



Marie Helene Kjørboe

Barnevernutdanningers kunnskapsformidling om vold og overgrep i nære relasjoner

Et øyeblikksbilde av kunnskapsformidling om vold og overgrep i nære relasjoner ved bachelorutdanningene i barnevern, med diskursanalyse av hvordan tematikken og de berørte subjektene skrives frem i pensumlitteraturen.

Masteroppgave i sosialfag - retning barnevern
Fakultet for samfunnsvitenskap, OsloMet – Storbyuniversitetet
Oslo, 2022

Sammendrag

Bakgrunn: I 2020 begynte første kull med barnevernsstudenter etter at Nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanninger (RETHOS) ble implementert. *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning* (2019) inkluderer punkter for kunnskap og ferdigheter om vold og overgrep i studieprogrammets læringsutbytte. Denne oppgaven undersøker hvordan implementeringen ser ut ved barnevernutdanninger på bachelornivå, og hvilke perspektiver på vold og overgrep i barnevernfaglig kontekst som fremkommer i et utvalg pensumtekster. Masteroppgaven er skrevet som et bidrag til et større forskningsprosjekt om barnevernets arbeid med saker som omhandler vold og overgrep i nære relasjoner. Forskningsprosjektet utføres av Velferdsforskningsinstituttet NOVA, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress (NKVTS), på oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir).

Problemstilling: I hvilken grad blir kunnskap om vold og overgrep i nære relasjoner vektlagt gjennom studieforløpet ved ulike studiesteder for bachelor i barnevern, og hvilke perspektiver på vold og overgrep møter barnevernsstudenter i pensum i ett av emnene viet tematikken i grunnutdanningen?

Metode: Kvalitativ forskningsmetode, tekstanalyse, diskursanalyse, elementer av innholdsanalyse og kategorianalyse.

Funn: Til tross for den nylig implementerte *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning* (2019) er det fremdeles store variasjoner mellom utdanningers vektlegging av temaet vold og overgrep. I pensumtekstene ved ett av emnene om temaet er det avdekket hoveddiskurser (deriblant barneperspektivet, det utviklingspsykologiske perspektivet, og totalt sett individperspektivet) og subjektposisjoner. Barnet er den mest dominerende rollen, med subjektposisjoner som varierer fra barnet som sårbart og traumatisert, til barnet handlende aktør.

Nøkkelord: Kunnskapsformidling, profesjonsutdanning, barnevernspedagogutdanning, barnevern, vold i nære relasjoner, overgrep, omsorgssvikt, vold og overgrep mot barn, tekstanalyse, diskursanalyse, subjektposisjoner.

Masteroppgave i sosialfag - retning barnevern

Fakultet for samfunnsvitenskap, OsloMet – Storbyuniversitetet

Oslo, 2022

Abstract

Background: This master's thesis is written as a contribution to a research project about the Norwegian Child Welfare Services' handling of cases of domestic violence and abuse. The thesis' focus is on knowledge dissemination about domestic violence and child abuse in the Child Welfare Bachelor's Program; knowledge upon which future Child Welfare workers base their practice. The research project is conducted by NOVA (Norwegian Social Research Institute at Oslo Metropolitan University), NKVTS (Norwegian Centre for Violence and Traumatic Stress Studies) and NTNU (Norwegian University of Science and Technology) on behalf of Bufdir (The Norwegian Directorate for Children, Youth and Family Affairs).

Research question: To what extent is knowledge about child abuse, child sexual abuse and domestic violence emphasized throughout the course of the Child Welfare Bachelor's Degree Program at Norwegian universities/university colleges, and which discourses are represented in the syllabus at one of the universities?

Method: Qualitative research method, discourse analysis, elements of content analysis.

Findings: Despite the new regulation that was implemented in 2020 (*Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019*) there are still significant differences between different universities/university colleges when it comes to how much emphasis the different Child Welfare BA programs put on domestic violence and child abuse. Through discourse analysis of selected syllabus, texts on domestic violence and child abuse have been analyzed for main discourses (the child perspective and developmental psychology being two prominent ones, amongst others), and subject positions in the text. The main discourse is that of the child, and its position as both vulnerable and potentially traumatized, and as an individual capable of independent action and resilience.

Keywords: Knowledge dissemination of child abuse and domestic violence, child neglect, violence and sexual abuse within families, Norwegian Child Welfare education, child protection, child welfare, professional education, text analysis, discourse analysis, subject positions.

Master's thesis in Applied Social Sciences – Child Welfare
Faculty of Social Sciences, Oslo Metropolitan University
Oslo, 2022

Forord

En stor takk til min veileder Dag Jenssen, for motiverende samtaler både under oppgaveskrivingens med- og motgang, for faglig støtte og uvurderlige innspill. Takk til Velferdsforskningsinstituttet NOVA og forsker Anja Bredal, prosjektleder for hovedprosjektet som ga opphav til denne oppgavens problemstilling. Takk også til kollegaer ved NOVA, hvor jeg har jobbet som vitenskapelig assistent (tilknyttet andre prosjekter) under store deler av masterutdanningen, fra høsten 2020 til høsten 2022. Entusiasme og interesse for oppgavens tema fra fagfolk og forskere innen velferdsforsknings- og barnevernsfeltet har vært en fantastisk motivasjon på veien.

Til slutt en takk til min aller største motivator, sønnen min Scott. For fire år siden skrev jeg på bacheloroppgaven i barnevern, med stadige avbrytelser fra en som var veldig klar for å komme ut og møte verden for første gang. Nå sitter det en 4-åring ved siden av meg ved skrivebordet, som til stadighet har spurt om jeg ikke snart har skrevet ferdig. Og etter lang tid med «nei», er tiden endelig inne for et «ja».

Marie Helene Kjørboe

Oslo, 15. november 2022

Innhold

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	4
KAPITTEL 1: INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING OG KONTEKST FOR OPPGAVEN	7
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL, FREMGANGSMÅTE OG OPPBYGGING	8
1.3 SAMFUNNSRELEVANS OG TIDLIGERE FORSKNING	9
1.4 BAKGRUNN: RETHOS - NASJONALE RETNINGSLINJER FOR HELSE- OG SOSIALFAGUTDANNINGENE	10
1.5 AVGRENSNINGER	12
1.6.1 <i>Analyse- og tekstmateriale</i>	12
1.6.2 <i>Tidsperspektiv og valg av emne</i>	13
1.6.3 <i>Grunnutdanningen på bachelornivå</i>	14
1.6 TERMINOLOGI: «VOLD», «OVERGREP» OG «NÆRE RELASJONER»	14
KAPITTEL 2: METODE	18
2.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE: TRE ULIKE FREMGANGSMÅTER	18
2.1.1 <i>Del I: Innholdsanalyse av studieplanene</i>	18
2.1.2 <i>Del II: Kategorianalyse og diskursanalyse av pensumtekstene</i>	19
2.2 FORSKNINGSETIKK OG VALIDITET	21
2.3 VEIEN TIL ANALYSEMATERIALET	22
2.3.1 <i>Fra utdanningsoversikt til pensumtekst</i>	23
KAPITTEL 3: TEORETISK FORANKRING	24
3.1 DISKURSTEORI OG KRITISK DISKURSANALYSE	24
3.1.1 <i>Laclau og Mouffes diskursteori og Faircloughs kritiske diskursanalyse</i>	25
3.1.2 <i>Subjektposisjoner</i>	26
3.2 MAKTEN I SPRÅKET	26
KAPITTEL 4: DEL I – NASJONAL UTDANNINGSOVERSIKT: INNHOLDSANALYSE OG FUNN	29
4.1 KUNNSKAPSFORMIDLING VED ULIKE STUDIESTEDER	29
TABELL 1: STUDIESTEDER FOR BACHELOR I BARNEVERN	29
4.2 FUNN FRA DATAINNSAMLINGEN OG ANALYSEN	30
4.2.1 <i>Likheter i programplanene</i>	30
4.2.2 <i>Ulikheter i emneplanene</i>	31
4.2.3 <i>Vektlegging av egne emner om temaet</i>	31
4.2.4 <i>Definisjon på «vold» og «overgrep» er fraværende i læringsutbyttene</i>	33
4.2.5 <i>Variasjon i pensumlister og -tekster</i>	33
4.3 OVERSIKT OVER KARTLEGGING AV EMNER	34
TABELL 2: KARTLEGGING AV EMNER SOM INKLUDERER KUNNSKAP OM VOLD OG OVERGREP	35
KAPITTEL 5: DEL II, 1. DEL PRESENTASJON OG INNHOLD I EMNE BV1400	37
TABELL 3: STUDIEOPPBYGGING, BACHELOR I BARNEVERN VED OSLOMET (2020-2023)	38
TABELL 4: LÆRINGSUTBYTTET BV1400	39
5.2 PENSUMLISTEN TIL EMNE BV1400	40
5.2.1 <i>Pensumlisten 2021</i>	41

KAPITTEL 6: DEL II, 2. DEL: KATEGORI- OG DISKURSANALYSE AV PENSUMTEKSTER.....	44
6.1 FORMÅLET MED KATEGORISERING.....	44
6.2 TRE ULIKE KATEGORIER AV TEKSTER.....	45
6.2.1 <i>Kunnskapsformidlende tekster</i>	46
6.2.2 <i>Intervensjonistiske tekster</i>	48
6.2.3 <i>Metatekster</i>	50
6.3 SAMMENDRAG.....	52
KAPITTEL 7: DEL II, 3. DEL TEKSTENES ROLLER OG ROLLENES SUBJEKTPOSISJONER.....	53
7.1 «OVERGRIPEREN» I TEKSTEN.....	55
7.2 «VOLDSUTØVEREN» I TEKSTEN.....	57
7.3 «FORELDEREN» I TEKSTEN.....	58
7.4 «PROFESJONSUTØVEREN» I TEKSTEN.....	59
7.5 «BARNET» I TEKSTEN.....	61
7.5.1 <i>Barnet som biologisk vesen</i>	62
7.5.2 <i>Det traumatiserte barnet</i>	63
7.5.3 <i>Barnet som rettssubjekt</i>	65
7.5.4 <i>Det sårbare barnet</i>	65
7.5.5 <i>Barnet som handlende aktør</i>	66
7.5.6 <i>Det resiliente barnet</i>	67
7.6 SAMMENDRAG.....	68
KAPITTEL 8: SAMMENFATNING AV FUNN.....	69
8.1 FUNN FRA DEL I: NASJONAL UTDANNINGSOVERSIKT.....	69
8.2 FUNN FRA DEL II, 1. DEL: INNHOLD I EMNE BV1400.....	70
8.3 FUNN FRA DEL II, 2. DEL: KATEGORI- OG DISKURSANALYSE AV PENSUMTEKSTENE.....	70
8.4 FUNN FRA DEL II, 3. DEL: TEKSTENES ROLLER OG ROLLENES SUBJEKTPOSISJONER.....	71
KAPITTEL 9: VIDERE DRØFTING AV FUNN.....	72
9.1 VALIDITET, STYRKER OG SVAKHETER I ANALYSENE.....	72
9.2 MAKTEN I SPRÅKET: IDENTITETSDANNELSE OG FENOMENFORSTÅELSE.....	73
9.3 INDIVIDPERSPEKTIVET VS. SAMFUNNSPERSPEKTIVET.....	75
9.4 ULIKHETER I KUNNSKAPSFORMIDLINGEN OG VIDERE FORSKNING.....	77
KAPITTEL 10: AVSLUTNING.....	79
LITTERATURLISTE.....	81
OVERSIKT OVER VEDLEGG.....	85
VEDLEGG I: PENSUMLISTE: BV1400 PSYKOLSOSIALE PERSPEKTIVER.....	86
– OMSORGSSVIKT, VOLD OG SEKSUELLE OVERGREP (2021-V).....	86
VEDLEGG II: TABELL - ANALYSE AV PENSUMTEKSTER.....	87

Kapittel 1: Innledning

I dette kapitlet presenteres problemstillingen og kontekst for oppgaven. Deretter forskningsspørsmål, fremgangsmåte og oppbygging. Videre dens samfunnsrelevans, en kort redegjørelse for tidligere forskning på feltet og en forklaring av den nye forskriften som ligger til grunn for deler av problemstillingen. Til slutt fremgår nødvendige avgrensninger som har blitt gjort, samt en terminologisk oversikt over hvordan begrepene «vold», «overgrep» og «nære relasjoner» brukes videre i oppgaven.

1.1 Problemstilling og kontekst for oppgaven

Gjennom offentlige utredninger og tilsyn har det blitt fremhevet at manglende kompetanse er en sentral svakhet ved barnevernets arbeid med saker som omhandler vold og overgrep (Bufdir, 2016; Helsetilsynet, 2019; NOU, 2017:12). På oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) fikk Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Velferdsforskningsinstituttet NOVA), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) i 2019 tildelt et større forskningsprosjekt som har som formål å kartlegge barnevernets arbeid med saker som omhandler vold og overgrep i nære relasjoner. Prosjektet inngår i et av tiltakene for *Opptrappingsplan mot vold og overgrep 2017-2021* (Prop. 12 S, 2016-2017).

Forskningsprosjektet mellom NOVA, NKVTS og NTNU er planlagt ferdigstilt ved utgangen av 2022. Denne masteroppgaven er tilknyttet dette prosjektet. NOVA formidlet i 2021 at de innenfor rammen av prosjektet ønsket en masteroppgave som så nærmere på kunnskap om vold og overgrep på utdanningsnivå. Dette er en oppfølging av det ønsket. Oppgaven tar for seg noe av det som legger grunnlaget for kunnskap om og arbeid med slike saker: Kunnskapsformidlingen om disse temaene ved barnevernutdanninger i Norge i dag, og sentrale diskurser om vold og overgrep i barnevernfaglig kontekst.

Hvordan vi forstår vold, og hva vi forstår som vold, er til enhver tid sosialt og kulturelt forankret. Forståelsen av - og kunnskap om - vold og overgrep er en av flere faktorer som påvirker barnevernspedagogers og sosialarbeideres arbeid med vold- og overgrepssaker. I tillegg til den sosiale konteksten har også politiske føringer stor betydning for hvordan

velferdstjenester og profesjonelle møter og forstår problematikken (Aadnanes, 2020, s. 7).

I 2020 begynte det første kullet med barnevernsstudenter etter at RETHOS (Nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanninger) ble implementert. Den nye forskriften for barnevernsutdanningene som da ble gjeldende, inkluderer spesifikke kompetansemål for barnevernsstudenter. Noen av punktene omhandler kunnskap om vold og overgrep. Denne forskriften er det juridiske rammeverket rundt barnevernsutdanningen som gjør temaet og problemstillingen særlig dagsaktuell. Under 1.4 presenteres bakgrunnen for RETHOS og ordlyden i de aktuelle punktene fra forskriften.

Denne oppgaven er et forsøk på å gi et øyeblikksbilde av hvordan bachelorutdanningene i barnevern ser ut i dag, med tanke på kunnskapsformidling om vold og overgrep i nære relasjoner. Dette øyeblikksbildet er etablert i to trinn: Først har jeg sett på studie- og emneplaner ved de 11 ulike universitetene og høyskolene som utdanner barnevernspedagoger på bachelornivå i Norge i dag. Dette utgjør oppgavens del I. Deretter har jeg i del II gjort et dypdykk i innholdet ved ett emne ved OsloMet som særlig omhandler omsorgssvikt, vold og overgrep. Dypdykket inkluderer en kategori- og diskursanalyse av emnets pensumtekster. Den belyser hva slags type tekster som formidles, hvilke diskurser om vold og overgrep som dominerer i fagtekstene, og hvordan de berørte subjektene blir skrevet frem i ulike subjektposisjoner. Problemstillingen er dermed som følger:

I hvilken grad blir kunnskap om vold og overgrep i nære relasjoner vektlagt gjennom studieforløpet ved ulike studiesteder for bachelor i barnevern, og hvilke perspektiver på vold og overgrep møter barnevernsstudenter i pensum i ett av emnene viet tematikken i grunnutdanningen?

1.2 Forskningsspørsmål, fremgangsmåte og oppbygging

I arbeidet med å dele problemstillingen opp i enheter som til sammen kan besvare problemstillingen over, har følgende tre forskningsspørsmål vært aktuelle:

1. Hva sier forskriften for barnevernspedagogutdanningene om hvilke rammer som finnes for kunnskapsformidling om vold og overgrep i nære relasjoner?

2. Hvordan ser de ulike utdanningsprogrammene i Norge ut i dag med tanke på vektlegging av kunnskap om vold og overgrep, og i hvilken grad vektlegges temaene ved de ulike lærestedene?
3. Hva innebærer dette på et av lærestedene, og hvilke perspektiver på vold og overgrep er det som formidles gjennom pensumlitteraturen i ett av fagene?

For å besvare disse spørsmålene er det tatt utgangspunkt i forskriften for barnevernsutdanningene, som et rammeverk for den nasjonale kartleggingen. Deretter er pensumtekster fra nevnte emne ved OsloMet kategorisert og analysert. Det første forskningsspørsmålet viser grunnlaget for de neste to, som hver for seg utgjør to deler av oppgaven. Oppgaven består av ti kapitler. I kapittel 2 presenteres metode og analysemateriale og i kapittel 3 den teoretisk forankringen. I kapittel 4 presenteres funn fra del I, nasjonal kartlegging. I kapittel 5 presenteres emnet for den påfølgende kategori- og diskursanalysen i kapittel 6, og diskursanalysen i kapittel 7. I kapittel 8 oppsummeres kort samtlige funn, før de drøftes i kapittel 9. Oppgaven avsluttes og oppsummeres kapittel i 10.

1.3 Samfunnsrelevans og tidligere forskning

Både i og utenfor det overordnede forskningsprosjektet er kunnskapsformidling om vold og overgrep et aktuelt tema. Kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvelse er spesielt viktig å vite noe om i barnevernssaker som omhandler vold og/eller overgrep. I 2015 ble det gjennomført en omfattende kartleggingsstudie av kunnskap om vold og overgrep blant kommende barnevernspedagoger, førskolelærere og grunnskolelærere. Rapporten «*Takk for at du spør!*» En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere (Øverlien & Moen, 2016) inkluderer blant annet svar fra 121 studenter, ved til sammen 5 barnevernspedagogutdanninger, som deltok i en spørreskjemaundersøkelse på slutten av siste studieår.

Blant kommende barnevernspedagogstudenter oppga 84 prosent at de ikke opplevde å ha fått, eller ikke visste om de hadde fått, tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om fysiske overgrep, og 87 prosent oppga at de ikke hadde fått, eller ikke visste om de hadde fått, tilstrekkelig kompetanse om seksuelle overgrep, med tanke på fremtidig arbeidspraksis. Denne kartleggingen, samt en rekke andre utredninger, inkludert Meld. St. 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd - samspill i praksis*, og Meld. St. 16 (2017-2017) *Kvalitet i høyere*

utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012; 2017), la grunnlaget for en omstrukturering av barnevernsutdanningene og deres innhold.

1.4 Bakgrunn: RETHOS - Nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanningene

I 2020 begynte som nevnt første kull med barnevernsstudenter etter at RETHOS (Nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanninger) ble implementert. Bakgrunnen for RETHOS er to ulike stortingsmeldinger: Meld. St. 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd - samspill i praksis*, hvor det er vist til at helse- og velferdstjenestene ikke har god nok innflytelse på det faglige innholdet i disse utdanningene, og Meld. St. 16 (2017-2017) *Kvalitet i høyere utdanning*, som påpekte at de gamle rammeplanene var for statiske og ikke omfattet endringer i kompetansebehovene (regjeringen.no, 2022). Med tanke på kompetanse på vold- og overgrepssproblematikk ble det blant annet konkludert med følgende:

Samtidig trengs det mer kompetanse på områder som representerer noen av de største utfordringene for tjenestene. Det gjelder blant annet forebyggende arbeid og folkehelsearbeid, omsorgssvikt, vold og overgrep, fattigdom, psykisk helse og rus, habilitering og rehabilitering. Denne typen kompetanse går på tvers av profesjonene, men hver profesjon vil kunne ha sin egen teoretiske og metodiske tilnærming.

(Meld. St. 13 (2011-2012), s. 9)

Videre ble det fremlagt at kompetansen til nyutdannede kandidater ikke i tilstrekkelig grad imøtekommer tjenestenes kompetansebehov og brukernes behov for kvalitet i tjenestene. Stadig flere har dermed tatt til orde for at studentene i helse- og sosialfagutdanningene i større grad enn tidligere skal forberedes på arbeidsoppgavene og arbeidsmåtene i fremtidens helse- og velferdstjenester. For å oppnå dette skulle både tjenestene og brukergruppene i større grad involveres i utformingen av innholdet i utdanningene. Det ble konkludert med behov for bedre styring og mekanismer på nasjonalt nivå for å sikre at forventningene oppfylles, og det ble derfor opprettet et nytt styringssystem. Arbeidet med utvikling av nasjonale faglige retningslinjer har vært og er et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, Arbeids- og inkluderingsdepartementet, Barne- og familiedepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet. Arbeidet ledes av Kunnskapsdepartementet, og det er også Kunnskapsdepartementet som vedtar retningslinjene. Utviklingsarbeidet består av tre faser: Fase 1 og 2 omfatter grunnutdanningene og retningslinjene for disse, og fase 3 omfatter enkelte videre- og masterutdanninger. Hvert studieprogram har egne programgrupper for den enkelte

utdanningen, med representanter fra utdanningene, helse- og velferdstjenestene samt studentrepresentanter (regjeringen.no, 2022).

Implementeringen av RETHOS inngår i to av tiltakene i *Opptappingsplan mot vold og overgrep 2017-2021* (Prop. 12 S, 2016-2017). Opptappingsplanen er et samarbeid mellom seks departementer og fem direktorater (inkludert Barne- og familiedepartementet og Barne- ungdoms- og familiedirektoratet), og består av 88 ulike tiltak som strekker seg over flere fagfelt. Planen omhandler vold i nære relasjoner, og vold og overgrep mot barn og unge. Tiltakene der implementeringen er del av strategien er tiltak 1: «*Gjennomgå etablerte strukturer og systemer for å vurdere hvordan disse kan ivareta arbeidet mot vold og overgrep.*», der en av strategiene er revidering av rammeplanene for relevante høyere utdanninger, inkludert barnevernsutdanningen. I tillegg kommer tiltak 40: «*Styrke kompetansen om vold og overgrep i barnevernet.*» Her er to av strategiene henholdsvis implementeringen av Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning (2019) med ikrafttredelse studieåret 2020/2021, samt forskningsprosjektet om barnevernets arbeid med vold i nære relasjoner mellom NOVA/NKVTS/NTNU, der resultatene vil legges til grunn for videre arbeid innen kompetanseheving og tjenesteutvikling (Regjeringen, 2021, s. 1 og s. 8). Denne masteroppgaven er som nevnt tilknyttet dette forskningsprosjektet.

Den nye forskriften som omhandler barnevernspedagogutdanningene har spesifikke målsettinger som skal sikre et nasjonalt likeverdig faglig nivå på bachelorutdanningene i barnevern, gjennom en felles sluttkompetanse uavhengig av utdanningssted. Forskriften består av syv kapitler, hvorav fire kapitler konkretiserer læringsutbyttet for barnevernfaglige kompetanseområder. Disse er: kap. 2. Læringsutbytte for kompetanseområdet barnevernsfaglig kompetanse, kap. 3. Læringsutbytte for kompetanseområdet oppvekst og familieliv, kap. 4 Læringsutbytte for kompetanseområdet yrkesrolle, etikk og samarbeid til barnets beste og kap. 5 Læringsutbytte for kompetanseområdet innovasjon, kritisk tenkning og kunnskapsbasert praksis (Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019). Kapittel 2 og 4 har hvert sitt punkt som omhandler vold og overgrep:

- Kapittel 2. Læringsutbytte for kompetanseområdet barnevernsfaglig kompetanse, §4 bokstav e): «**[kandidaten] har bred kunnskap om omsorgssvikt, overgrep og vold;**

mulige årsaksforhold, uttrykk og konsekvenser»

- Kapittel 4. Læringsutbytte for kompetanseområdet yrkesrolle, etikk og samarbeid til barnets beste, § 11. Yrkesrolle, etikk og samarbeid til barnets beste – Ferdigheter, bokstav d): «**[kandidaten] kan anvende faglig kunnskap til å kommunisere og samarbeide hensiktsmessig med barn, unge og foresatte, og kan samtale med barn om tema som omsorgssvikt, vold og overgrep»**

(Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning. Ikrafttredelse 01.07.2019, fra og med opptak til studieåret 2020–2021)

Både kunnskap om vold og overgrep, i form av mulige årsaksforhold, uttrykk og konsekvenser, og anvendelse av denne kunnskapen i kommunikasjon og samarbeid med barn, unge og foresatte er her trukket frem som forventet læringsutbytte for to av kompetanseområdene. I tillegg kom en overordnet forskrift for alle helse- og sosialutdanningene, der kunnskap om vold nevnes i følgende punkt:

- § 2. Felles læringsutbytte, punkt 7: «**[kandidaten] har kunnskap om sosiale og helsemessige problemer inkludert omsorgssvikt, vold, overgrep, rus- og sosioøkonomiske problemer og kunne identifisere og følge opp mennesker med slike utfordringer. Kandidaten skal kunne sette inn nødvendige tiltak og/eller behandling, eller henvise videre ved behov.»**

(Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. Ikrafttredelse 06.09.2017, fra og med opptak til studieåret 2020–2021)

Implementeringen av RETHOS gjør det særlig relevant å undersøke kunnskapsformidlingen i dag, spesielt med tanke på at kunnskapsgrunnlaget på området forut for RETHOS synes å ha vært svakt, ifølge Øverlien & Moens kartleggingsstudie (2016).

1.5 Avgrensninger

I arbeidet med problemstillingen, forskningsspørsmålene og valg av analysemateriale, ble det foretatt en rekke avgrensninger. Videre følger de mest sentrale av dem, med begrunnelse for hvorfor de ble gjort.

1.6.1 Analyse- og tekstmateriale

Det finnes mange veier til kunnskap under en profesjonsutdanning. Denne oppgaven er avgrenset til undersøkelsen av kunnskapsformidling slik den fremkommer av kompetansemål i program- og emneplaner, pensumlister, samt i Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning (2019), og deretter slik den fremkommer i

utvalgte pensumtekster. Barnevernutdanningen er imidlertid et profesjonsstudium som består av blant annet praksisutplassering, forelesninger, gruppearbeider, presentasjoner, individuell oppgaveveiledning og arbeidskrav. Mange studenter har også med seg erfaring fra egen yrkespraksis. Det er med andre ord mye som utgjør det totale kunnskapsgrunnlaget en nyutdannet barnevernspedagog har med seg, hvor noen deler er mer tilgjengelig for analyse enn andre. For å avgrense analys materialet, falt valget på studie- og emneplaner, samt pensumtekster, da disse er betraktelig mer tilgjengelige for analyse enn mange andre deler av et emne eller studium. I tillegg er studieplaner, emneplaner og pensum det som overordnet regulerer den andre læringen (klasseromsundervisningen, eventuelle arbeidskrav og så videre). De er derfor ikke bare tilgjengelige, men også et godt egnet utgangspunkt for analysen. Analysen kunne selvsagt likevel tjent på å suppleres med analyse av de andre innslagene i utdanningen, i en mer omfattende studie.

