



**Ingvild Olimb**

---

# **Å snakke med barn utsatt for vold og overgrep**

En studie om trening av samtaleferdigheter i avdekkende samtaler ved hjelp av  
et interaktivt digitalt opplæringsprogram

**Masteroppgave i sosialfag – Barnevern**

**OsloMet – Storbyuniversitetet**

**Fakultet for samfunnsvitenskap**

OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for samfunnsvitenskap  
Oslo Vår 2023

Veileder: Gunn Astrid Baugerud, OsloMet

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke om et digitalt opplæringsprogram med en KI-generert tekstbasert barneavatar kan bidra til å forbedre samtaleferdighetene for bachelorstudenter innen helse- og sosialfag ( $N = 30$ ) når det gjelder å avdekke vold og overgrep mot barn. Studien utforsker om det digitale programmet kan benyttes for å øke andelen anbefalte spørsmål hos studentene i henhold til anbefalte intervjumetoder og beste-praksis. Studien undersøker også hvilken betydning tilbakemelding på spørsmålsstilling har på bruken av anbefalte spørsmål. Tilbakemeldingsbetingelsen ble undersøkt ved gruppetilhørighet, hvor utvalget tilfeldig ble fordelt i en tilbakemeldingsgruppe ( $n = 12$ ) og en kontrollgruppe ( $n = 18$ ). Videre undersøker studien om studentenes anbefalte samtaleferdigheter opprettholdes etter en begrenset tidsperiode. Avslutningsvis redegjøres det for studentenes vurdering av programmets læringsutbytte og opplevelse av mestring.

Studien er en kvantitativ studie og inngår som en del-studie i det større forskningsprosjektet «*Bruk av interaktive avatarer ved intervju av omsorgssviktede barn*» ved OsloMet.

Masteroppgaven undersøker et utvalg ( $N = 30$ ) bestående av bachelorstudenter på barnevern, psykologi og sosialt arbeid. Alle data i studien er innhentet i perioden høst 2022 til vinter 2023. Samtaledialogene mellom studentene og barneavataren er kodet i tråd med internasjonale kodingsmetoder og er analysert i dataprogrammet SPSS, versjon 28.

Resultatene av analysene indikerer at det digitale opplæringsprogrammet kan virke effektivt i å øke andelen anbefalte åpne spørsmål hos studentene. Studentene som fikk tilbakemelding ( $n = 12$ ) hadde i etterkant av tilbakemelding på spørsmålsstilling en høyere andel åpne spørsmål sammenlignet med studentene som ikke fikk tilbakemelding ( $n = 18$ ). Det ble ikke funnet noen forskjell mellom gruppens bruk av åpne spørsmål i etterkant av videoforelesning. Det var for begge gruppene et fall i bruk av åpne spørsmål i etterkant av oppholdsperioden på 1 uke. Oppsummert støtter resultatene tidligere funn om behovet for mengdetrening og trening over tid.

**Nøkkelord:** Avdekkende samtaler, Vold og Overgrep mot barn, Opplæring, Kunstig Intelligens, Chatbot-Avatar, Tilbakemelding, Erfaringslæring

## Abstract

The purpose of this study is to examine whether a digital training program with an AI-generated child chatbot avatar can contribute to improving the questioning skills of bachelor students in the field of health and social sciences ( $N = 30$ ) in the detection of child abuse. The study explores whether the digital chatbot avatar as a training tool can be used to increase the proportion of recommended open-ended questions among students in line with recommended interview methods and best practices. A total of four training sessions are conducted. This study also investigates the impact of feedback on students' questioning. Feedback is examined by two conditions: feedback ( $n = 12$ ) versus non-feedback ( $n = 18$ ). Furthermore, the study investigates whether students' recommended questioning is maintained after one week delay. Finally, the study reports on students' assessment of the program's learning outcomes and experience of mastery.

This study is a quantitative study and is part of the larger research project "*Bruk av interaktive avatarer ved intervju av omsorgssviktede barn*" at OsloMet. The master's thesis investigates a sample ( $N = 30$ ) consisting of bachelor students in child welfare, psychology, and social work. All data were collected during the period from fall 2022 to winter 2023. The chatbot based conversations between the students and the child avatar were coded according to international coding methods and analysed in the data program SPSS, version 28.

The results indicate that the digital training program can be effective in increasing the proportion of recommended open-ended questions. Students who received feedback ( $n = 12$ ) provided a higher proportion open-ended questions to the chatbot avatar as compared to students who did not receive feedback ( $n = 18$ ). No difference was found between the groups' use of open-ended questions after the video lecture. There was a decrease in the use of open-ended questions after the one-week delay for both groups. In summary, the results support previous findings regarding the need for ongoing practice and training over time.

**Keywords:** Investigative Interviewing, Child Abuse and Maltreatment, Training, Artificial Intelligence, Chatbot Avatar, Feedback, Experimental Learning

## Forord

Det er med stor glede og takknemlighet jeg presenterer denne masteroppgaven. Å skrive en masteroppgave har vært utrolig spennende, lærerikt, givende og til tider utfordrende. Det har gitt meg mulighet til å fordype meg i et viktig og dagsaktuelt tema, som har utviklet meg både som barnevernspedagog og person. Det har til tider føltes overveldende å sette seg inn i omfattende teori og forskning, men det har også vært utrolig gøy. Etter måneder med hardt arbeid kan jeg endelig si meg ferdig, og det er med god hjelp av støttende mennesker som har heiet på meg hele veien.

Først og fremst vil jeg takke alle studentene som stilte opp og bidro med sin verdifulle tid til denne studien. Uten deres deltagelse og engasjement ville ikke denne oppgaven vært mulig. Videre vil jeg takke min veileder Gunn Astrid Baugerud for muligheten til å bli en del av forskningsprosjektet «*Bruk av interaktive avatarer ved intervju av omsorgssviktede barn*». Jeg er utrolig takknemlig for muligheten du har gitt meg til å ta del i, og lære av de beste på dette feltet. Takk for at du har veiledet, støttet og hjulpet meg gjennom arbeidet med denne oppgaven til alle døgnets tider. Jeg ønsker videre å takke Ragnhild Klingenberg Røed for godt samarbeid og hjelp til å forstå det datamaterialet som ligger til grunn for denne oppgaven. Uten de mange zoom-møtene hadde jeg ikke kommet i mål. I tillegg vil jeg takke Lars Sokrates Anvil for bidrag med rekruttering og koding.

Tusen takk til familie og svigerforeldre for at dere tok dere tid til å lese korrektur på oppgaven min, og for alle støttende ord i denne perioden. Jeg gleder meg til sammenkomster hvor hodet mitt er til stede – og ikke i masteroppgaven. Jeg vil også takke gode venner og mine kjære medstudenter for støttende ord, latter og avkobling i en ellers hektisk hverdag. Til slutt en stor takk til min tålmodige og snille samboer Håkon for at du har hatt troa på at dette kom til å gå, og for at du har holdt ut med en noe humørsvingende samboer det siste året!

Oslo, 15.mai.2023

Ingvild Olimb

## INNHALDSFORTEGNELSE

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
1.1 Vold og overgrep mot barn og unge .....	1
1.1.1 Barns rettsikkerhet og myndighetenes forpliktelse til å forhindre overgrep mot barn ...	2
1.2 Avdekking av vold og overgrep mot barn .....	3
1.2.2 Barns evne til å gi pålitelig informasjon .....	4
1.2.1 Barneavhør i dag .....	4
1.3 Relevans for barnevernsfeltet .....	5
1.3.1 Barnevernets ansvar for å undersøke og avdekke grov omsorgssvikt .....	6
1.3.2 Bachelorstudenter i helse- og sosialfag sin kompetanse i å samtale med barn .....	7
1.4 Tidligere forskning på bruk av digitale opplæringsprogram for bedrede samtaleferdigheter	8
1.5 Oppgavens problemstilling og hypoteser .....	10
<b>2. KUNNSKAPSSTATUS OG TEORI</b> .....	<b>12</b>
2.1 Intervjuers bias og anbefalte spørsmålstyper .....	12
2.1.1 Anbefalte retningslinjer og metoder for avdekkende samtaler med barn .....	15
2.1.2 Den Dialogiske Samtalemotoden (DCM) .....	16
2.1.3 Utfordringer ved tilegnelse av beste-praksis og bruk av åpne spørsmål .....	17
2.2 Utvikling av barneavatarer for å bedre samtaleferdigheter blant barneverns- og politiansatte .....	20
2.2.3 Avatarprosjektet ved OsloMET .....	21
2.3 Læringspsykologi .....	24
2.3.1 David Kolbs erfaringslæring .....	24
<b>3. METODE</b> .....	<b>27</b>
3.1 Forskningsetiske vurderinger .....	27
3.2 Studiens forskningsdesign .....	28
3.2.1 Rekruttering av studenter .....	29
3.3 Utvalg .....	30
3.4 Prosedyre .....	30
3.4.1 Del 1 .....	31
3.4.2 Del 2 .....	32

3.5 Kodingsprosedyrer .....	34
3.5.1 Studentenes spørsmålstyper .....	34
3.5.3 Avatarens barneresponser og pre-substansiell/substansiell fase .....	37
3.5.4 Fortsettende intervju .....	38
3.5.5 Spørsmål i kartleggende- og avsluttende survey .....	39
<b>4. RESULTATER .....</b>	<b>40</b>
4.1 Fordeling av spørsmålstyper for utvalget i pre-substansiell og substansiell fase .....	41
4.2 Forskjell i gruppenes spørsmålstyper og fasilitator i substansiell fase .....	41
4.3 Effekt av gruppetilhørighet på åpne spørsmål i de fire samtaleseksjonene .....	43
4.3.1 Parvis sammenligning for innen-gruppeeffekt og mellomgrupeeffekt .....	44
4.4 Studentenes læringsutbytte av det digitale opplæringsprogrammet .....	46
<b>5. DISKUSJON .....</b>	<b>48</b>
5.1 Spørsmålstyper i pre-substansiell fase .....	49
5.1.1 Direkte- og lukkede spørsmål .....	49
5.1.2 Bruk av fasilitatorer .....	51
5.1.3 Åpne- og ledende spørsmål .....	51
5.2 Spørsmålstyper i substansiell fase .....	53
5.2.1 Utvalgets spørsmålstyper .....	53
5.2.2 De to gruppenes spørsmålstyper .....	54
5.3 Betydning av tilbakemelding på studentenes bruk av åpne spørsmål .....	58
5.4 Opprettholdelse av anbefalte ferdigheter etter én uke .....	60
5.4.1 Effekt av videoforelesning på åpne spørsmål .....	61
5.5 Studentenes læringsutbytte av det digitale opplæringsprogrammet .....	62
5.6 Oppsummering .....	64
<b>6. BEGRENSNINGER VED STUDIEN .....</b>	<b>66</b>
<b>7. KONKLUSJON .....</b>	<b>67</b>
<b>8. VIDERE FORSKNING .....</b>	<b>68</b>
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>69</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>85</b>
Vedlegg 1: Informasjonsskriv fagressurser .....	85
Vedlegg 2: Informasjonsskriv studenter – engelsk .....	87
Vedlegg 3: Informasjonsskriv studenter – norsk .....	89

## 1. Introduksjon

### 1.1 Vold og overgrep mot barn og unge

Vold og overgrep mot barn og unge ansees i dag som et alvorlig samfunnsproblem og et globalt problem (Dale et al., 2023, s.11 og s.18; Norman et al., 2012, s.24; Skjørten et al., 2019, s.14; WHO, 2022). Dette følger av de alvorlige konsekvensene vold og overgrep har på barns fysiske, psykiske og sosiale utvikling (Killén, 2021, s.77). Deriblant vet vi at grov omsorgssvikt i barndommen gir økt risiko for utvikling av en rekke psykiske lidelser som depresjon og angstlidelser som posttraumatisk stresslidelse (Norman et al., 2012; Reneflot et al., 2020; WHO, 2022). Det er også godt dokumentert at det kan føre til narkotika- og alkoholmisbruk, selvmordsproblematikk og risikofylt seksuell atferd (Killén, 2021, s.77-83; Myhre et al., 2019, s.272; Norman et al., 2012, s.1). I tillegg har barn som utsettes for grove og traumatiserende krenkelser økt risiko for fall i skoleprestasjoner og frafall fra skole og arbeidsliv (Strøm et al., 2013, s.249).

Norsk kunnskapssenter om vold og traumatisk stress – NKVTS – la i februar 2023 frem sin rapport om omfanget av vold og overgrep i den norske befolkningen (Dale et al., 2023). I rapporten kom det frem at av de som deltok i undersøkelsen ( $N = 4299$ , 51 % menn og 49 % kvinner) rapporterte 1 av 10 at de hadde blitt utsatt for alvorlig fysisk vold fra en forelder eller omsorgsperson i barndommen (Dale et al., 2023, s.111). De fant lignende tendenser når det kom til å være vitne til vold mellom foreldrene. Når det gjelder forekomst av seksuelle overgrep rapporterte 1 av 5 å ha vært utsatt for en eller annen form for seksuelle overgrep før fylte 18 år. Det var klare kjønnsforskjeller, med størst forekomst blant jenter. Rapporten konkluderer med at vold og overgrep er et alvorlig samfunnsproblem, og at forebygging er avgjørende. Følgelig at tidlig innsats er viktig for å forhindre fremtidig utsatthet og helseproblemer i befolkningen (Dale et al., 2023, s.18-19).

For samfunnet som helhet har vold og overgrep også en stor samfunnsøkonomisk kostnad. Dette kommer frem i en analyse gjort av Vista Analyse i 2017 på vegne av Barnevoldsutvalget (NOU, 2017:12). De fant at vold, overgrep og omsorgssvikt mot barn i 2015 og tidligere år har kostet Staten Norge omkring 33 milliarder kroner totalt (beregnet i 2015-kroner) (NOU, 2017:12, s.41; Rasmussen & Vennemo, 2017, s.59). I tillegg trekker de frem at de reelle



kostnadene med stor sannsynlighet er mye større, og utelukker ikke at de i praksis kan være tettere opp mot 75 milliarder kroner gjennom et livsløp (Rasmussen & Vennemo, 2017, s.7). Deres estimat av den samfunnsøkonomiske kostnaden vold og overgrep mot barn har er overveldende, og den inkluderer ikke den tunge kostnaden barnet selv bærer. Analysen understreker alvorligheten og viktigheten av myndighetenes ansvar for å forebygge og avdekke grove- og traumatiske krenkelser mot barn.

De siste 15 årene har det blitt gjort flere store nasjonale satsninger for å bekjempe grov omsorgssvikt mot barn. Samfunnet har blitt mer opptatt av barns utsatthet for vold og overgrep, og flere regjeringer har utformet handlingsplaner om vold i nære relasjoner (NOU, 2020: 14, s.39). Det har også blitt iverksatt flere offentlige utredninger for å avdekke og forebygge vold og seksuelle overgrep mot barn (se blant annet Frihet fra vold, 2021 – 2024, NOU 2017:12 og Prop. 12 S, 2016-2017). Bakgrunnen for myndighetenes igangsetting av nevnte tiltak og utredninger kan blant annet sees i sammenheng med det menneskerettslige rammeverket som gjelder for Norge (NIM, 2022, s.12).

#### 1.1.1 Barns rettsikkerhet og myndighetenes forpliktelse til å forhindre overgrep mot barn

Vold og overgrep er et alvorlig menneskerettighetsproblem som staten Norge er forpliktet til å beskytte barn mot. Myndighetene har i tillegg ansvar for å bistå og følge opp de som utsettes for slike grove krenkelser (NIM, 2022, s.7). Dette følger av at Norge i dag er part i flere internasjonale konvensjoner, og norsk rett gir vern til menneskerettighetene i Grunnloven (1814) kapittel E. I tillegg til å verne om menneskerettighetene har Norge inkorporert FNs konvensjon om barnets rettigheter – barnekonvensjonen – (1989) og Den Europeiske menneskerettskonvensjonen – EMK – (1950) i menneskerettsloven (1999), som skal sikre barns rettigheter. I lys av at menneskerettighetene står sterkt i norsk rett, fremgår det av GrL. § 93 at statlige myndigheter skal respektere og sikre menneskerettighetene. Dette gjelder for alle nivåer av myndighetsutøvelse (HR-2022-401-A, avsnitt 46).

FNs barnekonvensjon (1989)– BK – har hatt stor betydning for hvordan vi i dag ser på barn og deres rettigheter (Friðriksdóttir & Haugen, 2017, s.188; Raundalen, 2011, s. 252-253). Særlig viktig er bestemmelsene i BK artikkel 19, artikkel 34 og artikkel 39 som skal sikre barns beskyttelse mot vold og seksuelle overgrep, og nødvendig hjelp og omsorg til barn som har

blitt utsatt for slike grove krenkelser. Av den grunn fremgår det tydelig i ny lov om barnevern – barnevernsloven – (2021) at de menneskerettslige forpliktelsene er sentrale, og staten plikter å sikre barns behov for beskyttelse og omsorg (Prop. 133 L, 2020 – 2021, s.34).

Barnevernsloven (2021) fastsetter i § 1-1 at «Loven skal sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid». Dette handler særlig om å avdekke og forhindre at barn og unge utsettes for alvorlige og traumatiske krenkelser som vold og overgrep. I tillegg har barn en rett til medvirkning og de skal gis tilstrekkelig og tilpasset informasjon jf. bvl § 1-4 (2021) og BK art. 12 nr.1. Følgelig tilsier det at tjenstepersoner som arbeider etter barnevernsloven plikter å sørge for at barn forstår hva en sak handler om, at kommunikasjonen med barnet er tilpasset deres alder og kognitive- utvikling, og at barnet gis mulighet til å fortelle om egne erfaringer og opplevelser.

## 1.2 Avdekking av vold og overgrep mot barn

Det er bred enighet i samfunnet at vold og overgrep mot barn utgjør et stort helseproblem, og gir alvorlig risiko for barn og unges helse- og utvikling (Killén, 2021, s.77; Kvello, 2015, s.163-166; NOU, 2017:12, s.29; Skjørten et al., 2019, s.14). En utfordring når det kommer til å avdekke grov omsorgssvikt mot barn er at det kan være vanskelig å oppdage. Dette skyldes at det ofte er få fysiske tegn og tegnene som er kan ofte oppfattes å ha sammenheng med barns aktivitetsnivå (Killén, 2021, s.42; NOU, 2017:12, s.29). Av den grunn kan det være vanskelig for profesjonelle å oppdage og avdekke at et barn blir utsatt for slike grove krenkelser. Derigjennom forutsetter det oppmerksomme voksne som våger å se og snakke med barn om alvorlige temaer og bekymringer.

Å avdekke hvem som utsetter barn for grove krenkelser og misbruk kan være utfordrende (Killén, 2021, s.83-84). Starling med flere (2004) fant at i 50 % av sakene med alvorlig fysisk mishandling ble dette utøvd av en av barnets biologiske foreldre. I tillegg fant de at i 25 % av tilfellene var det en av foreldrenes partner som utsatte barnet for vold. En særlig utfordring ved å avdekke grov omsorgssvikt i nære relasjoner er at barn som er utsatt for interfamiliært misbruk ofte er mindre tilbøyelige til å fortelle om misbruket, enn hvis overgriperen er en ikke-familiær person (Goodman–Brown et al., 2003, s.537; Hershkowitz et al., 2014, s.336;

Leander, 2010, s.193). Samtidig vet vi at mange barn ofte kan vente lenge med å fortelle (Steine et al., 2017). Årsaken til dette kan være ulike motivasjonelle faktorer slik som at barnet har blitt truet til å ikke fortelle, interfamilære relasjoner, lojalitet til familiemedlemmer, følelse av skam, uvitenhet om hva voksne ikke har lov til å gjøre mot barn, og bekymring knyttet til rettslige konsekvenser (Baugerud & Johnson, 2017, s.131; Gamst, 2017, s.29; Steine et al., 2017). I tillegg vet vi at der det foreligger mistanke om at barn blir utsatt for alvorlige fysiske, psykiske eller seksuelle krenkelser, så er barnet den viktigste informanten da det sjeldent er andre vitner enn barnet selv (Baugerud et al., 2020, s.654; Baugerud et al., 2021, s.2; Lamb, 2011, s.3; Magnussen, 2017, s.234; Phillips et al., 2012, s.45; Saywitz et al., 2015, s.372).

### 1.2.2 Barns evne til å gi pålitelig informasjon

Det er utført mye forskning de siste 30 årene når det gjelder barn som ofre og vitner til vold og overgrep, og deres evne til å formidle pålitelig informasjon i avdekkende samtaler (se blant annet Baugerud & Melinder, 2012; Lamb et al., 2018; Magnussen, 2017; Powell et al., 2014). Dette har ført til at vi i dag vet mye om barns kapasitet til å fortelle og at barn helt ned i 3-4 årsalderen er i stand til å oppgi pålitelig informasjon i møte med kompetente profesjonelle. Blant annet vet vi at barn som blir eller har blitt utsatt for grov mishandling husker disse negative emosjonelle hendelsene godt (Goodman et al., 2010, s.327).

Et gjennomgående funn i naturalistiske studier har vært at barn som husker stressende hendelser ofte har korrekte minner om sine opplevelser og at minnene sitter over lang tid (Magnussen, 2017, s.231). Her har utviklings- og vitnep psykologisk kunnskap om barns hukommelse og utvikling av minner, hvor barn er sårbare for påvirkning utgjort en sentral rolle (Baugerud & Melinder, 2012, s.269; Magnussen, 2017, s.228). Av den grunn har forskningsfeltet de siste årene i større grad rettet søkelyset mot de profesjonelles kompetanse og ferdigheter til å få barn til å fortelle om traumatiske og vonde opplevelser i avhør og avdekkende samtaler.

### 1.2.1 Barneavhør i dag

Det er i dag Statens barnehus underlagt politiet som har som oppgave å gjennomføre tilrettelagte avhør av barn hvor det foreligger mistanke om seksuelle overgrep og vold, eller

hvor barn har vært vitne til vold (Bakketeig et al., 2012, 2021). Statens barnehus ble etablert og implementert i 2007 som følge av økt bekymring blant profesjonelle og andre om at barn som var utsatt for alvorlige krenkelser ikke ble godt nok ivare tatt av hjelpeapparatet (Bakketeig et al., 2012, s.19; Justis- og beredskapsdepartementet, 2021, s.54). I dag har vi til sammen 11 barnehus som er lokalisert rundt om i landet og i alle landets regioner (Bakketeig et al., 2021, s.24; Politidirektoratet, 2020, s.11).

Tilrettelagte avhør har som formål å sikre politiets etterforskning av mulig straffbare forhold mot barn og andre sårbare voksne. De er derfor særlig utformet for å ivareta barns sårbarhet og rettsikkerhet. Samtidig skal volds- og overgrepsutsatte barn gis mulighet til å snakke med politiansatte som har utdanning og erfaring med avdekkende samtaler (Statens barnehus, u.å.). I 2015 kom det en lovendring i Straffeprosessloven – strpl. – (1981) § 239, første ledd om at «tilrettelagte avhør skal benyttes ved avhør av vitner under 16 år i sak om overtredelse av straffeloven kapittel 26, § 273, 275, 282 eller 284». Det fremkommer også at tilrettelagte avhør kan benyttes for eldre barn frem til 18 år, og for sårbare voksne jf. strpl. § 239, 3. ledd og 4. ledd.

Bakketeig med kollegaer gjorde i 2021 en evaluering av barnehusene. Der kom det frem at i perioden 2013 – 2020 har det vært en økning i antall gjennomførte avhør fra 2374 i 2013 til 5128 i 2020 (Bakketeig et al., 2021, s.30). I mange av avhørene som ble gjennomført ved barnehusene forelå det mistanke om vold og seksuelle overgrep. En forutsetning for at barn får tilbud om tilrettelagt avhør hos barnehusene er derimot at det foreligger en politianmeldelse (Statens barnehus, u.å.). Av den grunn kan det være mange barn og unge som ikke kommer til et av barnehusene fordi deres opplevelser og utsatthet foreløpig ikke er avdekket.

### 1.3 Relevans for barnevernsfeltet

Å snakke med barn om vonde og traumatiserende erfaringer og opplevelser er en vanskelig oppgave som mange profesjonelle innenfor barnevernsfeltet står ovenfor. Lamb (2016) trekker frem i sin artikkel at vi de siste 30 årene har utviklet god kunnskap om hvordan man skal samtale med barn om vanskelige temaer slik som vold og overgrep. Likevel ser vi både nasjonalt og internasjonalt at profesjonelle barneverns- og politiansatte har utfordringer med

å avdekke og fremskaffe pålitelig og troverdig informasjon fra utsatte barn og unge (se Baugerud et al., 2023; Cederborg et al., 2013; Johnson et al., 2015; Lamb, 2016; NOU, 2017:12).

### 1.3.1 Barnevernets ansvar for å undersøke og avdekke grov omsorgssvikt

Barnevernet er en offentlig instans som spiller en viktig rolle i å avdekke og forebygge vold og overgrep mot barn. Særlig skal barnevernet vektlegge barnets stemme i alle forhold som vedrører barnet jf. § 1-4 bvl (2021) og gi barn nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse jf. § 1-1 bvl. Bestemmelsen i § 1-4 understreker at barn har en selvstendig og ubetinget rett, men ikke plikt til å medvirke (Prop. 133 L, 2020-2021). Med andre ord er det ikke slik at barnevernet kan kreve at et barn ytrer sin mening, men det skal legges godt til rette for, og barnet skal gis mulighet til å medvirke ved at de får tilstrekkelig og tilpasset informasjon jf. § 1-4, første ledd første punktum (bvl, 2021). Derigjennom er det bekymringsfullt at det fremkommer i NOU 2023: 7 at barnets rett til medvirkning ikke blir godt nok ivaretatt i barnevernet i dag, og at barn ikke gis tilstrekkelig mulighet til å medvirke (s.92). Dette støttes også av andre nasjonale undersøkelser som viser at barn i altfor liten grad gis mulighet til å fortelle om vonde og traumatiske hendelser (Christiansen et al., 2019, s.5; Hafstad & Augusti, 2019, s.17).

En rapport som har slått hardt ned i barnevernsfeltet de siste årene er NOU 2017: 12 – «svik og svikt». I rapporten kom det frem at en fremtredende svikt i det offentlige arbeid med å avdekke misbruk mot barn var at man unnlot å snakke med barna om den mulige mishandlingen (s.11). Dette strider mot barnas grunnleggende rettighet når det gjelder å bli hørt i egen sak jf. Grl (1814) § 104, BK (1989) art. 12 nr. 1 og bvl (2021) § 1-4. Deriblant understreker barnevoldsutvalget (NOU 2017: 12, kap. 9) at en viktig forutsetning for å forebygge, avdekke og forhindre grov omsorgssvikt er nødvendigheten av å snakke med barna (s.106). Videre legger de vekt på at en årsak til at barn ikke blir snakket med kan skyldes manglende kompetanse og samtaleferdigheter i de ulike tjenestene. Blant annet kompetanse på hvordan profesjonelle skal snakke med barn om vanskelige temaer som vold og overgrep. Dette uttrykte også de barnevernansatte som utvalget snakket med i utredningen.

Et sentralt funn innenfor forskning på avdekkende samtaler med barn er det relativt store spriket mellom forskning – og praksisfeltet når det kommer til hvordan man skal samtale med barn om fysisk- og psykisk mishandling (Lamb et al., 2018). Forskning finner at en utfordring i praksisfeltet er manglende trening og opplæring i beste-praksis retningslinjer, og at profesjonelle i liten grad anvender anbefalte spørsmålsstillinger (Lamb, 2016, s.710; Powell, 2008). Dette uttrykte også de barnevernsansatte som deltok i den offentlige utredningen i 2017 (NOU 2017: 12, s.108-109). Her kom det frem at flere var usikre på hvilke ord man burde bruke i avdekkende samtaler med barn, og at dette kunne handle om mangel på trening.

Følgelig ble det fremlagt et behov for kompetanseheving blant profesjonelle for hvordan man skal snakke med utsatte og sårbare barn (NOU 2017: 12, kap.9). Samtidig understrekes det at økt kompetanse må sees i sammenheng med de profesjonelles trygghet i slike samtaler, som oppnås gjennom mengdetrening. I lys av dette er det av avgjørende betydning at både profesjonelle i barnevernet og fremtidige helse- og sosialarbeidere har oppdatert kompetanse og ferdigheter i hvordan man skal samtale med barn utsatt for vold og overgrep.

### 1.3.2 Bachelorstudenter i helse- og sosialfag sin kompetanse i å samtale med barn

I dag er det slik at bachelorstudenter innenfor barnevern, sosialt arbeid og psykologi gjennom utdanningsløpet får kunnskap om profesjonelle samtaler med utsatte og sårbare barn og unge. Det kommer frem i utdanningenes forskrifter at studentene etter endt utdanning skal kunne samtale med barn om tema som omsorgssvikt, vold og overgrep. (Forskrift om nasjonale retningslinje for barnevernspedagogutdanningen § 11 d, 2019; Forskrift om nasjonal retningslinje for psykologutdanning, § 14 c, 2020; Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, § 9, 2019).

