

Kunnskaps- og kompetanseutvikling i barnevernet

Saksbehandlerens erfaringer og meninger

Tonje Hille Madsen



MASTEROPPGAVE

Master i barnevern

Det psykologiske fakultet
HEMIL-Senteret

UNIVERSITETET I BERGEN

Vår 2015

Veileder: Ragnild Hollekim

FORORD

Arbeidet med masteroppgaven har først og fremst vært lærerikt, interessant og spennende. Likevel har det til tider vært krevende og noen ganger frustrerende med tanke på alle vurderingene og valgene som er foretatt før masteroppgaven nå presenteres i sin helhet. I denne sammenheng vil jeg takke min veileder Ragnhild Hollekim. Du har vært en verdifull ressurs i dette arbeidet. Både som diskusjonspartner, rådgiver, motivator og støttespiller. Du tok deg alltid tid til spørsmål og delte av din rike kunnskap.

En stor takk går også til forskningsnettverket *UH-nett Vest* for at jeg fikk muligheten til å delta i forskningsprosjektet deres, og for at jeg fikk benytte datamaterialet i min studie. Det har vært svært lærerikt å få ta del i et større forskningsprosjekt med flere erfarne og anerkjente forskere på barnevernfeltet. Samtidig vil jeg også takke alle saksbehandlerne som tok seg tid til å delta i fokusgruppeintervjuene. Jeg er takknemlig for at hver og en av dere delte av egne erfaringer og meninger omkring kunnskaps- og kompetansebehovet i barnevernet.

Takk til mine medstudenter på lesesalen for de faglige diskusjonene, men mest av alt for det gode humøret og de uhøytidelige samtale. Takk til mamma og Ida som har lest korrektur i en ellers så travel arbeidshverdag. Ikke minst, takk til deg Stian, som har støttet meg og motivert meg gjennom hele prosessen.

Bergen, 20. mai 2015.

Tonje Hille Madsen

SAMMENDRAG

Det er dokumentert at kunnskaps- og kompetansenivået i det kommunale barnevernet ikke er tilfredsstillende, samt at det er betydelige mangler ved bachelorutdanningen som i dag kvalifiserer til arbeid i barneverntjenesten. Dette er det knyttet bekymring til, både faglig og politisk. Kunnskaps- og kompetanseutvikling er derfor satt høyt på den politiske dagsorden. Formålet med dette masterprosjektet er å få bedre innsikt i barnevernets kunnskaps- og kompetansebehov. Forskningsspørsmålet er: ***”Hvilken kunnskap og kompetanse mener barneverntjenestens saksbehandlere at de trenger for å møte sentrale utfordringer i sitt arbeid?”***

Dette masterprosjektet er basert på syv fokusgruppeintervju (inkludert et pilotintervju), gjennomført ved syv kommunale barneverntjenester på Vestlandet i samarbeid med *UH-nett Vest*. Samlet deltok tretti saksbehandlere, i hovedsak kvinner med høyere utdanning og svært varierende praksiserfaring. Som analytisk tilnærming er tematisk analyse benyttet.

Fire områder ved barnevernets praksis reiste særlige kunnskaps- og kompetanseutfordringer. Disse er: å komme i posisjon – for å innhente nødvendig informasjon, å jobbe tverrfaglig og tverretatlig – og en uklar ansvars- og arbeidsfordeling, å foreta beslutninger basert på stor grad av skjønn og å ivareta en ny brukergruppe – etniske minoriteter. Videre framsto bachelorutdanningen som mangelfull på flere områder, særlig i forhold til praksisperioden og enkelte fagemner. I hovedsak: saksbehandling og skriftlige arbeidsoppgaver, juss, tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, kommunikasjon og samtaleferdigheter generelt og samtaler med barn spesielt. Kurs og videreutdanning, samt veiledning og oppfølging ble beskrevet som svært nødvendige tiltak for å vedlikeholde og utvikle barnevernets kunnskap og kompetanse. Funnene viste imidlertid en betydelig forskjell i saksbehandlernes tilgang på denne typen tiltak og likeså i deres forutsetninger for å benytte ny kunnskap i praksis. Hva som er relevant kunnskap og kompetanse i barnevernet, og hvordan slik kunnskap utvikles, benyttes og vedlikeholdes henger nøye sammen med, og må ses i forhold til, barnevernets mandat og de arbeidsoppgavene som til en hver tid er tillagt barnevernet.

Nøkkelord: *Kommunal barneverntjeneste, saksbehandlere, kunnskap, kompetanse, kunnskaps- og kompetanseutfordringer, kunnskaps- og kompetansebehov, kunnskaps- og kompetanseutvikling, utdanning, videreutdanning og veiledning.*

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	III
SAMMENDRAG	V
INNHOLDSFORTEGNELSE	VII
INTRODUKSJON	1
KOMMUNAL BARNEVERNTJENESTE	4
LOVMESSIGE RAMMER – BARNEVERNETS MANDAT	4
BARNEVERNRETTSLIGE PRINSIPPER	5
BARNEVERNTJENESTENS KONTEKST	7
KUNNSKAPS- OG KOMPETANSEUTVIKLING I BARNEVERNET.	8
ET KUNNSKAPSBASERT BARNEVERN	11
SENTRALE BEGREPER OG TEORETISK TILNÆRMING	13
KOMPETANSE	13
KOMPETANSE I BARNEVERNET	14
KUNNSKAP	15
TREVITHICK SIN KUNNSKAPSMODELL FOR SOSIALT ARBEID	17
Teoretisk kunnskap	17
Faktabasert kunnskap	20
Praksisbasert kunnskap	23
Oppsummert	25
RELEVANT FORSKNING	26
BACHELORUTDANNINGEN I MØTE MED PRAKSISFELTETS KRAV.	26
HVILKEN KUNNSKAP OG KOMPETANSE FINNES?	28
KUNNSKAP, KOMPETANSEUTVIKLING OG BRUK I PRAKSISFELTET	30
METODE	32
VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	32
FORSKNINGSPROSJEKTET OG METODISK TILNÆRMING	33
PROSJEKTETS BAKGRUNN	33
UTVALG OG REKRUTTERING - SAKSBEHANDLERE I HORDALAND	34
INTERVJUGUIDE – EN VEILEDER	36
FOKUSGRUPPEINTERVJU SOM INNSAMLINGSMETODE	36
TEMATISK ANALYSE	39
MIN POSISJON OG FORFORSTÅELSE	41
TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET	41
FORSKNINGSETISKE HENSYN OG VURDERINGER	44
FRAMSTILLING AV FUNN OG ANALYSE	46
KUNNSKAPS- OG KOMPETANSEUTFORDRINGER I BARNEVERNETS ARBEID	46
Å KOMME I POSISJON - FOR Å INNHENTE NØDVENDIG INFORMASJON	46
Å JOBBE TVERRFAGLIG OG TVERRETATLIG – OG EN UKLAR ANSVARS- OG ARBEIDSFORDELING	48
Å FORETA BESLUTNINGER BASERT PÅ STOR GRAD AV SKJØNN	50
Å IVARETA EN NY BRUKERGRUPPE – ETNISKE MINORITETSFAMILIER	50

SAKSBEHANDLERNES TANKER OMKRING BACHELORUTDANNINGEN	52
BACHELORUTDANNINGENS TEORETISKE FOKUS	52
BACHELORUTDANNINGENS PRAKSISPERIODE	56
TANKER OMKRING HØYERE UTDANNING	57
FOKUS PÅ KUNNSKAPS- OG KOMPETANSEUTVIKLING I BARNEVERNET	58
FAGLIG PÅFYLL - VEDLIKEHOLD AV KUNNSKAP OG KOMPETANSE	58
VEILEDNING, OPPFØLGING OG STØTTE	60
ORGANISERING – AV KUNNSKAPS- OG KOMPETANSEUTVIKLENDE TILTAK I BARNEVERNTJENESTEN	62
OPPSUMMERENDE DISKUSJON	66
ET AMBISIØST OG KREVENDE MANDAT	66
ENDRINGER I UTDANNINGSFORLØPET OG I BARNEVERNTJENESTENS PRAKSISFELT – EN FORUTSETNING FOR Å STYRKE KUNNSKAPS- OG KOMPETANSENIVÅET I BARNEVERNET.	67
<u>AVSLUTTENDE</u>	<u>72</u>
KORT OM MASTERPROSJEKTETS FORMÅL OG HOVEDFUNN	72
BEGRENSNINGER VED MASTERPROSJEKTET	74
IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING OG PRAKSIS	75
<u>KILDER</u>	<u>77</u>
<u>VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE</u>	<u>88</u>
<u>VEDLEGG 2 – ENDRINGSSKJEMA</u>	<u>90</u>

INTRODUKSJON

Det kommunale barnevernets overordnede formål er å sikre at alle barn og unge får vokse opp i trygge og utviklingsfremmende omgivelser. Dette innebærer at barn og unge som lever under forhold som kan prege deres helse og utvikling skal gis nødvendig og rett hjelp til rett tid, jmfør § 1-1 i barnevernloven [bvl.], 1992. Lovteksten gir et innblikk i både omfanget og kompleksiteten i barneverntjenestens mandat. Saksbehandlerne skal blant annet vurdere hvilke forhold, og dermed også hvem som kvalifiserer til å motta hjelp fra barneverntjenesten. Samt hvilken hjelp som skal iverksettes og hvor lenge barnevernet skal være involvert i barnet og familiens liv. Hver enkelt av landets kommuner har selv ansvar for å utvikle og tilrettelegge for et tilfredsstillende barnevern som skal kunne møte og ivareta hele spekteret av barnevernets ansvar og arbeidsoppgaver, jmfør bvl. § 2-1. Denne organiseringen kan betegnes som generalistkommunesystemet, hvor universelle ordninger og tilgang på like tjenester står sentralt (Heggen, Jørgensen, & Rød, 2013).

I de siste årene har det pågått en endring i det kommunale barnevernet, både i forhold til organisering av tjenesten, kunnskapsutvikling og bruk av kunnskap. Dette har gitt opphav til debatten som pågår omkring kvaliteten ved barnevernets tjenester. I flere forskningsrapporter kommer det fram at kvaliteten ved barneverntjenestens kjerneoppgaver er for lav (Myrvold et al. 2011; Riksrevisjonen, 2012). Generelt er det avdekket betydelige mangler og avvik ved barnevernets arbeid, både i forhold til den helhetlige saksbehandlingsprosessen og tiltakene som er iverksatt (Riksrevisjonen, 2012). Videre er det også avdekket en betydelig variasjon mellom landets kommuner i forhold til barneverntjenestens kunnskaps- og kompetansenivå (Myrvold et al., 2011; Riksrevisjonen, 2012).

Samtidig har flere forskere funnet betydelige mangler ved det faglige innholdet i bachelorutdanningen som kvalifiserer til arbeid i barneverntjenesten, både i forhold til det teoretiske og det praktiske aspektet ved utdanningen (Arnesen og Næss, 2000; Barne- og likestillingsdepartementet [BLD], 2009a; Fauske, Kollstad, Nilsen, Nygren, & Skårderud, 2006). Det er blant annet dokumentert at kvaliteten ved enkelte fagemner er for dårlig, at praksisperioden ikke gir saksbehandlerne den kompetansen de trenger og at utdanningen ikke er tilpasset praksisfeltets behov i tilstrekkelig grad (Arnesen og Næss, 2000; Fauske et al. 2006; BLD, 2009a). Videre er det også funnet betydelig variasjon i hvordan

utdanningsinstitusjonene organiserer utdanningsforløpet, både i forhold til faglig innhold, fokus og utforming (BLD, 2009a).

Samlet sett har forskning bidratt til å sette kunnskaps- og kompetanseutvikling i barnevernet høyt på den politiske dagsorden, hvor arbeidet med å styrke barnevernets kunnskaps- og kompetansenivå i dag er i fokus. I denne sammenheng har Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012b) påpekt at ansatte i barnevernet bør få muligheten til å fortelle om egen opplevelse av barnevernets kunnskaps- og kompetansebehov i forhold til bachelorutdanningen og videre gi innspill til hvilken kunnskap og kompetanse ansatte i barnevernet har behov for. Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, Ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir] (2012) har videre tydeliggjort behovet for mer kunnskap om utdanning, læring og arbeid i sin forskningsstrategi for perioden 2009-2012.

I forlengelse av dette finner jeg det både samfunnsaktuelt og interessant å studere saksbehandlerne i barneverntjenesten sine egne erfaringer og meninger omkring særlige kunnskaps- og kompetanseutfordringer i praksisfeltet, innholdet i bachelorutdanningen som kvalifiserer til arbeid i barneverntjenesten og hva som er nødvendig for å videreutvikle samt vedlikeholde nødvendig kunnskap og kompetanse i barneverntjenesten. I denne sammenheng utgjør saksbehandlere i barneverntjenesten en sentral kunnskapskilde fordi de kjenner barnevernfeltet godt og har egen erfaring fra både praksisfeltet og aktuell utdanning. Deres erfaringer og meninger kan gi nyttig informasjon ved å belyse barneverntjenestens utfordringer og behov knyttet til kunnskap og kompetanse, samt hva som er viktig for videre kunnskaps- og kompetanseutvikling i barnevernsfeltet. Et fokus på kunnskaps- og kompetanseutvikling er nødvendig for å bedre kvaliteten på barnevernets tjenester og videre for å sikre at barn og unge mottar rett hjelp til rett tid. Forskningsspørsmålet som dette masterprosjektet er basert på og dets underspørsmål er:

”Hvilken kunnskap og kompetanse mener barneverntjenestens saksbehandlere at de trenger for å møte sentrale utfordringer i sitt arbeid?”

- *Hva er det i dag, i barneverntjenestens arbeidshverdag, som særlig medfører utfordringer knyttet til kunnskap og kompetanse?*
- *Hvilke refleksjoner gjør saksbehandlerne seg om egen bachelorutdanning etter møte med arbeidslivet?*

- *Hva mener saksbehandlerne er nødvendig for å fremme økt kunnskap og kompetanse i kommunal barneverntjeneste?*

Denne masteroppgaven innleder med en beskrivelse av barneverntjenestens lovmessige rammer, sentrale barnevernrettslige prinsipper og barneverntjenestens kontekst. Det gis også en beskrivelse av ansvarsfordelingen mellom stat, kommune og barnevernsansatte i forhold til kunnskaps- og kompetanseutvikling i barnevernet. Samt et utdrag av regjeringens arbeid med å utrede og forbedre barnevernets kunnskaps- og kompetansenivå. Deretter klargjøres både kunnskaps- og kompetansebegrepet, før Trevithick (2008) sin kunnskapsmodell presenteres som oppgavens teoretiske rammeverk. Et utdrag fra relevant forskning på feltet følger. Videre tydeliggjøres masterprosjektets metode. Her inngår prosjektets bakgrunn, den metodiske framgangsmåten i forbindelse med utvalget, fokusgruppeintervjuene, den tematiske analysen, min forforståelse, studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet og til sist forskningsetiske hensyn og vurderinger.

Deretter presenteres funnene og analysen i tre hoveddeler i samsvar med studiens forskningsspørsmål. Først beskrives fire forhold som reiste særlige kunnskaps- og kompetanseutfordringer i saksbehandlerne arbeidshverdag. Så presenteres saksbehandlerne tanker omkring det faglige innholdet og utformingen av deres egen bachelorutdanning. Videre følger en beskrivelse av saksbehandlerne egne meninger om hva som må til for å fremme kunnskaps- og kompetanseutvikling i det kommunale barnevernet. Funnene drøftes i lys av relevant teori og annen forskning underveis, før jeg runder av med en oppsummerende diskusjon av de viktigste funnene. Avslutningsvis oppsummeres studiens hovedfunn, før metodiske begrensninger og implikasjoner for videre forskning og praksis presenteres til slutt.

KOMMUNAL BARNEVERNTJENESTE

I dette kapitlet presenteres de lovmessige rammene som regulerer den kommunale barneverntjenestens arbeid, samt flere barnevernrettslige prinsipper som ligger til grunn for både lovverket og barneverntjenestens mandat. Videre benyttes deler av Lipsky (2010) sin teori om bakkebyråkratiet for å belyse sentrale forhold ved barneverntjenestens kontekst og saksbehandlerens arbeidssituasjon. Dette er valgt fordi dette perspektivet kan gi en utvidet forståelse av forhold som kan legge føringer for utvikling og vedlikehold av saksbehandlerens kunnskap og kompetanse i praksis. Til sist følger et utdrag av regjeringens arbeid med å utrede og forbedre barnevernets kunnskaps- og kompetansenivå.

LOVMESSIGE RAMMER – BARNEVERNETS MANDAT

I hovedsak reguleres det kommunale barnevernets ansvar og arbeidsoppgaver av barnevernloven (1992). Imidlertid er også andre lovverk relevant i deres arbeid. For eksempel barneloven, forvaltningsloven, menneskerettsloven og opplæringsloven.

I barneloven (1981, § 30) presiseres det at foreldre i dag både har rett og plikt til å oppdra sine egne barn. De skal også gi barna forsvarlig omsorg fram til deres myndighetsalder. Når barn og unge lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling har barneverntjenesten adgang til å regulere forholdet mellom barn, familien og det offentlige, jamfør bvl. § 1-1. Ansvar for barn og unge er foruten familien, fordelt mellom kommune og stat. Den kommunale barneverntjenesten skal i hovedsak utføre arbeidsoppgaver som ikke er tillagt det statlige organ, jamfør bvl. § 2-1. I lovteksten beskrives barneverntjenestens ansvar og arbeidsoppgaver i fire overordnende punkter, disse er: gi råd og veiledning, treffe vedtak i henhold til loven, forberede saker for behandling i fylkesnemnda og iverksette og følge opp tiltak, jamfør bvl. § 2-1. Samtidig skal også barneverntjenesten drive forebyggende arbeid for å sikre tidlig intervensjon, samt fremme samarbeid med andre instanser for å ivareta barnets behov og interesser, jamfør bvl. §§ 3-1 og 3-2.

Når barneverntjenesten mottar en bekymringsmelding eller kommer i kontakt med barn eller foreldre som ønsker hjelp, skal det senest innen en uke vært foretatt en vurdering av om det skal iverksettes undersøkelsessak eller om saken skal henlegges, jamfør bvl. § 4-2. Det presiseres i barnevernloven at barneverntjenesten både har rett og plikt til å opprette en undersøkelsessak dersom det er grunn til å anta at det foreligger bekymringsfulle forhold i

saken. I etterkant av undersøkelsesfasen kan barneverntjenesten tilby råd og veiledning, eller iverksette tiltak dersom dette vurderes som nødvendig for å sikre barnets helse og utvikling, jamfør bvl. §§ 4-4, 4-6, 4-12, og 4-24. Barnevernets plikt til å gi forsvarlige tjenester til barn og unge ble i 2014 et lovfestet krav, jamfør bvl. § 1-4. Dette innebærer at barneverntjenesten må opprettholde en tilfredsstillende kvalitet på sitt arbeid, samt iverksette tiltak i tide (BLD, 2012b).

I samarbeid med barn og foreldre skal barneverntjenesten først og fremst iverksette frivillige hjelpetiltak. Overtakelse av omsorgen for barnet eller tvangsplassering av ungdom skal vedtas i fylkesnemnda for barnevern og sosiale saker, jamfør bvl. §§ 4-12 og 4-24. I denne sammenheng har barneverntjenesten ansvar for å iverksette omsorgs- eller tvangsvedtaket ved å plassere barnet / ungdommen i fosterhjem eller i institusjon, jamfør bvl. §§ 4-13 og 4-25. Videre skal også barneverntjenesten følge opp barn og foreldre, samt tilby veiledning i forbindelse med plasseringen. Ut over dette har kun barnevernlederne ved de ulike barneverntjenestene myndighet til å vedta og iverksette akuttvedtak i særskilte tilfeller, jamfør bvl. §§ 4-6 og 4-24. Dette er midlertidige vedtak og begjæring om tiltak skal derfor alltid sendes fylkesnemnda.

I lovverket åpner flere av rettsreglene for at saksbehandlerne skal kunne foreta skjønnsvurderinger innen rettsregelens ramme, slik at individuelle tiltak kan utformes til barn, unge og deres familier. Å utøve skjønn kan beskrives som en resoneringsprosess som saksbehandlerne benytter når de skal vurdere og videre beslutte hva som er det beste for barnet. Dette med utgangspunkt i relevant lovverk, retningslinjer, ulike former for kunnskap, erfaring, den aktuelle situasjonen og barnet og familiens synspunkt (Hanssen, Humerfelt, Kjellehold, Norheim, & Sommerseth, 2010).

BARNEVERNRETTSLIGE PRINSIPPER

Barnevernloven (1992) er basert på noen prinsipper som representerer grunnleggende verdier i dagens samfunn (BLD, 2012a). Prinsippene skal ha en overordnet betydning i barnevernets vurderinger, beslutninger og generelle praksis (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Hvilke prinsipper barnevernloven antas å bygge på, samt hvordan disse prinsippene beskrives, varierer noe i litteraturen. Likevel framkommer det en viss enighet rundt tre grunnleggende prinsipper: prinsippet om barnets beste, det biologiske prinsipp og det mildeste inngreps

prinsipp (BLD, 2012a; Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Prinsippet om barnets beste benevnes som et overordnet prinsipp i barneverntjenestens arbeid (BLD, 2012a) og kommer til syne i flere deler av barnevernloven. Lovteksten understreker blant annet at hensynet til barnets beste skal tillegges betydelig vekt ved valg av tiltak for å sikre barnet en stabil og god voksenkontakt, samt for å oppnå kontinuitet i barnets omsorgssituasjon, jamfør bvl. § 4-2. Prinsippet om barnets beste er også nedfelt i FNs barnekonvensjon artikkel åtte (BLD, 2003). Hva en definerer som barnets beste er ikke entydig gitt, da dette varierer med hensyn til barnet selv, familiens livssituasjon, kultur, religion, samfunn og tid (Bunkholdt & Sandbæk, 2008; BLD, 2012a). Videre har også det biologiske prinsipp en sentral betydning i barneverntjenestens arbeid. I Stortingsmelding nummer 40 beskrives det for eksempel som en verdi i seg selv å vokse opp hos sine biologiske foreldre (St.meld. nr. 40, 2001-2002). I lovteksten angis ingen klar betegnelse av det biologiske prinsipp, men det nevnes i både lovforarbeidene, andre offentlige dokumenter og kommer til syne gjennom lovens bestemmelser (BLD, 2012a). Prinsippet om mildeste inngrep understreker at barneverntjenesten ikke skal iverksette tiltak som er mer inngripende i barnets liv enn det som anses som nødvendig. Prinsippet gjenspeiles i flere av barnevernlovens rettsregler, jamfør bvl. §§ 4-4, 4-12 og 4-25. Ifølge Bunkholdt og Sandbæk (2008) kan prinsippet om mildeste inngrep benyttes som en retningslinje for valg av tiltak i tråd med hensynet til barnets beste og det biologiske prinsipp.

Foruten prinsippene som nevnes ovenfor er det også andre prinsipper som legges til grunn for barnevernets arbeidsoppgaver. Lindboe (2008) nevner legalitetsprinsippet, som refererer til at barneverntjenesten må ha hjemmel i lov for å iverksette tiltak ovenfor barn, unge og familier. Flere forfattere nevner prinsippet om rett hjelp til rett tid (Backe-Hansen, 2004; Bunkholdt & Sandbæk, 2008; familiedepartementet, 2002). Ifølge Backe-Hansen (2004) viser dette prinsippet til barnevernets treffsikkerhet, altså at barn og unge med behov mottar nødvendig hjelp til rett tid. Videre har Storø (2010) foreslått å benytte helhetsperspektivet som et barnevernfaglig prinsipp. Dette for å sikre at barneverntjenesten i sine vurderinger inkluderer alle forhold som kan ha betydning for barnet og barnets situasjon. Stang (2007) har presentert prinsippet om frivillighet og hjelp til selvhjelp, som viser til at hjelp og støtte fra barneverntjenesten og andre offentlige instanser først og fremst skal være frivillig, samt at brukermedvirkning skal være i fokus. Til tross for at prinsippene i hovedsak skal komme barnet til gode hevder imidlertid Stang (2007) at både det biologiske og mildeste inngreps

prinsipp, samt prinsippet om frivillighet og hjelp til selvhjelp er rettet mot foreldrene, og at det kun er prinsippet om barnets beste som setter barnet i fokus.

Barnevernets prinsipper kan til dels være uforenelige i enkelte tilfeller (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Til eksempel pågår det fortsatt en debatt om hvilken betydning det biologiske prinsipp skal ha i barnevernets praksis. Dette fordi det biologiske prinsipp i enkelte tilfeller kan føre til at barn blir boende for lenge i et negativt omsorgsmiljø, noe som strider mot prinsippet om barnets beste. I den offentlige utredningen om bedre beskyttelse av barns utvikling, argumenterer Raundalen-utvalget (2012a) for at det i dag ikke finnes vitenskapelig støtte som verken bekrefter eller avkrefter at det har en egenverdi å vokse opp hos sine biologiske foreldre. I forlengelsen av dette foreslår Raundalen-utvalget (2012a) en nedtoning, men ikke ugyldiggjøring, av det biologiske prinsipp. Videre foreslår utvalget også en vridning mot et prinsipp om utviklingsfremmende tilknytning framfor å vektlegge det biologisk prinsipp. Det ble imidlertid presisert ytterligere at barnets beste alltid skal gå foran i barnevernets vurderinger (BLD, 2012a).

BARNEVERNTJENESTENS KONTEKST

Lipsky (2010) sier at saksbehandlere i barneverntjenesten er et typisk eksempel på en bakkebyråkrat. Begrepet viser til personer som arbeider nederst i organisasjonens hierarki, der forvaltningen av tjenesten foregår og en har kontakt med borgerne ansikt til ansikt (Lipsky, 2010; Stjernø, 1983). Lipsky (2010) sin teori om bakkebyråkratiet benyttes her for å illustrere kjente forhold ved barneverntjenestens situasjon og kontekst. Dette er forhold som også har betydning for saksbehandlernes arbeidshverdag, deres kunnskaps- og kompetansebehov og deres forutsetninger for kunnskaps- og kompetanseutvikling.

Bakkebyråkratene kan betegnes som forbindelsen mellom forvaltningstjenesten og borgerne. For eksempel representerer saksbehandlerne barnverntjenesten ovenfor klientene og likeså klientene ovenfor barneverntjenesten (Stjernø, 1983). Ofte preges bakkebyråkratenes arbeidssituasjon av uklare politiske forventninger, både til tjenesten og de ansatte. Dette innebærer blant annet uklare målsetninger knyttet til saksbehandlernes arbeidsmengde, effektivitet og ikke minst kvalitet (Stjernø, 1983). Som Heggen et al. (2013) beskriver arbeider bakkebyråkratene i skjæringspunktet mellom fag og politikk. De skal fordele offentlige goder og samtidig utøve sitt fag, de skal ta hensyn til individets behov, men også

forvaltet dette i et stort omfang (Stjernø, 1983). Et kjennetegn ved bakkebyråkratene er at deres arbeid i stor grad styres av skjønnsutøvelse innenfor rammen av lovverk, lovforarbeider, rundskriv, retningslinjer og kunnskap, kompetanse, etikk og moral (Eriksen & Terum, 2000). Skjønnsutøvelse er et sentralt element ved saksbehandlerens arbeid fordi barneverntjenestens mandat omfatter stor variasjon, bredde og kompleksitet (Devaney & Spratt, 2009; Lipsky, 2010).

Et annet framtrødende forhold ved bakkebyråkratens arbeidssituasjon er deres begrensede tilgang på ressurser, derav mangel på tid, penger, ansatte og tiltak (Lipsky, 2010). En følge av dette er at bakkebyråkratene ofte arbeider under et betydelig press, noe som igjen kan prege kvaliteten på deres tjenester (Lipsky, 2010). Det er for eksempel kjent at saksbehandlere i barneverntjenesten stadig må prioritere skriftlige arbeidsoppgaver framfor å møte klientene, og at de må foreta vurderings- og beslutningsprosesser uten tilgang på tilstrekkelig informasjon (Riksrevisjonen, 2012). Samtidig mangler ofte bakkebyråkratene tilstrekkelig kunnskap og kompetanse i forhold til eget fagfelt (Lipsky, 2010). Dette er sentrale forhold som også kan prege deres mulighet for å nyttiggjøre seg av både kjent og ny kunnskap.

Bakkebyråkratens arbeid og beslutningsprosesser kan også betraktes i lys av Devaney og Spratt (2009) sin beskrivelse av ”wicked problems”. Betegnelsen illustrerer kompleksiteten i feltet som barneverntjenestens saksbehandlere skal manøvrere i, hvor det verken er enkelt å definere hva det aktuelle problemet er eller hva en egnet løsning kan være (Devaney & Spratt, 2009).

KUNNSKAPS- OG KOMPETANSEUTVIKLING I BARNEVERNET.

I lovtteksten klargjøres det at kommunene selv har ansvaret for å sikre nødvendig opplæring av ansatte og tilstrekkelig kompetanse i barneverntjenesten, jamfør bvl. § 2-1. Ifølge Grønningsæter og Nordstoga (2015b) har kommunen derfor ansvaret for å legge til rette for etterutdanning, veiledning og konsultasjon blant ansatte, men ikke videreutdanning. Samtidig understreker også lovtteksten personalets plikt til å delta på opplæring som kommunen anser som nødvendig og har iverksatt, jamfør bvl. § 2-1. Et annet dokument som også er av betydning i forhold til kunnskaps- og kompetanseutvikling i det kommunale barnevernet er internkontrollforskriften (BLD, 2005). Forskriften skal sikre at barneverntjenestens ansvar og arbeidsoppgaver planlegges, organiseres, utføres og vedlikeholdes i samsvar med lov om

barneverntjenester, jamfør Internkontrollforskriften, 2005, § 3. I forlengelsen av denne forskriften utarbeidet Barne- og likestillingsdepartementet (2006) i 2006 en veileder om internkontroll i det kommunale barnevernet, hvor konkrete retningslinjer og tiltak for etablering av internkontroll i kommunen er presentert. Satsingen på internkontroll i kommunene har satt fokuset på kvaliteten ved barnevernets arbeid, og er et sentralt bidrag for å fremme utvikling av kunnskap og kompetanse i barneverntjenesten. Foruten kommunens ansvar for å gjennomføre internkontroll i barneverntjenesten, skal også Fylkesmannen som statlig organ føre tilsyn ved det kommunale barnevernets arbeid, jamfør bvl. § 2-3.