1.6.2 Tidsperspektiv og valg av emne

Denne oppgaven fokuserer på dagens studie- og kunnskapssituasjon. Valget om ikke å gå bakover i tid i pensum og utdanningsstruktur er gjort utelukkende av den grunn at det hadde blitt for omfattende innenfor oppgavens rammer. Imidlertid hadde det vært svært interessant og relevant å studere tidligere læreplaner så vel som styringsdokumenter for kunnskapsformidling på dette temaet, for å gi et mer omfattende bilde av den historiske, politiske og utdanningsfaglige utviklingen på feltet, da dagens fokusområder og diskurser også er historisk forankret og fremprodusert over tid.

I tillegg til et historisk overblikk, ville det også vært hensiktsmessig å analysere pensumtekstene fra emner ved flere ulike utdanningsinstitusjoner. Et gjennomsnittlig emne på universitets- og høgskolenivå som utgjør 10-20 studiepoeng består imidlertid av opp til henholdvis 1000 og 2000 pensumsider, og en diskursanalyse av mer enn ett slikt emne lå ikke innenfor det som var gjennomførbart i denne masteroppgaven. Funnene i denne oppgaven er likevel et skritt på veien i en mer omfattende kartlegging av kunnskapsformidlingen om temaene i barnevernfeltet, og de kan forhåpentligvis være utgangspunkt for videre forskning. Pensumtekstene i dybdeanalysen er fra emnet *BV1400 - Psykososiale perspektiver – omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep* på OsloMet. Dette er valgt både fordi OsloMet er den utdanningsinstitusjonen som uteksaminerer flest

barnevernspedagoger, og fordi det per dags dato er den eneste utdanningen som har et eget emne som inngående omhandler tematikken.

1.6.3 Grunnutdanningen på bachelornivå

Den overordnede kartleggingen av utdanningene er avgrenset til barnevernutdanninger på bachelornivå. Dette er valgt fordi det er denne grunnutdanningen som gir profesjonstittelen barnevernspedagog per i dag. Skulle man inkludert samtlige sosialfaglige masterprogrammer i tillegg til bachelorprogrammene ville omfanget blitt for omfattende også i en slik overordnet kartlegging. Dessuten er også masterutdanningene i barnevern under endring i forbindelse med RETHOS. En ny forskrift for masterutdanningene i barnevern ble kunngjort 14.04.2021, med ikrafttredelse fra 01.07.2021 (Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevern, 2021). Flere utdanningsinstitusjoner er dermed også i gang med omstrukturering av masterprogrammene. I 2031 blir det i tillegg krav om mastergrad for ansatte som utfører kjerneoppgaver i kommunalt og statlig barnevern, jf. Lov om barneverntjenester, §2-1 a. Krav til kompetanse for barneverntjenestens personell. Med andre ord finnes det flere variabler i hva som anses som det akademiske kunnskapsgrunnlaget for kompetanse på vold og overgrep ved barnevernutdanningene, eksempelvis om man også inkluderer masterutdanningene.

Det var dermed nødvendig å gjøre et utvalg for best mulig å formidle dagens status. Bachelorutdanningene, med den allerede nylig implementerte forskriften (da denne oppgaven ble påbegynt), ble dermed mest aktuell. Foruten det faktum at avgrensningene over er gjort av hensyn til oppgavens rammer og omfang, er de også et resultat av ønsket om å se på dagens overordnede kunnskapssituasjon. Både med tanke på bidraget til det overordnede forskningsprosjektet, og for å se på implementeringen av den nye forskriften.

1.6 Terminologi: «Vold», «overgrep» og «nære relasjoner»

Tema for denne oppgaven er ikke vold og overgrep i nære relasjoner direkte, men vektlegging av kunnskapsformidling om vold og overgrep i nære relasjoner, og hvilke perspektiver på temaene som formidles. Siden begrepene likevel er sentrale for analysene, forklares det her hva som ligger i dem slik de brukes i denne oppgaven.

I barnevernfaglig kontekst sikter «vold i nære relasjoner» til vold *barn* opplever, enten

utøvd mot seg selv eller andre som står nær barnet, eksempelvis en omsorgsperson og/eller søsken. Det ble fastslått i en dom fra Høyesterett i 2010 at vold mot mor også er vold mot barn, og at denne volden og er en straffbar krenkelse av barnet (HR-2010-01426-A referert til i Øverlien, 2012, s. 161). «Nære relasjoner» defineres av Straffeloven (2005) § 282 som nåværende eller tidligere ektefelle eller samboer, nåværende eller tidligere ektefelles eller samboers slektning i rett nedstigende linje, slektning i rett oppstigende linje, noen i sin husstand eller noen i sin omsorg.

Definisjonene av «vold» og «overgrep» som følger er hentet fra det pensumet som er gjenstand for analysen i del II. Disse definisjonene kunne også vært inkludert under analysens funn, men de føres opp her fordi det er de samme definisjonene som ligger til grunn for hva som menes med vold og overgrep videre i oppgaven. Vektlegging av ulike typer vold og overgrep i pensumtekstene drøftes nærmere under funn i del II, 2. del. Tidlig i *Vold i hjemmet: Barns strategier*, en av pensumbøkene som er brukt i videre analyse, finnes følgende drøfting om begrepsbruk:

Begrepsbruken og definisjonene av fenomener på områdene vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt varierer mye. Det skyldes blant annet forskerens/forfatterens vitenskapelige bakgrunn, perspektiv og forståelse av disse fenomenene. Andre grunner er fenomenenes emosjonelle og moralske ladning, de kulturelle betingelsene og normative og subjektive ladning. Det vi forstår som vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt, er dessuten foranderlig i tid og rom. En del av handlingene vi i dag definerer som vold, ble definert på en annen måte for 20 år siden. Resultatet er dessverre en begrepsforvirring som kan få negative konsekvenser på forskningsfeltet, praktikere som arbeider med spørsmålene, og for dem som er utsatt. (Øverlien, 2012, s. 21)

Videre står det at denne boken tar utgangspunkt i begrepsdefinisjonene som finnes i FNs konvensjon om barnets rettigheter, artikkel 19, den svenske Kommittén mot barnmisshandel (SOU 2001: 71), Verdens helseorganisasjon (WHO) og norsk og svensk lovgivning (Øverlien, 2012, s. 21). Det finnes i dag bred konsensus blant fagpersoner som at voldsbegrepet er firedeelt i følgende kategorier; fysisk vold, seksuell vold, psykologisk vold og omsorgssvikt (CDC, 2008 og WHO, 2002 i Øverlien et. al, 2016, s. 268). Det er denne definisjonen som gjennomgående fremgår av pensumtekstene, og det er denne definisjonen som ligger til grunn for hvordan «vold» og «overgrep» blir brukt i denne teksten. Videre følger en kort oppsummert definisjon av de fire begrepene. Definisjonene

rommer ikke kompleksiteten og de fullstendige nyansene av begrepene. En mer utfyllende beskrivelse av dem kan man finne i *Vold og overgrep mot barn og unge - definisjoner og typologisering* (Aakvaag, Thoresen & Øverlien i Øverlien, Hauge & Schultz, 2016).

Fysisk vold mot barn defineres av CDC som «villet bruk av fysisk makt mot et barn som resulterer i, eller har potensial for å resultere i, fysisk skade» (CDC, 2008 i Aakvaag et. al, 2016, s. 269), og dette kan ifølge samme kilde inkludere det å «slå, sparke, banke opp, knivstikke, bite, dytte, kaste, lugge, dra, slippe, riste, kvele, skælde og forgifte». Også andre handlinger kan inkluderes her, men hovedpoenget er at det dreier seg om påføre barnet smerte, skade eller skremsel (CDC, 2008 i Aakvaag et. al, 2016, s. 269).

Psykisk vold defineres som «villet omsorgsgiveratferd som formidler til et barn at han eller hun er verdiløs, mangelfull, uelsket, uønsket, i fare, eller kun verdifull i den grad hun eller han oppfyller andres behov», og inkluderer handlinger som å «bebreide, fornede, nedverdige, skremme, terrorisere, isolere, begrense eller utnytte barnet, eller på annet vis opptre slik at det er skadelig [...], eller ikke sensitivt til barnets utviklingsmessige behov» (CDC, 2008, i Aakvaag et. al, 2016, s. 273).

Omsorgssvikt kan ramme personer som er under andres omsorg, eksempelvis barn eller pleietrengende voksne. Begrepet brukes oftest om barn som lever i en deprivasjonstilstand der barnets grunnleggende behov som pleie, beskyttelse, stabilt forhold til familie og det å få og kunne gi kjærlighet, ikke tilfredsstilles (Aakvaag et. al, 2016, s. 275). Omsorgssvikt handler om frekvens på de episodene der omsorgen er betydelig mangelfull.

Seksuelle overgrep rommer svært mye, blant annet «seksuelle handlinger, seksuelle overgrep, incest, seksuell vold, voldtekt og seksuell trakassering.» (Aakvaag et. al, 2016, s. 271). Flere av disse begrepene glir over i hverandre. WHO (World Health Organisation) sin definisjon på seksuelle overgrep mot barn og voksne er:

[...] enhver seksuell handling, forsøk på å oppnå seksuell handling, uønskede seksuelle kommentarer eller fremstøt, eller handlinger som trafficking, rettet mot en persons seksualitet ved bruk av tvang fra en annen person, uavhengig av den personens relasjon til offeret, i hvilken som helst setting, inkludert, men ikke begrenset til, hjem og arbeid. (WHO, 2002 oversatt i Aakvaag et al., 2016, s. 271).

I denne definisjonen fremsettes «tvang» som et definisjonskrav, men som Aakvaag et. al

(2016, s. 272) skriver, kan individet være ute av stand til å motsette seg handlinger, og dessuten blir barn under 16 år ikke regnet som samtykkekompetente i henhold til straffeloven § 195 og § 196. Overgrep mot barn kjennetegnes dessuten ofte av at barn både lures, lokkes, trues og belønnes av å delta i seksuelle handlinger de ikke har forutsetninger for å forstå, og det at de ut fra sin posisjon som barn er vant til å forholde seg til det de voksne sier de skal gjøre (Aakvaag et al., 2016, s. 273). Seksuelle overgrep dekker dermed over mange ulike typer handlinger. I enkelte kontekster kan begrepene «seksuelt overgrep» og «voldtekt» bli brukt om hverandre, og selv om førstnevnte inkluderer sistnevnte, er det ikke ensbetydende med voldtekt. «Voldtekt» defineres etter straffelovens § 291 og § 292 som seksuell omgang (enhver form for inntrengning i kroppens hulrom av kroppsdeler eller gjenstander) (Straffeloven, 2009, kap. 26 seksuallovbrudd).

Etter hvert som «vold i nære relasjoner» har blitt definert som et betydelig samfunnsproblem, har det også tilkommet stadig mer detaljerte definisjoner av ulike typer vold, som gir et bidrag til definisjonene over: Den kan differensieres som fysisk, psykisk, materiell, seksualisert eller latent, eller den kan knyttes til bestemte grupper, slik som æresrelatert vold, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse. I Storbritannia har myndighetene tatt inn begrepet «abuse» i definisjonen av familievold («domestic violence and abuse») for å understreke at vold har mange former. Den trenger ikke å være fysisk, men kan også opptre som emosjonell, finansiell og seksuell vold (Rosten et al., 2020, s. 19).

I tillegg til definisjoner og typologisering av «vold» og «overgrep», nevner Aakvaag et al. (2016), også ulike perspektiver på hva vold er og hvordan begrepet brukes, deriblant det *strafferettslige perspektivet* (hvorvidt handlingene er straffbare), *helseperspektivet* (helsekonsekvenser av vold), *menneskerettighetsperspektivet* (vold som brudd på menneskerettigheter), *barneperspektivet* (fokus på barnet) og et *økologisk perspektiv* (risiko for vold sees ut fra ulike nivåer - barnet, familien, nærmiljø, storsamfunn osv.). Disse perspektivene, i tillegg til andre perspektiver, nevnes også videre i oppgaven for å vise hvilke diskurser som vektlegges i pensumtekstene (kapittel 6 og 7).

Kapittel 2: Metode

I dette kapitlet presenteres metodene som er lagt til grunn for oppgavens analyser, samt fremgangsmåten for innsamling av analysemateriale; fra styringsdokumenter, lovtekster, og overordnede dokumenter om hver enkelt utdanning og deres innhold (analyse del I), til fagtekster på et emnes pensumliste (analyse del II). I tillegg drøftes også forskningsetikk og validitet. Metodisk og teoretisk tilnærming er i stor grad sammenflettet i denne oppgaven, noe som gjenspeiles i dette og påfølgende kapittel, *Teoretisk forankring*, der diskursteori som grunnlag for diskursanalyse som metode også omtales inngående.

2.1 Kvalitativ forskningsmetode: tre ulike fremgangsmåter

Oppgaven belyser to deler av samme felt: Den første delen er en nasjonal kartlegging av samtlige studiesteders vektlegging av vold- og overgrepstematikk på læringsutbytte-nivå (kap. 4). Den andre delen er en kartlegging av perspektiver på vold og overgrep i fagtekster som står på pensum ved et av emnene på et av studiestedene (kap. 5-7). De to delene har krevd ulike fremgangsmåter for innsamling og analyse av datamaterialet. I hver del er det brukt ulike kvalitative metoder. I første del har det vært brukt elementer fra innholdsanalyse gjennom koding og kategorisering av ordsøk, setninger og innhold i tekst. I tillegg er det også brukt kvantitative elementer, som oversikt over antall emner, læringsutbyttepunkter og antall pensumsider i den totale kartleggingen. I del II er det gjort en kategorianalyse og en diskursiv tekstanalyse.

2.1.1 Del I: Innholdsanalyse av studieplanene

Del I baserer seg på elementer fra innholdsanalyse av studieprogrammene i barnevern på bachelornivå, med kvalitative og kvantitative elementer som del av kartleggingen. I bred forstand er innholdsanalyse en analyse som systematisk sammenfatter tekstinhold, og begrepet omfatter både kvalitative og kvantitative teknikker (Bratberg, 2017, s. 101). Målet med den rene kvantitative innholdsanalysen er å kunne «trekke repliserbare og valide slutninger fra data til kontekst» (Krippendorff, 2012, sit. i Bratberg, 2017, s. 101). I denne delen av oppgaven er det brukt elementer fra denne teknikken, via tekst- og ordsøk, i tillegg til en mer fortolkende kvalitativ gjennomgang.

Gjennom innholdsanalysen var målet å systematisere utvalgte dokumenter (program- og emneplaner) for å belyse første del av problemstillingen, nærmere bestemt forskningsspørsmål 2: «*Hvordan ser de ulike utdanningsprogrammene i Norge ut i dag med tanke på vektlegging av kunnskap om vold- og overgrep, og i hvilken grad vektlegges temaene ved de ulike lærestedene?*». Fremgangsmåtenes første trinn bestod av et systematisk ordsøk i alle elleve studieprogrammets program- og emneplaner. Det finnes én programplan per årskull ved utdanningene på hvert studiested. Det er sett på kull 2020-2023. Ordene det ble søkt etter var «vold» og «overgrep». Neste trinn var å undersøke hvert enkelt emne for å finne hvilke emner som inkluderte tematikken i sine læringsmål. Samtlige emnesider på samtlige studieprogram ble dermed gjennomgått med det samme ordsøket. Alle emnene der ordene «vold» og/eller «overgrep» dukket opp i emnets læringsutbytter, ble inkludert i et oversiktsregister i Excel. Deretter ble emneplanene finlest, for å sikre at de inkluderte emnene faktisk anvendte kodingsenhetene (søkerordene) i den aktuelle konteksten (vold og/eller overgrep mot barn, eller i nære relasjoner). Eksempelvis fantes et emne hvor et av læringsutbyttene omhandlet ikkevoldskommunikasjonsmodellen (IVK) i tilknytning til konfliktskapende vs. konfliktdempende kommunikasjon i profesjonsutøvelse. Emner som dette, der ordet «vold» og/eller «overgrep» var inkludert i læringsutbyttene, men lå utenfor oppgavens problemstilling, ble ikke inkludert.

En åpenbar fallgrube ved kategorisering ved hjelp av denne fremgangsmetoden, er at kartleggingen av utdanningene blir grovskisset: Læringsutbyttene forteller ikke om alt det blir undervist i, og pensumstekstene i et emne er kun én del av den helhetlige undervisningen. Vold- og overgrepstemaer kan dukke opp i pensum i andre emner uten at det er spesifikt nevnt i læringsutbyttene, det kan dukke opp under praksis, eller det kan bli vektlagt mer eller mindre enn hva læringsutbytte-punktene tilsier, både i pensum, oppgaver, og i forelesninger. Imidlertid ble denne metodiske avgrensningen gjort fordi læringsutbyttene til et emne er det som tydeligst formidler, måler og konkretiserer emnets faktiske innhold og studentenes kunnskapsmål. Derfor vurderer jeg likevel totalt sett kartleggingen som god når det gjelder å identifisere innhold og kunnskapsmål.

2.1.2 Del II: Kategorianalyse og diskursanalyse av pensumtekstene

I del II ble to ulike tilnærminger brukt: Først en kategorianalyse av alle tekstene, der de ble delt inn etter sjanger. Dette ble gjort ved å lete etter likheter og ulikheter i tekstene, med

tanke på tematikk og innhold. Kategorianalyse regnes ikke metodisk sett som en egen analyseretning, men kategorisering legger grunnlaget for en god kvalitativ analyse (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 124). Derfor ble dette et naturlig startpunkt. I forkant av analysen i kapittel 6 beskrives dette nærmere. Deretter ble det gjort en kortfattet diskursanalyse for å finne hvilke hoveddiskurser som dominerer innad i tekstkategoriene. Det finnes ingen universell oppskrift på diskursanalyse; metode og teori er nært sammenflettet. Funnene fra diskursanalysen i kapittel 6 tar imidlertid først og fremst utgangspunkt i nodalpunkter som analyseverktøy. Nodalpunkter kan sies å være nøkkelbegreper: «Et nodalpunkt er et privilegert tegn, som de andre tegn ordnes omkring og får deres betydning i forhold til» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37). Jørgensen & Phillips (1999) skriver blant annet at for eksempel «demokrati» er et nodalpunkt i politisk diskurs. På samme måte kan man si at «vold» og «overgrep» er to av mange nodalpunkter innen barnevernfaglig diskurs. De er meningsbærende ord som betyr noe innenfor diskursen.

Begrepene «vold» og «overgrep» har derfor vært sentrale nodalpunkter for analysen i kapittel 6, som jeg gjennom diskursanalysen har forsøkt å avdekke meningsinnholdet i: Hva skrives det om når det skrives om «vold» og «overgrep»? Gjennom å finne hvilke momenter (tegn/ord med et gitt meningsinnhold) som utgjør ekvivalenskjeden (flere momenter samlet) som gir nodalpunktene sitt meningsinnhold, finner man de gjeldene diskursene for nodalpunktene. Momentene (tegn/ord) er bygget opp av en rekke artikuleringer (formuleringer på setningsnivå), som i sin helhet, satt ved siden av hverandre, utgjør teksten. Forenklet ser fremgangsmåten slik ut: En rekke artikuleringer → Moment → Ekvivalenskjede av momenter → Nodalpunktets meningsinnhold.

I kapittel 6 var jeg på utkikk etter hoveddiskurser rundt «vold» og «overgrep». Fremgangsmåten for diskursanalysen for kapittel 6 så da slik ut: Ved første tekstgjennomgang så jeg på hvilke sentrale momenter som ga «vold» og «overgrep» meningsinnhold, gjennom hvilke artikuleringer som gikk igjen i en tekst (eksempelvis juridiske artikuleringer, som til sammen utgjorde et strafferettslig perspektiv, med «vold» som sitt nodalpunkt).

I kapittel 7 var jeg på utkikk etter hvilke subjekter det står skrevet om i tekstene, og hvordan disse beskrives. Fremgangsmåten for diskursanalysen i dette kapittelet så derfor

litt annerledes ut. Jeg fikk gjennom tekstene flere ganger med et annet blikk. I første gjennomgang lette jeg etter subjektene i tekstene for å finne ut hvilke roller teksten handlet om. Når det stod skrevet om «barnet», «ungdommen», «barn» og «unge», sammenfattet jeg disse til rollen «barnet». I andre tekstgjennomgang hadde jeg da rollen «barnet» som nodalpunkt, for å lete etter hvilke artikuleringer som utgjorde momentene som ga meningsinnhold til begrepet og rollen «barnet». Momentene representerer da alle de ulike subjektposisjonene som «barnet» blir gitt. Dette ble gjort med hver av rollene. Diskursteorier, roller og subjektposisjoner står det mer inngående om i teorikapittelet, og i analysen i kapittel 7.

2.2 Forskningsetikk og validitet

Analysematerialet som har blitt brukt i denne oppgaven er utelukkende offentlig tilgjengelige tekster, både studienettsider, og pensumlitteratur. Underveis tok jeg kontakt via e-post med emneansvarlige for det ene emnet ved OsloMet, Tonje Steen og Per Lorentzen, for å forsikre meg om at informasjonen jeg hadde om emnet fra emnesiden (kap. 5) var korrekt. I samråd med veileder og OsloMet, ble det vurdert at prosjektet ikke skulle meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Gjennom arbeidet med oppgaven har viktige ledetråder vært studiens gyldighet og reliabilitet, gjennom valg av kilder, avgrensninger, og aktuelle forskningsspørsmål. Oppgavens sterke og svake sider sammenfaller imidlertid noe: Det er både en styrke og en svakhet at oppgavens første del tar for seg en såpass bred oversikt. Svakheten ligger i at denne delen er en grov kartlegging, særlig med tanke på at det var nødvendig å definere og begrense hvilke ord de inkluderte emneplanene skulle inneholde. Et alternativ kunne ha vært å også søke etter emner med ord som «risiko» og «omsorgssvikt» under læringsutbyttet, da kunnskapsformidling om vold og overgrep og kan ligge under slike paraplybegreper. Man kan heller ikke være sikker på at ordene i emneplanen gir en perfekt avspeiling av hva som tematisk behandles i et emne. Likevel falt valget på spesifikt å se etter «vold» og «overgrep» nettopp fordi det er disse ordene som blir brukt under læringsutbyttet i Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning (2019).

Styrken i oppgaven ligger likevel i at en slik oversikt gir et øyeblikksbilde av hvilke ulikheter som per i dag finnes mellom de utdanningene som alle gir den samme profesjonstittelen,

og oversikten gir et godt utgangspunkt for eventuell videre studie. I tillegg gir denne delen en nødvendig introduksjon til, og begrunnelse for, oppgavens del II: Analyse av pensumtekster fra et emne ved OsloMet. Valget av emnet er ikke tilfeldig; det var i utgangspunktet begrenset med emner og tekster å velge fra, da svært få utdanninger har tillagt temaene like stor vekt i sine emneplaner. Mer om dette i kapittel 4.

Styrker og svakheter i oppgavens del II sammenfaller også noe: Den klart svakeste siden ved analysen i del II er nettopp det at kun ett emne er analysert. Et alternativ for et enda bredere analysemateriale ville vært å tatt for seg pensumlistene til alle emnene der «vold» og/eller «overgrep» er nevnt i læringsutbyttene ved ett studiested. Imidlertid er det det valgte emnet som i størst grad gir en særlig innføring i tematikken.

Å si noe om hvilken kunnskap og hvilke perspektiver barnevernsstudenter som helhet blir introdusert for under utdanningene, blir dermed ikke mulig. Å sammenlikne kunnskapsformidling fra ett studiested med et annet, kunne vært en spennende vinkling. Imidlertid er OsloMet landets største barnevernutdanning. Ved å gå i dybden på et såpass temabasert emne ved dette studiestedet, har analysen gjort det mulig til å si noe om hvilke perspektiver som fremkommer i de tekstene som formidles til et stort antall fremtidige yrkesutøvere.

2.3 Veien til analysemateriale

Alle Norges studiesteder som tilbyr bachelorgrad i barnevern er inkludert i denne oppgaven. En fullstendig oversikt over disse finnes under 4.1. Barnevernsstudiet er et studium med mange ulike fagdisipliner - noen ganger er de avgrenset fra hverandre, men i all hovedsak er det glidende overganger, og ulike fagfelt flettes ofte i hverandre i emner, undervisning og pensum. Det å kartlegge kunnskapsformidling om vold- og overgrepssrelaterede tema ved samtlige utdanningsinstitusjoner i landet er en stor oppgave. Likevel er det gjort et forsøkt å gjøre nettopp dette, på en så komprimert måte som mulig.

Det er gjort en systematisk gjennomgang av samtlige program- og emneplaner for alle bachelorutdanningene i barnevern. Dette tilsvarer et sted mellom 6 og 18 emneplaner per studiested, avhengig av hvor mange studiepoeng hvert emne tilsvarer (som regel 10, 20 eller 30 studiepoeng). Denne gjennomgangen er som nevnt gjort ved å lete etter to nøkkelord i tekstene om studienes oppbygging og innhold: «Vold» og «overgrep».

2.3.1 Fra utdanningsoversikt til pensumtekst

På nettsidene til universitetene og høyskolene ligger all aktuell informasjon om studieprogrammene offentlig tilgjengelig, og det er dette materialet som ble benyttet som kilde til informasjon. Hver studieside inkluderer følgende:

Programplan, som helhetlig beskriver studieprogrammet og studieforløpets innhold. Programplanen tar utgangspunkt i forskriften som gjelder for den aktuelle utdanningsretningen, i dette tilfellet Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning (2019). Programplanen inkluderer all informasjon om utdanningen som helhet, inkludert overordnet læringsutbytte for hele utdanningen, delt inn i kategoriene *Kunnskaper*, *Ferdigheter* og *Generell kompetanse*. Læringsutbyttene er forankret i de nasjonale retningslinjene.

Studiets oppbygging på emnenivå, med utgangspunkt i de kommende tre studieårene (for hvert enkelt kull), viser den totale oversikten over studieforløpets emner, både obligatoriske og eventuelle valgemner. Studiets oppbygging presenteres gjerne i en tabell for 1., 2., og 3., studieår, eller som en kronologisk liste, og lenker videre til de respektive emnesidene.

Emneplanene presenteres på emnesidene. Her står emnets innhold i emnebeskrivelsen, som deretter følges opp av læringsutbytte for det enkelte emnet. På emnesidene og i emneplanene følger i tillegg annen informasjon om undervisningsform, eventuelle arbeidskrav, eksamensform og pensum.

Læringsutbyttene formidler hvilken kompetanse studenten skal ha tilegnet seg ved fullført emne. Punktene som står oppført er dermed særlig relevante for eksamenbesvarelse og som regel eksamensspørsmål(ene), og for sensors vurderingen av eksamen. I likhet med læringsutbyttene til utdannelsen som helhet, er også læringsutbyttene til emnene delt inn i tre underkategorier: *Kunnskaper*, *Ferdigheter* og *Generell kompetanse*. De tre forteller hvilken kunnskap studenten skal ha, hvilke ferdigheter de skal ha opparbeidet seg, og hvilken generelle kompetanse studenten skal inneha ved bestått emne.

Pensumlistene til hvert emne ligger som regel åpent og tilgjengelig dersom emnet har vært undervist tidligere. Pensumlistene blir oppdatert med eventuelle endringer for hvert nye studieår.