Hvilken undervisningsform og opplæring studentene får i anbefalte samtalemetoder og spørsmålsstilling fremkommer ikke i forskriftene. Følgelig vil det være opp til hvert enkelt studiested å utvikle emner som omfatter og inkluderer tematikken. Blant annet får studenter i barnevern ved bachelorutdanningene til NTNU, OsloMet, Universitetet i Tromsø og Universitetet i Agder, kunnskap om hvordan man skal kommunisere og samarbeide med barn og foreldre gjennom obligatoriske emner (NTNU, 2022/2023; OsloMet, 2022/2023;

Universitetet i Tromsø – avd. Alta, 2022-2025; Universitetet i Agder, 2022/2023). For studentene består undervisningen av forelesninger, selvstudie, gruppearbeid og ferdighetstrening. Kunnskap om dette tema utgjør mellom 5,5 % til 8,3 % av den totale undervisningen på 180 studiepoeng.

Bachelorstudenter på sosialt arbeid ved de største universitetene i Norge (NTNU, OsloMet, UiT og UiA) får også gjennom studieløpet kjennskap til hvordan de skal samtale med barn og familier om hverdagsliv og vanskelige temaer. I flere av studiestedenes emnebeskrivelser kommer det frem at studentene skal kunne samtale med barn og unge om temaer som omsorgssvikt, vold og overgrep (OsloMet, emneplan SOS2150, 2022/2023; UiA, emneplan SO-202-1, 2022/2023; UiT, studieplan 2023 – 2026). Det kommer derimot i liten grad frem hvilken kompetanse studentene faktisk oppnår, og hvordan de tilegner seg nødvendige samtaleferdigheter i å samtale med sårbare barn.

For studenter på bachelorutdanning i psykologi er det vanskelig å finne konkret informasjon om hvor mye de lærer om samtaler med barn og avdekking av fysisk- og psykisk misbruk. En årsak til dette kan være at studiet ved de største universitetene (NTNU, Universitetet i Oslo og Universitetet i Stavanger) kan legge opp undervisningen selv og at studentene ofte kan velge hvilke emner de ønsker å ta i løpet av studieløpet.

I rammeplanene for grunn- og profesjonsutdanningene er det et klart mål at tjenestene skal ha kompetanse til å kunne forebygge og avdekke vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt, og de skal kunne samtale med barn om dette (NOU 2017:12). Av den grunn er det betenkelig at vi ser fra de nevnte studiestedenes læringsplaner at det fremkommer lite informasjon om hvordan studentene tilegner seg ønsket kompetanse og ferdigheter. I tillegg er det vanskelig å finne konkret informasjon om hvordan man evaluerer hvordan disse praktiske ferdighetene faktisk er oppnådd.

#### [1.4 Tidligere forskning på bruk av digitale opplæringsprogram for bedre samtaleferdigheter](#)

Vi lever i dag i en digital verden, hvor mulighetene for å kombinere teknologi og samfunnsvitenskap er større enn noen gang. Det digitale skifte kan føre til økt tilgjengelighet i opplæring for den enkelte profesjonsutøver, i tillegg til at det er mer kostnadseffektivt enn

tradisjonelle opplæringsformer (Powell, 2008, s.190; Salehi et al., 2022, s.16). Av den grunn har flere internasjonale forskningsgrupper de siste ti årene innenfor vitnepsykologi og avhørsmetodikk forsket på bruk av digitale opplæringsverktøy i forbedring av samtale- og avhørsferdigheter blant studenter og profesjonelle politi- og barnevernsansatte (se blant annet Haginoya et al., 2020; Pompedda et al., 2015; Powell, 2008; Powell et al., 2016)

Blant annet gjorde Brubacher og Powell med kollegaer i 2015 en studie på hvilken effekt et e-læringsprogram kunne ha på lærere og deres spørsmålstyper i avdekkende samtaler med barn. Forskerne ønsket å undersøke om lærerne kunne forbedre sine ferdigheter i å stille åpne spørsmål og følge anbefalt beste-praksis retningslinjer ved teoretisk kunnskap om «god spørsmålsstilling» i avdekkende samtaler og digital e-simulert trening med en barneavatar. Som er en datagenerert representasjon som brukes på internett eller i en virtuell virkelighet til å representere en person (Avatar-IT, 2021). Studien gikk ut på at lærerne leste en artikkel (Powell & Snow, 2007) om fire nøkkelfaktorer for anbefalt spørsmålsstilling i avdekkende samtaler med barn, og deretter gjennomførte de fire samtaler med barneavataren. I samtalene fikk lærerne velge det «beste» spørsmålet å stille avataren, og gitt tilbakemelding på spørsmålstypen de valgte. I etterkant av uttestingen av e-læringsprogrammet gjennomførte de et rollespill med en profesjonell skuespiller (som spilte et utsatt barn). Resultatene fra studien viste at mengden åpne spørsmål i etterkant av e-læringen økte drastisk, og de fant også at mengden lukkede- og ledende spørsmål gikk ned. Med bakgrunn i funnene kunne de konkludere med at det digitale e-læringsprogrammet virket effektivt som verktøy i å forbedre intervjuferdigheter.

I nyere tid har Brubacher med kollegaer (2022) tilføyet de foregående funnene med flere studier. De finner i disse studiene at e-læringsprogrammet gir positive utslag på bruk av åpne spørsmål, og kan gjennomføres kun over nett. Imidlertid fremhever de at det også er fordelaktig å kombinere ferdighetstrening med både e-læring og person-til-person-interaksjoner som i klasseromsundervisning.

En annen gruppe som har sett på hvordan man kan ta i bruk kunstig intelligens og databaserte treningsprogram er Haginoya med kollegaer (2020). Gruppen har forsket på effekten av et digitalt opplæringsprogram med mekaniske barneavatarer i anbefalte



spørsmålsstillinger, i en ikke-vestlig kontekst. De fant at deres digitale program virket effektivt i å øke andelen anbefalte spørsmålsstillinger for gruppen som fikk tilbakemelding, sammenlignet med gruppen som ikke fikk tilbakemelding. Et interessant funn fra deres studie er at de fant at en forutsetning for å øke andelen åpne spørsmål hadde sammenheng med hvor mange samtaler som ble gjennomført. De fant at man minst måtte gjennomføre fire samtaler for å oppnå en signifikant effekt hos studentene.

I Finland har den samme forskningsgruppen (Haginoya et al.) ved Pompedda med kollegaer (2015, 2017) også utviklet et opplæringsprogram med datagenererte seksuelt-misbrukte barneavatarer, som verktøy i å forbedre intervjuferdighetene hos profesjonelle. I sine studier har de påvist at det digitale opplæringsprogrammet som kombinerer barneavatarer og tilbakemelding på spørsmålsstilling gir generelt positive effekter i å øke kvaliteten på etterforskende intervju. I tillegg fant forskerne at en styrke med at deltagerne gjennomfører simulerte barnesamtaler med avatarer er at det gjør det mulig å tilby en umiddelbar, kontinuerlig og detaljert tilbakemeldingsfunksjon for de profesjonelle. Hvilket er kostnadseffektivt både penge- og tidsmessig (Pompedda et al., 2017, s.9).

I de nevnte internasjonale forskningsgruppene er det gjort mye ny forskning på hvordan man kan kombinere teknologi og ferdighetstrening i avdekkende samtaler og anbefalte spørsmålsstillinger. Derimot finnes det lite nasjonal forskning på bruk av kunstig intelligens i digitale opplæringsprogram for trening på anbefalte samtaleferdigheter som samsvarer med anerkjente samtalemetoder. Det er foreløpig kun én forskningsgruppe i Norge som forsker på denne tematikken (Oslomet, u.å.), og i samarbeid med denne forskningsgruppen kan min oppgave bidra til økt kunnskap og erfaring, knyttet til å forbedre kvaliteten på avdekkende samtaler med barn i henhold til beste-praksis retningslinjer.

Følgelig vil jeg videre presentere denne oppgavens problemstilling og aktuelle hypoteser.

### 1.5 Oppgavens problemstilling og hypoteser

Målet med denne studien er å utforske hvorvidt et digitalt opplæringsprogram med en kunstig dynamisk barneavatar kan føre til økt kunnskap og bedre samtaleferdigheter for 1. og 2- års bachelorstudenter på barnevern, psykologi og sosialt arbeid ( $N = 30$ ).

Undersøkelsen tar sikte på å utforske hvorvidt studentene mestrer å benytte anbefalte

spørsmålsstillinger som samsvarer med beste-praksis retningslinjer, etter gjennomført online samtaletrening. Videre vil det undersøkes om tilbakemelding på spørsmålstyper har betydning for studentenes bruk av anbefalte åpne spørsmål og læringsutbytte. Studien inngår som et delprosjekt i det større «Avatarprosjektet», ledet av førsteamanuensis Gunn Astrid Baugerud ved OsloMet, i samarbeid med SimulaMet. Det større forskningsprosjektet er finansiert av Norges forskningsråd, Wøien stiftelsen, OsloMet og SimulaMet.

Prosjektet «*Bruk av interaktive avatarer ved intervju av omsorgssviktede barn*» har som formål å utvikle et digitalt opplæringsprogram som baserer seg på kunnskap fra utviklingspsykologi, læringspsykologi og kunstig intelligens for å øke samtaleferdigheter hos ansatte ute i felt og å forebygge vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn. Forskningsgruppen ønsker med dette prosjektet å bidra til tjenesteinnovasjon og forskningsbasert intervjukompetanse hos barnevern og politi, og fremfor alt bidra til å gi de profesjonelle bedre ferdigheter i å snakke med barn for å avdekke vold og overgrep.

Denne studien har et eksperimentelt design og i min del-studie tar jeg for meg de fire samtaleseksjoner i studien, spørsmålstyper og betydning av tilbakemelding til studentene. Disse komponentene vil sees i sammenheng med hvilken gruppe deltagerne inngår i og hvorvidt de er i eksperiment – eller kontrollgruppen. Følgende forskningsspørsmål søkes besvart i denne oppgaven.

*Hvilken effekt kan et digitalt opplæringsverktøy ha i å forbedre samtaleferdigheter når det gjelder etterlevelse av beste-praksis retningslinjer for bachelorstudenter på helse- og sosialfag?*

Basert på problemstillingen fremsettes to hovedhypoteser:

1. Det digitale avatarbaserte opplæringsprogrammet utviklet ved hjelp av kunstig intelligens fører til forbedrede samtaleferdigheter i henhold til beste-praksis for alle studentene ( $N = 30$ ) og ferdighetene opprettholdes over en begrenset tidsperiode.
2. Tilbakemelding (feedback) på spørsmålsstilling vil ha betydning for studentenes bruk av åpne- og anbefalte spørsmål.

## 2. Kunnskapsstatus og teori

I dette kapitlet presenteres relevant teori for oppgaven. Det vil bli gitt innførende kunnskap om profesjonelles rolle i møte med mulig volds- og overgrepsoutsatte barn, om anbefalte intervjuemetoder, og krav til samtaleferdigheter hos de som gjennomfører avdekkende samtaler. Videre vil det redegjøres for hvordan digitale opplæringsprogram kan benyttes innenfor helse- og sosialfag. Deriblant forskningsgruppens utvikling av et slikt program som verktøy for å bedre samtaleferdigheter blant barnevern- og politiansatte. Avslutningsvis vil jeg ta for meg erfaringslæring og hvordan det kan legges til grunn for å vurdere det digitale programmets læringseffekt.

### 2.1 Intervjuers bias og anbefalte spørsmålstyper

En av de viktigste faktorene i avdekkende samtaler med barn er ifølge Lamb og kollegaer (2007a) den profesjonelles evne til å skape en trygg samtalekontekst, og gi barn mulighet til å fritt fortelle. Forskningsfeltet har derfor de siste tiårene vist stor interesse for å forstå den profesjonelles rolle og påvirkning i samtaler med utsatte og sårbare barn. Dette økende fokuset skyldes en økt bevissthet om barns suggestibilitet.

Suggestibilitet handler om påvirkelighet og hvorvidt et individ kan påvirkes av indre eller ytre faktorer (Melinder, 2022, s.168). For barn kan dette handle om individuelle, emosjonelle eller sosiale forhold, men også ytre påvirkningskilder (Melinder, 2022, s.168- 177). Det er godt dokumentert i dag at barn er påvirkbare og forskning har vist at barn, og særlig yngre barn er sårbare for ytre påvirkninger (Bruck & Ceci 1999; Eisen et al.,2007; Olafson, 2007). I denne studien er det særlig forebygging av de profesjonelles påvirkning i samtalekonteksten som er av betydning. Derigjennom å forhindre bruk av suggestive strategier i avdekkende samtaler med mulig vold- og overgrepsoutsatte barn.

#### *Intervjuers bias og suggestive strategier*

Bruck og Ceci (1999, s.423) definerer intervjuers bias som «(...) de intervjuerne som har en oppfatning om forekomsten av visse hendelser og, som et resultat, former intervjuet for å maksimere avsløringer fra intervjuobjektet som samsvarer med intervjuerens tidligere tro». I avdekkende samtaler kan det være en risiko for at den profesjonelle som snakker med barnet har en hypotese om hva barnet er utsatt for, og som følge av det påvirker samtalen i en

retning som bekrefter mistanken. Dette kan blant annet oppstå i avhør av barn ved statens barnehus, som følge av at det allerede foreligger en anmeldelse (Statens barnehus, u.å.).

For ansatte i barnevernet kan det oppstå mistanke om hva barn er utsatt for i forbindelse med undersøkelser av innsendte bekymringsmeldinger. Blant annet kan det i en bekymringsmelding komme frem detaljer om mulig mishandling eller andre former for alvorlig omsorgssvikt. Derfor har det vært viktig for forskningsfeltet å opplyse praksisfeltet om at forutinntattheter kan virke ødeleggende i undersøkende samtaler. Derigjennom om viktigheten av å unngå bruk av suggestive strategier i samtaler med barn mulig utsatt for vold og overgrep (se blant annet Baugerud et al., 2023; Johnson et al., 2015; Lamb et al., 2018; Magnussen, 2017).

Schreiber med kollegaer gjorde i 2006 en case-studie av avhørene av barna i McMartin- og Kelly Michaels- sakene i USA. McMartin (1983) saken handlet om at en gruppe førskolebarn fortalte at syv lærere hadde kidnappet- og utsatt dem for seksuelle overgrep. Dette vakte stor mediaoppmerksomhet og det viste seg gjennom etterforskningen og rettssaken at barna hadde blitt utsatt for flere uheldige og alvorlige suggestive/ledende strategier. Dette førte til at uskyldige mennesker ble tiltalt og dømt. I Kelly Michaels saken (1988) ble den da 26 år gamle barnehagelæreren dømt til 47 års fengsel for overgrep mot 20 barnehagebarn. Imidlertid ble dommen anket og det kom frem i anke-rettsaken at barna som var intervjuet var avhørt på en svært suggestiv måte, noe som førte til at deres utsagn ikke var pålitelige.

I de nevnte sakene fant og karakteriserte Schreiber med kollegaer (2006), fem suggestive strategier som gikk ut på; 1. gjentakelse av spørsmål som allerede var stilt, som fikk barnet til å endre sitt tidligere utsagn fordi det trodde at det hadde svart feil, 2. intervjuerne inviterte til spekulasjon rundt hva barnet hadde sagt, og antydte å vite hva som hadde skjedd, 3. introduserte ny informasjon som barnet selv ikke tidligere hadde nevnt om hendelsen eller hendelsesforløpet, 4. benyttet forsterkninger i form av positivt og negativt press og 5. sosialt press og henvisning til andre vitners opplysninger som gjorde at barnet «ble med» på hva andre skulle ha sagt. I tillegg har man i nyere forskning inkludert visualisering som en sjettestrategi, hvor barnet blir bedt om å visualisere rundt hva hen tror kan ha skjedd og spekulere,

gjette eller se for seg hva andre har hatt som intensjon (Johnson et al. 2015, s.664; Lamb et al., 2011, s.36).

I Norge har det de siste 20 årene blitt gjort stor innsats for å forebygge bruk av suggestive strategier i avdekkende samtaler med barn. Til tross for dette fant Johnson med kollegaer (2015, s.665--666), i sin 10 år oppfølgingsstudie på avhør i CSA-saker (saker om seksuelt misbruk av barn) fra 2002 – 2012, at det benyttes suggestive strategier også i avhør av barn i Norge. Deres studie viste at intervjuerne i størst grad benyttet lukkede og suggestive spørsmål (13 %). Samtidig så forskerne at det ble brukt svært lite åpne spørsmål (2 %) i disse barneavhørene. Funnene i deres studie samsvarer med funn i Sverige (se Cederborg et al., 2000), USA (se Lamb, 2016) og Australia (Powell, 2008).

Det er viktig å påpeke at det ikke nødvendigvis er slik at ansatte i politi- og barnevern benytter suggestive strategier bevisst. Likevel ser vi at bruken av slike uheldige spørsmålsformuleringer fortsatt er stor, og de er lite hensiktsmessige for samtaler som gjennomføres. Av den grunn er det avgjørende at profesjonelle som samtaler med barn har god kompetanse i hvilke spørsmålstyper som er hensiktsmessige, og som tillater barn å fritt gjenfortelle hva som har hendt.

#### *Spørsmålstyper som samsvarer med beste-praksis*

Lamb med kollegaer (2007a) trekker frem at den mest anbefalte spørsmålsformen i avdekkende samtaler med barn er åpne spørsmål. Bakgrunnen for dette er at åpne spørsmål er spørsmål som bidrar til at barn stimuleres til å gjenkalle informasjon fra hukommelsen. Bruk av åpne spørsmål i undersøkende samtaler med barn forutsetter at den profesjonelle direkte oppmuntrer barnet til å fortelle så fritt som mulig om en hendelse, og spørsmålene skal være utforskende og ikke-bekreftende eller avkreftende (Gamst, 2017, s.158). Eksempelvis vil et åpent og inviterende spørsmål i starten av en barnesamtale kunne være «fortell meg hva som har skjedd ...» eller «start fra begynnelsen og fortell meg alt som skjedde». Deretter kan intervjueren følge opp barnets utsagn med fokuserte åpne spørsmål som tar for seg å utdype det barnet allerede har fortalt (Gamst, 2017, s.160). Slik som «hva skjedde så?» eller «fortell meg om den delen da ...?» eller «du sa ..., fortell meg mer om det» (Lamb et al., 2007a, s.152).

Praktisering av åpne spørsmål i avdekkende samtaler med barn vet vi gir økt sannsynlighet for lengre narrativer, mer informasjon, samt større grad av nøyaktig og riktig informasjon (Lamb et al., 2007b; 2018). Blant annet fant Sternberg med kollegaer (1996, s.447-448) at åpne- og inviterende spørsmål ga barneresponser som var omtrent fire ganger lenger, og hadde innhold med tre ganger så mye detaljer som når de ble stilt direkte, lukkede eller suggestive spørsmål. I tillegg viser forskning at barns fortellinger er mer troverdige og pålitelige når informasjonen innhentes gjennom fri-gjenkallende minner (Orbach & Pipe, 2011, s.162).

Selv om åpne spørsmål er anbefalt spørsmålsstilling så vet vi at det forekommer bruk av lukkede og suggestive spørsmål i undersøkende og avdekkende samtaler med barn. Lamb med kollegaer (2007a) trekker frem at i motsetning til åpne spørsmål så krever lukkede spørsmål i større grad at barn gjenkjenner ett eller flere alternativer som foreslås av intervjueren. Hvilket sjeldent fører til detaljrike beretninger fra barnet (Gamst, 2017, s.158-162). Blant annet vil et lukket eller tvunget spørsmål si spørsmål der barnet gis svaralternativer bestemt av intervjueren slik som «skjedde dette i stua eller på kjøkkenet?» eller det kan være et ja/nei spørsmål (Baugerud et al., 2023, s.7). Lyon (2014, s.80) trekker frem at barn kan ha en tendens til å svare på lukkede spørsmål på en bestemt måte, uavhengig av hva som er sant. Dette kan eksempelvis være ved at de bekrefter et ja/nei spørsmål om det mistenkte forholdet, som ikke stemmer med hva som faktisk skjedde.

### 2.1.1 Anbefalte retningslinjer og metoder for avdekkende samtaler med barn

Det har etter 1990-tallet blitt utformet flere internasjonale protokoller for gjennomføring av intervju og avdekkende samtaler med barn (Goodman et al., 2013). Deriblant *stegvis-intervju* (Yuille et al., 1993) og *narrativ gjenfortelling* (Saywitz & Synder, 1996). Den mest kjente og utbredte modellen internasjonalt er utviklet av Michael Lamb med kollegaer, ved *National Institute Of Child Health and Development*, kjent som NICHD-protokollen (Lamb et al., 2007a). Protokollen ble særlig utviklet for å knytte den daværende avhørspraksisen tettere opp mot forskning og hva man vet om barns evne til å fortelle, samt for å forebygge bruk av suggestible strategier og intervjuers-bias (Baugerud & Johnson, 2017, s.123). NICHD-protokollen har etter den ble utviklet hatt stor betydning for praksisfeltet. Den er forskningsbasert og gir tydelige instruksjoner for hvordan man skal avhøre og samtale med

barn. Den ligger også til grunn for nesten alle moderne intervjustrategier av barn i dag og ansees som beste-praksis (Lyon, 2014, s.74 og s.78).

I Norge brukes den Dialogiske samtalemotoden – DCM (Gamst, 2017, s.20; Gamst & Langballe, 2004), en modifisert versjon av NICHD protokollen. DCM-modellen benyttes i dag ved tilrettelagte- og sekvensielle avhør av barn, asylintervju med barn, og i avdekkende- og undersøkende samtaler hos de fleste barnevernstjenester i Norge (Gamst, 2017; Langballe, 2011). I likhet med NICHD-protokollen ansees DCM-metoden som anbefalt intervjumetode og beste-praksis (Baugerud et al., 2023, s.3-4).

### 2.1.2 Den Dialogiske Samtalemotoden (DCM)

Den dialogiske samtalemotoden er en målrettet samtalemotodikk som har som mål å fremskaffe spesifikk informasjon fra barn om bestemte temaer på en frikallende, troverdig og pålitelig måte uten ytre påvirkning (Gamst, 2017, s.18). Den er veiledende og skal anvendes i samsvar med barnets behov (Gamst, 2017, s.20). I likhet med NICHD-protokollen er også DCM-modellen særlig sentrert rundt bruk av åpne spørsmål og frigjenkalling fra barnet, og består av en fasestruktur (Gamst, 2017, kap. 8; Lamb et al., 2007, kap. 5-10).

I DCM er barnesamtalen delt opp i syv faser; forberedende fase, kontaktetablering, innledende prosedyrer, introduksjon til tema, fri fortelling, sondering og avslutning, hvor spørsmål stilles etter en traktstruktur fra åpne- til fokuserte spørsmål (Gamst, 2017, s.140). Formålet med slik strukturert oppbygning og bruk av åpne spørsmål i metoden, er som for NICHD, å unngå bruk av lukkede- og suggestive spørsmål (Baugerud & Johnson, 2017, s.126; Lamb et al., 2007a, s.143). Imidlertid innehar ikke DCM-metoden en skriftlig semi-strukturert protokoll som intervjuere kan følge, i motsetning til NICHD protokollen (Baugerud et al., 2023).

I avdekkende barnesamtaler er det særlig viktig å etablere kontakt mellom barnet og den profesjonelle, som ofte kan ansees å være det vanskeligste med hele samtalen (Gamst, 2017, s.198). Kontaktetablering kan forstås som en pre-substansiell fase, hvor man snakker om andre ting enn det mistenkte forholdet. Saywitz med kollegaer (2015, s.373) trekker frem at avdekkende samtaler krever et visst nivå av ærlighet og åpenhet fra barn, som er sjeldent for deres typiske samtaler med fremmede. I tillegg vil det ofte for barn være vanskelig å snakke

om private og alvorlige temaer som vold og overgrep. Derfor kan barn være tilbakeholdende, nervøse eller ikke-kommuniserende i slike samtaler (Saywitz et al., 2015, s.373). Av den grunn er det betydningsfullt at man i begynnelsen av den avdekkende samtalen forsøker å skape kontakt med barnet og tilrettelegger for et miljø av tillit og samarbeid (Gamst, 2017, s.198).

Dette vil blant annet handle om å snakke med barn om det hen interesserer seg for, og nøytrale temaer. Lyon (2014, s.81) trekker frem at det er viktig å vende barn til å svare på åpne spørsmål, og at dette kan gjøres ved å stille et åpent spørsmål om en nøytral hendelse. På slik måte oppfordres barnet til å snakke fritt om både gode- og vonde opplevelser, og det vender seg til måten det stilles anbefalte åpne spørsmål. Samtidig innføres barnet i hvordan det kan gi så detaljrike beretninger som mulig på enkle- og inviterende spørsmål fra interesserte voksne (Lamb et al., 2018, s.91).

Det er i dag kompetanseprogrammet «*Barnesamtalen*» (u.å.) som gir undervisning i hvordan man skal bruke DCM-metoden i barnevernet. På landsbasis var det i 2017 omkring 75 kommuner som hadde deltatt i kompetansehevingen (Gamst, 2017, s.52). Ansatte i barnevernet som får tilbud om kurs i DCM skal i forkant av kursdeltakelsen ha tilegnet seg grunnleggende kunnskaper om å snakke med barn mulig utsatt for vold og seksuelle overgrep. Dette som tidligere nevnt gjennom bachelorutdanningene innenfor helse- og sosialfag (Forskrift om nasjonale retningslinje for barnevernspedagogutdanningen § 11 d, 2019; Forskrift om nasjonal retningslinje for psykologutdanning, § 14 c, 2020; Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, § 9, 2019). Ved deltakelse i kursprogrammet får de ansatte opplæring, veiledning og oppfølging over en periode på ¾ år, og det legges stor vekt på metodisk gjennomgang av barnesamtalen og DCM som metode (Gamst, 2017, s.52).

### 2.1.3 Utfordringer ved tilegnelse av beste-praksis og bruk av åpne spørsmål

Å intervju barn er en vanskelig oppgave, og siden tidlig 90-tallet har vi visst at opplæring i anbefalte samtaleferdigheter for samtaler med barn kan bidra til økt teoretisk kompetanse og ferdigheter for profesjonelle. Imidlertid ser vi i nyere tid at dette ikke gjenspeiles i de profesjonelles samtaleferdigheter i de faktiske samtalene (Lamb et al., 2018, s.201). Blant annet fant Baugerud med kollegaer (2023, s.11-12) i sin studie på avhør og avdekkede



samtaler blant norske barnevernstjenester og politi at det ble brukt få åpne spørsmål (8 % hos barnevernstjenesten, 2% for politiet). Videre at det i begge gruppene ble stilt flest direkte- hvem/hva/hvor spørsmål (33% for bvtj og 44% for politi) og lukkede ja/nei spørsmål (56% for bvtj og 34 % for politi). Funnene samsvarer med funn fra studier i andre land som USA, Australia, Finland, Sverige, Israel og Storbritannia (Cederborg et al., 2000; Forrester et al., 2008; Hershkowitz et al., 2012; Korkman et al., 2014; Powell et al., 2005; Sternberg et al., 2001).

Omfattende forskning og flere studier både nasjonalt og internasjonalt har vist liten til ingen effekt på de tradisjonelle opplæringsprogrammene i avdekkende anbefalte samtaleferdigheter hos profesjonelle (Baugerud et al., 2023; Lamb et al., 2018; Powell, 2008). En gjennomgående utfordring knyttet til opplæringsprosessen har vært at de fleste studier viser en nedadgående effekt på ferdighetene etter endt opplæring, og at de synker betraktelig etter kun 12 uker (Lamb, 2016, s.716; Langballe et al., 2010, s.30; Powell, 2008). En forutsetning som går igjen i studier på avdekkende samtaler er at opplæring i beste-praksis og vedvarende samtaleferdigheter forutsetter læring over tid (Brubacher et al., 2022, s.132; Lamb, 2016, s. 716). Følgelig at det å stille åpne spørsmål må forstås som en dynamisk ferdighet, som profesjonelle må øve på kontinuerlig.

Powell (2008) beskriver i sin litteratur-gjennomgang noen komponenter som må være til stede for at profesjonelle skal lære å intervju utsatte og sårbare barn i henhold til beste-praksis. For at opplæringsprogrammet skal være effektivt på lang sikt må treningen være: kontinuerlig, tilpasset den enkeltes ferdighetsnivå og samsvare med teori og empiri innenfor vitne- og læringspsykologi. Et element som trekkes frem er viktigheten av tilbakemelding fra andre, og særlig erfarne trenere (Lamb, 2016, s.712; Langballe et al., 2010, s.81; Powell, 2008, s.197-198)

### *Betydningen av tilbakemelding for utvikling av samtalerferdigheter*

Vi vet at tilbakemeldinger spiller en viktig rolle både for den teoretiske forståelsen og de praktiske ferdighetene for profesjonelle som samtaler med barn (Benson & Powell, 2015b; Bogo et al., 2014; Haginoya et al., 2021; Lamb, 2016; Pompedda et al., 2022; Steward et al., 2011). Benson og Powell (2015b, s.316) fant i sin studie at en mulig årsak til den lave

kvaliteten på avdekkende samtaler kan være relatert til hvordan trening og tilbakemeldinger er blitt gitt.