Staten har også et lovfestet ansvar for at det finnes et forsvarlig utdanningstilbud til de som skal utføre barneverntjenestens mandat, samt at det gis forsvarlig veiledning og at det iverksettes forskning på feltet, jamfør bvl. § 2-3. I flere offentlige dokumenter tydeliggjøres Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementets satsing på å styrke kunnskaps- og kompetanseutviklingen i barnevernet. I den offentlige utredningen om kompetanseutvikling i barnevernet presenterte Befring-utvalget (2009a), oppnevnt av Barne- og likestillingsdepartementet, flere forslag for å styrke barnevernets kunnskap og kompetanse. Blant annet ved å forbedre utdanningstilbudet som kvalifiserer til arbeid i barnevernfeltet. Dette innebar forslag om å forbedre rekrutteringsprosessen ved utdanningsinstitusjonene, innføre konkrete krav til utdanningenes innhold, spesialisere utdanningene ved å etablere flere mastergrad- og doktorgradsstudium, innføre et turnusår i etterkant av bachelorutdanningen, etablere krav til utdanning på mastergradsnivå ved enkelte arbeidsoppgaver, samt innføre et autorisasjons- eller sertifiseringskrav for ansettelse i barnevernet. Videre ble det også fremmet forslag om å innføre et obligatorisk program med etter- og oppdateringsutdanning for ansatte i barnevernet (BLD, 2009a). Befring-utvalgets satsingsområder og forslag gjenspeiles i Barnevernpanelets rapport (2011a), hvor det i tillegg er foreslått å utvide barnevern- og sosionomutdanningen til en femårig utdanning innen år 2025. Panelet foreslo også å opprette egne fagutviklingsstillinger i barnevernet som skulle ha ansvaret for intern- og ekstern oppfølging, faglig utvikling og veiledning.

Kunnskapsdepartementet [KD] (2012) har også engasjert seg i diskusjonen omkring utdanningsforløpet som kvalifiserer til arbeid i barnevernet. I Kunnskapsdepartementets (2012) melding til stortinget nr. 13 (2011-2012) om *Utdanning for velferd* hevdes det at både barnevern- og sosionomutdanningen må styrkes. Det refereres til Befring-utvalget og Barnevernpanelets kompetansetiltak og anbefales at barnevern- og sosionomutdanningen

utvikles i samsvar med disse. Departementet presenterer også begrepet tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS), som refererer til at studentene bør få bedre innsikt i andre profesjoner relevant for sitt fagfelt og samtidig styrke egen kompetanse. Videre ønsker departementet å gi Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen og Norges forskningsråd i oppdrag å iverksette arbeidet med å evaluere de sosialfaglige utdanningene og de aktuelle fagmiljøenes forskningsaktivitet. Dette for å få innsikt i aktuelle forhold ved utdanningen og generere ny kunnskap om hvordan utdanningen bør utvikles.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementets satsing på kunnskaps- og kompetanseutvikling i det kommunale barnevernet har også vært framtrødende i deres bevilgninger av økonomiske ressurser. I 2011 presenterte departementet *Barnevernløftet* (2011b) som er en framdriftsplan for å styrke barnevernet gjennom å øke ressurstildelingen, vurdere ny organisering av barneverntjenesten og vurdere nye prioriteringer av prinsippet om barnets beste, det biologiske prinsipp og rettsikkerheten i barnevernet. Formålet med ressurstildelingen var å styrke barnevernets kompetanse med å øke antall stillinger og midler øremerket kompetanseutvikling for ansatte. Med betydning for kunnskaps- og kompetanseutviklingen i barnevernet, etablerte Barnevernløftet (2011b) også et veiledningstilbud for å kvalifisere erfarne ansatte til å veilede nyutdannede og nytilsatte i barnevernet. Tiltaket kan kanskje bidra til å styrke kvaliteten ved barneverntjenestens arbeid og redusere turnover blant ansatte.

I forbindelse med Barnevernløftets (2011b) utredning og vurdering av ny organisering av barnevernet, presenterte Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012b), stortingsproposisjonen 106 L, *Endringer i barnevernloven*. Her fremmet departementet blant annet forslag om å lovfeste en ny bestemmelse rettet mot barneverntjenestens plikt til å yte forsvarlige tjenester og tiltak. Stortinget vedtok å iverksette departementets forslag til lovendring, og ved inngangen av 2014 ble bestemmelsen om forsvarlighetskravet gjort gjeldende, jamfør § 1-4 barnevernloven. Forsvarlighetskravet understreker barnevernets plikt til å opprettholde god kvalitet ved deres tjeneste. Innholdet i kravet er derimot ikke klart definert. Barneverntjenestens arbeid med å opprettholde forsvarlige tjenester må derfor betraktes som en kontinuerlig prosess (BLD, 2013). Lovfestingen av forsvarlighetskravet styrker også tilsynsmyndighetenes mulighet til å kontrollere at barnevernets tjenester er forsvarlige. Dette kan bidra til å øke fokuset på kunnskaps- og kompetanseutvikling i barnevernet.

ET KUNNSKAPSBASERT BARNEVERN

I sammenheng med behovet for kunnskaps- og kompetanseutvikling i barnevernet pågår det i dag en diskusjon om hvilken kunnskap og kompetanse barnevernet har behov for, og hvilke kunnskapsformer denne kompetansen skal bygges på. I Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet sin (2009) presentasjon av forskningsstrategien for perioden 2009-2012 understrekes behovet for å oppdatere, utvikle og utvide eksisterende kompetanse på barnevernfeltet. Samtidig synliggjøres behovet for et felles begrepsapparat i barnevernet og en felles forståelse av det overordnede begrepet *et kunnskapsbasert barnevern*. I strategien benyttes følgende definisjon av begrepet: ”*Med kunnskapsbasert barnevern mener vi at barnevernet skal basere fagutøvelsen på best mulig tilgjengelig vitenskapelig kunnskap sammen med utøverens erfaringer, kritiske og etiske vurderinger, brukerens preferanser og med kontekstuelle hensyn*” (BLD & Bufdir, s. 4, 2009). Definisjonen inkluderer både forskningsbasert- og erfaringsbasert kunnskap, samt etiske og kontekstuelle hensyn.

Samtidig aktualiserer definisjonens utforming ”*best mulig tilgjengelig vitenskapelig kunnskap*” debatten som pågår omkring bruk av evidensbasert kunnskap i barnevernfeltet og hva begrepet evidens innebærer (Backe-Hansen, 2009a). Fokuset på evidensbasert kunnskap kan sees i sammenheng med behovet for å synliggjøre at tiltak barnevernet benytter har en ønsket virkning (Grønningsæter & Nordstoga, 2015b). Det finnes imidlertid lite konsensus på fagfeltet om hvordan evidens og evidensbasert praksis bør defineres og benyttes. Backe-Hansen (2009a) skiller mellom snevre og utvidede definisjoner av begrepet. Kort beskrevet betrakter den snevre definisjonen standardiserte og kontrollerte vitenskapelige studier som ”gullstandarden” i et kunnskapshierarki, mens den utvidede definisjonen inkluderer og likestiller en rekke ulike kunnskapskilder. Backe-Hansen (2009a) argumenterte imidlertid for at det bør benyttes en utvidet definisjon av evidensbasert praksis, der evidensbasert kunnskap betraktes som en av flere kilder til kunnskap, slik definisjonen over er utformet. Dette støttes også at Skaftnesmo (2013). Han påpeker at praksisfeltet burde være forskningsinformert og ikke forskningsinstruert (Skaftnesmo, 2013). En sentral begrunnelse for dette er at kompleksiteten i barneverntjenestens ansvar og arbeidsoppgaver krever at saksbehandlerne benytter ulike kunnskapsformer, hvor også deres erfaringer, praktiske ferdigheter, kvaliteter og evner inngår (Backe-Hansen, 2009a; Devaney & Spratt, 2009; Iversen & Heggen, 2015; Trevithick, 2008). Debatten rundt evidensbegrepet og om hva som inngår i forståelsen av et kunnskapsbasert barnevern har betydning for videre utvikling av barnevernfeltets kunnskap og kompetanse, og dermed også saksbehandlerne praksis.

I denne sammenheng bemerker Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012b) at det er nødvendig med en gjensidig kunnskapsdeling og utveksling av erfaringer og informasjon mellom praksisfeltet, utdanningsinstitusjonene og forskningsfeltet. Dette for å fremme et kunnskapsbasert barnevern. Departementet benytter begrepet kunnskapstriangelen for å understreke at alle elementene er nødvendige for å oppnå et kunnskapsbasert barnevern der barn, unge og deres familier får rett hjelp til rett tid (BLD, 2012b).

SENTRALE BEGREPER OG TEORETISK TILNÆRMING

Temaet fordrer en nærmere beskrivelse av sentrale begreper og den teoretiske forståelsesrammen. I dette kapitlet klargjøres begrepene kunnskap og kompetanse i en barnevernfaglige kontekst, før Trevithick (2008) sin kunnskapsmodell presenteres som masterprosjektets teoretiske rammeverk.

KOMPETANSE

Kompetansebegrepet har sitt opphav fra den latinske betegnelsen *competentia*, som refererer til det å være funksjonsdyktig (Lai, 2013). I hovedsak brukes begrepet til å beskrive helheten og omfanget av en persons evner, egenskaper, ferdigheter, holdninger, kunnskaper og styrke til å utføre bestemte handlinger og oppnå et ønsket resultat (Herberg & Jóhannesdóttir, 2007; Lai, 2013; Skau, 2011). Begrepets utforming og innhold varierer i forhold til konteksten det benyttes i (Gulbrandsen, 1993; Lai, 2013). I litteraturen finner en derfor flere og til dels ulike definisjoner og inndelinger av begrepet. Lai (2013) beskriver et grunnleggende skille mellom *formell-* og *uformell kompetanse*. Førstnevnte refererer til kompetanse ervervet gjennom for eksempel utdanning og kurs, altså kompetanse som kan dokumenteres. Sistnevnte viser til kompetanse tilegnet utenfor organiserte læringsarenaer, som for eksempel livs- og arbeidserfaring (Lai, 2013). Ifølge Lai (2013) kan summen av individets kompetanser betegnes som individets *realkompetanse*. Mer rettet mot sosialt arbeid har Damsgaard (2010) beskrevet den *samlede profesjonelle kompetansen*, hvor både faglig-, didaktisk-, sosial-, yrkesetisk-, endrings- og utviklingskompetanse inngår. Relativt likt Damsgaard (2010) har også Skau (2011) presentert sosialarbeidernes kompetanse. Imidlertid er Skau (2011) særlig opptatt av sosialarbeidernes personlige kompetanse, og hvordan den personlige kompetansen kan prege relasjonene de inngår i og kvaliteten på deres arbeid.

For å få klarhet i kompetansebegrepets kompleksitet har jeg benyttet Gulbrandsen (1993) sin framstilling av begrepet knyttet til barnevernfeltets kontekst. Flere av dimensjonene som er nevnt ovenfor dekkes i denne beskrivelsen. Gulbrandsen (1993) knytter kompetanse til kunnskapsbegrepet, og er opptatt av at det må foreligge visse forutsetninger ved individets kompetanser for at man skal kunne mestre både å relatere og anvende kunnskap. Ved å benytte flertallsformen av begrepet understreker Gulbrandsen (1993) dets kompleksitet og omfang. Han skiller mellom to dimensjoner ved kompetansebegrepet: allmenne kompetanser og spesielle kompetanser. De alminnelige forutsetningene et hvert menneske innehar, som for

eksempel deres språklige ferdigheter, evne til empati, vilje, holdninger, engasjement og kunnskap om samfunnet, kan betegnes som deres *allmenne kompetanser* (Gulbrandsen, 1993). Disse kompetansene kommer til syne i både kroppslige- og verbale uttrykk, og betegnes som avgjørende for å kunne fungere i samhandling med andre mennesker. En kan her se sammenhenger til det Skau (2011) betegner som *personlig kompetanse*. Dimensjonen *Spesielle kompetanser* refererer til en konkretisering og utdyping av elementer ved de allmenne kompetansene knyttet til et bestemt yrke (Gulbrandsen, 1993). For eksempel må saksbehandlerne i den kommunale barneverntjenesten ha kjennskap til sentral problematikk blant barnevernklientene, samt teori og metode som kan benyttes i praksis. Samlet sett kan de allmenne og spesielle kompetansene betegnes som *yrkesrelevante kompetanser*, den kompetansen et yrke krever. Her inngår også annen relevant kunnskap som ikke nødvendigvis knyttes direkte til yrket, men som likevel viser seg relevant og nyttig i utførelsen av yrket (Gulbrandsen, 1993 ref. i Herberg & Jóhannesdóttir, 2007).

KOMPETANSE I BARNEVERNET

Barneverntjenestens arbeid kan beskrives som varierende, komplekst og krevende. Dette forutsetter at saksbehandlerne besitter et bredt kompetansespekter med nødvendig kunnskap, ferdigheter og intellektuelle evner relevant for sitt fagfelt (Trevithick, 2008). I den offentlige utredningen om kompetanseutvikling i barnevernet presenterer Befring-utvalget (2009a) en beskrivelse av fem kompetanser relevant for barnevernsfeltet, disse er: personlig kompetanse, kommunikativ kompetanse, faglig kompetanse, etisk kompetanse og forvaltningskompetanse. Den *personlige kompetansen* viser til saksbehandlerne personlig forutsetninger for å mestre utførelsen av barneverntjenestens mandat, som for eksempel deres evne til empati, respekt, omsorg, anerkjennelse, vilje, tålmodighet, kultursensitivitet, sosialt engasjement og barne- og ungdomsrelaterte interesser (BLD, 2009a; Skau, 2011). Personlig kompetanse er svært betydningsfullt i saksbehandlerne arbeid med barn, unge og deres foreldre. Personlig kompetanse kan nærmest betegnes som en forutsetning for å oppnå et godt barnevernsfaglig arbeid (Skau, 2011). Videre skal saksbehandleren også besitte en god *kommunikativ kompetanse / relasjonskompetanse*. Her refereres det til saksbehandlerne evne til å samtale og samhandle med andre mennesker. Særlig i ansiktsnære relasjoner og samhandling med mennesker i krise, som står sentralt i barneverntjenestens praksisfelt. Dette fordrer at saksbehandlerne er bevisst på sin egen væremåte i møte med barn, unge og deres familier (BLD, 2009a; Skau, 2011). Denne kompetansen er også avgjørende i forbindelse med tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barnevernsfeltet (Damsgaard, 2010).

Faglig kompetanse er også en forutsetning for å utføre et forsvarlig arbeid i barnevernet. I hovedsak viser Befring-utvalget (2009a) til saksbehandlerne formalkompetanse, altså den type kunnskap som erverves gjennom utdanning og andre sertifiseringsprogram (BLD, 2000). Dette innebærer at saksbehandlerne blant annet bør ha innsikt i barn og unges omsorgs-, utviklings- og læringsbehov, samt barnevernklientenes problematikk og faglige forståelsesmåter (BLD, 2009a). Videre bør saksbehandlerne ha innsikt i og kunne benytte sentral teori, forskning og metode i møte med klientene (BLD, 2009a; Herberg & Jóhannesdóttir, 2007; Trevithick, 2008), samt ha oversikt over hvilke tiltak som er relevant og tilgjengelig i praksisfeltet (BLD, 2009a).

Saksbehandlerne må i tillegg besitte den *etiske kompetansen*. Som her refererer til det å ha innsikt i etikkens grunnlagstenkning – det å kunne foreta etiske refleksjoner i forbindelse med faglige dilemma, og særlig ved verdi- og konfliktspørsmål (BLD, 2009a). For eksempel er det avgjørende at saksbehandlerne tar hensyn til barnets og familiens kulturelle bakgrunn og livssituasjon da det skal foretas beslutninger, samt at medvirkning fra barn og foreldre blir vektlagt (BLD, 2009a). I denne sammenheng er også *forvaltningskompetanse* sentralt. Som her refererer til saksbehandlerne evne til å utføre et juridisk og faglig skjønn i sine beslutningsprosesser og ved generell bruk av lovverket (Trevithick, 2008; BLD, 2009a). Dette kommer også til syne i de ulike prinsippene som er lagt til grunn for barnevernets praksis, særlig i legalitetsprinsippet (Lindboe, 2008). Sammenfattet kan den barnevernfaglige kompetansen betegnes som saksbehandlerne nødvendige forutsetninger for å kunne vurdere og iverksette nødvendige tiltak tilpasset barnet og familiens behov.

KUNNSKAP

Kunnskapsbegrepet inngår i en prosess med stadig fornyelse. Begrepet endres i takt med samfunnets utvikling og kan dermed betegnes som kontekstavhengig (Backe-Hansen, 2009a; Herberg & Jóhannesdóttir, 2007; Kalman, 2013). Schön (1983), Polanyi (1983) og Molander (1996) var blant de første som problematiserte menneskets forståelse av kunnskapsbegrepet, og studerte ulike dimensjoner av begrepet. Deres bidrag har beriket og utvidet kunnskapsbegrepets omfang, særlig med fokus på profesjonene og profesjonskunnskapen. I deres arbeid studeres og tematiseres dimensjoner av begrepet som tidligere var uvisst eller vanskelig å beskrive med ord. Spesielt klargjøres betydningen av praksis og læring i praksis.

Schön (1983) er opptatt av hvordan reflekterende prosesser i arbeidet fremmer praktikerens utvikling av kunnskap. Med begrepet "*reflection-in-action*" viser Schön (1983) hvordan praktikerer i en aktuell situasjon reflekterer over egen erfaring, kunnskap og kompetanse med sikte på finne den best egnede framgangsmåten for å løse situasjonen. Samtidig utviklet han også begrepet *reflection-on-action*, som refererer til hvordan praktikerer i etterkant av en situasjon reflekterer over valgene som ble tatt og egen handling med sikte på å forbedre sin praksis ved å bevisstgjøre seg selv (Schön, 1983; Storø, 2010). Selv om en anvender kunnskap og refleksjon i praksisfeltet er det ikke sagt at en kan forklare hva som er gjort og hvorfor. Dette kan knyttes til Polanyi (1983) sitt begrep, *tacit knowledge* eller taus kunnskap. Begrepet viser til hvordan mennesket besitter betydelig mer kunnskap enn hva som er mulig å beskrive verbalt. Denne kunnskapen framstår som implisitt og taus, og benyttes ofte ubevisst av individet. Molander (1996) understreker at en finner tause aspekter ved hver kunnskapsform, men at ingen kunnskap er helt taus. Han introduserte begrepet *kunnskap-i-handling* for å fremme kunnskapsbegrepets aktive og levende side. Dette kan sees i sammenheng med Schöns (1983, 1987) begrep *knowing-in-action*. Ifølge Molander (1996) skapes den levende kunnskapen ved at mennesket tilegner seg teoretisk kunnskap og erverver erfaring gjennom å utføre ulike arbeidsoppgaver. Denne kunnskapen er ofte vanskelig å uttrykke språklig.

I likhet med kompetansebegrepet har også kunnskapsbegrepet blitt definert og inndelt i ulike kategorier, former eller aspekter som setter fokus på sentrale og forskjellige dimensjoner av begrepet. Tradisjonelt har det vært tale om et skille mellom teori og praksis. Johannessen (1987) benytter derimot en mer helhetlig og sammensatt framstilling av begrepet hvor flere dimensjoner av kunnskap beskrives. Han presenterer dimensjonene: påstandskunnskap, ferdighetskunnskap, fortrolighetskunnskap og omdømmekunnskap. I sin beskrivelse anerkjenner Johannessen (1987) praksis som et viktig kunnskapsområde og muligheten for kunnskapsutvikling i praksis. Det tradisjonelle skillet mellom teori og praksis er her mindre framtrædende. Betydningen av å benytte et kunnskapsbegrep som både anerkjenner praktisk og teoretisk kunnskap underbygges også av Grimen (2008). For å klargjøre kunnskapsbegrepet relatert til barnevernets kontekst har jeg valgt å benytte Trevithick (2008) sin modell for kunnskap i sosialt arbeid. Hennes modell utgjør også det teoretiske rammeverket i dette masterprosjektet. Bakgrunnen for valget er at Trevithick (2008) i sin kunnskapsmodell fanger opp en rekke av dimensjonene ved kunnskapsbegrepet, og at flere sentrale kunnskapsformer og kunnskapskilder inkluderes i modellen.

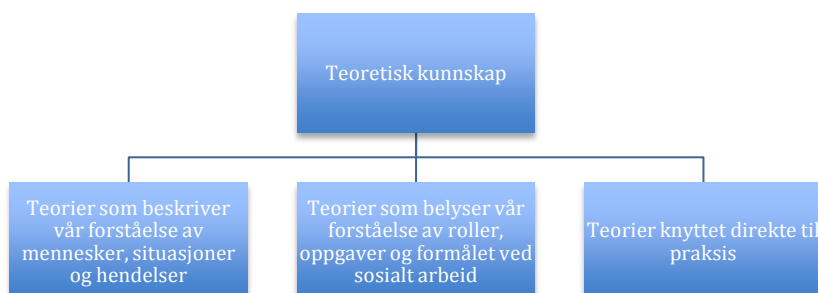
TREVITHICK SIN KUNNSKAPSMODELL FOR SOSIALT ARBEID

Med utgangspunkt i en rekke ulike klassifiseringer av kunnskapsbegrepet, relevant forskning, litteratur på feltet, samt egen erfaring og refleksjon har Trevithick (2008) utviklet sin modell av sosialarbeidernes kunnskapsbase. Modellen tydeliggjør hvordan kompleksiteten i sosialarbeidernes praksisfelt krever at det benyttes ulike kunnskapsformer. Først og fremst deler Trevithick (2008) kunnskapsbegrepet i tre overlappende og utfyllende, men likevel ulike kategorier: teoretisk kunnskap (theoretical knowledge), faktabasert kunnskap (factual knowledge) og praksisbasert kunnskap (practice/practical/personal knowledge). Summen av disse kategoriene eller kunnskapsformene utgjør essensen i sosialarbeidernes samlede kunnskapsbase. Det understrekes at alle parters kunnskap bør integreres, også barn, unge og foreldres (Trevithick (2008)). Videre presenteres en inngående beskrivelse av modellen.



Teoretisk kunnskap

Trevithick (2008) beskriver den teoretiske kunnskapen ved å skille mellom tre ulike aspekter av kunnskapsformen. Disse er: teorier som beskriver sosialarbeiderens forståelse av mennesker, situasjoner og hendelser, teorier/perspektiver som belyser sosialarbeidernes forståelse av roller, oppgaver og formålet ved sosialt arbeid og teorier knyttet direkte til sosialarbeidernes praksis. Sammenfattet skal den teoretiske kunnskapen belyse opprinnelsen av samfunnets sosiale problemer, klargjøre sosialarbeidernes rolle og ansvar knyttet til disse utfordringene, og videre tydeliggjøre hvilken tilnærming eller metode som er egnet til møte de aktuelle utfordringene.



Ifølge Trevithick (2008) må sosialarbeideren kjenne til og kunne benytte ulike teorier som belyser deres forståelse og tolkning av mennesket, aktuelle situasjoner og hendelser. I barnevernfeltet benyttes en rekke ulike teorier som i utgangspunktet er utviklet i sammenheng med andre fagdisipliner. Barnevernfeltet kan derfor betegnes som flerfaglig (Gjedrem, 2009; Levin, 2004). I hovedsak er disse teoriene lånt eller adoptert fra fagdisipliner som kan betegnes som basisfag, for eksempel: psykologi, pedagogikk, medisin, organisasjonsteori, sosialpolitikk, rettsvitenskap og flere (Levin, 2004). Levin (2004) understreker at barnevernfeltet ikke er alene om å "låne" teori fra de såkalte basisfagene. Hun hevder at selv basisfagene låner av hverandre og relaterer teoriene til sitt fagfelt. Likevel kan barnevernets kunnskapsgrunnlag oppfattes som uklart og sammensatt. Ifølge Vindegg (2009a) kan dette være en følge av profesjonenes omfattende virksomhetsfelt, som både inngår på individ og systemnivå. Levin (2004) benytter metaforen spenningsfelt for å illustrere kompleksiteten i fagfeltet og viser særlig til tre spenningsfelt: mellom individ og samfunn, mellom hjelp og kontroll og mellom teori og praksis.

Transaksjonsmodellen er et eksempel på en "lånt" teori som har vært svært mye brukt i barnevernfeltet. Både i forbindelse med utforming av teori og metode, og i arbeidet med barn, unge og deres familier i praksisfeltet. Opprinnelig ble modellen utviklet og presentert av Sameroff og Chandler (1975 ref. i Sameroff, 2009) på midten av syttitallet, men siden har den stadig vært videreutviklet og fornyet. I dag kan transaksjonsmodellen betegnes som en overordnet forståelse i utviklingspsykologien (Kvello, 2012). Modellen tydeliggjør den dynamiske utvekslingen og den gjensidige påvirkningsprosessen mellom individ, biologi og miljø (Sameroff, 2009; Smith, 2010). Modellen kan betegnes som en systemisk forståelse av barns utvikling (Smith, 2010). Den favner om teorier som vektlegger hvordan barn og miljø er i et gjensidig og dynamisk påvirkningsforhold (Kvello, 2012). Ifølge Smith (2010) kan Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell forstås som en tydeligere framstilling av transaksjonsmodellen. Den utviklingsøkologiske modellen beskriver barns utvikling og deres sosiale problemer i et systemisk perspektiv, der forholdet mellom de ulike elementene i barnets liv vektlegges (Bronfenbrenner, 1979). Videre kan også transaksjonsmodellen benyttes til å belyse sosialarbeidernes forståelse av andre teorier, som for eksempel teori om resiliens og beskyttelses- og risikofaktorer. I denne sammenheng tydeliggjør modellen prosessen som framkommer i menneskets utvikling (Smith, 2010).

Foruten de systemorienterte teoriene er det også vanlig å benytte mer individorienterte teorier innen barnevernfeltet. Et kjent eksempel på dette er John Bowlby (1992) og Ainsworth sin tilknytningsteori. Denne teorien fokuserer på barnets utviklingsprosesser i samspill med sine primære omsorgsgivere og utfallet av disse prosessene (Bowlby, 1992 & Ainsworth, 1978 ref. i Zachrisson, 2010). Det er skjedd en endring i barnevernfeltets tilnærming til klientenes problematikk. Tidligere var barnevernets arbeid preget av en problemfokusert tilnærming, med et individorientert fokus, der sosialarbeiderne skulle finne ”feilen” med barnet for deretter å finne ”løsningen”. I dag benyttes i større grad perspektiver preget av systemisk tenkning som inkluderer familien, deres nærmiljø og den helhetlige situasjonen. Samt et ressursperspektiv hvor brukermedvirkning er i fokus.

Ressursperspektivet er et av flere eksempler på perspektiver som kan brukes til å belyse sosialarbeidernes forståelse av egen og andres roller, barneverntjenestens ansvar og arbeidsoppgaver og deres forståelse av arbeidets formål (Trevithick, 2008). I denne sammenheng viser betegnelsen perspektiver til hvordan sosialarbeiderne kan betrakte, oppleve og forstå virkeligheten (Trevithick, 2008). Innen barnevernets fagfelt finnes flere kjente perspektiver som belyser aktuelle forhold ved sosialarbeidernes praksis. Et annet eksempel er barneperspektivet, som i hovedsak henviser til hvordan barnevernsarbeiderne skal holde barns beste i fokus ved å fremme barns stemme, men likeså ivareta barns behov (Christiansen, 2012; Gulbrandsen, Seim & Ulvik, 2012). Dette perspektivet står i kontrast til hvordan samfunnet tidligere betraktet barn som avhengig og i større grad tilla barn en objektposisjon (Christiansen, 2012; Gulbrandsen et al, 2012). Trevithick (2008) viser også til Hove sin (1994 ref. i Trevithick, 2008) kategorisering av sosialarbeidernes virksomhet, hvor begrepene ”care”, ”cure” og ”control” benyttes for å illustrere hvordan perspektiver på sosialarbeidernes rolle har beveget seg fra ”care” og ”cure” til ”control”. At barnevernets kontrollfunksjon er blitt mer framtrødende i deres arbeid synliggjøres også i sosialarbeiderens mulighet til å utføre tvang ovenfor klientene og likeså i organiseringen og spesialiseringen av de ulike velferdstjenestene (Trevithick, 2008).

Trevithick (2008) trekker også fram at sosialarbeiderne må ha kjennskap til teori som direkte kan relateres til praksisfeltet. I sammenheng med den barnevernfaglige konteksten inkluderer dette forskjellige teorier og metoder som sosialarbeiderne kan benytte i kontakt med barn, unge og deres foreldre. Foruten å utgjøre en teori som belyser sosialarbeidernes forståelse kan transaksjonsmodellen også benyttes av sosialarbeiderne i praksisfeltet. For eksempel kan

modellen forklare barnets samspill med foreldrene og derav deres atferd (Sameroff, 2009). Ved bruk av transaksjonsmodellen kan sosialarbeideren tydeliggjøre kompleksiteten i barnefamilienes utfordringer, livssituasjon og hvordan familiemedlemmene påvirkes av hverandre. Samtidig synliggjør modellen verdien av at sosialarbeidernes alternative handlingsmetoder må ta hensyn til barnet og familiens sammensatte problematikk og derfor gi hjelp på flere områder (Smith, 2010).