Kapittel 3: Teoretisk forankring

Denne oppgaven har en sosialkonstruksjonistisk forankring i den forstand at «vold og overgrep i nære relasjoner» kan anses som et sosialt fenomen, og at det dermed finnes ulike forståelser av dette fenomenet, konstruksjonen av det, og subjektene som berøres av det. Disse forståelsene bestemmes ut ifra ulike sosiale forhold. En sosialkonstruksjonistisk tilnærming baserer seg på følgende punkter: En kritisk innstilling overfor «selvfølgelig» viten (vi kategoriserer verden for å forstå den, men denne kategoriseringen er ikke en objektiv sannhet), at vår fortolkning er historisk og kulturelt forankret, at det er en sammenheng mellom viten og sosiale prosesser (vitene skapes i sosial interaksjon) og en sammenheng mellom viten og sosial handling (vår måte å forstå verden på påvirker hva vi gjør) (Jørgensen & Philips, 1999, s. 14).

3.1 Diskursteori og kritisk diskursanalyse

Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven er i all hovedsak diskursteori og kritisk diskursteori, og i forlengelse av det; maktteori. Gjennom diskursanalyse var målet å finne frem til hvilke fremstillinger av fenomenet «vold og overgrep i nære relasjoner» - med en hovedvekt på fremstillinger av subjektene som påvirkes av det - som dominerer i analysematerialet, fordi dette gir innsikt i hvilken kunnskap profesjonsutdanningen legger til grunn for senere profesjonsutøvelse. Det er del II som i hovedsak anvender diskursteoretisk metode. Del I er inspirert av diskursteorien i den forstand at den kartlegger, heller enn en analyser, en diskurs (vold og overgrep) i utdanningssystemet. Ikke i dybden (som i del II), men i bredden gjennom de mest regulerende tekstene.

En diskursanalyse er en anvendelse av diskursteorien, med det formål å avdekke etablerte måter å tenke, handle, skrive og snakke på, og hvilke antakelser om hvordan verden er eller burde være som man tar for gitt (Johannessen et al., 2018, s. 51). Dette gjelder særlig kritisk diskursanalyse, der «grunnantakelsen er at språk i bruk sjelden eller aldri formidler en nøytral virkelighetsbeskrivelse, men alltid bærer med seg et bestemt perspektiv» (Grue, 2011, s. 112). I kritisk teori er i tillegg formålet ikke bare å forstå eller årsaksforklare fenomener, men å forandre sosiale forhold til det bedre (Jenssen, 2021, s. 140).

3.1.1 Laclau og Mouffes diskursteori og Faircloughs kritiske diskursanalyse

Det finnes flere ulike grener av diskursteori og -metode. I denne oppgaven er det hentet inspirasjon fra Laclau og Mouffes diskursteori, og elementer fra Faircloughs kritiske diskursanalyse. Laclau og Mouffes diskursbegrep handler ikke kun om språk, men alle sosiale handlinger. De fokuserer imidlertid mest på politiske prosesser (politikk i bred forstand, som konstituering av det sosiale), og hvordan politiske artikuleringer (språk, men også handlinger) er avgjørende for hvordan vi handler, tenker og dermed skaper samfunnet vi lever i (Jørgensen & Phillips 1999, s. 45). For Laclau og Mouffe er diskurs dermed konstituerende.

Fairclough skiller derimot mellom «diskursiv praksis» og annen «sosial praksis» og reserverer diskursbegrepet hovedsakelig til tekst, tale og andre semiologiske systemer. Diskursiv praksis er for Fairclough et dialektisk forhold mellom diskursiv og sosial praksis, i den forstand at de er gjensidig konstituerende (Jørgensen & Phillips 1999, s. 28 og s. 79). Fairclough beskriver det han kaller den «diskursive begivenheten» som bestående av tre dimensjoner: først den muntlige eller skriftlige teksten, deretter den diskursive praksisen som involverer produksjon og fortolkning av tekst, og til sist som sosial praksis. Med denne modellen forklares forbindelsen mellom tekst og sosial praksis som mediert av den diskursive praksisen: På én side formes tekstproduksjon og -fortolkning av den sosiale praksisen, og på den andre siden former den sosiale praksisen produksjonsprosessene (Fairclough, 1995, s. 151).

Språket er også konstituerende for sosiale identiteter, relasjoner og vitens- og betydningssystemer - med ulik vekt på de tre elementene, avhengig av den konkrete diskursive begivenheten:

Språkbruk - enhver tekst - konstituerer alltid simultant 1) sosiale identiteter, 2) sosiale relasjoner og 3) vitens- og betydningssystemer (svarende til henholdsvis identiteter, relasjoner og representasjoner). Det vil si, enhver tekst kommer med sitt eget lille bidrag til å forme disse aspektene av samfunn og kultur. [...] Språkbruk er dessuten konstituerende på både konvensjonelle måter, hvilket bidrar til å reprodusere og beholde eksisterende sosiale identiteter, relasjoner og vitenssystemer, og på kreative måter, hvilket bidrar til å transformere dem. (Fairclough, 1995, s. 121).

Som metode handler dermed diskursanalyse om å undersøke hvilke mønstre som finnes i analyse materialet, og hvilke sosiale konsekvenser de ulike diskursive fremstillingene av virkeligheten kan gi (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31). Metoden er også særlig opptatt av konstruksjon og endringer av sosiale identiteter (Bergström & Ekström, 2018, s. 256)

3.1.2 Subjektposisjoner

En av diskursanalysens hovedoppgaver er å belyse hvordan den sosiale verden vi lever i konstitueres, med sine subjekter og objekter i ulike diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 23). Hvordan vi snakker og skriver om ulike grupper mennesker, og hvordan vi trekker opp skillene mellom disse gruppene, er av stor betydning innenfor kritisk diskursanalyse (Grue, 2011, s. 114). Dette kan blant annet avdekkes gjennom å finne subjektens ulike posisjoner i analyse materialet.

Subjektene i en tekst innehar ulike «roller», som fordrer et sett med normer, relasjoner og handlinger. Rollene er alle knyttet til institusjoner og sosiale kontekster. Det kan være seg rollen som «forelder», «profesjonsutøver» eller «barn», eller i andre kontekster «arbeidstaker» eller «funksjonsnedsatt». Innenfor disse rollene finnes det ulike subjektposisjoner. Subjektposisjonene formes i diskursen som en fremstilling av forventninger til hvordan menneskene i rollene er og hvilke kvaliteter og kjennetegn de har, utover de spesifikke kontekstene som rollene forutsetter (Neumann, 2021, s. 114).

Hvilke posisjoner som tildeles subjektene innenfor en diskurs, påvirker igjen hvordan vi tenker og handler i møte med dem (Laclau & Mouffe i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 53). I diskursanalysen av pensumtekstene i kapittel 7, brukes subjektposisjoner som metodologisk verktøy for å avdekke hvilke rollebeskrivelser subjektene i tekstene blir gitt innenfor diskursen.

3.2 Makten i språket

Ifølge diskursteori og sosialkonstruktivisme kan språket ikke vise et rent objektivt eller «sant» virkelighetsbilde, fordi det aldri vil være et nøytralt kommunikasjonsredskap. Samtidig er språk konstituerende (Laclau & Mouffe i Boréus & Bergström, 2019, s. 255). Makten som ligger i språklige vendinger og formuleringer er derfor særlig aktuell i diskursanalysen. Ulike tolkninger av språk og begreper legger grunnlaget for kunnskapen vi

tilegner oss, og ved å få en gitt type kunnskap til å bli ansett som den «rette» kunnskapen, understrekes språkets subtile makt (Boréus & Bergström, 2019, s. 255). Fairclough beskriver den subtile makten slik:

Ugjennomskueligheten av disse relasjonene mellom diskurs og samfunn i seg selv er en faktor til sikring av makt og hegemoni. [...] Når jeg bruker begrepet ugjennomskuelig, antyder jeg at forbindelsene mellom diskurs, ideologi og makt godt kan tenkes å være uklare for dem som er involvert, og mer generelt at våre sosiale praksiser er knyttet til årsaker og virkninger, som slett ikke er synlige. (Fairclough, 1995, s. 151).

En problemstilling som synliggjør den diskursive makten i språket, kan for eksempel være hvem som får uttale seg om et gitt spørsmål. Dersom enkelte sosiale grupper blir tilsidesatt til fordel for ekspert- og politikeruttalelser, vil det ha konsekvenser for maktbalansen.

Fairclough bruker begrepet “power in discourse” (makt i diskursen) om dette fenomenet (Fairclough, 2015, i Boréus & Bergström, 2019, s. 255). Foucault er en særlig relevant teoretiker når det gjelder avdekking av subtile maktformer (Aakvaag, 2008, s. 321). De selvfølghetene i språket som man ikke tenker over er av stor betydning her, fordi det i Foucaults maktteori er den usynlige makten som er den mest produktive.

Gjennom språket både tenker vi og gir mening til handling. Ifølge Foucault er språket en av de mest signifikante kreftene som former vår virkelighetsforståelse (Danaher, Schirato & Webb, 2000, s. 31). Den minste diskursive enheten ifølge Foucaults teori, er en ytring/artikulasjon («statement»). Diskurser oppstår så gjennom artikulasjoner som knytter seg til andre artikulasjoner og skaper kontekst. Et eksempel på hvordan språket direkte påvirker vår virkelighetsoppfattelse, er de juridiske formuleringene som finnes i lovtekst. For eksempel kan man se hvordan blant annet seksuell trakassering («sexual harassment») sjeldent ble anmeldt på den tiden formuleringen ikke eksisterte i juridisk sammenheng. Dette gjaldt også andre artikulasjoner, som enda ikke «fantas» i språket:

This is why other forms of violence, such as rape within marriage, didn't really 'exist' either (at least as discursive realities). [Then] all kinds of violence suddenly became visible, and changed the way in which people could relate to, and treat, one another. In other words, the questioning and challenging of the statement [juridiske og sosiale formuleringer om forholdet mellom kjønnene, eks. kvinnen som undreordnet mannen] brought about changes to different discursive formations (domestic, legal, bureaucratic, political). (Danaher et al., 2000, s. 35)

Dette eksempelet viser hvordan endring av politiske artikuleringer (jf. Laclau og Mouffes diskursteori), også endrer de dominerende tankemønstrene, og i forlengelse av det; handlingsmønstrene. De selvfølgelighetene vi omgir oss med, har alle oppstått gjennom diskursive prosesser. Vår forståelse av eksempelvis «vold i nære relasjoner» er historisk forankret og fremproduseres gjennom ulike diskurser, og meningsinnholdet i artikuleringen blir gjennom gjentakelse over tid til slutt tatt for gitt (for eksempel hva vi forstår «vold» som, eller hvem vi tenker på som «voldsutøver»). Vi får da en hegemonisk diskurs, altså en dominerende forståelsesramme.

Med utgangspunkt i de to diskursteoriene, og med rot i Foucaults maktteori, kan man undersøke hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør i en gitt tidsperiode, ut ifra dominerende artikuleringer. Noe som også er overførbart til denne oppgaven: Ved å belyse hvilken kunnskap og hvilke diskurser som formidles, kan vi sette spørsmål ved våre forståelsesrammer og antakelser. Dette bidrar også til å avdekke det vi *ikke* ser.

Kapittel 4: Del I – Nasjonal utdanningsoversikt:

Innholdsanalyse og presentasjon av funn

4.1 Kunnskapsformidling ved ulike studiesteder

Det finnes i skrivende stund elleve utdanningsinstitusjoner i Norge som tilbyr en bachelorgrad i barnevern, fordelt over syv universiteter og fire høyskoler. I tabellen under er de ført opp med navn på utdanningsinstitusjonen, antall studieplasser og studiestedets plassering. Tallene er hentet fra Samordna opptak sitt register over studieplasser med oppstart høsten 2022, for studieårene 2022-2025. Inkludert er samtlige utdanningssteder på bachelornivå. I tillegg er utdanningen ved Universitet i Agder (UiA, i Kristiansand) tatt med i parentes nederst i tabellen. Denne skiller seg ut fordi den er et integrert 5-årig masterstudium. Den kan dermed ikke deles inn i et bachelorstudium og et masterstudium slik barnevernsutdanningene ellers kan. Den er likevel ført opp i tabellen for ordens skyld, men ikke som del av analysen av studienes innhold om vold og overgrep, i og med at den er to studieår lengre de andre utdanningene, og fører til en annen akademisk grad.

Tabell 1: Studiesteder for bachelor i barnevern

Utdanningsinstitusjoner - Bachelor i barnevern	Studieplasser	Sted
OsloMet - Storbyuniversitetet	154	Oslo
UiS - Universitetet i Stavanger	100	Stavanger
HINN - Høgskolen i Innlandet	95	Lillehammer
NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet	90	Trondheim
USN - Universitetet i Sørøst-Norge	75	Porsgrunn
HVO - Høgskulen i Volda	60	Volda
HiØ - Høgskolen i Østfold	63	Fredrikstad
UiT - Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet	44	Harstad
UiT - Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet	40	Alta
HVL - Høgskulen på Vestlandet	40	Sogndal
NORD - Nord Universitet	30	Bodø
(UiA - Universitetet i Agder, integrert master, 5 år)	35	Kristiansand

(Kilde: Samordna Opptak, 2022)

Tall for gjennomsnittlig årlig uteksaminerte barnevernspedagoger har det ikke vært mulig å finne, men dette er tall som også hadde vært relevante å få med i en videre kartlegging.

I denne oversiktsdelen er studie- og emneplanene til disse bachelorutdanningene gjennomgått som presentert i metodekapittelet, med det formål å presentere en kartlegging av studienes vektlegging av kunnskap om vold og overgrep. I konkretiseringen av læringsmål for kunnskap om vold og overgrep, er det tatt utgangspunkt i de to paragrafene fra forskriften: «har bred kunnskap om omsorgssvikt, overgrep og vold; mulige årsaksforhold, uttrykk og konsekvenser» og «kan anvende faglig kunnskap til å kommunisere og samarbeide hensiktsmessig med barn, unge og foresatte, og kan samtale med barn om tema som omsorgssvikt, vold og overgrep» (Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019, Kap. 2 §4, bokstav e og Kap. 4 §11, bokstav d). Forskriften viser til at både *kunnskap* (om fenomenet, årsaksforhold, uttrykk og konsekvenser) og *ferdigheter* (kommunikasjon, samarbeid og samtale) skal være inkludert som del av forventet læringsutbytte etter studiet. Dermed er det også disse punktene som har vært særlig relevante å se etter i de aktuelle emnene.

4.2 Funn fra datainnsamlingen og analysen

De elleve bachelorutdanningene har tydelige likheter og mange fellestrekk, samtidig som innholdet i utdanningene og vektleggingen av emner som omfatter kunnskap om vold og overgrep er varierende.

4.2.1 Likheter i programplanene

Den nye forskriften for barnevernsutdanningene ble implementert på samtlige studiesteder i 2020. Endringene førte til at programplanene og dermed emneplanene ble revidert og endret ved mange studiesteder. Det kommer tydelig frem av forskriften at barnevernsstudiet skal gi kunnskap om vold og overgrep, samt ferdigheter til å kunne kommunisere/samarbeide med barn/unge/foresatte om temaene omsorgssvikt, vold og overgrep. Samtlige programplaner henviser til den nye forskriften, og samtlige inkluderer ordene «vold» og «overgrep». De bruker enten den samme ordlyden som forskriften, eller presenterer innholdet av den i en egen, bearbeidet tekst om studieprogrammet og studieprogrammets læringsutbytte. Alle utdanningsinstitusjonene presenterer altså den enkelte barnevernsutdanningen i sin helhet i svært like ordelag. Det er ingen utdanninger

som skiller seg nevneverdig ut på den ene eller andre siden av skalaen med tanke på den skriftlige implementeringen av forskriften i programplanene på området vold og overgrep.

4.2.2 Ulikheter i emneplanene

Selv om programplanene og beskrivelsene av studiene er nokså like, er det store forskjeller mellom de ulike studiestedenes emneoppbygging. Ingen av utdanningene har like emner, hva gjelder emnenes tittel, beskrivelse, læringsmål og pensumliste. Dette er i seg selv heller ingen uvanlig variasjon mellom utdanningssteder, fordi utdanningsinstitusjonene står fritt til å utvikle egne emner innenfor de føringene aktuelt lovverk legger. Det betyr i praksis at forskriften blir tolket og implementert individuelt på hvert enkelte studiested.

Forskriftens formål er imidlertid å sikre et nasjonalt likeverdig faglig nivå, samt en felles sluttkompetanse (Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019, §1, 3. ledd). Når det da likevel er opp til hver enkelt av de elleve utdanningene å nå dette målet gjennom individuell studieoppbygging og emneplaner, skaper det til dels store variasjoner i samme profesjonsutdanning ved ulike studiesteder. Etter gjennomgangen av elleve utdanninger og deres til sammen ca. 115 ulike emner, synes det å ligge en selvmotsigelse i dette: den overordnede sikringen av likhet kontra institusjonell frihet.

Neste funn under dette punktet er at emneplanene i varierende grad henter opp igjen læringsutbytte-punktene fra programplanen. Hovedfunnet her er at samtlige utdanninger har ett eller flere emner der *kunnskap* om vold og overgrep er inkludert i emnets læringsutbytte-beskrivelse, men tre av dem har ingen emner som inkluderer punktet for *ferdigheter* omkring vold og overgrep i praktisk arbeid (kommunikasjon, samarbeid og samtale). Dette gjelder HINN - Høgskolen i Innlandet, HVL - Høgskulen på Vestlandet og HiØ - Høgskolen i Østfold.

4.2.3 Vektlegging av egne emner om temaet

Studiene og emnene er bygget opp svært ulikt fra studiested til studiested. Noen utdanningsinstitusjoner opererer hovedsakelig med 10-poengsemner (3 per studiemester /6 per studieår), mens andre er bygget opp av større emner, ofte 30-poengsemner som strekker seg over hele semesteret, der ulike fagområder flettes sammen.

OsloMet er det eneste studiestedet som per i dag har tematikken vold, overgrep og omsorgssvikt som et helt eget emne (BV1400 - Psykososiale perspektiver – omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep, 10 studiepoeng). Det betyr ikke nødvendigvis at ikke flere andre utdanningsinstitusjoner også har temaene som vektlagte punkter i læringsutbyttene for ulike fag, men da er det gjerne snakk om større emner (20-30 studiepoeng), som inkluderer flere ulike tematikker og/eller fagfelt. OsloMet sin bachelorutdanning er på den måten unik i å ha dette som et eget emne, med undervisning, pensum og eksamen spesielt knyttet til kunnskap om vold og overgrep. I det aktuelle emnet på OsloMet er 7 av 7 punkter under læringsutbyttene *kunnskaper og ferdigheter* knyttet til vold og/eller overgrep.

I tillegg har utdanningen ved OsloMet inkludert vold og overgrep i fire andre emner, hvor hver av dem har ett læringsutbytte-punkt hver (blant annet *BV2100 Juss – barnevernrett*, *BV2200 Barnevern i velferdsstaten – melding, undersøkelse og hjelpetiltak* og *BV2300 Barnevern i velferdsstaten – tvangstiltak og plasseringer utenfor hjemmet*). I tillegg har to av de mulige valgemenene (*BVV3040 Barn med to hjem – barnevernets rolle i komplekse samværsaker* og *SOSV3131 Barnevern i et minoritetsperspektiv*) ett punkt hver. Foruten valgemenene har OsloMet-utdanningen dermed elleve læringsutbytte-punkter under *kunnskaper og ferdigheter* om vold og overgrep.

Universitetet i Stavanger har til sammenlikning spesifisert 6 læringsutbytte-punkter på emnenivå om vold og overgrep, i ett og samme emne (*BBA301 Komplekse tema i arbeid med utsatte barn og unge*). De andre ni utdanningene har, etter gjennomgang av samtlige emner ved hvert studiested, totalt mellom ett og tre læringsutbytte-punkter som inkluderer ordene «vold» og/eller «overgrep» (se tabellen i slutten av kapittelet). Denne oppdelingen gir ikke nødvendigvis et tilstrekkelig bilde for å vurdere kunnskapsformidlingen om vold og overgrep ved utdanningen i sin helhet, men den gir en grov skisse på hvordan utdanningene har vektlagt dette punktet i den skriftlige studieoppbyggingen på et overordnet nivå i form av programplaner, emneplaner og læringsutbytter. Den viser også at OsloMet i langt større grad enn de andre har lagt inn vold og overgrep som forpliktende læringspunkter i planene.

Av alle emneplanene som er gått gjennom, er det tydelig at jo flere emner ved et studiested som inkluderer «vold» og/eller «overgrep» i sine læringsutbytter, og jo flere læringsutbytte-punkter de inkluderes i, jo mer konkretiseres det hva studenten faktisk er forventet å ha

kunnskap om til eksamen. Eksempelvis har de fleste utdanningene som har mellom ett og tre punkter direkte sitert ordlyden fra Kap. 2 i forskriften som læringsputbytte-punkt under *kunnskaper*. Ordlyden er slik: "Har bred kunnskap om omsorgssvikt, overgrep og vold; mulige årsaksforhold, uttrykk og konsekvenser." (Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019, § 4 e.).

Til sammenlikning har OsloMet mer spesifikke ordlyder som dette i sine læringsutbytter på emnenivå: *Kunnskaper*: «Har kunnskap om psykologiske konsekvenser av å være utsatt for omsorgssvikt, vold i nære relasjoner og seksuelle overgrep som barn.» *Ferdigheter*: «Kan reflektere over sammenhenger mellom omsorgssvikt, vold, seksuelle overgrep og kjønn, etnisitet, religion og livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og alder» (OsloMet.no, BV1400, 2021). Dette er en indikasjon på at mange av institusjonene formelt ser ut til å ha fulgt retningslinjene, uten å gå nøyere til verks.

4.2.4 Definisjon på «vold» og «overgrep» er fraværende i læringsutbyttene

Av samtlige emneplaner som nevner «vold» og/eller «overgrep» er det ingen, foruten BV1400 på OsloMet, som definerer «vold» eller «overgrep», eller differensierer mellom ulike typer vold. Under ett av læringsutbyttepunktene på BV1400 står det: «Har forståelse og kunnskap fra praksisfelt og forskning om ulike former for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep mot barn.» (OsloMet.no, BV1400). Det finnes ikke noe grunnlag for å hevde at de andre studiestedenes mangel på et tilsvarende punkt betyr at de *ikke* definerer eller tar for seg ulike former for vold og overgrep. Selve forskriften for barnevernspedagogutdanningene spesifiserer heller ikke hva som menes med «vold». Imidlertid kan det trekkes frem som et interessant funn likevel, særlig dersom det skulle vise seg at det ikke er en differensiering studentene forventes å ha kunnskap om, eller dersom det er opp til lærestedene selv å gjøre en slik differensiering. Grunnen til at definisjon og drøfting rundt ulike typer vold og overgrep er relevant, er knyttet til både hvordan man årsaksforklarer dem, og hvordan man ser på intervensjon og aktuelle tiltak for de berørte barna og familiene.

4.2.5 Variasjon i pensumlister og -tekster

Under emnene som inkluderte læringsutbytter om vold og overgrep, ble også de pensumliste som var tilgjengelig gjennomgått, og for å sette opp en oversikt over tekstene og eventuelle likheter og ulikheter mellom dem. I arbeidet med dette lå det flere

begrensninger som gjorde funnene uklare: Flere emners pensumlister var enda ikke tilgjengelige ved datainnsamlingens tidspunkt (2021/2022), fordi emnene ikke tidligere har vært gjennomført, og pensumlistene enda ikke var klare selv om emneplanen var publisert. På grunn av den nye forskriften har mange barnevernspedagogutdanninger blitt omstrukturert og fått nye emner. Det første kullet som følger det nye oppsettet startet i 2020, og det var/er fremdeles nye emner som det ikke har vært undervist i enda. Av de studiestedene som hadde emner der pensumlisten var tilgjengelig (totalt seks av elleve), var det stor variasjon i mengde og innhold. Noen hadde et variert pensum og mange tekster om temaet, mens andre knapt hadde egne artikler, kapitler eller bøker om temaet. Hvorvidt tematikken kommer opp i andre pensumtekster ved andre emner (som ikke inkluderer «vold» eller «overgrep» i læringsutbyttene) er ikke kartlagt.

For å illustrere det største spennet på dette punktet kan man sammenligne utdanningen ved OsloMet med Nord Universitet. OsloMet har fem obligatoriske emner der «vold» og «overgrep» er nevnt i læringsutbyttene, hvor pensum knyttet til dette er nokså omfattende. Bare BV1400 alene har totalt ti artikler, kapitler eller bøker på pensumlisten (hvorav flere inkluderer hele bøker). Nord Universitet har ett emne der «vold» og «overgrep» er nevnt i læringsutbyttene, både under *kunnskaper* og *ferdigheter*. På emnets pensumliste finnes kun to kilder (kapitler/artikler) som omhandler temaet. Likevel må det understrekes at dette funnet mest er å regne som en observasjon - da kun halvparten av pensumlistene var tilgjengelige, og kartleggingen av pensumomfanget baserte seg på svært mange avgrensninger: 1) Emnet måtte ha «vold» og/eller «overgrep» i læringsutbyttene, 2) pensumlisten måtte være tilgjengelig, og 3) tittelen eller artikkelens/kapittelets oppsummering/abstract måtte gi et tydelig bilde av at teksten omhandler vold eller overgrep. De ovenfornevnte funnene drøftes videre i kapittel 9.

4.3 Oversikt over kartlegging av emner

Tabellen på neste side viser en oversikt over alle utdanningsinstitusjonene, hvorvidt de har *egne* emner om temaet vold og overgrep, hvorvidt de har emner som *inkluderer* læringsutbytte-punkter om vold og overgrep (og i parentes hvor mange), og hvor mange læringsutbytte-punkter ved disse emnene som omhandler «vold» og «overgrep» under forventede *kunnskaper* og *ferdigheter* etter gjennomført emne. Tallene er hentet fra

emnene for studieår 2020-2023, og den er rangert fra utdanningsinstitusjonene med totalt flest læringsutbytte-punkter, til de med færrest punkter. Tabellen er en forenklet modell av all den informasjonen som er kartlagt i arbeidet med dette kapittelet.

