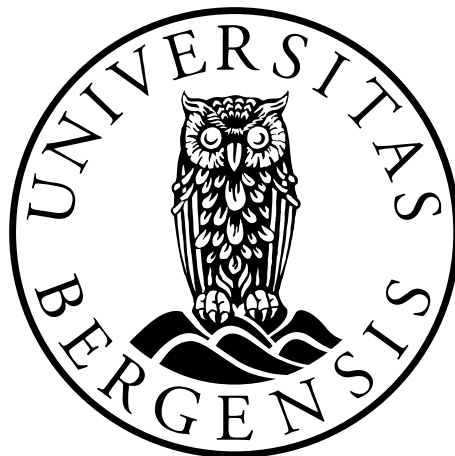


“Avdekking; Kva så?”
En kvalitativ studie av barnevernsansattes
erfaringer med å ha deltatt i et
videreutdanningsprogram om seksuelle
overgrep og vold

Kristine Maalen



MASTEROPPGAVE

Master i barnevern

Vår 2015

Det psykologiske fakultet

HEMIL – Senteret

Veileder: Ragnhild Hollekim

Forord

Arbeidet med dette masterprosjektet har vært en spennende og krevende prosess, som har gitt meg mulighet til å fordype meg i et viktig interessedrama. Kunnskapen og opplevelsene jeg sitter igjen med har lært meg mye, og jeg vil ta med meg disse erfaringene videre. Imidlertid hadde det ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet uten hjelp fra informantene. De møtte meg med åpenhet og interesse, noe som har bidratt til et rikt materiale. Jeg vil derfor takke alle de åtte barnevernsarbeiderne som delte sine erfaringer med meg. Videre vil jeg takke Regionalt ressursenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, avdeling vest (RVTS-vest), som introduserte meg til «Avdekking; Kva så?», og gitt meg mulighet til å studere denne videreutdanningen.

Jeg er må også takke min veileder Ragnhild Hollekim for all hjelp og støtte. Hun har hele tiden hatt tro på prosjektet mitt og vist engasjement rundt mitt arbeid. Videre har hun vært en god samtalepartner som har utfordret meg med gode tanker og refleksjoner.

Det må også rettes en stor takk til min flotte kjæreste Øystein, som til tider har måtte leve med en ganske så fraværende og stresset samboer. Du har vært der for meg fra begynnelse til slutt, med alle mine oppturer og nedturen. Takk også til dere som har satt av tid til å lese oppgaven og bidra med konstruktive innspill, dere har vært til stor hjelp. Til slutt må det også rettes en takk til gjengen på lesesalen, Cathrin Myrold, Malene Bigset, Maiken Hovland, Ragnhild Meland og Tonje Madsen, uten dere hadde ikke de utallige timene på skolen vært det samme. I tillegg til mye latter har dere bidratt med faglig diskusjon, inspirerende tilbakemeldinger og verdifull oppmuntring.

Bergen, mai 2015

Kristine Maalen

Abstrakt

Bakgrunn: Seksuelle overgrep og vold er en problematikk som får store negative konsekvenser både for det enkelte rammede individ og samfunnet generelt. Barn er spesielt utsatt ved seksuelle overgrep og vold. Imidlertid oppgir barnevernsansatte som er ansvarlig for å ivareta og hjelpe disse barna, at de synes det er krevende å jobbe med problematikken. Som et bidrag for å endre denne situasjonen har Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, avdeling vest, (RVTS-vest) opprettet et videreutdanningsprogram sammen med Høgskulen i Sogn og Fjordane kalt «Avdekking; Kva så?». Dette prøver å øke barnevernsansattes kompetanse og kunnskap om seksuelle overgrep og vold mot barn.

Hensikt: Hensikten med denne studien var å undersøke de barnevernsansatte beskrivelser av erfaringer med å ha deltatt på videreutdanningsprogrammet «Avdekking; Kva så?».

Forskningsspørsmålet var: Hvordan beskriver de barnevernsansatte sine erfaringer med å ha deltatt på videreutdanningen «Avdekking; Kva så?»? I tillegg var underspørsmål: Hvordan beskriver de barnevernsansatte betydningen av videreutdanningen «Avdekking; Kva så?» for deres daglige arbeid med seksuelle overgrep og vold i barnevernet? Hvilke elementer ved videreutdanningen og konteksten denne foregår i, beskriver de barnevernsansatte som å fremme, eventuelt hemme, økt kunnskap og kompetanse i arbeide med seksuelle overgrep og vold mot barn?

Metode: Undersøkelsen ble utført gjennom kvalitative semistrukturerte intervju av åtte barnevernsansatte i en større kommune på Vestlandet som alle hadde gjennomført videreutdanningen.

Resultat: Studien viste at engasjerte og aktive ledere, læring i et felles kollegaskap, i tillegg til en velstrukturert videreutdanning som formidlet oppdatert kunnskap og forskning på feltet, hadde særlig betydning for de barnevernsansattes kunnskapsutvikling om seksuelle overgrep og vold. I tillegg understøtter også studien betydningen av dette tette bånd mellom utdanning og praksis, for å heve kompetanse og vedlikeholde den tilegnede kunnskapen. Disse faktorene førte til at de barnevernsansatte opplevde større trygghet og mer motivasjon i deres daglige arbeide med seksuelle overgrep og vold. Videre poengterer studien at man generelt vet lite om hvilke betydningen videreutdanning har i barnevernets praksis, og det er behov for mer forskning på dette feltet.

Nøkkelord: Seksuelle overgrep, vold, RVTS-vest, videreutdanning, kunnskap, kunnskapsutvikling, kompetanse, kompetanseheving.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Barnevernets utfordringer med seksuelle overgrep og vold	2
1.3 Forskningsspørsmål og målsetning	4
1.4 Oppgavens oppbygning	4
2.0 Sentrale begreper og teoretisk tilnærming	5
2.1 Vold	5
2.2 Seksuelle overgrep	6
2.3 Kunnskap og kompetanse	6
2.3.1 Kunnskap	7
2.3.1.1 Trevithick's kunnskapsmodell for praksis i sosialt arbeid	8
2.3.1.1.1 Teoretisk kunnskap	9
2.3.1.1.2 Faktabasert kunnskap	10
2.3.1.1.3 Praksisbasert kunnskap	13
2.3.2 Alternativt kunnskapssyn	16
2.3.3 Kunnskapsutvikling	18
2.3.4 Kompetanse	21
2.3.4.1 Kompetanse i barnevernet	22
2.4 Forholdet mellom begrepene kunnskap og kompetanse	26
2.5 Relevant forskning	28
3.0 Metode	33
3.1 Kunnskapssyn, vitenskapsteoretisk bakgrunn	33
3.1.1 Sosialkonstruktivisme	34
3.1.2 Fenomenologi	35
3.1.3 Hermeneutikk	36
3.2 Forforståelse	36
3.3 Plassering av egen oppgave	39
3.4 Valg og beskrivelse av metodisk forskningsdesign	39
3.5 Utvalg, sammensetning og rekruttering	40
3.6 Gjennomføring av intervjuene	43

3.7 Analyse	44
3.8 Forskningsetiske vurderinger	46
3.9 Kvalitet – pålitelighet, gyldighet og overføringsverdi	48
3.9.1 Pålitelighet	48
3.9.2 Gyldighet	49
3.9.3 Overføringsverdi	50
4.0 Sentrale funn og drøfting	50
4.1 Utfordringer med saker som omhandler seksuelle overgrep og vold	51
4.2 Hovedfunn	54
4.2.1 Leders betydning for kunnskapsutvikling	55
4.2.1.1 Utdypende drøfting av leders betydning for kunnskapsutvikling	62
4.2.2 Kollegas betydning for kunnskapsutvikling	65
4.2.2.1 Utdypende drøfting av kollegas betydning for kunnskapsutvikling	69
4.2.3 Faktorer ved videreutdanningen, og konteksten denne foregår i, som påvirker kunnskapsutvikling	72
4.2.3.1 Utdypende drøfting av videreutdanningen, og konteksten denne foregår i, som påvirker kunnskapsutvikling	76
5.0 Avslutning	79
5.1 Oppsummering av funn	79
5.2 Begrensninger med oppgaven	81
5.3 Videre implikasjoner for forskning og praksis	82
Litteraturliste	83
Vedlegg	
Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra NSD	
Samtykkeskjema til barnevernsledere	
Samtykkeskjema til informantene	
Intervjuguide	

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Seksuelle overgrep og vold er en belastning som både rammer enkeltindivider og samfunnet som helhet (Thoresen og Hjemdal, 2014). Enkeltmennesker som blir utsatt for vold eller seksuelle overgrep kan oppleve PTSD, depresjon, lav selvfølelse, selvmordsatferd og en rekke andre korttids- og langtidskonsekvenser (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, 2007). I tillegg fører seksuelle overgrep og vold til samfunnsøkonomiske kostnader i form av hjelpetiltak i skolen, psykisk og fysisk helsehjelp, tiltak fra barnevernet og politiresurser (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013). Videre blir det rapportert at hjelpeapparatet som i denne forbindelse er forpliktet til å hjelpe de som er rammet av seksuelle overgrep og vold, ofte sliter med å håndtere slike saker da de mangler fagarbeidere med kompetanse, erfaring og utholdenhet til å arbeide med denne problematikken (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009; Dahle og Hennum, 2008; Øverlien og Sogn, 2007). Dette viser at seksuelle overgrep og vold er en alvorlig tematikk hvor det er nødvendig med ytterligere kunnskap og kompetanse slik at de berørte får den hjelpen de trenger. Dette masterprosjektet vil i denne forbindelse se på tema seksuelle overgrep og vold i en barnevernsfaglig kontekst. Studien vil undersøke barnevernsansatte i den kommunale barnevernstjenesten sine erfaringer med å deltatt på et videreutdanningsprogram som har som målsetting å heve kompetanse og ferdigheter rundt seksuelle overgrep og vold mot barn.

Forskning presenterer ulike tall når det gjelder forekomst av seksuelle overgrep og vold, både nasjonalt og internasjonalt. Av norske jenter som har opplevd seksuelle overgrep varierer tallene fra 6 til 15 prosent (Mossige og Stefansen, 2007; Thoresen og Hjemdal, 2014). Blant gutter som har opplevd seksuelle overgrep varierer tallene fra 2 til 7 prosent. Når de samme undersøkelsene så på utbredelse av opplevd vold, både blant jenter og gutter, varierte tallene fra 20-30 prosent (Mossige og Stefansen, 2007; Øia, 2007). På tross av disse og andre variasjoner i tall er det klart at mange barn og unge i Norge opplever vold og seksuelle overgrep. Imidlertid er det ikke bare i Norge dette er et problem. Studier fra både Storbritannia og Sverige viser at henholdsvis 7 og 15 prosent av barn i befolkningen har opplevde vold i hjemmet (Annerbäck, Sahlqvist, Svedin, Wingren, og Gustafsson, 2012; May-Chahal og Cawson, 2005). I tillegg hadde 11 prosent av barna i Storbritannia opplevd

seksuelle overgrep. Dermed ser man at vold og seksuelle overgrep mot barn er et universelt problem som har en omfattende dimensjon.

Barn er ekstra sårbare når det kommer til seksuelle overgrep og vold. Slike tidlige erfaringer danner grunnlag for blant annet personlighetsutvikling og påvirker atferd, oppfattelse av selvet, tillitt og forståelse av verden (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, 2007). I tillegg trenger barn hjelp fra voksne hvis de utsettes for seksuelle overgrep eller vold (Aasland, 2009a). Barnet har kanskje aldri hørt om begrepene seksuelle overgrep eller vold før og forstår ofte ikke hva det er. Flere barn har heller ikke kunnskap om at dette er galt da det er slik de alltid har levd. I tillegg kan barn ha vanskeligheter med å fortelle om hendelsene til voksne da de gjerne ikke har tilstrekkelige ord og uttrykk om tema. Flere som er blitt utsatt for vold og overgrep, også barn, bærer i tillegg på følelser av skam og skyld, da problematikken seksuelle overgrep og vold er tabubelagt. Dette gjør det vanskelig for flere å stå frem og fortelle om sine opplevelser og dermed få den hjelpen de trenger. Eksempelvis viser en studie, gjennomført av LISA-prosjektet ledet av Ståle Pallesen ved UIB, at det gjennomsnittlig tar 17 år før den som har blitt seksuelt misbrukt sier fra og forteller om overgrepene (LISA, 2010). Disse, i tillegg til andre elementer knyttet til seksuelle overgrep og vold gjør det vanskelig for hjelpeapparatet å håndtere denne problematikken på en god måte.

1.2 Barnevernets utfordringer med seksuelle overgrep og vold

I saker som handler om vold og seksuelle overgrep mot barn, vil det alltid være flere aktører på banen med ulike arbeidsoppgaver i henhold til lovverk og andre instruksjoner (Aasland, 2009a). En rapport fra Fosse og Løberg (2008) viser til aktuelle hjelpetjenester og aktører som kan bistå i arbeid med seksuelle overgrep og vold. De nevner hele 10 ulike instanser og tilbud, eksempelvis skole, barnehage og politi i tillegg til barnevern. Med en slik deling av ansvarsoppgaver kan hjelpetilbudet bli fragmentert og uoversiktlig for de utsatte. Barnevernet har i imidlertid en koordinerende funksjon, og har det formelle ansvaret for å gi barn og unge gode beskyttelsestiltak ved mistanke om eller tilfeller av overgrep og vold, i tillegg til å jobbe for med avdekking av disse (Aasland, 2009a).

Forskning viser videre at barnevernsarbeidere synes det er svært vanskelig og belastende å jobbe med seksuelle overgrep og vold. Spesielt vanskelig synes de barnevernsansatte det er å snakke med barn og foreldre hvor man har bekreftet eller mistenker overgrep (Nasjonalt ressurscenter for seksuelt misbrukte barn, 2002). Forskning fra Christiansen, Havnen, og

Havik (1998) viser at seksuelle overgrep og vold også er vanskelig å jobbe med fordi de skiller seg fra andre barnevernssaker. I slike saker kreves det et umiddelbart opphør av vold eller seksuelle overgrep, og i motsetning til andre barnevernssaker kobles de til straffelovens bestemmelser (Dahle og Hennem, 2008). En rapport av Mossige og Stefansen (2007) gjennomført for NOVA forskning viser at i de saker som hvor det foreligger mistanke om seksuelle overgrep og vold har barnevernet en forholdsvis høy terskel for å gripe inn. For å gjøre en slik inngripen må hendelsene være av alvorlige og helst av varig karakter. Engangstilfeller av vold resulterer eksempelvis sjeldnere i barnevernstiltak. Noe som gjør det ytterligere komplisert å jobbe med seksuelle overgrep og vold er videre at barnevernet får mye kritikk for den jobben de gjør i slike saker, både for å være passive og for å gripe inn for tidlig (Dahle og Hennem, 2008).

En av grunnene for at det kan være vanskelig for barnevernstjenesten å håndtere saker med seksuelle overgrep og vold er at det hevdes at barnevernsarbeidere mangler tilstrekkelig kunnskap om barns rettigheter og samtalemetodikk spesifikt i forhold til vold og seksuelle overgrep (Øverlien og Sogn, 2007). Dahle og Hennem (2008) viser til at når barnevernsarbeidere mangler slik kunnskap kan det oppstå det de kaller en faglig taushet. Fagfeltet lukkes for tilstedeværelse, diskusjon og felles forståelse og refleksjoner i arbeid med disse sakene. Videre mener Dahle og Hennem (2008) at barnevernsarbeidere også har problemer med å orke å ta inn over seg og erkjenne den smerten voldsutsatte og seksuelt misbrukte barn opplever. Dermed kan det faglige blikket for å avdekke og se at overgrep foregår utebli. Et annet problem i arbeid med saker som omhandler seksuelle overgrep og vold er at det ikke ligger til rette for eller at det ikke finnes tilpassede løsninger i disse sakene (Dahle og Hennem, 2008). Vold og overgrep mot barn og ungdom er hendelser som krever aldersrelevante løsninger likt annet barnevernsarbeid, og dermed ulike tiltak. Mens små barn gjerne har behov for beskyttelse og skjerming fra voldsutøver eller overgriper, kan større barn eller ungdom trenge hjelp til å løsrive seg, og etablere seg i et miljø uten vold og seksuelle overgrep. Hvert enkelt tilfelle krever kontekstavhengige avveininger basert på kunnskap og erfaring.

Denne masteroppgaven er knyttet til et videreutdanningsprogram ved RVTS – vest. I et forsøk på å få til et kunnskapsløft blant barnevernsarbeidere har de utviklet et videreutdanningsprogram for barnevernsansatte i samarbeid med Høgskulen i Sogn og Fjordane kalt «Avdekking; Kva så?». Denne videreutdanningen består av to moduler: en

praktisk som omhandler veiledning av filmede barnesamtaler som heter «Samtaler med barn», og en mer teoretisk modul som heter «Barnevernsarbeid etter avdekking av vald eller overgrep i familien». Gjennom disse to modulene prøver videreutdanningsprogrammet å styrke barnevernsarbeidere i det vanskelige arbeidet med seksuelle overgrep og vold, og øke deres kompetanse og kunnskap om problematikken. I tillegg er det et lagt opp til at læring ikke bare skal skje på selve undervisningsdagene men også ute på kontorene, eksempelvis i form av studieoppgaver mellom samlingene og oppfølging av metoder og modeller sammen med bi-veiledere.

1.3 Forskningsspørsmål og målsetting

Målsetting for masterprosjektet er å undersøke de barnevernsansattes beskrivelser av erfaringer med å ha deltatt på videreutdanningsprogrammet «Avdekking; Kva så?».

Forskningsspørsmålet er formulert slik: Hvordan beskriver de barnevernsansatte sine erfaringer med å ha deltatt på videreutdanningen «Avdekking; Kva så?»?

Underspørsmål vil være: Hvordan beskriver de barnevernsansatte betydningen av videreutdanningen «Avdekking; Kva så?» for deres daglige arbeid med seksuelle overgrep og vold i barnevernet?

Hvilke elementer ved videreutdanningen og konteksten denne foregår i, beskriver de barnevernsansatte som å fremme, eventuelt hemme, økt kunnskap og kompetanse i arbeide med seksuelle overgrep og vold mot barn?

Kontekst vil i denne sammenhengen både omfatte settingen hvor videreutdanningens teoretiske og praktiske undervisning foregår i tillegg til praksis ved de gjeldende kontorene hvor den tilegnede kunnskapen skal utvikle, brukes og vedlikeholdes.

1.4 Oppgaven oppbygning

Masteroppgaven består av fem kapitler. Etter det første kapittel med innledning og presentasjon av problemstilling blir begrepene vold og seksuelle overgrep presentert i kapittel to. Her rettes også fokus mot aktuell teori om kunnskap og kompetanse, og de viktigste er Trevithick (2008) sin modell for kunnskapsinndeling i tillegg til Nonaka (1994) sin modell for

kunnskapsutvikling i en organisasjon. Tredje kapittel tar for seg metode- og analysevalg, mens kapittel fire presenterer funn og drøfter disse i forhold til aktuell teori og forskning. Til slutt kommer kapittel fem med en avslutning der også begrensninger og implikasjoner for videre forskning og praksis diskuteres.

2.0 Sentrale begreper og teoretisk tilnærming

Dette kapittelet vil ta for seg viktige begreper samt sentrale teorier og modeller. Først presenteres begrepene vold og seksuelle overgrep og hva som tillegges disse. Dette er viktig for at leseren skal vite hvilke problematikk de barnevernsansatte arbeider med og hva de barnevernsansatte ved hjelp av videreutdanningen «Avdekking; Kva så?» skal bli flinkere til å håndtere. Deretter presenteres teorier kunnskap og kompetanse med hovedfokus på Trevithick (2008) sin modell for kunnskapsinndeling og Nonaka (1994) sin modell om kunnskapsutvikling.

2.1. Vold

Hva man legger i begrepet vold og hvor grensene skal trekkes er ofte grunnlag for diskusjon. Begrepet har også variert over tid og mellom kulturer (Dahle og Hennem, 2008; Thoresen og Hjemdal, 2014). I dag ser man på dette som kontekstavhengig og det forstås ulikt avhengig av om man for eksempel legger et juridisk, sosiologisk, psykologisk, helsemessig og/eller samfunnsøkonomisk perspektiv til grunn (Thoresen og Hjemdal, 2014). Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer vold som:

“The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation” (WHO, 2002, s. 5).

Her legges det vekt på at vold innebærer bruk av makt, tvang eller trusler, i tillegg til at det ta hensyn til de negative konsekvensene vold fører med seg i form av psykologisk skade, deprivasjon og skjevutvikling (Thoresen og Hjemdal, 2014). I følge WHO inngår alle typer fysiske, seksuelle og psykologiske former for mishandling inkludert selvmord og andre selvskadende handlinger i voldsbegrepet. Imidlertid finnes det flere andre definisjoner, men disse vil ikke videre utdypes her da de vanskelig passer inn i en barnevernskontekst og er ofte

ikke like omfattende og utfyllende som definisjonen satt at WHO.

2.2 Seksuelle overgrep

Seksuelle overgrep er nært knyttet til vold og som tidligere nevnt omfatter begrepet vold også seksuelle overgrep. Imidlertid er det viktig å spesifisere begrepet. I likhet med vold er også seksuelle overgrep et komplekst fenomen og det finnes flere ulike definisjoner (Søftestad, 2005). Imidlertid varierer definisjonene ofte mellom hensyn til to kriterier: hvilke type handling den seksuelle kontakten består i og hvilke relasjon det er mellom den utsatte og den som foregriper seg. Ofte er det de juridiske strafferammene som brukes som mal for ulike definisjoner, og juridisk deles seksuelle overgrep ofte inn i tre kategorier;

- Seksuell omgang som betegnes som er samleie analt, oralt og vaginal.
- Seksuell handling eksempelvis beføling av barnet eller at barnet tvinges til å berøre kjønnsorganer.
- Seksuell atferd som er ikke-fysisk kontakt men som kan være å vise barnet pornografi, se på seksuelle handlinger, fotografere eller filme barnet i seksuelle stillinger eller blotting (Aasland, 2009b).

Ut i fra dette definerer Aasland (2009b) seksuelle overgrep som

”Når en person misbruker sin posisjon som autoritet på en eller annen måte, og involverer barnet i seksuell handling, omgang eller atferd som uansett omstendigheter er overgriperers ansvar” (Aasland, 2009b, s. 45)

2.3 Kunnskap og kompetanse

Det blir ofte hevdet, igjennom media, ulike rapporter, handlingsplaner og av brukere selv, at barnevernets kunnskap og kompetanse er mangelfull (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009; Figenshow, Ringerberg, og Eikanger, 2006; Vis og Thomas, 2009). Gjennom Norges offentlige utredninger (NOU) *Kompetanseutvikling i barnevernet - Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009) poengteres det flere områder hvor barnevernet trenger en heving av kunnskapsnivået. Eksempelvis mener utvalget at kommunikasjon og tverrfaglig samarbeid har store mangler innen barnevernet i tillegg til at utdanningene som i hovedsak rekrutterer ansatte til barnevernet, ikke ruster studentene godt nok i forhold til det arbeidet

som kreves. Det er det både en stor og viktig jobb å sikre barnevernsansatte nødvendig kunnskapsutvikling slik at de kan gjøre en tilfredsstillende jobb når barnevernets mandat skal realiseres. Dette ligger i kjerneområdet for hva videreutdanningen «Avdekking Kva så?» ønsker å gjøre noe med, altså å øke kompetansen og kunnskapen på området seksuelle overgrep og vold, og samtaleteknikk knyttet til dette. I denne delen av oppgaven vil jeg først definere begrepene kunnskap og kompetanse innenfor en barnevernkontekst. Oppgaven vil her gå inn på fire kompetanseområder i barnevernet fremhevet av Barne- og likestillingsdepartementet (2009). Deretter vil oppgaven se på to ulike tilnærminger til kunnskap i sosialt arbeid: Trevithick (2008) sin modell om kunnskapsinndeling og Levin (2004) alternative kunnskapssyn. Til slutt vil oppgaven se på kompetanseutvikling i barnevernet med bakgrunn i Nonakas (1994) modell for kunnskapsutvikling i en organisasjon.

2.3.1 Kunnskap

Det må først og fremst påpekes at begreper om kunnskap er mye brukt innen sosialt arbeid og barnevern uten at disse videre diskuterer hva kunnskap egentlig er (Trevithick, 2008).

Kunnskap er et allsidig begrep som favner vidt (Herberg og Jóhannesdóttir, 2007). Lai (2004) definerer begrepet som «det man vet», mens andre definisjoner dreier seg blant annet om ulike tolkninger av «sannheten» og søken etter hva virkeligheten består av (Langer, 1997; Trevithick, 2005). Flere forklarer dermed begrepet som «sann oppfatting» (Langer, 1997). Denne sanne oppfattingen vil imidlertid være ulik innen forskjellige fagområder, og hva som betegnes som viktig og sentral kunnskap vil variere. Kunnskap er heller ingen konstant eller stabil enhet, og det vil alltid være svingninger i hva som antas som dominerende kunnskap (Backe-Hansen, 2009).

Innen barnevernsfaget, i likhet med annet sosialt arbeid, er det gjeldende kunnskapsgrunnlaget stadig gjenstand for diskusjon (Halvorsen, 2010; Nordstoga og Grønningsæter, 2015; Trevithick, 2008). Ett av elementene som i stadig større grad blir lagt vekt på når man diskuterer dette kunnskapsgrunnlaget innen sosialt arbeid er kravet om at barnevernet skal være kunnskapsbasert. Dette kravet er et resultat av politiske og faglige føringer og er dermed styrende for hvilke kunnskap myndighetene forventer at barneverntjenesten besitter og utvikler (Gjedrem, 2009). I Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet sin strategi for

forskning og utviklingsarbeid for perioden 2009-2012 defineres kunnskapsbasert barnevern som:

«Med kunnskapsbasert barnevern mener vi at barnevernet skal basere fagutøvelse på best mulig tilgjengelig vitenskapelig kunnskap sammen med utøvernes erfaringer, kritiske og etiske vurderinger, brukernes preferanser og med kontekstuelle hensyn, dvs at den skjer i en sammenheng» (Bufdir, 2009 s. 4)

Masteroppgaven vil benytte seg av denne definisjonen da den sier noe om hvilke form for kunnskap som anses betydningsfull innen dagens barnevern.

Det er imidlertid flere ulike måter å inndelegge og kategorisere kunnskap innen sosialt arbeid og barnevern. Denne oppgaven vil også se på Trevithick (2008) sin modell for kunnskapsinndeling, i tillegg til Levin (2004) sitt alternative kunnskapssyn. Dette gir sammen med den nevnte definisjonen, en utdypende beskrivelse av hvordan kunnskap oppfattes innen sosialt arbeid, og retter fokus på ulike former for kunnskap som er relevant for oppgavens forskningsspørsmål.

2.3.1.1 Trevithick's kunnskapsmodell for praksis i sosialt arbeid.

Trevithick (2008) har med bakgrunn i det hun kaller en jungel av begreper og klassifisering prøvd å utarbeide en modell for kunnskapsgrunnlaget i sosialt arbeid. Den bygger på hennes egen praksis i tillegg til vurdering og bearbeiding av andre forskeres bidrag på dette feltet (Trevithick, 2008). Modellen består av tre hovedkomponenter: praksiskunnskap, teoretisk kunnskap og faktisk kunnskap, som overlapper og er integrert i hverandre, (se figur 1).

Tanken bak denne inndelingen er at det skal gi et overblikk til sosialarbeideren eller barnevernsarbeideren slik at man kan skille mellom ulike typer kunnskap og på denne måten ha et aktivt forhold til hvordan man bruker denne kunnskapen i hverdagen



Fig 1, (Trevithick, 2008).

2.3.1.1.1 Teoretisk kunnskap

Den første av de tre elementene som blir diskutert av Trevithick (2008) er teoretisk kunnskap. Dette dreier seg om å forstå sosiale problemers art eller karakter, sosialarbeideres rolle og ansvar i forhold til disse problemene, og praktiske ferdighetene man trenger for å kunne arbeide med disse problemene på en konstruktiv måte. Trevithick (2008) deler teoretisk kunnskap inn i tre deler. Første av disse er teorier som belyser sosialarbeiderens forståelse av mennesker, situasjoner og hendelser. Disse teoriene er hovedsakelig bygget på teorier fra andre disipliner som har til hensikt å dekke store områder og temaer, eksempelvis psykologi, sosiologi, politikk og antropologi i tillegg til andre (Trevithick, 2008). I forhold til sosialt arbeid ser man at det historisk har vært variasjoner av hvilke teorier som har vært gjeldende og det har her vært flere endringer gjennom tiden. En endring man kan se innen sosialt arbeid i den senere tid er at man i stadig større grad søker kunnskap hos medisin og psykologi og at problemer preges av å bli medikalisert eller diagnostisert. Dette kan man se innen barnevernet i dag ved det økende fokuset på evidensbasert kunnskap. Slik praksis er opptatt av å løse spesifikke diagnostiserte problem ved hjelp av regelbasert eller manualbasert arbeid (Backe-Hansen, 2009; Trevithick, 2008). Man følger en gitt oppskrift for å komme frem til et spesifikt resultat (Trevithick, 2008). Imidlertid er det viktig å poengtere at det er ulikheter i hvilke teorier som vektlegges tyngst avhengig av hvilket perspektiv man inntar. Forskjell i perspektiv kan variere mellom universiteter, institusjon, plass eller kontekst. Ved bruk av slike forskjellige perspektiver og teorier er det også viktig å ta hensyn til brukere av sosiale- og barnevernstjenester, både barn og voksne. Deres erfaringer i møte med hjelpeapparatet er

mer enn en opplevelse. Det er i tillegg et forsøk på å teoretisere og forklare verden rundt seg og er dermed viktig når man skal tilpasse teorier til praksis.

Andre punkt under teoretisk kunnskap er teorier som analyserer sosialarbeideres rolle, oppgaver og forståelse av sosialt arbeid (Trevithick, 2008). Dette er et felt hvor det har vært mye uenigheter i fagfeltet, og sosialt arbeids rolle, oppgaver og formål er blitt konseptualisert på mange ulike måter. En av de sterkeste bidragsyterne her er Howe (1994) som har kategorisert de viktigste aktivitetene innen sosialt arbeid, herav kategoriene omsorg, behandling og kontroll. Trevithick (2008) poengterer at en av de største utfordringene når det gjelder å identifisere et klart teoretisk grunnlag for sosialt arbeids roller, oppgaver og formål er at det har skjedd et skifte fra omsorg og behandling til større fokus på undersøkelse, overvåkning og ulike former for kontroll. En av konsekvensene dette fører med seg er fragmentering av servicetilbud, og ressurser blir brukt på byråkratisering i stedet for tilbud direkte til brukerne.

Tredje punkt i inndelingen av teoretisk kunnskap er teorier som kan relateres direkte til praksis (Trevithick, 2008). Dette omfatter teorier som blir brukt i direkte kontakt med brukere. Slike teorier er ofte vanskelig å sammenfatte da praktikere bruker ulike metoder, tilnærminger og beskrivelser enn det akademiske fagmiljøet. Dette fører til både at viktige elementer av praksis ofte blir utelatt ved dannelsen av teori eller at det oppstår forskjellige begreper og termer for samme praksis. I tillegg til at dette er svært forvirrende kan det videre føre til at det blir vanskelig for sosial- og barnevernsarbeidere å uttrykke sin kunnskap om sosialt arbeid.

