



Institutt for barnevern og sosialt arbeid

Kommunale barnevernets kompetanse i samtale med barn

Hvilken sammenheng er det mellom kommunale barnevernansattes kompetansenivå og trygghet i egen kompetanse i samtale med barn?

Trine Olsen

Masteroppgave i barnevern, BVE-3940, mai 2022

Forord

Dette prosjektet er den avsluttende masteroppgaven i studiet Master i barnevern ved institutt for barnevern og sosialt arbeid på UiT Norges Arktiske Universitet. Å ferdigstille denne masteren har vært en lærerik og spennende prosess, som til tider har vært krevende og utfordrende.

Jeg ønsker å takke deltakerne som tok seg tid i en hektisk hverdag for å svare på min spørreundersøkelse, og dele deres meninger. Jeg vil takke informantene som stilte til intervju og delte sine opplevelser og erfaringer som et tidligere barnevernsbarn. Uten dere ville det ikke vært en oppgave å skrive. Jeg vil også takke min veileder Ole Henrik Hansen for oppmuntrende ord og innspill gjennom arbeidet. Til slutt vil jeg takke min samboer Martin, og venninne Helene for motiverende samtaler og hjelp med korrekturlesing.

Trine Olsen

Tromsø, 15. mai 2022.

Sammendrag

Barneverntjenesten er et komplisert arbeidsfelt som krever bred kunnskap og forståelse om barn,- unge og deres familier. Det gjøres vanskelige vurderinger og beslutninger som påvirker livet til barn og foreldre eller andre omsorgspersoner. Et av barneverntjenestens ansvar er å utrede omsorgssituasjonen til barn og iverksette passende tiltak som sikrer barnet en trygg og forutsigbar oppvekst. I alle saker som gjelder barnet, må hensynet til barnets beste være sentralt, og barn har rett til å uttale seg i saker som vedrører dem selv. Å ha en samtale med barn kan være utfordrende både for den voksne og for barnet. Det er den voksnes ansvar å legge til rette slik at barnet føler seg trygg nok til å fortelle, og det er her tidligere forskning og karlegging av barnevernets arbeid sier man har behov for kompetanseheving (NOU 2009:8, 2009, s. 33; NOU 2017:12, 2017, s. 49; Røsdal et al., 2017, s. 14).

Formålet er å undersøke om det finnes en sammenheng mellom kommunale barnevernansattes kompetansenivå og deres trygghet i egen kompetanse i samtale med barn, med et fokus på utdanningsgrunnlag, erfaring og evaluering av egen kompetanse. For å undersøke dette har jeg brukt mixed methods, hvor det ble sendt ut et digitalt spørreskjema til kommunale barnevernansatte i Norge, samt utførte et intervju av et tidligere barnevernsbarn. Utvalget bestod av 19 kommunale barnevernansatte og en person som tidligere har vært i kontakt med barnevernet. Jeg benyttet meg av spørreundersøkelser og intervju for å få et innblikk i både barnevernansattes tanker om sin kompetanse i samtale med barn, og for å få en forståelse for hvordan det oppleves fra noen som har erfaringer fra slike samtaler med barnevernet. Analysen ble utført på grunnlag av et postpositivistisk og fenomenologisk perspektiv. Informasjonen og svarene fra utvalget ble deretter tolket og diskutert ut i fra teori og tidligere forskning basert på barnesamtalen og barns rettigheter.

Resultatene fra undersøkelsen viste at det var en sammenheng mellom trygghet i egen kompetanse og det å ha flere erfaringer med barnesamtaler. Det var ingen sammenheng mellom trygghet i egen kompetanse og utdanningsbakgrunn, selv om det var en høy positiv korrelasjon mellom å ha videreutdanning/kurs og føle at utdanningen har vært nyttig for deres kompetanse, samt å føle å ha fått tilstrekkelig opplæring i barnesamtalen. Resultatene er diskutert ut i fra teori, tidligere forskning og tolkninger fra intervjuet.

Nøkkelord: Samtale med barn, barnesamtale, kompetanse, barnevern

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.2	Problemstilling	4
2	Teori.....	6
2.1	Samtaler med barn	6
2.1.1	Den dialogiske barnesamtalen	8
2.1.2	Barnets kommunikasjonsevne	9
2.2	Relasjonskompetanse	11
2.3	Hensynet til barnets beste	13
2.4	Barns medvirkning.....	15
2.4.1	Barns rett til å bli hørt	17
2.4.2	Dilemmaer ved barns medvirkning.....	18
2.5	Maktperspektivet i barnevernet.....	19
2.5.1	Brukermedvirkning og barnevernets maktposisjon	21
2.5.2	Avmakt.....	22
3	Metode	23
3.1	Vitenskapsteori	23
3.1.1	Postpositivisme	24
3.1.2	Fenomenologi	25
3.2	Metodiske tilnærminger	26
3.2.1	Kvantitativ metode.....	26
3.2.2	Kvalitativ metode.....	27
3.2.3	Mixed methods.....	28
3.3	Utvalget.....	29
3.3.1	Det kvantitative utvalget.....	29
3.3.2	Det kvalitative utvalget.....	32
3.4	Datainnsamling og analyse	32
3.4.1	Spørreskjema.....	32
3.4.2	Intervjuet	33
3.5	Reliabilitet og validitet.....	34
3.6	Forskningsetikk.....	34
4	Resultat og analyse	36
4.1	Utdanning og opplæring i barnesamtaler.....	36
4.2	Vurdering av egen kompetanse i samtale med barn.....	40
4.3	Analyser	43

5	Diskusjon	47
5.1	Barnevernets kompetanse i samtale med barn	47
5.1.1	Barnevernansattes vurdering i sin kompetanse i samtale med barn.....	50
5.1.2	Relasjonskompetanse	54
5.2	Medvirkning.....	57
6	Avsluttende refleksjoner	61
	Referanseliste.....	63

Tabelliste

Tabell 1	44
Tabell 2	45
Tabell 3	46

Figurliste

Figur 1. Antall deltakere basert på kjønn.....	30
Figur 2. Deltakere basert på fylke.....	30
Figur 3. Deltakere basert på utdanningsbakgrunn.	31
Figur 4. Deltakernes lengde på arbeidserfaring.	31
Figur 5. Deltakernes respons på «Jeg har mange erfaringer med barnesamtaler».....	37
Figur 6. Deltakernes respons på «Jeg er trygg i min kompetanse når det gjelder barnesamtaler».	37
Figur 7. Respons fra deltakere på påstanden «Jeg har fått tilstrekkelig opplæring i barnesamtaler».	38
Figur 8. Deltakernes respons på påstand «Jeg har vært på kurs/videreutdanning for å styrke min kompetanse i samtale med barn».....	39
Figur 9. Respons på påstand «Jeg har hatt nytte av utdanningen min i samtaler med barn». .	40

1 Innledning

Barneverntjenesten møter barn og familier som befinner seg i en vanskelig livssituasjon. Ofte møter man situasjoner som kan være komplekse og konfliktfylte. Her har barneverntjenesten et ansvar for å undersøke og utrede barnets omsorgssituasjon samt vurdere om det er behov for tiltak som sikrer trygghet og forutsigbarhet for barnet. Barnevernet er i første omgang en hjelpetjeneste, men barnevernloven åpner for muligheten til å utføre svært inngripende tiltak. Barne- og familiedepartementet har satt i gang et kvalitets- og kompetanseløftet som skal skje mellom 2017-2024. Det er iverksatt flere tiltak som skal bidra til å heve kvaliteten og øke kompetansen til kommunalt barnevern. Tiltakene rettes mot utdanningsløp og krav til kompetanse, videre- og etterutdanning og lokal tjeneste- og tiltaksutvikling.

Barnevernfeltet, med utgangspunkt i den kommunale barneverntjenesten, har i flere år blitt beskrevet av samarbeidspartnere, tilsynsmyndigheter, folk fra eget fagdepartement og aktører i media med noen som har manglende kompetanse på de arbeidsoppgavene de er tildelt (Hoff, 2016, s. 357). Arbeidsoppgavene i det kommunale barnevernet har opplevd store endringer over lang tid, og har et helt annet utgangspunkt i form av juridisk grunnlag og oppdrag fra myndighetene. Da den nye barnevernloven kom i 1992, ble det et betydelig skifte i foresattes rettigheter, planmessighet, krav til fremdrift og juridisk fokus. Nye arbeidsoppgaver har i ettertid kommet fortløpende ved lovendringer, og det har vært en ønsket og nødvendig utvikling for å sette fokus på å utvikle og forbedre barn og unges rett til hjelp (Hoff, 2016, s. 358). Lovkrav knyttet til kvalitet har også blitt innført, som for eksempel ved å føre internkontroll, sterkere vekt på barn og voksne sin medvirkning, lovfestet forsvarlighetskrav, dokumentasjonskrav, mer tverrfaglige samarbeid og økende fokus på kunnskap om barn og unges utvikling og tilknytningsatferd, hva som er viktig i barns oppvekst og hvilken betydning voldsbruk og overgrep har overfor barn (Hoff, 2016, s. 358).

Et av barnevernets hovedoppgave er å avverge omsorgssvikt, hvor de skal sikre at barn og unge får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid dersom de lever under forhold som er til skade for deres helse og utvikling. De skal også bidra til at barn og unge lever under trygge oppvekstvilkår (Oterholm, 2016, s. 148). Det skal, i vurdering av tiltak legges vekt på å finne tiltak som er til barnets beste, det skal gis mulighet til barnet for å medvirke og barnevernet skal tilrettelegge for å ha samtaler med barnet. Barnevernets mandat innebærer å bistå, gripe

inn og eventuelt utøve tvang dersom barn blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt (Oterholm, 2016, s. 148).

Ifølge Oterholm (2016, s. 159) kan spørsmål om kompetanse knyttes til tre faser i kvalifiseringen. Disse kvalifiseringene er innhold i grunnutdanningene, å tilrettelegge overgangen til yrkeslivet, samt videre kvalifisering. Barnevernets oppgave er å handle i komplekse situasjoner, og det er på bakgrunn av dette viktig å ha et kunnskapsgrunnlag som både er omfattende og sammensatt. For å være forberedt på kompleksiteten i feltet kan det argumenteres for at en omfattende grunnutdanning er nødvendig. Det er blant annet blitt foreslått av Barne- og familiedepartementet å innføre krav om barnevernfaglig eller annen relevant masterutdanning som skal gjelde fra 2031. Dette kravet gjelder for institusjonsledere og ansatte i det kommunale barnevernet med lederfunksjoner, utredningsoppgaver og vedtaksmyndigheter (Prop. 133 L (2020-2021), s. 42). Det pekes også på et mer praksisbasert utdanningsløp, og hvilket innhold som læres i grunnutdanningen. Her viser Oterholm (2016, s. 160) til psykologiske perspektiver og forklaringer med et utgangspunkt i egenskaper og behovet for et kunnskapsgrunnlag med forståelse av marginaliseringsprosesser og hva som medvirker til sosial inkludering.

Når barn skal uttale seg om vanskelige forhold kan framgangsmåten for samtalen utfordre den som skal utføre samtalen. Utfordringen kan være både faglig, etisk og metodisk (Vis, 2004, s. 10). Barns rett til medvirkning og til å uttale seg i saker som gjelder dem selv er nedfelt i norsk lov, jamfør, FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 12, som blir styrket gjennom barnevernloven (1992) § 1-6 og § 6-3, og Grunnloven (1814) § 104. Barns rett til medvirkning er en rettighet, og ikke en plikt. Barn kan altså selv bestemme om de ønsker å uttale seg eller ikke, men forutsetningen for at barn skal kunne få si sin mening er at barnet har fått tilstrekkelig med informasjon for å kunne gjøre en vurdering. Barnevernet må i den grad finne balansen mellom å gi tilstrekkelig informasjon og ta hensyn til barnets beste i henhold til barnets krav på beskyttelse. Denne vurderingen kan dermed bli et etisk dilemma for barnevernansatte (Vis, 2004, s. 10). Barn blir ofte inkludert for sent i beslutningsprosesser, dette fordi det i mindre grad snakkes med barn i undersøkelses- og vedtaksfasen, enn under tiltaks- og evalueringsfasen. Det vil si at barn har større innflytelse og medvirkning når tiltak skal utformes mer detaljert, men har mindre påvirkning i spørsmål om valg av tiltak, og det er, i følge Vis (2004, s. 61) mer problematisk at barn har en tendens til å medvirke i mindre grad når det gjelder de store spørsmålene enn i de små. Det er fortsatt slik i mange

barnefaglige miljø at barn ikke blir sett på som meningsberettigede aktører og informanter om sin virkelighet. Kunnskapen om hvordan virkeligheten er for barn får man gjerne fra ulike voksne i barnets miljø. Barn blir på denne måten i en underordnet posisjon ved at de ses på som objekter for voksnes beskyttelse og kontroll (Gamst, 2017, s. 18).

Barnesamtalen er et fagområde med mange ulike tilnærminger, og på grunn av dette kan det være et område som er vanskelig å få oversikt over. For å gjennomføre enkelte av tilnærmingene på en forsvarlig måte, krever det en viss grad av spesialkompetanse. Dette kan føre til at barnevernet undervurder sin kompetanse. Konsekvensen av dette er at det blir en hindring for barnevernet som gjør at de snakker mindre med barn enn det man selv vurderer som ønskelig (Vis, 2004, s. 61). Sammen med fokuset på kompetanseheving i barnevernet, er barnesamtalen en av forbedringsområdene og det har vært dokumentert behov for endring av utførelsen for samtale med barn i barnevernet (NOU 2009:8, 2009, s. 33; Røsdal et al., 2017, s. 14; Vis, 2004, s. 61).

Den dialogiske samtalemetoden (DCM) er en kjent metode innen barnesamtalen og brukes flittig i det barnevernfaglige området. Metoden er utviklet for å sikre kvaliteten på gjennomføringen av profesjonelle barnesamtaler, og styrke barns muligheter til å bli hørt og forstått (Gamst, 2017, s. 18). DCM ble utviklet gjennom studier av det som er beskrevet som «dommeravhør» utført i Norge mellom 1986 og 2002. Det ble avdekket store behov for kvalitetsforbedring på å styrke barns rettsstilling og på politietterforskning (Gamst, 2017, s. 18). Basert på samtaler med barn i reelle situasjoner, praksisnær forskning og et tett samarbeid med fagpersoner fra ulike fagfelt, er metoden utprøvd, videreutviklet og tilpasset mange varierende samtalsituasjoner (Gamst, 2017, s. 19).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det store fokuset på kompetanseheving i barnevernet har vekket en interesse for å utforske hva barnevernansatte mener om sin egen kompetanse i samtale med barn. Tema for denne masteroppgaven er dermed kommunale barnevernansattes kompetanse i samtale med barn som befinner seg i en vanskelig livssituasjon. Å ha en samtale med barn kan være utfordrende, både for barnet og den voksne. Det kan være mange faktorer som spiller inn som gjør samtalen utfordrende, men det er her barnevernet bør ha kompetansen til å utføre den vanskelige samtalen på en måte som gjør at barnet føler seg trygg nok til å dele det som i

utgangspunktet er tungt å snakke om. I tillegg skal den voksne i forkant av-, under-, og etter samtalen passe på at hensynet til barnets beste blir ivaretatt og at barnets medvirkning kommer tydelig frem.

Barnesamtaler er et tema som ofte blir plukket ut som noe som trenger mer kompetanse og kunnskap. Tidligere forskning viser at man ser en forbedring, men den samme forskningen sier også at det fremdeles er en lang vei igjen før barnesamtalen er en normal praksis i flere hjelpetjenester (Christiansen et al., 2019, s. 5; Havnen et al., 2020, s. 8). I rapporter og kartlegginger skrives det om et behov for økt kompetanse i barnevernet, også når det gjelder å snakke med barn og barns medvirkning (Helsetilsynet, 2019, s. 32; NOU 2009:8, 2009, s. 104; NOU 2017:12, 2017, s. 16). Særlig medvirkning har vært et belyst tema i lengre tid, hvor det er blitt lagt vekt på at barns medvirkning må bli tydeligere i barnevernssaker. Jeg ønsker på bakgrunn av dette å undersøke hva kommunale barnevernansatte selv mener om egen kompetanse i samtale med barn.

1.2 Problemstilling

Formålet med dette prosjektet er å undersøke kommunale barnevernansatte sin kompetanse i samtale med barn. Undersøkelsen vil være basert på ansattes utdanningsforløp og opplæring, deres egne synspunkter om medvirkning, samt erfaringer og evalueringer av seg selv i samtale med barn. I tillegg vil jeg utføre et intervju med en voksen person som har erfaringer med barnevernet som barn. Jeg ønsker å belyse et viktig tema, som i lang tid har vært under en forbedringsprosess. Jeg ønsker å undersøke om kommunale barnevernansatte sitt kompetansenivå kan knyttes til deres trygghet i egen kompetanse i samtale med barn. Jeg ønsker å undersøke hvor de har tilegnet seg denne kompetansen, altså gjennom utdanningsforløpet, kurs, videreutdanning, opplæring eller erfaring, og om hvorvidt de føler seg trygg i kompetansen og følelse av mestring i barnesamtalen. Den overordnede problemstillingen til min oppgave er da som følger:

Hvilken sammenheng er det mellom kommunale barnevernansattes kompetansenivå og trygghet i egen kompetanse i samtale med barn?

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Er det sammenheng mellom utdanning og trygghet i egen kompetanse?
2. I hvilken grad predikerer erfaring, kurs/videreutdanning og tilstrekkelig opplæring i barnesamtaler trygghet i sin kompetanse i samtaler med barn?
3. Er det forskjell mellom utdanningsbakgrunn og vurdering av egen kompetanse i samtale med barn?

2 Teori

I dette kapitlet vil oppgavens teoretiske grunnlag presenteres. Jeg vil starte med barnesamtaler og teorien bak barnesamtaler slik de er i dag. Videre vil jeg komme inn på kompetansebegrepet, med vekt på relasjonell kompetanse. Deretter vil en beskrivelse av hensynet til barnets beste og barns medvirkning belyses, med et fokus på barns rett til å bli hørt. Til slutt vil jeg beskrive barnevernets maktposisjon.

2.1 Samtaler med barn

Å ha samtale med barn om vanskelige og sensitive temaer er både faglig og personlig krevende. Det krever kunnskap, trygghet og mot for å innta et barneperspektiv der barn er en aktiv deltaker i samtalen. Hvordan barnet blir møtt av den voksne har mye å si for barnets motivasjon og evne til å formidle hva de ønsker å si. For at et barn skal oppleve å bli møtt med forståelse og tillit, er det viktig å være en trygg voksen som tør å nærme seg og å lytte. Konsekvensene av feilaktig kommunikasjon med barn kan føre til at barnet ikke får fortalt sin versjon av egen virkelighet ut fra sine forutsetninger (Gamst, 2017, s. 21). Det kreves derfor i en profesjonell samtale med barn at den voksne har kunnskap og ferdigheter som viser seg i de handlingene man gjør. Det viktigste verktøyet i en profesjonell samtale med barn er den voksne fagpersonens kompetanse og kunnskap (Gamst, 2017, s. 22).

Når voksne har samtaler med barn er det for at barn skal få formidle sine behov, meninger og ønsker (Kvello, 2021, s. 132). En god samtale er at barnet føler seg ivaretatt, og at de får formidlet det de ønsker. Når den voksne aktivt lytter, vil barn som regel formidle mer enn når den voksne ikke viser tilstedeværelse. En god samtale handler om å være bekræftende, vise respekt, aktiv lytte, ha mot til å la seg påvirke av hva barnet forteller og vise handlekraft (Kvello, 2021, s. 132). Voksne kan på den andre siden i stor grad påvirke innholdet i fortellingen til barna. Barn kan uavhengig av alder, feilinformere om personlige og viktige opplevelser knyttet til egen kropp, dersom barnet utsettes for ledelse i en intervjusituasjon. Denne type ledelse kan inneholde emosjonelt press og forventninger fra den voksne, ledende spørsmål og misvisende informasjon (Langballe et al., 2010, s. 24). Den voksnes kompetanse i barneintervju er av stor betydning og det er derav blitt lagt ned mye arbeid for utvikling av intervjumetoder og opplæringsprogrammer for intervjuene, både nasjonalt og internasjonalt (Langballe et al., 2010, s. 24).

I en samtale med barn er det vesentlig å ha trygge, profesjonelle voksne med god innlevelsessevne. For at barnet skal føle de kan snakke med den voksne om erfaringer av sensitiv karakter, er gode kunnskaper om barns utvikling, ha kunnskap om skadevirkninger av traumatiske hendelser som vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt, samt god kommunikasjonssevne viktige faktorer. Samspillet mellom barnet og den voksne har en avgjørende betydning for kvaliteten på informasjonen fra barnet (Langballe et al., 2010, s. 25). I boken «Klokhet om vold og overgrep» av Sanner og Brun (2020, s. 30), forteller barn om egne erfaringer fra vold eller overgrep i nære relasjoner. En tydelig gjenganger i hva som fikk barna til å åpne seg opp og fortelle om hendelsene var en trygg voksen de hadde tillit til. Denne tilliten var basert på at den voksne forklarte barna at de ikke ville fortelle andre om noe før den voksne og barnet hadde blitt enige om hva som skulle skje videre, hvordan det skulle skje og hva som ville bli sagt. De ville være med i prosessen, og ingenting ville skje over hodet på barna. I historier der barn mistet tilliten til den voksne og bestemte seg for ikke å fortelle, var situasjoner der den voksne snakket med andre uten at barnet visste om det, og det opplevdes dermed som et svik når den voksne «gikk bak ryggen» på barnet, eller en følelse av å ikke bli trodd. Det ble i tillegg nevnt at den voksne måtte tørre å spørre. I flere tilfeller fortalte barn om et ønske å fortelle, men den voksne godtok svaret til barnet når de sa at det gikk bra, eller godtok forklaringen om hvorfor de skjulte blåmerker.

Tryggheten et barn må føle på for å ville fortelle om vonde hendelser er særdeles viktig. Undersøkelser bygget på kunnskap fra 500 barn som har vært utsatt for vold eller overgrep i Norge fra 2015-2020, viser at altfor mange barn går lenge før de får fortalt det til en voksen i det offentlige, og altfor mange som forteller, blir møtt på måter som føles utrygg (Sanner & Brun, 2020, s. 27). Undersøkelsen viser også at 3 av 4 barn ikke forteller om de vanskeligste tingene i møte med det offentlige. Noen av årsakene til dette er fordi barn ikke vet hva de voksne ikke har lov til å gjøre mot barn. De har ikke samme kunnskap om hva som vil skje dersom de forteller, og det at voksne fokuserer mer på å observere barnets oppførsel i stedet for å spørre hvorfor de handler slikt, gjør at barn mister tillit til voksne (Sanner & Brun, 2020, s. 28).