Tabell 2: Kartlegging av emner som inkluderer kunnskap om vold og overgrep

Utdanningsinstitusjon	Eget emne om temaet	Har emne(r) som inkl. «vold»/«overgrep» i læringsutbytte	Punkter om «vold» og/eller «overgrep»
OsloMet - Storbyuniversitetet	✓	✓ (5 emne + 2 valgemenner)	<i>Emne 1</i> Kunnskaper: 5 (av 5) Ferdigheter: 2 (av 2) <hr/> <i>Emne 2</i> Kunnskaper: X Ferdigheter: 1 (av 12) <hr/> <i>Emne 3</i> Kunnskaper: X Ferdigheter: 1 (av 12) <hr/> <i>Emne 4</i> Kunnskaper: 1 (av 7) Ferdigheter: X <hr/> <i>Emne 5</i> Kunnskaper: X Ferdigheter: 1 (av 8) <hr/> <i>Valgemne 1</i> Kunnskaper: 1 (av 7) Ferdigheter: X <hr/> <i>Valgemne 2</i> Kunnskaper: 1 (av 10) Ferdigheter: X
UiS - Universitetet i Stavanger	X	✓ (1 emne)	Kunnskaper: 2 (av 7) Ferdigheter: 4 (av 11)
NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet	X	✓ (3 emner)	<i>Emne 1</i> Kunnskaper: 1 (av 17) Ferdigheter: X <hr/> <i>Emne 2</i> Kunnskaper: 1 (av 12) Ferdigheter: 1 (av 5) <hr/> <i>Emne 3</i> Kunnskaper: X Ferdigheter: 1 (av 3)
NORD - Nord Universitet	X	✓ (1 emne)	Kunnskaper: 1 (av 2) Ferdigheter: 2 (av 8)
HVO - Høgskulen i Volda	X	✓ (2 emner)	<i>Emne 1</i> Kunnskaper: 1 (av 10) Ferdigheter: X

			<i>Emne 2</i> Kunnskaper: 1 (av 5) Ferdigheter: 1 (av 4)
USN - Universitetet i Sørøst-Norge	X	✓ (1 emne)	Kunnskaper: 1 (av 9) Ferdigheter: 1 (av 6)
UiT - Universitetet i Tromsø (Harstad)	X	✓ (1 emne)	Kunnskaper: 1 (av 11) Ferdigheter: 1 (av 8)
UiT - Universitetet i Tromsø (Alta)	X	✓ (1 emne)	Kunnskaper: 1 (av 11) Ferdigheter: 1 (av 8)
HiØ - Høgskolen i Østfold	X	✓ (2 emner)	<i>Emne 1</i> Kunnskaper: 1 (av 6) Ferdigheter: X <i>Emne 2</i> Kunnskaper: 1 (av 6) Ferdigheter: X
HVL - Høgskulen på Vestlandet	X	✓ (1 emne)	Kunnskaper: 1 (av 10) Ferdigheter: X
HINN - Høgskolen i Innlandet	X	✓ (1 emne)	Kunnskaper: 1 (av 17) Ferdigheter: X

Kapittel 5: Del II, 1. del

Presentasjon og innhold i emne BV1400

Dette kapittelet er første tredjedel av oppgavens del II. Her presenteres emne BV1400 og dets pensumliste ved studieåret 2020/2021, for å kontekstualisere tekstene som analyseres.

5.1 Om emne BV1400 ved OsloMet

Bachelorutdanningen i barnevern ved OsloMet er Norges største i antall studieplasser, med 154 studieplasser per januar 2022 (OsloMet.no, 2022). Studiet er bygget opp av 16 emner, hvorav 14 av dem er 10-poengs-emner, og to av dem (den siste av de to praksisperiodene, samt bacheloroppgaven) er 20 poengs-emner. Fag med 10 studiepoeng har vanligvis opp til totalt 1000 bok- eller artikkelsider på pensumlisten. I modellen på neste side vises den fullstendige studieoppbyggingen. For enkelhets skyld er ikke valgemnene ved 5. semester ført opp. Det finnes elleve ulike valgfag av 10 poeng som står oppført på nettsiden til OsloMet som mulige alternativer, og man velger ett av dem.

Emnet *BV1400 - Psykososiale perspektiver - Omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep* er satt opp i studiets andre semester, første studieår. Emnet er ett av flere som omtaler «vold» og «overgrep» under læringsutbyttene. Kunnskap om vold og overgrep, og anvendelse av denne, står også under læringsutbyttet til *BV2200 - Barnevern i velferdsstaten - melding, undersøkelse og hjelpetiltak*. Kunnskap om samtaler med barn og unge som har vært utsatt for vold og overgrep står oppført under læringsutbyttene til emne *BV1500 - Praksisstudier - observasjon og samhandling* og *BV2300 - Barnevern i velferdsstaten - tvangstiltak og plasseringer utenfor hjemmet*. Videre er «vold» nevnt i strafferettslig kontekst i *BV2100 - Juss - barnevernrett*. Tre ulike valgfag nevner også tematikken i sine læringsutbytter (*BV2600* nevner årsaker traumer, *BVV3040* nevner konsekvenser av vold og *SOSV3131* nevner familievold).

Til tross for at det er flere emner som belyser ulike deler av volds- og overgrepssproblematikk, er pensumlisten til BV1400 valgt ut for videre analyse fordi det er

dette emnet som i størst grad går i dybden på temaene:

Emnet gir en innføring i tema knyttet til barn og unge i utsatte livssituasjoner. Ulike betydninger av omsorgssvikt, vold i nære relasjoner og seksuelle overgrep er sentralt. Studentene får kunnskap om konsekvenser vold og seksuelle overgrep kan ha for barnets utvikling. Emnet gir også kunnskap om hvordan denne tematikken kan håndteres av fagpersoner i barnevernsfeltet. (OsloMet.no, 2021)

Emnet går andre studieår av bachelorgraden, og omfatter 10 studiepoeng. Undervisningen foregår over fem uker, gjennom 40 undervisningstimer fordelt på ti forelesningsdager, og avsluttes med en fire dagers hjemmeeksamen.

Tabell 3: Studieoppbygging, bachelor i barnevern ved OsloMet (2020-2023)

1. Semester		
BV1100 - Barnevern i velferdsstaten - mandat, profesjon og selvforståelse (10 stp.)	BV1200 - Psykososiale perspektiver - barns oppvekst og utvikling (10 stp.)	BV1300 - Juss – juridisk metode, rettskildelære og forvaltningsrett (10 stp.)
2. Semester		
BV1400 - Psykososiale perspektiver – omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep (10 stp.)	BV 1500 - Praksisstudier – observasjon og samhandling (10 stp.)	BV1600 - Barnevern i velferdsstaten – vitenskapsteori, etikk og menneskesyn (10 stp.)
3. Semester		
BV2100 - Juss - barnevernrett (10 stp.)	BV2200 - Barnevern i velferdsstaten – melding, undersøkelse og hjelpetiltak (10 stp.)	BV2300 - Barnevern i velferdsstaten – tvangstiltak og plasseringer utenfor hjemmet (10 stp.)
4. Semester		
BV2400 - Barnevern i velferdsstaten – forebyggende arbeid (10 stp.)	BV2500 - Barnevern i velferdsstaten – juridiske og sosiologiske perspektiver på arbeid i institusjoner (10 stp.)	BV2600 - Psykososiale perspektiver – miljøterapeutisk arbeid med barn, unge og deres familier (10 stp.)
5. Semester		
BV3100 - Praksisstudier - Profesjonsutøvelse og kritisk refleksjon (20 stp.)	Valgfag (10 stp.)	
6. Semester		
BV3200 - Barnevern i velferdsstaten – Mangfold og minoriteter (10 stp.)	BV3900 - Bacheloroppgave med vitenskapsteori (20 stp.)	

(Tabell basert på OsloMet.no, 2022)

Hele utdanningsplanen med de ulike emnene er et relativt nytt oppsett. Kullet med studenter som startet i 2020 er de første som har dette oppsettet og flere av disse emnene. BV1400 er et nytt emne på OsloMet, og det fantes ingen ekvivalent til dette emnet på den foregående studieplanen. Da man gikk over til den nye programplanen i 2020, var emneansvarlige opptatt av at det skulle være en logisk rekkefølge på emnene:

Vi var opptatt av at vold- og overgrepstemaene skal komme såpass tidlig at man får en opplevelse av at man går på barnevernspedagogstudiet. Det man i hovedsak jobber mye med er jo nettopp omsorg og omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep. Man ser kanskje på det første studieåret som en grunnleggende innføring i alt; normalutvikling, familiekonstellasjoner, familier og velferdssamfunn, før man kommer inn i de mer krevende temaene. Vi synes likevel det var viktig at det kom tidlig, så man skiller på det å gå på barnevernspedagogstudiet og andre studier. (Steen, 2021)

Tabell 4: Læringsutbytter BV1400

Læringsutbytter BV1400 – vår 2021
Kunnskaper
Studenten har forståelse og kunnskap fra praksisfelt og forskning om ulike former for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep mot barn
... har kunnskap om psykologiske konsekvenser av å være utsatt for omsorgssvikt, vold i nære relasjoner og seksuelle overgrep som barn
... har kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep
... har kunnskap om hvordan barnevernspedagogen kan bidra til å avdekke og hjelpe barn som har opplevd vold og seksuelle overgrep
... har kunnskap om hvordan omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep kan forstås i lys av ulike teoretiske perspektiver og fagdisipliner
Ferdigheter
Studenten kan henvise til kunnskap om omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep i arbeid med barnevernsfaglige problemstillinger
...kan reflektere over sammenhenger mellom omsorgssvikt, vold, seksuelle overgrep og kjønn, etnisitet, religion og livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og alder.
Generell kompetanse
Studenten har innsikt i relevante problemstillinger knyttet til omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep
... kan utveksle synspunkter om hvorfor og på hvilke måter omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep har relevans for barnevernets praksis
... kan reflektere over egen væremåte i møte med andre

(OsloMet.no, 2022)

Emnets læringsutbytter, som vist i tabellen over, er satt opp i form av forventet tilegnede kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse etter gjennomført emne. Av læringsutbyttene ser man her en klar forankring i Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning (2019), kap. 2. §4, bokstav e: «har bred kunnskap om omsorgssvikt, overgrep og vold; mulige årsaksforhold, uttrykk og konsekvenser». Forskriftens andre punkt om vold og overgrep (kap. 4., § 11, bokstav d: «[...] samtale med barn om tema som omsorgssvikt, vold og overgrep») nevnes ikke i dette emnet, men de nevnes under læringsutbyttene til BV2300 og BV1500.

Emnet gir en innføring i fenomenene omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep og det psykologiske aspektet ved dette. I de senere emnene blir dette grunnlaget koblet til det praktiske arbeidet i barnevernet (Lorentzen & Steen, 2021). Emnets 40 undervisningstimer består av ulike tematikker som også finnes i pensumtekstene: Undervisningen starter med en generell innføring i psykisk helse, og hva som er gode relasjonelle og emosjonelle forutsetninger for god psykisk helse hos barn, fordelt på fire timer undervisning. Deretter går man inne på hva omsorgssvikt er og ulike former for omsorgssvikt. I tillegg undervises det 6-8 timer om traumaer og traumeteori, og om seksuelle overgrep og de psykologiske konsekvensene av dette. I tillegg undervises det i temaet vold, og her brukes hovedsakelig Øverliens *Vold i hjemmet* (2012). I tillegg undervises det i barnevernets arbeid med barn som lever med vold og omsorgssvikt (Lorentzen & Steen, nov. 2021).

5.2 Pensumlisten til emne BV1400

Tekstene som er brukt som analysemateriale i denne oppgaven, er tekstene som stod på pensumlisten til emne BV1400 våren 2021. Dette fordi det var den nyeste pensumlisten som var tilgjengelig da arbeidet med denne oppgaven startet, men også den eneste, da emnet ikke hadde gått tidligere. Det er ikke uvanlig at pensumlister redigeres fra år til år, ved at noe sløyfes og andre ting tilføyes. Dermed er det mulig at emnets pensumliste for fremtidige semestre vil variere. Underveis i arbeidet med denne oppgaven ble pensumlisten for våren 2022 publisert. Denne pensumlisten er identisk, foruten én kilde som var sløyfet (Baugerud et al., 2018) og en annen lagt til (*Vurderinger av barns omsorgsmiljø* i «Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid», Bunkholdt & Kvaran, 2021).

5.2.1 Pensumlisten 2021

Pensumet for 2021 består av ti ulike tekster, som til sammen utgjør ca. 880 sider. Under presenteres hver tekst i veldig korte trekk. Disse oppsummeringene er tatt med for å gi leseren av denne oppgaven noen referansepunkter for bakgrunnen for de neste kapitlenes analyse.

Barna og seksualiteten (Aasland, 2020)

Bokens første del står på pensum (*Del I - Barns seksualitet og hvordan den kommer til uttrykk*), 54 sider. Kapitlene omfatter barns seksualitet og utvikling, og barns seksuelle leker og uttrykk, barnets utforskning av kroppen, og hvordan voksne kan bidra til å gjøre barna trygge og styrke glede og trygghet. Boken vektlegger at voksne som selv føler seg trygge på og har kunnskap om kropp og seksualitet, også gir gode svar og kan være trygge voksne. Aasland er pedagog med spesialutdanning i sexologisk rådgivning, har klinisk praksis og er tilknyttet UiT - Norges arktiske universitet (studiested Alta).

Sårbarhet, motstandskraft, risikofaktorer og helsefremmende faktorer (Broberg, Almquist og Tjus, 2006)

Kapittel 3 i «Klinisk barnepsykologi: utvikling på avveier», 24 sider. Kapitlet tar for seg spillet mellom arv og miljø. Utvikling av psykiske lidelser hos barn skyldes en rekke faktorer som i kombinasjon kan føre til utvikling av psykopatologi. Kapitlet utdyper fire faktorer: Sårbarhet (medfødt eller tidlig tilegnet), risikofaktorer (miljø), motstandskraft (faktorer hos barnet) og helsefremmende faktorer utenfor barnet. Kunnskap om risikofaktorer er nært knyttet til forebyggende arbeid og tiltak før skjevutvikling blir til psykopatologi. Broberg er professor i klinisk psykologi og psykoterapi, Almquist er professor i medisinsk psykologi og Tjus er professor i psykologi.

Retten til beskyttelse mot vold, overgrep og utnyttelse (Hennum, 2020)

Kapittel i boken "Barnekonvensjonen: barns rettigheter i Norge" (Sandberg et al., 2020), 29 sider. Tema er barnekonvensjonens artikkel 19, 34 og 35, som regulerer barns rett til beskyttelse mot vold, overgrep og utnyttelse, samt norske rettsregler for beskyttelse av barn i henhold til straffeloven og barnevernloven. Kapitlet problematiserer forhold der rettsreglene i praksis ikke gir god nok beskyttelse mot seksuelle overgrep, omsorgssvikt og beskyttelse for barn som lever med foreldre som er rusmisbrukere eller psykisk syke.

Ragnhild Hennum er jurist, retts sosiolog og professor ved Universitetet i Oslo.

Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn (Søftestad, 2018)

Hele boken (296 sider) er på pensum. Boken omhandler tverretatlig samarbeid ved mistanke, avdekking, beskyttelse og tilfriskning av overgrepsutsatte barn. Den tverretatlige tilnærmingen er forankret i kunnskap om seksuelle overgrep, traumeforståelse og utfordringer knyttet til ordløshet og fornektelse. Søftestad er sosionom, ph.d., har tidligere jobbet innen barnevern og spesialisthelsetjenesten for barn og unge, skrevet flere fagbøker om overgrep, og representerer nettverket reddesmå.no.

Barn, vold og traumer: møter med unge i utsatte livssituasjoner (Øverlien, Hauge og Schultz, 2016)

10 av 18 kapitler. Kap. 1: *Møter med barn i utsatte livssituasjoner*, kap. 2: *Fra forskning til praktiske tiltak*, kap. 3: *Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress hos barn og unge*, kap. 4: *Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner*, kap. 5: *Betydningen av foreldres reaksjoner og støtte, Personlig vekst eller økt sårbarhet? Posttraumatisk vekst fra et utviklingsperspektiv*, kap. 6: *Å vokse opp med vold*, kap. 10: *Tiden leger ikke alle sår. Vold og traumer i et livsløpsperspektiv*, kap. 12: *Barnevernstjenestens møte med barn og unge som opplever vold i hjemmet*, kap. 15: *Behandling av barn og ungdom som har erfart traumer* og kap. 17: *Vold og overgrep mot barn og unge – definisjoner og typologisering*. Øverlien er forsker II ved NKVTS og dosent ved Stockholm universitet, Hauge er forsker II og leder av Seksjon Vold og traumer – barn og ungdom ved NKVTS, og Schultz er forsker I ved NKVTS og professor II ved Universitetet i Tromsø.

Vold i hjemmet: barns strategier (Øverlien, 2012)

Hele boken, 247 sider. Boken er basert på intervjuer med 25 barn og unge i alderen 8-20 år, og deres erfaring med vold i nære relasjoner, utøvd mot seg selv, søsken eller omsorgspersoner. Gjennom intervjuene ser Øverlien på hvilke mestringsstrategier barn benytter seg av i en hverdag preget av fysisk og psykisk vold, og noen ganger også seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Boken fokuserer og på barnas opplevelse av hjelpeinstansene, og internasjonal forskning på feltet. Øverlien er forsker II ved NKVTS - Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, og dosent ved Stockholm universitet.

Vold (Aarset & Bredal, 2018)

Kapittel 7 (18 sider) i rapporten “Omsorgsovertakelser og etniske minoriteter. En gjennomgang av saker i fylkesnemnda” (Aarset & Bredal, 2018). Kapittelet ser nærmere på vold i etniske minoritetsfamilier, aspekter ved det som skrives om volden og hvordan den forklares av profesjonsutøvere, og hvordan barneverntjenesten møter barn som forteller om vold (“erkjennelsesperspektivet”). Bredal er sosiolog, ph.d., og Aarset er sosialantropolog, ph.d. Begge er forsker II ved Velferdsforskningsinstituttet NOVA, seksjon for Barndom, familie og barnevern.

Can child abuse be defined? (Archard, 1999)

Artikkel i *Moral Agendas for Children’s Welfare*. 11 sider. Artikkelen tar for seg hvorfor (og i så fall hvordan) man kan definere mishandling av barn (“child abuse”). Det argumenteres for at det brukes mye tid på å drøfte konsekvensene av mishandling, intervensjoner og praktiske aspekter, men lite tid på å undersøke hva som legges i begrepet. Archard er professor i filosofi, har jobbet med forskning på barn og familier, og utgitt flere fagbøker.

Secondary Traumatic Stress, Burnout and Compassion Satisfaction among Norwegian Child Protection Workers: Protective and Risk Factors (Baugerud, Vangbæk & Melinder, 2018).

Artikkel i *British Journal of Social Work*, 20 sider. Den omhandler barnevernsansattes psykiske helse som følge av sitt arbeid med barn som er utsatt for omsorgssvikt. Dette er kartlagt i form av sekundærtraumatisering, utbrenthet og jobbtilfredsstillelse blant 506 ansatte i norske barneverntjenester. Artikkelen utforsker risiko- og beskyttelsesfaktorer. Hovedfunnene inkluderer blant annet at 70% av de ansatte viste moderate symptomer på utbrenthet, og 37% viste moderate symptomer på sekundærtraumatisering. Baugerud er førsteamanuensis ved OsloMet, Vangbæk har master i psykologi, og Melinder er professor i klinisk psykologi ved UiO.

Traumebevisst omsorg - ett skritt frem og to til siden (Lorentzen, 2020)

Artikkel i Tidsskriftet Norges Barnevern, 14 sider. Kritisk drøfting av traumebevisst omsorg, som stiller spørsmål ved hvordan en rekke fagbegreper knyttet til traumebevisst omsorg har sklidd inn i fagspråket. Lorentzen er psykolog og førstelektor ved OsloMet, og en av de to emneansvarlige for BV1400 - *Psykososiale perspektiver – omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep*.

Kapittel 6: Del II, 2. del

Kategori- og diskursanalyse av pensumstekstene

6.1 Formålet med kategorisering

Kategorier er de grunnleggende byggeklossene som former hvordan vi deler opp og forstår verden. En kategori er i seg selv en gruppering av noe basert på en idé om like egenskaper, mens kategorisering kan defineres som alt som gjøres for å plassere noe i en gitt kategori (Johannessen et al., 2018, s. 124-125). Gjennom kategorisering av pensumtekstene har det vært mulig å analysere frem hva slags type tekster de er, hvilke diskurser (perspektiver) de formidler, og hvordan ulike diskurser vektlegges. De tre tekstkategoriene som presenteres i dette kapitlet er resultatet av denne kategoriseringsprosessen.

Kategorianalyse regnes ikke som en egen analyseretning på linje med andre kvalitative analysemetoder som narrativ eller tematisk analyse, men i praksis er det nettopp kategorier og kategorisering som legger grunnlaget for god kvalitativ analyse (Johannessen et al., 2018, s. 124). En inndeling av det datamaterialet som skal analyseres er som regel alltid et nødvendig startpunkt. Likevel kan kategorier virke virkelighetsforenklede, og de må derfor analyseres deretter. Det å kategorisere betyr at man ikke nødvendigvis fanger opp den fulle og hele kompleksiteten i kategoriene. Man ser derimot etter hovedtrekk og hovedforskjeller, som setter objektene i samme eller ulike kategorier.

Hensikten med å kategorisere tekstene på denne måten, er å undersøke hvorvidt kategoriene i seg selv kan fortelle noe om datamaterialet. Ut i fra første del av oppgavens problemstilling («*Hvilke perspektiver på vold og overgrep møter barnevernsstudenter gjennom pensum ved ett av emnene i grunnutdanningen*»), og tredje punkt under aktuelle forskningsspørsmål («*Hva innebærer dette på et av lærestedene, og hvilke perspektiver på vold og overgrep er det som formidles gjennom pensumlitteraturen i ett av fagene?*»), syntes kategorisering av pensum å være en naturlig del av diskursanalysen, fordi tekstkategoriene og deres innhold sier noe om hvilke diskurser som dominerer innenfor datamaterialet i sin helhet, og i den enkelte tekst. Videre i teksten vil begrepene *diskurs* og *perspektiv* bli brukt noe overlappende.

Hvor mange tekster som finnes innenfor hver kategori, samt hva tekstene inneholder, har en direkte sammenheng med hvordan perspektiver på - og kunnskap om - vold og overgrep formidles til barnevernsstudenter gjennom pensumlitteratur. Samtidig er det viktig å understreke at gjennom å gjøre en slik kategorisering, påvirkes også funnene gjennom den fortolkningsprosessen som her er lagt til grunn for kategoriseringen. Når noe havner i en gitt kategori, vil det alltid gi konsekvenser for hvordan kategorien formes, forstås og oppfattes, brukes eller endres. Effekten av å plassere noe i en kategori, kan dermed være at alt som inngår i kategorien blir enda likere, samtidig som det som ikke inngår i kategorien blir mer ulikt (Johannessen et al., 2018, s. 127 og s. 146). Likevel kan kategorier, dersom man er kritisk til grensene for hva som inkluderes, ekskluderes eller tas for gitt, belyse innholdet i og omfang av analyse materialet på en hensiktsmessig måte.

I arbeidet med kategorisering av pensumtekstene, er det tatt utgangspunkt i medlemskapskriterier innenfor de ulike tekstkategoriene. Det vil si at visse kjennetegn ved hver tekst har måttet være tilstede for å kunne plassere dem i en kategori. Kjennetegnene i tekstene som ble brukt for å kunne kategorisere dem, var blant annet tematisk innhold, tekstsjanger og hvem teksten henvender seg til. Kategoriene har i noen tekster glidende overganger, og tekstene er dermed plassert i flere ulike kategorier. De hele bøkene som står på pensum er kategorisert etter enkeltkapitler, fremfor hele boken som én enhet.

6.2 Tre ulike kategorier av tekster

Tekstene i emne BV1400 består av grunnbøker skrevet av forfattere med blant annet pedagogisk, sosiologisk, juridisk, psykologisk og barnevernfaglig bakgrunn - rettet mot studenter og ansatte i feltet. Som nevnt i forrige kapittel, består tekstene av bokkapitler fra ulike fagbøker innen juss, psykologi og barns utvikling, artikler fra ulike sosial- og barnevernfaglige tidsskrifter og til et kapittel fra en forskningsrapport utført av Velferdsforskningsinstituttet NOVA på oppdrag fra Bufdir. De omhandler alle det samme hovedtemaet, men er skrevet med ulike faglige perspektiver, og de tar for seg ulike felt innenfor samme tematikk. Overordnet kan tekstene deles inn i følgende tre kategorier:

- Kunnskapsformidlende tekster
- Intervensjonistiske tekster
- Metatekster

Inndelingen skisserer emnets fokusområder for kunnskapsformidling. I presentasjonen av de tre tekstkategoriene, nevnes temaene samt diskursene/perspektivene som inngår i hver kategori. For en fullstendig oversikt, se oppgavens «Vedlegg 2: Tabell – Analyse av pensumtekster». Der står hvert enkelt kapittel eller artikkel oppført med kategori, diskurser, roller og subjektposisjoner. Ut ifra kategoriseringen er det gjort en systematisk analyse av hva og hvem som sentreres i tekstene, hvilke sentrale diskurser de har, hvorvidt noen diskurser dominerer mer enn andre, og hvorvidt det finnes temaer som er tilsidesatt.

6.2.1 Kunnskapsformidlende tekster

De kunnskapsformidlende tekstene omfatter den klart største kategorien i emnets litteraturliste. Halvparten av tekstene ble kategorisert som hovedsakelig «kunnskapsformidlende» i arbeidet med denne oppgaven, men det kunne også vært mange flere, da de intervensjonistiske tekstene også i stor grad er kunnskapsformidlende (mer om dette i 6.2.2). Dette er tekster som i betydelig grad formidler kunnskap om hva vi «vet» om vold og overgrep, og hvordan ting «er». Tekstene har en sterk forankring i psykologiens fagfelt. Kategorien tar i hovedtrekk for seg følgende deler av kunnskap knyttet til traumer, vold og overgrep mot barn og i barnets nære relasjoner:

- Barns biologiske og seksuelle normalutvikling fra fødsel, gjennom barneårene og tenårene. Hvordan seksualiteten kommer til uttrykk, samt potensielle indikasjoner på skjevutvikling og atferd man skal være oppmerksom på (Aasland, 2020).
- Psykologiske perspektiver på risiko og sårbarhet for å utvikle psykopatologi - samt beskyttelsesfaktorer for å forhindre dette (Broberg et al. 2006).
- Faglig forståelse av seksuelle overgrep mot barn (Søftestad, 2018).
- Betydningen av foreldrenes reaksjoner og støtte (Øverlien et al., 2016).
- Mestringsstrategiene til barn som har vært vitne til/utsatt for vold i nære relasjoner (Øverlien, 2012).
- Usynlig- og ugyldiggjøringsmekanismer på individnivå, som hindrer avdekkingen av vold og overgrep, samt overgrepodynamikk og overgripers manipulasjon av barnet, som hindrer barnet i å forstå eller fortelle om overgrepene (Søftestad, 2018).
- Skader, reaksjoner/konsekvenser og senfølger av å bli utsatt for vold, traumer eller overgrep i barndommen (blant annet Øverlien et al., 2016, og Søftestad, 2018).

- Kulturperspektivet i møte med vold- og overgrepssaker. Hvordan forstår man «vold» med utgangspunkt i ulike forståelsesrammer (mer om dette under 6.2.3).

Disse tekstene formidler kunnskap om og perspektiver på vold, overgrep og traumer som i all hovedsak sentreres rundt barnet og dets normalutvikling, sårbarhet, eventuelle skjevutvikling og utvikling av psykopatologi, mestringsstrategier og erfarte opplevelser. Tekstene presenterer både hva vold og overgrep er og defineres som, og hvilke konsekvenser det kan ha - først og fremst for barnet, med en hovedvekt på det utviklingspsykologiske perspektivet og traumeperspektivet. De kunnskapsformidlende tekstene har et sterkt fokus på individ- og barneperspektivet, og det er «barnet» som er den mest fremtredende rollen i alle tekstene. Øverlien (2012, s. 20) benytter barneperspektivet direkte, ved å «fange opp barns stemmer, noe som ikke er en forutsetning for barneperspektiv, [og] tolker disse stemmene i sin kontekstuelle og diskursive sammenheng.». *Vold i hjemmet – barns strategier* (Øverlien, 2012) er den eneste teksten der barnets egen stemme, i form av intervjuer med barn, ligger til grunn for hele boken. De andre tekstene tar også et barneperspektiv (barnet i fokus), men uten barns «direkte» stemme på denne måte, foruten enkelte sitater innimellom.