Hattie og Timperley (2007) utdyper i sin meta-analyse at tilbakemeldinger er viktige påvirkere til læring, og at tilbakemeldingenes innhold og fokusområder er av stor betydning. De trekker særlig frem at for at en tilbakemelding skal være effektiv så må den svare på tre grunnleggende spørsmål: *Hvor er det jeg skal? Hvordan skal jeg komme meg dit? Og hvor skal jeg gå neste gang?* (Hattie & Timperley, 2007, s. 86, min oversettelse). Hva angår opplæring av anbefalte åpne spørsmålsstillinger i avdekkende samtaler, så vil dette handle om at profesjonelle som er under opplæring får kjennskap til målet med opplæringen. Samtidig hva det forventes at de tar ansvar for og forplikter seg til.

Når det kommer til å gi effektive tilbakemeldinger har tidspunkt og tilbakemeldingsnivå betydning for om tilbakemeldingen er hensiktsmessig eller ikke. Hattie og Timperley (2007, s.98) fremhever at tilbakemeldinger kan gis til studenter i etterkant av en oppgaveinstruksjon. Dette som følge av at tilbakemeldingene da vil kunne være effektive i å påvirke mulige feiltolkninger og føre til utvikling av effektive strategier og nye ferdigheter. Imidlertid er det viktig å påpeke at slike tilbakemeldinger skal rette seg mot de misforståelser og feil studentene gjør i oppgaveløsningen og ikke mot manglende forståelse.

#### *Behov for videreutvikling av opplæringsprogram for avdekkende samtaler med barn og unge*

I dag består de fleste opplæringsprogram i samtaleferdigheter og anbefalte spørsmålstyper i avdekkende samtaler av tradisjonell klasseromsundervisning (Benson & Powell, 2015a, s.64; Gamst, 2017, s.52). Der det ofte er mange deltagere og en eller flere instruktører som har ansvar for opplæringen. En utfordring med slike opplæringsprogram er at de ofte foregår på eksterne møtesteder over begrensede tidsperioder, og de er kostbare for arbeidsgiver. Samtidig kan det være vanskelig i slike program å gi direkte tilbakemeldinger til den enkelte deltager. Dette som følge av at programmene ofte innebærer egentrening hjemme eller på arbeidsplassen.

Å utvikle gode treningsverktøy er viktig for at profesjonelle skal kunne utvikle gode samtaleferdigheter for å gjennomføre avdekkende barnesamtaler, men også for å vurdere og evaluere eget ferdighetsnivå. Lamb (2016, s.716) trekker frem at tradisjonelle

opplæringsprogram som anvendes i dag ikke i stor nok grad øker kvaliteten på avdekkende samtaler. I tillegg fremhever han at det er en misoppfatning i praksisfeltet at de som har gjennomført slik trening er eksperter både på kort og lang sikt. Av den grunn har flere land de siste årene forsket mer på hvordan man kan gjøre opplæringen bedre, mer tilgjengelig og kostnadseffektivt (se blant annet Hassan et al., 2022; Pompedda et al., 2015; Powell et al., 2016). Deriblant digitale tilnærminger som vil kunne gi viktige bidrag i å øke kompetanse, noe som vil kunne være fordelaktig for barn og familier i risiko (Bogo et al., 2014, s.90).

## 2.2 Utvikling av barneavatarer for å bedre samtaleferdigheter blant barneverns- og politiansatte

Kunstig intelligens og gaming-systemer har utviklet seg stort de siste årene, og er i dag på et stadium hvor de nyeste modellene og teknologiene kan benyttes som verktøy for hvordan vi kan løse ekte og store verdensproblemer (Hassan et al., 2022, s.9). Derigjennom har forskningsfeltet innenfor helse- og samfunnsvitenskapen sett på hvordan denne teknologien kan benyttes. Dette både ved innovativ informasjons-kommunikativ teknologi med barn med autisme (Boucenna et al., 2014), og i utvikling av digitale opplæringsprogram for avdekkende samtaler med mulig volds- og overgrepssatte barn (Baugerud et al., 2021; Haginoya et al., 2020; Hassan et al., 2022; Pompedda et al., 2017; Powell et al., 2016; Tanaka et al., 2016).

Som nevnt vet vi mye om viktigheten av å stille åpne spørsmål og behovet for at profesjonelle får økt kunnskap om beste-praksis. Imidlertid ser vi at teoretisk trening alene er ineffektivt når det kommer til å forbedre kvaliteten i de avdekkende samtaler (Aidridge & Cameron, 1999, s.136; Pompedda et al., 2015, s.29). Se blant annet forskning fra USA (Lamb et al., 2007b; Lamb & Fauchier, 2001), Australia (Brubacher et al., 2022; Powell, 2008) og Norge (Baugerud et al., 2023; Johnson et al., 2015). Warren med kollegaer (1999, s.133) og Lamb (2016, s.715) fremhever at intervjueteknikker er komplekse ferdigheter å utvikle. Ferdighetstreningene må derfor være kontinuerlige og de som øver må ha mulighet til å øve over tid for at man skal kunne se hva de har lært og er i stand til å anvende fra teorien.

En av de viktigste faktorene når det gjelder å ta i bruk datagenererte hjelpemidler er at teknologien gjør det mulig å øve på beste-praksis ferdigheter kontinuerlig og tidsuavhengig. Samtidig er slike læringsprogram ofte mer tilgjengelig enn samlings- og

klasseromsundervisning. Dessuten er det innenfor en samfunnsøkonomisk kontekst av stor betydning at slike program ofte er kostnads- og tidseffektive (Baugerud et al., 2021; Pompedda et al., 2017, 2015; Powell et al., 2016).

#### *Betydning av tilbakemelding på spørsmålsstilling i digitale opplæringsprogram*

Å få tilbakemeldinger på oppgaveløsning spiller en viktig rolle i å forbedre studenters beslutningstaking og forbedre deres læringsutbytte. Samtidig uttrykker Henderson med flere (2019) at betydning av tilbakemeldinger ofte blir underutnyttet i høyere utdanning. Av den grunn har flere av de internasjonale forskningsgruppene blitt særlig opptatt av betydningen tilbakemeldinger har på de profesjonelles samtaleferdigheter i henhold til beste-praksis (Lamb, 2016, s.715). Blant annet fant Pompedda med kollegaer (2022) i sin meta-analyse at tilbakemelding hadde en robust og svært viktig påvirkning for å øke mengden av anbefalte spørsmål og minske de ikke-anbefalte spørsmålene. I tillegg hadde tilbakemelding betydning for detaljkvaliteten som intervjuerne klarte å fremskaffe fra avataren, og derav oppnå en riktig konklusjon angående det mistenkte misbruket.

Et annet viktig funn på tilbakemeldinger fant Haginoya et al. (2021) i sin studie hvor de undersøkte om det forekom forskjeller i bruk av anbefalte åpne spørsmål blant kliniske psykologer knyttet til om de fikk tilbakemelding, modellering (undervisningsmateriale) eller en kombinasjon av de to. De fordelte deltagerne ( $N=32$ ) i tre grupper, som alle deltok i deres digitale opplæringsprogram. Det ble gjennomført fire simulerte samtaler per deltager med en barneavatar hvor det forelå mistanke om seksuelt misbruk. De ulike gruppene fikk tilbakemelding og modellering avhengig av hvilken gruppe de var i. Et interessant funn fra studien var at forskerne så at kombinasjon av tilbakemeldinger og modellering i et digitalt opplæringsprogram med barneavatarer ga større forbedringer i bruk av anbefalte spørsmålsstillinger enn tilbakemeldinger alene.

#### 2.2.3 Avatarprosjektet ved Oslomet

Avatarprosjektet «*bruk av interaktive avatarer ved intervju av omsorgssviktede barn*» ved OsloMet består av forskere på tvers av fagdisipliner som samarbeider med å utvikle et dynamisk digitalt opplæringsprogram. Programmet baserer seg på kunnskap fra utviklings- og læringspsykologi og kunstig intelligens. Forskerne har utviklet en dynamisk avatar til bruk i

samtaletrening for profesjonelle, for å forebygge vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn (OsloMET, u.å.). Gruppen forsøker ved hjelp av muliggjørende teknologi å skape et nytt verktøy i forbedring av intervjuferdighetene innenfor politi og barnevern som samsvarer med forskning på anbefalte intervjumetoder og beste-praksis.

Forskningsgruppen har i likhet med forskningsgruppen i Finland og Asia (Haginoya et al., 2021; Pompedda et al. 2017; Tanaka et al., 2016) og Australia (Brubacher et al., 2022) utviklet et treningsprogram med en interaktiv barneavatar, hvor målet er bedre intervjuferdigheter. Det som derimot skiller den norske forskningsgruppen fra de andre gruppene, er at de utvikler et digitalt læringsprogram ved hjelp av kunstig intelligens bestående av dynamiske og realistiske barneavatarer. De kombinerer derfor i større grad integrasjon og interaksjon mellom ulike komponenter innenfor kunstig intelligens og maskinlæring som påvirker hverandre gjensidig. Slik som dialog-modeller, lyd, følelser og visuelle komponenter hos avataren (Hassan et al., 2022, s.10; Salehi et al., 2022, s.3).

I motsetning til å bruke dynamiske avatarer har forskningsgruppene i Finland (Pompedda et al., 2017) og Asia (Haginoya et al., 2020, 2021) tatt i bruk mekaniske avatarer. Dette har vist seg å være fordelaktig, særlig når det er integrert tilbakemelding i programmet. En ulempe med slike programmer er derimot at de er pre-definerte når det kommer til spørsmålstyper og konklusjoner. Noe som har betydning for hvilke svarresponser som genereres. Den dynamiske avataren til den norske gruppen har ikke pre-definerte responser, og den fremstår derfor mer ekte og som et virkelig barn. Bakgrunnen for dette er at den er foret med øvingsintervjuene, og i tillegg er den helt uavhengig av menneskelig innputt (Salehi et al., 2022, s.3 og 16). På denne måten får deltagerne trening i å selv tenke ut, generere og utforme spørsmål.

Det digitale opplæringsprogrammet til Baugerud og kollegaer inneholder banebrytende teknologier for å syntesere en realistisk barneavatar. Programmet består av RASA og GPT-3 teknologi for dialog, IBM Watson for lyd, GPT-3 og BART for emosjoner, samt GAN- og Unity-gaming-teknologi for den visuelle fremstillingen av avataren (Salehi et al., 2022, s.2).

Forskerne har sett på hvordan ulike tilnærminger til programmet oppleves for studenter og profesjonelle barnevernsansatte. Deriblant har to brukerstudier sett på hvordan det er å

snakke med avataren i en chatbot (kun skriftlig digital samtale), med audio (digital samtale med lyd – hvor man hører avatarens stemme og svar), kombinasjon av audio og visuelt (digital samtale hvor man både ser den genererte barneavataren digitalt og hører den snakke) og med VR – virtual reality (intervjueren kan ved hjelp av VR-briller interagere digitalt med avataren i et dataprogrammert miljø, hvor man ser, hører og opptrer i samme «rom» som avataren).

Forskerne fant i de to studiene at de erfarne barnevernsansatte uttrykte at programmet effektivt kan benyttes i å forbedre samtaleferdigheter, og det ble tatt godt imot (Hassan et al., 2022, s.9; Salehi et al., 2022, s.17). Funnene i studiene samsvarer med lignende funn de internasjonale forskningsgruppene har fått i sine studier (Brubacher et al., 2022; Haginoya et al., 2021; Pompedda et al., 2017; Tanaka et al., 2016). I pilotstudien som denne masteroppgaven inngår i er det tekst-til-tekst-funksjonen (chatbot-avataren) som legger grunnlaget for undersøkelsene i det digitale opplæringssystemet.

### *Chatbot-avatar*

De fleste av oss har i løpet av de siste årene hatt en samtale med en digital chatbot. Ofte i forbindelse med kundeservice og digital kommunikasjon hos mobiloperatører, bank, netthandel eller for bestilling av helsetjenester. Chatbots som opererer på slike nettsted er ofte utviklet med forskjellige maskinlærings-algoritmer som gir lyd eller gjør enkle samtaler med brukerne (Salehi et al., 2022, s.4).

Til forskjell fra slike chatbots har forskningsgruppen utviklet en chatbot som skal opptre og ligne på et mulig misbrukt barn, noe som er langt mer komplisert å realisere enn ved enkle spørsmålssvarende og sosiale chatbots (Vinyals & Le, 2015, sitert i Salehi et al., 2022, s.4). Bakgrunnen for at forskningsgruppen sin chatbot må være mer avansert er fordi den skal kunne bygge en emosjonell tilknytning til den personen som snakker med den. I tillegg skal samtalen oppleves troverdig og ekte, slik det vil være i en virkelig avdekkende barnesamtale (Salehi et al., 2022, s.1).

En viktig forutsetning for at chatbot-avataren responderer som et virkelig barn, er at den blir gitt datamateriale som gjør det mulig for den å kartlegge- og svare det som er mest sannsynlig at et barn ville svart i en liknende situasjon. Særlig er det viktig for

opplæringsprogrammet at den kan skille mellom hva et barn ville svart på et åpent-, direkte-, lukket-, eller ledende spørsmål.

### GPT-3

I de to foregående studiene til forskningsgruppa ble RASA-teknologi benyttet (Hassan et al., 2022; Salehi et al., 2022). RASA er et åpent rammeverk for utvikling av automatiserte løsninger for test-baserte samtaler (Salehi et al., 2022, s.7). I denne studien er det derimot GPT-3 teknologi som ligger til grunn, ettersom forskerne skal bygge et system som involverer flere barneavatarer og det er et mer fleksibelt program (Hassan et al., 2022, s.14). Et fortrinn ved at systemet anvender GPT3-teknologi er at dette programmet har en kraftig språkmodell. Den er utviklet av OpenAI og programmet har potensiale til å endre måten vi interagerer med teknologi på (Aljanabi et al., 2023, s.62).

Chatbot-avataren som er utviklet på dette stadiet av prosjektet er trent på 700 mock-intervjuer fra The Centre of Investigative Interviewing ved Griffith University i Australia (Powell et al., 2016). I mock-intervjuene fra Australia er det en trent profesjonell skuespiller som opptrer som et potensielt misbrukt barn, og er i samtale med profesjonelle politiansatte (Salehi et al., 2022, s.6).

## 2.3 Læringspsykologi

Målet med denne studien er altså å undersøke om det digitale opplæringsprogrammet har en læringseffekt, når det kommer til samtaleferdigheter som samsvarer med beste-praksis. Svartdal (2022b) definerer læring som «(...) en relativ varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring». Et sentralt element ved læring er erfaring, og hvordan vi mennesker gjør oss erfaringer som videre tilegnes til nye forståelser, oppfatninger og kunnskaper (Tøsse, 2011, s.124-125).

### 2.3.1 David Kolbs erfaringslæring

For å forstå hvordan individer tilegner seg ny kunnskap og nye ferdigheter kan man ta utgangspunkt i erfaringslæring, også kjent som *experiential learning* (Kolb, 1984, 2015). David Kolb (2015) definerer læring som "(...) the process whereby knowledge is created through the transformation of experience" (s.49). Han fremhever at hans erfaringslærings-teori bygger på forskning fra sentrale teoretikere innenfor læringsfeltet slik som John Dewey

(1859-1952), Kurt Lewin (1890 – 1947) og Jean Piaget (1896 – 1980). Hvor særlig deres forskning innenfor atferds- og kognitive læringsteorier utgjør grunnlaget for erfaringslæringsteori – ELT.

Erfaringslæring handler om læring gjennom handling, hvor særlig John Dewey (1938) har vært sentral med sin forståelse av læring ved «learning by doing» (Tøsse, 2011, s.121). Kolb (2015) uttrykker at det er viktig å forstå ELT som en supplerende teori og ikke som et nytt alternativ til allerede eksisterende teorier. Derimot tilbyr ELT et holistisk og integrerende perspektiv på læring som kombinere erfaring, persepsjon, kognisjon og atferd i en og samme teori (Kolb, 2015, s.31).

For profesjonelle som skal lære samtaleferdigheter som samsvarer med beste-praksis vil det på mange måter innebære å lære nye ferdigheter. Dette kommer av at profesjonelle barnesamtaler som sikter på å avdekke vold og overgrep mot barn er komplekse, og de skiller seg fra hverdagslige samtaler (Lamb, 2016, s.715). Som følge av det må opplæring og trening av slike samtaleferdigheter blant offentlige tjenestepersoner ta høyde for at de profesjonelles eksisterende samtalekunnskaper vil kunne påvirke hvordan de samtaler med barn.

All læring er ifølge Kolb & Kolb (2005, s.194) gjentatt læring. Dette handler om at erfaringer som fører til læring og ny kunnskap ikke kan ses på som isolerte begivenheter (Dewey, 1938 i Tøsse, 2011, s.122). For instruktører som skal lære bort ny kunnskap er det derfor viktig at de er bevisst på at de som skal lære allerede har forkunnskaper om det de skal lære om, som de tar med seg inn i lærings situasjonen (Kolb, 2015, s.1-6). Deriblant at deres jobb ikke bare innebærer å implementere nye ideer, men også å fjerne eller modifisere gamle.

Hos Kolb (2015, kap. 3) inngår slik læring i en syklisk prosess over fire trinn: konkrete erfaringer, reflekterende observasjon, abstraksjon/generalisering og aktiv uttesting/eksperimentering. Tøsse (2011, s.124) påpeker at trinnene må forstås som integrerte i hverandre og at læring kan starte på hvilket som helst trinn, hvor man må innom alle trinnene for at det skal ha potensiale for læring. Slik sett at kunnskap kommer fra en kombinasjon av å forstå og transformere erfaringer (Kolb, 2015, s.50-51)

Et viktig element ved erfaringslæring er forståelsen av individet som aktør, og hvordan man beveger seg fra å være observatør til aktør (Kolb, 1984, s.36-38). For at erfaringer skal gi ny



kunnskap og læring, forutsetter det et deltakende individ som selv tolker og konstruerer mening ut fra hva det erfarer (Tøsse, 2011, s.125). Som følge av det vil det være av stor betydning å engasjere studenter og profesjonelle. Samtidig som man må skape rom for at de kan ta kontroll og ansvar for egen læring, noe som vil være positivt for deres evne til å lære fra egne erfaringer (Kolb & Kolb, 2005, s.194).

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg ta for meg oppgavens metode og forskningsdesign. Innledningsvis vil jeg redegjøre for hvilke forskningsetiske vurderinger som er gjort og ligger til grunn for studien. Deretter vil det bli redegjort for forskningsprosjektet og prosedyre. Videre vil det bli gitt en strukturert innføring i kodingsprosedyrer og hvordan de ulike spørsmålskategoriene forstås i oppgaven.

Denne masteroppgaven inngår som nevnt som et del-prosjekt i det større forskningsprosjektet «*Bruk av interaktive avatarer ved intervju av omsorgssviktede barn*» ved OsloMet. Datamaterialet som danner grunnlaget for oppgaven består av transkriberte dialogutskifter mellom 1. – og 2. års bachelorstudenter (intervjuere) i barnevern, sosialt arbeid og psykologi ( $N = 30$ ) og den digitale barneavataren i chatbot-modulen (mistenkt voldsutsatt barn). Samtalene mellom studentene og barneavataren ble gjennomført høsten 2022 og vinteren 2023. Studien er godkjent av SIKT (referansenummer 614272).

#### 3.1 Forskningsetiske vurderinger

Forskning skal være etisk forsvarlig og en grunnleggende verdi er ivaretagelse av menneskeverdet gjennom prinsippene: respekt for likeverd, beskyttelse og rettferdighet (Staksrud et al., 2021, s.5). I arbeidet med dette forskningsprosjektet har både forskningsgruppen og jeg vært spesielt opptatt av å ivareta studentenes deltakelse og personvern på en forsvarlig og etisk måte.

Denne studien foregår på en digital opplæringsplattform, noe som har gjort det mulig å skape et system som selv genererer unike ID-numre for hver enkelt deltager. Studentene har fått tilgang til sine personlige ID-numre gjennom en ekstern tredjepart som ikke inngår i forskningsgruppen (studentenes emnelærere og en ekstern vitenskapelig assistent). Dette sikrer at vi i prosjektet ikke har noe kjennskap til hvem deltagerne er, og det gir deltagerne fullstendig anonymitet.

Studentene har både i forkant – og i studiens innledende del fått inngående informasjon om studien, deres rettigheter og mulighet for å trekke seg fra prosjektet. Med bakgrunn i dette har de kunne gi et informert samtykke til deltakelse.

Ved presentasjon – og drøfting av funn er det av stor betydning at data fremstilles på en forsvarlig og hensiktsmessig måte ovenfor de involverte. Det har derfor vært viktig for meg som forsker å være bevisst egne holdninger og verdier, og hvordan disse kan ha betydning for forskningsprosessen (Risjord, 2014, s.15). Derigjennom har jeg i denne oppgaven forsøkt å være objektiv og tro mot datamaterialet og deltagerne, for å ikke påvirke analysene og fremstillingen av data.

### 3.2 Studiens forskningsdesign

Forskningsdesignet i denne oppgaven består av et randomisert eksperimentelt design med tidsseriedata. Jacobsen (2022, s.124) fremhever at det er særlig fire elementer som er sentrale i et slikt opplegg: sammenligning, randomisering, tidsseriedata og aktiv manipulasjon. I en randomisert kontrollert studie, også kjent som en RCT-studie gjennomfører man ofte studien på to grupper: en kontrollgruppe og en eksperimentgruppe (Svartdal, 2022a). Fordelingen av deltagerne i de to gruppene foregår gjennom tilfeldig – randomisert utvalg, noe som garanterer at de to gruppene er systematisk ulike og derav direkte sammenlignbare (Jacobsen, 2022, s.124).

I en RCT-studie ønsker man å undersøke effekten av en intervensjon – en behandling, hvor én gruppe av deltagerne får intervensjonen (eksperimentgruppe) mens en kontrollgruppe ikke får det (Johannessen et al., 2021, s.269). I vår studie ønsker vi å undersøke om tilbakemeldinger (intervensjon) på andel åpne- og lukkede spørsmål kan utgjøre en effekt på studentenes samtaleferdigheter, i samtale med barneavataren. Dette ønsker vi å undersøke ved å sammenligne gruppenes resultater. I tillegg ønsker vi å si noe om hvorvidt det digitale opplæringsprogrammet generelt kan føre til en økt bruk av åpne spørsmål for begge gruppene.

En viktig betingelse ved en RCT-studie er tidsaspektet. Dette innebærer at man ønsker å fremskaffe et utgangspunkt som man kan måle intervensjonen og forsøkets effekt opp mot, både før og etter at eksperimentet er gjennomført (Jacobsen, 2022, s.124-125). I denne studien innebærer det at vi ber studentene om å svare på et spørreskjema om alder, kjønn, og om de har deltatt i en studie med barneavataren før. Studentenes ferdighetsnivå blir deretter målt ut fra en første-samtale (heretter baseline) som fremstiller studentenes

utgangspunkt. Videre strekker denne studien seg over en begrenset tidsperiode på 1 uke, noe som gir oss mulighet til å se om opplæringsprogrammets effekt varer over et kort tidsspenn. Vi ønsker også å undersøke om begge gruppene opprettholder ferdighetsnivået sitt og om det er noen forskjell mellom dem.

### *Barneavataren i studien*

I vår studie er «barnet» som studentene trener samtaleferdighetene sine med i opplæringsprogrammet som nevnt en chatbot-avatar. Chatboten er trent med høykvalitetsrollespill (mock-intervju) fra Australia og historien i denne studien stammer fra et reelt norsk avhør utført på Statens barnehus. Dette gjør at avataren er opplært til å respondere som et virkelig og ekte barn (Salehi et al., 2022, s.6 og s.16). Imidlertid er det viktig å presisere at det ikke er slik at barneavataren vil gjenta det reelle avhøret. Bakgrunnen for dette er at chatboten er foret med mange mock-intervju og teknologien i GPT-3 mikser hvordan den svarer ut fra hvilke spørsmål den stilles og data den har (Salehi et al., 2022, s.7).

#### 3.2.1 Rekruttering av studenter

Studentene som har deltatt i studien ble rekruttert til deltakelse ved at prosjektleder og to forskere i prosjektgruppen tok kontakt med aktuelle faglærere på bachelorutdanningene i psykologi, barnevern og sosialt arbeid ved ett norsk universitet. Faglærerne fikk informasjon om prosjektet og den aktuelle studien i et informasjonsskriv (se vedlegg 1). Deretter fikk studentene informasjon om studien i et eget informasjonsskriv som ble lastet opp av faglærerne digitalt på deres aktuelle læringsplattform (se vedlegg 2 og 3). Videre ble det forespeilet aktuelle datoer for gjennomføring med faglærere som var i overensstemmelse med studentenes timeplan. Det ble også opplyst om at deltagerne ville motta et gavekort på 200,- NOK hver etter fullført deltakelse.

Fra oktober 2022 til februar 2023 ble det gjennomført fem uttestingsperioder av studien. Årsaken til de mange uttestingsperiodene skyldes utfordringer ved rekrutteringsprosessen og manglende deltagelse. Det ble før andre uttesting (november 2022) gjort stor innsats for å rekruttere barnevernsstudenter. Dette ved at en forsker fra studien og jeg gjennomførte en kort forelesning for aktuelle studenter. Bakgrunnen for at vi valgte å holde en kort forelesning om studien og fortelle litt om avdekkende samtaler med barn og anbefalte samtalemetoder,

var for å gi studentene et tydeligere bilde av hva de kunne få delta på. Studentene vi snakket med hadde også på dette tidspunktet undervisning i undersøkende samtaler med barn, som vi håpet ville motivere de til å delta. Da studien hadde likhetstrekk med hva studentene lærte om i det aktuelle emnet.

Ved oppstart av andre uttesting oppsøkte tre forskere og jeg de aktuelle studentene på universitetet for å informere om at det digitale programmet var tilgjengelig. Dette ble gjort for å påminne og motivere studentene til å delta og det ble gjort både for del 1 og del 2 av studien. Til tross for økt innsats hadde vi i avslutningen av 2022 et lite utvalg ( $n = 26$ ) noe som førte til videre rekruttering i januar og februar 2023. Følgelig resulterte dette i vårt endelige utvalg ( $N = 30$ ).

### 3.3 Utvalg

Utvalget som ligger til grunn for denne studien består av totalt 30 deltagere, hvor det er tre gutter (10 %) og 27 kvinner (90 %). Gjennomsnittsalderen er 25 år ( $SD = 6.4$ ) med et aldersspenn fra 20 – til 50 år (*range* 30). Når det gjelder fordelingen på de ulike bachelorutdanningene består utvalget av 15 (50 %) psykologistudenter, 12 (40%) barnevernsstudenter og 3 (10 %) studenter på sosialt arbeid.

Vår studie har som nevnt et eksperimentelt design og deltagerne ble derfor tilfeldig fordelt i to grupper. Tilbakemeldingsgruppa– Gruppe 1 – besto av et antall på 12 deltagere og kontrollgruppa – Gruppe 2 – av 18. De to gruppene er ikke identiske, men har et tilstrekkelig antall deltagere for å kunne indikere signifikante gruppeforskjeller mellom de to.

### 3.4 Prosedyre

I denne studien ønsker vi å undersøke om studentenes samtaleferdigheter i avdekkende samtaler med en digital chatbot-barneavatar kunne føre til økt bruk av anbefalte åpne spørsmål. Videre ble det også undersøkt om ferdighetene ble opprettholdt over en begrenset tidsperiode. Undersøkelsen er derfor utformet i to deler med en tidsbegrensning mellom de to periodene på 1 uke. Studien ble gjennomført på engelsk både for samtaleseksjonene med barneavataren og ved besvarelse av spørreskjema.

### 3.4.1 Del 1

Studentene som deltok logget seg inn i det digitale opplæringsprogrammet ved å benytte et unikt ID-nummer som de fikk tilgang til fra en øvingslærer. Den digitale plattformen var tilgjengelig for studentene 24 timer i døgnet, i to dager. Ved innlogging ble studentene møtt av en kort introduksjon på engelsk som forklarte konteksten av saken de skulle samtale med barnet om:

*«In this study, you meet Lisa, a 6-year-old girl. You will be requested to interview her about an alleged event with the aim of eliciting accurate information about what she has experienced. See the scenario below. The interview focuses on the part of the interview where the child, the alleged victim, is encouraged to describe the incident under investigation. Your questioning should last about 7 minutes.»*

Som følge av at vi i denne studien ønsket å undersøke programmets effekt på tilnærmet ulærte og kommende helse- og sosialarbeidere ble det mistenkte forholdet satt til å handle om vold i nære relasjoner. Figur 1 viser oppgaveteksten studentene ble gitt, og til høyre er et eksempel på en digital samtale (Røed et al., i revisjon). Som det fremkommer av figuren, ble responsene fra avataren fremstilt med et bilde av et barn. Bilde er generert ved hjelp av StyleGan (Karras et al., 2019) et toppmoderne generative adversarial network (GAN) utviklet av Nvidia som lager falske bilder av ikke-eksisterende personer (Røed et al., i revisjon).

For å kunne si noe om programmet hadde en læringseffekt ble studentenes ferdighetsnivå kartlagt både før og etter deltakelse i eksperimentet (Kolb, 2015). Dette ble gjort ved at studentene gjennomførte en baseline-samtale og en oppfølgende samtale etter 1 uke. Samtidig ønsket vi å kartlegge om studentene hadde erfaring med samtaletrening i et digitalt opplæringsprogram med barneavatar. Av den grunn ble studentene innledningsvis bedt om å svare på et spørreskjema med noen demografiske spørsmål om alder, kjønn og om de hadde deltatt i en lignende studie tidligere.