2.3.1.1.2 Faktabasert kunnskap

Neste del i Trevithick (2008) sin kunnskapsmodell er faktabasert kunnskap. Faktabasert kunnskap, likt teoretisk kunnskap, bygger på en rekke ulike fagområder og det er vanskelig å finne en god kategorisering av disse som er forståelig og oversiktlig til bruk i sosialt arbeid. Trevithick (2008) velger å dele dette elementet opp i fem områder hvor hun mener at det trengs ytterligere forskning for å utvikle teorier slik at kunnskap blir mer oppdatert og dermed anvendelig i sosialt arbeid og barnevern. Disse fem delene overlapper og utfyller hverandre men er likevel forskjellige kategorier da de forklarer forskjellige typer kunnskap. Første del er lovverk. Trevithick (2008) viser her til britisk lovverk og mener det er problematisk å holde

seg oppdatert og bruke dette i praksis. I tillegg setter hun spørsmålsteget ved hvor mye juss og lovverk som blir undervist i sosialarbeiderutdanningene. I Norge kan det være at tilstanden er noe annerledes. Norge et land med lange tradisjoner for barnevernsarbeid, sett i historisk sammenligning med andre land. Vi var det første landet som fikk et offentlig barnevern ved opprettelsen av den såkalte Vergerådsloven av 1896 (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009; Vergerådsloven, 1896), og denne har blitt videreutviklet i flere omganger til dagens Barnevernslov (1992). Barnevernsloven (1992) er også en del av den obligatoriske undervisningen både på sosionom- og barnevernspedagog-studiet, og dermed er både studenter og praktikere kjent med aktuelt lovverk. Norge er også annerledes enn andre land ved at man har gjort et skille mellom forvaltning av sosiale tjenester og barnevernstjenester. I andre land er disse ofte lagt til samme instans og dermed kan det være vanskelig å definere oppgaver som er knyttet til generelt sosialt arbeid og hva som er knyttet til barnevernsarbeid. Imidlertid skal det sies at lovverk og organisering av barnevernstjenester blir grunnlag for stadige endringer. Eksempelvis var siste endringene i Barnevernsloven (1992) gjort 25.04.2014 (Lovdata, 2014). Med det store arbeidspresset som oppleves i barnevernet i dag er det ikke sikkert at det nok tid til å få med seg disse endringene, og integrere disse god nok i praksis.

Andre område i faktabasert kunnskap er sosialpolitiske føringer (Trevithick, 2008). Dette dreier seg om utvikling, organisering og gjeldene politisk rammeverk innen sosialt arbeid og barnevern. For barnevernet er slike politiske føringer ofte styrt gjennom ulike departementer, i hovedsak barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, og deres arbeider i form av Norges offentlige utredninger, handlingsplaner, høringer, rapporter og andre offentlige styringsdokumenter. To eksempler som kan være særlig gjeldende for den aktuelle masteroppgaven er NOU nr. 8 fra 2009, *Kompetanseutvikling i barnevernet*, og strategi (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009) fra regjeringen *Barndommen kommer ikke i reprise - Strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014–2017)*(Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013)

Organisatoriske føringer er tredje område i inndelingen av faktabasert kunnskap (Trevithick, 2008). I tillegg til sosialpolitiske føringer produserer departementer også føringer for det lokale kommunale barnevernet i form av eksempelvis reguleringer og veiledere. Disse blir dermed en del av organisatoriske føringer som er styrende for hvordan barnevernsarbeidere i førstelinjetjenesten skal arbeide. Trevithick (2008) viser her til, som i øvrige punkt, at

barnevernet er stadig mer styrt av regel og manualbasert arbeid som også påvirker kommunalt barnevernets forskrifter og reguleringer. Man blir stadig mer opptatt av rutiner, prosedyrer, målinger og indikatorer, og dette kan påvirke barnevernsarbeideres mulighet for bruk av skjønn, beslutningstaking, evner og profesjonalitet.

Fjerde område i faktabasert kunnskap omhandler spesifikke grupper av mennesker og kan kategoriseres etter klasse, kjønn, rase, alder, seksuell legning, kultur, religion, blant andre. Disse kategoriene danner grunnlag for et bilde av den livssituasjon og muligheter ulike grupper av mennesker opplever i samfunnet i dag. Tesoriero (2010) er en annen forsker som gjør en lignende inndeling imidlertid ved kategorisering av faktorer som påvirker makt og muligheten til å bestemme over eget liv. Han legger vekt på tre kategorier av faktorer (Tesoriero, 2010). Første er strukturelle faktorer som kjønn, rase og klasse, andre er personlige faktorer og tredje er vanskeligstilte grupper som eldre mennesker og funksjonshemmede. Disse tre påvirker hverandre gjensidig og forsterker hverandre. Eksempelvis vil en farget, lesbisk kvinne kunne stå ovenfor større sosiale utfordringer enn en hvit, heteroseksuell mann, og man ser at sosiale problemer dermed kan være kumulative. Slik påvirkning av livssituasjon er viktig for sosialarbeidere og barnevernsarbeidere å sette seg inn i slik at man har kunnskap om ulike utfordringer ulike mennesker møter, og ser etter mulige løsninger for disse utfordringene.

Femte og siste område innen faktabasert kunnskap er personlige og sosiale problemer. Sosialt arbeid er et fag og en profesjon med et klart samfunnsmandat om å hjelpe mennesker med sosiale problemer (Halvorsen, 2010). Det er flere definisjoner av begrepet sosiale problemer og innen sosialt arbeid og barnevern er det diskusjoner hvordan man skal forstå og løse dette. Halvorsen (2002) gjør imidlertid et forsøk på å definere begrepet og mener at det må ses på i forhold til det sosiale elementet, noe som skjer innen det menneskelige fellesskap, og problemelementet som understreker at noe er galt eller problematisk. Han bruker begrepet sosialt problem når gjeldende faktorer forekommer

- Fenomenet har en definerbar sosial opprinnelse.
- Fenomenet oppfattes som truende for samfunnets normer og verdier.
- Fenomenet ses på som løsbart gjennom ulike tiltak (Loeseke i K. Halvorsen, 2002, s.22).

Fattigdom er ofte beskrevet som et klassisk sosialt problem (Halvorsen, 2010). Andre eksempler er rusproblemer, overgrep, vold i nære relasjoner og langtidseffekter av

deprivasjon og forsømmelse (Trevithick, 2008). Innsikt i begrepet sosiale problemer er viktig for sosialarbeidere eller barnevernsarbeidere. Ser man ikke problemet er det også vanskelig å finne adekvate tiltak og løsninger.

2.3.1.1.3 Praksisbasert kunnskap

Siste del i Trevithick (2008) sin kunnskapsmodell er praksisbasert kunnskap, også kalt handlingskunnskap, domenespesifikk kunnskap og prosessuell kunnskap. Området beskriver hvordan teoretisk og faktabasert kunnskap kan bli anvendt i praksis innen sosialt arbeid og barnevern og omfatter både anvendelsen av eksisterende og utviklingen av ny kunnskap. En slik evne til å gjøre kunnskap relevant og anvendelig er viktig fordi man ikke nødvendigvis vet at man besitter en spesifikk form for kunnskap før man prøver å bruke denne. Trevithick (2008) deler dette området inn i tre elementer: kunnskapservvelse, bruk av kunnskap og kunnskapsdannelse.

Kunnskapservvelse omhandler hvordan man lærer eller erverver kunnskap (Trevithick, 2008). Dette er av betydning innen sosialt arbeid og barnevern da aktuell kunnskap må kunne brukes i reelle situasjoner mellom sosial- og barnevernsarbeidere og brukere. Her poengterer Trevithick (2008) at det er flere måter å tilegne seg kunnskap på og viser til Brody, Smith og Burnett (1978) sin inndeling av kunnskapslæring gjennom instruksjon, ved tilfeldighet eller ved utforskning. Fokuset innen sosialt arbeid og barnevern i dag ligger i hovedsak på formell kunnskap, og dermed vil mye av læringen av denne formelle kunnskapen skje gjennom instruksjonslæring i form av undervisning og forelesning. Dette gir lite rom for læring ved tilfeldighet eller utforskning, noe Trevithick (2008) understreker som vel så viktige metoder for læring av kunnskap. Videre ser man også her vekten som legges på manualbaserte og regelbunnede metoder innen sosialt arbeid og barnevern. Et dilemma blir dermed om man skal søke etter andre måter tilegne seg kunnskap på, eksempelvis mer prosessorienterte fremgangsmåter som i større grad bygger på kognitive- og resonerings-prosesser, eller om man heller skal satse på å innrette seg etter det stadig økende bruk av byråkratisering. Videre viser Trevithick (2008) til at instruksjon kan deles inn i fire typer: replikasjon, applikasjon, tolkning og assosiasjon. Instruksjoner kan gis gjennom replikasjon hvor man gjentar informasjon til man husker denne. Dette kan gi nyttig informasjon i form av faktakunnskap. Hvis denne formen imidlertid brukes for hyppig kan dette føre til autoritær læring hvor man bare kopierer kunnskapen uten at denne nødvendigvis er relevant. Applikasjon er en annen måte å instruere kunnskap på, og det involverer i større grad læremetoder som fremmer

problemløsning eller initiativ for tiltak. I tillegg til disse formene inkluderer instruksjon også tolkning og assosiasjon. Tolkning indikerer samhandling mellom teori og praksis og assosiasjon tilstreber en mer kreativ og intuitiv form for kunnskapslæring.

Andre området innen praksisbasert kunnskap er bruk av kunnskap (Trevithick, 2008). Et av Trevithick (2008) sine hovedpunkter her er at sosialt arbeid, som andre fagfelt, ofte bruker den lettest tilgjengelige kilden når man skal søke etter kunnskap. Slike kilder kan være kollega, ledere og kurs i tillegg til teoretiske og empiriske bøker og artikler (Marsh, 2002). I en undersøkelse gjennomført av Marsh (2002) rangerer sosialarbeidere empiriske bøker og artikler som den mest foretrukne kilden eller metoden når de skal fremhente relevant kunnskap. Dette er problematisk særlig med tanke på at dagens fokus om at barnevernet skal bygge på et kunnskapsbasert arbeid. I tidligere nevnte plan av Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet for forskning og utviklingsarbeid for perioden 2009-2012 (Bufdir, 2009) satses det dermed på å etablere forskningsmiljøer hvor forskning disse miljøene produserer skal bygge på systematikk og skal oppfylle krav om etterprøvbarhet. Et dilemma er imidlertid at slike forskningsaktiviteter ofte foregår utenfor førstelinjetjenesten, og man kan spørre seg om denne kunnskapen som utvikles egentlig har noen rot i praksis og er anvendelig. Trevithick (2008) poengterer at slik mangelen på forskning som omhandler sosialarbeidere og barnevernsarbeideres handlinger i praksis, kan være årsaken til begrensninger i kvalitet, utvalg, tilgjengelighet og anvendelighet av forskning på fagfeltet. Noe som gjør det ytterligere vanskelig å bruke adekvat kunnskap kan begrunnes i at det tidligere har vært likhetstegn mellom sosialt arbeids verdigrunnlag og kunnskap. Dette kan i ytterste konsekvens føre til at beslutninger blir bygget på feilaktig grunnlag.

I tillegg til forholdet mellom forskning og kunnskap så er også effektivitet viktig i forhold til bruk av kunnskap. Kunnskap blir brukt som en målestokk for effektivitet, og effektivitet som en målestokk for om man har oppnådd ønskede mål innen sosialt arbeid og barnevern.

Trevithick (2008) poengterer her at sosialt arbeid i dag er mer opptatt av det målbare og oppnåelse av resultater enn det som hun hevder er effektivt sosialt arbeid. Hun nevner tre faktorer som påvirker effektiviteten innen sosialt arbeid og barnevern. Første er kunnskap, ferdigheter og forståelse og verdier som sosialarbeideren besitter, detter er kunnskap, ferdigheter og forståelse og verdier som brukere og velferdsrettet besitter, og tredje er i hvilken grad organisasjonen barnevernsarbeidere jobber ved får støtte og ressurser til aktuelt

arbeid. Dermed er bruk av kunnskap et aktuelt diskusjonstema og Trevithick (2008) poengterer at det trengs mer forskning slik at man får større innsikt i hvordan sosialarbeider og barnevernsarbeidere bruker kunnskap.

Siste del av praksisbasert kunnskap er kunnskapsdannelse (Trevithick, 2008). Det kan være vanskelig å definere begrepet da forskere vet lite om teorier og konsepter som brukes blant sosialarbeidere og barnevernsarbeidere, og som dermed er grunnlag for deres kunnskapsdannelse. I tillegg er det vanskelig å skille dette begrepet fra kunnskapsbruk. Selv tolkning og bruk av teorier i praksis er i seg selv en form for kunnskapsdannelse. Trevithick (2008) nevner imidlertid noen faktorer som påvirker dannelsen av kunnskap og en av disse faktorene er overførbarhet. For at kunnskap og evner skal kunne overføres fra en kontekst til en annen må disse imidlertid være relatert til en solid kunnskapsbase og en forståelse av mennesker i en spesifikk kontekst. Innen sosialt arbeid og barnevern må man ha kunnskap om psykologi og sosiologi for å kunne overføre disse til konkrete kontekster om individuelle brukere. I tillegg må disse teoriene også kunne brukes generelt altså i forskjellige settinger og brukes på måter som fremmer nøyaktighet og effektivitet. Slik overførbarhet av kunnskap og ferdigheter kalles ofte praktisk visdom. Det er viktig her at det er praktikerens altså barnevernsarbeideren og sosialarbeideren som er i fokus og at det er deres opplevelser og erfaringer som er førende for hvor effektiv kunnskap er i praksis. En annen faktor som påvirker kunnskapsdannelse er kompetanse som i denne settingen vil si evnene som trengs for å kunne gjøre en overføring av kunnskap. Trevithick (2008) forklarer dette som en intellektuell aktivitet. En annen forsker, Sheppard (1995), viser til at slik praktisk visdom ofte munnar ut av tre ulike kilder. Første er kunnskap man tilegner seg gjennom hverdagslivet, av å leve i samfunn sammen med andre mennesker, andre er kunnskap fra vitenskapen, her særlig forskning, og siste er kunnskap direkte fra praksis i sosialt arbeid og barnevern. På tross av at dette er relevante kilder for kunnskapsdannelse er det imidlertid noen problemer med slik kunnskapsdannelse. Trevithick (2008) poengterer at praktikere ofte blir utelatt i arbeid med kunnskapsdannelse. Dette reflekterer igjen den pågående spenningen mellom teori og praksis, og det forvirrende forholdet mellom forskning og kunnskap. Dermed er en viktig oppgave at man fremover setter inn ulike tiltak for et bedre samarbeid mellom academia og praksis, for å bedre kunnskapsdannelse og dermed kunnskapsgrunnlaget innen sosialt arbeid og barnevern.

2.3.2 Alternativt kunnskapssyn

Selv om Trevithick (2008) sin modell for kunnskapsgrunnlaget i sosialt arbeid er et viktig bidrag for at sosialarbeidere og barnevernsarbeidere skal forstå sentrale elementer ved kunnskap, er dette ikke den eneste måten å dele inn kunnskap innen sosialt arbeid. Oppgaven vil nå se på inndeling av taus og eksplisitt kunnskap da dette gir en ytterligere forståelse av kunnskap innen sosialt arbeid og barnevern.

Før man begynner på selve inndelingen av taus og eksplisitt kunnskap er det av verdi å ta ett blick på hvordan synet på slik kunnskap har vokst frem. Johannessen (1999) trekker linjene tilbake til tidlig 1900-tallet hvor han mener dagens kunnskapssyn stammer fra. Da var tankegangen dominert av at kunnskap skulle være mest mulig objektivt. For at noe skulle kalles for kunnskap måtte dette bevises gjennom empiriske metoder i tillegg til at det måtte kunne formuleres på et språklig vis (Johannessen, 1999). Reell kunnskap ble her sidestilt med teoretisk kunnskap også kalt påstandskunnskap eller eksplisitt kunnskap, og kunnskapens oppgave var å opplyse enkeltmennesker og modernisere samfunnet (Molander, 1996). Man finner likhetstrekk med en slik tankegang også innen dagens sosiale arbeid og barnevern (Halvorsen, 2010; Johannessen, 1999; Levin, 2004) og flere forskere mener at dette kan føre til at forskning og faktabasert kunnskap får status som det viktigste formen for forskning som hierarkisk overordnet erfaringsbaser eller kontekstuell kunnskap (Halvorsen, 2010). Forholdet mellom teori og praksis blir her oppfattet som statisk. Praksis sin oppgave blir dermed å omsette den kunnskap forskningen produserer til handling og resultater. Klarer ikke praksis å bevise gode og effektive resultater blir den sett på som defekt og må enten forbedres eller legges ned. (Halvorsen og Gjedrem, 2006).

Imidlertid finnes det en motsats til dette synet hvor kunnskap betraktes som et mer komplekst fenomen (Halvorsen og Gjedrem, 2006). Forskere oppdaget stadig flere forhold av kunnskap som ikke lot seg bevise i form av empiriske metoder og som heller ikke kunne verbaliseres eller forklares gjennom eksisterende vokabular. Flere forskere hevdet dermed at kunnskapsgrunnlaget er mye mer omfattende enn den eksplisitt teoretiske kunnskapen. De mener at livet er for uforutsigbar til å bevises gjennom formelle regler og metoder (Johannessen, 1999). Dermed oppsto begrepet taus kunnskap. I forhold til praksis resulterer dette i et mer dynamisk forhold. Beslutninger blir dermed fattet med bakgrunn i ulike mål, verdier og hensyn, ikke ene og alene på grunnlag av teori og forskningsbasert kunnskap

(Halvorsen og Gjedrem, 2006). Personlig erfaring, modell-læring og øvelse blir her viktig. Begrepet praksisforskning oppstår og fokuserer på kvalitativ praksisnær forskning i tillegg til praksisfeltets rolle i kunnskapsproduksjon (Halvorsen, 2010).

Polanyi og Ra (2000) er en av de viktigste bidragsyterne til begrepet taus kunnskap. Polanyi innførte begrepet tacit-knowledge, oversatt til norsk som taus kunnskap, og skilte dette fra den eksplisitte kunnskapen man tilegner seg gjennom teori og empirisk forskning (Halvorsen, 2010). I dette ligger det at man vet mer enn man kan si, men taus kunnskap strekker seg også utover dette (Polanyi og Ra, 2000). Det reflekterer at kunnskap hverken trenger å være uttalt eller kjent. Et eksempel på dette er om brukeren opplever sosialarbeideren eller den barnevernsansattes som «ekte» (Halvorsen, 2010). Det er vanskelig å beskrive hva dette konkret er i tillegg til at sosialarbeideren eller barnevernsarbeideren gjerne ikke er bevisst at de besitter denne evnen; den er ukjent for dem. Det er ofte den tause kunnskapen som er veiledende for når en sosialarbeider eller barnevernsansatt bør være tilbakeholden, støttende, spørrende eller engasjert i relasjonen med en bruker.

Levin (2004) beskriver ulike former for taus kunnskap og nevner det ordløse, det uuttalte, det tausgjorte og det skjulte. Den ordløse tause kunnskapen omhandler følelser og handlinger man ikke kan uttrykke verbalt. Man må dermed benytte andre former for å beskrive den eksempelvis billedlige uttrykk i form av metaforer. Det er også mulig at slik kunnskap ikke kan beskrives, eksemplifisert i uttalelsen «jeg kan ikke beskrive det jeg føler» (Levin, 2004, s. 50). En beskrivelse vil normalt heller ikke klare å dekke alt en følelse eller fenomen rommer i ord alene. Andre fenomener og erfaringer har vi ikke ord for å klare å beskrive.

Det uuttalte handler om områder der kunnskapen er underforstått eller innforstått. Hva som regnes som akseptert atferd inngår her i tillegg til moraler og verdier. Dette er noe man har med seg til ulike situasjoner, og vurderingen av når og hvordan man bruker dette er gjerne underforstått. Man lærer seg denne kunnskapen gjennom å observere og etterape andre før man prøver og feiler selv.

Det som gjøres taust er en annen form for taus kunnskap. Dette er områder som ikke har en stemme, eller som ikke har fått sin stemme hørt. Dette kan gjelde grupper eller individer, såkalte muted groups, og kan hindre at det utvikles språk og kommuniseres om tema, såkalte gatekeepers of communication. Da det ikke utvikles et offisielt vokabular for å uttrykke

erfaringer kan dette føre til disse ordene og tankene blir utenkte og man begynner å tvile på grunnlaget for disse tankene og erfaringene.

Siste formen for taus kunnskap er det som er skjult men som likevel har kraft. Slik kunnskap kan ha flere ulike meninger men denne meningen kan være ukjent for personen som besitter den. Ved å gjøre den synlig blir kunnskapen en realitet som man kan interagere med og benytte seg av dens kraft og midler. Imidlertid er det ikke mulig å gå tilbake når man har gjort denne kunnskapen synlig; eksempelvis vil det å komme ut av skapet og bli kategorisert etter det språket definerer som homofil vanskelig la seg omgjøre. Dermed finnes det tilfeller der mennesker eller grupper velger taushet da er skaper trygghet og beskyttelse. Skam er et annet element som fører til at mennesker velger å skjule sine følelser og bringer en til taushet.

Selv om det finnes ulike former for taus kunnskap er det imidlertid to elementer som er felles for disse. De inneholder begge et teknisk og et kognitivt element (Halvorsen, 2010; Halvorsen og Gjedrem, 2006). Halvorsen (2010) viser til at det tekniske elementet her består av praktiske ferdigheter og viten om hvordan man ter seg i gitte situasjoner. Det kognitive elementet består i sin tur av utvikling av virkelighetsforståelse, tankemodeller, oppfatninger og forståelser slik at mennesker kan samhandle med andre mennesker. Begge disse ferdighetene er viktig innen sosialt arbeid, i tillegg til forståelse av taus kunnskap. Dette gjelder både for å være bevist de ulike prosessene som ligger bak dannelse av kunnskap innen sosialt arbeid og barnevern i tillegg til å bruke denne forståelse av kunnskap til å forså og dermed hjelpe brukerne av velferdstjenester på en god måte. Taus kunnskap er dermed kontinuerlig i en prosess og gir en annen forståelse av kunnskap enn den teoretiske kunnskapen. En slik forståelse viser at kunnskap oppstår i situasjoner mellom mennesker og kommer frem gjennom dialog og samhandling (Clifford og Lichtwarck, 2010). I tillegg er den kontekstuell noe som vil si at kunnskap heller ikke kan oppstå statisk og generelt men formens av de rammene den oppstår i.

2.3.3 Kunnskapsutvikling

Kunnskap kan med bakgrunn i den presenterte inndelingen og forklaringen beskrives som en aktivitet hvor man hele tiden gjennomgår eksisterende og dominerende viten, og endrer eller går bort i fra kunnskap ved konfrontasjon av ny viten (Trevithick, 2008). Dette kalles gjerne for kunnskapsutvikling, og det finnes flere modeller og ulike måter å utvikle kunnskap på. Oppgaven vil her benytte seg av Nonaka (1994) sin modell for kunnskapsutvikling og læring i

organisasjoner. Den bygger på en forståelse av taus og eksplisitt kunnskap og passer dermed godt med oppgavens kunnskapsforståelse. Selv om dette er en modell som ikke spesifikt er utviklet for barnevern eller sosialt arbeid er det flere forskere som eksempelvis Halvorsen (2010) som likevel bruker den og finner den passende innen disse fagfeltene.

Nonaka (1994) presenterer to dimensjoner av kunnskapsutvikling. Først en epistemologisk dimensjon og deretter en ontologiske dimensjon. Den epistemologiske dimensjonen kan beskrives gjennom skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Kunnskapsutvikling blir her sett på som en dialog eller veksling mellom taus og eksplisitt kunnskap hvor det skapes nye ider og konsepter. Andre dimensjonen her er den ontologiske, og ontologi er her definert som læren om ulike væremåter. Denne dimensjonen poengterer at på det mest fundamentale nivå oppstår kunnskap hos og av mennesker. For at kunnskap skal utvikle seg er dermed samhandling med andre mennesker viktig. Det må samhandling til for å kunne dele og lære og utvikle kunnskap av hverandre. Organisasjoner bør dermed rette seg etter disse dimensjonene når de skal ligge til rette for best mulig kunnskapsutvikling. Disse to dimensjonene og relasjonen mellom disse er også grunnlaget videre for en mer konkret modell for kunnskapsutvikling. Denne modellen for kunnskapsutvikling involverer fire ulike måter hvor taus og eksplisitt kunnskap interagerer og dermed hvordan eksisterende kunnskap kan konverteres til ny kunnskap. Den ontologiske dimensjonen og dets fokus på samhandling mellom individer bidrar videre til av kunnskapen videreutvikles innen organisasjonen.

Første måte av kunnskapskonvertering gjør det mulig for taus kunnskap å gjøres om til annen taus kunnskap (Nonaka, 1994). Taus kunnskap kan ikke uttales og derfor må læring og kunnskapsutvikling skje ved å dele denne tause kunnskapen gjennom erfaringer. Man kan dermed lære gjennom å observere, imitere og praktisere. Det er imidlertid viktig at man faktisk deler kunnskapen og at dette ikke blir ren overføring av informasjon. Dette har ofte liten funksjon for læring og utvikling da man kan miste de følelser og kontekstuelle elementene som preger samhandling av individer i situasjoner. En slik kunnskapsutvikling som oppstår gjennom deling av opplevelser kaller Nonaka (1994) for sosialisering. Sosialisering er noe mennesker er en del av helt fra de første leveår og kan videre forklares som en læringsform som vi tar del i gjennom oppveksten (Halvorsen, 2010). Den gir oss videre en oppfatning av hvordan man bør innrette seg og oppføre seg i samfunnet, og på denne måten danner man et bilde av verden; en virkelighetsoppfatning. Slik er det også i

organisasjoner; man utvikler og lærer seg kunnskap gjennom sosialisering med kollegaer, ledere og bedriftens kunnskapsgrunnlag.

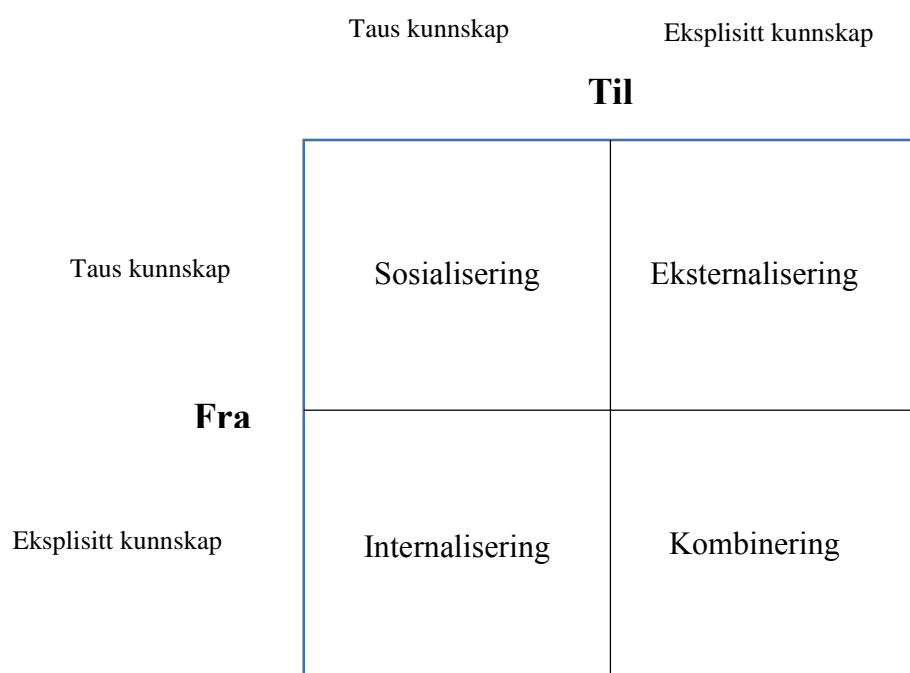
Andre form for kunnskapskonvertering involverer bruk av sosiale prosesser for å kombinere ulike former for eksplisitt kunnskap (Nonaka, 1994). Dette kan eksempelvis gjøres gjennom å utveksle kunnskap på møter og i samtaler. Egenskaper som her blir viktig for å utvikle kunnskap, er omforming av eksisterende kunnskap gjennom sortering, legge til, kategorisering og rekontekstualisering. Denne prosessen med å utvikle eksplisitt kunnskap gjennom annen eksplisitt kunnskap kalles kombinerings.

Tredje og fjerde form for kunnskapskonvertering involverer både taus og eksplisitt kunnskap og bygger på en tanke om at disse to formene for kunnskap har en utfyllende og dynamisk funksjon (Nonaka, 1994). Tredje er eksternalisering og omfatter å omdanne taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Her prøver man å sette ord på og danne et vokabular for den tause kunnskapen for å omdanne denne til konkrete konsepter. Dette innebærer også å sette spørsmålstegn ved det som anses som selvsagt og prøve å konkretisere dette. (Halvorsen, 2010). Imidlertid fanger ikke eksplisitt kunnskap opp alle aspektene ved den tause kunnskapen. Dette fordi den tause kunnskapen gjerne er ukjent og ubevisst for individet, noe som kan gjøre det vanskelig å gi en fullstendig beskrivelse av den tause kunnskapen og ferdighetene knyttet til denne. Et annet element som er viktig i forbindelse med eksternalisering er metaforer. Nonaka (1994) definerer dette som to motsettede begreper som inkorporeres i ett ord (Nonaka, 1994, s. 21). Det er en kreativ prosess som relaterer ulike konsepter og spiller en viktig rolle i å knytte abstrakte begreper sammen med imaginære bilder. Eksempelvis beskriver og forklarer Nonaka og Takeuchi (1995) en slik metafor gjennom det amerikanske begrepet eller slagordet «The Automobile Evolution». Dette begrepet kombinerer to ord man vanligvis ikke forbinder med hverandre, altså ordet bil og evolusjon. Likevel fører disse til ett nytt beskrivende konsept som gir en annen forklaring enn de to ordene hver for seg. Når to ulike begreper presenteres sammen i en metafor blir det mulig å se deres likheter og å sammenligne disse opp mot hverandre. Man ser dermed at metaforer er viktig for å gjøre taus kunnskap eksplisitt, og på denne måten kan metaforer dermed føre til kunnskapsutvikling.

Fjerde formen for kunnskapskonvertering er internalisering og omfatter å gjøre eksplisitt kunnskap om til taus kunnskap (Nonaka, 1994). Dette vil si å gjøre praktisk bruk av den eksplisitte kunnskapen. Eksplisitt kunnskap tilegnes eksempelvis gjennom lytting og lesing,

og denne kunnskapen er internalisert når man ikke lenger tenker over at man bruker den. Man glemmer at man har lært dette tidligere (Halvorsen og Gjedrem, 2006). Dette har likhet til det som ofte kalles klassisk læring som er den vanligste formen å tilegne kunnskap på i skolesystemet. Et annet eksempel på kunnskapsutvikling gjennom internalisering er ved å ta til seg kunnskap fra en ekspert.

De fire formene for kunnskapskonvertering er vist i figur nr. 2, fritt oversatt fra Nonaka (1994)



Figur nr. 2

Resultatet av disse fire prosessene er forskjellig og danner ulike former for kunnskap. Selv om hver og en av disse måtene for kunnskapskonvertering, også kalt kunnskapsmodus, kan skape kunnskap uavhengig av hverandre poengterer Nonaka (1994) at disse fire nevnte kunnskapskonverteringene er i et dynamisk forhold til hverandre.

2.3.4 Kompetanse

Lik begrepet kunnskap er også kompetanse et komplekst begrep som brukes ulikt av ulike fagpersoner og instanser. Opprinnelig stammer begrepet fra den latinske betegnelsen *competenia* som kan forklares som sammentreff eller skikkethet (Skau, 2011). Skau (2011)

legger vekt på dette elementet av skikkethet i sin beskrivelse av begrepet og definerer det som å være skikket eller kvalifisert til det man gjør. Herberg og Jóhannesdóttir (2007) viser til at begrepet kompetanse forklarer mangfoldet av den kunnskapen man bruker i hverdagen, hva man er i stand til eller hva man kan. Videre viser Herberg og Jóhannesdóttir (2007) til Kjell S. Johannsen som mener at man imidlertid ikke kan snakke om én kompetanse, men heller flere kompetanser og at disse kompetansene er nødvendig for å kunne hente frem og anvende kunnskap. Her finner vi også likheter med Skau (2011) som poengterer at kompetanse må ses i kontekst og i forhold til noe annet. Kompetanse kan ikke oppstå av seg selv men må ses i sammenheng med en oppgave, en funksjon eller en yrkesrolle. I Norges offentlige utredninger nr. 8 fra 2009, *Kompetanseutvikling i barnevernet*, settes det også fokus på begrepene kunnskap og kompetanse i forhold til barnevern, og her definerer man kompetanse som

«...å kunne, vite og ville noe som har verdi i livssammenheng. Dette innebærer at en er i stand til å mestre relevante funksjoner og oppgaver, og det kan innbefatte utførelse av bestestemte ferdigheter og handlinger, ha innsikt og dømmekraft, være kreativ og problemløsende og besitte etiske holdninger.» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 84)

Oppgaven vil legge vekt på denne definisjonen av kompetanse men vil i tillegg se til andre definisjoner for å utfylle denne.