Faktabasert kunnskap

For å kunne utøve et godt arbeid må sosialarbeideren ifølge Trevithick (2008) også besitte *faktabasert kunnskap*. Begrepet henviser i hovedsak til kunnskap som dokumentert i forskning eller som er basert på faktaopplysninger (Trevithick, 2008). Trevithick (2008) presenterer fem aspekter ved den faktabaserte kunnskapen. Disse betegnes som: den gjeldende lovgivning, sosialpolitiske føringer, organisasjonens policy, prosedyrer og systemer, kunnskap om samfunnets borgere og kunnskap om personlige og sosiale problemer som preger samfunnet. Det presiseres at aspektene til dels er overlappende og inngår i hverandre.



Som en følge av at sosialarbeidernes mandat i stor grad reguleres av lovverket, utgjør det også en svært sentral del av den faktabaserte kunnskapsformen (Trevithick, 2008). Dette krever at sosialarbeiderne må kjenne til relevant lovgivning, noe som også innebærer kjennskap til bruk av forskrifter, rettspraksis, lovforarbeider, rundskriv og forvaltningspraksis. I tilknytning til barneverntjenestens mandat vil barnevernloven, barneloven, forvaltningsloven og FNs barnekonvensjon være styrende lovverk sammen med annen relevant lovgivning.

Kjennskap til de sosialpolitiske føringene som er fastsatt er et annet aspekt ved den faktabaserte kunnskapen (Trevithick, 2008). Disse kommer i hovedsak til syne gjennom regjeringens (særlig Barne-, likestillings - og inkluderingsdepartementets) bestemmelser. I

departementets ulike forskrifter, proposisjoner, rapporter, utredninger, strategier og retningslinjer legges det føringer for barneverntjenestens arbeidsoppgaver, fokus, målsetninger og handlingsrom. Regjeringens statsbudsjett har også betydning for hvilken muligheter barneverntjenesten har til å ivareta sitt ansvar og utføre sine arbeidsoppgaver.

De sosialpolitiske føringene kan syntes å være på et overordnet nivå. Mer spesifikt for den enkelte organisasjon beskriver Trevithick (2008) organisasjonenes policy, prosedyrer og systemer. Her inngår for eksempel kommunens veiledere og rutinehåndbøker, eller mer konkret barneverntjenestens egne prosedyrer og rutiner for hvordan de skal gå fram i sitt arbeid. Et eksempel på dette er det kommunale barnevernets satsing på Øyvind Kvello sin utredningsmal, som i hovedsak benyttes i barneverntjenestens undersøkelses- og utredningsarbeid (Kvello, 2007, 2010). Utviklingen av manualer og prosedyrer er ikke særegent for Norge. Generelt er dette framtreddende i den vestlige verden (Khoo, Hyvönen, & Nygren, 2007). For eksempel ble det i England på 1990-tallet utviklet modeller tilpasset saksbehandlerens arbeid med barn og familier: *The looking After Children System* (LACS), som senere ble tillagt modellen *The framework for the assessment of children in need and their families* (AF), i forlengelsen av disse ble den omfattende modellen *Integrated Children system* utviklet (Rasmusson, Hyvönen, Nygren, & Khoo, 2010). Liknende modeller er også blitt utviklet i Sverige, *Barns behov i centrum* (BBIC) (Khoo et al., 2007).

Bruk av forskningsbaserte metoder i barnevernet kan ha fått en større betydning i det norske barnevernet i løpet av to siste tiårene, både kommunalt og statlig. Med sikte på å strukturere, effektivisere og forbedre barneverntjenestens tiltak for barn med sammensatt problematikk, har den norske regjeringen for eksempel satset på bruk av flere evidensbaserte metoder. Først og fremst har det vært fokusert på foreldre- og nærmiljøbaserte metoder rettet mot barn og unge med alvorlige atferdsvansker. Som for eksempel, Multisystemisk terapi (MST), Parent Management Training Oregon (PMTO) og De utrolige årene (DUÅ) (Kjøbli, Drugli, Fossum, & Askeland, 2012). Kjennetegn ved metodene er at de baseres på anerkjent teori, og benytter standardiserte framgangsmåter i behandlingsprosessen. Trevithick (2008) er kritisk til ensidig bruk av standardiserte maler i barneverntjenestens arbeid fordi saksbehandlerne stadig møter barn og familier med individuell og kompleks problematikk. Betydelig variasjon blant klientenes problematikk kan gjøre det utfordrende og lite hensiktsmessig å benytte standardiserte framgangsmåter (Devaney & Spratt, 2009). Dette kan også sees i sammenheng med at barnevernfaget i hovedsak inngår under det samfunnsvitenskapelige fagfeltet – hvor

deg framgår mindre faglig og teoretisk konsensus enn i det medisinske faget der standardiserte maler og evidensbaserte metoder har sitt opphav (Arnesen & Næss, 2000; Munro, 1998). Trevithick (2008) argumenterer for å benytte den faktabaserte kunnskapen på lik linje og i samspill med sosialarbeidernes teoretiske og praksisbaserte kunnskap. Dette erkjennes også av Backe-Hansen (2009a), som samtidig hevder at det enda er for stor mangel på evidensbasert forskning til at saksbehandlerne kan foreta forsvarlige beslutninger på grunnlag av disse.

Et annet aspekt ved den faktabaserte kunnskapen er kunnskap om samfunnets borgere, for eksempel kategorisert etter kjønn, alder, etnisk opprinnelse, seksuell legning, kulturell og religiøs tilknytning, sosialklasse og inntekt (Trevithick, 2008). En slik oversikt kan gi sosialarbeiderne et bilde av ulike grupper i samfunnet og derav både samfunnets sårbarhet og styrker (Trevithick, 2008). For eksempel viser norsk forskning og statistikk på barnevernfeltet at familier som mottar tiltak fra barneverntjenesten har dårligere levekår enn den øvrige befolkningen med hensyn til økonomi, utdanning, arbeidstilknytning, inntekt og helse (Andenæs, 2004; Clausen & Kristofersen, 2008; Fauske et al., 2009).

En sentral del av den faktabaserte kunnskapen er ifølge Trevithick (2008) også å ha kunnskap om klientenes livssituasjon, utfordringer og problematikk. Generelt innebærer dette kjennskap til sosiale problemer som preger samfunnet i sin helhet, og mer spesifikt kunnskap om sentral problematikk blant barn og familier som er i kontakt med barnevernet (Trevithick, 2008). Ifølge Halvorsen (2002b) viser sosiale problemer til uønskede forhold eller en situasjon som et betydelig antall mennesker befinner seg i. Problemene er sosialt skapt og opprettholdes av sosiale forhold, de må derfor også forebygges og løses av samfunnet (Halvorsen, 2002b). Kjente sosiale problemer i dagens samfunn er: fattigdom, arbeidsledighet, fysiske- og psykiske helseproblemer, alkohol- og narkotikamisbruk, kriminalitet og omsorgssvikt (Halvorsen, 2002b; Trevithick, 2008).

Den faktabaserte kunnskapen gir sosialarbeiderne kunnskap om hvilke handlingsmuligheter de har innenfor rettsregelens ramme, redskaper til å mestre deres arbeid, bredere innsikt i borgerne og klientenes livssituasjon og ikke minst kunnskap som kan underbygge deres beslutninger, valg og handlinger. Det er viktig å være bevisst på at den faktabaserte kunnskapen en av flere sentrale kunnskapskilder i barnevernets arbeid (Trevithick, 2008).

Praksisbasert kunnskap

Praksisbasert kunnskap eller ”*practice knowledge*” er den siste av Trevithick (2008) sine tre hovedkategorier av sosialarbeiderens kunnskapsbase. I sin beskrivelse av praksisbasert kunnskap skiller Trevithick (2008) mellom tre utfyllende aspekter: tilegnelse av kunnskap, bruk av kunnskap og utvikling av kunnskap. Disse beskriver hvordan sosialarbeideren erverver kjent kunnskap, anvende sin kunnskap og kompetanse effektivt i praksisfeltet og til sist hvordan sosialarbeidernes erfaringer kan generere og skape ny kunnskap. I denne sammenheng fremhever Trevithick (2008, 2012) også betydningen av den personlige- og profesjonelle kompetansen som sosialarbeideren erverver gjennom livserfaring og erfaring fra praksisfeltet.



Gjennom målrettet utdanning, kurs og praksis kan sosialarbeiderne tilegne seg kunnskap fra ulike kilder (Trevithick, 2008). I tillegg skjer læring også i mer spontane situasjoner gjennom egen utforskning og opplevelse (Trevithick, 2008). Individets kunnskapsutvikling og læring skjer både ubevisst og bevisst, erkjent og ikke-erkjent (Halvorsen, 2009). Ifølge Trevithick (2008) vil sosialarbeidernes individuelle forutsetninger og omstendighetene rundt læresituasjonen kunne prege deres nyttiggjørelse av kunnskapen i praksisfeltet. Dette kommer også til syne i Befring-utvalgets (2009a) utredning, hvor det fremmes at sosialarbeidernes bachelorutdanning bør baseres på ulike undervisningsmetoder. Særlig gruppe- og kasusbasert undervisning hvor en benytter reelle situasjoner som oppstår i barneverntjenestens arbeid for å gi studentene en større innsikt i hva som møter de i praksisfeltet. Ifølge Björkenheim (2007) kan kasus- og gruppebasert undervisning skape en tydeligere sammenheng mellom sosialarbeidernes teoretiske og forskningsbaserte kunnskap og praksisfeltet. Trevithick (2008) benytter begrepene ”*knowing what*” og ”*knowing how*” når hun framhever betydningen av å ikke bare ha fokus på det teoretiske aspektet ved læringen, men også på den praktiske nytten av teorien.

Foruten at sosialarbeideren bør besitte en omfattende kunnskapsbase understreker Trevithick (2008) betydningen av å ha evne til å relatere og benytte kunnskap i praksisfeltet, både den teoretiske, faktabaserte og praksisbaserte kunnskapen. Dette er avgjørende i barnevernets

arbeid, da praksisfeltet kan kategoriseres som bredt, sammensatt og til dels uforutsigbart (Gjedrem, 2009). I sosialarbeidernes møte med utsatte barn og unge framkommer det ofte individuelle og komplekse vansker knyttet til ulike aspekter ved deres livssituasjon. Dette gjør det vanskelig å ta i bruk forenklete og standardiserte framgangsmåter for å utarbeide egnede løsninger (Devaney & Spratt, 2009; Trevithick, 2008). I stede må sosialarbeiderne forsøke å håndtere det komplekse og foreta helhetlige vurderinger av barnet og familiens situasjon. Dette forutsetter at sosialarbeiderne kan benytte relevant kunnskap og skjønn samt foreta kritisk refleksjon med sikte på å utarbeide forsvarlige løsninger (Gjedrem, 2009; Trevithick, 2008). I denne sammenheng viser tidligere forskning at sosialarbeidere i praksisfeltet først og fremst benytter kunnskap som er lett tilgjengelig. I hovedsak benyttes egen kompetanse, erfaring og egenskaper, i tillegg til samtaler med kollegaer eller ledere og samarbeidsmøter på kontoret (Bjørkenheim, 2007; Halvorsen, 2009). I mindre grad benyttes faglitteratur og forskningsbaserte artikler (Bjørkenheim, 2007; Halvorsen, 2009). I liket med Backe-Hansen (2009a) hevder Trevithick (2008) at dette kan knyttes til fagfeltets begrensninger i utvalg og tilgjengelighet på faktabasert kunnskap, samt kvaliteten og anvendbarheten på det som finnes.

Det tredje aspektet ved praksisbaserte kunnskap er utvikling av kunnskap. Innen sosialarbeidernes arbeidsfelt finner en få studier som undersøker og beskriver hvordan sosialarbeiderne utfører sitt arbeid og hvilken kunnskap de benytter i sine vurderings- og beslutningsprosesser (Halvorsen, 2009; Trevithick, 2008). Ifølge Trevithick (2008) kan dette være en følge av at sosialarbeidernes praksisfelt ofte ikke har vært betraktet som et sentralt forskningsfelt, samt at det kan være vanskelig å skille mellom kunnskapsbruk og kunnskapsutvikling (Trevithick, 2008). Hovedelementet i dette aspektet er at sosialarbeiderne selv kan bidra til å skape ny kunnskap med utgangspunkt i sine erfaringer fra praksisfeltet (Trevithick, 2008). Trevithick (2008) benytter begrepet *transferability* (overførbarhet) når hun beskriver hvordan sosialarbeiderne på en ny og kreativ måte kan benytte tidligere ervervet kunnskap og erfaring i nye og lignende situasjoner. Samtidig kan sosialarbeiderne også bidra til kunnskapsutvikling på fagfeltet ved å engasjere seg i praksisorientert forskning eller praktikerforskning (Halvorsen, 2009; Trevithick, 2008). Begrepene refererer til praktikere som forsker innen eget fagfelt og på egen praksis, gjerne med veiledning fra forskere (Halvorsen, 2009; Trevithick, 2008). Til tross for at det finnes metoder som kan gi fagfeltet tilgang på sosialarbeidernes erfaringsbaserte kunnskap hevder Trevithick (2008) at deres bidrag nærmest er fraværende i barnevernets kunnskapsutvikling. I den forbindelse

problematiserer Trevithick (2008) forholdet mellom teori og praksis, og påpeker nødvendigheten av et bedre samarbeid mellom teoretikere og praktikere på fagfeltet.

Oppsummert

I Trevithick (2008) sin framstilling av sosialarbeiderens kunnskapsbase understrekes betydningen av å benytte ulike kunnskapsformer ervervet fra forskjellige kunnskapskilder. Dette synliggjøres også ved at de ulike kategoriene eller kunnskapsformene presenteres som likegyldig og ikke i et hierarkisk rangert system med en ideell standard. I praksis vil som regel ikke kunnskapsformene benyttes alene, men sammen, slik at de utfyller og overlapper hverandre (Herberg & Jóhannesdóttir, 2007; Levin, 2004; Trevithick; 2008). Samlet sett klargjør Trevithick (2008) sin modell behovet for en bred og allsidig kunnskapsbase som kan benyttes i en rekke ulike sammenhenger ved arbeid i barnevernfeltet. Det understrekes også at sosialarbeidernes praksis kan være kunnskapsbasert selv om den ikke er basert på vitenskapelig forskning.

RELEVANT FORSKNING

Det er gjennomført flere studier relevant for kunnskaps- og kompetanseutvikling innen barnevernet. Et utdrag av studier jeg finner sentrale for masterprosjektets fokus blir presentert i dette kapittelet. Først beskrives studier hvor bachelorutdanningen som kvalifiserer til arbeid i barneverntjenesten undersøkes. Deretter presenteres en studie som kartlegger kunnskaps- og kompetansenivået blant ansatte i den kommunale barneverntjenesten. Til sist beskrives studier som undersøker hvilke arenaer som er av betydning for kunnskaps- og kompetanseutvikling i barnevernet, samt hvordan og hvilke kunnskapskilder som benyttes i av saksbehandlere i praksisfeltet.

BACHELORUTDANNINGEN I MØTE MED PRAKSISFELTETS KRAV.

I en sammenligningsstudie av ti nyutdannede og åtte erfarne sosialarbeidere i Australia, undersøkte Drury-Hudson (1999) hvordan sosialarbeiderne gikk fram, og hvilken kunnskap de benyttet, i vurderings- og beslutningsprosessen i saker hvor plassering av barn utenfor hjemmet var aktuelt. Metoden kan beskrives som tredelt, der saksbehandlerne først leste og gjenfortalte et kasus, for deretter å reflektere høyt om hvordan de ville gått fram og til sist besvarte de et semistrukturert intervju (Drury-Hudson, 1999). Drury-Hudson (1999) fant at sosialarbeiderne, både de nyutdannede og de erfarne, hadde kjennskap til de samme teoretiske perspektivene. Imidlertid viste studien at de erfarne sosialarbeiderne hadde dypere kunnskap om, og forståelse for, bruk av relevant teori, forskning, lovverk, barnevernrettslige prinsipper, prosedyrer og den barnevernfaglige konteksten. Ifølge Drury-Hudson (1999) hadde de nyutdannede sosialarbeiderne svært manglende kjennskap til sentrale kunnskapskilder, og likeså klare utfordringer med å gjøre nytte av disse i praksisfeltet. De var ikke tilstrekkelig forberedt på arbeidet som møtte de i praksisfeltet. Drury-Hudson (1999) hevder at utdanningen framstår som for teoretisk utformet og distansert fra praksisfeltets realitet.

I en studie fra *Norsk institutt for studier av forskning og utdanning*, hvor personell- og kompetansesituasjonene i barneverntjenesten og sosialtjenesten ble studert, fant Arnesen og Næss (2000) et ”kompetansegap” mellom kompetansen som barnevernspedagogene og sosionomene ervervet i bachelorutdanningen og praksisfeltets kompetansebehov. Funnene er basert på to spørreundersøkelser av barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. Kompetansegapet var særlig framtreddende ved kategoriene: datakunnskap, forhandlingsevner, evne til å arbeide under press og selvsikkerhet/ besluttsomhet/ utholdenhet. Og, fremtreddende

ved kategoriene: evnen til å løse problemer, evne til planlegging, koordinering og organisering, egnethet for arbeidet, tidsplanlegging, evne til å ta ansvar, fatte beslutninger og muntlig kommunikasjonsevner. Imidlertid viste studien et betydelig mindre kompetansegap ved de teoretiske kompetansekategoriene, særlig i forhold til evnen til å lære fagspesifikk teoretisk kunnskap. Både barnevernspedagogene og sosionomene ønsket mer undervisning på enkelte emner, særlig skriftlig framstilling og journalføring, tverretattlig arbeid, tverrfaglig samarbeid og praktisk tilretteleggelse av det daglige arbeidet. Det var få barnevernspedagoger og sosionomer som selv mente de hadde mer kompetanse enn hva arbeidsoppgavene i praksis krevde. Det vil derfor være vanskelig å øke undervisningen på enkelte tema uten at det går ut over andre, med mindre utdanningens lengde økes (Arnesen & Næss, 2009). Noe oppsiktsvekkende fant forskerne at det ikke var den teoretiske og faglige kompetansen sosionomene og barnevernspedagogene rapporterte som manglende. Men, mer den praktiske og personorienterte kompetansen, som retter seg mot arbeid under press, deres selvsikkerhet, beslutningsevne og utholdenhet i arbeidet (Arnesen & Næss, 2009). Studien tyder på at bachelorutdanningens teoretiske og faglige innhold er tilstrekkelig, men at den praksisrettede delen bør styrkes for å i større grad forberede studentene til arbeidslivet (Nikolaisen, 2013).

I forbindelse med forskningsprosjektet ”I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav” studerte Fauske et al. (2006) hvorvidt og hvordan barnevern-, sosionom- og vernepleierutdanningen forbereder studentene på møtet med praksisfeltets ansvar og arbeidsoppgaver. Analysen er basert på både et kvalitativt og kvantitativt datamateriale. Det kvantitative materialet er innhentet gjennom en spørreskjemaundersøkelse av 468 profesjonsutøvere (barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere), 122 tredje-års studenter (barnevern-, sosionom- og vernepleierutdanningen) og 87 lærere (ved de nevnte utdanningene). Det kvalitative materialet er innhentet gjennom dybdeintervju av et strategisk utvalg, hvor 40 av de 468 profesjonsutøverne deltok. I studien fant Fauske et al. (2006) et misforhold (utakt) mellom bachelorutdanningens vekt på grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og yrkesetiske verdier og praksisfeltets krav til kompetanse. Forskjellen var særlig framtrepende i hvordan utdanningen og praksisfeltet vektla personlig-, emosjonell- og rasjonellkompetanse. Altså, forhold ved kompetansen som omhandler studentenes evne til blant annet selvinnsett, forståelse av egne og andres følelser og relasjon og samhandling. I hovedsak vektla lærerne en sterkere akademisering av utdanningen, mens profesjonsutøverne ønsket flere bruker- og praksisorienterte innslag (Fauske et al., 2006). Som en følge av den streke akademiseringen hevder Fauske et al. (2006) at profesjonsutdanningen ikke lenger

holder følget med arbeidsoppgavene yrkesutøverne står ovenfor i praksisfeltet. I forlengelsen av dette foreslår forskerne å utvide utdannelsene fra tre til fem år, og samtidig endre akademiseringsprosessen som har skapt ulikhet mellom studentenes utdanning og praksisfeltets krav.

Ved utarbeidelsen av den norske offentlige utredningen om kompetanseutvikling i barnevernet iverksatte Befring-utvalget (2009a) en kartleggingsstudie av barnevern- og sosionomutdanningen. Formålet ved studien var å få innsikt i utdanningenes faglige innhold og undervisningsopplegget, samt rutiner for kvalitetssikring og rekruttering. Studien ble gjennomført i to faser. Først en sammenstilling av fagplaner og pensumlister fra utdanningene. Deretter en spørreundersøkelse hvor studieledere ved 22 av 24 utdanninger besvarte spørsmål tilknyttet utdanningenes faglige innhold, undervisningsopplegg og utvalgets mandat (BLD, 2009a). Utvalget fant betydelig variasjon i utdanningenes innhold og utforming. I hovedsak påpekes behovet for å styrke det faglige innholdet i begge utdanningene (BLD, 2009a). Resultatene fra spørreundersøkelsen beskrev to atskilte utdanninger med ulik vekt av enkelte fagområder, egne fagområder og forskjellige kvalifiseringsløp til arbeid i barnevernet. Barnevern var et sentralt hovedfokus i barnevernutdanningen, mens sosionomutdanningen i større grad framsto som en generalistutdanning. Ved begge utdanningene fant de mangler ved pensum og undervisningen rettet mot barnevernets kjerneområder. Det framkom et behov for økt kunnskaps- og kompetanseutvikling med sikte på å styrke utdanningene for å i større grad kunne forberede studentene til barnevernets praksisfelt. Utvalget fant at både den interne og eksterne praksisbaserte undervisningen burde styrkes. Dette ved å sikre egnede praksisplasser, gi opplæring til praksisveilederne og øke fokuset på praksisbasert læring gjennom bruk av gruppeoppgaver og kasusbasert undervisning i utdanningene (BLD, 2009a).

HVILKEN KUNNSKAP OG KOMPETANSE FINNES?

I regi av den samfunnsvitenskapelige forskningsstiftelsen Fafo, gjennomførte Bogen, Grønningsæter og Jensen (2007) en evalueringsstudie etter innføringen av barnevernreformen 2004, der de sammenlignet barnevernet i Oslo og i Bergen kommune. Som en del av studien ble barneverntjenestens kompetanse og kompetanseutviklingsaktivitet kartlagt gjennom en spørreskjemaundersøkelse blant 288 av de ansatte i barneverntjenesten i Oslo og Bergen. Studien viste at mer enn 90 prosent av de ansatte, både i Oslo og Bergen, hadde en

bachelorgrad i barnevern eller sosialt arbeid. Dette tydeliggjør omfanget av de barnevernansattes formalkunnskap. Imidlertid framkom en betydelig forskjell mellom de to kommunene: seks av ti ansatte i Oslo var utdannet barnevernspedagog, mens den samme andelen ansatte i Bergen var utdannet sosionom. Ifølge Bogen et al. (2007) var det store likheter mellom kommunene når gjaldt de ansattes formalkompetanse utover bachelorutdanningen. Resultatene viste at nærmere tre av fire ansatte i barnevernet i hadde formalkompetanse utover bachelorutdanningen, i form av kurs, godkjent veilederutdanning eller utdanning som gir vektall eller studiepoeng. Videreutdanning innen systemisk familierterapi og etnisitet og barnevern var mest vanlig i Oslo, mens videreutdanning innen familierterapi, familierådslag og brukermedvirkning var vanlig i Bergen. Videreutdanning inne veiledningsmetodikk var også vanlig i begge kommunene. Det ble påvist en sammenheng mellom lengden på de ansattes erfaring fra praksisfeltet og hvorvidt de hadde videreutdanning.

I forbindelse med et større forskningsprosjekt i Sverige undersøkte Bergmark og Lundström (2002) sosialarbeidernes holdning, tilnærming og bruk av ulike kunnskapskilder knyttet til deres praksis. Funnene er basert på en spørreundersøkelse hvor 412 sosialarbeidere fra 12 offentlige sosialtjenester deltok. Sosialarbeiderne arbeidet alle i direkte kontakt med brukerne, enten med barn og familier, rusmisbrukere eller med andre hjelpetrequende. Bergmark og Lundström (2002) fant at halvparten av sosialarbeiderne som arbeidet med barn og familier hadde gjennomført etterutdanning i løpet av de tre siste årene. Flest innen juss, nettverksterapi eller løsningsfokuset arbeid, og færrest innen kriseintervensjon, individuell terapi og psykososialt arbeid. Resultatene fra studien viste at sosialarbeiderne i hovedsak ønsket videreutdanning innen kommunikasjon og samtale, familierterapi, løsningsfokuset arbeid og nettverksterapi. Forskerne fant imidlertid at sosialarbeiderne var lite opptatt av å holde seg oppdatert på faglig og forskningsbasert kunnskap ved å lese sentrale tidsskrift eller annen faglitteratur. De var mer interessert i å lese faglitteratur framfor tidsskrift, men noe oppsiktsverkende kom det fram at opp i mot 22% av sosialarbeiderne sjelden eller aldri leste fagbøker relevant for sitt fagfelt. Videre fant forskerne at sosialarbeidernes egen erfaring og læring fra kollegaer var de klart viktigst kunnskapskildene for utvikling av den profesjonelle kompetansen. En av fire påpekte betydningen av relevant utdanning, mens videreutdanning syntes å ha enda mindre betydning. Samtidig var tre fjerdedeler skeptisk til bruk av standardiserte metoder og vektla i større grad verdien av egen erfaringsbaserte kunnskap i arbeidet. I forlengelsen av dette rettet Bergmark og Lundström (2002) fokuset mot hvordan

egeninteressen for ny kunnskap utvikles og hvilke elementer som påvirker søket etter ny kunnskap. I denne prosessen ansvarliggjøres både utdanningsinstitusjonene, forskere på feltet, organisasjoner og sosialarbeiderne selv.

KUNNSKAP, KOMPETANSEUTVIKLING OG BRUK I PRAKSISFELTET

Grønningsæter og Nordstoga (2014b) studerte arenaer for fagutvikling og kunnskapskilder. Datamaterialet ble innhentet av PRAXIS- sør / Universitetet i Agder i forbindelse med prosjektet ”Praktikernes arbeidssituasjon og rom for fagutvikling”. Datamaterialet kan beskrives som todelt. En kvantitativ spørreundersøkelse av 107 barnevernsarbeidere ved ti ulike barnevernkontor og elleve oppfølgende kvalitative gruppeintervju. Grønningsæter og Nordstoga (2014b) fant at flertallet av respondentene vurderte alle arenaene som ”svært viktig” eller ”viktig” for deres fagutvikling. I førstnevnte inngikk arenaer som hadde utdanning eller fagutvikling som et eksplisitt mål, som: utdanning, samhandling med brukerne, etter- og videreutdanning, ekstern veiledning, gi og få veiledning fra kollegaer, interne og eksterne kurs og seminarer, interne møter på arbeidsplassen, tverrfaglige team, lese faglitteratur, delta i faglige nettverk og konferanser. I sistnevnte inngikk arenaer som hadde en bredere målsetning, disse var: vedtaksmøter, ansvarsgruppemøter, å snakke med kollegaene og Praxis-sør aktiviteter. Lavest oppslutning hadde lunsjpausen. Samtidig fant Grønningsæter og Nordstoga (2014b) at eksterne dagskurs hadde lite betydning for fagutvikling om det ikke ble fulgt opp i etterkant. Kurs med eksterne foredragsholdere som var arrangert i regi av barnevernsarbeiderne selv, og videreutdanning, hadde betydning. Videre viste studien at respondentene anså retningslinjer, fagbøker og internett som viktige kunnskapskilder, mens massemedier og ulike tidsskrift ble betraktet som mindre viktig. Flertallet av respondentene mente også at kunnskapskilder som rutinehåndbøker, fagbøker, retningslinjer, internett og massemedier var lett tilgjengelige kilder, mens et betydelig mindretall oppfattet ulike tidsskrift som tilgjengelige (Grønningsæter & Nordstoga, 2014b). Imidlertid kom det også fram at mangel på tid hindret barnevernsarbeiderne i å lese faglitteratur. Halvparten av respondentene rapporterte at de hadde liten mulighet for å lese faglitteratur på sin arbeidsplass (Grønningsæter & Nordstoga, 2014b).

Ved tre sosialkontor i Skottland gjennomførte Gordon og Cooper (2010) en best-praksis studie blant seks sosialarbeidere som hadde et bevisst forhold til bruk av kunnskap i praksisfeltet. Formålet ved studien var å få et klarere innblikk i vellykket bruk av kunnskap i

praksisfeltet. Det ble gjennomført seks individuelle intervju der sosialarbeiderne reflekterte, beskrev og diskuterte egen bruk av kunnskap i praksisfeltet. Gordon og Cooper (2010) fant at sosialarbeiderne benyttet et komplekst og sammensatt sett av ulike kunnskapsformer, som blant annet besto av deres egen erfaring, relevant teori, juridisk kunnskap, metoder for intervensjon, forskning, politiske føringer og sentrale prosedyrer. Disse gjenspeilet også kunnskapstypene sosialarbeiderne betraktet som særlig verdifulle for sitt arbeid. Samlet sett var sosialarbeiderne reflektert, aktiv og kreativ i måten de benyttet kunnskapen på. Kombinasjon og vekslning mellom ulike kunnskapstyper og nivåer var fremtredende. Videre fant forskerne tydelig spenning mellom sosialarbeidernes erfaringsbaserte og faktabaserte kunnskap, der førstnevnte framsto som viktig, men lite anerkjent. Den erfaringsbaserte, personlige og profesjonelle kompetansen ble beskrevet som betydningsfull for sosialarbeidernes evne til å benytte kunnskap i praksisfeltet. Gordon og Cooper (2010) fant også at flere forhold ved sosialarbeidernes arbeidssituasjon kunne påvirke deres mulighet til å tilegne seg, benytte og videreutvikle kunnskap. Støtte fra ledelsen gjennom regelmessig tilsyn og rettleiding ble beskrevet som særlig sentralt, samt opplæring, veiledning, felles arbeids- og fagmøter og samarbeid med andre instanser. Samtidig ble mer praktiske forhold nevnt, som for eksempel tilgang på datamaskiner og akademiske databaser.

