



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for barnevern og sosialt arbeid

Å være følgeperson til Statens barnehus

En kvalitativ studie om læreres og barnehagelæreres erfaringer i rollen

Sunniva Østgård

Masteroppgave i barnevern, BVE-3940, mai 2024

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.2	Formål og hensikt.....	4
1.3	Avgrensninger og presiseringer	4
1.4	Oppgavens disposisjon.....	5
2	Kunnskapsgrunnlag.....	6
2.1	Statens barnehus og oppdraget som følgeperson	6
2.2	Tidligere forskning.....	8
2.3	Teoretiske grunnlag.....	11
2.3.1	Stress og belastninger i hjelperollen	11
2.3.2	Når utfordringer bidrar til vekst	12
2.3.3	Negative konsekvenser ved stress og belastning.....	14
2.3.4	Relasjon, etikk og makt.....	15
2.3.5	Relasjonell kompetanse i skole og barnehage.....	16
2.3.6	Anerkjennelsens betydning for relasjon.....	17
3	Metode.....	20
3.1	Litteratursøk	20
3.2	Valg av forskningsmetode.....	21
3.2.1	Sosialkonstruksjonisme.....	21
3.2.2	Forforståelse	22
3.3	Utvalg og rekruttering av deltakere.....	23
3.4	Intervjuguide og pilotintervju.....	26
3.5	Planlegging og gjennomføring av intervjuet	26
3.6	Datahåndtering og transkripsjon	27
3.7	Analyse.....	28
3.7.1	Datautforskning (familiarisering).....	29

3.7.2	Innledende koder	29
3.7.3	Søk etter tema.....	30
3.7.4	Gjennomgang av valgte tema	30
3.7.5	Definere og navngi tema	31
3.7.6	Produsere forskningsrapport	32
3.8	Forskningsetiske overveielser	34
3.9	Gyldighet og pålitelighet.....	36
3.10	Overførbarhet	37
4	Presentasjon av funn.....	38
4.1	Alene med mye ansvar, men lite kontroll	38
4.1.1	Informasjon og forberedelse.....	39
4.1.2	Reisen til barnehuset og avhørsdagen	42
4.1.3	Oppfølging og samarbeid i etterkant.....	45
4.2	Frykt for tillitsbrudd og relasjonelle konsekvenser.....	48
4.2.1	Barnet	48
4.2.2	Foreldrene.....	49
4.2.3	Roller og strategier	51
4.2.4	Fra følgeperson til beredskapshjem.....	53
4.2.5	Et krysspres: Bør lærere eller barnehagelærere være følgeperson?.....	54
5	Diskusjon.....	56
5.1	Svak opplevelse av sammenheng	56
5.2	Betydningen av relasjon og anerkjennelse	62
5.2.1	Før avhøret:	62
5.2.2	Under avhørsdagen:.....	63
5.2.3	Etter avhørsdagen:.....	66
5.3	Forventninger – et aspekt i krysningspunktet mellom det praktiske og det relasjonelle	68

6	Oppsummering og implikasjoner for praksis og videre forskning.....	72
6.1	Studiens styrker og svakheter.....	73
	Referanseliste	75
	Vedlegg 1 - Vurdering fra Sikt.....	80
	Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema	82
	Vedlegg 3 – E-post med forespørsel om hjelp til rekruttering	86
	Vedlegg 4 – Intervjuguide.....	87

Tabelliste

Tabell 1. Eksempel på analyseprosessen.....	33
---	----

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på min mastergrad i barnevern ved UiT Norges arktiske universitet. I denne oppgaven har jeg utforsket læreres og barnehagelæreres erfaringer med å være følgeperson for barn ved Statens barnehus. Jeg har i mange år vært interessert i arbeidet til Statens barnehus, særlig gjennom mitt yrke som samarbeidspartner i den kommunale barnevernstjenesten. Mine søk i relevant litteratur og forskning avdekket imidlertid lite informasjon om følgepersonenes egne erfaringer, noe som gjorde meg interessert i å utforske dette nærmere.

Arbeidet med denne studien har vært både interessant, krevende og ikke minst en følelsesmessig berg-og-dalbane. Studien har gitt meg verdifull innsikt, ikke bare om viktigheten av samarbeid og relasjoner, men også om vitenskapelig integritet og forskningsetikk som vil følge meg i mitt videre arbeid i barnevernsfeltet.

På veien til målet er det flere som har bidratt til å gjøre ferden litt mindre kronglete, litt mer morsom, og i høyeste grad lærerik.

Tusen takk!

Til Oddbjørn Stenberg - for veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og samarbeid.

Til deltakerne i studien – for at dere åpent har delt deres erfaringer med meg.

Til Renate, Runa og Hilde – for motivasjon, peptalks når det stormet, og uvurderlig støtte.

Til Camilla – for forståelse, tilbakemeldinger og fellesskap på vår vei til mastergrader.

Til kollokviegruppa – for jevnlig treffpunkt og delte sorger/gleder underveis i studiet.

Til mine to barn – for å smile, til tross for tilmålt mammatid de siste to årene.

Til min mamma og søstre – for alltid støttende ord og motivasjon.

Til Knut Erik – for evig tålmodighet og masse kjærlighet, selv de dagene jeg fortjente det litt mindre. Du er best!

Sunniva Østgård

Mai, 2024

Sammendrag

Bakgrunn: Statens barnehus er et samordnet tilbud for barn som må i politiavhør. Dersom foreldre er mistenkte i saken, vil politiet oppnevne en følgeperson som barnet kjenner og har tillit til - ofte en lærer eller barnehagelærer. Følgepersonene er viktige for å støtte barnet gjennom prosessen, selv om de står overfor utfordringer knyttet til taushetsplikt og begrenset informasjon.

Problemstilling: Hvordan erfarer lærere og barnehagelærere å være følgeperson for barn som må i tilrettelagte avhør til Statens barnehus?

Teori: Studien belyses med perspektiver om stress og belastning. Antonovskys salutogene modell benyttes til å utforske sammenhengen mellom stress og helse. Løgstrups teori om den etiske fordring og Honneths anerkjennelsesteori blir brukt for å belyse relasjonelle og etiske utfordringer med å være følgeperson.

Metode: Studien har et kvalitativt design. Det er gjennomført fire individuelle intervju med lærere/barnehagelærere. Intervjuene er analysert med tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke.

Funn: Studien viser at følgepersonene opplever betydelig stress og ansvar, manglende støtte og klarheter i rollen. De rapporterer også om frykt for negativ påvirkning på relasjoner til barn og foreldre, og at dette kan få konsekvenser for deres profesjonelle samarbeid i ettertid.

Konklusjon: Studien avdekker at mangel på forberedelse og støtte kan føre til stress og isolasjon for følgepersonene. Videre at oppdraget kan føre til relasjonelle spenninger til foreldrene, mens relasjonen til barnet kan bli styrket. Studien indikerer behov for bedre informasjonsflyt, klare retningslinjer og systemiske endringer. For å belyse andre perspektiver og omfang av utfordringene, er det behov for videre forskning på temaet.

Nøkkelord: Følgeperson, Statens barnehus, den nordiske barnehusmodellen, barnevern, relasjon, samarbeid, stress og belastning.

Abstract

Background: Statens barnehus provides a coordinated service for children who need to undergo police interviews. If parents are suspects in the case, the police will appoint an accompanying person whom the child knows and trusts - often a teacher or kindergarten teacher. These accompanying persons are crucial in helping the child through the process, despite facing challenges related to confidentiality and limited information.

Research question: How do teachers and kindergarten teachers experience being an accompanying person for children undergoing police interviews at Statens barnehus?

Theory: Perspectives on stress and strain are used to discuss findings. Antonovsky's salutogenic model is used to explore the relationship between stress and health. Løgstrup's theory of the ethical demand and Honneth's recognition theory are used to illuminate relational and ethical challenges of being an accompanying person.

Method: The study has a qualitative design, conducted through four individual interviews with teachers/kindergarten teachers. The interviews were analysed using thematic analysis inspired by Braun and Clarke.

Findings: The study shows that the accompanying persons experience considerable stress and responsibility, lack of support and ambiguities in their role. They also report fear of a negative impact on relationships with children and parents, and that this may have consequences for their professional collaboration afterwards.

Conclusion: The study reveals that a lack of preparation and support can lead to stress and isolation for the accompanying persons. Furthermore, the assignment might lead to relational tensions with the parents, while the relationship with the child may be strengthened. The study indicates a need for better information flow, clear guidelines, and systemic changes. To illuminate other perspectives and the extent of these challenges, further research on the topic is needed.

Keywords: accompanying person, Statens barnehus, the Nordic barnahus model, child welfare services, relationship, cooperation, stress and strain.

1 Innledning

Tema for oppgaven er læreres og barnehagelæreres erfaringer med å være følgeperson for barn som må i tilrettelagte avhør ved Statens barnehus, med søkelys på samarbeid, relasjonelle forhold og ivaretagelse.

I Norge utsettes ca. hvert 20. barn for barnemishandling i form av alvorlig vold. Forekomsten av mindre alvorlig vold har avtatt, men det rapporteres fortsatt om at 1 av 5 barn utsettes for dette i oppveksten. Videre at 1 av 5 jenter utsettes for seksuelle overgrep i barne- og ungdomsårene, mens dette gjelder for 1 av 14 gutter (Reneflot et al., 2020).

Å leve et liv uten vold og overgrep er, ifølge barnekonvensjonen, en menneskerett. Barnekonvensjonen, som trådte i kraft i 1991, fremhever barn som selvstendige individer med rett til beskyttelse mot vold og overgrep (FNs barnekonvensjon, 1989, s. 6, artikkel 19). Senere ble Lanzarotekonvensjonen inntatt i norsk lov som et ytterligere vern av barn mot seksuell utnyttelse og misbruk. Konvensjonen trådte i kraft i 2018. Hovedmålet med konvensjonen er å forebygge og bekjempe all seksuell utnyttelse og misbruk av barn, ivareta barns rettigheter, og oppmuntre til nasjonalt og internasjonalt samarbeid i kampen mot overgrep av barn (Lanzarote-konvensjonen, 2007, artikkel 1). Konvensjonen har også påpekt at både barn og overgripere i større grad enn før bruker informasjons- og kommunikasjonsteknologi, og poengtert viktigheten av at dette kriminaliseres der hvor teknologien er brukt med forsett, samt får fokus i seksualopplæring til barn og i etterforskningssammenheng (Lanzarote-konvensjonen, 2007, fortale og artikkel 6, 20, 23 og 30).

Helse- og omsorgsdepartementet har gjennom folkehelsemeldinga løftet vold og overgrep som et samfunns- og folkehelseproblem i Norge. Det er utarbeidet nasjonale strategier og kompetanseløft i relevante sektorer som jobber med barn og unge, for å fremme det forebyggende arbeidet mot vold og overgrep. Særlig vektlegges kunnskapsutvikling i skoler og barnehager for å sikre at ansatte kan oppdage tegn på vold og overgrep på et tidlig stadium (Meld. st. 15 (2022-2023), s. 21; Meld. st. 19 (2018-2019), s. 19 og 86). For å virkeliggjøre målsetting om å skape et trygt samfunn, uten vold og overgrep mot barn og vold i nære relasjoner, har regjeringen utformet en opptrappingsplan mot vold og overgrep. Med planen ønsker regjeringen å fremme en mer helhetlig og samordnet politikk med søkelys på bedre

hjelp og vern av utsatte, og mer effektiv straffeforfølgning og oppfølging av de som utøver volden. (Prop. 36 S (2023-2024), s. 9-10).

Som ett av flere viktige tiltak i bekjempelsen av vold og overgrep mot barn, ble barnehusmodellen implementert i Norge gjennom et prøveprosjekt 2007. Det er i dag barnehus i 11 av 12 politidistrikter i landet (Politidirektoratet et al., 2016). Ifølge opptrappingsplanen arbeides det for å innføre et barnehus i Finnmark med ekstra kompetanse på samisk kultur. Dette vil gi alle politidistriktene tilgang til et eget barnehus (Prop. 36 S (2023-2024), s. 86). Barnehusmodellen ble inspirert av barnehus i Sverige og Island, som igjen bygger på den amerikanske modellen, Children's Advocacy Centres (CAC). I etterkant har modellen spredt seg videre til Danmark og Finland, og omtales nå som en nordisk barnehusmodell (Bakketeig et al., 2021, s. 24).

Statens barnehus er et samordnet tilbud til barn som skal i politiavhør med fokus på tilpasning, tilrettelegging, medisinsk undersøkelse og oppfølging (Statens barnehus Bodø). Formålet er å sikre at gjennomføringen tar hensyn til barnets sårbarhet, og ivaretar rettsikkerheten til barnet (Tilrettelagte avhør, 2015, § 2)

Foreldre som har status som mistenkt i saken, kan ikke selv følge barnet til avhør (Straffeprosessloven, 1981, § 239 b.). Barnet blir derfor fulgt til barnehuset av en oppnevnt følgeperson, fortrinnsvis som barnet kjenner og har tillit til. Ofte er dette en offentlig ansatt i barnehage eller skole (Hansen, 2020; Statens barnehus Tromsø). Å være på barnehuset kan være en fysisk og psykisk belastning for barnet, da det i noen tilfeller er lang reisevei, avhørsdagen ofte strekker seg over mange timer, samt utfordringene det medfører å skulle fortelle om alvorlige og vanskelige hendelser i barnets liv. En følgeperson fra skole eller barnehage får lite informasjon om saken, og får normalt ikke vite hva barnet forteller på barnehuset. Dette for at følgepersonen skal kunne være en nøytral part både for barnet og foreldrene (Hilsen, 2022). På grunn av taushetsplikten får også følgepersonene lite innsyn i det arbeidet barnevern og politi foretar seg i etterkant av avhørsdagen. Det kan være kilde til usikkerhet blant lærere (Helleve & Selvik, 2023).

Tillit og samarbeid er essensielt i barnevernets arbeid med barn, familier og i samarbeid med skoler og barnehager. Befolkningens tillit til barnevernstjenesten er nødvendig for å utføre samfunnsoppdraget det er pålagt (KS, 2020; Prop. 133 L (2020-2021), s. 41). Min erfaring i barnevernsfeltet tilsier at mange nøler med å melde fra til barnevernet i frykt for

foreldresamarbeidet etterpå. Lærere og andre offentlige ansatte rapporterer ofte om utfordringer med taushetsplikt i samhandling med barnevernstjenesten (Helleve & Selvik, 2023). Det er derfor interessant å undersøke hvordan samarbeid og ivaretagelse erfares for lærere og barnehagelærere som skal være følgeperson.

Bruken av etablerte relasjoner når man velger følgepersoner for barn sikrer barnets tillit og trygghet. Selv om barnet anser læreren eller barnehagelæreren som en nær voksenperson, er det ikke ensbetydende med at den voksne har kjennskap til barnets hjemmeforhold. Selv om lærere og barnehagelærere, ifølge rammeplanene, har et etisk og juridisk ansvar i møte med barn som er utsatt for vold og overgrep, er de også forpliktet til å sørge for god opplæring og et godt samarbeid mellom skole og hjem (Rammeplan for 1-7 trinn, 2016, § 2; Rammeplan for 5-10 trinn, 2016, § 2; Rammeplan for barnehager, 2012, § 2)¹. Rolleskiftet fra lærer/barnehagelærer til følgeperson kan by på utfordringer, og det er derfor interessant å undersøke eventuelle relasjonelle endringer mellom den voksne og barnet eller foreldrene.

1.1 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i overnevnte betraktninger har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan erfarer lærere/barnehagelærere å være følgeperson for barn som må i tilrettelagte avhør ved statens barnehus?

Problemstillingen presiseres ytterligere gjennom forskningsspørsmålene:

- Hvordan erfarer følgepersonene å samarbeide med barneverntjenesten og barnehuset?
- Hvordan opplever følgepersonene å bli ivaretatt
- Hvilke erfaringer har følgepersonene med relasjonen til barnet og familien før, under og etter avhørsdagen?

¹ Hjemlet i Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-04-01-15>, § 3-2.

1.2 Formål og hensikt

Formålet med studien er å få dypere innsikt i hvordan offentlig ansatte i skole og barnehage erfarer å være følgeperson for barn som må i avhør til Statens barnehus. Gjennom forskningsspørsmålene presiseres det hvilke aspekter ved deres erfaringer som skal studeres. Det innebærer følgepersonenes erfaringer med samarbeidet, deres opplevelse av å bli ivaretatt, samt følgepersonenes erfaringer med relasjonen til barnet og foreldrene. Ved å utforske dette er hensikten at studien kan bidra til innsikt i følgepersonenes ulike perspektiver, forutsetninger og behov. Det er ikke en målsetting å komme fram til en konklusjon, men belyse nyanser, variasjon og kompleksitet med det å benytte lærere og barnehagelærere som følgepersoner til statens barnehus.

1.3 Avgrensninger og presiseringer

Studien er avgrenset ved at problemstillingen handler om lærere og barnehagelærere som har vært følgeperson for barn til Statens barnehus. I dette ligger det implisitt at en eller begge foreldrene er siktet for vold eller overgrep i saken, og det dermed ikke er mulig å benytte foreldrene eller andre i familienettverket som følgeperson av hensyn til politiets etterforskning.

Valget er også basert på at utvalget av relevante forskningsartikler om barnehusmodellen, og arbeidet med barn som skal i tilrettelagte avhør, ikke synes å innbefatte følgepersoners egne erfaringer i stor grad. Det differensieres heller ikke mellom hvorvidt det er lærere/barnehagelærere (eller andre offentlige ansatte), eller annen familie som følger barnet (beskrives nærmere i kap. 2.2 om tidligere forskning).

Det vil ikke være søkelys på barnets opplevelse eller sakens innhold, med mindre dette har direkte betydning for beskrivelsen av følgepersonens erfaring eller refleksjon. Dette valget er basert på hensynet til barnets personvern, men også fordi intensjonen er å sette søkelys på følgepersonenes egne erfaringer. Barnets perspektiv er imidlertid tatt inn og vektlagt i øvrig forskning om statens barnehus.

Det gjøres ikke et klart skille på barnevernssak og politisak i oppgaven, da det fra følgepersonenes perspektiv synes sammenflettet. Der studiens informanter omtaler barnehuset, politiet, eller barnevernet spesifikt, vil dette bli gjengitt på samme måte.

I presentasjonen av denne studien vil jeg i hovedsak benytte begrepet barnehagelærer i stedet for førskolelærer, etter endring i yrkestittel som følge av St.meld. nr. 41 (2008-2009) (s. 33). Fordi førskolelærerbegrepet er benyttet i en rekke artikler, kan det likevel forekomme noe variasjon i begrepsbruken.

Når jeg benytter begrepet «rolle» i deler av tekstmaterialet, er dette i hovedsak for å vise til skillet, men også likhetene en kan finne mellom «rollen som lærer/barnehagelærer» og «rollen som følgeperson». Det er derfor ikke knyttet opp mot en konkret teoretisk definisjon eller bestemt forståelse av begrepet i seg selv.

1.4 Oppgavens disposisjon

I kapittel 2 presenteres det samlede kunnskapsgrunnlaget for studien. Dette innbefatter både et utvalg av tidligere forskning som oppfattes som relevant for tema og problemstilling, videre en redegjørelse om statens barnehus og oppdraget som følgeperson, og til slutt studiens teoretiske utgangspunkt, som blant annet tar for seg Antonovskys salutogene modell, samt Løgstrup og Honneths forståelse av relasjon og anerkjennelse.

I kapittel 3 presenteres mine metodiske valg gjennom alle steg i prosessen med å utforme denne oppgaven. Jeg begynner med en redegjørelse av mitt litteratursøk, valg av forskningsmetode, mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt og forforståelse. Deretter beskrives hvordan jeg har gått fram i utvelgelsen av informanter, hvilke valg som ligger bak utforming av intervjuguide, planlegging og gjennomføring av intervjuene, samt en detaljert presentasjon av hvordan dataene er håndtert og transkribert. Alle ledd i analyseprosessen blir nøye beskrevet, før jeg til slutt redegjør for mine forskningsetiske overveielser og studiens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet.

I kapittel 4 presenteres studiens funn gjennom to hovedtema. Temaene er videre delt inn i underkapitler for å tydeliggjøre og forenkle kompleksiteten for leseren.

I kapittel 5 diskuteres studiens funn med utgangspunkt i det kunnskapsgrunnlaget som er presentert.

I kapittel 6 presenteres en kort oppsummering av studien, samt implikasjoner for praksis og videre forskning. Til slutt diskuteres studiens styrker og svakheter.

2 Kunnskapsgrunnlag

Formålet med studien er å få dypere innsikt i hvordan offentlig ansatte i skole og barnehage erfarer å være følgeperson for barn som må i avhør til Statens barnehus. Jeg søker å forstå hva oppdraget innebærer for den enkelte og hvilke implikasjoner det kan få i etterkant. Jeg vil starte med en redegjørelse av statens barnehus og oppdraget som følgeperson, for å gi oversikt over de rammer som oppdraget innebærer (kap. 2.1). Deretter presenteres tidligere forskning (kap. 2.2), og til slutt teoretiske perspektiver (kap. 2.3)

2.1 Statens barnehus og oppdraget som følgeperson

Som en del av politiets etterforskning i saker om vold og overgrep, gjennomføres det tilrettelagte avhør av barn under 16 år, eller særlig sårbare voksne, på barnehuset i det politidistriktet barnet tilhører. Når politiet har mottatt en anmeldelse, vil de i forberedelsen av saken utpeke en følgeperson til barnet dersom foreldrene ikke kan følge barnet selv. Dette i samarbeid med andre involverte instanser, ofte barnevernet. Følgepersonen er ofte en ansatt i skole, barnehage eller barnevern. Følgepersonen skal følge barnet til og fra barnehuset, samt være på barnehuset sammen med barnet. Følgepersonen er ikke med inn i avhørsrommet (Andersen, 2019, s. 180-182). Det gjøres opptak av avhørene, slik at vitnet skal slippe å være til stede i en eventuell rettssak. Avhøret gjennomføres av en politietterforsker med spesialutdannelse i avhør av barn. Andre aktører som advokater, barnevern og ansatte ved barnehuset følger avhøret via direkte videooverføring fra et annet rom enn det barnet sitter i (Tilrettelagte avhør, 2015, §§ 1, 4 og 9).

For å si litt om hva som ligger til grunn for tilrettelagte avhør og oppdraget som følgeperson, vil jeg i det neste gå litt nærmere inn på bestemmelsene i loven og de retningslinjene som foreligger.

Straffeprosessloven fikk nye bestemmelser om *avhør av barn og andre særlig sårbare fornærmede og vitner* ved lov 10. juni 2015 nr. 91, for å gi bedre vern til denne gruppen. Bestemmelsene innebar at det skal foretas tilrettelagte avhør av barn, og erstatter de tidligere reglene om dommeravhør (Innst. 347 L (2014-2015), s. 1; Prop. 112 L (2014-2015), s., 5-6; Straffeprosessloven, 1981).

Justis- og beredskapsdepartementet kom senere med presiseringer av loven ved forskrift, hvor de blant annet avklarer roller og ansvar. Ifølge forskriftens § 3 e, er det avhørslederens ansvar «å sikre vitnet forsvarlig følge» (Tilrettelagte avhør, 2015). Riksadvokaten tilføyde som et ledd i sine direktiver og retningslinjer av oktober 2015, at det skal avklares i samrådsmøte før avhørsdagen, hvem som skal følge barnet til barnehuset (Riksadvokaten, 2015, s. 8). Ut over dette sier ingen av de overnevnte bestemmelsene hva det forventes av den som innehar følgeoppdraget, ut over at vedkommende skal følge barnet til og fra barnehuset.

I bestemmelsen «sikre barnet forsvarlig følge» ligger det hentydninger til en vurdering av barnets beste, slik det også fremgår av Straffeprosessloven (1981, § 3, 4. ledd), hvor hensynet til «vitnets beste» fremheves. Hensynet til barnets beste er, ifølge felles retningslinjer for Statens barnehus, en av to viktige prinsipper for de rettslige rammene for virksomheten på barnehuset (Politidirektoratet et al., 2016, kap. 1.2). Dette er også i tråd med barnevernslovens og barnekonvensjonens bestemmelser om ivaretagelse av hensynet (Barnevernsloven, 2021, § 1-3; FNs barnekonvensjon, 1989, Art. 3 pkt. 1.).

I felles retningslinjer for Statens barnehus framgår det at barnehuset i planleggingsfasen skal; *«forberede og ta imot den som skal avhøres og følgeperson(er) på best mulig måte, redusere belastningen og legge til rette for gode rammer rundt avhøret»*. Liknende formuleringer stipulerer hvordan barnehuset skal ivareta og tilrettelegge for vitnet og følgepersonene på avhørsdagen og når de ankommer barnehuset. Videre at det skal tilrettelegges for at bistandsadvokat og politi får gitt nødvendig informasjon til barnet og følgepersonen i etterkant av avhøret (Politidirektoratet et al., 2016, s. 17-19).

Slik jeg tolker bestemmelsene har barnehuset ansvar for å gi informasjon (forberede), tilrettelegge under oppholdet (ivareta) og gi informasjon i etterkant (oppfølging), både i forhold til barnet og barnets følgeperson. Hva dette innebærer spesifikt for følgepersonen, framkommer ikke, og det er derfor lett å anta at innholdet i disse retningslinjene blir en del av skjønnsutøvelsen til de ansatte ved barnehusene, politi og barnevern.

2.2 Tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres et utvalg av studier som er relevant for denne studiens problemstilling om hvordan lærere/barnehagelærere erfarer å være følgeperson.

I 2021 gjennomførte Bakketeig et al. (2021, s. 9) en nasjonal evaluering av Statens barnehus i regi av NOVA, hvor det framkom at både barn og følgepersoner generelt var fornøyde med tilbudet, slik de også hadde gjort i de første evalueringene foretatt i 2012 (Bakketeig et al., 2012; Stefansen et al., 2012). Forfatterne fremholdt imidlertid videre at det helhetlige og samordnede tilbudet for barnet, selve kjernen for modellen, ble truet av en strafferettslig dominans (Bakketeig et al., 2021, s. 9 og 11-12). Thale Skybak, leder for nasjonal politikk og kunnskap i Redd Barna, mener i et debattinnlegg at dette får ringvirkninger for behandlingstilbudet barna får i etterkant av avhørene², noe også Bakketeig et al. (2021) poengterer som en risiko i sin rapport.