2.3.4.1 Kompetanse i barnevernet

Det trengs kompetanse for at barnevernet skal kunne utøve gjeldende mandat og gjøre et godt og tilfredsstillende arbeid. I denne forbindelse er det av verdi å se på hva barnevernet skal ha kompetanse i. Kravene til kompetanse i barnevernet er blant annet regulert i lovverket, nærmere bestemt Barnevernsloven (1992). Her omfattes både kommunen og departement, eller statens, oppgaver. Oppgaven omfatter kommunale barnevernsansatte, og det vil være aktuelt å se på kommunens oppgaver og ansvar i forhold til kompetanse i barnevernet. I tillegg vil oppgaven se på kompetanseområder som anses viktig for den enkelte barnevernsarbeider.

En av kommunenes hovedoppgaver i forhold til kompetanse i barnevernet er etter Barnevernsloven (1992) §2-1 å gi nødvendig opplæring. Dette vil si at de skal bistå med etterutdanning, veiledning og konsultasjon, men er ikke forpliktet til videreutdanning

(Nordstoga og Grønningsæter, 2015). De barnevernsansatte på sin side er forpliktet til å delta på den opplæringen kommunen anser som nødvendig.

Et annet dokument som er styrende for utvikling av kompetanse er internkontrollforskriftene som ble innført i det kommunale barnevernet i 2005 (Nordstoga og Grønningsæter, 2015). Dette dokumentet skal sikre organisering, planlegging, gjennomføring og vedlikehold av barnevernets aktiviteter og at disse samsvarer med de krav fastsatt i Barnevernsloven (1992) §1. Dette innebærer at barnevernstjenesten har en rekke oppgaver som i hovedsak er nedfelt i internkontrollforskriften §4c. Etter denne paragrafen skal det kommunale barnevernet først og fremst sikre at de som er ansatt har tilgang til og utvikler kunnskap om gjeldende lover og forskrifter. I tillegg skal den kommunale barnevernstjenesten sørge for at de ansatte har den kunnskapen som trengs innenfor ulike aktuelle fagområder og legge til rette slik at kunnskap og erfaring utnyttes. Videre skal den kommunale barnevernstjenesten også benytte seg av erfaringer fra sine brukere og ut i fra dette forbedre sine tjenester. Til sutt skal de også utvikle, iverksette, kontrollere, evaluere og forbedre nødvendige prosedyrer, instruksjoner og rutiner eller andre tiltak for å overholde sitt mandat og sikre at det ikke skjer overtredelser av barnevernlovgivningen (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006).

I tillegg til at dette handler om å ha tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter til å utføre sine oppgaver og mandat, handler dette også om kunnskapsutvikling av barnevernstjenesten (Nordstoga og Grønningsæter, 2015). Dette skal gjøres ved hjelp av teoretisk materiale, de barnevernsansattes kunnskap og tjenestemottakerne, altså foreldre og barn sine erfaringer. I veileder til denne forskriften blir det foreslått en rekke tiltak for å sikre at punktene etter §4c i interkontrollforskriften blir etterfulgt. Her nevnes at kompetansen til de som jobber i den kommunale barnevernstjenesten bør kartlegges, at barnevernstjenesten bør kartlegge hvilke kompetanse tjenesten trenger for å oppdatere og utvikle seg, i tillegg til at de skal sørge for god opplæring i form av kurs, gruppearbeid og veiledning og utarbeide en opplæringsplan (Barne- og likestillingsdepartement, 2006). Til slutt nevner forskriften at det bør være et mål innen kommunalt barnevern å rekruttere personale som har nødvendig kompetanse og kunnskap for å håndtere arbeid innen barnevernstjenesten. Det bør poengteres at disse tiltakene som nevnes her kun er forslag og ikke krav til kommunene. Likevel bør kommunene etterstrebe å utvikle rutiner og systemer som ivaretar interkontrollforskriften selv om disse er oppmodinger og ikke krav.

I tillegg til kompetansekrav til kommunene, rettes det også krav om kompetanse mot den enkelte barnevernsarbeider. For å forklare disse kravene vil oppgaven legge vekt på krav om kompetanse fremmet i lovverket og stortingsmeldinger og fire punktet fremhevet i Norges offentlige utredninger nr. 8 fra 2009, *Kompetanseutvikling i barnevernet* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009) som barnevernsarbeidere bør beherske for å gjøre en tilfredsstillende jobb innen barnevernet.

Mandatet til barnevernet er ambisiøst og fatter bredt (Nordstoga og Grønningsæter, 2015). For at flest mulig barn som er utsatt skal bli fanget opp og få hjelp er det dermed viktig at barnevernsarbeidere har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre vurdering om hvem som er kvalifisert til å motta hjelp og til å finne og iverksette hjelpende tiltak. I stortingsmelding nr. 40. *Om barne- og ungdomsvernet* (Barne- og familiedepartementet, 2002) kommer det fram at man ønsker en breddekompetanse hos barnevernsansatte. Her understrekes viktigheten av teoretisk, metodisk, praktisk, moralsk og personlig kompetanse (Nordstoga og Grønningsæter, 2015). Kompetanse er videre noe mer enn faglig dyktighet da erfaringer lært gjennom arbeid, i tillegg til livserfaringer også er viktig innen barnevernsarbeid. I samme stortingsmelding kommer det også frem utfordringer knyttet til kompetansebehovene i barnevernet. Ved at barnevernsarbeidere har en generelistrolle kan det være vanskelig å ha tilstrekkelig kompetanse på alle de ulike områdene barnevernsarbeid fatter om. Det blir dermed forventet at alle skal kunne litt om alt og i tillegg ha kompetanse til å prioritere spesielle saker og tiltak der det trengs.

I tillegg til denne kompetansen som er nevnt her har Norges offentlige utredninger, nr. 8 fra 2009, *Kompetanseutvikling i barnevernet* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009) hatt en viktig rolle for å definere kompetanse i barnevernet. På bakgrunn av eksisterende og behov for kompetanse i barnevernet i dag har de fremmet fire viktige punkter for hvilke kompetanse en barnevernsarbeider bør besitte.

Første av disse punktene er personlig kompetanse som utgjør en persons forutsetningen og potensiale for å ivareta arbeidsoppgavene innen barnevernet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). Dette handler om hvem vi er som personer, både de personlige egenskapene et individ besitter, og hvordan man samspiller med andre (Skau, 2011). Denne siden ved kompetanse er ofte vanskelig å konkretisere og beskrive og tar gjerne lang tid å utvikle. Likevel dreier den personlige kompetanse seg om egenskaper, holdninger

og ferdigheter, eksempelvis empati, sosialt engasjement, kultursensitivitet og interesse for barn og ungdom (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009; Skau, 2011).

Andre punktet er kommunikativ kompetanse (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). Dette omhandler samtale- og samhandlingsferdigheter. Dette innebærer både kunnskap om teorier og metoder i tillegg til vår personlige væremåte i ansikt til ansikt relasjoner med andre (Skau, 2011). Dette handler også om konflikthåndtering og å opparbeide relasjoner i vanskelige situasjoner. Måten vi takler konflikter på får stor påvirkning både for barnevernsarbeideren og klienten man samhandler med. I tillegg blir barnevernsansatte utsatt for mer vold og trusler enn tidligere og da er det viktig at profesjonsutøvere utvikler holdninger, ferdigheter og væremåter som kan dempe konflikt og forebygge mot vold og trusler.

Tredje kompetansepunkt i Norges offentlige utredninger nr. 8 fra 2009, *Kompetanseutvikling i barnevernet* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009) er faglig kompetanse. Denne kompetansen består av faktakunnskaper og forskningsbasert viten. Dette innebærer både kunnskaper om innholdet i barnevernsfaget som eksempelvis forskningsbasert kunnskap om barn og unge, deres omsorgs-, utviklings-, og læringsbehov i tillegg til kunnskaper om å hvordan man skal utøve denne kompetansen, altså innsikt om problemtilstander, tiltak og muligheter samt ulike faglige forståelsesmåter (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009; Skau, 2011). Denne formen for kunnskapen er gjerne den mest forgjengelige og er lettere å tilegne seg enn tidligere nevnt kunnskapsformer. Flere mener at dette er et paradoks da den ofte blir fremhevet som den viktigste formen for kunnskap og vektlegges tyngst i utdanningssystemers vurdering av studenter (Skau, 2011).

Siste punktet er etisk kompetanse som omfatter barnevernsarbeidernes kompetanse om etikk og dens grunntenkning i tillegg til evnen om å vise etisk reflektert dømmekraft i ulike vurderings- og konfliktsituasjoner (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). Etisk kompetanse er viktig når barnevernet skal foreta undersøkelser og vurdere risiko med tanke på intervensjon i familien. Denne formen for kompetanse kan tilegnes gjennom prinsipper og regler, men har også en praktisk side som refleksjon og egeninnsats. I dagens barnevern er det en stadig økende andel av barn og familier som ikke har norsk bakgrunn, og for å møte de på felles arenaer og komme i posisjon til å hjelpe er den etiske kompetansen sentral. Her blir begreper som brukermedvirkning og integrering viktig. Etikk blir også viktig i forhold til barnevernets maktposisjon ovenfor foreldre og barn. Makten til å avgjøre omsorgssituasjon, å

flytte barn fra foreldre og å påtvinge en relasjon der det ikke ønskes, pålegger barnevernet et særlig ansvar for å forvalte denne makten slik at den kommer de hjelpetruende til gode, og ikke fremmer egne interesser. Dermed blir innsikt i verdspørsmål, bevissthet om betydningen av etisk refleksjon og dømmekraft, grunnleggende for den barnevernfaglige kompetansen.

En kritikk som i denne sammenheng er rettet fra både Norges offentlige utredninger nr. 8 fra 2009, *Kompetanseutvikling i barnevernet* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009), fra Kunnskapsdepartementet (2012) *Utdanning for velferd* og som poengteres i Nordstoga og Grønningsæter (2015) er at grunnutdanningene for sosionom- og barnevernstudiene ikke er tilstrekkelig for å ruste studentene med denne kompetansen. I Norges offentlige utredninger nr. 8 fra 2009, *Kompetanseutvikling i barnevernet* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009) kommer det fram at grunnutdanningen ikke er tilstrekkelig for arbeid i barnevernet. Her forslås det at utdanningen enten kan gjøres lengre, eller at det opprettes en ordning med et turnusår som resultere i autorisasjon. Også i 2012 ble samme problemstillingen tatt opp i stortingsmeldingen *Utdanning for velferd*, og det ble her fremhevet at grunnutdanningene bør styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2012). På spørsmål vedrørende autorisasjon ble det videre konkludert med at dette må utredes. Det kan sies at det er et paradoks at gjeldende utdanninger på barnevernsfeltet ikke er tilstrekkelig, men at det samtidig ikke har blitt satt i gang noe eller noen som skal følge dette opp (Nordstoga og Grønningsæter, 2015). Samme gjelder for autorisasjon; det blir poengtert som viktig å utrede mer, men gjøres videre ikke noe med dette. Dermed ser man at det fremdeles er behov for kompetanseheving innen barnevernet og en gjennomgang av hvordan man skal oppnå viktig kompetanse.

2.4 Forholdet mellom begrepene kunnskap og kompetanse.

Det er flere diskusjoner knyttet til begrepene kompetanse og kunnskap innen sosialt arbeid og barnevernsfaget. Først og fremst må det poengteres at disse begrepene brukes om hverandre og ofte er det ikke noe klar skille mellom begrepene. Når disse begrepene imidlertid blir prøvd definert forklares de ofte som noe entydig og fastsatte, det vil si statiske begrep som forteller hva man med sikkerhet kan si at man vet om et fag (Storø, 2010). Trevithick (2008) viser til at inndeling og klassifisering av kunnskapsgrunnlaget innen sosialt arbeid ofte legger vekt på sterile og rene begrep for å beskrive kunnskapens ulike egenskaper. Her nevnes flere former for kunnskap som påvirker utviklingen av sosialt arbeid og barnevern, blant annet vitenskapelig, teknisk-rasjonell og ekspert-orientert kunnskap (Trevithick, 2008). Et slik

entydig og fastsatt perspektiv på kunnskap fører videre til at kunnskap anses å produsere generaliserbar viten som danner standarder og regler for praksis. Innen barnevern kan man finne igjen denne tankegangen i ulike evidensbaserte tiltak. Kritikken som imidlertid rettes mot slike tiltak er at disse gjerne jobber for bedring om ett enkelt problem mens problemer innen barnevern og annet sosialt arbeid har en kompleks karakter som ofte omfatter mange ulike utfordringer på flere ulike arenaer. Med slik innsikt om hva sosialt arbeid og barneversfaget omfatter ser man at det kan være vanskelig å samles om konkrete, bestemte sannheter som fatter om alle aspektene for hva man skal kunne i dagens barnevern (Storø, 2010). Sosialt arbeid og barneversfaget som andre samfunnsvitenskapelige områder, har en vel så viktig praktisk orientering og opprinnelse, og dermed er faktorer som skjønn, erfaring, egnethet og ferdigheter med på å forme fagutvikling og praksis (Halvorsen, 2010).

Storø (2010) mener imidlertid at visse kunnskapselementer er entydig, og at det er en klar enighet rundt disse innen barnevernsfeltet. Disse elementene er holdbare på tross av sosialfaglig og barneversfaglig utvikling og endring. Første punkt her er at det er barnevernets mandat og oppgaver som må være styrende for arbeid og fokus. Her er hensynet til barnas beste noe av det viktigste bestandige som alltid bør være til stedet i barnevernets arbeid upåvirket av samfunnets endringer i så måte. Det vil alltid kunne være diskusjon om hva dette begrep «barnas beste» innebærer men det er liten diskusjon om at dette er et overordnet prinsipp innen barnevern. Et annet element som kan hevdes å være bestandig innen barnevern er at arbeidsfeltet utøves i spenning mellom teori og praksis. Selv om teori og nyere forskning står sentralt og har fått en økende fokus innen sosialt arbeid og barnevern (Backe-Hansen, 2009; Halvorsen, 2010) må disse ses i sammenheng med praksis i tillegg hvordan teoriene skal fungere i virkelige settinger mellom saksbehandlere og brukere (Storø, 2010). Et siste bestandig element som nevnes av Storø (2010) er etikk. Dette nevnes som et redskap for å teste egen praksisutøvelse for å finne ut om denne praksisen passer inn i de endringer som finner sted i samfunnet og innen fagfeltet. Andre elementer innen barnevernet vil imidlertid være mer foranderlige (Storø 2010). Disse elementene påvirkes av samfunnets utvikling og skiftende vurderinger og antagelser om normative spørsmål som påvirker barnevernets praksis.

Det finnes flere forskere som understreker viktigheten av dette tette båndet mellom teori og praksis. Flere forskere har tidligere vært kritisk til evidensbasert forsknings posisjon og ment at den dominerende rolle av forskningsbasert kunnskap ikke passer innen sosial og

barnevernsfagene (Delås, 2011; Kirkevold, Nortvedt et al, 1993; Halvorsen 2007) poengterer imidlertid at det på 1990-tallet skjedde en endring og det har oppstått en erkjennelse av at kunnskap er mer enn evidensbasert forskning. Kunnskap kan ikke forstås isolert fra praksis da det er sosialt konstruert og produseres over alt, til enhver tid, inkorporert i aktivitet. En handling i praksis må forstås som kontekstavhengig og for å kunne fatte en beslutning må barnevernsarbeideren vite hvilke og hvordan man skal bruke forskningsbasert kunnskap i forhold til brukerens individuelle behov. Det trengs altså en praktisk kunnskap i tillegg til den evidensbaserte forskningskunnskap, for å kunne veksle mellom det konkrete og det generelle. Denne praktiske kunnskapen læres ikke gjennom teoretisk kunnskap men heller gjennom observere, etterape og prøve og feile (Halvorsen, 2010). Læringsprosessen inkluderer også barnevernsarbeiderens egne holdninger, erfaringer og kollegaers fremgangsmåter både den som kan gjøres tilgjengelig gjennom ord og den som ikke er kjent for barnevernsarbeideren selv og gjerne omtales som taus kunnskap

2.5 Relevant forskning

Det har vært vanskelig å komme opp med forskning som er direkte treffende for tema som denne oppgaven prøver å belyse, nemlig beskrivelser av erfaringer med videreutdanning innen sosialt arbeid og barnevern. Det finnes mye forskning på seksuelle overgrep og vold som dekker omfang, konsekvenser og utvikling for mennesker som har vært utsatt for dette (Mossige og Stefansen, 2007; Thoresen og Hjemdal, 2014; Øia, 2007; NKTS, 2007), mens det i mindre grad har vært fokusert på barnevernsarbeidere og deres kunnskap og kompetanse med disse typer saker. I den grad dette gjøres rettes forskningen ofte mot hvor problematisk det er å jobbe med disse sakene, og at det trengs ytterligere kunnskap om tema uten at jeg har funnet forskning som videre utdype dette (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009; Dahle og Hennem, 2008; Øverlien og Sogn, 2007). Det må også poengteres at det foreløpig heller ikke er ferdigstilt andre forskningsprosjekter knyttet til denne spesifikke videreutdanningen. Dette har gjort at jeg har valgt å inkludere noe forskning som er av eldre dato eksempelvis en studie vedrørende sykepleieres opplevelser med videreutdanning gjennomført på tidlig 90-tallet. I tillegg har jeg valgt å fatte søket vidt og har dermed benyttet relevant forskning fra nærliggende forskningsfelt som sykepleie og psykiatri.

De databaser som har vært brukt ved søkt av forskningslitteratur er de databaser som biblioteket for Universitet i Bergen har anbefalt for barnevernsfeltet. Av disse har det i hovedsak vært benyttet ProQuest, PsycARTICLES (APA), Web of Science og Google scholar. I disse databasene har det vært benyttet søkeord som social work, social services, child welfare, child protection, kombinert med post degree education, post degree program, continuing education, continuing professional education (CPE), continuing professional development, kombinert med knowledge, knowledge creation, knowledge facilitation og competence. Dette gav få resultater, men imidlertid var det noen artikler som var aktuelle. Disse er listet nedenfor.

Av internasjonale artikler var det begrensede funn i forhold til videreutdanningsprogram knyttet til sosialt arbeid og barnevern. Imidlertid ble det gjort noen funn vedrørende videreutdanning for sykepleiere. En av disse artiklene er en studie utført av Hughes (1990) som evaluerer et videreutdanningsprogram med tema eldreomsorg. Elleve sykepleiere og seks av deres ledere deltok på individuelle intervju ti måneder etter videreutdanningsprogrammet var ferdig for å diskutere langtidseffekten av profesjonell, individuell og pedagogisk utvikling i tillegg til om videreutdanningen hadde påvirket sykepleierne i deres praksis. Analyser av disse intervjuene viste at både sykepleierne og deres ledere mente at kunnskapen og kompetansen hadde økt etter videreutdanningen. Sykepleierne mente også at dette hadde påvirket deres praksis på en positiv måte. Videre viste studien at kompetansen ble utviklet på flere områder. I forhold til profesjonell kompetanse opplevde sykepleierne å bli flinkere til å reflektere over sin egen rolle som sykepleier og hvilket ansvar som lå til denne rollen, noe som påvirket samholdet blant sykepleierne og de ble mer klar over hverandres arbeidsbidrag. I tillegg oppga sykepleierne at de ble mer trygghet i å bidra og delta i sin arbeidsgruppe. Av individuell utvikling mente sykepleierne at de hadde bedret sin kommunikasjonsevne, og de opplevde et sterkere positivt kollegaskap. Imidlertid ble det poengtert at det var vanskeligheter med å ivareta den nye kunnskapen og opprettholde denne over tid.

Jinnett og Alexander (1999) har gjennomført en annen relevant studie av 1670 ansatte, blant annet sosialarbeidere, som jobbet innen psykiatri. Deres hovedfokus var å sammenligne de ansattes trivsel på arbeidsplassen både som enkeltindivid og på gruppenivå med deres intensjoner om å slutte. På tross av at fokus her var turn-over innen psykiatrien kan studiens resultater belyse problemstillingene som denne masteroppgaven tar opp. Blant flere resultater

viste Jinnett og Alexander (1999) at det å jobbe i gruppe økte jobbengasjementet i kollegagruppen, noe som understreker viktigheten av et positivt kollegamiljø

Tafvelin, Hyvönen, og Westerberg (2014) gjennomførte en studie hvor hovedmålet var å se på transformasjonsledelse og hvordan dette påvirket ledere i førstelinjetjenesten innen sosialt arbeid. Utvalget var 158 ansatte i en svensk velferdsorganisasjon, og studien så på hvordan disse direkte og indirekte ble påvirket av transformasjonsledelse ut i fra to faktorer; engasjement og rolleavklaring. Resultatene viste at transformasjonsledelse dannet et arbeidsmiljø hvor de ansatte var engasjert og visste sine ansvarsområder. Videre hevder Tafvelin et al. (2014) at spesifikke organisatoriske faktorer enten fremmet eller hemmet effekten av transformasjonsledelse. En av de viktigste her var kollegastøtte. Det å tilbringe tid med kollega resulterte blant annet i at de ansatte fikk en bedre forståelse av sin rolle i organisasjonen. Studien viste også at kollegastøtte økte engasjementet blant arbeiderne. Tafvelin et al. (2014) viser videre til forskning gjennomført av Meyer, Stanley, Herscovitch og Topolnysky (2002) som hevder at faktorene engasjement og rolleforståelse er kjente prediktorer for ytelse og dermed er viktige faktorer for å få til gode resultater i ulike jobbsammenhenger. Til slutt kom det frem i de ansattes vurdering av lederne at de ønsket at deres sjefer var ledere og ikke kontrollører eller administratorer.

En annen aktuell studie er gjennomført av MacGregor, Wathen, Kothari, Hundal, og Naimi (2014). Denne litteraturstudien gjennomgikk 62 artikler og så på hvordan man brukte kunnskap som omfattet vold i nære relasjoner og omsorgssvikt i praksis, hvilke strategier som effektivt førte til kunnskapsdannelse om vold i nære relasjoner og omsorgssvikt, og hvilke faktorer som fremmet eller hemmet utvikling av slik kunnskap. Først og fremst viste denne studien at det var lite forskning som omfattet kunnskap og kunnskapsbruk vedrørende vold i nære relasjoner og omsorgssvikt. Dermed ble det vanskelig for praksisfeltet å bruke den beste tilgjengelige kilden i arbeider med denne problematikken. Videre fant studien at det var flere forskjellige midler som ble brukt for å utvikle kunnskap om vold i nære relasjoner og omsorgssvikt. En av de viktigste formene var opplæring, kurs og videreutdanning. Studien viste at slike kurs og videreutdanning generelt hadde en positiv effekt og påvirket utvalgene i den undersøkte litteraturen, i hovedsak helsearbeidere, sine holdninger og atferd. Imidlertid fant ikke studien noen spesifikke teknikker som var bedre enn andre for å få til en kunnskapsutvikling. Derimot fant de at tidsbegrensinger og konkurrerende krav fra tjenesten påvirket kunnskapsbruken og kunnskapsdannelsen negativt i tillegg til at vold i nære

relasjoner og omsorgssvikt er sensitive temaer noe som gjorde det vanskelig å håndtere denne problematikken. Faktorer som derimot fremmet kunnskapsbruk og danning var kostandseffektivitet og strukturell støtte som godt arbeidsmiljø og støttende ledere.

En siste artikkel fra internasjonal forskning som er viktig for den aktuelle masteroppgaven er en studie gjort av Björkenheim (2007). Utvalget var 716 sosialarbeidere fra Finland med arbeid innen helse. Et av hovedmålene med studien var blant annet å finne ut hvordan kunnskap innen sosialt arbeid ble tilegnet og bevart. Et av hovedfunnene her var at sosialarbeiderne rangerte arbeidserfaring som den viktigste faktoren for utvikling av profesjonell kompetanse, deretter livserfaring, utdanning og videreutdanning. Videre kom det frem at tidspress og manglende interesse var faktorer som hindret en slik utvikling og kunnskapsutvikling. Kollega ble også fremhevet som viktige og som gode støttespillere når man skulle løse problemer i tjenesten. I tillegg kunne samtaler med kollega føre til kunnskapsutvikling. Studien foreslo videre mer veiledning som en arena hvor kollega og ledere kan møtes og diskutere viktige utfordringer for å utvikle profesjonell identitet og kunnskap.

Av norske artikler var det ingen av de jeg fant som omfattet spesifikke videreutdanningsprogram innen sosialt arbeid eller barnevern. Imidlertid viser forskningslitteraturen til rapporter og artikler som understreker behovet for, og hvilke type videreutdanning som ønskes i barnevernet i dag. Bogen, Jensen, og Grønningsæter (2007) har blant annet gjennomført en evaluering av barnevernet i Oslo og Bergen etter barnevernsreformen i 2004. Rapporten benyttet seg, blant annet, av en spørreundersøkelse gjennomført av ansatte i barnevernstjenestene i de to aktuelle kommunene. Av aktuelle funn her er antall av barnevernsansatte som har videreutdanning, og rapporten viser at ca 75% av de barnevernsansatte i begge kommunene hadde gjennomført videreutdanning. Blant disse var det ca 50% av som hadde videreutdanning som gav studiepoeng. Rapporten viste videre at de barnevernsansatte rangerte samtalemotodikk som det området de i størst grad ønsket videreutdanning i etter familierapi og videreutdanning innen rusproblematikk og multikulturelle spørsmål. Studien viste i tillegg til faktorer som fremmet og hemmet mulighetene for fagutvikling. Her kom det frem at arbeidspress, økonomi, kontorets prioriteringer og de barnevernsansattes egne ønsker var avgjørende for mulighetene for fagutvikling. Disse funnene viser aktualiteten av de temaene som undervises på «Avdekking; Kva så?», samtidig som de fremhever faktorer som kan være avgjørende også for kunnskap-

og kompetanseutvikling i utvalget for denne masteroppgaven.

En annen norsk rapport som understreker noen av de samme temaene er Ludvigsen og Ravneberg (2012) sin utredning om kompetansebehovet i helse- og sosialtjenestene samt kompetanseutfordringer i helse- og sosialfagene. Denne er noe nyere enn Bogen et al. (2007), og er utarbeidet forbindelse med et prosjekt som Uni Rokkansenteret utførte på oppdrag fra UH- nett Vest i 2011. Ett mål med dette prosjektet var å bidra med informasjon om kompetansebehov for spesifikk helse- og sosialfaglige områder, blant annet barnevern (Ludvigsen og Ravneberg, 2012). I motsetning til Bogen et al. (2007) bygget datamaterialet på offentlige politiske dokumenter i form av stortingsmeldinger, offentlige utredninger og planer knyttet til samhandlingsreformen samt reformer og satsinger på de utvalgte tjenestefeltene. Dermed var fokuset hva de sentrale myndighetene etterspurte av kompetanse og kunnskap, ikke hva de barnevernsansatte selv ønsket. Her kom det frem at myndighetene ønsker å styrke kompetansen i norsk barnevern, særlig innen områdene vold, rus, atferd, minoritetsarbeid og fattigdom da de mener at dette ikke blir godt nok dekket av grunnutdanningene. I tillegg ble det understreket viktigheten av samtalemotodikk og de ytret ønske om utvikling av flere verktøy og opplæring i hvordan barnevernet kan samtale med barn på en bedre måte. Videre poengteres viktigheten av etter- og oppdateringsutdanninger, og det ble foreslått at dette skal være obligatorisk for resertifisering av autorisasjoner, hvis dette imidlertid blir innført for barnevernet.

Sørli, Ogden, Solholm, og Olseth (2010) gikk i sin artikkel igjennom norsk og internasjonal forskning om implementering og så på om implementering er en viktig faktor i utvikling av evidensbasert praksis og tiltak. Selv om den aktuelle videreutdanningen ikke kan karakteriseres som et tiltak så ser man mange av de samme utfordringene ved å implementere et tiltak som ved å gjennomføre av videreutdanningsprogram. Et tema som ble tatt opp i artikkelen var forhold som fremmet implementeringskvaliteten som eksempelvis ledelse, administrativ støtte, opplæring og veiledning. Videre poengterte artikkelen at særlig faktorer ved programmets kontekst, kvalifikasjoner hos implementøren og organisasjonsfaktorer kunne påvirke utfall av ulike tiltak. Flere av disse funnene kan også være med å belyse viktige elementer for gjennomføring av videreutdanningen og kan dermed være gjeldende for denne masteroppgaven.

Oppsummert ser man at det er lite forskning som belyser området videreutdanning innen

sosialt arbeid. Man ser dermed behovet både for generell og spesifikk forskning på slike videreutdanningsprogram. Imidlertid belyser disse forskningsartiklene en del utfordringer som kan synes mer generelt gjeldende for kunnskapsutvikling og bevaring av kunnskap i en organisasjon.

3.0 Metode

Metode referer til konkrete og planmessige framgangsmåter for å studere et valgt fenomen (Silverman, 2011). Det finnes en rekke ulike framgangsmåter, og man vil alltid stå ovenfor en rekke valg ved metode. Hvordan man løser disse valgene avhenger blant annet av målet og forskningsspørsmålene for studien (Patton, 1987), men også det vitenskapelige rammeverket, også kalt paradigme, påvirker hvordan man som forsker ser og forstår verden og løser de ulike valgene man står ovenfor (Gilje og Grimen, 1993).

Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper av metode: kvalitativ og kvantitativ metode (Grønmo, 2004). Mens de kvalitative metodene ønsker å gå i dybden av et fenomen og undersøker fenomenets betydning, ser kvantitative metoder mer på utbredelse og antall (Thagaard, 2013). Dette masterprosjektet hadde til hensikt å undersøke barnevernsansattes erfaringer med videreutdanningsprogrammet «Avdekking; Kva så?», og for å besvare dette valgte studien en kvalitativt tilnærming. Dette ga rom for å sette fokus på økt innsikt og forståelse basert på de barnevernsarbeidernes erfaringer og opplevelser med å ha deltatt i videreutdanningen. En kvalitativ framgangsmåte innebærer også en nærhet til deltagerne noe som også vil føre til innhenting av fylldige data som gir mye informasjon det spesifikke fenomenet.

3.1 Kunnskapssyn, vitenskapsteoretisk bakgrunn

Vitenskap karakteriseres ved å produsere viten eller kunnskap på en spesiell måte etter bestemte regler (Winther Jørgensen og Phillips, 1999). En av disse reglene som er anerkjent innen det fleste vitenskaper, er at forskningens trinn skal være så gjennomsiktige som mulig. Det vil si at i et konkret forskningsprosjekt må man eksplisitt forklare sitt teoretiske grunnlag eller ståsted for kunnskap man produserer, redegjøre for hva man ønsker å undersøke om fenomenet og hvilke regler man følger underveis i prosessen for å besvare dette. Ulike forskere har ulike forståelse og syn på vitenskap, og de ulike synene kalles paradigmer

(Thagaard, 2013). Et paradigme er dermed et allment kjent vitenskapelig resultat som i en spesifikk tidsperiode gir forskere en problemløsningsmetode å forholde seg til når de ser og skal løse problemer i verden rundt seg (Gilje og Grimen, 1993).

3.1.1 Sosialkonstruktivisme

For denne masteroppgaven var det aktuelt å ha en sosialkonstruktivistisk forståelse av kunnskap. Sosialkonstruktivismen har som utgangspunkt at mennesket konstruerer sin verden (Winther Jørgensen og Phillips, 1999). Menneskers viten, kunnskap og oppfattede virkelighet er dermed kun tilgjengelig gjennom de måter de menneskene kategoriserer verden på (Thagaard, 2013). Det viktigste for forskningen blir i denne sammenheng å se etter hvordan mennesker kategoriserer og konstruerer sin omverden (Alvesson og Sköldberg, 2008).