I forbindelse med et større forskningsprosjekt i Finland studerte Björkenheim (2007) sosialarbeidernes profesjonelle kompetanse og deres bruk av ulike kunnskapskilder i praksis. Studien er basert på en surveyundersøkelse, hvor 583 sosialarbeidere fra ulike yrkesarenaer og landsdeler deltok, samt et fokusgruppeintervju med sosialarbeidere. I studien fant Björkenheim (2007) at arbeidserfaring, livserfaring, relevant utdanning og videreutdanning var sentrale faktorer for sosialarbeidernes utvikling av profesjonell kompetanse. Intern og ekstern veiledning, samt tilbakemelding fra kollegaer og lederne var også betydelige faktorer. Sosialarbeidernes oppfatning av ulike kunnskapskilder kan ifølge Björkenheim (2007) være preget av deres utdanning og arbeidserfaring. Samarbeid og samtaler med kollegaer og ledere utgjorde også en sentral kilde til kunnskap, mens internett, faglitteratur og forskningsartikler i mindre grad ble benyttet. Til tross for at sosialarbeiderne i mindre grad benyttet forskningslitteratur i sitt arbeid, viste studien at kjennskap til forskning stimulerte sosialarbeidernes tanker og gav de nye ideer og faglige perspektiver. I den sammenheng syntes forskning å ha en indirekte og direkte virkning på sosialarbeiderens arbeid.

METODE

Formålet med dette masterprosjektet har vært å få en dypere innsikt i og forståelse av saksbehandlerne egne meninger, erfaringer og oppfatninger knyttet til kunnskap og kompetanse i det kommunale barnevernet. Jeg ønsket innsikt i hvilke særlige utfordringer saksbehandlerne i barneverntjenesten står ovenfor i forhold til egen kunnskap og kompetanse, hvilke tanker de har om egen bachelorutdanning og dens egnethet for arbeidet i praksisfeltet, samt hva saksbehandlerne selv mener er nødvendig for å fremme økt kunnskap og kompetanse blant ansatte i den kommunale barneverntjenesten. Den metodiske prosessen har dannet grunnlaget for hvilken kunnskap jeg har funnet og videre analysert. I dette kapittelet beskrives mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, metoden benyttet i rekrutteringsprosessen, utvalget, metoden benyttet for å innhente informasjon, valg av analysetilnærming og min forforståelse. Deretter beskrives også studiens gyldighet og bekreftbarhet, før jeg avslutningsvis redegjør for forskningsetiske hensyn og vurderinger.

VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING

Vitenskap kan beskrives som en kritisk og systematisk virksomhet som tydeliggjør fenomener og bringer fram ny kunnskap (Gilje & Grimen, 1993; Halvorsen, 2002a; Ponterotto, 2005). Innen vitenskapen finner en flere retninger eller vitenskapsteoretiske tilnærminger som beskriver ulike perspektiver på virkeligheten, verdier og metoder (Creswell, 2007; Gilje & Grimen, 1993; Ponterotto, 2005). Valg av vitenskapsteoretisk tilnærming har først og fremst hatt betydning for hvordan man betrakter fenomener og søker etter ny kunnskap (Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2013). Med tanke på at denne masteroppgaven er basert på et datamateriale som er innhentet ved bruk av fokusgruppeintervju, hvor informasjonen er skapt i samspill mellom saksbehandlerne og moderator, er det benyttet en sosialkonstruktivistisk forståelse av kunnskap. Samtidig er det også benyttet et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv på hvordan kunnskap kan forstås. Dette fordi masteroppgaven har fokus på saksbehandlerne erfaringer og meninger, og fordi min forforståelse har hatt betydning for studiens utforming. Dette tydeliggjøres i en kort beskrivelse av de tre forståelsesrammene.

Et sosialkonstruktivistisk perspektiv vektlegger hvordan menneskets virkelighetsoppfatning skapes i samspill med andre, og følgelig påvirkes av den aktuelle konteksten, gjeldende normer og verdier, samt kultur og historie (Creswell, 2007; K. Halvorsen, 2002a; Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning fokuserer den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen på

menneskets oppfatninger, meninger og erfaringer, for deretter å betrakte det i lys av bakenforliggende faktorer ved fenomenet med sikte på å oppnå en dypere forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). I likhet med sosialkonstruktivismen bygger også fenomenologien på en underliggende antakelse om at realiteten er slik mennesket oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2009). Fokuset rettes her mot informantens subjektive opplevelse og forståelse i søken etter en dypere mening, mens kontekst og forskerens forforståelse tillegges en mindre betydning (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Konteksten rundt fokusgruppeintervjuene og min forforståelse har imidlertid utgjort en sentral faktor i dette masterprosjektet, det hermeneutiske perspektivet betraktes derfor som relevant. Hermeneutikken omfavner en bredere forståelsesramme - et helhetlig perspektiv der informantenes subjektive beskrivelser, forskerens forutsetninger for å forstå og den aktuelle konteksten inngår (Gilje & Grimen, 1993; Grønmo, 2004). Begrepet *den hermeneutiske sirkel* illustrerer prosessen som foregår mellom de tre elementene i den helhetlige forståelsesrammen (Gilje & Grimen, 1993; Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009).

FORSKNINGSPROSJEKTET OG METODISK TILNÆRMING

PROSJEKTETS BAKGRUNN

Dette masterprosjekt er en del av et tverrfaglig samarbeid mellom barnevernsforskere ved Universitetet i Bergen, Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Volda og Høgskolen i Sogn og Fjordane. Det tverrfaglige samarbeidet eller forskningsnettverket, *UH-nett Vest*, ble etablert i 2010. I 2011/2012 gjennomførte *UH-nett Vest*, ledet av Kåre Heggen, en surveyundersøkelse (Core Competence and Practice in Child Welfare Services, *CCCW-prosjektet*) blant ansatte i det kommunale barnevernet i Hordaland, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal. Formålet med studien var å undersøke kjernepraksis og kjernekompetanse blant ansatte i det kommunale barnevernet (Heggen et al., 2013). I forlengelsen av surveyundersøkelsen ønsket forskningsnettverket å foreta en kvalitativ studie for å få dypere innsikt i saksbehandlernes egne erfaringer, holdninger og meninger knyttet til kunnskap og kompetanse i det kommunale barnevernet. Ledet av Anette Christine Iversen iverksatte forskningsnettverket arbeidet med undersøkelsesprosessen. Dette masterprosjekt er basert på deler av datamaterialet innhentet fra denne studien, hvor jeg selv deltok i forskningsarbeidet. Framgangsmåte og metodiske valg som er foretatt underveis i prosessen beskrives nærmere nedenfor med fokus på utvalg og rekruttering, utforming av intervjuguide, valg av metode og gjennomføring av selve informasjonsinnhenting.

UTVALG OG REKRUTTERING - SAKSBEHANDLERE I HORDALAND

I sin helhet består forskningsprosjektets utvalg av saksbehandlere ansatt i det kommunale barnevernet i de tre fylkene Hordaland, Møre og Romsdal og Sogn og Fjordane. Dette masterprosjekt er imidlertid kun basert på datamaterialet innhentet blant saksbehandlere i Hordaland. Videre beskrivelse refererer derfor kun til forhold knyttet til den delen av forskningsprosjektet som ble gjennomført i Hordaland, hvor jeg selv deltok i datainnsamlingsprosessen både i forkant og i etterkant.

I alt var det trettini informanter som deltok i fokusgruppeintervjuene i Hordaland. Av disse var det tre menn og trettiseks kvinner. Det var altså betydelig flere kvinner enn menn som deltok i studien. Denne kjønnsfordelingen gjenspeiler et kjent fenomen ved de sosialfaglige yrkene, som over lengre tid har vært kvinnedominert (Arnesen & Næss, 2000; Bogen et al., 2007). I hovedsak bestod utvalget av saksbehandlere i den kommunale barneverntjenesten. Foruten om dette var fem av informantene barnevernleder/gruppeleder og en barnevernfaglig student i praksis. I utvalget var flere utdanninger representert. Først og fremst sosionomutdanningen (tjueen) og deretter barnevernutdanningen (tretten). I betydelig mindre grad var også utdanningene førskolelærer, vernepleier, sosialpedagogikk og adjunkt representert i utvalget (fem). En mulig forklaring på at sosionomutdanningen er sterkest representert blant informantene kan være det at det kun tilbys sosionomutdanning, og ikke barnevernutdanning i Hordaland. Videre hadde flertallet av informantene gjennomført en eller flere relevante videreutdanningsprogram (tjueto), noen få hadde fullført et mastergradsstudium (fem) og nesten en tredjedel (tolv) hadde ingen relevant videreutdanning. At få av informantene hadde utdanning på mastergradsnivå kan betraktes i lys av at det ikke har vært en lang tradisjon for utdanning på mastergradsnivå innen barnevernfeltet (Iversen & Heggen, 2015).

For ordens skyld benyttes begrepet saksbehandler som en samlebetegnelse for fokusgruppedeltakerne uavhengig av kjønn, arbeidsstilling og utdanning videre i oppgaven.

I arbeidet med å rekruttere fokusgruppedeltakerne ble det foretatt et strategisk utvalg blant saksbehandlere i Hordaland. Dette kan også kalles et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2007). Et strategisk utvalg blir som regel benyttet i kvalitative studier med hensyn til forskningsspørsmålet og teoretiske perspektiver for å sikre at egnede informanter rekrutteres (Grønmo, 2007; Thagaard, 2010). I forskningsprosjektet som dette studie er basert på ble

fokusgruppedeltakerne rekruttert via kontaktpersoner, i denne sammenheng barnevernlederne ved barneverntjenestene. Foruten å sikre deltakere som kunne bidra til et rikt og fruktbart datamateriale, var strategisk utvalg også en framgangsmåte for å sikre at både små, mellom og store kommuner ble representert i studien. Likevel måtte barneverntjenestene ha en viss størrelse med hensyn til bruk av fokusgruppeintervju. Dette utelukket dermed svært små barneverntjenester med en - tre ansatte. Samtidig utgjorde også barneverntjenestens tilnærming til Kvello-modellen en sentral faktor i rekrutteringsprosessen (fordi enkelte av forskerne i nettverket ønsket å studere om barneverntjenestens tilnærming til modellen kunne ha betydning for barnevernets kunnskaps- og kompetansesituasjon). Kvello-modellen er først og fremst et verktøy som systematiserer barneverntjenestens ansvar og arbeidsoppgaver, spesielt i forbindelse med undersøkelse og kartleggingsarbeid (Kvello, 2010). Ved bruk av strategisk utvelgelse kunne vi kontrollere at utvalget representerte både tjenester som hadde implementert modellen, tjenester som hadde iverksatt implementeringsprosessen og tjenester som ikke benyttet modellen i det hele tatt.

I forbindelse med pilotintervjuet ble én kommunal barneverntjeneste rekruttert. I hovedsak ble rekrutteringsprosessen ellers iverksatt i etterkant av pilotintervjuet, men framgangsmåten var den samme. Barnevernlederne i de aktuelle kommunen ble kontaktet via e-post hvor de fikk informasjon om studiens formål og hensikt, samt datamaterialets bruksområde, praktiske avklaringer og hensyn. Barnevernlederne som var positiv til å delta i studien ble deretter kontaktet via telefon for mer informasjon. Videre ble aktuelle saksbehandlere rekruttert gjennom barnevernlederne og de fikk tilsendt informasjon på e-post. Selve utvelgelsen ble gjort i flere omganger. Først ble ti barneverntjenester kontaktet, av disse ti ønsket fem av tjenestene å delta i studien. Disse dekket den ønskede variasjonen i forhold til Kvello-modellen, men det var fortsatt behov for å rekruttere en større barneverntjeneste. To nye barneverntjenester ble derfor kontaktet og begge ønsket å delta. Ved det syvende fokusgruppeintervjuet opplevde vi at datamaterialet ikke tilførte forskningsprosjektet ny informasjon, dette kan betegnes som studiens metningspunkt (Malterud, 2012; Morgan, 1997). På bakgrunn av dette ble det besluttet å ikke rekruttere flere barneverntjenester.

I litteraturen presenteres flere beskrivelse av hva som er det ideelle antallet informanter i en fokusgruppe for å fremme et fruktbart fokusgruppeintervju (Halkier, 2010; Malterud, 2012; Morgan, 1997; Silverman, 2011). Ifølge Malterud (2012) er fire til åtte et hensiktsmessig antall for å både gi informantene en reel mulighet til å uttrykke seg, oppnå en interessant

diskusjon og samtidig legge til rette for at moderator skal kunne lede samtalen. I fokusgruppeintervjuene som denne masteroppgaven er basert på varierte antallet deltakere fra fire til åtte saksbehandlere i hvert fokusgruppeintervju, foruten et fokusgruppeintervju hvor tre saksbehandlere deltok.

INTERVJUGUIDE – EN VEILEDER

I forbindelse med en nettverkssamling med *UH- nett Vest* i mars 2014, ble andre utkastet til intervjuguiden gjennomgått i felleskap. Jeg fikk da muligheten til å komme med innspill og kommentarer til det avsluttende arbeidet med intervjuguiden, som senere ble ferdigstilt av forskerne ved HEMIL-senteret på Universitetet i Bergen. I første del av intervjuguiden presenteres fem overordnede spørsmål, disse var åpne for å inviterer til diskusjon mellom fokusgruppedeltakerne. Spørsmålene ble organisert i en bestemt rekkefølge og favnet tema rettet mot: saksbehandlernes faglige utfordringer i praksis, barnevernets kunnskaps- og kompetansebehov, utvikling av kunnskap og kompetanse i barneverntjenesten og bruk av erfaringsbasert kunnskap i praksis. I intervjuguidens andre del ble en case-oppgave presentert for saksbehandlerne. Denne er ikke relevant for mitt prosjekt og blir derfor ikke beskrevet videre (se vedlegg).

FOKUSGRUPPEINTERVJU SOM INNSAMLINGSMETODE

Valg av metode for innhenting av informasjon var alt avklart da jeg fikk muligheten til å delta i prosjektet. Fokusgruppeintervju skulle benyttes for å innhente relevant informasjon blant saksbehandlere ansatt i det kommunale barnevernet. Fokusgruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode hvor forskeren legger til rette for å skape refleksjon, samtale og diskusjon mellom deltakerne med sikte på å innhente kompleks og konsentrert kunnskap om det aktuelle temaet (Halkier, 2010; Malterud, 2012; Morgan, 1997). Metoden kjennetegnes av at forskeren/moderatoren presenterer temaet som er i fokus, for deretter å stille spørsmål og invitere til diskusjon. Datamaterialet dannes gjennom samtale og diskusjon mellom deltakerne i fokusgruppen (Morgan, 1997). I ulik grad styres samtalen av en moderator (ofte forskningslederen) som sørger for at viktige områder blir belyst, samt at tiden holdes og blir hensiktsmessig benyttet (Malterud, 2012; Morgan, 1997). Ofte er det også en observatør/ sekretær tilstede som notere observasjoner på stemning, klima, kroppsspråk og samhandling mellom deltakerne, deres rolle er mer anonym (Malterud, 2012). Som det tydeliggjøres i litteraturen er fokusgruppeintervju en egnet metode for å utforske personers erfaringer og meninger (Halkier, 2010; Malterud, 2012).

Forskningsansvarlig, min medstudent og jeg gjennomførte et pilotintervju og seks fokusgruppeintervju i Hordaland. Som Halkier (2010) påpeker gir pilotintervjuet forskerne mulighet til å gjøre endringer i både intervjuguiden og selve gjennomførelsen av fokusgruppeintervjuet. På bakgrunn av at det ikke ble gjort endringer eller justeringer i intervjuguiden i etterkant av pilotintervjuet, har dette blitt brukt på lik linje med de resterende fokusgruppeintervjuene. Denne masteroppgaven er derfor basert på syv fokusgruppeintervju, gjennomført i Hordaland.

Både Halkier (2010) og Malterud (2012) presiserer at det kreves nøye planlegging og tilrettelegging for å gjennomføre et vellykket fokusgruppeintervju. Likevel kan uforutsette hindringer oppstå og påvirke datainnsamlingen. For eksempel vet vi fra tidligere forskning at saksbehandlerne ansatt i det kommunale barnevernet har en relativt travel arbeidshverdag (Riksrevisjonen, 2012). Ved et av fokusgruppeintervjuene opplevde vi at en av informantene måtte gå videre til et annet møte, deler av intervjuet ble derfor gjennomført med kun tre deltakere. Videre måtte også et fokusgruppeintervju utsettes på grunn av betydelig sykefravær ved barnevernkontoret. Men, takket være fleksible saksbehandlere fikk vi gjennomført intervjuet en knapp uke etter. Videre benyttet vi både en tradisjonell båndopptaker og en Iphone for å sikre informasjonen som framkom under fokusgruppeintervjuene. I et tilfelle opplevde vi at bakgrunnsstøy fra rommets aircondition utgjorde et svært forstyrrende element på den tradisjonelle båndopptakeren. Heldigvis var opptaket fra Iphonen uten forstyrrende element og kunne derfor benyttes på lik linje med de andre opptakene.

Som en følge av at fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med saksbehandlere fra samme barnevernkontor, hadde deltakerne i ulik grad kjennskap til hverandre. I litteraturen påpekes det at bekjentskap mellom deltakerne både kan ha svakheter og styrker (Halkier, 2010; Malterud: 2012). Blant annet kan dette ha gjort saksbehandlerne tryggere, ved at de viste hvordan egne kollegaer ville reagere i ulike situasjoner (Halkier, 2010; Malterud, 2012). Felles erfaringer mellom saksbehandlerne kan også ha gjort det lettere for de å utdype hverandres synspunkt og uttalelser (Halkier, 2010; Malterud, 2012). Samtidig kan muligens konteksten og rammene for diskusjonen i større grad ha blitt nærmere det naturlige barnevernmøtet ved at saksbehandlerne kjente til hverandre. Likevel er det viktig å være oppmerksom på at saksbehandlerne kan ha trådd inn i kjente rollemønstre og at den sosiale kontrollen i gruppen kan ha påvirket deres holdninger, utsagn og handlinger (Grønmo, 2004; Halkier, 2010; Malterud, 2012). Barnevernledernes deltakelse kan for eksempel ha begrenset

enkelte av saksbehandlerne uttalelser omkring ledelsens arbeid med å tilrettelegge for kunnskaps- og kompetanseutvikling i praksis.

Med sikte på å oppnå en ”realistisk” barnevernfaglig diskusjon introduserte moderator spørsmålene enkeltvis, for deretter å oppfordre saksbehandlerne til refleksjon og diskusjon med hverandre. Da diskusjonene pågikk var moderator tilbakeholden og unngikk å gripe inn om det ikke ble ansett som nødvendig. Spørsmålene hadde en naturlig rekkefølge, slik at moderator uproblematisk ledet saksbehandlerne inn på et nytt emne når spørsmålet var belyst og tiden inne. Med forskningsansvarlig som fast moderator vekslet min rolle mellom observatør og co-moderator. I hovedsak var observatørens oppgave å registrere den nonverbale kommunikasjonen mellom deltakerne med fokus på stemning, blikk-kontakt, tilbaketreking, engasjement, fysisk demonstrasjon, henvendelse, stillhet og kroppsspråk. Mens man som co-moderator noterte og merket de tre første ordene i saksbehandlerne uttalelser. På denne måten ble det lettere å identifisere hvem som sa hva når lydbåndene skulle transkriberes.

I etterkant av datainnsamlingen fordelte vi lydbåndene og notatene mellom oss, for deretter å iverksette transkripsjonsprosessen. Transkripsjonsprosessen kan betraktes som en tidlig fase i analyse arbeidet, der man gjør seg kjent med datamaterialet ved å omformulere språklig tale til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009; Braun & Clarke, 2006). I tilfeller hvor flere personer deltar i transkripsjonsprosessen, slik som i dette prosjektet, er det avgjørende at alle jobber etter de samme retningslinjene og prinsippene for å sikre datamaterialets kvalitet (Malterud, 2012: Kvale & Brinkmann, 2009). I dette prosjektet var vi tre personer som transkriberte fokusgruppeintervjuene fra Hordaland. I hovedsak ble all tale notert så presist som mulig, også små bekreftelser som ”mhm”. Samtidig ble avklarte tegn benyttet for å beskrive kort og lang pause, samt latter og felles latter. Det viktig å være oppmerksom på at en korrekt nedtegnelse av det som ble sagt vil kunne oppleves som svært muntlig, usammenhengende og mindre presist ved senere lesning (Malterud, 2012: Kvale & Brinkmann, 2009). Ved analysen var det derfor en stor fordel å ha vært tilstede under både gjennomførelsen av fokusgruppeintervjuene og å ha deltatt i transkripsjonsprosessen (Malterud, 2012). For å hindre gjenkjennelse av saksbehandlerne ble hver og en av de identifisert med et fiktivt navn, samt et nummer som beskrev hvilken kommune de var ansatt i.

TEMATISK ANALYSE

Tematisk analyse er benyttet i arbeidet med å identifisere og analysere tema i datamaterialet. Dette er en metode som er relativt mye brukt, likevel er det manglende konsensus på fagfeltet om hva metoden faktisk omhandler (Braun & Clarke, 2006; Silverman, 2006). I denne studien utgjør Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse av metoden et utgangspunkt for analysen. Forfatterne presenterer seks ulike faser som inngår i analyseringsprosessen, disse er: å bli kjent med datamaterialet, skape de første kodene, søke etter temaer, granske temaene, definere og navngi temaene og produsere rapporten. Det er viktig å være oppmerksom på at fasene ikke er fulgt slavisk, men heller benyttet som en guide hvor jeg har beveget meg fram og tilbake mellom de ulike fasene, slik Braun og Clarke (2006) tydeliggjør. Nedenfor presenteres en beskrivelse av hvordan jeg har gått fram i arbeidet med analysen.

I sammenheng med at jeg transkriberte noen av fokusgruppeintervjuene selv, startet analyseringsprosess allerede da ved at jeg fikk tanker og ideer omkring informasjon som kunne være interessant i forhold til masteroppgavens forskningsspørsmål. Selv om jeg kun transkriberte deler av datamaterialet, lyttet jeg gjennom alle lydbåndene. Dette frisket opp min hukommelse og tydeliggjorde konteksten rundt saksbehandlerens uttalelser. Videre ble det transkriberte datamaterialet i sin helhet lest gjentatte ganger for å bli bedre kjent med materialet, få en oversikt og for å oppdage mulige mønstre. I denne sammenheng ble stikkord skrevet ned for å memorere mulige koder og tema. Tankekart ble også tegnet for å sortere inntrykk, ideer og tanker.

Deretter iverksatte jeg selve prosessen med å kode datamaterialet. I utgangspunktet finnes det flere ulike metoder som kan benyttes i forbindelse med kodingsprosessen, jeg benyttet i hovedsak dataprogrammet Nvivo som er tilpasset kvalitative data. I Nvivo arbeidet jeg meg systematisk gjennom hvert enkelt intervju. Hele datamaterialet ble kodet for å forhindre at relevant informasjon ble forbigått og oversett. Derfor hadde jeg også koder med åpne betegnelser som ”annet”. Etter hvert framkom relativt mange koder, midlertidige tema med over- og underkoder (nodes/ child nodes) ble derfor utarbeidet for å organisere datamaterialet. En fordel med å benytte Nvivo var nettopp dette, at datamaterialet til tross for sin størrelse relativt enkelt kunne organiseres og omorganiseres. Datamaterialet ble kodet på tvers av fokusgruppeintervjuene, i Nvivo fikk jeg innsikt i hvilke intervju som var representert under de ulike kodene, samt hvor mange sitat som var registrert under hver kode. Dermed kunne jeg anta hvor sentralt hvert tema var i forhold til forskningsspørsmålet.

I etterkant av arbeidet med å kode datamaterialet ble hvert tema med over- og underkoder gjennomgått. Nye tankekart ble utarbeidet for å sortere og organisere relevante koder. For å sikre at jeg hadde kodet og organisert materialet på en logisk måte, gjennomførte jeg nærmest hele prosessen på nytt. Da jeg sammenlignet de to dokumentene samsvarte både tema og over- og underkoder i stor grad. Dette er et faktor som kan bidra til å styrke studiens troverdighet. Igjen utarbeidet jeg nye tankekart for å for oversikt over informasjonen. Gjennom hele prosessen hadde jeg også kontakt med min veileder for å diskutere min forståelse, fokus, temaene, kodene, organiseringen, prosessen og ikke minst for å sikre at jeg hadde forstått hvordan kodingen skulle forløpe. Gjennom prosessen var jeg også oppmerksom på å beholde materialet i sin opprinnelige kontekst da skriftlig tekst lett kan få en annen betydning om det ikke betraktes i lys av konteksten. Dette er en kjent utfordring ved bruk av Nvivo og tilsvarende dataprogram (Braun & Clarke, 2006).

Ifølge Braun og Clarke (2006) kan den tematiske analysen betegnes som teoretisk uavhengig og derfor benyttes som et fleksibelt forskningsverktøy. Samtidig understreker forfatterne at det likevel vil være hensiktsmessig å gjennomføre analysen innenfor et definert teoretisk rammeverk med visse retningslinjer. I startfasen av analyseringsarbeidet hadde jeg bevisst en åpen tilnærming til hvilken informasjon som framkom i forhold til valg av teoretisk rammeverk. Dette kan kalles en induktiv forståelse eller et "bottom up"-perspektiv (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2010). Imidlertid fikk jeg raskt flere ideer til hvilken teori som kunne benyttes, Trevithick (2008) sin kunnskapsmodell var allerede her i fokus. Dermed kan teorien til en viss grad ha preget mine valg i analysen, dette kan knyttes til den deduktive forståelsen av teori eller et "top-down"-perspektiv (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2010). Samlet sett kan min tilnærming til det teoretiske rammeverket betraktes som det Thagaard (2010) beskriver som abduksjon, hvor det erkjennes at forskerens teoretiske forståelse kan prege arbeidet med å tolke datamaterialet, uten at teorien er styrende for analysen. Dette er en posisjon mellom den induktive og deduktive forståelsen (Thagaard, 2010). Samtidig er det viktig å påpeke at analysen er foretatt på et semantisk nivå. I arbeidet med å identifisere aktuelle tema har jeg derfor hatt fokus på den konkrete betydningen av saksbehandlernes beskrivelser, og ikke søkt etter bakenforliggende faktorer (Braun & Clarke, 2006).

Ifølge Braun og Clarke (2006) er metoden et nyttig verktøy for uerfarne forskere. Arbeidet med å identifisere, kode og analysere datamaterialet hadde nok forløpet annerledes om jeg

hadde hatt erfaring fra forskning tidligere. Den kunne nok også vært gjennomført mer effektivt og tidsbesparende.

MIN POSISJON OG FORFORSTÅELSE

Ifølge Gilje og Grimen (1993) er menneskets forforståelse et avgjørende vilkår for forståelse. Masterprosjektet i sin helhet vil derfor være preget av min forforståelse, som refererer til min bakgrunn, personlige egenskaper, erfaringer og kunnskap. Noen relevante forhold ved min forforståelse presenteres derfor kort.

Selv har jeg ingen erfaring relatert til arbeid som saksbehandler i det kommunale barnevernet. Likevel kan min oppfatning av den kommunale barneverntjenesten og deres kunnskaps- og kompetansesituasjon være preget av både min egen utdanning, og min og mine kollegaers erfaringer fra møte med saksbehandlere i tilknytning til mitt arbeid ved en barneverninstitusjon i Hordaland. Videre kan også min erfaring fra barnevernsstudiet ved både høyskolen og universitetet prege min forståelse. Samt diskusjoner med medstudenter og medias framstilling av barneverntjenestens arbeid, deres kunnskaps- og kompetansesituasjon og utdanningstilbudet.

TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET

Studiens *troverdighet* refererer til studiens pålitelighet og kvalitet i forhold til rekrutteringsprosessen, utvalget, fokusgruppeintervjuene, transkripsjonene, analysen og funnens utforming (Creswell, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). Begrepet troverdighet kan knyttes til det kvantitative begrepet reliabilitet, der forskningsresultatenes mulighet til reproduksjon benyttes som et mål for reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Å utføre et presist mål av troverdighet i kvalitative studier er imidlertid mer problematisk og mindre hensiktsmessig (Halvorsen, 2002a). Det at jeg ovenfor har presentert og tydeliggjort hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen, både i forhold til innsamling av data, utvalg, transkripsjon, funn og analyse gir leserne kjennskap til studiens bakgrunn og framgangsmåten som er benyttet. Dette er informasjon som kan underbygge studiens troverdighet (Thagaard, 2003; Grønmo, 2004; Halvorsen, 2002a; Silverman, 2011).

For å sikre at alle fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på en hensiktsmessig og lik måte, utarbeidet *UH-nett Vest* retningslinjer for hvordan fokusgruppeintervjuene skulle gjennomføres. Samtidig ble det også benyttet åpne og ikke ledende spørsmål i intervjuguiden.

Dette med sikte på å innhente et rikt og troverdig datamateriale. I etterkant av hvert fokusgruppeintervju diskuterte vi også vår egen opplevelse av intervjuet i fellesskap, både i forhold til vår egne rolle, selve gjennomføringen og informasjonen som kom fram. Dette gav mulighet til refleksjon, drøfting og diskusjon omkring forhold tilknyttet studien. I denne sammenheng ble også lydbåndene raskt gjennomgått for å sikre materialet.