Evalueringene foretatt både i 2012 og 2021 har lagt til grunn et barne- og brukerperspektiv (Bakketeig et al., 2021, s. 22 og 32). Selv om spørreskjemaundersøkelser av følgepersoner er inntatt i evalueringen av 2021, har disse hatt søkelys på hvordan organisering og gjennomføring av avhørsdagen har vært for barnet (Bakketeig et al., 2021, s. 40). Der følgepersoner har besvart spørreskjema, er det ikke gjort en differensiering i svarene ut fra om følgepersonen er en forelder eller en ansatt i det offentlige (skole, barnehage, barnevern eller helsesykepleier), men det opplyses at 52 % av de som svarte var offentlig ansatte (Bakketeig et al., 2021, s. 41).

Cross et al. (2007) og Rasmusson (2011) har gjennomført lignende forskningsprosjekt i henholdsvis USA og Sverige. Funnene i begge land, viser at barnehusene hadde en mer barneorientert tilnærming, enn tilsvarende alternativ, og familiene framsto i gjennomsnittet mer fornøyd når barnehusene var involvert. Ingen av disse studiene hadde tatt inn følgepersonenes perspektiver.

Til tross for mine søk har jeg ikke funnet forskning som viser til følgepersoners egne erfaringer på avhørsdagen, eller eventuelle effekter av disse (se nærmere beskrivelser av

² Skybak, T. (2022, 12.12.22) *Sprekkene i Barnehuset må tettes* [debattinnlegg]. Politiforum. [Sprekkene i barnehusene må tettes \(politiforum.no\)](https://www.politiforum.no/2022/12/22/sprekkene-i-barnehuset-ma-tettes)

litteratursøket i kap. 3.1). Mitt bidrag vil derfor kunne gi et utvidet perspektiv til dette forskningsfeltet.

For å kunne svare på forskningsspørsmålene for denne studien, ble det gjort et utvidet søk basert på den tematikken som framkom av datamaterialet. Følgende ble trukket frem som relevante for studien;

Baklien (2009, s. 2-3) har gjort en kvalitativ studie med intervjuer av lærere, barnehageansatte, helsesykepleiere og barnevernsansatte, hvor relasjonen mellom aktørene var i søkelyset. Forfatteren pekte på to samarbeidsbarrierer; konkrete og uhåndgripelige. De konkrete barrierene kunne være manglende ressurser og at kommunikasjonen mellom lærere/førskolelærere og barnevern ble hindret av en streng fortolkning av taushetsplikten. De mer uhåndgripelige barrierene omhandlet ubevisste virkelighetsbilder av aktørene som ble tatt for gitt og handlet etter. Baklien (2009, s. 7) fremhever hvordan dårlige erfaringer med barneverntjenesten kan redusere tillit over lang tid. Forfatteren forklarer det med at negative enkeltmøter med barnevernet, ofte blir delt med kolleger og nettverk, slik at holdningen blir til en sannhet for flere. Noe som igjen kan påvirke den generelle holdningen til det å melde bekymring eller ta kontakt med barneverntjenesten.

Helleve og Selvik (2023) foretok gruppeintervjuer av lærere i en kvalitativ studie for å undersøke hvordan lærere forstår og reflekterer over egen usikkerhet i møte med elever som opplever vold i nære relasjoner. Funn viser at taushetsplikten skaper usikkerhet blant lærere, og en opplevelse av å «stå på utsiden». Det beskrives hvordan lærere ikke opplever et reelt samarbeid med barnevernet, og erfarer å stå alene etter å ha gitt fra seg informasjon. Videre at lærerne opplever taushetsplikten som en manglende tillit til egen profesjon, som igjen kan bli et hinder for å sende bekymringsmelding.

Markström og Münger (2018) utforsket hvordan forskjellige profesjonelle aktører håndterte prosessen med å rapportere til barnevernet ved mistanke om vold i hjemmet. Med bakgrunn i 18 intervjuer, både i fokusgrupper og individuelle samtaler, med ansatte i barnehager og skoler i Sverige, oppdaget forskerne at flertallet av de profesjonelle fant det utfordrende både følelsesmessig og praktisk å avgjøre om, hvordan, og når de skulle intervensere i situasjoner der barn var utsatt for vold. Studien avdekket at mange av beslutningene om å rapportere slike saker var impulsivt basert på de profesjonelles personlige følelsesmessige reaksjoner. Respondentene uttrykte en følelse av usikkerhet og bekymring over å bære ansvaret alene

versus å dele det med kolleger når det gjaldt å ta grep og rapportere om barn i voldelige hjemmesituasjoner til barnevernet. Det ble rapportert om en betydelig følelsesmessig byrde, spesielt blant lærere, som følte seg usikre på prosedyrer for å håndtere slike tilfeller. Informantene i studien uttrykte et behov for mer veiledning og støtte fra sine organisasjoner i det følelsesmessige og praktiske arbeidet med å ta avgjørelser og agere på vegne av barn som opplever vold i hjemmet.

Bakketeig et al. (2019) foretok fokusgruppeintervjuer med ansatte i barnevernet, familievernet, barnehusene og krisesentrene for å undersøke tverretattlig samarbeid i saker om vold og overgrep. Funnene viser at en hybridisering mellom instansenes hjelpe- og kontrollmandat kan gjøre samarbeidet mellom instansene lettere, men samtidig gjøre at hjelpetjenestene fremstår mer uklare for brukerne. Det trekkes fram at dette kan redusere den tilliten som hjelpetjenestene er avhengig av for å få brukere til å oppsøke tjenestene og motta hjelp.

Lindqvist et al. (2019) utførte en kvalitativ studie basert på intervjuer med 25 lærerstudenter i Sverige for å utforske studentenes syn på utfordrende og ubehagelige situasjoner i læreryrket og de grensene de satte for seg selv for å håndtere disse situasjonene. Studiens resultater indikerte at lærerstudentene primært konsentrerte seg om å forstå det skjeve forholdet mellom de kravene som ble stilt til dem og de ressursene de hadde tilgjengelig i vanskelige interaksjoner med elever. Som en del av deres mestringsmekanismer utviklet de profesjonelle grenser relatert til det emosjonelle arbeidet og opprettholdelsen av relasjoner. Disse grensene ble ansett som essensielle strategier for å håndtere deres bekymringer over ubalansen mellom forventninger og tilgjengelige ressurser.

I sin studie om finske lærere, undersøkte Virtanen et al. (2021) hvordan restitusjon fungerer som en buffer mellom emosjonelle jobbkrav og velvære, ved å se på seks restitusjonsformer: løsrivelse fra arbeid (frigjøring fra arbeidsrelaterte tanker), avspenning (lite fysisk og psykisk aktivering), autonomi (mulighet til å bestemme over egen tid), mestring (læringsmuligheter og utfordringer), opplevelse av mening (følelse av hensikt), og tilhørighet (fellesskap med andre). Studien fant at særlig løsrivelse og opplevelse av mening spilte en rolle for lærernes velvære, slik at høye emosjonelle krav førte til mindre løsrivelse og opplevelse av mening, og dette hadde en negativ effekt på velværet. Direkte sammenheng ble også observert mellom høye krav og lavere velvære.

2.3 Teoretiske grunnlag

For å få dypere innsikt i følgepersonenes erfaringer, vil jeg ta utgangspunkt i noen teoretiske perspektiver. Jeg har delt opp kapitlet på følgende måte; først vil jeg gå nærmere inn på hva som menes med stress og belastninger i en hjelperrolle (kap. 2.3.1). Deretter vil jeg belyse hvordan håndtering av emosjonelle belastninger og stress kan skape vekst og god helse, gjennom Antonovskys salutogene modell (kap. 2.3.2). Videre vil jeg se nærmere på noen av de negative konsekvensene som kan oppstå ved belastninger og stress (kap. 2.3.3).

For å ramme inn relasjonens betydning for oppdraget som følgeperson og de eventuelle konsekvenser det kan få, både som følgeperson og lærer/barnehagelærer, vil jeg vise til Løgstrups beskrivelse av den etiske fordring (kap. 2.3.4). Deretter gjennomgår jeg teori som fremhever viktigheten av relasjonell kompetanse i skoler og barnehager (kap. 2.3.5). Til slutt presenteres en beskrivelse av anerkjennelsens betydning for relasjon (kap. 2.3.6).

2.3.1 Stress og belastninger i hjelperrollen

Stress er et ofte brukt begrep, og kan forstås på flere måter. Jeg vil i denne sammenhengen ta utgangspunkt i en forståelse av stress som en tredelt prosess; stress-stimuli, stressrespons og stressopplevelse, slik det beskrives av Harris (2016, s. 302). Forfatteren fremhever at samme stress eller belastning kan føre til ulike respons hos forskjellige individer.

De norske forskerne Holger Ursin og Hege Eriksen, har gjennom sin kognitive aktiveringsteori om stress, vært opptatt av at det er den kognitive vurderingen av stressoren som avgjør hvordan man reagerer på den, og har videre definert stressreaksjon som; *«en uspesifikk og generell respons som oppstår når det er et misforhold mellom det personen forventer skal skje, og det som faktisk skjer»* (referert i Harris, 2016, s. 304). Ursin og Eriksen (2004) utdyper sin forståelse av stress gjennom fire ulike aspekter. Det første er selve stressoren, altså det vi blir utsatt for. Det andre aspektet er våre tanker om stressoren (den kognitive filtreringen) som sier noe om vår tro på det forventede utfallet. Her skiller det på positiv responsforventning (fører til mestring), ingen responsforventning (fører til hjelpeløshet) og negativ responsforventning (fører til håpløshet). Det tredje aspektet er stressresponsen eller de fysiologiske reaksjonene som oppstår. Det fjerde aspektet er den subjektive opplevelsen av både stressorene i seg selv, men også stressreaksjonen som følger av den. Hvorvidt vi har en positiv eller negativ tolkning vil avgjøre om vi klarer å redusere

stressaktivering, eller vedlikeholde stressreaksjonen, noe som kan få negative konsekvenser i form av søvnforstyrrelser og dårlig psykisk og fysisk helse (referert i Harris, 2016, s. 306-308)

Stressorene man utsettes for kan være forskjellige, for eksempel tidspress, en ubehagelig oppgave, eller høye forventninger rettet mot egen person eller prestasjoner. Når man utsettes for moralsk stress, omhandler dette å bli satt til, eller tvunget til, å gjøre noe man er fullstendig uenig i, eller mener er moralsk galt (Haavik & Toven, 2020, s. 32-33). Forfatterne hevder at det for mange er mest utfordrende når man opplever å ikke få hjulpet noen man ønsker å hjelpe. Det beskrives hvordan man i denne posisjonen befinner seg innenfor «empatisk sone», hvilket vil si at man står nær nok til å føle vanskene og smerten til den man skal hjelpe, men ikke ha mulighet til å gjøre noe med det – en posisjon som er mer krevende enn å vite at det ikke er noe å gjøre i utgangspunktet (Haavik & Toven, 2020, s. 32).

2.3.2 Når utfordringer bidrar til vekst

Når mennesker utsettes for store utfordringer og stress, som beskrevet over, kan det få konsekvenser i form av fysiske eller psykiske symptomer. I stedet for å fokusere på det syke ved mennesket (patogenese), begynte sosiologen Aaron Antonovsky allerede på 1970-tallet å forme interesse for hva som skaper god helse, noe som til slutt utviklet seg til å bli den salutogene modellen (Antonovsky, 2012, s. 15). Han var opptatt av forskjellene i hvordan individer forholder seg til stress, og hvilke motstandsressurser de innehar og benytter i møte med utfordringer i livet. Slike motstandsressurser kan eksempelvis være religion, kunnskap, sterk tilhørighet til et sosialt nettverk og trygg økonomi (Walseth & Malterud, 2004, s. 65).

Antonovsky hevder at individets motstandsressurser, påvirket av oppvekstvilkår og oppdragelse, vil forme grunnholdningen til utfordringene en møter i livet. Han kalte denne grunnholdningen «opplevelse av sammenheng» (OAS) (Antonovsky, 2012, s. 39 og 42; Walseth & Malterud, 2004, s. 65). Gjennom forskning kom Antonovsky fram til at OAS innbefattet tre kjerneelementer; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, og definerte det slik;

Opplevelse av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2)

man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i.

(Antonovsky, 2012, s. 41)

Antonovsky (2012, s. 42-44) poengterer i sine beskrivelser at de tre kjerneelementene er nært forbundet med hverandre, men at det varierer fra individ til individ hvor høy score de enkelte komponentene får. Dette gjenspeiles i personens evne til å håndtere utfordringer. Tanken var at en person med sterk opplevelse av sammenheng ville ha bedre kapasitet til å takle stressende situasjoner, gjennom en opplevelse av at situasjonen er forståelig (begripelighet), at personen opplever å ha de nødvendige ressursene som kreves for å håndtere situasjonen (håndterbarhet), og sist, men ikke minst, en motivasjon og et ønske om å håndtere det (meningsfullhet).

Amundsen (2019, s. 106) bemerker imidlertid gjennom sin gjengivelse av Antonovskys arbeid med den salutogene grunnholdningen, at meningsfullheten var den mest sentrale av de tre elementene. Dette fordi individer som opplevde høy grad av mening også ville være motiverte til å tilegne seg større begripelighet og håndterbarhet i en situasjon.

Selv om denne studien ikke vil kunne si noe om informantenes grunnleggende OAS, slik Antonovsky beskriver det, fordi dette ville kreve en grundig kartlegging av informantenes holdninger, bakgrunn og generelle livssyn, vil det likevel kunne skape en referanseramme for de faktorer som oppleves å være, eller ikke være, til stede i den aktuelle situasjonen, eksempelvis som følgeperson.

Bang (2003, s. 27) fremhever hvordan hjelpere i møte med andre menneskers utfordringer kan oppleve utviklingsvekst. Ved å observere andres utfordringer og opplevelser, samt hvordan andre håndterer disse, får hjelperen innblikk i andre erfaringer enn de selv ville hatt tilgang på i eget liv, noe som kan endre verdensbildet hjelperen i utgangspunktet har. I likhet med Antonovsky, trekker også Bang (2003, s. 30) inn «meningsfullhet» som en av faktorene som kan bidra til utvikling, og snakker her om et større motiv, eller opplevelse av å bidra. Forfatteren hevder at arbeidet vil være tilfredsstillende når det er i samsvar med egne verdier og holdninger, og dermed skape mening.

2.3.3 Negative konsekvenser ved stress og belastning

I forrige kapittel tok jeg utgangspunkt i Antonovskys helsefremmende grunnholdning (opplevelse av sammenheng) i møte med utfordringer i livet. Når stress og belastning derimot ikke blir håndtert, eller håndtert dårlig, kan det føre til redusert fysisk og psykisk helse. I det neste vil jeg redegjøre for noen av de konsekvensene som følgepersoner kan oppleve dersom belastningene blir for store. Dette er viktig å belyse for å forstå hva som skal til for å unngå det.

Mange forfattere som skriver om reaksjoner og konsekvenser som følge av emosjonelt stress eller belastning, omtaler ofte yrkesbelastninger som vedvarer over tid (se eksempelvis Bang, 2003; Isdal, 2017). Selv om følgepersoner ikke nødvendigvis har jobbet i saker om vold og overgrep over lengre tid, er det ikke usannsynlig at også de kan få reaksjoner i etterkant av det de har opplevd, vært vitne til, eller blitt fortalt, enten av barnet direkte eller gjennom instansene rundt barnet.

Mentalt fravær i egen hverdag, kan være en konsekvens av å høre andres vonde fortellinger eller se andres vanskeligheter og lidelse. Det kan bli vanskelig å legge tankene bort når man kommer hjem. Tankene vandrer tilbake til historiene og inntrykkene (Haavik & Toven, 2020, s. 27). Som regel tåler man å ta inn og romme andres lidelse og vise empati, men over tid kan det sette spor, fordi den emosjonelle smerten til andre er vanskelig å ikke kjenne på selv. Å møte andres hjelpeløshet eller håpløshet i situasjoner eller beskrivelser, er også strevsomt fordi man gjennom empatien åpner for å kjenne på avmakten til den andre, og kan føre til at man opplever å ikke stå i posisjon til å hjelpe selv (hjelpeløs) (Haavik & Toven, 2020, s. 28).

Grubling og bekymringstanker er ikke uvanlig å oppleve når man har stått nær noen i en vanskelig situasjon. Det kan føre til dårlig samvittighet eller redsel for at man ikke gjorde det riktige, eller var til hjelp. Tankene kommer gjerne på ugunstige tidspunkter, som når man skal sove eller slappe av (Haavik & Toven, 2020, s. 41).

Som nevnt tidligere (kap. 2.3.2), forteller Bang hvordan innblikk i andres erfaringer kan utvide verdensbildet hjelperen har, i positiv forstand. Haavik og Toven (2020, s. 47) mener større belastninger eller kriser også kan endre verdensbildet til det mer negative, og sier folk som til vanlig jobber i andre bransjer kan få sjokk over realitetene og smerten som eksisterer i de deler av samfunnet de vanligvis ikke har innsyn i. Når dette oppstår kan hjelperen få utfordringer med å vurdere sannsynligheten for at noe vondt skal inntreffe, overvurdere farer,

eller tillegge andres handlinger negative intensjoner. Noen opplever også at de begynner å minimere hverdagslige utfordringer, og har vansker med å ha medfølelse til «små problemer». Når disse trekkene blir sterke, og hjelperen registrerer endringer i tanker og følelser, kan det være et tegn på det som omtales som vikarierende traumatisering (Haavik & Toven, 2020, s. 47-48)

2.3.4 Relasjon, etikk og makt

Som både lærer/barnehagelærer og følgeperson, er en god relasjon en vesentlig del av oppgaven. For å skape et utgangspunkt for forståelsen av relasjon, og hva det innebærer, viser jeg til Løgstrups beskrivelser i dette kapitlet.

Den danske teologen og filosofen, Knud Ejler Løgstrup (1999, s. 38-40), bruker uttrykket «å holde den andres liv i sin hånd» for å beskrive den grunnleggende etiske situasjonen som oppstår når mennesker samhandler. Dette uttrykket er sentralt i hans bok om den etiske fordring og understreker det spontane og umiddelbare ansvaret vi har for hverandre i mellommenneskelige relasjoner.

Ifølge Løgstrup blir vi automatisk betrodd deler av andre menneskers liv når vi samhandler. Det betyr at våre handlinger, ord, og selv vår tilstedeværelse kan ha stor innvirkning på andres velvære og selvforståelse (Løgstrup, 1999, s. 29-38). Dette skaper en maktrelasjon der vi har potensial til både å berike og å skade den andre personen. Løgstrup argumenterer for at dette gir opphav til en etisk fordring; en umiddelbar og tvunget forpliktelse til å beskytte og fremme den andres liv (Christoffersen, 1999, s. 12-15, Forord til Løgstrup, 1999). I dette ligger det imidlertid ingen rett til å bestemme hvordan den andre skal reagere på ens godhjertede og velmenende handlinger eller ord, men en aksept for at den andre er «herre over eget liv». Noe som krever tålmodighet, men også skaper mulighet for å utvide den andres horisont (Løgstrup, 1999, s. 48)

Slik jeg tolker Løgstrups filosofi, peker den på viktigheten av vår relasjon til andre mennesker, og fremhever at etikk ikke bare handler om å følge regler, men hvordan vi behandler andre. Perspektivet bidrar i så måte til å forstå etikk som både personlig og relasjonelt, og at vi selv står ansvarlig for den påvirkning vi har i all mellommenneskelig interaksjon.

I praksis betyr dette at vi i ethvert møte med en annen person må være bevisste på den tilliten og det ansvar som følger med denne makten. Vi må handle omsorgsfullt og med integritet, i bevissthet om at våre valg påvirker den andre personens liv. Denne tankegangen utfordrer oss til å vurdere egne motiver og handlinger, og til å handle på måter som anerkjenner og respekterer den grunnleggende verdigheten til andre mennesker.

2.3.5 Relasjonell kompetanse i skole og barnehage

For å skape forståelse for relasjonens viktighet i skoler og barnehager, samt hvordan tosidigheten ved å både være følgeperson og lærer/barnehagelærer kan skape utfordringer, vil jeg i det følgende vise til relasjonell kompetanse i et pedagogisk perspektiv.

Ifølge NOU 2015: 8 (2015, s. 20) støtter forskning opp om at et trygt læringsmiljø og gode relasjoner er helt essensielt for elevens forutsetninger for god læring og utvikling, både faglig, sosialt og emosjonelt. Det fremheves i dette at et godt samarbeid mellom skole og hjem også er viktig for elevens mulighet til å lære og utvikle seg. Ett av de fire kompetanseområdene utvalget presenterte som viktig i arbeidet med fremtidige fag var «å kunne kommunisere, samhandle og delta», noe som viser betydningen av relasjonell kompetanse (NOU 2015: 8, 2015, s. 22).

Lærer- elev relasjonen er med andre ord påpekt som viktig, både for at barnet skal kunne utvikle seg i samsvar med eget faglige potensial, men også for trivsel. Drugli (2012, referert i Bjørkelo et al., 2022, s. 15) poengterer at en god relasjon mellom lærer og elev kan tjene som en beskyttelsesfaktor i tilfeller hvor risikofaktorer, i eller rundt barnet, truer læring og utvikling.

Det er ifølge Bjørkelo et al. (2022, s. 18-19) læreren som står ansvarlig for relasjonen, uavhengig av de følelser læreren eller eleven måtte ha for den andre. Det fremheves derfor som viktig å inneha kunnskap om elevers og læreres emosjoner og hvordan disse gjensidig kan påvirke relasjonen. Det fremheves at relasjonskompetanse er en sentral ferdighet som læreren bør mestre (Dahl et. al (2016), refert i Bjørkelo et al., 2022, s. 20)

Som tidligere nevnt er også skolens relasjon til foreldrene av stor betydning for elevens læringsutvikling. Det fremgår av læreplanverkets «overordnet del: samarbeid mellom hjem og skole» (Udir, 2017, kap. 3.3). Som en del av Utdanningsdirektoratets arbeid med kvalitet og

kompetanse i skoler, fremheves det at lærer er ansvarlig for å legge til rette for godt samarbeid med foreldre og skape god og tillitsfull dialog (Udir, 2020). Drugli og Nordahl (2016, s. 2-3) trekker fram at foreldrene står ansvarlig for oppdragelsen av barnet, men fordi barnet tilbringer mye tid på skolen, økes viktigheten av et godt samarbeid. Skole-hjem samarbeidet, slik det beskrives av forfatterne, gjenspeiler en gjensidig relasjon som skal skape gode utviklingsmuligheter for barnet.

På samme måte beskrives viktigheten av en god relasjon og godt samarbeid mellom hjem og barnehage. Utdanningsdirektoratets veileder «barns trivsel – voksnes ansvar», fremhever åpenhet og likeverd som sentrale verdier i barnehagens samarbeid med foreldrene. Videre at en varm og gjensidig kommunikasjon med foreldrene er understøttende faktorer for barnets trivsel og gode fungering i barnehagen (Udir, 2018).

2.3.6 Anerkjennelsens betydning for relasjon

Følger man Axel Honneths resonnement om anerkjennelse, er det et samspillsforhold mellom anerkjennelse og relasjoner, som står sentralt for både individets utvikling og samfunnets struktur. Honneth beskriver anerkjennelse som et menneskelig behov, men også en grunnleggende mekanisme hvor individer utvikler en positiv selvforståelse og identitet. I dette identifiserer han, via arbeidet til filosofer som Mead, Hegel og Scheler, tre viktige former for anerkjennelse; 1) Kjærlighet, som baseres på individets nærmeste relasjoner, som familie og venner. Anerkjennelsen er i slike relasjoner gjensidig og følelsespreget, og vises gjennom bekreftelse av behov og følelser. Denne formen for anerkjennelse er viktig for individets grunnleggende selvtilit, og en forutsetning for å kunne oppnå og verdsette de andre formene for anerkjennelse. 2) Rettigheter, omhandler vår tilhørighet i den juridiske sfæren der individene anerkjennes som autonome og like rettssubjekter. Å forstå seg selv som innehaver av rettigheter innebærer at individet også må erkjenne egne forpliktelser til andre. Denne anerkjennelsen bidrar til selvrespekt, og 3) Solidaritet, som dreier seg om å få anerkjennelse for individets bidrag og ferdigheter i et samfunn, som igjen styrker en følelse av verdi og selvverd (Honneth, 2008, s. 101-139).

For å oppsummere kan man si at anerkjennelsesmønsteret til Honneth bygger på ideen om at vår samhandling og relasjoner med andre gir grunnlaget for vårt selvbylde og sosiale status. En forutsetning er imidlertid at menneskene i et samfunn har felles normer og verdier og en

enighet om hva som er verdifullt og viktig. En felles forståelse kan på den måten gjøre anerkjennelsen meningsfull for de som mottar den (Honneth, 2008, s. 130).

Åmot og Skoglund (2012, s. 21-23) viser til Honneths teori når de beskriver krenkelse som motsatsen til anerkjennelse, og hvordan mangelen på anerkjennelse fører til en kamp om å oppnå det. Sett i et pedagogisk lys fremhever forfatterne viktigheten av et samfunn som ivaretar frihet og forskjellighet gjennom gjensidig anerkjennelse. Berit Bae (2001) beskriver hvordan et asymmetrisk forhold mellom pedagoger og barn i barnehagen, fører til en balansegang mellom anerkjennelse og krenkelse, hvor ytterpunktene i sistnevnte kan føre til at identiteten bryter sammen, eller skaper en kamp om anerkjennelse og derav utviklingsmuligheter (referert i Åmot & Skoglund, 2012, s. 26-27).

Ifølge Patrick Kermit finnes det flere aspekter ved Axel Honneths anerkjennelsesteori som kan gjøre det utfordrende å anvende teorien for både voksne og barn (Kermit, 2012, s. 41). I utfordringene som Kermit snakker om, vil jeg trekke fram følgende;

1) Anerkjennelse i nære relasjoner: ifølge Honneth er kjærlighetens anerkjennelse sentralt i mor-barn relasjonen, hvor ubetinget aksept er avgjørende. Denne anerkjennelsen er grunnleggende for barns utvikling. I en utvidet forståelse vil det si at alle former for tilbakeholdelse eller krenkelse, inkludert fysisk vold, er avvísninger av denne anerkjennelsesformen. Kermit hevder at voksnes plikt til å avstå fra vold ikke bare er relevant i familierelasjoner, men i alle sammenhenger der barn deltar. Dette understreker behovet for at voksne konsekvent fremmer en voldsfri tilnærming som en del av barns oppdragelse, i alle sosiale kontekster et barn befinner seg i (Kermit, 2012, s. 49).