I følge Winther Jørgensen og Phillips (1999) er sosialkonstruktivisme en fellesbetegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfunn, og det finnes flere ulike posisjoner eller retninger som alle går inn under betegnelsen sosialkonstruktivisme. Videre fremhever De Burr (1995) fire fellestrekk som er tilstede ved ulike former for sosialkonstruktivisme. Første er en kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten. Med dette menes at mennesker har antagelser og oppfatninger som de tenker er selvsagte og sanne, mens disse i realiteten ikke er objektive forståelser. Dermed må man stille seg kritisk til sannheter. Andre punkt er historisk og kulturell spesifisering som vil si at menneske alltid vil være et produkt av den kultur og historien man er vokst opp i. Vår identitet og verdensbilde kunne sett annerledes ut under en annen kontekst i tillegg til at dette endrer seg med tiden. Tredje punkt er sammenheng mellom viten og sosiale prosesser. Dette viser seg i at kunnskap opprettholdes og skapes i sosiale prosesser. Siste punkt er sammenheng mellom viten og sosial handling som vil si at det verdensbilde vi konstruerer setter noen rammer for hvilke handlinger som er akseptert eller ikke.

I min oppgave hadde den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen utgangspunkt i at den kunnskap som jeg kom fram til var konstruert i alle ledd (Thagaard, 2013). Først og fremst produserte de barnevernsansatte en virkelighet av sin deltagelse i videreutdanningen «Kva så?», ut fra sine oppfatninger og kategorier. Videre ble denne virkeligheten som de barnevernsansatte konstruerte, tolket og rekonstruert av meg i intervju situasjonen. Dette førte til at den kunnskap som oppgaven produserte, også var et resultat av relasjonen mellom meg

som intervjuer og de barnevernsansatte, og hvordan denne utviklet seg. Deretter vil ulike mennesker som leser den ferdige oppgaven konstruere en egen virkelighet om innholdet og lage sin egen forståelse av de funn og resultater som oppgaven produserer. Med den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen kan altså ingen handlinger forstås isolert.

3.1.2 Fenomenologi

Røkenes, Tolstad, og Hanssen (2006) viser til at sosialkonstruktivisme er en videreutvikling av hermeneutikk og fenomenologi. Dermed var det naturlig at oppgaven også hadde en vitenskapelig forankring i disse to retningene, i tillegg til sosialkonstruktivismen. En fenomenologisk tilnærming i denne masteroppgaven betydde at jeg skulle etterstrebe å forstå heller enn å fortolke de barnevernsansattes erfaringer og opplevelser med å delta på den gjeldende videreutdanning (Kvale, Brinkmann, Anderssen, og Rygge, 2009). Fenomenologien er videre kritisk til den moderne naturvitenskapen som ble oppfattet å distansere seg fra vanlige mennesker og deres oppfatning av verden (Alvesson og Sköldberg, 2008). Fokus for oppgaven ble dermed fenomenverdenen slik de barnevernsansatte opplevde den, og ikke den ytre verden som sådan (Thagaard, 2013).

Ved intervjusituasjoner vil den fenomenologiske tilnærmingen ha som mål at et fenomen skal framtre mest mulig åpent med bakgrunn i informantenes erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2013). For at jeg som forsker skulle kunne oppnå en slik forståelse av det aktuelle fenomenet, altså erfaringer med deltagelse i videreutdanningsprogrammet «Avdekking; Kva så?» slik barnevernsarbeiderne selv erfarte dem, var det viktig at jeg etterstrebet å legge til rette for en intervjusituasjon som ga rom for åpenhet, innlevelse og empati. Slik håpet jeg at barnevernsarbeiderne kunne prate fritt og med minst mulig føringer fra meg som forsker. Videre vil man innen den fenomenologiske tilnærmingen prøver å finne fellesstrekk for de ulike informantenes erfaringer av fenomenet. Som forsker prøvde jeg dermed å søke om det var ulikheter eller likheter i de barnevernsansattes forståelse, og på bakgrunn av dette ønsket jeg å utvikle en oppfatning av videreutdanningen. Jeg søkte dermed ikke bare etter å forstå fenomenet fra de barnevernsansattes perspektiv men også å forstå fenomenet helhetlig. En slik måte å vurdere datamateriale på har paralleller til Braun and Clarke (2006) sin tematiske analyse, som er analysemetoden som denne oppgaven vil basere seg på.

3.1.3. Hermeneutikk

I tillegg til at oppgaven hadde en fenomenologisk tilnærming hvor fokus var på forståelse, var det også viktig at studien etterstrebet en hermeneutisk tilnærming, med vekt på å fortolke de barnevernsansattes opplevelser og erfaringer. Innen hermeneutikken fremheves betydningen av å fortolke menneskers handlinger (Thagaard, 2013). Det legges vekt på at fenomener kan kun forstås i den konteksten vi studerer det i. Et viktig element innen hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Denne beskriver hva som skjer når man fortolker et fenomen for å danne en forståelse av dets mening (Kvale et al., 2009). Et fenomen må forstås både ut i fra egenskapene av dets deler i tillegg til ut i fra helheten disse delene utgjør. Skal man eksempelvis forstå et budskap må man ta hensyn til budskapets bakgrunn, situasjon og intensjon. Imidlertid må man ikke isolere disse delene, og kun se hva hver av disse betyr i seg selv. Man må se helheten av budskapet bak bakgrunnen, situasjonen og intensjonen. En slik fortolkning kalles den hermeneutiske sirkel, og forståelse oppnås ved å veksle mellom fenomenets deler og helhet (Alvesson og Sköldberg, 2008). Noen forskere som Alvesson and Sköldberg (2008) og Kvale et al. (2009) viser imidlertid at denne sirkelen egentlig kan tolkes som en spiral hvor man begynner med en del av et fenomen og arbeider seg dypere inn i fenomenet ved å veksle mellom del og helhet og hvor man får en lagvis rikere forståelse.

For min oppgave hadde den hermeneutiske tilnærmingen betydning for min fortolkning av videreutdanningen "Avdekkig; Kva så?". Det var her viktig at jeg som forsker forsto den informasjon de barnevernsansatte kom med som et resultat av intervjusituasjonen og at det kunne kommet frem annen informasjonen om konteksten hadde vært annerledes. Det var videre viktig at jeg så på erfaringene og opplevelsene om videreutdanningen både ut fra hver enkelt barnevernsarbeiders sin opplevelse i tillegg til hele gruppens erfaringer og kunnskap. Det ble dermed viktig både å få frem de enkelte historier i tillegg til tendenser i fortellingene. Det var viktig å være oppmerksom på at min rolle som forsker kan ha påvirket intervjusituasjonen. Min atferd, holdninger og respons kan ha påvirket de barnevernsattes og hvilke informasjon de kom frem med under selve intervjuet.

3.2 Forforståelse

Før man setter i gang med ulike prosjekt er det viktig at man retter blikket mot forforståelse. Kvale et al. (2009) understreker betydningen av forskerens rolle og poengterer at dette er avgjørende for de etiske beslutninger som fattes og kvaliteten på den vitenskapelige

kunnskapen. Thagaard (2013) viser til at forskere alltid vil ha en forforståelse som han eller hun bringer med inn i forskningsprosjektet, og at dette påvirker prosjektet i alle forskningens ulike faser. Alle har sin egen unike forforståelse avhengig av utdanning, erfaringer, holdninger og meninger som blir inkludert i hvordan vi tolker sammenhenger og mening (Aadland, 2004). Dermed var det viktig at jeg som forsker hele tiden hadde et bevisst forhold til dette og har tatt høyde for at det finnes ulike forforståelser. Oppgaven vil her ta opp ulike prinsipper som kan ha påvirket min forforståelse og dermed også utviklingen i prosjektet.

Først og fremst vil mine tidligere erfaringer og bakgrunn påvirke forforståelsen min (Aadland, 2004). Min bakgrunn med psykologistudier, som sosionom og studier i barnevern har influert mitt repertoar av metoder, teorier og modeller tilgjengelig i mitt syn på verden. I det aktuelle masterarbeidet kan dette ha gitt seg til uttrykk i hva jeg som forskeren søkte etter og påvirket mitt fokus for arbeidet. Ulike teorier har dermed vært styrende for oppgavens retning men samtidig har også de innsamlede dataene påvirket min forståelse av det kvalitative materialet (Thagaard, 2013).

Andre erfaringer som kan ha påvirket forforståelsen er min arbeidserfaring som miljøarbeider og sosialarbeider (Aadland, 2004). Dette har gitt meg innsikt i praksisfeltet og kan ses på som et supplement til min utdanning. I forhold til det aktuelle masterarbeidet har jeg hverken jobbet i barnevernstjenesten eller med seksuelle overgrep og vold, noe som gjør at jeg kanskje hadde få forventninger om og liten innsikt i barnevernsarbeidernes arbeid. Dette kan ha resultert i at jeg har hatt en annen åpenhet og nysgjerrighet knyttet til barnevernsarbeiderne, enn andre som har større kunnskap om feltet. Likevel har jeg observert barnevernsarbeiderne på videreutdanningens undervisningsdager og hadde dermed noe kjennskap til videreutdanningens organisering og innhold. I tillegg kan de tanker jeg gjorde meg ved de to dagene av observasjon ha påvirket hvordan jeg så på, forholdt meg til og formulerte meg under intervjuene. Forforståelsen kan dermed ha lagt noen føringer på mitt arbeid og fremgangsmåte i studien. Andre elementer som mine personlige egenskaper, ytre kjennetegn, kjønn, alder og sosial bakgrunn er andre kvaliteter som kan ha påvirket studien og særlig intervjusituasjonen (Thagaard, 2013).

Selv om masterprosjektet ikke er en evalueringsstudie som følger en oppsatt evalueringsmodell er den likevel inspirert av tankegang knyttet til evalueringsfeltet. Evalueringens grunnkjerne handler blant annet om en genuin interesse for spesifikke tiltak

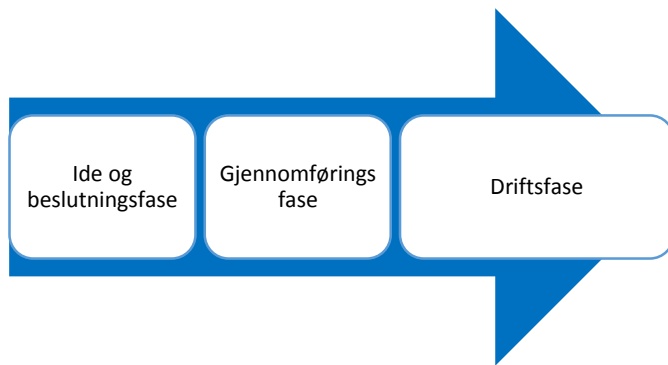
eller program og dermed å få kunnskap om tiltaket, gjennomføringen og de aktiviteter som er satt i gang i tiltaket. I tillegg må kunnskapen og funnene kunne brukes videre på en eller annen måte (Tornes, 2012). Ett av oppgavens mål var å se på faktorer som fremmet eventuelt hemmet kunnskapsutvikling med en tanke om at tilbyder av videreutdanningen kan gjøre mulige endringer for fremtidig gjennomføring av «Avdekking; Kva så?». Dette ligger tett til kjernen av evalueringsfeltet og jeg vil derfor si noe om grunntankene innen evaluering

Evaluering er blitt et viktig forskningsbidrag i dagens samfunn og man ser en stadig økende evalueringsaktivitet både i Norge og andre land også innen sosialt arbeid og barnevern (Halvorsen og Gjedrem, 2006). Imidlertid kan evalueringsfeltet være vanskelig å forstå da det er ganske uoversiktlig. Et element som gjør evalueringsfeltet komplekst og uoversiktlig er at ulike evalueringer ofte utelater å forklare hva man ligger i selve begrepet evaluering og hvilke form for evaluering man benytter. Man kan se at det brukes begreper som evaluering, kvalitetssikring, revisjon, og samfunns- og følgeforskning om hverandre; i noen tilfeller settes det til og med likhetstegn mellom disse (Halvorsen og Gjedrem, 2006). For å gjøre det ytterligere komplekst så finnes det lite evalueringslitteratur fra norske kontekster og med norske erfaringer (Halvorsen og Madsen, 2013). Dette kan føre til at den forskning som er gjort på det internasjonale evalueringsfeltet ikke er så anvendelig i Norge i tillegg til at man har lite forskning å støtte seg på hvis man ønsker å gjøre evaluering i Norge.

Begrepet evaluering er dermed allsidig og det finnes mange ulike definisjoner og typer av evaluering. Denne oppgaven vil benytte seg av en definisjon gjengitt i Halvorsen og Madsen (2013), som forklarer begrepet som

«En systematisk datainnsamling, analyse og vurdering av en planlagt, pågående eller avsluttet aktivitet, en virksomhet et virkemiddel eller en sektor(...)»(Halvorsen, Madsen, og Jentoft, 2013, s. 37)

Selv om det finnes flere definisjoner og former for evaluering er det et fellestrekk for de fleste typer evaluering at de består av tre separate faser (Samset og Christensen, 2013) (figur nr. 3). Første fase er ide og beslutningsfasen som gjelder inntil vedtak om å iverksette tiltaket er fattet. Deretter kommer en gjennomføringsfase som varer til man har nådd de resultatmålene man har satt, og til slutt kommer en etter- eller driftsfase hvor nytten av tiltaket skal realiseres eller hvor man forventer inntjening.



Figur nr. 3.

Oppgaven vil her ligge nærmest evaluering på driftsfasen. Samset og Christensen (2013) beskriver at en slik form for evaluering gjøres et godt stykke inn i driftsfasen og skal gi informasjon som kan bedre tilrettelegging og styring av lignende tiltak i fremtiden. Dette passer overens med oppgavens forskningsspørsmål og samsvarer med den fasen videreutdanningen var på tidspunkt for intervjuene, altså at de barnevernsansatte var ferdig med selve gjennomføringen av videreutdanningen og arbeidet med å nytte seg av den tilegnede kunnskapen.

3.3 Plassering av egen oppgave

Denne masteroppgaven er gjennomført i samarbeid med RVTS – vest. De har i hovedsak bidratt med å sette meg i kontakt med informanter, altså barnevernsansatte ved barnevernkontor i en større kommune på Vestlandet. De har også gitt meg innsyn i videreutdanningen ved at jeg fikk være tilstede og observere en av videreutdanningens samling som strakk seg over to dager. Denne samlingen besto av videreutdanningens to moduler; både undervisningsdager og videoveiledning. RVTS-vest har videre samarbeidet og bistått som en drøftingspartner i forhold til ulike elementer ved oppgaven, eksempelvis informasjonsskriv.

3.4 Valg og beskrivelse av metodisk forskningsdesign

Første fase i et forskningsprosjekt består gjerne av å utforme en plan for den spesifikke studien med bakgrunn i problemstillingen, altså det man ønsker å studere. Thagaard (2013) poengterer at en slik plan bør omfatte beskrivelser av hva man ønsker å undersøke, hvem, hvor og hvordan studien skal utføres og omfatter dermed studiens faglige kontekst. Som nevnt ble kvalitativ tilnærming vurdert til å være den best egnede metoden til å undersøke det aktuelle fenomenet, det vil si barnevernsarbeiders beskrivelser av erfaringer med å ha deltatt i «Avdekking; Kva så?». Et viktig poeng her var at forskningsdesignet ga rom for og

etterstrebet fleksibilitet (Thagaard, 2013). Det var viktig å ha muligheten til å endre fremgangsmåtene underveis ut fra den informasjon informantene kom med. Det ble gjentatte ganger vurdert om dataene faktisk svarte på problemstillingen og oppgavens forskningsspørsmål ble endret ved flere anledninger. Eksempelvis ble det etter intervjuene var gjennomført klart at det i underspørsmål som omfattet om videreutdanningen fremmet eller hemmet kunnskapsutvikling, var viktig å presisere betydningen av konteksten for videreutdanningen. Dette ble dermed tillagt det aktuelle underspørsmålet. For å gi rom for denne fleksibilitet i tillegg til ønske om å få rik dybdeinformasjon, ble datainnsamlingen gjort i form av kvalitative intervju, nærmere bestemt semistrukturerte intervju av åtte barnevernsansatte ved to barnevernstjenester i en større kommune på Vestlandet. Semistrukturerte intervju er en av de mest benyttede formene for intervju innen kvalitativ forskning og er hverken en åpen samtale eller et lukket spørreskjemasamtale (Kvale et al., 2009). I denne formen for datainnsamling blir samtalen styrt inn på et spesifikt tema som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011). Et av de mest sentrale kjennetegnene til det semistrukturerte intervjuet er at man utvikler en intervjuguide i forkant av intervjuet. Denne skal inneholde temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene i studien. For de aktuelle intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlagt intervjuguide). Det ble her prøvd å stille så åpne spørsmål som mulig slik at det skulle gi rom for de barnevernsansattes tanker og refleksjon om erfaringer. Imidlertid var det noen spørsmål som var mer konkrete slik at jeg dermed fikk ført de barnevernsansatte inn på de tema jeg ønsket. Det ble vurdert at ved å benytte et slikt semistrukturert intervju ville dette føre til nødvendige struktur samtidig som det gav en ønsket fleksibilitet. På denne måten ville ikke samtalen ikke bli like rigid som et spørreskjema, men det ville gi mulighet for de rike historiene til å utfolde og utvikle seg. Kvale et al. (2009) påpeker videre at den beste informasjonen kommer fra spontanitet, så det ble i tillegg viktig å legge til rette for dette og la de barnevernsansatte få tid til å komme med slik spontane tanker og refleksjon. Jeg brukte dermed god tid på intervjuene, og prøvde å gi rom for pauser og stillhet slik at barnevernsarbeiderne skulle få tid til å prosessere og reflekterer over spørsmålene.

3.5 Utvalg, sammensetning og rekruttering

Når man skal gjøre et utvalg til kvalitative studier vil utvalgets størrelse og utforming avgjøres av studiens ulike analytiske mål (Thagaard, 2013). For denne studien ble det gjort et strategisk utvalg. Strategiske utvalg tillater at man kan velge deltagere etter det tema forskeren er interessert i (Silverman, 2011). Imidlertid krever det at man tenker kritisk over

ulike paramenter ved populasjonen og velger deltagere på bakgrunn av hva som fra et teoretisk og analytisk synspunkt, er mest relevant for studien (Grønmo, 2004; Silverman, 2011). Ved å benytte seg av strategiske utvalg oppnår man ofte en helhetlig forståelse av et fenomen (Grønmo, 2004), og dette ligger i kjerneområdet av hva studien ønsket å oppnå: å få en helhetlig forståelse av de barnevernsansattes deltagelse i videreutdanningen ”Avdekking; Kva så?”.

Utvalget for min studie besto av åtte barnevernsarbeidere fra en større kommune på Vestlandet. Kriteriene for kunne bli en del av utvalget var at barnevernsarbeideren var ferdig med og hadde avlagt eksamen i de to delene videreutdanningen besto av; både teoretisk undervisningsdel og praktisk videoveiledning. I tillegg var det et kriterium at barnevernsarbeideren hadde arbeidet med minst to saker som omhandlet seksuelle overgrep eller vold i løpet av det siste året. Det ble ansett at barnevernsarbeidere som oppfylte disse kriteriene ville være best egnet til å besvare spørsmål knyttet til oppgavens forskningsspørsmål.

Utvalget ble til slutt bestående av en mann og syv kvinner. Antallet informanter ble avgjort etter en vurdering av rammene for masteroppgaven og den tid og ressurser som var tilgjengelig. I tillegg ble det ansett at åtte informanter var tilstrekkelig for å nå et metningspunkt. Et metningspunkt kan her forklares som er et punkt hvor det å skaffe flere informanter ikke gir en ytterligere forståelse av det studerte fenomen (Grønmo, 2004; Thagaard, 2013). Metningspunkt er imidlertid ikke et bestemt begrep eller antall informanter men henviser til hvordan man analyserer og vurderer hvordan utvalget kan bidra til å utvikle en forståelse av de enheter eller prosesser man studerer (Thagaard, 2013). Andre karakteristikk ved utvalget som er verdt å nevne er utdanning, og utvalget delte seg her likt mellom fire barnevernspedagoger og fire sosionomer. Utdanningene hadde imidlertid blitt gjennomført ulike plasser i landet, to ved Høgskolen Bergen, to ved Universitetet i Stavanger, ellers ved Høgskolen i Sogndal, Høgskolen i Lillehammer, Norges arktiske universitet og en nevnte ikke hvor hun hadde studert. I tillegg hadde syv av de åtte informantene gjennomgått annen utdanning utenom grunnutdanningen. Det ble imidlertid ikke presisert hva som ble lagt i begrepet «utdanning utenom grunnutdanning», så her kan de barnevernsansatte ha deltatt på alt fra kortere kurs til høyere utdanning på masternivå. Likevel sier dette noe om at det i de aktuelle barnevernstjenestene har vært fokus på videreutdanning og at mange ansatte har deltatt på dette. Et annet karaktertrekk var antall år de barnevernsansatte hadde vært ansatt i

barnevernet generelt. De barnevernsansatte ble spurt om hvor lenge de hadde vært ansatt i barnevernet generelt, og ikke kun ved det gjeldende kontoret. Dette fordi at det ble ansett som verdifullt om de hadde erfaring fra flere kontor, eller om de hadde erfaringer fra andre arbeidsgivere enn kommunalt barnevern, eksempelvis barnevernsinstitusjon. I gjennomsnitt hadde de barnevernsansatte 6 års erfaring med barnevernsarbeid, hvor den som hadde vært lengst hadde 16 års erfaring, og den som hadde minst hadde 2 og ½ år i barnevernet. Dette sier noe om at de gjeldene kontorene var varierte hvor man både hadde erfarne arbeidere som hadde vært i bransjen i flere år i tillegg til nyutdannede som hadde mer teoretisk enn praktisk erfaring. Andre fellestrekk og ett av kriteriene for utvalget var at alle de barnevernsansatte hadde gjennomgått videreutdanningen, men imidlertid var det to av barnevernsarbeiderne som hadde gjennomgått utdanningen to ganger. Denne andre gangen de gjennomførte utdanningen var målet at de to aktuelle barnevernsarbeiderne skulle bli superbrukere av videreutdanningen, såkalte bi-veiledere. Det vil si at de kjente programmet ekstra godt og fungerte som lokale veiledere på sine respektive kontor, hvor de skulle bidra med å videreføre og opprettholde programmet. Disse bi-veilederne får også jevnlig veiledning fra fagfolk ved RVTS-vest for å opprettholde det de har lært på utdanningen. Til slutt kan det nevnes at det ble vurdert om ledere i de aktuelle barnevernstjenestene skulle være med og dermed en del av utvalget for studien. Imidlertid ble det vurdert at dette vil bli for omfattende med tanke på de rammer som lå for masteroppgaven.

I forhold til rekruttering ble dette gjort i samarbeid med RVTS-vest. RVTS-vest kontaktet ledere ved to barnevernkontor i den gjeldende kommunen, og spurte om de ønsket og hadde tid til å delta på mitt masterprosjekt. Etter at de hadde fått kontakt og aksept av kontorene til å delta i studien, videreformidlet de denne beskjeden til meg. I samarbeid med veileder utviklet jeg ett informasjonsskriv til lederne ved de aktuelle barnevernstjenestene, og ett til aktuelle informanter for studien. Disse ble vist til RVTS-vest som gjennomgikk skrivene og kom med innspill. På bakgrunn av disse innspillene ble det gjort endringer før de ble sendt i posten til de aktuelle barnevernkontorene. I hvert brev var det totalt fem informasjonsskriv; ett til leder og fire til aktuelle kandidater. Brevene var i tillegg markert med ledernes navn som ble funnet på den aktuelle kommunens internettside. Ca en uke etter at brevene var sendt ringte jeg kontorene og ba om å få snakke med de respektive lederne. I samtale fortalte lederne at informasjonen om min studie var gitt til flere ansatte på de gjeldende kontorene og de oppga konkrete navn på aktuelle deltagere. Det ble avtalt med lederne hvordan jeg skulle kontakte disse aktuelle deltagerne som hadde sagt ja til å delta. Dette ble gjort enten på e-mail eller ved

å ringe til deres kontortelefon. Etter noen forsøk fikk jeg kontakt med samtlige barnevernsansatte og alle sa seg positive til å delta.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Kvaliteten av intervjuet eller intervjuene er avgjørende for det videre arbeidet i studien da intervjuene eksempelvis kan påvirke analysering, verifisering og rapportering av datamateriale (Kvale et al., 2009). Dermed er det viktig at gjennomføring av intervjuene gjøres på kvalitetsmessig god måte. For å overholde krav om kvalitet har det vært viktig for meg å forberede meg godt og ha et bevisst forhold til hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuene. Etter at barnevernsarbeidere hadde tatt kontakt og utvalget av informanter var gjort, gjennomførte jeg mitt første intervju. Dette ble gjort av en barnevernspedagog, som hadde vært ansatt på det gjeldende kontoret i tre år. Intervjuet ble i tillegg tatt opp på båndopptaker. Dagen etter dette intervjuet var gjennomført, ble det gjennomgått sammen med veileder for å finne ut om intervjuguiden var godt egnet til å fremskaffe informasjon om det forskningsspørsmålet etterspurte. Dette gav meg nyttig informasjon og bidro videre i prosessen til at jeg ble mer bevisst på hvordan jeg selv fremsto under intervjuene og påvirket intervjusituasjonen. Når jeg i etterkant hørte igjennom lydopptaket fant jeg at det var flere elementer som mine oppfølgingspørsmål, mitt fokus og emner som ikke var så viktig som jeg hadde trodd, og jeg ble mer oppmerksom på å lytte til informantene slik at viktig informasjon som kunne være vesentlig for min studie ikke skulle gå tapt. På bakgrunn av dette ble spørsmålene i intervjuguiden justert, og en slik flytende overgang mellom studiens ulike faser mener Thagaard (2013) er vanlig innen kvalitative forskningsprosjekter. Disse justerte intervjustørsmålene brukt i de resterende intervjuene.

Samtlige intervjuer ble gjennomført på de aktuelle informantenes arbeidsplass. Under en informasjonssamtale over telefon, i forkant av intervjuet lot jeg det vært opp til de barnevernsansatte å bestemme hvor de ønsket at intervjuet skulle foregå. Det var varierende om informantene hadde booket møterom eller ønsket å gjennomføre intervjuet på sitt kontor. Det var varierende hvor lenge intervjuene varte, hvorav det lengste var på 58 minutter, det korteste på 36 minutter, og gjennomsnittlig var intervjuene på ca. 42 minutter.

Alle intervjuene ble tatt opp med båndopptager, som ble lagt inn i et databehandlingsprogram og transkribert hvor jeg ordrett skrev ned hele samtalen mellom meg og informanten. Dette ble gjort fortløpende etter hvert intervju.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av åtte uker høsten 2014. Mesteparten av arbeidet ble gjort i løpet av de første fire ukene, men ettersom noen av informantene var vanskelig å få tak i eller var svært opptatt i perioder, ble ikke alle intervjuene gjennomført før etter åtte uker. To uker etter jeg var ferdig med alle intervjuene var også alle intervjuene transkribert og besto av et datamateriale på ca. 120 sider med tekst. Dette var en prosess som krevde mye energi og fokus. Imidlertid gjorde det meg godt kjent med mitt eget materiale, noe som gjorde det lettere å begynne på analyseprosessen. Da hadde jeg allerede gjort meg flere tanker i tillegg til at jeg hadde bearbeidet store deler av datamaterialet.

3.7 Analyse

Målet for kvalitative analyser er å komme frem til en helhetlig forståelse av det fenomenet man studerer eller utvikle teorier eller hypoteser om spesifikke sammenhenger i samfunnet (Grønmo, 2004). For denne masteroppgaven har jeg benyttet tematisk analyse når jeg skulle utvikle en forståelse av det innsamlede datamaterialet. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre innen et datautvalg og fokus rettes mot temaer og innholdet i datamaterialet (Braun og Clarke, 2006). Det er en av de mest brukte analysemetodene innen kvalitativ forskning og det finnes flere forskjellige former for tematisk analyse. Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin versjon som ser på tematisk analyse som en selvstendig analyseform.

Analysearbeidet kan sies at begynte allerede ved selve intervjuene. Når intervjuguiden ble justert etter første intervju ble dette gjort nettopp på bakgrunn av en refleksjon av innhold og tema av det første intervjuet. Når jeg videre gjennomførte intervjuene og transkriberte disse ble jeg som tidligere nevnt godt kjent med materialet mitt. Med en gang jeg var ferdig med et intervju ble det lagt inn i Nvivo, et databehandlingsprogram for kvalitative data, hvor de ble transkribert. Her ble lydbåndet fra intervjuene spilt av mens jeg noterte. I denne prosessen ble intervjuene gjennomgått nøye, blant annet ved at jeg i detalj skrev ned hvert ord de sa i tillegg til elementer som påvirket de barnevernsansattes budskap som kremting, pauser og lignende. Imidlertid ble intervjuene skrevet ned i bokmålsform og ikke på de ulike dialektene som barnevernsarbeiderne hadde. Noen ord og uttrykk ble bevart slik de ble uttalt på dialekt da jeg anså at disse uttrykte noe spesielt og hadde et viktig budskap som ikke ble ivaretatt på bokmål. Resten ble transkribert til bokmål da det ble antatt at dette gav klarhet og forståelse for innholdet og budskapet i intervjuene.

Transkriberingen som ble gjort i Nvivo, ble videre grunnlag fra koding av dataene. Her gjennomgikk jeg de transkriberte intervjuene på nytt og markerte setninger og avsnitt jeg synes var interessante og la disse inn i ulike koder. Dette samsvarer med Braun og Clarke (2006) sin fase om koding av intervjuer. Kodene ble dannet ut fra det jeg som forsker mente var interessant og på bakgrunn av at visse elementer gikk igjen i intervjuene. Jeg startet med å kode bredt, det vil si alt som fattet min interesse for å sikre at alle aspekter ved intervjuene kom med. Målet var at denne fremgangsmetoden skulle få frem meningsfortolkning og innhold, noe som er et av hovedelementene innen Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse, i tillegg til at dette er et av hovedmålene for oppgaven. Dette bærer videre preg av en induktiv fremgangsmåte innen tematisk analyse, som betyr at de indentifiserte temane har en sterk relasjon til selve datamaterialet (Braun og Clarke, 2006). Selve datamaterialet, altså intervjuene, påvirker dermed retningen av den tematiske analysen. Imidlertid hadde oppgaven i tillegg en deduktiv tilnærming, og analysen ble også styrt av de ulike teoretiske perspektivene jeg etter hvert hadde valgt og som jeg anså som hensiktsmessige til å belyse forskningsspørsmålene.

Etter hvert begynte jeg å lete etter tema i det kodede materialet. Noen koder ble slått sammen, andre slettet og ytterligere andre kortet ned og redigert. Til slutt endte jeg opp med noen større tema. Slike tema forklares av Braun og Clarke (2006) som å oppta viktige elementer ved datamaterialet, samtidig som det representerer et form for mønster eller mening med datasettet. Dermed er tema gjerne mer overordnet enn koder og knytter datamaterialet sammen i forhold til studiens forskningsspørsmål. Det å finne tema var en prosess som tok lang tid, og selv etter jeg hadde begynt med nedtegnelser av funn ble det gjort endringer i temanenes innhold og kategorier.

Ved å benytte denne analysemetoden oppnådde jeg en ønsket fleksibilitet. Det gav meg mulighet til å gå frem og tilbake mellom ulike arbeidsfaser, som gjorde at jeg kunne se på informasjonen i intervjuene i ett nytt lys og dermed få frem ytterligere informasjon fra datamaterialet. Målet var dermed å få med mest mulig viktig informasjon til å belyse studiens mål. Tematisk analyse er i tillegg ikke bundet til en spesifikk teori og kan dermed brukes innen en rekke fagfelt og man kan bruke flere ulike teorier i sitt arbeid (Braun og Clarke, 2006). Dette var en fordel da det aktuelle forskningsspørsmålet i seg selv ikke var bundet av en gitt teoretisk ramme. Etter intervjuene var gjennomført og jeg hadde fått undersøkt informantenes fortellinger, ble det overveid ulike teorier og modeller som kunne hjelpe å besvare oppgavens forsknings- og underspørsmål. Det ble her ansett at Trevithick (2008) sin

modell om kunnskapsinndeling i tillegg til Nonaka (1994) modell for kunnskapsutvikling var relevant for å belyse oppgavens funn og dette påvirket også retningen for analysen.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetiske retningslinjer og standarder skal hjelpe forskere med å reflektere over valg, oppfatninger, holdninger, normkonflikter og hjelpe i å vise skjønn i sin forskning (Helgeland, 2005) (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2006). Det er særlig tre etiske grunnprinsipp som er elementære å vurdere når man skal forske på mennesker. Dette er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved forskningsstudien informantene skal delta i (NESH, 2006). Informantene ble gitt inngående informasjon om undersøkelsens formål og omfang, konfidensialitet og mulige positive og negative sider ved å delta i tillegg til muligheten for å kunne trekke seg på ethvert tidspunkt i løpet av prosessen (Kvale, et al., 2009). For å sikre at disse elementene ble ivaretatt på en forsvarlig måte ble prosjektet meldt til Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste (NSD) (Se vedlagt skjema). Her var vedlagt informasjonsskriv og praktisk informasjon om studien.