Lydbåndenes kvalitet er avgjørende i forbindelse med transkriberingsprosessen for å sikre god kvalitet på datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Alle lydbåndene i dette studiet var av god kvalitet, imidlertid brukte vi noe lenger tid på å transkribere det ene intervjuet på grunn av bakgrunnsstøy. Arbeidet med å transkribere datamaterialet er en prosess med stor betydning for hvordan informasjonen framstilles, og videre tolkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordi vi var flere som transkriberte informasjonen ble det benyttet fastsatte retningslinjer i transkripsjonsprosessen. Til studiens fordel hadde alle tre som transkriberte også vært tilstede under fokusgruppeintervjuene, noe som gav oss bedre innsikt i viktige detaljer, stemning og kontekst. Et annet viktig hjelpemiddel i transkripsjonsprosessen var notatene som ble gjort under fokusgruppeintervjuene. Ved bruk av disse var det enklere å identifisere informantene i startfasen og videre knytte informantene til de ulike uttalelsene underveis. Dette er alle faktorer som kan fremme studiens troverdighet. Trolig vil også prosjektet styrkes ved at vi var flere forskere som deltok og samarbeidet i forskningsprosessen (Thagaard, 2013).

I presentasjonen av funnene og analysen har jeg vært bevisst på å synliggjøre et skille mellom funnene, mine egne fortolkninger av disse og sammenhengen til teori og annen forskning. Dette er også en faktor som kan øke troverdigheten fordi det blir klarere for lesere hva som faktisk presenteres (Thagaard, 2003).

Bekreftbarhet refererer til studiens gyldighet og kan betraktes i sammenheng med det kvalitative begrepet validitet (Kvale & Brinkmann, 2010). Fokuset rettes mot metoden og hvorvidt den metodiske framgangsmåten er egnet til å undersøke det som skal studeres. Eller med andre ord, om informasjonen som kom fram er egnet til å besvare forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2009; Halvorsen, 2002a; Grønmo, 2004; Creswell, 2007). I likhet med studiens troverdighet, er også dens bekreftbarhet avgjørende i sammenheng med undersøkelsens ulike faser (Kvale & Brinkmann, 2009). I forskningsprosessen var jeg derfor

bevisst på å stadig foreta kritiske vurderinger av eget arbeid og samtale med min veileder og medstudenter omkring valg og vurderinger.

I sammenheng med at mitt studie er en del av et større forskningsprosjekt hadde jeg ikke mulighet til å medvirke i valg av metodisk framgangsmåte. Som en følge av dette ble masterprosjektets fokus og forskningsspørsmål utformet innen visse rammer i samsvar hovedprosjektets fokus, metode, intervjuguide og min forståelse av datamaterialet. Ved bruk av fokusgruppeintervju fikk vi tilgang på et rikt og omfattende materialet. Det er viktig å være oppmerksom på at en annen metode kunne ha gitt tilgang på annen informasjon enn hva som presenteres i dette masterprosjektet. Imidlertid betrakter jeg dette datamaterialet som svært verdifullt i forhold til masterprosjektets forskningsspørsmål og formål.

Videre vurderer jeg saksbehandlere ansatt i den kommunale barneverntjenesten som særlig egnede informanter da de har god kjennskap til barnevernets mandat, samt egen erfaring fra både arbeid i det kommunale barnevernet og utdanningsforløpet som kvalifiserer til arbeid i barneverntjenesten. Likevel er det nødvendig å være bevisst på at negative gruppeeffekter kan ha oppstått underveis. For eksempel i forhold til barnevernledernes deltakelse i enkelte av fokusgruppeintervjuene, eller annen sosial kontroll i gruppen. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at informasjonen ble tolket ut fra intervjusituasjonen, informantenes arbeidsbetingelser og deres subjektive erfaringer, meninger og oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre har også min forforståelse preget hvilke funn som er blitt vektlagt, hvordan de er tolket og hvilken teori de er blitt knyttet til. Ved at både min veileder og en av mine medstudenter har lest, vurdert og diskutert mine tolkninger med meg underveis i prosessen, kan tilliten til mine tolkninger, og derav også studiens bekreftbarhet styrkes.

De to begrepene *troverdighet* og *bekreftbarhet* kan beskrives som utfyllende og overlappende (Grønmo, 2007). Ifølge Grønmo (2007) og Halvorsen (2002a) utgjør høy troverdighet en betingelse for høy bekreftbarhet, men samtidig er ikke høy troverdighet en forutsetning for høy bekreftbarhet.

Et annet sentralt begrep er *overførbarhet*. Begrepet henviser til hvorvidt studiens funn og analyse kan benyttes i lignende situasjoner og ha betydning for andre personer (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Om funnene og analysen som presenteres kan overføres til andre saksbehandlere og barneverntjenester enn de som deltok i studiet er vanskelig å

bekreftede eller avkreftede. Imidlertid er det viktig å påpeke at denne studien gir informasjon med verdi for kunnskaps- og kompetansesituasjonen i det kommunale barnevernet, for utdanningsinstitusjonenes arbeid med bachelorutdanningen og for videre satsning på kunnskaps- og kompetanseutvikling blant saksbehandlere i barneverntjenesten. Flere av funnene som presenteres støttes også av sentral litteratur og relevant forskning på feltet. Det er også viktig å bemerke at funnene er basert på syv fokusgruppeintervju, noe som utgjør et omfattende datamaterialet både i forhold til bruk av fokusgruppeintervju og hva som kreves av en masteroppgave.

FORSKNINGSETISKE HENSYN OG VURDERINGER

Hovedprosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) og registrert med prosjektnummeret 37541. I forbindelse med mitt masterprosjekt er det også sendt inn et endringsskjema til NSD med hensyn til meldeplikten (se vedlegg). I veilederen til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2006) beskrives en rekke ulike forskningsetiske hensyn knyttet til forskning innen samfunnsvitenskapen. Under arbeidet med masterprosjektet har jeg hatt et bevisst forhold til de forskningsetiske retningslinjene og annen relevant litteratur om forskningsetikk spesielt for bruk av fokusgruppeintervju (Halkier, 2010; Silverman, 2011; Malterud, 2010). Noen av de etiske overveielser som er blitt foretatt i dette studiet beskrives nærmere nedenfor.

Det er kjent at etiske problemstillinger ofte oppstår når studier direkte berører mennesker og deres bidrag (Halkier, 2010; Silverman, 2011), som i dette studiet. Først og fremst fikk jeg som forsker tilgang på personlige opplysninger om informantene, altså informasjon som direkte eller indirekte kunne knyttes til saksbehandlerne som deltok i fokusgruppeintervjuene (NESH, 2006; Halkier, 2010). I den forbindelse ble det i forkant av datainnsamlingen krevd et fritt og informert samtykke fra alle saksbehandlerne. Dette innebærer at hver og en av de ble tilstrekkelig informert og orientert rundt framgangsmåten ved fokusgruppeintervjuet, deres rolle som informant, vår rolle som forsker, etterarbeidet med prosjektet og prosjektets formål og hensikt. Kravet om konfidensialitet og taushetsplikt ble også tydeliggjort. I arbeidet med datamaterialet ble all informasjon om personlige forhold lagret på minnepinner med kode og behandlet med varsomhet. Lydbåndene fra fokusgruppeintervjuene ble anonymisert og deretter slettet i forbindelse med transkripsjonsprosessen. Enkeltindivider eller kommuner kan derfor ikke kjennes igjen i det bearbeidede datamaterialet.

Dette forskningsprosjektet retter seg ikke mot personlige eller svært sensitive tema, men utforsker saksbehandlerne meninger og erfaringer. Likevel har det vært viktig at vi som forskere har vist respekt for saksbehandlerne egne meninger, verdier og holdninger. Spesielt i tilfeller hvor disse var ulik flertallets forståelse (NESH, 2006; Silverman, 2011). Dette ble gjort ved at moderator gav bekreftende blikk og tiltale som for eksempel ”mhm” underveis i fokusgruppeintervjuene. Med tanke på at saksbehandlere i barneverntjenesten ofte har en svært hektisk arbeidsdag var det også viktig å unngå unødig tidsbruk (NESH, 2006; Halkier, 2010). For å sikre dette klargjorde vi for eksempel intervjurommet i forkant av hvert intervju med tanke på plassering, skjema, penner, navneskilt, lydopptakere, mat og drikke.

Foruten de etiske overveielserne rettet mot informantene har jeg i utarbeidelsen av masterprosjektet vært bevisst mitt ansvar for å vektlegge sannhet, upartiskhet og redelighet i mitt arbeid, både ovenfor saksbehandlerne som bidro, forskningsmiljøet og samfunnet i sin helhet (NESH, 2006; Malterud, 2012). For eksempel ble alle informantene som deltok i studiet informert om undersøkelsens formål og bruksområde på både e-post og muntlig i forkant av hvert intervju, ingen informasjon ble holdt skjult for informantene. Samtidig har jeg også vært opptatt av å bevare saksbehandlerne beskrivelser i dens opprinnelige kontekst og form. Dette for å forhindre at informasjonen fikk en annen betydning enn det som var saksbehandlerne intensjon.

FRAMSTILLING AV FUNN OG ANALYSE

I dette kapittelet presenteres funn og min analyse av disse. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler med underordnede kategorier. I første del presenteres fire områder i saksbehandlerne arbeidshverdag som reiser særlige kunnskaps- og kompetanseutfordringer. I andre del beskrives saksbehandlerne refleksjoner omkring det teoretiske og praktiske aspektet ved egen bachelorutdanningen i etterkant av deres møte med arbeidslivet. I tredje og siste del presenteres tiltak som saksbehandlerne selv mente kunne styrke barnevernets kunnskap og kompetanse i praksisfeltet. Samt forhold ved deres arbeidssituasjon som kan hindre denne utviklingen. Funnene drøftes underveis i lys av relevant teori og annen forskning, før en oppsummerende diskusjon presenteres til slutt.

Teksten som presenteres i kursiv er direktesitat fra saksbehandlerne uttalelser. Tegnet (..) viser at tekst er fjernet fra sitatet, eller at sitatet er et utdrag fra en lengre sekvens. I hovedsak er kun gjentakende ord fjernet.

KUNNSKAPS- OG KOMPETANSEUTFORDRINGER I BARNEVERNETS ARBEID

Bredde og kompleksitet framsto som karakteristiske kjennetegn ved barneverntjenestens ansvar og arbeidsoppgaver da saksbehandlerne reflekterte over hva de opplevde som særlig utfordrende i forhold til egen kunnskap og kompetanse i praksis. I analysen av datamaterialet identifiserte jeg fire områder som var framtrepende i saksbehandlerne beskrivelser, disse er: å komme i posisjon - for å innhente nødvendig informasjon, å jobbe tverrfaglig og tverretattlig – og en uklar ansvars- og arbeidsfordeling, å foreta beslutninger basert på stor grad av skjønn og å ivareta en ny brukergruppe – etniske minoriteter. Utfordringene som her nevnes beskrives nærmere både for å gi innsikt i hvilke aktuelle kunnskaps- og kompetanseutfordringer saksbehandlerne opplever å stå ovenfor i praksisfeltet, og for å gi innsikt i hvilken kunnskap og kompetanse saksbehandlerne etterspør.

Å KOMME I POSISJON - FOR Å INNHENTE NØDVENDIG INFORMASJON

En sentral kunnskaps- og kompetanseutfordring blant saksbehandlerne var å komme i posisjon og få innhente nødvendig informasjon i arbeidet med å utrede barn og familiers situasjon. Dette var framtrepende forskjellige typer saker, og særlig nevnt var saker som er ”vanskelig å få taket på” og saker som omhandler foreldre i konflikt i forbindelse med samlivsbrudd eller etniske minoriteter. I forhold til de usikre sakene uttalte en av

saksbehandlerne: ” De du ikke vet hvor alvorlige de er og ting går greit på en måte, men du vet du har en dårlig følelse og tenker at det er noe mer her, men du får ikke tak i det. Det er også veldig frustrerende. Det går år etter år, eller du får nye meldinger hele tiden og du får egentlig ikke helt tak i hva som er problemet eller utfordringen”. Videre fortalte en av saksbehandlerne hvordan dette også var vanskelig i møte med foreldre i konflikt i forbindelse med samlivsbrudd: ”(..) i alt dette ligger det jo en utfordring i forhold til hvordan det egentlig handler (..) om rett hjelp til rett tid sant, for en kommer ikke i posisjon fordi at det er så mye støy rundt (..) konflikten”. Problemet med å komme i posisjon og få innhentet god informasjon var også særlig krevende i deres arbeid med etniske minoritetsfamilier: ” (..) å komme i posisjon til å hjelpe de, for veldig mange benekter, benekter og benekter (..)”. De tre uttalelsene illustrerer hvordan saksbehandlerne ofte strever med å komme i posisjon for å utvikle et fruktbart samarbeid med foreldrene/familien. Ifølge saksbehandlerne skyltes dette ofte at barnets foreldre enten unndro seg kontakt og/eller unnlot å gi saksbehandlerne tilgang på viktig informasjon i undersøkelsesfasen.

Beskrivelsene kan også forstås som et uttrykk for saksbehandlerne behov for mer kunnskap og kompetanse om kommunikasjon, samtaleferdigheter, kontaktetablering og møte mellom foreldre og barnevernet. Dette er sentral kunnskap i barnevernets arbeid, da det danner grunnlaget for det første møtet og videre samarbeid med familien (BLD, 2009a: Trevithick, 2009). Selv med en innføring i sentral teori og samtalemotodikk er det viktig å være oppmerksom på at denne typen kunnskap og kompetanse også krever øvelse, praksis og erfaring. Det er vanskelig å lese seg til en slik kompetanse (BLD, 2009a: Trevithick, 2008). Saksbehandlerne personlighet, egenskaper og evner vil også ha betydning for hvordan de møter klientene og hvilken kontakt de oppnår. Samlet sett kan dette knyttes til Trevithick (2008) sin beskrivelse av den praksisbaserte kunnskapsformen hvor verdien av erfaringsbasert kunnskap og personlige forutsetninger anerkjennes. Denne typen kunnskap og kompetanse er avgjørende i saksbehandlerne møte med barn, unge og deres foreldre. Å ikke komme i posisjon for å utrede sakene tilstrekkelig, kan føre til at barn og unge som lever under omsorgssvikt ikke blir oppdaget og får nødvendig hjelp til rett tid. Dette er et kjent dilemma innen barnevernfeltet (Stang, 2007: Christiansen, 2012).

Å JOBBE TVERRFAGLIG OG TVERRETATLIG – OG EN UKLAR ANSVARS- OG ARBEIDSFORDELING

Saksbehandlerne beskrev også ofte utfordringer knyttet til tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. En av saksbehandlerne fortalte: *”Samarbeid på tvers med psykologer og med andre også kan være vanskelig noen ganger. At man ikke snakker nok sammen. Så ender fagmøter eller møter der foreldrene er til stede (..) med at man nesten sitter å skylder på hverandre i stedet for å stå felles og kanskje hjelpe de”*. En av saksbehandlerne fortalte videre: *”en annen utfordring i forhold til samarbeidspartnere er jo det der med taushetsplikten”*, *”vi opplever på en måte misnøye (..) fra skole og barnehage, hvor de føler at de ikke får nok informasjon og vi føler at vi ikke kan gi nok informasjon”*. Forholdene som her beskrives illustrerer flere sentrale utfordringer knyttet til tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i barnevernets praksisfelt. Det er også kjent fra tidligere forskning at dette er vanskelig (Backe-Hansen, 2009b; Baklien, 2009). Saksbehandlerne uttaler synliggjør deres behov for mer kunnskap og kompetanse om både kommunikasjon og samarbeid. Samtidig tydeliggjøres også et gjensidig behov mellom barneverntjenesten og deres aktuelle samarbeidspartnere for mer kunnskap om hverandres roller, oppgaver, muligheter og ansvar. I litteraturen beskrives gjensidig kunnskap om ”de andre” som nærmest en forutsetning for å etablere et vellykket samarbeid (Baklien, 2009). Denne typen kunnskap kan blant annet forhindre at rykter, myter og partens personlige oppfatninger av ”de andre” virker hemmende på samarbeidet (Baklien, 2009).

Saksbehandlerne uttaler omkring taushetsplikten synliggjør også deres behov for mer kunnskap om hvordan lovverket som regulerer barnevernets samarbeid med andre instanser skal tolkes. Trevithick (2008) påpeker at kunnskap om relevant lovverk er en forutsetning i saksbehandlerne arbeid da det regulerer deres ansvar, handlingsrom og muligheter. I tidligere forskning er det også dokumentert at barnevernets taushetsplikt ofte utgjør et av flere forhold som kan forhindrer et godt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i praksisfeltet (Baklien, 2009). Dette aktualiserer behovet for et klarere lovverk og tydeligere retningslinjer for barnevernets taushetsplikt i samarbeid med andre instanser.

Til tross for at det i utgangspunktet er kunnskaps- og kompetanseutfordringene som her er i fokus presenteres et kort utdrag der en av saksbehandlerne påpekte verdien av et vellykket samarbeid: *”(..) i et samarbeid som fungerer godt med andre instanser får man belyst saken på en helt annen måte, men i andre saker der du på en måte ikke får noe informasjon (..)*.

Altså det er veldig stor forskjell å jobbe i de sakene syntes jeg. Mye enklere når man får til et godt samarbeid, og da kan man spille på andre sin kunnskap sant (..)”. Her tydeliggjøres det hvordan et vellykket samarbeid kan effektivisere saksbehandlernes arbeid og likeså utgjøre en arena for kunnskapsdeling, dette fant også Baklien (2009) i sin studie. Samarbeidet kan dermed bidra til å utvide saksbehandlernes kunnskap og kompetanse. Trevithick (2009) er særlig opptatt av akkurat dette, hvordan kunnskap fra ulike parter kan berike saksbehandlernes kunnskapsbase.

I tillegg til utfordringer knyttet til tverrfaglig og tverretattlig samarbeid, men også helt klart relatert til dette, var problemet med en uklar ansvars- og arbeidsfordeling mellom instansene i en del saker. Saksbehandlerne fortalte: *”Det er jo absolutt en utfordring i forhold til mandatet, hva er vårt og andre etater sitt ansvar, (..) (når) vi får melding så er det akkurat som alt ansvaret bare flyter mer og mer over til oss også bare trekker andre seg vekk”* og *” Vi jobber jo veldig mye med å kompensere fordi at andre etater ikke gjør jobben sin, føler vi selv”*. Uttalelsene tydeliggjør hvordan enkelte saker befinner seg i sjiktet mellom barnevernets ansvar og andre instansers ansvar. Usikkerheten omkring ansvars- og arbeidsfordelingen syntes å være særlig framtrødende i barnevernets arbeid med foreldre i konflikt i forbindelse med samlivsbrudd. Flere av saksbehandlerne beskrev det som en faglig utfordring å ta avgjørelser på hvorvidt, og på hvilken måte, og når barnevernet skulle involveres i slike saker. En av saksbehandlerne uttalte: *”(..) hvor mye skal vi gå inn å gjøre, og hvor mye går egentlig på de andre lovverkene (instansene) (..)*” og *”(..) hvor mye skal vi gå inn, hvor mye er vårt ansvar i dette sant”*. I forhold til arbeidet med foreldre i konflikt i forbindelse med samlivsbrudd kan dette ha sammenheng med at denne typen saker i utgangspunktet ikke inngår i barneverntjenestens mandat (Jevne & Ulvik, 2012). Samt at barneverntjenesten selv ikke har myndighet til å ta avgjørelser om barnets bosted eller samværsordning, men likevel har plikt til å gripe inn når barn lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, jmfør bvl. § 1-1. Samtidig finnes det også lite forskning og kunnskap om barneverntjenestens rolle i møte med denne type konflikt (Jevne & Ulvik, 2012). Dette til tross for at et betydelig antall barn i kontakt med barnevernet har foreldre som ikke deler bolig (Fauske et al., 2009). Generelt tydeliggjør saksbehandlernes beskrivelser behovet for en tydeligere ansvars- og arbeidsfordeling mellom de ulike instansene i slike saker.

Å FORETA BESLUTNINGER BASERT PÅ STOR GRAD AV SKJØNN

Å foreta valg mellom ulike handlingsalternativer, og i den forbindelse å måtte utøve stor grad av skjønn, var ifølge saksbehandlerne et sentralt element i deres arbeid. Muligens fordi det ofte ikke er noen løsninger som umiddelbart framstår som bedre enn andre i barnevernets praksis. Skjønnspregede regler ble av saksbehandlerne beskrevet som et gode da det gav de muligheten til å utforme individuelle tiltak, men likeså som en utfordring på grunn av barnevernssakenes alvor og inngripende karakter. En av saksbehandlerne fortalte for eksempel: *”har vi det rette tiltaket, gjør vi det rette ved å plassere i fosterhjem? Får de det bedre der? Skulle vi satt inn mer i hjemmet?”*, *”ser en gjerne det en vil se? altså at en kan tolke dårlig atferd på et barn som noe annet en det det kanskje er”* og *“Altså det er veldig personavhengig og dette her. Vi kan klare å argumentere både for det ene og det andre, alt etter hva som vi har bestemt oss for, sant? Sånn sett så er det mye farlig, det er mange fallgruver her”*. Uttalelsene synliggjør hvor vanskelig det ofte er å fatte beslutninger som saksbehandlerne føler seg trygge på. Dette kan sees i lys av Devaney og Spratt (2009) sin beskrivelse av begrepet ”wicked problems”, som refererer til hvordan kompleksiteten i barnevernklientenes problematikk gjør det krevende for saksbehandlerne å skape oversikt og definere de faktiske utfordringene. God skjønnsutøvelse er derfor en nødvendig, men dog en utfordrende del av saksbehandlernes arbeid (Devaney& Spratt, 2009;Trevithick, 2009).

Saksbehandlernes beskrivelse av utfordringer ved bruk av skjønn illustrerer også hvordan ukritisk skjønnsutøvelse kan føre til tilfeldig saksbehandling og forskjellsbehandling. Grimen og Molander (2008) problematiserer bruken av skjønn som resoneringsform ved å se det i sammenheng med idealet om likebehandling og reproduserbarhet. Dette diskuteres også av Hanssen et al. (2010) som påpeker at idealet om likebehandling også innebærer at ulike tilfeller kan behandles ulikt, samt at like løsninger kan skape ulikhet fordi hver enkelt klient har individuelle behov og forutsetninger. Hanssen et al. (2010) hevder likevel at en reduksjon i barneverntjenestens skjønnsutøvelse ikke ville være hensiktsmessig for verken klientene eller samfunnet. En slik endring kan skape økt bruk av universelle og standardiserte tjenester, på bekostning av godt tilpassede individuelle løsninger.

Å IVARETA EN NY BRUKERGRUPPE – ETNISCHE MINORITETSFAMILIER

Som en følge av økt innvandring til Norge har også antall barn med minoritetsbakgrunn økt, både i samfunnet generelt og i barnevernet (Statistisk sentralbyrå, 2015). Denne endringen gjenspeiles i saksbehandlernes beskrivelser, der flerkulturelt arbeid med minoritetsfamilier

framstår som et sentralt og utfordrende område å manøvrere i. Saksbehandlerne uttalte for eksempel: *"(..) du bruker flere timer på å forklare hva barneverntjenesten er, hva vi kan gjøre og hva vi ikke kan gjøre"*, *"de forstår ikke helt systemet"* og *"(..) familier med fremmed kultur, det syntes jeg er utfordrende i forhold til oppdragervold"*. Uttalelsene synliggjør hvordan både språklige forskjeller mellom partene og ulike forståelser av barneoppdragelse kan utgjøre sentrale hindringer i samarbeidet. Dette er kjent fra tidligere forskning, hvor det påpekes at møte mellom saksbehandlere og minoritetsforeldre ofte oppleves som utfordrende for begge parter (Bø, 2010; Križ & Skivenes, 2010; Paulsen, Thorshaug & Berg, 2014). I to av utsagnene over tydeliggjøres det også at minoritetsforeldrenes manglende forståelse av det norske velferdssystemet kan betegnes som en utfordring i saksbehandlerne arbeid. Dette kan også forstås som et uttrykk for hvilke forventninger saksbehandlerne har til minoritetsforeldrenes kunnskap om det norske barnevernet. Samlet sett kan saksbehandlerne uttalelser tolkes som et behov for mer kunnskap og kompetanse om barnevernets arbeid med etniske minoriteter, både i forhold til kommunikasjon, kultur og kultursensitivitet.

Barnevernets arbeid med minoritetsfamiliene er et felt som i dag engasjerer både forskere og fagfolk. Bakgrunnen for dette er nok at minoritetsfamiliene er en relativt ny (og stor) klientgruppe i barnevernet. Nye klienter medfører nye utfordringer som deretter aktualiserer behovet for ny kunnskap. Imidlertid pågår det en debatt om hva dette kunnskapsbehovet innebærer og hvilken betydning kultursensitivitet og kulturforskjeller skal tillegges (Paulsen et al. 2014). Flere forskere hevder at barnevernets arbeid med minoritetsfamilier i utgangspunktet nærmest er tilsvarende deres arbeid med andre norske utsatte familier (Križ & Skivenes, 2010; Paulsen, 2014; Skytte, 2008). Likevel understrekes barnevernets behov for tilleggskunnskap og innsikt i samfunnsmessige forhold som kan påvirke saksbehandlerne arbeid med minoritetsfamiliene (Bø, 2010; Skytte, 2008). Trevithick (2008) påpeker også at saksbehandlere i barnevernet må ha kunnskap i samfunnets borgere og deres problematikk som en del av deres faktabaserte kunnskap. For eksempel om minoritetenes kultur, språk, livserfaring og situasjon i majoritetssamfunnet (Bø, 2010).

I arbeidet med å styrke barnevernets kunnskap og forutsetninger for å skape et godt samarbeid med minoritetsfamiliene har for eksempel Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet sammen med flere høyskoler utarbeidet et videreutdanningsprogram i flerkulturell kompetanse for ansatte i barnevernet (BLD & Bufdir, 2008).

Utfordringene som er beskrevet over illustrerer hvilke sammensatte, varierende og krevende arbeidsoppgaver saksbehandlerne står ovenfor i sitt arbeid, og likeså bredden i forventningene som stilles til saksbehandlerne kunnskap og kompetanse. Dette synliggjøres også i en av saksbehandlerne beskrivelse: *”Jeg tenker jo at en faglig utfordring er det at det er forventet at vi skal kunne veldig mye om veldig mye, at vi må ha en ganske brei kompetanse for å kunne møte alle de utfordringene som man har i førstelinjen, i barneverntjenesten. Vi skal kunne mye om å jobbe med minoriteter, mye om å jobbe med psykisk helse utfordringer blant voksne og barn, vi skal kunne mye om å møte mennesker, vi skal kunne mye om å ivareta folk i krise. Egentlig skal vi kunne det meste og være veldig god på det”*. Foruten å illustrere det omfattende kunnskaps- og kompetansekravet som stilles til saksbehandlerne i praksisfeltet, synliggjør utsagnet også hvilket omfattende og bredt fagfelt bachelorutdanningen skal ivareta. I neste avsnitt presenteres saksbehandlerne refleksjoner omkring det faglige innholdet i egen bachelorutdanning.

SAKSBEHANDLERNES TANKER OMKRING BACHELORUTDANNINGEN

Saksbehandlerne refleksjoner omkring egen bachelorutdanning er av interesse fordi det kan gi informasjon om hvorvidt utdanningen i tilstrekkelig grad forbereder saksbehandlerne på å håndtere ansvaret og arbeidsoppgavene som møter de når de kommer ut i praksis. Samt hvilke kunnskap og kompetanse saksbehandlerne særlig har behov for i praksisfeltet. I denne sammenheng var det særlig to tema som var framtrødende i funnene. En: saksbehandlerne beskrivelse av enkelte fagemner de ønsket bachelorutdanningen vektla tyngre, og to: forhold ved den obligatoriske praksisperioden tilknyttet bachelorutdanningen som saksbehandlerne ønsket å forbedre. Til sist presenteres også saksbehandlerne tanker omkring departementets satsing på høyere utdanning.

Barnevern- og sosionomutdanningen presenteres under samlebetegnelsen utdanningen eller bachelorutdanningen. Likevel er det i enkelt sammenhenger presentert et skille mellom de to utdanningene, dette er da tydeliggjort i teksten.

BACHELORUTDANNINGENS TEORETISKE FOKUS

Flere av saksbehandlerne beskrev bachelorutdanningens innhold og utforming som utilstrekkelig i møtet med praksisfeltets kunnskaps- og kompetansekrav. Saksbehandlerne fortalte for eksempel: *”Det å ha en sånn plattform i psykologi, juss, sosiologi, alle disse*

fagene tenker jeg ikke er nok etter hvert når du skal ut å utøve faget ditt, fordi verden er så komplisert og sammensatt” og *”(..) den kunnskapen vi fikk gjennom studiet er nyttig, den er god men, det bruder vært mer, det burde vært mye mer kunnskap gjennom studiet. Og, det fører jo til at når du begynner å jobbe så står du egentlig på bar bakke. Du har med deg noen holdninger, du har med deg noen tanker, (..) jeg tenker på det som grunnsteiner, byggesteiner, som du må du bygge på de med kompetanse når du begynner å jobbe*”. Saksbehandlerne uttalelser kan forstås som et uttrykk for at bachelorutdanningen ikke forberedte de godt nok på kunnskaps- og kompetansekravet som møtte de i barnevernets praksisfelt. På en annen side synliggjør uttalelsene hvordan bachelorutdanningen kan betraktes som en grunnutdanning hvor man tilegner seg grunnleggende kunnskap innen flere fagområder. For deretter å videreutvikle sin kunnskap og kompetanse gjennom sitt arbeid i praksisfeltet, kursing og videreutdanning, slik Kunnskapsdepartementet (2012) påpeker i sin melding til Stortinget.