2) Anerkjennelse i form av rettigheter: barnets evne til selvbevissthet og identitet er dypt forankret i interaksjonen med andre. Kermit diskuterer at selv om barn og voksne begge har visse grunnleggende forpliktelser som ærlighet, har voksne ytterligere forpliktelser fastsatt på samfunnsnivå. Spesielt i profesjonelle roller som lærere eller barnehagelærere. Dette innebærer et ansvar for å forvalte og beskytte barnas rettigheter på måter som tjener barnets beste, selv om det kan virke som om det ikke er gjensidighet i dette forholdet. Dette ansvaret er befestet i det faktum at barnet anses som en del av et samfunn som har delegert denne oppgaven til den voksne (Kermit, 2012, s. 51).

3) Solidarisk anerkjennelse: det asymmetriske maktforholdet mellom voksne og barn, gjør bruken av Honneths begrep om solidarisk anerkjennelse i skoler og barnehager kompleks.

Kermit påpeker at Honneths eksempler ikke lett kan overføres til barnets verden. Han illustrerer hvordan barn praktiserer solidarisk anerkjennelse gjennom dialog og lek, hvor de lærer å lytte og forhandle, og gjennom dette anerkjenner hverandres bidrag til fellesskapet. Disse hverdagslige aktivitetene i skoler og barnehager er kritiske arenaer for utviklingen av barns evne til å gi og motta anerkjennelse i et felleskap (Kermit, 2012, s. 52-57).

3 Metode

Kapitlet inneholder en beskrivelse av framgangsmåten som er benyttet for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil i det følgende gjøre rede for hvordan jeg har gått fram for å finne relevant litteratur, valg av forskningsmetode, vitenskapelig utgangspunkt, forforståelse, utvalg og rekruttering av deltakere, innsamling av data, samt analyse av datamaterialet. Til slutt presenteres forskningsetiske vurderinger og studiens gyldighet og pålitelighet.

3.1 Litteratursøk

Litteratursøket ga få resultater relatert til mitt spesifikke tema og forskningsspørsmål. Ved å tydeliggjøre min fremgangsmåte, mener jeg det kan styrke legitimiteten til det forarbeidet som er gjort, samt det resultatet jeg har kommet fram til.

Det er gjort flere søk, i tidsrommet november 2023 – januar 2024, i databasene Assia, Cinahl, IBSS, Oria, ERIC, Idunn og Google Scholar. I et forsøk på å finne forskning som gjelder følgepersoner som bistår barn som må i avhør til Statens barnehus, har jeg først gjort et søk på ordene «Child advocacy center», «Children's house» eller «barnehus», sammen med ulike engelske og amerikanske ord som kan tilsvare «følgeperson». Søkeordene som er brukt er «chaperone», «companion», «assistant», «support person», «trusted person», «accompany*», «accompanying person», «follower», og «teacher». Ingen av kombinasjonen har gitt treff. Søk etter Statens barnehus alene, gir flere treff, men ingen som direkte berører tema for denne studien. Det er også gjort søk på ordene «child welfare service» i kombinasjon med «school», «kindergarden», «preschool», «teacher», «collaboration» og «barriers». På norsk oversatt til «barnevern», «skole», «barnehage», «lærer», «samarbeid» og «barrierer». Søkeordene er valgt på grunn av relevans til tema og problemstilling. I tillegg til søk i databaser har jeg funnet studier i litteraturlister til artikler jeg har oppfattet som sentrale, enten direkte eller fordi det har overføringsverdi til oppgavens tema.

For å finne anvendbare og relevante artikler leste jeg gjennom artiklenes sammendrag. Artikler jeg ikke oppfattet som relevant for tema og problemstilling ble ekskludert. Ettersom jeg fant lite forskning på temaet, har jeg ikke ekskludert artikler basert på årstall. For øvrig var det et inklusjonskriterium at artiklene var fra land som ble oppfattet som overførbare til

Norge og at de omhandlet bruk av «barnehusmodellen», eller samhandling mellom lærere/barnehagelærere og barnevern (se utvalget i kap. 2.2 tidligere forskning).

3.2 Valg av forskningsmetode

For å besvare problemstillingen om hvordan det erfares å være offentlig ansatt og følgeperson for barn på statens barnehus, har jeg valgt å benytte kvalitativt intervju. Denscombe (2021, s. 230) fremhever at intervju bør brukes når meninger, emosjoner, erfaringer eller komplekse situasjoner skal undersøkes. Jeg søker å få fram dybde og detaljerte beskrivelser om følgepersonenes opplevelse av samarbeidet med barnevernet og barnehuset i sakene, deres erfaring med relasjonen til barnet og familien, og opplevelsen av ivaretagelse i prosessen. Jeg vurderer derfor at intervju er en egnet metode for å oppnå dette.

Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju, hvilket vil si at intervjuformen er samtalebasert med utgangspunkt i noen forutbestemte spørsmål. Et semistrukturert intervju gir informantene mulighet til å utdype egne interessepunkter. Rekkefølgen på spørsmålene og hvordan de blir stilt, kan derfor variere fra intervju til intervju (Denscombe, 2021, s. 231; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). Der informantene begynte å fortelle uoppfordret om nye ting knyttet til temaet, eller betraktninger og svar som ikke umiddelbart passet med de forberedte spørsmålene, har jeg valgt å følge disse initiativene for å utforske nye momenter rundt temaet. Et semistrukturert intervju gir på denne måten, meg som forsker, rom til å skape spontanitet og variasjon.

Siden det ikke foreligger mye forskning som direkte omtaler følgepersoner og deres erfaringer, ble det ansett enda viktigere å være så åpen og utforskende i tilnærmingen som mulig. Selv om intervjuguiden hadde forslag til både spørsmål og utdypende spørsmål, ble alle intervjuene litt forskjellige (Arthur et al., 2014, s. 149).

3.2.1 Sosialkonstruksjonisme

For å forstå følgepersonenes beskrivelser av egne erfaringer har jeg latt meg inspirere av sosialkonstruksjonismen. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv søkes ikke en objektiv sannhet, men snarere perspektiver, opplevelser og erfaringer. Det er en teori som argumenterer for at virkeligheten, kunnskapen, og betydningen vi tilegner verden rundt oss, er

skapt gjennom sosiale interaksjoner. Dette perspektivet utfordrer ideen om at kunnskap er objektiv og uavhengig av det sosiale miljøet. I stedet fremhever det hvordan våre oppfatninger, identiteter og virkelighetsforståelser er formet av de kulturelle og historiske kontekstene vi er en del av. Sosialkonstruksjonisme ser på språk, kommunikasjon og sosiale praksiser som sentrale elementer i konstruksjonen av virkeligheten og understreker at det som ofte anses som «naturlig» eller «gitt», faktisk kan vise seg å være et produkt av menneskelig samspill (Solvang, 2020, s. 248, 249 og 251).

Sosialkonstruksjonismen utfordrer konvensjonelle begreper og kategorier som definerer vår virkelighet, basert på forestillingen om at de er dynamiske og formbare. Maktrelasjoner spiller en nøkkelrolle i dette perspektivet, idet vår forståelse av virkeligheten er influert av politiske og ideologiske strømninger, som igjen påvirker hvilken kunnskap som anerkjennes som gyldig. I tillegg er vår sosiale interaksjon avgjørende for vår oppfattelse og forståelse av de fenomenene vi møter (Solvang, 2020, s. 257-259). Slik jeg forstår Solvang, ligger makten i språket, som i sin tur endrer våre holdninger og opplevelse av verden. Det interessante vil være å sette søkelys på hvilke interesser som ligger til grunn for de selvfølghetene vi møter, altså hvem eller hva som har definisjonsmakten, noe også Solvang selv påpeker (Solvang, 2020, s. 251).

Med et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt har jeg, gjennom intervjuene i denne studien, vært opptatt av informantenes egen opplevelse og selvforståelse, og forsøkt å fremme deres erfaringer og perspektiver. Jeg har ikke hatt fokus på å finne et entydig svar på hva det innebærer å være følgeperson eller en riktig måte å utføre oppdraget. Likevel håper jeg at hjelpeapparatet for øvrig kan dra nytte av å få innblikk i disse perspektivene, for slik å være et utgangspunkt for utarbeidelse av gode løsninger på de utfordringene som bringes på bane.

3.2.2 Forforståelse

Da jeg startet arbeidet med masterstudiet, hadde jeg flere års erfaring fra kommunal barneverntjeneste. Gjennom arbeidet i barnevernet har jeg erfaring med å jobbe med barn som av ulike årsaker må i tilrettelagte avhør ved Statens barnehus. Jeg har også selv vært følgeperson, og vet derfor en del om hva oppdraget går ut på og hvilke utfordringer som kan oppstå. Likevel mener jeg det er en forskjell på når en ansatt i barneverntjenesten er følgeperson for et barn, kontra når lærere eller barnehagelærere innehar denne rollen. Først og fremst fordi en barnevernsansatt har inngående kjennskap til barnevernssaken og ofte

politisaken på forhånd, men kjenner ikke alltid barnet. En lærer eller barnehagelærer, vil slik jeg har forstått det, ha liten eller ingen kjennskap til saken, men en sterkere relasjon til barnet.

Min forforståelse er preget av mine egne erfaringer gjennom arbeidet i barnevernet, men også samtaler med samarbeidspartnere i skoler og barnehager med varierende opplevelser av det å være følgeperson. Jeg hadde et inntrykk av at flere følgepersoner gav uttrykk for en viss utrygghet, enten i rollen eller i samarbeidet med barnevernet og/eller politiet. Både egne erfaringer og andres fortellinger har vært med å påvirke både valg av tema, problemstilling og utforming av intervjuguide. Jeg har forsøkt etter beste evne å være bevisst egen forforståelse, stille meg åpen og nysgjerrig i prosessen, og fulgt informantene dit deres svar har ledet meg.

Det er likevel viktig å finne en balanse mellom å rapportere eller fortolke alt ut fra informantenes perspektiver, samt å tilføre et helhetlig perspektiv. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) refererer til dette i sin beskrivelse av det «interpersonlige samspillet med intervjupersonene» og hvordan man som forsker kan bli påvirket dersom man ikke klarer å holde en profesjonell distanse. Jeg har forsøkt å skape balanse mellom disse ytterpunktene, gjennom å fremheve de ulike perspektivene til informantene på en troverdig måte, og samtidig sette det inn i en kontekst hvor deres perspektiver kan bidra til økt kunnskap og forståelse for hvordan oppdraget som følgeperson kan forstås og håndteres, både av følgepersoner og de instansene som inngår i samarbeidet med dem.

3.3 Utvalg og rekruttering av deltakere

For å besvare forskningsspørsmålene mine søkte jeg deltakere som hadde erfaring med å være følgeperson. Da jeg spesifikt ønsket å se nærmere på læreres og barnehagelæreres erfaringer, ble det naturlig å kontakte skoler og barnehager for å finne informanter. Det ble utført et strategisk utvalg, basert på deltakernes spesifikke kunnskap og erfaringer med det å være følgeperson. Jeg anså at dette ville muliggjøre detaljert utforskning og forståelse av temaer, i tråd med Ritchie et al. (2014, s. 113).

Videre ønsket jeg at deltakerne skulle ha vært følgeperson, en eller flere ganger, i løpet av perioden 2020-2024. Dette for å øke sannsynligheten for at informantene klarte å hente fram minner, refleksjoner og følelser om hendelsen. Ved å øke dette vinduet ble det vurdert at viktige detaljer og nyanser i datamaterialet kunne gå tapt. Vanskeligheter med å finne deltakere til studien gjorde imidlertid at jeg i ett av tilfellene måtte fravike dette

inkludjonskriteriet, og informantens erfaringer lå derfor litt lengre tilbake i tid. Deltakeren hadde imidlertid ingen utfordringer med å besvare spørsmålene eller huske tilbake til egne refleksjoner og følelser. Beskrivelsene var detaljerte og spesifikke, og det ble derfor vurdert at det transkriberte intervjuet ble inntatt som del av datamaterialet.

For å forhindre brudd på prinsippet om frivillig deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104), ble det vurdert som hensiktsmessig å finne deltakere som ikke hadde noe personlig forhold til meg i forkant av studien. Ingen av informantene var nære bekjente, slekt eller venner. Dette økte sannsynligheten for at informantene ikke følte seg presset til å delta. Videre reduserte det muligheten for at datamaterialet ble påvirket av en forutgående relasjon mellom meg og informanten.

Forut for rekruttering av deltakere til studien, ble prosjektet forelagt og godkjent av Sikt (vedlegg 1). For å starte rekrutteringsprosessen ble det først sendt e-post til rektorer og barnehagestyrere i alle skoler og barnehager i tre kommuner, med en forespørsel om å videresende til de av sine ansatte som hadde erfaring med følgespersonoppdraget (vedlegg 3). E-posten inneholdt informasjonsskriv om studien og samtykkeskjema til deltakelse (vedlegg 4), samt informasjon om hvordan de enkelt kunne komme i kontakt med meg for å melde interesse eller et ønske om mer informasjon. Dette for å sikre informert samtykke (Ritchie et al., 2014, s. 141). Foruten én positiv henvendelse med ønske om deltakelse, mottok jeg ingen respons de første to ukene. Tilsvarende henvendelser ble derfor sendt til rektorer og barnehagestyrere i fire ytterligere kommuner. Siden forespørselen ble sendt til et mer utvidet geografisk område, ble det presisert at intervjuet kunne gjennomføres på Teams. I denne runden ble det rekruttert to deltakere. Prosessen sto imidlertid stille etter dette, og jeg så meg derfor nødt til å endre framgangsmåte.

Jeg valgte å fokusere på de største skolene og barnehagene i de syv utvalgte kommunene, hvor jeg antok at det var større sannsynlighet for å finne ansatte med erfaringer som følgesperson. Etter å ha sendt e-poster uten å få respons, kontaktet jeg rektorer og barnehagestyrere direkte via telefon. Informasjonsskrivet ble som følge av dette distribuert på pauserommene i to store skoler, men dette tiltaket genererte ikke flere deltakere. Årsaken ble forklart å være tidsmangel og høy arbeidsbelastning, spesielt i førjulstiden.

Videre søkte jeg hjelp fra politi og barneverntjenester i kommunene for å få kontaktinformasjon til mulige deltakere, noe som ga en kort liste med navn basert på

representantenes hukommelse. Til tross for utsendelse av e-poster med forespørsel om deltakelse til prosjektet sammen informasjonsskriv og samtykkeskjema til de navngitte personene, var det ingen som meldte seg.

Til slutt vendte jeg meg til mine medstudenter, som hjalp med å identifisere mulige deltakere gjennom deres nettverk. Etter å ha fått kontaktinformasjon til interesserte, sendte jeg ut informasjonsmateriell og samtykkeskjema. I denne runden ble tre nye informanter rekruttert. Intervjuer ble planlagt, men to trakk seg på grunn av tidskonflikter.

Fire intervjuer ble gjennomført som planlagt. Ritchie et al. (2014, s. 117) fremholder at det er flere grunner til at kvalitative utvalg ofte er mindre i størrelse. For det første vil det komme et punkt hvor det ikke lenger vil komme ny informasjon dersom datamaterialet analyseres godt. Datamaterialet blir mettet. For det andre er ikke målet i kvalitative studier å generalisere funn til en større populasjon gjennom tilstrekkelig statistisk styrke og representativitet, men heller få en dyp forståelse av et fenomen. Den tredje grunnen er at kvalitative studier gir detaljrik informasjon, og for å kunne yte rettferdighet til detaljene i analysen setter det begrensinger for hvor stort utvalget kan være. Som en fjerde grunn, trekker forfatteren inn at kvalitativ forskning er svært ressurskrevende å gjennomføre.

Etter å ha gjennomført transkribering og koding av de fire intervjuene, satt jeg igjen med en betydelig mengde data. Selv om det framkom nyanser i de transkriberte intervjuene, ble datamaterialet vurdert som mettet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Grunnet prosjektets tidsramme og personlige ressurser var det heller ikke mulig å bruke mer tid på rekrutteringsprosessen.

De fire informantene var alle kvinner. Tre av dem lærere, og en var barnehagelærer. Alle hadde flere års erfaring innenfor sine yrker. Deltakerne kom fra tre ulike kommuner, og hadde noe variert erfaring med å være følgeperson. To av informantene hadde vært følgeperson én gang, mens to av dem hadde vært det to eller flere ganger. To av informantene hadde også vært involvert (direkte eller indirekte) i saker hvor andre kolleger hadde vært følgeperson, og trakk deler av denne erfaringen inn i intervjuet.

3.4 Intervjuguide og pilotintervju

For innsamling av data ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide med forslag til tema og spørsmål (vedlegg 4). For å sikre at jeg fikk produsert data som kunne besvare forskningsspørsmålene til prosjektet, ble intervjuguiden utformet med utgangspunkt i tematikken forskningsspørsmålene adresserte. Det ble også laget forslag til «underspørsmål», som kunne brukes ved behov. For å kunne samle data fra alle deltakerne om erfaringer med følgepersonoppdraget og eventuelle implikasjoner for lærere som tar på seg oppgaven, ble det vurdert som nødvendig med en viss struktur (Arthur et al., 2014, s. 149). Likevel ble det forsøkt å lage en intervjuguide som også gjorde det mulig for informantene å snakke om uforutsette temaer som ble viktig for dem (Denscombe, 2021, s. 231).

Når skissen til intervjuguiden var ferdig ble det gjennomført et prøveintervju med en kollega som hadde erfaring med å være følgeperson. Slik kunne jeg få et bilde av om intervjuguiden var hensiktsmessig utformet, samt få øvd meg på å intervju og benytte opptaker. Etter prøveintervjuet, fikk jeg tilbakemeldinger og intervjuguiden ble revurdert og det ble gjort små justeringer på noen av formuleringene.

3.5 Planlegging og gjennomføring av intervjuet

Intervjuene ble gjennomført en-til-en for å få fram de individuelle erfaringene fra hver enkelt deltaker (Denscombe, 2021, s. 231). Tidspunkt for intervju ble avtalt per e-post med informantene, og de fikk selv velge hvor intervjuet skulle gjennomføres. To av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, mens de to andre ble gjennomført på Teams grunnet større geografiske avstander. Jeg opplevde ingen forskjell mellom intervjuene gjennomført på Teams og de intervjuene hvor jeg møtte informanten personlig. Alle informantene delte åpent, uavhengig av hvor intervjuet fant sted. Varigheten på intervjuene var mellom 65-70 minutter. Intervjuene ble gjennomført i november 2023 og slutten av januar 2024.

Etter hvert intervju tok jeg meg tid til transkribering, refleksjon, justeringer og nye forberedelser. Et av kjennetegnene til kvalitative metoder er at metoden er fleksibel og gir rom for tilpasning og endringer underveis i datainnsamlingen (Denscombe, 2021, s. 245).

Samtykket var innhentet i forkant eller ved oppstart av intervjuet. Intervjuet ble startet med å gjennomgå viktig informasjon fra informasjonsskrivet. Deltakerne ble på nytt gjort kjent med

formålet med studien, at det var frivillig å delta, samt at intervjuet ble tatt opp på lydfil og transkribert.

Selve intervjuet var delt opp i fire deler; bakgrunnsinformasjon, erfaringer i forkant av avhørsdagen, erfaringer på avhørsdagen, erfaringer i etterkant av avhørsdagen, samt generelle refleksjoner. Alle delene hadde forslag til spørsmål som var rettet mot forskningsspørsmålene for studiet. Alle intervjuene startet med bakgrunnsspørsmålene, men varierte noe i rekkefølgen i de følgende delene ut fra interesse og initiativ fra informanten. Jeg passet likevel på å komme inn på hver del i løpet av intervjuet. Jeg benyttet oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg fikk tak i informantens meninger og refleksjoner, samt bruk av oppsummering av informantens refleksjoner for verifisering av om budskapet var forstått riktig (Denscombe, 2021, s. 236-237). Egenskapen med å lytte til underliggende budskap og stille gode oppfølgingsspørsmål, ble enklere jo lenger ut i intervjuprosessen jeg kom.

3.6 Datahåndtering og transkripsjon

For å få lydopptak av intervjuene ble mobilappen Nettskjema diktafon benyttet. Appen krypterer lydfilen automatisk og sender opptaket til et forhåndslagret skjema på en personlig bruker i Nettskjema, tilknyttet masterprosjektet. Person- og kontaktopplysninger til informantene ble kodet og lagret separat fra resten av materialet. Dette ivaretar hensynet til informantenes rett til konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300).

Lydfilen fra hvert intervju ble transkribert like etter intervjuet, og danner det empiriske grunnlaget for studien. Lydfilene var av god kvalitet, og ble i første omgang transkribert automatisk i Nettskjemas tekstbehandlingsprogram. Intervjuene ble transkribert til bokmål. Grunnet ulike dialekter og variert kvalitet på transkripsjonen, ble likevel hver enkelt transkripsjon og lydfil gjennomgått på nytt, og feil ble rettet opp.

Fordi det muntlige språket kan oppfattes usammenhengende og med repetitive ord og uttrykk når det blir gjort om til tekst, ble sitatene i den andre delen av transkriberingen delvis endret til en mer korrekt skriftlig form, for å skape bedre sammenheng og mer lettleste uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213-214). Det ble ikke gjort endringer som kunne forringe meningene eller innholdet i informantenes uttalelser. Mine egne gjentakende bekreftelser (ja og mhm) ble utelatt for å gjøre transkripsjonsmaterialet mer ryddig.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) må det gjøres et valg i forhold til hvor mye av det muntlige preget som skal med i transkripsjonen. Det finnes ingen fasit, men avhenger av hva som er målet for studiet og hva som skal analyseres. I transkripsjonsarbeidet valgte jeg å ikke fokusere på intonasjon, lydord, sukk og latter, foruten noen få unntak der eksklusjon av disse ville endret meningsinnholdet og poenget med uttalelsen, eksempelvis latter som indikerte ironi. Disse ble transkribert «(ler)». Lengre pauser som kunne indikere usikkerhet, nøling eller lignende, der dette kunne ha betydning for hvordan uttalelsen oppfattes, ble ført inn i transkripsjonen med tegnsettingen; «...».

3.7 Analyse

For å analysere datamaterialet har jeg støttet meg til Braun og Clarkes beskrivelse av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2022). Tematisk analyse gir forskeren en måte å sette seg inn i datamaterialet, avgjøre hva som er viktige temaer, samt redusere kompleksiteten og mengden data til noe forståelig (Denscombe, 2021, s. 329).

Selv om spørsmålene som ble stilt til de ulike informantene, samt dynamikken som utspilte seg i intervjusituasjonen, kan ha satt visse rammer eller åpnet opp for det informantene valgte å fortelle, er refleksiv tematisk analyse en induktiv tilnærming. Det vil si at de identifiserte temaene som framkommer i analysen er nært forbundet med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Det var ønskelig å analysere materialet med åpenhet og nysgjerrighet, for å få fram eventuelle temaer som var viktig for informantene, selv om de ikke direkte besvarte mine forhåndsbestemte forskningsspørsmål, men som likevel adresserte hovedproblemstillingen; *Hvordan erfarer lærere/barnehagelærere å være følgesperson for barn som må i tilrettelagte avhør ved statens barnehus?* Problemstillingen søker å utforske informantens egen virkelighet, meninger og erfaringer, noe tematisk analyse er egnet for å beskrive (Braun & Clarke, 2006). Analysen beskrives som en ikke-lineær prosess, hvilket vil si at forskeren må bevege seg fram og tilbake i de ulike fasene av analysen, som en viktig del av prosessen (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Den tematiske analyseprosessen, slik Braun og Clarke (2006, 2022) beskriver den, gjennomføres i 6 steg som jeg vil gå nærmere inn på i det følgende.

3.7.1 Datautforskning (familiarisering)

Det første stadiet omhandler å fordype seg i datamaterialet ved å aktivt lese gjennom dataene gjentatte ganger på søken etter betydninger og mønster. Dette arbeidet starter allerede i transkriberingsprosessen (se nærmere i kap. 3.6), og er en god måte å bli kjent med det innsamlede datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I forbindelse med transkribering ble lydopptakene lyttet gjennom flere ganger. Underveis i prosessen noterte jeg tanker og refleksjoner, slik at jeg kunne gå tilbake til dette når jeg skulle starte koding av materialet. Transkribering er anerkjent som en fortolkende prosess i kvalitativ metodologi og en nøkkelfase i analyseprosessen, som forskeren bør sette av tid til å gjøre grundig (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). Jeg valgte derfor å bruke en del tid på transkriberingsprosessen.

3.7.2 Innledende koder

Koding handler om å systematisere hele datasettet, og identifisere elementer av analytisk interesse, slik at det kan vurderes på en meningsfull måte (Braun & Clarke, 2006, s. 88; Braun & Clarke, 2022, s. 59-62). For å starte prosessen laget jeg et kodeskjema, hvor jeg førte over de utsagnene fra datasettet som jeg fant interessante for analysen. Noen av uttalelsene bar preg av at informantene vekslet på hva de snakket om, eksempelvis plutselig kom på noe de hadde glemt å si. I denne fasen ble det som ikke hørte sammen med resten av den konkrete uttalelsen, erstattet med «(...)» i sitatet. Dette for at uttalelsen skulle få bedre sammenheng, men også indikere at noe var fjernet.

Hvordan kodingen gjennomføres, avhenger av om temaene man forsøker å finne gjennom analysen skal være datadrevne eller teoridrevne (Braun & Clarke, 2006, s. 88; Braun & Clarke, 2022, s. 35). Jeg ønsket å holde meg nært det informantene var opptatte av, slik at deres perspektiv ble fremhevet, og ikke ble begrenset av mine teoretiske hypoteser. Utsagnene ble derfor først kodet til empirinære oppsummeringer, eller essenser. Disse kodene var nært knyttet til informantenes eget språk (Braun & Clarke, 2022, s. 57). I neste ledd ble de innledende kodene satt inn i det jeg har valgt å kalle «kodegrupper». I denne delen av kodingen ble det gjort en fortolkning av kodene, og viser noe av den refleksive prosessen jeg hadde underveis i dette arbeidet. Eksempelvis ble koden «Du kan ikke gråte, men må være trygg i deg selv for å ivareta barnet», satt inn i kodegruppen «personlige egenskaper: evne til å sette egne behov til side» (Se tabell 1. Eksempel på analyseprosessen, s. 33).

For å ivareta variasjon og nyanser i datamaterialet ble det laget flere koder for hvert utsagn. Motstridende koder ble også inkludert (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Samme utsagn kunne også havne i flere ulike kodegrupper. Jeg måtte jobbe aktivt fram og tilbake mellom utsagn og koder, for å sikre at mening ikke gikk tapt. Dette var en tidkrevende, men en viktig del av prosessen, for å skape nær sammenheng mellom koder og informantenes uttalelser. Jeg begynte allerede i denne fasen å registrere gjentakende koder. Dette ble overgangen til neste fase.