I delrapport 4 «Barnevernets undersøkelsesarbeid, fra bekymring til beslutning» (Christiansen et al., 2019, s. 5) fant de at barnevernet hadde mest kontakt med foreldre eller omsorgspersoner, hvor det i snitt var 2,9 møter med foreldre i løpet av en undersøkelse, mens

det var en overraskende stor andel barn som ikke ble snakket med. Delrapport 5 (Havnen et al., 2020, s. 8) viste at 60 prosent av barna og 73 prosent av barn over 6 år ble snakket med, men her vises det et potensiale for å snakke med flere barn. Disse funnene støttes også fra NOU 2017:12 (2017, s. 49) hvor det rapporteres om svikt i alvorlige saker om vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn. Spørsmålet har vært om det kunne vært forebygget eller avdekket av hjelpetjenester på et tidligere tidspunkt. Den svikten som oftest kom opp var at barn ikke har fått tilstrekkelig mulighet til å uttale seg. Årsaken for denne svikten kan være manglende kompetanse og rutine for samtale, og det kan handle om at fagpersoner er utrygg i egen kompetanse og arbeidspress (NOU 2017:12, 2017, s. 49)

2.1.1 Den dialogiske barnesamtalen

En metode som brukes i barnesamtaler er den dialogiske barnesamtalen (DCM). Målet med DCM er å gi voksne et redskap for å gi barn en mulighet til å fortelle fritt og spontant uten å bli avbrutt av en voksen. Denne metoden brukes i dommeravhør, asylintervju med barn og avdekkende samtaler i barnevernet og andre tjenester. Barnesamtalen bygger på forskning om at informasjon kommer fram ut fra åpne, men færrest mulige spørsmål, som gir rikt og pålitelig innhold (Langballe, 2011, s. 5; Sanner & Brun, 2020, s. 33). DCM er metodisk strukturert, grundig og spesifikk, som inneholder kunnskap om relasjonelle forhold som påvirker kommunikasjon, med tekniske fremgangsmåter for hvordan man kan formulere seg (Langballe, 2011, s. 5). Metoden er delt opp i ulike faser, og Langballe (2011, s. 7) skriver at de ulike fasene er av stor betydning for oppstarten, gjennomføringen og avslutningen for en målrettet samtale.

I DCM blir det foreslått å være en aktiv lytter, ved å vise interesse, følge med og være bekreftende ved å understøtte hva som blir sagt. Eksempler på dette er å nikke, et «*mhm*», gjenta hva som blir sagt eller oppfordre barnet til å fortelle mer. Her er teorien at barnet kan fortsette å snakke, uten at det blir stilt et nytt spørsmål (Langballe, 2011, s. 14). Videre fortelles det at man må tåle stillhet. Det at barnet tar en pause eller at det blir et opphold i samtalen betyr ikke nødvendigvis at det ikke er mer å si, men det kan heller bety at barnet tenker. Voksne kan, i slike situasjoner, stille et nytt spørsmål for tidlig fordi barnet blir stille, og man må ifølge Langballe (2011, s. 14) tenke seg om før man stiller nye spørsmål, og la barnet få den tiden det trenger. I motsetning til hva som blir beskrevet i DCM, forteller barn selv at åpne spørsmål, som «*fortell mer...*», kan oppleves utydelig, som igjen kan føles utrygt.

Kunnskap direkte fra barn forteller at det mangler naturlig dialog, og barnet trenger å få dannet et bilde av den voksne for å vite om de kan stole på dem. I DCM lærer man at nøytrale, enkle og støttende responser hjelper slik at barnet forteller uavbrutt. Flere barn opplever at når voksne følger denne framgangsmåten som å si «*mhm*» eller å gjenta hva barnet forteller, kan det for mange oppleves unaturlig og utrygt, de kan føle seg dumme, noe som gjør at det er vanskelig å fortelle (Sanner & Brun, 2020, s. 33). Det barn selv gir uttrykk for at de trenger for å fortelle om de vanskelige tingene, er at voksne reagerer med følelser og viser reaksjoner. De voksne må ikke avbryte eller skifte tema, ei heller må de bli stille. Barna må bli fortalt at dette er noe barn aldri skal oppleve, som snakker fra hjertet om hva de føler på når barn forteller, og som viser at de ønsker å høre mer om hva barnet opplever (Sanner & Brun, 2020, s. 33). Det som det derimot er enighet om, er å vise støtte ved å ta barnet på alvor og gjøre det tydelig at du tåler å høre hva som blir sagt, viser anerkjennelse, og gi barnet informasjon om hvorfor du ønsker å snakke med dem og hva som vil skje videre med informasjonen du får (Langballe, 2011, s. 14; Sanner & Brun, 2020, s. 33).

At fagfolk lærer samtaleteknikker er nok kun ment av beste hensikt, men ut i fra hva barna selv sier, bryter noe av dette med deres kunnskapsgrunnlag om samtaler. Sanner & Brun (2020, s. 33) forteller om lite forskning basert på barns tilbakemeldinger i samtaler med voksne, og at mange fagfolk er fornøyd med de samtaleteknikkene de lærer, fordi det gjør dem mer trygg. Her kan man stille spørsmål om ikke det skal satses på å lære hvordan man snakker med barn som bygger på barnets prinsipper og hva som først og fremst oppleves trygt for dem. Barne- og familieetaten i Oslo og Forandringsfabrikken samarbeider om å gjennomføre en opplæringsplan som bygger på barnesamtalen, med et fokus på å tilpasse samtalen mer til hva barn trenger og ønsker for å fortelle. Flere fagfolk i landet har meldt sin interesse med et ønske om å inkludere barnets kunnskap i opplæring for hvordan man skal snakke med barn om vold og overgrep (Sanner & Brun, 2020, s. 34).

2.1.2 Barnets kommunikasjonsevne

Barns utvikling følger et visst løp, og i ulike aldrer trer de inn i ulike utviklingsfaser. I samtaler med barn kan det være lett å glemme at ikke alle barn er på det nivået alderen tilsier, og her må man være forberedt på at barn og ungdom kan ha et funksjonsnivå som er lavere enn hva alderen tilsier. Derfor er det viktig å tilrettelegge kommunikasjon og samtalen som er tilpasset barnets kognitive og språklige nivå (Øvreide, 2009, s. 118).

I kommunikasjonssammenheng med barn er det ofte to forhold. Det første er at barn og unge, særlig de som har et utrygt bilde av seg selv og andre, i ukjente og nye situasjoner har et behov for at den voksne strukturerer situasjonen. Enkelte barn søker denne informasjonen selv når de er utrygge, som gjør at de utløser adekvat kommunikasjonsstøtte, og kommuniserer på deres faktiske utviklingsnivå. Andre barn handler regressivt hvor de reagerer og opptrer på et lavere utviklingsnivå enn det de vanligvis har kapasitet til. Når barn opptrer på denne måten, er det ofte en indirekte måte å be om mer omsorg enn hva alderen skulle tilsi. Slik atferd blir derimot ofte møtt med avvisning og irritasjon fra den voksne, og kommunikasjonen blir vanskelig og forverret (Øvreeide, 2009, s. 117).

Det andre er at barn utsatt for omsorgssvikt har levd under situasjoner med kommunikasjonsproblemer og emosjonell spenning. Dette medfører ofte vesentlig svekket begrepsforståelse, og kan ha en generell informasjonsmangel i forhold til hva som er normalt for alderen (Øvreeide, 2009, s. 117). I samtale med barn som er i en vanskelig situasjon må vi av den grunn forvente at både barn og ungdom kan ha et lavere funksjonsnivå enn hva alderen skulle tilsi. Å tilpasse barnets faktiske kognitive nivå, språklige forutsetninger og situasjon i en kommunikasjonstilrettelegging er derfor svært viktig. Man kan for eksempel nøye observere barnet eller beskrive personer, situasjonen, handlinger og opplevelser så konkret som mulig for barnet. Den voksne må beskrive, ikke spørre, og det må være en forutsigbarhet og sosial struktur fra den voksne. For å lede en samtaleprosess er det viktig med aktiv strukturering fra den voksne. Vi kan ikke forvente at barn er i stand til å søke informasjon selv eller har med seg gode samtalemodeller (Øvreeide, 2009, s. 118).

Den dialogiske barnesamtalen reflekterer et relasjonelt utviklingssyn på barnet i samtalen, og i en slik forståelse vil voksenrollen og kvaliteten i kommunikasjonen med barnet være en viktig forutsetning barnet har for å gjøre seg forstått under samtalen (Gamst, 2017, s. 55). Den måten man kommuniserer med barnet på, kan bety mer for meningsinnholdet som kommer frem enn de egenskapene barnet har i form av mangler ved barnets forutsetninger og evner. I en dialogisk og relasjonell kommunikasjon medvirker både barnet og den voksne til at meningsinnholdet kommer til syne. I en slik forståelse er ikke barnet en aktør alene i samtalen, men mulighetene og evnene til å formidle seg skjer i samspill med det som foregår i samtalsituasjonen. Det vil derfor bety at det ikke nødvendigvis er manglende kompetanse

hos barnet dersom det oppstår problemer med å få barnet til å formidle seg detaljert og nøyaktig (Gamst, 2017, s. 55).

DCM er i grunn egnet for barn med utviklet kommunikasjonskompetanse og språklig formidlingsevne, hvor barnet har en begrepsforståelse der man klarer å gå inn i en dialog og relasjon med en voksen. Barnet må også kunne begreper som gir en følelse og forståelse av hendelsen, samt språklige forutsetninger for å forstå spørsmålene som blir stilt, i tillegg til hensikten med dem. For at det skal fungere, er det forutsett at barnet har en bestemt utviklings- og modenhetsnivå. Det kan derfor oppleves som krevende og utfordrende for den voksne i samtale med barn mellom to og fire år, selv om barn i to til treårsalderen kan snakke om traumatiske hendelser. Det er derimot ikke grunn til å la være å tilrettelegge for samtaler med de minste barna (Gamst, 2017, s. 125). Det er store variasjoner i alder og utviklingsnivå, der alder kun er én av faktorene som avgjør kommunikasjonskompetansen til et barn. Individualitet og kvaliteten på samhandlingen mellom den voksne og barnet spiller også en rolle på barnets evne til å forstå og gjøre seg forstått (Gamst, 2017, s. 126).

2.2 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er forankret i et etisk «jeg-du»-forhold, og her er selvrefleksivitet, anerkjennelse og avgrensning viktige begreper for hvordan man kan arbeide med seg selv for å kunne møte den andre som likeverdig (Aubert & Bakke, 2018, s. 17). Samhandling er organisert rundt følelser, men følelser er noe som ikke er artikulert i et samspill, men som likevel er til stede. Dette påvirker oss, uten at vi alltid er klar over det (Aubert & Bakke, 2018, s. 83). Relasjonell kompetanse som regnes som intuitiv og vanskelig å sette ord på er for eksempel, det å kunne sette seg inn i andres situasjon og evnen til å få med seg detaljer samtidig som man ser helheten. Denne type kunnskap kan man knytte opp til erfaringer man selv har med kommunikasjon og samhandling fra tidlig alder (Aubert & Bakke, 2018, s. 83). Det er dette man kan kalle implisitt kunnskap, altså en kunnskap vi tilegner oss via erfaringer, mens den eksplisitte kunnskapen er noe vi kan sette ord på og fortelle om (Aubert & Bakke, 2018, s. 84). Relasjonell kompetanse kan sies å være en universell menneskelig kompetanse, hvor man fra starten av livet kan gå inn i positive samhandlinger med omgivelsene. Klinge (2016, s. 246) hevder at relasjonskompetanse ikke nødvendigvis er noe man har eller ikke har, men at man i ulik grad kan opptre relasjonskompetent, altså at det er situasjonsbestemt og relasjonelt, på samme måte som man kan handle med omhu.

I en profesjonell relasjonskompetanse er det viktig å kunne kommunisere godt, som ivaretar formålet med samhandlingen, og som ikke krenker den andre part (Aas, 2007, s. 46). For å få dette til, forutsetter det at den profesjonelle kjenner seg selv, og evner til å forstå hva den andre opplever og det som skjer i samspillet mellom dem (Aas, 2007, s. 46). Egne forutsetninger for relasjonelt arbeid betyr å jobbe med seg selv gjennom refleksive prosesser. Det å være bevisst på egen sårbarhet, som eksempelvis evnen til å bli berørt følelsesmessig og kroppslig har stor betydning i sammenheng hvor det står noe på spill for den man møter (Aubert & Bakke, 2018, s. 16). Evner som selvinnsett, selvrefleksjon og mentalisering hos yrkesutøveren kan gjøre at den som hjelper forstår mer av hvordan det er å være den som mottar hjelp. Det er når yrkesutøveren behersker å skille mellom egen og den andres sårbarhet som fører til en kvalitativ forskjell i relasjonelle møter (Aubert & Bakke, 2018, s. 16). Betydningen av relasjon i terapeutisk arbeid er godt dokumentert for opplevelsen av kvalitet, og relasjoner som er preget av tillit, varme og respekt kan ha stor betydning for hvordan man opplever å få god hjelp (Aubert & Bakke, 2018, s. 16). Det er i dag flere studier som viser til at utvikling av relasjonskompetanse er høyt aktuelt i rammeplanen under utdanning, som blant annet Aas (2007, s. 53) sin studie som baserer seg på hvilken betydning undervisning har for utvikling av profesjonell relasjonskompetanse. Her viste undersøkelsen at studenter og nyutdannede opplevde at undervisningen var et resultat av tilegnet profesjonelle kunnskaper i relasjonelt arbeid med klienter.

I en jobb som krever mye menneskelig kontakt er samspill en viktig del av arbeidet (Aubert & Bakke, 2018, s. 23). Som barnevernsarbeider vil arbeidsdagen preges av mye kontakt med både foresatte, barn, kollegaer og ansatte fra andre instanser. Relasjonskompetansen er da knyttet til hvordan man stiller spørsmål, at man er der for den enkelte i det øyeblikket før man går videre, og at man viser at man ser hvordan den andre reagerer når du gjør noe. Det krever også at man er til stede «her og nå» og ikke fokusere på hva man må gjøre etterpå (Aubert & Bakke, 2018, s. 23). En slik oppgave kan være krevende med tanke på det å ta hensyn til foresatte, barn eller kollegaer, men det å holde på oppmerksomheten er i følge Aubert & Bakke (2018, s. 23) en måte å ta vare på seg selv og den andre på. Klinge (2016, s. 252) definerer en relasjonskompetent person som har evnen til å samkjøre, handle omsorgsetisk og støtte den andre sitt behov for selvbestemmelse, samhold og kompetanse. På den måten etableres og opprettholdes en relasjon til den andre. Dersom man retter oppmerksomheten

både mot den andre og seg selv, forutsatt at det er positive følelser, tilstedeværelse og en mentaliserende holdning, vil en person vise seg å være relasjonskompetent.

2.3 Hensynet til barnets beste

I barnevernssaker skal man ta hensyn til hva som er til barnets beste, både i prosessen og utfallet, og hensynet skal tas i betraktning i avgjørelser etter alle lover (Kvello, 2021, s. 39; Melinder et al., 2021, s. 59), jamfør, FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 3, Grunnloven (1814) § 104 andre ledd og barnevernloven (1992) § 4-1. Hensynet til barnets beste er sentralt for å hindre at barnet blir værende i en uavklart omsorgssituasjon lengre enn nødvendig, samtidig som det er avgjørende å opplyse saken for å få grunnlag til å treffe riktig avgjørelse som er til barnets beste (Melinder et al., 2021, s. 59). Barnets beste er et grunnleggende hensyn som skal vurderes ved alle handlinger og avgjørelser som berører barn, og det angir en rettighet som gjennomsyrrer hele barneretten (Haugli, 2020, s. 55). Hensynet til barnets beste er utpekt av FNs barnekomité som et av fire grunnprinsipper i barnekonvensjonen, hvorav de tre følgende er retten til ikke-diskriminering (artikkel 2), retten til liv, overlevelse og utvikling (artikkel 6) og retten til å bli hørt (artikkel 12). Disse fire prinsippene blir med dette konvensjonens kjerneprinsipper, som må tas med i beregning ved bruk og tolking av hele konvensjonen (Haugli, 2020, s. 55).

Grunnsynet til barnekonvensjonen bygger på at barn har de samme menneskerettighetene og ukrenkelig menneskeverd som voksne. Det vil si at for å ta barns rettigheter på alvor må man respektere og balansere både barns rett til beskyttelse og omsorg, og barns rett til selvstendig utøvelse av rettigheter, medbestemmelse og medinnflytelse. Artikkel 3 og artikkel 12 henger på den måten nøye sammen (Haugli, 2020, s. 56). For å ivareta prinsippet om barnets beste, forutsetter det at man på de ulike løsningene vurderer barnets utviklingsnivå og utviklingsmuligheter både på kort og lang sikt. Hensynet til barnets beste i barnekonvensjonen gir derimot ikke barn konkrete rettigheter. Det er også vanskelig å fastsette detaljert innhold i prinsippet. Dette har å gjøre med at barns beste kan variere betydelig mellom barn, i tillegg skal prinsippet dekke hele aldersspennet i barndommen, og i så og si alle sammenhenger verden rundt. For at et såpass stort område skal dekkes, kan ikke innholdet være enstydig. Spørsmålet om barnets beste vil derfor være et verdispørsmål (Kvello, 2021, s. 40). Mangelen på konkret og presist innhold kan derimot føre til at barnets beste prinsippet brukes for å legitimere beslutninger hvor makten er ujevnt fordelt og alle

berørte parter ikke blir involvert. En bekymring som forskere belyser, er hvordan barnets beste kan fravike fra barnets perspektiv, fordi prinsippet ofte defineres av voksne i voksnes perspektiv og rammebetingelser (Strandbu et al., 2019, s. 331).

Et element i barnets beste er naturlig nok å høre hva barnet selv mener om sin sak og de tiltakene som foreslås (Melinder et al., 2021, s. 54), men dette kan imidlertid vekke flere etiske dilemmaer hos den profesjonelle. For den voksne som har samtalen med et barn, kan det oppstå situasjoner der barnet forteller noe i fortrolighet. Det kan være ulike årsaker til hvorfor barnet ikke ønsker at informasjonen skal videreformidles. Det kan blant annet handle om rettferdighetssans, lojalitetssans eller empati med en eller begge omsorgsgivere. Barnet kan utrykke tristhet eller sorg og har et ønske om å skjerme både seg selv og omsorgspersoner i en vanskelig livssituasjon, mens det andre ganger kan handle om frykt for å trigge konflikten, bli en del av konflikten eller redsel for straffeaksjoner ved å uttale seg (Strandbu et al., 2019, s. 335). Tilliten kan fort brytes dersom barnet får nyss av at noe er blitt fortalt videre, og det er her det kan oppstå enkelte dilemmaer. Noen ganger kan det barnet har fortalt være av slik karakter at det er til barnets beste å videreformidle dette til foreldre, og bli vurdert slik at dersom omsorgspersoner får vite den aktuelle informasjonen, vil de bli styrket i sin foreldrefungering. På samme tid ønsker man å holde avtalen med barnet, som selv kan bestemme om informasjonen skal fortelles videre. Et dilemma oppstår i håndteringen av prinsipper som ikke alltid lar seg kombinere. Den profesjonelles lojalitet mot den inngåtte avtalen med barnet, kan i enkelte tilfeller være i uoverensstemmelse med den profesjonelles vurdering av hva som er til barnets beste og omsorgspersoners behov for informasjon for å utøve godt foreldreskap (Strandbu et al., 2019, s. 336).

I 2016 ble ny barnevernlov lagt ut for høring, og utkastet til ny barnevernlov foreslo å løfte frem barns rett til å medvirke i egen sak. Endringene i barnevernloven om bedre rettssikkerhet for barn og foreldre, som trådte i kraft i 2018, ble gitt tydeligere regler for barnets rett til medvirkning (Prop. 133 L (2020-2021), s. 15). Barns rett til å medvirke er en grunnleggende rettighet for barn (NOU 2016: 16, 2016, s. 14), og det må vurderes hva som er til barnets beste ut fra de konkrete forholdene til det enkelte barnet i den enkelte sak. Det har blitt utarbeidet en liste med momenter i barnets-beste-vurderingen av Barnekomiteen som kan være relevant å ta i betraktning, avhengig av den gitte saken. Denne listen inneholder blant annet barnets synspunkter, og i en vurdering av hva som er til barnets beste må man vekte momentene opp mot hverandre for å finne den beste løsningen (Prop. 133 L (2020-2021), s.

76). Barnevernet skal sikre trygge oppvekstvilkår til utsatte barn ut fra en barnets-beste- vurdering, og skal gi rett hjelp til rett tid. Dette gjør at tiltakene som utformes må møte barnets behov og ha en reell positiv innvirkning på situasjonen til barnet (Gamst, 2017, s. 42). Ved bruk av barnesamtalen har den som snakker med barnet en særskilt mulighet til å få kunnskap om barns virkelighetsbeskrivelser. På den måten kan forhold oppdages, og man kan opplyse og beskytte barnet. Barnevernansattes forståelse av barnet styrkes når barn gis en sentral rolle som part i egen barnevernssak (Gamst, 2017, s. 42).

2.4 Barns medvirkning

Det vil alltid oppstå dilemmaer når barn er involvert i sensitive, uforutsigbare og konfliktfylte prosesser, eksempelvis som i en saksbehandling i barnevernet. Dilemmaene vil være mellom barns delaktighet og barns sårbarhet som deltager med medbestemmelsesrett (Gamst, 2017, s. 34). Når barn forteller om vanskelige leveforhold, vil det kunne skape forhåpninger som ikke kan gjennomføres, uforutsette konsekvenser kan oppstå og et behov for å beskytte barnet kan komme til syne. Å ha samtaler med barn krever kvalifiserte og bevisste forutsetninger for å vurdere barnets beste på langt sikt (Gamst, 2017, s. 34). Noen av utfordringene ved å ha barnesamtaler er å finne en balansegang mellom barns rett til å uttale seg, og de påkjenningene barn kan utsettes for ved å trekke dem inn i noe som kan få alvorlige konsekvenser for deres liv. Spørsmål om barnet har forståelse av hva de er med på, og om hvilke konsekvenser det kan ha på lengre sikt, hvordan formidlingen av barnets informasjon foregår, hvordan vi taler best på barnets vegne og pålitelighetsspørsmålet vil her være sentrale utfordringer (Gamst, 2017, s. 34).

Dersom et barn bekrefter mistanke om omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep, vil det si at skjulte hendelser blir kjent. Et barn kan i slike situasjoner ha kjent på motstridene påkjenninger mellom foreldre eller blitt truet til taushet, og barnet kan sitte med viktig informasjon om egen situasjon som foreldrene ikke kan eller ønsker å si noe om. Barnet skal ikke lokkes til å fortelle noe man ikke tør å si, eller føle seg presset inn i lojalitetskonflikter (Gamst, 2017, s. 34). Her er det viktig å påpeke at barnets rett til deltagelse forutsetter barnets rett til beskyttelse (Gamst, 2017, s. 34). Barn som forteller om omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep skal beskyttes, og føle seg ivaretatt. Å fortelle om slike hendelser kan oppleves som svært traumatisk dersom barnet ikke blir tatt vare på (Gamst, 2017, s. 35). Det er derfor nødvendig at enhver arbeidsplass har arbeidsrutiner som gir oppfølging umiddelbart

etter barnesamtalen og i etterkant av samtalen, og i saker som handler om barnets livsgrunnlag, som for eksempel familieforhold, skal det gjøres kvalifiserte vurderinger om hva som er til barnets beste (Gamst, 2017, s. 35).

