



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

Muligheter og begrensinger innenfor kunnskapsutvikling i barnevernet

SA349S

Masteroppgave i sosialt arbeid, mai 2014

Bjørg Hansen



FORORD

Da er jeg endelig i mål. Prosessen frem mot målet har vært veldig lærerik og spennende. Det å fordype seg nærmere i eget fagfelt har reist flere spørsmål enn svar. Det har til tider vært krevende og mange valg og refleksjoner måtte tas underveis.

Dette hadde ikke vært mulig uten mine informanter fra barnevernet, som delte sine erfaringer, kunnskap og utfordringer i hverdagen. En stor takk til dere. En takk til dere forskere for deres bidrag som har igangsatt refleksjon og endring av perspektiv.

Til deg Willy, takk for veiledning med konstruktive innspill i prosessen.

Selv med god hjelp fra andre hadde jeg ikke kommet i mål uten støtte og motivasjon fra mann og barn underveis. En spesiell takk til min datter Alise som har vært en god refleksjonspartner under innspurten.

Bodø, 15. mai 2014

Bjørg Hansen

INNHold

1. INNLEDNING	3
1.1 Problemfelt.....	4
1.2 Presentasjon av prosjektet Det Nye Barnevernet	5
1.3 Motivasjon.....	6
3. METODE.....	7
3.1 Valg av forskningsmetode	7
3.2 Forforståelsen.....	8
3.3 Rekruttering og utvalg av informanter	8
3.4 Informert samtykke	9
3.5 Semistrukturert intervju.....	10
3.6 Gjennomføring av intervjuene	10
3.7 Analysestrategi	11
3.8 Validitet og reliabilitet	12
3.9 Generaliserbarhet	13
4. BAKGRUNN OG BEGREPSAVKLARING.....	15
4.1 Barnevern som sosialt arbeid	15
4.2 Kunnskap og kompetanse i sosialt arbeid	17
5. ANALYSE OG DISKUSJON	19
5.1 Forskning i praksis	19
5.1.1 Hva er praksisforskning?	20
5.1.2 Prosjekters plassering i forhold til definisjonen av praksisforskning	22
5.1.3 Hvorfor praksisforskning?	22
5.1.4 Opplevelsen av rollen som medforsker.....	23
5.1.5 Ledernes erfaringer med deltakelse i praksisforskning.....	30
5.1.6 Erfaringer med bruk av resultater fra DNBV internt i barnevernet	32
5.1.7 Oppsummering.....	34
5.2 Barns medvirkning som utfordring.....	35
5.2.1 Ledere og barnevernsansatte om barns medvirkning	35
5.2.2 Behov for mer kompetanse på barns medvirkning	36
5.2.3 Lovreguleringers krav til barns medvirkning	38
5.3 Hjelpetiltak som utfordring	39
5.3.1 Ledere og barnevernsansatte om hjelpetiltak.....	39

5.3.2 Behov for mer kompetanse på hjelpetiltak.....	41
5.5 Utfordringer i det daglige barnevernsarbeidet	42
5.5.1 Høyt arbeidspres kjennetegner hverdagen	42
5.5.2 Bemanningssituasjonen	44
5.5.4 Høye forventninger til barnevernets kapasitet	45
5.6 Kompetanse- og opplæringsplaner som grunnlag for kompetanseheving?	46
5.6.1 Manglende kvalitet i barneverntjenestene	46
5.6.2 Mangel på bruk av kompetanse- og opplæringsplaner i barnevernet.....	47
5.6.3 Erfaring med deltakelse på kurs og videreutdanning.....	51
5.6.4 Tilrettelegging for bruk av ansattes kunnskap	53
5.6.4 Oppsummering.....	54
5.6.5 Resultatene sett i sammenheng med annen forskning og relevant teori.....	54
5.7 Erfarings- og praksisbasert kunnskap.....	59
5.7.1 Erfarne barnevernsansatte er sentralt i kunnskapsutviklingen	59
5.7.2 Barnevernfaget læres gjennom praksis.....	59
5.7.3 Barnevernsarbeid i spenningsfeltet mellom teori og praksis.....	63
5.7.4 Barnevernsfeltet som læringsarena	64
5.7.5 Ny i praksisfeltet.....	67
5.8 Muligheter for kunnskapsutvikling gjennom økt utdanning	68
5.7 Ledelse som utfordring.....	72
5.7.1 Ledere og barnevernsansatte om ledelse som utfordring.....	72
5.7.2 Barnevernet som organisasjon.....	74
5.7.3 Ledelse i barnevernet er svært krevende.....	75
6. KONKLUSJON	77
7. REFERANSER	81
BILAG 1	86
BILAG 2	87
BILAG 3	89

1. INNLEDNING

Barnevernsarbeid er et komplekst og omfattende arbeidsfelt som krever faglig kompetanse på mange områder. Backe-Hansen i Kvello og Moe (2014) argumenterer med at barnevernsansatte må ha god innsikt i disipliner som pedagogikk, sosialt arbeid, juss, sosiologi, psykologi og psykiatri.