Thagaard (2013) poengterer at utgangspunktet for en vellykket intervjusituasjon er at forsker er forberedt på intervjusituasjonen. Dette innebærer blant annet å sette seg inn i informantens situasjon. Her ble det viktig for meg å ha kunnskap om barnevernstjenesten generelt og de utfordringer de har med å arbeide med seksuelle overgrep og vold. Det må poengteres at tema seksuelle overgrep og vold i seg selv byr på etiske utfordringer. Dette er noe av det vanskeligste barnevernsansatte arbeider med (Søftestad, 2005) og det var dermed viktig for meg som forsker å vise respekt for dette. For å videre sette meg inn i informantens situasjon var jeg tilstede ved to undervisningsdager, en teoretisk og en praktisk med videoveiledning, for å få en innsikt i videreutdanningen og hva den gikk ut på. Jeg fikk her se samspill, dynamikk og respons deltagerne seg i mellom og med veileder. Dette gav meg videre en tanke om hvordan andre barnevernsansatte kunne respondere i intervjusituasjonen. Et annet prinsipp for en vellykket intervjusituasjon er å forberede informantene på intervjuet ved å informere om hva intervjuet innebærer av negative konsekvenser, konfidensialitet og frivillighet (Kvale, et al., 2009). Dette ble ivaretatt igjennom informasjonsskriv, ett til ledere ved de aktuelle barnevernskontorene og ett til barnevernsarbeidere som informanter. Målet var at de barnevernsansatte skulle bli komfortabel med sin deltagelse, noe som var viktig for at de åpent skulle snakke om utfordringer knyttet til arbeid med seksuelle overgrep og vold.

Et etisk dilemma som dukket opp under min studie var ved valg av informanter. Jeg har samarbeid med RVTS-vest underveis i denne oppgaven, og et av hovedbidragene deres har vært å sette meg i kontakt med informanter. Dette kunne ført til at det bare ble valgt informanter som RVTS-vest visste hadde spesifikke, ønskede meninger eller tanker om videreutdanningen. For å unngå dette ble jeg og veileder enig sammen med RVTS-vest om at RVTS-vest sin oppgave var å formidle kontakt mellom meg og de aktuelle barnevernstjenestene. Så var det opp til leder ved den enkelte barnevernstjenesten å vurdere, ut fra kriterier satt av meg og veileder, å rekruttere de barnevernsarbeidere de mente ville passe best og som hadde tid og lyst til å være informanter. Det ble vurdert at dette ville redusere faren for at RVTS-vest skulle få en påvirkning på valg av informanter. Det må imidlertid påpekes at bruk av slike portåpnere er vanlig for at en part skal klare å komme i kontakt med en annen part. Portåpnere kan her defineres som et individ som kanalisere eller leder informasjon til en organisasjon fra den utenforstående verden (Macdonald og Williams, 1994). RVTS-vest var i denne oppgaven en portåpner som nettopp gjorde det mulig for meg å knytte kontakt med barnevernstjenestene på en hurtig og god måte. Videre kan man si at også lederne ved de aktuelle barnevernstjenestene var portåpnere i dette masterprosjektet. De var individer som gjorde det lettere for meg å komme i direkte kontakt med de barnevernsansatte, og de fungerte videre som et bindeledd mellom meg og informantene. En risiko ved dette var imidlertid at de, i likhet med RVTS-vest, kunne påvirket hvem som ble en del av utvalget og kun satt meg i kontakt med barnevernsansatte som eksempelvis hadde en positiv oppfatning av «Avdekking; Kva så?». Dette kunne hindret studien i å få frem bredden av meninger om videreutdanningen. Imidlertid vil bruk av portvakter til rekruttering likevel alltid bety en viss fare for skjevhet i et utvalg

Et annet viktig element ved intervjusituasjonen og som dermed også påvirker resten av studien er maktforholdet mellom informant og forsker (Thagaard, 2013). Dette kan ses på fra ulike perspektiv eller nivå. Fra ett ståsted kunne maktforholdet i den gjeldende studien bli ansett å være asymmetrisk, eksempelvis med tanke på de ulike rollene vi hadde under intervjusituasjonen som intervjuer og informant. Her var det jeg som forsker som bestemte hva som skulle være tema for samtalen og dermed kan det vurderes at jeg hadde en overordnet maktposisjon ovenfor de barnevernsansatte. Imidlertid kan man se på dette maktforholdet som mer likeverdig. Både informant og forsker hadde en noenlunde lik grunnutdanning enten som sosionom eller barnevernspedagog. I tillegg viser forskning at de

fleste barnevernsansatte har tilleggsutdanning utover grunnutdanning (Nikolaisen, 2013), som viser at det var reelt å anta at de fleste barnevernsarbeidere hadde et utdanningsnivå som tilsvarte mitt eget. Dette kunne antas å redusere skjevheten i maktrelasjonen eller fjerne skjevhetene slik at forholdet ble mer nøytralt. Ser man imidlertid på dette fra en ytterligere annen vinkel vil man kunne si at barnevernsarbeiderne satt med største delen makten i intervjusituasjonen. Da jeg ikke har noen tidligere arbeidserfaring fra barnevernstjenesten måtte jeg stole på den informasjonen informantene kom med, og jeg hadde en holdning og oppfatning om at de var eksperter og hadde mye mer kunnskap om barnevernspraksis enn meg. Dermed ser man at det vil være ulike faktorer som påvirker maktrelasjonen og hvem som besitter mest makt. For å prøve å unngå store maktskjevheter i forholdet mellom forsker og informant, prøvde jeg å tilrettelegge for en god atmosfære i intervjusituasjonen ved å være åpen, interessert og imøtekommende.

3.9 Kvalitet - Pålitelighet, gyldighet og overføringsverdi.

Innen samfunnsvitenskapene diskuteres kvaliteten av et kvalitativ datamateriale i form av begrepene troverdighet, gyldighet og overføringsverdi (Kvale et al., 2009). Det må imidlertid poengteres at det er forskjeller innen kvalitative og kvantitative tilnærming og hvordan man forholder seg til disse begrepene. Silverman (2011) fremhever at det i kvalitativ forskning ofte blir diskutert hvorvidt det er mulig å formulere universelle kriterier for kvalitet. På tross av ulikheter mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming vil de fleste forskere anerkjenne at pålitelighet, gyldighet og overføringsverdi vil være gjeldene også innen kvalitativ forskning.

3.9.1 Pålitelighet

Påliteligheten, også kalt stabiliteten til datamateriale (Vogt, Gardner og Haeffele, 2012), forklares generelt som en indikator på samsvar mellom ulike datainnsamlinger om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg (Grønmo, 2004). Innen kvalitative studier vil imidlertid pålitelighet heller innebære at studiens funn er tydelig dokumenteres, at fremgangsmåten beskrives grundig og at det er åpenhet gjennom alle studiens faser for å redusere faren for at forskerens objektive mening og skjønn påvirker studien. For det aktuelle masterprosjektet har jeg hatt fokus på å systematisk dokumentere og beskrive studiens ulike faser slik at mine forutinntatte meninger skulle ha så liten påvirkning på materialet som mulig. I tillegg er formulering av spørsmål et viktig element for påliteligheten. Eksempelvis poengterer Kvale et al. (2009) at ledende spørsmål kan påvirke svarene, noe som i dette tilfellet kunne resulterte i at de barnevernsansatte gav andre svar enn de opprinnelige tenkte og

mente for å tilfredsstill meg som forsker. Derfor var det viktig å etterstrebe åpne spørsmål som fremmet refleksjon og utforskning og som ikke var forutinntatt. Jeg har kontinuerlig reflektert rundt mine egne holdninger, tanker og atferd og hvordan dette kan ha påvirket alt fra innsamling av data til analyse og rapportskrivning av funnene. En slik refleksiv tankegang kan være med å avgjøre kvaliteten i kvalitative undersøkelser (Kvale et al., 2009)

3.9.2 Gyldighet

Å vurdere gyldighet i forhold til problemstillingen en skal belyse er en vanskelig prosess (Grønmo, 2004). I praksis vil det ikke være mulig å oppnå optimal gyldighet innen samfunnsvitenskapelige studier da det hverken er presise mål eller noen felles enighet om hva som berregnes som tilfredsstillende gyldighet. Et viktig moment er gjerne at forskeren må spørre seg selv om man virkelig studerer det man ønsker å studere og systematisk argumentere og drøfte sine tanker rundt dette. I dette masterprosjektet har jeg prøvd å etterstrebe gyldighet gjennom å grundig redegjøre for studiens fremgangsmåte og beskrive de ulike prosessene studien har vært gjennom.

I forbindelse med masterprosjektet kan man knytte gyldighetsutfordringer til oppgavens utvalg. Et eksempel på dette er at utvalget besto av syv kvinner og kun én mann. Dette kan være problematisk da kvinner og menn er forskjellige. Om det hadde vært flere menn med i studien kunne dette ført til andre svar på intervju spørsmålene og datamaterialet kunne sett annerledes ut. Imidlertid må det poengteres at det er en skjevfordeling når det kommer til kjønn i kommunalt barnevernet, og i barnevernstjenesten er det en stor hovedvekt kvinnelige ansatte (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). Jeg mener dermed at det gjeldende utvalget representerer et realistisk bilde av et gjennomsnittlig kommunalt barnevernkontor og dermed reduserer gyldighetsutfordringen ved at er mest kvinner i utvalget. En annen gyldighetsutfordring som også ble nevnt under forskningsetiske utfordringer, er RVTS-vest sin mulige påvirkning på oppgaven. Man kan tolke at RVTS-vest sitt bidrag i denne oppgaven kunne påvirket utvalget ved at de formidlet kontakt kun med de kontorer som de mente hadde en positiv oppfatning av «Avdekking; Kva så?». Dette kunne ført til at det ble presentert et bilde av videreutdanningen som var i overkant positiv og dermed ikke gitt et realistisk fremstilling. Imidlertid har det gjennom hele samarbeidet med RVTS-vest vært fokus på at de ikke skulle påvirke utvalget eller min oppfatning av videreutdanningen. Dermed har det særlig i forhold til utvalg av informanter, vært en fokus på en minste mulig inngripen og påvirkning fra RVTS-vest. Dette ble prøvd ivaretatt med at RVTS-vest ikke var direkte

involvert i utvalg av informanter, men heller var en portåpner som satt meg i kontakt med ledere på de aktuelle barnevernskontorene. RVTS-vest vet dermed ikke hvem som har vært med i det endelige utvalget, noe som gjør at utvalget likevel kan ses på som gyldig for å belyse forskningsspørsmålene

3.9.3 Overføringsverdi

Overføringsverdi kan forklares som om kunnskapen studien kommer frem til og som er frembrakt fra denne spesifikke situasjonen med dette spesifikke utvalget, også vil være gjeldende for andre populasjoner. Da dette prosjektet er et kvalitativt forskningsprosjekt med fokus på et fåtall barnevernsansattes opplevelser, vil det gjerne være vanskelig for prosjektet å ha direkte overføringsverdi til andre barnevernsansatte som holder på eller som senere skal gjennomgå videreutdanningen «Avdekking; Kva så?». Imidlertid kan oppgavens funn ha verdi for fremtidig gjennomføring av videreutdanningsprogrammet. Oppgavens funn gjenspeiler viktige elementer ved videreutdanningen som RVTS-vest som tilbyder av denne videreutdanningen kan ta til seg for å forbedre tilbudet. I tillegg legger den vekt på flere elementer som generelt er viktig når barnevernet skal iverksette andre kompetansehevende og kunnskapsutviklende tiltak.

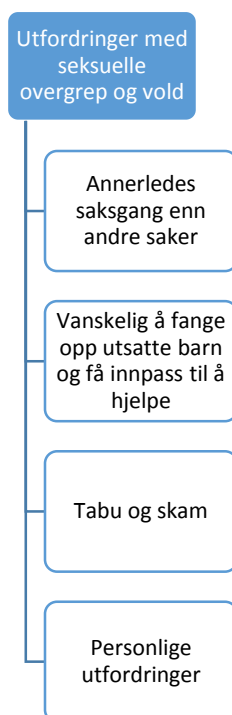
4.0 Sentrale funn og drøfting.

Hensikten med denne masteroppgaven var å se på barnevernsansattes erfaringer og refleksjon knyttet til det å ha vært med på videreutdanningen «Avdekking; Kva så?», hvordan de opplever at videreutdanningen har påvirket deres arbeid i saker som omhandler seksuelle overgrep og vold, og hvilke elementer ved videreutdanningen og konteksten den foregår i, som fremmer eller hemmer utvikling av kunnskap. Etter gjennomgang og analyse av mitt datamateriale var det tre hovedtema som var fremtredende. Første var leders betydning for kunnskapsutvikling, andre var kollegas betydning på kunnskapsutvikling og tredje var faktorer ved videreutdanningen og den konteksten denne ble gjennomført i som påvirker kunnskapsutvikling. Men før oppgaven går dypere inn på disse hovedkategoriene, vil det kort presenteres ulike utfordringer i arbeid med saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. Disse sier noe om hva de aktuelle barnevernsarbeiderne synes vanskelig i arbeid med disse sakene i tillegg til hvordan disse skiller seg fra andre saker i barnevernet. Disse utfordringene danner selve utgangspunktet for videreutdanningen og fremhever hvilke utfordringer

videreutdanningen er ment å bistå med når den skal styrke barnevernsarbeideres kunnskap og kompetanse vedrørende seksuelle overgrep og vold. Etter denne presentasjonen vil oppgaven gå dypere inn på hovedfunnene og drøfte disse.

4.1 utfordringer med saker som omhandler seksuelle overgrep og vold

Kategorien utfordringer i arbeid med seksuelle overgrep og vold kan deles inn i fire undertemaer, se figur nr. 4.



Figur nr.4

Første tema, er som nevnt, at saker som omfatter seksuelle overgrep og vold oppleves å ha en ulik saksgang enn andre saker. En barnevernsarbeider forteller: «*Ja det er jo mer alvorlig og (kremter) går direkte på omsorgspersonene, at dette er ulovlig, det politianmeldes gjerne eh familier, foreldre kommer i krise. Det er jo, har jo skal man si større inngripen for de det gjelder enn andre saker.*» De barnevernsansatte forteller spesielt om en spesifikk fremgangsmåte med visse kjerneelementer som man retter seg etter i arbeid med disse sakene. Her gjelder det å snakke med barnet samme dag som det har betrodd seg til en voksen, for så å få tak i foreldre og snakke med dem. Hvis en av foreldrene er mistenkt for overgrep eller vold mot eget barn blir det særlig viktig å separere foreldrene før samtalte. Deretter gjøres det en samlet vurdering før man tar det opp med leder for å diskutere hva man gjør videre, eksempelvis om man skal flytte barna ut av familien og eventuelt hvor man da skal plassere

barna. De barnevernsansatte forklarte at inngripen i disse sakene er mye større og ofte mer krevende i andre saker. Det blir mye sterke følelser og vanskelige avgjørelser som må fattes, og dermed er disse sakene ofte mer dramatiske enn andre saker.

Videre poengterte de barnevernsansatte at i saker som omhandler seksuelle overgrep og vold, så er det mange hensyn å ta og det er mye som må organiseres. Planlagt arbeid og møter må settes til side og det blir mye farting frem og tilbake for å samtale med aktuelle parter. En barnevernsarbeider sa følgende: *«Vi har på en måte en plan, men hvis ikke den planen lar seg gjennomføre så ja, er det utfordrende. Både det og i forhold til å ha, ja det krever jo endel personal, med dette her for å få det på en måte til å gå på skinner. Vi liker jo å være to i samtaler med foreldrene, og vi ønsker å dele foreldrene, sånn at ja det kreves jo da, eh ja, endel mannskap. Eh ja, og, og plass, med møterom og, ja.»*. Dette gjør de barnevernsansattes dag hektisk, uforutsigbar og krever mye ressurser både i personale, rom og tid. Det at barnevernsarbeiderne i utgangspunktet har en hektisk hverdag kan videre forsterke disse følelsene og gjøre det vanskelig for de barnevernsansatte å håndtere saker som omhandler seksuelle overgrep og vold på en god måte.

Andre undertema er de barnevernsansattes fortellinger om at det ofte er problemer med å fange opp eller eventuelt komme i posisjon for å jobbe med saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. En barnevernsansatt forteller: *«Fordi de fleste foreldrene vet at dette er ulovlig, så de er ikke så veldig åpen om at dette forekommer. Så det er ofte vanskelig å overtale de til at de trenger hjelp (ler), eller at vi kan gjøre noe med det eller prøve å gjøre noe med det. Så det er ofte vanskelig å komme posisjon til de. Det er det. Eh så er de, ofte er det, i forhold til barna og samtale med de så er det denne lojalitetskonflikten som, som ofte er vanskelig å komme fobi og vekk fra»*. Flere av barnevernsarbeiderne fortalte at det er vanskelig å få foreldrene til å snakke om seksuelle overgrep og vold, og det ble nevnt flere grunner til at dette kan være vanskelig. Et element som ble trukket frem av flere barnevernsansatte var at foreldrene benekter at dette skjer i deres familie eller med deres barn. Etter min oppfatning av de barnevernsansattes historier gjelder dette både der familiemedlemmer selv overgriper og i de familiene der barn blir misbrukt eller usatt for vold av andre. En annen grunn som gjerne representerer kontrasten til denne reaksjonen, er at de voksne i familien vet at dette skjer og at dette er ulovlig. De barnevernsansatte forteller dermed at disse familiene prøver å skjule at det foregår overgrep eller vold og dermed ikke åpner opp for hjelp av barnevernet. En ytterligere utfordring med saker som omhandler

seksuelle overgrep og vold er som tidligere vist i sitat fra en barnevernsarbeideren, barnas lojalitet til foreldrene. Det er ofte vanskelig å få barna til å si noe om de blir misbrukt eller utsatt for vold da de er redd for hva som kommer til å skje med den voksne som har utsatt dem. I tillegg er det vanskelig å snakke med barn da de gjerne ikke har utviklet et vokabular til å beskrive et slik abstrakt begrep som overgrep er. En barnevernsansatt sa: «...*det kan være eh, det kan være spesielt utfordrende med små barn. Eh, den saken jeg har nå er det en veldig liten gutt som har fortalt noe i forhold til mist, eh ja det blir mistanke om seksuelle overgrep, og hvor det er veldig vanskelig å, på en måte, å få noe mer ut av han for han er så liten*».

Vold beskrives derimot mer konkret og forklares som gjerne lettere å spørre om enn seksuelle overgrep. En barnevernsarbeider sa eksempelvis at hun mente det var lettere å forklare et barn at det måtte flyttes fra familien på grunn av vold da barn ofte vet at voksne ikke har lov til å slå barn.

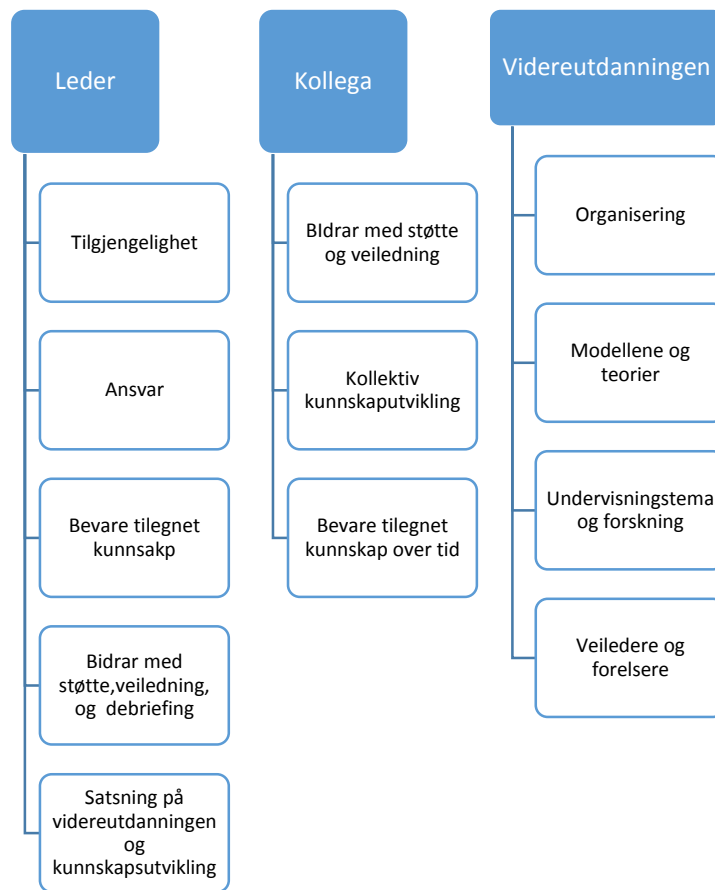
Tredje del av undertemaene knyttet til utfordringer med seksuelle overgrep og vold er tabu og skam, og er relatert til det forrige undertema ved at det er vanskelig å komme i posisjon for å hjelpe barn eller familier hvor det foregår vold eller seksuelle overgrep. En av grunnene for at foreldre ikke ønsker at barnevernet skal ha kontakt med familien kan nettopp være at de føler skyld og skam. En barnevernsarbeider forteller: «*Eh, så jeg tenker bare, jeg vet, jeg tror det forekommer mer vold, og så tror jeg at det med seksuelle overgrep, er mer, eh jeg vet ikke, eh tabuisert. Jeg tror det er verre, for i alle fall hjelpeapparatet å fange det opp. Jeg tenker at en bør bli flinkere til å spørre mer, og spørre på en riktig måte for å få frem sånne ting*». En annen sier: «*De er, de er krevende på den måten at, vi må, vi må trå veldig varsomt altså, der er så mye som må tas hensyn til her sant, og det er jo og mye sånn som tabu, skam inni bildet her, som, som gjør at vi må gå forsiktig frem*». Enten kan denne skammen rettes mot seg selv som overgriper eller voldsutøver, men den kan også være rettet mot seg selv som forelder fordi man ikke klarer å anerkjenne og se at ens barn blir utsatt. I tillegg kan barnet selv føle skam og skyld for å ha blitt misbrukt eller utsatt for vold.

Fjerde og siste del av utfordringer knyttet til saker som omhandler seksuelle overgrep og vold er personlige utfordringer. Dette omhandler mye av saksbehandleres egne følelser som gjør at de oppfatter disse sakene som vanskelige. En barnevernsarbeider fortalte: «*Altså folk kvir seg til å ehm, til å på en måte åpne opp og snakke om både vold og seksuelle overgrep*». Man ser at disse barnevernsarbeiderne blant annet har gruet seg for å gjennomføre samtaler med barn og foreldre i saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. Dette kan ha med at de hører

sterke historier og at det er vanskelig å ta inn over seg fortellinger om overgrep og vold. Dette vitner om at barnevernsarbeidere kan være usikre rundt tema seksuelle overgrep og vold og hvordan man samtaleteknisk skal gå fram for å få frem mest mulig informasjon fra barn som opplevd overgrep og vold. Dette underbygges av en annen barnevernsarbeiders fortelling: *«Og alle, for det har jo vært en greie i barnevernet i flere år at en har følt seg, eller ikke utrygg, men lite kompetent til å snakke med barn. Det er på en måte det som er, hva vil dere kunne, hva skulle dere ønskt vært annerledes? Jo det å snakke med barn. Det er jo ikke noe man har i grunnutdanningen særlig ut av. Så, så det er jo den kompetansen alle ønsker»*. Det kan i tillegg oppfattes som at denne usikkerheten hos den enkelte barnevernsarbeider blir forsterket av strukturelle forhold som gjør at det til tider kan være vanskelig å ivareta utsatte barn. Et eksempel er: *«Og så er det i forhold til som sagt, eh det med at hvis de skal plasseres så skal vi jo ha plass til de i beredskapshjem. Det har faktisk skjedd at ikke vi har fått, slik at vi må sende barna tilbake med håp om at de er i livet dagen etterpå. Eh, ja, sånne, sånne type utfordringer»*, i tillegg til *«Og så er det dette med tiden, det å følge opp familien, det kan være utfordrende. Vi setter jo av en dag for å aksjonere, også håper vi at vi har mulighet til å følge de opp dagen etterpå, hvis de skal hjem»*.

4.2 Hovedfunn

I forhold til hovedtemaene kan disse deles inn i tre kategorier som viser de viktigste faktorer som påvirker kunnskapsutvikling. Første hovedtema er leders betydning for kunnskapsutvikling, andre er kollegas betydning for kunnskapsutvikling og tredje og siste er faktorer ved videreutdanningen og den konteksten denne gjennomføres i. Til hver av disse faktorene ble en rekke undertema identifisert. Hovedtema med tilhørende undertema illustreres i figur nr. 5.



Figur nr. 5.

4.2.1 Leders betydning for kunnskapsutvikling.

Et av hovedfunnene i mitt datamateriale er de barnevernsansattes vektlegging av en tydelig og klar ledelse som aktiv deltaker i alle ledd av videreutdanningen «Avdekking; Kva så?». Fra planlegging og gjennomføring til vedlikehold av kunnskap når selve videreutdanningsprogrammet er ferdig. Dette tema kan deles inn i fem undertema. Første er tilgjengelighet, andre er tilstedeværelse av ansvar, tredje er å bevare tilegnet kunnskap, fjerde er bidrag av støtte, veiledning og debrifing og siste er investering i de ansatte.

De barnevernsnastatte understreker i sine fortellinger at det viktig at leder er tilgjengelig og har mulighet til å bistå i saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. En av barnevernsarbeiderne fortalte det slik: «Så leder er viktig, på de dagene (...) Og de er tilgjengelig i løpet av dagen, i forhold til at vi kan ringe og drøfte, for sant det er mye drøftinger». En av utfordringene med disse sakene er som nevnt, at arbeidsdagen er hektisk og det er mye som må organiseres. Da leder også er den med det øverste ansvaret er dermed tilgjengelighet viktig for å forklare hva saken gjelder, drøfte og vurdere hva man skal gjøre

videre. Dette undertemaet kommer ikke kun frem i form av at leder ønskes tilgjengelig de dager man aksjonerer, men også i forhold til videreutdanningen, at de er tilgjengelig og tilstede på selve utdanningen. En barnevernsarbeider forteller at det var viktig at lederne også var tilstede på flere av videreutdanningens undervisningsdager. Barnevernsarbeideren mente at dette viste engasjement i tillegg til at det viste de ansatte som deltok på videreutdanningen at ledelsen tok utdanningen på alvor og eksempelvis fulgte med hvem som var tilstede og hvordan de deltok.

Andre undertema er ansvar. Som tidligere nevnt har lederne det avgjørende ansvar i forhold til beslutninger i saker som omhandler seksuelle overgrep og vold, og barnevernsarbeiderne forteller at det er viktig at lederne følger opp dette ansvaret slik at de selv ikke blir stående alene med viktige avgjørelser. En barnevernsarbeider fortalte: *«Vi drøfter de sammen med leder i forhold til hvordan vi skal gå frem. Så er det leder som finner de folk som folk som har muligheten til å følge opp. Type være med i samtale med foreldrene, og hvis det skal bli plassering så skal jo det organiseres»*. Barnevernsarbeiderne er avhengig av at lederne også tar ansvar for å organisere ressurser og hvordan ting skal gjøres. Det er lederne som delegerer arbeidsoppgaver, booker rom, og fordeler ressurser. En annen fortalte: *«Også da når man har samlet all informasjonen må man jo selvfølgelig ledelsen være her fordi må ta en avgjørelse på om det er akutt plassering eller ikke. Og hvordan skal den foregå. Er det nettverk som kan ta seg av barnet eller ungdommen i akutte kartleggingsfasen, eller må man plassere i beredskapshjem? Ja. Det er jo ikke en avgjørelse som saksbehandleren tar alene, det er jo på ledernivå. Mhm»*. En klar ledelse som tar sitt ansvar på alvor fører dermed til mer struktur og mer planmessig arbeid i disse sakene.

Dette betyr imidlertid at ikke alle opplevde lederne slik. Noen barnevernsarbeidere nevner det de opplever som ansvarsfraskrivelse fra leder. En barnevernsarbeider fortalte *«Jada, jeg føler jo at her på kontoret så har vi jo denne politikken med at vi er to i undersøkelser (kremter) og det hjelper, og det gjelder alle undersøkelser i begynnelsen hvert fall (...) Eh, Samtidig så kan det bli litt sånn enkelte ganger at hvis, hvis en da ønsker ledelsen inn i saker så vegrer de seg fordi vi er jo to i undersøkelsene, så det kan jo også virke på den måten»*. Dette kan resultere i større terskel for å be leder om hjelp i visse faser av arbeidet og øke distansen mellom ledere og saksbehandlerne. På grunn av at leder vier mye ressurser og bidrar til organisering av visse faser av arbeidet, kan dette føre til at barnevernsarbeiderne oppfatter at må klare seg alene i de andre fasene av arbeidet. Noen av barnevernsarbeiderne opplever at lederne først blir

involvert igjen når de endelige avgjørelsene skal fattes og at lederne ikke er tilgjengelig under selve prosessen med arbeidet. Betydningen av slik lederskap kan ha negativ påvirkning på kunnskapsutviklingen hos barnevernsarbeiderne, eksempelvis kan det føre til en opplevelse av å stå alene med belastende arbeidsoppgaver. Tafvelin et al. (2014) sin studie viser likheter med dette og poengterer at ansatte ikke ønsker ledere som fremstår som kontrollør eller administrator, men en leder med fokus på relasjoner. Tafvelin et al. (2014) sine funn reflekterer her mange av de samme elementene som denne studien, hvor de barnevernsansatte etterspør mer rom for refleksjon, dialog, utforskning og prosesslæring sammen med leder for å finne mulige løsninger.

I tillegg vektlegges god struktur for at barnevernsarbeiderne kan jobbe godt med disse sakene på egenhånd, og flere barnevernsansatte etterspør at ledelsen tar ansvar for at det jobbes strukturert med disse sakene. En barnevernsarbeider fortalte: *«Men eh, ja. Nei, jeg, jeg hadde, jeg kunne ønske meg at det var lagt mer føringer for hvordan vi skal jobbe i den enkelte sak som kommer inn som melding. Ehm, for da kan det og være lettere, når du har fått oversikt over slevve innholdet og skal gå til undersøkelse på den saken så er det da lettere å gå til sin avdelingsleder å si det at nå skal jeg gå inn slik og slik, nå må vi ha et planleggingsmøte»*. Dette er problematisk når man eksempelvis ser på MacGregor et al. (2014) sin studie som viste at organisatorisk- og strukturell støtte er viktige faktor for kunnskapsdannelse og kunnskapsbruk. Videre poengterte denne studien viktigheten av en støttende ledelse som behersket å gi klare signaler på roller og ansvarsområder. Også forskning fra Björkenheim (2007) hadde lignende funn. Gjennom sin studie hevdet hun at strukturelle faktorer enten fremmet eller hemmet kunnskapsutvikling. Hun poengterte også at tilgjengelig ledelse var en slik faktor som fremmet kunnskapsutvikling.