Fokuset på foreldre, omsorgspersoner, årsaker og strukturer i samfunnet, og i kulturer som kan forklare og opprettholde familiestrukturer der vold finner sted, er langt mindre fremtredende. Imidlertid bærer tekstene preg av det som kan kalles et økologisk perspektiv, eller utviklingsøkologisk perspektiv, der menneskene og miljøet rundt barnet trekkes inn som risiko- eller beskyttelsesfaktorer. Dette begrepet tar utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, en sosialpsykologisk teori som beskriver individets utvikling gjennom gjensidig samspill med sine omgivelser. Modellen nevnes eksplisitt i *Sårbarhet, motstandskraft, risikofaktorer og helsefremmende faktorer* (Broberg et al., 2006), men ikke så mange andre steder i tekstene. Det økologiske perspektivet faller på mange måter inn i den utviklingspsykologiske diskursen. Til tross for dette perspektivet, der «samfunnet» også inkluderes, er samfunnsstrukturer og -kulturperspektivet merkbart mindre tydelig enn individperspektivet.

Psykologiske begreper er styrende i tekstene som omhandler barn som har vært utsatt for vold og overgrep. Med det menes ord som blant annet «reaksjonsmåter», «mestring» og

«mestringsstrategier», «traume» (i utviklingspsykologisk betydning), «traumatisert», «traumerelaterte vansker», «posttraumatisk stress», «sårbarhet», «uttrykksformer», «motstandskraft», «psykopatologi», «samspill», «relasjoner», «tilknytning», «atferd», «psykiske og kroppslige reaksjoner» og «somatiske (kroppslige), psykiske og sosiale forstyrrelser», som alle er sterkt tilstede i tekstene. Foruten de to sistnevnte uttrykkene er helsefaglige begreper der kropp, og kroppslige erfaringer og reaksjoner utdypes, lite omtalt. Unntaket er *Barna og seksualiteten* (Aasland, 2020). Denne boken omhandler imidlertid ikke vold og overgrep, men barns normale seksualutvikling og -utforskning.

6.2.2 Intervensjonistiske tekster

De intervensjonistiske tekstene er rettet mot profesjonsutøvelsen til sosialarbeidere/barnevernspedagoger, barnevernfaglig intervensjon, og konkret handling i møte, samtale og arbeid med barn og familier som opplever ulike former for vold og overgrep. De intervensjonistiske tekstene er på mange måter også kunnskapsformidlende, fordi de formidler kunnskap om hvordan ting kan eller skal gjøres i det profesjonsrettede arbeidet. Likevel er det denne handlingsdelen - selve intervensjonen fra offentlige instanser, som plasserer tekstene i en egen kategori. Tekstene omhandler hovedtemaene:

- Kunnskap om barneverntjenestens møte med det utsatte barnet i saker som omhandler vold, overgrep og traumer (Øverlien et al., 2016).
- Fremgangsmåter ved mistanke om seksuelle overgrep mot barn - i form av handling ved bekymring, avdekking, kommunikasjon med mulig utsatte barn, arbeid med overgrepssaker (belastninger, risiko, personlige kvaliteter) og forebygging av seksuelle overgrep (Søftestad, 2018).
- Samfunnets respons på saker om vold og overgrep, og barns opplevelse av responsen, fra offentlige tjenester som skole, politi og barnevern (Øverlien, 2012).
- Barns opplevde handlingsrom for å ta kontakt med hjelpeinstanser (Øverlien, 2012).
- Etniske minoriteter og voldssaker (Aarset & Bredal, 2018).
- Tverretattlig samarbeid mellom aktuelle instanser (kort om alt fra fra barnehage og skole til politiet, BUP, Statens barnehus, familievernnet) (Søftestad, 2018).
- Det juridiske rammeverket som regulerer barnevernfaglig arbeid med utsatte barn. Juridiske rammer for barns rett til beskyttelse mot vold, overgrep og utnyttelse,

samt norske rettsregler for beskyttelse av barn i henhold til straffeloven og barnevernloven (Hennum, 2020).

- Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress, og behandling av barn/unge som har opplevd traumer (Øverlien et al., 2016).
- Profesjonsutøverens rolle og psykiske helse i arbeid med utsatte barn, hvilke personlige kvaliteter som kreves i arbeid med overgrepssaker, samt mulig risiko for overbelastning, sekundærtraumatisering og andre reaksjoner i arbeidet med tunge saker (blant annet Søftestad 2018 og Baugerud et al., 2018).

De mest fremtredende temaene er tiltak, handling, avdekking- og endringsarbeid, kommunikasjon med barn og unge, samt rammene for alt dette – inkludert lovverket. I tillegg diskuteres profesjonsutøverens rolle både som profesjonell, og også som privatperson som påvirkes av sin arbeidssituasjon (noe overlappende med metatekstene). I pensumtekster der hele bøker står på pensumlisten, bygger bokens intervensjonistiske tekster på de foregående kapitlene/delene av boken som først er kunnskapsformidlende om tematikk, fenomenforståelse og utviklingspsykologiske perspektiver på barns utvikling i møte med traumer, vold og overgrep.

Diskursene som kommer tydeligst frem i de intervensjonistiske tekstene er først og fremst det som kan kalles et profesjonsperspektiv. Det vil si at tematikken vold og overgrep i nære relasjoner blir skrevet om ut ifra en institusjonell kontekst; i denne sammenhengen ut ifra de profesjonene som arbeider tettest på volds- og overgrepsutsatte barn og unge. Gitt utdanningsprogrammet for pensumets emne, er det en betydelig overvekt på barneverntjenestens arbeid. Men blant annet skole og politi blir også gitt plass i denne diskursen. Profesjonsperspektivet er nokså overlappende med innholdet i selve tekstkategorien fordi de omhandler den intervensjonistiske profesjonsutøvelsen. På den måten blir profesjonsperspektivet et paraplybegrep for de andre diskursene som preger tekstene: den menneskerettslige, den strafferettslige, institusjonsperspektivet (samfunnsinstitusjoner, tverretatlig samarbeid) og barneperspektivet. For også i de intervensjonistiske tekstene står barneperspektivet sentralt, med betydelig vektlegging av empirisk kunnskap om barns opplevelse av kontakt med ulike hjelpeinstanser.

Begreper som dominerer i profesjonsdiskursen, er blant annet juridisk terminologi, og begreper nært knyttet til barnevernets samfunnsmandat, kompetansemål og saksgangen i en barnevernssak. Dette inkluderer begreper som «hjelpinstans», «kompetanse», «handlingskompetanse», «mandat», «forebygging», «bekymring og mistanke», «avdekking», «overgrepssaker», «lovverk», «rettigheter», «tverretatlig samarbeid», «fagpersoner», «utredning» (psykologisk), «avhør» (politiet), «behandling», «oppfølging», samt «bekymringsmelding», «undersøkelse», «hjelpetiltak» og liknende terminologi som retter seg spesifikt mot arbeid i barneverntjenesten.

Gjennomgående bærer tekstene preg av en «hjelperdiskurs», der det er de utsatte barna som skal hjelpes, og de profesjonelle (og i enkelte tekster foreldrene) som skal hjelpe. De juridiske rammene og lovhjemplene for denne hjelpen nevnes, men som regel ikke i et maktperspektiv. Med tanke på den makten staten har over individet, og den mer implisitte og usynlige makten som finnes mellom «hjelperen» og familien/barnet som skal hjelpes, er dette perspektivet ikke spesielt fremtredende. Det er først og fremst den profesjonelles subjektposisjon som «hjelper» som er tydelig. Mer om dette i kapittel 7.

6.2.3 Metatekster

Den tredje tekstkategorien omfatter de tekstene som tar et metaperspektiv på fagfeltet. Av antall sider er denne kategorien den minste av de tre, men likevel langt fra ubetydelig. Disse tekstene tematiserer, problematiserer og gir en kritisk drøfting av begrepsforståelser og begrepsbruk, trender i fagfeltet og hvordan forståelser av ulike fenomener tilknyttet barn, omsorg og omsorgssvikt er normativt forankret i tid, sted og sosiale praksiser. Temaene drøftes på ulike måter i ulike bokkapitler og artikler. De tar blant annet for seg følgende temaer:

- Definisjoner og typologisering av «vold» og «overgrep» (eller i den eneste engelske teksten på pensum, «child abuse»), hva som legges i disse begrepene og hvilke implikasjoner det har (blant annet Aarset & Bredal, 2018, Archard, 1999 og Aakvaag et. al i Øverlien et. al, 2016).
- Begrepet «vold» knyttet til fylkesnemndssaker om omsorgsovertakelse i familier som tilhører etniske minoriteter, og hvordan man kan forstå «vold» ulikt i annen

kulturell kontekst enn det gjeldende majoritetsetniske perspektivet (Aarset & Bredal, 2018).

- Et kritisk blikk på traumebevisst omsorg og hva som ligger bak begrepene som blir hyppig brukt i fagfeltet i skrivende stund (Lorentzen, 2020).

Metadiskursen er metatekstenes hoveddiskurs, og den brukes her som et samlebegrep for hvordan perspektiver på vold og overgrep og miljøterapeutiske metoder blir kritisk drøftet og belyst «utenfra». Metadiskursen belyser hvordan vold og overgrep i nære relasjoner blir omtalt innad i fag- og forskningsmiljøet akkurat nå. Det utviklingspsykologiske perspektivet, traumeperspektivet (kritisk blikk på traumebevisst omsorg), det økologiske perspektivet/kulturperspektivet (kultur og samfunn rundt barnet og familien), profesjonsperspektivet og ikke minst barneperspektivet skinner likevel gjennom i tekstene, noe som gjør at det tidvis er glidende overganger mellom disse tekstene og de kunnskapsformidlende eller intervensjonistiske tekstene.

Metadiskursen preges i all hovedsak av diskusjon rundt begreper og begrepsdefinisjoner. Kapittelet *Vold* (Aarset & Bredal, 2018) gir i seg selv en diskursanalyse av hvordan ordet «vold» har blitt brukt i fylkesnemndssakene som rapporten baserer seg på. Voldsbegrepet og vår forståelse av «vold» i juridisk og barnevernfaglig kontekst er gjenstand for differensiering. Kapittelet viser til at fire diskursive posisjoner er gjeldende i forståelse av vold i fylkesnemndssakene som omhandler omsorgsovertakelser og etniske minoriteter: 1) oppdragervold, 2) kulturell oppdragervold, 3) «vold er vold» eller nulltoleranse-posisjon og 4) «dette er ikke oppdragervold» (impulsiv fremfor instrumentell vold). Forståelsen av vold som fenomen deles dermed inn i to hovedkategorier: Den første er «vold er vold»/ nulltoleranse, som ble aktuell etter at Barneloven ble endret i 2010 (slik at det ifølge § 30 tredje ledd er tydelig at alle former for vold mot barn er forbudt, også om det er som ledd i oppdragelsen). Den andre er en mer nyansert fenomenforståelse, som i større grad tar sikte på skillet mellom ulike former for vold, kulturforståelse og endringsarbeid i familiene (Aarset & Bredal, 2018).

I *Traumebevisst omsorg - ett skritt frem og to til siden* (Lorentzen, 2020), diskuteres det hvordan traumebevisst omsorg, og alle begrepene som tilhører dette faglige perspektivet, nærmest er en trend innen psykologien og det barnevernfaglige feltet. Den kritiske

drøftingen problematiserer blant annet hvordan begrepsbruk kan skape dilemmaer i skjæringspunktet mellom omsorgsrollen og behandlingsrollen, som miljøterapi ofte befinner seg i. Traumebevisst omsorg kan på den måten bidra til en «terapeutisering» av miljøterapi, der miljøterapeutens rolle går fra å være i øyeblikket sammen med barnet, til å skulle «bruke øyeblikket» for å gi barnet ferdigheter det mangler (Lorentzen, 2020, s. 148).

Hvordan man kan definere «child abuse» (barnemishandling/omsorgssvikt), er basert på hva man oppfatter som adekvat omsorg. Dette igjen er bundet av normative forhold som sosial, kulturell og historisk kontekst, og kan dermed ikke defineres i nøytrale vendinger. Archard (1999, s. 65) skriver at tanken om at det finnes en moralsk overlegen standard på hvordan man skal oppføre seg overfor barn, og at denne standarden finnes og utøves i vårt eget samfunn, kan stamme fra en etnosentrisk antakelse om kulturell overlegenhet. Metatekstene belyser på ulike måter hvordan begreper, og diskurser innenfor dem, manifesterer seg i, og har konsekvenser for, det praktiske arbeidet. De ordene, definisjonene og forståelsesrammene som til enhver tid blir sett på som «gyldige» og som dominerer i et felt, gir ringvirkninger langt ut over det skrevne ordet.

6.3 Sammendrag

Av de tre tekstkategoriene er det de kunnskapsformidlende som trer tydeligst frem. I disse er det barneperspektivet, med barnet som det sentrale utgangspunktet, og den utviklingspsykologiske diskursen som først og fremst vektlegges når det skrives om «vold» og «overgrep». Deretter er de intervensjonistiske tekstene også fremtredende. De konkretiserer barnevernfaglig arbeid med vold- og overgrepsutsatte barn og unge, og holder gjennomgående en profesjons- og hjelperdiskurs. Hoveddelen av kunnskapsformidlingen omhandler dermed hva som skjer etter at vold og overgrep først har funnet sted, med tanke på barnets reaksjoner, avdekking av vold og overgrep, og tiltak. Metatekstene formidler et metaperspektiv på meningsinnholdet til ulike begreper knyttet til tematikken. Det er den fysiske volden som tillegges mest vekt. Fokuset er først og fremst på «barnet som har blitt utsatt for vold» fremfor hva slags vold eller i hvilke relasjoner.

Kapittel 7: Del II, 3. del

Tekstenes roller og rollenes subjektposisjoner – en diskursanalyse

Om man tenker på pensumtekstene som en scene for formidling, kan man se på diskursene som teaterstykket – den meningsskapende handlingen, og individene i tekstene som stykkets rollebesetning. Subjektposisjonene er rollenes karaktertrekk – hvordan deres identiteter beskrives og spilles ut. Denne billedliggjøringen illustrerer de foregående analysene, samt formålet med dette kapitlet: Å finne subjektene i tekstene (rollene), og se hvordan de skrives frem (subjektposisjonene). Det finnes fem sentrale roller som er tydelig til stede i analysematerialet: «barnet», «forelder», «voldsutøver», «overgriper» og «profesjonsutøver». «Voldsutøver» og «overgriper» er skilt ad som to ulike roller, fordi vold ofte ikke inkluderer seksuelle overgrep, selv om seksuelle overgrep defineres som vold.

For kort å gjenta noe av teorien i *3.1.1 Subjektposisjoner*, er roller knyttet til institusjoner, relasjoner og sosiale kontekster. Innenfor rollene finnes det ulike subjektposisjoner, og med dem følger det en rekke forventninger om hvordan man oppfører seg (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 53). Rollene er altså knyttet til institusjoner, og subjektposisjonene til diskurser. Subjektposisjonene formes i diskursen som en fremstilling av forventninger til hvordan mennesket i rollen er og hvilke kvaliteter de har, utover de spesifikke kontekstene som rollene forutsetter (Neumann, 2021, s. 114).

Hensikten med å undersøke hvilke subjektposisjoner hver av rollene i disse tekstene blir gitt, ligger i den diskursteoretiske grunntanken om at hvordan vi konstruerer og formidler hendelser påvirker vårt handlingsrom. Hvordan vi forstår, snakker om og skriver om barn som har opplevd - eller opplevd å være vitne til - vold og/eller overgrep, samt de andre berørte individene i denne typen saker, er førende og retningsgivende for hvordan barnevernspedagoger og sosialarbeidere møter barna og familiene, og hvilke intervensjoner som iverksettes og vurderes som hensiktsmessige eller nødvendige. I tillegg til de fem hovedrollene finnes det en udefinert birolle i mange av disse tekstene: «den voksne». Den voksne trenger hverken å være en forelder eller omsorgsperson, profesjonsutøver eller voldsutøver. I stedet er det snakk om «deg og meg»; som del av et

samfunn der ugylldiggjøringsmekanismer og det å se en annen vei fordi ubehaget over at barn kan bli utsatt for vold, overgrep og incest fremdeles står sterkt. Søftestad åpner «Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep» (2018) med et dikt som omtaler denne rollen, som vi alle innehar: *I have looked closely at / who is guilty / of child abuse / and / I have discovered / It is I* (Edvard Tigler i Søftestad, 2018, s. 5).

«Den voksne» får i tekstene subjektposisjon som både unnvikende og bagatelliserende, men også som den som kan tørre å se, og våge å ta tak i og følge opp sine mistanker, selv om man håper at man tar feil. Denne rollen vil ikke utdypes videre, da den opptar relativt liten plass, til fordel for blant annet «profesjonsutøveren», som får mer konkrete subjektposisjoner i arbeidet med volds- og overgrepsutsatte barn og unge.

Illustrasjonen under representerer en oversikt over rollene i teksten, og subjektposisjonene som er analysert frem som mest fremtredende.



Illustrasjon: Diskursanalyse av roller og subjektposisjoner.

Det er «barnet» i teksten som opptar forfatterne mest, og det er dermed barnets subjektposisjoner som tydeligst utdypes. Derfor vil også dette kapittelet bære preg av at barnets posisjoner tar størst plass. Likevel presenteres først de andre rollene rundt barnet, for å gi en oversikt over hvem barnet «møter» i tekstene. Det må understrekes at ved å benevne rollene slik det er gjort her, gjelder det samme som var tilfelle for kategorianalysen: Ved å sette noe i én kategori, er en av fallgruvene at visse trekk forsterkes, og andre viskes ut. Gjennom analysen av kategorier, diskurser, roller og

subjektposisjoner, er denne oppgaven selv deltakende i den diskursive prosessen som konstruerer en måte å se verden på.

Ved å beskrive noen som en «voldsutøver» eller en «overgriper», i stedet for en «person som har utøvd vold» eller «begått overgrep», fratras de en rekke andre roller og subjektposisjoner. Rollen som «forelder» og «voldsutøver» er for eksempel gjerne overlappende i akkurat denne konteksten, og det ene utelukker på ingen måte det andre. Likevel har jeg sett meg nødt til å gjøre denne forenklingen, ikke bare fordi det er en kortere beskrivelse enn «person i nær relasjon til barnet som har utøvd vold», men fordi «voldsutøveren» er det begrepet som oftest blir brukt i tekstene. Det samme gjelder «overgriperen».

7.1 «Overgriperen» i teksten

«Overgriperen» kategoriseres her som en egen rolle, selv om overgrep også er utøvelse av seksuell vold, og kunne inngått i «voldsutøveren». Valget om å skille dem ble som nevnt tatt både fordi vold ofte ikke inkluderer seksuelle overgrep, selv om seksuelle overgrep defineres som vold, men også fordi subjektposisjonene til overgriperrollen skiller seg ut fra subjektposisjonene til rollen som voldsutøver. For enkelhets skyld brukes her begrepet «overgriper», men som det også tas opp i *Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn* (Søftestad, 2018), er denne begrepsbruken grunnleggende problematisk:

Vi benevner som oftest den som forgriper seg seksuelt, som overgriper. Jeg ville gjerne ha unngått dette begrepet, fordi det tilslører at dette er et menneske med andre karakteristika som vi på ingen måte assosierer med seksuelle overgrep. Dersom vi forestiller oss at de som misbruker barn seksuelt, kun er overgripere, blir vi blinde for at dette kan være personer med høy sosial status, personer i vårt sosiale nettverk og personer som er anerkjent og godt likt. (Søftestad, 2018, s. 29)

I tillegg nevnes det at man særlig skal unngå denne typen stempling av barn som begår overgrep mot andre barn (eller voksne). I stedet for å betegne dem som *unge overgripere*, brukes per i dag *barn og unge med problematisk og skadelig seksuell atferd* (Søftestad, 2018, s. 31). Sitatet over foregriper i grunn analysen av hvilke subjektposisjoner som blir gitt «overgriperen»: I motsetning til trekk som gjentas i voldsutøverens subjektposisjoner, understreker Søftestad at personer som begår overgrep *ikke* har noen spesifikke kjennetegn. De har ofte personlighetsforstyrrelser som påvirker eller forhindrer evne til

empati og følelse av anger, men dette er ikke et trekk som kommer til kjenne utenfra (Søftestad, 2018, s. 29). I tillegg nevnes det i mange av tekstene at overgriperen er manipulerende overfor barnet, og denne manipulasjonen er en del av overgrepodynamikken (Søftestad, 2018, s. 47). Hovedbudskapet er imidlertid at mennesker som begår overgrep mot barn ser ut som deg og meg. Å stemple overgriperen som «den andre», noe utenfor vår virkelighet og hverdag som vi kan skille ut ved visse ytre kjennetegn, er i seg selv en usynliggjøringsprosess som hindrer avdekkingen av overgrep.

Det blir med dette et slags fravær av subjektposisjonering: Overgriperen «skiller seg lite ut fra andre», og er «ingen homogen gruppe» (Søftestad, 2018, s. 47). Det at mennesker som begår overgrep ikke har spesielle karakteristika, utfordrer fagfolks, medias, politikeres og privatpersoners måte å snakke om dem på (Søftestad, 2018, s. 47). På den motsatte siden kan det også hevdes at selve subjektposisjonen er nettopp denne: I stedet for «den anonyme overgriperen», kunne det like gjerne stått «overgriperen som en av oss». Fraværet av tydelige subjektposisjoner i teksten, og Søftestads kontinuerlige poengtering av at det ikke er én type mennesker i en kategori eller med visse kjennetegn som begår overgrep, er ikke tilfeldig. Ved å viske ut grensene for hvem en overgriper er og ikke er, arbeides det aktivt for arbeidet med avdekking av overgrep mot barn.

I gjennomsnitt tar det 17 år før en person utsatt for overgrep forteller noen andre om det (Søftestad, 2018, s. 41). Overgrep er sjeldent noe man kan se, og overgriperen er sjeldent en person man kan gjenkjenne som overgriper. Dessuten er overgrep gjerne del av et større krenkelsesbilde av omsorgssvikt, fysisk vold og/eller psykisk vold, der barnet ofte blir utsatt for flere former for barnemishandling av foreldre/omsorgspersoner. Søftestad nevner statistikk som finnes på området, at det er flest menn (98-100% av voksne som forgriper seg på jenter, er menn), at overgrepene som regel skjer innad i familien eller i en nær tillitsrelasjon, og at personen som begår overgrep har en relasjon til barnet utover overgrepene. Videre nevnes det at 11% av brukerne fra sentere mot seksuelle overgrep rapporterte om kvinnelige overgripere, men at rapporteringen av overgrep begått av kvinner sannsynligvis er sterkt underrapportert fordi det er svært tabubelagt (Søftestad, 2018, s. 30). Dermed kan det være store mørketall som gjør at denne statistikken ikke er representativ for virkeligheten. I tillegg skrives det at 20-50% av alle seksuelle overgrep mot

barn begås av andre barn og unge, inkludert søsken/fostersøsken (Søftestad, 2018, s. 30). Likevel dominerer ikke disse statistikkene i teksten, de trekkes frem kun for å understreke at overgriperen ikke kan kategoriseres. I flere av de andre pensumtekstene skrives det kun om «overgrep mot barn», uten at «overgriperen» blir personifisert.

7.2 «Voldsutøveren» i teksten

Under analysen av pensumtekstene ble det tydelig at også «voldsutøveren» en nokså anonym skikkelse. I likhet med flere av tekstene som omhandler overgrep, med unntak av Søftestad (2018) der «overgriperen» blir gitt et bevisst og eksplisitt fravær av karaktertrekk, ligger også «voldsutøverens» anonymitet i det at «voldsutøveren» på sett og vis bare er til stede i tekstene *uten* å bli nevnt. Barn som opplever vold i hjemmet eller fra nære relasjoner nevnes gjennomgående, men hvem som står bak volden er mer diffust. Det ligger implisitt at det er en forelder eller omsorgsperson som står bak, i betegnelser som «barn som lever med vold» og «oppvekst preget av vold og overgrep». Den mest gjennomgående subjektposisjonen til «voldsutøveren», blir dermed *voldsutøveren som forelder eller omsorgsperson*. «Voldsutøveren som forelder» og «forelder som voldsutøver» er i praksis samme subjektposisjon, og jeg har valgt å skrive mer om sistnevnte under rollen «forelder».

Tekstene i analysematerialet befatter seg i all hovedsak med arbeid med utsatt barn, i mye større grad enn arbeid med familier (der vold er en del av familiedynamikken), familierelasjoner og veiledning av foreldre (både den parten som utøver og den som eventuelt ikke utøver vold). Imidlertid er det noen flere kjennetegn ved «voldsutøveren» som kommer til syne enn hva det er for «overgriperen», og noen av disse beskrivelsene går igjen flere steder. Blant annet er *voldsutøveren som farsfigur* en gjennomgående posisjon. Subjektposisjonen *voldsutøveren som farsfigur* er særlig markant i *Vold i hjemmet - barns strategier* (Øverlien, 2012). Samtlige av de 25 intervjuene med barn og unge fra 8-20 år som boken er bygget på, er historier der barnet har vært vitne til utøvd vold mot mor, og i mange tilfeller også selv vært direkte utsatt for vold. Utøveren av volden har vært barnas biologiske far, stefar eller mors kjæreste eller samboer. Også i mange av de andre tekstene skrives eksplisitte eller implisitte formuleringer som bidrar til at leseren tar for gitt at det er far som er voldsutøver:

Erfaringer av vold i hjemmet gir i seg selv opphav til skremmende sanseinntrykk fra enkelthendelser, som det å være vitne til at far slår mor. [...] Visshet om at far kommer til å slå mor igjen, kan skape konstant frykt, utrygghet og uforutsigbarhet i hverdagen. (Dyb & Stensland, 2016, s. 48)

Voldsutøveren som minoritetsetnisk er en annen beskrivelse av rollen «voldsutøver» i flere tekster. I rapportkapittelet *Vold* (Aarset & Bredal, 2018) fremkommer det at omfangsstudier fra de nordiske landene indikerer at minoritetsetniske barn er noe mer utsatt for vold i nære relasjoner enn majoritetsetniske barn, og at barn med etnisk minoritetsbakgrunn er overrepresentert når det gjelder tiltak iverksatt av barneverntjenesten på bakgrunn av vold i hjemmet (Kalve & Dyrhaug, 2011 ref. i Aarset & Bredal, 2018). Det fremkommer videre at barnevernstjenester oppgir at det å bruke vold er en vanlig oppdragsmetode for foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn (Berg mfl., 2017, ref. i Aarset & Bredal, 2018). I diskursene om vold finnes blant annet det man kaller «oppdragervold» - en forståelse av vold som et ledd i familiens oppdragelse av barna, som utbredt kulturell praksis. Imidlertid fører begrepet «vold» til at mange benekter denne formen for oppdragelse, nettopp fordi de ikke ser på det som voldsutøvelse - som gjerne forbindes med mishandling - men som et ledd i oppdragelsen (Aarset & Bredal, 2018).