Barnevernsarbeid som vi kjenner i Norge i dag kan dateres tilbake til 1950-tallet hvor det kom sosialpolitiske reformer med Barnevernloven i 1953 (Hagen, 2001). Parallelt med reformene innen lovgivningen startet en profesjonaliseringsprosess. Nye utdanninger med sosionomer og barnevernspedagoger betydde at nye yrkesgrupper med sosialfaglig utdanning engasjerte seg i barnevern. Opprettelsen av Barnevernets Utviklingssenter i 1986 og handlingsplan for barnevernet fra 1991 og ny barnevernlov fra 1992 betydde en sterkere fokusering og en betydelig ressursforbedring i barnevernet (ibid).

I 2002 la Regjeringen frem Odelstingsproposisjonen nr. 9 (2002-2003) «Om lov om endringer i lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester (barnevernloven) og lov av 1997 nr. 63 om familievernkontorer (familievernkontorloven)». Denne proposisjonen omhandlet at det fylkeskommunale ansvar skulle overføres til staten. Fra 01.01.2004 overtok staten ansvar og Barne- ungdoms og familieetaten ble opprettet. Et av de viktigste målene med reformen var å få en bedre faglig og økonomisk styring av barnevernet. Samt bidra til et godt og likeverdig tilbud til barn og unge i hele landet som trenger barneverntjenester, utvikling av samarbeid mellom tjenestene og sikre god kvalitet i alle ledd i barnevernet (Barne- og likestillingsdepartementet (BLD), 2003).

På bakgrunn av disse målene er det foretatt en rekke evalueringer av barnevernet de siste årene. Flere rapporter viser til at det er avstand mellom kravene til kvalitet, samt mangelfull kompetanse i flere kommunale barneverntjenester (BLD, 2009a, 2009b; Riksrevisjonen, 2012; Statens helsetilsyn, 2009). Riksrevisjonen (2012) påpeker i en rapport at kommunale barneverntjenester strever med å oppfylle barnevernlovens krav til blant annet saksbehandlingskapasitet, organisering, internkontroll og kompetanse. Parallelt med dette har barnevernet hatt en økning i antall barn som har behov for bistand fra barnevernet. Kunnskapsdepartementet (2012) viser til at problemområdene er blitt mer komplekse og at barna som mottar hjelp fra

barnevernetofte er avhengig av hjelp fra flere hjelpetjenester. Barnevernpanelet og Brefring-utvalget påpeker behovet for satsning på kompetanseutvikling, som videreutdanning og veiledning, blant barnevernsarbeidere som arbeider i barneverntjenestene i dag.

1.1 Problemfelt

Jeg vil i denne oppgaven fokusere på kunnskapsutvikling i barnevernet. Som evalueringene over viser, er faglig kompetanse en utfordring for barnevernsfeltet i dag. Dette sett i sammenheng med at det i de siste endringene i barnevernloven etterlyses enda økende krav til fagmiljø, kompetanse og faglig videreutvikling, samt økt krav til dokumentasjon (Vardheim og Aastvedt, 2013), viser at det er et område med særlig behov for videreutvikling. Min egen erfaring med 20 års arbeid i barnevernet, er at faglig utvikling blir lite prioritert når en står i krysspress mellom daglige oppgaver med familie/barn og økende krav til administrative oppgaver. Spørsmålet er da hva som skal til for å snu denne trenden.

Problemstillingen jeg vil forsøke besvare i oppgaven er:

Hvilke muligheter og begrensninger ligger i kunnskapsutvikling innenfor barnevernsfeltet?

Mer konkret vil jeg bruke erfaringer fra et av de største forskningsprosjektene i barnevernet, «Det Nye Barnevernet», til å undersøke problemstillingen. «Det Nye Barnevernet» er et samarbeidsprosjekt mellom flere kommuner og forskningsinstitusjoner som har til formål å kartlegge hvem som er brukere av barneverntjenesten, hvilke behov brukerne har, og hvordan barneverntjenesten imøtekommer disse behov. Jeg tar utgangspunkt i erfaringer forskere, medforskere fra barneverntjenesten og ledere i barneverntjenesten har gjort med samarbeid og deltakelse i dette forskningsprosjektet. Og søker svar på:

1. Hvilke utfordringer står barnevernet ovenfor?
2. Hvilken kompetanse bør barnevernet ha for å løse utfordringene?
3. Hvordan kan deltakelse i praktiske forskningsprosjekter tilføre fagfeltet ny kunnskap?