Barnevernet har fått gjentakende kritikk for lite involvering av barnet, både for at barnet ikke alltid snakkes med, og for måten det blir gjort på (Aamodt, 2021, s. 2). I Magnussen og Skivenes (2015, s. 705) studie om barns deltakelse i omsorgsvedtak i tidsrommet 2007-2013, som behandles av fylkesnemndene, fant de at i sju av ti tilfeller blir ikke barnets mening nevnt eller kun nevnt svært kort. I 41 prosent av sakene ble det ikke utført samtaler med barnet. I sin studie fant de at fylkesnemnda til sjeldenheten vurderte barnets alder, modenhet og kompetanse som tilstrekkelig, og flere tilfeller der fylkesnemnda avviser barnets syn på grunn av alder, modenhet, risiko eller en kombinasjon av disse. Det må derimot nevnes at de så tegn til fremgang i hvordan fylkesnemnda behandler barnets mening, da det fra 2012 og 2013 er mer fokus på barnets mening i vedtak (Magnussen & Skivenes, 2015, s. 719). Ut i fra Magnussens & Skivenes (2015, s. 721) undersøkelser konkluderes det med at det mangler viktige kilder til innsikt og forståelse av barnets situasjon. Alle berørte parter skal involveres i en rasjonell beslutningsprosess om eksempelvis barnets beste, og partenes meninger. Behov og interesser skal inkluderes i prosessen. Denne studien viser til hvordan barnet ikke tas med på riktig måte i fylkesnemndenes avgjørelse, som utfordrer legitimiteten til prosedyren og beslutningens resultater. Helsetilsynet (2019, s. 38) hadde lignende funn i sin rapport, barneverntjenesten snakker med barnet i de fleste undersøkelsene, med gode referat fra samtale med barna. Det som derimot er mer uklart er hvordan barnas synspunkter brukes videre i undersøkelsene, og at barnas synspunkter blir for lite vektlagt i undersøkelsesprosessen. Videre fant Helsetilsynet (2019) lignende funn om akuttvedtak, omsorgsovertakelse og i saker fra fylkesnemnda.

Når et barn blir inkludert som informant, er man avhengig av en praksis der barnet ikke bare blir lyttet til, men hørt. Når barnet forteller om sin vanskelige livssituasjon eller andre hendelser skal det oppleves å bli tatt på alvor ved at det som kommer frem blir tillagt behørig vekt (Gamst, 2017, s. 35). Dersom barnet ikke opplever positive endringer i egen situasjon, kan det oppleves som et dobbelt svik. Barnet skal føle at det de sier er meningsfullt og oppleve å ha en reell innflytelse på vurderingene og beslutningene som fattes. Barnet må, så langt det lar seg gjøre, få og gi informasjon under hele behandlingsprosessen (Gamst, 2017, s. 35). Barnets medvirkning bør gi synlige resultater, som vil si at barnet blir forstått av den

voksne, og at informasjonen barnet kommer med i samtalen, blir vurdert på lik linje som andres informasjon (Gamst, 2017, s. 35). Prosessen i barnesamtaler må være åpen, informativ, respektfull og frivillig, og temaene barnet blir spurt om å uttale seg om, må oppleves relevante og barnet må få rom til å fortelle om det de selv synes er viktig. Det må være barnevennlige høringer med hensyn til fremgangsmåte, omgivelser, tid og ressurser, og samtalene må tilpasses barnets alder og utvikling. De voksne som er med i høringen må ha fått opplæring, barnet må føle seg trygg og den voksne må ha forståelse for at det for noen barn kan være risikabelt å uttrykke sitt syn. Prosessen må i tillegg være etterrettelig, altså at barnet i etterkant får vite hvordan deres syn brukes og tolkes (Sandberg, 2020, s. 100).

Når barn forteller om sine opplevelser, er vår oppgave å videreformidle hva som blir fortalt på en respektfull og skånsom måte. I slike situasjoner stilles man som fagperson i en maktposisjon (Gamst, 2017, s. 35). I en samtale med barn hvor de får rom til å snakke om sine private opplevelser som også kan ha karakter av selvutvikling, bør det være en selvfølge at man som den voksne ikke forteller om opplevelsene videre uten barnets medvirkning. Den voksnes ansvar er å formidle hva som ble sagt i samtalen på en etisk forsvarlig og nyansert måte, i overensstemmelse med barnet. I tillegg skal det barnet vite at informasjonen ikke rapporteres til andre helt uten videre (Gamst, 2017, s. 35). For at barnets integritet og personvern skal ivaretas, må informasjonen som er gitt behandles med varsomhet. Det handler om å gå i dialog med barnet, som i praksis vil si at beslutninger blir tatt i fellesskap med den voksne basert på det beste argumentet (Gamst, 2017, s. 36).

2.4.1 Barns rett til å bli hørt

I Norge er brukermedvirkning lovfestet. Barns rett til å bli hørt finner man i FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 12. Denne rettigheten blir styrket av vedtakelsen gjennom Grunnloven (1814) § 104 og barnevernloven (1992) § 1-6 og § 6-3. Retten til å bli hørt etter Barnekonvensjonen (1989) artikkel 12 er regnet som ett av fire generelle prinsipper i FNs barnekonvensjon. Dette betyr at den er en frittstående rett, i tillegg til at den skal integreres i gjennomføringen av alle de andre rettighetene (Sandberg, 2020, s. 98). Barnets beste og barnets rett til å bli hørt ses på som komplementære prinsipper, der målet er å oppnå hva som er barnets beste, mens å høre barn er hvordan man oppnår målet (Kvelling, 2021, s. 39)

Barns rett til å uttale seg i saker som gjelder dem, er sentralt i anerkjennelsen av barn som selvstendige individer. Det har særlig vært to retninger for å fremme barnets interesse, hvor den ene har hovedvekt på å beskytte barn ut fra deres sårbarhet, og den andre vektlegger barns evne til å opptre selv (Sandberg, 2020, s. 98). Spørsmål som angår barnet skal avgjøres med påvirkning fra dem selv, og ikke gjøres over hodet på barna. Det er også helt grunnleggende at barn får gitt uttrykk for deres syn i saker som gjelder dem, og at de blir lyttet til, dette for å kunne ivareta hensynet til verdigheten og integriteten til barnet, i tillegg til å vise dem respekt som menneske (Sandberg, 2020, s. 98).

I en gjennomføringsplan av artikkel 12 er statens plikter å forankre den i lovgivningen og lage gode ordninger for hvordan høringen skal gjennomføres i praksis. Forholdene må tilrettelegges for at barnet får støtte og oppmuntring til å kunne tale sin sak og komme frem med sitt syn. Ordningene skal i tillegg evalueres regelmessig for å vurdere om de virker som de skal (Sandberg, 2020, s. 99). Statens oppgave er også å gjennomføre obligatorisk opplæring om betydningen av artikkel 12 for yrkesgruppene som jobber med barn (Sandberg, 2020, s. 100). Artikkel 12 er dessuten i nær sammenheng med FNs barnekonvensjon artikkel 3, hensynet til barnets beste. Barnets syn må tas i betraktning når man skal vurdere hva som er til barnets beste. Ivaretagelsen av retten vil være av betydning for barneperspektivet, at forholdene ses med barnets øyne (Sandberg, 2020, s. 101).

Barnevernloven § 1-6 sier at alle barn som er i stand til å danne egne synspunkt, har rett til å medvirke i alle forhold som vedrører barnet etter denne loven. Det vil si at det gjelder alle store og små spørsmål som kan oppstå, eksempelvis i forbindelse med fosterhjem eller hjelpetiltak, og loven sier at barnet har rett til informasjon (Sandberg, 2020, s. 113). I barnevernloven § 6-3 sies det at barnet har rett til å bli hørt i egen barnevernssak fra fylte 7 år. Barn som er yngre enn 7 år har rett til å bli hørt dersom de er i stand til å danne egne synspunkter. Høyesterett har uttalt at det ikke finnes unntak fra plikten til å høre barnet når tilstrekkelig modenhet og alder er nådd, verken Grunnloven § 104, barnekonvensjonen artikkel 12 eller barnevernloven § 6-3 (Sandberg, 2020, s. 113).

2.4.2 Dilemmaer ved barns medvirkning

Selv om medvirkning er lovfestet og er ett av grunnprinsippene i Barnekonvensjonen betyr ikke det at det kommer uten utfordringer. Det foreligger mange etiske dilemmaer som

fagpersoner må veie opp for. Som fagperson kan man for eksempel se at barns ønske ikke er en god løsning på konflikten, eller at barns ønske eller beste er i strid med hva omsorgsgiver ønsker eller krever (Kvello, 2021, s. 37). Profesjonelle kan dermed oppleve praktiseringen av barns medvirkning som utfordrende. Det å lytte til barnets mening og ønsker kan noen ganger komme i konflikt med behovet for beskyttelse. Kvello (2021, s. 37) forteller at barn kan være meningsberettiget, men ikke nødvendigvis meningskompetente. Dette vil si at barn skal lyttes til, og man skal ta hensyn til meningene og valgene deres, men det at barn ikke nødvendigvis er meningskompetente er å belyse at forutsetningene for at barn får velge selv ikke alltid er til stede. Slike situasjoner er eksempelvis dersom barn er preget av så sterk lojalitet at deres behov og meninger faller bort, de har for lite kunnskaps- eller informasjonsgrunnlag til å ta kvalifiserte beslutninger, er under hardt press, når de er skremt eller har blitt manipulert til å mene eller fortelle noe som ikke stemmer overens med deres ønsker og behov (Kvello, 2021, s. 37). Det er fagpersoners oppgave å vurdere om barnet er meningskompetent.

Andre dilemmaer ved barns medvirkning er blant annet å gi barn ubehagelig informasjon, som de nødvendigvis ikke bør høre ut i fra alder og modenhet, men som er nødvendig for å bli meningskompetente eller dersom fagpersoner ikke kan garantere mot negative konsekvenser etter å ha fortalt om sine ønsker eller valg. Dette kan føre til at barn kan klandres eller straffes for å ha delt (Kvello, 2021, s. 38).

2.5 Maktperspektivet i barnevernet

Barnevernfeltet preges av kompleksitet, der hjelp, makt og kontroll er vevd inn i hverandre, og som bygger på kunnskap fra flere fagfelt, som for eksempel psykologi, medisin, sosiologi, juss og pedagogikk (Haugland, 2008, s. 249; Jensen, 2016, s. 306). Maktutøvelsen i barnevernet kan være åpent og skjult, som kan skje i form av råd og veiledning, frivillige hjelpetiltak, hvor samarbeid med lavest mulig inngripen i forhold til unge og deres familie er viktig. Makten kan også utøves som inngripen, i form av tvangstiltak, avhengig av alvorlighetsgraden i saken det gjelder (Jensen, 2016, s. 306). Brukerens opplevelse av tvang og overgrep vil i mange saker være forbundet med om maktutøveren fremstår som en omsorgsgiver som er ærlig og troverdig. Dette er en person som deler sin kunnskap med brukerne og grunngir sine synspunkter på en måte slik at vurderingen av barnets beste blir forstått (Haugland, 2008, s. 249).

Ifølge Juritzen (2013, s. 28) er makt gjerne forbundet med kontroll, dominans og undertrykking, med referanse til Michel Foucaults tenkning. Foucaults syn på makt er at det må forstås som en relasjon. Det er en strategisk og produktiv relasjon, der utfordringen er å forstå relasjonens mulige former (Foucault, 2002, s. 8). Dette kan, relatert til kunnskapsgrunnlaget til barnevernet, føre til at brukere motsetter seg barnevernets problemforståelse og organisering (Jensen, 2016, s. 307). Men, man bør også være åpen for at makt også kan utøves på en måte som gir positive påvirkning av brukerne, og at det kan være en form for utøvelse av omsorg og hjelp til selvhjelp. Maktutøvelse som omsorg, anerkjennelse og individuelle endringsprosesser kan altså produsere positive utfall for barn, unge og deres familier, både på kort og lang sikt (Jensen, 2016, s. 307). Nissen et al. (2007, s. 133) setter lys på dette synet av makt, altså at makt ikke nødvendigvis er nedbrytende og fastslående, men at makten kan være produktiv. Produktiv makt vil si at det er et samspill mellom sosialarbeideren og brukeren (Nissen et al., 2007, s. 135).

Makten barnevernet har kan ses på å være både strukturell og individuell, men den er også så sammensatt at det kan være til fordel å kategorisere den. Ifølge Haugland (2008, s. 283) er det viktig å se på den gjensidige dynamikken mellom enkeltdelen ettersom at det er den som gjør makten til barnevernet svært kraftig, og denne dynamikken kan gjøre makten uangripelig og utydelig. Her er det ofte snakk om flere typer makt. Profesjons- eller institusjonsmakt er knyttet til barnevernets roller eller oppgaver, som er gitt av lovgivende myndighet (Haugland, 2008, s. 284). Kommunestyret bestemmer hvilke fullmakter barnevernet har innenfor kommunens myndighetsområde, hvor det som oftest handler om hjelpetiltak. Overtakelse og tilbakeføring av omsorg behandles av fylkesnemnda, mens leder i barneverntjenesten har vedtaksmyndighet i saker som omhandler midlertidig plassering i akutte saker (Haugland, 2008, s. 284). Det er som regel denne aksjonsmakten publikum reagerer på når barn blir hentet ut fra hjemmet sitt av barnevernet.

Profesjons- eller kunnskapsmakt er knyttet til fagfolkenes ekspertkunnskap som blant annet lovverk, sykdomsforebygging, samfunnsforhold, behandlingsformer og kulturkompetanse. Det er en mer tvetydig og skjult maktform. Profesjonsmakten kan brukes til å gi økt kunnskap til brukere for å hjelpe dem til å ta egne valg (Haugland, 2008, s. 284). Definisjons- og tolkningsmakt dreier seg om å bestemme hvilke teorier og begreper som skal brukes for å beskrive et barns eller en families problemer, eller hvordan disse problemene skal forstås eller behandles. Det er her det kan oppstå uenighet mellom profesjoner og andre hjelpeinstanser,

og det handler gjerne om kampen om denne makten, eller mellom saksbehandler og bruker om hva som vil være nyttig hjelp for familien og barna (Haugland, 2008, s. 284).

Vedtaksmyndigheten for sosiale saker er blitt flyttet til fylkesnemnda, som har bidratt til rettsliggjøring av arbeidet til barneverntjenesten, men den har også bidratt til å «skjule» makten til den kommunale barneverntjenesten. Definisjons- og aksjonsmakten ligger fremdeles hos barneverntjenesten, og lederen i barneverntjenesten er maktens ansikt overfor brukeren, pressen og lokalsamfunnet (Haugland, 2008, s. 249).

Ifølge Haugland (2008, s. 269) er fagkritikken barnevernet mottar helt nødvendig fordi profesjonsmakt og tvangsbruk mot familier og enkeltmennesker er og skal være kontroversielt i et demokratisk samfunn. Bruk av tvang må derfor foregå ut fra tverrfaglig og politiske perspektiver, hvor barnevernet må bli mer åpent. I et lukket system kan evnen til å reflektere over nødvendigheten av tvang forsvinne. Før fylkesnemnda tok over rollen som «barnets advokat», var barneverntjenesten et ensomt sted for tverrfaglige diskusjoner og faglig forankring (Haugland, 2008, s. 269).

2.5.1 Brukermedvirkning og barnevernets maktposisjon

I praksis betyr brukermedvirkning at offentlige ansatte lytter til brukerens erfaringer, man bidrar med nye perspektiver og lar brukerens forståelse av barnets og familiens situasjon prege utformingen av hjelpen (Haugland, 2008, s. 250). Utfordringen i slike situasjoner er blant annet ulikhet i språk og kulturuttrykk, altså, barnevernsarbeiderens profesjonsspråk og personlig uttrykk kan være utfordrende for andre sosiale klasser og/eller med en annen kulturbakgrunn. For å få til et utviklende samarbeid er det forutsatt at man kan forstå hverandre, og barnevernsarbeideren er villig til å undersøke sin forståelse av hva brukeren sier og mener (Haugland, 2008, s. 251). Brukermedvirkning gir dessuten bedre virkning enn når barnevernet selv bestemmer hva som er til barnets beste, og det blir derfor en verdi og en strategi i barnevernets arbeid. Målene for hjelpen nås lettere når brukeren har vært med på valg av strategier, samt å identifisere hvilket behov som er nødvendig og valg av strategier (Haugland, 2008, s. 251). Modeller for medvirkning skal ikke være en teknikk, men verdier som gjennomsyrrer saksbehandlingen eller yrkesutøvelsen (Kvello, 2021, s. 41).

Ifølge Kvello (2021, s. 41) handler medvirkning ofte om i hvor stor grad de som sitter med definisjonsmakt og beslutningsmyndighet velger å involvere barn og hvor stor frihet de får til

å velge. Medvirkning handler altså om reell overføring av innflytelse og makt fra fagpersoner til barn. Det handler om innholdet og tydeligheten i lovbestemmelser, praksis og yrkestradisjoner til profesjonene, i tillegg til barnets interesse for å være delaktig, samt deres ferdigheter til å kunne formidle meningene og ønskene (Kvillo, 2021, s. 41).

2.5.2 Avmakt

Avmakt er å føle på maktesløshet, altså det motsatte av å ha innflytelse. Mange som har vært i barnevernets system har en historie med avmakt. Barneverntjenesten, Praktisk pedagogisk tjeneste, helse-, og sosialtjenesten har hatt stor makt til å bestemme over livet til brukerne, og dette har i lang tid vært godtatt av brukerne for å motta hjelp. Et eksempel på at denne tradisjonen enda lever er hvordan planarbeidet skjer i hjelpetjenestene (Haugland, 2008, s. 288). Barneverntjenesten lager for eksempel tiltaksplaner for barn og familier, hvor det tilhører sjeldenheten at slike planer evalueres sammen med brukeren for å finne ut om tiltakene har fungerende effekt (Haugland, 2008, s. 288).

Haugland (2008, s. 289) beskriver avmakt som et erfaringsbasert begrep som er knyttet til opplevelsen av å være uten betydning og innflytelse over sitt eget liv. Uten anerkjennelse og respekt har man ikke mye å stille opp med i en maktrelasjon, og som den svake part er det slik at man gjerne tar en passiv holdning til situasjonen. Dette ser man for eksempel mye av i familier der vold og trusler er en del av hverdagen.

Ifølge Haugland (2008, s. 294) glemmer barnevernsarbeidere som ikke har reflektert over egen maktrolle at konflikten mellom barneverntjenesten og brukeren dreier seg om følelser og atferd som faktisk kan endres, og ikke om uenighet om mål og midler.

3 Metode

Målet med dette prosjektet er å undersøke kommunale barnevernansattes kompetanse i samtale med barn, med et fokus på deres egen trygghet i denne kompetansen. For å finne svar på problemstillingen vil min oppgave bygge på mixed methods, hvor jeg bruker kvantitativ metode for å undersøke barnevernansattes kompetanse i samtale med barn, og kvalitativ metode for å utføre intervju av en voksen person som har opplevd barnevernet som barn. I dette kapitlet begrunnes valg av metode, metodiske tilnærminger, vitenskapelig ståsted og tilnærming til datamateriale, samt en beskrivelse av utvalget og forskningsetiske vurderinger.

3.1 Vitenskapsteori

Å definere hva vitenskap er, kan være utfordrende. Ifølge Nerheim (1996, s. 11) må vi skille begrepet fra hverdagslige utsagn og gi kriterier for vitenskapelighet. Vitenskap kan derfor forklares ved at den streber etter presisjon, generalitet og intersubjektivitet (Nerheim, 1996, s. 11). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 142) kan vitenskap defineres som en systematisk produksjon av ny kunnskap. Dersom man ikke presenterer eksisterende kunnskap om temaet som undersøkes, vil det være vanskelig for forsker og leser å konstatere om den innhentede kunnskapen er ny, og dermed hvilket vitenskapelig bidrag undersøkelsene representerer.

Innenfor vitenskapen er man opptatt av forutsetningene for vitenskapelig aktivitet og kunnskap (Kvarv, 2014, s. 21). De ulike kunnskapsområdene som naturvitenskap, samfunnsvitenskap og humaniora har utviklet vitenskapsteorier ut i fra sine kunnskapsområder (Kvarv, 2014, s. 13). Disse kunnskapsområdene kan knyttes opp mot vitenskapelige metoder, som blant annet kvantitativ og kvalitativ metode. Å bruke metode i vitenskapelig forskning er et verktøy i en undersøkelse hvor formålet er å gi svar på problemstillinger (Kvarv, 2014, s. 126). Kvantitativ metode har innen samfunnsvitenskapelig forskning sitt utsprang fra naturvitenskapelig forståelse, der man er ute etter å prøve dataens generelle gyldighet, og som egner seg godt for det som er gjennomsnittlig eller representativt (Kvarv, 2014, s. 127). Kvalitativ metode, har på sin side tilknytning til humanistisk vitenskap, hvor man søker etter en dypere forståelse av menneskelige aktiviteter og fenomener (Kvarv, 2014, s. 73).

3.1.1 Postpositivisme

Postpositivisme beskriver en tilnærming til kunnskap, men det er også implisitt en vurdering av virkelighetens natur. Av den grunn har postpositivisme både en epistemologisk og ontologisk posisjon (Fox, 2008, s. 660). Postpositivisme kan med andre ord defineres som de tilnærminger som historisk har fulgt positivismen, men som også kan forstås som en kritikk av positivistisk epistemologi og ontologi (Fox, 2008, s. 661). Postpositivismen inkluderer tilnærminger til kunnskapsvekst som ble avvist av positivismen, som for eksempel psykoanalyse, metafysikk, astrologi og marxisme (Fox, 2008, s. 661; Kvarv, 2014, s. 54). Innen postpositivistisk vitenskapsteori tror man på en sosial virkelighet, men aksepterer at å vite denne realiteten alltid vil være hemmet av mangler i å oppdage dens natur. Manglene er et resultat av menneskelig feilbarhet (Pickard, 2017, s. 7). Grunnlaget for dette perspektivet gir en fortolkende samfunnsvitenskap som anerkjenner behovet for å forstå og tolke betydningen av fag for å gi mening om den sosiale orden. Det gir også en forståelse for en konstruktivistisk tilnærming der sosial virkelighet ikke blir sett på som objektiv og uavhengig av aktører, men som presenteres fra individets verdier, etikk, tro og normen til aktører innenfor et sosialt felt (Fox, 2008, s. 661).