3.7.3 Søk etter tema

Denne fasen av analysen innebærer å løfte kodene og sortere dem i meningsbærende tema (Braun & Clarke, 2022, s. 89). Etter den innledende kodingsfasen satt jeg igjen med en lang liste med koder, som måtte gjennomgås og systemiseres. Jeg lette etter felles mening på tvers av de kodede dataekstraktene, og hvordan kodene kunne kombineres for å danne overordnede tema. For å skape oversikt i dette arbeidet, valgte jeg å skrive ut alle kodene og klippe de ut sammen med tilhørende utsagn. På denne måten kunne jeg legge dem utover bordet, flytte på dem, og skape et visuelt bilde av materialet på tvers av datasettet. Dette arbeidet resulterte i flere innledende temaer.

Etter mye revidering og endringer fram og tilbake, begynte det å tegne seg et tydeligere bilde. Noen av temaene skilte seg ut ved å ha mange tilknyttede koder, mens noen tema framsto mindre omtalt gjennom datasettet. Braun og Clarke (2006, s. 90) refererer til dette som potensielle over- og underordnede tema. Det ble gjort en vurdering av om noen av temaene kunne slås sammen med andre tema. De kodene som ikke så ut til å passe noe sted, ble satt på en foreløpig liste kalt «diverse koder», som jeg kunne komme tilbake til på et senere tidspunkt. Da jeg anså meg tilfreds med de temaene jeg hadde funnet, laget jeg et manuelt temakart i en notatblokk for å synliggjøre sentrale begreper fra kodene og kodegruppene (Braun & Clarke, 2006). Dette for å sikre at min tematiske oppsummering gjenspeilet datamaterialet på en gjennomgående måte.

3.7.4 Gjennomgang av valgte tema

For å bearbeide de innledende temaene ytterligere, gjennomgikk jeg de kodede dataekstraktene for hvert tema for å gjøre en vurdering av om de dannet et sammenhengende

mønster. Braun og Clarke (2006, s. 91) definerer dette som nivå én av denne gjennomgangsfasen. Informantene i studien hadde gitt meg mye og variert data. Det ble derfor en stor jobb å forsøke å finne et mønster for deler av datamaterialet. Det ble gjort nødvendige endringer i plasseringen av enkelte koder, da de ble vurdert å høre bedre hjemme under andre tema. Noen av de foreløpige temaene ble også revidert og noen ble slått sammen, for å romme dataekstraktene på en tydeligere måte. Noen av dataekstraktene ble også forkastet i denne fasen. Dette var uttalelser som ikke falt inn under noen tydelig kategori eller tema, og som heller ikke var relevante for å besvare forskningsspørsmålet. Da jeg anså meg fornøyd, gikk jeg over til det andre nivået.

Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 91) skal det på nivå to, gjøres en vurdering av om de temaene som er valgt ut har gyldighet i forhold til datasettet, men også om de gjenspeiler betydningene i datasettet som helhet. Dette arbeidet var frustrerende fordi jeg ønsket å fange opp så mye av det informantene formidlet som mulig, men hadde vanskeligheter med å finne et tematisk kart som gjenspeilet helheten i datasettet på tilfredsstillende måte. Det resulterte i at jeg flere ganger gikk tilbake til koding og de innledende temaene, for å revurdere min egen prosess og gjøre endringer. Braun og Clarke (2022) tematiserer dette som en del av den reflekssive prosessen. Etter nøye vurdering kom jeg fram til to hovedtema som jeg mener representerer essensen i datamaterialet på en god måte.

3.7.5 Definere og navngi tema

Femte fase handler om å sørge for at hvert tema er tydelig avgrenset, at essensen kommer fram innenfor det enkelte temaet, men også gjennom alle temaene som helhet (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Denne prosessen ble delvis foretatt i fase fire av analysen, men arbeidet videre med. Etter hvert laget jeg passende navn til temaene som søkte å fange opp det temaene omhandlet. Dette resulterte i temaene: 1) Alene med mye ansvar, men lite kontroll og 2) Frykt for tillitsbrudd og relasjonelle konsekvenser.

Det ble identifisert noen undertema til temaene. Eksempelvis ble temaet «alene med mye ansvar, men lite kontroll» delt inn i undertemaene «Forberedelse og informasjon», «reisen til barnehuset og avhørsdagen» og «Oppfølging og samarbeid i etterkant». Braun og Clarke (2006, s. 92) fremhever det som viktig å dele opp temaet i undertema, der dette kan bidra til å skape struktur.

3.7.6 Produsere forskningsrapport

I refleksiv tematisk analyse er ikke analysearbeidet ferdig idet temaene er produsert. Det analytiske arbeidet fortsetter mens arbeidet skrives, og temaer kan endres underveis (Braun & Clarke, 2022, s. 118). Slik jeg forstår det, handler det om kontinuerlig bearbeiding og utforming av detaljene i den, til slutt, ferdige analysen. Det handler om å fortelle en overbevisende analytisk historie, som med gyldighet og kvalitet, formidler informantenes erfaringer og meninger om det å være følgesperson. For å gjøre dette brukte jeg utvalgte dataekstrakter for å eksemplifisere poengene i analysen, demonstrere utbredelsen av temaene, samt bidra til å illustrere det analytiske narrative, slik det blir beskrevet av Braun og Clarke (2006, s. 92). Deretter ble dette diskutert opp mot problemstilling og forskningsspørsmål.

Tabell 1. Eksempel på analyseprosessen

Utsagn	Koder	Kodegruppe	Innledende tema
<p><i>Du kan jo ikke sette deg ned å gråte hvis du kjenner at du vil gråte. Du må være en person som er til støtte for barnet og ivaretar barnets behov. Det må jo være sånn at barnet har tillit til deg. Men det er helt avgjørende at du må ha trygghet i deg selv, så du kan ikke sende hvem som helst med barna. Også i forhold til hvis du blir stående i en sånn spagat som vi ble, så vil det jo ikke være så lett for en ufaglært. Altså dersom du må fortelle til barnet at det ikke skal hjem</i></p>	<p>Du kan ikke gråte, men må være trygg i deg selv for å ivareta barnet</p> <p>Barnet må ha tillit til følgeperson</p> <p>Kompetanse er en god forutsetning</p>	<p>Personlige egenskaper: Evne til å sette egne behov til side</p> <p>Tillit viktig for relasjon</p>	<p>Opplevde forutsetninger for å være følgeperson</p> <p>Tillit og relasjon</p>
<p><i>Det er bra at det er samarbeid mellom politi, barnevern og skole, men skulle vel ønske at man kunne møttes og pratet i ettertid. Jeg vet jo om taushetsplikt og alt det der, men bare det å få den tilbakemeldingen om at 'det går bra, slapp av, dere gjorde det rette'. For sånn var det jo ikke når jeg dro med barnet til barnehuset, at vi snakket med barnevernet etterpå. Det gjør at man tenker; var det bare forgjeves det her?</i></p>	<p>Lite informasjon og kommunikasjon med barnevernet i etterkant, fører til en følelse av at det var forgjeves.</p> <p>Det ville utgjort en forskjell å vite at barnet hadde det bra</p>	<p>Behov for tettere samarbeid med barnevernet, og nødvendig informasjon</p> <p>Nødvendig med avslutning for en bedre selvfølelse</p>	<p>Oppfølging og debrief</p> <p>Å ikke vite skaper en følelse av å være «alene»</p>
<p><i>Jeg tenkte; nå går vi herfra med en relasjon, og så kommer vi tilbake med en helt annen relasjon. At nå kommer det til å endre seg, på ett eller annet vis, for alltid. Jeg tenkte bare at sånn var det, og sånn måtte det bli, men jeg var redd for at det skulle påvirke skolehverdagen vår etterpå. (...) Jeg var litt usikker på hvor grensen går, mellom å være læreren til barnet, og plutselig være en helt annen person i barnets liv.</i></p>	<p>Redd for at endringer i relasjonen skulle påvirke skolehverdagen i etterkant</p>	<p>Konsekvens-tenkning og bekymringer for relasjonelle endringer</p> <p>Grenseovergang mellom roller kan være utfordrende</p>	<p>Bekymring for relasjonelle endringer</p>

3.8 Forskningsetiske overveielser

Intervjuundersøkelser kan på mange måter ses på som moralske utforskninger, grunnet måten interaksjonen under intervjuet påvirker informantene, og hvordan den kunnskapen som frembringes kan endre vår forståelse av individets situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Dette krever en bevissthet rundt de mulige effektene studien kan ha på informantene, beskyttelsen av deres privatliv, samt eventuelt stress eller ubehag informantene kan føle ved å være en del av studien. I utformingen og gjennomføringen av denne studien, vurderte jeg proaktivt og kontinuerlig de etiske dilemmaene som kunne oppstå.

Som tidligere nevnt, ble prosjektet godkjent av Sikt (vedlegg 1) før rekruttering av informanter. Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema, samt fikk mulighet til å stille spørsmål dersom det var noe de lurte på om prosjektet (se nærmere i kap. 3.3). Informantene fikk også informasjon om at samtykket til deltakelse kunne trekkes når som helst. Det vurderes at det etiske kravet om frivillig deltakelse er ivaretatt. De informantene som valgte å trekke seg underveis i rekrutteringsfasen, ble ikke utsatt for press eller negative holdninger. Samtykkeerklæringene ble oppbevart i et låst skap bare jeg har tilgang til.

Lyddopptakene ble, som tidligere nevnt, lastet inn i et forhåndslagret skjema tilknyttet forskningsprosjektet via mobilappen Nettskjema diktafon (se nærmere i kap. 3.6). Det ble inngått avtale med informantene om at lydfilet slettes når oppgaven er levert, våren 2024.

For å ivareta anonymitet fikk informantene tildelt fiktive navn under transkripsjonen, som ble videreført i det skriftlige arbeidet. Navn på kommuner, steder, skoler eller barnehager ble ikke transkribert, men erstattet med «kommunen», «skolen» eller lignende. Kvale og Brinkmann (2015, s. 300) fremhever at det kan være lurt å foreta slike valg allerede i transkripsjonsfasen. Transkriberingen ble skrevet på bokmål for å forhindre tilkjenneivelse av informantens dialekt, og for å gjøre lesingen av materialet enklere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 303). I dette passet jeg på at meningsinnholdet i sitatene ikke ble endret. Enkelte av uttalelsene ble ikke brukt, da de konkrete beskrivelsene kunne gjøre det mulig å identifisere den aktuelle saken eller informanten, og dermed utgjøre en risiko for kravet om konfidensialitet.

Informantene var ikke personlig berørt av årsaken til avhøret på barnehuset, og opplysningene jeg etterspurte i intervjuet ble ikke vurdert å være av personlig sensitiv karakter. Likevel tok jeg høyde for at min utforskning av informantens erfaringer med å være følgeperson, kunne

utløse engasjement og følelser, eventuelt vekke ubehag hos informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). For å imøtekomme dette ble det laget en intervjuguide som hadde mest mulig åpne og ikke-kritiske spørsmål. Jeg forholdt meg også fleksibel til intervjuguiden under intervjuene, slik at jeg kunne bevege meg i takt med informanten. Hvor godt jeg fikk til dette, kom an på samspillet med de aktuelle informantene. Det ble også lettere for hvert intervju som ble gjennomført.

I forkant reflekterte jeg over at jeg, i kraft av å jobbe i barneverntjenesten til vanlig, kunne innvirke på hvordan det ble opplevd å snakke om temaet. Spesielt dersom informantene ikke var fornøyde med barnevernet i sakene hvor de hadde vært følgeperson. I ytterste konsekvens kunne det hende informantene ikke turte å være oppriktige om et scenario hvor de var mindre fornøyde, eller følte behov for å pynte på sannheten for å tilfredsstille meg. Denscombe (2021, s. 235 og 242) påpeker at intervjusituasjonen kan få en slik påvirkning på informanten. Kvale og Brinkmann (2015, s. 110) fremhever at det i utgangspunktet er en asymmetrisk maktrelasjon mellom forsker og informant, noe man bør være oppmerksom på. Jeg forsøkte å ta høyde for disse forholdene både i forberedelse av informantene, utarbeidelse av intervjuguide og ved sensitivitet i gjennomføring av intervjuene. Under intervjuene opplevde jeg imidlertid ikke dette som en utfordring. Informantene gav nyanserte beskrivelser, de framsto åpne og villige til å dele sine erfaringer uavhengig av om de var positive eller negative. Jeg opplevde også å få god kontakt og en fin flyt i samtalene med informantene.

Da følgepersoners erfaringer ikke synes å være forsket på tidligere, vurderte jeg at studien kunne gi informantene en stemme, og mulighet til å komme med synspunkter, refleksjoner og betraktninger som kan bidra til å justere perspektivet «vi andre» har på det å være følgeperson. Det vurderes at det etiske prinsippet om «velgjørenhet» i så måte er innfridd. Noe som betyr at fordelene ved å delta i studien og verdien av den kunnskapen studien frembringer, blir mer tungtveiende enn de mulige belastningene informantene måtte oppleve ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

3.9 Gyldighet og pålitelighet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) hevder at validiteten, eller gyldigheten, til et forskningsprosjekt ikke er noe som skjer i én fase av undersøkelsen, men noe som bør gjennomsyre hele prosessen. Jeg har gjennom de foregående kapitlene, vist til hvilke vurderinger jeg har gjort og hvordan jeg har gått fram, gjennom detaljerte beskrivelser av mine metodiske valg. Herunder, hvilke litteratursøk som er gjennomført, valg av forskningsmetode, planlegging og gjennomføring av intervjuene, samt hvordan jeg har gått fram i de ulike stegene i min analyse. Dette for å etterstrebe størst grad av transparens i arbeidet.

Studiens pålitelighet henger sammen med forskerens rolle og et bevisst forhold til egen integritet og etiske beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). For å yte rettferdighet overfor informantene har jeg gjort mitt beste for å presentere mine funn så nøyaktig og representativt som mulig. Jeg har forsøkt å være bevisst på å sette informantenes utsagn i den konteksten det ble sagt, slik at de ikke får en annen mening enn det som var intensjonen. På denne måten synliggjøre deres perspektiver på en pålitelig måte.

Det er vanskelig å vurdere påliteligheten og troverdigheten til informantenes beskrivelser, og innebærer at forskeren må «spille rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Selv om jeg ikke har innhentet komparentopplysninger, eller på annen måte kunnet verifisere informantenes utsagn (se ellers kap. 2.2 om tidligere forskning og 3.1 litteratursøk), styrkes troverdigheten ved at mange beskrivelser går igjen hos de ulike informantene. De ulikhetene som kom frem, kan ses i sammenheng med de faktiske omstendighetene som varierte fra sak til sak. Det var heller ingen tegn til at informantene bevisst eller ubevisst forsøkte å tilsløre noe i sine beskrivelser, noe som også styrker troverdigheten, jamfør diskusjonen til Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) om indre konsistens.

Under intervjuene forsøkte jeg å gjenta eller oppsummere informantenes svar, slik at de fikk mulighet til å korrigere eventuelle misforståelser underveis. Det ble også stilt oppklarende spørsmål, der jeg var usikker på om jeg hadde forstått informanten riktig. Dette for å styrke kvaliteten og påliteligheten til funnene. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv er det imidlertid viktig å understreke at mitt motiv som forsker er å fremme informantenes perspektiv som én versjon av flere mulige perspektiver.

3.10 Overførbarhet

I forskning diskuteres ofte generaliserbarheten til en gitt studie, som ett av flere kvalitetstegn. I små, kvalitative studier, er det imidlertid mer naturlig å bruke begrepet overførbarhet (Lincoln & Guba (1985) referert i Denscombe, 2021, s. 351). Forfatterne hevder dette er en tenkt prosess hvor lesere av forskningen bruker detaljer fra den spesifikke situasjonen som er undersøkt, til å bedømme i hvilken grad funnene kan være gjeldende for andre lignende situasjoner.

Denne studien tar for seg læreres og barnehagelæreres perspektiver og erfaringer med å være følgeperson til Statens barnehus. Funnene i studien kan derfor være interessant for andre som har vært følgeperson, som kan kjenne seg igjen i beskrivelsene fra informantene i studien.

Studiens funn kan også være til nytte for de som skal ta på seg oppdraget som følgeperson i framtiden (også fra andre yrkesgrupper). Studien vil gjøre leseren kjent med hvordan det *kan* erfares å være følgeperson, samt bidra til å påpeke spesifikke områder de potensielle følgepersonene kan være oppmerksomme eller forberedt på.

Kunnskapen fra studiens funn kan i tillegg ha overføringsverdi for ansatte i barnevern, politi og barnehus, i deres forståelse og håndtering av fremtidige følgepersoner for barn som skal til Statens barnehus.

4 Presentasjon av funn

I det følgende vil jeg presentere studiens resultater. Problemstillingen var; hvordan erfarer lærere/barnehagelærere å være følgeperson for barn som må i tilrettelagte avhør ved statens barnehus. For å tilnærme meg problemstillingen benyttet jeg tre forskningsspørsmål som omhandlet erfaringer med samarbeid med barnevern og barnehus, relasjon til barn og foreldre før, under og etter avhørsdagen, samt opplevelsen av å bli ivaretatt. For å ivareta anonymiteten til informantene i prosjektet, har de fått tildelt de fiktive navnene; Bodil, Ellinor, Karin og Astrid.

Resultatene viser at informantene hadde sammensatte erfaringer med å være følgeperson. Erfaringene framstår å være preget av ulike faktorer som erfaring, personlig tankesett, holdninger og generell innstilling til oppdraget. De faktiske omstendighetene hadde også innvirkning på følgepersonenes opplevelse. Dette førte til at mange av erfaringene som beskrives er nokså like eller samstemte, mens andre skilte seg mer ut.

Selv om avhørsdagen er en aksjon i regi av politiet, synes det som om informantene ikke gjør et distinkt skille mellom barnevernets og politiets rolle i saken. Barnevernet får en overordnet rolle i beskrivelsene fra samtlige av informantene.

Ved redegjørelse av funnene vil informantene omtales som følgeperson. Ved bruk av sitater vil de ulike informantene skilles med sine fiktive navn. Studien produserte følgende tematiske funn som belyser problemstillingen om hvordan det erfares å være følgeperson; 1. Alene med mye ansvar, men lite kontroll, og 2. Frykt for tillitsbrudd og relasjonelle konsekvenser.

4.1 Alene med mye ansvar, men lite kontroll

Opplevelsen av å føle seg alene, med lite informasjon og mye ansvar, går igjen i fortellingene til følgepersonene i studien. Informasjonsgrunnlaget, kommunikasjon, samarbeid og oppfølging synes å være nøkkelfaktorer som påvirker opplevelsen av oppdraget, både før, under og etter avhørsdagen. Informantenes beskrivelser indikerer at mangelen på disse faktorene forsterker følelsen av «å stå i det alene».

4.1.1 Informasjon og forberedelse

For flere av følgepersonene hersker det usikkerhet rundt hva de hadde samtykket til å være med på. Verken Ellinor, Karin eller Astrid visste egentlig hva barnehuset var, da de tok på seg oppgaven som følgeperson. Flere av dem beskriver at avgjørelsen var basert på et opplevd ansvar for barnet, men også føringer og forventninger fra andre om å gjøre det som var til barnets beste. En av dem forklarte;

«Jeg tror egentlig ikke jeg skjønnte hva jeg gikk til. Jeg tenkte bare at jeg selvfølgelig må være med. Det ble jo lagt fram også som ... for at det skal føles trygt for eleven, så er du den nærmeste på skolen, og det er du som er best egnet til å dra. Vi håper du gjør det. Så da tenkte jeg vel bare at det må jeg jo bare få til. Men jeg husker at jeg grudde meg. For jeg visste ikke helt hva det var».

- Karin

For flere av følgepersonene ble dette «uvisse» inngangsporten til oppdraget som følgeperson og ventetiden fram mot avhøret. Venteperioden varierte fra et par dager, til 4 uker blant følgepersonene i studien. Denne perioden beskrives av følgepersonene som krevende, blant annet på grunn av kravet om å holde informasjonen om avhøret hemmelig for barnet, familien og kollegaer. Bodil fortalte;

«Jeg hadde egentlig dårligst samvittighet fordi jeg følte at jeg gikk og holdt på en hemmelighet som jeg ikke egentlig synes skulle være en hemmelighet. Og i hvert fall når det går så sjukt lang tid. (...) det tok 4 uker før avhøret ble gjennomført. Det var nesten enda verre når du visste hva utfallet kunne bli».

- Bodil

Alle følgepersonene beskriver ulik grad av belastning eller ubehag i den første tiden, eller en følelse av å være «alene». Karin fortalte om utfordringene med å ikke kunne snakke med noen andre om det hun bar på, og beskrev det som en «påkjenning å gå og vite noe som ikke så mange andre vet, som faktisk er veldig tungt».

For å være mer forberedt fremhever flere av følgepersonene behovet for opplæring og informasjon om barnevern i lærerutdanningene, og hevder dette kan øke forståelsen for hvordan systemet fungerer. De formidlet også at det kunne ha bidratt til å redusere bekymringstanker i forkant. Astrid sa det slik;

«Første gangen så tenkte jeg bare, herregud, hva er dette for noe? Fordi dette lærer man ikke på utdanningen. Man får ikke vite at dette kan bli en mulighet. Og da tenkte jeg bare, huffa meg, tenk om jeg gjør noe skikkelig dumt, eller ikke får med meg denne eleven. Så første gangen var jeg helt på dypt vann».

- Astrid

God forberedelse trekkes fram som et vilkår for at opplevelsen skal bli bra. Dette innebærer ikke bare kjennskap til systemet på forhånd, gjennom utdanning eller lignende, men også god nok informasjon fra de instansene som jobber rundt barnet i slike saker. Alle følgepersonene fremhever behovet for tilstrekkelig informasjon. Flere ønsker også mer informasjon i forkant av at avgjørelsen om å stille opp som følgeperson blir tatt. Dette begrunnes i behovet for å forstå hva man går inn i og mulige konsekvenser. For Bodil ble det viktig å påpeke at en god forberedelse gjør følgepersonen bedre rustet til å stå i utfordrende situasjoner i etterkant, og mente det var viktig at følgepersonen fikk ta stilling til dette før de takket ja til å være følgeperson;

«Jeg tenker det kan være lurt [av barnevernet] å ha møte med følgepersonene i forkant og luften hva, altså på den ene siden kan dette skje, på den andre siden kan dette skje. Og da er det sånn eller sånn. Altså, hva tenker vi, hva blir konsekvensene, hvordan blir vi å løse det. Da er du mer forberedt. Men det er det ingen som forbereder oss på. Så det å snakke om konsekvenser, det var det ingen som gjorde. (...) men dette må folk være klar over. Du må være klar over at du kan si ja til å være følgeperson, men så kommer du hjem igjen. Da skal du møte foreldrene på butikken, du skal kanskje møte dem på skolen igjen, du skal møte dem i hverdagen og i samfunnet. Du må være forberedt på det, før du sier ja».

- Bodil

Den generelle holdningen blant følgepersonene som deltok i studien er at informasjonsgrunnlaget var for dårlig, samt at det var lite kommunikasjon og samarbeid med barneverntjenesten i forkant av avhørsdagen. Flere av følgepersonene beskriver en opplevelse av å være alene med forberedelsene, noe som ofte resulterte i bekymringstanker. Ellinor beskrev den utfordrende ventetiden og forberedelsene slik;

«Jeg gruet meg fordi, det er vel egentlig usikkerheten rundt en helt ny situasjon. Noe du aldri har gjort før, og jeg tenkte mye på hvordan barnet kom til å reagere. Ville barnet bli veldig, veldig redd? Eller bli sint? Ja, hvordan skulle jeg løse det da, hvis det skulle bli veldig traumatisk og vanskelig for barnet? Det ble mange, mange kverntanker. Så jeg brukte nok mye energi og tankevirksomhet på det i forkant»

- Ellinor

Følgepersonene beskriver negative erfaringer i samarbeidet med barnevernet i forkant av avhøret. Men selv om følgepersonenes forventninger til barneverntjenesten ikke ble innfridd, og dermed bidro til å øke følelsen av å være alene med ansvaret, ble imidlertid informasjonen som kom fra barnehuset ansett som god. De positive beskrivelsene av samtaler og informasjon fra barnehuset skilte seg helt klart fra den generelle opplevelsen av forberedelsesfasen. Ellinor forteller om en telefonsamtale med barnehuset, hvor hun kunne stille masse spørsmål og fikk grundig informasjon. Mens Astrid fremhever informasjonsskrivet hun fikk tilsendt fra avhører ved barnehuset;

«Jeg fikk et sånt skriv fra politiet, og det var veldig informativt. Det var liksom ett skriv til barnet og ett skriv til meg, med veldig konkret informasjon om hva som skulle foregå, og bilder av det rommet vi skulle sitte i, Jeg hadde ingen spørsmål etter å ha lest det».

- Astrid

Alle informantene var positive til kontakten med barnehuset i forkant av avhørsdagen. Spesielt informasjonsskrivet som sendes til følgepersonen og barnet i forkant av avhøret, blir fremhevet som nyttig og informativt.

Når det gjaldt de praktiske forberedelsene, beskriver følgepersonene at dette i hovedsak ble ordnet av barnehuset. De fikk vite på forhånd hvordan de skulle reise, og eventuelle billetter var bestilt. Når reisen innebar overnatting, måtte imidlertid følgepersonene handle inn det barnet hadde behov for. Noen av følgepersonene hadde negative erfaringer med dette. Karin fortalte;

«Jeg fikk jo informasjon om hva som var lurt å pakke til barnet. Jeg måtte dra ut å handle klær, tannbørste og alt mulig. Og så var barnet fra en annen kultur, så det var ikke alt barnet kunne spise. Så det var en ganske stor oppgave. (...) Det ble ganske mye penger. Så det syns jeg var litt sånn kjipt. At jeg måtte begynne å styre med det. Det tenker jeg at noen andre bare kunne gjort, og sagt at det var ordnet.

- Karin

Eksemplet synliggjør et ønske om å redusere mengden momenter følgepersonene må fokusere på i forkant av avhørsdagen, som igjen kan bidra til å senke opplevelsen av stress og belastning. Flere av følgepersonene hadde ingen erfaring med denne type oppdrag i forkant, og gav uttrykk for at den emosjonelle og mentale forberedelsen var mer enn nok å tenke på.