Det må imidlertid understekes at de fleste barnevernsarbeiderne fortalte historier der lederne fremmet heller enn hemmet kunnskapsutviklingen, og betydningen av ledere som positive ressurspersoner betegnes som viktig. Likevel viser dette undertema at det er noe ulike oppfatninger. En grunn for en slik oppfatning kan knyttes til at ansatte ofte har annen oppfatning av ledere og deres rolle enn av andre kollega. Forslin (2002) beskriver at i det øyeblikk man tiltrår rollen som leder projiseres det et fantombilde fra andre ansatte over på lederen, og de tillegger lederen ansvar, myndighet, makt og tillitt. Når man da har dette synet på en leder kan dette få flere konsekvenser. Ved at ansatte så klart definerer spesifikke oppgaver og egenskaper til en leder kan det være lettere å identifisere på hvilke områder

lederen ikke oppfyller disse oppgavene. I tillegg er det gjerne vanskeligere å definere andre kollega, i barnevernssammenheng barnevernsarbeidere i førstelinjetjenesten, sin rolle da disse gjerne er mindre definert og knyttet helt andre forventinger til. Dermed kan det være lettere å kritisere ledere enn likesinnede kollega, og det kan oppstå en «de-oss» mentalitet hvor man føler fellesskap med likesinnede kollega og motstand mot den utenforstående lederen. Dette kan belyse noen av årsakene til at noen barnevernsarbeidere oppfatter negative elementer knyttet til ledelsen.

Neste undertema er å bevare tilegnet kunnskap, og henger sammen med forrige undertema med tanke på struktur. Strukturert arbeid er en faktor som legger til rette for at nye tilegnende arbeidsmetoder kan innarbeides og at de barnevernsansatte kan jobbe mer konsekvent opp mot problematikken seksuelle overgrep og vold. Et eksempel på en slik arbeidsmetode er Klemetsrudmodellen som samtlige barnevernsarbeidere nevner som viktig tilegnet kunnskap fra videreutdanningen. Eksempelvis: «...*var kanskje litt innom det i sted i forhold til Klemetsrudmodellen at man gjerne, man er mer presis og mer eh, taktfull nå enn hva man var før*». En annen sa: «*Ehm, og da, når en da kan forholde seg til da Klemetsrudmodellen er det jo veldig, det er jo en sånn, ehm, fremgangsmåte og sant, sånn at en kan på en måte sjekke ut underveis. Hva har vi gjort, har vi gjort det, har vi gjort det, i stedet for hver enkelt sak, altså må finne opp kruttet på nytt litt.*» Andre barnevernsarbeidere påpekte at for å bevare den tilegnede kunnskapen de hadde fått gjennom videreutdanningen så var det viktig å integrere denne kunnskapen og gjøre den en del av en praksis. Det er naturlig at ledelsen her har en viktig rolle, og det er ikke noe de ansatte kan stå for alene. Rutiner, håndbøker og et kontinuerlig fokus er viktig for at man skal vedlikeholde og fornye denne kunnskapen. I det aktuelle tilfellet oppfatter jeg på bakgrunn av de barnevernsansattes fortellinger at det har skjedd noen endringer i rutinene i de aktuelle barnevernstjenestene. Flere av de barnevernsansatte snakker om at de har tilpasset den nye kunnskapen til sine håndbøker og rutiner og dermed at ledelsen har gjort et arbeid for å integrere den tilegnede kunnskapen. Eksempelvis fortalte en barnevernsarbeider: «*Vi har mer fokus på det, jeg tror rett og slett det er det det koker ned til også har vi laget, i, interhåndboken, eh så har det vært gått igjennom og blitt laget gode rutiner på hvordan skal kontoret som sådan håndtere dette også, både det med samtale med barn, hvordan med anmeldelse eller informasjon til politiet, ivaretagelse av de som står oppi dette her fosterforeldre og sånne ting når det kommer, ivaretagelse av saksbehandlere, så det, ja det har ført til noe endring på kontoret totalt sett, for saksbehandlere og generelt på kontoret*». I tillegg påpekes det fra barnevernsarbeiderne at det

må være videre rom for å fortsette utviklingen av den kunnskapen man har tilegnet seg. Her nevnes det øving, muligheter for å friske opp kunnskapen gjennom kurs og videre investeringer i bi-veiledere som skal bistå andre kollega eller kontorer med å veilede og fortsette filmdelen hvor man filmer og gir tilbakemelding.

Imidlertid er det ikke slik at alle de ansatte føler at kunnskapen blir implementert i den grad den burde. Flere av de barnevernsansatte etterspør at ledere tar tak i kunnskapen man har tilegnet seg, også etter at videreutdanningen er ferdig, og at barnevernsarbeiderne ikke blir alene om å bruke og holde kunnskapen vedlike. En barnevernsarbeider fortalte: *«Det som jeg skulle ønske kanskje det er at det blir tatt tak i uavhengig av selve studie og at vi og har en ledergruppe som og vil sørge for at dette blir videreført. At dette blir jobbet med i sin, i de enkelte saker for vi har jo saksgjennomgang hele tiden med våre avdelingsledere, sånn at hvis hadde hatt en avdelingsleder som hadde valgt å så følge dette her: Hvordan går man frem, hvordan har du tenkt å jobbe med dette her, og har fokus på det, så kunne, kunne vi også ha utnyttet det mye bedre»*. Videre har dette påvirkning på måten den enkelte barnevernsarbeider arbeider med de enkelte saker, og flere barnevernsarbeidere påpeker at det fører til mindre systematisk arbeid. En saksbehandler sa: *«Vi har en, en mottaksavdeling kan du si eller mottaksmøte på, på på meldinger som kommer inn, så de legger føringer for hvordan vi skal gå frem i sakene. Og det burde jo kanskje, og det er jo der det i så fall blir skrivet på: Skal vi bruke Kvellomodellen på denne saken her, eh, skal, hvordan skal vi tenke, hadde det vært en ide å skrive på Klemetsrudmodellen her, må vi bare gå inn å tenke det med en gang. Så får bare saksbehandleren beskjed rett og slett det er slik vi skal gjøre. Og da er jo, da står jo prosedyrene der sant så det at, så det er faktisk opp til den gruppen altså ledernivå»*. En konsekvens av manglede kollektivt fokus også etter videreutdanningen er ferdig, kan være at det blir det opp til hver enkelt hvordan man skal praktisere dette og i hvilken grad man bruker de aktuelle modellene og samtalemotodikkene man har tilegnet. Dette er problematisk da det kan føre til at kunnskap forsvinner ut av organisasjonen sammen med de enkelte barnevernsarbeiderne. Kunnskapen blir da noe som er knyttet til enkeltmennesker heller enn at den har fått eierskap og rotfeste i de gjeldene barnevernskontorene. Da mister også videreutdanningen litt av sin funksjon og mål som er å øke kunnskapen om seksuelle overgrep og vold på et kollektivt nivå.

Dermed blir funnene også her tosidig, og i likhet med tidligere undertema er det flere grunner som kan føre at den tilegnede kunnskapen blir ivaretatt eller integrert i ulik grad. Tidspres

kan være en faktor som påvirker dette. Dette støttes av ulik forskning både fra Norge og andre land. Den norske studien fra Bogen et al. (2007) viste at saksbehandlere i kommunalt barnevern i henholdsvis Oslo og Bergen opplevde betydelig mengde med tidspress som påvirket dere arbeidshverdag. Björkenheim (2007) viste at sosialarbeidere i Finland også opplevde tidspress og hevder at dette førte til at de ikke hadde nok tid til å innhente den kunnskapen og informasjonen de trengte for å gjøre en god jobb. I tillegg viste forskning fra MacGregor et al. (2014) at tidspress eller tidsbegrensninger hadde en negativ påvirkning på kunnskapsutvikling. Ulike barnevernskontor har ulike mengde saker per saksbehandler og ulike utfordringer knyttet til kontorene, noe som kan føre til at noen kontorer har mer tid til å sette seg ned å finne ut hvordan man skal ivareta kunnskapen og kompetansen enn andre. I tillegg kan engasjement hos ledelse påvirke bevaring av kunnskap. Sørli, Ogden, Solholm og Røyhus (2010) viste i sin artikkel om implementering, til Midthassel og Ertesvåg som påpekte at for å innføre ny kunnskap i en organisasjon på en konstruktiv måte, så var dette avhengig av kompetent ledelse, kollektiv kompetanse og et godt samarbeidsklima. Videre mente de at det nesten ville være umulig å utvikle ny kunnskap dersom prosessen ikke ble støttet av ledelsen og lederne ikke engasjerte seg i dette arbeidet (Sørli et al., 2010). Dermed er det viktig at de barnevernsansatte opplever engasjement og ser på lederne som ildsjeler versus brannslukkere.

Et annet viktig undertema i forhold til leders påvirkning på kunnskapsutvikling, er at leder bistår med støtte, veiledning og debrifing i saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. Som man ser ut i fra barnevernsarbeideres fortellinger om utfordringer med slike saker, så syns barnevernsarbeiderne det er krevende å jobbe med denne problematikken. Sakene fordrer ekstra fokus, spesielle arbeidsmetoder og hensyn i arbeid med barna og familiene deres. Da poengteres det som viktig at det er rom for å oppsøke leder og få veiledning, støtte og debrifing. En barnevernsarbeider forklarer: *«Og mer, eh, jeg, jeg kan ikke si at man trenger mindre støtte nå, for det gjør en ikke i slike saker, for det gjør man. Man trenger like mye støtte uansett, men jeg var gjerne usikker før. Man har vokst litt på de sakene og erfaringene man har hatt og på denne utdanningen, absolutt. Men, men jeg har, helt klart man trenger støtte og man trenger oppbacking og man trenger å vite at man ikke er alene. At man er på lag»*. Dette sitatet viser at selv om man får mer kunnskap og erfaringene rundt seksuelle overgrep og vold øker gjennom videreutdanningen, er det viktig at man likevel har ledere som har fokus på å bistå sine ansatte. I de barnevernsansatte sine fortellinger presenteres her historier om at de blir sett, at lederne er tilgjengelig for støtte og veiledning, at de hjelper når

det er vanskelig og skryter når man mestrer. En av de barnevernsansatte forteller: *«Så får man god hjelp etterpå til å kunne komme å snakke om man trenger det, og det er veldig bra. Eh, så jeg syns, eh jeg syns det er veldig, ja, jeg syns vi løser det på en veldig god måte på kontoret nå, mhm.»*. En annen forteller: *«Også selvfølgelig det å på en måte, jeg merker i alle fall jeg sitter i veiledning hos avdelingsleder og forteller om en sak eller en samtale jeg har hatt og får på en måte skryt for at du er flink, og har gjort en god jobb og det høres ut som du kan dette på, på en måte ja. Og kan ta det veldig lett, det hjelper jo at du tenker okey, da klarer jeg neste og sant»*. Man ser at dermed at denne støtten, veiledningen og debrifingen også medvirker til motivasjon, og at de barnevernsansatte klarer presset bedre i sakene som omhandler seksuelle overgrep og vold hvis disse faktorene er tilstede. Dette støttes også av Sørli et al. (2010) som i sin studie poengterte at samarbeid med leder var en nødvendig faktor for å få til implementering av tiltak. Videre viste de også til 23 enkeltfaktorer som utgjorde en påvirkningskraft på implementeringskvalitet deriblant opplæring, veiledning og administrativ støtte. Ledere blir positive ressurspersoner som bidrar til økt kompetanse og mulighet for å utvikle kunnskapen man har tilegnet seg på videreutdanningen, gjennom dialog, diskusjon, støtte, debrifing og veiledning.

Det siste undertema er leders satsning på videreutdanningen og kunnskapsutvikling hos barnevernsarbeiderne. Flere av de barnevernsansatte poengterte glede og motivasjon av at leder ønsket at de skulle delta på videreutdanningen og at leder anså det som verdifullt at de tilegnet seg ny kunnskap. En barnevernsarbeider forteller: *«Ja, jeg tenker jeg ikke skulle vært foruten det, og at jeg er glad for at jeg fikk tilbudet. Absolutt. Det syns jeg. Jeg er glad for at jeg fikk tilbudet om å være bi-veileder og være veileder og. Ja. Litt, litt eh, stolt kjenner jeg. Ja. Tenker at det når jeg blir bedt til det så må jeg jo være bruknes til noe (ler)»*. En annen forteller: *«Det betyr mye for meg å få lov til å gjennomføre det, eh. Jeg litt, jeg kjenner litt på en takknemmelighet også for at ledelsen eh tenker at de vil satse på det holdt det på å si. På, ikke, ikke bare på alle men på meg også holdt det på å si. Og at de, de tenker at jeg kan brukes til det, derfor vil de at jeg skal være med på det, og derfor ja, vil de at jeg skal være med i sånne saker»*. Dette illustrerer viktigheten av en ledelse som bryr seg, og ønsker å investere i ny og viktig kunnskap. Dette førte til at de barnevernsansatte oppfatter seg selv som verdifulle og kunnskapsrike bidragsytere med muligheter til å yte positivt til hele kontoret. En slik investering i de ansatte kan i tillegg føre til utvikling av faglig kompetanse som er en del av Barne- og likestillingsdepartementet (2009) sin kompetanseinndeling. Videreutdanningen er en investering i de ansattes forskningsbaserte viten. Dette gjelder

ikke bare lokalt med også regionalt da alle de barnevernsansatte i den aktuelle kommunen skal få tilbud om videreutdanningen etter hvert. Man ser dermed at lederne også bidrar til et regionalt fokus for å øke kunnskapen om tema seksuelle overgrep og vold.

4.2.1.1 Utdypende drøfting om leders betydning for kunnskapsutvikling

Et av mine hovedfunn viser at ledere er viktige personer når man skal legger til rette for at videreutdanningen skal gjennomføres på best mulig måte, både i det direkte arbeidet med seksuelle overgrep og vold, og for at kunnskapen de barnevernsansatte tilegner seg blir bevart og benyttet også etter videreutdanningen er ferdig. Det er flere elementer ved disse funnene som det er særlig grunn til å trekke frem da disse viser hvordan kunnskap, kunnskapsutvikling og kompetanse utvikles i samhandling mellom barnevernsansatte og ledere.

Et element ved funnene er at engasjerte og involverte ledere får barnevernsarbeiderne til å reflekterer over roller, oppgaver og forståelse av sosialt arbeid. Eksempelvis ser man at barnevernsarbeiderne forteller historier om ledere som anerkjenner at det er kommet ny og verdifull forskning på område seksuelle overgrep og vold, og ved å støtte barnevernsarbeiderne til å delta på videreutdanningen «Avdekking; Kva så?» så vil lederne kunne påvirke forståelsesgrunnlaget av disse sakene. Å styrke forståelsesgrunnlaget innen sosialt arbeid og barnevern er viktig. Trevithick (2008) hevder at sosialt arbeid som fagfelt har vært preget av mye uenigheter rundt gjeldende forståelsesgrunnlag, noe som igjen fører til uklarheter i forhold til hva man skal knytte til ulike roller og ansvarsoppgaver. Ved å styrke forståelsesgrunnlaget til barnevernsarbeiderne kan dette føre til at de blir mer klar over sin rolle i barnevernet og hva man skal tillegge denne. Videreutdanningen gjør videre at man kan tilegne seg nye kunnskap ved hjelp av nye modeller og fremgangsmåter, eksempelvis den nevnte Klemetsrudmodellen i tillegg til samtalemotodikk. Dette kan føre til refleksjon over tidligere arbeidsmetoder, endring av den vanlige tankegangen og saksgangen rundt slike saker og at de barnevernsansatte utvikler oppdaterte metoder for å håndtere disse sakene. Dermed kan også synet på seg selv og ens rolle i saker som omhandler seksuelle overgrep og vold endre seg. Eksempelvis forteller samtlige barnevernsarbeiderne at de er tryggere i sitt arbeid med seksuelle overgrep og vold etter deltagelse på videreutdanningen, og de beskriver seg selv som trygge fagpersoner heller enn å være usikker på sin rolle og sine oppgaver i slike saker. I tillegg reflekterer funnene at det kan ha oppstått en kunnskapsutvikling gjennom prosessen som Nonaka (1994) kaller eksternalisering, som vil si å omdanne taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Ved å sette ord på hvordan man vanligvis arbeider, gjør man den tause

kunnskapen eksplisitt, noe som fører til at man kan bevare kunnskapen videre. Her synliggjør de engasjerte lederne dagligdagse arbeidsmetoder og rutiner for barnevernsarbeiderne, og viser dermed betydningen av et bevist fokus på disse sakene.

Dette henger også sammen med et annet element i funnene, altså betydningen av å jobbe strukturert og modellbasert. Ved å innføre spesifikke fremgangsmåter for saker som omhandler seksuelle overgrep og vold, så hjelper dette å videreføre den tilegnede kunnskapen og sørge for at dette blir en del av faste rutiner. På denne måten bidrar gode ledere til at den aktuelle kunnskapen ikke forsvinner med de barnevernsansatte hvis de slutter eller flytter på seg i organisasjonen. I tillegg gjør de det lettere for nye ansatte å få innarbeidet en god og strukturert måte å jobbe med disse sakene på fra første dag de er ansatt. Utarbeiding av slike rutiner og prosedyrer kaller Trevithick (2008) for organisatoriske føringer og man ser at disse er styrende for barnevernsarbeideres arbeid. I tillegg poengterer Trevithick (2008) at disse er viktige fordi de forteller noe om hvilke forventninger man har knyttet til barnevernets arbeid.

Funnene reflekterer videre at barnevernsarbeiderne opplever at det har skjedd endringer ved de aktuelle barnevernskontorene og at rutiner og prosedyrer er styrket, noe som barnevernsarbeiderne betegner som å gjøre det lettere å jobbe med problematikken seksuelle overgrep og vold på en mer effektiv måte. Imidlertid kan man spørre seg om det alltid er nødvendig med slike trinnvise oppskrifter for å arbeide med disse sakene på en god måte. Trevithick (2008) kommenterer her at en slik fremgangsmåte kan gå ut over skjønn, profesjonalitet, og muligheter for å tilpasse arbeidsmåter til hver enkelt sak og individ. Flere av barnevernsarbeiderne påpeker nettopp dette i sine fortellinger, og poengterer at rutiner og arbeidspraksis ikke alltid er nok skjønnsmessig tilpasset. Man kan dermed spørre seg om slike organisatoriske føringer da fremmer mer byråkratiske prosesser eksempelvis mer arbeid utført gjennom rutine og fastsatte manualer, og dermed kan hindre mer tilpasset og individuelt arbeid sammen med hver enkelt bruker. På en annen side kan betydningen av å jobbe strukturert og modellbasert fremme kunnskapsutvikling gjennom prosessen internalisering (Nonaka, 1994). Det kommer frem at lederne prøver å sikre at den tilegnende kunnskapen blir integrert i barnevernets daglig rutine. Et mål med å nedfelle Klemetsrudmodellen og annen tilegnet kunnskap i rutinehåndbøker og saksprosedyrer oppfattes eksempelvis som et forsøk på å få kunnskapen innarbeidet slik at barnevernsarbeiderne blir mer komfortable, sikker og effektiv i måten å arbeide med og håndtere saker med seksuelle overgrep og vold. Som en barnevernsarbeider fortalte, så hadde man i perioder liten tid til å planlegge hvordan man

skulle jobbe med hver enkelt sak på det gjeldende kontoret. Videre fortalte hun at dette nødvendigvis ikke trengte å være negativt så lenge man hadde innarbeidet seg gode metoder for å arbeide i de enkelte sakene og at disse hadde god faglig forankring. Ved internalisering vil den tilegnede kunnskapen komme under huden på barnevernsarbeiderne, og dermed kunne utføres uten for mye planlegging eller tilbakeblikk på hvordan man gjennomfører akkurat den spesifikke metoden.

Lederne har også påvirkning på hvordan de barnevernsansatte lærer og bruker kunnskap fra videreutdanningen. Som nevnt er ett av funnene at en lederstil preget av instruksjoner kan ha negativ påvirkning på kunnskapslæring. Ved en slik tilnærming løper man risikoen av at læringen blir preget ukritisk replikasjon i stedet for kritisk bruk av metoder og modeller. Trevithick (2008) hevder at hovedformen for læring innen de fleste former for akademia, også sosialt arbeid, nettopp skjer gjennom slik replikasjon. Dette kan ses på som problematisk da det finnes andre metoder som i større grad bygger kognitive og løsningsorienterte prosesser som eksempelvis applikasjon og tolkning. Trevithick (2008) hevder at metoder som applikasjon og tolkning også passer bedre for å knytte teori og praksis sammen som er ett av målene for den aktuelle videreutdanningen.

Et annet funn er at lederne deler kunnskap og erfaringer fra videreutdanningen gjennom støtte, veiledning og debriefing med de barnevernsansatte, og de barnevernsansatte kan dermed utvikle sin kunnskap for å bedre arbeide med saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. I lys av Nonaka (1994) sin teori om kunnskapskonvertering kan dette beskrives gjennom prosessen sosialisering. Et sentralt element som er gjeldene her er at prosessen må være bygget på gjensidighet og tillitt, og ikke bli preg av ren overføring av informasjon. Prosessen må dermed være dynamisk, slik at barnevernsarbeiderne føler seg sett og forstått av sine ledere. Dette gir videre grunnlag for at de barnevernsansatte kan observere, imitere og praktisere denne kunnskapen de har delt med lederne og dermed fjerne elementer av usikkerhet i sitt arbeid med saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. Denne prosessen utvikler ofte det som Nonaka and Takeuchi (1995) kaller sympatisert kunnskap som nettopp går ut på at man blant annet lærer tekniske ferdigheter som eksempelvis samtaleteknikk og Klemetsrudmodellen. I tillegg bærer veiledning, debriefing og støtte preg av eksternalisering (Nonaka, 1994). I et møte mellom barnevernsarbeidere og ledere setter begge parter av tid til å sette ord på hva som er bra og hva som kanskje kunne vært gjort annerledes i barnevernsarbeiderens arbeid. Ved å sette ord på sine arbeidsmetoder kan de

barnevernsansatte dermed blir mer bevisst på hva de gjør og hvordan de gjør sitt arbeid. Dette kan gjøres nettopp gjennom veiledning og debrifing. Slik dialog mellom barnevernsarbeidere og leder kan videre styrker den etiske kompetansen, et element som understrekes av Barne- og likestillingsdepartementet (2009) som viktig å besitte innen barnevern. Sentrale elementer som at de barnevernsansatte kan fatte sikre beslutninger om risiko og intervensjon i familier, blir dermed styrket og fører til at barnevernsarbeiderne blir mer selvstendig og trygg i sin saksgang. Selv om denne formen for kompetanse kan tilegnes gjennom prinsipper og regler har den imidlertid en side av refleksjon, og det må dermed elementer av egeninnsats for å kunne oppnås.

Videre ser man at disse funnene også reflekterer at den gjeldende kommunen hvor disse aktuelle barnevernkontorene ligger, tilstreber å etterfølge lovgivning knyttet krav om kompetanse ved gjennomføring av videreutdanningen «Avdekking; Kva så?». Som tidligere nevnt er krav til kompetanse styrt gjennom lovgivning og forskrifter, eksempelvis internkontrollforskriften §4c. Eksempelvis blir det i internkontrollforskriften påkrevd at kommunene skal sørge for at arbeidstakere har tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter innenfor et fagområde. Ved at lederne gjør det obligatorisk for alle faste ansatte å delta på videreutdanningen gjøres det et forsøk på å øke kompetanse og ferdigheter innen fagområde seksuelle overgrep og vold. I internkontrollforskriften §4c står det videre at barnevernstjenesten skal utvikle, iverksette, kontrollere, evaluere og forbedre nødvendige prosedyrer, instruksjoner og rutiner eller andre tiltak for å avdekke, rette opp og forebygge overtredelser av barnevernlovgivningen. Ledelsen har gjennom arbeidet med å videreføre tilegnet kunnskap fra videreutdanningen, nettopp arbeidet med å forbedre rutiner, blant annet innlemme Klemetsrudmodellen, i tillegg til å gjennomgå disse med den hensikt å redusere faren for at det kan skje lovovertridelser.

4.2.2 Kollegaers betydning for kunnskapsutvikling.

Betydningen av et kollegafellesskap fremstår som noe av det mest betydningsfulle for kunnskapsutvikling blant barnevernsarbeiderne i det aktuelle utvalget. Det var obligatorisk for alle i faste stillinger å delta på videreutdanningen «Avdekking; Kva så?», og kollegaskap og samhold fremheves som avgjørende faktorer for at man har fått til en kollektiv utvikling av kunnskap på bakgrunn denne videreutdanningen. Dette tema kan deles inn i tre undertema. Første er kollegas bidrag med støtte og veiledning, andre er kollektiv kunnskapsutvikling og

tredje omhandler kollegas betydning for å bevare kunnskapen over tid.

Første undertema omhandler støtte og veiledning fra kollega. Flere barnevernsarbeidere understreker viktigheten av at man er sammen om å delta på videreutdanningen og at man sammen kan hjelpe hverandre underveis hvis noe er vanskelig. En barnevernsarbeider fortalte: *«Og jeg føler ehm, men jeg synes det er veldig greit at de fleste i alle fall har vært med på det, og at vi kan bruke hverandre hvis det er noe en er usikker på, ehm og jeg føler og til de som er her fortsatt som ikke har vært med på den, så er det veldig greit å kunne hjelpe de når de lurere på ting, ehm og det jeg merker jeg jo at de kommer og spør hvis de trenger tips og råd, eh og hjelp til, eh, til hvordan de skal legge opp en samtale»*. Dette understrekes at når så godt som alle på kontoret er med på videreutdanningen fører dette til et samhold som nye barnevernsansatte eller de saksbehandlere som ikke var med på videreutdanningen, kan benytte seg av. Dette understøttes også av annen forskning, blant annet fra Björkenheim (2007) som viste at sosialarbeiderne i hennes utvalg oppfattet det å diskutere med kollega som hjelpsomt i problemløsningsprosesser, og at de selv synes det var verdifullt å dele kunnskap med andre på arbeidsplassen. Videre poengterte Björkenheim (2007) at veiledning ble oppfattet som en positiv arena hvor slik diskusjon og refleksjon kunne finne sted, og hvor de barnevernsansatte kunne utvikle kunnskap om et tema eller fagområde. Funnene fra denne gjeldende masteroppgaven viser videre at videreutdanningen også har rustet de barnevernsansatte til å gjennomføre veiledninger med kollegaer. Dette understrekes av en barnevernsansatt: *«Føler meg jo mer i stand til å kunne veilede andre. Det gjør jeg»*. Dermed får barnevernsansatte som ikke var med på videreutdanningen, veiledning og støtte av kollega når de skal arbeide med saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. Imidlertid er det ikke én ressursperson som er ekspert på dette tema, men flere barnevernsansatte som har viktig kunnskap de kan dele med hverandre. I tillegg fører et slikt kollegafellesskap til at man reflekterer mer rundt disse sakene enn hvis man sitter alene med kunnskapen.

Andre undertema henger sammen med det tidligere nevnte tema og omhandler kollektiv kunnskapsutvikling. Det at videreutdanningen var obligatorisk for alle i faste stillinger kan ha ført til dannelsen av et kollektivt kunnskapsfellesskap. Det vil si at man kan snakke om at flertallet av de barnevernsansatte på de gjeldende kontorene besitter ny og viktig kunnskap i stedet for at det er et fåtall ressurspersoner per kontor. En barnevernsarbeider fortalte: *«Jo altså sjargongen bli jo annerledes på jobb når vi på en måte har vært på samme forelesning og vi kan på en måte snakke litt fag i pauser, (...) Og så gir det litt en felles forståelse at når*

du på en måte skal samarbeide med noen andre i en sak, at de gjør, de har forståelse for hva du gjør og hvorfor du gjør det, og du trenger nødvendigvis ikke forklare alt du gjør eller sier, eller mener, så det er og er en veldig greit ting. At det ligger en forståelse der og en er enig om at det er sånn det er og det er sånn det bør være». Flere barnevernsarbeidere sier videre at en slik kollektiv forståelse bidrar til større effektivitet og mer trygghet i arbeidet med saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. Det er en felles forståelse av hvilke arbeidsmetoder som brukes og dette gjør at barnevernsarbeiderne kan bruke mindre tid på å diskutere metodevalg og prosess men heller bruke tiden i samtaler og på effektiv arbeid med sakene. En slik felles forståelse gjør også at man står mindre alene og at man har et fellesskap bak seg som er enig i hvordan man skal jobbe. Sammen gjør man hverandre bevisst på den kunnskapen man besitter og bygger opp en større trygghet hos den enkelte saksbehandler. Viktigheten av dette understrekes også i annen forskning, blant annet av Hughes (1990). I hennes studie av videreutdanning blant sykepleiere var et av funnene at videreutdanning hadde positiv påvirkning på samhold i arbeidsgruppen. Sykepleierne fortalte at de var tryggere, hadde bedre kommunikasjonsevner og følte et sterkere kollegaskap etter de hadde deltatt på videreutdanningen. Også forskning fra Jinnett og Alexander (1999) viste at det å jobbe i gruppe økte jobbensengasjement, førte til positive tanker om arbeidsplassen, mindre konflikter og større tilfredsstillelse med jobben. Man kan også se likhetstrekk med funnen i denne aktuelle masteroppgaven, hvor barnevernsarbeidere fortalte at de strakk seg lengre og i større grad enn tidligere mestret utfordringene og samtalene knyttet til saker om seksuelle overgrep og vold. En barnevernsarbeider fortalte eksempelvis: *«Du vil alltid møte barn som ikke har lyst til å si noe, men, men det er lettere å i hvert fall få inn en relasjon i første og andre og tredje samtalen, kanskje det tar fire, fem, seks samtaler før du på en måte kommer noen vei, men da har du på en måte i hvert fall begynt, så det har nok vært en endring, at vi har sett på umulige barn at joda, vi vi prøver litt til og så ser vi».* Dette reflekterer videre det samme som Hughes (1990) fant i sin studie, altså en større trygghet i arbeid med disse sakene. Når man i tillegg strekker seg lengre for å nå inn til barn, vil dette kunne føre til at flere barn oppnår den nødvendige tillitten som skal til for å fortelle, og dermed gjør at barnevernet kan komme i posisjon til å hjelpe flere barn.