Figur 1 skjermbilde av scenarioet (t.v) og et eksempel på en digital samtale (t.h) (hentet fra Røed et al., i revisjon)

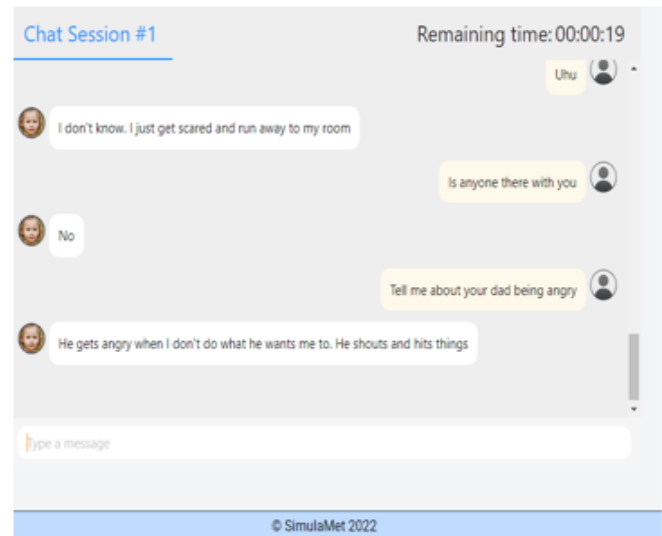
Before you start, please read the following brief case scenario:

Lisa is a 6-year-old-girl whose intellectual, emotional, social, and physical development appears normal for her age. Lisa lives with her biological parents and a younger brother.

This is her first year in school. Lisa is a quiet girl, but seems to have adjusted to school appropriately, such as having some friends to be with and turning up at school daily.

A few days ago, Lisa was late for school. Her teacher got worried as Lisa showed irritation and looked sad during the day. The teacher took Lisa aside in one break. When asked, Lisa told the teacher that her dad sometimes gets very angry, and she didn't like that. Sometimes it hurt.

Lisa is coming to you for an interview.



Deretter gjennomførte studentene en baseline-samtale på 7 minutter med barneavataren. I etterkant av baseline fikk alle studentene en kort videoforelesning på 30 minutter om vitnepsykologi, hukommelse- og minneutvikling hos barn og om anbefalte spørsmålstillinger i avdekkende samtaler med barn. Etter videoforelesningen ble studentene bedt om å snakke med «barnet» på nytt i 7 minutter. I etterkant av samtale 2 fikk studentene i Gruppe 1 tilbakemelding på hvor mange åpne og lukkede spørsmål de hadde stilt, og de ble også gitt noen forslag til åpne spørsmål som kunne vært hensiktsmessig å stille. Deltagerne i Gruppe 1 gikk deretter videre til den tredje – og avsluttende samtalen i del 1. I motsetning til Gruppe 1 fikk ikke Gruppe 2 tilbakemelding, og de gikk direkte fra samtale 2 til samtale 3.

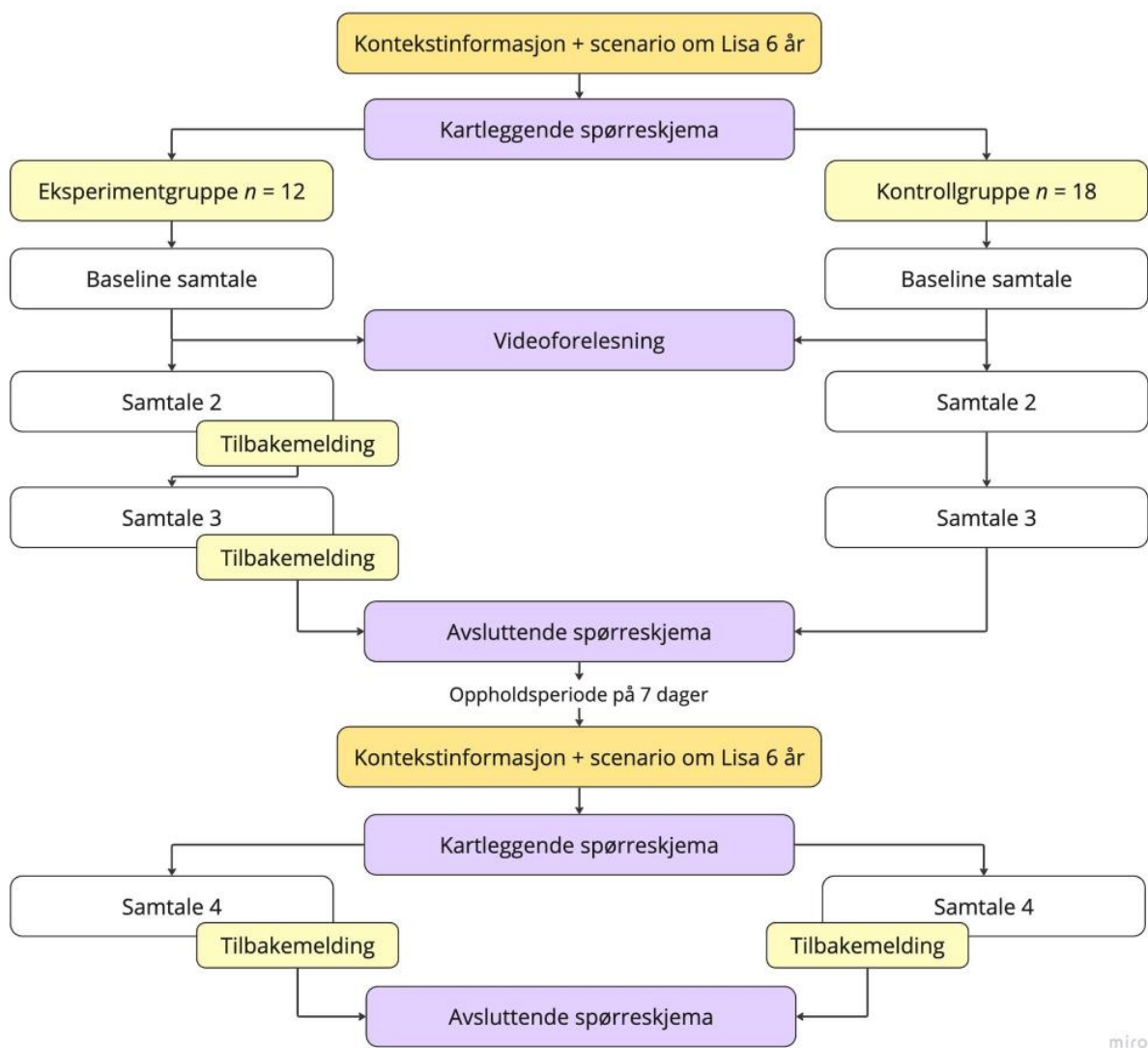
Etter å ha gjennomført tre samtaler med barneavataren i tillegg til videoforelesningen ble studentene bedt om å gi noen vurderinger av programmet i forhold til: opplevelse av nytte, programmets troverdighet, og erfaring med programmet. De fikk også mulighet til å gi en skriftlig tilbakemelding om programmet som treningsverktøy. Studiens del 1 ble anslått å ta ca. 1 time å gjennomføre.

### 3.4.2 Del 2

I del 2 av studien som ble gjennomført én uke etter del 1 ble studentenes bedt om å besvare det samme spørreskjemaet som i del 1 og de fikk samme informasjon om bakgrunnen for samtalen og mistanken om hva «barnet» var utsatt for. Deltagerne gjennomførte deretter en

samtale med barneavataren på 7 minutter. I del 2 hadde studentene kun én samtale og begge gruppene ble gitt tilbakemeldinger på antall åpne- og lukkede spørsmål i etterkant av samtalen. Bakgrunnen for at begge gruppene fikk tilbakemelding på spørsmålsstilling etter samtale 4 var for å gi alle studentene en forståelse av hvilke spørsmål de hadde stilt. I tillegg ble begge gruppene gitt tilbakemelding etter «siste samtale», slik at det ikke ville ha betydning for sammenligningsgrunnlaget i eksperimentet. Del 2 ble anslått til å ha en varighet på omkring 30 minutter og den digitale plattformen var tilgjengelig 24 timer i døgnet, i to dager. Se figur 2 for flow chart av studien.

Figur 2 Flowchart av studiens forløp, laget i miro.com





### 3.5 Kodingsprosedyrer

Dialogene mellom studentene og barneavataren som inngår i denne studien er kodet i tråd med internasjonalt anerkjente kodingsprosedyrer. Følgelig er kravene til prosedyrene forhåndsdefinert og de er anvendt i stort omfang innenfor både nasjonal – og internasjonal vitnepsykologisk forskning (Baugerud et al., 2023; Lamb et al., 2007a; Powell, 2014; Powell & Brubacher, 2020; Sternberg et al., 2001).

#### *Reliabilitet:*

To forskere og jeg har kodet alle de transkriberte dialogene ( $N = 120$ ) i tråd med nevnte kodingsprosedyrer. I forkant av kodingen av datamaterialet i denne oppgaven, kodet de to forskerne og jeg 30 mock-intervju (høykvalitets-rollespill fra Australia med en skuespiller som fremstår som et utsatt barn og en politi-etterforsker). Bakgrunnen for dette var å kontrollere lik forståelse og pålitelighet i kodingen av de ulike spørsmålskategoriene og barneresponsene. Inter-rater reliabilitet mellom kodingsprosedyrene og koderne ble anslått for koding av spørsmålstyper (Cohens kapp  $> .70$ ) og avatarens barneresponser (Cohens kapp  $k > .70$ ). Inter-rater reliabilitet ble målt opp mot en ekspert i forskningsgruppen.

Kodet data ble av alle koderne registrert i et forhåndsdefinert kodeskjema i Microsoft Excel 365, og det ble gjennomført vasking av materialet for registreringsfeil. Deltagere som ikke hadde fullført alle de fire samtaleseksjonene ble fjernet. Dette for å sørge for at datautvalget kun besto av deltagere som hadde fullført hele forskningsprosessen. Datamaterialet ble deretter overført fra Microsoft Excel 365 til dataprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versjon 28 for videre statistiske analyser. Microsoft Excel 365 ble benyttet for utarbeidelse av figurer og tabeller.

#### 3.5.1 Studentenes spørsmålstyper

Studentenes spørsmålstyper (intervjuspørsmål til barneavataren) ble kodet i et forhåndsdefinert kodesystem som er utviklet av Powell og Brubacher (2020). Dette kodesystemet omtales som «The Standard Interview Method – SIM», og bygger på NICHD-protokollen til Lamb med kollegaer (2007a, 2011). De to protokollene har de samme hovedkategoriene når det kommer til åpne- og lukkede spørsmål. Det som derimot skiller de to protokollene er én ulik underkategori i kategorien åpne spørsmål, hvor SIM-protokollen

har én ekstra underkategori for åpne – bredde spørsmål. Dette er eksempelvis spørsmål som «hva skjedde så?». Av den grunn har man i NICHD-protokollen 13 spørsmålskategorier, mens SIM-protokollen har 14 kategorier. Det forhåndsdefinerte kodesystemet som ligger til grunn for denne oppgaven er brukt i lignende nasjonale og internasjonale studier (Baugerud et al., 2023; Brubacher et al., 2022; Cederborg et al., 2000; Haginoya et al., 2021; Johnson et al., 2015; Lamb et al., 2007a; Pompedda et al., 2015, 2017; Powell & Brubacher, 2020).

Spørsmålene stilt av studentene ble inndelt i følgende kategorier: åpne, direkte, lukkede og ledende. Deltagernes bruk av støtteord og/eller gjentakelse av hva barneavataren sa ble kodet som en fasilitator. Se tabell 1 for fremstilling av spørsmålstypene som inngår i de ulike kategoriene.

Tabell 1 Oversikt over spørsmålstyper (Lamb et al., 2007a, 2011; Powell & Brubacher, 2020)

Variabler	Kategori
Åpne spørsmål	Åpne spørsmål
Åpne fokuserte spørsmål	
Åpne bredde spørsmål	
Invitasjoner	
Direkte spørsmål	Direkte spørsmål
Ja/Nei spørsmål	Lukkede spørsmål
Tvungne spørsmål	
Ledende spørsmål	Suggestive/ledende spørsmål
Gjentagende spørsmål	
Negativ press	
Positivt press	
Referering til andres uttalelser	
Indikerende spørsmål	
Visualiserende spørsmål	

De ulike spørsmålskategoriene forklart mer detaljert:

1. Åpne spørsmål: Kategorien åpne spørsmål innebærer spørsmål som inviterer til frie narrativer fra barnet (f.eks., «*Start fra begynnelsen og fortell meg alt som skjedde*»). Fokuserte åpne spørsmål oppmuntrer barnet til å fortelle mer utfyllende om temaer som barnet selv har brakt frem. Ved fokuserte åpne spørsmål følger intervjueren en

detalj fra det barnet har fortalt, og stiller videre spørsmål rundt dette (f.eks., «*Du fortalte i stad at pappa var sint i stua. Fortell meg mer om det.*»).

2. Direkte spørsmål: Direkte spørsmål søker å innhente spesifikk informasjon om noe av det barnet allerede har fortalt. Det blir derfor ofte spurt om tilleggsinformasjon gjennom å stille hv-spørsmål (f.eks., «*Hvor var mamma når dette skjedde?*» eller «*Hvem andre var i rommet når han ble sint?*»)
3. Lukkede spørsmål: I kategorien lukkede spørsmål inngår ja/nei- og tvungne spørsmål. Ja/nei spørsmål forstås som lukkede spørsmål som følge av at barnet blir bedt om å bekrefte eller avkrefte en uttalelse fra intervjueren (f.eks., «*Var mamma i rommet når dette skjedde?*»). Tvungne spørsmål er spørsmål som begrenser barnets svaralternativer, og det er intervjueren som styrer alternativene barnet har å velge mellom (f.eks., «*Skjedde det i stua eller på soverommet?*» og «*Slo hun deg i magen eller hodet?*»).
4. Suggestive/ledende spørsmål: Ledende spørsmål innebærer spørsmål hvor intervjueren ytrer sterkt hvilken respons den forventer av barnet. Dette kan skje som følge av at intervjueren har antakelser om hendelsesforløp eller andre sentrale detaljer som ikke tidligere har blitt nevnt av barnet. Innenfor ledende spørsmål har vi seks underkategorier basert på spesifikke kjennetegn (a – f):
  - a. *Ledende spørsmål*: Intervjueren innbringer ny informasjon som barnet ikke selv har nevnt, og antyder en forventet respons fra barnet (f.eks., «*Dette skjedde på soverommet, ikke sant?*»).
  - b. *Gjentatte spørsmål*: Barnet stilles det samme spørsmålet flere ganger. Spørsmålet kan stilles på ulike måter, men innholdet er det samme.
  - c. *Press (positivt eller negativt)*: Positivt press innebærer løfter, belønninger eller ros til barnet (f.eks., «*så flink du er til å fortelle*» eller «*hvis du svarer fort nå, så kan vi gå ut å leke*»), og negativt press innebærer kritikk eller uenighet med det barnet forteller (f.eks., «*I stad sa du noe annet, nå må du bestemme deg for hva som er sant*»)

- d. *Referering til andre*: Intervjueren henviser til informasjon eller utsagn fra andre om et tema (f.eks., «Læreren din har sagt at pappa ikke alltid er snill mot deg, stemmer dette?»).
  - e. *Indikerende spørsmål*: Intervjueren kommer med antydninger om årsaksforhold eller hendelsesforløpet som barnet ikke selv har sagt noe om (f.eks., «Jeg tror du ble ganske redd og lei deg jeg, etter han slo deg»).
  - f. *Visualiserende spørsmål*: Visualiserende spørsmål innebærer at intervjueren ber barnet om å se for seg, spekulere eller gjette rundt hendelsesforløpet eller hva andre har tenkt og ment med handlingene sine (f.eks., «Hvorfor tror du han ble sint på deg?»).
5. *Fasilitatorer*: Intervjueren kommer med nøytrale uttalelser som virker kommunikasjonsfremmende på samtalen, men som ikke etterspør informasjon eller detaljer fra barnet. Fasilitatorer bidrar til å føre samtalen videre uten at ytringene fra intervjueren fremkommer som spørsmål (f.eks., «mhm» eller parafrasering av hva barnet tidligere har sagt slik som «du liker å leke med dukker ja»)

#### *Det digitale programmets koding av åpne/lukkede spørsmål i tilbakemeldingsfunksjonen*

Kodingen av materialet er også målt opp mot det digitale programmets koding når det kommer til tilbakemeldingsfunksjonen i programmet. Derigjennom er det viktig å trekke frem at programmet ga deltagerne tilbakemelding på åpne- og lukkede spørsmål. Kategorien åpne spørsmål inneholdt alle åpne spørsmål og fasilitatorer, mens lukkede spørsmål innebar: direkte-, lukkede-, og ledende spørsmål (Røed et al., i revisjon).

Inter-rater reliabilitet på de kollapsede spørsmålstypene for åpne, direkte og lukkede/ledende spørsmål mellom koderne og programmet ble målt til Cohens kappa = 79.7. Noe som viser en svært høy reliabilitet mellom de menneskelige koderne og programmet.

#### *3.5.3 Avatarens barneresponser og pre-substansiell/substansiell fase*

Det ble under kodingen av materialet også kodet for barneavatarens responser og hvorvidt den ga produktive eller ikke-produktive svar. Disse kodingene er igjen kodet i tråd med NICHD- og SIM protokollen i et forhåndsdefinert kodesystem som anvendes i nasjonale og internasjonale studier (Baugerud et al., 2020, 2023; Johnson et al., 2015; Lamb et al., 2007a;

Pompedda et al., 2015). Som følge av at denne studien ikke ønsker å se på barneavatarens responser, men på deltageres spørsmålstyper i forhold til avdekking, så er ikke barneresponsene inkludert i analysene.

Forskingsspørsmålet som undersøkes i denne studien er relatert til deltageres spørsmål i substansiell fase, altså i fasen hvor barnet forteller om det mistenkte forholdet. Som følge av dette har det blitt kodet for substansiell og pre-substansiell fase i samtaler mellom studentene og barneavataren. I kodingsarbeidet har det blitt kodet for pre-substansiell fase når spørsmål fra deltagerne og svar fra barneavataren har handlet om hverdagslige temaer slik som «fortell meg hva du liker å gjøre» eller «du liker å leke med dukker, fortell meg hva du leker da?». I motsetning har det ved spørsmål som omhandler det mistenkte forholdet og produktive svar fra barneavataren om hendelsen, blitt kodet for substansiell-fase.

Bakgrunnen for dette er at studien tar høyde for å undersøke hvorvidt studentene kan tilegne seg bedre ferdigheter i åpne spørsmålsstillinger i opplæringsprogrammet generelt, og for bedre avdekking av vold og overgrep mot barn. Derfor ble hver turn (spørsmål fra studentene og svar fra barnet) kodet enten substansiell- eller pre-substansiell, avhengig av om deltagerne stilte spørsmål som førte til at barnet fortalte om det mistenkte forholdet.

#### 3.5.4 Fortsettende intervju

I utarbeidelsen av studien og eksperimentet ønsket vi opprinnelig at studentene skulle gjennomføre «nye» intervjuer i hver samtale, og på denne måten se på alle samtaler som en «første-samtale». Bakgrunnen for det var at vi ønsket å undersøke hvordan studentene i utgangspunktet ville samtale med barneavataren ut fra et førstegangs-tilfelle. Dette ble derimot ikke godt nok formidlet av oss i forskningsprosjektet ovenfor studentene. Som følge av dette ble det under arbeidet med kodingen av materialet oppdaget at flere av studentene ( $n = 16$ ) i samtale to, tre og fire fortsatte på en tidligere samtale med barnet. Av den grunn ble de etterfølgende samtaler (samtale 2 – 3 og 4) etter baseline, kodet som «fortsettende intervju» dersom studentene gjenopptok den tidligere samtalen (ved første tegn til fortsettende samtale ble turnen – spørsmålet – kodet som fortsettende). Eksempelvis ved å si «*husker du meg fra sist? Da fortalte du at pappa blir sint, fortell meg mer om det*».

Bakgrunnen for at koderne valgte å kode for «fortsettende intervju» var at vi oppdaget at andelen ledende spørsmål økte betraktelig i de samtaleene der studentene refererte til en tidligere samtale. Derfor ble det som nevnt ved første tegn til at en student fortsatte på en tidligere samtale kodet for fortsettende intervju, i tillegg til at det ble kodet for ledende spørsmål. Dette ga oss mulighet til å kontrollere for om et ledende spørsmål ble stilt som følge av et fortsettende intervju. Det ble kontrollert for om de som gjorde fortsettende intervjuer hadde snakket om de aktuelle temaene i en tidligere samtale.

### 3.5.5 Spørsmål i kartleggende- og avsluttende survey

I innledende fase av eksperimentet ble studentene bedt om å svare på et kartleggende spørreskjema om kjønn, alder og om de hadde deltatt i samtale med barneavataren tidligere. I avsluttende fase av eksperimentet både for del 1 og del 2 ble studentene bedt om å gi en vurdering av programmet og deres opplevelse av det. Studentene ble stilt til sammen 17 spørsmål om: total opplevelse av samtalen med chatboten, engasjement, læringseffekt, realisme, konsistens i programmet sammenlignet med virkelige samtaler med barn og sensibilitet til barnets responser. Studentene fikk også mulighet til å skrive en tilbakemelding på egne ferdigheter i å snakke med barn etter bruk av programmet. De fikk også mulighet til å si hva de tenker at et slikt program kan bidra med i forbedring av samtaleferdigheter når det gjelder å samtale med barn. Spørsmålene i den avsluttende fasen hadde fem verdier og ble kodet lik likert-skala (Malt, 2020), hvor 1 = svært uenig, 2 = uenig, 3 = vet ikke/både og, 4 = enig og 5 = svært enig.

## 4. Resultater

I dette kapittelet vil det presenteres analyser og funn. I innledende analyser ble det sjekket for ekstremverdier i datamaterialet og dette ble ikke funnet. Det ble også kontrollert for fortsettende intervju (deltagerne fortsetter på en tidligere samtale). Som nevnt gjaldt dette for 16 deltagere (53 %) av det totale utvalget ( $N = 30$ ) hvor én eller flere samtaleseksjoner er en fortsettelse av en tidligere samtale. Av den grunn må andelen ledende spørsmål sees i sammenheng med at det ble gjort 28 fortsettende intervju, hvorav 11 av disse var i substansiell fase.

Denne studien har som mål å undersøke hvilken effekt det digitale opplæringsprogrammet har på studentenes bruk av anbefalte spørsmålstyper i henholdt til beste-praksis retningslinjer. Følgelig ble det i denne sammenheng utarbeidet to hypoteser, som jeg ved hjelp av deskriptiv- og slutning statistikk vil undersøke:

- (1) Det digitale avatarbaserte opplæringsprogrammet utviklet ved hjelp av kunstig intelligens fører til forbedrede samtaleferdigheter i henholdt til beste-praksis for alle studentene ( $N = 30$ ) og ferdighetene opprettholdes over en begrenset tidsperiode.
- (2) Tilbakemelding (feedback) på spørsmålsstilling vil ha betydning for studentenes bruk av åpne- og anbefalte spørsmål.

Innledningsvis rapporteres generelle deskriptive funn for alle spørsmålstypene fordelt i pre-substansiell- og substansiell fase for det totale utvalget ( $N = 30$ ). Imidlertid vil jeg i videre analyser kun ta utgangspunkt i substansiell fase, da dette er den fasen hvor det ble stilt spørsmål som førte til at barneavataren fortalte om det mistenkte forholdet. Først vil jeg ta for meg fordeling av spørsmålstyper generelt for de to deltagergruppene i substansiell fase. Deretter vil resultater for effekt av opplæringsprogrammet når det gjelder anbefalte åpne spørsmål presenteres for de to gruppene ved hjelp av slutningsstatistikk. Avslutningsvis vil jeg presentere studentenes vurdering av det digitale programmets læringsutbytte. Resultatene fra analysene vil bli presentert både i tallverdi og prosent.

#### 4.1 Fordeling av spørsmålstyper for utvalget i pre-substansiell og substansiell fase

En gjennomgang av alle turns (en turn = intervju spørsmål og responser fra barneavataren) i utvalget viste at det totalt ble stilt 2720 spørsmål av alle deltagerne, fordelt på de fire spørsmålstypene og fasilitatorer. For å undersøke fordelingen av spørsmålstypene i substansiell og pre-substansiell fase for det totale utvalget ble deskriptiv statistikk benyttet.

Tabell 2 viser en oversikt over antall spørsmål i de fire spørsmålstypene og fasilitatorer. Det kommer frem i tabellen at det totalt i begge fasene ble stilt 320 åpne -, 849 direkte -, 627 lukkede-, og 291 ledende spørsmål. Videre ble det brukt fasilitatorer 634 ganger. Som tabell 2 viser var det i substansiell fase en høyere forekomst av åpne-, lukkede-, og ledende spørsmål enn i pre-substansiell fase for det totale utvalget. I pre-substansiell fase var det en marginalt større andel direkte spørsmål og det ble brukt noe flere fasilitatorer enn i substansiell fase.

Tabell 2 Fordeling av spørsmålstyper for utvalget i pre-substansiell fase og substansiell fase

Spørsmålskategori	Pre- substansiell fase	Substansiell fase	Totalt antall spørsmål stilt
Åpne	106 (9,1)	214 (13,8)	320 (11,8)
Direkte	432 (36,9)	417 (26,9)	849 (31,21)
Lukkede	265 (22,6)	362 (23,4)	627 (23)
Ledende	42 (3,6)	249 (16,1)	291 (10,7)
Bruk av fasilitator	326 (27,8)	308 (19,9)	634 (23)
Totalt spørsmål	1170 (43)	1550 (57)	2720 (100)

Note. Tall i parentes er prosent for andel av spørsmålstypene i hver fase

#### 4.2 Forskjell i gruppenes spørsmålstyper og fasilitator i substansiell fase

Innledende deskriptiv statistikk viste at det i substansiell fase totalt for begge gruppene ( $N = 30$ ) ble stilt 1550 spørsmål ( $M = 310$ ,  $SD = 73.6$ ) fordelt på de fire samtalerne. Dette utgjorde nesten halvparten av spørsmålene for Gruppe 1 – tilbakemeldingsgruppen (46,4 %) og over halvparten for Gruppe 2 – kontrollgruppen (53,6 %). Videre ble det utført en uavhengig

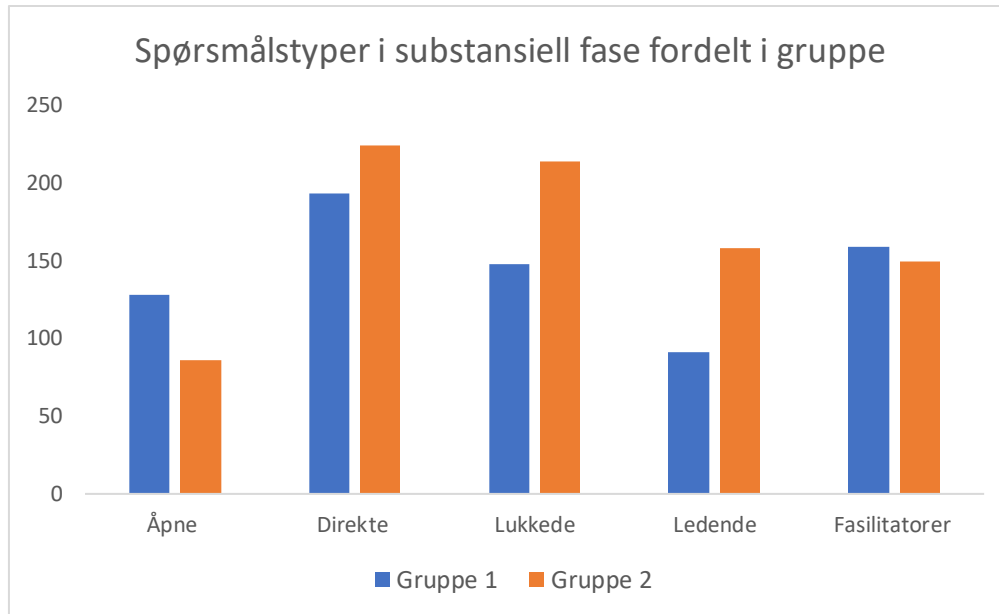


tosidig t-test for å undersøke om det forelå forskjell i de to gruppernes gjennomsnittsverdier for de fire spørsmålstypene og fasilitatorer i substansiell fase.

I den uavhengige tosidige t-testen ble det satt et signifikansnivå lik 5 % for å unngå type I-feil. Bakgrunnen for dette er å unngå å konkludere en forskjell i gjennomsnitt mellom en av gruppernes spørsmålstyper som ikke er reell (Braut, 2021). Derfor vil det ved p-verdier lavere enn 5 % kunne konkluderes med forskjell i minst én av spørsmålstypenes gjennomsnitt i gruppene.