4.1.2 Reisen til barnehuset og avhørsdagen

For flere av følgepersonene innebar oppdraget en lang reisevei sammen med barnet. Ofte medførte reisen fly, båt og/eller mange timer i bil. Reisebelastningen gjør at flere av informantene signaliserer en økt terskel for å skulle si ja til å være følgeperson en annen gang. Ellinor sa; «*det er liksom ikke bare å møte opp et sted. Vi må faktisk ut å fly ... ja, ganske omfattende egentlig*». Karin beskrev i tillegg en økt følelse av ansvar med tanke på at hun skulle ut å reise med noen andre sitt barn;

«Det er et stort ansvar. Det er jo langt hjemmefra å dra til barnehuset, altså for barnet. Og det var mitt ansvar. (...) barnet hadde vel aldri vært borte fra mamma og pappa. Det var første gang, og så skulle jeg være den som skulle være ... jeg måtte være kjempetrygg».

- Karin

Følgepersonene kjenner på, som eksemplet viser, et stort ansvar. Ansvaret blir imidlertid beskrevet som ekstra belastende når det oppstår uforutsette hendelser som skaper generell usikkerhet. Karin fortalte om en hendelse som skjedde da hun skulle ta med seg barnet for å reise til barnehuset;

«Det var egentlig helt forferdelig til å begynne med, fordi jeg måtte starte skoledagen som vanlig, og vi skulle ha uteskole den dagen. Vi dro til et sted i nærområdet og var ute. Og så sa jeg til barnet at det måtte bli med meg, at vi måtte dra tilbake til skolen, jeg skal vise deg noe. Og det var helt greit. Barnet dro sammen med meg. Men da vi kom kjørende i min bil tilbake til skolen, så kommer faren kjørende, og barnet sier; å, der er pappa! Da kjente jeg bare så på en følelse av at, herregud her skal jeg bare ta barnet hans og føre han bort. Da visste jeg ikke helt hvordan jeg skulle løse det hvis han stoppet meg og så at jeg hadde ungen i bilen. Altså det ble veldig ubehagelig akkurat det. (...) men jeg følte det rett og slett som om jeg bortførte et barn».

- Ellinor

Ellinors beskrivelse viser at uforutsette situasjoner øker den emosjonelle belastningen på følgepersonene i en allerede krevende situasjon med mye ansvar. Å være alene med ansvaret kan utgjøre en forhøyet risiko for opplevd stress, slik Ellinor beskrev det.

Selv om de fleste av følgepersonene beskriver bekymringer, økt ansvarsfølelse eller belastning i forhold til reisen til barnehuset, var de samme følgepersonene positivt overrasket over at reisen ofte gikk bedre enn forventet. Flere knyttet suksessen til barnets eget temperament og personlighet. Bodil beskrev seg selv som «*heldig som hadde med et enkelt barn å gjøre*», mens Karin sa; «*jeg kan jo tenke meg, hvis det er elever som trenger mer hjelp,*

og har større behov, at det kan være vanskeligere å reise». Det kan derfor synes som at selv om reisebelastningen i seg selv er stor, er det barnets fungering som avgjør om reisen kategoriseres som enkel eller ikke. Reisen blir også beskrevet som mer positiv i de tilfellene hvor barnets søsken også skulle i avhør, og det dermed var flere følgepersoner som reiste sammen. Ellinors beskrivelser av hvorfor hun følte seg godt rustet til å reise til barnehuset, er et eksempel på dette;

«(...) for vi var jo to voksne som dro. For det dreide seg om et søskenpar. Så vi fikk jo snakket litt sammen også, og det var en bra støtte, at vi var to som reiste. Det ville sikkert vært ganske annerledes hvis jeg hadde vært helt alene».

- Ellinor

Karin fant også støtte i å reise sammen med en annen følgeperson, selv om de ikke kjente hverandre fra før. Hun sier; *«om den andre følgepersonen ikke hadde vært med. Det hadde jeg ikke syntes var ok, tror jeg. Det var veldig trygt å ha henne».* Å ikke være alene, men dele belastningen og bekymringene med noen andre i samme situasjon, blir fremmet som en faktor som gjør oppgaven lettere. Flere av følgepersonene argumenterte imidlertid for at den helhetlige opplevelsen av å være følgeperson ville vært bedre om det fantes et lokalt tilbud, og reiseveien ble kortet ned.

Følgepersonenes opplevelse av å være på barnehuset, var i hovedsak positiv, både når det gjaldt utforming av lokalene, de ansattes kompetanse og den generelle ivaretagelsen. Ellinor beskrev at hun følte seg utrygg på reisen, men trygg all den tid hun og barnet var på barnehuset. Hun legger til; *«jeg opplevde de på barnehuset som veldig profesjonelle. De var veldig tydelige og omsorgsfulle».*

Selv om Astrid også var enig i at det generelle samarbeidet med barnehuset var bra, og poengterte viktigheten av barnehusets kompetanse i saker om vold og overgrep mot barn, fortalte hun om en opplevelse av å bli satt på sidelinja, en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor, og at hennes kompetanse om barnet ikke ble lyttet til:

«Jeg skulle ønske representanten for barnehuset var litt mer ydmyk på å bli kjent med eleven i forkant. Fordi akkurat dette barnet er så spesielt, og det er så lett å trække feil, og hvis du trækker feil, så er det ingen vei tilbake. Og det prøvde jeg å formidle (...). Men det var han på en måte ikke interessert i. Han var ikke så lydhør for det, og det syntes jeg var litt vanskelig. Det er jo bare for at jeg vil det beste for min elev, som jeg kjenner bedre enn en fremmed. (...) Det tok ganske lang tid før han [på

barnehuset] skjønnte det (...), men ingen av hans teknikker fungerte på dette barnet, og da hadde jeg så lyst til å gripe inn. Men det opplevde jeg ikke at han var åpen for».

– Astrid

Å ikke få lov til å bistå når man kan, eller bli skjøvet til side for «bedre kompetanse», kan synes å fremme en følelse av maktesløshet. Astrid fortalte videre hvordan hun etter gjentatte forsøk på kommunikasjon med representanten fra barnehuset, trakk seg mer til side, med en vond følelse i magen; «(...) så tenkte jeg, ja, ja, du får bare erfare dette da, og gjøre det på din måte. Men det er litt vondt å sitte og se på, når du ser at noen gjør feil, og så vet du hvordan de kunne gjort det mer effektivt». De fleste følgepersonene hadde imidlertid positive erfaringer med å samarbeide med de ansatte ved barnehusene, selv om flere av dem presiserte at de snakket med dem i svært liten grad.

Organiseringen av avhørsdagen og samarbeidet med barnevernet, ble trukket fram som negative sider ved dagen på barnehuset fra flere av følgepersonene. Mange av barna som kom til barnehuset måtte gjennom en medisinsk legeundersøkelse. Primært opplevde følgepersonene i studien at denne ble gjennomført i barnehusets lokaler, men Bodil fikk en annen erfaring;

«jeg ble jo så frustrert fordi jeg og barnet måtte reise bort på sykehuset, for da var barnehuset plutselig fri for lege. Jeg tenkte bare, hva er det her for slags opplegg? Vi snakker om et lite barn! Og så måtte vi opp på sykehuset, og vente der også, fordi legen på barnehuset dro klokken to. I stedet for all ventingen, tenker jeg det bør organiseres på en annen måte. Altså, du kan ikke ha en lege som bare er der mellom kl. 10-14. Og hvis du har det, må du sørge for at de som er kalt inn, faktisk er hos legen mellom kl. 10-14. Det er jo en belastning for barnet allerede, sånn som det er. Og sykehuset er ingen gøy plass å vente heller. En av de ansatte [på sykehuset] var tydelig irritert og oppkarret. For hun tenkte nok det samme som meg; dette er unødvendig».

- Bodil

Når situasjonen følgepersonene befinner seg i oppleves uoversiktlig eller uavklart, oppstår det frustrasjon og usikkerhet, slik det også kommer frem av Bodils fortelling. Dårlig organisering bidrar til å øke belastningen på både barnet og følgepersonen. Ellinor fortalte om at plutselige endringer skapte stress da de skulle dra fra barnehuset;

«Vi måtte jo ringe etter taxi selv, og så sto taxien og ventet, og så tok det plutselig lenger tid, og så måtte han kjøre. Så måtte vi bestille ny. Så det var litt stressende for oss voksne. Barna merket jo ikke det, men det ble litt ubehagelig. For det er jo ikke

alltid ledig på flyene dit vi skulle, så da kunne vi kommet i en situasjon hvor vi måtte bli igjen der. Det tror jeg at jeg hadde syntes var veldig, veldig vanskelig».

- Karin

Frustrasjon og usikkerhet gjaldt også når følgepersonene opplevde manglende informasjon om de beslutningene barneverntjenesten tok gjennom avhørsdagen. Spesielt når dette fikk konsekvenser for hvordan følgepersonene skulle utføre oppgaven. Flere av følgepersonene fortalte at de ikke fikk informasjon fra barnehuset om hva barnet hadde fortalt i avhøret, og at de selv måtte ringe til barnevernet for å etterspørre informasjon om hvorvidt barnet skulle hjem eller ikke. Dette ble opplevd som frustrerende for flere av følgepersonene i studien.

Bodil forklarte det slik;

«jeg fikk jo ingen informasjon. Altså jeg fikk beskjed om at barnehuset kom til å kontakte barnevernet. Så jeg måtte jo ringe til barnevernet for å høre at barnets historie hadde samsvart, og hva som skulle skje. Jeg fikk null informasjon fra barnehuset ... eller om vi skulle hjem i det hele tatt. Vi visste jo ikke ... vi visste ikke, hva skjer etterpå?»

- Bodil

Eksemplet Bodil kommer med viser at selv om det er kommunikasjon mellom barnehuset og barnevernet, er det ingen gitt kommunikasjonsflyt med følgepersonen, noe som skaper usikkerhet rundt hvordan situasjonen skal håndteres videre.

4.1.3 Oppfølging og samarbeid i etterkant

Funnene fra studien viser at følgepersonene satt igjen med mange følelser og spørsmål etter avhørsdagen var gjennomført. Noen opplevde at barnet dro hjem til foreldrene etter avhør, mens andre hadde erfaringer med at barnet ble flyttet i beredskapshjem. Enkelte av følgepersonene fikk også selv oppdraget som beredskapshjem i en overgangsfase. Uavhengig av om barnet ble flyttet ut av hjemmet, eller ikke, beskrev følgepersonene et unisont behov for oppfølging. Karin beskrev det slik;

«Det er bra at det er samarbeid mellom politi, barnevern og skole, men skulle vel ønske at man kunne møttes og pratet i ettertid. Jeg vet jo om taushetsplikt og alt det der, men bare det å få den tilbakemeldingen om at 'det går bra, slapp av, dere gjorde det rette'. For sånn var det jo ikke når jeg dro med barnet til barnehuset, at vi snakket med barnevernet etterpå. Det gjør at man tenker; var det bare forgiveves det her?»

- Karin

Å få informasjon om hvordan det gikk med barnet i etterkant, uavhengig av om barnet dro hjem eller ikke, er av stor verdi for følgepersonene. Funnene viser at det påvirker opplevelsen av å være til nytte og at følgepersonen har bidratt til noe som var til hjelp for barnet.

Følgepersonene i studien fortalte også at belastningene ble opplevd å være mindre dersom de kunne lene seg på informasjon om at barnet hadde det bra. I de tilfellene hvor barnet skulle hjem, viser funn at informasjon om barneverntjenestens beslutninger om hvordan det skal jobbes videre med barnet og familien, også har en verdi for følgepersonene. Astrid poengterte at *«jeg skjønner at det er taushetsplikt. Men da går den taushetsplikten på bekostning av hva som er bra for både eleven og for lærerne. Vi vet så lite at vi ikke vet hvordan vi skal håndtere eleven»*. Eksemplet viser at informasjon gir følgepersonene bedre forutsetninger i jobben som lærere eller barnehagelærere når barna kommer tilbake på skole eller barnehage.

Den følelsesmessige belastningen ved å være «midt i det», men samtidig stå på utsiden, blir beskrevet å være utfordrende. Følgepersonene i studien beskriver behov for debrief i etterkant sammen med barnevernet. Astrid fortalte det slik;

«Vi er jo bare mennesker og vi klarer ikke å slutte å tenke på barnet, bare fordi det flytter eller bytter skole, eller vi får høre at nå er saken avsluttet. (...) så det savner jeg nok i det samarbeidet, litt sånn i etterkant. (...) Dagen etter avhøret, da vi sendte barnet med barnevernsansatte i taxi til flyplassen, så gikk vi inn på et slags møterom. Da satt vi der, og rektoren hadde kjøpt sjokolade og sa; «sett dere ned, ta litt sjokolade, er det noe dere vil si eller noe dere vil dele?» Da måtte vi alle sammen bare gråte litt. Da var vi slitne og vi tenkte på våre elever. Vi visste ikke hvor lenge de skulle bli borte. Ingen hadde sovet og det var helt sånn ... så vi trengte litt sjokolade og en liten debrief, men vi fikk aldri hatt den sammen med barnevernet og det var faktisk litt dumt».

- Astrid

Ingen av følgepersonene i studien hadde samtale eller debrief med barneverntjenesten i etterkant, selv om behovet var til stede for samtlige av dem. To av informantene beskrev at kontakten med barnevernet i etterkant omhandlet krangel og diskusjon om avlønning og tilbakebetaling av penger som var lagt ut på reisen. Begge opplevde dette som strevsomt, og noe som økte terskelen for å skulle bistå som følgeperson på nytt.

Et annet moment som framkommer i studien, er behovet for felles samtale med foreldrene i etterkant. Dette gjelder spesielt i de tilfellene hvor barnet dro hjem etter avhørsdagen og dermed skulle fortsette på samme skole eller barnehage. Følgepersonene savnet støtte fra barneverntjenesten i det første treffpunktet med familien. Ellinor påpekte ubehaget ved å skulle være alene i den første samtalen slik;

«Etterpå tok foreldrene kontakt med oss på skolen og ønsket et møte, med meg og den andre læreren som hadde vært følgeperson, og det sa vi jo ja til. Og da var det litt sånn ... altså, jeg synes det var flott av dem, men kanskje barnevernet skulle vært med på det. (...) Jeg ville ikke sitte der alene. Kanskje burde barnevernet ha lagt til rette for et slikt møte i etterkant. Der det hadde vært noen faste rammer for hva vi skulle gått inn på, og hvordan, og forklare»

- Ellinor

Følgepersonene i studien beskriver et fravær av barnevernet i tiden etter avhøret, og at de blir stående igjen alene for å håndtere konsekvensene av det de har vært med på. Alle følgepersonene beskriver et behov for tettere kommunikasjon og samarbeid med barnevernet. Utfordringer med stadige saksbehandlerskifter og ad hoc- jobbing i barnevernet blir trukket fram. Særlig blir dette aktuelt i de sakene som trakk ut i tid. Beskrivelsene rundt samarbeidet strekker seg også ut over selve følgeoppdraget, til det generelle samarbeidet med barnevernet. Bodil forklarte at hun opplevde at samarbeidet til tider var kaotisk, og sier;

«Mange ganger synes jeg det kan være en utfordring, og det er ikke bare meg. Jeg har snakket med folk ellers rundt omkring i landet som også synes det kan være utfordrende å samarbeide med barnevernet, fordi vi føler mange ganger at vi løper hodet inn i en vegg».

- Bodil

Selv om følgepersonene som deltok i studien fortalte om et vanskelig samarbeid med barneverntjenesten, både som følgeperson og generelt, signaliserer de at det ikke endrer deres holdning til å skulle sende bekymringsmelding om det oppstår en situasjon hvor de blir bekymret for et barn i fremtiden. Ellinor beskrev at hennes holdning ikke hadde forandret seg fordi hun har en plikt til å melde etter loven. Astrid forklarte det slik; *«det tror jeg man kjenner veldig på, at når du må melde, så må du bare melde»*. På den annen side fortalte Ellinor om snakk i kollegiet om en forhøyet terskel;

«Jeg har hørt personer [kolleger] si at de aldri kommer til å melde flere ganger fordi de har hatt en sak hvor de har opplevd det så vanskelig. Og det tror jeg har noe med aggresjon fra foreldrene mot dem som har meldt i etterkant. Der det på en måte ikke har blitt bra, og der de kanskje har ønsket at barnevernet hadde håndtert det på en annen måte».

- Ellinor

Funnene i studien viser at et godt samarbeid med barnevernet, gjennom alle fasene av følgeoppdraget, er av stor betydning for de som bidrar som følgepersoner. Det kan forsterke følelsen av å være på lag, at bidraget er til nytte, og kan gjøre det enklere for følgepersonene å håndtere de uforutsette situasjonene som oppdraget medfører.

4.2 Frykt for tillitsbrudd og relasjonelle konsekvenser

Funn i studien viser at en god relasjon med barn og foreldre står sentralt for lærere og barnehagelærere i alle ledd av oppdraget som følgeperson. Bekymringer og frykt for å ødelegge tillitsforholdet og skape negative relasjonelle konsekvenser synes å være det som preger følgepersonene mest. Det blir også beskrevet hvordan følgepersonene opplever at deres egen rolle overfor barnet blir endret, og hvilke strategier følgepersonene benytter for å bevare relasjonene og tilliten de frykter skal bli ødelagt.

4.2.1 Barnet

Alle følgepersonene som deltok i studien, fremhever viktigheten av at barnet følges til barnehuset av noen de kjenner og har tillit til. Dette framstår som noe de tror på, og mener er av betydning. I dette fremhever flere av følgepersonene at det også krever noen gitte forutsetninger fra de voksne som skal ta på seg oppdraget. Bodil tok opp viktigheten av å ha trygghet i seg selv;

«Du kan jo ikke sette deg ned å gråte hvis du kjenner at du vil gråte. Du må være en person som er til støtte for barnet og ivaretar barnets behov. Det må jo være sånn at barnet har tillit til deg. Men det er helt avgjørende at du må ha trygghet i deg selv, så du kan ikke sende hvem som helst med barna. Også i forhold til hvis du blir stående i en sånn spagat som vi ble, så vil det jo ikke være så lett for en ufaglært. Altså dersom du må fortelle til barnet at det ikke skal hjem».

- Bodil

Uttalelsen til Bodil viser at spesielt evnen til å beholde roen og sette egne behov til side, slik at barnet opprettholder tillit og trygghet, men også generell kompetanse, ble fremhevet som viktig. Flere av følgepersonene snakket også om personlighetstrekk eller egenskaper som kreves av følgepersonen for å gjøre det enklere for barnet, men også for å ivareta relasjonen underveis i følgeoppdraget. Eksempelvis evnen til å være handlekraftig i stressende eller uforutsette situasjoner. Erfaring med å jobbe med systemet og barn generelt, ble også omtalt som en fordel, herunder samarbeid med barnevernet.

Selv om følgepersonene har klare formeninger om hvilke evner og ferdigheter en følgeperson bør ha, er det likevel frykten og bekymringene som er mest fremtredende i deres beskrivelser. Når følgepersonene forteller om egne erfaringer beskriver de, hver på sin måte, en frykt for at prosessen vil skape endringer i relasjonen til barnet, eller en form for rolleforvirring. Astrid

beskrev kombinasjonen av å ville gjøre det som var til barnets beste og samtidig en frykt for relasjonelle konsekvenser slik;

«Jeg tenkte; nå går vi herfra med en relasjon, og så kommer vi tilbake med en helt annen relasjon. At nå kommer det til å endre seg, på ett eller annet vis, for alltid. Jeg tenkte bare at sånn var det, og sånn måtte det bli, men jeg var redd for at det skulle påvirke skolehverdagen vår etterpå. (...) Jeg var litt usikker på hvor grensen går, mellom å være læreren til barnet, og plutselig være en helt annen person i barnets liv.»

- Astrid

Hvordan det kommer til å bli etterpå, er noe alle følgepersonene tenkte på og uttrykte bekymring for. Slik bekymringstanker skapte et visst ubehag. Hvordan følgepersonene faktisk erfarte relasjonen til barnet i etterkant av avhøret, blir imidlertid beskrevet annerledes. Funnene viser at ingen av følgepersonene opplevde negative endringer i relasjonen til barnet, uavhengig av utfallet i saken. Bodil beskrev at hun opplevde å få en *«tettere relasjon til barnet i etterkant. Hver gang jeg møter barnet, så kommer barnet løpende for å gi meg en klem»*. Flere av de andre følgepersonene kommer med lignende beskrivelser, og fortalte at opplevelsen sammen med barnet, i noe grad åpnet for mer dialog i etterkant.

4.2.2 Foreldrene

Følgepersonene er ikke bare bekymret for mulige endringer i relasjonen til barnet. Funn i studien viser at mange av følgepersonenes bekymringer også er knyttet til det relasjonelle forholdet til barnets foreldre, samt redsel for reduserte muligheter for et konstruktivt samarbeid i etterkant av avhørsdagen. Karin sa; *«i verste fall så kunne det jo være sånn at foreldrene ikke ville ha noe med meg som kontaktlærer å gjøre»*, mens Ellinor forklarte at det handlet om tillit og sa at *«vi må ha et godt samarbeid med foreldrene i etterkant også»*. Eksempelene viser at følgepersonene verdsetter samarbeidet med foreldrene, og at en fare for å ødelegge dette utgjør en kompliserende faktor når de går inn i rollen som følgeperson for barnet.

I motsetning til følgepersonenes positive erfaringer med relasjonen til barnet i etterkant av avhørsdagen, var det varierende erfaringer knyttet til relasjonen til foreldrene blant følgepersonene i studien. Flere opplevde at relasjonen ble krevende i etterkant. I de tilfellene hvor barnet fikk komme hjem etter avhørsdagen, blir konsekvensene beskrevet som mindre eller forbigående. Ellinor forklarte endringene slik; *«foreldrene virket noe strammere, (...)»*

men vi har klart å gjenetablere tilliten over tid». Karin beskrev at hun grudde seg til første møte med foreldrene i etterkant, men at hennes veletablerte relasjon til foreldrene i forkant, gjorde situasjonen enklere; *«jeg gruet meg til det første treffpunktet, men foreldrene har på en måte behandlet meg helt ok etterpå. Jeg tror spesielt mor egentlig syntes det var fint at jeg dro*». Det Ellinor og Karin beskriver viser at foreldrene som fikk barna tilbake klarte å se forbi ubehaget, gitt noe tid. De klarte også å se fordelene av at en kjent voksen hadde tatt seg av barnet. Selv om situasjonen var krevende for følgepersonene, uttrykker de forståelse for foreldrenes posisjon, og klarte selv å jobbe seg forbi det som ble vanskelig.

I de tilfellene hvor barnet ble flyttet midlertidig ut av hjemmet, opplever følgepersonene i større grad et relasjonelt brudd med foreldrene. Funnene viser at følgepersonene erfarte at denne endringen ble varig, og fortsatte å påvirke relasjonen til foreldrene etter barnet kom tilbake. Astrid beskrev at hun i utgangspunktet hadde et godt forhold til foreldrene, men at oppdraget som følgeperson gjorde at det forandret seg, og at det nesten ikke var kontakt med foreldrene i etterkant;

«Jeg tror faren har verdens bredeste smil. Det går rundt hele hodet. Han var sånn som stakk hodet inn, og spurte om det gikk bra. Det gjorde han nesten hele tiden. Mens i etterkant av dette her, så har det på en måte bare vært sånn, nesten ikke kontakt»

- Astrid

Astrids beskrivelse eksemplifiserer hvordan følgeoppdraget påvirket relasjonen fra å være god, til å bli komplisert og sår. Basert på sine egne erfaringer, mente Bodil at det var viktig at de som tar på seg oppdraget som følgeperson, blir snakket med om hvordan relasjonen med foreldrene kunne bli skadelidende i etterkant, og sier; *«Du må være forberedt på at disse foreldrene sannsynligvis er rasende på deg. De går ikke rundt og sier fine ting om deg til andre*». Erfaringen til Bodil viser at den relasjonelle endringen kan være vanskelig, og noen ganger brutal, og belyser dermed også viktigheten av forberedelse og støtte i situasjonen.

Studien viser at følgepersonene opplever samhandling med foreldrene i etterkant av avhørdagen som strevsomt og utfordrende å forholde seg til. Til forskjell fra relasjonen til barna, erfarte følgepersonene at frykten for relasjonelle endringer til foreldrene, i større grad ble virkelig, enten for en kortere periode, eller som en varig endring. Funnene viser imidlertid at det var frykten og bekymringene i forkant som var av størst belastning, i kombinasjon med lite informasjon og forberedelse fra instansene rundt, spesielt barnevern.

4.2.3 Roller og strategier

Flere av følgepersonene snakker om erfaringer knyttet til den endrede rollen overfor barnet. Karin sa; «*jeg gikk jo inn i rollen som en mamma*», når hun fortalte om at hun måtte overnatte sammen med barnet i forbindelse med avhørsdagen.

Når rolleendringen oppleves å være et faktum, må det også håndteres. Følgepersonene beskriver ulike strategier de benyttet underveis i oppdraget for å bevare relasjonen og tilliten til barnet og foreldrene. Flere av dem beskriver også utfordringer og emosjonelle belastninger knyttet til disse strategiene, fordi de brøt med personlige verdier. Astrid opplevde et etisk dilemma, da hun måtte overtale barnet til å gjøre noe det selv ikke ville;

«Jeg liker ikke å være den personen. Når man er lærer så har man mye makt, og man får automatisk mye tillit, bare fordi man er læreren til barnet. Man skal være veldig forsiktig med å misbruke den, som jeg egentlig følte at jeg gjorde. Jeg brukte den tilliten og makten jeg hadde over barnet til å få han til å gjøre noe som barnet kanskje i utgangspunktet egentlig ikke syntes var noe særlig, eller var helt greit. (...) jeg følte at det var et slags tillitsbrudd».

- Astrid

I eksempelet viser Astrid til hvordan hun erfarer at tilliten, samt den iboende makten som lærer, blir benyttet som strategi, men også ubehaget det medfører for henne.