Ved refleksjon over egen bachelorutdanning presiserte saksbehandlerne behovet for et større fokus på saksbehandling og skriftlige arbeidsoppgaver i utdanningen. Saksbehandlerne fortalte: *”Jeg tenker litt på studiet, det burde vært implementert saksbehandling i mye større grad enn det det er eller var”, ”du lærer jo ingen saksbehandling der i det hele tatt” og ”For min del som har tatt barnevern tenker jeg at vi har fått en grunnleggende tanke, noen verdier som du skal ta med deg i jobben. Veldig lite rettet mot barneverntjenesten, vi skrev noen tiltaksplaner og vi hadde et rollespill der vi var saksbehandlere*”. At saksbehandling og annet skriftlig arbeid beskrives som manglende i bachelorutdanningen er overaskende med tanke på at dette utgjør en sentralt del av barnevernets arbeidsoppgaver (Trevithick, 2008). Tidligere forskning viser også at barnevernutdanningen i større grad er tilpasset et arbeid innen omsorg og behandling framfor til eksempel saksbehandling i barnverntjenesten (Fauske et al., 2006). Ifølge Fauske et al. (2006) framstår derfor bachelorutdanningen som bedre tilpasset enkelte yrkesarenaer framfor andre.

I avsnittet ovenfor synliggjør også et av sitatene at saksbehandlerne har ervervet noen grunnleggende holdninger, normer og verdier gjennom utdanningen som er sentral for deres arbeid i barnevernet. Denne etiske kompetansen er blant annet en forutsetning for saksbehandlerne evne til å foreta kritiske refleksjoner omkring egen rolle, eget arbeid og i møter med moralske og normative spørsmål (BLD, 2009a; Fellesorganisasjonen, 2015; Trevithick, 2008). Verdien av den etiske kompetansen anerkjennes også av Befring-utvalget

(2009a), som hevder at etikken er et av fjorten fagemner som bachelorutdanningen bør dekke. Saksbehandlerne uttalelser kan tyde på at det etiske fagemnet ved utdanningen ikke oppfattes som manglende i møte med praksisfeltets krav.

Flere av saksbehandlerne fortalte videre at det juridiske fagemnet ved bachelorutdanningen i mindre grad var tilpasset deres arbeid i barneverntjenesten. En av saksbehandlerne fortalte for eksempel: *"(..) Når jeg gikk på skolen så følte jeg at vi hadde liksom sosialtjenesteloven og barnevernloven, det var hovedlovene, med mye fokus på de to. Også kom jeg her (i barneverntjenesten) så jobber vi veldig mye med barnevernloven og barneloven (..)"*. I denne sammenheng kan en spørre om det juridiske faget ved bachelorutdanningen er for smalt. Likevel vil tidsperspektivet ved den treårige utdannelsen selvsagt kunne begrense muligheten for å tilby en omfattende fordypning i lovverket. Imidlertid syntes saksbehandlerne uttalelser å synliggjøre et mer generelt behov for kunnskap og kompetanse om anvendelse og tolkning av lovverket, framfor å prioritere fordypning i enkelt lover. Behovet for juridisk kunnskap tilknyttet barnevernfeltet understrekes også av Trevithick (2008) i hennes beskrivelse av den faktabaserte kunnskapen.

Mange saksbehandlere var opptatt av tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i barnevernet, de påpekte at dette burde ha vært mer framtrædende i deres bachelorutdanning. En av saksbehandlerne fortalte for eksempel: *"Det burde jo vært mer sånn her tverrfaglig med alle barnehager, førskoler og ja med alle mulige egentlig. (...) at de har det fra begynnelsen av så vi slipper å komme i møte med skepsis, ansatte, forskjellige instanser, man må forklare hvordan man jobber og hva man gjør"*. Uttalelsen sier noe om saksbehandlerne erfaringer fra tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i praksisfeltet. Saksbehandlerne ønske om et større fokus på tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i utdanningen er også kjent fra tidligere forskning (Arnesen & Ness, 2000). Uttalelsen kan forstås som et mulig tiltak for å fremme et bedre samarbeid mellom barnevernet og aktuelle instanser i praksisfeltet. Et slikt tiltak kan muligens danne grunnlaget for et framtidig samarbeid i praksis da aktuelle samarbeidspartnere får kunnskap om hverandre gjennom bachelorutdanningen. Dette kan knyttes til det Kunnskapsdepartementet (2012) kaller tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS). Begrepet refererer til en læringsform der studenter fra ulike profesjonsutdanninger lærer sammen og får innsikt i "de andres" kompetanse, arbeid og muligheter. Gjerne gjennom felles praksis og kasus- og gruppebasert undervisning. Et slikt samarbeid vil også kunne utgjøre en arena for

kunnskapsdeling mellom studentene og dermed bidra i utviklingen av deres kompetanse på tverrfaglig og tverretattlig samarbeid.

Saksbehandlerne etterspurte også et sterkere fokus på kommunikasjon og samtaleferdigheter i bachelorutdanningen. Spesielt i forbindelse med kontaktetablering og relasjonsarbeid i møte med barn og familier, bevisstgjøring av egen rolle, framtoning og kroppsspråk. En av saksbehandlerne uttalte: *”Også er kunnskap om kommunikasjon helt vesentlig, både med hvordan en skal møte nye klienter og unger, det er veldig viktig tenker jeg, for å komme i posisjon (..)”* og *”hvordan vi oppfører oss sånn rent medmenneskelig mot andre”*. Utsagnet illustrerer to dimensjoner av kommunikasjonsbegrepet, både saksbehandlerens verbale og nonverbale evne til kommunikasjon. I likhet med saksbehandlerne er også Trevithick (2012) opptatt av kommunikasjon som en sentral del i saksbehandlerens arbeid. Hun vektlegger både den verbale, nonverbale og skriftlige dimensjonen av begrepet. Her inngår evnen til å benytte egnede ord og lytte i samtale med andre, evnen til å kontrollere eget kroppsspråk og forstå andres kroppsspråk, samt evnen til å uttrykke seg skriftlig gjennom rapporter og vedtak (Trevithick, 2012). Behovet for kompetanse på kommunikasjon og samtaleferdigheter blant ansatte i barnevernet påpekes også av Befring-utvalget (2009a) i deres utredning. Der det understrekes at utdanning rettet mot ansettelse i barneverntjenesten bør vektlegge kunnskap og kompetanse om kontaktetablering, kommunikasjon og samtaleferdigheter.

I sammenheng med saksbehandlerens ønske om et tydeligere fokus på kommunikasjon og samtaleferdigheter i bachelorutdanningen, etterspurte saksbehandlerne også et mer spesifikt fokus på samtaler med barn. Både i forhold til teori og praktiskøvelse. Dette ble særlig påpekt av saksbehandlerne som i utgangspunktet var utdannet sosionom, en av de fortalte: *”Men det der med samtaler med barn, jeg har jo bakgrunn som sosionom, og da er jo ikke det noe fokus i det hele tatt i utdannelsen. Skulle hatt mer sånn skolering på dette etterpå, det er jo mange sosionomer som havner i barnevernet. Om man ikke skal ta det inn i studiet så at det kunne vært lett tilgjengelig å få noe slik kompetanse på det”*. Om det er slik at bachelorutdanningen har for lite fokus på samtaler med barn er dette veldig bekymringsfullt. Særlig med tanke på at det er kjent at å snakke med barn i barnevernet ofte kan oppleves som krevende for saksbehandlerne, både faglig og personlig. Spesielt i forbindelse med avdekking av alvorlig omsorgssvikt og overgrep (Gamst, 2011; Langballe, 2011; Øvreeide, 2009). Samtidig kan også barnevernets mangel på kompetanse i å snakke med barn være en av flere årsaker til at barn ofte ikke får en sentral rolle i saker som omhandler deres liv (Stang, 2007; Christiansen,

2012). Tidligere forskning viser for eksempel at barns deltakelse og synspunkt nærmest er fraværende i en betydelig andel av barnevernets saker (Gulbrandsen, Seim & Ulvik, 2012; Strandbu, 2007; Vis, Strandbu, Holtan & Thomas, 2011). Dette understreker behovet for å styrke saksbehandlerne kunnskap og kompetanse på å snakke med barn i barnevernet. I denne sammenheng er bachelorutdanningen en sentral arena. Det også iverksatt ulike typer tiltak, for eksempel har Barne- og likestillingsdepartementet (2009b) utarbeidet veilederen *Snakk med meg*, som er en veileder om å snakke med barn i kontakt med barnevernet.

BACHELORUTDANNINGENS PRAKSISPERIODE

Da saksbehandlerne reflekterte over hvilke forhold ved egen bachelorutdanning som særlig var betydningsfull for eget arbeid i barnevernets praksisfelt, svarte flere av saksbehandlerne: *"Praksis, absolutt"*, *"ja, det er først da du vet hva som virkelig, ja, hva du trenger når du kommer ut"*. En av saksbehandlerne fortalte også: *"Du må ha erfaring, for med erfaring så øker kunnskapsnivået, men også tryggheten på deg selv og kunnskapen om deg selv og hvordan du håndterer ulike ting"*. Først og fremst framstår praksisperioden som spesielt betydningsfull for saksbehandlerne utvikling den profesjonelle kompetansen. Her inngår både deres praktiske evner og ferdigheter så vel som deres teoretiske og forskningsbaserte kunnskap (Damsgaard, 2010; Skau, 2011). Samtidig understreker funnene også verdien av det praksisorienterte aspektet ved utdanningen. I praksis får studentene et innblikk i relevante arbeidsoppgaver, utfordringer og praksisfeltet generelt. Videre synliggjøres det hvordan praksisperioden kan bidra til å skape en tydeligere sammenheng mellom studentenes teoretiske / faktabaserte kunnskap og barnevernets praksisfelt. Med andre ord sammenheng mellom teori og praksis. Dette påpekes også av Irvinea, Molyneux og Gillmana (2015), som hevder at praksisorientert læring der klienter involveres i undervisningen er en mer effektiv læringsmetode framfor kjente tradisjonelle metoder.

Imidlertid fortalte flere av saksbehandlerne at de hadde gjennomført praksisperioden ved instanser som ikke i tilstrekkelig grad var relevant for deres arbeid i barnevernet. Dette er også påpekt i tidligere forskning (Irvinea et al., 2015; BLD, 2009a). Saksbehandlerne fortalte for eksempel: *"Jeg hadde jo praksis på en videregående skole og gjorde ja, jeg vet ikke jeg. Alt fra miljøarbeid til leksehjelp til ungdomsklubblider og sånn. Egentlig burde det kanskje vært obligatorisk at du både må ha miljøterapi og saksbehandling. At det må være et minimum altså"* og *"Praksis burde vært lagt opp annerledes enn da jeg gikk vertfall"*. Forholdet som her beskrives understreker nødvendigheten av at praksisperioden gjennomføres

i barnevernfeltet, med relevante arbeidsoppgaver og et klart barnevernrettet fokus. Mangelen på egnede praksisplasser i forbindelse med bachelorutdanningen er dokumentert tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2012; Frøseth & Caspersen, 2008). Kvaliteten ved utdanningens praksisperiode problematiseres også av Befring-utvalget (2009). Utvalget foreslo i sin utredning å innføre kvalitetsvurderinger av både praksisveilederne og praksisplassene for å sikre egnede tilbud til studentene. Dette aktualiserer også utfordringer knyttet til utdanningsinstitusjonenes organisering av praksisperioden. Tidligere forskning viser blant annet at samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet burde styrkes for å fremme at studentene får gjennomføre sin praksisperiode ved barneverns relevante instanser (Kunnskapsdepartementet, 2012; Frøseth & Caspersen, 2008).

TANKER OMKRING HØYERE UTDANNING

Til tross for at saksbehandlerne beskrev mangler ved bachelorutdanningens teoretiske, faktabaserte og erfaringsbaserte kunnskap, var flere saksbehandlere kritisk til departementets (2009a) tilrådning om å etablere flere mastergradsstudier og om å stille krav til utdanning på masternivå ved enkelte av barnevernets arbeidsoppgaver. Noen av saksbehandlerne sa for eksempel: *”(..) i forhold til mastergradene, det er jo veldig fornuftig i mange fag, jeg er litt mer usikker på dette faget. (...). Så jeg er litt sånn usikker på, er det den beste måten å møte barnevernutfordringer på, å bare øke kunnskapen?”* og *“Vi må ikke bli for teoretiske heller, vi må faktisk ha en praktisk kunnskap som lar seg anvende. Vi må være flinke i hverdagen til å utføre jobben vi skal, (..) vi må ikke bli sånn utrolig flink i teorien, men ikke klare å iverksette det i tiltak (..)”*. Saksbehandlernes kritiske refleksjoner rundt departementets forslag kan forstås som et uttrykk for at kompleksiteten i barneverntjenestens ansvar og arbeidsoppgaver krever at det benyttes flere kunnskaps- og kompetanseformer, slik Trevithick (2008) tydeliggjør i sin kunnskapsmodell. I uttalelsen anerkjennes verdien av den personlige, erfaringsbaserte og profesjonelle kompetansen i møte med barnevernsfeltet. Et tiltak som først og fremst fokuserer på å øke saksbehandlernes teoretiske og faktabaserte kunnskap gjennom utdanning kan dermed oppleves som manglende i forhold til saksbehandlernes behov.

Imidlertid syntes enkelte av saksbehandlerne å være mindre kritisk til departementets (2009a) tilrådninger, men også de påpekte verdien av den personlige, erfaringsbaserte og praktiske kompetansen i forhold til barnevernets praksisfelt. For eksempel uttalte saksbehandlerne: *”(..) Det er sikkert bra med masterstudie, men en burde kanskje ha jobbet noen år før en kanskje eventuelt tok et masterstudie, for å relatere det mot praksis. Jeg tenker en ville ha mye større*

utbytte av et masterstudie ved å jobbe noen år først”. En av saksbehandlerne som selv hadde fullført et relevant masterstudie bekrefter dette: ” (...) *Jeg ser jo hvor mye mer nytte jeg ville hatt av en master om jeg hadde jobbet i barnevernet før jeg tok masteren. Du leser om det, men du har ikke disse knaggene. Mer praksis ja*”.

FOKUS PÅ KUNNSKAPS- OG KOMPETANSEUTVIKLING I BARNEVERNET

Saksbehandlerne var opptatt av å øke fokuset på kunnskaps- og kompetanseutvikling i barneverntjenesten. Særlig gjennom til kurs og videreutdanning, samt opplæring og regelmessig veiledning i praksis. Det ble også tydeliggjort at ulike forhold ved barneverntjenesten ofte kunne prege saksbehandlernes mulighet til å videreutvikle egen kunnskap og kompetanse i praksis. For eksempel barneverntjenestens ressurser, ledelse, størrelse og utforming. Følgelig vil dette utdypes nærmere.

FAGLIG PÅFYLL - VEDLIKEHOLD AV KUNNSKAP OG KOMPETANSE

Flere av saksbehandlerne påpekte nødvendigheten av å stadig oppdatere seg på ny kunnskap og videreutvikle egen kompetanse gjennom regelmessige kurs og videreutdanning i tilknytning til sitt arbeid. Saksbehandlerne fortalte: ” *Hvis man ser for seg at man jobber i 30 år i tjenesten eller, så er det jo utrolig viktig å følge med i den kunnskapen som endrer seg (..) for man kan faktisk være ansatt i tjue år og du kan jo gå på kurs i ny og ne, men det er ingen krav om at du skal oppdatere deg i forhold til kunnskap (..)* ” , ” *Det er liksom ikke hjelp i at du har en utdanning (..), altså i forhold til det hjelper jo ikke når du ikke følger opp og oppdaterer deg (..)* ” og ” *det å få inn teori underveis i form av oppdateringer eller videreutdanninger og et eller annet slikt*”. Foruten å påpeke den kontinuerlige utviklingen som foregår på barnevernets fagfelt og likeså saksbehandlernes behov for å følge denne utviklingen, synliggjøres behovet for å utforme et tydeligere lovverk som regulerer staten og kommunens ansvar for kunnskaps- og kompetanseutvikling i barnevernet. Dette er en kjent utfordring. Både Barne- og likestillingsdepartementet (2009a) og Barnevernpanelet (2011a) presiserer at det gjeldende lovverket er manglende da det ikke er utarbeidet noen konkrete krav til verken statens eller kommunens ansvar i forhold kunnskaps- og kompetanseutvikling. I denne sammenheng har for eksempel Befring-utvalget (2009a) foreslått å innføre et program med obligatorisk etter- og oppdateringsutdanning for ansatte i barnevernet. Dette for å styrke og sikre kompetansenivået i barnevernet.

Ifølge saksbehandlerne var videreutdanning en arena hvor de fikk muligheten til å knytte teori og forskning til sine praktiske erfaringer og utøvelse. En av saksbehandlerne beskrev sin egen erfaring fra to videreutdanningsprogram: *”Jeg har jo veiledning og familieterapi (..), de to videreutdanningene de har gitt meg et utvidet verktøy og en større faglig trygghet enn det jeg hadde før jeg tok de. (..) Om noen spurte meg: hvorfor gjorde du slik? Så kunne jeg begrunne det faglig hvorfor jeg gjorde det slik. Og det tenker jeg er viktig for fremtidens barnevern, å kunne begrunne hvorfor man gjorde slik og hvorfor man ikke gjorde slik. Fordi det blir stilt så veldig store, det blir stilt veldig store krav til oss, særlig i nemnden”*. Her synliggjøres det hvordan videreutdanning kan utgjøre en mulighet til fordypning i fagfeltet. Samt hvordan det kan bidra til å styrke saksbehandlernes kunnskap og kompetanse slik at de i større grad kan underbygge og begrunne egne vurderinger og beslutninger. Videre tydeliggjøres det også at videreutdanning kan gi saksbehandlerne en sterkere faglig trygghet, og trygghet på seg selv i utøvelsen av barnevernets mandat. Dette samsvarer med funnene fra studien til Bogen et al. (2007). Forskerne fant at videreutdanning kan bidra til at ansatte i barnevernet føler seg faglig sterkere, og at den kan ha betydning for saksbehandlernes arbeid med barnevernssaker og valg av tiltak (Bogen et al., 2007).

Saksbehandlerne påpekte behovet for å integrere den teoretiske og faktabaserte kunnskapen i sin utførelse av barneverntjenestens mandat. En av saksbehandlerne uttalte: *”Det å få teorien mer integrert i barneverntjenesten, at man på en måte baserer eller bygger sine beslutninger mer på forskning og teori enn på skjønnsutøvelse, litt sånn personlige preferanser og kun erfaring. Nei, jeg har jobbet lenge og sånn har jeg sett mange ganger før og da blir det slik”*. Videre fortalte en av saksbehandlerne: *”antydde at vi ikke gjør en god nok jobb (..), så tenker jeg klart at det skaper større troverdighet (..) vist vi er mer tydelig på at vi baserer det her på forskning (..)”*. Forholdet som her beskrives tydeliggjør saksbehandlernes behov for å opprettholde og underbygge sin profesjonalitet i møte med andre profesjoner. Samtidig sier uttalelsene noe om hvilken kunnskapsform saksbehandlerne selv mener gir autoritet og anerkjennelse. Her understrekes også betydningen av det praktiske aspektet ved den teoretiske og faktabaserte kunnskapen. Dette kan videre knyttes til samfunnets økende krav om dokumentasjon, også i barnevernet, da myndighet til å forvalte goder og utøve makt også innebærer et krav om legitimering (Backe-Hansen, 2009a; Molander & Terum, 2008; Støkken, 2005 ref. i Døhlie & Støkken, 2013).

Foruten å styrke saksbehandlerne forutsetninger for å utføre et godt arbeid, kan videreutdanning tilknyttet sentrale utdanningsinstitusjoner også fremme et samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene, og dermed invitere til forskning og kunnskapsutvikling (BLD, 2009a). I denne sammenheng var saksbehandlerne i likhet med Gordon og Cooper (2010) særlig opptatt av hvordan forskning på vellykket praksis kan gi klarhet i hva det er saksbehandlerne faktisk gjør og hvorfor de gjør det. En av saksbehandlerne benyttet Polanyi (1983) s begrep tauskunnskap (*tacit knowledge*) da hun beskrev et sentralt element ved saksbehandlerne kunnskapsbase: ” (...) *det ligger utrolig mye der på litt sånn tauskunnskap som man har opparbeidet seg uten at noen har skrevet det ned og (...) i forhold til skal man finne (...) ut hva forsvarlig barnevern er så må noen ta seg tid til å skrive ned hva det er vi gjør, hvordan det er vi jobber (...)*”. Foruten å anerkjenne verdien av den erfaringsbaserte kunnskapen, understreker saksbehandleren også behovet for mer forskning på barnevernets praksis. Dette aktualiserer bruken av praktikerforskning. Begrepet refererer til praktikere som selv driver forskning innen eget fagfelt (Halvorsen, 2009). Metoden er sentral for forskning innen barnevernsfeltet da den er særlig egnet til å belyse forhold som ofte betraktes som tauskunnskap. Samtidig kan metoden bidra til å identifisere relevante forskningsemner for framtidig forskning og kunnskapsutvikling (Halvorsen, 2009).

VEILEDNING, OPPFØLGING OG STØTTE

Saksbehandlerne var svært opptatt av eget behov for veiledning i tilknytning til sine ansvar og arbeidsoppgaver i barnevernet. Imidlertid kom det fram ulike nyanser i saksbehandlerne beskrivelser omkring veiledningens formål. Blant annet veiledning og oppfølging av nyansatte, veiledning for å fremme bruk av kunnskap i praksis og veiledning for støtte og utløp for følelser.

I saksbehandlerne beskrivelser ble nødvendigheten av god veiledning og oppfølging av nyansatte tydeliggjort: ”*Tenker det er veldig viktig med veiledning når man begynner, fra noen som har jobbet en stund. Som går gjennom saker, for du har mange spørsmål som du stiller som du ikke vet er relevant eller ja. (...) En som er litt tilgjengelig i en travel hverdag, når du trenger det, når du er helt ny. (...) Da blir du mer sikker og mer trygg, når du vet at det er noen som faktisk tar et siste overblikk før du sender ut ting, eller gir ut ting til foreldre*”. Saksbehandlerne knyttet også veiledning av nyansatte til turnover i barneverntjenesten: ”*At det gjør en tryggere i jobben og at det kanskje kan motvirke høy turnover hvis det er en utfordring*”. Forholdet som her beskrives viser hvordan god veiledning og oppfølging av

nyansatte kan fremme trygghet i deres møte med praksisfeltet, og dermed forhindre turnover. Det er tidligere dokumentert at god veiledning og oppfølging av nyutdannede og nyansatte i barnevernet kan gjøre overgangen til praksisfeltet bedre, og dermed redusere ”praksissjokket” som enkelte kan oppleve (Myrvold et al. 2011). I saksbehandlerens beskrivelse kommer det også fram hvordan denne typen veiledning kan fremme en kunnskapsdeling mellom saksbehandlerne. Der de nyutdannede saksbehandlerne kan få innsikt i kunnskap som ellers betegnes som taus, mens de erfarne saksbehandlerne kan få kjennskap til ny kunnskap på barnevernfeltet. Dette bekreftes i ny forskning som viser at veiledning og samtaler med kollegaer utgjør de to viktigste kunnskapskildene til saksbehandlere med kort arbeidserfaring (Iversen & Heggen, 2015). I Riksrevisjonens (2012) rapport presiseres det også at de erfarne saksbehandlerne har en viktig oppgave med å overføre sin praksisbaserte kunnskap og kompetanse til nyutdannede saksbehandlere. Dette understreker nødvendigheten av å ha erfarne saksbehandlere i det kommunale barnevernet. Forskning viser imidlertid at barneverntjenestene ofte har få ansatte med lang erfaring (Myrvold et al., 2011).

Behovet for veiledning med sikte på å styrke saksbehandlerens mulighet og evne til å benytte egen kunnskap og kompetanse i praksisfeltet ble også beskrevet. Saksbehandlerne fortalte: *”En ting er jo å få masse kurs og opplæring, men jeg (..) det viktigste må være (..) å få en eller annen ekstern veileder inn, som sørger for at vi bruker den kompetansen, altså det som vi lærer på kurs”* og *”Jeg tenker det er en veldig (god) måte å knytte den teorien (..) til den kompetansen vi allerede sitter på”*. Forholdet som her beskrives tyder på at saksbehandlerne opplever utfordringer med å relatere og benytte ny kunnskap i praksisfeltet. Samtidig illustrerer beskrivelsene hvordan veiledning kan benyttes til å klargjøre sammenhengen mellom den teoretiske og faktabaserte kunnskapen og praksisfeltet. Dette påpeker også Björkenheim (2007) som samtidig hevder at veiledning med kollegaer kan fremme kunnskapsdeling om hvordan saksbehandlerne benytter kunnskap i praksis. Ifølge Björkenheim (2007) kan dette fremme bruk av kunnskap og videre effektivisere saksbehandlerens arbeid.

Til sist ble også veiledning beskrevet som en arena hvor saksbehandlerne kunne få *”råd, hjelp og støtte”*, der de kunne få utløp for egne tanker, følelser og reaksjoner. Flere av saksbehandlerne fortalte at de ønsket et økt fokus på *”hjelp til hjelperne”* og mer veiledning på hvordan barnevernsarbeidet kan påvirke deres helse: *”(..) Hvordan dette virker inn på meg og hva det gjør med meg å stå i dette vanskelige dag ut og dag inn, og hvor skal jeg gjøre av*

det? (..) For vi blir rammet, vi blir både rørt og rystet og rammet". Forholdet som her beskrives viser hvordan barnevernsarbeidet kan påvirke saksbehandlerne menneskelige, personlige og følelsesmessige side. En av de andre saksbehandlerne uttalte også: *"Vi blir trøtte, vi orker ikke å invitere folk på middag, vi orker ikke å gå ut i sosiale sammenhenger, vi klarer knapt å høre på musikk"*. Uttalelsen illustrerer hvordan flere av saksbehandlerne opplevde å bli slitne, oppgitt og stresset, samt at barnevernsarbeidet også preget deres fritid. Saksbehandlerne behov for veiledning understrekes i begge uttalelsene over, et behov for samtale, bekreftelse og støtte i krevende situasjoner. Saksbehandlerne meninger og deres behov for veiledning kan betraktes i sammenheng med ansvaret og arbeidsoppgavene de står ovenfor i praksis, samt som en følge av å stadig jobbe under press over lengre tid (Stjernø, 1983).

ORGANISERING – AV KUNNSKAPS- OG KOMPETANSEUTVIKLENDE TILTAK I BARNEVERNTJENESTEN

For å fremme faglig utvikling både personlig og i barneverntjenesten var saksbehandlerne opptatt av å ha et tilstrekkelig tilbud om kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak, som for eksempel veiledning og relevant videreutdanning. Imidlertid viser funnene betydelig variasjon i både saksbehandlerne mulighet til å motta veiledning og deres mulighet til å delta på kurs og videreutdanning. I denne sammenheng kom det fram flere hindringer knyttet til barneverntjenesten som organisasjon. Først og fremst nevnes økonomiske begrensninger, mangel på tid, ledelsens prioritering og barneverntjenestens utforming.

Funnene viser betydelig variasjon i saksbehandlerne mulighet til å motta veiledning ved de ulike barnverntjenestene, både i forhold til kollega-, intern- og eksternveiledning. Noen av saksbehandlerne etterlyste et bedre veiledningstilbud: *"jeg ønsker meg ekstern veiledning. Altså vi bruker jo hverandre (sukker), altså vi veileder jo hverandre underveis... Tenker jeg da i alle fall, men litt uten i fra også"* og *"(..) vi burde få inn en ekstern veileder, for slik som vi har det nå virker ikke"*. Mens andre saksbehandlere framsto som fornøyd med veiledningstilbudet ved sin barneverntjeneste: *"Vi har ukentlig veiledning en gang i uken, også har vi månedlig med ekstern veileder"* og videre: *"..det er et fora for å kunne diskutere ting. Det har jo alltid vært slik, vi kaller det åpen-dør-politikk her på huset, at man kan gå inn og lekse av seg og si at man trenger både råd, hjelp og støtte"*. Uttalelsene illustrerer ulikhet i saksbehandlerne arbeidssituasjon og i deres forutsetninger for å utføre et forsvarlig arbeid. Samtidig synliggjøres det at enkelte barneverntjenester ikke prioriterer veiledning blant

saksbehandlerne. Dette til tross for at kommunens ansvar om å gi ansatte tilstrekkelig veiledning er nedfelt i lovverket, jamfør bvl. § 2-1. Her tydeliggjøres behovet for en klarere lovgivning og klarerer retningslinjer for kommunenes ansvar.

Saksbehandlerne fortalte videre at den økonomiske situasjonen i barneverntjenesten påvirket og begrenset deres muligheter til å delta på kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak, som: kurs og videreutdanning. Saksbehandlerne uttalte for eksempel: *”Når gikk du sist på et kurs? Når da? Vi sparer jo penger hele tiden!”* og *”Nå er kommuneøkonomien så skrappt at det er litt opp til oss selv hva vi i en travel hverdag klarer å lese oss opp på”*, *”..prøvde oss jo på at kanskje vi skulle oppdatere oss litt på den der barnevernkonferansen og litt sånn, og det var jo bare fullstendig avslag”*. Saksbehandlernes uttalelser kan forstås som et uttrykk for at kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak i barneverntjenesten blir mindre prioritert som en følge av begrensninger i kommunens økonomi. Både Bogen et al. (2007) og Björkenheim (2007) hevder at en rekke strukturelle forhold ved barneverntjenesten som organisasjon kan prege saksbehandlernes mulighet til kunnskaps- og kompetanseutvikling, blant annet økonomi, ressursmangel og arbeidspress. Dette stemmer også med Lipsky (2010) sin teori om bakkebyråkratiet. En av saksbehandlerne påpekte imidlertid at det er flere tiltak som kan bidra til å øke saksbehandlernes kunnskap og kompetanse, selv i situasjoner med dårlig økonomi: *”Nå er det budsjettsparing, og jeg tenker jo at desto viktigere er det jo at vi har et felles fokus og at vi trener sammen. (..) Vi kan gjøre mye på kontoret å, vi kan bruke tiden effektivt. Vi kan trene vi kan ha skuespill, vi kan øve (..)”*. Foruten å påpeke barneverntjenestens ansvar for å prioritere og iverksette kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak, minner saksbehandlernes beskrivelser også om deres eget individuelle ansvar for å holde seg oppdatert på fagfeltets utvikling, jamfør bvl. § 2-1.