Resultatene fra den uavhengige tosidige t-testen viste en signifikant forskjell i bruk av åpne spørsmål mellom Gruppe 1 ( $M = 10.67$ ,  $SD = 7.65$ ) og Gruppe 2 ( $M = 4.78$ ,  $SD = 4.58$ ;  $t(28) = 2.64$ ,  $p = .013$ , tosidig). Størrelsen på den observerte forskjellen fremkommer fra effektstørrelsen ( $\eta^2$ ), som brukes som statistisk mål for å indikere størrelsen på eventuelle gruppeforskjeller (Pallant, 2020, s.254). Når det gjelder vurdering av effektstørrelse sier Cohen (1988, s. 284 – 287) sine retningslinjer at verdi: .01 = liten effekt, .06 = moderat effekt og .14 = stor effekt. Fra t-testen fant vi at størrelsen på forskjellen ( $\eta^2$ ) i bruk av åpne spørsmål i de to gruppene ( $MD = 5,89$ , 95 % konfidensintervall ( $KI$ ) [1.3, 10.45]) var stor (eta squared = .19). Det ble ikke funnet signifikante forskjeller i gjennomsnittsverdiene for de andre spørsmålstypene (direkte, ledende og lukkede) og heller ikke for fasilitatorer ( $p_s > .05$ ). Figur 3 viser fremstilling av gruppernes spørsmålstyper og fasilitator generelt i substansiell fase. Resultatene fra t-testen indikerte at bruken av åpne spørsmål i de to gruppene var forskjellig, noe som støtter antagelsen i hypotese 2 om en forskjell mellom gruppene. Derfor vil jeg videre undersøke om den rapporterte forskjellen har sammenheng med tilbakemeldings-betingelsen.

Figur 3 Fordeling av spørsmålstyper i gruppene generelt i del 1 og del 2 - substansiell fase



#### 4.3 Effekt av gruppetilhørighet på åpne spørsmål i de fire samtaleseksjonene

Det ble gjennomført en mixed ANOVA analyse for å undersøke hvilken effekt den uavhengige variabelen gruppetilhørighet (Gruppe 1 = 12, Gruppe 2 = 18) hadde på åpne spørsmål som avhengig variabel i de fire samtalerne.

Innledningsvis ble det kontrollert for homogen varians mellom gruppene i de fire samtaleseksjonene ved hjelp av levene's test, hvor  $p$ -verdi  $> .05$  indikerer lik varians (Pallant, 2020, s.215). Det ble funnet lik varians for Baseline-samtalen, samtale 2 og samtale 3 mens det i samtale 4 ble funnet ulik varians ( $p = .01$ ). Imidlertid sier Pallant (2020, s. 215) at ANOVA-analyser er robuste mot brudd på antakelsen om lik varians for små utvalg, hvor gruppene er omtrentlig like (lavest/størst = 1.5;  $18/12 = 1.5$ ). Som følge av at resultatene fra levene's testen i samtale fire viste ulik varians mellom gruppene, ble det utført en enveis Welch's test ANOVA. Denne testen er robust mot grupper med ulik varians (Field, 2018). Resultatene fra Welch's test ANOVA for samtale 4 viste en signifikant forskjell i gruppenes bruk av åpne spørsmål i samtale 4,  $Welch's F(1, 14.7) = 5.23, p = .037$ . Av den grunn ble ulik varians i samtale 4 sett bort i fra i mixed-ANOVA-analysen, da Welch's testen viste signifikant forskjell til tross for ulik varians.

Tabell 3 Gjennomsnittsverdier for åpne spørsmål i de fire samtaleseksjonene, fordelt i gruppe

Samtaleseksjon	Gruppe 1 (n = 12)	Gruppe 2 (n = 18)
Baseline	0.50 (0.79)	0.56 (1.15)
Samtale 2 – etter videoforelesning	3.00 (3.05)	1.61 (2.09)
Samtale 3 – etter tilbakemelding	4.25 (4.25)	1.39 (1.72)
Samtale 4 – etter 1 ukes opphold	3.08 (2.61)	1.22 (1.31)

Note. Verdier i parentes er standardavvik

I tabell 3 fremgår gjennomsnittsverdiene for åpne spørsmål for hver gruppe i de fire samtaleseksjonene. Det ser ut til å ha vært en økning i bruken av åpne spørsmål fra baseline til samtale 2 for begge gruppene. Imidlertid ser det ut til at Gruppe 1 har en større andel åpne spørsmål enn Gruppe 2 i samtale 2, 3 og 4. Når det gjelder Gruppe 2 sin bruk av åpne spørsmål i samtale 3 og samtale 4 ser dette ut til å gå noe ned, sammenlignet med samtale 2. Fra tabellen fremgår det også at Gruppe 1 har en nedgang i bruken av åpne spørsmål fra samtale 3 til samtale 4, noe som kan tyde på at oppholdsperioden på 1 uke har ført til at det ble stilt færre åpne spørsmål, noe som også ser ut til å være tilfelle for Gruppe 2.

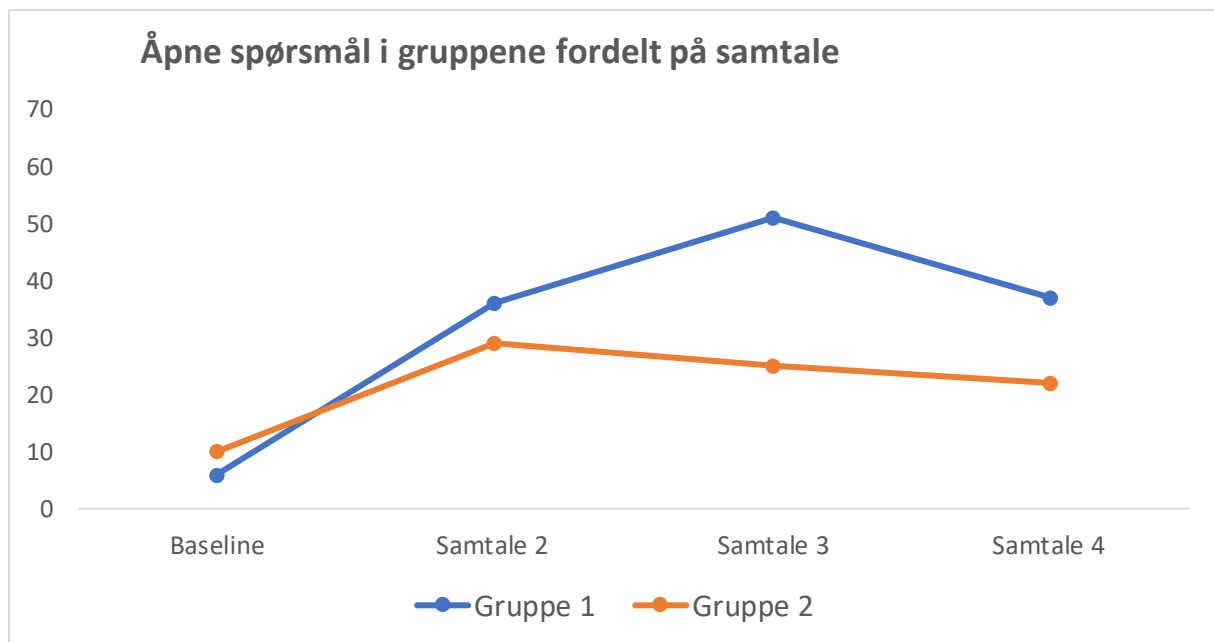
Resultatene fra mixed ANOVA analysen viste en signifikant effekt av åpne spørsmål i samtalene generelt for begge gruppene, Wilk's Lambda = 0.37,  $F(3,26) = 14.98$ ,  $p < .001$ , partial eta squared = .63. Effektstørrelsen indikerer at forskjellen i åpne spørsmål i de fire samtalene var stor (Cohen, 1988, s. 284 – 287). Det ble også funnet en signifikant effekt for interaksjonen mellom gruppetilhørighet og åpne spørsmål i samtaleseksjonene, Wilks' Lambda = 0.66,  $F(3,26) = 4.41$ ,  $p = .012$ , partiell eta squared = .34. Effektstørrelsen for interaksjonen mellom gruppene og åpne spørsmål i samtalene var noe mindre enn for åpne spørsmål generelt (.63 > .34), men ifølge Cohens (1988) er også denne stor.

#### 4.3.1 Parvis sammenligning for innen-gruppeeffekt og mellomgruppeeffekt

Resultater fra Post hoc test med Bonferroni for sammenligning av åpne spørsmål i de fire samtalene for gruppene viste en signifikant forskjell i Gruppe 1 (n = 12) sin bruk av åpne spørsmål i samtale 1 og samtale 2 (-2.5, 95 % KI [-4.38, -0.62],  $p = .005$ ). Dette ble også funnet mellom samtale 1 og samtale 3 (-3,75, 95 % KI [-6.01, -1,5],  $p < .001$ ), og for samtale 1

og samtale 4 (-2,59, 95 % KI [-4.19, -.98],  $p < .001$ ). Funnene indikerer at videoforelesningen etter baseline og tilbakemelding etter samtale 2 hadde en positiv effekt, og førte til en økt bruk av åpne spørsmål for deltagerne i Gruppe 1 sammenlignet med baseline. Deltagerne i Gruppe 1 hadde også et høyere antall åpne spørsmål i samtale 4 enn baseline, noe som tyder på at studentene stilte flere åpne spørsmål etter den begrensede tidsperioden. Imidlertid viste Post hoc testen ingen signifikant forskjell mellom de andre samtaleseksjonene (2 – 3, 2 – 4, 3 – 4) for Gruppe 1. Når det gjelder Gruppe 2 ( $n = 18$ ) ble det ikke funnet noen signifikant forskjell i bruk av åpne spørsmål på tvers av de fire samtalene. For grafisk fremstilling av åpne spørsmål i gruppene fordelt på samtale, se figur 4.

Figur 4 Åpne spørsmål i gruppene fordelt på samtale



Videre viste resultatene fra Post hoc testen for parvis sammenligning mellom gruppene og åpne spørsmål en signifikant forskjell i bruk av åpne spørsmål i samtale 3 (2.86, 95 % KI [.59, 5.14]  $p = .016$ ). Følgelig viser resultatene at Gruppe 1 hadde en høyere andel åpne spørsmål i samtale 3 enn Gruppe 2. Det ble også funnet en signifikant forskjell i samtale 4 (1 ukes opphold) (1.86, 95 % KI [.39, 3.33]  $p = .015$ ), hvor Gruppe 1 også hadde en høyere andel åpne spørsmål enn Gruppe 2.

#### *Oppsummering av mixed ANOVA analysen:*

Resultatene fra mixed ANOVA-analysen signaliserer at det for begge gruppene var en økning av åpne spørsmål etter videoforelesningen i samtale 2. Derimot ble det for Gruppe 2 ikke funnet noen signifikant forskjell i bruken av åpne spørsmål på tvers av samtaleseksjonene, og tabell 3 viser en reduksjon i gruppen sin bruk av åpne spørsmål i samtale 3 og samtale 4. For Gruppe 1 var det en økning i åpne spørsmål fra baseline til samtale 3, og en liten nedgang mellom samtale 3 og samtale 4, (se tabell 3). Videre viste resultatene at deltagerne i Gruppe 1 hadde en signifikant økning av åpne spørsmål på tvers av baseline-samtalen og de tre andre samtalene. Derimot var det ingen signifikante funn på tvers av de andre tre samtalene (samtale 2, samtale 3 og samtale 4) i Gruppe 1. På grunn av de nevnte funnene støttes ikke antagelsen i hypotese 1 om at det digitale opplæringsprogrammet førte til bedre samtaleferdigheter for alle studentene. Imidlertid er det viktig å trekke frem at begge gruppene hadde en økning i åpne spørsmål fra baseline til samtale 2, slik det fremgår i tabell 3. For Gruppe 2 var ikke økningen signifikant, men funnet kan likevel anses positivt, da det viser at videoforelesningen ga en generell økning i studentenes bruk av åpne spørsmål. I tillegg viser tabell 3 at Gruppe 2 hadde en høyere andel åpne spørsmål i samtale 2, samtale 3 og samtale 4, sammenlignet med baseline-samtalen. Dette viser at studentene i Gruppe 2 hadde en økning av åpne spørsmål fra baseline selv om økningen ikke ble funnet signifikant. Når det gjelder forskjeller mellom gruppene indikerte resultatene at tilbakemeldinger hadde en signifikant effekt på Gruppe 1 sin bruk av åpne spørsmål sammenlignet med Gruppe 2 i samtale 3 og samtale 4. Funnet støtter antakelsen i hypotese 2 om at tilbakemelding ville ha betydning for studentenes bruk av åpne spørsmål.

#### 4.4 Studentenes læringsutbytte av det digitale opplæringsprogrammet

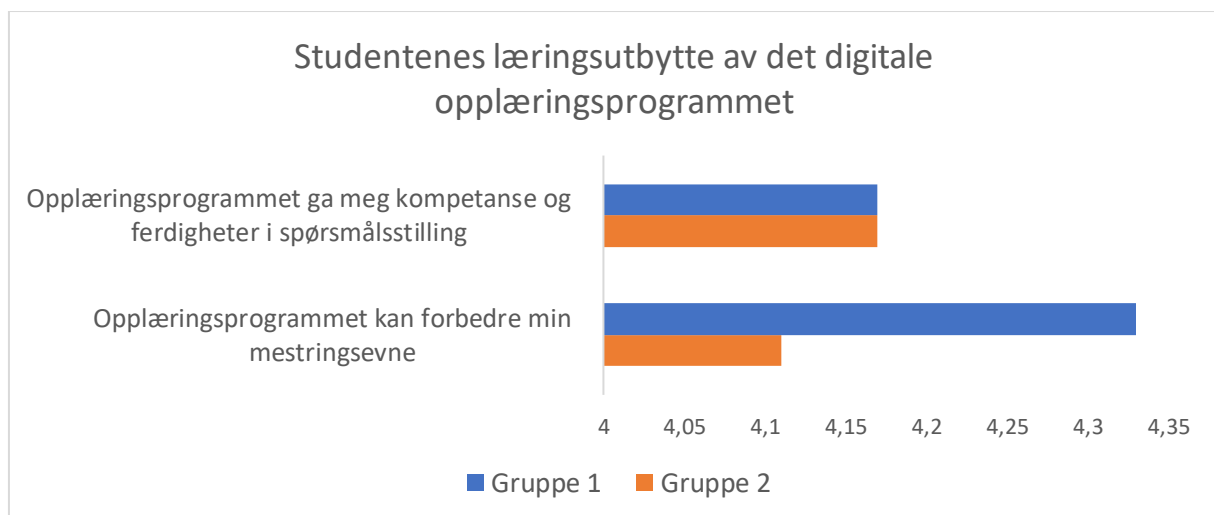
For å undersøke studentenes vurdering av det digitale opplæringsprogrammet sitt læringsutbytte ble de ( $N=30$ ) bedt om å svare på to spørsmål; 1. "Using the chatbot avatar aids me in acquiring knowledge and skills within questioning" og 2. "Practicing with the avatar can enhance my self-efficacy". Svar-alternativene gikk fra 1 til 5, lik likert-skala, hvor 1 = svært uenig og 5 = svært enig.

Det ble i innledende analyser oppdaget at 14 studenter på tvers av gruppene ikke svarte på spørsmål 1 og spørsmål 2 i del 1. Derimot svarte alle studentene ( $N = 30$ ) på spørsmålene i del 2 og det ble derfor gjennomført en uavhengig t-test utelukkende på del 2 for å undersøke om det forelå forskjell i gruppenes vurdering av opplæringsprogrammets læringsutbytte.

Den uavhengige t-testen viste ingen signifikant effekt i verdiene for Gruppe 1 ( $M = 4,17$ ,  $SD = 0.86$ ) og Gruppe 2 ( $M = 4.17$ ,  $SD = 0.62$ ;  $t(28) = 0$ ,  $p > .05$ ) i del 2 når det gjaldt spørsmål 1. Resultatet viste at begge gruppene hadde gjennomsnittsverdier på 4.17, hvilket tilsvarer at de var enig i at interaksjonen med chatbot-avataren ga et læringsutbytte. T testene viste heller ingen signifikant effekt i verdiene for Gruppe 1 ( $M = 4.33$ ,  $SD = 0.78$ ) og Gruppe 2 ( $M = 4.11$ ,  $SD = 0.58$ ;  $t(28) = .89$ ,  $p > .05$ ) når det gjaldt spørsmål 2. Følgelig var det ingen forskjell mellom gruppene, og de var begge enig i at det digitale opplæringsprogrammet kunne forbedre deres mestringsevne i anbefalt spørsmålsstilling.

Oppsummert indikerer resultatene fra t-testene at studentene generelt ( $N = 30$ ) er enige i at opplæringsprogrammet kan gi en læringseffekt. Dette gjelder både når det kommer til forbedring av kompetanse og ferdigheter i spørsmålsstilling og ved å øke studentenes mestringsevne. Se grafisk fremstilling i figur 5.

Figur 5 Læringsutbytte av opplæringsprogrammet for gruppene - del 2 av studien



Videre vil de representerte analysene og funn drøftes opp mot tidligere forskning og relevant teori.

## 5. Diskusjon

Formålet med denne studien har vært å utforske hvilken effekt et digitalt opplæringsverktøy kan ha i å forbedre samtaleferdigheter som samsvarer med beste-praksis for bachelorstudenter på helse- og sosialfag. Studien har undersøkt om det digitale opplæringsprogrammet har hatt en effekt på å øke utvalgets ( $N = 30$ ) bruk av anbefalte åpne spørsmål i fire avdekkende samtaler med en chatbot-barneavatar. Det har også blitt undersøkt hvilken betydning tilbakemelding på spørsmålsstilling har hatt på studentenes bruk av åpne spørsmål, og tilegnelse av ny kompetanse og samtaleferdigheter. Dette er sett i sammenheng med gruppetilhørighet og frekvensen av åpne spørsmål mellom studiens fire samtaleseksjoner. Avslutningsvis er studentenes vurdering av læringsutbytte og mestringsevne sett i sammenheng med det digitale programmets effekt.

I dette kapittelet vil resultater og funn fra de statistiske analysene drøftes opp mot relevant teori. Følgende forskningsspørsmål og hypoteser vil drøftes.

*Hvilken effekt kan et digitalt opplæringsverktøy ha i å forbedre samtaleferdigheter når det gjelder etterlevelse av beste-praksis retningslinjer for bachelorstudenter på helse- og sosialfag?*

- (1) Det digitale avatarbaserte opplæringsprogrammet utviklet ved hjelp av kunstig intelligens fører til forbedrede samtaleferdigheter i henhold til beste-praksis for alle studentene ( $N = 30$ ) og ferdighetene opprettholdes over en begrenset tidsperiode.
- (2) Tilbakemelding (feedback) på spørsmålsstilling vil ha betydning for studentenes bruk av åpne- og anbefalte spørsmål.

## 5.1 Spørsmålstyper i pre-substansiell fase

Resultatene i denne studien viser at studentene stilte flest spørsmål i substansiell fase (57 %), men at det også ble stilt en stor andel spørsmål i pre- substansiell fase (43 %, kjent som kontaktetableringsfasen). Dette antyder at mange av studentene har fokusert på kontaktetablering og å skape en trygg samtalekontekst og relasjon til «barnet» (Gamst, 2017, s. 198; Lamb et al., 2018, s.91). En mulig årsak til at andelen spørsmål i kontaktetableringsfasen er høy kan skyldes at studentene ikke fikk god nok informasjon om at samtalene skulle fokusere på avdekking (substansiell fase) av det mistenkte forholdet. Med bakgrunn i dette skiller denne studien seg fra andre internasjonale studier på bruk av digitale verktøy i forbedring av anbefalte samtaleferdigheter (eks. Brubacher et al., 2022; Haginoya et al., 2021; Pompedda et al., 2015). Dette som følge av at de andre internasjonale studiene ikke inkluderer pre-substansiell fase, og ser kun på spørsmålstyper i avdekkingsfasen/substansiell fase.

Saywitz et al. (2015) trekker frem at kontaktetableringsfasen er lite forsket på når det kommer til hvordan man best kan oppnå kontakt, og effektiviteten av kjente kontaktetablerings-teknikker. Dette til tross for at alle intervjuprosedyrer fremhever viktigheten av å etablere kontakt med barnet for å tilegne seg barnets tillit og samarbeid. Derav kan funnene i denne studien av spørsmålstyper i pre-substansiell fase frembringe viktig kunnskap om hvordan studentene etablerer kontakt og hvilke spørsmål de stiller i denne prosessen. Ahern med kollegaer (2014, s.764) fremhever at hovedmålet i kontaktetableringsfasen er å støtte barn til å fortelle. Derigjennom at intervjuere burde være særlig opptatt av å gjøre en innsats med å skape kontakt i denne delen av samtalen.

### 5.1.1 Direkte- og lukkede spørsmål

Tabell 2 viser at det ble stilt flest direkte spørsmål (36,9 %) i pre-substansiell fase noe som indikerer at mange av studentene stilte hv-spørsmål. Eksempler på disse er; «*hva liker du å gjøre på skolen?*» eller «*hvem er du sammen med hjemme?*». En utfordring ved å stille direkte spørsmål er at de kan være både delvis åpne spørsmål, men også mer lukkede spørsmål som «*hvilken farge har kjolen?*» (Lyon, 2017, s.90). Av den grunn kan direkte spørsmål føre til at intervjueren spør barnet om detaljer som det selv ikke har nevnt, hvilket kan virke ledende. I tillegg trekker Lyon (2017, s.90) frem at direkte spørsmål kan føre til at



barn gjetter på intervjuerens spørsmål eller svarer «vet ikke». Dette ansees å ha en uheldig effekt på samtaledynamikken mellom intervjuer og barnet ved at slike spørsmål i kontaktetableringen fører til mindre og kortere responser fra barnet enn hva som er målet.

I 2004 gjorde Roberts med kollegaer en studie på 144 barn i alderen 3-9 år. Studien undersøkte barnas svarresponser på åpne- eller direkte spørsmål om en planlagt aktivitet der barna skulle kle seg ut som pirater og ta bilder med en fotograf. Aktiviteten ble videofilmet, og barna ble intervjuet en uke eller en måned senere om opplevelsen. Forskerne fant at de barna som ble stilt åpne spørsmål i kontaktetableringsfasen ga flere riktige forklaringer om hendelsen, enn de som ble stilt direkte spørsmål. Følgelig indikerer deres resultater at man i all hovedsak burde stille åpne spørsmål i alle faser i avdekkende samtaler.

I lys av denne studien anser jeg det som bekymringsfullt at studentene for det meste har benyttet direkte spørsmål i kontaktetableringen med «barnet». En mulig forklaring på studentenes bruk av direkte spørsmål kan ha sammenheng med at det er vanlig for voksne som skal bli kjent med barn å stille spørsmål i et spørsmål-svar-format (Gamst, 2017, s.207). Videre er studentene i utvalget 1. og 2. års studenter på bachelor i helse- og sosialfag, og det er sannsynlig at de ikke har tilegnet seg så mye erfaring med hvilke spørsmål som er hensiktsmessige å stille barn.

Når det gjelder bruken av lukkede spørsmål fremkommer det at nesten ¼ av spørsmålene som ble stilt i pre-substansiell fase var ja/nei spørsmål eller tvungne spørsmål (spørsmål med to svaralternativer eks. «*var du i stua eller på kjøkkenet når dette skjedde?*»). Brown et al. (2013, s.379) trekker frem i sin studie av NICHD-protokollen at fokuserte lukkede spørsmål kan benyttes i avdekkende samtaler, hvis de benyttes strategisk. På den andre siden vet vi at en risiko ved lukkede spørsmål er at de kan virke kommunikasjonshekkende på samtalen. Lyon (2017, s.90) trekker frem at barn har en tendens til å svare på lukkede spørsmål ved å gi lite informasjon, og ofte svare med enstavellesord. Dette gjelder eksempelvis ved ja/nei spørsmål hvor barnet kun responderer med ja eller nei, uten å gi noe utdyping av hva som har skjedd. Av den grunn burde lukkede spørsmål ikke benyttes som et «første» spørsmål, men i etterkant av et åpnet spørsmål hvor barnet har gitt utdypende informasjon.

Hvorvidt studentene har benyttet lukkede spørsmål på en bevisst måte i kontaktetableringen er ikke kontrollert for i denne studien. Følgelig kan det være at studentene har stilt lukkede spørsmål for å utelukke informasjon om det «barnet» fortalte, og ville snevre inn svarresponsene. Derimot kan det også være at lukkede spørsmål er stilt for å bekrefte eller avkrefte en antagelse hos studentene som skyldes en forutinntatthet. Eksempelvis ved å spørre «liker du alltid å leke med dukker?». Av den grunn antyder funnene et behov for mer kunnskap rundt når studentene velger å stille lukkede- og ikke-anbefalte spørsmål i kontaktetableringsfasen, og hvordan man kan forebygge bruken av slike spørsmål.

#### 5.1.2 Bruk av fasilitatorer

Et oppløftende funn fra tabell 2 er studentenes bruk av fasilitatorer, som utgjorde den nest største andelen (27,8 %) av spørsmålstypene. Dette vil si aktive- og bekreftende responser som ikke tilføyer noe nytt i samtalen slik som «Mm» eller gjentakelse av hva barnet har sagt. Powell og Brubacher (2020, s.653) fremhever at bruk av fasilitatorer kan virke effektive i å få barn til å fortsette å fortelle. Samtidig vet vi at en viktig faktor i kontaktetableringsfasen er at intervjueren gir støtte til barnet. Ahern med kollegaer (2014, s.764) fremhever at støtte i den pre-substansielle fasen kan forhindre motstand fra barn på spørsmål senere i intervjuet. Dette som følge av at fasilitatorer sender positive signaler til barnet om at den voksne aktivt lytter, og det støtter barnet i å fortelle fritt.

Av den grunn er studentenes bruk av fasilitatorer et ønskelig funn. Blasbalg et al. (2021, s.9) sin studie støtter dette og uttrykker at tilrettelegging for fri-gjenkalling og støtte i kontaktetableringsfasen er positivt assosiert med at barn i større grad avdekker i substansiell fase. Følgelig indikerer funnet at studentene har villet lytte til barnet i kontaktetableringen, noe som kan virke tillitsforsterkende for samtalen

#### 5.1.3 Åpne- og ledende spørsmål

Hva angår studentenes bruk av åpne spørsmål i pre-substansiell fase ser vi at det utgjør den nest minste andelen spørsmål (9,1 %). Sammenliknet med tidligere nasjonale studier på anvendelse av åpne spørsmål i avdekkende samtaler og avhør er derimot andelen åpne spørsmål stor, da dette som regel ligger på 2 % (se studier av Baugerud, 2023; Johnson et al.,

2015). Som følge av dette viser funnet at studenter i pre-substansiell fase har mestret å stille en høyere andel åpne spørsmål enn hva som er tilfelle i tidligere studier.

Åpne spørsmål i kontaktetableringsfasen ansees som en viktig komponent for å oppnå tillit fra barn. Dette støttes av forskning som har vist at fokus på åpne spørsmål i kontaktetableringsfasen fører til at barn gir mer utdypende- og detaljert informasjon senere i samtalen, og om det mistenkte forholdet (Faller, 2007, s.73; Hershkowitz, 2009, s.178-179; Lamb et al., 2018, s.91 – 92; Lyon, 2017, s. 102; Magnussen, 2017, s.259; Saywitz et al., 2015, s.375).

Av den grunn er det verdt å merke seg at åpne spørsmål ikke er den dominerende spørsmålstypen i kontaktetableringsfasen, hvilket ansees som uheldig. En konsekvens av at intervjuere ikke benytter anbefalte åpne spørsmål i kontaktetableringsfasen kan bli at barnet ikke er godt nok kjent med denne måten å bli stilt spørsmål på, og vil derfor mulig gi mindre responser om det mistenkte forholdet. En risiko i den substansielle fasen kan dermed bli at intervjueren benytter ikke-anbefalte spørsmållstillinger for å få barnet i snakk. Dette med bakgrunn i at vi vet at barn responderer på lukkede- og ledende spørsmål (Lamb et al., 2018; Magnussen, 2017).

Et positivt funn fra resultatene i pre-substansiell fase er den lave andelen ledende spørsmål (3.6 %). Dermed ser det ut til at studentene i stor grad har unngått å bruke ledende spørsmål i kontaktetableringsfasen. Altså at de har latt barnet fortelle uten å instruere eller indikere noe om barnets opplevelser eller erfaringer. Den lave andelen ledende spørsmål kan antyde at studentene har kunnskap om de alvorlige konsekvensene slike spørsmål kan ha for barnets rettsikkerhet. Hvilket kan ha sammenheng med at de har forsøkt å sikre barnets pålitelighet i sine beretninger, noe som styrker troverdigheten og minsker risiko for feilaktige og uriktig informasjon (Lamb et al., 2018; La Rooy et al., 2015, s.77; Lyon, 2014).

Kontaktetablering ansees som en viktig komponent for å få barn til å fortelle om traumatiske og vonde opplevelser. Av den årsak anser jeg det som positivt at studentene har brukt tid på å etablere en relasjon til barneavataren ved å snakke om nøytrale temaer. Dette kan eksempelvis ha vært om hva barnet liker å gjøre på skolen, fritiden eller hvem den liker å være sammen med. Derimot er det gjort flere studier på lengden av den pre-substansielle

fasen som har vist at man fremskaffer rikest informasjon ved å holde denne fasen kort (Faller, 2007, s.73; Hershkowitz, 2009, s.172). Fra resultatene virker det derav som at flere av studentene har brukt mye tid på å etablere en relasjon til barnet, fremfor å snakke om det mistenkte forholdet.