Følgepersonene beskriver videre at de gjennom følgeoppdraget blant annet gjorde alt de kunne for at barnet skulle ha det bra, enten ved å yte «det lille ekstra», eller ved å holde seg positivt innstilt for å gjøre stemningen lettere. Noen av følgepersonene beskriver en opplevelse av å holde barnet og foreldrene for narr, eller spille et skuespill. Astrid ble eksempelvis sittende i en planlagt utviklingssamtale dagen før avhøret, og opplevde å måtte late som overfor forelderen til barnet;

«Jeg hadde jo utviklingssamtale med faren til barnet dagen før. Da visste jeg jo at i morgen så skal jeg ta med meg barnet på politihuset, og gudene vet hva som skal skje der. Men jeg sa jo ikke noe om det til faren, og bare spilte mitt aller beste skuespill. Vi snakket om familie, prestasjoner, det sosiale, og bla, bla, bla, så jeg tror også faren følte seg litt lurt. For han skjønner jo også at jeg visste dette her. Og at det var det noen jeg lurte, så var det i hvert fall han. (...) Så det er greit for meg at jeg ikke skal være kontaktlærer lenger»

- Astrid

Astrids uttalelse viser en emosjonell belastning ved å holde forelderen til barnet for narr, noe som resulterer i at ønsket om å fortsette som kontaktlærer blir redusert.

Flere av følgepersonene beskriver erfaringer med at de formidlet informasjonen til barnet om reisen og avhøret som en «opplevelsestur sammen», eller gjorde situasjonen om til en lek. Noen erfarte at de løy til barnet for å skåne det. Eksempelvis fortalte Bodil om hvordan hun opplevde press fra barneverntjenesten da hun skulle formidle at barnet ikke skulle hjem, men være hos henne i beredskapshjem, hvorpå løgn ble eneste utvei;

«Det ble litt kinkig, for det ble jo jeg som skulle fortelle barnet ... så jeg løy så det rant av meg. Jeg gjorde jo dette til en sånn «å hurra, så heldige vi er». (...) altså, jeg snakket jo med barnevernet, og vi diskuterte en stund hvordan det skulle legges fram det her, og så ble jeg sånn; nei det blir ikke aktuelt, jeg kommer til å si dette! (...) Det følte bare som et overtramp. (...) jeg skjønner lover og regler og sånn, men du trenger ikke være kynisk brutal. Det tenker jeg ... det er ikke min oppgave»

- Bodil

Eksempelet viser hvordan det blir utfordrende når følgepersonen får ansvar for å formidle til barnet at det ikke skal hjem. Bodils opplevelse av å ville skåne barnet for flere belastninger, og opplevelsen av at det ikke var hennes jobb å gjøre situasjonen vanskeligere for barnet, gjorde at hun følte at løgn ble den beste strategien.

Strategiene blir benyttet for å bevare relasjon og skape mindre konflikt. Noe som igjen påvirker den generelle erfaringen med å være følgeperson. Flere av informantene beskriver også hvordan rammene på barnehuset eller i følgeoppdraget, skaper situasjoner hvor de ikke kunne unngå å bruke slike strategier. Bodil forteller om utfordringene i pausene mellom avhørssekvensene på barnehuset, og erfaringen med å måtte «late som» overfor barnet;

«Det systemet deres [på barnehuset], det er på en måte veldig rigid. Det må det jo sikkert være også, men samtidig så får du [som følgeperson] lite informasjon om de rammene. Du får tildelt et rom med beskjed om at her skal dere være i dag. I pausene skal du liksom stå for å spille spill og du vet egentlig ikke hva du kan snakke med barnet om. Du vet ikke om du kan spørre om det gikk bra, hva barnet har fortalt dem. Alle sånne ting skal du ikke gjøre. Du skal liksom bare late som det er en vanlig dag og så skal du fortsette med; «å, har du lyst til å spille Ludo?», og så jobber det i hodet ditt, og så jobber det i hodet til barnet. Og så skal vi lese en bok, ikke sant, og de får ikke med seg et eneste ord egentlig».

- Bodil

Beskrivelsen fra Bodil synliggjør at strategiene som blir benyttet ikke bare er bevisste valg fra følgepersonenes side, men også noe som blir nødvendig ut fra de rammene følgepersonene er satt i. Uansett hva som er årsaken til at de ulike strategiene blir benyttet, viser funnene at

rolleendringene og strategiene utgjør en emosjonell belastning for følgepersonene. Videre at de utgjør en risiko for brudd på følgepersonens egne verdier og etikk, samt en opplevd belastning for relasjonen til både barnet og foreldrene.

4.2.4 Fra følgeperson til beredskapshjem

To av informantene ble spurt om å være beredskapshjem i etterkant av avhøret. Å gå fra å være følgeperson til å bli beredskapshjem for barnet medfører en ytterligere forskyvning fra den relasjonen følgepersonene opplevde å ha til barnet i forkant. Å bo sammen med barnet og ta på seg ansvaret for den daglige omsorgen, gjør at læreren kommer tett inn på livet til barnet og inn i barnets private sfære.

De to følgepersonene hadde ganske ulike opplevelser i denne prosessen. Bodil, som tidligere hadde hatt utfordringer med kommunikasjonen med barneverntjenesten, ga uttrykk for at hun opplevde seg hørt i plasseringsprosessen og formidlet *«jeg er veldig glad for at jeg ... jeg følte at jeg fikk en stemme inn når det var snakk om plassering og alt sånn der. Det er jeg så takknemlig for»*. Eksempelet viser at det å ta del i en prosess, eller beslutning, gjør det enklere å håndtere situasjonen etterpå. Et annet eksempel som demonstrerer det motsatte, var Astrids erfaring med å gå fra å være følgeperson til beredskapshjem. Hun erfarte at barneverntjenesten hadde lagt en plan om at barnet skulle bli med til henne, uten at hun var en del av beslutningsprosessen. Da barnet ikke ønsket dette selv, erfarte hun å bli utsatt for press fra barneverntjenesten;

«(...) barnet ville ikke det, og ville hjem til mamma og pappa. Så spurte jeg barnevernet liksom litt sånn på sidelinjen, hva er plan B? Og så fikk jeg vite at det ikke var noen plan B. Så der sto jeg, med beskjed om at du må bruke barnets tillit til deg til å overvinne han, og få han frivillig med hjem»

- Astrid

På bakgrunn av Astrids uttalelse, kan det synes som at tillit ikke bare blir et virkemiddel for den aktuelle følgepersonen i sin kontakt med barnet, men også et verktøy barnevernet benytter seg av i en utøvelse av makt overfor følgepersonen.

4.2.5 Et krysspress: Bør lærere eller barnehagelærere være følgeperson?

Tanken om at det vil være et bedre alternativ for barnet at læreren/barnehagelæreren er følgeperson, enn om barnet må dra sammen med en ukjent, synes å være en avgjørende motivasjon for følgepersonene i studien. Dette til tross for bekymringene de hadde i forkant. Imidlertid viser funnene at det også hersker usikkerhet blant flere av følgepersonene om hvorvidt lærere er det beste alternativet. Faren for dårligere samarbeid og en vanskelig relasjon med barnet og foreldrene oppleves å være stor, ifølge følgepersonene. Ellinor reflekterer slik;

«Jeg er jo egentlig i tvil om det å bruke lærere som følgepersoner, fordi vi skal ha en god relasjon og vi skal jobbe videre med de her elevene på det faglige planet, og foreldrene, og det er jo arbeidskrevende. Vi bruker veldig mye ressurser på det. Men det må jo være noen voksne som kjenner barna, tenker jeg».

- Ellinor

Den totale belastningen og mulige konsekvenser, gjør at følgepersonene er usikre på om det er hensiktsmessig å bruke lærere som følgepersoner. Da Ellinor, i eksemplet over, trakk fram at følgepersonen «skal jobbe videre med elevene på det faglige planet» som lærer i etterkant, viser hun tanker om at relasjonen er viktig for den fremtidige læringssituasjonen.

Funn viser at, i tilfellene hvor barnet kom hjem etter avhøret, er følgepersonene noe mer positive til bruken av lærere og barnehagelærere. Astrid var imidlertid en av dem som opplevde det krevende i etterkant. Likevel mener hun at barnets beste veier tyngst;

«(...) det er veldig krevende for en lærer å stå så tett med en elev i en sånn sak. Å ta alt det her innover seg med alt det innebærer av følelser, tanker og spørsmål. Man blir veldig glad i alle de her små menneskene, men vi har ikke råd med tanke på energi til å engasjere oss på den måten i alle elevers liv. Da er det ikke noe igjen av oss (...), da er vi brukt opp. Jeg føler at jeg brukte opp all min kapasitet på barnet. Det har nok mye å gjøre med sykemeldingen som kom i etterkant. Da var det slutt. Det var heftig liksom. Det var akkurat nok til dette barnet, så var det bare slutt. Jeg tenker å bruke oss som følgepersoner er å kreve veldig mye av en lærer, men jeg skjønner også hvorfor det av og til blir sånn. Jeg skjønner at kanskje det ikke finnes noen annen person i den elevens liv som egner seg, og selv om det er å kreve veldig mye, så gjør jo det at hele opplevelsen kanskje ikke blir like ille for barnet, så det blir litt sånn kost-nytte-vurdering».

- Astrid

Uttalelsen fra Astrid viser at den totale belastningen følgeoppdraget medførte for henne, i tillegg til andre belastninger, førte til en sykemelding. Hennes utsagn om at det bør gjøres en kost-nytte-vurdering mellom barnets behov og behovene til lærerne eller barnehagelærerne

som blir spurt om å være følgeperson, signaliserer bevissthet rundt samfunnsansvaret om å arbeide til barnets beste. At følgepersoner som har opplevd store utfordringer både før, under og etter avhørsdagen, likevel fremhever viktigheten av dette, viser følgepersonenes yrkesintegritet.

Følgepersonene fremhever at de ikke visste nok om hva det innebar å samarbeide med barnevernet, noe som skapte usikkerhet. Astrid påpekte at kunnskapen om barnevernet må starte allerede i lærerutdanningene;

«Jeg synes at hvordan barnevernet jobber burde inn i lærerutdanningen, bare sånn at vi vet litt mer om når det er naturlig å kontakte dem, hvordan de da jobber. Veldig mye sånt som man bare må lære underveis, og kanskje ikke helt noensinne forstår».

- Astrid

Her peker Astrid på hva som kan bidra til å styrke læreres kompetanse og dermed deres forutsetninger for å ta på seg oppdraget som følgeperson. Bodil forteller at hun mener det er fint at lærere og barnehagelærere blir spurt om å være følgeperson, men at det hele kommer an på kompetansen og forståelsen til den enkelte, og bør være avgjørende for om man blir spurt om å være følgeperson. De tre andre følgepersonene i studien er usikre på om de vil ta på seg oppdraget igjen. Følgepersonene erkjenner at de vil gjøre det dersom det er den eneste løsningen for barnet, men ingen av de tre signaliserer et selvstendig ønske om å være følgeperson på nytt.

5 Diskusjon

Studiens funn viser at det for lærere og barnehagelærere kan være en kompleks oppgave å være følgeperson for barn som skal i avhør til Statens barnehus. Analysen av datamaterialet kulminerte i to hovedtema som omhandlet 1) følgepersoners opplevelse av å være «alene» med mye ansvar gjennom oppdraget, og 2) følgepersoners frykt for tillitsbrudd og relasjonelle konsekvenser overfor barnet og foreldrene, som førte til at flere av følgepersonene i studien var usikre på om det var hensiktsmessig å benytte lærere/barnehagelærere som følgeperson.

For å besvare forskningsspørsmålene om hvordan følgepersonene erfarer å samarbeide med de andre faginstansene involvert i saken, hvordan de erfarer å bli ivaretatt, samt erfaringer knyttet til relasjon til barnet og foreldrene, har jeg gjort følgende tematiske oppdeling for den videre diskusjonen; I kapittel 5.1 diskuteres erfaringer med samarbeid og ivaretagelse i lys av Antonovskys salutogene modell. Videre vil jeg i kapittel 5.2 se nærmere på relasjonens betydning for oppdraget, med bakgrunn i Løgstrups og Honneths forståelse av relasjon og anerkjennelse. Til sist vil jeg synliggjøre hvordan forventninger ligger i krysningspunktet mellom det praktiske og det relasjonelle, i kapittel 5.3.

5.1 Svak opplevelse av sammenheng

Resultatene viser at mangler i informasjon, kommunikasjon og samarbeid skaper utfordringer, og øker emosjonell belastning, usikkerhet og stress for følgepersonene. Antonovskys salutogene modell, omtalt i kap. 2.3.2, fokuserer på forståelsesbegrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, som avgjørende for å fremme helse og velvære. Modellen er relevant når jeg skal se nærmere på utfordringene og erfaringene til følgepersonene i studien.

Begrepet *begripelighet* handler om i hvilken grad en person opplever hendelser som forståelige, strukturerte og forutsigbare (kap. 2.3.2). Følgepersonenes opplevelse av mangel på informasjon og usikkerhet rundt deres roller og hva de har samtykket til, underminerer begripeligheten. Dette gjenspeiles i fortellingene om at de ikke fullt ut forstod hva deres oppdrag innebar og hva barnehuset var. Selv om følgepersonene fremhevet informasjonen fra barnehuset som positiv, reduseres denne opplevelsen av dårlig organisering av avhørsdagen og mangelfull informasjon om barnevernets beslutninger om hvorvidt barnet skal hjem eller ikke etter avhøret. Disse funnene kan sees i sammenheng med slutninger i barnehusevalueringen foretatt i 2021 (Bakketeig et al., 2021, s. 208-209). I evalueringen

fremkommer det at følgepersoner var generelt fornøyde med barnehustilbudet, men at prosessen var preget av en strafferettslig dominans som truer det helhetlige og samordnede tilbudet. Når det strafferettslige sporet prioriteres, kan det tenkes at både de sosialfaglige vurderingene, men også prioriteringen av å gi informasjon til følgepersonene, havner i skyggen. Det kan hindre følgepersonenes mulighet til å skaffe seg oversikt, et godt informasjonsgrunnlag og god rolleforståelse. Det vil i så måte kunne gjøre seg gjeldende både før, under og etter avhøret, og forhindre deres mulighet til å begripe den aktuelle situasjonen.

For å styrke begripeligheten, vil det kunne være av betydning med mer omfattende informasjon og forberedelse fra barneverntjenesten og barnehuset. Følgepersonene påpeker at utviklingen av nødvendig kunnskap bør starte allerede i lærer-/barnehagelærerutdanningene. Det er likevel ikke gitt at dette er tilstrekkelig. Dermed kan det være nødvendig med tett samarbeid og informasjonsutveksling mellom følgepersonene og de involverte instansene i alle fasene av avhørssaken. Det påpekes av følgepersonene at barnevernets og politiets taushetsplikt oppleves å være et hinder for nødvendig informasjon. Følgepersonene erfarer, som følge av dette, at det blir vanskelig å vite hvordan de skal håndtere barnet og situasjonen når de kommer tilbake til skole-/barnehagehverdagen. Dette finner man igjen i Baklien (2009, s. 2-3) sin forskningsstudie, hvor forfatteren fant at en streng fortolkning av taushetsplikten var en konkret samarbeidsbarriere for aktører som lærere, barnehagelærere og helsesykepleiere i sin kontakt med barnevernet. Helleve og Selvik (2023) fremhever at taushetsplikten skaper en følelse av å stå på utsiden og resulterer i usikkerhet for lærere i møte med voldsutsatte barn.

På den annen side er ikke loven i seg selv utformet slik at det skal hindre informasjonsflyt mellom barnevern og andre offentlige instanser, dersom det er nødvendig for å «fremme barneverntjenestens oppgaver eller forebygge vesentlig fare for liv eller alvorlig skade for noens helse» (Prop. 133 L (2020-2021), s. 462). En av barnevernstjenestens primære oppgaver er å gi hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid, og til barnets beste (Barnevernsloven, 2021, jf. §§ 1-1 og 1-3). Dette gir et visst handlingsrom til å gi informasjon til andre offentlige instanser når det tjener dette formålet. Det kan igjen bety at svikten ikke ligger i mulighetene eller handlingsrommet i seg selv, men i den faktiske samhandlingen mellom følgepersonene og de andre aktørene. Når følgepersonenes opplevelse er at de ikke får informasjon, ligger ansvaret på barnehus, politi og barnevern, å sørge for at det kommuniseres med følgepersonene på en slik måte at begge parter har en gjensidig forståelse og/eller enighet om hva oppgaven er, og hva som skal til for å utføre den.

Behovet for informasjon, forberedelse og en klar rolleforståelse forsterkes også i overgangen til å bli beredskapshjem. Funn i studien viser at følgepersonen som fikk være med i beslutningsprosessen og opplevde å bli hørt, erfarte denne overgangen lettere, mens følgepersonen som ikke ble deltakende i beslutningsprosessen, opplevde overgangen som en belastning. Funnet illustrerer viktigheten av begripelighet for å kunne mestre situasjonene man befinner seg i på en god måte.

Studien av Lindqvist et al. (2019, se kap. 2.2) beskriver hvordan lærerstudenter utvikler profesjonelle grenser for å håndtere utfordrende situasjoner. Disse grensene kan bidra til en forbedret begripelighet, da de klarlegger hva som forventes av dem i deres roller. På samme måte kan implementeringen av klare grenser og definerte forventninger i forkant av avhørsdagen styrke følgepersoners opplevelse av begripelighet. Dette vil også kunne gjelde i en eventuell overgang fra å være følgeperson til å bli beredskapshjem. Ved å tilby detaljert informasjon om deres spesifikke roller og ansvar, samt en klar forståelse av prosessene de vil delta i, kan man mulig redusere usikkerheten og styrke deres evne til å navigere i komplekse situasjoner. Funn i studien viser at informasjonsskrivet og eventuelle samtaler med barnehuset i forkant var informativt, og bidro positivt til å øke følgepersonenes forståelse for oppgaver og forventninger i tiden de var på barnehuset, men funnene viser også et forbedringspotensial når det kommer til tiden før, herunder reisen, og tiden etter avhørsdagen.

Håndterbarhet omhandler opplevelsen av å ha ressursene som er nødvendige for å møte kravene som stilles. Ifølge Antonovsky (2012, s. 42-43) har en person sjelden høy håndterbarhet, samtidig med lav begripelighet. Følgepersonene i studien uttrykte en følelse av å stå alene med ansvaret. Det kan bety at de ikke hadde de nødvendige ressursene eller forberedelsene til å håndtere situasjonen effektivt. Dette kan være relatert til både fysisk og psykisk forberedelse, og tydeligere kommunikasjon kunne ha styrket følgepersonenes håndterbarhet.

Som følge av manglende informasjon og forberedelse, tyder funnene i studien på at samarbeidet mellom følgepersonene og barnevernet blir vanskeligere. I sin forskningsstudie, fant Baklien (2009, s. 3) at det ikke bare var konkrete samarbeidsbarrierer som hindret samarbeidet mellom barnevernet og lærere, men også uhandgripelige barrierer, hvor ubevisste virkelighetsbilder av «de andre» blir tatt for gitt og handlet etter. Hun viser til Thomasteoremet (Thomas & Thomas (1928) i Baklien, 2009, s. 3) når hun forklarer at

samarbeid påvirkes av partenes virkelighetsforståelse. Teoremet belyser at en situasjon som blir definert som virkelig, også vil bli virkelig gjennom sine konsekvenser.

Funn i studien viser at følgepersonene opplever at det er vanskelig å få til samarbeid med barnevernet, og har en opplevelse av å bli satt på sidelinja, eller være på utsiden, i arbeidet som følgeperson. Samarbeidsbarrierer som det her snakkes om kan redusere håndterbarheten til følgepersonene. I lys av Thomasteoremet kan det imidlertid også tenkes at følgepersonene gjennom å oppleve utfordringene som virkelig, selv opprettholder og forsterker denne virkeligheten, som en slags selvoppfyllende profeti. Eksempelvis kan forsterkningen skje gjennom at følgepersonen inntar en passiv rolle, ved å ha lavere forventninger til samarbeidet, eller ikke har/mister tro på egen evne/mulighet til å bidra med noe konstruktivt. Enkelte funn i studien kan tyde på dette. Her vil jeg trekke en parallell til Ursin & Eriksen (2004) (referert i Harris, 2016) og deres forståelse av stressreaksjon og responsforventning (se kap. 2.3.1). Samarbeid kan i så måte sees som en gjensidig og dynamisk relasjon, der nøkkelen til endring og eventuelt bedring av samarbeidet mellom følgepersonene og barnevernet, ligger i deres oppfatninger av hverandre.

Videre funn viser at følgepersonene opplevde større usikkerhet all den tid de var alene, men større trygghet og mindre stress og belastninger når det var flere følgepersoner sammen. Når følgepersonene hadde andre «likesinnede» å snakke med, reise sammen med, og ta for seg utfordringene sammen med, framsto følgepersonene generelt mer positiv til oppdraget. Sammenfallende funn fremkommer i Markström og Münger (2018, s. 28) sin studie av emosjonelle belastninger blant profesjonelle som håndterer rapportering om barn i voldelige hjemmesituasjoner. De fant at lærere og barnehagelærere syntes det var enklere å dele ansvaret med kolleger, enn å ta ansvaret for intervensjonen alene, fordi dette medførte store emosjonelle belastninger. Funnene mine, samt de i studien til Markström og Münger, underbygger behovet for å adressere håndterbarheten i Antonovskys modell. Ved å tilby bedre støtte og klarere retningslinjer, kan institusjoner bidra til at lærere og andre følgepersoner bedre kan navigere i disse utfordrende situasjonene. Dette kan redusere stress og forbedre både deres velvære og deres evne til å fungere effektivt som følgeperson.

Meningsfullhet setter søkelys på hvor meningsfylt en person opplever sine livsomstendigheter eller situasjon (se kap. 2.3.2). Selv om mange av følgepersonene oppfattet det å være følgeperson som meningsfullt i begynnelsen, førte mangelen på oppfølging og kommunikasjon til en følelse av frustrasjon og meningsløshet etter oppdraget. Funnene viser

at følgepersonene ikke alltid opplevde at deres innsats ble verdsatt eller anerkjent. Dette kan svekke opplevelsen av meningsfullhet.

Begrepet meningsfullhet innbefatter også en motivasjonsdimensjon, som innebærer at det personen er involvert i, gir mening både på et følelsesmessig og kognitivt plan (Antonovsky, 2012, s. 41). Funnene viser at følgepersonene i studien omtaler samfunnsoppdraget om å arbeide til barnets beste og sette barnets behov først, som en overordnet motivasjon for å gjøre jobben. På den annen side ser denne motivasjonen ut til å svekkes ved at følgepersonene i liten grad opplever å være involvert i samarbeidet. Dette kan, som tidligere nevnt, stamme fra de oppfatninger og forventninger aktørene har til hverandre.

Bakketeig et al. (2019) peker på utfordringer med det tverretatlige samarbeidet mellom instansene involvert i saker om vold og overgrep. I dette fremhever forfatterne hvordan en hybridisering mellom hjelpe- og kontrollfunksjoner i eksempelvis barnehusene, både kan øke samarbeidsmulighetene mellom instansene, men også skape uklare skiller mellom rollene for brukerne av tjenestene. Ser vi dette i lys av rammene for oppdraget som følgeperson (se nærmere i kap. 2.1) og funn i studien, hvor følgepersonene beskriver å være «på utsiden» med mangelfullt samarbeid og dialog, er det mulig at følgepersonene i større grad identifiserer seg med å være bruker av systemet, enn en reell samarbeidspartner. Økt søkelys på tverrfaglig samarbeid, hvor følgepersonene inkluderes i større grad, kan potensielt styrke meningsfullheten av følgepersonenes arbeid. Et mer samordnet og mindre fragmentert system kan bidra til å øke følgepersonenes følelse av å bidra meningsfullt og effektivt.

Spørsmålet om hvordan følgepersonene kan bli ivaretatt i etterkant, herunder både gjennom selvivaretagelse og støtte fra kolleger og samarbeidspartnere er også av relevans. Forskingen til Virtanen et al. (2021, s. 812) viser viktigheten av restitusjonsmekanismer, som løsrivelse og opplevelse av mening, for å håndtere emosjonelle jobbkrav. Denne forbindelsen kan overføres til konteksten med følgepersoner gjennom å iverksette tiltak som kan hjelpe følgepersonene å håndtere arbeidsbelastning, men også øke følelsen av å gjøre noe som er verdifullt og viktig. Herunder å gi følgepersonene tid og støtte til å koble av etter avhørsdager, for på den måten gjenopprette mental energi og redusere risiko for utbrenthet. Virtanen et al. (2021, s. 813) fremmer sosial kontakt med kolleger som en buffer mot emosjonelle belastninger. Ser vi dette i et utvidet perspektiv, kan man gjennom debrief og oppfølgingssamtaler med følgepersonene, styrke meningsfullheten ved å gi tilbakemeldinger som kan øke følgepersonenes forståelse av hvor viktig deres arbeid er for barnets velvære.

Som nevnt tidligere, vil dette kunne underbygge den motivasjonen følgepersonene hadde i startfasen om å arbeide for barnets beste. Ved å skape et støttende og inkluderende arbeidsmiljø hvor følgepersonene føler seg som en del av et team, kan man også styrke deres følelse av meningsfullhet og en opplevelse av å være verdsatt og anerkjent.

Funnene i denne studien viser at følgepersonene ønsker debrief sammen med barnevernet, men også støtte i, og organisering av, et treffpunkt med foreldrene i etterkant av avhørsdagen. Ingen av følgepersonene i studien opplevde å få dette, noe som fører til spørsmål blant følgepersonene om hvorvidt deres bidrag var forgjeves. Dette kan svekke deres opplevelse av meningsfullhet. Å gi tilstrekkelig feedback og sosial støtte etter avhør, slik Virtanen et al. (2021) snakker om, i tillegg til å inkludere følgepersonene i oppfølgingssamtaler og debrief, kan styrke følelsen av at følgepersonenes innsats var verdifull og meningsfylt. I et slikt lys kan sosial støtte være av stor betydning, både i samarbeid med barnevern og de andre instansene knyttet til saken på barnehuset, men også i kollegiet på den aktuelle skolen eller barnehagen.

Oppsummerer man følgepersonenes begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet i denne studien, ser vi at mangel på tilstrekkelig forberedelse og informasjon kan svekke begripeligheten. Dette kan igjen få innvirkning på følgepersonenes håndterbarhet gjennom et svakere grunnlag for samarbeid og en opplevelse av å være alene med mye ansvar. Selv om håndterbarheten fremstår å være sterkere når flere følgepersoner arbeidet sammen, viser funnene at de andre faktorene får større vekt, og den totale erfaringen med å ha ressursene som kreves for å utføre oppgaven som følgeperson blir redusert. Selv om meningsfullheten påvirkes av de to andre dimensjonene, kan en sterk meningsfullhet også i egen kraft påvirke de andre dimensjonene i positiv retning (Amundsen, 2019, se kap. 2.3.2). Likevel viser funnene i studien at manglende debrief og oppfølging i etterkant av avhørsdagen reduserer meningsfullheten til følgepersonene. En sterk tro på at bidraget var til barnets beste, eller nødvendig for barnet i et større perspektiv, ser ikke ut til å holde i lengden, all den tid følgepersonene opplever manglende anerkjennelse og bekreftelse på at deres innsats var verdifull. Samlet sett kan dette antyde en svak opplevelse av sammenheng for følgepersonene, noe som kan øke deres opplevelse av emosjonelle belastninger, stress og usikkerhet.