På 1900-tallet gjennomgikk naturvitenskapen en enorm endring hvor fysikk var drivkraften bak endringen. Det ble derimot et behov for å bearbeide og utvikle sosial forskning for at det skulle forbli en troverdig vitenskap. Utviklingen ser man fra to sider; standard positivisme fra 1930-tallet og gjennom 1960-tallet, som ble erstattet av postpositivismen slik vi kjenner den i dag. Nåværende postpositivisme har sin bakgrunn i premisset at en hvilken som helst persepsjon av virkeligheten ikke kan være et objektivt bilde, men som er hentet fra empirisk observasjon og eksisterende teori (Pickard, 2017, s. 10). Det har vært endringer innenfor paradigmet, men det grunnleggende konseptet av kvalifikasjon og generaliseringen, som stammer fra den originale positivismen, forblir dominerende. Det er her man kan trekke inn mixed methods forskning som en form for postpositivistisk forskning. Til tross for at det er en klar pragmatisk tilnærming til å undersøke forskningsspørsmål, har mixed methods forskere en tendens til å påstå at denne tilnærmingen er en metode som fanger opp alt ved å bruke både kvantitativ og kvalitativ metodologier, og på den måten sikret at feilene til den ene metoden blir kompensert av den andre. Slik er det ikke. Denzin (2010, s. 423) påpeker at det kreves flere forskere som har kompetanse i mer enn én metode. Dette vil være mer komfortabelt enn et enkelt individ som prøver å være alt for alle (Pickard, 2017, s. 10).

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi er læren om det som viser seg (Kvarv, 2014, s. 73). I sin opprinnelse var fenomenologi en gjenstand for bevissthet og opplevelse, som senere ble utvidet til også å omfatte menneskets livsverden, utviklet av Edmund Husserl (1859-1938), grunnleggeren av fenomenologi, og Martin Heidegger (1889-1976), som videreutvikler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Innen fenomenologisk forskning studerer man bevissthetsstrukturer – en persons egne erfaringer. Det ligger unike egenskaper i bevisste erfaringer – vi erfarer dem, lever gjennom dem og viser dem frem (Kvarv, 2014, s. 73). I overensstemmelse med fenomenologiske forklaringer, aksepterer vi erfaringer uten å tilsette eller tilpasse noe. Det som forsøkes å realiseres i en fenomenologisk vitenskapsteoretisk retning, er undersøkelsen og beskrivelsen av verden på den måten vi erfarer den her og nå. For å oppnå dette må vi bryte med vaner i måten å se og tenke på. Det som er forsøkt oppnådd er å granske ting i et første erfaringsperspektiv, med minst mulig fordommer og forbehold (Kvarv, 2014, s. 73). Det er derimot i et slikt syn fenomenologien har blitt kritisert. Kritikken mot fenomenologi er at den fremmer en individualistisk og eksistensialistisk tilnærming til forskning. Kritikken rettes mot dens interesse for å beskrive det gitte. Kritikere, særlig på 1900-tallet, mente at det er ingenting som er gitt, og enhver forståelse baseres på et perspektiv og bygger på tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50)

Fenomenologi er, innen kvalitativ forskning, et bestemt begrep som har interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, med en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Når temaer fra hverdagslivet skal forstås ut fra intervjupersonens perspektiver, bruker man et semistrukturert livsverdensintervju. Denne type intervju ønsker å innhente intervjupersonens livsverden og dens beskrivelser, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). En slik tilnærming er tett opp mot en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Intervjuet er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, det følges av en utarbeidet intervjuguide som har bestemte temaer, og kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I kvalitativ forskning har fenomenologi vært særdeles betydningsfull, både i form av etablering av trinn og prosedyrer i analyse, og på å gjøre kvalitativ forskning til en legitim vitenskapelig aktivitet.

3.2 Metodiske tilnærminger

Ofte skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode. I kvalitative metoder bruker man forskningsstrategier for å beskrive og analysere egenskaper, karaktertrekk eller kvaliteter ved fenomener man forsker på (Malterud, 2011, s. 26). I kvalitativ metode består materialet av tekst, som ofte kommer fra intervju, observasjoner eller dokumenter (Denscombe, 2021, s. 150; Malterud, 2011, s. 26), mens i kvantitativ metode bygges det på numeriske data i form av tall (Malterud, 2011, s. 26).

3.2.1 Kvantitativ metode

Kvantitativ data er basert på presise målinger som brukes for å stille spørsmål som «hvor mye», «hvor ofte» og «hvor stor». Man ønsker å kartlegge omfang, effekt eller fordeling, og man ønsker å si noe om forskjell eller samvariasjon (Malterud, 2011, s. 29). Kvantitativ data kan gi definerte, presise målinger av det man studerer (Denscombe, 2021, s. 135). Det mest vanlige er å bruke et større antall data når man bruker kvantitativ metode, men det finnes også prosjekter som kategoriseres som et small-scale prosjekt, hvor man jobber med mindre enn 100 elementer. Ifølge Denscombe (2021, s. 137) anses det som god praksis ved et small-scale prosjekt at forskeren ikke skjuler de faktiske tallene som er involvert. Dette kan arrangeres ved å skrive funnene som nummer, isteden for prosentvis. Videre er det viktig å erkjenne at den innsamlede data ikke nødvendigvis er representativt, og at man i analyseprosessen bruker statistiske tester som passer til relativt små nummer.

Fordelene ved å bruke kvantitativ metode er at den data som metoden produserer baseres på målinger som kan være presise og objektive, funnene virker å være faktisk og er ikke påvirket av forskerens verdier eller deres subjektive tolkninger (Denscombe, 2021, s. 148). Resultatene i en studie kan testes av andre, dataen er konsistent og repeterbar, og ved hjelp av statistiske teknikker som statistisk signifikanstesting, kan det gi forskeren enda mer troverdighet av sine funn. Til slutt er det mindre tidkrevende i og med at man har programvarer som hjelper med å utføre analysene, lage tabeller, diagrammer og grafer for senere presentasjon av funnene (Denscombe, 2021, s. 148).

Ulempen ved å bruke kvantitativ metode er at dersom forsker blander de numeriske dataene (nominal, ordinal, intervall, ratio), vil det ha store konsekvenser for analysen og

konklusjonen. Kvantitativ metode har et rykte på seg for å være teknisk og vitenskapelig, men forskeren må fortsatt ha evnen til å påvirke funnene på subtile måter siden deres beslutninger kan påvirke funnene (Denscombe, 2021, s. 148).

Forskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode kan ofte spores tilbake til problemstillingen, og hva man ønsker å studere. De kvalitative metodene søker etter forståelse og beskrivelse av et fenomen, mens kvantitative metoder søker etter å forklare og predikere (Malterud, 2011, s. 33).

3.2.2 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder er bygget på teorier om menneskelig erfaring og fortolkning. I et vitenskapsteoretisk perspektiv spores dette tilbake til fenomenologi (erfaring) og hermeneutikk (fortolkning). Målet er å undersøke sosiale og kulturelle fenomeners meningsinnhold, slik det oppleves for de personene som er involvert (Malterud, 2011, s. 26). I kvalitative metoder stiller man spørsmål med «hva» og «hvordan», hvor man heller søker etter en forståelse enn en forklaring (Malterud, 2011, s. 28). Når man utfører et kvalitativt forskningsintervju er formålet å forstå intervjupersonens verden. Målet er å få avdekke menneskers opplevelse og erfaringer av verden, i tillegg til søken etter vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Fordelene ved å bruke kvalitativ metode er at funnene baseres på evidens fra virkeligheten, og ved en slik type dybdestudie av fokuserte områder hvor man får gode og lange beskrivelser av fenomenet, får man en dypere forståelse av de komplekse sosiale situasjoner og finesser av det sosiale liv (Denscombe, 2021, s. 161). Kvalitativ analyse er dessuten i stand til å tåle tvetydighet og motsetninger i dataene, og kan derfor håndtere det noen ganger rotete og kompliserte sosiale liv. Til slutt kan også en fordel være at det kan være mer enn én valid forklaring, i og med at analysen trekker på forskningsevnen til forskeren og ulike forskere kan komme til en annen konklusjon (Denscombe, 2021, s. 161).

Noen svakheter ved kvalitativ metode er derimot at det kan være vanskeligere å fastslå hvorvidt funnene kan generaliseres til lignende tilfeller på grunn av et lite antall informanter i studien. Analyseringen kan være svært tidkrevende på grunn av ustrukturerte rådata. Denne rådataen, som for eksempel intervju og feltnotater må oftest kodes og transkriberes, og selv

om man har programvarer som kan hjelpe på arbeidsmengden, er det ikke i nærheten av hva de kan gjøre med kvantitativ data (Denscombe, 2021, s. 161). Forskerens egen identitet, bakgrunn og tro kan også ha en rolle i analyseringen av data, som åpner for spørsmål om forskerens objektivitet i arbeidet (Denscombe, 2021, s. 161).

3.2.3 Mixed methods

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke mixed methods. Denne metoden trekker fra flere vitenskapelige tradisjoner og disiplinære bakgrunner, og kan beskrives som å kombinere kvalitative og kvantitative forskningstilnærminger (Curry & Nunez-Smith, 2015, s. 2; Hurmerinta-Peltomäki & Nummela, 2006, s. 441). Når man stiller spørsmål som ikke lar seg besvare ved å kun bruke én metode, kan man bruke flere metoder for å få et bedre utfall på forskningsprosjektet (Morse & Niehaus, 2009, s. 13). Eksempelvis kan dette skje når man forsker på et komplekst fenomen, dersom forskeren ønsker å utforske spørsmål på makro- eller mikronivå, eller at forskeren ønsker å utforske ulike aspekter av samme fenomen (Morse & Niehaus, 2009, s. 13). Mixed methods består av et kjernekomponent og en supplerende komponent (Morse & Niehaus, 2009, s. 17), hvor den vanligste er kvantitativ-drevet mixed methods design (QUAN). Den teoretiske drivkraften og den overordnede tanken i QUAN prosjekt er deduktivt, uansett om det er små supplerende kvalitative komponenter (Morse & Niehaus, 2009, s. 119). Kvantitative kjernekomponenter kan være spørreskjema, standardiserte spørreundersøkelser, evalueringer og annet, hvor et kvalitativt supplerende komponent kan være intervju, fokusgrupper, observasjoner, eller å gi en forklaring (Morse & Niehaus, 2009, s. 121).

Forskning innen helse og helsetjenester bruker ofte kvantitative metoder for å ta tak i problemstillinger og forskningsspørsmål som handler om kausalitet, generaliserbarhet eller effektens størrelse, mens kvalitative metoder brukes for å undersøke hvordan eller hvorfor et fenomen oppstår, for å utvikle teorier, eller til å beskrive et individs erfaringer. Mixed methods forskning tar styrkene til kvalitativ og kvantitativ tilnærming og gir en innovativ tilnærming for å utforske moderne problemstillinger (Fetters et al., 2013, s. 2135). Den naturlige nysgjerrigheten som ligger i forskning, kompleksiteten av fenomener og begrensninger innen metoder, betyr at det kan være tilfeller hvor et fenomen ikke blir beskrevet i sin helhet når man bruker én metode. Det kan derfor være gunstig at et prosjekt bruker både kvalitativ og kvantitativ metode for å omfatte forskningsspørsmålene (Morse &

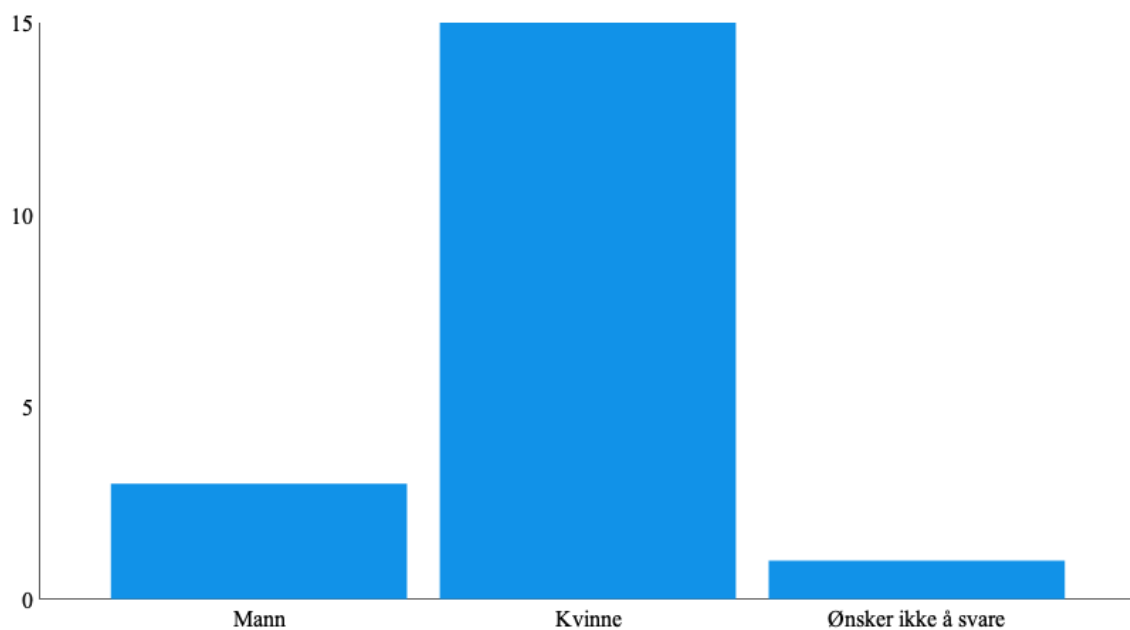
Niehaus, 2009, s. 15). Bruk av denne metoden krever ekstra tid på grunn av at man samler inn og analyserer to forskjellige typer data, og som krever kunnskap om både kvalitativ og kvantitativ metodologi (McKim, 2017, s. 202).

3.3 Utvalget

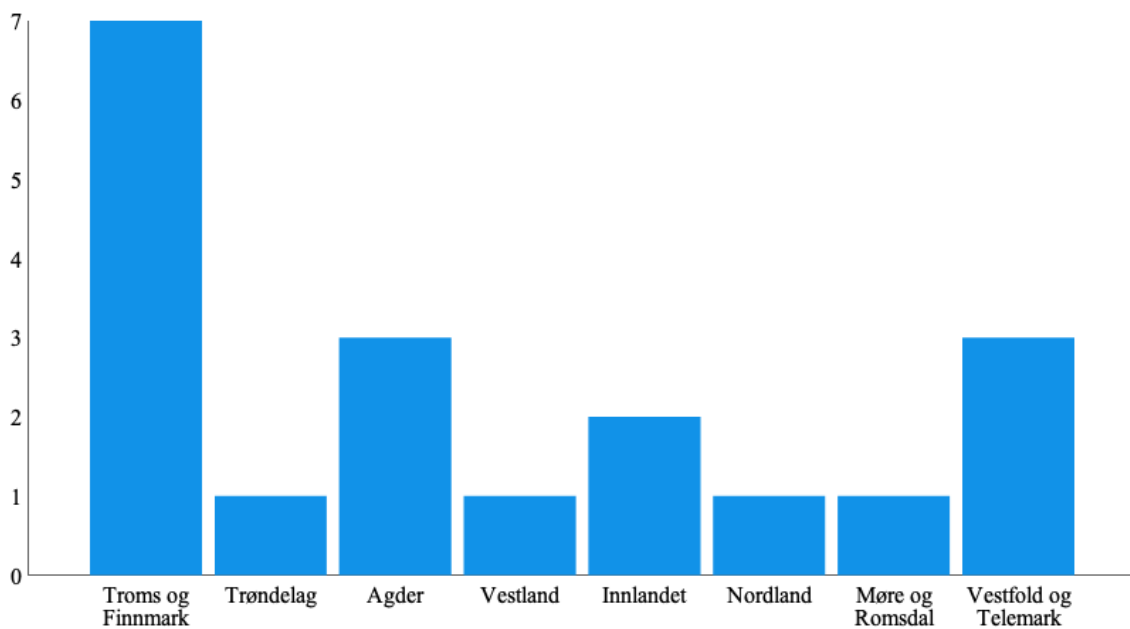
3.3.1 Det kvantitative utvalget

Utvalget i dette prosjektet bestod av kommunale barnevernansatte i norske kommuner. Utvalget bestod av 19 av 21 deltakere, tre menn, 15 kvinner og én som ikke ønsket å svare (figur 1). Deltakerne kom fra åtte fylker: Troms og Finnmark, Nordland, Trøndelag, Møre og Romsdal, Innlandet, Vestlandet, Vestfold og Telemark og Agder (figur 2). For å sikre anonymitet vil det kun vises hvilket fylke deltakerne kommer fra. Av deltakerne, har 14 personer en bachelorgrad, mens fem personer har en mastergrad (figur 3), og har en arbeidserfaring varierende fra 0-5 år til 21-30 år (figur 4). For å rekruttere deltakere fant jeg navn og e-postadressen til ledere i barneverntjenesten på deres kommunenettside. Det ble sendt ut 117 e-poster til ledere i barneverntjenesten med et spørsmål om de og deres kollegaer ønsket å delta i mitt prosjekt. Lederne ble spurt om de kunne videreformidle henvendelsen til sine kollegaer. I e-posten lå det et vedlegg med informasjon og bakgrunn for prosjektet sammen med et samtykkeskjema som de måtte signerte dersom de ønsket å delta (vedlegg 1).

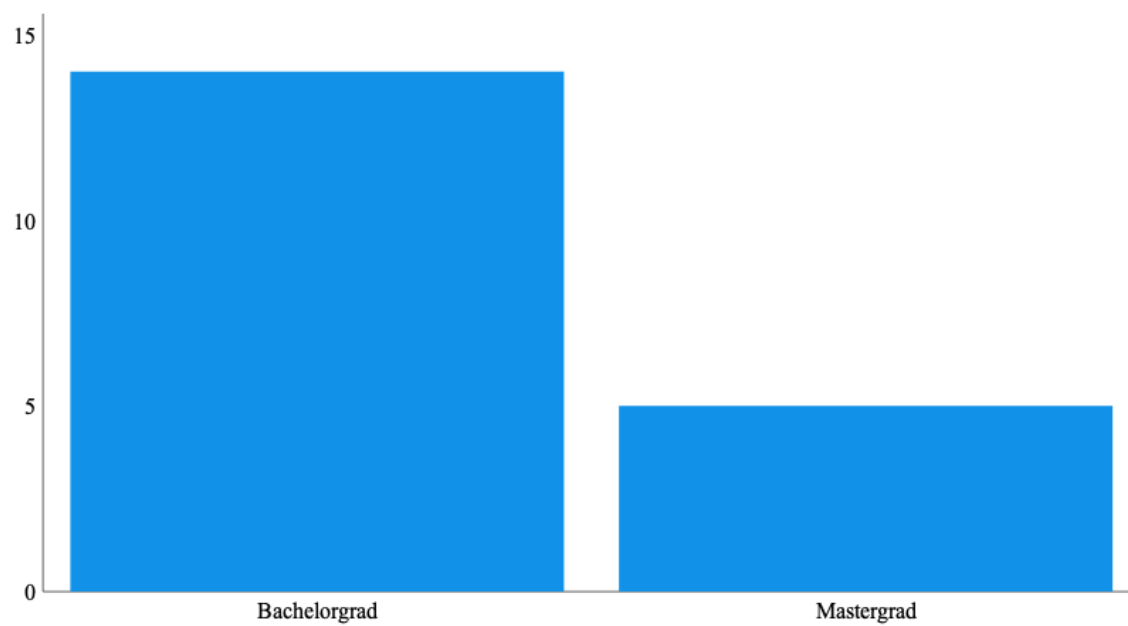
Under rekrutteringsprosessen opplevde jeg store utfordringer med å få tak i deltakere. Jeg fikk svar fra samtlige barnevernledere/enhetsledere om at de hadde videresendt henvendelsen til sine kollegaer, der de ansatte selv kunne vurdere om de hadde tid og kapasitet til å svare, dersom de ønsket å delta. Andre ledere svarte at de får flere slike henvendelser og på grunn av en tid med stor arbeidsmengde og/eller ressursmangel ikke kunne delta. I en ellers hektisk hverdag, kan det å måtte sende et samtykkeskjema før de kunne svar på spørreskjemaet være en årsak til hvorfor det var såpass få deltakere. Dette fikk jeg også tilbakemelding om fra flere avdelingsledere. På grunn av få deltakere vil ikke utvalget mitt være representativt, i og med at antall deltakere er såpass lavt i forhold til antall mennesker som jobber i den kommunale barneverntjenesten i Norge.



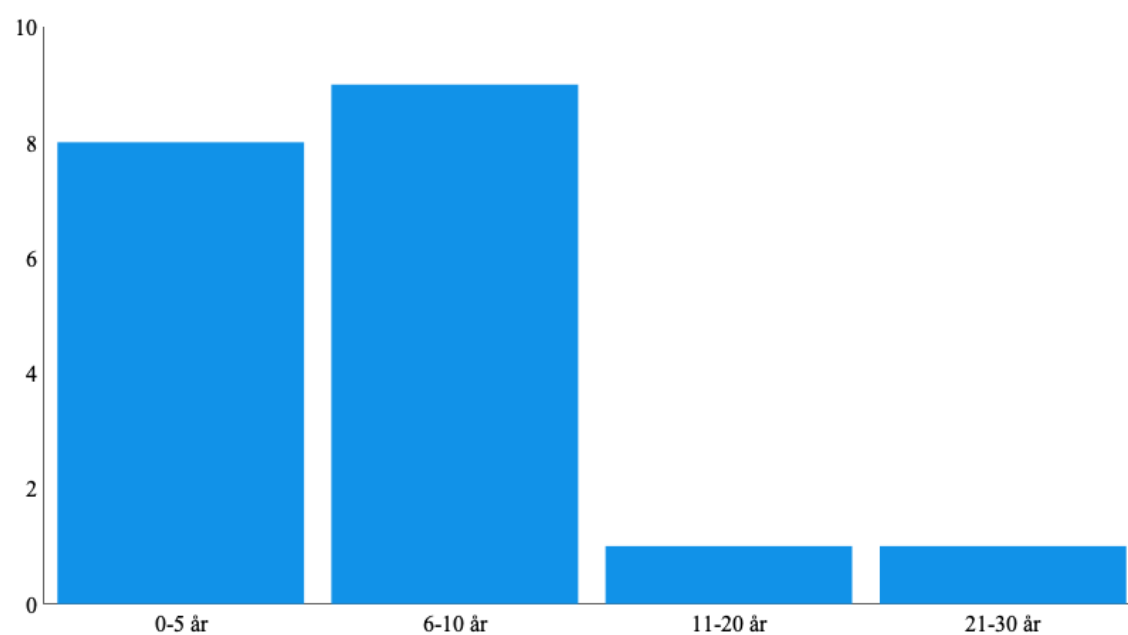
Figur 1. Antall deltakere basert på kjønn.



Figur 2. Deltakere basert på fylke.



Figur 3. Deltakere basert på utdanningsbakgrunn.



Figur 4. Deltakernes lengde på arbeidserfaring.

3.3.2 Det kvalitative utvalget

I dette utvalget ønsket jeg voksne personer som har opplevd barnevernet som barn. Dette utvalget bestod av én person. Et slikt utvalg kan være utfordrende å komme i kontakt med, og jeg benyttet meg dermed av sosiale medier og eget nettverk for å rekruttere deltakere. Der utlyste jeg et ønske om tips til personer som tidligere har vært i kontakt med barnevernet eller som selv hadde vært det og ønsket å stille til intervju. Etter å ha kommet i kontakt med informanten, sendte jeg et informasjonsskriv og et samtykkeskjema som informanten skrev under på, før vi avtalte tid og sted for intervjuet (vedlegg 2). Undertegnede har ingen personlig relasjon til informanten.