En årsak til dette kan som nevnt være at studentene er i begynnelsen av sitt studieløp og som følge av det ikke har tilstrekkelig kompetanse på å snakke med barn om vanskelige tema. På den andre siden kan det også handle om at studentenes tentative læreplaner har hatt fokus på å etablere relasjon til utsatte barn, og hvordan snakke om nøytrale tema som barn interesserer seg for. Følgelig antyder funnet at studentene mestrer å bruke tid på å oppnå kontakt med utsatte barn. Derimot anser jeg det betenkelig at anbefalte åpne spørsmål utgjorde den nest laveste spørsmålskategorien. I fremtidige studier vil det derfor være viktig å forske videre på hvordan det digitale opplæringsprogrammet kan fortsette å øke andelen åpne spørsmål også i kontaktetableringsfasen.

## 5.2 Spørsmålstyper i substansiell fase

### 5.2.1 Utvalgets spørsmålstyper

Når det gjelder spørsmål i substansiell fase fremgår det av tabell 2 at det ble stilt 1550 spørsmål (57 %) fordelt på de fire spørsmålstypene og fasilitatorer. Hva angår andel av spørsmålstypene ser vi fra tabell 2 at det ble stilt flest direkte- (26.9 %) og lukkede spørsmål (23.4 %), og at andelen ledende spørsmål økte betraktelig fra pre-substansiell fase (16.1 % > 3.6 %). Et annet interessant funn er derimot at andelen åpne spørsmål (13.8 %) også økte i substansiell fase sammenlignet med pre-substansiell fase. Samtidig ble det brukt litt færre fasilitatorer (19.9 %) i substansiell fase enn i pre-substansiell fase for det totale utvalget ( $N = 30$ ). Videre viser resultatene at substansiell fase utgjorde omtrent halvparten av spørsmål stilt i hver av gruppene.

Funnene på spørsmålstypene i substansiell fase har likhetstrekk med andre nasjonale og nordiske studier på barnevern- og politiansatte (se Baugerud et al., 2023; Johnson et al., 2015; Korkman et al., 2006). Det som derimot skiller min studie fra de nevnte studiene er at andelen åpne spørsmål er betraktelig høyere enn hos Baugerud et al. (2023) (henholdsvis 8 % for barnevern og 2 % for politi), Korkman et al. (2006; 2 %) og Johnson et al. (2015; 2 %).

Sammenlignet med de andre studiene er dette et ønskelig og interessant funn. Dette tyder på at studentene generelt har tilegnet seg anbefalte samtaleferdigheter som samsvarer med beste-praksis retningslinjer (Gamst, 2017, s.158; Lamb et al., 2018, s.92 - 94; Magnussen, 2017, s.259). Følgelig gir det støtte til prediksjonen i hypotese 1 om at trening ved bruk av det digitale opplæringsprogrammet ville føre til bedre samtaleferdigheter for alle studentene.

Hva angår bruken av ledende spørsmål er det viktig å trekke frem at det ble kodet for ledende spørsmål når studentene henviste til en tidligere samtale. Som et resultat av at det ble gjort 16 fortsettende intervju blant alle deltagerne må økningen sees i sammenheng med dette. Det at studentene har henvist til en eller flere tidligere samtaler kan ha vært en positiv strategi for å raskere kunne snakke med barnet om det mistenkte forholdet. Magnussen (2017, s.259-260) trekker frem at bruk av ledende spørsmål er et tveegget sverd, fordi det kan hjelpe på barnets hukommelse, men det kan også føre til at barnet produserer uriktige svar. Som et resultat av at studentene har stilt et ledende spørsmål hvor de har referert til en tidligere samtale kan dette ha ført til at barneavataren har gitt et produktivt svar. Deriblant ved å si «ja, det husker jeg», og de har slik kunnet gå mer direkte til å snakke om det mistenkte forholdet.

### 5.2.2 De to gruppernes spørsmålstyper

#### *Åpne spørsmål*

Utfallet fra den uavhengige t-testen viste en signifikant forskjell i gruppernes bruk av åpne spørsmål i substansiell fase. Følgelig fremgår det fra figur 3 at Gruppe 1, som fikk tilbakemelding, hadde en høyere andel åpne spørsmål sammenlignet med Gruppe 2. Funnet støtter dermed antakelsen i hypotese 2 om at tilbakemeldingene ville ha betydning for å øke studentenes bruk av åpne spørsmål. Funnet har også likhetstrekk med lignende internasjonal forskning på bruk av digitale opplæringsverktøy i avdekkende samtaler med barn, hvor tilbakemelding benyttes som effektiv betingelse (se Haginoya et al., 2021; Pompèdda et al., 2015, 2017).

Åpne spørsmål er som nevnt den prefererte spørsmålstypen i avdekkende samtaler med barn. Dette som følge av at spørsmålsformen i liten grad begrenser barnets responsvalg,

fører til lengre narrativer, gir mer korrekt informasjon, og lar barnet fortelle så fritt som mulig (Johnson et al., 2016, s.187; Lamb et al., 2018; Newlin et al., 2015). I lys av dette indikerer funnet på åpne spørsmål at studentene i Gruppe 1 større grad enn studentene i Gruppe 2 mestret å la barneavataren fritt fortelle ved å stille anbefalte spørsmål i den substansielle fasen av samtalen. Derimot er det viktig å trekke frem at til tross for at Gruppe 2 ikke fikk tilbakemelding så har deltagerne i denne gruppen stilt en betydelig andel åpne spørsmål (10,3 %) generelt i substansiell fase. Ser vi dette i sammenheng med funn fra tidligere nasjonale studier på avdekkende samtaler (eksempelvis Baugerud et al., 2023; Johnson et al., 2015) så indikerer det en positiv tendens til at det digitale opplæringsprogrammet kan føre til bedrede samtaleferdigheter uavhengig av tilbakemelding.

Til tross for en høy andel åpne spørsmål i Gruppe 2 viste resultatene i mixed ANOVA-analysen ingen signifikant økning i gruppens bruk av åpne spørsmål mellom de fire samtaleseksjonene. Følgelig ble antagelsen i hypotese 1 svekket når det gjelder forbedrede samtaleferdigheter for alle studentene. Imidlertid vil jeg likevel trekke frem at begge gruppene hadde en økning av åpne spørsmål fra baseline-samtalen, sammenlignet med de andre samtalen. Hvilket signaliserer at opplæringsprogrammet har hatt effekt på å bedre studentenes utgangspunkt i å bruke anbefalte spørsmål i henhold til beste-praksis retningslinjer. En mulig årsak til at resultatene i kontrollgruppen ikke lot seg generaliseres kan skyldes at utvalget i studien er relativt lite. Derigjennom at utfallet mulig kunne vært generaliserbart dersom utvalget i gruppen hadde vært større.

#### *Direkte-, lukkede-, og ledende spørsmål*

Hva angår andelen av de andre spørsmålstypene ble det ikke funnet noen signifikante forskjeller mellom de to gruppene. Dette gir uttrykk for at det ble benyttet et tilnærmet likt antall direkte-, lukkede-, og ledende spørsmål. Det fremkommer fra figur 3 at det for begge gruppene ble stilt flest direkte spørsmål, fulgt av lukkede spørsmål. Utover dette viser figuren at Gruppe 2 hadde en høyere andel ledende spørsmål sammenlignet med Gruppe 1.

Angående bruken av direkte spørsmål blant studentene i substansiell fase trekker Johnson med kollegaer (2016, s.187 -188) frem at direkte spørsmål er anbefalt å bruke for å fremskaffe flere detaljer om det mistenkte forholdet. Av den grunn skal direkte spørsmål

stilles i etterkant av at barnet har avdekket det mistenkte forholdet. Årsaken til dette er at barn ofte antar at den voksne vet detaljer om hendelsen, og det kan også være at barnet ikke implisitt husker slike detaljer uten å få en påminnelse. Hvorvidt studentene har stilt direkte spørsmål i etterkant av at barnet har fortalt er ikke kontrollert for i denne studien. Det som derimot er påfallende er at bruken av direkte spørsmål samsvarer med tidligere forskning, hvor direkte spørsmål ofte utgjør den mest stilte spørsmålstypen (eks. Baugerud et al., 2023; Johnson et al., 2015).

En utfordring med direkte spørsmål fremkommer hos Saywitz et al. (2011, s.351) som trekker frem at slike spørsmål kan påvirke barnets responser dersom intervjueren har forutinntattheter som påvirker hv-spørsmålene. Et eksempel på dette kan være at barnet svarer ved å gjette på det intervjueren spør om, noe som gir økt risiko for feilaktige forklaringer. Særlig er dette en utfordring ved lukkede direkte spørsmål (Lyon, 2014). Med bakgrunn i at studentene er relativt uerfarne profesjonsutøvere er det sannsynlig at de har begrenset kunnskap om at det er forskjell på åpne- og lukkede direkte spørsmål. Samtidig at de ikke har så mye kunnskap om at direkte spørsmål skal stilles i etterkant av det barnet har fortalt. Derigjennom at de har anvendt en spørsmålsform som de anser som god. Imidlertid er det viktig å trekke frem at direkte spørsmål er den minst ledende spørsmålstypen for oppfølgende spørsmål, sammenlignet med lukkede- og ledende spørsmål (Saywitz et al., 2011, s.351).

I kategorien lukkede spørsmål, som i min studie involverer ja/nei- og tvungne spørsmål, er funnet i figur 3 noe bekymringsfullt. Funnet antyder at særlig kontrollgruppen hadde en stor andel lukkede spørsmål i substansiell fase mens andelen i tilbakemeldingsgruppen var lavere, men likevel større enn andelen åpne spørsmål. En utfordring med å stille lukkede spørsmål i avdekkende samtaler er at barn kan ha en tendens til å svare på slike spørsmål, selv om de ikke kan huske bestemte detaljer om hendelsen (Johnson et al., 2016, s.188; Lyon, 2017, s. 90; Saywitz et al., 2011, s.352). Derigjennom er en risiko ved lukkede spørsmål at de kan virke ledende og de kan påføre barnet et sosialt press på å svare.

En årsak til den store mengden lukkede spørsmål i de to gruppene kan ha sammenheng med at studentene har hatt utfordringer med å få «barnet» til å fortelle. Som en konsekvens er

det derfor tenkelig at de har tydd til bruk av ikke-anbefalte spørsmål. Dette som følge av at barneavataren er programmert til å gi en respons kan det for noen av studentene ha opplevdes bedre å stille lukkede spørsmål for å holde samtalen i gang. Følgelig vet vi at en risiko knyttet til lukkede spørsmål er at barn gir en falsk eller uriktig forklaring (Johnson et al., 2016, s.188). Til tross for dette er det viktig å trekke frem at det i størst grad var studentene i Gruppe 2 som ikke fikk tilbakemelding som hadde den største andelen lukkede spørsmål. Dermed kan det tenkes at tilbakemeldingene på spørsmålsstilling har redusert bruken av lukkede spørsmål i Gruppe 1, selv om forskjellen ikke ble funnet signifikant.

Når det gjelder gruppenes bruk av ledende spørsmål viser figur 3 at denne kategorien utgjorde den laveste andelen for Gruppe 1 og den nest laveste andelen for Gruppe 2. Utfallet kan antyde at studentene har forsøkt å unngå bruken av ledende- og suggestive spørsmål, noe som må tolkes som et positivt funn. Sammenlignet med tidligere norske studier er funnet oppløftende (eks. Baugerud et al., 2023; Johnson et al., 2015). Samlet kan resultatet indikere at studentene i liten grad anvender ledende og suggestive spørsmål. I tillegg må dette sees i sammenheng med kodingen av ledende spørsmål i de 16 fortsettende intervjuene. Slik sett er det ikke utenkelig at andelen ledende spørsmål hadde vært lavere dersom studentene hadde gjennomført «første-samtaler» i alle samtalen. Følgelig er funnet viktig både for å vurdere andelen ledende spørsmål blant studentene, og for ettertanke til opplysning om samtalekontekst for videre studier på det digitale opplæringsprogrammet.

#### *Bruk av fasilitatorer*

Et oppløftende funn i substansiell fase er den høye bruken av fasilitatorer. Blasbalg med kollegaer (2019, s.7) fant i sin studie at intervjuere som viste støttende atferd, eksempelvis ved å bruke fasilitatorer, kunne frembringe mer detaljerte narrativer og mer informasjon fra barnet om det mistenkte forholdet. Derigjennom fremgår det fra figur 3 at fasilitatorer var den nest største kategorien for Gruppe 1, noe som signaliserer at studentene i tilbakemeldingsgruppen i stor grad har evnet å la «barnet» fritt fortelle med aktiv lytting (Gamst, 2017, s.164). Imidlertid utgjorde fasilitatorer den nest laveste andelen for Gruppe 2, men det fremgår av figur 3 at andelen er omtrent like stor som for Gruppe 1. Derigjennom har deltagerne i begge gruppene fremvist en positiv tendens til å la «barnet» snakke mest mulig, uten å korrigere eller endre på samtalens retning (Powell & Brubacher, 2020, s.653).



Når det gjelder bruk av fasilitatorer er det viktig å trekke frem at interaksjonen mellom studentene og «barnet» har foregått over en digital plattform. Dette kan ha hatt betydning for om studentene har følt seg komfortable med å bruke fasilitatorer slik som «Mm» i en digital skriftlig samtale. Særlig da det ofte er mer påfallende i virkelige ansikt-til-ansikt interaksjoner. Derav vil jeg fremheve at funnet med god bruk av fasilitatorer er ønskelig. Som følge av at det gir viktig informasjon om at bachelorstudentene har kjennskap til bruken av slike samtale-støttende teknikker i avdekkende samtaler med barn.

### 5.3 Betydning av tilbakemelding på studentenes bruk av åpne spørsmål

I denne studien har effekt av tilbakemelding på studentenes bruk av åpne spørsmål vært av stor forskningsinteresse. Resultatene fra mixed ANOVA-analysen bekrefter at tilbakemeldinger har en positiv effekt på å øke bruken av åpne spørsmål i et digitalt opplæringsprogram med barneavatar. Funnet samsvarer også med aktuell internasjonal forskning på feltet (se Haginoya et al., 2021; Krause et al., 2017; Pompedda et al., 2022).

Følgelig viser resultatene at tilbakemeldingene som studentene i Gruppe 1 fikk etter samtale 2 førte til en økning i åpne spørsmål både i samtale 3 og samtale 4 (etter oppholdsperioden på 1 uke) sammenlignet med Gruppe 2. Av den grunn støttes predikasjonen i hypotese 2 om at tilbakemelding på spørsmålsstilling ville ha betydning for studentenes bruk av åpne- og anbefalte spørsmål. Funnene støtter i likhet med tidligere forskning viktigheten av tilbakemelding på spørsmålsstilling for å øke den teoretiske kompetansen, og de praktiske ferdighetene for hvordan profesjonelle skal samtale med sårbare barn og unge (Benson & Powell, 2015b; Bogo et al., 2014; Haginoya et al., 2021; Lamb, 2016)

I 2017 gjorde Pompedda med kollegaer en studie på bruk av barneavatarer og tilbakemeldinger i et digitalt opplæringsprogram blant master- og bachelor studenter på psykologi ( $N = 48$ ). De fant i sin studie at det var deltagerne som fikk tilbakemelding som hadde størst forbedring av intervju-kvalitet, sammenlignet med de som var i kontrollgruppen. Dette har likhetstrekk med funnene i min studie, hvor studentene som fikk tilbakemelding hadde en signifikant høyere andel åpne spørsmål enn de som ikke mottok tilbakemelding på spørsmålsstilling. Imidlertid er det viktig å trekke frem at Pompedda et al. (2017) inkluderte også direkte spørsmål og fasilitatorer i kategorien «anbefalte spørsmål», mens disse

spørsmålstypene inngår i egne kategorier i vår studie. Med bakgrunn i dette kunne utfallet i min studie vært høyere for andelen anbefalte spørsmål dersom den hadde lagt til grunn for lik kategoriinndeling som den internasjonale forskningsgruppen.

Samtidig skiller min studie seg også fra den overnevnte studien ved at Pompedda et al. (2017) fant at den største forbedringen av intervjukvalitet var å finne i gruppen som fikk kombinert tilbakemelding (tilbakemelding både på utfall og prosess). I vår forskningsstudiet har det kun blitt gitt tilbakemelding på prosess, som vil si at studentene kun har fått tilbakemelding på hvilke typer spørsmål de har stilt barnet i løpet av samtalen. Av den grunn har studentene ikke fått noe informasjon om hvorvidt de har mestret å få barnet til å avdekke det mistenkte forholdet. Bakgrunnen for dette er at denne studien i utgangspunktet har vært interessert i å studere effekten av tilbakemelding på åpne spørsmål, og ikke på avdekkingsgrad.

Benson og Powell (2015b, s.316) trekker frem at en mulig forklaring på den lave kvaliteten i avhør og avdekkende samtaler med barn kan ha sammenheng med hvordan trening og tilbakemeldinger er gitt. Med bakgrunn i dette antyder mine funn at et digitalt opplæringsprogram med tilbakemeldinger kan tilby en alternativ måte å trene på anbefalte samtaleferdigheter. Derigjennom at det digitale programmet har integrert viktige kjerneelementer for tilegnelse av komplekse samtaleferdigheter ved å tilby tilbakemeldinger og eksempler på beste-praksis retningslinjer (Powell et al., 2016, s.366).

Imidlertid er det viktig å bemerke at det ikke ble funnet noen signifikant forskjell i bruken av åpne spørsmål mellom samtale 2 etter videoforelesning og samtale 3 etter tilbakemelding, innad i Gruppe 1. Dette til tross for at tabell 3 viser en gjennomsnittlig økning i bruk av åpne spørsmål på 41,67 %. En mulig forklaring på at det ikke ble funnet signifikant forskjell mellom samtalene kan ha sammenheng med at utvalget i Gruppe 1 ( $n=12$ ) er relativt lite. Følgelig er det sannsynlig at et større utvalg ville gitt et høyere utslag hva angår signifikante forskjeller. Til tross for dette vurderer jeg økningen i åpne spørsmål fra samtale 2 til samtale 3 som interessant, og denne økningen støtter viktigheten av tilbakemeldinger når det gjelder å stille åpne spørsmål i avdekkende samtaler med barn.

Et viktig element ved tilbakemeldinger som komponent for forbedring av samtaleferdigheter er tidspunktet tilbakemeldingene gis og hvilken hensikt de søker å ha (Hattie & Timperley, 2007). I vår studie har målet med tilbakemeldingene vært å gi studentene direkte og umiddelbar beskjed om hvilke spørsmål de har stilt i forsøket på å avdekke det mistenkte forholdet. Bakgrunnen for det er at tilbakemeldinger knyttet til oppgaveløsning virker mest effektivt når de søker å påvirke mulige feiltolkninger og føre til utvikling av nye ferdigheter (Hattie & Timperley, 2007, s.98). Følgelig viser funnene i tabell 3 positive tendenser til at tilbakemeldingene har virket effektive i å øke andelen åpne spørsmål i Gruppe 1.

#### 5.4 Opprettholdelse av anbefalte ferdigheter etter én uke

Når det gjelder studentenes opprettholdelse av åpne spørsmål etter én uke viser gjennomsnittsverdiene i tabell 3 at begge gruppene hadde et fall i andelen åpne spørsmål i samtale 4 sammenlignet med samtale 3. Som følge av dette støttes ikke forutsetningen i hypotese 1 om at ferdighetene ble opprettholdt over en begrenset tidsperiode.

En årsak til nedgangen av åpne spørsmål i gruppene kan skyldes at studentene kun gjennomførte tre samtaler med barneavataren på 7 minutter hver før oppholdsperioden. Powell (2008) trekker frem at en viktig komponent for at opplæringsprogram skal være effektive på lang sikt er kontinuerlig trening. Dette støttes også av Lamb (2016, s.716) som fremhever at en utfordring i praksisfeltet er at de anbefalte samtaleferdighetene synker betraktelig etter endt opplæring. Derfor understreker utfallet i denne studien viktigheten av kontinuerlig trening for studenter og profesjonelle som skal samtale med barn.

Det fremgår også fra NOU 2017:12 (s.109) at en viktig forutsetning for å øke kompetansen hos profesjonelle som samtaler med barn er å skape trygghet hos den profesjonelle, som oppnås gjennom mengdetrening. Vi vet i dag at tradisjonelle opplæringsprogram på samtaleferdigheter i avhør og avdekkende samtaler med barn i for liten grad har mulighet til å tilby kontinuerlig mengdetrening i anbefalt spørsmålsstilling (Powell, 2008, s. 196). Et eksempel på dette er tidsbegrensede kursforløp, slik som blant annet benyttes i DCM-opplæringen (Gamst, 2007). Lamb (2016, s. 715 - 716) understreker at en risiko med at profesjonelle ikke tilbys opplæring som pågår utenfor det tradisjonelle klasserommet er at det kan oppstå et uriktig bilde på de profesjonelles ekspertise og kompetanse. Av den grunn

fremhever funnene i min studie at trening på anbefalt spørsmålsstilling må foregå kontinuerlig. Videre at bruken av åpne spørsmål synker relativt raskt, og funnene viser et fall etter kun én uke. I lys av dette kan implementering av det digitale opplæringsprogrammet sammen med tradisjonell klasseromsundervisning mulig være en vei å gå.

Brubacher med kollegaer (2022) fant i sin studie at deres digitale e-læringsprogram ga like gode resultater for tilegnelse av anbefalte samtaleferdigheter som tradisjonelle person-til-person program. Derimot er det viktig å understreke at denne studien ikke foreslår at digitale opplæringsprogram skal erstatte tradisjonell opplæring. I stedet kan en kombinasjon av de to mulig føre til bedre samtaleferdigheter som samsvarer med anbefalte beste-praksis retningslinjer for profesjonelle som samtaler med barn.

I tillegg er et viktig element med digitale opplæringsprogram at de er kostnadseffektive og mer tilgjengelige for profesjonelle enn tradisjonelle opplæringsformer (Powell, 2008, s.190; Salehi et al., 2022, s.16). Derigjennom vil digitale program, slik som i vår pilot-studie, kunne tilby helse- og sosialarbeidere en plattform som er tilgjengelig 24 timer i døgnet. Dette muliggjør selvstendig mengdetrening for den enkelte. Eksempelvis ved oppfriskningstrening i forkant av en barnesamtale hvor det foreligger mistanke om vold eller overgrep.

#### 5.4.1 Effekt av videoforelesning på åpne spørsmål

Videre vil jeg trekke frem et interessant funn når det gjelder gruppenes bruk av åpne spørsmål i etterkant av videoforelesningen. Tabell 3 og figur 4 viser at Gruppe 1 (tilbakemelding) hadde en markant gjennomsnittøkning av åpne spørsmål etter videoforelesningen ( $M = .05 < M = 3.0$ ). Dette gjaldt også Gruppe 2 som hadde en stor gjennomsnittøkning fra  $M = .56$  i baseline-samtale til  $M = 1.61$  i samtale 2. Funnene samsvarer med lignende funn gjort av Haginoya med kollegaer (2021) som også fant en positiv økning av anbefalte spørsmål for gruppene som fikk videoforelesning. Dog er det viktig å bemerke at de i den studien i likhet med Pompedda et al. (2017) inkluderer direkte spørsmål og fasilitatorer i kategorien for anbefalte spørsmålstyper. Med bakgrunn i dette kan det være forskjeller når det gjelder andelen åpne spørsmål i de nevnte studiene sammenlignet med min studie. Likevel er det interessant å se at videoforelesning om barns

hukommelse og pålitelighet i avdekkende samtaler og beste-praksis retningslinjer førte til økt bruk av anbefalte åpne spørsmål.

I tillegg viste resultatene fra Mixed ANOVA at det ikke var noen forskjell i bruk av åpne spørsmål mellom gruppene i samtale 2 etter videoforelesningen. Det tilsier at gruppene forbedret sine ferdigheter tilsvarende likt. Dette anser jeg som et interessant og viktig funn som viser viktigheten av at ferdighetstrening må inkludere teoretisk forståelse. Samtidig mener jeg det forsterker behovet for å samkjøre teoretisk klasseromsundervisning med praktisk trening. Hvor treningen med fordel kan foregå i et digitalt opplæringsprogram med barneavatarer og integrerte tilbakemeldinger på spørsmålsstilling.

### 5.5 Studentenes læringsutbytte av det digitale opplæringsprogrammet

En viktig faktor for å forstå hvilken effekt det digitale opplæringsprogrammet kan ha på tilegnelse av anbefalte samtaleferdigheter, er deltagerens vurdering av programmets læringsutbytte. Relatert til erfaringslæring trekker Tøsse (2011, s.124-125) inn at læring i stor grad handler om at individet gjør seg erfaringer som fører til nye forståelser og kunnskaper. Funnene i denne studien foreslår at det digitale programmet med chatbot-avatar har hatt en effekt på studentenes læring, og at deres erfaringer har ført til ny kunnskap og ferdigheter. I tillegg impliserer økningen i åpne spørsmål i begge gruppene at studentene har mestret å lære av egne erfaringer, noe som er positivt for læring (Kolb & Kolb, 2005, s.194).

I figur 5 fremgår det at alle studentene opplevde å være enig i at *opplæringsprogrammet ga kompetanse og ferdigheter* i anbefalte spørsmålsstillinger. Som følge av dette kan det virke som det digitale programmet har engasjert studentene, og at de har tilegnet seg nyttig erfaring i å stille spørsmål i avdekkende samtaler i henhold til anbefalte retningslinjer. Funnet samsvarer også med tidligere funn når det gjelder bruk av digitale læringsverktøy i forbedring av anbefalte samtaleferdigheter (Benson & Powell, s.69, 2015a; Powell et al., 2022; Salehi et al., 2022, s. 17).

Det at studentene uttrykker at det digitale opplæringsprogrammet kan gi økt kompetanse og ferdigheter i anbefalt spørsmålsstilling er et viktig funn. Dette som følge av at tidligere offentlige utredninger på barnevernsansattes opplevelser med avdekkende samtaler har vist at de profesjonelle opplever usikkerhet rundt hvilke ord som burde brukes. Dette ble sett i

sammenheng med manglende trening (NOU 2017: 12, s.108). Av den grunn kan det digitale programmet mulig være et godt hjelpemiddel for profesjonelle til å oppnå økt trygghet på anbefalt spørsmålsstilling i avdekkende samtaler med mulig vold- og overgrep utsatte barn.

Utfallet i denne studien har også likhetstrekk med studien til Casey og Powell (2022) som undersøkte hvordan studenter i Australia opplevde deres e-simuleringsprogram for forbedring av samtaleferdigheter. De fant i likhet med vår studie at studentene ( $N = 25$ ) var positive til bruk av teknologi i helse- og sosialutdanninger. Derigjennom at trening med digitale opplæringsverktøy kan bidra til nødvendig kompetanseheving, og sørge for at studenter etter endt utdanning i større grad kan samtale med barn om temaer som vold og overgrep (Forskrift om nasjonale retningslinje for barnevernspedagogutdanningen § 11 d, 2019; Forskrift om nasjonal retningslinje for psykologutdanning, § 14 c, 2020; Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, § 9, 2019).

Imidlertid er det viktig å understreke at funnene i figur 5 er fra studiens del 2, og det er uvisst om studentene hadde lik opplevelse etter del 1. Dette kan ansees som en svakhet ved studien og det vil derfor være viktig i videre studier å motivere deltagerne til å gjennomføre alle oppgaver. Som følge av at min studie er en del-studie og inngår i en større pilotstudie er funnet likevel interessant. Dette fordi det antyder at studentene opplevde at opplæringsprogrammet hadde en læringseffekt i å gi økt kompetanse og ferdigheter som samsvarer med beste-praksis retningslinjer.

Angående studentenes vurdering av om programmet bidro til økt *mestringsevne* viser figur 5 at begge gruppene var enig i at programmet kunne gi økt mestring. Derimot fremgår det fra figuren at studentene som fikk tilbakemelding (Gruppe 1) ga en noe høyere vurdering på mestringsevne enn de i kontrollgruppen (Gruppe 2). En mulig årsak kan være at studentene som fikk tilbakemelding opplevde større mestring som følge av at de fikk korrigerende på spørsmålsstilling. Følgelig vet vi at tilbakemeldinger er en viktig faktor for læring og særlig for studenters opplevelse av læring (Hattie & Timperley, 2007; Kolb & Kolb, 2005). Imidlertid er det igjen viktig å nevne at funnet om opplevelse av økt mestringsevne er fra studiens del 2, hvor begge gruppene fikk tilbakemelding på spørsmålsstilling etter endt samtale. Derfor kan en mulig årsak til Gruppe 1 sin noe høyere vurdering av enighet på økt mestringsevne mulig

ha sammenheng med at de opplevde å få tilbakemeldinger flere ganger enn Gruppe 2. Likevel anser jeg funnet som positivt da dette illustrerer en gjengsoppfatning blant studentene om at opplæringsprogrammet har ført til økt mestringsevne.