7.3 «Forelderen» i teksten

Rollen som «forelder» eller «foreldrene» i disse tekstene gir opphav til subjektposisjoner som, naturlig nok, er svært sprikende, i henhold til tematikken: Forelderen kan både være den beskyttende, trygge og stabile voksne i barnets liv, eller den som gjør skade og vekker frykt. Fordi tekstene i all hovedsak bruker ordet «forelder», er det også det som brukes her, selv om «omsorgsperson» kunne vært mer nøytralt. Men når det videre snakkes om rollen som «forelder» inkluderer det også steforelder/forelders partner, eller fosterforeldre.

Forelderen som den trygge voksne er en subjektposisjon som kommer til syne i flere av tekstene, blant annet i *Sårbarhet, motstandskraft, risikofaktorer og helsefremmende faktorer* (Broberg et al., 2006), og kapittelet *Betydningen av foreldres reaksjoner og støtte* (Holt, 2016 i Øverlien et al., 2016, s. 63):

Det er flere studier som viser at det å ha støtte fra foreldrene etter å ha opplevd traumer kan være avgjørende for hvordan barna klarer seg videre. [...] I tråd med tilknytningsteori er det å hjelpe barnet til å føle seg trygt, et aspekt som har blitt trukket frem. (Holt, 2016)

Når det gjelder barns psykiske lidelser, tenker vi ofte på familien som en risikofaktor. I familien risikerer barn å utsettes for alt det negative vi har omtalt tidligere. Det er imidlertid viktig å huske den store innsatsen mange foreldre, særlig mødre, gjør for å ta seg av barna sine selv om de av ulike grunner befinner seg på tilværelsens «skyggeside». (Broberg et al., 2006, s. 72)

Når rollene som «forelder» og «voldsutøver» eller «overgriper» overlapper, oppstår subjektposisjonene *forelderen som voldsutøver* eller *forelderen som overgriper*. Diskursen om mors rolle som «primærforelder» eller «primæromsorgsgiver» som fremkommer av sitatet over, dukker opp flere steder. I noen av tekstene kan man dermed trekke tydelige linjer mellom kjønnede forskjeller i subjektposisjonene: *Forelderen som den trygge voksne* blir ofte representert av mor, og *forelderen som voldsutøver* er som regel far. I samspillet mellom disse to kommer også posisjonen *forelderen (mor) som voldsoffer* frem. Særlig i *Vold i hjemmet: barns strategier* (Øverlien, 2012) er dette perspektivet tydelig:

Redselen for å miste moren er stor for mange barn som opplever vold i hjemmet. Moren kan mistes gjennom at voldsutøveren tar livet av henne, men også ved at en hjelpeinstans skiller moren og barnet. (Øverlien, 2012, s. 176)

Denne formuleringen viser hvordan moren posisjoneres som omsorgsgiveren, mens farsfiguren ikke posisjoneres som forelder eller omsorgsperson i det hele tatt, han er kun «voldsutøver». Rollen som forelder tar imidlertid nokså liten plass i tekstene i forhold til de andre rollene, som dominerer mer. Selv om noen av tekstutdragene her viser hvordan forelderen blir sett på som hjelper og trygg voksen, er det i større grad «profesjonsutøveren» som blir gitt denne subjektposisjonen.

7.4 «Profesjonsutøveren» i teksten

«Profesjonsutøveren» i teksten er preget av en tredelt beskrivelse. Den første er den *profesjonelle som hjelperen, den trygge voksne, og den kompetente fagpersonen*. Den andre er *profesjonsutøveren som standardsetter for god nok omsorg* (på vegne av offentlige institusjoner), som *kulturfolk* for hva «god nok omsorg» og foreldreskap i minoritetskulturer er, og som (i noen tilfeller) *unnvikende* eller «blind» for det som barn kan utsettes for hjemme. Den tredje er *profesjonsutøveren som privatperson* som påvirkes av et emosjonelt belastende arbeid, og som også kan oppleve å bli overbelastet og utbrent.

Profesjonsutøveren som hjelper er en gjennomgående subjektposisjon i alle tekster der profesjonsutøveren spiller en rolle. Profesjonsutøverens overlegne maktposisjon er ikke tillagt like mye vekt. Etter min lesning synes forklaringsmodellen for hvorfor barn og familier kan vegre seg for å oppsøke hjelp å være fordi vold- og overgrepssproblematikk er svært tabubelagt, fremfor vissheten om at barnevernet og andre instanser er maktutøvende institusjoner som har plikt, og rett, til å gripe inn i familier der det er mistanke om vold og overgrep. Tidvis trekkes imidlertid begge deler frem:

Når barneverntjenesten intervenserer i et hjem, utgjør det et såpass voldsomt inngrep i en families liv at dette i seg selv innebærer en risiko for at familien opplever det som en sykelliggjøring av deres hverdagsliv. (Sommerfeldt & Øverlien, 2016, s. 194)

Videre blir *profesjonsutøveren som standardsetter og kulturtolk* synlig. Gjennom arbeid i blant annet barneverntjenesten, har profesjonsutøveren en direkte påvirkningskraft på familiers hverdagsliv, et hverdagsliv som blir vurdert ut ifra «institusjonens fastlagte forståelsesrammer» (Järvinen & Mik-Meyer, 2003, sit. i Sommerfeldt & Øverlien, 2016). Om man ikke er oppmerksom på dette, kan profesjonsutøveren tillegge sosiokulturelle eller etniske minoriteter kvaliteter de ikke har, ved å se på utsatte familier som tilhørende én gruppe mennesker med visse likhetstrekk:

Dersom sosialarbeidere er preget av forestillinger om forekomsten av omsorgssvikt og vold i eksempelvis familier med lav inntekt eller minoritetsetniske familier, kan det bidra til at familiene føler seg forskjellsbehandlet, mistenkeliggjort og diskriminert. (Sommerfeldt & Øverlien, 2016, s. 188)

Det å tolke kulturer og verdigrunnlag er ikke noe profesjonsutøveren kun gjør med «den andre». Det å overidentifisere seg med mennesker kan være til like stort hinder:

I møte med foreldre eller andre voksenpersoner i barnets nærhet kan profesjonelle derfor komme til å tillegge dem tanker, følelser, motiver, holdninger og egenskaper de ikke har. Selv erfarne praktikere kan komme til å feiltolke foreldre fordi de identifiserer seg med dem. (Søftestad, 2018)

Profesjonsutøverens neste subjektposisjon er *profesjonsutøveren som privatperson*. Artikkelen *Secondary Traumatic Stress, Burnout and Compassion Satisfaction among Norwegian Child Protection Workers: Protective and Risk Factors* (Baugerud et al., 2018), og

kapittelet *Arbeid med overgrepssaker: Du er ditt beste redskap* (Søftestad, 2018), tar særlig for deg denne posisjonen:

Vi vet også at arbeid med utsatte barn [utsatt for overgrep] er av en slik karakter at fagfolk kan få sterke følelsesmessige reaksjoner, endringer i eget tankemønster, og få symptomer og plager som likner de symptomene og plager traumeutsatte mennesker får. (Søftestad, 2018, s. 178)

Søftestad (2018, s. 179) beskriver syv ulike konsekvenser av arbeid med overgrepssaker: Fremmedgjøring, utbrenthet, omsorgstrøtthet, motoverføring, emosjonell induksjon, vikarierende traumatisering og tilbakeslag. Baugerud et al. (2018) beskriver også mye av det samme:

Working with maltreated children is identified as a risk factor for child protection workers' own psychological well-being. In this cross-sectional study, the first aim was to evaluate the presence of secondary traumatic stress (STS) and burnout (BO), as well as levels of compassion satisfaction (CS) in a national sample of 506 Norwegian CPS workers. (Baugerud et al., 2018, s. 215)

Den siste subjektposisjonen, som i illustrasjonen av posisjonene er beskrevet som *unnvikende* er en posisjon som inkluderes fordi det i tekstene beskrives hvordan samfunnet, og de profesjonelle som arbeider tett på barn og barnevern, tidvis beskrives som unnvikende eller «blinde» for barns lidelse, som følge av at det å ta inn over seg at overgrep og vold mot barn faktisk finner sted er for ubehagelig og/eller tabuisert. I tillegg er vold og overgrep en kriminell og straffbar handling, og vegringen fra å «se» eller ta tak i overgrepssproblematikk kan bunne ut i fagfolks frykt for å «ta feil». Som Søftestad skriver er det imidlertid ikke det verste som kan skje at det viser seg at man tar feil, men heller at man mislykkes i å avdekke overgrep mot et barn som blir misbrukt (2018, s. 71).

7.5 «Barnet» i teksten

«Barnet» er den rollen i tekstene som blir viet mest plass. Det går knapt en side uten at «barn/barnet» og/eller «unge/ungdom/ungdommen» blir nevnt. Samlebegrepet «barnet» brukes her for denne rollen, da barn i norsk juridisk forstand innebærer alle under 18 år, og det er hovedsakelig dem det skrives om. «Unge» brukes ofte om personer opp til 25 år (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016). Barnets subjektposisjoner er mangfoldige, og de endrer seg markant i de ulike diskursene. I den juridiske (menneskerettslige/strafferettslige) diskursen blir barnet for eksempel tillagt andre kvaliteter enn i den

utviklingspsykologiske diskursen. I flere av diskursene består også barnets subjektposisjon av to eller flere posisjoner på samme tid, noe som gjorde arbeidet med å analysere dem frem til egne enheter - og benevne dem - til tider utfordrende. Likevel er det seks subjektposisjoner som er fremtredende, tross flere overlappende likhetstrekk: *Barnet som biologisk vesen, det traumatiserte barnet, barnet som rettssubjekt, det sårbare barnet, barnet som handlende aktør, og det resiliente barnet.*

7.5.1 *Barnet som biologisk vesen*

Barnet som biologisk vesen er en subjektposisjon med flere sider. For det første menes her barnet sett ut i fra et biologisk perspektiv (fysisk utvikling) fremfor først og fremst et psykologisk (utviklingspsykologisk) perspektiv. I *Barna og seksualiteten* (Aasland, 2020), møtes begge disse perspektivene, når det skrives om barns kroppslige og emosjonelle utvikling av seksualitet, kjønnsidentitet, seksuell atferd, og identitet i form av selvfølelse, selvtillit og en positiv holdning til egen kropp, samt et språk for å snakke om kropp og seksualitet (Aasland, 2020, s. 27). Barnet beskrives ut i fra biologiske, kroppslige betingelser. Barnet er, i form av å være menneske, et biologisk og dermed seksuelt vesen, og seksualiteten til et barn kan ikke skilles fra «resten» av barnet. I *Barna og seksualiteten* blir det biologiske barnet først og fremst knyttet til sin egen seksualitet, og det legges vekt på at barnets emosjonelle og fysiske utvikling i stor grad påvirkes av dets forhold til egen kropp, men også sin relasjon til andre mennesker. Disse kapitlene omhandler ikke vold og overgrep, men gir et bilde av barns normalutvikling for seksualitet og seksuell atferd.

For det andre kan barnet som biologisk vesen beskrives som det unge mennesket i kontinuerlig vekst og utvikling. I løpet av 1970- og 80-årene skjedde det et paradigmeskifte i synet på barns følelsesmessige, sosiale og kognitive utvikling, noe som ga opphav til nye måter å forstå og forholde seg til barn på (Skjørten et al., 2016). Tradisjonelt sett dominerte en stadiumstenking i utviklingsteorien, der barns utvikling ble sett på som biologisk bestemt (Piaget & Inhelder, 1971 i Skjørten et al., 2016). Denne forståelsen la vekt på at barnet følger individuelle utviklingsforløp, uavhengig av miljøet det vokser opp i. Etter paradigmeskiftet har imidlertid barn blitt forstått som aktive og kompetente medborgere, der relasjonelle prosesser også påvirker hvordan barn utvikles. Det er dette perspektivet som først og fremst er gjentakende i tekstene. Samtidig er ikke skjevheten i maktrelasjonen

mellom barnet og den voksne til å unngå, både juridisk sett og i den naturlige forelder-barn-relasjonen. *Barnet som biologisk vesen* er prisgitt sine foreldre eller omsorgspersoners evne til omsorg og beskyttelse, og denne grunnleggende skjevheten i relasjonen mellom dem trekkes frem som en faktor i hvordan vold og overgrep kan foregå over tid.

I kapittelet *Sårbarhet, motstandskraft, risikofaktorer og helsefremmende faktorer* (Broberg et al., 2006) blir barnets sårbarhet kategorisert gjennom biologiske faktorer (genetisk disposisjon og ikke-genetisk disposisjon, som for eksempel miljø i fosterlivet og fødselskomplikasjoner), psykologiske faktorer (barnets temperament, personlighet, tilknytning til foreldrene etc.) og miljøfaktorer (oppvekstforhold i og rundt familien). Posisjonen *det biologiske barnet* i denne teksten vektlegger altså de biologiske, kroppslige faktorene som som kan disponere for skjevutvikling, selv om det understrekes at det ofte er miljømessig belastning som utløser den allerede genetiske eller ikke-genetiske biologiske disposisjonen for psykopatologi. Kapittelet tar ikke særlig for seg temaer om vold, overgrep eller omsorgssvikt spesifikt, men fokuserer på barnet som individ og dets risiko for, og motstandskraft mot, å utvikle psykisk sykdom. *Det biologiske barnet* overlapper også noe med posisjonen *det traumatiserte barnet*, som også befatter seg med kroppslige reaksjoner og biologiske endringer som følge av traumatiske hendelser.

7.5.2 Det traumatiserte barnet

Det traumatiserte barnet, som lider av ettervirkninger etter alvorlige hendelser i livet sitt, er en dominerende subjektposisjon for «barnet» i tekstene. *Det traumatiserte barnet* formidles som sårbart og utsatt for psykopatologi. Fokuset på barnet som traumatisert eller potensielt traumatisert, med de eventuelle senvirkninger det kan innebære, blir tydelig tematisert i kapitler som *Skader og konsekvenser* (Søftestad, 2018), *Barns smerteuttrykk* (Søftestad, 2018), *Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress hos barn og unge* (Jensen & Ormhaug, 2016, i Øverlien et al., 2016), *Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner* (Dyb & Stensland, 2016, i Øverlien et al., 2016), *Tiden leger ikke alle sår. Vold og traumer i et livsløpsperspektiv* (Øverlien, 2016), *Behandling av barn og ungdom som har erfart traumer* (Jensen og Ormhaug, 2016, i Øverlien et al., 2016) og *Sårbarhet, motstandskraft, risikofaktorer og helsefremmende faktorer* (Broberg et al., 2006). Tekstene

preges av et noe deterministisk syn, og de fremhever alvorlighetsgraden av å bli utsatt for de traumene vold og overgrep kan medføre.

Traumatiske hendelser, både i form av vold (psykisk, fysisk, overgrep, omsorgssvikt) og andre hendelser (ulykker, katastrofer, sykdom/skade, medisinsk inngrep) kan alle forårsake posttraumatiske stressreaksjoner hos både barn og voksne (Dyb & Stensland, 2016, s. 46). Det trekkes frem at langtidsvirkningene av vold og overgrep kan strekke seg langt utover barndommen: «Fra en oppvekst preget av vold og overgrep kan veien være kort til en ungdomstid og et voksenliv der volden og overgrepene dominerer» (Øverlien et al., 2016, s. 16). Selv om ikke alle barn utvikler traumerelaterte plager, vises det likevel til at risikoen for enkelte diagnoser er forhøyet: «Tilbakevendende traumer øker risikoen for PTSD, og spesielt kan interpersonlige traumer ha en skadelig påvirkning på barns utvikling» (Alisic et al., 2014 i Øverlien et al., 2016, s. 24). At barnet er traumatisert og har opplevd potensielt utviklingsforstyrrende hendelser, er et gjennomgående og nokså enstemmig perspektiv i pensumtekstene. Diskursen om *det traumatiserte barnet* blir til gjennom både en utviklingspsykologisk og medisinsk diskurs, som også trekker inn posisjonen *det biologiske barnet*. Følgende sitat er fra kapittel 10 i «Barn, vold og traumer», *Tiden leger ikke alle sår. Vold og traumer i et livsløpsperspektiv*:

Eksponering for vold og overgrep er også vist å kunne føre til endringer av hjernens kjemiske og hormonelle balanse. Spesielt er det påvist at det kan lede til endringer av stressresponsene knyttet til hypothalamus-hypofyse-binyrebark-aksen. (Miller, Chen & Zhou, 2007; Tarullo & Gunnar, 2006, sitert i Thoresen & Myhre, 2016)

Som nevnt er denne kroppsliggjøringen av barns traumereaksjoner, ut over det utviklingspsykologiske perspektivet, også overlappende med *det biologiske barnet*. Konsekvensene av vonde hendelser utspiller seg ikke bare i barnets følelsesliv eller i relasjoner til andre og i samspill med omverden - de sitter i kroppen:

Det er også vanlig at barn og unge får kroppslige reaksjoner, som for eksempel søvnevansker, hodepine og magesmerter. Mange strever med atferdsendringer som frustrasjon og sinne. Psykiske og kroppslige reaksjoner eller atferdsendringer som vedvarer over tid, kan påvirke barns helse og utvikling. (Dyb & Stensland, 2016)

7.5.3 Barnet som rettssubjekt

Barnets status som rettssubjekt er ikke bare en subjektposisjonering i den juridiske diskursen, men et faktisk forhold som legger grunnlaget for alt forebyggende og intervensjonistisk arbeid mot vold og overgrep mot barn. Et rettssubjekt er enhver som har rettsevne, det vil si enhver som kan ha rettigheter og plikter (rettssubjekt, snl.no, 2022). Subjektposisjonen *barnet som rettssubjekt* forteller mye om hvordan man ser på «barnet» i 2022. Barns rettigheter står særlig sterkt i Norge, og vi er også et av landene i verden som har totalforbud mot vold mot barn. Det understrekes i flere av tekstene at Barneloven spesifiserer at barn ikke skal utsettes for vold, også når volden brukes som et ledd i oppdragelsen, og at bruk av vold og skremmende, plagsom eller hensynsløs atferd overfor barn er forbudt (Sommerfeldt & Øverlien, 2016, s. 183).

Kapittelet *Retten til beskyttelse mot vold, overgrep og utnyttelse* (Hennum, 2020) i «Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge» (Høstmælingen et. al, 2020) er en av tekstene som særlig vektlegger denne posisjonen. Imidlertid fremkommer den også i flere av de intervensjonistiske tekstene. Eksempelvis kapitler som omhandler barnevern-tjenestens møte med barn og unge, der det understrekes at barn over syv år har rett til å få informasjon og til å uttale seg før det tas avgjørelser i saker som berører dem, og at dersom barnets modenhet tilsier det, kan også barn under syv år informeres og gis anledning til å uttale seg (Barnevernloven, 1992, § 6-3 i Øverlien et al., 2017, s. 192). I *barnet som rettssubjekt* inngår også *barnet som volds- og overgrepsoffer* i strafferettslig diskurs.

7.5.4 Det sårbare barnet

Barnet er av natur sårbart i den forstand at det er både omsorgs- og hjelpetrengende i sitt møte med verden, og avhengig av voksne for å få grunnleggende behov dekket. «Barnas status som barn gjør dem utsatt» skriver Hauge et al. i *Barn, vold og traumer* (s. 12, 2016). Med det menes det at barnet er avhengig av sine foreldre eller omsorgspersoner på en måte som gjør at vold i hjemmet kan være vanskelig å få øye på utenfra, særlig på grunn av kulturelle forestillinger om hva familie, foreldreskap og barndom innebærer:

Men kanskje på grunn av den hegemoniske forståelsen av familien som barns trygge favn, tok det lang tid før man rettet oppmerksomhet mot og bekreftet barns utsatthet innen familien. [...] Barn er på flere måter mer sårbare enn voksne. Derfor har barn, ifølge FNs konvensjon om barns rettigheter, rett til beskyttelse og omsorg.

(Skjørten et al., 2016)

Imidlertid blir barnets posisjon som sårbart også utfordret:

Barn kan være sårbare og ha behov for støtte, samtidig som de er aktive deltakere i egne liv. I både forskning og praksis fremstilles allikevel utsatte barn gjerne som sårbare, noe som bidrar til å usynliggjøre det aktive barnet. Om målet er å avdekke, er det viktig at barnets aktørskap blir synliggjort. (Skjørten et al., 2016, s. 94)

7.5.5 Barnet som handlende aktør

Barnet gis en sterk subjektposisjon som handlingsdyktig aktør i eget liv i «Vold i hjemmet - barns strategier» (Øverlien, 2012). Øverlien åpner boken med et eksempel fra et intervju med en 12-åring som i en alder av 9 reddet både seg, søsken og mor fra fars mangeårige voldsutøvelse og seksuelle overgrep, ved at hun valgte å ta kontakt med en lærer, og siden samarbeidet med politi, sosialvesen og rettsvesen (2012, s. 15). Dette møtet, samt mange andre som denne boken er basert på, bruker Øverlien for å vise hvordan barn beskriver seg selv som handlende aktører i en krevende livssituasjon. Videre skriver forfatteren:

Møtet [med disse barna] har fått meg til å reagere på diskursene som fremdeles i stor grad råder om barn som ofre - og dermed trengende - ikke i sin status som individer, men som en kategorisk definisjon. [...] Barn som har opplevd vold i hjemmet, beskrives som «ødelagt» og «skadet for livet», og deres barndom som «tapt». I medial - og særlig tabloid - sammenheng, kan det ensidige søkelyset på barn som ofre, ta nærmest en groteske former, der barns «uskyldighet» og «renhet» beskrives og illustreres ved hjelp av språk og bilder som er sterkt emosjonelt ladet. (Øverlien, 2012, s. 15-16)

I tillegg nevnes det hvordan forskningen som har blitt gjort på barn som har opplevd vold, har vært preget av en medisinsk diskurs der barna sees på som ofre og mottakere for potensielt traumatiserende hendelser, og fokuset har ligget på å måle reaksjoner og kategorisere symptomer:

[Det] temmelig ensidige perspektivet fører til at behandlingen av voldsutsatte barn - og metodene som utvikles, legger vekt på barnas offerposisjon fremfor også å se dem som aktører. Det ensidige på symptomer og effekter gir ikke plass til kunnskapen mange av dem som arbeider med barn som opplever vold i hjemmet besitter: at et stort antall av dem ikke viser noen symptomer, og at mange lever et liv som på mange måter ligner andre barns liv. Det å ensidig definere denne gruppen barn som avvikere og psykisk ustabile, er å gjøre dem en stor bjørnetjeneste. (Øverlien, 2012, s. 17)

Videre nevnes det at en slik type fremstilling, altså en kategorisering av disse barna inn i en offer- og avviksdiskurs, i lengste fall kan «gi hjelperen en følelse av at arbeidet med disse barna er forgjeves» (Øverlien, 2012, s. 17). Barna i denne boken blir ikke nødvendigvis beskrevet som motstandsdyktige eller resiliente (se neste punkt), men heller som deltakende aktører i egne liv. Selv i tilfeller der barna forteller at de ikke handler aktivt ved å ikke «gjøre noe», er også dét en mestringsstrategi for å håndtere situasjonen eller unngå å gjøre den verre. Barnet har også egne mestringsstrategier uavhengig av om volden blir utøvd direkte mot dem eller mot en omsorgsperson eller et søsken:

[...] barn [kan] umulig forstås som vitner til volden. Barn hører, ser, føler, lukter - og handler. [...] Hovedhandlingene gjennom selve voldsepisoden er å gå mellom moren og faren/stefaren, å beskytte seg selv og søsknene sine og å søke hjelp. Under analysen ble det imidlertid tydelig at de også handlet før volden brøt ut, for å forebygge og dempe, og etterpå, for å trøste og ta igjen. (Øverlien, 2012, s. 205).

Gjennom de ulike intervjuene kommer det frem at barn ikke er passive til de hendelsene de utsettes for, snarere tvert imot. Subjektposisjonen barnet dermed får, som selvstendig aktør med egne strategier, blir på mange måter en klar motstemme til andre diskurser om voldsutsatte barn som passive og usynlige, som historisk sett synes å ha vært gjeldende.

7.5.6 Det resiliente barnet

Det resiliente barnet er ikke en subjektposisjonering som i stor grad blir vektlagt i tekstene, men den inkluderes her likevel, fordi resiliensperspektivet tas opp et par steder. Med resiliens menes «prosesser som involverer et kontinuerlig samspill mellom individ og miljø som gjør at barnets utvikling når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barnet har hatt erfaringer som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik.» (Søftestad, 2018, s. 85). Resiliens som personlighetstrekk er derimot noe annet; trekk hos overgrepsutsatte barn som viser få skadevirkninger inkluderer blant annet «gode kognitive og atferdsmessige ferdigheter», «sterk selvtillit», «evne til å legge skylden på overgrepene på noe utenfor seg selv» og «selvkontroll [...], impulskontroll og beskyttelse mot ytre faktorer» (Søftestad, 2018, s. 85). Tidlig intervensjon og forebygging er brukt som eksempler for måter å bygge resiliens på. Da defineres resiliens igjen som en kobling mellom egenskaper hos barnet og egenskaper i miljøet. Særlig foreldrene trekkes frem:

God omsorg fremmer altså motstandsdyktighet eller resiliens. Motsetningsvis er sosial isolasjon og mangel på trygt sosialt samspill og læring skadelig for kroppslig utvikling, utvikling av følelseliv og kognisjon. (Dyb og Stensland, 2016, s. 50)

Vi vet for eksempel fra forskning om resiliens at foreldre er de viktigste støttespillerne for et barn som opplever noe som kan være potensielt traumatiserende. (Ungar, 2011, referert i Skjørten et al., 2016, s. 94)

Også i kapittelet *Personlig vekst eller økt sårbarhet? Posttraumatisk vekst fra et utviklingsperspektiv*, blir begrepet «posttraumatisk vekst» brukt som et bilde på resiliens:

Mens forskningen på psykologiske reaksjoner etter traumatiske hendelser så langt har gitt oss mye kunnskap om negative konsekvenser [...], viser nyere forskning at spekteret av posttraumatiske reaksjoner er bredere enn dette. Stadig flere studier viser at mennesker kan oppleve både positive og negative personlige endringer i kjølvannet av en traumatisk hendelse. (Hafstad & Glad, 2016, s. 76)

Posttraumatisk vekst kjennetegnes av at individet får økt tiltro til personlig styrke, evne til å håndtere fremtidige utfordringer, mer meningsfulle og nære relasjoner til andre, mer åpenhet. Dette kan være resultat av bearbeidingen av den traumatiske opplevelsen, og er ikke resultat av den traumatiske hendelsen i seg selv (Hafstad & Glad, 2016, s. 78). Likevel understrekes det at det for barn kan være vanskelig å bearbeide hendelser på denne måten, uten aktiv hjelp fra voksne rundt seg, særlig dersom det er snakk om yngre barn.