Informanten er et tidligere barnevernsbarn som var i kontakt med barnevernet fra alderen 10 til 21 år. Informanten ble flyttet fra sitt hjem til en fosterfamilie i en annen kommune, og forteller om sin tid i kontakt med barnevernet. Informanten forteller om flere tillitsbrudd mellom informant og barnevernet, der barnevernet, slik som informanten forklarer det «spiller på lag med fostermoren». Informanten fortalte sjeldent hvordan ting egentlig var til barnevernet, av redsel for at fostermor ville få vite hva de snakket om. En tilsynsfører fikk derimot informanten tillit til, og kunne snakke mer fritt om hvordan ting egentlig var. Tilsynsfører sendte en bekymringsmelding til barnevernet om bosituasjonen til informanten, men ble ikke hørt, og fikk ikke medhold. Rundt ett år etter bekymringsmeldingen ble sendt, blir informanten kastet ut av hjemmet av fostermor. Informanten bærer ingen nag overfor barnevernet, fordi, slik som informanten forteller det: «*Det gikk jo bra til slutt*», men påpeker at det ikke var på grunn av hva barnevernet gjorde. Slik som informanten beskriver seg selv, er dette en ressurssterk person som har vært nødt til å forsørge seg selv fra 15 års alderen.

3.4 Datainnsamling og analyse

3.4.1 Spørreskjema

For å samle inn data, brukte jeg et digitalt spørreskjema fra databehandleren «Nettskjema». Spørreskjemaet inneholdt 24 spørsmål, hvorav syv var demografiske spørsmål og 17 spørsmål/påstander var relatert til kompetanse i samtale med barn. Spørreskjemaet bestod av avkrysning med Likert skala med fem svaralternativer (enig, litt enig, usikker, litt uenig, uenig) og fri tekst, der deltakerne kunne skrive utfyllende svar. Spørreskjemaet var frivillig og ble besvart anonymt.

I analysen brukte jeg dataprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Spørsmålene med svaralternativer ble brukt til frekvensanalyser, beskrivende statistikk, grafer, korrelasjonsanalyse, *t*-test og regresjonsanalyse. Spørsmålene med fritt svar ble lest gjennom, og de svarene som utdypet resultatene fra de kvantitative spørsmålene ble registrert til senere bruk.

3.4.1.1 Variabler

Kompetansenivået i barnesamtaler til kommunale barnevernansatte er målt gjennom hvilken grunnutdanning de har, kurs, videreutdanning, opplæring i jobb og egen vurdering av personlig egnethet. Det undersøkes i hvilken grad kommunale barnevernansatte rapporterer egen relasjonsevne, fremgangsmåte for samtale med et barn og deres vurdering av barns rett til medvirkning. Variablene kjønn, alder, bosted, grunnutdanning og stillingstittel er faste, uforanderlige variabler som fungerer som bakenforliggende faktorer i studien. Disse variablene vil bli undersøkt for å se om de har en direkte eller indirekte sammenheng med kompetansenivået til kommunale barnevernansatte og deres vurdering av trygghet i egen kompetanse i barnesamtaler.

3.4.2 Intervjuet

På grunn av lang distanse mellom informant og meg, ble intervjuet utført via videosamtale. Intervjuet ble gjennomført våren 2022. Informanten hadde på forhånd blitt informert om at intervjuet skulle handle om deres egne erfaringer med barnevernet, med et fokus på samtalene mellom informanten og kontaktpersonen i barnevernet. Formålet med dette intervjuet var å høre personlige erfaringer og opplevelser fra personer som har hatt samtaler med barnevernet som barn.

I forkant av intervjuet hadde jeg forberedt meg ved å skrive en intervjuguide (vedlegg 3). Dette gjorde jeg for å strukturere intervjuforløpet. Intervjuguiden kan beskrives som et manuskript for intervjuet, hvor spørsmålene for intervjuet er nedskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). I et semistrukturert intervju, slik jeg utførte, vil intervjuguiden holde oversikt over tema og emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Informanten hadde fått vite hva jeg ønsket å snakke om på forhånd, men fikk ikke utdelt

spørsmålene. Det var tilsammen ti spørsmål i intervjuguiden, og intervjuet varte i cirka 35 minutter.

Det ble gjort lydopptak av intervjuet som ble lagret i samme databehandler som spørreskjemaet, altså «Nettskjema». Jeg brukte en applikasjon (Diktafon) på mobiltelefon som gjorde lydopptak av intervjuet, og etter endt intervju ble det sendt til «Nettskjema» for sikker lagring. Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuet for å kunne ha full fokus på informanten, i tillegg til å sikre dokumentasjon.

Etter intervjuet gjensto transkribering. Ved å transkribere intervjusamtalen fra muntlig til skriftlig form, vil det være bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Før denne prosessen er det noen valg man må ta. Skal intervjuet formes til en mer formell stil, eller skal man transkribere ordrett, med alle gjentakelser, pauser og «*mhm*»? Da jeg transkriberte, ønsket jeg i størst grad å få med alle detaljer.

3.5 Reliabilitet og validitet

Prosentandelen deltakere som deltok i spørreundersøkelsen var relativt høy (19 av 21 deltakere, som vil si over 80 prosent av deltakerne), men studien er derimot ikke representativt for populasjonen jeg undersøkte, altså kommunale barnevernansatte i Norge. Å delta i spørreundersøkelsen var som sagt frivillig, og de som føler de mestrer barnesamtaler og har god kompetanse på temaet, kan ha følt på et sterkere ønske om å delta i undersøkelsen. En fellesnevner fra barnevernledere som svarte på e-posten fortalte dessuten om ressursmangler, mangel på tid eller at de hadde nådd kapasiteten til å være med i flere undersøkelser.

3.6 Forskningsetikk

Som forsker har man et etisk ansvar overfor sine deltakere, og etiske hensyn er høyt vektlagt i forskning (Svartdal, 2015, s. 87). Alle som ønsker å ta del i forskningen må ha gitt et informert samtykke, som vil si at de har fått tilstrekkelig informasjon for å kunne ta en beslutning om å bli med på undersøkelsen. Deltakerne har også rett til å trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse og på hvilket som helt tidspunkt (Svartdal, 2015, s. 91). I mitt

prosjekt ble avdelingsledere/enhetsledere i barnevern kontaktet om forespørsel å være med, vedlagt i e-posten lå det et informasjons- og samtykkeskjema, som inneholdt beskrivelse og hensikt med prosjektet, i tillegg til deltakerens rettigheter og hva det innebar for dem å delta. De deltakerne som ønsket å delta sendte et signert samtykkeskjemaet. Det samme gjaldt for informanten til intervjuet. Videre skal personopplysningene til deltakerne være helt anonym, og informasjonen skal ikke kunne spores tilbake til dem. Det som er viktig i de fleste forskningsprosjekt er de demografiske opplysningene, ikke hvem som har deltatt (Svartdal, 2015, s. 91). I mitt tilfelle var kommunikasjonsmidlet mellom meg og deltakere per e-post, som krever to-faktor innlogging. Den innsamlede dataen ble lagret sikkert på «Nettskjema».

I intervjuforskning kan det oppstå etiske problemer, særlig på grunn av komplekse forhold forbundet med å undersøke privatlivet til mennesker og legge beskrivelser ut i det offentlige rom (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Etiske problemstillinger vil dukke opp i alle ledd under forskningsprosessen. Her må man som forsker tenke gjennom formålet med intervjuet, kartlegge intervju rapportens konfidensialitet og vurdere mulige konsekvenser for informantene. Under transkribering må man igjen ta hensyn til konfidensialiteten og foreta en lojal skriftlig transkripsjon av uttalelsene fra intervjuet. Ved analyseringen dukker det opp spørsmål som hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres, og om informanten bør være med å bestemme hvordan uttalelsene skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Jeg spurte om min informant ønsket å få tilsendt transkripsjonen, men ønsket ikke dette, da det ville være anonymt.

Både spørreundersøkelsen og intervjuet var meldepliktig basert på Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenestes (NSD) forskningsetiske retningslinjer. Prosjektet ble godkjent av NSD før det ble opprettet kontakt med eventuelle deltakere (vedlegg 4).

4 Resultat og analyse

I dette kapitlet presenteres og analyseres resultatene fra spørreundersøkelsen og fra intervjuet. For å svare på forskningsspørsmålene er det utført en korrelasjonsanalyse, lineær regresjonsanalyse og en *t*-test.

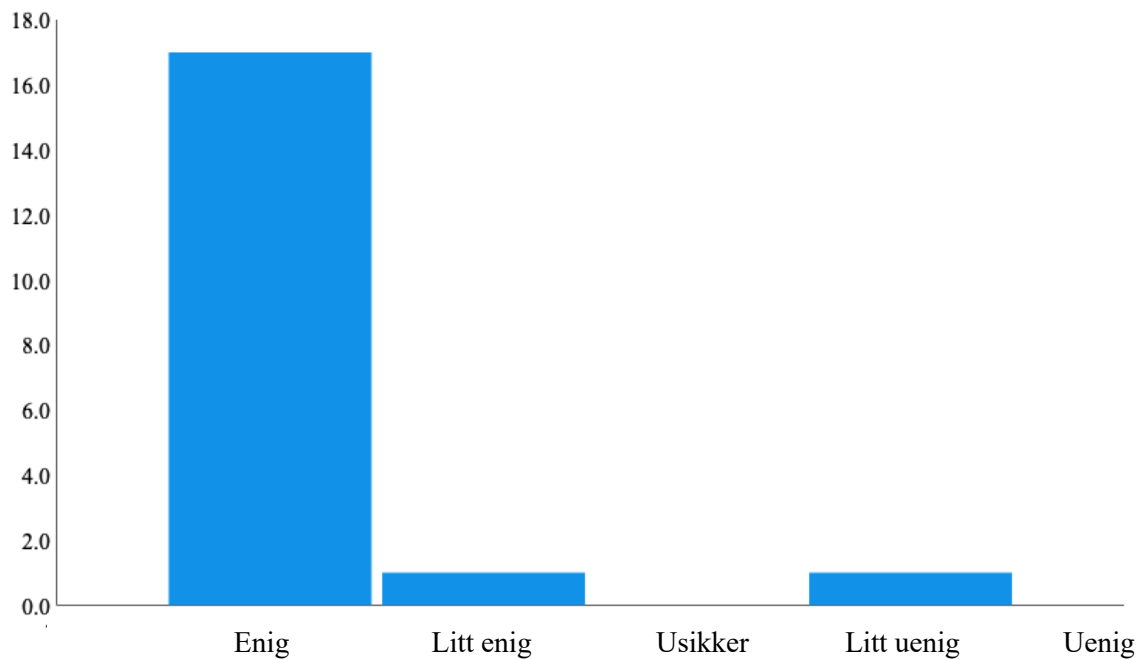
4.1 Utdanning og opplæring i barnesamtaler

Spørreundersøkelsen viste at 17 deltakere var enig i at barnesamtaler var en del av sin arbeidshverdag, og 2 var litt enig. 17 deltakere var enig i at de hadde mange erfaringer med barnesamtaler, hvorav 1 var litt enig og 1 var litt uenig (figur 5). I spørsmål om de var trygg i sin kompetanse i barnesamtaler svarte 7 deltakere at de var enig, 11 deltakere svarte de var litt enig og 1 deltaker svarte at de var uenig (se figur 6). I et åpent spørsmål om hva som gjorde deltakerne trygg eller utrygg i sin kompetanse svarte flere at tryggheten kom fra å ha gjort det mange ganger. Utdanning, kurs og videreutdanning var også nevnt av flere. De lærte måter å snakke med barn på, og hva de måtte tenke på, noe som gjorde de trygg i sin kompetanse. For de som uttrykte seg om utryggheter i egen kompetanse var det noen som fortalte at de manglet kompetanse på områder der barn og unge var tause, eller at de hadde lite mengdetrening i barnesamtaler.

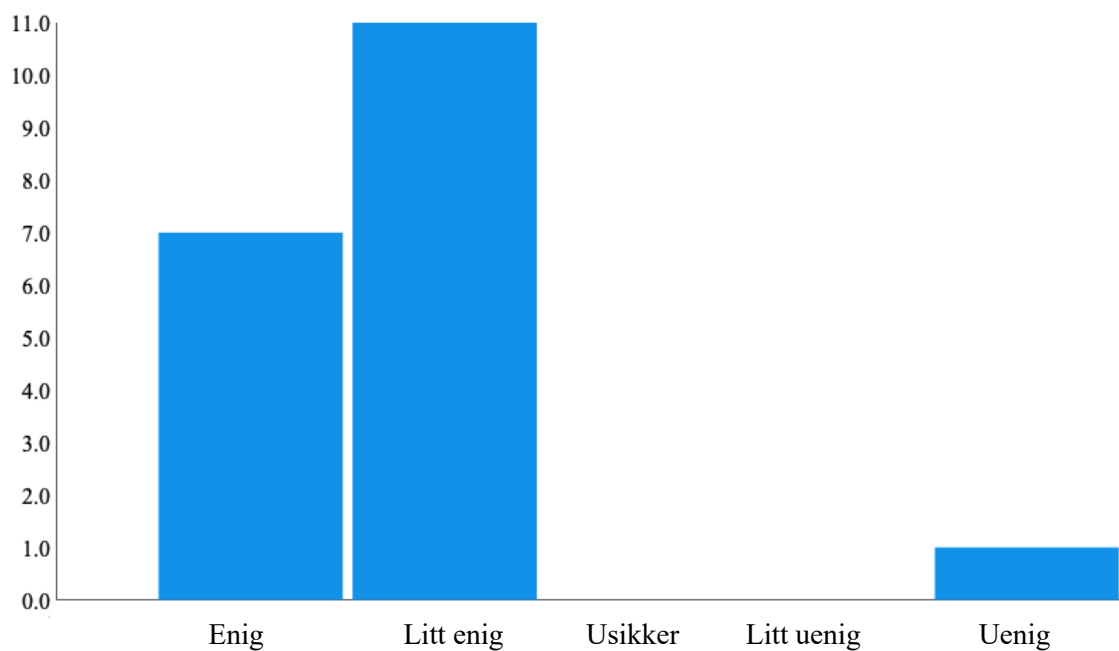
Informanten jeg intervjuet forteller om en annen opplevelse i møte med barnevernet. Da jeg snakket om kompetansenivå, husker informanten tilbake til en av kontaktpersonene i barnevernet. Informanten forteller om en nyutdannet person, som blir husket som svært nervøs i samtalene. Informanten forteller: *«Jeg husker jeg tok meg selv noen ganger i å [...] hjelpe han i å ha en samtale med oss. [...] Det virket som at de bare var der fordi de måtte være der å gjøre jobben sin, også visste de ikke egentlig helt hva de skulle spørre om»*. Videre forteller informanter om å møte personer i barnevernet hvor man kunne se at de hadde jobbet i barnevernet lenge. Det fortelles at disse personene klarte å se barna bedre, det var lettere for de mer erfarne å gjennomskue at det kunne ligge mer bak hva barn fortalte. Min informant hadde derimot ofte med de som var nyutdannet å gjøre.

I et åpent spørsmål i spørreskjema ble det stilt spørsmål om hvilke følelser de kjenner på før de skal ha en samtale med barn. Svarene fra deltakerne var relativt like. De kjente på følelser som nervøsitet, spenning og kunne grue seg litt. Med nervøsitet og det å grue seg forteller

deltakerne om at de kan føle på en usikkerhet, særlig hvis det er første samtale med barnet eller om de skal snakke om vanskelige tema. Videre forteller de derimot at god forberedelse hindrer usikkerhet. Flere deltakere forteller også om at de er spent på hvem barnet er. En deltaker forteller: «Jeg kan kjenne på spenning og at jeg stort sett alltid ser frem til samtalen, fordi det å snakke med barn er det aller beste jeg gjør i jobben min [...]».

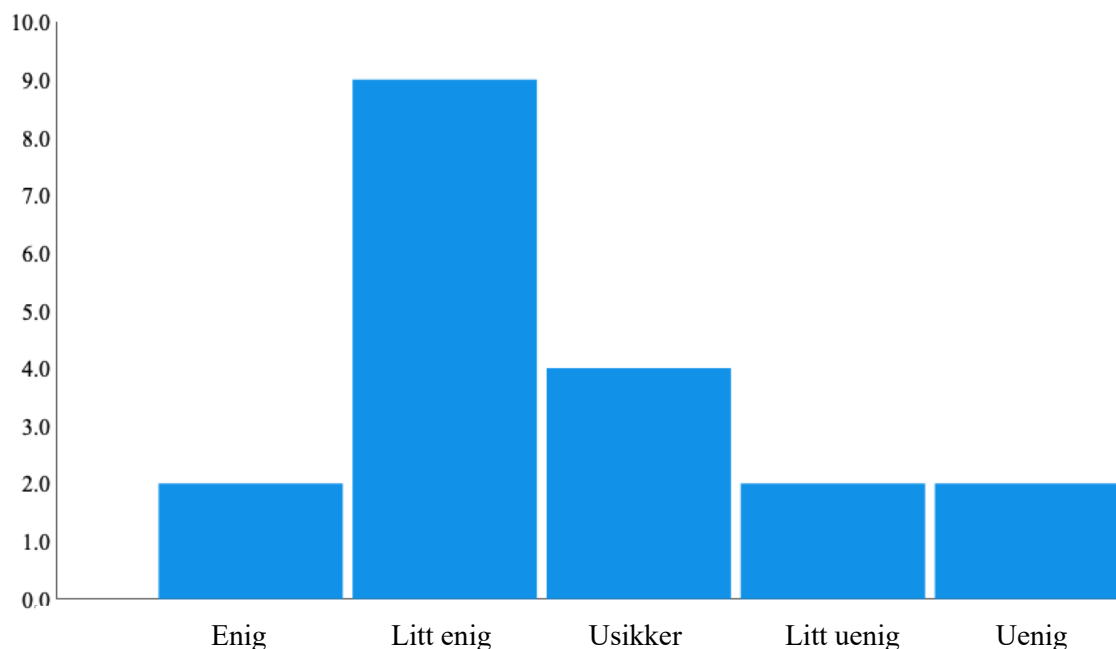


Figur 5. Deltakernes respons på «Jeg har mange erfaringer med barnesamtaler».



Figur 6. Deltakernes respons på «Jeg er trygg i min kompetanse når det gjelder barnesamtaler».

Under påstanden om deltakerne hadde fått tilstrekkelig opplæring i barnesamtaler svarte 2 personer at de var enig, 9 personer at de var litt enig, 4 personer var usikker, 2 personer var litt uenig og 2 personer var uenig (figur 7). I et tilhørende spørsmål hvor deltakerne kunne utdype seg om hvordan de opplevde opplæringen var det naturligvis mange ulike svar. Mange fortalte at de hadde fått opplæring under utdanning eller kurs, gjennom rollespill eller opplæring i DCM barnesamtalen. Andre svarte at de ikke hadde fått opplæring verken under utdanning eller jobb, men at tidligere erfaringer eller opparbeidet erfaring stilte sterkt for deres kunnskap om barnesamtaler. En gjenganger i svarene var derimot at de lærte mest da de fikk praktisere det selv.

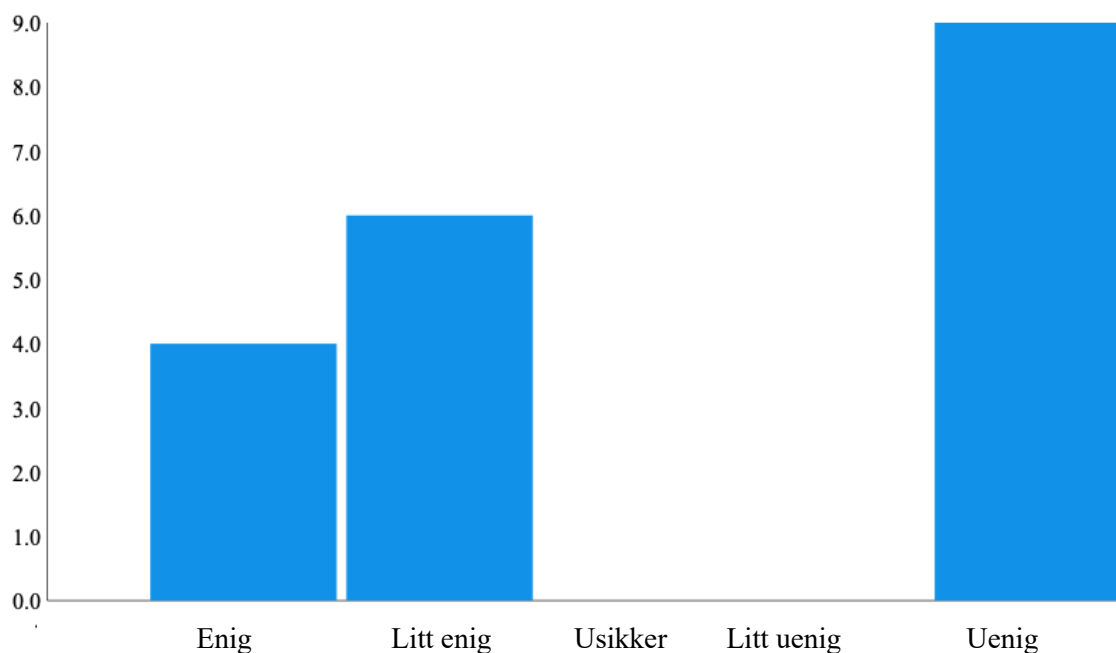


Figur 7. Respons fra deltakere på påstanden «Jeg har fått tilstrekkelig opplæring i barnesamtaler».