## 5.6 Oppsummering

Forekomsten av vold og overgrep mot barn og unge er et alvorlig samfunnsproblem og det er myndighetenes ansvar å forhindre- og beskytte barn mot slike grove krenkelser (Dale et al., 2023, s.11). Av den grunn er det avgjørende at profesjonelle som samtaler med barn har tilstrekkelig og god kompetanse på hva barn kan fortelle, og kan gjøre bruk av samtalemetoder som på best måte sikrer barns rettsikkerhet. Vi har i dag kommet langt i å sikre barns beskyttelse og rettigheter mot alvorlig- og grov omsorgssvikt. Blant annet gjennom implementeringen av FNs barnekonvensjon i norsk rett (GrL., 1814, kapittel E; Prop. 133 L, 2020 - 2021) og barnevernets ansvar for å gi barn nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til riktig tid jf. Bvl § 1-1 (2021).

Imidlertid viser nasjonal og internasjonal forskning at kvaliteten i avdekkende samtaler med barn er for lav, og at vi fortsatt har en vei å gå (se Baugerud et al., 2023; Dale et al., 2023; Johnson et al., 2015; Lamb, 2016; NOU 2017: 12). Deriblant ser vi et behov for kompetanseheving og mengdetrening i praksisfeltet på å benytte anbefalte samtaleferdigheter i henhold til beste-praksis retningslinjer. Følgelig tilbyr min studie verdifull og nytenkende kunnskap for hvordan et digitalt opplæringsverktøy med dynamisk barneavatar kan bidra til denne kompetansehevingen. I tillegg foreslår studien en digital plattform som vil gjøre det enklere for hver enkelt profesjonsutøver til å ta kontroll og ansvar for egen læring (Kolb & Kolb, 2005, s.194).

Lamb (2016, s.715) trekker frem at å snakke med barn om alvorlige temaer som vold og overgrep er utfordrende for profesjonelle. Av den grunn er det viktig at praksisfeltet får mulighet til å bedre sin kompetanse og sine ferdigheter gjennom kontinuerlig og forskningsbasert trening. Funnene i denne studien indikerer at slik trening kan etterkommes med et digitalt opplæringsprogram, som har effekt på å øke andelen anbefalte åpne spørsmål både i kontakteablerings-fasen og den substansielle fasen.

Studien har i likhet med lignende studier internasjonalt (se Brubacher et al., 2015, 2022; Haginoya et al., 2021; Pompedda et al., 2015, 2017) vist at en ny digital tilnærming til praksistrening for profesjonelle som samtaler med barn er effektiv i å øke andelen anbefalte spørsmål. I tillegg tilbyr det digitale opplæringsprogrammet et kostnadseffektivt, tilgjengelig og innovativt hjelpemiddel som kan bidra til å sikre barns rettsikkerhet og rett til medvirkning (NOU 2023: 7, s.92).

Til tross for at denne studien ikke fant støtte til at studentene opplevde bedre samtaleferdigheter over en begrenset tidsperiode, viser resultatene i tabell 3 en positiv tendens. Studentene hadde generelt en høyere andel åpne spørsmål i både kontaktetableringsfasen og den substansielle fasen, sammenlignet med tidligere nasjonale studier (eksempelvis Baugerud et al., 2020, 2023; Johnson et al., 2017). I tillegg ga videoforelesningen et betydningsfullt utslag i å øke andelen åpne spørsmål på tvers av gruppene. Videre støtter funnene betydningen tilbakemeldinger har på forbedring av anbefalte samtaleferdigheter og åpne spørsmål, og betydningen de har på å engasjere og motivere studenter til læring (Kolb & Kolb, 2005, s.194).

Avslutningsvis vil jeg fremheve at en viktig forutsetning for at studenter skal mestre å lære anbefalte samtaleferdigheter er at de opplever et læringsmiljø som gir rom for å gjøre feil – og å lære av erfaringer. Casey og Powell (2022, s.1267) underbygger dette og uttrykker at digitale opplæringsprogram gir helse- og sosialarbeidere mulighet til å tilegne seg spesialiserte ferdigheter i en trygg og organisert læringskontekst. Dette støttes også av Kolb & Kolb (2005, s.194) som understreker at læring oppnås gjennom å tilegne seg nye erfaringer – og gjentatt læring. Av den grunn er det oppløftende at studentene i min studie opplevde at programmet hadde en læringseffekt både for økt kompetanse og ferdigheter, og for mestringssevne. I tillegg tilbyr det digitale opplæringsprogrammet en interaktiv måte å lære avanserte samtaleferdigheter på, som til en viss grad minimerer alvorligheten som er til stede i reelle avdekkende barnesamtaler. Samtidig gir programmet anledning for studenter og profesjonelle barnevernsansatte til å oppnå trygghet på hvilke ord de skal bruke i avdekkende samtaler. Dette vil kunne bidra til å sikre tilstrekkelig hjelp og beskyttelse til omsorgssviktutsatte barn og ivareta deres helse, utvikling, og rettsikkerhet.



## 6. Begrensninger ved studien

Selv om denne studien har bidratt til økt kunnskap om bruk av digitale opplæringsverktøy i forbedring av samtaleferdigheter som samsvarer med beste-praksis, er det også viktig å erkjenne studiens begrensninger. Utvalget i denne studien er lite ( $N = 30$ ), noe som skaper usikkerhet hva angår generalisering- og pålitelighet av funnene. Utvalget er i tillegg delt inn i to mindre grupper: Gruppe 1 ( $n = 12$ ) og Gruppe 2 ( $n = 18$ ), noe som gjør utvalget i hver gruppe lavt. En utfordring i forbindelse med denne studien har vært å rekruttere studenter til å delta. Studien har blitt igangsatt fire ganger i løpet av det siste halve året, og det har blitt lagt ned mye arbeid for å motivere og engasjerte studenter på tvers av studieprogram til å delta. Til tross for det begrensede utvalget er funnene sammenlignbare med resultater fra andre internasjonale studier på samme tematikk (se Casey & Powell, 2022; Haginoya et al., 2021). Av den grunn vil jeg fremheve at funnene i studien er interessante, og de indikerer at digitale opplæringsprogram med barneavatarer kan ha effekt i å øke andelen åpne spørsmål hos kommende helse- og sosialarbeidere.

En annen begrensning ved studien er at den i hovedsak har undersøkt hvordan opplæringsprogrammet kan virke effektivt i å øke andelen åpne spørsmål, fremfor å redusere ikke-anbefalte spørsmålstyper. Det er derfor ikke tatt hensyn til hvorvidt programmet kan benyttes for å redusere bruken av lukkede- og ledende spørsmål. Ifølge resultatene er åpne spørsmål fortsatt den minst brukte spørsmålstypen i substansiell fase, sammenlignet med direkte-, lukkede-, og ledende spørsmål. Videre vil jeg trekke frem at andelen ledende spørsmål i studien må sees i sammenheng med de 16 deltagere som fortsatte på én eller flere samtaler.

Til slutt vil jeg fremheve at studentene i denne studien har gjennomført et lavt antall samtaler og samtalene hadde relativt kort varighet sammenlignet med virkelige barnesamtaler. I motsetning til andre studier kan dette ansees som lite, og studien tilbyr derfor begrenset informasjon når det gjelder opprettholdelse av anbefalte ferdigheter. Det kan tenkes at et større antall samtaler mellom studentene og barneavataren kunne ført til en høyere andel åpne spørsmål, særlig for Gruppe 1 som fikk tilbakemeldinger. Følgelig må det lave antallet samtaler sees på som en begrensning for resultatet.

## 7. Konklusjon

I denne studien har formålet vært å undersøke hvilken effekt et digitalt opplæringsverktøy kan ha i å forbedre bachelorstudenter på helse- og sosialfag sine samtaleferdigheter i henhold til beste-praksis retningslinjer. Studien er den første nasjonale studien til å undersøke hvorvidt man kan benytte digitale avatarbaserte opplæringsprogram innenfor ferdighetstrening i anbefalte spørsmålsstillinger. Resultatene indikerer at det digitale opplæringsprogrammet gir ønsket effekt i å forbedre studentenes samtaleferdigheter i samsvar med anbefalte samtaleprotokoller og metoder (Gamst, 2017; Lamb et al., 2018; Powell & Brubacher, 2020). Studentene hadde en økning i bruk av åpne spørsmål etter videoforelesning, og bruken av åpne spørsmål i samtale 2, 3 – og 4 var høyere for begge gruppene sammenlignet med baseline-samtalen. Videre støtter funnene i studien viktigheten av tilbakemelding på spørsmålsstilling til deltagerne for å øke andelen anbefalte spørsmål i avdekkende barnesamtaler. Det ble funnet en signifikant forskjell mellom gruppenes bruk av åpne spørsmål i etterkant av at Gruppe 1 fikk tilbakemelding på spørsmålsstilling. Denne forskjellen viste seg også gjeldende etter oppholdsperioden på 1 uke.

Hva angår studentenes vurdering av opplæringsprogrammet sitt læringsutbytte, antyder resultatene i studien at alle studentene var positive til at et slikt digitalt verktøy kan føre til kompetanseheving og bedre ferdigheter. I tillegg var studentene enig i at programmet ga økt mestringsevne, hvilket er en viktig komponent for læring.

Funnene i studien gir viktig innsikt og kunnskap til barnevernsfeltet når det gjelder å bedre ferdigheter i å snakke med – og avdekkede vold og overgrep mot barn. Studien tilbyr betydningsfulle implikasjoner på at digitale opplæringsprogram med dynamiske barneavatarer kan bidra til å tette gapet mellom forsknings- og praksisfeltet når det gjelder etterlevelse av beste-praksis retningslinjer. Dette vil være avgjørende for å sikre at barn og unge som utsettes for alvorlig omsorgssvikt får tilstrekkelig hjelp, omsorg og beskyttelse. Sett i lys av dette håper jeg denne studien kan bidra til å belyse viktigheten av å øke profesjonelles kompetanse og ferdigheter når det gjelder å snakke med barn om vold og overgrep. Det for å sørge for at flere omsorgssviktutsatte barn oppdages, og for å forebygge videre misbruk.

## 8. Videre forskning

Selv om denne masteroppgaven har bidratt til økt kompetanse og innsikt om bruk av digitale opplæringsprogram som verktøy for å forbedre bachelorstudenter på helse- og sosialfag sine samtaleferdigheter, er det fortsatt flere områder som kan undersøkes videre.

Studien er å anse som en del- og pilotstudie i det større «Avatarprosjektet» ved OsloMet. Følgelig vil det i videre studier bli interessant å undersøke om det samme funnet observeres med mer erfarne profesjonelle. Lamb (2016, s.712) uttrykker i sin litteraturgjennomgang at en utfordring med de tradisjonelle treningsprogrammene er at de kan gi en falsk trygghet og illustrasjon på de profesjonelles ekspertise. Derfor vil det i videre forskning være interessant å sammenligne studentenes og de mer erfarne profesjonelle sin bruk av åpne spørsmål, og undersøke om det foreligger forskjeller mellom de to. Dette kan gi ytterligere innsikt i det digitale programmets effekt på anbefalte samtaleferdigheter.

Mens denne oppgaven har fokusert på det digitale programmets effekt på å øke andelen anbefalte åpne spørsmål, er det fortsatt ubesvarte spørsmål relatert til å senke andelen ikke-anbefalte spørsmål. I min studie viste resultatene at det ble stilt flest direkte- og lukkede spørsmål i begge gruppene. Av den grunn vil det være interessant å se på hvordan det digitale programmet kan videreutvikles for å senke bruken av disse spørsmålstypene når det gjelder å avdekke vold og overgrep mot barn.

Videre kan det være interessant å undersøke hvordan andre yrkesgrupper som samtaler med barn kan benytte det digitale opplæringsprogrammet for å oppnå bedre anbefalte samtaleferdigheter. Deriblant vil det særlig vært interessant å undersøke om politiansatte som gjennomfører tilrettelagte avhør på barn kan oppleve en lignende effekt når det gjelder økt forekomst av åpne spørsmål som studentene i denne studien. Dette er noe jeg veldig gjerne kunne ønske meg å forske på i fremtidige studier.

## Litteratur

- Ahern, E. C., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Blasbalg, U., & Winstanley, A. (2014). Support and Reluctance in the Pre-substantive Phase of Alleged Child Abuse Victim Investigative Interviews: Revised versus Standard NICHD Protocols. *Behav. Sci. Law*, 32(6), 762-774. <https://doi.org/10.1002/bsl.2149>
- Aidridge, J., & Cameron, S. (1999). Interviewing Child Witnesses: Questioning Techniques and the Role of Training. *Applied Developmental Science*, 3(2), 136-147. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0302\\_7](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0302_7)
- Aljanabi, M., Ghazi, M., Ali, A.H., Abed, S.A. & ChatGpt. (2023). ChatGpt: Open Possibilities. *Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics*, 4(1), 62–64. <https://doi.org/10.52866/20ijcsm.2023.01.01.0018>
- Avatar – IT. (2021, 11.juni). Avatar – IT I *Store Norske Leksikon*. Hentet 04.april.2023 <https://snl.no/avatar - IT>
- Bakketeig, E., Berg, M., Myklebust, T. & Stefansen, K. (2012). *Barnehusevalueringen 2012: Delrapport 1: Barnehusmodellens implikasjoner for politiets arbeid med fokus på dommeravhør og rettsmedisinsk undersøkelse* (Vol. 2012:6). Politihøgskolen.
- Bakketeig, E., Stefansen, K., Andersen, L. C., & Gundersen, T. (2021). *Evaluering av Statens barnehus 2021* (NOVA-rapport; 12:21). NOVA, Oslomet. <https://hdl.handle.net/11250/2838387>
- Barnesamtalen. (u. å.). *Barnesamtalen i barnevernet – DCM*. Hentet 03.februar. 2023 fra <https://barnesamtalen.no/index.html>
- Baugerud, G. A., & Johnson, M. S. (2017). The NICHD Protocol: Guide to Follow Recommended Investigative Interview Practices at the Barnahus? I Johansson, S., Stefansen, K., Bakketeig, E., & Kaldal, A. (2017). *Collaborating Against Child Abuse: Exploring the Nordic Barnahus Model* (1.utg.). Springer International Publishing: Imprint: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58388-4>
- Baugerud, G. A., & Melinder, A. (2012). Maltreated Children's Memory of Stressful Removals from Their Biological Parents. *Appl. Cognit. Psychol*, 26(2), 261-270. <https://doi.org/10.1002/acp.1817>

- Baugerud, G. A., Johnson, M. S., Hansen, H. B. G., Magnussen, S., & Lamb, M. E. (2020). Forensic interviews with preschool children: An analysis of extended interviews in Norway (2015–2017). *Applied cognitive psychology*, 34(3), 654-663. <https://doi.org/10.1002/acp.3647>
- Baugerud, G. A., Johnson, M. S., Klingenberg Røed, R., Lamb, M. E., Powell, M., Thambawita, V., Hicks, S. A., Salehi, P., Hassan, S. Z., Halvorsen, P., & Riegler, M. A. (2021). Multimodal Virtual Avatars for Investigative Interviews with Children. I *Proceedings of the 2021 Workshop on Intelligent Cross-Data Analysis and Retrieval (ICDAR '21)*, August 21–24, 2021, Taipei, Taiwan. ACM, New York, NY, USA, (s.2-8). <https://doi.org/10.1145/3463944.3469269>
- Baugerud, G. A., Røed, R. K., Hansen, H. B. G., Poulsen, J. S., & Johnson, M. S. (2023). Evaluating Child Interviews Conducted by Child Protective Services Workers and Police Investigators. *The British journal of social work*. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac245>
- Benson, M. S., & Powell, M. B. (2015b). Evaluation of a comprehensive interactive training system for investigative interviewers of children. *Psychology, Public Policy, and Law*, 21(3), s. 309–322. <https://doi.org/10.1037/law0000052>
- Benson, M., & Powell, M. (2015a). Organisational challenges to delivering child investigative interviewer training via e-learning. *International journal of police science & management*, 17(2), 63-73. <https://doi.org/10.1177/1461355715580912>
- Blasbalg, U., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., & Karni-Visel, Y. (2021). Adherence to the Revised NICHD Protocol recommendations for conducting repeated supportive interviews is associated with the likelihood that children will allege abuse. *Psychology, Public Policy, and Law*, 27(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/law0000295>
- Blasbalg, U., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Karni-Visel, Y., & Ahern, E. C. (2019). Is Interviewer Support Associated With the Reduced Reluctance and Enhanced Informativeness of Alleged Child Abuse Victims? *Law Hum Behav*, 43(2), 156-165. <https://doi.org/10.1037/lhb0000303>

- Boucenna, S., Narzisi, A., Tilmont, E., Muratori, F., Pioggia, G., Cohen, D., & Chetouani, M. (2014). Interactive Technologies for Autistic Children: A Review. *Cognitive computation*, 6(4), 722-740. <https://doi.org/10.1007/s12559-014-9276-x>
- Braut, G.S. (2021, 24.juni) type I-feil I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/type-I-feil>
- Brown, D. A., Lamb, M. E., Lewis, C., Pipe, M.-E., Orbach, Y., & Wolfman, M. (2013). The NICHD Investigative Interview Protocol: An Analogue Study. *J Exp Psychol Appl*, 19(4), 367-382. <https://doi.org/10.1037/a0035143>
- Brubacher, S. P., Powell, M., Skouteris, H., & Guadagno, B. (2015). The effects of e-simulation interview training on teachers' use of open-ended questions. *Child Abuse Negl*, 43, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.02.004>
- Brubacher, S. P., Shulman, E. P., Bearman, M. J., & Powell, M. B. (2022). Teaching Child Investigative Interviewing Skills: Long-Term Retention Requires Cumulative Training. *Psychology, Public Policy, and Law*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/law0000332>
- Bruck, M., & Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annu Rev Psychol*, 50(1), 419-439. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.419>
- Casey, S., & Powell, M. B. (2022). Usefulness of an e-Simulation in improving social work student knowledge of best-practice questions. *Social Work Education*, 41(6), 1253-1271. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1948002>
- Cederborg, A.-C., Alm, C., Lima da Silva Nises, D., & Lamb, M. E. (2013). Investigative interviewing of alleged child abuse victims: an evaluation of a new training programme for investigative interviewers. *Police Practice and Research*, 14(3), 242-254. <https://doi.org/10.1080/15614263.2012.712292>
- Cederborg, A.-C., Orbach, Y., Sternberg, K. J., & Lamb, M. E. (2000). Investigative interviews of child witnesses in Sweden. *Child Abuse Negl*, 24(10), 1355-1361. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00183-6](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00183-6)
- Christiansen, Ø., Havnen, K.J.S., Iversen, A.C., Fylkesnes, M.K., Lauritzen, C., Nygård, R.H., Jarlby, F., & Vis, S.A. (2019). *Barnevernets undersøkelsesarbeid – fra bekymring til beslutning: Når barnevernet undersøker*. (Delrapport 4 2019). RKBU Nord, UiT – Norges arktiske universitet. <https://munin.uit.no/handle/10037/20017>

- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2. utg.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Dale, M.T.G. (red), Aakvaag, H.F. (red), Strøm, I.F. (red), Augusti, E.M., & Skauge, A.D (2023). *Omfang av vold og overgrep i den norske befolkningen*. (Rapport nr. 1). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.  
<https://www.nkvt.no/rapport/omfang-av-vold-og-overgrep-i-den-norske-befolkningen/>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Eisen, M. L., Goodman, G. S., Qin, J., Davis, S., & Crayton, J. (2007). Maltreated Children's Memory: Accuracy, Suggestibility, and Psychopathology. *Dev Psychol*, 43(6), 1275-1294. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1275>
- Faller, K. C. (2007). *Interviewing Children about Sexual Abuse: Controversies and Best Practice*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195311778.001.0001>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5.utg.). SAGE.
- Forrester, D., Kershaw, S., Moss, H., & Hughes, L. (2008). Communication skills in child protection: how do social workers talk to parents? *Child & family social work*, 13(1), 41-51. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00513.x>
- Friðriksdóttir, H. & Haugen, A.G. (2017). Child friendly justice: international obligations and the challenges of interagency collaboration. I Johansson, S., Stefansen, K., Bakketeig, E., & Kaldal, A. (2017). *Collaborating Against Child Abuse: Exploring the Nordic Barnahus Model* (1.utg, s. 187 -206). Springer International Publishing: Imprint: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58388-4>
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: å ta barn på alvor*. Universitetsforlaget.
- Gamst, K-M, T. & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner: en empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør*: utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Goodman, G. S., Ogle, C. M., McWilliams, K., Narr, R. K., & Paz-Alonso, P. M. (2013). Memory Development in the Forensic Context. In Bauer, P.J., & Fivush, R. (Red.), *The wiley*

- handbook on the development of children's memory* (s. 920-941). Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118597705.ch39>
- Goodman, G. S., Quas, J. A., & Ogle, C. M. (2010). Child maltreatment and memory. *Annu Rev Psychol*, 61(1), s. 325-351. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100403>
- Goodman-Brown, T. B., Edelstein, R. S., Goodman, G. S., Jones, D. P., & Gordon, D. S. (2003). Why children tell: a model of children's disclosure of sexual abuse. *Child abuse & neglect*, 27(5), s.525–540. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(03\)00037-1](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(03)00037-1)
- Hafstad, G.S., & Augusti, E.M. (Red.). (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. (Rapport 4/2019). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. <https://www.nkvts.no/rapport/ungdoms-erfaringer-med-vold-og-overgrep-i-oppveksten-en-nasjonal-undersokelse-av-ungdom-i-alderen-12-til-16-ar/>
- Haginoya, S., Yamamoto, S., & Santtila, P. (2021). The combination of feedback and modeling in online simulation training of child sexual abuse interviews improves interview quality in clinical psychologists. *Child Abuse Negl*, 115, 105013-105013. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105013>
- Haginoya, S., Yamamoto, S., Pompedda, F., Naka, M., Antfolk, J., & Santtila, P. (2020). Online Simulation Training of Child Sexual Abuse Interviews with Feedback Improves Interview Quality in Japanese University Students [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00998>
- Hassan, S. Z., Salehi, P., Røed, R. K., Halvorsen, P., Baugerud, G. A., Johnson, M. S., Lison, P., Riegler, M., Lamb, M. E., Griwodz, C., & Sabet, S. S. (2022). *Towards an AI-driven talking avatar in virtual reality for investigative interviews of children*. <https://doi.org/10.1145/3534085.3534340>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38, 1-16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>



- Hershkowitz, I. (2009). Socioemotional Factors in Child Sexual Abuse Investigations. *Child Maltreat*, 14(2), 172-181. <https://doi.org/10.1177/1077559508326224>
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., & Katz, C. (2014). Allegation Rates in Forensic Child Abuse Investigations: Comparing the Revised and Standard NICHD Protocols. *Psychology, Public Policy, and Law*, 20(3), 336-344. <https://doi.org/10.1037/a0037391>
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Orbach, Y., Katz, C., & Horowitz, D. (2012). The Development of Communicative and Narrative Skills Among Preschoolers: Lessons From Forensic Interviews About Child Abuse. *Child Dev*, 83(2), 611-622. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01704.x>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Johnson, J.L., McWilliams, K., Goodman, G.S., Shelley, A.E., Piper, B. (2016). Basic principles of interviewing the child eyewitness. I O'Donohue, W.T. & Fanetti, M. (Red.), *Forensic interviews regarding child sexual abuse: A guide to evidence-based practice* (s. 179 – 195). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-21097-1>
- Johnson, M., Magnussen, S., Thoresen, C., Lønnum, K., Burrell, L. V., & Melinder, A. (2015). Best Practice Recommendations Still Fail to Result in Action: A National 10-Year Follow-up Study of Investigative Interviews in CSA Cases: Follow-up study of investigative interviews. *Applied cognitive psychology*, 29(5), 661-668. <https://doi.org/10.1002/acp.3147>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (13.08.2021). *Frihet fra vold – regjeringens handlingsplan for å forebygge og bekjempe vold i nære relasjoner 2021 – 2024* (rapport). Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regjeringens-handlingsplan-for-a-forebygge-og-bekjempe-vold-i-naere-relasjoner-20212024/id2868714/>
- Karras, T., Laine, S., & Aila, T. (2019, 15-20 Juni 2019). A Style-Based Generator Architecture for Generative Adversarial Networks," *2019 IEEE/CVF Conference on Computer Vision*

- and *Pattern Recognition (CVPR)*, Long Beach, CA, USA, 2019, pp. 4396-4405, doi: 10.1109/CVPR.2019.00453.
- Killén, K. (2021). *Sveket: I: Risiko og omsorgssvikt - et helseproblem* (6. reviderte utgave.). Kommuneforlaget.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management learning & education*, 4(2), 193-212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* (2. utg.). Pearson Education.
- Korkman, J., Juusola, A., & Santtila, P. (2014). Who made the disclosure? Recorded discussions between children and caretakers suspecting child abuse. *Psychology, crime & law*, 20(10), 994-1004. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2014.902455>
- Korkman, J., Santtila, P., & Sandnabba, N. K. (2006). Dynamics of verbal interaction between interviewer and child in interviews with alleged victims of child sexual abuse. *Scand J Psychol*, 47(2), 109-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00498.x>
- Krause, N., Pompedda, F., Antfolk, J., Zappalá, A., & Santtila, P. (2017). The Effects of Feedback and Reflection on the Questioning Style of Untrained Interviewers in Simulated Child Sexual Abuse Interviews. *Applied cognitive psychology*, 31(2), 187-198. <https://doi.org/10.1002/acp.3316>
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- La Rooy, D., Brubacher, S., Aromäki-Stratos, A., Cyr, M., Hershkowitz, I., Korkman, J., Myklebust, T., Naka, M., Peixoto, C., Roberts, K., Stewart, H., & Lamb, M. (2015). The NICHD protocol: A review of an internationally used evidence-based tool for training child forensic interviewers. *Journal of Criminological Research, Policy and Practice*, 1, 76-89. <https://doi.org/10.1108/JCRPP-01-2015-0001>
- Lamb, M. E. (2016). Difficulties Translating Research on Forensic Interview Practices to Practitioners: Finding Water, Leading Horses, but Can We Get Them to Drink? *Am Psychol*, 71(8), 710-718. <https://doi.org/10.1037/amp0000039>

- Lamb, M. E., & Fauchier, A. (2001). The effects of question type on self-contradictions by children in the course of forensic interviews. *Appl. Cognit. Psychol*, *15*(5), 483-491.  
<https://doi.org/10.1002/acp.726>
- Lamb, M. E., La Rooy, D. J., Malloy, L. C., & Katz, C. (2011). *Children's testimony: a handbook of psychological research and forensic practice* (2. utg.). J. Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2007a). A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse Negl*, *31*(11), 1201-1231.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.03.021>
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Horowitz, D., & Abbott, C. B. (2007b). Does the type of prompt affect the accuracy of information provided by alleged victims of abuse in forensic interviews? *Appl. Cognit. Psychol*, *21*(9), 1117-1130.  
<https://doi.org/10.1002/acp.1318>
- Lamb, M.E, Brown, D. A., Hershkowitz, I., Orbach, Y., & Esplin, P. W. (2018). *Tell Me What Happened: Questioning Children about Abuse*. Newark: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen: Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Oslo, Norge: Norsk kunnskapssenter om vold og traumatisk stress NKVTS.
- Langballe, Å., Gamst, K. T., & Jacobsen, M. (2010). *Den vanskelige samtalen: barneperspektiv på barnevernarbeid: kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse* (Vol. 2/2010). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Leander, L. (2010). Police interviews with child sexual abuse victims: Patterns of reporting, avoidance and denial. *Child Abuse Negl*, *34*(3), 192-205.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.09.011>
- Lyon, T. (2014). Interviewing Children. *Annual review of law and social science*, *10*, 73-89.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-110413-030913>
- Lyon, T. (2017, 5. januar). Investigative Interviewing of the child. I D.H. Duquette, A.H. Haralambie, & V.S. Sankaran (Red.), *Child welfare law and practice: Representing children, parents, and state agencies in abuse, neglect, and dependency cases*. (3. utg,

- s. 87-113). National association of counsel for children, Denver. Bradford publishing company (2016). USC Legal studies research papers series No. 17-1. USC CLASS research papers series No. CLASS17-1. Hentet fra <https://ssrn.com/abstract=2894588>
- Magnussen, S. (2017). *Vitnepsykologi 2.0*. Abstrakt.
- Malt, U. (2020, 26. november). Likert-skala. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Likert-skala>
- Melinder, A. (2022). *Sakkyndighetsarbeid: innføring for psykologer og psykiatere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Myhre, M.C., Syringen, F., & Augusti, E-M. (2019). Helse hos barn som kommer til statens barnehus. I Skjørten, K., Mossige, S., Bakketeig, E., & Bjørnholt, M. (Red.), *Vold i nære relasjoner: Forståelser, konsekvenser og tiltak*. (s.270 – 286) Scandinavian University Press (Universitetsforlaget). <https://doi.org/doi:10.18261/9788215032320-2019>
- Newlin, C., Cordisco, L. S., Chamberline, A., Anderson, J., Kenniston, J., Russell, A., Steward, H. & Vaughan-Eden, V. (2015). Child forensic interviewing: best practises. *Juvenile Justice Bulltin*, 1-17. Hentet fra <https://ojjdp.ojp.gov/sites/g/files/xyckuh176/files/pubs/248749.pdf>
- Norges Institusjon for menneskerettigheter (NIM) (2022). *Barns rett til beskyttelse mot vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. <https://www.nhri.no/rapport/vold-og-overgrep/?showall=tru>
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The Long-Term Health Consequences of Child Physical Abuse, Emotional Abuse, and Neglect: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS Med*, 9(11), e1001349-e1001349. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349>
- NOU 2017: 12 (2017). *Svikt og svik — Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/>
- NOU 2020: 14(2020) *Ny barnelov – Til barnets beste*. Barne – og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-14/id2788399/>
- NOU 2023: 7 (2023) *Trygg barndom, sikker fremtid*. Barne – og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-7/id2966836/>