Funn i studien viser at alle følgepersonene i ulik grad opplevde symptomer på stress og belastning, eksempelvis tankekjør, bekymringer, utmattelse eller utfordringer med søvn. I ett av tilfellene ble følgepersonen sykemeldt i etterkant. Her finnes det likheter til Haavik og

Toven (2020) sine beskrivelser av konsekvenser av emosjonelle belastninger (se nærmere i kap. 2.3.3).

For å styrke aspektene av den salutogene modellen og øke opplevelsen av sammenheng, kunne det vært hensiktsmessig å iverksette flere tiltak., eksempelvis grundigere opplæring og forberedelse, tydeligere kommunikasjon før, under og etter avhørsdagen, og en sterkere oppfølging og debrief med følgepersonene. Disse tiltakene kan tenkes å kunne bidra til å gjøre opplevelsen mer positiv for følgepersonene og styrket deres evne til å håndtere de utfordringene oppdraget medfører, i tråd med prinsippene i Antonovskys modell.

5.2 Betydningen av relasjon og anerkjennelse

Resultatene viser at følgepersonene i studien opplever en betydelig belastning på deres relasjonelle bånd til barnet og familien gjennom hele prosessen. Frykten for å skade disse relasjonene, og den faktiske påvirkningen de opplever, understreker viktigheten av å forberede og støtte følgepersonene, ikke bare faglig, men også emosjonelt. Jeg vil i dette kapitlet se følgepersonenes erfaringer i lys av Knud Ejler Løgstrups filosofi om den etiske fordring, og Axel Honneths teori om anerkjennelse, for å belyse de relasjonelle utfordringene og komplekse situasjonene følgepersonene står overfor, og de belastningene dette medfører.

5.2.1 Før avhøret:

Funnene i studien viser at relasjonene følgepersonene hadde til barnet og foreldrene før avhørsdagen, var preget av en normal lærer-elev eller lærer-forelder dynamikk, hvor det er tillit og en forventning om støtte. Følgepersonene beskriver relasjonene som gode i forkant, uavhengig av om det var snakk om barnet eller foreldrene. Som vist til i kap. 2.3.5, er disse relasjonene essensielle forutsetninger for læring og utvikling, både i skoler og barnehager (NOU 2015: 8, 2015, s. 20; Udir, 2018). Å etablere en god relasjon til barn og foreldre synes derfor å være en naturlig del av arbeidsoppgavene til lærere og barnehagelærere. Dette underbygges av Bjørkelo et al. (2022, s. 18) som poengterer at det er lærerne som står ansvarlig for det relasjonelle forholdet til barnet. Det er derfor ikke utenkelig at forpliktelsen til dette ansvaret trolig overføres til rollen som følgeperson. Funnene viser at følgepersonene verdsetter relasjonen til både barnet og foreldrene høyt, og har søkelys på hvordan endringer i

disse kan påvirke læringssituasjonen i etterkant. På bakgrunn av dette synes relasjonen å bli desto viktigere.

Relasjonene som etableres til barnet kan også tjene som beskyttelsesfaktorer mot andre risikofaktorer rundt barnet (Drugli (2012), referert i Bjørkelo et al., 2022, s. 15). En slik risikofaktor kan være at barnet blir utsatt for vold eller overgrep, som fører til at barnet må i avhør til Statens barnehus. I lys av Løgstrups filosofi, er begrepet «å holde den andres liv i sin hånd», særlig relevant (se kap. 2.3.4), ettersom det å være følgeperson innebærer stor grad av tillit og ansvar overfor barna de ledsager. Dette skaper en etisk fordring, hvor følgepersonene må handle omsorgsfullt og med respekt for, og plikt til, å fremme barnas behov. Dette er også i tråd med funnene som viser at følgepersonene hadde en grunnleggende motivasjon for å jobbe for barnets beste, som vist til i forrige kapittel.

5.2.2 Under avhørsdagen:

Følgepersonenes rolle og opplevelse av ansvar synes å intensiveres under avhørsdagen. Ofte innebærer dette å håndtere både barnets og egne emosjonelle reaksjoner. Funn i studien viser at følgepersonene anser det å ha trygghet i seg selv, og beholde roen for barnets skyld, som en forutsetning for å være følgeperson. Dette er et eksempel på Løgstrups etiske fordring (se kap. 2.3.4), hvor følgepersonene føler et direkte ansvar for barnets velvære ved å understreke behovet for å være en støttende og stabil voksen. Likevel viser funnene at følgepersonene er bekymret for at dette kan skape en spagat mellom profesjonalitet og det å være personlig. I dette kan man si at følgepersonene står overfor en grunnleggende motsetning mellom behovet for å opprettholde en profesjonell distanse (slik de i større grad vil kunne gjøre som lærere eller barnehagelærere) og nødvendigheten av emosjonell involvering for å gi barnet trygghet (i kraft av å være følgeperson). Når en av følgepersonene sier at «du kan ikke sette seg ned å gråte hvis du kjenner at du vil gråte», illustrer dette den spontane etiske forpliktelsen Løgstrup beskriver. Følgepersonene må være en stabil og trygg tilstedeværelse for barnet.

Løgstrups teori om «å holde den andres liv i sin hånd» viser her til følgepersonens umiddelbare ansvarsfølelse overfor barnet. Det blir en etisk forpliktelse til å handle til barnets beste, selv under emosjonell belastning. Det kan skape en indre konflikt når følgepersonene opplever at de må undertrykke sine egne følelser for å opprettholde en profesjonell fasade. Løgstrups filosofi kan med dette belyse hvordan følgepersonene strever med å finne den

riktige balansen mellom disse forholdene. Videre at følgepersonene, i lys av Løgstrups beskrivelser, kan ha stor innvirkning på barnets selvforståelse og velvære.

Funnene i studien viser at det å være følgeperson også kan skape en rolleforvirring, der linjene mellom å være lærer og en midlertidig «omsorgsperson» kan bli uskarpe. Selv om Løgstrup poengterer at den etiske fordring kan skape mulighet for å utvide den andres horisont (Løgstrup, 1999, s. 48), ligger den profesjonelle balansegangen i å ikke bli overinvolvert eller påvirke barnets oppfatning av hendelsen. Fra et relasjonelt kompetanseperspektiv, som fremhevet i kap. 5.2.1, er det klart at evnen til å opprettholde og håndtere relasjoner under press kan være avgjørende. Følgepersonenes opplevelse av å måtte balansere mellom ulike roller, og deres evne til å håndtere denne balansen, reflekterer deres relasjonelle kompetanse under utfordrende omstendigheter.

Den indre konflikten som kan oppstå i følgepersonene, vises også gjennom deres beskrivelse av hvordan de bekymrer seg for at relasjonen til barnet og foreldrene skal forandre seg etter avhørsdagen. Funnene viser at følgepersonene fryktet at den omsorgsrollen de hadde overfor barnet på barnehuset, kunne føre til en varig endring i hvordan barnet så på følgepersonen som lærer i ettertid. De fryktet også at deres handlinger ville utgjøre en risiko for den videre relasjonen og samarbeidet med barnets foreldre. Antonovskys modell om opplevelse av sammenheng, som nevnt tidligere (nærmere beskrevet i kap. 2.3.2), kan forklare følgepersonenes stress, ettersom det å være følgeperson gir usikkerhet og uforutsigbarhet i hvordan balansere mellom det å være lærer eller barnehagelærer og en midlertidig «omsorgsperson» for barnet.

Følgepersonenes bekymring for endringer i relasjonen speiler Løgstrups konsept om maktens tosidighet, hvor makt innebærer muligheten for både å berike og skade (se kap. 2.3.4). Dette innebærer at makt i relasjoner kan gi mulighet for å påvirke den andre personen i stor grad. Denne dualiteten av makt kan skape betydelig usikkerhet, noe som er synlig i følgepersonenes refleksjoner. Følgepersonenes handlinger under og etter avhøret har potensial til ikke bare å påvirke barnets umiddelbare reaksjoner, men også deres selvforståelse, egenverd og tillit til voksne. Dette poenget understøttes av funn i studien, hvor en av følgepersonene beskriver en opplevelse av å besitte makt i relasjonen til barnet gjennom tilliten barnet har til dem, i tillegg til en tanke om å ikke misbruke denne makten. Følgepersonenes spontane ønske om å gjøre det beste for barnet understøtter dette, men kan også i lys av dette maktperspektivet få utilsiktede konsekvenser. Løgstrup peker på betydningen av at man ikke har en rett til å

bestemme over andres reaksjoner (Løgstrup, 1999, s. 48). Dette illustrerer hvordan spontane og velmenende handlinger i komplekse situasjoner kan ha uforutsette utfall, noe som utfordrer enkelheten i den spontane etiske forpliktelsen som Løgstrup beskriver. Det kan derfor kreve at følgepersonene utøver forsiktighet i utøvelsen av den makten de besitter og respekt for barnets selvstyre.

Axel Honneths teori om anerkjennelse (kap. 2.3.6) kan også anvendes for å forstå disse dynamikkene. Ved å anerkjenne barnets og foreldrenes opplevelser og emosjoner gjennom prosessen, kan følgepersonene bidra til en følelse av å bli sett og forstått. Dette kan være viktig for å bygge og opprettholde tillit, noe som igjen kan lede til en styrket relasjon etter avhørsdagen. I samhandling med barn blir denne forståelsen desto viktigere, ifølge Kermit (2012, se nærmere i kap.2.3.6). I lys av hans kritiske tilnærming til Honneths anerkjennelsesteori, kan man si at barn, hvis identitetsdannelse er i en mer formbar fase, er direkte avhengig av den anerkjennelsen de mottar. Noe som igjen kan bety at mangelen på slik anerkjennelse kan være særlig skadelig. Perspektivet til Kermit er spesielt relevant når følgepersoner skal vurdere hvordan de best kan støtte barnet gjennom avhørsprosessen. Det naturlig asymmetriske forholdet mellom en voksen og et barn, hvor den voksne innehar makt, kan forsterke behovet for en følsom tilnærming. Følgepersonene må balansere denne makten med et etisk ansvar for å ikke bare beskytte barnets fysiske velvære, men også dets psykologiske og emosjonelle integritet.

Funnene i studien viser at følgepersonene benytter ulike strategier i et forsøk på å imøtekomme barnets behov, men også for å unngå konflikt med barnet eller foreldrene. Imidlertid opplever følgepersonene at disse strategiene i noen tilfeller befinner seg i en etisk gråsoner eller blir som en indirekte form for maktutøvelse, som kan bryte med deres egne verdier. Følgepersonene beskriver at de måtte lyve for barnet for å beskytte det, eller bruke tilliten i relasjonen til å overbevise barnet om å gjøre noe det ikke ville. De viser også til opplevelser av å holde foreldrene for narr. Følgepersonenes beskrivelser indikerer at dette medførte stress og merbelastning. I lys av Løgstrups teori (kap. 2.3.4) om «å holde den andres liv i sin hånd», som understreker ansvaret følgepersonene har for å fremme barnets beste, viser funnene at denne teorien også kan medføre en risiko for å overtre grenser eller misforstå eget ansvarsomfang. Løgstrups vekt på spontanitet i den etiske fordring antyder at riktig handling ofte er en refleksiv og naturlig respons, men i realiteten kan de situasjonene følgepersonene står overfor være så komplekse at de spontane responsene kan bli problematiske eller utilstrekkelige.

Dette viser hvordan følgepersonene står overfor etiske dilemmaer der det umiddelbare og omfattende ansvaret Løgstrup beskriver, kan bli en kilde til både personlig og profesjonell konflikt. I praksis kan det innebære at følgepersonenes handlinger blir et resultat av en vanskelig balanse mellom deres profesjonelle plikter og personlige følelser, slik også Honneth og Kermit er inne på. Dette kan føre til en opplevelse av å måtte navigere i et minfelt av mulige rollekonflikter og etiske grenser som kan være vanskelig å forstå og håndtere i øyeblikket. Funnene i studien som viser at følgepersonenes frykt for relasjonelle konsekvenser oppleves å være en stor emosjonell belastning, underbygger dette poenget. De teoretiske perspektivene understreker kompleksiteten og betydningen av følgepersonenes rolle og handlinger. De illustrerer hvordan følgepersonene ikke bare fungerer som støttespillere under avhøret, men også som viktige figurer i barnets liv som kan påvirke deres langvarige velvære og oppfatning av sosiale relasjoner. Forskning viser at betydningen av relasjonell kompetanse er stor (Se Baklien, 2009; Helleve & Selvik, 2023; Markström & Münger, 2018).

5.2.3 Etter avhørsdagen:

Et viktig funn i denne studien står imidlertid i kontrast til følgepersonenes uttrykte frykt for tillitsbrudd og relasjonelle konsekvenser. Funnet viser at følgepersonene, til tross for deres bekymringer i forkant, erfarte at relasjonen til barnet forble uforandret. Noen opplevde til og med en positiv endring gjennom en tettere relasjon til barnet i etterkant av avhørsdagen. Dette positive utfallet peker på viktigheten av følgepersonenes evne til å håndtere situasjonen praktisk, men også på en måte som støtter barnets emosjonelle behov, som tidligere nevnt. Relasjonell kompetanse, som fremhevet i NOU 2015: 8 (2015), blir her avgjørende. Evnen til å kommunisere, samhandle og støtte barnet under utfordrende omstendigheter kan føre til styrkede bånd og forbedret tillit, selv under utfordrende forhold. Strukturelle og systemiske utfordringer kan imidlertid ha implikasjoner på følgepersonenes opplevelser og deres evne til å støtte barnet effektivt. Dette kan Bakketeig et al. (2021) sin drøfting om barnehusenes strafferettslige dominans, være et eksempel på, som nevnt i kapittel 5.1.

Selv om relasjonen til barnet blir styrket, må følgepersonene likevel håndtere de eventuelle negative konsekvensene av sine roller. Dette omfatter å møte foreldrenes mulige misnøye eller mistillit etter avhørsdagen, noe som krever en balanse mellom støtte og respekt for familiens autonomi, som understreket i Honneths anerkjennelsesteori (kap. 2.3.6). Ifølge Honneth innebærer anerkjennelse gjennom rettigheter å anerkjenne individers kapasitet til

selvbestemmelse og deres status som fullverdige medlemmer av et rettssamfunn. Dette perspektivet er særlig relevant når følgepersonene står overfor foreldrenes mistillit eller kritikk.

Studiens funn indikerer at følgepersonenes relasjon til foreldrene i større grad blir skadelidende i etterkant, spesielt der barnevernet beslutter at barnet ikke skal hjem til foreldrene etter avhøret. I en slik situasjon er det rimelig å tenke at foreldrene kan oppleve en krenkelse, noe som kan føre til en kamp om å oppnå eller gjenopprette anerkjennelse (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21-23). Situasjonen kan føre til at foreldrene stiller spørsmål ved følgepersonenes handlinger eller motiver. Som en respons kan følgepersonene føle at de må bevise sine gode intensjoner og forsikre om at de har handlet i barnets beste interesse. Makt i denne konteksten refererer ikke bare til følgepersonenes evne til å påvirke barnets oppfatninger og følelser gjennom avhørsprosessen, som nevnt tidligere, men også til deres kapasitet til å forme foreldrenes tillit og samarbeidsvillighet.

Som vist til i kapittel 5.1, oppstår ofte de første utfordrende møtene mellom følgepersonene og foreldrene på skolen eller i barnehagen etter avhøret. Til tross for sine forsøk, viser imidlertid funnene i studien at følgepersonene i de fleste tilfeller opplever at relasjonen forblir skadet, mens de noen ganger opplever at de jobber seg tilbake og gjenoppretter relasjonen til foreldrene. Videre viser funnene at enkelte av foreldrene etter noe tid, kunne uttrykke tilfredshet med at følgepersonen, som kjente barnet, hadde vært sammen med barnet på avhørsdagen. Funnet peker på mulighetene for en positiv utvikling i relasjonen mellom følgepersonen og foreldrene i etterkant. Dette indikerer at selv i kontekster preget av utfordringer og krenkelser, er det muligheter for positiv utvikling, slik også Berit Bae peker på (kap. 2.3.6). En slik dynamikk understreker behovet for følgepersonenes relasjonelle og profesjonelle kompetanse til å håndtere sosiale interaksjoner hvor makt og anerkjennelse spiller sentrale roller.

Følgepersonenes ønske om å bevare relasjoner med foreldrene, til tross for utfordrende eller skadelige situasjoner, fordrer anerkjennelse fra samfunnet, her representert ved foreldrene. Honneth omtaler denne formen for anerkjennelse som solidaritet, og omhandler det å få anerkjennelse for sitt bidrag eller ferdigheter i et samfunn (kap. 2.3.6). Solidaritet kan spille en nøkkelrolle i å styrke følgepersonenes følelse av verdi og legitimitet, slik eksemplene over viser. Det trenger imidlertid ikke bare være anerkjennelse fra foreldrene som får innvirkning på følgepersonenes opplevde verdi. Som nevnt i kapittel 5.1, viser funnene i studien at

samarbeidet med barnevernet gjennom flere deler av følgeoppdraget bidro til at følgepersonene følte seg lite verdsatt. Dette illustrerer nok et eksempel på en situasjon hvor kamp om anerkjennelse kan oppstå, der følgepersonene er i behov av støtte og anerkjennelse fra de offentlige samarbeidspartnerne. I likhet med Helleve og Selvik (2023) sitt forskningsstudie, hvor de fant at lærere opplevde å «stå på utsiden» grunnet mangel på reelt samarbeid med barnevernet, viser funnene i denne studien at følgepersonene opplever det samme. Barnevernet og barnehusene kan derfor ha en rolle i å styrke følgepersonenes følelse av verdi og legitimitet som profesjonelle. Opprettholdelse av disse relasjonene kan være kritisk for deres følelse av sosial solidaritet og yrkesmessige selvverd. I tillegg kan støtte, veiledning og debrief, som nevnt i kap. 5.1, bidra til å redusere følgepersonenes emosjonelle belastning.

Et sentralt funn i denne studien er at samtlige følgepersoner, i større eller mindre grad, opplever emosjonelle belastninger gjennom det å være følgeperson. Funnene indikerer at følgepersonene ofte knytter dette til de relasjonelle aspektene ved oppdraget. Funnene viser videre at en av konsekvensene er at følgepersonene blir i tvil om hvorvidt lærere og barnehagelærere bør benyttes som følgepersoner i det hele tatt. Disse emosjonelle belastningene og relasjonelle utfordringene reflekterer følgepersonenes opplevelse av sitt ansvar og etiske forpliktelser, som tidligere diskutert. Deres tvil om hensiktsmessigheten av å bruke lærere og barnehagelærere som følgepersoner, understreker kompleksiteten og de mulige konfliktene rollen innebærer. Dette kan peke på behov for videre refleksjon og eventuell endring i praksis innenfor dette området. Det kaster lys på viktigheten av å finne balansen mellom profesjonell distanse og nødvendig emosjonell støtte, og utfordringene dette kan medføre i den pedagogiske relasjonen etter avhørsdagen.

5.3 Forventninger – et aspekt i krysningspunktet mellom det praktiske og det relasjonelle

Selv om forventninger i liten grad blir nevnt spesifikt av informantene, fant jeg at begrepet utgjorde et sentralt aspekt i følgepersonenes uttalelser og refleksjoner. Forventninger var også et gjennomgående tema i min egen analyse av datamaterialet, uten at dette fikk særlig plass i drøftingen. Jeg vil i dette kapitlet, gjennom en kritisk tilnærming, se nærmere på to eksempler som synliggjør hvordan forventningsaspektet ligger i krysningspunktet mellom de praktiske forholdene som gjennomgått i kapittel 5.1, og det relasjonelle som ble gjennomgått i kap. 5.2.

Som jeg tidligere har vært inne på, kan det ifølge de definerte rammene for følgeoppdraget som beskrevet i kapittel 2.1, synes som om det offentliges forventninger er at oppdraget for følgepersonene skal være en enkel transport fra punkt A til B. I kontrast, opplever følgepersonene at deres rolle innebærer langt mer kompleksitet, som drøftet i de foregående kapitlene. Denne forskjellen i forventninger kan føre til et misforhold, slik det også beskrives gjennom Ursin og Eriksens kognitive aktiveringsteori (kap. 2.3.1). Dette misforholdet kan mulig forhindre samarbeidspartnerne, herunder barnevernet, barnehuset og politiet, i å fullt ut erkjenne de emosjonelle belastningene og de reelle behovene som følgepersonene står overfor. Det understøttes også av Bakketeig et al. (2021), som peker på utfordringer i tverretatlige samarbeid hvor operative prioriteringer ofte overskygger de menneskelige aspektene av barns velferd. Dette kan imidlertid også skyldes at de andre profesjonelle aktørene, som er mer vant til denne typen oppdrag, ikke ser nødvendigheten av den omfattende støtten og tilretteleggingen som faktisk kreves.

Forventningskonfliktene illustrerer hvordan offentlige instanser kan ha en funksjonell og operativ definisjon av oppdraget som ikke nødvendigvis tar hensyn til den menneskelige og emosjonelle dimensjonen av å være følgeperson. Antonovsky (2012) fremhever viktigheten av å forstå og håndtere stressfaktorer for å opprettholde god helse (se kap. 2.3.2), noe som viser hvor essensielt det er å anerkjenne og tilrettelegge for følgepersonenes følelsesmessige utfordringer. I tillegg tilbyr Honneth (2008) en forståelse av hvordan anerkjennelse og respekt for individets opplevelse og rolle kan bidra til personlig integritet og følelse av verdi (kap. 2.3.6), noe som forsterker behovet for en mer omfattende støtte til følgepersonene .

Følgepersonenes forventninger kan derimot innebære en mer helhetlig forståelse av hva oppdraget innebærer, inkludert nødvendigheten av å skape en trygg og støttende atmosfære, og å håndtere emosjonelle reaksjoner i alle ledd av oppdraget. Dette kan sees i lys av Løgstrup (1999, s. 29-38) sine filosofiske ideer om etikk og mellommenneskelige forhold, hvor han argumenterer for at våre handlinger har en dyptgående innvirkning på andres liv og dermed bør utøves med omtanke og ansvar (se kap. 2.3.4).

Konsekvensene av en slik forventningskollisjon kan komme til uttrykk på ulike måter. Misforståelsen rundt oppdragets natur kan føre til at de nødvendige tiltakene for å støtte følgepersonene ikke iverksettes. Som vist til i kap. 5.1 kan dette være en av flere årsaker til at følgepersonene opplever mangelfull forhåndsinformasjon og etterfølgende debrief, et tema ytterligere utforsket av Helleve og Selvik (2023) som illustrerer hvordan manglende

kommunikasjon og samarbeid kan etterlate lærere følelsesmessig og praktisk isolerte. En annen konsekvens kan være at følgepersonene føler seg utilstrekkelig forberedt og støttet, noe som ikke bare kan påvirke deres evne til å utføre oppdraget effektivt, men også deres personlige velvære. Dette kan redusere deres opplevelse av sammenheng, som Antonovsky (2012) beskriver er avgjørende for både psykisk og fysisk helse, ved at de føler seg mindre i stand til å håndtere og forstå sin rolle og omstendighetene rundt oppdraget.

Bedre dialog mellom følgepersonene og de øvrige instansene, kan bidra til økt forståelse for kompleksiteten og følsomheten i følgeoppdraget. Det vil også kunne være nyttig med økt vektlegging av støttetiltak. Videre vil en politikk som anerkjenner og adresserer behovene og utfordringene følgepersonene møter, kunne styrke hele oppfølgingsprosessen og sikre en bedre ivaretagelse av både barnet og følgepersonene.

Det andre eksempelet hvor forventning tilfører et viktig aspekt til diskusjonen, tar utgangspunkt i følgepersonenes bekymringer for at deres relasjoner til barnet og foreldrene kan bli skadet (drøftet i kap. 5.2). I dette er det relevant å stille spørsmål ved om en relasjon i det hele tatt kan ødelegges. Videre om frykten i seg selv skaper en forventning fra følgepersonene om at relasjonene vil forverres.

Forståelsen av hvordan forventningene kan forme virkeligheten er forankret i teorien om selvoppfyllende profetier, som foreslår at forventninger, både positive og negative, kan lede til realisering av det forventede utfallet gjennom handlinger og reaksjoner (Merton, 2010). Dette kan sees i lys av Axel Honneths teori om anerkjennelse, som understreker viktigheten av anerkjennelse i mellommenneskelige relasjoner og hvordan mangel på anerkjennelse kan føre til sosiale konflikter eller skadede relasjoner (Honneth, 2008; Åmot & Skoglund, 2012, nærmere beskrevet i kap. 2.3.6). Når følgepersonene frykter for at deres relasjoner til barnet og foreldrene skal ødelegges, kan denne bekymringen føre til forsvarsmekanismer som distansering og overforsiktighet, som i sin tur kan bidra til å fremmedgjøre de andre partene.

Dette fenomenet kan også sees gjennom Løgstrups perspektiv, hvor han fremhever at vi i mellommenneskelige relasjoner holder den andres liv i våre hender. Løgstrups syn på den etiske fordringen sier at individet har et grunnleggende ansvar for å ivareta denne tilliten gjennom våre handlinger (Løgstrup, 1999, s. 38-40), som diskutert tidligere. Følgepersonenes frykt for å skade relasjonene kan dermed tolkes som en erkjennelse av den makten de har, og denne bevisstheten kan paradoksalt nok føre til at de trekker seg tilbake, reduserer sine

naturlige interaksjon og dermed faktisk risikerer å skade relasjonen de er så redd for å ødelegge.

Videre indikerer funnene i studien at følgepersonene ofte føler seg alene og ikke tilstrekkelig støttet i sitt oppdrag, noe som kan forsterke deres bekymringer og dermed påvirke deres oppførsel i relasjonene. Mangelen på støtte og forståelse fra de andre profesjonelle aktørene, som barnevernet og barnehusene, gjenspeiles i Bakketeig et al. (2021), hvor det rapporteres om en mangelfull integrering av de sosiale og emosjonelle aspektene ved avhørssituasjonene.