Tidspress og mangel på tid ble også beskrevet som en utfordring i forhold til kunnskaps- og kompetanseutvikling blant saksbehandlerne i barneverntjenesten. Saksbehandlerne fortalte for eksempel: *”Det første jeg tenker på når du spør om det er at vi kanskje ikke mangler så mye av den kunnskapen og kompetansen, men tid til å bruke den”*, *” Vi har mange tanker om hvordan vi skal få ting til, men det å få ting til i praksis det er (...) det er vanskelig å få implementert alt vi lærer på disse kursene”* og *”For å implementere noe nytt, for å implementere nye måter å jobbe på så må vi ha felles fokus. Det må være prioritert og noe vi satser på. Jeg opplever det som vanskelig i vår barneverntjeneste. Vi kan være lite folk, vi er sårbare, det er nedbemanning, det er sykemeldinger, plutselig står du igjen med to og skal*

være fem. Så det er mange faktorer som gjør at det blir vanskelig". I likhet med avsnittene overfor er forholdet ved saksbehandlerne arbeidssituasjon, samt barneverntjenestens strukturelle og saksbehandlerne individuelle ansvar, framtrædende i saksbehandlerne beskrivelser. Uttalelsene aktualiserer også utfordringer knyttet til læring, tilpasning og bruk av ny kunnskap i barneverntjenesten. Ifølge Gordon og Cooper (2010) er saksbehandlerne motivasjon, engasjement, selvsikkerhet og utholdenhet sentrale faktorer som påvirker deres evne til å erverve, benytte og videreutvikle kunnskap. Dette er en tidkrevende prosess, hvor tilretteleggelse på arbeidsplassen nærmest er en forutsetning for vellykket nyttiggjørelse av kunnskap (Bjørkenheim, 2007; Gordon & Cooper, 2010; Trevithick, 2008).

I sammenheng med saksbehandlerne ønske om at det i større grad prioriteres og legges til rette for kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak i kommunal barneverntjeneste, var saksbehandlerne opptatt av barnevernledelsens betydning. Saksbehandlerne fortalte: "Jeg tenker det er utrolig viktig at det er en ledelse som tenker at det å utvikle seg (er viktig), at vi er en barneverntjeneste som følger med og som stadig er i utvikling og har en progresjon, det er viktig at man legger til rette for det". Videre fortalte saksbehandlerne også: "Vi tenker jo at arbeidsgiver burde lagt mer til rette for å ta den utdannelsen og den kompetansen i tillegg til å være i arbeid. At det ikke går ut over en utdannelsefase, at man er helt utslitt fordi at man skal gjøre jobben i tillegg". I beskrivelsene synliggjøres ledelsens betydning for saksbehandlerne mulighet til å delta på kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak og deres forutsetninger for å kunne benytte ny kunnskap i praksisfeltet. Dette problematiseres også av Riksrevisjonen (2011), som i sin rapport påpeker behovet for å styrke lederkompetansen i barnevernet med sikte på å forbedre tjenesten. Lederkompetansen har betydning for blant annet internkontroll av barnevernets arbeid, og som nevnt over, kunnskaps- og kompetanseutviklingen i kommunen (Riksrevisjonen, 2011). Foruten om ledelsens betydning er det også viktig å være oppmerksom på at saksbehandlerne egne ønsker kan ha følger for hvilke kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak som prioriteres og iverksettes i barneverntjenesten (Bogen et al. 2007).

En av de erfarne saksbehandlerne påpekte et viktig forhold ved regjeringens satsing på kunnskaps- og kompetanseutvikling i barneverntjenesten, hun fortalte: "Vi som har jobbet her lenge ser jo at da og da er det det og det som er populært, så skal du ikke gjøre det, da skal du gjøre en annen teori, så går det ned igjen, så skal du gjøre enda noe annet, så de finner opp kruttet gang på gang". Uttalelsen kan forstås som et kritisk blikk på regjeringens satsing

på manualbaserte og evidensbaserte metoder, og likeså på kunnskapsutviklingen som har pågått på fagfelt de siste årene. Ved å betrakte uttalelsen i lys av saksbehandlernes krevende arbeidssituasjon kan en anta at det å stadig tilegne seg og bruke ny kunnskap og nye metoder, kan oppleves som en ekstra belastning i en ellers så travel og krevende arbeidshverdag. I denne sammenheng påpekte saksbehandlerne også viktigheten av å se det enkelte barnevernkontoret i sin helhet for å fremme kunnskaps- og kompetanseutvikling og oppnå ønsket virkning av tiltakene som iverksettes: ”*Det er et klu at alle på en måte får det samme, begrepsapparat, samme strategiene. (..) altså når du skal sende folk på kurs sånn i barneverntjenesten da, så er det jo en fordel at det er en større gruppe som gjør det. (..) å sende enkeltstående av gåre her og der og slikt viser seg sjeldent som særlig effektivt. (..) det at en alle sammen går på det samme og hører på det samme og lærer det samme og skal jobbe videre i samme retning, det er jo særdeles viktig*”. I likhet med flere av sitatene presentert over tydeliggjøres det også her hvordan tilfeldighet og manglende systematikk i staten og kommunens satsning på kunnskaps- og kompetanseutvikling kan prege barnevernets forutsetninger for å styrke kunnskaps- og kompetansenivået blant ansatte.

Til slutt viser funnene at både barneverntjenestens størrelse, antall ansatte og strategi for organisering av ansvar og arbeidsoppgaver syntes å påvirke saksbehandlernes kunnskaps- og kompetansebehov, og deres mulighet til kunnskaps- og kompetanseutvikling. For eksempel uttalte saksbehandlerne: ”*Du skal være mer sånn generalist. Man skal kunne alt, gjøre alt*” og ”*Jeg tenker på at et kontor slik som her (..), vi er et lite kontor der vi må ja, gjøre alt selv. Mens jeg jobbet på et større kontor, da har man mer spisset kompetanse, at man jobber på et felt innen barnevernet*” og ”*Jeg mener at det ikke burde være noe barnevern som er under fem saksbehandlere (..)*”. Beskrivelsene illustrerer bredden og omfanget av ansvaret og arbeidsoppgavene som saksbehandlernes står ovenfor i de små kommunene. Det er en kjent utfordring at de små kommunene i særlig grad strever med å imøtekomme regjeringens krav til kunnskap og kompetanse (Heggen et al., 2013; Myrvold et al., 2011). I 2011 foreslo for eksempel Barnevernpanelet (2011a) at det burde fastsettes et krav til minimumsbemanning med femårsverk per barneverntjeneste. Ett minimumskrav vil ifølge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012b) invitere til interkommunalt samarbeid, der barneverntjenestens kunnskap og kompetanse kan styrkes gjennom et større fagfellesskap. Dette påpekes også at Riksrevisjonen (2012) som hevder at et økt samarbeid mellom små kommuner vil gi saksbehandlerne et større fagmiljø hvor de kan benytte hverandres kunnskap og kompetanse på tvers av kommunegrensene, og dermed styrke kvaliteten på deres arbeid.

Fokuset på interkommunalt samarbeid har vært framtreddende de siste årene. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at det har vært en økning av interkommunalt samarbeid i barnevernet. Mot slutten av 2013 var hele 46 prosent av landets kommuner organisert i et interkommunalt samarbeid (Statistisk Sentralbyrå, 2014).

OPPSUMMERENDE DISKUSJON

Funn av særlig interesse for masterprosjektets forskningsspørsmål drøftes videre i en oppsummerende diskusjon. Først knyttes de fire områdene i saksbehandlernes arbeidshverdag som reiste særlige kunnskaps- og kompetanseutfordringer til barneverntjenestens mandat. Deretter synliggjøres en sammenheng mellom disse utfordringene og saksbehandlernes beskrivelser om fagemner bachelorutdanningen burde vektlagt tyngre. Avslutningsvis diskuteres det faglige innholdet i og utformingen av utdanningstilbudet som i dag kvalifiserer saksbehandlere til ansettelse i det kommunale barnevernet. Samt betydningen av videreutdanning innen barnevernfeltet.

ET AMBISIØST OG KREVENDE MANDAT

Saksbehandlernes beskrivelse av forhold ved barnevernsarbeidet som særlig utfordret egen kunnskap og kompetanse illustrerer kompleksiteten, omfanget og variasjonen i barnevernets ansvar og arbeidsoppgaver, slik Trevithick (2008) også beskriver det. Utfordringene som er presentert kan betegnes som karakteristisk for saksbehandlernes arbeid i barneverntjenesten. Flere av utfordringene kan knyttes til barneverntjenestens mandat og det faktum at verken lovteksten, lovforarbeidene eller sentrale retningslinjer gir en klar beskrivelse eller utvidet definisjon av barneverntjenestens ansvar og arbeidsoppgaver. Mangelen på et tydelig og avgrenset mandat er et kjent dilemma blant bakkebyråkratene (Lipsky, 2010). En mulig forklaring på dette er at det som regel er vanskelig å konkretisere og standardisere arbeid som involverer og berører menneskers liv. Som en følge må saksbehandlere i barnevernet ofte definere sine arbeidsoppgaver selv og benytte stor grad av skjønn i en rekke av sine vurderings- og beslutningsprosesser (Lipsky, 2010). Funnene understreker saksbehandlernes behov for en bred og omfattende kunnskap og kompetanse, slik Trevithick (2008) presiserer. Samtidig aktualiseres også behovet for et klarere mandat, et robust utdanningstilbud og utvikling av ny kunnskap.

Områdene, som ifølge saksbehandlerne gav særlige kunnskaps- og kompetanseutfordringer i praksis, samsvarer i stor grad med fagemnene som de etterlyste i egen bachelorutdanning. For

eksempel kan saksbehandlerne utfordringer med å komme i posisjon for å utrede barn og familiers situasjon knyttes til deres ønske om mer undervisning, øving og praksis på kommunikasjon og samtaleferdigheter mer generelt og samtaler med barn spesielt. Videre gjenspeiler utfordringene med å jobbe tverrfaglig og tverretattlig saksbehandlerne ønske om å etablere et samarbeid mellom de ulike instansene allerede i utdanningen. Som for eksempel gjennom en felles praksisorientert undervisning. Den uklare ansvars- og arbeidsfordelingen mellom instansene kan sees i sammenheng med saksbehandlerne etterspørsel om et større fokus på tolkning og forvaltning av lovverket. Mens saksbehandlerne ikke var opptatt av flerkulturelt arbeid med minoriteter i sine refleksjoner omkring bachelorutdanningen, beskrev de dette som et svært krevende felt å manøvrere i praksis.

ENDRINGER I UTDANNINGSFORLØPET OG I BARNEVERNTJENESTENS PRAKSISFELT – en forutsetning for å styrke kunnskaps- og kompetansenivået i barnevernet.

I likhet med sosialarbeiderne i studien til Bergmark og Lundström (2002), framstår saksbehandlerne som særlig opptatt av det praksisorienterte aspektet ved utdanningen. De er opptatt av hvordan det i større grad kan skapes en tydeligere sammenheng mellom utdanningens teoretiske og praktiske utforming. Dette for å kunne tilegne seg den praktiske verdien av den teoretiske og faktabaserte kunnskapen. Med utgangspunkt i saksbehandlerne beskrivelser kan man anta at praksisorientert undervisning i større grad enn tradisjonell undervisning skaper klarere sammenheng mellom den teoretiske og faktabaserte kunnskapen, og barneverntjenestens praksisfelt. Trevithick (2008) har også påpekt behovet for å knytte teori og forskning til praksis. Hun refererer til begrepene ”*knowing what*” og ”*knowing how*” for å klargjøre verdien av det teoretiske, men likeså det praktiske aspektet ved utdanningen. Forholdet som her beskrives kan muligens knyttes til akademiseringsprosessen som har pågått ved de barnevernrelaterte utdanningene. Ifølge Fauske et al. (2006) har denne prosessen ført til et misforhold, der utdanningens vekt på teoretisk og praksisbasert kunnskap ikke samsvarer med praksisfeltets behov. Undervisningsinstitusjonene fokuserer på en sterkere akademisering, mens praktikerne ønsker mer praksisorientert undervisning. I likhet med Fauske et al. (2006) hevder også Arnesen og Næss (2000) at det finnes et misforhold eller ”kompetansegap” mellom utdanningens fokus og praksisfeltets behov. Særlig i forbindelse med fagemner relevant for saksbehandlerne personlige og praktiske kompetanse. Bachelorutdanningen som kvalifiserer til arbeid i barneverntjenesten kan dermed oppfattes som for teoretisk og distansert fra praksisfeltets realitet, slik flere sentrale forskere påpeker (Drury-Hudson, 1999; Arnesen & Næss, 2000; Fauske et al., 2006; BLD, 2009a). Et mer

fruktbart samarbeid mellom teoretikerne og praktikerne kan betraktes som en avgjørende faktor i arbeidet med å utforme et egnet utdanningstilbud, så vel som for praksisfeltets fokus og videre forskning (Trevithick, 2008).

I forlengelsen av diskusjonen over, kan en spørre om det praksisorienterte aspektet ved utdanningen burde styrkes, både internt i undervisningen og eksternt ved utplassering i praksisfeltet. Behovet for, og verdien av, den praksisbaserte kunnskapen er et omdiskutert tema. Flere hevder at praksisorientert undervisning er svært viktig for saksbehandlerens utvikling av personlig, praktisk og profesjonell kompetanse (Bjørkenheim, 2009; BLD, 2009a; Trevithick, 2008). Befring-utvalget (2009) har for eksempel lagt fram flere forslag for å øke fokuset på det praksisorienterte aspektet i utdanningen. Blant annet ved å fremme økt bruk av kasus- og gruppebasert undervisning, innføre krav til forbedring av praksisperioden og et års turnus i praksisfeltet. Formålet med disse tilrådingene har vært å tydeliggjøre forholdet mellom teori og praksis, og dermed styrke studentenes personlige, profesjonelle og erfaringsbaserte kompetanse. Likeså vil deres praktiske ferdigheter styrkes og i større grad gjøre de kvalifisert til å utføre et forsvarlig barnevernsarbeid (BLD, 2009a).

Saksbehandlerens fokus på det praksisorienterte aspektet kan sees i sammenheng med at flere beskrev bachelorutdanningen som en grunnleggende innføring i sentrale fagemner. Dette aktualiserer spørsmålet om bachelorutdanningen som i dag kvalifiserer saksbehandlere til arbeid i barneverntjenesten er tilstrekkelig. I en rekke forskningsrapporter påpekes det at kvaliteten ved utdanningens faglige innhold, dens utforming og egnethet for praksisfeltet ikke er god nok. Dette gjelder både i forhold til den teoretiske, faktabaserte og praksisbaserte delen (Arnesen & Næss, 2000; Bogen et al. 2007; Fauske et al. 2006). Samtidig har Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet utformet flere utredninger og meldinger til stortinget, hvor de fastslår at bachelorutdanningen ikke er tilstrekkelig for et arbeid i barneverntjenestens praksisfelt. Det syntes å råde konsensus blant både forskere og departementene om at utdanningsforløpet må forbedres.

En kan videre spørre om det i utgangspunktet er realistisk at en treårig bachelorutdanning skal dekke kunnskaps- og kompetansekravet som saksbehandlerne står ovenfor i praksisfeltet. Det kan oppfattes som en overambisiøs målsetning at en treårig bachelorutdanning skal kunne kvalifisere saksbehandlerne til å møte omfanget av utfordringer som oppstår i barneverntjenestens praksisfelt (Vindegg, 2009b). I flere omganger har ulike departementene

presentert forslag til hvordan en kan styrke utdanningsforløpet (BLD, 2011a, 2011b; BLD, 2000; BLD, 2009a; KD, 2012). Befring-utvalget (2009a) har for eksempel presentert forslag om å innføre nasjonale krav til utdanningens faglige innhold, krav til praksisplassene og opplæring til praksisveilederne. Videre har utvalget også lagt fram forslag om å innføre et pålagt turnusår og en autorisasjonsordning, samt å innføre et krav til utdanning på mastergradsnivå ved enkelte arbeidsoppgaver i barnevernet (BLD, 2009a). Befring-utvalgets (2009a) forslag støttes av kunnskapsdepartementet (2012) i deres melding til Stortinget om utdanning for velferd. Samtidig har også Barnevernpanelet (2011) foreslått å utvide barnevern- og sosionomutdanningen til en femårig utdanning inne 2025. I hovedsak framkommer det forslag om å forbedre, men også om å forlenge utdanningen. Flere av saksbehandlerne i dette studie er likevel kritisk til at en økning i utdanningsforløpet alene er den rette måten å møte barnevernets kunnskaps- og kompetanseutfordringer på.

Til tross for at diskusjonen omkring bachelorutdanningen har pågått i over et tiår, og en rekke forslag for å styrke utdanningsforløpet er presentert, er det få tiltak som er iverksatt og fastslått. Det er ikke vanskelig å forstå hvor krevende det er for saksbehandlerne på kommunenivå og i den enkelte barneverntjeneste å lykkes i arbeidet med å styrke kunnskaps- og kompetansenivået i sin praksis når det er så lite konsensus på det politisk nivået om veien en bør gå. Verken om hvordan kunnskaps- og kompetansenivået i barneverntjenesten skal styrkes, hvordan bachelorutdanningen skal forbedres og ikke minst omkring hva et kunnskapsbasert barnevern faktisk skal innebære. Regjeringens sviktende gjennomføringsevne kan forstås i lys av barnevernfeltets bredde og kompleksitet. En kan videre anta at arbeidet med å øke kompetansen i barnevernet og arbeidet med å utforme en utdanning som er dekkende for barnevernfeltet vil være en svært omfattende og krevende prosess. Dette illustrerer også Trevithick (2008) sin modell. Ifølge Grønningsæter og Nordstoga (2014b) kan regjeringens sviktende gjennomføringsevne med hensyn til å styrke utdanningen også være et uttrykk for at praksisfeltet uansett er en nødvendig arena for læring og en forutsetning for å utvikle barnevernfeltets kunnskap og kompetanse.

Verdien av praksisfeltet som en viktig læringsarena gjenspeiles også i saksbehandlerne kritiske tilnærming til departementets forslag om å forlenge utdanningsforløpet. Og, likeså i saksbehandlerne fokus på heller å erverve ny teoretisk og faktabasert kunnskap i takt med den erfaringsbaserte kunnskapen de erverver gjennom praksisfeltet. I denne sammenheng ble kurs og videreutdanning, samt opplæring og veiledning i praksis beskrevet som sentrale tiltak

for å fornye, opprettholde og øke saksbehandlerne kunnskap og kompetanse. Saksbehandlerne fokus på denne typen tiltak kan tyde på at økt kunnskap og kompetanse gir økt faglig trygghet og trygghet på eget arbeid. Dette tydeliggjøres også i Trevithick (2008) sin modell som viser at økt utdanning gir økt teoretisk, faktabasert og erfaringsbasert kunnskap, som videre gir saksbehandlerne bedre forutsetninger for å utføre et effektivt og forsvarlig barnevernsarbeid.

I funnene understrekes verdien av og behovet for et bedre videreutdanningstilbud blant saksbehandlere ansatt i det kommunale barnevernet. Likevel framkom det lite informasjon om hvilket fokus eller tema videreutdanningene burde ha. Dette kan tolkes som et uttrykk for en usikkerhet blant saksbehandlerne omkring deres kunnskaps- og kompetansebehov. Samtidige er det viktig å være oppmerksom på at over halvparten av saksbehandlerne som deltok i studiet alt hadde gjennomført et eller flere videreutdanningsprogram. Dette er interessante funn som vekker interesse for hvilken verdi videreutdanning egentlig har for saksbehandlerne praksis, og om videreutdanning er et tiltak som øker deres forutsetninger for å utføre et godt arbeid. I likhet med funnene fra denne studien fant også Grønningsæter og Nordstoga (2014b) at videreutdanning utgjør en sentral arena for kunnskaps- og kompetanseutvikling blant ansatte i barnevernet, blant annet fordi det gir mulighet til fordypning i feltet. Samtidig hevder både Bogen et al. (2007) og Björkenheim (2007) at videreutdanning kan ha en positiv betydning for saksbehandlerne holdninger til faglig utvikling og hvordan de benytter egen kunnskap og kompetanse i praksis. Imidlertid viser annen forskning at videreutdanning har liten betydning for saksbehandlerne tilnærming til ny kunnskap og bruk av kunnskap i deres arbeid (Bergmark og Lundstrøm, 2002). Ikke overaskende er det motstridende forskning på feltet omkring verdien av videreutdanning. En mulig årsak kan vært fordi forskningen som det her refereres til studerer ulike videreutdanningsprogram, samtidig kan også nasjonale forskjeller mellom studiene ha betydning. For å kunne vurdere hvilken verdi og effekt kurs og videreutdanning har for saksbehandlerne praksis, er det behov for mer forskning. Dette er nødvendig for at denne typen tiltak skal kunne anses som et fullverdig alternativ i arbeidet med å øke barneverntjenestens kunnskaps- og kompetansenivå.

Videre er det generelt en krevende prosess å erverve og benytte ny kunnskap i barnevernets praksisfeltet (Björkenheim, 2007; Trevithick, 2008). En sentral barriere i denne prosessen, og generelt i arbeidet med å heve kunnskaps- og kompetansenivået blant ansatte i barnevernet er

også saksbehandlerne arbeidsforhold. I hovedsak knyttes dette til mangel på tid, ansatte og økonomiske ressurser, samt kommunens størrelse og organisering av ansvar og arbeidsoppgaver. De ulike kommunene har også et ulikt kunnskaps- og kompetansebehov og ulike forutsetninger for å prioritere kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak (Myrvold et al., 2011). I arbeidet med å styrke kunnskaps- og kompetansenivået i barnevernet bør derfor kommunenes behov, ønsker og forutsetninger også tas i betraktning når departementene skal utarbeide føringer for hvilke fokus utviklingen skal ha.

Funnene illustrerer hvordan saksbehandlerne sliter med å utføre deler av barnevernets ansvars- og arbeidsoppgaver, hvordan utdanningsinstitusjonene strever med å utforme et tilstrekkelig utdanningstilbud som er dekkende for behovet i barnevernets praksisfelt, og hvordan departementene ikke får til eller vegrer seg for å iverksette tiltak for å styrke barnevernets kunnskaps- og kompetansenivå. Problemene kan sees i lys av en forståelse av barnevernets beslutninger som ”wicked problems” (Devaney & Spratt, 2009). Vanskelig definerbare problemer og løsninger, gjør det vanskelig både å bestemme seg for hva som er gode og relevante utdanninger og hvordan barnevernets kunnskaps- og kompetansenivå best kan styrkes. Dermed tydeliggjøres også betydningen av, og behovet for, en omfattende, kompleks og bred kunnskap og kompetanse blant saksbehandlerne i barnevernet, slik Trevithick (2008) understreker. Funnene viser også sentrale og kjente dilemma ved barneverntjenestens mandat, saksbehandlerne arbeidssituasjon og barneverntjenestens kontekst, slik Lipsky (2010) beskriver i deler av sin teori. Det er derfor vanskelig å se for seg hvordan selv en utdanning på mastergradsnivå eller andre videreutdanningsprogram skal kunne imøtekomme praksisfeltets kunnskaps- og kompetansebehov alene. Dette krever en styrking av barnevernet på flere nivåer, både et politisk overordnet og administrativt nivå, i utdanningen, blant saksbehandlerne og i barneverntjenesten forøvrig.

AVSLUTTENDE

I dette kapittelet oppsummeres masterprosjektets formål og hovedfunn. Deretter redegjør jeg for sentrale begrensninger ved studiet, før implikasjoner for videre forskning og praksis presenteres til slutt.

KORT OM MASTERPROSJEKTETS FORMÅL OG HOVEDFUNN

Formålet med dette masterprosjektet har vært å studere hvilken kunnskap og kompetanse saksbehandlere i det kommunale barnevernet selv mener de trenger for å håndtere sentrale utfordringer i sin arbeidshverdag. I den sammenheng har jeg studert: hvilke områder ved barnevernets arbeid saksbehandlerne mente reiste særlige utfordringer knyttet til egen kunnskap og kompetanse, deres tanker omkring egen bachelorutdanning i etterkant av møte med barnevernets praksisfelt og hva de mente var nødvendig for å styrke kunnskaps- og kompetansenivået blant ansatte i barnevernet. Studien er basert på syv fokusgruppeintervju med trettini saksbehandlere fra Vestlandet, innhentet i samarbeid med forskningsnettverket *UH- nett vest*.

Oppsummert kan studiens viktigste funn presenteres i tre deler. For det første syntes fire områder ved barnevernsarbeidet å være særlig utfordrende med hensyn til saksbehandlerens kunnskap og kompetanse. Disse er: *å komme i posisjon - for å innhente nødvendig informasjon* – som her refererer til at barnevernssakene ofte innebærer å jobbe i konflikt. Dette gjøre det utfordrende å etablere en god dialog til foreldrene, som igjen er en forutsetning for å få innhentet nødvendig informasjon om barnets omsorgssituasjon. *Å jobbe tverrfaglig og tverretatlig* – og *en uklar ansvars- og arbeidsfordeling* – som her viser til barnevernets utfordringer med å jobbe tverrfaglig og tverretatlig med andre instanser i praksisfeltet, og hvordan den uklare ansvars- og arbeidsfordelingen mellom instansene kan prege deres samarbeid og arbeid. *Å foreta beslutninger basert på stor grad av skjønn* – her synliggjøres saksbehandlerens dilemma og usikkerhet knyttet til det å foreta skjønnsbaserte beslutninger, særlig med tanke på kompleksiteten i sakene og beslutningenes inngripende og alvorlig karakter. *Å ivareta en ny brukergruppe – etniske minoriteter* – som i denne sammenheng viser til hvordan kontakten mellom barnevernet og minoritetsforeldre ofte kan preges av språklige utfordringer, kulturforskjeller og ulike forståelsesrammer.

For det andre kom det fram at saksbehandlerne ønsket at enkelte fagemner ble tillagt større vekt i bachelorutdanningen. Spesielt saksbehandling og skriftlige arbeidsoppgaver, juss, tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, kommunikasjon og samtaleferdigheter generelt og samtaler med barn spesielt. I denne sammenheng ble særlig det praksisorienterte aspektet ved utdanningen framhevet, som til eksempel praktisk øving eller kasus- og gruppebasert undervisning. Videre ble det også tydeliggjort at praksisperioden ved bachelorutdanningen ofte var mangelfull og lite relevant for et arbeid i barneverntjenesten. Funnene understreker behovet for å forbedre praksisperioden slik at den i større grad gir innsikt i både første- og andrelinjetjenesten. For det tredje viste funnene at saksbehandlerne i hovedsak framhevet kurs og videreutdanning, samt veiledning og oppfølging som svært viktige kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak for ansatte i barneverntjenesten. Dette gav de blant annet muligheten til fordypning i faget, kompetanse på å benytte kunnskap i praksis og støtte i sitt arbeid. Imidlertid kom det fram en betydelig forskjell i saksbehandlernes tilbud og mulighet til å delta på denne typen tiltak. Dette ble først og fremst knyttet til mangel på tid, antall ansatte og økonomiske ressurser, samt kommunens størrelse, organisering av ansvar og arbeidsoppgaver og ledelsens betydning.

Funn av særlig interesse for forskningsspørsmålet er videre diskutert i en oppsummerende diskusjon. Her inngår blant annet behovet for et tydeligere mandat med hensyn til saksbehandlernes ansvar og arbeidsoppgaver, da dette har stor betydning også for spørsmål om kunnskap og kompetanse i barnevernet. Samt nødvendigheten av å forbedre bachelorutdanningen med sikte på å gjøre saksbehandlerne i større grad rustet til å møte praksisfeltets kunnskaps- og kompetansebehov. Muligens er ikke en akademisering, spesialisering og forlengelse av utdanningsforløpet den eneste og beste måten å imøtekomme praksisfeltets behov på. Kanskje det er aktuelt å tenke nytt, benytte nye undervisnings- og læremetoder, ny kunnskap og fokusere på andre områder enn tidligere. I denne sammenheng framstår praksisorientert undervisning og erfaringsbasert kunnskap som særlig sentral. Videre diskuteres verdien av videreutdanning generelt og betydningen dette har for å øke kunnskaps- og kompetansenivået i barnevernet. Deretter er også regjeringens manglende gjennomføringsevne i forhold til å iverksette tiltak for å styrke kunnskaps- og kompetansenivået i barnevernet diskutert. Sammenfattet tydeliggjøres det hvordan barnevernets utfordringer knyttet til å sikre relevant kunnskap og kompetanse kan sees i lys av en forståelse av deres beslutninger som ”wicked problems”. Barnevernet bærer ofte preg av at det er vanskelig å definere klart hva som er problemet og foreta beslutninger om hvilke

handlingsalternativ som er best egnet. Dette understreker behovet for en omfattende og kompleks kunnskapsbase i barnevernet. Samtidig tydeliggjør funnene hvordan kjente dilemma ved saksbehandlerne arbeidssituasjon og barneverntjenestens kontekst kan prege kunnskaps- og kompetansesituasjonen i barnevernet. Spesielt knyttet til pressede resurser, mangel på ansatte, tid og muligheter. Sammenfattet kreves det som nevnt en styrkning av barnevernet på flere nivåer for å øke kunnskaps- og kompetansenivået, både på et politisk overordnet og administrativt nivå, i utdanningen, blant saksbehandlerne og i barneverntjenesten forøvrig.