- NTNU. (2022/2023). BBV1004 – *Meldinger og barnevernsfaglige vurderinger*. Hentet 16.februar 2023 fra <https://www.ntnu.no/studier/emner/BBV1004#tab=omEmnet>
- Olafson, E. (2007). Children's Memory and Suggestibility. I K. C. Faller (Red.), *Interviewing Children about Sexual Abuse: Controversies and Best Practice* (s.10-34). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195311778.003.0002>
- Orbach, Y., & Pipe, M. E. (2011). Investigating Substantive Issues. I M. E. Lamb, D. J. La Rooy, L. C. Malloy, & C. Katz (Red.), *Children's testimony: a handbook of psychological research and forensic practice* (pp. 147-164). J. Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119998495.ch8>
- OsloMet. (2022/2023). *BBV2200 Barnevern i velferdsstaten – melding, undersøkelse og hjelpetiltak*. Hentet 16. februar 2023 fra <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/BV2200/2022/H%C3%98ST>
- OsloMet. (2022/2023). *SOS2150 Sosialt arbeid i barneverntjenesten*. Hentet 20.03.23 fra <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/SOS2150/2022/H%C3%98ST>
- Oslomet. (u.å.). *Bruk av interaktive avatarer ved intervju av omsorgssviktede barn*. Hentet 10.02.23 fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/interaktive-avatarer-intervju-omsorgssviktede-barn>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: a step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS* (7.utg.). Open University Press.
- Phillips, E., Oxburgh, G., Gavin, A., & Myklebust, T. (2012). Investigative Interviews with Victims of Child Sexual Abuse: The Relationship between Question Type and Investigation Relevant Information. *Journal of police and criminal psychology*, 27(1), 45-54. <https://doi.org/10.1007/s11896-011-9093-z>
- Politidirektoratet (2020). *Statens barnehus - Årsrapport 2020*. <https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/statens-barnehus/arsrapport-statens-barnehus-2020.pdf>
- Pompedda, F., Antfolk, J., Zappalà, A., & Santtila, P. (2017). A Combination of Outcome and Process Feedback Enhances Performance in Simulations of Child Sexual Abuse Interviews Using Avatars. *Frontiers in psychology*, 8, 1474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01474>

- Pompedda, F., Zappalà, A., & Santtila, P. (2015). Simulations of child sexual abuse interviews using avatars paired with feedback improves interview quality. *Psychology, crime & law*, 21(1), 28-52. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2014.915323>
- Pompedda, F., Zhang, Y., Haginoya, S., & Santtila, P. (2022). A Mega-Analysis of the Effects of Feedback on the Quality of Simulated Child Sexual Abuse Interviews with Avatars. *Journal of police and criminal psychology*, 37(3), 485-498. <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09509-7>
- Powell, M. B. (2008). Designing Effective Training Programs for Investigative Interviewers of Children. *Current issues in criminal justice*, 20(2), 189-208. <https://doi.org/10.1080/10345329.2008.12035804>
- Powell, M. B., & Brubacher, S. P. (2020). The origin, experimental basis, and application of the standard interview method: An information-gathering framework. *Australian psychologist*, 55(6), 645-659. <https://doi.org/10.1111/ap.12468>
- Powell, M. B., Brubacher, S. P., & Baugerud, G. A. (2022). An overview of mock interviews as a training tool for interviewers of children. *Child Abuse & Neglect*, 129, <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105685>
- Powell, M. B., Fisher, R. P., & Wright, R. (2005). Investigative Interviewing. In N. Brewer & K. D. Williams (Red.), *Psychology and law: An empirical perspective* (pp. 11–42). The Guilford Press.
- Powell, M. B., Guadagno, B., & Benson, M. (2016). Improving child investigative interviewer performance through computer-based learning activities. *Policing & society*, 26(4), 365-374. <https://doi.org/10.1080/10439463.2014.942850>
- Powell, M. B., Hughes-Scholes, C. H., Smith, R., & Sharman, S. J. (2014). The relationship between investigative interviewing experience and open-ended question usage. *Police practice & research*, 15(4), 283-292. <https://doi.org/10.1080/15614263.2012.704170>
- Powell, M. B., & Snow, P. C. (2007). Guide to questioning children during the free-narrative phase of an investigative interview. *Australian psychologist*, 42(1), 57-65. <https://doi.org/10.1080/00050060600976032>

- Rasmussen, I., & Vennemo, H. (2017). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av omsorgssvikt og vold mot barn* (Rapport 2017/12). Vista Analyse. <https://www.vista-analyse.no/no/publikasjoner/samfunnsokonomiske-konsekvenser-av-omsorgssvikt-og-vold-mot-barn/>
- Raundalen, M. (2011). Barns rett til et liv i trygghet. I Heltne, U. & Steinsvåg, P.Ø. (red.), *Barn som lever med vold i familien*. (s.254-256). Universitetsforlaget.
- Reneflot A., Stene-Larsen, K., & Myklestad, I. (2020, 02.januar). *Vold og seksuelle overgrep*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/skader/vold/#datakilder>
- Risjord, M. (2014). *Philosophy of Social Science: A Contemporary Introduction*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Roberts, K. P., Lamb, M. E., & Sternberg, K. J. (2004). The effects of rapport-building style on children's reports of a staged event. *Appl. Cognit. Psychol*, 18(2), 189-202. <https://doi.org/10.1002/acp.957>
- Røed, R.K., Baugerud, G.A., Hassan, S.Z., Sabet, S.S., Salehi, P., Powell, M.B., Riegler, M.A., Halvorsen, P., & Johnson, M.S. (I revisjon). *Learning Effects of Feedback Using a Self-run Child Avatar Chatbot for Training Questioning Skills*. [revidert manuskript for publikasjon]. Fakultetet for samfunnsvitenskap, OsloMet.
- Salehi, P., Hassan, S. Z., Lammerse, M., Sabet, S. S., Riiser, I., Røed, R. K., Johnson, M. S., Thambawita, V., Hicks, S. A., Powell, M., Lamb, M. E., Baugerud, G. A., Halvorsen, P., & Riegler, M. A. (2022). Synthesizing a Talking Child Avatar to Train Interviewers Working with Maltreated Children. *Big data and cognitive computing*, 6(2), 62. <https://doi.org/10.3390/bdcc6020062>
- Saywitz, K. J., & Snyder, L. (1996). Narrative elaboration: Test of a new procedure for interviewing children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1347–1357. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.6.1347>
- Saywitz, K. J., Larson, R. P., Hobbs, S. D., & Wells, C. R. (2015). Developing Rapport with Children in Forensic Interviews: Systematic Review of Experimental Research: Developing rapport with children. *Behavioral sciences & the law*, 33(4), 372-389. <https://doi.org/10.1002/bsl.2186>

- Saywitz, K.J., Lyon, T.D. & Goodman, G.S. (2011). Interviewing children. I Myers, J.E.B. (Red.). *The APSAC handbook on child maltreatment* (3.utg., s. 337 – 360). Newbury Park, Sage publications, Inc.
- Schreiber, N., Bellah, L. D., Martinez, Y., McLaurin, K. A., Strok, R., Garven, S., & Wood, J. M. (2006). Suggestive interviewing in the McMartin Preschool and Kelly Michaels daycare abuse cases: A case study. *Social Influence*, 1(1), 16-47.  
<https://doi.org/10.1080/15534510500361739>
- Skjørten, K., Mossige, S., Bakketeig, E., & Bjørnholt, M. (Red.). (2019). *Vold i nære relasjoner: Forståelser, konsekvenser og tiltak*. Scandinavian University Press (Universitetsforlaget). <https://doi.org/doi:10.18261/9788215032320-2019>
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L., & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Starling, S. P., Patel, S., Burke, B. L., Sirotnak, A. P., Stronks, S., & Rosquist, P. (2004). Analysis of perpetrator admissions to inflicted traumatic brain injury in children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(5), 454–458.  
<https://doi.org/10.1001/archpedi.158.5.454>
- Statens barnehus. (u.å.) *Tilrettelagt avhør*. Hentet 25.01.2023 fra  
<https://www.statensbarnehus.no/>
- Steine, I.M., Winje, D., Nordhus, I.H., Milde, A.M., Bjorvatn, B., Grønli, J., & Pallesen, S. (2017). Hvorfor tar det så lang tid å fortelle om seksuelle overgrep?. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(2), 204-208.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., Redlich, A., & Sunshine, N. (1996). The relation between investigative utterance types and the informativeness of child witnesses. *Journal of applied developmental psychology*, 17(3), 439-451.  
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(96\)90036-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(96)90036-2)



- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Davies, G. M., & Westcott, H. L. (2001). The Memorandum of Good Practice: theory versus application. *Child abuse & neglect*, 25(5), 669–681. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(01\)00232-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(01)00232-0)
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Orbach, Y., Esplin, P. W., & Mitchell, S. (2001). Use of a structured investigative protocol enhances young children's responses to free-recall prompts in the course of forensic interviews. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 997–1005. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.997>
- Steward, H., Katz, C. & La Rooy, D.J. (2011). Training forensic interviewers. I Lamb, M. E., La Rooy, D. J., Malloy, L. C., & Katz, C. (2011). *Children's testimony: a handbook of psychological research and forensic practice* (2.utg.). J. Wiley.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: a study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child abuse & neglect*, 37(4), 243–251. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>
- Svartdal, F. (2022a, 3. mars). Randomisert kontrollstudie. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/randomisert\\_kontrollstudie](https://snl.no/randomisert_kontrollstudie)
- Svartdal, F. (2022b, 16. juni). Læring. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/l%C3%A6ring>.
- Tanaka, H., Sakriani, S., Neubig, G., Toda, T., Negoro, H., Iwasaka, H., & Nakamura, S. (2016). Teaching Social Communication Skills Through Human-Agent Interaction. *ACM transactions on interactive intelligent systems*, 6(2). <https://doi.org/10.1145/2937757>
- Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk: om kunnskapsgrunnet for voksnes læring*. Tapir akademisk forlag.
- Universitetet i Agder. (2022/2023). *BV-302-1 Å samtale med barn*. Hentet 16.februar 2023 fra <https://www.uia.no/studieplaner/topic/BV-302-1?year=2022>
- Universitetet i Agder. (2022/2023). *SO-202-1 Sosialt arbeid med barn og familier*. Hentet 20.03.2023 fra <https://www.uia.no/studieplaner/topic/SO-202-1?year=2022>
- Universitetet i Tromsø – avd. Alta. (2022-2025). *BVE-1032 Arbeidsprosessen i kommunal barneverntjeneste*. Fagplan BA i barnevern Alta 2022-2025. Hentet 16.februar 2023 fra [https://uit.no/utdanning/program/344974/barnevern\\_-](https://uit.no/utdanning/program/344974/barnevern_-)

[bachelor?utm\\_campaign=studentrekruttering2022&utm\\_medium=ppc&utm\\_source=google](https://uit.no/utdanning/program/345083/sosialt_arbeid_bachelor?utm_campaign=studentrekruttering2022&utm_medium=ppc&utm_source=google)

Universitetet i Tromsø – avd. Alta. (2023 – 2026). *Studieplan bachelor i sosialt arbeid*. Hentet 20.03.2023 fra [https://uit.no/utdanning/program/345083/sosialt\\_arbeid\\_bachelor?utm\\_campaign=studentrekruttering2022&utm\\_medium=ppc&utm\\_source=google](https://uit.no/utdanning/program/345083/sosialt_arbeid_bachelor?utm_campaign=studentrekruttering2022&utm_medium=ppc&utm_source=google)

Vinyals O., Le, Q.A. (2015). *A neural conversation model*. ArXiv. Cornell University.  
<https://doi.org/10.48550/arXiv.1506.05869>

Warren, A. R., Woodall, C. E., Thomas, M., Nunno, M., Keeney, J. M., Larson, S. M., & Stadfeld, J. A. (1999). Assessing the Effectiveness of a Training Program for Interviewing Child Witnesses. *Applied Developmental Science, 3*(2), 128-135.  
[https://doi.org/10.1207/s1532480xads0302\\_6](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0302_6)

World Health Organization. (2022, 19. September). *Child maltreatment*.  
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

Yuille, J.C., Hunter, R., Joffe, R., & Zaparniuk, J. (1993). Interviewing children in sex abuse cases. I G. Goodman, & B. Bottoms (Red.), *Child Victims, Child Witnesses: Understanding and Improving Children's Testimony: Clinical, Developmental and Legal Implications* (s. 95–115). New York: Guilford Press.

## Rettskilder

### Forskrifter og lovproposisjoner:

Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanningen* (FOR-2019-03-15-398). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-398>

Forskrift om nasjonal retningslinje for psykologutdanning. (2020). *Forskrift om nasjonal retningslinje for psykologutdanning* (FOR-2020-01-03-16). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-01-03-16>

Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning* (FOR-2019-03-15-409). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409>

Forskrift om tilrettelagte avhør. (2015). *Forskrift om avhør av barn og andre særlig sårbare fornærmede og vitner (tilrettelagte avhør)* (FOR-2015-09-24-1098). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-09-24-1098>

Prop. 133 L (2020 – 2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven) og lov om endringer i barnevernloven*. Barne- og familiedepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-133-l-20202021/id2842271/?ch=1>

Prop. 12 S (2016-2017). *Opptappingsplan mot vold og overgrep (2017- 2021)*. Barne- og likestillingsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-20162017/id2517407/)

[20162017/id2517407/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-20162017/id2517407/)

#### Lover

Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2021-06-18-97). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/2021-06-18-97>

Grunnloven. (1814). *Kongerike Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/1814-05-17>

Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett* (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30>

Straffeprosessloven. (1981). *Lov om rettergangsmåten i straffesaker* (LOV-1981-05-22-25). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-05-22-25>

#### Rettsavgjørelser

HR-2022-401-A

#### Internasjonale traktater

Den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen (1950). (EMK)

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/den-europeiske-menneskerettighetskonvens/id88366/>

Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av de forente nasjoner 20.november 1989; Ratifisert av Norge 8.januar 1991* (Rev. oms. Mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne og familiedepartementet.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv fagressurser

Til fagressurser tilknyttet Profesjonelle samtaler

BA barnevern ved OsloMet

Oktober 2022

#### **Informasjon om forskningsprosjektet:**

*«Bruk av interaktive avatarer ved informasjonsinnhentende samtaler med omsorgssviktede barn»*

#### **Formål med forskningsprosjektet:**

Forskningsprosjektet har som formål å utvikle et digitalt opplæringsprogram til bruk i trening på informasjonsinnhentende samtaler for barnevernsansatte og politi basert på kunnskap fra utviklingspsykologi og kunstig intelligens for å forebygge vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn.

Vi vet at saker som involverer avdekking og forebygging av vold og seksuelle overgrep mot barn og unge er krevende, og det stilles høye krav til kvaliteten på samtaler ansatte i barnevern, politi og tilgrensende praksisfelt gjennomfører i møte med utsatte barn.

I dette forskningsprosjektet vil vi utvikle et digitalt opplæringsprogram der studenter får tilgang på en dynamisk barne-avatar for å trene på spørsmålsstilling og samtalem metode. Den interaktive avataren – et virtuelt barn – vil respondere som et virkelig barn under avhørs- og samtalsituasjoner så praktisering oppleves reelt og ferdigheten kan overføres til barnesamtaler som skal tas i yrkessammenheng. Ved testing av avataren og senere opplæringsprogrammet, vil vi undersøke om slik digital trening kan føre til bedre samtaleferdigheter blant barnevernsansatte og politi både på kort og lang sikt.

I ferdighetstrening i dag er de tilgjengelige metodene ofte tids- og ressurskrevende så som rollespill og bruk av profesjonelle skuespillere i rollen som barnet. Dette setter begrensninger på omfanget av treningen som tilbys og tidsperspektivet. Avataren kan komme som et supplement både i studiet og etter. Forskning viser behov for langsgående tilgang på praktisering av en så kompleks ferdighet som informasjonsinnhentende samtaler.

En digital dynamisk avatar har med andre ord stort potensiale for å effektivisere bruk av menneskelige og økonomiske ressurser i opplæring og opprettholdelse av ferdigheter ved at samtaletreningen foregår hel-digitalt og kan benyttes på tvers av sektorer. I tillegg vil prosjektet bidra til tjenesteinnovasjon og mulighet for sikring av forskningsbasert samtale-/avhørskompetanse i barnevern og politi på en annen måte enn det som er mulig i dag.

#### **Studenters deltakelse i chatbot-studie**

Studenter på deres emne inviteres til å delta i en kvantitativ studie der vi vil se om trening i spørsmålsstilling ved bruk av en barne-chatbot (chatterobot) over flere ganger og med/ eller uten feedback kan gi økt bruk av metodisk anbefalte åpne spørsmål og reduksjon i lukkede spørsmål. Vi vil også be om tilbakemelding på hvordan deltakerne opplever og erfarer at

språkmodellen vi benytter, chatboten, fungerer. Den er basert på kunstig intelligens og programmert til å respondere i tekst som et virkelig barn i aktuell alder utsatt for ulike former for omsorgssvikt.

Studien er online og studentene tildeles et generert ID-nummer for å logge inn, gi sitt samtykke online for fortsettelse eller velge å ikke delta. Deltakere benytter egen PC.

Selve studien går ut på at studentene får et scenario om Lisa 6 år og en kort innføring i situasjonen, før de bes gjennomføre en chat-basert samtale (kun tekst) med et fiktivt barn med formål om å avdekke eventuell utsatthet for vold. Studentene bes forsøke å avdekke hva barnet har opplevd gjennom å stille spørsmål og med en oppfordring om å stille mest mulig åpne, ikke-ledende spørsmål. Etter første interaksjon med chatbot gis alle studenter en videoforelesning på 23 minutter om hukommelse, vitnepsykologi og spørsmålsstilling i informasjonsinnhentende samtaler med barn. Deretter gjennomføres to runder tekstbasert samtale med Lisa 6 år (chatbot) før del 1 avsluttes med et begrenset spørreskjema. Spørreskjema knytter seg til studentenes opplevelse av kvaliteter ved dialogen, realisme og eget engasjement. Etter en uke bes studentene gjennomføre del 2 med å på nytt lese aktuelt scenario, gjennomføre en samtale med barne-chatbot, og til slutt fylle ut spørreskjema. Studien er estimert til å ta mellom 1½ og 2 timer. Studentene mottar gavekort.

### Testing av chatbot – norsk versjon

Det er et ønske om at alle tilknyttet emnet studien rekrutterer studenter fra, gjennomgår studien i forkant. Du vil få tilsendt et ID-nummer for innlogging. Programmet vil da kjøres trinn for trinn som beskrevet ovenfor. Det er ikke behov for å gjøre del 2 etter en ukes opphold. Studien er per nå på engelsk, både samtykke, scenario, chatbot og spørreundersøkelse. Første versjon vi nå tester ut er på engelsk siden dette er originalspråket til språkmodellen som benyttes (utviklet av Microsoft internasjonalt) og forskningsprosjektet er internasjonalt med et internasjonalt nedslagsfelt. Samtidig er prosjektledelse i Norge og vi har samarbeid med norsk barnevern. Det er derfor nå aktuelt å teste en første norsk-basert chatbot. Dette ønsker vi din hjelp til som erfaren profesjonell innenfor fagfeltet barnevern. Det er viktig for vårt videre utviklingsarbeid.

Kontekst og scenario med Lisa på 6 år er det samme. Det vi ber om hjelp til er å teste ut kvaliteten og realismen i responsene/ svarene chatboten gir og dialogen på norsk. Testing av norsk versjon av chatbot vil innebære at du etter å ha testet programmet på engelsk som vi ønsker studentene skal gjennomføre, får en ny ID for innlogging på en plattform der chatbot er norsk og du skriver spørsmålene på norsk. Vi vil deretter stille de samme spørsmålene knyttet til kvalitet i dialog, realisme og eget engasjement som i den engelske versjonen. Dette på engelsk.

Har du spørsmål til programmet studentene rekrutteres til og/ eller uttesting av norsk prototype, ta kontakt med en av undertegnede.

Med vennlig hilsen

Gunn Astrid Baugerud

Førsteamanuensis

Ragnhild Klingenberg Røed

Ph.d-kandidat

Ingvild Olimb

MA-student

## Invitation to participate in a Research Study - The Avatar Project

### Study information

You are being invited to participate in a research study within the field of child investigative interviewing focusing on training of interviewing skills. Before you decide to take part, it is important that you understand why the research is being done and what it will involve. Please read this information carefully. If you do decide to take part, you will be asked to confirm your participation and understanding of such, in a consent form. Your responses to the survey will be made anonymous as you will use a unique ID number that cannot be linked back to your personal information.

### What is the purpose of the research?

The study you are asked to conduct has two aims. 1) To get your opinion on how you experience and perceive the chatbot, and 2) whether there is a learning effect on questioning strategy with text-based training.

This research study is based at Oslo Metropolitan University in Norway by head of research group Ass Prof Baugerud, with cooperates. The overarching project The Next Generation Avatar for Information Gathering Interviews target development of a new dynamic avatar that will advance knowledge beyond the current state of art for learning information gathering interviews as well as educational purposes.

### Do I have to take part?

Your participation in this study is voluntary. There are no consequences for not taking part. You are free to withdraw at any time during the study without giving a reason.

### What does taking part involve?

You will be asked to use a total of 1 ½ to 2 hours in total doing tasks two days with a week's delay. The study can be conducted on your personal computer where you live or study. For day 1 you will be asked to interview a child-chatbot utilizing advanced technology three times, lasting 7 minutes each time. After the first interview, you will be given a video lecture of 23 minutes on Memory, witness psychology and questioning of children. You will also be asked to complete a short questionnaire about age, gender and about aspects of the chatbot and experience with it. After a week's delay, day 2, you will be asked to conduct one interview with the child-chatbot and complete a questionnaire.

### Anonymity and Confidentiality

Anonymity and confidentiality of responses are guaranteed. Researchers cannot trace the data provided to identify you. You will be assigned an ID number that cannot be linked to your name by the researchers processing the data. That is, data collected will be anonymous and used purely for research purposes. Your data can only be accessed by the researchers and will be stored securely.

## How do I find out more about the study?

This is an international research project. The avatar is being developed by scientists in the fields of psychology and artificial intelligence at OsloMet Faculty of Social Sciences and Health, and Simula Metropolitan Centre for Digital Engineering at OsloMet, Norway and collaborates. You can find the research project's website here: [www.ilma.ai](http://www.ilma.ai)

If you have questions about this study, you may contact PhD candidate Ragnhild Klingenberg Røed at [rar@oslomet.no](mailto:rar@oslomet.no).

## Who has ethically reviewed the project?

The research study is approved by the Norwegian Centre for Research Data (NSD) and the data protection authority at the Faculty of Social Sciences, Department of Social Work, Child Welfare and Social Policy, OsloMet, Norway October 2022.

## What will we do with your information?

You will be given an ID number that is unique. The responsible researcher at your university is the only person who gets to know the link between your name and ID number. This will be destroyed when the data collection is finished.

Your responses will only be linked to your ID and the link is unknown for researchers handling data. We will only use information about you to analyse the chatbot's performance. We will not share your information with anyone else. It is only the researchers in this project that will have access to coded data. We store all information in a secure computer. We delete the material when we no longer need them. We follow the legal requirements on privacy.

## What happens with data when we finish the research project?

The link between your name and ID will be destroyed by the responsible researcher at your university as the only person knowing this, when the data collection for this study is finished.

The overarching research project is done on 31. March 2024. By then, we will make sure all information about you is deleted.

## Consent form

Informed consent to participate in the study will be given directly in the online form.

## Informasjon om forskningsprosjektet:

### *«Bruk av interaktive avatarer ved informasjonsinnhentende samtale med omsorgssviktede barn»*

#### **Formål med forskningsprosjektet:**

Forskningsprosjektet har som formål å utvikle et digitalt opplæringsprogram til bruk i trening på informasjonsinnhentende samtaler for politi- og barnevernsansatte basert på kunnskap fra utviklingspsykologi og kunstig intelligens for å forebygge vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn.

Vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn er et stort samfunnsproblem, og forebygging er derav et viktig politisk satsningsområde. For barn og unge som utsettes for vold og/eller overgrep er det forhøyet risiko for å utvikle alvorlige psykiske, psykososiale og somatiske helseproblemer, og det er derfor avgjørende at velferdsinstanser som barnevern og politi har tilstrekkelig ferdigheter for å kunne avdekke og forebygge vold og seksuelle overgrep mot barn.

Vi vet at saker som involverer avdekking og forebygging av vold og seksuelle overgrep mot barn og unge er krevende, og det stilles høye krav til kvaliteten på samtalene som gjøres med de utsatte barna av barnevern og politi.

I dette forskningsprosjektet vil vi utvikle et digitalt opplæringsprogram der studentene får tilgang på en dynamisk barne-avatar for å trene på spørsmålsstilling og metode. Den interaktive avataren – et virtuelt barn – vil respondere som et virkelig barn under avhørs- og samtalesituasjoner, så praksis oppleves reelt og ferdigheten kan overføres til virkelige barnesamtaler på jobb.

Ved testing av avataren og senere opplæringsprogrammet, vil vi undersøke om slik digital trening kan føre til bedre intervjuferdigheter blant politi- og barnevernsansatte både på kort og lang sikt.

#### **Studien som vi ønsker å invitere deg til å delta i:**

Studien som vi inviterer deg til å ta del i gir deg en mulighet til å teste dine samtaleferdigheter med barn via skriftlig samtale med en barne-chatbot der du bes forsøke å avdekke mistanke om vold og/eller omsorgssvikt mot barnet.

Studien går ut på å samtale med en barne-chatbot - som er programmert til å opptre som et virkelig barn utsatt for ulike former for omsorgssvikt. Du vil som deltaker i studien blir bedt om å forsøke å avdekke hva barnet har opplevd gjennom å stille spørsmål – hvor målet er at du skal forbedre dine ferdigheter til å stille så mange åpne og ikke-ledende spørsmål som mulig.

Samtalen med barne-avataren vil foregå med PC, hvor du vil bli tilsendt en link med et unikt ID-nummer du logger inn med på egen PC. Studien vil foregå på engelsk. Dette stiller noen



språklige krav til deg, men det er ikke avgjørende hvor god du er i engelsk i forhold til hvordan du samtaler med barnet.

### **Hva skal informasjonen fra studien brukes til:**

Datamateriale som vi får tilgang til gjennom din deltakelse på denne studien vil bli brukt i arbeid med én masteroppgave og i videreutviklingen av dialogfunksjonen til barne- avataren slik at intervjusituasjonen oppleves mest mulig nært slik en samtale med et barn i en slik sammenheng ville vært.

Dette vil si at din deltakelse og bidrag i denne studien vil være med på å legge et utgangspunkt for hvordan vi kan ta i bruk interaktive avatarer i forskning og innenfor barnevernsfeltet for å bedre samtaleferdighetene til den enkelte profesjonsutøver.

Slik informasjon vil være av viktig betydning for videreutviklingen av avataren, og vil på sikt kunne være med å styrke barnevernsansatte og politiets ferdigheter når det kommer til avdekking av saker med barn og unge utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt.

### **Hvorfor vi ønsker at du skal inkluderes i denne studien og hva du kan tilegne deg ved deltakelse:**

Vi ønsker å inkludere deg i denne studien på bakgrunn av at du er barnevernsstudent her ved Oslo Metropolitan universitet og dermed tilknyttet en studie der gode ferdigheter knyttet til samtaler med barn for om mulig å avdekke vold, seksuelle overgrep eller omsorgssvikt er viktig.

Kunnskap om hva som er «best-praksis» når det kommer til å samtale med barn er ettertraktet kunnskap, og kunnskap som praksisfeltet er i behov av. For deg som 2.årsstudent vil kunnskap om dette og erfaring med å stille de gode spørsmålene være en relevant erfaring i fagemner og forståelse av forskningsarbeid.

Gjennom deltakelse på denne studien får du i tillegg oppleve hvordan det er å ta del i et forskningsprosjekt, og hvordan forskning på barnevernsfeltet skjer den dag i dag. Dette kan være nyttig kunnskap og erfaringer å tilegne seg, og noe du vil kunne ta i bruk ved egne arbeider slik som i en bacheloroppgave – og potensiell masteroppgave.

### ***Hva får du ved deltakelse i studien:***

Ved fullført deltakelse i seksjon 1 og 2 av studien – gis et gavekort

### **Med vennlig hilsen**

*Forskningsansvarlige:*

Førsteamanuensis Gunn Astrid Baugerud &  
Ph.D- kandidat Ragnhild Klingenberg Røed

*Masterstudent*

Ingvild Olimb