For å adressere disse utfordringene, kan det være avgjørende at samarbeidspartnerne ikke bare anerkjenner følgepersonenes rolle, men også den emosjonelle belastningen som følger med. Ved å øke forståelsen og støtten til følgepersonene kan man redusere risikoen for selvoppfyllende profetier og bygge et mer robust system, hvor både barnets og følgepersonenes behov blir ivaretatt, i tråd med de salutogene prinsippene om begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 2012, se kap. 2.3.2)

Gjennom å anerkjenne og adressere forventningene, både de uttalte og de ubevisste, kan barnevernet og barnehuset etterstrebe å skape et mer empatisk og støttende miljø. Dette kan bidra til at følgepersonene føler seg mer forberedt og tryggere på egen evne til å opprettholde og styrke relasjoner til barn og foreldre, selv i vanskelige og følelsesladde situasjoner.

De to eksemplene viser hvordan forventningsperspektivet tilbyr en ekstra dimensjon i forståelsen av krysningpunktet mellom det praktiske og det relasjonelle aspektet ved følgeoppdraget, som beskrevet i de to første kapitlene i diskusjonen.

6 Oppsummering og implikasjoner for praksis og videre forskning

I denne studien har jeg utforsket læreres og barnehagelæreres erfaringer som følgepersoner for barn som skal i avhør ved Statens barnehus. Gjennom analyse av datamaterialet har to hovedtemaer blitt identifisert: følgepersonenes opplevelse av å være «alene» i alle ledd av oppdraget og deres frykt for tillitsbrudd og relasjonelle konsekvenser.

Resultatene viser at følgepersonene opplever mangel på informasjon og forberedelse. Det forsterker deres usikkerhet med rollen og oppgaven som følgeperson. Kommunikasjonsgapet mellom følgepersonene og det øvrige tjenesteapparatet fører til økt stress og en følelse av isolasjon. Spesielt etter avhørsdagen, hvor behovet for debrief og tilbakemelding ofte ikke blir tilfredsstillt. Det kan utgjøre et hinder for opplevelsen av meningsfullhet.

Videre indikerer resultatene at følgepersonene har en dyptfølt bekymring for om oppdraget kan ha negative påvirkninger på deres relasjoner til barn og foreldre. Selv om følgepersonene rapporterer om en stabil eller forbedret relasjon til barnet etter avhør, oppstår det ofte spenninger i relasjonen til foreldrene.

Studien har også belyst en mulig diskrepans mellom politiets, barnevernets, og barnehusets forventninger og følgepersonenes reelle utfordringer. Det kan tenkes at instansene involvert i saken ser på oppdraget som en logistisk funksjon, mens følgepersonene beskriver at de står overfor komplekse følelsesmessige og relasjonelle utfordringer. Et slikt misforhold kan føre til utilstrekkelig støtte, ressurser og nødvendig anerkjennelse. Det kan underminere følgepersonenes evne til effektiv oppgaveløsning og personlig velvære, som igjen kan få betydning for opplevelsen av sammenheng.

Samlet sett viser studien at følgepersonene håndterer komplekse dynamikker. Studien viser også hvordan teoretiske rammer og praktiske retningslinjer kan støtte følgepersonene i å utføre oppgaven. Videre peker studien på behovet for ytterligere støtte og veiledning for følgepersonene, slik at de blir bedre rustet og forberedt til å håndtere emosjonelle belastninger. Funnene belyser også et mulig behov for systemiske endringer, som eksempelvis forbedret informasjonsflyt, grundigere forberedelse, forventningsavklaring og debrief.

Denne studien bidrar til en dypere forståelse av hva det innebærer å være følgeperson, og de utfordringer og dilemmaer som følger med oppgaven. Studien synliggjør tiltak som kan bidra til at de som er følgepersoner i større grad beskyttes og støttes i sitt arbeid. Dette kan igjen kunne få betydning for hvilken støtte barn i en sårbar situasjon får. Ytterligere forskning, hvor perspektivene til barn, foreldre, ansatte i barnevernstjenesten og barnehus utforskes, vil være nødvendig for å belyse dette nærmere. Kvantitative studier vil kunne bidra med viktige perspektiver på eksempelvis utbredelsen av utfordringene. Selv om denne studien peker på det strukturelle og organisatoriske rammeverket som følgepersonene arbeider innenfor, kan det være behov for videre forskning som belyser dette nærmere, herunder en dypere utforskning av de juridiske og etiske rammene som påvirker arbeidet.

6.1 Studiens styrker og svakheter

Litteratursøkene som er gjennomført i forbindelse med denne studien avdekker mangel på forskning om følgepersoners rolle eller erfaringer med Statens barnehus, noe som indikerer et kunnskapshull i dette forskningsfeltet. Denne studien bidrar derfor med ny innsikt i temaet. Samtidig representerer mangelen på eksisterende forskning en utfordring, ettersom det har vært få muligheter til å sammenligne eller kontekstualisere funnene. Det har nødvendiggjort at jeg i stor grad har måttet basere meg på utvalgte teoretiske perspektiver for å drøfte resultatene.

Valgene som er foretatt, både når det gjelder teoretiske perspektiv og analysemetode, er med på å forme resultatet. Andre valg ville kunnet fremme andre perspektiver eller nyanser i materialet. Likevel mener jeg at Antonovskys, Løgstrups og Honneths teorier tilfører interessante perspektiver, dybde og bredde til analysen, samt et solid grunnlag for diskusjonen av studiens funn.

Manglende forskningserfaring kan også utgjøre en risiko for at det kan ha blitt gjort feil i analysearbeidet, eksempelvis gjennom kodingsprosessen, som igjen kan få påvirkning på resultatene. Min kompetanse i å gjennomføre samtaler med både barn og voksne, kan på den annen side ha gitt meg fordeler i intervjusituasjonen, selv om dette var en ny samtaleteknikk for meg.

Utvalget i denne studien besto av fire kvinnelige lærere/barnehagelærere fra tre kommuner. Et større utvalg eller variasjon i kjønn og geografisk spredning, kunne ha bidratt til andre

erfaringer som kunne vært interessant å utforske. På den annen side gir et mindre utvalg større mulighet til å utforske dybden i den enkelte informantens erfaringer, sett i lys av studiens tidsbegrensning og omfang som begrenset utvalgsstørrelsen. Studiens funn viser imidlertid likheter, men også variasjon i informantenes erfaringer, noe som kan styrke troverdigheten til datamaterialet. Selv om utvalgets størrelse og homogenitet kan utfordre studiens overførbarhet, er det likevel forhold som tilsier at en viss overførbarhet er mulig å tenke seg (se kap. 3.10).

Referanseliste

- Amundsen, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet : et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Andersen, L. C. (2019). Mellomromsarbeid – om barnehusrådgiveres arbeidspraksiser. I K. Skjørten, E. Bakketeig & M. M. Bjørnholt, Svein (Red.), *Vold i nære relasjoner: Forståelser, konsekvenser og tiltak* (s. 178-194). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/doi:10.18261/9788215032320-2019-10>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Arthur, S., Mitchell, M., Lewis, J. & Nicholls, C. M. (2014). Designing fieldwork. I Jane Ritchie, Jane Lewis, Carol McNaughton Nicholls & R. Ormston (Red.), *Qualitative research practice: A guide for social science students & researchers* (2. utg., s. 147-176). SAGE.
- Bakketeig, E., Berg, M., Myklebust, T. & Stefansen, K. (2012). *Barnehusevalueringen 2012, Delrapport 1: Barnehusmodellens implikasjoner for politiets arbeid med fokus på dommeravhør og retts medisinsk undersøkelse* (2012: 6). Politihøgskolen forskning, NOVA.
https://www.regjeringen.no/contentassets/58bdb19885394a5eb28f21279dfb41ea/barn_ehus_delrapport1.pdf
- Bakketeig, E., Dullum, J. & Stefansen, K. (2019). Samarbeid i saker om vold og overgrep: Mot en hybridisering av hjelpetjenestene?: Interagency Collaboration in Cases of Domestic Violence and Abuse Towards a Hybridization of the Welfare Services? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 22(3), 198-212.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2019-03-02>
- Bakketeig, E., Stefansen, K., Andersen, L. C. & Gundersen, T. (2021). *Evaluering av Statens barnehus 2021* (12/2021). NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2838387/NOVA-Rapport-12-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste - bilder av "de andre" hindrer samarbeid. *Norges Barnevern*, 86(4). <https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/handle/11250/281486>
- Bang, S. (2003). *Rørt, rammet og rystet : faglig vekst gjennom veiledning* (L. Nilsen, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2022-06-17-45). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97?q=barnevernsloven>
- Bjørkelo, B., Almås, A. G., Roness, D. & Ulvik, M. (2022). Relasjoner som grunnlag for læring og utvikling. I A. G. Almås, B. Bjørkelo, D. Roness & M. Ulvik (Red.), *Betydningen av å møtes : relasjoner som grunnlag for læring og undervisning* (1. utgave. utg., s. 11-25). Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis, A practical guide*. Sage Publications.
- Christoffersen, S. A. (1999). Forord til den norske utgaven. I K. E. Løgstrup (Red.), *Den etiske fordring* (s. 9-19). J.W Cappelens forlag.
- Cross, T. P., Jones, L. M., Walsh, W. A., Simone, M. & Kolko, D. (2007). Child forensic interviewing in Children's Advocacy Centers : Empirical data on a practice model : Child Advocacy Centers. *Child abuse & neglect*, 31(10), 1031-1052.
- Denscombe, M. (2021). *The good research guide, Research methods for small-scale social research projects* (7. utg.). Open University Press.

- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991 (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar)*. (20-11-1989 nr 1 Multilateral). FN. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Hansen, C. W. (2020, 22.09.2020). *Hvem følger barna til avhør på barnehuset?* Bistandsadvokaten.com. <https://bistandsadvokaten.com/2020/09/hvem-folger-barna-til-avhor-pa-barnehuset/>
- Harris, A. (2016). Stress, mestring og helsefremmende tiltak i organisasjoner. I S. Einarsen & A. Skogstad (Red.), *Den dyktige medarbeider : behov og forventninger* (2. utg. utg., s. 301-322). Fagbokforl.
- Helleve, I. & Selvik, S. (2023). Læreres usikkerhet i møte med elever som opplever vold i nære relasjoner. *Utdanningsnytt*. https://www.utdanningsnytt.no/barnevern-bedre-skole-helsesykepleier/laereres-usikkerhet-i-mote-med-elever-som-opplever-vold-i-naere-relasjoner/352537?fbclid=IwAR2Kmc-LAbax_G8xZfCv_9mgi157baIFAsHHMHklqIUZxtRc3PKzf0lg3NA
- Hilsen, M. (2022, 12.08.2022). *Må trygge barna i en stressende situasjon*. Sykepleien. Hentet 20.08.2023 fra <https://sykepleien.no/2022/08/ma-trygge-barna-i-en-stressende-situasjon>
- Honeth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax.
- Haavik, M. & Toven, S. (2020). *Ivaretagelse av hjelpere : er vi ikke betalt for å tåle dette?* Universitetsforlaget.
- Innst. 347 L (2014-2015). *Innstilling fra justiskomiteen om endringer i straffeprosessloven (avhør av barn og særlig sårbare fornærmede og vitner)*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2014-2015/inns-201415-347/?lvl=0>
- Isdal, P. (2017). *Smittet av vold : om sekundærtraumatisering, compassion fatigue og utbrenthet i hjelpeyrkene*. Fagbokforl.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap : En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-83). Universitetsforlaget.
- KS. (2020, 07.12.2020). *Ny avtale skal styrke tilliten til barnevernet*. KS. <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/barnevern/ny-avtale-skal-styrke-tilliten-til-barnevernet/#:~:text=Samarbeidsavtalen%20har%20som%20m%C3%A5%20styrke%20tilliten%20til,verdier%20og%20normer%20som%20er%20styrande%20for%20barnevernet.>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave. utg.). SAGE Publications.
- Lanzarote-konvensjonen. (2007). *Europarådets konvensjon om beskyttelse av barn mot seksuell utnyttning og seksuelt misbruk – CETS 201* (25-10-2007 nr 25 Multilateral). <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/2007-10-25-25>

- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, R. (2019). Boundaries as a coping strategy: emotional labour and relationship maintenance in distressing teacher education situations. *European journal of teacher education*, 42(5), 634-649. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652904>
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring* (B. Engen, Overs.). J.W. Cappelens forlag
- Markström, A.-M. & Münger, A.-C. (2018). The decision whether to report on children exposed to domestic violence: perceptions and experiences of teachers and school health staff. *Nordic social work research*, 8(1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2017.1405837>
- Meld. st. 15 (2022-2023). *Folkehelsemeldinga: Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartement,. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-15-20222023/id2969572/?ch=1>
- Meld. st. 19 (2018-2019). *Folkehelsemeldinga: Gode liv i eit trygt samfunn*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartement,. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/?ch=1>
- Merton, R. K. (2010). The Self-Fulfilling Prophecy. *Antioch Review*, 68(1), 173. <https://go-gale-com.mime.uit.no/ps/i.do?p=LitRC&u=unitroms&id=GALE|A217512536&v=2.1&it=r&sid=summon>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole; fornyelse av fag og kompetanser*. D. s.-o. s. Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Politidirektoratet, Barne- ungdoms- og familiedirektoratet & Helsedirektoratet. (2016). *Felles retningslinjer for Statens barnehus*. https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/medisinske-undersokelser-i-statens-barnehus/Statens%20barnehus%20-%20felles%20retningslinjer.pdf/_attachment/inline/ccd68658-83ee-4cb3-9de2-8b176d180276:fd523332b09f0cf76d7b991e57dcf8da6a8c1d24/Statens%20barnehus%20-%20felles%20retningslinjer.pdf
- Prop. 36 S (2023-2024). *Opptrappingsplan mot vold og overgrep mot barn og vold i nære relasjoner (2024–2028): Trygghet for alle*. D. k. j.-o. beredskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-36-s-20232024/id3018905/?ch=1>
- Prop. 112 L (2014-2015). *Endringer i straffeprosessloven (avhør av barn og særlig sårbare fornærmede og vitner)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-112-l-2014-2015/id2408302/?ch=1>
- Prop. 133 L (2020-2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven) og lov om endringer i barnevernloven*. D. k. b.-o. familiedepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-133-l-20202021/id2842271/?ch=1>
- Rammeplan for 1-7 trinn. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 1-7 trinn* (FOR-2016-06-07-860). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-860>
- Rammeplan for 5-10 trinn. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 5-10 trinn* (FOR-2016-06-07-861). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=rammeplan%20for%20grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Rammeplan for barnehager. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=rammeplan%20for%20barnehage>

- Rasmusson, B. (2011). Children's Advocacy Centers (Barnahus) in Sweden: Experiences of Children and Parents. *Child indicators research*, 4(2), 301-321.
<https://doi.org/10.1007/s12187-010-9094-y>
- Reneflot, A., Stene-Larsen, K. & Myklestad, I. (2020, 02.01.2020). *Folkehelse rapporten - helsetilstanden i Norge; Vold og seksuelle overgrep*. Folkehelseinstituttet. Hentet 28.08.2023 fra <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/skader/vold/?term=>
- Riksadvokaten. (2015). *Tilrettelagte avhør - direktiver og retningslinjer*.
<https://www.riksadvokaten.no/document/tilrettelagte-avhor-direktiver-og-retningslinjer/>
- Ritchie, J., Lewis, J., Elam, G., Tennant, R. & Rahim, N. (2014). Designing and selcting samples. I J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nicholls & R. Ormston (Red.), *Qualitative research practice, A guide for social science students & researchers* (2. utgave. utg., s. 111-145). Sage Publications.
- Solvang, P. K. (2020). Sosialkonstruksjonisme. I D. K. Jensen, Monica
- Seim, Sissel & P. A. Tufte (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag* (s. 248-271). Gyldendal.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Statens barnehus Bodø. *Statens barnehus, Et tverrfaglig kompetansehus Bodø*. Hentet 28.08.23 fra <https://www.statensbarnehus.no/barnehus/statens-barnehus-bodoe/?lang=>
- Statens barnehus Tromsø. *Foreldre eller andre følgepersoner*. Statens barnehus Tromsø.
<https://www.statensbarnehus.no/barnehus/statens-barnehus-tromsoe/foreldre-eller-andre-foelgepersoner/>
- Stefansen, K., Gundersen, T. & Bakketeig, E. (2012). *Barnehusevalueringen 2012, Delrapport 2; En undersøkelse blant barn og pårørende, jurister og politifolk, samt ledere og ansatte* (2012/9). NOVA.
<https://www.statensbarnehus.no/media/1056/bhevdel2.pdf>
- Straffeprosessloven. (1981). *Lov om rettergangsmåten i straffesaker* (LOV-1981-05-22-25). Justis- og beredskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-05-22-25/*#*
- Tilrettelagte avhør. (2015). *Forskrift om avhør av barn og særlig sårbare fornærmede og vitner (tilrettelagte avhør)* (FOR-2015-09-24-1098). Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-09-24-1098>
- Udir. (2017). *Overordnet del; samarbeid mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 14.04.2024 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Udir. (2018, 08.03.2018). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 14.04.2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>
- Udir. (2020, 13.06.2020). *Samarbeid mellom skole og hjem*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 14.04.2024 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-04-01-15>
- Virtanen, A., Van Laethem, M., Bloom, J. & Kinnunen, U. (2021). Drammatic breaks: Break recovery experiences as mediators between job demands and affect in the afternoon and evening. *Stress Health*, 37(4), 801-818. <https://doi.org/10.1002/smi.3041>
- Walseth, L. T. & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmenmedisinsk perspektiv. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 124(1).

Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-40). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 - Vurdering fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Å være følgeperson for barn på Statens barnehus - et perspektiv på till...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
523292

Vurderingstype
Automatisk ⓘ

Dato
28.10.2023

Tittel

Å være følgeperson for barn på Statens barnehus - et perspektiv på tillit og samarbeid

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for barnevern og sosialt arbeid

Prosjektansvarlig

Oddbjørn Stenberg

Student

Sunniva Østgård

Prosjektperiode

13.11.2023 - 20.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.06.2024.

[Meldeskjema](#) ↗

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet Å være følgesperson på Statens barnehus – et perspektiv på tillit og samarbeid?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Bidra til økt kunnskap om hvordan det erfarer å være følgesperson for offentlig ansatte i skole og barnehage, og hvordan denne rollen påvirker relasjonen til barnet og hjelpeapparatet i etterkant av et avhør på barnehuset.
Ved å sette lys på temaet ønsker jeg å peke på eventuelle endringsmuligheter for dagens praksis rundt samarbeid og ivaretagelse av de følgespersonene politiet benytter. Dette i håp om å løfte fram følgespersonens rolle som en ressurs, både på barnehuset, men også i tiden etterpå.
- Forskningsspørsmålene vil være; Hvilke erfaringer har følgespersoner i samarbeid med politi og barneverntjenesten i sakene? Hvilke refleksjoner har følgespersonene om relasjonen til barnet før, under og i etterkant av avhørsdagen? Hvordan erfarer følgespersonene å bli ivarettatt?
- Analysen av datamaterialet vil utgjøre min masteroppgave.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- Du er lærer eller barnehagelærer og har hatt erfaring med å være følgesperson for barn på Statens barnehus.
- Du er enten kontaktet fordi du jobber ved en skole eller barnehage i en kommune i Nordland eller Troms, eller fordi jeg har fått ditt navn opplyst fra politi eller barnevern som en mulig kandidat for prosjektet.
- Jeg vil benytte 4-6 informanter til prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT - Norges Arktiske Universitet ved institutt for barnevern og sosialt arbeid er ansvarlig for prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Om du velger å delta, vil det bli benyttet intervju hvor du får spørsmål om dine erfaringer med å være følgeperson.
- Tid og sted avtales med hver enkelt deltaker.
- Intervjuet vil ha en varighet på ca. 1 time.
- Det vil bli tatt lydopptak fra intervjuet slik at samtalen kan nedtegnes i etterkant. Lydfilene vil deretter bli slettet.
- Personopplysningene som samles inn er navn, kontaktopplysninger, stillingstittel og ansiennitet. Opplysningene vil bli anonymisert i det skriftlige materialet, og kontaktopplysningene til deg vil bli slettet etter endt prosjektperiode.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysninger om deg vil oppbevares innelåst og atskilt fra lydfiler og tekstmateriale. Navn og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en navneliste atskilt fra øvrige data. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen

Oddbjørn Stenberg
(Forsker/veileder)

Sunniva Østgård
(student)

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Jeg, Sunniva Østgård, vil ha tilgang til personopplysningene dine (kontaktopplysninger og lydfiler). Veileder ved UiT- Norges Arktiske Universitet, Oddbjørn Stenberg, vil få tilgang til transkriberte intervjuer (anonymisert).
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver knyttet til UiT – Norges Arktiske Universitet.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Dersom det blir aktuelt vil opplysninger om ansiennitet og stillingstittel bli omtalt, men anonymisert og ikke i direkte tilknytning til uttalelser fra informantene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT - Norges Arktiske Universitet ved institutt for barnevern og sosialt arbeid, har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20.06.24.

Opplysningene vil da slettes. Anonymiserte transkripsjoner kan lagres dersom UiT – Norges Arktiske Universitet ønsker at dataene skal kunne brukes til videre forskning på området, eller for å etterprøve forskningen som er gjort i dette prosjektet.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål til studien, eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT – Norges Arktiske Universitet ved masterstudent, Sunniva Østgård: Epost: smo080@post.uit.no Telefon: 41614811
- UiT – Norges Arktiske Universitet ved førsteamanuensis/veileder, Oddbjørn Stenberg: Epost: oddbjorn.stenberg@uit.no
- Vårt personvernombud: Annikken Steinbakk: Epost: personvernombud@uit.no Telefon: 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Å være følgeperson på Statens barnehus – et perspektiv på tillit og samarbeid», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det tas lydopptak av intervjuet, som behandles i henhold til informasjonsskrivet.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 30.06.23.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Vedlegg 3 – E-post med forespørsel om hjelp til rekruttering

Hei!

Har du, eller en av dine ansatte, vært følgebperson for et barn på Statens barnehus og ønsker å delta i et spennende forskningsprosjekt?

Prosjektets tittel er "Å være følgebperson – et perspektiv på samarbeid og tillit", og er en del av en masteroppgave i barnevern ved UiT – Norges Arktiske universitet ved institutt for barnevern og sosialt arbeid. Formålet med prosjektet er å få større kunnskap om hvordan det erfarer å være følgebperson for barn på Statens barnehus når man til vanlig jobber som lærer//barnehagelærer for barnet. Deltakelsen er i form av et intervju, med varighet på ca. en time.

Vedlagt følger informasjonsskriv og samtykkeskjema for ytterligere informasjon. Prosjektet er godkjent av SIKT.

Inntakskriterier:

- Du må ha vært følgebperson for ett eller flere barn på Statens barnehus i løpet av de tre siste årene (2020-2023).
- Du må arbeide på skole eller i barnehage.

Håper at du, eller noen fra din tjeneste, har mulighet til å delta. Dersom det ikke er aktuelt for deg, håper jeg at denne henvendelsen kan videresendes til de av dine ansatte som kan være aktuelle.

Med vennlig hilsen
Sunniva Østgård
Sosionom/Masterstudent

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Formål: Økt kunnskap om hvordan det oppleves å være følgeperson til Statens barnehus for offentlige ansatte i skole og barnehage.

Info: Oppfordring om å ikke nevne navn på barnet eller andre. Info om at det tas lydopptak av intervjuet som slettes når intervjuet er ferdig transkribert. Mulighet til å trekke samtykke når som helst uten å oppgi grunn.

Bakgrunnsinformasjon:

1. Stilling? Hvor lenge?
2. Når var du følgeperson?
3. Har du vært følgeperson flere ganger?
4. Hvilken rolle hadde du vanligvis overfor barnet på det tidspunktet du ble spurt?
5. Hvor lenge hadde du kjent barnet før du ble hans/hennes følgeperson?
6. Har du noen tanker om hvorfor akkurat du ble spurt?
7. Var du melder i saken?

Erfaringer i forkant av avhørsdagen:

1. Beskriv hvordan du ble kontaktet med forespørsel om å være følgeperson?
2. Hvilken beskrivelse fikk du av oppdraget?
- Ble din rolle/forventninger til deg beskrevet?
3. Hvordan opplevde du tiden fra du ble spurt og fram til dagen for avhøret?
4. Hvordan ble det formidlet til barnet at han/hun skulle i avhør på barnehuset?
- Hva tenkte du? Hva følte du?
5. Hvilken erfaring har du med å samarbeide med politi/barnevern før du var følgeperson for barnet?
- Hvordan opplevde du samarbeidet?
6. Beskriv din relasjon til barnet før avhøret.

Erfaringer på avhørsdagen:

7. Hvordan opplevde du å være følgeperson – fortell om denne dagen.
- Reisen?

- Hvilke følelser hadde du? Hva tenkte du?
 - Ble det annerledes enn du hadde forestilt deg?
 - Hvordan ble du tatt imot ved barnehuset?
8. Var det noe som opplevdes utfordrende for deg?
 - Var du noen gang utrygg i rollen?
 9. Hvordan opplevde du samarbeidet mellom deg og de instansene som var til stede på barnehuset på avhørsdagen?
 - Hvordan erfarte du muligheten til å dele informasjon og viktig kunnskap om barnet med politi/barnevern.
 10. Hvordan opplevde du informasjonen du fikk underveis?
 - om din rolle/forventninger til deg?
 - Hvordan opplevde du muligheten til å stille spørsmål dersom du hadde behov for det?

Erfaringer i etterkant av avhørsdagen

11. Hvordan opplever du relasjonen til barnet i etterkant av avhøret?
12. Beskriv din involvering i politi/barnevernssaken i etterkant av avhøret?
13. Hvordan opplever du samarbeidet med barnevernet i etterkant av avhøret?
 - Hvordan ønsker du at samarbeidet skal være?
14. Om du var melder; Hvordan opplever du det å skulle melde bekymring til barnevernet på nytt? Ikke melder: Hva er din innstilling til å skulle melde bekymring til politi/barnevern?

Generelle refleksjoner:

1. Hva er dine tanker om bruken av Statens barnehus?
2. Hva tenker du om det å bruke lærere/barnehagelærere som følgeperson?
3. Er det noe ved din opplevelse som følgeperson du skulle ønske var annerledes?
4. Hva hadde du tenkt om du på nytt ble spurt om å være følgeperson?
 - Evt.: Hva skulle til for at du skulle ha ønsket å gjøre det igjen?

Avslutning:

Er det noe mer du vil fortelle om som du synes er viktig å formidle?
Oppsummeringer av det jeg har oppfattet at informanten har fortalt.