7.6 Sammendrag

Av alle fem rollene er det barnet som opptar pensumtekstene aller mest, og barnet beskrives både som traumatisert, sårbart og utsatt, men også som handlingsdyktig, en egen aktør og resilient. Barnets foreldre er ofte nevnt i tekstene, men foruten de motsettende subjektposisjonene som enten/eller eller både/og omsorgsperson og voldsutøver eller overgriper, så er ikke barnets relasjon til foreldre og familie et hovedfokus. Det samme gjelder voldsutøveren og overgriperen: De er roller som ofte blir nevnt, men hvem det faktisk er snakk om, er mer diffust. For overgriperen blir fraværet av subjektposisjoner et poeng i seg selv, mens for voldsutøveren finnes det flere eksplisitte og implisitte vendinger som peker mot voldsutøveren som farsfigur, og voldsutøveren som minoritetsetnisk. Profesjonsutøveren blir posisjonert som helper – den trygge voksne, som skal være faglig og personlig kompetent, men som også kan bli sterkt påvirket av å være tett på svært tunge saker.

Kapittel 8: Sammenfatning av funn

Under følger en sammenfatning av hovedfunnene i oppgaven. I kapittel 9 følger en drøfting av disse funnene.

8.1 Funn fra del I: Nasjonal utdanningsoversikt

Programplanene for barnevernsstudiet er jevnt over svært like hverandre ved alle utdanningsinstitusjonene. Alle inkluderer ordene «vold» og «overgrep». Samtlige bygger på ordlyden i Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning (2019), enten i egne formuleringer eller direkte sitert.

Det er store forskjeller mellom de ulike studiestedenes emneoppbygging. Ingen har like emner, hva gjelder emnenes tittel, beskrivelse, læringsmål og pensumliste. Emneplanene henter i varierende grad opp igjen læringsutbytte-punktene om vold og overgrep fra programplanen. Samtlige utdanninger har ett eller flere emner der *kunnskap* om «vold» og «overgrep» er inkludert i emnets læringsutbytte-beskrivelse, men tre av dem har ingen emner som inkluderer punktet for *ferdigheter* i praktisk arbeid.

Vektlegging av vold og overgrep i studienes emneplaner viser stor variasjon. OsloMet er eneste studiested som per i dag har vold, overgrep og omsorgssvikt som eget emne. Foruten valgemner har OsloMet elleve læringsutbytte-punkter som inkluderer «vold» og/eller «overgrep» fordelt over ulike fag. Universitetet i Stavanger har seks. De andre utdanningene har mellom ett-tre. Jo flere punkter ordene inkluderes i, jo mer utdypende er læringsmålene. De fleste utdanningene som har mellom ett-tre punkter, har direkte sitert ordlyden fra Kap. 2 i forskriften, uten at innholdet utdypes.

Definisjon på «vold» og «overgrep» er fraværende i samtlige av læringsutbyttene. Emnet ved OsloMet er det eneste som nevner «ulike former for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep mot barn». Forskriften for barnevernspedagogutdanningene spesifiserer heller ikke hva som menes med «vold».

Det er stor variasjon i pensumlister og -tekster i emnene som inkluderer læringsutbytter om vold eller overgrep. Tilgang på pensumlister var begrenset da datainnsamlingen ble gjort, men av de tilgjengelige (totalt seks av elleve), var det stor variasjon i innholdet. Noen hadde

mye om temaet, mens andre knapt hadde egne tekster om det. Her er det sett på tekstenes tittel og abstract/sammendrag.

8.2 Funn fra del II, 1. del: Innhold i emne BV1400

Emne *BV1400 – Psykososiale perspektiver på omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep* er et nytt emne ved OsloMet, og det eneste emne på samtlige utdanningsforløp i barnevern som utelukkende omhandler dette temaet. Ved andre utdanninger er temaene lagt inn under bredere fagmoduler. På pensumlisten våren 2021, første gang emnet ble undervist i, stod ti ulike tekster/bøker som omhandlet temaene, alle skrevet av praktikere, forskere og/eller professorer innenfor fagfeltet. Emnet (pensum og klasseromsundervisning) omhandler tematikken sett opp mot psykisk helse og utvikling, ulike former for omsorgssvikt, traumeteori og traumer, seksuelle overgrep, psykologiske konsekvenser av vold og overgrep, samt barnevernets arbeid med slike saker. Emnet består av ca. 40 undervisningstimer fordelt på ti forelesningsdager, ca. 880 sider pensumtekst, og avsluttes med fire dagers hjemmeeksamen.

8.3 Funn fra del II, 2. del: Kategori- og diskursanalyse av pensumtekstene

Gjennom kategorianalyse ble pensumtekstene kategorisert til kunnskapsformidlende tekster, intervensjonistiske tekster eller metatekster. Mange av tekstene har overlappende tilhørighet til de ulike kategoriene. De kunnskapsformidlende tekstene formidler kunnskap om og perspektiver på vold, overgrep og traumer som i all hovedsak sentreres rundt barnet og dets normalutvikling, sårbarhet, eventuelle skjevutvikling og utvikling av psykopatologi, mestringsstrategier og erfarte opplevelser. Tekstene har sterk forankring i psykologien. Dominerende diskurser inkluderer barneperspektivet (barnet i fokus), det utviklingspsykologiske perspektivet, det utviklingsøkologiske perspektivet (barnet i samspill med omgivelsene) og traumeperspektivet.

De intervensjonistiske tekstene er rettet mot profesjonsutøvelsen til sosialarbeidere, barnevernfaglig intervensjon og handling i møte, samtale og arbeid med barn og familier som opplever vold og overgrep. De er delvis også kunnskapsformidlende, da de formidler kunnskap om hvordan ting gjøres i profesjonsrettet arbeidet. I tillegg diskuteres profesjonsutøverens som både profesjonell og privatperson (noe overlappende med metatekstene). Dominerende diskurs er profesjonsperspektivet, som består av et juridisk

perspektiv (menneskerettslig og strafferettslig perspektiv), institusjonsperspektivet (samfunnsinstitusjoner, tverretatlig samarbeid) og barneperspektivet (barnet i fokus).

Metatekstene tematiserer, problematiserer og gir en kritisk drøfting av begrepsforståelser og -bruk, trender i fagfeltet og hvordan forståelser av ulike fenomener tilknyttet barn, omsorg og omsorgssvikt er normativt forankret i tid, sted og sosiale praksiser. De belyser også hvordan vold og overgrep i nære relasjoner blir omtalt i fag- og forskningsmiljøet. Totalt er barneperspektivet mest det dominerende i alle kategoriene, særlig i de kunnskapsformidlende og intervensjonistiske tekstene. Profesjonsperspektivet er også tydelig.

8.4 Funn fra del II, 3. del: Tekstenes roller og rollenes subjektposisjoner

Pensumtekstene dreier seg alle om ulik tematikk knyttet til omsorgssvikt, vold og overgrep: barn som er utsatt for vold og/eller overgrep, profesjonsfaglig arbeidet med dem, og hvordan man snakker om og vurderer «vold» og «overgrep». I tekstene finnes fem sentrale roller: «barnet», «forelderen/foreldrene», «voldsutøveren», «overgriperen» og «profesjonsutøveren». Rollene får subjektposisjoner – karaktertrekk som sier noe om hvilke indre eller ytre kjennetegn som forventes av rollen. Se illustrasjonen på side 56 for liste over disse. Det er rollen «barnet» som dominerer i tekstene. Deretter er profesjonsutøveren synlig, mens de andre tre rollene opptar relativt lite plass – de nevnes ofte, men tilknyttet barnet, uten sterke subjektposisjoner.

Kapittel 9: Videre drøfting av funn

I dette kapitlet drøftes oppgavens funn opp mot teoretiske perspektiver, med hovedvekt på diskurs- og maktteori, samt validitetsspørsmål knyttet til funn og metodevalgene som ble anvendt for å komme frem til disse. I tillegg drøftes diskursanalysens funn av et klart individentrert perspektiv i tekstene. Gjennomgående nevnes flere deler ved de ulike funnene som kan være av interesse for eventuell videre studie.

9.1 Validitet, styrker og svakheter i analysene

Under punkt 2.2 i metodekapitlet er validitet nevnt kort. Likevel vil jeg trekke det frem på nytt for en mer inngående drøfting av validiteten til de funnene som nå er presentert, med utgangspunkt i hvilke metoder som er brukt.

Denne oppgaven kartlegger flere sider av kunnskapsformidling om vold og overgrep i nære relasjoner på utdanningsnivå. I retrospekt kunne en utvidet presentasjon av funnene i både kapittel 4, 6 og 7 utgjort hver sin enkeltstående oppgave. Likevel er alle delene inkludert, fordi jeg anser det som hensiktsmessig for masteroppgavens bidrag til forskningsprosjektet å inkludere alle aktuelle funn. Tidvis går imidlertid inkludering av funn på bekostning av selve dokumentasjonen av dem, særlig med tanke på underbyggende teksteksempler.

Diskursanalyse er basert på tolkning av tekst, og akkurat denne tolkningen kan være en utfordring når det gjelder etterprøvbarehet. Diskursene som analyseres frem skal konkretiseres så detaljert det lar seg gjøre, så leseren ser hvordan tekstene er lest og analysert, og tilstrekkelig med sitater bør gis for å dokumentere og eksemplifisere funnene (Bratberg, 2017, s. 63). På dette punktet skulle jeg sett at oppgavens omfang (sidetall) tillot langt flere teksteksempler, for å styrke validiteten i funnene. Dette er særlig gjeldende for de dominerende diskursene som presenteres i kapittel 6 (kategori- og diskursanalyse), der det i all hovedsak er diskursive funn som presenteres, fremfor beleggene for dem. I kapittel 7 (roller og subjektposisjoner) er det brukt langt flere tekstutdrag og utfyllende presentasjon av funnene for å vise til de ulike posisjoneringene. Imidlertid er samtlige tekstkilder som analyseres i kapittel 6 (og 7) tilgjengelig for enhver som eventuelt ønsker å

bygge videre på denne studien. Dette er til forskjell fra for eksempel transkriberte intervjuer eller andre beskyttede kilder, der fullstendig tilgang ikke er like selvsagt.

Diskursanalysens potensielle reliabilitetsutfordringer gjelder ikke kun måten tolkningen er utført på, men også, i noen tilfeller, hvilke tekster den bygger på (Bratberg, 2017, s. 63). For å styrke det totale bildet av styrende diskurser kunne også et annet kildeutvalg vært brukt. Det ligger av emnets tittel (*BV1400 - Psykososiale perspektiver - omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep*) at det er visse diskurser som utgjør det «psykososiale perspektivet». Samtlige emner som nevner «vold» og/eller «overgrep» i læringsutbyttet ved barnevernutdanningen på OsloMet kunne ha vært inkludert (se 4.2.3), men dette hadde gjort tekstmaterialet for stort for denne oppgaven. Alternativt kunne også et helt annet studiested vært gjenstand for kildeutvalget. Aller helst skulle man kartlagt flere emner fra ulike studiesteder, og satt dem opp mot hverandre for å kunne si mer om forskjeller og eventuelt motstridende diskurser. I tillegg kunne det vært spennende å se på flere deler av kunnskapsformidlingen, fremfor utelukkende tekstanalyse.

Med innholdsanalysen av program- og emneplanene arter validitetsspørsmålet seg noe annerledes. Innholdsanalysen er som nevnt i metodekapittelet gjort gjennom ordsøk («vold» og «overgrep») og koding av disse. Ofte handler validitetsproblemet med innholdsanalysen om at kodingsenhetene tas ut av sin sammenheng (Borélius & Kohl, 2018). Blant annet kan problemet oppstå når et ord er flertydig og dermed kan brukes på mange ulike måter. Det har jeg imidlertid forsøkt å unngå ved å finlese alle setningene der «vold» og «overgrep» var nevnt i program- og emneplanene, og luke ut de emnene eller læringsutbytte-punktene der kodingsenhetene ikke hørte inn under problemstillingen som denne oppgaven omhandler: Vold og overgrep i nære relasjoner, utøvd direkte eller indirekte mot barn og ungdom.

9.2 Makten i språket: Identitetsdannelse og fenomenforståelse

Formålet med diskursanalysen som metode er å se på hvordan kollektive forestillinger skapes, speiles og opprettholdes gjennom språk (Bratberg, 2017, s. 65). Formålet med analysen av subjektposisjoner i denne oppgaven, er å gi innsikt i hvilke forestillinger som ligger til grunn for teksten, for å belyse deler av den pågående kunnskapsformidlingen om vold og overgrep. Maktteori som grunnlag for kritisk diskursanalyse er dermed av særlig

relevans: De dominerende diskursene innenfor et felt muliggjør sosiale praksiser. I det lengste kan en gitt diskurs om et fenomen, eller diskurser om grupper av mennesker, legge føringer for politiske vedtak.

Eksempelvis er diskurser innenfor fenomenet «vold og overgrep i nære relasjoner», og om de berørte subjektene, førende for politisk og sosial handling. Rollefordelingen og subjektposisjonene som oppstår i organiseringen av disse, kan ha store implikasjoner utover det individuelle møtet mellom profesjonsutøver og klient. «Klient» er her brukt i bred forstand, som et samlebegrep for rollene «barnet», «forelderen», «voldsutøveren» og «overgriperen» - og alle andre roller som mennesker organiseres inn i i møtet med institusjoner. Järvinen & Mik-Meyer (2003) forklarer dette fenomenet veldig presist i følgende sitat (fritt oversatt fra dansk):

Klienten i sosialt arbeid er «ikke bare en hvilken som helst sosial konstruksjon. Bedømmelsen av hvilke egenskaper som er relevante skjer hovedsakelig på byråkratiets - og ikke individets - vilkår.» (Johansson, 1997, s. 55).

Den institusjonelle logikk forutsetter dermed at klienten tilpasses institusjonen; ingen velferdsinstitusjon kan forholde seg til «et helt menneske». Individet og dets problemer må derfor først endres til et format, som passer sammen med institusjonens problemkategorier, regler og rutiner. Hvis dette prosjekt lykkes, får individet en problemidentitet, som institusjonen kan (sam)arbeide med. [...] Institusjonen er «nødt til å forenkle og standardisere det enkelte menneske, før den kan behandle mennesket - med andre ord: den må skape en klient (Prottas, 1979, s. 3)». (Järvinen & Mik-Meyer, 2003, s. 15-16)

Disse «problemidentitetene» muliggjør altså et visst sett med handlinger. Dominerende diskurser har direkte innvirkning på hvordan man ser, tolker, årsaksforklarer hendelser og møter utsatte barn og unge og deres familier. Gjennom de identitetsdannende og fenomenforklarende diskursene påvirkes både hva man ser etter, og dermed også hva man *ikke* ser. Om man forventer at barnet skal vise uttalte tegn til PTSD før man mistenker at det kan ha vært utsatt for vold eller overgrep, eller man i møte med mor er blind for at vold og seksuelle overgrep mot barn også utøves av kvinner, kan det medføre store konsekvenser for de utsatte individene. På samme måte påvirker måten man ser på volds- eller overgrepsutsatte barn og unge også måten man møter dem, vurderer tiltak eller evner å se individet utover de identitetene det er tildelt. I det minste må man være seg bevisst

nettopp det at man *ikke* kan se «det hele mennesket» slik Järvinen & Mik-Meyer beskriver, og være kritisk til egne antakelse og forventninger i møte med mennesker og fenomener.

Ifølge Laclau & Mouffes diskursteori kan én diskurs aldri etablere seg så totalt at den blir den eneste diskursen som strukturerer det sosiale; det vil alltid være flere og motstridende diskurser på spill. Subjektet er fragmentert, det posisjoneres ikke bare ett sted, i én diskurs, men gjennom mange ulike posisjoner i ulike diskurser (Jørgensen & Phillips, 2003, s. 53). Dersom kun én subjektposisjon ser ut til å dominere, uten å være i synlig konflikt med andre posisjoner, er det «resultat av hegemoniske prosesser – et resultat av at alternative muligheter har blitt utelukket, og en bestemt diskurs fremstår som den objektivt sanne» (Jørgensen & Phillips, 2003, s. 53). Barnets posisjon som sårbart, men samtidig som handlende aktør, og som traumatisert, men samtidig resilient med mulighet for posttraumatisk vekst, illustrerer slike diskursive konflikter. Om man automatisk ser for seg barnets far når begrepet «voldsutøver» eller «overgriper» brukes i forbindelse med «vold og overgrep mot barn», eller om man umiddelbart tenker på fysisk vold, kan det forstås som resultatet av de hegemoniske prosessene Jørgensen & Phillips beskriver. Begrepet «vold i nære relasjoner» omfatter i dag også tidligere dominerende begreper som blant annet familievold (domestic violence), vold mot kvinner (violence against women) og kvinnemishandling (Rosten, Øverli & Gundersen, 2020, s. 19). Av analysens funn kan det se ut til at disse kjønnete begrepene fremdeles utgjør mye av meningsinnholdet i «vold» i barnevernfaglig kontekst, og «vold i nære relasjoner».

Foucaults maktteori tar utgangspunkt i at makten er sterkest – mest produktiv – der vi ikke ser den i det hele tatt, eksempelvis i hegemoniske diskurser som vi ikke setter spørsmål ved. Formålet med denne diskursanalysen har ikke vært å vurdere hvorvidt diskursene og subjektposisjonene i dem er «riktige» eller ei. Formålet har heller vært å avdekke det «åpenbare», og på den måten synliggjøre hvilke selvfølgeligheter vi omgir oss med, slik at vi aktivt kan ta stilling til dem.

9.3 Individperspektivet vs. samfunnsperspektivet

Tekstene har gjennomgående et sterkt individperspektiv. Samfunnsperspektivet på vold mener jeg er mangelfullt, om ikke fraværende, i store deler av materialet. De strukturelle betingelsene for vold nevnes kun kort i forbindelse med kulturelle forskjeller, som ikke

opptar nevneverdig mye av pensum. Pensumet viser et langt tydeligere aktør- og individperspektiv fremfor et struktur- og samfunnsperspektiv. Det kan selvsagt argumenteres for at tittelen for dette emnet er nettopp *psykososiale perspektiver på omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep*. Men dette er likefullt det eneste emnet som særskilt omhandler kunnskap om disse temaene ved OsloMet, og derfor mener jeg det er interessant at dette er det gjeldende perspektivet.

Sosialt arbeid utøves i spenningsfeltet mellom individ og samfunn (Haug, 2018, s. 8). Det er flere som hevder at utviklingen i fagfeltet har beveget seg mot å bli mer og mer individualisert og psykologisert (Hennum, 2014, Haug, 2018). Dette er også veldig synlig i de analyserte tekstene: De handler mest om hva individet opplever, hvordan de påvirkes av det, og ikke minst hvordan man kan hjelpe individet å tilpasse seg samfunnets strukturer, i stedet for at det sosiale arbeidet i seg selv skal endre samfunnsstrukturene. Da tenker jeg både på strukturer som blant annet velferdstjenester og rettslige rammer, men også samfunnsstrukturer som «muliggjør» vold og overgrep mot barn, eller er til hinder for å avdekke det. Dette kan eksempelvis være gjennom gjeldene diskurser (om hvem som blir utsatt for vold og overgrep, hvem som utøver det, eller hva det defineres som) og kulturelle forståelsesrammer. Om vold- og overgrepssproblematikk kun blir forstått som et problem på individnivå av profesjonsutøveren, er det lett å feilaktig tillegge individet kvaliteter det ikke nødvendigvis har, som en måte å årsaksforklare fenomenene på.

Dette gjelder også i de intervensjonistiske tekstene, der fokuset først og fremst er på hvordan individet (barnet) skal hjelpes, fremfor hvordan samfunnsstrukturer må endres. Dette har jeg opplevd som et gjennomgående trekk i pensum og undervisning under egen bachelor- og masterutdanning i barnevern (ved OsloMet, fra henholdsvis 2015-2018, og 2020-2022): fokuset på å hjelpe individet, heller enn å forstå strukturer og jobbe for en endring i de strukturene som kan gi oppgav til utfordrende livssituasjoner for barn og familier, inklusiv vold og overgrepssproblematikk.

Haug (2018, s. 111) skriver at psykologi som kilde til kunnskap i dag har fått stor utbredelse i velferdsstaten, og at samfunnsmessig og politisk kontekst kan bli mangelfull på bekostning av individperspektivet. Dette synes også å være gjeldende i de analyserte tekstene.

Barneperspektivet kan også leses om en gren av individperspektivet: Fokuset i tekstene ligger først og fremst på barna som selvstendige individer, fremfor som del av en familiekonstellasjon. Dette er et perspektiv som har gjort seg gjeldene i større og større grad i løpet av de siste tiårene. Det har vært bred politisk enighet om å vektlegge barnets beste, barnets deltakelse og barnets rettigheter (Gilbert, Parton, & Skivenes, 2011). Barnet som selvstendig rettssubjekt understreker dette. Barn anses i dag som sosiale, kompetente aktører med egne livsprosjekter og rettigheter, og dette er et syn som også gjenspeiles i statlige styringsdokumenter (Haug, 2018, s. 138).

Foruten det uttalte individperspektivet, veksler diskursen om barn som er utsatt for vold eller overgrep mellom utviklingspsykologisk, psykososialt og biopsykososialt perspektiv. I flere av tekstene synes barnet å være et hovedsakelig psykologisk vesen, eller et psykologisk vesen i samspill med omgivelsene. Imidlertid trekkes også hele mennesket med i diskursen om barnet i flere tekster: Barnet beskrives ikke bare ut ifra sin psyke, barnet er også sin kropp, og kroppen muliggjør psykologien. Subjektposisjonen *det biologiske barnet* i de kunnskapsformidlende tekstene, synes å være noe mer tydelig enn før, av egen erfaring fra bachelorutdanningen i barnevern ved OsloMet fra 2015-2018. At barnets kroppslighet, fysiske utvikling og egen seksuelle utvikling nå står på pensumlisten er ingen selvfølge. Et tidligere kjennetegn på sosialt arbeid har vært en mangel på den kroppslige siden ved menneskets tilværelse – kroppen har blitt sett på som noe som er med oss, uten at vi egentlig er kropp (Jenssen, 2021, s. 196). Det biopsykososiale perspektivet på barnet, som er fremtredende i flere av tekstene, inkluderer både det samfunnsvitenskapelige perspektivet, det psykologiske perspektivet og det biologiske perspektivet (Jenssen, 2021, s. 199).

9.4 Ulikheter i kunnskapsformidlingen og videre forskning

Alle utdanningsinstitusjonene har gått frem ulikt i omstruktureringen av sine utdannelsesforløp for å etterkomme alle læringsmålene i forskriften. Dette gjelder ikke bare punktet om vold og overgrep, men også for andre type emner. Studieoppbyggingen på emnenivå er ved enkelte studiesteder ekstremt ulik. Med såpass store forskjeller som funnene viser, er det tydelig at den praktiske implementeringen av forskriften er opp til studiestedene selv. Videre kartlegging av hvordan forskriftene for retningslinjene i praksis

skal implementeres – eller hvorvidt utdanningsinstitusjonene «snakker» med hverandre for å sikre et «nasjonalt likeverdig faglig nivå» (Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019, § 1), kan være aktuelt for videre forskning. Slik det ser ut i dag, vil jeg ikke si at temaet vold og overgrep blir vektlagt likt nok (i studie- og emneplanene ved de ulike studiestedene) til at man kan kalle det nasjonalt likeverdig. Imidlertid kan det naturligvis finnes andre deler av kunnskapsformidlingen enn det som kommer frem av emneplanene, som gjør funnene i denne oppgaven mer utjevne.

Analysematerialet som er gjennomgått viste en overvekt av fokus på fysisk vold og seksuelle overgrep utført mot barnet, eller mot barnets mor. Psykisk vold, materiell vold og andre typer vold står det generelt mindre om. En betraktning underveis i arbeidet er også at «vold» ofte inkluderes i frasen «vold og overgrep» eller «vold og seksuelle overgrep». Slik jeg leser det knyttes det en umiddelbar linje mellom det fysiske aspektet av vold, og det fysiske aspektet av overgrep. Med det mener jeg at «vold og overgrep» nevnt i en lærebok, uten konsekvent differensiering av hva slags vold som omtales, lettere gir leseren inntrykk av «fysisk vold» enn «psykisk vold», og at psykisk vold dermed kan falle litt i bakgrunnen av den volden det kan være lettere å definere.

Et avsluttende punkt når det gjelder barnevernutdanningenes kunnskapsformidling om vold og overgrep i nære relasjoner, er at masterutdanningenes *Forskrift for nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevern* (der «inngående kunnskap om ulike former for [...], seksuelle overgrep, vold» også er inkludert) ble kunngjort i april 2021. Denne gjelder for masterutdanninger som tilbys fra og med høsten 2022, og er ikke tatt med i denne oppgaven. En tilsvarende kartlegging av masterutdanningene kan gi et enda bredere bilde av kunnskapsformidling om vold og overgrep, i tillegg til kartlegging av pensum ved flere studiesteder.

Kapittel 10: Avslutning

Masteroppgavens tittel (*Barnevernutdanningers kunnskapsformidling om vold og overgrep i nære relasjoner*) og undertittel (*Et øyeblikksbilde av kunnskapsformidling om vold og overgrep i nære relasjoner ved bachelorutdanningene i barnevern, med diskursanalyse av hvordan tematikken og de berørte subjektene skrives frem i pensumlitteraturen*), legger opp til en analyse i to deler. Oppgaven har hatt som mål å kartlegge nye omstruktureringer i utdanningene, og samtidig analysere konkrete deler av kunnskapsformidlingen. Følgende forskningsspørsmål har vært førende for arbeidet:

1) Hva sier forskriften for barnevernspedagogutdanningene om hvilke rammer som finnes for kunnskapsformidling om vold og overgrep i nære relasjoner? 2) Hvordan ser de ulike utdanningsprogrammene i Norge ut i dag med tanke på vektlegging av kunnskap om vold og overgrep, og i hvilken grad vektlegges temaene ved de ulike lærestedene? 3) Hva innebærer dette på et av lærestedene, og hvilke perspektiver på vold og overgrep er det som formidles gjennom pensumlitteraturen i ett av fagene?

Gjennom de tre punktene har problemstillingen kunnet besvares: *I hvilken grad blir kunnskap om vold og overgrep i nære relasjoner vektlagt gjennom studieforløpet ved ulike studiesteder for bachelor i barnevern, og hvilke perspektiver på vold og overgrep møter barnevernsstudenter i pensum i ett av emnene viet tematikken i grunnutdanningen?*

Analysen har tatt utgangspunkt i kunnskapsformidling gjennom tekst: fra styrende læringsmål til formidling gjennom fagtekster. Kunnskapsformidling strekker seg imidlertid ut over dette, og funnene må derfor settes inn i en større sammenheng for å få et totalt bilde av kunnskapsformidlingen. Konklusjonen på problemstillingen blir dermed at det ut ifra datamaterialet ser ut til å fremdeles være svært store lokale variasjoner i vektleggingen av temaene vold og overgrep, til tross for de nasjonale retningslinjene. Studiestedet der temaet er tillagt mest vekt i emneplanene, er brukt som gjenstand for tekstanalyse. Analysen viser at kunnskapsformidlingen tar utgangspunkt i tre deler; det kunnskapsformidlende, det intervensjonistiske og metaaspektet. Innenfor disse finnes ulike dominerende diskurser. «Barnet» står først og fremst i fokus, gjennom en utviklingspsykologisk diskurs, og individperspektivet synes å virke førende for det utøvende arbeidet

med barnet og dets familie. Barnet og de andre subjektene skrives frem med en rekke ulike subjektposisjoner i diskursene, og konstruksjonen av disse synes å gjenspeile de institusjonelle forståelsesrammene som dominerer i fagfeltet i dag.