BEGRENSNINGER VED MASTERPROSJEKTET

Funnene er basert på beskrivelser, uttalelser og forklaringer av saksbehandlere som er ansatt i det kommunale barnevernet. De vil derfor være preget av saksbehandlerne utdanning, arbeidserfaring, arbeids- og livssituasjon og deres personlige oppfatninger. En begrensning ved studien er at saksbehandlerne kun er én av flere sentrale aktører og at andre aktører ikke har fått muligheten til å uttale seg om temaet i tilknytning til dette prosjektet. Studiet gir derfor ikke informasjon om verken barn, unge eller foreldres perspektiv på barneverntjenestens kunnskaps- og kompetanseutfordringer, eller deres meninger om hvilken kunnskap og kompetanse barneverntjenesten har behov for. Studiet gir heller ikke informasjon om utdanningsinstitusjonenes perspektiv på bachelorutdanningens innhold og utforming, eller kommunenes synspunkt i forhold til kunnskaps- og kompetanseutvikling blant ansatte i barneverntjenesten. Imidlertid betrakter jeg saksbehandlerne som svært nyttige, sentrale og aktuelle informanter. De arbeider selv i praksisfeltet og kjenner barneverntjenestens ansvar og arbeidsoppgaver godt. Nærmest alle hadde også selv fullført en bachelorgrad som i dag kvalifiserer til arbeid i barnevernet, samt deltatt på ulike kurs eller videreutdanningsprogram.

En annen begrensning ved studiet er blant annet at funnene og analysen ikke gir innsikt i hvilke tema og fokus kurs og videreutdanning blant ansatte i barnevernet bør ha. Dette kan også skyldes metodisk framgangsmåte, for eksempel at vi ikke i tilstrekkelig grad fulgte opp dette temaet med utdypende spørsmål. Likevel kan saksbehandlerne beskrivelse av områder som særlig utfordret deres kunnskap og kompetanse i praksis, og deres beskrivelse av forhold ved utdanningen som burde forbedres gi, indikasjoner på hvilke tema som bør være i fokus ved kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak i barneverntjenesten.

IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING OG PRAKSIS

Kunnskaps- og kompetanseutvikling i barnevernet er et aktuelt og omdiskutert tema. Generelt trenger vi å vite mer om hvilke kunnskap og kompetanse barneverntjenesten faktisk har behov for. I eksisterende forskning syntes klientenes perspektiv å være mindre fremtredende. Det vil være av interesse å gi barn, unge og foreldre som har vært eller er i kontakt med barneverntjenesten muligheten til å beskrive egne erfaringer og meninger omkring barneverntjenestens kunnskaps- og kompetansebehov. Dette kan være et nyttig bidra til denne debatten.

Videre tyder funnene i denne studien på at det er nødvendig med mer forskning på hvilke fagemner bachelorutdanningen skal dekke, hvilke læringsformer som bør vektlegges og hvordan utdanningen skal organiseres. Foruten om bachelorutdanningen er det også behov for mer kunnskap om hvilke betydning kurs og videreutdanningsprogram har for saksbehandlerne praksis. Samt hvilke faktorer som påvirker nyttiggjørelsen at denne typen tiltak i praksis. I denne sammenheng er det spesielt behov for mer kunnskap om praksisorientert undervisning, og dens effekt og betydning for saksbehandlerne utvikling av personlig og profesjonell kompetanse.

Det er også av interesse å får mer kunnskap om hvordan saksbehandlerne forstår og utvikler sin personlige kompetanse. Samt hvilken betydning de ulike læringsformene og forskjellige læringsarenaene har for denne utviklingen. Slik kunnskap kan gjerne innhentes ved bruk av kvalitative dybdeintervju for å oppnå rike fortellinger og mer utdypende innsikt.

Det vil også være aktuelt å studere hvorfor departementenes tilrådninger ofte ikke blir iverksatt til tross for at de gjentatte ganger er presentert, diskutert og foreslått i offentlige dokumenter. Likeså vil det være av interesse å studere hvilke av departementenes tilrådninger som faktiske er iverksatt og evaluere virkningen av disse. Samlet kan dette gi ny innsikt i diskusjonen omkring kunnskaps- og kompetanseutvikling i barneverntjenesten og inngå i et langsiktig arbeid med å forbedre bachelorutdanningen og tilbudet om kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak i praksisfeltet.

Med tanke på praksisfeltet, aktualiserer funnene fra dette studiet nødvendigheten av å utforme kunnskaps- og kompetanseutviklende tiltak som tar hensyn til den enkelte kommunens utforming, organisering og behov. Dette er sentralt med tanke på at landets kommunale barneverntjenester både har et ulikt kunnskaps- og kompetansebehov, samt svært ulike forutsetninger for å prioritere og fokusere på kunnskaps- og kompetanseutvikling blant deres ansatte. En slik tilpasning kan muligens gi bedre nyttiggjørelse av de tiltakene som iverksettes og dermed styrke kunnskaps- og kompetansenivået i barneverntjenesten. Samtidig er det viktig å bemerke at prosessen med å øke kunnskaps- og kompetansenivået i barnevernet også har sammenheng med den generelle ressursituasjonen i barnevernet, og de føringer dette legger for barneverntjenestenes mulighet til å prioritere ulike kunnskap- og kompetanseutviklende tiltak i sin praksis.

KILDER

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod (2 utg.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Andenæs, A. (2004). Hvorfor ser vi ikke fattigdommen? Fra en undersøkelse om barn som blir plassert utenfor hjemmet. *Nordisk sosialt arbeid*, 01(24), s.19-33. Hentet fra http://www.idunn.no/file/pdf/33196379/hvorfor_ser_vi_ikke_fattigdommen_fra_en_undersokelse_om_barn_som_bli_plass.pdf
- Arnesen, C. Å., & Næss, T. (2000). Personellsituasjonen i sosialtjenesten og barneverntjenesten. Rapport 13/ 2000. Oslo: Norsk institut for studier av forskning og utdanning. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFURapport13-2000.pdf>
- Backe-Hansen, E. (2004). *God nok omsorg: riktige beslutninger i barnevernet*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2009a). Hva innebærer et kunnskapsbasert barnevern?. *Fontene Forskning*, (2). s. 4-16. Hentet fra <http://fonteneforskning.no/?app=NeoDirect&com=15/26463/0/2/1017f31307>
- Backe-Hansen, E. (2009b). *Å sende en bekymringsmelding – eller la det være? En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern*. (NOVA Notat 6/09). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2009/AA-sende-bekymringsmelding-eller-la-det-vaere>
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste –bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Norges barnevern*, 86 (4), 236-245. Hentet fra <http://www.idunn.no/tnb/2009/04/art03>
- Forskrift om internkontroll etter barnevernloven. Forskrift 14. Desember 2005 nr. 1584 om internkontroll for kommunens oppgaver etter lov om barneverntjenester. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-14-1584>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011a). *Barnevernpanelets rapport*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnevern/2011/barnevernpanelets_rapport.pdf
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011b). *Barnevernløftet - til det beste for barn og unge*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnevern/2011/barnevernsl_brosjyre.pdf?id=2274158

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012a). *Bedre beskyttelse av barns utvikling: ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*. (NOU 2012:5). Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/36931483/PDFS/NOU201220120005000DDDPDFS.pdf>.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012b). *Endringer i barnevernloven*. (Prop. 106 L 2012-1013). Oslo: Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/38285404/PDFS/PRP201220130106000DDDPDFS.pdf>.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Ikrafttredelse av lov- og forskriftsendringer etter stortingets behandling av Prop. 106 L (20012-2013) - Endringer i barnevernloven*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/prop-106-l-20122013/id720934/>

Barne- og familiedepartementet. (2000). *Barnevernet i Norge- Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. (NOU 2000:12) Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20002000/012/PDFA/NOU200020000012000DDDPDFA.pdf>.

Barne- og familiedepartementet. (2002). *Om barne- og ungdomsvernet. (St. meld. nr. 40. 2001-2002)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0a685a98cda24c5f83207c4be6d1b665/no/pdfa/stm200120020040000dddpdfa.pdf>

Barne- og familiedepartementet (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter – vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, Ratifisert av Norge 8. Januar 1991*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Barne- og likestillingsdepartementet. (2006). *Internkontroll i barneverntjenesten - en veileder*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra https://http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bld/bro/2006/0007/ddd/pdfv/284443-q-1105_ny.pdf.

- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009a). *Kompetanseutvikling i barnevernet - Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. (NOU 2009:8). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2182038/PDFS/NOU200920090008000DDDPDFS.pdf>.
- Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2009). *Et kunnskapsbasert barnevern - Strategi for FoU- arbeidet i barne- og likestillingsdepartementet og Barne- ungdoms- og familiedirektoratet 2009-2012*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra [http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/Bufdir/Forskning og utvikling/FoU-strategi 2009-2012.pdf](http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/Bufdir/Forskning%20og%20utvikling/FoU-strategi%202009-2012.pdf).
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009b). *Snakk med meg! en veileder om å snakke med barn i barnevernet*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra https://http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnevern/q-1156b-snakke-med-meg_web.pdf.
- Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (26.02.2008). Opplæringsprogram i flerkulturelle kompetanser i barnevernet- Barnevernet i et minoritetsperspektiv. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/barnevern-i-et-minoritetsperspektiv-2/id502158/>
- Barneloven. Lov 4. August 1981 nr. 7 om barn og foreldre. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6
- Barnevernloven. Lov 17 juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester. Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100/KAPITTEL_1 - §1-4.](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100/KAPITTEL_1_-_§1-4.)
- Bergmark, Å., & Lundström, T. (2002). Education, practice and research. Knowledge and attitudes to knowledge of Swedish social workers. *Social Work Education*, 21(3), 359-373. Doi: 10.1080/02615470220136920
- Björkenheim, J. (2007). Knowledge and Social Work in Health Care - The Case of Finland. *Social Work in Health Care*, 44(3), 261-278. Doi: 10.1300/J010v44n03_09
- Bogen, H., Grønningsæter, A. B. & Jensen, A. (2007). *Barnevernet i Oslo og Bergen: En sammenlignende evaluering etter barnevernreformen i 2004*. (Fafu-rapport 2007:11). Hentet fra <http://evalueringsportalen.no/evaluering/barnevernet-i-oslo-og-bergen-en-sammenlignende-evaluering-etter-barnevernreformen-i-2004/Barnevern-rapport.pdf/@@inline>

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2) 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bunkholdt, V. & Sandbæk, M. (2008). *Praktisk barnevernsarbeid* (5 utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bø, B. P. (2010). Det flerkulturelle barnevernsarbeidet - utfordringer, erfaringer og kompetansebehov. I M. S. Kaya, A. Høgmo, & H. Fauske (red), *Integrasjon og mangfold: Utfordringer for sosialarbeideren* (s. S. 206-232). Oslo: Cappelen akademisk.
- Christiansen, Ø. (2012). Hvorfor har barnevernet problemer med å se og behandle barn som aktører. *Norges barnevern*, 1–2 (89), 16- 30. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/54806199/hvorfor_har_barnevernet_problemer_med_aa_se_og_behandle_barn.pdf
- Clausen, S. - E. & Kristofersen, L. B. (2008). *Barnevernskilenter i Norge 1990-2005: en longitudinell studie* (NOVA rapport 3/2008). Hentet fra http://www.nova.no/asset/3236/1/3236_1.pdf
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2 utg.) Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle sosialarbeider*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Devaney, J. & Spratt, T. (2009). Child abuse as a complex and wicked problem: Reflecting on policy developments in the United Kingdom in working with children and families with multiple problems. *Children and Youth Services Review*, (31) 635-641. Doi: 10.1016/j.chilyouth.2008.12.003
- Døhlie, E. & Støkken, A. M. (2013). Fagutvikling i praksis. I E. Døhlie, & A. M. Støkken, A. (Red), *Fagutvikling i velferdstjenester* (s. 13-25). Oslo: Universitetsforlaget.

- Drury - Hudson, J. & (1999). Decision making in Child Protection: The Use of Theoretical, Empirical and Procedural Knowledge by Novices and Experts and Implications for Fieldwork Placement. *British Journal of Social Work*, 29, 147-169. Hentet fra <http://bjsw.oxfordjournals.org/content/29/1/147.full.pdf>
- Eriksen, E. O., & Terum, L. I. (2000). *Frontlinjebyråkratene og det teknokratiske mistak* (Vol. Notat 0001). Bergen: Norsk senter for forskning i ledelse, organisasjon og styring.
- Fauske, H., Kollstad, M., Nilsen, S., Nygren, P., & Skårderud, F. (2006). *Utakter: om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fauske, H., Lichtwarck, W., Marthinsen, E., Willumsen, E., Clifford, G., & Kojan, B. H. (2009). *Barnevernet på ny kurs? - Det nye barnevernet, et forsknings- og utviklingsprosjekt i barnevernet, sluttrapport fase 1*, (NF-rapport nr 8/2009). Hentet fra http://www.academia.edu/3624814/Barnevernet_pa_ny_kurs?login=&email_was_taken=true&login=&email_was_taken=true
- Fellesorganisasjonen. (2015, 04 april). Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. Hentet fra https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument_2015.pdf
- Frøseth, M. W., & Caspersen, J. (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen - Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen* (HiO- notat nr 2/ 2008). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/SPS/filer-sps/arbeidsnotater/HiO-notat-nr.-2-2008-Tilbakeblikk-paa-utdanningen.-Froeseth-og-Caspersen>
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjedrem, J. (2009). Hva slags kunnskap trenger barneverntjenesten?. I A. B. Grønningsæter (Red.), *Sosialt arbeid - tilbakeblikk, utfordringer, visjoner* (s.113-124). Oslo: Fellesorganisasjonen (FO). Hentet fra <https://www.fo.no/publikasjoner/sosialt-arbeid-tilbakeblikk-utfordringer-visjoner-article2742-159.html>
- Gordon, J., & Cooper, B. (2010). Talking Knowledge - Practising Knowledge: A Critical Best Practice Approach to How Social Workers Understand and Use Knowledge in

- Practice Practice: *Sosial Work in Action* 22(4), 245-557. Doi: 10.1080/09503153.2010.495768
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grønningsæter, A. B., & Nordstoga, S. (2014a). Fagutvikling og faglig utvikling i det lokale barnevernet. I A. B. Grønningsæter & S. Nordstoga (Red.). *Det kommunale barnevernet i utvikling - et nødvendig samarbeid mellom praksis og forskning* (s. 13-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønningsæter, A. B., & Nordstoga, S. (2014b). Mål og realiteter i faglig utvikling i barnevernstjenesten. I A. B. Grønningsæter & S. Nordstoga (Red.). *Det kommunale barnevernet i utvikling - et nødvendig samarbeid mellom praksis og forskning* (s. 43-61). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, A. (1993). *Utdanning for arbeid med mennesker – 1: Grunnlagsrefleksjoner*. Søreidgrend: Sigma forlag
- Gulbrandsen, L.M., Seim, S. og Ulvik, O.S. (2012) Barns rett til deltakelse i barnevernet: Samspill og meningsarbeid. *Sosiologi i dag*, (42) nr. 3-4. Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1606/1/978033.pdf>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, A. (2009a). Praktikerforskning - legitimt og nyttig bidrag i kunnskapsutvikling. I Halvorsen, A. *Fag, ferdigheter og følelser - om kunnskapsutvikling i sosialt arbeid* (Doktoravhandling) (s. 109-129). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Halvorsen, K. (2002a). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2 utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Halvorsen, K. (2002b). *Sosiale problemer: en sosiologisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hanssen, H., Humerfelt, K., Kjellevold, A., Norheim, A., & Sommerseth, R. (2010). Faglig skjønn i utøvelse av profesjonelt helse- og sosialfaglig arbeid. I H. Hanssen (Red.), *Faglig kjønn og brukermedvirkning* (s. 21-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggen, K., Jørgensen, T., & Rød, P. A. (2013). Det kommunale barnevernet: Faglege argument i møte med kommunalpolitikk. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 90 (02), s. 84-98. Hentet fra http://www.idunn.no/tnb/2013/02/det_kommunale_barnevernet_-_faglege_argument_i_moete_med_ko

- Herberg, E. B., & Jóhannesdóttir, J. (2007). *Kunnskap og læring i praksis: fra student til profesjonell sosialarbeider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irvine, J., Molyneux, J., & Gillman, M. (2015). 'Providing a Link with the Real World': Learning from the Student Experience of Service User and Carer Involvement in Social Work Education. *Social Work Education: The International Journal*, 34(2), 138-150. Doi: 10.1080/02615479.2014.957178
- Iversen, A. C., & Heggen, K. (2015). Child welfare workers use of knowledge in their daily work. *European Journal of Social Work*. Doi: 10.1080/13691457.2015.1030365
- Jevne, K. S., & Ulvik, O. S. (2012). Grensearbeid: Barnevernetsmøte med foreldrekonfliktsaker. *Fontene Forskning*, 2(12), 18-32. Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1410/1/990364.pdf>
- Johannessen, K. S. (1987). *De tause innslagene i vår omgang med kunst*. Bergen: Kjell S. Johannessen.
- Kalman, H. (2013). Kunnskap och kunnigt handlande. I B. Blom, S. Morén, & L. Nygren (Red.), *Kunnskap i socialt arbete: om villkor processer och användning* (s. 48-62). Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.
- Khoo, E., Hyvönen, U., & Nygren, L. (2007). Getting it right - Implementeringen av Barns behov i centrum och Looking After Children i tre nationella och organisatoriska sammanhang. *Socionomens forsknings supplement*, (7)22, 90-104.
- Kjøbli, J., Drugli, M. B., Fossum, S., & Askeland, E. (2012). Evidensbasert foreldretrening: Hvordan kan forskning bidra til at flere barn med atferdsvansker får bedre hjelp? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 49 (2), 145-149. Hentet fra <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2012/145-149.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Utdanning for velferd- samspill i praksis*. (st. Meld. nr. 13 2011-2012). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/>
- Križ, K., & Skivenes, M. (2010) 'We have very different positions on some issues': how child welfare workers in Norway and England bridge cultural differences when communicating with ethnic minority families. *European Journal of Social Work*. 13(1), 3-18. Doi: 10.1080/13691450903135626
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-84). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen: Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS).
Hentet fra <http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/Den-dialogiske-barnesamtalen-hvordan-snakke.pdf>
- Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindboe, K. (2008). *Barnevernrett* (5 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2 utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Munro, E. (1998). Improving Social Workers' Knowledge Base in Child Protection Work. *British Journal of Social Work*, 28, 89 - 105. Hentet fra <http://bjsw.oxfordjournals.org/content/28/1/89.full.pdf>
- Myrvold, T., Møller, G., Zeiner, H., Vardheim, I., Helgesen, M., & Kvinge, T. (2011). *Den vanskelige samhandlingen: Evaluering av forvaltningsreformen i barnevernet*. (NIBR-rapport 2011:25). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnevern/2012/den_vanskelige_samhandlinge.pdf
- Nikolaisen, S. M. (2013). *Kompetanse og mestring i barneverntjenesten - En kartleggingsundersøkelse blant kommunale barnevernsarbeidere på Vestlandet* (Masteroppgave). Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7210/108477127.pdf?sequence=1>
- Paulsen, V., Thorshaug, K. og Berg, B. (2014) *Møter mellom innvandrere og barnevernet – kunnskapsstatus*. Trondheim: Mangfold og inkludering, NTNU Samfunnsforskning.
Hentet fra

<http://samforsk.no/Publikasjoner/Kunnskapsstatus%20barnevern%20og%20innvandring.pdf>

- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative Research in Counseling Psychology: A Primer on Research Paradigms and Philosophy of Science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126-136. Hentet fra http://legacy.wlu.ca/documents/33997/PS398-Ponterotto_2005_Primer_on_phil_of_sci.pdf
- Rasmusson, B, Hyvönen, U., Nygren, L., & Khoo, E. (2010). Child-centered social work practice — three unique meanings in the context of looking after children and the assessment framework in Australia, Canada and Sweden. *Children and Youth Services Review*, 32 452-459. Hentet fra http://ac.els-cdn.com/S0190740909003107/1-s2.0-S0190740909003107-main.pdf?_tid=da9113a8-f33a-11e4-8b3b-00000aacb35e&acdnat=1430839662_403d1f314e68c138eaea7310da2edb0a
- Riksrevisjonen. (2012). *Riksrevisjonens undersøkelse om det kommunale barnevernet og bruken av statlige virkemidler* (Dokument 3:15, 2011- 2012). Hentet fra <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Sider/BarnevernStat.aspx>
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: how children and contexts shape each other*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Samsonsen, V., & Willumsen, E. (2014). Assessment in Child protection. *Journal of Comparative Social Work 1*. Hentet fra http://jcsw.no/local/media/jcsw/docs/jcsw_issue_2014_1_04_article.pdf
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. Los Angeles: Sage Publikations.
- Skaftnesmo, T. (2013). *Evidensbasering: det nye sannhetsmaskineriet*. Stavanger: Paradigmeskifte forlag.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4 utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skytte, M. (2008). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid* (2 utg.) Oslo: Gyldedal akademiske.

- Smith, L. (2010). Tidlig utvikling, risiko og psykopatologi. I V. Moe, K. Slinning, & M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 29-52). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stang, E. G. (2007). *Det er barnets sak: en analyse og vurdering av barnevernets hjelpetiltak og barnets rettsstilling i saker etter barnevernloven § 4-4*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014, 15. desember). Barnevern, 2013. Hentet fra <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng>
- Statistisk Sentralbyrå (2015, 4. mai). Nøkkeltal for innvandring og innvandrere. Hentet fra <http://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>
- Stjernø, S. (1983). *Stress og utbrenthet: belastninger i arbeid med mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Storø, J. (2010). Barnevernpedagogens kunnskap og praksis. I J. S. Kirsten (Red), *Pipet i den minste strupe ska bli kvitring over eng* (s. 19- 33). Oslo: Fellesorganisasjonen (FO). Hentet fra <https://www.fo.no/publikasjoner/pipet-i-den-minste-strupe-ska-bli-kvitring-over-eng-article4000-159.html>
- Strandbu, A. (2007). *Barns deltakelse og barneperspektiver i familierådsmodellen* (Doktoravhandling). Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø, Tromsø. Hentet fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1568/thesis.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice *British Journal of Social Work* 38, 1212-1237. Doi: 10.1093/bjsw/bcm026
- Trevithick, P. (2012). *Sosial work skills and knowledge: a practice handbook* (3 utg.). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Vindegg, J. (2009a). Evidensbasert sosialt arbeid. I H. Grimen, & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 63-85). Oslo: Abstrakt forlag.
- Vindegg, J. (2009b). Hva slags kompetanseutvikling? *Tidsskriftet Norges barnevern*, 86(2). Hentet fra <http://www.idunn.no/file/pdf/34858962/art07.pdf>
- Vis, S.A., Strandbu, A., Holtan, A. og Thomas, N. (2011). Participation and health - a research review of child participation in planning and decision- making. *Child and Family Social Work*. 16 (3): 325- 335. Doi: 10.1111/j.1365-2206.2010.00743.x
- Øvreide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige Livssituasjoner* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Zachrisson, H.D. (2010) Tilknytning og psykisk helse hos sped- og småbarn i V. Moe, K Slinning, & M., B. Hansen (red.) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. (s.285-302). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

VEDLEGG 1 - Intervjuguide

Case I – Etnisk minoritets familie Intervjuguid fokusgruppeintervju

TEMA 1. KUNNSKAP OG KJERNEKOMPETANSE

1. Hva erfarer dere er de største faglige utfordringene i utøvelsen av barnevernets mandat?
2. Hva slags kunnskap og kompetanse trenger dere for å møte disse utfordringene?
3. Hvordan mener dere at en best kan sikre at de som jobber i barneverntjenesten har/får nødvendig kunnskap og kompetanse til å møte disse utfordringene?
4. Hvilke betraktninger gjør dere rundt den nye bestemmelsen om barnevernets plikt til å yte forsvarlige tjenester og tiltak – barnevernloven § 1-4?
5. Vi vet fra forskning, at saksbehandlere i barneverntjenesten i stor grad vektlegger sine kollegas og sin egen erfaring med klientarbeid som kunnskapskilde i saksbehandlingen – hva tror dere er grunnen til dette?

TEMA 2. BARNEVERNFSAGLIGE VURDERINGER OG UTØVELSE AV SKJØNN

6. Dere får nå en fiktiv bekymringsmelding som vi ønsker at dere skal drøfte som om dere er på et gruppemøte/ barnevernsmøte her på kontoret.

Vignett del 1. Barneverntjenesten mottok i dag denne bekymringsmeldingen fra barnehagen:

«En gutt på 5 år med tre eldre søsken fortalte i går til en av de ansatte i barnehagen at han blir slått av mamma og stengt inne på rommet når han var slem. Vi melder bekymring til barneverntjenesten, fordi vi også ved to anledninger tidligere har observert store blåmerker på gutens lår og rumpe. Pga. usikkerhet om rutiner ved mistanke om vold og overgrep, har ikke personalet spurt hverken gutten eller mor hva som har skjedd de gangene blåmerkene ble observert. Mor er fra Eritrea og kom til Norge for ca. ett år siden, hun er alene om omsorgen for de fire barna. De tre andre barna er en jente på 8 år og to gutter på 17 og 19 år. Mor virker ofte sliten og trist, men hun har alltid hentet og levert etter avtale. Mor oppfattes av barnehagen som ressurssterk og omsorgsfull.»

7. Gjør en vurdering av meldingens innhold og lag en plan for undersøkelsen

20 min til diskusjon

8. Hvilke barnevernsfaglige vurderinger legger dere til grunn for valg av metoder og omfang på undersøkelsen?
-

Vignett del 2. Oppsummering av undersøkelsen

Følgende informasjon har kommet fram gjennom undersøkelsen:

Mor forteller om en svært tøff periode etter at mannen hennes ble drept i Eritrea for 2,5 års siden. Hun valgte å sende de to eldste barna på flukt fordi hun fryktet at de også var i fare. I tiden etterpå slet hun med å klare å forsørge seg selv og de to yngste. Mor var mye trist og bekymret for barna. Hun bestemte seg for å forsøke å komme seg til Norge for å oppsøke sine to sønner. Etter 6 måneder lyktes hun med å få innvilget familiegjenforening. Fastlegen opplever mor som deprimert og har foreskrevet antidepressiva. Mor uttrykker at medisinen har gitt god hjelp, selv om hun også nå har tunge dager. Mor deltar i språkopplæring, og jobber to dager i uken i en kommunal kantine. Mor snakker en del Norsk. Det har vært utfordrende for familien å flytte sammen igjen, de to eldste er blitt selvstendige og har tilegnet seg mange elementer fra den norske kulturen. Mor og de to eldste forteller om en del konflikter og diskusjoner dem imellom.

Gutten på 5 forteller i barnesamtaler at både mor og eldste bror slår ham og søsteren med flat hånd, eller stenger dem inne på rommet om de oppfører seg dårlig. Gutten virker troverdig i sine fortellinger. Den medisinske undersøkelsen finner ingen synlige tegn på at gutten er blitt utsatt for vold. Jenta på 8 år vil ikke snakke med barneverntjenesten på tross av flere forsøk. Mor fremstår svært opprørt og vantro når barneverntjenesten konfronterer henne med hva sønnen har fortalt, og benekter all form for fysisk avstraffelse både fra seg selv og den eldste sønnen. Mor forklarer guttens fortellinger med livlig fantasi og mange traumatiske opplevelser da de bodde i Eritrea. Den eldste sønnen benekter bruk av slike straffemetoder og uttrykker at han kjenner godt til forbudet om å slå barn i Norge. Han legger ikke skjul på at de gjerne skulle fortsatt å bo i egen leilighet sammen med sin bror, slik de gjorde frem til mor kom til Norge. Mor har vært samarbeidsvillig i møte med barnevernet, men virket redd og på vakt. Hun sier at hun vil ta i mot hjelp, om barnevernet mener hun har behov for det.

9. Konkluder undersøkelsen – og fatt en beslutning – hvilke tiltak mener dere kan være aktuelle? Begrunn valg av tiltak og beskriv hvordan dere tenker at disse tiltakene kan hjelpe barnet.

20 min til diskusjon

10. Opplever dere at det er spesielle utfordringer knyttet til å sette inn tiltak i etniske minoritetsfamilier?

VEDLEGG 2 – Endringsskjema

Endringsskjema

for endringer i forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Endringsskjema sendes per e-post til: personvernombudet@nsd.uib.no

1. PROSJEKT	
Navn på daglig ansvarlig: Anette Christine Iversen	Prosjektnummer: 37541
Evt. navn på student:	

2. BESKRIV ENDRING(ENE)	
Endring av daglig ansvarlig/veileder:	<i>Ved bytte av daglig ansvarlig må bekreftelse fra tidligere og ny daglig ansvarlig vedlegges. Dersom vedkommende har sluttet ved institusjonen, må bekreftelse fra representant på minimum instituttnivå vedlegges.</i>
Endring av dato for anonymisering av datamaterialet:	<i>Ved forlengelse på mer enn ett år utover det deltakerne er informert om, skal det fortrinnsvis gis ny informasjon til deltakerne.</i>
Gis det ny informasjon til utvalget? Ja: <input type="checkbox"/> Nei: X <input checked="" type="checkbox"/> Hvis nei, begrunn:	
Endring av metode(r):	<i>Angi hvilke nye metoder som skal benyttes, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon, registerdata, osv.</i>
Endring av utvalg:	<i>Dersom det er snakk om små endringer i antall deltakere er endringsmelding som regel ikke nødvendig. Ta kontakt på telefon før du sender inn skjema dersom du er i tvil.</i>
Annet: To masterstudenter i barnevern ved UIB: Tonje Madsen og Malene Bigset har deltatt i gjennomføring av fokusgruppeintervju og transkribering i samarbeid med Bente Cecilie Foss. Veileder for deres masteroppgave er Ragnhild Hollekim, Hemil-senteret, UIB. Hollekim har kun tilgang til de anonymiserte transkriberte intervjuene.	

3. TILLEGGSOPPLYSNINGER
I meldeskjema til NSD var det oppgitt at en til to masterstudenter tilknyttet Universitetet i Bergen (vil navngis senere ved kontakt med NSD)

4. ANTALL VEDLEGG	
	<i>Legg ved eventuelle nye vedlegg (informasjonsskriv, intervjuguide, spørreskjema, tillatelser, og liknende.)</i>

3333

Har du spørsmål i forbindelse med utfylling av skjemaet, ta gjerne kontakt med Personvernombudet hos NSD, telefon 55 58 81 80