Tredje undertema er å bevare tilegnet kunnskap over tid. Ved at man har en felles kunnskapsforståelse så kan dette gjøre det lettere å videreføre kunnskapen. En barnevernsarbeider fortalte: *«Og eh, så det tenker jeg at. Det har vært veldig bra at hele kontoret har hatt fokus, eh hvis det kun var meg som gikk på det så føler jeg at da hadde jeg*

sittet i min verden, og på en måte hatt veldig fokus, men kanskje alle andre har fokus på noe annet, eh så det har vært nyttig for da har vi snakket mye sammen også, og reflektert mye og drøftet mye sammen om, om den biten der». En annen fortalte: «Ja det har jo den, det har jo det å si at alle har fått vite, altså fått lære det samme og gått igjennom det samme sant, sånn at det. Alle har vel gjerne fått en økt forståelse for eh, kunnskap og teori eh rundt de temaene, tror jeg. Ja. Og at håndtering av sånne saker, eh, sikkert er blitt bedre, tror jeg, ja». Hadde det kun vært noen få ansatte som hadde deltatt på videreutdanningen så hadde ikke dette ført til det felles fokuset barnevernskontorene nå har på dette tema. Barnevernsarbeiderne presenter flere ulike tanker om hvordan de som fellesskap skal bevare kunnskapen de har tilegnet seg gjennom videreutdanningen i tiden også etter man er ferdig med denne. Flere snakket om et oppfriskningskurs, samlingsdager hvor man kan øve på metodikken og møter med fagpersoner fra videreutdanningen. Imidlertid var det særlig ett tiltak som allerede var igangsatt som viser en god bevaring av tilegnet kunnskap. Dette er bi-veiledere, hvor barnevernsansatte som har deltatt på videreutdanningen får rolle som veiledere for nye grupper på kontoret som skal igjennom «Avdekking; Kva så?», eller som veileder interne grupper, da kun med videoveiledning av samtaler som skjer på kontoret. Flere av disse bi-veilederne understreker at dette har ført til at man fortsetter å utvikle seg og lærer enda mer om seksuelle overgrep og vold. En barnevernsarbeider sa: «Hm, nå er jeg blitt bedt om å være bi-veileder da, og var det i en runde, og det gav meg jo enda mye mer. For man lærer jo ikke bare av å se å på sin egen film, man lærer litt av å se på andres film og. Eh, ikke bare det, men jeg får trent på å gi tilbakemeldinger til andre». Bi-veileder gjør at man kan videreføre kunnskap i fellesskap og i tillegg ikke er avhengig av utenforstående. Slike bi-veiledere er også viktig for nyansatte slik at de har særlige ressurspersoner som kan bistå dem med å lære samtalemetodikk og hvordan man skal legge opp barnesamtaler i slike saker. En barnevernsarbeider understreket denne viktigheten: «Så tror jeg uansett at det, det er veldig viktig at disse andre som ikke har vært med og, trenger opplæring i barnesamtalen, men det holder en jo på med nå. (...). Og det og, tror jeg er veldig nyttig for da blir vi enda flinkere hvis man kan si det, man blir enda, på en måte, mer integrert når man fortsetter på måte og skal lære opp andre for en må, på en måte ha det i minnet hele tiden». Det å gjennomføre slike filme- og veiledningsgrupper innad på kontoret gjør at de barnevernsansatte også får øvd seg på metodene og samtaleteknikkene, i tillegg til at de får praktisert kunnskapen de har tilegnet seg i praksis. Flere av de barnevernsansatte understreker viktigheten nettopp av å kunne få fortsette å øve seg i et kollegaskap som i tillegg kan gjennomføres innen trygge og kjente rammer. Det er også andre forskere som har kommet med lignende funn, eksempelvis

viste Hughes (1990) til at sykepleieren i hennes utvalg oppga bedrede kommunikasjonsevner etter felles deltagelse på videreutdanning. For de gjeldende barnevernsarbeiderne kan dette tyde på at man har utviklet seg sammen med kollega på en arena som har føltes trygg. Andre forskere er også aktuelle å trekke frem i forbindelse med disse funnene, blant annet Tafvelin et al. (2014) og Jinnett og Alexander (1999). Tafvelin et al. (2014) viste eksempelvis til at kollegastøtte hadde en positiv påvirkning på forståelse av egen rolle på arbeidsplassen og jobbengasjement, og videre at disse to; forståelse av egen rolle og jobbengasjement, er kjente prediktorer for ytelse. Også Jinnett og Alexander (1999) viste til at det å jobbe i gruppe økte jobbengasjement. Dermed kan man se at et positivt kollegamiljø kan føre til at man yter ekstra for å bevare den tilegnede kunnskapen over tid. Ytelse og resultatrettet arbeid er viktig for at kunnskapen skal brukes og utvikles i barnevernsarbeiderens hverdag. I tillegg ser man at videreutdanningsprogrammet «Avdekking; Kva så?» både kan dra nytte av og samtidig også påvirke god kollegaskap. Videreutdanningen vil klart ha en fordel, i tillegg til et godt utgangspunkt for kunnskapsutvikling, om kollegaskapet oppleves positivt før videreutdanningen starter opp. I tillegg kan flere av videreutdanningens aktiviteter gjøre kollegaskapet bedre, eller i alle fall opprettholde det gode kollegaskapet.

4.2.2.1 Utdypende drøfting av kollegas betydning for kunnskapsutvikling

Disse tre underkategoriene summerer viktigheten av kollega når man skal utvikle kunnskap. Kunnskap har vanskeligheter for utvikles hvis man alene i et vakuum, og Nonaka (1994) understreker at kunnskap oppstår av og gjennom mennesker; at utvikling av kunnskap ikke kan skje uten at man samhandler med andre. Likesinnede kollega er gjerne de man har mest samhandling med gjennom en vanlig arbeidsdag, og det er gjerne de man samarbeider tettest med, deler opplevelser, utfordringer og refleksjoner med, noe som kan føre til utvikling av kunnskap. Hele videreutdanningen kan dermed ses på som å være avhengig av samhandling, læring, deling og godt kollegaskap mellom de barnevernsansatte for å kunne nå sitt mål om kunnskapsutvikling og kompetanseheving. Ved at flertallet av kollega er med på videreutdanningen skjer det også en prosess av sosialisering (Nonaka, 1994). Ved å snakke sammen om ny tilegnet kunnskap, diskutere saker på gangen, ved at man spør kollega hvordan de ville gått frem i en spesiell sak og rett og slett dele erfaringer så kan dette føre til at det innarbeides nye arbeidsrutiner uten at de ansatte er bevisst denne prosessen, og dannelsen av ny kunnskap finner sted. Dette kan føre til at de barnevernsansatte begynner å identifisere en felles og mer effektiv måte å arbeide på som kan få større slagkraft og føre til

endringer i rutiner og praksis. I tillegg kan nye kolleger ta til seg denne praksis gjennom at man observerer hva flertallet av andre kollega gjør i arbeid med seksuelle overgrep og vold, og selv imitere og skape en praksis som samsvarer med dette. Imidlertid er det ikke sikkert at de barnevernsansatte er bevisst denne prosessen da en av kjennetegnene med taus kunnskap er at nettopp denne typen kunnskap er ukjent for personen som besitter denne kunnskapen. Men selv om barnevernsarbeiderne ikke er bevisst denne kunnskapsutviklingen er den likevel viktig da det generelt ligger kraft også i slik taus kunnskap. I tillegg kan denne kunnskapsutviklingen også belyses gjennom prosesser av eksternalisering (Nonaka, 1994). Som det nevnes av barnevernsarbeiderne i dette utvalget så bidrar deltagelsen av kollega på videreutdanningen til at man utvikler et nytt felles vokabular og tilegner seg nye begreper som man bruker rundt tema seksuelle overgrep og vold. Når man setter ord på ting som tidligere har vært tause så kan disse omdannes til mer konkrete konsepter og videre bedre verktøy som er lettere å bruke i arbeid med seksuelle overgrep og vold. De barnevernsarbeiderne eksternaliserer dermed den tause kunnskapen om til eksplisitt kunnskap. Når dette i tillegg gjøres av et fellesskap så bidrar det til at denne prosessen blir lettere da det er enklere å utvikle konsepter og verktøy som alle kan benytte seg av i stedet for at hver enkelt barnevernsarbeider utvikler sitt eget som ingen andre får hverken tilgang på eller nytte seg av. Da blir konseptene splittet og vanskelig å bruke.

Det er flere elementer ved funnene knyttet til kollegas betydning for kunnskapsutvikling som det er særlig grunn til trekke frem og belyse. Et viktig funn er eksempelvis at kollegaskap påvirker de barnevernsansattes rolle. Videreutdanning i fellesskap fører til refleksjon over roller, både sin egen og kollega, og man blir mer klar over hva og hvordan man bidrar i kollegagruppen. En konsekvens av dette kan være at man også er mer bevisst på sitt bidrag ovenfor brukerne av tjenesten som har vært utsatt seksuelle overgrep og vold, noe som kan bedre det Trevithick (2008) kaller servicetilbud til brukerne. Barnevernsarbeiderne presenterer flere historier om viktigheten med diskusjon og refleksjon samme med kollega og at dette er med på å utvikle kunnskap. Dette kan igjen gi en bedre forståelse av seksuelle overgrep og vold som sosiale problem, og en slik problemavklaring hevder Trevithick (2008) er nødvendig for å kunne løse eller hjelpe de mennesker som blir utsatt for dette sosiale problemet.

Et annet viktig funn kan knyttes til betydningen av støtte og veiledning blant kollega. Her skildrer barnevernsarbeidere fortellinger om opplevelser og erfaringer som utspilles i trygge

rammer sammen med andre kollega. Ifølge Nonaka (1994) sitt sosialiseringbegrep fordrer dette til utvikling av kunnskap. Det ble i videreutdanningen lagt vekt på at samtaleveiledningen skulle ha fokus på konstruktiv kritikk, og at det ikke skulle være et negativt personfokus. Dette kan ha ført til at denne deling av opplevelser har blitt karakterisert som positive. I tillegg legges det her særlig til rette for at man skal kunne lære gjennom observering, et viktig element innen sosialisering. Gjennom slik veiledning ser man hva i kollegas samtaler som fungerer og har muligheten til å ta disse positive elementene med i sine egne samtaler og imitere og praktisere disse. I tillegg ser man at støtte og veiledning fra kollega kan føre til utvikling av personlig kompetanse, en av formene for kompetanse som Barne- og likestillingsdepartementet (2009) mener er særlig viktig for barnevernsarbeidere å besitte. Personlig kompetanse dreier seg om personlige forutsetninger og evne til å ivareta arbeidsoppgavene innen barnevernet. Gjennom et kollegaskap som prater sammen og støtter hverandre kan man utvikle gode holdninger og tanker rundt tema seksuelle overgrep og vold. Ved at man bistår hverandre blir det også lav terskel for å snakke med kollega om det som er vanskelig med disse sakene, og reflektere rundt hvordan man møte mennesker med åpenhet, empati, engasjement og sensitivitet slik at man kommer i posisjon til å hjelpe. Delås (2011) poengterer også at bevisstgjøring av egne verdier og holdninger gir både faglig og personlig trygghet da det gjør oss i stand til å erkjenne egen væremåte i møte med andre. Dette er noe som går igjen for det aktuelle utvalget av barnevernsarbeidere, nettopp at de har blitt mer trygg både personlig og systematisk i arbeid med disse sakene. Denne formen for kunnskap tar lang tid å utvikle og krever samarbeid med andre kollega. Også den kommunikative kompetansen utvikles gjennom veiledning og støtte. Eksempelvis vil bi-veilederne, en av de benyttede metodene eller strategiene for å bevare den tilegnede kompetansen, gi de barnevernsansatte kunnskap om teorier og metoder om hvordan å gjennomføre barnesamtaler på en best mulig måte. Denne formen for kompetanse rommer også konfliktfulle tema og har fokus på relasjonsarbeid, noe man ser er et viktig fokus under den aktuelle videreutdanningen. Det er videre viktig å nevne at det kollektive kollegafellesskapet også fører til at kompetansekravene som stilles gjennom veileder til internkontrollforskriften i det kommunale barnevernet, overholdes. Et punkt som nevnes i denne veiledningen er at kunnskapsutvikling blant annet skal skje gjennom opplæring av ansatte ved interne eller eksterne kurs, gruppearbeid, i tillegg til ekstern og intern veiledning. Disse punktene blir ivaretatt gjennom de tiltak barnevernet har gjort for å bevare kunnskapen etter videreutdanningen er ferdig, og man ser særlig at veiledning og opplæring i samtalemotodikk i kollegaskap prøver å imøtekomme dette kompetansekravet.

Et siste element ved funnene som både er relevant for ledere og kollega, er betydningen av måten de barnevernsansatte lærer. Et kollektivt kollegaskap fremmer læring gjennom utforskning. Trevithick (2008) er opptatt av dette og mener dette er konstruktive læringsmetoder som fremmer prosess og som bygger på kognitive- og resoneringsprosesser. Denne formen for kunnskap skiller seg fra den manualbaserte med at den følger ikke spesifikke instruksjoner eller steg men heller har fokus på samhandling, løsningsorientering og kognitive fremgangsmåter. Et positivt kollegafellesskap går dermed på mange måter mot byråkratisering og rutinepreget arbeid. Denne formen for kunnskap tilrettelegger i tillegg for bedre samarbeid mellom barnevernsarbeiderne og brukere. Kunnskapen blir mer anvendelig da barnevernsarbeidere knytter teori opp mot praksis.

4.2.3 Faktorer ved videreutdanningen, og konteksten denne foregår i, som påvirker kunnskapsutvikling.

I tillegg til faktorer ved ledelsen og kollegaer er det også elementer ved selve videreutdanningen «Avdekking; Kva så?» og den konteksten denne gjennomføres i som har betydning for kunnskapsutviklingen blant de barnevernsansatte. Dette tema kan deles inn i fire underkategorier: organisering, modeller og teorier, relevant forskning og undervisningstemaer, og veiledere og forelesere.

Første undertema er organisering, og flere av de barnevernsansatte presenterer historier som kjennetegnes av viktigheten om at organiseringen må være god for at de skal få noe utbytte av videreutdanningen. En barnevernsarbeider fortalte: *«Det var veldig lite på plass faglig sett, hva det var, det var mye sånn mailing frem og tilbake til de som skulle ha kurset: Hva skjer og hva skal vi ha om denne gangen her. Det var en slik foreløpig kjøreplan, eh men det var lite opplysninger i forhold til hva som var pensum, altså hva skal vi nå hente frem, foreligger det noe, noe skriftlig her, og så ble vi henvist til en nettside på RVTS og så var det, eh, og så var ikke den der, og så ble det jo endringer underveis, sånn at vi fikk noe utlevert på forelesningene sånn at det. Mye rot kan du si i dette her»*. En slik organisering førte til en del frustrasjon hos barnevernsarbeiderne, og noen understreket at dette til tider tok fokus vekk fra selvstudier og læring. En konsekvens av dette kan være oppgitthet og frustrasjon som igjen kan føre til manglende motivasjon og kunnskapsutbytte av videreutdanningen. Imidlertid var det ikke slik at alle de barnevernsansatte opplevde misnøye med organiseringen, og funnene reflekterer i hovedsak positive historier om hvordan videreutdanningen var satt opp. En

barnevernsarbeider formulerte seg slik: *«Jeg synes egentlig det meste fungerte bra. Eh, det var, det var interessant alt, eh, vi gikk igjennom og det var fint lagt opp synes jeg»*. Flere poengterte videre at de opplevde at det var et markant skille i organiseringen av videreutdanningens to moduler, altså en teoretisk og en praktisk samtaleteknisk modul. Imidlertid så de fleste på dette skille som uproblematisk og at det var praktisk å legge videreutdanningen opp på denne måten. En barnevernsarbeider fortalte: *«Så det har på en måte, jeg vet ikke om de har, de har ikke gått så veldig mye inn i hverandre. Men det har på en måte vært greit. For du har på en måte fått teorien der, og så har du fått, det praktiske på andre siden eh. Så det, eh ja. Så de har på en måte, de har jo gått eh, samtidig, eller parallellt»*. Sørli et al. (2010) trekker i sin studie også frem at konteksten hvor implementeringen av et tiltak finner sted har påvirkning på utfallet. De hevder at selv de best utviklede tiltak vil ha vanskeligheter med å nå sine mål hvis konteksten ikke er støttende. Viktige kontekstuelle elementer som tid, sted, penger og personale, må være på plass for at tiltaket og her den aktuelle videreutdanningen, skal være vellykket.

Andre undertema for faktorer ved videreutdanningen som påvirker kunnskapsutviklingen, er modeller og teorier. Dette dreier seg om det faglige utbyttet av videreutdanningen og hvilke modeller og teorier som blir brukt, og om de barnevernsansatte finner disse nyttig eller ikke. Her er et hovedfunn at de fleste barnevernsarbeiderne nevner Klemetsrudmodellen som særlig viktig, i tillegg til metodikken rundt den dialogiske barnesamtalen. Begge blir forklart som sentrale i arbeid med seksuelle overgrep og vold, men på ulike måter. Klemetsrudmodellen for den spesifikke saksgangen og det samtalemetodiske for konkret bruk i reelle barnesamtaler. En barnevernsarbeider fortalte: *«Ja vi har jo både brukt kunnskapen tenker jeg, og eh altså, særlig den Klemetsrudmodellen»*. En annen forteller videre: *«Og selvfølgelig det samtaletekniske med barn var jo selvfølgelig på et annet nivå. Tidligere enn det er nå. Det er jo helt klart, for det er jo det jeg sitter mest igjen med. Den samtaletekniske, få barnet i tale»*. Imidlertid er det ikke slik at alle er enig at modellene er like nyttig, og flere mener de kan bli for rigid. Det er flere av de barnevernsansatte som poengterer at de føler seg forpliktet til å følge de spesifikke tilnærmingene i forhold til hvordan de skal jobbe med seksuelle overgrep og vold, og bruker ord som slavisk og bundet for å beskrive disse tilnærmingmåtene. Det kan dermed hende at entusiasmen rundt videreutdanningen og dens tankegods kan ha blitt adoptert litt ukritisk. Vold og seksuelle overgrep har vært et område hvor ny kunnskap har vært etterlengtet og dermed kan det være fare for at modeller og arbeidsmetoder lettere blir innlemmet i barnevernets arbeid uten at man har tenkt på om disse

faktisk passer reelle settinger. En barnevernsarbeider fortalte: *«Ja spesielt dette med Klemetsrud, nå er det jo sånn at vi har Klemetsrud i bønn, og så gjør vi vår egen vri likevel fordi det ikke er alt vi klarer å følge med Klemetsrud, og vi ikke helt, altså, ja det er ikke alt vi vurderer som hensiktsmessig i den modellen da»*. En annen barnevernsarbeider sier: *«En er mer bundet på en måte i hvordan man skal gjør det, ja. Og det kan jo være utfordrende, eh, det er mer, det er flere folk involvert fra kontoret, ja»*.

Tredje undertema omfatter relevant forskning og undervisningstemaer. De barnevernsansatte understreker betydningen av ny forskning på traumer, hjernens utvikling og konsekvenser av seksuelle overgrep og vold, og disse elementene er gjentakende i barnevernsarbeidernes fortellinger. En barnevernsarbeider forteller: *«Og bevisstgjøring, og jeg nevner jo at forskning sier at det, at hjernen, eh, at det blir skjevutvikling i hjernen og altså, ja. Det er noe med det og, bevisstgjøre de. For det er ikke bare at det står i loven at man ikke skal slå, det er faktisk en grunn til at det står at man ikke skal slå»* Dette kan her tyde på at de barnevernsansatte ikke kun har tilegnet teoretisk kunnskap om disse temaene, men også bruker det de har tilegnet seg i praksis i arbeid med barn og familier. Dette viser betydningen videreutdanningen kan ha i det direkte arbeid med seksuelle overgrep og vold. En annen barnevernsarbeider fortalte: *«Men nå har vi fått med den forskningen på hjernen og hvordan den utvikler seg, sant at at barn som opplever mye vold, har samme hjerne når man scanner den som en, en person med demens. Eh, mer enn teorien rundt den hjerneforskningen da som jeg har formidlet til foreldrene, ikke det med demens da, men at det er skadelig og at de utvikler seg sånn og sånn for da bruker de mye krefter på å være redd i stedet for å utvikle seg sånn og sånn»*.

Fjerde og siste undertema er gode veiledere og forelesere. I de barnevernsansattes fortellinger kommer det frem at en av faktorene de barnevernsansatte selv mener er avgjørende for at videreutdanningen blir en suksess eller ikke, er gode veiledere og forelesere. En barnevernsarbeider fortalte: *«Eh, også selvfølgelig med gode veiledere der og som gir en positiv feedback, men som og gir konstruktiv tilbakemelding. Eh, for det var jo det som var fokuset, at det skulle vær positiv og at man ikke skulle trække hverandre ned, men at vi og, at det og var rom for at vi etterhvert og sett hva hadde skjedd om du hadde gjort slik i stedet for»*. Det var flere av veiledernes og forelesernes væremåte eller karaktertrekk som ble fremhevet som viktige og som ble omtalt som grunnen for at videreutdanningen ble ansett

som vellykket. En av disse var som man kan se av det siste sitatet, at veilederen var positive og at fokus var på konstruktiv tilbakemeldinger. Flere barnevernsansatte sier at veilederne var flinke til å trekke frem de gode elementene i barnevernsarbeidernes samtaler, skrøt av jobben de gjorde, og når de gav kritiske tilbakemeldinger var disse konstruktive og ikke fokuserte på person. Eksempelvis fortalte en barnevernsarbeider: *«Eh, det første jeg tenker på er at vi har hatt fantastisk veiledere. Ehm, med alle de som har vært med å veilede og som har, ehm, hver sine erfaringer eh, hver sine måter å jobbe på og hver sine måter å være på. Så har det hatt mye å si. Og og, det var et godt utvalg av forelesere. Ehm som var hentet inn da, med ulike bakgrunn og ulike opprinnelsesland sånn at man fikk med alt dette med kultur og kulturforskjeller og. Og det at man fikk gode tilbakemeldinger type konstruktiv kritikk på det som en kunne jobbe med, i videre samtaler. Det er en stor del av suksessen».*

Barnevernsarbeiderne presenterer her historier om flinke forelesere som er faglig sterke og som besitter mye kunnskap. De fleste finner også temaene foreleserne presenterer som nyttige, men her er det imidlertid noen uenigheter. Noen av disse uenigheten kan begrunnes med ulik interesse og tidligere kunnskap. Eksempelvis syns noen barnevernsarbeidere at tema selvmord blant barn var spennende, mens andre mente at det burde vært mer fokus på hvordan samarbeidspartnere som eksempelvis politi, arbeider. Noen barnevernsarbeidere poengter også at de syns det ble for mye fokus på kultur og kulturforståelse. Dette kan imidlertid henge samme med myndighetens fokus og satsning på dette kompetanseområdet, og i Ludvigsen og Ravneberg (2012) ser man nettopp at minoriteter er et prioritert område hvor det ønskes at barnevernsarbeidere opparbeider mer kompetanse. Funnene i dette undertema finner man også støtte i hos Sørli et al. (2010) som poengterte at de som formidlet tiltaket til praksisstedet var viktig for god implementering. For den aktuelle masteroppgaven kan disse formidlerne sammenlignes med veiledere og forelesere. Her trekker barnevernsarbeiderne frem flere av de samme elementene som Sørli et al. (2010) viste til i sin forskning, eksempelvis at veilederne og foreleserne er motiverte, godt kvalifiserte, har god kontakt med utøverne og har kontakt med ressurspersoner som kan bistå hvis det er nødvendig

Det var imidlertid noen av de barnevernsansatte som oppfattet en formanende holdning fra foreleserne, og oppfattet dette som provoserende. De nevner at noen tema ble litt enkelt og ensidig fremstilt noe som kunne fornærme barnevernsarbeidernes evner og kunnskap. I tillegg ble det presentert noen historier om at enkelte forelesere mente barnevernsarbeidere tidligere ikke hadde vært sensitive nok og ikke hadde nok forståelse for sine brukere. En barnevernsarbeider fortalte eksempelvis: *«Ja jeg ønsket vel litt mindre av det flerkulturelle.*

Eh, sånn i forhold til, eh ja, For det var liksom en del, der var det jo endel som overlappet hverandre sant, vi hadde to dager som fortalte disse forventningene vi har til mødre som har vært torturert i sitt hjemland, dette her med i forhold til matpakke, som de ikke har i barnehagen, og så sender barnehagen bekymringsmelding (...) Men det er, men det var sånn den forelesningen, to forelesninger var litt lik i forhold til det. Omtrent, dere må jo skjønne at disse her har traumer. Men det er jo det er jo det vi vet at traumatiserte foreldre kan jo ha utfordringer med å oppdra barn, men vi kan ikke la vær å ta omsorgen for de fordi, når vi ser at det skader barna. Så det var litt mye sånn. Litt sånn, vi skjønner, vi er ikke ja. Vi skjønte det etter en forelesning (ler). Trengte ikke en til (ler), så ja».

4.2.3.1 Utdypende drøfting av videreutdanningen, og konteksten denne foregår i som påvirker kunnskapsutvikling

Funnene viser dermed betydningen av at videreutdanningen i seg selv bygger på grundig planlegging, organisering, relevant og oppdatert forskning i tillegg til at dette presenteres av engasjerte fagpersoner. Her kan det blant annet trekkes frem viktigheten av et godt teoretisk grunnlag og tankegodt for modeller og teorier i videreutdanningen. Sosialt arbeid er avhengig av det Trevithick (2008) kaller for teorier som belyser forståelse av mennesker, situasjoner og hendelser. Den gjeldende videreutdanningen syns å ivareta dette ved at den omhandler, og prøver å hjelpe virkelige mennesker som har vært utsatt for seksuelle overgrep og vold. Videreutdanningen og dens modeller har i tillegg bakgrunn i teorier fra psykologi, sosiologi, biologi og andre aktuelle fagfelt. Videre understreker dette teoretiske grunnlaget og videreutdanningens tankesett det Trevithick (2008) kaller for en endring innen sosialt arbeid, at man i stadig større grad søker kunnskap i medikaliserte fagfelt og diagnostiserer sosialt arbeid. Når barnevernsarbeiderne forteller om modellene og metodene som de tilegner seg i videreutdanningen ser man tydelige tegn på dette, eksempelvis gjennom en barnevernsarbeiders fortelling om at de har fått et helt annet vokabular etter denne videreutdanningen, eksempelvis at man nå bruker begreper som traumatiserte barn. Det teoretiske grunnlaget for videreutdanningen fordrer videre til utvikling av faglig kompetanse (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). Som man ser, ut fra de barnevernsansattes fortellinger, benytter videreutdanningen seg av oppdatert forskning og viten i tillegg til at den fokuserer på hvordan denne kunnskapen skal benyttes som kompetanse i barnevernsarbeidernes hverdag. Dette peker i retning av at videreutdanningen ikke bare benytter men også prøver å utvikle personlig kompetanse, noe som kan føre til utvikling av

gode holdninger, refleksjon og et mer bevisst forhold til problematikken seksuelle overgrep og vold.

Kunnskapservvelse som vil si måten man lærer og tilegner seg kunnskap på, er et viktig element for hvordan barnevernsarbeiderne utvikler kunnskap. Trevithick (2008) understreker betydningen av konstruktive læringsmetoder, eksempelvis utforskning, tolkning og assosiasjon, og det er dermed viktig at organiseringen av videreutdanningen legger til rette for disse læringsmetodene. Mangel på disse kan føre til preg av replikasjon, et element som kan påvirke læring på en negativ måte, og konsekvenser kan være at de barnevernsansatte kan miste motivasjon for å lære. En barnevernsarbeider poengterte blant annet at det hadde vært usikkerhet rundt en av videreutdanningens eksamener. Dette hadde ført til diskusjoner blant barnevernsarbeiderne om hvilke hjelpemidler som var lov å bruke, hvilke modeller foreleserne hadde sagt eller ikke sagt man kunne bli eksaminert i, og barnevernsarbeideren fortalte at dette førte til uro og fjernet fokuset fra hva man faktisk skulle lære på videreutdanningen. Hvis organiseringen imidlertid gjennomføres på en tilfredsstillende måte vil det kunne påvirke bruk av nettopp utforskning, assosiasjoner og tolkning, noe som kan gjøre at kunnskapen blir bedre tilpasser praksis i reelle situasjoner mellom barnevernsarbeider og brukere.

Man ser at organisering også påvirker det som Trevithick (2008) kaller bruk av kunnskap; et område innen hennes kunnskapsinndeling kalt praksisbasert kunnskap. Videreutdanningen «Avdekking; Kva så?» har prøvd å knytte forskning sammen med praksis ved å bruke nyere forskning i form av modeller og teknikker som de barnevernsansatte kan bruke i sitt daglige arbeid med seksuelle overgrep og vold. I stedet for at de barnevernsansatte bruker lettest tilgjengelige kunnskap kan videreutdanningen her føre til endringer og øke barnevernsarbeidernes kjennskap til hvor man finner adekvat kunnskap. Man kan tolke at organiseringen av videreutdanning dermed kan påvirke hvordan de barnevernsansatte også bruker den tilegnede kompetansen. I tillegg kan videreutdanningen fungere som nettverksbygging hvor de barnevernsansatte blir kjent med ressurspersoner som kan kontaktes ved senere anledninger, og man kan videre se dette som et på forsøk å knytte forskningsmiljø og praksis tettere sammen. Ved at videreutdanningen gir barnevernsarbeiderne tilgjengelighet til ny kunnskap kan de både lettere å oppdatere seg selv, men de kan imidlertid også gi forskningsmiljøene en dypere innsikt i hvordan praksis fungerer. Trevithick (2008) er en av flere forskere som hevder at det kan være stor avstand og dermed mangel på forståelse

mellom forskningsmiljø og praksisfeltet. Dermed kan denne formen for samarbeid og nettverksbygging gjøre at begge parter får mer kunnskap om hverandre og større innsikt og forståelse for hverandres arbeid.

Videre er det flere funn knyttet kunnskapsdannelse som er av betydning. Et av disse er hvordan kunnskap dannes gjennom overførbarhet. Trevithick (2008) er opptatt av overførbarhet og nevner det som en viktig faktor for dannelse av kunnskap. For det gjeldende masterprosjektet kan det tolkes at veilederne og foreleserne på videreutdanningen fungerer som et middel til slik overførbarhet. De gjør at barnevernsarbeiderne har historier, ansikter og øvelse som gjør at de mulig å overføre kunnskap til reelle hendelser. Man kan videre tenke seg at denne opplevelsen og overførbarheten hadde vært annerledes om deltagerne på videreutdanningsprogrammet kun hadde lest pensum og ikke fått mulighet til å utvikle og reflektere over dette videre sammen med fagpersoner. Veilederne og foreleserne bidrar også til at barnevernsarbeiderne tilegner seg en solid kunnskapsbase innen tema seksuelle overgrep og vold som man er avhengig av for å forstå menneskene som blir utsatt for dette, i en spesifikk kontekst. En annen prosess som kan forklare videreutdanningens kunnskapsdannelse er eksternalisering (Nonaka, 1994). Veilederne bruker og tilfører de barnevernsansatte et nytt vokabular på seksuelle overgrep og vold. Barnevernsarbeideren bruker eksempelvis ord som traumatisert, seksualisert atferd og dialogisk barnesamtale, begreper som det oppfattes at det tidligere ikke ble brukt rundt denne problematikken og som etter deltagelse på videreutdanningen brukes gjennomgående av de barnevernsansatte. Ved å ha et nytt vokabular kan man bli mer bevisst på seksuelle overgrep og vold, hvem som blir rammet, hvilke konsekvenser dette får og videre hvordan man skal få barn og familie i tale slik at man kan komme i posisjon til å hjelpe de som trenger det.

Videre kan man se at foreleserne og veilederne av videreutdanningsprogrammet i seg selv kan fremme kunnskap og kompetanseutvikling. Eksempelvis kan de fremme kompetanseutvikling av etisk kompetanse (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). På bakgrunn av de barnevernsansattes fortellinger kan man se at foreleserne og veilederne prøver å fremme refleksjon over egen praksis og styrke de barnevernsansattes dømmekraft og beslutningstaking i saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. Da seksuelle overgrep og vold er saker som kan ha et høyt konflikt nivå blir det også viktig at foreleserne og veilederne fokuserer på dette, og gjerne bistår barnevernsarbeidere med denne problematikken. Innsikt i verdspørsmål og etisk kompetanse er grunnleggende i

barnevernfaglig kompetanse.

5.0 Avslutning

5.1 Oppsummering av funn

Denne delen av oppgaven vil se på studiens viktigste funn, og utdype betydningen disse kan ha for kunnskapsutvikling. Som tidligere nevnt kan hovedfunnene deles inn i tre kategorier: leders betydning for kunnskapsutvikling, kollegers betydning for kunnskapsutvikling, og faktorer ved videreutdanningen og den konteksten denne foregår i som påvirker kunnskapsutvikling

Et av hovedfunnene i de barnevernsansattes refleksjoner av videreutdanningen, er at ledere har en viktig betydning for utvikling og vedlikehold av kunnskap. De spiller en viktig rolle både før, under og etter videreutdanningen, og lederne skildres av de barnevernsansatte som viktige motivatorer, støttespillere og veiledere. Det er flere elementer ved lederne som de barnevernsansatte understreker som særlig viktig. Et av disse er betydningen av at ledere er tilgjengelig når det trengs bistand i saker med seksuelle overgrep og vold. Dette gjelder særlig når barnevernskontorene aksjonerer, og det er behov for at ledere organiserer ressurser og tilbud i tillegg til at de må fatte beslutninger om utfall i ulike saker. Barnevernsarbeiderne fortalte at dette bidro til at man hadde samtalepartnere som kunne trygge en, og dermed bidra til at de barnevernsansatte oppfattet saker med seksuelle overgrep og vold som mer håndterlig. Videre ble det poengtert at leder var viktig når kunnskapen fra videreutdanningen skulle brukes på de aktuelle kontorene. Eksempelvis fortalte de barnevernsansatte at ledere hadde prøvd å integrere kunnskapen fra videreutdanningsprogrammet gjennom å oppdatere rutiner og håndbøker. Dette kan tolkes som et forsøk på å bevare kunnskapen innad på kontorene, slik at kunnskapen ikke forsvinner ut av organisasjonen hvis deltagerne fra videreutdanningsprogrammet slutter. Til slutt nevnte også de barnevernsansatte at de følte en stolthet av at lederne viste dem tiltro, og oppfordret og støttet de barnevernsansatte i deres deltagelse av videreutdanningen. De formidlet at dette bidro til at de holdt oppe motivasjonen, og tiltroen til at de selv hadde viktige bidrag og kunnskap i arbeid med seksuelle overgrep og vold.