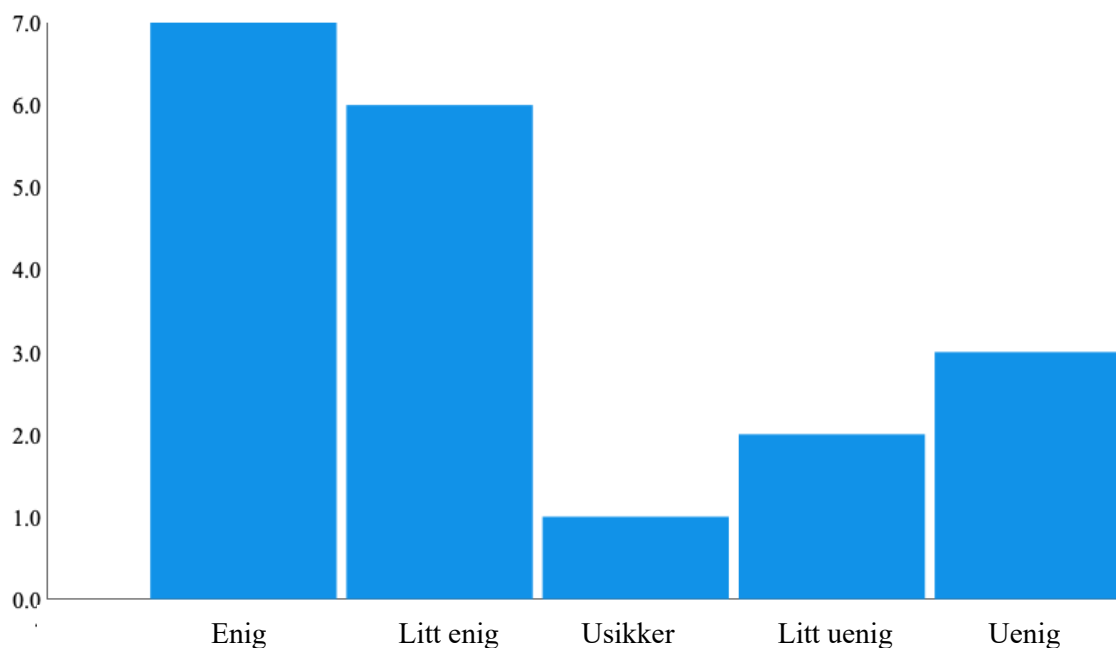
I spørsmål om deltakerne har vært på kurs /videreutdanning for å styrke sin kompetanse i samtale med barn svarte 4 personer at de var enige, 6 personer var litt enig og 9 personer var uenig (figur 8). I spørsmål om utdanningen har vært nyttig i samtale med barn svarte 68,4 prosent at de var enig eller litt enig (7 = enig, 6 = litt enig), og 26,3 prosent svarte at de var uenig eller litt uenig (3 = uenig, 2 = litt uenig), og 1 deltaker svarte at de var usikre (figur 9). I et åpent spørsmål svarte flere deltakere at utdanningen hadde hjulpet de med å få en bedre forståelse av barnet, se ting fra flere perspektiv og måten å stille spørsmål på. Flere ble mer

bevisst på det å forberede seg til samtalen. En deltaker skrev «*Man får andre perspektiver på ting, og husker oftere å tenke helhetlig. Også det å tørre å stille vanskeligere spørsmål og grave i ting*». Av de deltakerne som var usikker eller uenig i at utdanningen har vært nyttig i samtaler med barn, ble det fortalt at grunnutdanningen ikke ga kompetanse i barnesamtaler, det var heller arbeidserfaring og kurs som hadde hjulpet med det.

Informanten forteller om hvordan hen ønsker barnevernet hadde hørt mer på deres behov. Informanten forteller at «*[barnevernet] belaget seg på at det vi sa i de få møtene vi hadde med dem, om hvor fantastisk vi hadde det, liksom, stemte. [...] Alt annet ble på en måte, ikke tatt alvorlig da [...]*». Informanten forteller videre om en hendelse hvor det var mye problemer i fosterhjemmet, og hadde mye på hjertet, men på det tidspunktet var barnevernet svært opptatt av et skjema de skulle følge, særlig med tanke på planer om fremtid, både kortsiktige og langsiktige mål. Informanten forteller at barnevernet brukte skjemaet i mange av samtalene, særlig snakket de om framtiden og hva de skulle bli når de ble stor. Informanten forteller: «*[...] for meg, som i utgangspunktet er englebarn, og som har planene klare, altså, vi hadde jo ingen behov for å snakke om slike ting, vi hadde jo andre problemer. [...] Vi levde jo i framtida. Jeg føler de var låst i hva de skulle snakke med oss om*».



Figur 8. Deltakernes respons på påstand «Jeg har vært på kurs/videreutdanning for å styrke min kompetanse i samtale med barn».



Figur 9. Respons på påstand «Jeg har hatt nytte av utdanningen min i samtaler med barn».

4.2 Vurdering av egen kompetanse i samtale med barn

Alle deltakerne følte de mestret barnesamtaler i grad av enig ($n = 9$) eller litt enig ($n = 10$), nokså like resultater var det på spørsmål om de anså seg selv som en person med god relasjonskompetanse i grad av enig ($n = 13$) og litt enig ($n = 6$). På et åpent spørsmål om hvorfor/hvorfor ikke de anså seg selv som en person med god relasjonskompetanse svarte deltakere at de var bevisst på tilstedeværelse under samtaler, de lyttet og så barnet og evnen til å skape tillit gikk igjen i flere av svarene. Videre fortalte noen om deres personlige egnethet. En deltaker skrev for eksempel «*Jeg opplever å kunne skape gode relasjoner med de fleste typer mennesker. Jeg er utadvendt og åpen, ikke redd for å bruke av meg selv eller egne erfaringer. Jeg tenker det er viktig med livserfaring og ikke bare skoleteori i relasjon med andre*». Til slutt var det flere som tok opp det å være tilpasningsdyktig, å kunne tilpasse seg situasjonen og de mennesker de møter.

Jeg spør informanten om barnevernet klarte å bygge et tillitsforhold og om informanten kunne snakke åpent med dem. Informanten forteller om lite tillit til barnevernet. Det hadde oppstått flere tillitsbrudd, og sier: «*Nei, absolutt ikke. [...] Når vi hadde samtaler med barnevernet var*

jo gjerne fostermor med oss, og hun var en streng fostermor, og vi visste jo at hvis vi sa noe til barnevernet som hun ikke likte, kom vi til å få høre det etterpå. [...] Vi satt egentlig bare og nikket og smilte, og liksom svarte at vi hadde det fantastisk på alt [kontaktpersonen] spurte om». Gjennom intervjuet dukker det opp flere hendelser hvor barnevernet bryter tilliten til informanten, og forteller om en hendelse hvor det er blitt sendt inn en bekymringsmelding. Informanten vet ikke at en bekymringsmelding er sendt, men merker at barnevernet er mer på besøk enn vanlig. Informanten trodde at en endring var i ferd med å skje, at barnevernet endelig skulle la informanten flytte ut fra fosterhjemmet, noe informanten ønsket og hadde uttrykt til barnevernet flere ganger. Slik ble det ikke. Barnevernet ber fostermor om å ta et kurs, men dette blir ikke gjennomført. Fostermor begynner å gjemme seg for barnevernet når de dukker opp på besøk, og ber informanten si til barnevernet at fostermor ikke er hjemme. Informanten forteller: «Problemet ble jo egentlig bare verre etter at de skulle prøve å gjøre noe».

I et åpent spørsmål om hvordan deltakerne skaper relasjon til barnet i samtaler svarte samtlige at deres måte å skape relasjon til barn på var å prate om ting som var av interesse for barnet, gi informasjon om for eksempel hvem de var, hva de skulle prate om, og dele litt fra deres liv, men at dette måtte tilpasses alder og modenhet. Flere svarte at det å møte barnet med respekt var viktig for dem, være ærlig og vise forståelse for barnets opplevelser. En gjenganger i svarene var også å skape en trygghet for barnet, dette kunne være hvor de valgte å ha samtalen, skape trygghet gjennom å informere og være rolig i møte med barnet. En person svarte: «Avhenger litt av hvert enkelt barn. Noen ganger snakke med foreldrene og høre med de først hvordan barnet er, og hva det liker. Kanskje få med foreldrene først slik at barnet blir trygg. Andre ganger når bekymringen ikke tillater at foreldre blir varslet kan det være fint at barnet får anledning til å ha med seg en annen tillitsperson i samtalsens første del. Tenker gjennom hvor samtalen skal være, jo eldre barnet er jo viktigere er det at de er involvert i denne prosessen tenker jeg. Tenker gjennom hvordan vi plasserer oss i rommet for at barnet skal oppleve trygghet. Deler ting om meg selv [...]. Starter med en kontaktetableringsprosess hvor jeg og barnet snakker om «lettere» tema. Viser interesse og er nysgjerrig på det barnet forteller. Gir barnet god informasjon om hvem jeg er og hvorfor vi skal snakke sammen, hva vi skal snakke om».

I intervjuet forteller informanten om en tilsynsfører som klarte å skape tillit og trygghet. I møte med tilsynsfører fortalte informanten om hvordan hen virkelig hadde det. Mye av grunnen til at det ble et større tillitsforhold med tilsynsfører var at hun forsikret om at det de snakket om ville bli mellom dem, og hun holdt det hun lovet. Informanten forteller at tilsynsfører var en veldig viktig person å ha samtaler med. Informanten snakker om en annen opplevelse av barnevernet: *«Jeg hadde ikke [...] noe tillit til at bekymringene [jeg] uttrykte til barnevernet kom til å bli tatt på alvor, og på en måte at det ble noe løsning på problemet, så det er egentlig bare slik at hvis jeg så noe, så ble det et større problem ut av det, så da var det bedre å ikke si noe».*

De siste spørsmålene i spørreskjemaet handlet om barns medvirkning. I et spørsmål om deltakerne ønsker å snakke med barnet, så langt det lar seg gjøre, svarte 18 deltakere at de var enig, og én deltaker svarte litt enig. I et åpent spørsmål svarte alle deltakere ganske likt. De fleste svarte at barns medvirkning var svært viktig og at barn alltid skal høres, med en forutsetning for barnets alder og modenhet. En deltaker beskriver det slikt *«Barns medvirkning er så viktig, og jeg tenker det bør være enda mer fokus på dette i barneverntjenesten. Barn må få eie saken sin mer og for eksempel være mye mer delaktig i utforming av tiltaksplan. Selvfølgelig ut fra alder og modenhet».* Under intervjuet stilte jeg et spørsmål om informanten hadde hatt innflytelse på de beslutningene, vurderingene eller tiltakene som ble gjort eller som skulle skje, informanten forteller: *«Nei, jeg følte liksom de på en måte i forveien, uavhengig av [...] de tingene jeg uttrykte som problemer, hadde en plan for hva de skulle gjøre på møtene».*

Noen deltakere fortalte om viktigheten av å gi barnet informasjon og forklaringer på hvorfor/hvorfor ikke ting blir gjort slikt, men at selv om barnet høres er ikke det ikke forutsatt at det blir slikt som barnet ønsker. En deltakers forhold til barns medvirkning ble beskrevet slikt: *«En grunnleggende rettighet som må ivaretas av barnevernet som organisasjon; ikke nødvendigvis av meg som person».* I intervjuet forteller informanten om at fosterfamilien på ett tidspunkt bryter opp, fostermor og fosterfar skal skilles. Informanten forteller om at det kom som et sjokk. Ingen hadde snakket med informanten om dette, annet enn når avgjørelsen allerede var tatt; informanten skulle fortsette å bo hos fostermor, uten å drøfte med informanten om det fantes bedre løsninger.

En deltaker fra spørreskjemaet skrev: «*[barns medvirkning] er svært viktig, og er løftet opp som viktig av en grunn. Det var ikke slik for 10 år siden...*». I intervjuet kommer det frem at barnevernet og tilsynsfører opplyste informanten om at de kunne ta kontakt dersom det var noe. Informanten forteller om en hendelse hvor hen sender en e-post til kontaktpersonen sin om en stor bekymring og om problemer i fosterhjemmet. Informanten blir svært skuffet over svaret. Informanten opplevde ikke å bli hørt, eller tatt på alvor. Barnevernet så ikke behovet til informanten, og forteller: «*Da fikk jeg svar om at dette kunne vi prate om, og vi kunne begynne med å [...] planlegge innkjøp av stekepanner og sånt, slik at man kunne gjøre seg klar til livet når man flytta ut, der igjen i framtida. [...] Det virka ikke som de så at det liksom bunna i et større problem at jeg hadde lyst til å flytte ut i utgangspunktet*».

Informanten forteller at hen var et såkalt «*englebarn*», en som fulgte regler, gjorde det bra på skolen, og ønsket å gjøre alle fornøyd. Informanten følte at barnevernet ikke klarte å se gjennom linjene, selv når informanten uttrykte bekymringer eller at det ble sendt bekymringsmeldinger utenfra.

4.3 Analyser

En korrelasjonsanalyse ble utført for å se om forholdet mellom spørsmålene fra spørreskjemaet i kategoriene erfaringer med barnesamtaler, trygghet i egen kompetanse, opplæring, kurs og utdanning, og til slutt egen vurdering av kompetanse i barnesamtaler. Tabell 1 viser korrelasjon mellom «jeg er trygg i min kompetanse når det gjelder barnesamtaler» og «jeg har mange erfaringer med barnesamtaler», med en høy positiv korrelasjon, $p < 0,01$, «jeg har vært på kurs/videreutdanning for å styrke min kompetanse i samtale med barn» og «jeg har fått tilstrekkelig opplæring i barnesamtaler», i tillegg til «jeg har hatt nytte av min utdanning i samtale med barn» og «jeg har vært på kurs/videreutdanning for å styrke min kompetanse i samtale med barn», hadde begge en høy positiv korrelasjon, $p < 0,05$. Til slutt var det høy positiv korrelasjon mellom «jeg anser meg selv som en person med god relasjonskompetanse» og «jeg føler at jeg mestrer barnesamtaler», $p < 0,01$. Disse resultatene tyder på at å være trygg i egen kompetanse i barnesamtaler har en sammenheng med å ha mange erfaringer fra barnesamtaler, det å ha vært på kurs/videreutdanning med tema barnesamtaler korrelerer med å ha fått tilstrekkelig opplæring i samtaler med barn. Videre tyder resultatene på at det er en sammenheng mellom å føle at utdanningen har vært nyttig i samtaler med barn og det å ha vært på kurs/videreutdanning, og til slutt, viser

korrelasjonsanalysen en sammenheng mellom det å anse seg selv som en person med god relasjonskompetanse og følelse av å mestre barnesamtaler.

Tabell 1

Korrelasjonsmatrise ($N = 19$)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Jeg har mange erfaringer med barnesamtaler.	1.00						
2. Jeg er trygg i min kompetanse når det gjelder barnesamtaler.	.66**	1.00					
3. Jeg har fått tilstrekkelig opplæring i barnesamtaler.	.26	.39	1.00				
4. Jeg har vært på kurs/videreutdanning for å styrke min kompetanse i samtale med barn.	.35	.27	.52*	1.00			
5. Jeg har hatt nytte av utdanningen min i samtaler med barn.	-.17	-.06	.38	.57*	1.00		
6. Jeg føler at jeg mestrer barnesamtaler.	.32	.37	.25	.30	.11	1.00	
7. Jeg anser meg selv som en person med god relasjonskompetanse.	-.23	.03	.21	.05	.27	.64**	1.00

Notat. ** = $p < 0.01$ (to-halet)

* = $p < 0.05$ (to-halet)

En multippel lineær regresjonsanalyse ble utført for å se om erfaringer, kurs/videreutdanning eller opplæring kan predikere trygghet i egen kompetanse i samtale med barn (tabell 2).

Resultatene av regresjonsanalysen indikerer at å ha mange erfaringer med barnesamtaler forklarer 49 prosent av variansen, $R^2 = .49$, $F(3,15) = 4,79$, $p = .016$. Erfaringer med barnesamtaler predikerte signifikant trygghet i egen kompetanse, $\beta = 1.8$, $t = 3,1$, $p = .007$.

Det var ikke signifikante resultater på å ha tatt kurs/videreutdanning, $\beta = -.05$, $t = -.44$, $p = .68$ eller tilstrekkelig opplæring i barnesamtaler $\beta = -.22$, $t = 1.3$, $p = .22$.

Tabell 2

Ustandardiserte regresjonskoeffisienter (B), standardiserte regresjonskoeffisienter (β), standardfeilen (SE) og t-verdi for tre variabler som predikerer trygghet i egen kompetanse i samtale med barn

Uavhengige variabler:	B	SE	β	t
Jeg har mange erfaringer med barnesamtaler	1.8	.58	.62	3.1*
Jeg har vært på kurs/videreutdanning i samtale med barn	-.05	.11	-.10	-.44
Jeg har fått tilstrekkelig opplæring i barnesamtaler	-.22	.17	.28	1.3

Notat. * = $p < .05$

En *t*-test for uavhengig utvalg ble kjørt for å se om det var noen bemerkelsesverdige forskjeller mellom deltakeres utdanningsbakgrunn og deres vurdering av egen kompetanse («jeg er trygg i min kompetanse når det gjelder barnesamtaler», «jeg føler at jeg mestrer barnesamtaler» og «jeg har mange erfaringer med barnesamtaler») (tabell 3). Resultatene indikerer ingen signifikante forskjeller mellom trygghet i egen kompetanse, mestring i barnesamtaler, erfaringer eller vurdering av god relasjonskompetanse og deltakernes utdanningsbakgrunn. Dette tyder på at utdanningsbakgrunn ikke kan si noe om deltakernes vurdering av trygghet i egen kompetanse i samtale med barn. Selv om man ser at gjennomsnittet i tabell 3 har forskjeller, skjedde dette kun ved tilfeldighet og kan ikke generaliseres til populasjonen.

Tabell 3

Deskriptiv statistikk med *t*-verdi og *p*-verdi for «Jeg er trygg i min kompetanse når det gjelder barnesamtaler», «Jeg føler at jeg mestrer barnesamtaler», «Jeg har mange erfaringer med barnesamtaler» og «Jeg anser meg selv som en person med god relasjonskompetanse» og utdanningsbakgrunn

	Bachelor			Bachelor med videreutdanning			<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>			
Jeg er trygg i min kompetanse når det gjelder barnesamtaler	2.0	1.04	12	1.43	.53	7	17	1.34	.199
Jeg føler at jeg mestrer barnesamtaler	1.59	.51	12	1.43	.53	7	17	.62	.541
Jeg har mange erfaringer med barnesamtaler	1.33	.88	12	1.00	.00	7	17	.98	.340
Jeg anser meg seg som en person med god relasjonskompetanse	1.41	.51	12	1.14	.38	7	17	1.22	.238

Notat. *M* = gjennomsnitt, *SD* = standardavvik, *n* = antall deltakere, *df* = frihetsgrad, *t* = *t*-verdi, *p* = *p*-verdi.

5 Diskusjon

Formålet med dette prosjektet var å undersøke om kompetansen til kommunale barnevernansatte i samtale med barn hadde sammenheng med deres vurdering av trygghet i egen kompetanse i barnesamtalen. Kommunale barnevernansatte fikk utdelt et spørreskjema som stilte spørsmål om deres utdanning og kompetanse i barnesamtaler. I tillegg ble det utført et intervju med et tidligere barnevernsbarn for å få innblikk i personlige erfaringer fra barnets side i samtaler med barnevernet. Spørreundersøkelsen med 19 barnevernansatte viste at det var noe sammenheng mellom deres kompetansenivå og trygghet i egen kompetanse i barnesamtaler. Resultatene fra undersøkelsen må derimot ta forbehold gjennom diskusjonskapitlet at det kun var 19 deltakere i undersøkelsen, det er altså ikke et representativt utvalg for populasjonen som kommunale barnevernsansatte.

I dette kapitlet diskuteres og tolkes funnene presentert i kapittel 4 ut i fra teorien som er presentert i kapittel 2.

5.1 Barnevernets kompetanse i samtale med barn

Den viktigste ressursen barnevernet har er kunnskapen og motivasjonen til de ansatte i tjenesten. Jobben til barnevernansatte, både kommunalt og statlig, har en krevende jobb med et ansvar om å ta vare på sårbare mennesker i samfunnet. Arbeidet inneholder ofte å ta beslutninger og håndtere vanskelige dilemmaer som vil påvirke et barn og en families liv. Derfor stiller man høye krav til de ansattes kompetanse og skjønnsutøvelse (Barne- og familiedepartementet, 2020, s. 5). Barn- og familiedepartementet (2020, s. 5) foreslår i et høringsnotat flere tiltak som skal være med på å styrke kompetansen i barneverntjenesten, med et overordnet mål om at barn og familier skal få rett hjelp til rett tid. Et slikt mål forutsetter høy kvalitet i utførelsen av tjenester. Det påpekes at med kunnskap og faglig støtte vil det gi ansatte bedre forutsetninger for å løse arbeidsoppgaver og stå i krevende saker (Barne- og familiedepartementet, 2020, s. 5). I saksgjennomgangen fra Barnevoldsutvalget ble det avdekket dårlig kvalitet av, eller mangler på barnesamtaler (NOU 2017:12, 2017, s. 49). Forslaget til Barne- og familiedepartementets (2020, s. 20) høringsnotat om kompetansekrav i kommunalt barnevern er viktig for å styrke kompetansen i å forebygge og utrede vold og overgrep. Videre vil tiltak for å heve kompetanse i barnesamtaler og barns medvirkning inngå i samme arbeid.

I første forskningsspørsmål stiller jeg et spørsmål om det finnes en sammenheng mellom utdanning og trygghet i egen kompetanse når det gjelder barnesamtaler. Resultatene viste at det ikke var en direkte sammenheng mellom utdanning og trygghet i egen kompetanse. I min undersøkelse fikk kommunale barnevernansatte spørsmål om de hadde hatt nytte av sin utdanning når det gjaldt samtaler med barn. Her svarte 13 av 19 deltakere (68,4 prosent) at de var enige. Samtidig peker svarene fra det åpne spørsmålet på at det var en god blanding av utdanning og erfaring som hjalp mest på å føle seg trygg i sin kompetanse. For å trekke inn Oterholms (2016, s. 159) spørsmål om kompetanse, mener han at kvalifiseringen kan knyttes til tre faser: Innhold i grunnutdanning, tilretteleggelse av overgang til yrkesliv og videre kvalifisering. I min undersøkelse viste resultatene en positiv korrelasjon mellom å ha vært på kurs/videreutdanning og det å ha fått tilstrekkelig opplæring, noe som tyder på at det å delta på kurs eller å ha tatt videreutdanning har sammenheng med følelse av å ha fått tilstrekkelig opplæring. Resultatene fra korrelasjonsanalysen viste også en sammenheng mellom å føle at utdanningen har vært nyttig i samtale med barn og vært på kurs/videreutdanning, som igjen tyder på at de som føler utdanningen har vært nyttig i samtale med barn har en sammenheng med å ha deltatt på kurs eller tatt en videreutdanning. For de deltakerne som følte at utdanningen har vært nyttig i samtale med barn, trekkes det frem læring av ulike fremgangsmåter for å snakke med barn. Det fortelles om at det har gitt et bredt spekter av kunnskapsgrunnlag, gjennom ulike teorier, som blant annet kommunikasjonsmetoder, tilknytningsteori, traumer og samfunnsforståelse.

For de deltakerne som ikke følte at utdanningen har vært nyttig for kunnskapen rundt barnesamtaler, blir det fortalt at denne type kunnskap ikke var en del av grunnutdanningen, eller at det var svært lite om dette. I forhold til å tilrettelegge overgang til arbeidslivet, kan man se på resultatene fra spørsmål om deltakerne følte de hadde fått tilstrekkelig opplæring i barnesamtaler. 11 av 19 (57,9 prosent) deltakere følte de hadde fått tilstrekkelig opplæring. Flere av deltakerne forteller om at opplæring i barnesamtaler foregikk under utdanningen eller kurs, som for eksempel, rollespill og DCM. Andre forteller om mangelfull opplæring under utdanning, men at det er via erfaring de har tilegnet seg den kunnskapen de har i samtale med barn. Til slutt trekker Oterholm (2016) frem videre kvalifisering som spørsmål om kompetanse. I et spørsmål om deltakerne har vært på kurs eller videreutdanning, svarer 10 deltakere at de har vært på kurs eller tatt videreutdanning, mens 9 deltakere svarer at de ikke har det. I denne studien blir forskjellene store med tanke på at det er en studie med et lite

utvalg. En større studie av Røsdal et al. (2017, s. 105), hvor det kartlegges hvilken tilgjengelig kompetanse det er i den kommunale barneverntjenesten og hvilke kompetanser som forventes av kandidater etter endt utdanning, viser at en femtedel av barnevernspedagoger og sosionomer rapporterer om å ikke ha noen form for etter- eller videreutdanning.