Ved å belyse hva slags kunnskap som formidles, hvilke diskurser som dominerer og hvilke beskrivelser som brukes, er det mulig å sette spørsmål ved våre forståelsesrammer. Dette bidrar også til å avdekke det vi *ikke* ser. Gjennom å belyse hva som undervises og formidles om vold og overgrep, hvilke «selvsagte» diskurser som råder i fag- og forskningsfeltet akkurat nå, hvem man setter søkelyset på og hvordan man omtaler dem, er formålet samtidig å finne ut hva vi *ikke* lærer, hvilke perspektiver vi *ikke* får med oss, hvem og hva vi *ikke* ser, og - i forlengelsen av det - hvilke barn og familier vi *ikke* fanger opp.

Litteraturliste

- Aadnanes, M. (2020). *Vold mot barn og unge i nære relasjonar. Barnevernfagleg kunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aakvaag, H. F., Thoresen, S., & Øverlien, C. (2016). Vold og overgrep mot barn og unge - definisjoner og typologisering . In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 263-280). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aarset, M. F. & Bredal, A. (2018). *Omsorgsovertakelser og etniske minoriteter. En gjennomgang av saker i fylkesnemnda*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/5130>
- Aasland, M. W. (2020). *Barna og seksualiteten (kap. 1-5)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Archard, D. (1999). Can child abuse be defined? In K. (red.), *Moral Agendas for Children's Welfare* (pp. 57-68). London: Routledge.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). *Barnets rettigheter i Norge. Norges femte og sjette rapport til FNs komite for barns rettigheter – 2016*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0ada3bee46b54f498707f51bbc7d4b2c/barnekonvensjonen-norsk-versjon-uu.pdf>
- Baugerud, G. A., Vangbæk, S., & Melinder, A. (2018). Secondary Traumatic Stress, Burnout and Compassion Satisfaction among Norwegian Child Protection Workers: Protective and Risk Factors. *British Journal of Social Work*, 215-235.
- Boréus, K., & Bergström (red.), G. (2018). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Broberg, A., Almquist, K., & Tjus, T. (2006). Sårbarhet, motstandskraft, risikofaktorer og helsefremmende faktorer. In A. Broberg, K. Almquist, & T. Tjus, *Klinisk barnepsykologi. Utvikling på avveier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bufdir (2016). *Kartlegging av kompetansebehov i det kommunale barnevernet. Deloppdrag D*. Bufdir: Oslo. Hentet fra: https://www.bufdir.no/globalassets/global/kartlegging_av_kompetansebehov_i_det_kommunale_barnevernet_deloppdrag_d_i_tillegg_to_til_tildelingsbrev_2016.pdf
- Danaher, G., Schirato, T., & Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*. London: SAGE Publications.
- Dyb, G., & Stensland, S. Ø. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 45-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. (1995 (i bok fra 2008)). Kritisk diskursanalyse og markedgjørelsen af offentlig diskurs: Universitetene. In N. Fairclough, *Kritisk diskursanalyse* (pp. 147-196). København: Hans Reitzels Forlag.

- Gilbert, N., Parton, N., & Skivenes, M. (2011). *Child protection systems. International trends and orientations*. New York: Oxford University Press.
- Hafstad, G. S., & Glad, K. A. (2016). Personlig vekst eller økt sårbarhet? Posttraumatisk vekst fra et utviklingsperspektiv. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 76-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, V. (2018). Barn i risiko og risikable foreldre – en analyse av risikoforståelser i barnevernets institusjonelle praksis (Doktorgradsavhandling). OsloMet – Storbyuniversitetet, Oslo.
- Hauge, M.-I., Schultz, J.-H., & Øverlien, C. (2016). Møter med barn i utsatte livssituasjoner. Fra forskning til praktiske tiltak. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 11-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsetilsynet (2019). *Det å reise vasker øynene. Gjennomgang av 106 barnevernssaker*. https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2019/helsetilsynet_rapport_unummerert_gjennomgang_106_barnevernsaker.pdf
- Hennum, N. (2014). Developing Child-Centered Social Policies: When Professionalism Takes Over. *Social Sciences*, 3(3), 441-459. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci3030441>
- Hennum, R. (2020). Retten til beskyttelse mot vold, overgrep og utnyttelse. In K. Sandberg, E. S. Kjørholdt, & N. H. (red.), *Barnekonvensjonen: barns rettigheter i Norge* (pp. 367-396). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holt, T. (2016). Betydning av foreldres reaksjoner. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer. Møte med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 63-75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer (red.), N. (2003). *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i sosialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, T. K., & Ormhaug, S. M. (2016). Behandling av barn og ungdom som har erfart traumer. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 238-250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, T. K., & Ormhaug, S. M. (2016). Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress hos barn og unge. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 23-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, D. (2021). *Vitskapsteori i sosialt arbeid. Tilnærmingar og normative spørsmål*. Oslo: Samlaget.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Meld. St. 13 (2011-2012) Utdanning for velferd - samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac91ff2dedee43e1be825fb097d9aa22/no/pdfs/stm201120120013000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 16 (2016-2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Lorentzen, P. (2020). Traumebevisst omsorg - ett skritt frem og to til siden. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 146-161.
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2017:12 Svikt og svik – Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Oslo: BLD. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/no/pdfs/nou201720170012000dddpdfs.pdf>
- Regjeringen. (2021). *Opptappingsplan mot vold og overgrep – rapport pr. 1. juni 2021*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/68852ca73f6b44dfa635dd2e1ac9f578/rapportering-opptappingsplan-vold-01.06.2021.pdf>
- Regjeringen. (2022). *RETHOS: Bakgrunn og organisering*. Hentet 12.01.22 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/utvikling-av-nasjonale-retningslinjer-for-helse--og-sosialfagutdanningene/organisering/id2569503/>
- Rosten, M. G., Øverli, I. T. og Gundersen, T. (2020). Truffet av volden. Familievernets arbeid med vold i nære relasjoner. NOVA-Rapport 7/20. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5928/NOVA-rapport-7-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skjørten, K., Hauge, M.-I., Langballe, Å., Schultz, J.-H., & Øverlien, C. (2016). Å se det utsatte barnet. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 94-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snl.no, (Store Norske Leksikon). (2022, 08 14). *Rettssubjekt*. Hentet 11.08.22 fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/rettssubjekt>
- Søftestad, S. (2018). *Grunnbok i seksuelle overgrep mot barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerfeldt, M. B., & Øverlien, C. (2016). Barneverntjenestens møte med barn og unge som opplever vold i hjemmet. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 183-199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thoresen, S., & Myhre, M. C. (2016). Tiden leger ikke alle sår. Vold og traumer i et livsløpsperspektiv. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 150-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Øverlien, C. & Moen, L. H. (2016). «Takk for at du spør!» En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere. Rapport 3/2016. NKVTS: Oslo.

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

Lover og forskrifter

Barnevernloven - bvl. Lov om barneverntjenester (barnevernloven). (LOV-1992-07-17-100).

Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>

Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. (2017). Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger (LOV-2005-04-01-15-§3-2). Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>

Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning. (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning (LOV-2005-04-01-15-§3-2).

Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-398>

Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevern. (2021). Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevern (LOV-2005-04-01-15-§3-2).

Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2021-04-09-1147>

Menneskerettsloven - mrl. (1999), Vedlegg 7. FNs konvensjon om barnets rettigheter med protokoller. Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven) (LOV-1999-05-21-30). Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30?q=barnekonvensjonen>

Straffeloven – strl. (1995). Lov om straff (straffeloven). (LOV-2005-05-20-28). Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>

Nettsider studiesteder

HINN - Høgskolen i Innlandet. (2020). *Studieplan 2020/2021 BBVP Bachelor i barnevern*.

<https://ez.inn.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2020-2021-studiehaandbok/studier/hsv-fakultet-for-helse-og-sosialvitenskap/bachelor/bbvp-bachelor-i-barnevern>

HiØF - Høgskolen i Østfold. (2022). *Studieplan for Bachelorstudium i barnevern (2020–2023)*.

<https://www.hiof.no/studier/programmer/bvp-bachelorstudium-i-barnevern/studieplaner/h2020.html>

HVL - Høgskulen på Vestlandet. (2020). *Barnevern. Utdanningsplan 2020 høst, 180 studiepoeng*.

<https://www.hvl.no/studier/studieprogram/barnevern/2020h/utdanningsplan/>

HVO - Høgskulen i Volda. (2020). *Sosialt arbeid, barnevernspedagog*. Hentet 12.12.21 (daværende studieplan) fra <https://www.hivolda.no/studietilbod/sosialt-arbeid-barnevernspedagog/haust#acc-study-plan>

Nord Universitet. (2020). *Studieplan. Bachelor i barnevern. Høst 2020*.

<https://www.nord.no/no/student/studieplaner/2020h/sider/babev.aspx>

- NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2020). *Studieplan Bachelor i barnevern (barnevernspedagog)*. 2020-2023.
<https://www.ntnu.no/studier/studieplan#programmeCode=HSGBVB&year=2020>
- OsloMet - Storbyuniversitetet. (2020). *BV1400 Psykososiale perspektiver – omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep. Emneplan vår 2021*. <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/BV1400/2020/H%C3%98ST>
- OsloMet - Storbyuniversitetet. (2022). *Barnevern. Bachelorprogram*.
<https://www.oslomet.no/studier/sam/barnevern>
- Samordna Opptak. (2022). *Søker- og opptakstall 2022*.
<https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2022/>
- UiS - Universitetet i Stavanger. (2020). *Barnevern (barnevernspedagog) - bachelorstudium. 2020-2023*. <https://www.uis.no/nb/studieprogram-og-emner/barnevern-barnevernspedagog-bachelorstudium/2020#studieplan>
- UiT - Norges arktiske universitet (Alta). (2020). *Fagplan. Bachelor i barnevern 2020-2023*.
<https://uit.no/Content/734311/cache=20222510130822/FAGPLAN%20Barnevern%20Alta%202020-2023.pdf>
- UiT - Norges arktiske universitet (Harstad). (2020). *Fagplan. Bachelor i barnevern 2020-2023*.
<https://uit.no/Content/734317/cache=20223003111825/FAGPLAN%20Barnevern%20Harstad%202020-2023.pdf>
- USN - Universitetet i Sørøst-Norge. (2020). *Studieplan for Bachelor i barnevern. Kull 2020*.
https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/studieplan/070_2020_H%C3%98ST

Oversikt over vedlegg

Vedlegg I: Pensumlisten til emnet BV1400 ved OsloMet.

Vedlegg II: Egen arbeidstabell med oversikt over kategorisering og diskursanalyse av pensumtekstene.

Vedlegg I: Pensumliste: BV1400 Psykolsosiale perspektiver

– Omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep (2021-V)

Obligatorisk pensum

Aarset, M. F. & Bredal, A. (2018). *Omsorgsovertakelser og etniske minoriteter. En gjennomgang av saker i fylkesnemnda*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/5130> (kap 7)

Aasland. (2020). *Barna og seksualiteten* (2. utgave). Cappelen Damm akademisk. (del 1)

Archard. (1999). Can child abuse be defined? I King (Red.), *Moral Agendas For Children's Welfare* (s. 57–68). Routledge.

Baugerud, G. A., Vangbæk, S. & Melinder, A. (2018). Secondary Traumatic Stress, Burnout and Compassion Satisfaction among Norwegian Child Protection Workers: Protective and Risk Factors. *British Journal of Social Work*, 48(1), 215–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx002> (Hauge, Schultz, & Øverlien, 2016)

Broberg, Almqvist, K., & Tjus, T. (2006). *Klinisk barnpsykologi : utvikling på avveier*. Fagbokforl. (kap 3: Sårbarhet, motstandskraft, risikofaktorer og helsefremmende faktorer)

Hennum. (2020). Retten til beskyttelse mot vold, overgrep og utnyttelse. I Sandberg, E. S. Kjørholt, & N. Høstmælingen (Red.), *Barnekonvensjonen : barns rettigheter i Norge* (4. utgave, s. 367–396). Universitetsforlaget. (s 367 - 396)

Lorentzen. (2020). Traumebevisst omsorg - ett skritt frem og to til siden. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 97(2), 146–161. 15 sider. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-02-06>

Søftestad. (2018). *Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn*. Universitetsforl. Hele boka.

Øverlien, Hauge, M.-I., & Schultz, J.-H. (red. . (2016). *Barn, vold og traumer : møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Universitetsforl. (Kap 1-6, 10, 12, 15 og 17).

Øverlien. (2012). *Vold i hjemmet : barns strategier*. Universitetsforl. Hele boka.

Vedlegg II: Tabell - Analyse av pensumtekster

Forklaring av tabell

Tabellen under viser en systematisert oversikt over analyse materialet i del II (pensumtekstene) og hvordan det er blitt kategorisert. Det er delt inn i kilde (pensumtekst/-artikkel/-kapitler i hele bøker), hvilken kategori teksten faller inn under, hvilke perspektiver (diskurser) som dominerer i teksten, hvilke roller (subjekter) som dominerer i teksten, og hvilke dominerende subjektposisjoner ("beskrivelse" av rollene) disse rollene er gitt. Bakgrunnsfargene i tabellen signaliserer hvorvidt kapitlene som står på pensum er fra samme bok.

Det må understrekes at det er de *dominerende* kategoriene, perspektivene/diskursene, rollene og subjektposisjonene som er ført opp, ikke absolutt alle perspektiver teksten er innom eller alle roller den nevner. Noen av punktene under subjektposisjoner er i analysen samlet inn under overordnede posisjoner som kombinerer flere av de som står i tabellen. I tillegg må det presiseres at de dominerende perspektivene er *perspektiver på vold og/eller overgrep*. Enkelte tekster tar for seg annen tematikk i *tillegg* til disse, men eventuelle andre temaer og diskurser innenfor dem ligger utenfor dette analysearbeidet, og er dermed ikke oppført. For ordens skyld er ikke kildelisten alfabetisk, men sortert slik at enkeltartikler/kapitler kommer først, og deretter de fire bøkene der flere kapitler står på pensum.

Tekstkategorier av pensumtekster om vold og overgrep: Kategorianalyse av pensumtekstene i tre hovedkategorier: Kunnskapsformidlende, intervensjonistiske, metatekster. Disse kan også overlappes hverandre, og en tekst kan tilhøre flere kategorier. Se kap. 6.

Diskurser: Hvilke perspektiver som dominerer i hver enkelt tekst. For eksempel barneperspektivet (barnet i fokus), menneskerettighetsperspektivet (juridisk) osv. Se kap. 6.

Roller (relasjonære og institusjonelle) i teksten, med andre ord hvem teksten handler om: Barnet, profesjonsutøveren, voldsutøveren, overgriperen, og foreldrene. Se kap. 7.

Subjektposisjoner til rollene (beskrivelse av kvaliteter ved subjektet i rollen). Eks.: Det sårbare barnet, det traumatiserte barnet, det resiliente barnet, osv. Se kap. 7

Kilde/pensumtekst	Hoved-kategori(er)	Dominerende diskurs(er)	Dominerende rolle(r)	Dominerende subjektposisjoner
Kap. 7 Vold (Aarset & Bredal, 2018). I <i>Omsorgsovertakelser og etniske minoriteter. En gjennomgang av saker i fylkesnemnda.</i>	Metatekst Intervensjonistisk	Metapersp. Økologisk persp. (kultur/samfunn) Strafferettslig persp. Menneskerettighetspersp. Profesjonspersp. Kulturpersp.	Prof.utøver Foreldrene Barnet Voldsutøver	- Den profesjonelle som "kulturtolk" - Prof.sutøveren som normativ standardsetter for "god nok" omsorg - Forelderens som voldsutøver - Voldsutøveren som minoritetsetnisk
Can child abuse be defined? (Archard, 1999) I King (Red.), <i>Moral Agendas For Children's Welfare</i>	Metatekst	Metapersp. Kulturpersp.	Prof.utøver	-Profesjonsutøveren som normativ standardsetter for "god nok" omsorg
Secondary Traumatic Stress, Burnout and Compassion Satisfaction among Norwegian Child Protection Workers: Protective and Risk Factors (Baugerud, Vangbæk, & Melinder, 2018). I <i>British Journal of Social Work.</i>	Kunnskapsformidlende Metatekst	Metapersp. Profesjonspersp.	Prof.utøver	- Den overbelastede profesjonsutøveren - Profesjonsutøveren som privatperson
Sårbarhet, motstandskraft, risikofaktorer og helsefremmende faktorer (Broberg, Almqvist & Tjus). I <i>Klinisk barnepsykologi : utvikling på avveier</i> (Broberg et. al, 2006).	Kunnskapsformidlende	Barneperspektivet Økologisk perspektiv/ samfunnsperspektiv/ samfunnsinstitusjonspersp. Helseperspektivet Traumeperspektivet	Barnet Foreldrene	- Det biologiske barnet - Det sårbare barnet - Det traumatiserte barnet - Det resiliente barnet
Kap. 15: Retten til beskyttelse mot vold, overgrep og utnyttelse (Hennum, 2020). I <i>Barnekonvensjonen : barns rettigheter i Norge</i> (Sandberg, Kjørholt, &	Intervensjonistisk	Menneskerettslig pers. Strafferettslig persp.	Barnet Prof.utøver Voldsutøver Overgriper Foreldrene	- Barnet som rettssubjekt - Det biologiske barnet - Barnet som volds- og overgrepsoffer - Forelderens som rusmisbruker eller psykisk syk

Høstmølingen (Red.), 2020)				
Traumebevisst omsorg - ett skritt frem og to til siden (Lorentzen, 2020). I <i>Tidsskriftet Norges Barnevern</i> , 97(2).	Metatekst	Metaperspektiv Profesjonspersp.	Prof.utøver Barnet	- Den kompetente profesjonsutøveren + prof.ut. som omsorgsgiver (+ problematisering av prof.ut. som behandler) - Profesjonsutøveren som privatperson - Den kompetente profesjonsutøveren - Det traumatiserte barnet - Det biologiske barnet
Bok: Barna og seksualiteten (Aasland, 2020). Del 1 (5 kapitler)				
Kap. 1: Når starter seksualiteten	Kunnskapsformidlende	Helseperspektiv Barneperspektiv Økologisk perspektiv Profesjonsperspektivet	Barnet Foreldrene Prof.utøver	- Det biologiske barnet - Forelderen som den trygge voksne - Den kompetente profesjonsutøveren - Profesjonsutøveren som den trygge voksne
Kap. 2: Barns seksualitet	Kunnskapsformidlende	(se over)	(se over)	(Se over)
Kap. 3: Barnets seksuelle utvikling	Kunnskapsformidlende	(se over)	(se over)	(Se over) + - Barnet som volds- og overgrepsoffer
Kap. 4: Når barn leker seksuelle leker eller "doktorleker"	Kunnskapsformidlende	(se over)	(se over)	(Se over) + - Barnet som volds- og overgrepsoffer
Kap. 5: Onani	Kunnskapsformidlende	(se over)	(se over)	(Se over)
Bok: Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn (Søftestad, 2018). Hele boka.				
Kap. 1: Sentrale spørsmål	Kunnskapsformidlende Metatekst	Barneperspektivet	Barnet Overgriper	- Barnet som overgrepsoffer - Den anonyme overgriperen
Kap. 2: Usynliggjøringsprosesser	Kunnskapsformidlende	Overgrepodynamikkperspektivet	Overgriper Voldsutøver Barnet	- Den unnvikende profesjonsutøveren

				<ul style="list-style-type: none"> - Den anonyme overgriperen - Den manipulerende overgriperen - Barnet som overgrepsoffer
Kap. 3: Ugyldiggjøringsmekanismer	Kunnskapsformidlende	Kulturpersp. Profesjonspersp. Samfunnspersp.	Prof.utøver Overgriper Barnet Den voksne	<ul style="list-style-type: none"> - Den unnvikende profesjonsutøveren/voksne - Den anonyme overgriperen - Barnet som overgrepsoffer
Kap. 4: Skader og konsekvenser	Kunnskapsformidlende	Barneperspektiv Helseperspektiv Traumepersp.	Barnet Prof.utøver /den voksne	<ul style="list-style-type: none"> - Det traumatiserte barnet - Den kompetente profesjonsutøveren - Den trygge voksne
Kap. 5: Barns smerteuttrykk	Kunnskapsformidlende	Barnepersp. Helsepersp. Traumepersp.	Barnet	<ul style="list-style-type: none"> - Det traumatiserte barnet
Kap. 6: Bekymring og mistanke	Intervensjonistisk	Profesjonspersp.	Prof.utøver	<ul style="list-style-type: none"> - Den kompetente profesjonsutøveren
Kap. 7: Avdekking	Intervensjonistisk	Profesjonspersp.	Prof.utøver	<ul style="list-style-type: none"> - Den kompetente profesjonsutøveren
Kap. 8: Kommunikasjon mellom voksne og barn	Intervensjonistisk	Profesjonspersp.	Prof.utøver /den voksne Barnet	<ul style="list-style-type: none"> - Den kompetente profesjonsutøveren - Den trygge voksne - Barnet som overgrepsoffer
Kap. 9: Arbeid med overgrepssaker: Du er ditt beste redskap	Intervensjonistisk Metatekst	Profesjonspersp.	Prof.utøver	<ul style="list-style-type: none"> - Den kompetente profesjonsutøveren - Profesjonsutøveren som privatperson
Kap. 10: Aktuelle samarbeidspartnere	Intervensjonistisk	Profesjonsperspø	Prof.utøver	<ul style="list-style-type: none"> - Den kompetente profesjonsutøveren
Kap. 11: Fra privat avmakt til tverretatlig handlekraft	Intervensjonistisk	Profesjonsperspektivet	Prof.utøver	<ul style="list-style-type: none"> - Den kompetente profesjonsutøveren
Kap. 12: Tverretatlig samarbeid kommer ikke av seg selv!	Intervensjonistisk	Profesjonsperspektivet	Prof.utøver	<ul style="list-style-type: none"> - Den kompetente profesjonsutøveren
Kap. 13: Forebygging: Hva kan vi gjøre?	Intervensjonistisk	Profesjonspersp. Økologisk perspektiv	Prof.utøver	<ul style="list-style-type: none"> - Den kompetente profesjonsutøveren

Bok: Barn, vold og traumer - Møter med unge i utsatte livssituasjoner (Øverlien, Hauge og Schultz (red.), 2016). 11 kapitler.				
Kap. 1: Møter med barn i utsatte livssituasjoner. Fra forskning til praktiske tiltak (Hauge et. al, 2016)	Kunnskapsformidlene Intervensjonistisk (innledende kapittel)	Barnepersp. Profesjonspersp. mfl. (innledende kapittel)	Samtlige roller (innledende kap.)	Se kapitlene under.
Kap. 2: Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress hos barn og unge (Jensen & Ormhaug, 2016)	Intervensjonistisk Kunnskapsformidlende	Profesjonspersp. Barnepersp. Traumepersp. Helsepersp.(behandling /"psyk. førstehjelp")	Barnet Prof.utøver	- Det traumatiserte barnet - Det resiliente barnet - Den kompetente profesjonsutøveren
Kap. 3: Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner (Dyb & Stensland, 2016)	Kunnskapsformidlende	Barnepersp. Helseperspektiv Traumepersp.	Barnet	- Det traumatiserte barnet
Kap. 4: Betydningen av foreldres reaksjoner og støtte	Kunnskapsformidlende Intervensjonistisk	Økologisk persp. Barnepersp.	Foreldrene	- Den trygge forelderen/voksne - Den traumatiserte forelderen - Forelderen som voldsutøver/overgriper
Kap. 5: Personlig vekst eller økt sårbarhet? Posttraumatisk vekst fra et utviklingsperspektiv (Hafstad & Glad, 2016)	Kunnskapsformidlende	Barnepersp. Helsepersp. Traumepersp. Økologisk persp.	Barnet Prof.utøver	- Det resiliente barnet - Den kompetente profesjonsutøveren
Kap. 6: Å se det utsatte barnet (Skjørten et. al, 2016)	Intervensjonistisk	Profesjonspersp. Barnepersp. Menneskerettighetspersp. Kulturpersp.	Barnet Prof.utøver	- Det usynlige barnet - Det sårbare barnet - Det biologiske barnet - Barnet som rettssubjekt - Den anonyme voldsutøver/overgriperen

Kap. 10: Tiden leger ikke alle sår. Vold og traumer i et livsløpsperspektiv (Øverlien, 2016)	Kunnskapsformidlende	Barneperspektiv Helseperspektiv Traumepersp. Økologisk persp.	Barnet	- Det traumatiserte barnet - Det traumatiserte barnet som traumatisert voksen
Kap. 12: Barneverntjenestens møte med barn og unge som opplever vold i hjemmet (Sommerfeldt og Øverlien, 2016)	Intervensjonistisk	Profesjonspersp. Barneperspektiv	Barnet Prof.utøver	- Det handlende barnet - Barnet som rettssubjekt - Den kompetente profesjonsutøveren
Kap. 15: Behandling av barn og ungdom som har erfart traumer (Jensen & Ormhaug, 2016)	Intervensjonistisk	Utviklingspsykologisk persp. Helsepersp. Barnepersp. Traumepersp.	Barnet Prof.utøver	- Det traumatiserte barnet - Det handlende barnet - Den kompetente profesjonsutøveren
Kap. 17: Vold og overgrep mot barn og unge - definisjoner og typologisering	Metatekst	Metapersp. Utviklingspsyk. persp.	Barnet Voldsutøver Overgriper	- Det traumatiserte barnet - Den anonyme voldsutøveren/overgriperen
Bok: Vold i hjemmet: barns strategier (Øverlien, 2012). Hele boka.				
Kap. 1: Innledning	Kunnskapsformidlende	Barnepersp. Utviklingspsyk. persp. Kulturpersp.	Barnet Forelderen Voldsutøver	- Det handlende barnet - Forelderen som mor - Voldsutøveren som farsfigur
Kap. 2: Metode og fremgangsmåte	Metatekst	Barnepersp. Profesjonspersp.	(se over)	(se over)
Kap. 3: Åtte historier om vold	Kunnskapsformidlende	Barnepersp.	Barnet Forelderen (mor) Voldsutøver (far)	- Det handlende barnet - Forelderen som voldsoffer - Voldsutøveren som farsfigur
Kap. 4: Barna og ungdommenes strategier	Kunnskapsformidlende	Barnepersp.	Barnet Forelderen (mor) Voldsutøver (far)	- Det handlende barnet - Forelderen som voldsoffer - Voldsutøveren som farsfigur
Kap. 5: Samfunnets respons	Intervensjonistisk	Profesjonspersp. Barneperspektiv	Barnet Prof.utøver Voldsutøver	- Barnet som uttrykker uvilje, tvil eller motstand til å ta

				kontakt med hjelpeinst. - Den truende voldsutøveren - Profesjonsutøveren i ulike yrker (i kontakt med barn/familier)
Kap. 6: Handlingsrom - et spørsmål om forhandling	Kunnskaps- formidlende Intervensjonistisk	Økologisk persp- Barneperspektiv	Barnet	- Barnet som handlende aktør
Kap. 7: Veien videre for barn som opplever vold i hjemmet - sluttdiskusjon og praktiske implikasjoner	Kunnskaps- formidlende (oppsummering av funn)	(alle over)	(alle over)	(alle over)