Videre er også et felles kollegaskap av viktig betydning for kunnskapsutvikling. Blant de ansatte som deltok på videreutdanningen ble det skapt et fellesskap som gav mulighet til å

diskuterte ulike elementer ved videreutdanningen, aktuelle saker, i tillegg til å gi hverandre gjensidig støtte. Et annet viktig funn her er at videreutdanningen førte til et felles fokus rundt en vanskelig problematikk. Det var ikke kun noen få som fikk tilegne seg ny kunnskap, men hele kontoret ble engasjert i hvordan man bedre kan jobbe med seksuelle overgrep og vold. Barnevernsarbeiderne fortalte at de mente dette førte til en kollektiv styrking av kontoret som helhet, i tillegg til at det bidro til en bedre bevaring av den kunnskapen man hadde tilegnet seg på videreutdanningen. Videre bidro det til utvikling av et felles vokabular, og en felles forståelse og fremgangsmåter i disse sakene, som også ble forklart å gjøre det lettere å arbeide med disse sakene på en effektiv måte. Dermed peker de barnevernsansattes opplevelser i retninger av dette kollegaskap ikke bare er viktig, men en faktor som har vært styrende for videreutdanningens suksess, og den oppnådde kunnskapsutvikling.

Det var også elementer ved selve videreutdanningen som førte til kunnskapsutvikling. Et viktig funn her er at organiseringen av videreutdanningen var sentral. De barnevernsansatte poengterte at en gjennomtenkt og godt strukturert videreutdanning var viktig for å holde oppe motivasjon og engasjement. I tillegg understreket de betydningen av innholdet i videreutdanningen, og her vektlegger de barnevernsansatte at det var viktig med oppdatert teori, forskning og modeller. Her trekkes frem tema som kommunikasjon, krisearbeid, kulturforståing, seksuelle overgrep og vold, og de barnevernsansatte beskrev disse som spennende og interessante. I tillegg var også gode forelesere og veiledere viktige for å formidle disse teoriene på en spennende måte, og i tillegg knytte knagger til disse teoriene med historier, erfaringer og opplevelser. Et annet funn som kan knyttes til elementer ved videreutdanningen er at videreutdanningsprogrammet la til rette for utvikling i praksis og ikke kun på videreutdanningens teoretiske undervisningsdager. De barnevernsansatte fikk mulighet til å øve på metoder og modeller fra videreutdanningen i reelle samtaler og saker. Flere barnevernsansatte beskriver videre at de mente dette har ført til endringer i praksis på hvordan man jobber med seksuelle overgrep. De fremhever at de fikk annet syn både på saker som omhandler seksuelle overgrep og vold etter deltagelse på videreutdanningsprogrammet, som mer håndterlig, og at de selv har blitt styrket til å jobbe bedre med disse sakene.

Mine funn antyder betydningen av et dynamisk samspill der engasjerte og aktive ledere, et støttende og positivt kollegafelleskap, en strukturert og oppdatert videreutdanning, i tillegg til ett tett båndet mellom videreutdanning og praksisfeltet påvirker hverandre på en positiv måte. Slik de barnevernsansatte beskriver det kan disse elementene ses på som viktige

suksessfaktorer for de barnevernsansattes positive beskrivelser og erfaringer med videreutdanningsprogrammet «Avdekking; Kva så?». Imidlertid var det noen av de barnevernsansatte som hadde noen kritiske bemerkninger til videreutdanningen. Eksempelvis var det noen av de barnevernsansatte som advarte mot for mye bruk av manualbaserte modeller, da de mente en rigid bruk av disse kunne redusere individuell tilpasning. I tillegg kan man se at videreutdanningsprogrammet også bærer preg av en psykologisk og medikalisert tankegang. Flere av teoriene som brukes bygger på diagnoser av barn som har opplevd seksuelle overgrep og vold, eksempelvis snakkes det om traumatiserte barn. Dette kan også føre til manglende bruk av skjønn og bli vanskelig å bruke i reelle saker.

Til slutt kan man si at funnen i denne studien er et viktig innspill til forskning og praksisfeltet i diskusjoner om hvordan videreutvikling og bevaring av ny kunnskap kan organiseres. Videre gir det innspill til RVTS-vest om viktige elementer de bør ta hensyn til ved fremtidige gjennomføringen av «Avdekking; Kva så?». Det er gjerne ikke godt nok med et velutviklet videreutdanningsprogram i seg selv, det må også rettes fokus på andre viktige faktorer som ledelse, kollegaskap, kontekst og praksis. Studien bidrar videre til å utvide forståelsen om videreutdanningsprogram innen sosialt arbeid, et område som man har lite kunnskap om fra før. I tillegg bidrar studien med kunnskap om hva som generelt kan være viktig når kunnskap skal utvikles innenfor et felt. Den viser til faktorer som her påvirker kunnskapsutvikling, i tillegg til å understreke behovet for mer forskning på hvordan kunnskap utvikles i videreutdanningsprogram.

5.2 Begrensinger med oppgaven

Gjennom oppgavens metodekapittel er det redegjort for ulike valg i tillegg til utfordringer jeg sto ovenfor i forhold til oppgavens metode og analyse. Imidlertid er det noe elementer som kunne vært styrket. Et slikt element er studiens utvalg, da videreutdanningen kun ble undersøkt på basis av to kommunale barnevernskontor ved én større kommune på Vestlandet. Det var andre kommuner på Vestlandet som var aktuelle og ble vurdert å inkludere i utvalget, men grunnet turnover, permisjoner og lignende var det få eller ingen barnevernsansatte igjen ved disse kontorene som hadde vært med på videreutdanningsprogrammet. Dette førte til at kun en kommune ble med i det endelige utvalget. Imidlertid vurderes det at antallet av informanter likevel ivaretar et visst mangfold av svar, med ulike perspektiv og vinklinger.

Et annet element som kunne vært styrket er forskningen som denne oppgaven knytter seg til. Som tidligere nevnt fant jeg ingen forskning som var direkte knyttet til videreutdanningsprogram innen sosialt arbeid. Dette har gjort at jeg har måttet benytte forskning fra relevante, nærliggende felt som psykiatri og sykepleie

5.3 Videre implikasjoner for forskning og praksis

Det er flere elementer ved denne studien som kan gi videre implikasjoner til fagfeltet. Først og fremst kan denne studien danne grunnlag for nye studier og forskning. Studiens funn viser mønster og momenter, som kan sette fokus på ytterligere områder som det trengs mer kunnskap og informasjon om. Eksempelvis kan temaet ledere og lederes betydning undersøkes mer inngående, og det hadde vært mulig å intervjuere ledere om deres oppfatning og tanker om videreutdanningen «Avdekking; Kva så?». Dette kunne eksempelvis belyst organisatoriske utfordringer og press som ledere innen barnevernet opplever og hvordan dette påvirker gjennomføringen av videreutdanningsprogrammet. I tillegg kan denne studien også brukes som en forundersøkelse for kvantitative studier som kan undersøke tendenser og effekt av videreutdanningen.

Videre har arbeidet med dette masterprosjektet, spesielt knyttet til litteraturgjennomgangen, vist at det fins lite forskning om videreutdanning innen sosialt arbeid. Man kan si at det er et hull i fagfeltet, og for å kunne forsvare den hyppige bruken av ressurser på ulike typer videreutdanningen og hvilke nytte disse har på kort og lang sikt, bør dette forskningsområdet prioriteres. Dermed trengs det mer forskning på andre videreutdanningsprogrammer, både på spesifikke program for å få mer kunnskap om hvilke mekanismer som påvirker disse, i tillegg til et generelt fokus på effekter av videreutdanningsprogrammer. Forhåpentligvis kan dette også bidra til utvikling av «Avdekking; Kva så?» og dermed at barnevernsarbeidere blir bedre rustet til å avdekke flere tilfeller av seksuelle overgrep og vold, og hjelper flere barn med å håndtere sine traumer.

Litteraturliste

- Aadland, E. (2004). *"Og eg ser på deg-", vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasland, M. W. (2009a). *Kunnskap, mot og trygghet - en opplæringsguide om vold og overgrep mot barn for barnevernet og andre kommunale instanser som arbeider med og for barn* (Redd Barna Rapport nr. 4/2009) Hentet fra <https://www.reddbarna.no/?hmfile=Bpcvv4HEIkIxspU-P9A7dQ==>
- Aasland, M. W. (2009b). *"-si det til noen-", en bok om seksuelle overgrep mot barn og unge* (2 utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Alvesson, M., og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion - vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Annerbäck, E.-M., Sahlqvist, L., Svedin, C. G., Wingren, G., og Gustafsson, P. (2012). Child physical abuse and concurrence of other types of child abuse in Sweden - Associations with health and risk behaviors. *Child abuse & neglect*, 36(7), s.585-595. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213412001226>
- Backe-Hansen, E. (2009). Hva innebærer et kunnskapsbasert barnevern? *Fontene Forskning*(2), s.4-16. Hentet fra <http://fonteneforskning.no/?app=NeoDirect&com=15/26463/0/2/1017f31307>
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). Barndommen kommer ikke i reprise - strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017). Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/strategi_overgrep_m.bokmerker_r_evidert.pdf
- Barne- og familiedepartementet. (2002). *Om barne- og ungdomsvernet* (St.meld. nr. 40 2001-2002). Oslo: Departementenes servicesenter Retrieved from https://www.regjeringen.no/contentassets/0a685a98cda24c5f83207c4be6d1b665/no/p_dfa/stm200120020040000dddpdfa.pdf.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2006). *Internkontroll i barneverntjenesten i kommunene - en veileder*. Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bld/bro/2006/0007/ddd/pdfv/284443-q-1105_ny.pdf.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet - Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning* (NOU 2009:8) Hentet fra www.regjeringen.no/contentassets/6ebc07ce4230459cb78599b599d76f40/no/pdfs/nou200920090008000dddpdfs.pdf
- Barnevernsloven. (1992). *Lov 17. juli 1992 nr 100 om barneverntjenester*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=barnevernsloven>.

- Björkenheim, J. (2007). Knowledge and social work in health care - The case of Finland. *Social Work in Health Care*, 44(3), s.261-278. Hentet fra http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J010v44n03_09
- Bogen, H., Jensen, A., og Grønningsæter, A. (2007). *Barnevernet i Oslo og Bergen - en sammenlignende evaluering etter barnevernreformen i 2004* (FAFO rapport 11/2007) Hentet fra http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20011.pdf
- Braun, V., og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), s.77-101. Hentet fra http://ac.els-cdn.com/S0190740904002440/1-s2.0-S0190740904002440-main.pdf?_tid=e7ad7d5e-c187-11e4-8130-00000aacb360&acdnat=1425375198_1e0d9da7f22b6bc8d90a0d21fa17f9d3
- Bufdir. (2009) Et kunnskapsbaser barnevern, strategi for FOU-arbeidet i Barne-og likestillingsdepartementet og Barne,- ungdoms- og familiedirektoratet 2009-2012. Hentet fra <http://www.bufetat.no/fou/Forskning-og-utvikling-FoU/>
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Christiansen, Ø., Havnen, K., og Havik, T. (1998). Rett hjelp -til rett tid- til rett barn - visjon eller virkelighet? *Nordisk sosialt arbeid*, 18, s.100-107.
- Clifford, G., og Lichtwarck, W. (2010). *Modernisering i barnevernet - ideologi, kontekst og kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahle, R., og Hennem, N. (2008). *Barnevernstjenestens håndtering av saker med vold og seksuelle overgrep* (NOVA rapport 5/2008) Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2008/Barnevernstjenestens-haandtering-av-saker-med-vold-og-seksuelle-overgrep>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Delås, G. M. (2011). Bevisstgjøring av personlig kompetanse. Hvorfor bevisstgjøring av personlig kompetanse bør prioriteres i de sosialfaglige utdanningene. *Uniped*, 34(4). Hentet fra <http://journals.co-action.net/index.php/uniped/article/view/21728/28027>
- Figenshow, W., Ringerberg, E., og Eikanger, M. (2006). *Barnevern - medier og juss* (1 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Forslin, J. (2002). Underordningens psykologi, i S. Einarsen og A. Skogstad (Red.), *Ledelse på godt og vondt - effektivitet og trivsel* (s. 255-267). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fosse, R. N., og Løberg, I. L. (2008). *Barn som lever med vold i nære relasjoner* (Notat nr. 3/2007). Hentet fra <http://www.nkvt.no/biblioteket/Publikasjoner/VoldFellesOpplaeringstiltakHjelpetjene ster.pdf>

- Gilje, N., og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger - innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (1 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjedrem, J. (2009). Hva slags kunnskap trenger barneverntjenesten? I, A. B. Grønningsæter, *Sosialt arbeid: tilbakeblikk, utfordringer, visjoner* (s. 113-124). Oslo: Fellesorganisasjonen.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, A. (2007). Praksisforankret evaluering i sosialt arbeid - Hva er det og hvordan skal en drive med det? . *Nordisk sosialt arbeid*, 27, s.204-214. Hentet fra https://www.idunn.no/nsa/2007/03/praksisforankret_evaluering_i_sosialt_arbeid_-_hva_er_det_og_hvorfor_skal_e
- Halvorsen, A. (2010). *Fag, ferdigheter og følelser. Om kunnskapsutvikling i sosialt arbeid*. (Doktorgrad), Universitet i Bergen, Bergen.
- Halvorsen, A., og Gjedrem, J. (2006). Introduksjon til evaluering i sosialt arbeid, i A. Halvorsen og J. Gjedrem (Red.), *Bedre praksis i sosialt arbeid - evaluering og fagutvikling* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, A., og Madsen, E. L. (2013). Styring og læring gjennom evaluering, i A. Halvorsen, E. L. Madsen og N. Jentoft (Red.), *Evaluering- tradisjoner, praksis, mangfold* (s. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, A., Madsen, E. L., og Jentoft, N. (2013). *Evaluering , tradisjoner, praksis og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2002). *Sosiale problemer - en sosiologisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgeland, I. M. (2005). "Catch 22" of research ethics - Ethical dilemmas in follow-up studies of marginal groups. *Qualitative Inquiry*, 11(4), s.549-569. Hentet fra <http://qix.sagepub.com/content/11/4/549.full.pdf>
- Herberg, E. B., og Jóhannesdóttir, H. (2007). *Kunnskap og læring i praksis - fra student til profesjonell sosialarbeider*. Oslo Universitetsforlaget.
- Howe, D. (1994). Modernity, postmodernity and social work. *British Journal of Social Work*, 24(5), s.513-532. Hentet fra <http://bjsw.oxfordjournals.org/content/24/5/513.full.pdf+html>
- Hughes, P. (1990). Evaluating the impact of continual professional education (ENB 941). *Nurse Education Today*, 10(6), s.428-436. Hentet fra <http://jrn.sagepub.com/content/1/4/296.full.pdf+html>
- Jinnett, K., og Alexander, J. A. (1999). The influence of organizational context on quitting intention an examination of treatment staff in long-term mental health care settings. *Research on Aging*, 21(2), s.176-204. Hentet fra http://www.researchgate.net/profile/Kim_Jinnett/publication/43118994_The_Influence_of_Organizational_Context_on_Quitting_Intention/links/00b7d531de3ce8916a000000.pdf

- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnsande*. Stockholm: Dialoger.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2013). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner - Det handler om å leve* (St.meld. nr. 15 2012-2013) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1cea841363e2436b8eb91aa6b3b2d48e/no/pdfs/stm201220130015000dddpdfs.pdf>.
- Kalleberg, R., Balto, A., Cappelen, A., Nagel, A., Nymoen, H., Rønning, H., og Nagell, H. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*: Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- M. Kirkevold, F. Nordtvedt, H. Alvsvåg (1993), *Klokskap og kyndighet*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Utdanning for velferd - Samspill i praksis* (St. meld nr 13. 2011-2012). Oslo: Departementenes servicesenter Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac91ff2dedee43e1be825fb097d9aa22/no/pdfs/stm201120120013000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., og Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Langer, J. A. (1997). Hva er kunnskap? Oppfatninger i ulike fag, i L. S. Evensen, Hoel, Torlaug L. (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LISA. (2010). LISA i media. Nedlastet 08.05.2015, fra <http://lisa.b.uib.no/lisa-i-media/>
- Lovdata. (2014). Lov om endringer i adopsjonsloven. Tilgjengelig 25.04, 2014. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2014-04-25-13>
- Ludvigsen, K., og Ravneberg, B. (2012). *Utredning om kompetansebehovet i helse-og sosialtjenestene samt kompetanseutfordringer i helse-og sosialfagene* (UNI Rokkansenteret, notat 3/2012). Hentet fra from http://cms.uni.no/media/manual_upload/302_notat_03_2012_ravneberg_og_ludvigsen.pdf
- Macdonald, S., og Williams, C. (1994). The survival of the gatekeeper. *Research Policy*, 23(2), s.123-132. Hentet fra http://ac.els-cdn.com/0048733394900493/1-s2.0-0048733394900493-main.pdf?_tid=a7c2de3e-f8ad-11e4-8f73-00000aab0f6c&acdnat=1431438725_7081e7ee19188d27f5f735349e3806e0
- MacGregor, J. C., Wathen, N., Kothari, A., Hundal, P. K., og Naimi, A. (2014). Strategies to promote uptake and use of intimate partner violence and child maltreatment knowledge: an integrative review. *BMC public health*, 14(1), s.862. Hentet fra <http://download-v2.springer.com/static/pdf/497/art%253A10.1186%252F1471-2458->

[14-862.pdf?token2=exp=1431439873~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F497%2Fart%25253A10.1186%25252F1471-2458-14-862.pdf*~hmac=c42c2f65d423995b942c921260e803976e6f0848e6caebf2e09eb7bcdfbfb91e](http://www.jstor.org/stable/23717929?seq=1#page_scan_tab_contents)

- Marsh, J. (2002). Using knowledge about knowledge utilization. *Social Work*, 47(2), s.101-104. Hentet fra http://www.jstor.org/stable/23717929?seq=1#page_scan_tab_contents
- May-Chahal, C., og Cawson, P. (2005). Measuring child maltreatment in the United Kingdom: a study of the prevalence of child abuse and neglect. *Child abuse & neglect*, 29(9), s.969-984. Hente fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213405001869>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* (2. utg.). Göteborg: Daidalos.
- Mossige, S., og Stefansen, K. (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge: en selvrappporteringsstudie blant avgangselever i videregående skole* (NOVA rapport nr. 20/2007) Hentet fra http://www.nova.no/asset/3059/1/3059_1.pdf
- Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (2007). Konsekvenser av seksuelle overgrep. Nedlastet 12.05.15, fra <http://www.nkvts.no/tema/Sider/KonsekvenseravSeksuelleovergrep.aspx>
- Nasjonalt ressurscenter for seksuelt misbrukte barn. (2002). *Seksuelle overgrep mot barn - utvalgte temaer*. Oslo: Nasjonalt ressurscenter for seksuelt misbrukte barn.
- Nikolaisen, S. M. (2013). *Kompetanse og mestring i barneverntjenesten. En kartleggingsundersøkelse blant kommunale barnevernsarbeidere på Vestlandet*. (Masteroppgave), Universitet i Bergen, Bergen.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organ Science*, 5(1), s.14-37. Hentet fra [http://business.illinois.edu/josephm/BA504_Fall%202008/Uploaded%20in%20Nov%202007/Nonaka%20\(1994\).pdf](http://business.illinois.edu/josephm/BA504_Fall%202008/Uploaded%20in%20Nov%202007/Nonaka%20(1994).pdf)
- Nonaka, I., og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company - How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nordstoga, S., og Grønningsæter, A. B. (2015). *Det kommunale barnevernet i utvikling - Et nødvendig samarbeid mellom praksis og forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Polanyi, M., og Ra, E. (2000). *Den tause dimensjonen - En innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag
- Røkenes, O. H., Tolstad, O., og Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte - Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Samset, K., og Christensen, T. (2013). Evaluering av prosjekter ex ante og ex post - og beslutningsprosessen kompleksitet og betydning *Evaluering - tradisjoner, praksis, mangfold* (s. 102 - 119). Bergen: Fagbokforlaget
- Sheppard, M. (1995). Social work, social science and practice wisdom. *British Journal of Social Work*, 25(3), s.265-294. Hentet fra <http://bjsw.oxfordjournals.org/content/25/3/265.full.pdf>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data - A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser - Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* Oslo Cappelen Damm akademisk.
- Storø, J. (2010). Barnevernpedagogens kunnskap og praksis. I, K. J. Sivertsen (Red.), *Pipet i den minste strupe ska bli kvitring over eng* (s. 19-26). Oslo FO. Hentet fra <https://www.fo.no/getfile.php/06%20Profesjonene/Barnevernpedagogene/Artikkelsamling%202010/Jan%20Stor%C3%B8.pdf>
- Søftestad, S. (2005). *Seksuelle overgrep - Fra privat avmakt til tverretattlig handlekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A., Ogden, T., Solholm, R., og Røyhus, A. O. (2010). Implementeringskvalitet - om å få tiltak til å virke: En oversikt. *tidsskrift for norsk psykologforening*, 47, s.315-321. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=109905&a=2
- Tafvelin, S., Hyvönen, U., og Westerberg, K. (2014). Transformational leadership in the social work context - The importance of leader continuity and co-worker support. *British Journal of Social Work*, 44(4), s.886-904. Hentet fra <http://bjsw.oxfordjournals.org/content/early/2012/11/19/bjsw.bcs174.full.pdf+html>
- Tesoriero, F. (2010). *Community development - Community-based alternatives in an age of globalisation* (4. utg.). Frenchs Forest: Pearson Education Australia.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, S., og Hjemdal, O. K. (2014). *Vold og voldtekt i Norge: en nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv* (NKVTS rapport nr. 1/2014) Hentet [www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/Vold og voldtekt i Norge.pdf](http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/Vold_og_voldtekt_i_Norge.pdf)
- Tornes, K. (2012). Evaluering - Definisjon og fokus In K. Tornes (Ed.), *Evaluering i teori og praksis* (s. 15-70). Trondheim: Akademika forlag.
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the knowledge base of social work - A framework for practice. *British Journal of Social Work*, 38(6), s.1212-1237. Hentet fra <http://bjsw.oxfordjournals.org/content/38/6/1212.full.pdf+html>
- Vergerådsloven. (1896). *Lov om behandling av forsømte børn*.

- Vis, S. A., og Thomas, N. (2009). Beyond talking - Children's participation in Norwegian care and protection cases. *European Journal of Social Work*, 12(2), s.155-168. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13691450802567465>
- WHO. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization. Hentet fra http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9241545615_eng.pdf?ua=1
- Winther Jørgensen, M., og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Øia, T. (2007). *Ung i Oslo - Levekår og sosiale forskjeller* (NOVA rapport nr 6/2007) (s. 163 s : ill.). Hentet fra http://www.hioa.no/content/download/46135/678049/file/2586_1.pdf
- Øverlien, C., og Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle* (NKVTS Rapport nr. 3/2007) Hentet fra <http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/KunnskapMotTrygghetHandle.pdf>

Vedlegg:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ragnhild Hollekim
HEMIL-senteret Universitetet i Bergen
Christiesgt. 13
5015 BERGEN

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

Vår dato: 01.10.2014

Vår ref: 39966 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39966	<i>Evaluering av videreutdanningen: Avdekking: Kva så?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ragnhild Hollekim</i>
<i>Student</i>	<i>Kristine Maalen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristine Maalen kma035@student.uib.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHJEM: NSD, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjerne.svarva@svt.ntnu.no
TRIMSØ: NSD, SVI, Universitetet i Trimsø, 9037 Trimsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@svi.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39966

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet forutsetter at ingen tredjepersonsopplysninger innhentes og at taushetsplikten ikke er til hinder. Barnevernssaker og problemstillinger drøftes uten at konkrete/identifiserbare eksempler vil bli gitt.

Personvernombudet legger til grunn at studenten etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres.

Forventet prosjektslutt er 20.12.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Forespørsel til barnevernkontor om deltagelse i undersøkelse av videreutdanningen

”Avdekking; Kva så?”.

Mitt navn er Kristine Maalen, er utdannet sosionom og er for tiden masterstudent i barnevern ved Universitetet i Bergen hvor jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven. Viser til email fra Linda Renate Kvalvik, ved Regionalt ressurscenter for vold, traumatisk stress og selvmorsforebygging (RVTS), region vest, med informasjon om samarbeid.

Temaet for oppgaven er å evaluere et videreutdanningsprogram arrangert i regi av RVTS, kalt ”Avdekking, Kva så?”. Denne videreutdanningen består av to moduler, en praktisk som omhandler veiledning av filmede barnesamtaler og heter ”Samtaler med barn”, og en mer teoretisk modul som heter ”Barnevernsarbeid etter avdekking av vald eller overgrep i familien”. Disse har sammen som mål å styrke barnevernsarbeidere i å håndtere saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. Jeg er i denne forbindelse interessert i å undersøke barnevernsarbeidere sine erfaringer og opplevelser med deltagelse i utdanningen, og med bakgrunn i dette se om barnevernsarbeiderne opplever at utdanningen fremmer økt kunnskap og mestring i arbeid med seksuelle overgrep og vold.

For å studere dette nærmere, ønsker jeg å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie med til sammen åtte informanter. Fra deres kontor håper jeg å intervju fire barnevernsarbeidere som har deltatt på denne videreutdanningen. Det er ønskelig å snakke med tre personer som nylig har gjennomført og tatt eksamen i begge moduler, i tillegg til en person som er biveileder for programmet og har økt kompetanse om utdanningen. Det er ønskelig at informantene også har arbeidet med minst to saker som omhandler seksuelle overgrep eller vold, det siste året. Spørsmålene vil blant annet dreie seg om barnevernsarbeidernes opplevelser ved deltagelse i videreutdanningen. Andre spørsmål vil dreie seg om hvordan kontoret og den enkelte barnevernsarbeidere jobber med saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. . Det skal ikke innhentes personidentifiserende informasjon fra barnevernssaker. Det vil bli brukt båndopptaker og jeg vil ta notater underveis i intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent en til en og en halv time, og vi avtaler tid og sted som passer for dere/ den enkelte saksbehandler.

Det er frivillig å være med og barnevernsarbeiderne har mulighet til å trekke seg når som helst underveis i studien, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom noen trekker seg vil alle innsamlede data om denne personen bli makulert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2015.

Hvis dere finner mulighet til å si ja til deltakelse i dette prosjektet, ber jeg om at vedlagte invitasjoner/informasjonskriv blir videreformidlet til aktuelle kandidater.

Det er fint hvis dere kan ta stilling til denne henvendelsen snarest mulig. Jeg ber videre om mulighet til å kontakte deg for å høre hvordan dere stiller dere til henvendelsen og respons fra aktuelle kandidater som har sagt seg villig til å delta, ca en uke etter informasjonskriv er sendt deg.

Dersom det er noe du lurer på kan du ringe meg, Kristine, på telefonnummer 92 41 25 71, eller sende en e-post til kmaalen@mail.com. Du kan også kontakte min veileder Ragnhild Hollekim ved HEMIL-senteret ved Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, på telefonnummer 55 58 31 32.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Mvh Kristine Maalen

Invitasjon til deltagelse i undersøkelse av videreutdanningen

”Avdekking; Kva så?”.

Mitt navn er Kristine Maalen, er utdannet sosionom og er for tiden masterstudent i barnevern ved Universitetet i Bergen hvor jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven

Temaet for oppgaven er å evaluere et videreutdanningsprogram arrangert i regi av RVTS, kalt ”Avdekking, Kva så?”. Denne videreutdanningen består av to moduler, en praktisk som omhandler veiledning av filmede barnesamtaler og heter ”Samtaler med barn”, og en mer teoretisk modul som heter ”Barnevernsarbeid etter avdekking av vald eller overgrep i familien”. Disse har sammen som mål å styrke barnevernsarbeidere i å håndtere saker som omhandler seksuelle overgrep og vold. Jeg er i denne forbindelse interessert i å undersøke barnevernsarbeidere sine erfaringer og opplevelser med deltagelse i utdanningen, og med bakgrunn i dette se om barnevernsarbeiderne opplever at utdanningen fremmer økt kunnskap og mestring i arbeid med seksuelle overgrep og vold.

For å studere dette nærmere, ønsker jeg å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie med til sammen åtte informanter. Dermed ønsker jeg å komme i kontakt med deg som har vært med på videreutdanningen og tatt eksamen i begge moduler, i tillegg må du ha erfaring og arbeidet med to saker som omhandler seksuelle overgrep eller vold det siste året. Dine erfaringer er verdifulle og kan bidra til ny innsikt i arbeid med denne problematikken. Spørsmålene vil blant annet dreie seg om dine opplevelser ved deltagelse i videreutdanningen. Andre spørsmål vil dreie seg om hvordan kontoret og du som barnevernsarbeider jobber med saker som omhandler seksuelle overgrep og/eller vold. Det skal ikke innhentes personidentifiserende informasjon fra barnevernssaker. Det vil bli brukt båndopptaker og jeg vil ta notater underveis i intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent en til en og en halv time, og vi avtaler tid og sted som passer deg.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis i studien, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli makulert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2015.

Din deltagelse er av stor verdi for denne undersøkelsen og håper du er villig til å sette av litt tid og bidra i dette arbeidet

Dersom det er noe du lurer på kan du ringe meg, Kristine, på telefonnummer 92 41 25 71, eller sende en e-post til kmaalen@mail.com. Du kan også kontakte min veileder Ragnhild Hollekim ved HEMIL-senteret ved Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, på telefonnummer 55 58 31 32

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Mvh Kristine Maalen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille på intervju. Videre er jeg kjent med at de opplysningene jeg gir i samtalen blir brukt slik de er blitt omtalt i ovenfor nevnte skriv. Min deltagelse er frivillig og jeg kan når som helst trekke meg.

Dato.....

Signatur

Telefonnummer:.....

Intervjuguide

Innledende spørsmål

- Hvilke utdanning har du? Har du utdanning utover grunnutdanningen din?
Videreutdanning, kurs etc.?
- Hvor lenge har du jobbet i barnevernstjenesten?
- Hvilke arbeidserfaringer har du, har du jobbet ulike steder innen barnevernet?
- Kjønn

Intervjuspørsmål

Dine erfaringer før deltagelse i ”Avdekking; Kva så?”

- Hvilke erfaring har du med å jobbe med saker som omhandler seksuelle overgrep og vold?
- Fortell om eventuelle utfordringer i arbeid med disse sakene.
 - Finnes det utfordringer på ulike nivå? Hva man personlig synes er utfordrende, utfordringer på systemnivå med kontor, ledelse, organisering? Fortell
- Kan du beskrive hvordan du arbeidet i den siste saken som omhandlet seksuelle overgrep og vold før du deltok på videreutdanningsprogrammet ”Avdekking; Kva så?”

Dine erfaringer etter deltagelse i ”Avdekking; Kva så?”.

- Hva husker du best/hva gjorde størst inntrykk ved videreutdanningsprogrammet ”Avdekking; Kva så?”.
- Hva har videreutdanningsprogrammet ”Kva så?” betydd for deg i ditt arbeid med seksuelle overgrep og vold i barnevernet?
 - Hva synes du er det viktigste med videreutdanningen ”Avdekking; Kva så?”.
- Har du opplevd endringer i måten du arbeider og reflekterer rundt saker som omhandler seksuelle overgrep og vold, etter deltagelse i ”Avdekking; Kva så?”.
- Hva består eventuelt disse endringene i?

- Videreutdanningen ”Avdekking; Kva så?” har to moduler. Opplever du at de utfyller hverandre?
- Hva fungerte bra og hva fungerte mindre bra med ”Avdekking; Kva så?”.

Dine erfaringer i arbeid med seksuelle overgrep og vold nå i dag

- Beskriv arbeidsprosessen i en sak som omhandler seksuelle overgrep eller vold som du har jobbet med etter videreutdanningen ”Avdekking; Kva så?”.
- Betyr det noe at alle kolleger ved kontoret er med på samme utdanning?
 - Har det påvirket organisasjonen/ditt kontor.