Resultatene fra undersøkelsen viste at det var positiv korrelasjon mellom trygghet i egen kompetanse og det å ha erfaringer med barnesamtaler som indikerer at trygghet i egen kompetanse om barnesamtaler har en sammenheng med å ha mange erfaringer med barnesamtaler. Undersøkelsen viste at alle deltakerne følte de mestret barnesamtalen, og 18 av 19 deltakere følte seg trygg i sin kompetanse i samtale med barn. Samme antall var enig i at de hadde mange erfaringer med barnesamtaler. Ifølge de åpne spørsmålene er dette i overenstemmelse med resultatene. Flertallet av deltakerne nevner erfaring som den faktoren som gjør de trygg i egen kompetanse. Enkelte deltakere mener en kombinasjon av utdanning og erfaring er det som gjør dem trygge, mens et fåtall spesifikt nevner personlig egnethet. Videre viste resultatene at å ha mange erfaringer med barnesamtaler kunne predikere trygghet i egen kompetanse. Røsdal et al. (2017, s. 141) viser at erfaring i tjenesten har større betydning for vurdering av egen kompetanse på ulike områder, enn hvorvidt man har grunnutdanning eller videre-/masterutdanning. Dette kan ses på som nokså naturlig, men det bør fremdeles være en trygghet i forhold til egen kompetanse. Annen forskning rapporterer at med mer erfaring trenger terapeuter færre økter for å oppnå samme resultater, altså mer yrkeserfaring leder til bedre utøvelse (Germer et al., 2022, s. 7).

Høyere utdanning blir mer og mer relevant i barnevernfaglig arbeid når det snakkes om kompetanseheving. Et krav om mastergrad skal etter planen tre i kraft innen 2031, men erfaring bærer med seg viktig kunnskap, og ses på som høyst relevant for kompetanse. Barneverntjenestens arbeidsdag innebærer komplekse oppgaver som krever erfaring og øvelse for å utøves på en god måte. Det er blitt foreslått å innføre veiledning for nyansattes første år i arbeid, men det har blitt diskutert om dette skal gjelde alle ansatte, eller bare nyansatte som ikke har barnevernfaglig erfaring fra før (Barne- og familiedepartementet, 2020, s. 37). Det er derimot mer sannsynlig at det ikke vil bli innført et slikt krav, men heller fokusere på kompetansebygging under utdanning og gjennom å styrke praksisstudiene mest relevant for arbeid i barnevernet (Barne- og familiedepartementet, 2020, s. 37). I min undersøkelse var det kun én deltaker som nevnte å ha fått opplæring som nyansatt i form av veiledning, mens en annen deltaker opplevde som nyansatt å ikke ha fått delta så mye på kurs rundt barnesamtaler

som ønsket. Tidligere undersøkelser viser at kun 35 prosent av ansatte mener grunnutdanningen ga et godt grunnlag for å jobbe i barneverntjenesten (Barne- og familiedepartementet, 2020, s. 8; Røsdal et al., 2017, s. 106). Barne- og familiedepartementet (2020, s. 8) påpeker i tillegg at det er få ordninger som skal sikre god overgang fra studier til yrkesliv, og at mange nyutdannede kan være dårlig forberedt på de oppgavene som er forventet i tjenesten når de starter i jobb i barnevernet. Her hadde det vært interessant å undersøke nyansattes opplevelse av å ha samtaler med barn. Ifølge informanten, som hadde mange samtaler med de som var nyutdannet, var ikke opplevelsen særlig god. Alle må derimot få lov til å være ny, og det tar tid å opparbeide den erfaringen og tryggheten som mange med lengre arbeidserfaring har. Men, dersom det går utover barnet på den måten som det gjorde i informantens situasjonen, er det en problemstilling som det kan være av interesse for å utforske mer. I min undersøkelse hadde 11 deltakere (58 prosent) jobbet i barnevernet mellom 6 og 30 år, mens 8 deltakere (42 prosent) hadde jobbet i 0 til 5 år, og ut ifra deres beskrivelser var det ikke å tyde at noen var nyutdannet.

For å oppsummere svar på om det finnes en sammenheng mellom utdanning og trygghet i egen kompetanse i samtale med barn viser ikke resultatene en direkte sammenheng med utdanning, men det er en sammenheng mellom trygghet i egen kompetanse og det å ha mange erfaringer med barnesamtaler. Dette vises også i svarene til deltakerne i de åpne spørsmålene; fellesnevneren er at erfaringer har gjort de mer trygg i sin kompetanse, mer enn hva utdanningen har gjort. Flere deltakere mener derimot at utdanningen har hjulpet i form av forståelse og økt kompetansegrunnlag for barnesamtalen. Korrelasjonene mellom kurs/videreutdanning og tilstrekkelig opplæring, og nytte av utdanningen og kurs/videreutdanning kan ut i fra svarene fra de åpne spørsmålene tydes å være med på å øke tryggheten i sin kompetanse i barnesamtaler. Dette er derimot noe som kan utforskes nærmere. Selv om det ikke var en signifikant sammenheng mellom utdanning og trygghet i egen kompetanse i barnesamtaler, må man igjen ta forbehold om et lite utvalg. Røsdal et al. (2017, s. 121) rapporterer blant annet at om at de som kun har grunnutdanning vurderer sin kompetanse i samtale med barn som lavere enn de med videre- eller masterutdanning.

5.1.1 Barnevernansattes vurdering i sin kompetanse i samtale med barn

Ifølge Langballe et al. (2010, s. 25) er det viktig i samtale med barn at den voksne er trygg, har god kunnskap om både barns utvikling og traumer, og har gode kommunikasjonsevner

som gjør at barn har tillit til den som holder samtalen. Barnet må føle seg ivaretatt, slik at de kan formidle det de ønsker på en trygg måte. En god samtale dreier seg om å lytte, være bekreftende, respektfull og vise handlekraft (Kvello, 2021, s. 132). I undersøkelsen kommer det frem av deltakerne at det som gjør dem trygg i sin kompetanse er for det første å ha gjort det mange ganger før, men også det å være trygg på seg selv og den kunnskapen de har tilegnet seg via erfaring og utdanning. En deltaker nevner blant annet å få tilbakemeldinger fra kollegaer, i tillegg til å samarbeide og lære av hverandre. Andre nevner at utdanningen har hjulpet med å se ting fra andre perspektiver; å kunne tenke helhetlig, også å kunne ta barnets perspektiv. Flere deltakere forteller om hvordan DCM er et verktøy som har vært med på å gjøre de mer trygg i sin kompetanse, og noen forteller hvordan de ønsker et større fokus på sertifisering i DCM barnesamtalen. Slike svar støttes av tidligere forskning som sier at mange fagfolk føler seg mer trygg av samtaleteknikker de lærer (Sanner & Brun, 2020, s. 34). En deltaker forteller derimot at barn raskt vil avsløre om den voksne bruker tillærte metoder uten grunnleggende interesse, og er opptatt av å ha en naturlig dialog med barn for å oppnå en naturlig, trygg kontakt. Dette er igjen i samsvar med hva barn selv sier de ønsker i samtaler med voksne – en naturlig dialog (Sanner & Brun, 2020, s. 33).

For de deltakerne som rapporterte om hva som gjorde de utrygg i sin kompetanse i barnesamtalen var det blant annet tema for samtalen, særlig hvis det var et tema hvor deltakerne hadde lite kompetanse på eller erfaring med. Disse personene fortalte i tillegg at det da var viktig for dem å minne seg selv på om å tørre og stille de vanskelige spørsmålene, hvordan de stilte spørsmålene og finne en balanse mellom å fortelle hva de visste i forkant og åpne opp for fri fortelling. En siste deltaker føler seg utrygg dersom barn sier lite eller er tause, men personen utdypet ikke hvorfor dette var en utrygghet. Kistorp (2017, s. 48) forteller at det som gjør henne utrygg er når hun ikke får snakket med barna. Hun er avhengig av kunnskapen og bidragene til de hun snakker med, og når hun ikke får snakket med dem, mangler man grunnleggende materiale. Kvello (2021, s. 64) forteller om å være i kontakt med de som ikke vil snakke eller møte. Her har terapeuten og barnet funnet en løsning som fungerer. Terapeuten sender meldinger i for- og etterkant av samtalene med andre familiemedlemmer. Terapeuten spør barnet over melding om ønsker og meninger og tar det med seg i samtalene med familien. I etterkant oppsummerer terapeuten hva som er blitt snakket om i samtalen og spør hva barnet tenker om temaene. Barnet blir på denne måten ikke utelukket fra samtalene. Det kan derimot også være en fordel å forstå taushet. Hva voksne gjør med barns taushet, og hvordan voksne inngår i et samarbeid som er etablert rundt barns

taushet kan svares med at vi ser taushet i en samfunnsmessig kontekst, og ikke som et personlighetstrekk ved individet (Pettersen, 2011, s. 8).

Det har, i det siste århundret, vært et skifte i hvordan vi ser barn, særlig med tanke på å se og høre barnet. Dette har hatt konsekvenser for hvordan vi forstår barns taushet. I det vestlige samfunnet ses barn på som aktive deltakere i eget liv, og fokuset ligger på hvordan samfunnet legger vilkårene for barndommen. På den måten kan taushet, ikke-deltakelse og usynlighet bli sett på som et problem i den moderne barndommen (Pettersen, 2011, s. 9). Barnets stemme blir forstått som et uttrykk for medvirkning og en deltakende rolle med mulighet til å påvirke hva som skjer i livet sitt, mens taushet kan, på den andre siden, bli tolket som uttrykk for passivitet og maktesløshet (Pettersen, 2011, s. 9). Barn som er stille omtales gjerne som innadvendte, usynlige og innagerende, og denne tausheten oppleves som et problem, men i problematiseringen av taushet er det lite henvisninger til en kulturell sammenheng som tausheten inngår i. Det er ofte slik at barns taushet er forbeholdt en medisinsk diskurs som blir forstått som en psykisk lidelse. Dette kan lede til føringer for hva de som skal hjelpe forstår som årsaker til problemene og hvordan de skal håndteres (Pettersen, 2011, s. 10). Taushet kan også forstås i sammenheng med ulike erfaringer, og hvordan det kan ha en forbindelse med skam og/eller skyldfølelse. I et problem som preges av konflikt, vil ofte store deler av fokuset på spørsmålene være om årsaken til hvorfor problemet oppstod. På denne måten er spørsmålet om skyld aktivert. Dersom problemet oppfattes og defineres som sosialt uakseptabelt, vil det ofte melde seg en skamfølelse for den som direkte eller indirekte utpekes som ansvarlig og skyldig. Denne følelsen kan lett smitte over på de som har et nært forhold til den gjeldende. De forskjellige problemene som formuleres ved ulike former for omsorgssvikt, overgrep og mishandling, så vel som atferdsvansker hos barnet, kan ofte være definert som sosialt uakseptabelt og med det sterkt knyttet til skyld- og skamfølelse (Øvreeide, 2009, s. 45). Noen ganger kan samfunnet se på opplevelsene et barn har hatt som skammelig, mens andre ganger kan det være forhold som gjør at barn ikke vil snakke fordi de oppfatter de voksnes koder og dobbeltmoral i forhold til dem (Pettersen, 2011, s. 11). I informantens tilfelle, prøvde informanten å fortelle om hvordan ting var i fosterhjemmet ved minst én anledning, men det hjalp såpass lite på situasjonen, tvert i mot forverret situasjonen seg, noe som gjorde at et uttrykk for taushet oppstod, i form av å ikke fortelle hvordan det egentlig var i fosterhjemmet. Kunnskap om hvordan taushet virker inn i den kommunikative samfunnsordenen kan yte sin hjelp ved å gi barneverntjenesten et bedre forståelsesgrunnlag for hvorfor barn er tause (Pettersen, 2011, s. 12).

Undersøkelsen viste ingen signifikante forskjeller mellom utdanningsbakgrunn og vurdering av egen kompetanse i samtale med barn, men man ser at deltakere med master/videreutdanning har et gjennomsnitt som tilsier at de er mer enig enn deltakere med bachelorutdanning i påstandene (se tabell 3). Enda en gang må jeg påpeke et lite utvalg, som kan være med på å gjøre forskjellene større. Det må i tillegg nevnes at forskjellen mellom de med bachelorgrad ($n = 14$) og de med mastergrad ($n = 5$) er vesentlig høy. Tidligere forskning sier derimot at det er forskjell i kompetansevurdering i samtale med barn, mellom de med grunnutdanning og master- eller videreutdanning, der de med høyere utdanning rapporterer sin vurdering av kompetanse som høyere (Røsdal et al., 2017, s. 121). Når det er sagt, er det igjen erfaring samtlige deltakere påpeker som en trygghet i egen kompetanse.

I spørreundersøkelsen fikk deltakerne mulighet til å dele tanker dersom de ønsket det. En deltaker forteller å ikke kjenne seg igjen i påstanden om at barnevernansatte snakker lite med barn i barnevernssaker, og mener at dette er noe som må henge igjen fra tidligere. Personen forteller at med det lovverket og de retningslinjene som er i dag, er det nærmest umulig å «komme seg unna» barnesamtalen. Denne deltakeren tror ikke det handler om hvor trygg man føler seg eller hvor mye kompetanse man har. Det fremheves av personen at det må bli en kultur for å alltid snakke med barn, noe personen mener barnevernet allerede har. Her viser nyere forskning at man snakker for lite med barn og rutinene for barnesamtalen ikke er god nok (Christiansen et al., 2019, s. 79; Slettebø et al., 2019, s. 25). Funnene i Christiansen et al. (2019, s. 79) skapte reaksjoner hos kontaktpersoner i barnevernet, hvorav flere av tilbakemeldingene på tallene var at det hadde skjedd en endring i praksis i etterkant av perioden dataen var innhentet fra. Det blir derfor interessant å se hva forskning sier om hvorvidt barnesamtalen er blitt indoktrinert i rutinene til barnevernet, særlig med tanke på den nye reformen og ny barnevernlov.

En deltaker forteller at kompetanse er viktig, men for å få til den gode barnesamtalen handler mye om personlig egnethet. Man kan lære seg teknikker for føringer i samtalen, men hvordan vi er i møte med andre, er personavhengig. Personen spør om man klarer å skape en trygg atmosfære kun basert på kurs og kompetanse i barnesamtaler, og svarer med at det kan være en viktig del av å være trygg i rollen under samtalen, dersom man har kontroll på hvordan man legger opp introduksjon, spørsmål og oppfølging, og avslutter med at relasjon og personlig egnethet er svært viktig. Ifølge Røsdal et al. (2017, s. 129) er personlige

kompetanser nært knyttet til barnevernansattes ferdigheter og evner til å kommunisere med barn og mennesker i krise. Med personlig kompetanse menes å vise empati og omsorg, evnen til selvrefleksjon og samarbeidsrelasjoner (Røsdal et al., 2017, s. 68). Empati har å gjøre med evnen til å innta barnets perspektiv. I dette ligger en holdning om å forstå barnet, formidle forståelsen og prøve den ut sammen med barnet. Evnen til empati er en fundamental betingelse i barnesamtalen for å oppnå kontakt og skape tillit hos barnet (Gamst, 2017, s. 77). Personlig kompetanse blir beskrevet som evnen til å føre samtale med barn på deres premisser og å lytte til barna, i tillegg til å være i stand til å gi nødvendig informasjon og å ta vare på informasjonen de får (Røsdal et al., 2017, s. 129). Basert på svarene fra de åpne spørsmålene kan det se ut til at dette utvalget er enig i at personlig kompetanse er viktig i samtale med barn. Flere deltakere forteller at de lytter til barnet, gir informasjon både om seg selv, hva som skal skje og hvorfor det skjer, viser respekt og har en genuin interesse for å bedre situasjonen til barnet det gjelder.

5.1.2 Relasjonskompetanse

Det er noen interessante betraktninger om relasjon i en profesjonell barnesamtale. I hverdagslige relasjoner søker vi etter å forstå hverandres perspektiv ved empati, mens i en profesjonell voksen-barn-samtale er tyngdepunktet barnets opplevelsesverden, og fokuset ligger på barnets perspektiv (Gamst, 2017, s. 62). Resultatene fra korrelasjonsanalysen viste at det var en positiv korrelasjon mellom god relasjonskompetanse og føle at man mestrer barnesamtalen. Dette tyder på at de som anser seg selv som en person med god relasjonskompetanse har en sammenheng med å føle at de mestrer barnesamtalen. I min undersøkelse rapporterte alle deltakerne at de var enig i at de anså seg selv som en person med god relasjonskompetanse. De forklarte dette med at de var tilstede og oppmerksom i samtalene, og var en aktiv lytter. Flere nevnte at det var viktig for dem at barna også ble kjent med dem, og at de var trygg i seg selv. Til slutt fortalte noen at de hadde tilegnet seg kunnskap og metoder for hvordan man kan skape tillit mellom barn og seg selv. Skillet mellom teori og praksis viser seg i et syn der forskning og teoretiske perspektiver skal brukes i praksis. Teori blir sett på som noe man skal lære for å kunne bruke det i praksis, og en slik tilnærming blir gjenspeilet i utdanningssystemet. Man skal lære den generaliserte kunnskapen under utdanningen, og deretter utprøve den lærte kunnskapen i praksis. Den profesjonelle blir dermed mer som et verktøy som skal være mest mulig nøytral og objektiv i en situasjon, men her vil nok mange si seg enig i at det er enklere sagt enn gjort, og praksisen oppleves som mer

komplisert enn hva den generaliserte kunnskapen dekker. Det tas ikke høyde for hvem den profesjonelle skal formidle kunnskapen til i forståelsen av den generaliserte kunnskapen. Den personlige kompetansen ligger underforstått i situasjonen, og deler av kunnskapsgrunnlaget er utviklet sammen med andre mennesker (Nordstoga, 2004, s. 135). Å utvikle praksiskunnskap står ikke i motsetning til å utvikle generalisert kunnskap, men man må heller stille spørsmål om hvorvidt kunnskapsformene utfyller hverandre (Nordstoga, 2004, s. 136). Nordstoga (2004, s. 136) beskriver det slikt at den generaliserte kunnskapen brukes for å drøfte konkrete eksempler, som for eksempel vurdering av et barns omsorgssituasjon der omsorgsperson(er) ruser seg. Her finner man enkelt generalisert kunnskap som forteller om hvilken negative påvirkninger det er for barn å leve under slike vilkår, men det er når man tar beslutninger basert på den generaliserte kunnskapen at man kan overse viktige forhold i barnets liv. En tilnærming som baserer seg på utviklingen av praksiskunnskap, vil være med på å sette søkelyset på det bestemte barnet, ved å eksempelvis få kunnskap om hvordan barnet oppfatter og reagerer på omsorgsgivernes rusing, hvordan hverdagen utarter seg for barnet og hvilke forutsetninger og egenskaper barnet har for å håndtere sin livssituasjon (Nordstoga, 2004, s. 136). Samtidig må barnevernansatte reflektere over hva det er som gjør at man vurderer situasjonen slik man gjør. I forståelsen av kunnskap, kan den generaliserte kunnskapen testes opp mot praksiskunnskapen, ved å blant annet stille spørsmål om den generaliserte kunnskapen gjelder i den spesifikke situasjonen. Slik kan den profesjonelle reflektere over situasjonen, og man blir utfordret på å tenke kritisk. På denne måten kan den generaliserte kunnskapen utfordre og utvikle den personlige praksiskunnskapen (Nordstoga, 2004, s. 136).

Den måten deltakerne forteller å skape relasjon til barn på er tilstedeværelse, vise respekt og forståelse. Andre bygget relasjon med å gi god informasjon, både om hvem de var, hvorfor de ville snakke med barnet og hva de skulle snakke om. Flere fortalte at de likte å snakke med barna om deres interesser, og følge barnets verden og initiativ. Her kan man trekke frem likheter med hva tidligere forskning sier om relasjonsbygging. Ifølge Aubert & Bakke (2018, s. 16) har opplevelsen i møte med hjelpetjenester stor betydning for opplevelsen av god eller dårlig hjelp, og særlig trekkes det fram relasjon preget av tillit, respekt og varme. Barn som har erfaringer fra samtaler med hjelpeinstanser forteller om mangel på naturlig dialog i samtalene, dette er noe barn trenger for å skape et bilde av hvem de snakker med for å vite om de kan stole på mennesket de snakker med (Sanner & Brun, 2020, s. 33).

Informanten forteller om å møte mange nye mennesker i barnevernet, og forteller å ikke huske navnet på noen i dag. Heller ikke da informanten var i kontakt med barnevernet ble navn husket. Dette kan være for at barn som ikke har opplevd at noen klarer å bygge opp en tilstrekkelig trygghet, kan føre til at man ikke makter å etablere kontakt med voksne. På denne måten kan barnet bli taus og tilbaketrukket eller villedende (Øvreide, 2009, s. 28). Det kommer fram i intervjuet at det har vært lite naturlig dialog i samtalene. Da informanten var i kontakt med barnevernet visste hen lite om hva barnevernet var, og visste heller ikke forskjell på barnevernet og tilsynsfører.

Når informanten forteller om sin opplevelse av relasjon til ansatte i barnevernet, blir det beskrevet som dårlig, preget av lite tillit, som gjorde at informanten ikke fortalte hvordan situasjonen var i fosterhjemmet. Noe av årsaken var at informanten hadde opplevd at barnevernet fortalte fostermoren hva de hadde snakket om uten at de hadde blitt enige om det. Ofte ble fostermoren sint på informanten etter å ha fått høre hva informanten og barnevernet hadde snakket om. Min informants opplevelse er ikke enestående. En undersøkelse basert på kunnskap fra barn som har opplevd vold og overgrep i nære relasjoner forteller blant annet at hovedgrunnen for at de ikke forteller, er at de oppdager at voksne har fortalt videre til andre uten å snakke med barnet først. Dette fører til at det blir for utrygt å fortelle (Sanner & Brun, 2020, s. 30). Informanten fikk tillitt til en av tilsynsførerne, og forteller at mye av grunnen var fordi tilsynsføreren holdt løftet om ikke å fortelle videre før annet var avtalt. Tilsynsføreren viste også med handling at hun ønsket å bedre livssituasjonen til informanten, da hun sendte bekymringsmelding til barnevernet om bosituasjonen. Dette ble derimot ikke tatt på alvor, selv etter at informanten hadde varslet om hvordan det var hjemme. Informanten tror grunnen til at verken informant eller tilsynsfører ble tatt på alvor, var på grunn av informantens positive atferd i samtalene og møtene med barnevernet. Informanten ønsket å gjøre alle fornøyde, fortalte at ting var fantastisk og fokuserte heller på det positive enn det negative. Dette ble enda et tillitsbrudd for informanten. Å oppleve mangel på anerkjennelse og trygghet av nære voksne, kan påvirke barnet negativt. Når kvaliteten på omsorgen er dårlig, kontakten og omsorgen er skiftende, når relasjonsbrudd i familien er vedvarende og uforutsigbar og barnets behov ikke blir tatt på alvor, vil barn utvikle utrygg tilknytning. Det at barn opplever å bli sviktet av en voksen, påvirker barnets relasjonelle utvikling (Gamst, 2017, s. 57).

Informanten forteller å aldri ha vært et utagerende barn, og beskriver seg selv som et englebarn som var flink på skolen, gjorde det man fikk beskjed om og som har tjent egne

penger siden ungdomsskolen. Et ressurssterkt barn, men på feil grunnlag. Jobb måtte informanten ha for å forsørge seg selv. Informanten tror at barnevernet så på denne situasjonen som et resultat av å være i et godt hjem. Barn som er i slike situasjoner bruker mye energi på å ta hånd om og tilpasse sin utvikling uten støtte fra voksne på viktige områder. Dette kan føre til at barn, og særlig eldre barn, mister samarbeidsrelasjonen (Øvreeide, 2009, s. 32). Realitetstesting kan også bli et problem for voksne, særlig hvis bekymringen eller motivasjonen blir stor. Man begynner å se det man er engstelig for, eller det man ønsker å se. På denne måten skaper man realiteter som blir virkelig, men som ikke testes mot erfaringer, altså man begynner å se og er med på å produsere det man forventer å se. Man kan lett få bekreftelse på sine hypoteser i kommunikasjon med barn, fordi barnet forstår seg selv relasjonelt ut fra sin avhengighet og svarer ut fra en tilpasningsposisjon (compliance). Det betyr at barn svarer til voksnes forventninger, snarere enn ut fra egne opplevelser eller erfaringer (Øvreeide, 2009, s. 32). I informantens situasjon var det ikke en atferd eller en hendelse som skapte bekymring hos barnevernet, det var snarere slik at informanten hadde skapt et bilde av et barn som hadde det bra, og som trivdes i fosterhjemmet. Da barnevernet ble utfordret på dette bildet, virker det som de ikke klarte å se forbi den virkeligheten de hadde skapt, noe som gjorde at informanten svarte til de forventningene barnevernet hadde.

5.2 Medvirkning

De viktigste samarbeidspartnerne til barnevernet er barn og foreldre. Barne-, ungdom- og familiedirektoratet oppfatter dette som at det skal etableres en åpen dialog med barnet, og at et godt, trygt og systematisk samarbeid, der barnet trekkes inn i alle sentrale deler av barnevernets arbeid. Dette forutsetter kompetanse i barnesamtaler (Røsdal et al., 2017, s. 132). Barns rett til medvirkning står sterkt i norsk lov, og er nært knyttet til samarbeid med barn (Røsdal et al., 2017, s. 88). Alle deltakerne i undersøkelsen svarte at de ønsket å snakke med barnet det gjaldt, og det virker som at de har barns rett til medvirkning sentralt i sitt arbeid med barn. Nærmest alle deltakerne forteller at de informerer barnet om deres rettigheter og at barnets mening er viktig for barneverntjenesten, men at barna ikke *må* uttale seg dersom de ikke ønsker det. Det fortelles av flere at de ønsker å gi alle barn rett til å medvirke, selv om de ikke har språk, og prøver å avpasse medvirkning etter alder og modenhet. Det påpekes også i flere av spørsmålene at barn er eksperter på sin egen situasjon. Med god tid og interesse vil barn fortelle hva de ikke er fornøyd med, men det uttrykkes et ønske fra enkelte personer at de skulle ønske å ha mer tid å snakke med barnet.

En deltaker mener at medvirkning er så viktig at det bør være enda mer fokus på dette i barneverntjenesten. Barn må få eie sin sak mer og være mer delaktig i utforming av tiltaksplan, ut fra alder og modenhet. Men, med medvirkning kommer det med noen dilemmaer. Barns rett til beskyttelse kan i enkelte tilfeller komme i konflikt med barns rett til medvirkning. Som ansatt i barnevernet bør man ha en bevissthet om hva man åpner opp hos barn og hvilken posisjon man kan sette de i ved å stille spørsmål. Ifølge Gamst (2017, s. 34) må man kunne gjøre kvalifiserte og bevisste valg for å vurdere barnets beste på langt sikt. Det er viktig å finne en balanse mellom barns medvirkning og påkjenningene barnet kan utsettes for ved å inkludere dem i noe som kan få alvorlige konsekvenser for deres liv. Her kan man se hvordan barnets rett til å bli hørt og hensynet til barnets beste er tett knyttet opp mot hverandre. En deltaker forteller at man må være oppmerksom på at det barnet forteller kan være påvirket og preget av ting i sin oppvekst/omsorgssituasjon. Enkelte ting er det de voksnes ansvar slik at barn slipper å ta stilling til det. Å fortelle om traumatiske hendelser i livet kan vekke ekstreme følelser i barnet, dersom barnet ikke blir ivaretatt (Gamst, 2017, s. 34).

Informantens opplevelse av å bli ivaretatt av barnevernet var fraværende. Informantens oppfatning var at jobben til barnevernet var å finne en bra plass å bo, og barnevernet trodde de hadde gjort det, men etter det stagnerte arbeidet. I kontaktetableringsfasen visste heller ikke informanten alvoret i å prate med barnevernet, som forteller en historie der barnevernet ikke har gitt tilstrekkelig informasjon til informanten. Ettersom årene gikk følte heller ikke informanten å få medvirket i egen sak, og barnevernet tok beslutninger over hodet på informanten. Blant annet da fosterfamilien brøyt opp, besluttet barnevernet at informanten skulle fortsette å bo hos fostermor, uten at informanten var med i denne diskusjonen. Informanten fikk i en og samme beskjed at familien skulle skilles og informanten skulle bo hos fostermor. Dette var et sjokk, og en følelse av maktesløshet. Informanten var et oppegående barn, men som trakk seg litt tilbake etter å ha blitt møtt med avvisning i form av å ikke bli hørt. Barnekonvensjonens artikkel 12 gir barn rett til å bli hørt, men rettigheten går ikke så langt som at barn har rett til selvbestemmelse (Sandberg, 2020, s. 99). Det påpekes av Vis (2004, s. 61) at det er problematisk at barn i mindre grad medvirker i de store spørsmålene enn de små.

En deltaker fra undersøkelsen forteller at hen informerer barnet om deres rettigheter, og at barnets mening er viktig for barneverntjenesten. Deltakeren forklarer også til barnet hvorfor ting ble slikt i tilfeller der det ikke ble som barnet ønsket. I informantens tilfelle ble ingen informasjon gitt i forkant av- eller etter beslutningen, heller ikke hadde informanten fått delt sine meninger med barnevernet. En annen deltaker forteller at uten barnets stemme og medvirkning har ikke konklusjoner og evalueringer like stor tyngde – avgjørelsene er ikke forsvarlig godt nok vurdert. Informanten følte i tillegg at barnevernet jobbet for fostermoren, noe som førte til at man ikke fortalte hvordan det var hjemme. Det å samarbeide med foreldre handler om forståelse, respekt og et ønske om å unngå å bruke makt, men utfallet kan også bli til at oppmerksomheten rettes mer mot foreldrene og mindre mot barna. Det kan føles som at barnevernet og omsorgspersoner spiller på lag. Det kan gjøre at barn ikke blir spurt nok om situasjonen det gjelder, og der igjen, hadde de blitt spurt, ville de ha strevd med å fortelle ærlig, da tilliten allerede hadde vært brutt (Sanner & Brun, 2020, s. 230). Barn må, så langt det lar seg gjøre, få informasjon under behandlingsprosessen, og barnet må føle å ha en reell innflytelse på de vurderingene og beslutningene som fattes (Gamst, 2017, s. 35). Temaene som blir tatt opp under samtalen, må i tillegg virke relevant og meningsfullt for barnet, og barnet må kunne fortelle om hva de synes er viktig. I informantens situasjon var ikke dette tilfellet, særlig i en hendelse hvor informanten hadde fortalt til kontaktpersonen om problemer i fosterhjemmet og et ønske om å flytte på hybel. Samtalene i etterkant virket for informanten som helt meningsløst, og hen opplevde at de ikke fikk snakket om de tingene som var viktig. Barnevernet ble i denne situasjonen oppfattet som dumme fordi de ikke forsto. Barnevernet har i noen tilfeller blitt anklaget for å være et foreldrevern, dette mener Vis (2004, s. 9) kan ha årsak i at man ikke har vektlagt barnets synspunkter og forståelsesverden godt nok, altså barneperspektivet. Når barnevernet ikke inkluderer, eller prater med barnet i barnevernssaker antyder dette at det er et voksenperspektiv som er bakgrunnen for de avgjørelsene som fattes (Vis, 2004, s. 9).

Selv om medvirkning står sterkt i arbeid med barn, er den ifølge forskning ikke god nok enda. Det at barn snakker med barnevernet, betyr ikke det at de får sagt hva som egentlig skjer eller har skjedd i livene deres, hvordan de har det og hva de trenger videre. At barnet ikke får fortalt hva de tenker, føler og har opplevd, vil gjøre det vanskelig for barnevernet å finne ut hva som er til barnets beste (Sanner & Brun, 2020, s. 229). En deltaker fra spørreundersøkelsen påpeker at relasjonelt arbeid, derav barnesamtalen, ikke bør hemmes av skjemaer og unødvendige krav, men heller være mer åpne. Dette var et tema informanten tok

opp, hvor barnevernet på et tidspunkt hadde et skjema de skulle følge. Dette gjorde heller at informanten ikke fikk snakket om de viktige tingene, og hadde ingen nytte av å snakke om hva skjemaet mente de skulle snakke om. Informanten følte ingen nytte i å gjøre motstand, og jattet dermed med i samtalen. En slik situasjon kan føre til at barn føler på avmakt, og det finnes mange historier om avmakt fra barnevernsbarn (Haugland, 2008, s. 288). Man har ikke så mye å stille med i en maktrelasjon der man opplever å mangle innflytelse over eget liv, uten anerkjennelse og respekt. Som den svake og sårbare part tar man i slike situasjoner ofte en passiv holdning (Haugland, 2008, s. 289). Det er viktig for barnevernansatte å reflektere over den maktrollen de har, og huske på at for barnet eller familien, så handler det om følelser (Haugland, 2008, s. 294). Barnevernets makt kan også ha positiv virkning. Ord har makt, og hvordan man velger å møte barn og unge kan skape nærhet mellom voksne og barn, men det kan også skape avstand (Forandringsfabrikken, 2019, s. 35).

6 Avsluttende refleksjoner

Målet med denne oppgaven var å se på hvilken sammenheng det er mellom kommunale barnevernansattes kompetansenivå og trygghet i egen kompetanse i samtale med barn. For å finne svar på problemstillingen benyttet jeg meg av mixed methods, som bestod av en kombinasjon av et digitalt spørreskjema besvart av kommunale barnevernansatte og et intervju av et tidligere barnevernsbarn. Resultatene er diskutert med teori og hva tidligere og nyere forskning sier om barnevernets kompetanse i samtale med barn, i tillegg til erfaringer og opplevelser fra et tidligere barnevernsbarn. På grunn av et lite utvalg med 19 deltakere, kan ikke funnene generaliseres til å gjelde kommunale barnevernansatte i Norge. Jeg håper likevel denne oppgaven er med på å belyse et viktig tema, som også har vært et aktuelt tema i lengre tid. Jeg håper å ha fått fram ulike aspekter ved barnesamtalen og hva som gjør barnevernansatte trygge i samtalen, men også hvordan barnesamtalen oppleves gjennom barns øyne. Særlig Forandringsfabrikken retter sin forskning i barnesamtalen mot barns personlige erfaringer, som så langt man vet, er det første og eneste kunnskapssentret i Europa med oppsummerte erfaringer og råd direkte fra barn (Sanner & Brun, 2020, s. 11).

Barnevernfeltet er et komplekst system, hvor de ansatte skal ha mye kunnskap fra ulike fagfelt. Min undersøkelse viste at det var en viss sammenheng mellom kompetansenivå og trygghet i samtale med barn, men hovedfunnet er at erfaring med barnesamtalen og personlig kompetanse står sterkt relatert til trygghet i egen kompetanse. Å være trygg på at man har god relasjonskompetanse viste også å ha sammenheng med følelse av å mestre barnesamtalen. Svarene fra de åpne spørsmålene viser at deltakerne at de møter barn med respekt, bidrar til at barn får medvirke og evner å skape gode relasjoner til barnet. Selv om resultatene fra undersøkelsen ikke viste signifikante funn mellom utdanning og trygghet i kompetanse med barnesamtalen, tyder flere av svarene fra de åpne spørsmålene på at den kunnskapen deltakerne har tilegnet seg via erfaring, sammen med utdanningen er med på å gjøre de trygg i sin kompetanse. Enkelte deler av undersøkelsen kan sammenlignes med tidligere kartlegging av barnevernets kompetanse, særlig Røsdal et al. (2017) sin rapport. Man kan blant annet se likheter hvor erfaring betyr mer enn hvilken utdanning man har i vurdering av kompetanse, og personlig kompetanse blir vurdert som viktig i kommunikasjon med sårbare mennesker.

Undersøkelsen viste ingen sammenheng mellom utdanning og trygghet i egen kompetanse, heller ikke en forskjell mellom utdanningsbakgrunn og vurdering av egen kompetanse i

samtale med barn. Det har derimot vært interessant å analysere svarene fra deltakerne i de åpne spørsmålene, hvor det kommer fram at erfaring og personlig kompetanse stiller sterkt i deres trygghet i samtale med barn.

Selv om det ikke var signifikante funn ved utdanning og trygghet i sin kompetanse i barnesamtalen, viser flere deltakere til at utdanningen har vært nyttig i deres arbeid med barn. Også i spørsmål som gjaldt deres trygghet i barnesamtalen viste flere deltakere til at ulike metoder og teorier hjalp dem, sammen med erfaring i å føle seg trygg i en slik rolle. Man kan også bemerke seg at de med høyere utdanning er mer enig i påstandene om vurdering av trygghet i egen kompetanse. Det hadde derimot vært interessant å fått et mer representativt utvalg, særlig med tanke på det store fokuset på kompetanseheving i barnevernet. Det ville vært interessant å se om barnevernansatte føler seg tryggere i sitt arbeid ved å ha en høyere kompetanse på emnet, eller om det er erfaring og personlig kompetanse som stiller sterkest. Disse resultatene kan også ses i sammenheng med Røsdal et al. (2017) sin rapport hvor de med høyere utdanning rapporterer om å ha et bedre grunnlag for å jobbe i barneverntjenesten, samt rapporterer sin kompetanse som høyere enn de med kun grunnutdanning.

Referanseliste

- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse : nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg. utg.). Gyldendal.
- Barne- og familiedepartementet. (2020). *Høringsnotat - Kompetanse i barnevernet*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing4/id2695799/?expand=horingsnotater>
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100>
- Christiansen, Ø., Havnen, K. J. S., Iversen, A. C., Fylkesnes, M. K., Lauritzen, C., Nygård, R. H., Vis, S. A. & Jarlby, F. (2019). *Barnevernets undersøkelsesarbeid Når barnevernet undersøker, delrapport 4*. NORCE.
- Curry, L. & Nunez-Smith, M. (2015). *Mixed methods in health sciences research*. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483390659>
- Denscombe, M. (2021). *The Good Research Guide: Research Methods for Small-Scale Social Research* (7. utg.). McGraw-Hill
<https://akademika.vitalsource.com/books/9780335249848>
- Denzin, N. K. (2010). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427. <https://doi.org/10.1177/1077800410364608>
- Fetters, M. D., Curry, L. A. & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs-Principles and Practices. *Health Serv Res*, 48(6pt2), 2134-2156.
<https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Forandringsfabrikken. (2019). *Hvis jeg var ditt barn: om tvang i barneverninstitusjon*. F. Kunnskapssenter. <https://forandringsfabrikken.no/rapport-hvis-jeg-var-ditt-barn-om-tvang-i-barneverninstitusjon-2019/>
- Foucault, M. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst* (I. B. Neumann, Overs.). Cappelen akademisk forlag.
- Fox, N. J. (2008). Post-positivism. I L. M. Given (Red.), *The SAGE Encyclopaedia of Qualitative Research Methods*. Sage.
- Gamst, K. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: å ta barn på alvor* (2. utg.). Universitetsforl.
- Germer, S., Weyrich, V., Braescher, A.-K., Muetze, K. & Witthoeft, M. (2022). Does Practice Really Make Perfect? A Longitudinal Analysis of the Relationship Between Therapist

- Experience and Therapy Outcome: A Replication of Goldberg, Rousmaniere, et al. (2016). *J Couns Psychol.* <https://doi.org/10.1037/cou0000608>
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov gitt i riksforsamlingen på Eidsvoll den 17. mai 1814, slik den lyder etter senere endringer, senest stortingsvedtak av 14. mai 2020.* . <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>
- Haugland, R. (2008). *Med makt til å krenke: om makt, avmakt og motmakt i en konfliktfylt barnevernssak* (2. utg.). Gyldendal.
- Haugli, T. (2020). Hensynet til barnets beste. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen: barns rettigheter i Norge* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Havnen, K. J. S., Christiansen, Ø., Ljones, E. H., Lauritzen, C., Paulsen, V., Jarlby, F. & Vis, S. A. (2020). *Å medvirke når barnevernet undersøker. Delrapport 5. Barnevernets undersøkelsesarbeid fra bekymring til beslutning.* UiT Norges Arktiske Universitet.
- Helsetilsynet. (2019). *Det å reise vasker øynene.* Oslo: Statens helsetilsyn.
- Hoff, M. (2016). En utdanning som kommer til kort. *Tidsskriftet Norges barnevern*, (3-04), 356-365.
- Hurmerinta-Peltomäki, L. & Nummela, N. (2006). Mixed Methods in International Business Research: A Value-added Perspective. *Management international review*, 46(4), 439-459. <https://doi.org/10.1007/s11575-006-0100-z>
- Jensen, G. (2016). Brukermedvirkning og maktutøvelse - ungdom som medspiller og motspiller i barnevernet. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 92(3-04), 304-320. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-13>
- Juritzen, T. I. (2013). *Omsorgsmakt : Foucaultinspirerte studier av maktens hvordan i sykehjem* [Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Kistorp, K. M. (2017). Hvorfor jeg blir utrygg når jeg ikke har snakket med brukerne. *Stat & Styring*, 27(3), 48-49. <https://doi.org/10.18261/ISSN0809-750X-2017-03-14>
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen* [Doktoravhandling, Københavns Universitet]. København.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Kvello, Ø. (2021). *Samtaler med barn og ungdom: medvirkning, kommunikasjon og metoder.* Fagbokforlaget.

- Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen : hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Norsk kunnskapscenter om vold og traumatisk stress NKVTS.
- Langballe, Å., Gamst, K. T. & Jacobsen, M. (2010). *Den vanskelige samtalen : barneperspektiv på barnevernarbeid : kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse* (Bd. 2/2010). Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress.
- Magnussen, A.-M. & Skivenes, M. (2015). The Child's Opinion and Position in Care Order Proceedings: An Analysis of Judicial Discretion in the County Boards' Decision-Making. *The International Journal of Children's Rights*, 23(4), 705-723.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1163/15718182-02304001>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- McKim, C. A. (2017). The Value of Mixed Methods Research: A Mixed Methods Study. *Journal of mixed methods research*, 11(2), 202-222.
<https://doi.org/10.1177/1558689815607096>
- Melinder, A., Koch, K. & Bernt, C. (2021). Som du spør, får du svar: En gjennomgang av mandater til sakkyndige i barnevernssaker. *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål*, 19(1), 52-76. <https://doi.org/10.18261/issn.0809-9553-2021-01-04>
- Morse, J. M. & Niehaus, L. (2009). *Mixed Methods Design: Principles and Procedures*. Left Coast Press, Inc.
- Nerheim, H. (1996). *Vitenskap og kommunikasjon : paradigmer, modeller og kommunikative strategier i helsefagernes vitenskapsteori* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nissen, M. A., Pringle, K. & Uggerhøj, L. (2007). *Magt og forandring i sosialt arbeid*. Akademisk Forlag.
- Nordstoga, S. (2004). Barnevernet: forutsetninger og gjennomføring. I T. Havik, M. Y. Larsen, S. Nordstoga & J. Veland (Red.), *Barnevernet: forutsetninger og gjennomføring*. Universitetsforlaget.
- NOU 2009:8. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet: kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-08/id558007/>

- NOU 2016: 16. (2016). *Ny barnevernslov: Sikring av barnets rett til omsorg og beskyttelse*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-16/id2512881/>
- NOU 2017:12. (2017). *Svikt og svik: gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/>
- Oterholm, I. (2016). Kompetanse til arbeid i barneverntjenesten - ulike aktørers synspunkter. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 92(3-04), 146-164. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-02>
- Pettersen, K.-S. (2011). Taushet og tause barn. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 88(1), 5-13.
- Pickard, A. J. (2017). *Research Methods in Information*. Facet Publishing.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/tromsoub-ebooks/detail.action?docID=4923760>
- Prop. 133 L (2020-2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven) og lov om endringer i barnevernloven*. B.-o. familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-133-l-20202021/id2842271/?ch=4>
- Røsdal, T., Nesje, K., Aamodt, P. O., Larsen, E. & Maria, T. S. (2017). *Kompetanse i den kommunale barneverntjenesten: kompetansekartlegging og gjennomgang av relevante utdanninger* (2017:28). NIFU.
<https://www.bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004454>
- Sandberg, K. (2020). Barns rett til å bli hørt. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen: barns rettigheter i Norge* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Sanner, M. & Brun, M. (2020). *Kloket om vold og overgrep : kunnskap direkte fra 500 barn med erfaring fra vold og overgrep*. Universitetsforlaget.
- Slettebø, T., Briseid, K. M., Brodtkorb, E., Skjeggstad, E. & Sverdrup, S. M. (2019). *Godt nok barnevern? Forståelser av forsvarlighet og internkontroll i den kommunale barneverntjenesten*. VID vitenskapelige høyskole.
- Strandbu, A., Mikkelsen Reidun, L., Thørnblad, R. & Flåm Anna, M. (2019). Høring av barn i meklingsprosessen. *Fokus på familien*, 47(4), 327-344.
<https://doi.org/10.18261/issn.0807-7487-2019-04-06>
- Svartdal, F. (2015). *Psykologiens forskningsmetoder: en introduksjon* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Vis, S. A. (2004). *Samtaler med barn i barnevernet* (1/2004). Barnevernets Utviklingscenter i Nord-Norge.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utg.). Høyskoleforl.
- Aamodt, H. A. (2021). Barnets rett til deltagelse i en barnevernkontekst: Et perspektiv ut over det rettslige. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(4), 1-13.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-04-03>
- Aas, K. H. (2007). Utvikling av relasjonskompetanse. Det er vanskelig å sette ord på det, men det ligger liksom i bakhodet ett eller annet sted. *Nordisk sosialt arbeid (Trykt utg.)*, 27(1), 45-55.