1.2 Presentasjon av prosjektet Det Nye Barnevernet

Det Nye Barnevernet (heretter DNBV) er et forsknings og utviklingsprosjekt som i hovedsak har undersøkt «*hvem som er brukere av dagens barneverns og hvilke tjenester, oppfølging de får sett i lys av den bakgrunnen og de utfordringene som de beskriver av seg selv og sine barn*». Undersøkelsen foregikk i perioden 2007 til 2008. Det er utarbeidet en større survey hvor 723 foreldre og 12 barnevernstjenester er intervjuet. I surveyen er det innhentet opplysninger om foreldrenes livssituasjon, levekår, utfordringer og sosiale ressurser, foreldrenes beskrivelse av barna, samt foreldrenes kontakt med barnevernet. Fra barnevernet ble det innhentet opplysninger og hva som var innholdet i bekymringsmeldingene, hvilke tiltak som var iverksatt og begrunnelsen for disse. Dette er den hittil største studien av barnevernets klienter som har vært gjennomført i Norge (Fauske m.fl., 2009). Prosjektet er finansiert av flere universiteter, høyskoler og Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratet. Prosjektet er et nasjonalt utviklingsprosjekt gjennomført i regi av Nordlandsforskning.

Prosjektet DNBV er et femårig samarbeid med barneverntjenesten i utvalgte kommuner. Formålet med prosjektet har vært å sette i gang fagutvikling på områder som kommunene mener er hensiktsmessig for å utvikle bedre praksis for kommunale tjenester for barn og unge (ibid). Prosjektet er forankret i et kunnskapssyn som vektlegger en prosess hvor kunnskap skapes i samarbeid med praksis.

Forskningsprogrammet består av tre faser. DNBV fase I er surveydelen som jeg har beskrevet ovenfor. I fase II dannet denne surveyundersøkelsen grunnlag for å finne frem til 100 barn og foreldre som ble fulgt opp fram til 2012. DNBV fase III skal bestå av utprøving i praksis basert på kunnskap fra fase I og II. Norges forskningsråd gav i 2013 midler til dette forskningsbaserte forsøket i tre år fremover. Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på og tatt utgangspunkt i fase I.

I DNBV fase 1 var målsetting med tverrsnittsundersøkelsen å finne ut av hvem som var brukere av barnevernet i et bredt perspektiv. Det ble valgt å intervju en stor andel foreldre i noen større kommuner og byer. Barneverntjenester fra 12 kommuner deltok, hvor en av dem var en interkommunal barneverntjeneste bestående av flere kommuner. Det var ønskelig å undersøke tre ulike grupper med barn og foreldre med forskjellig erfaring og tidsrom for kontakt med barnevernet. På bakgrunn av dette ble det gjort et representativt utvalg av informanter. En gruppe bestod av foreldre/barn

som var på vei inn i barnevernet hvor kontakten har vart i mindre enn seks måneder. En annen gruppe hvor de hadde mottatt tiltak i under to år. Og en gruppe som har vært i kontakt med barnevernet i to år eller lengere.

I oppgaven kommer jeg til å henvise til «medforskeren» i stor grad. Og i noen deler av oppgaven bruker jeg «ansatt» som betegnelse på «medforsker», når det er snakk om det daglige arbeidet. En medforsker er betegnelsen på en praktiker som forsker på eget arbeidsfelt. I prosjektet DNBV har medforskerne vært en nøkkelperson i forhold til informasjon mellom barneverntjenesten og forskerne. Medforskerene har deltatt på samlinger hvor forskergruppen og noen av kommunene har deltatt. Fått opplæring i og deltatt på utvalgtrekning sammen med forskerne, administrert prosjektet internt, fulgt opp rekruttering av foreldre og tilrettelagt for intervju av disse. Samt gjennomført intervjuer i andre barneverntjenester.

Det jeg ønsker å undersøke er to medforskeres erfaringer fra deltakelse i prosjektet. Videre ønsker jeg å undersøke erfaringene fra to av lederne som har fulgt prosjekts fase I, samt tre forskeres erfaringer med deltakelse i prosjektet.

1.3 Motivasjon

Jeg har lang erfaring fra å arbeide i en barneverntjeneste og har stor interesse for fagområdet. Gjennom praksis har jeg erfart at det er lite rom for oppdatering av kunnskap utenom egne interesser og at dette gjerne må skjer i fritiden. Jeg har selv deltatt som medforsker i prosjektet DNBV og erfart at det gjennom å delta i et slikt prosjekt åpnet seg helt nye muligheter for kunnskapsutvikling. Jeg ønsket derfor å undersøke nærmere hvordan dette tette samarbeidet med forskerne kan gi økt kunnskap i barnevernet.

3. METODE

Jeg vil i dette avsnittet redegjøre for valg av forskningsmetode, diskutere min egen rolle som forsker og gi en detaljert begrunnelse for metodiske valg i undersøkelsen.

3.1 Valg av forskningsmetode

Hvilken forskningsmetode man velger for å tilegne seg ny kunnskap fra handler om hvordan man oppfatter viten. Denne oppgaven tar utgangspunkt i en fenomenologisk/hermeneutisk erkjennelsesform, som utspringer fra den epistemologiske problemstilling. Den hermeneutiske vitenskapstradisjonen tar utgangspunkt i at den virkeligheten vi undersøker er «sosialt konstruert», at altså hvert enkelt individ oppfatter sin verden og sine omgivelser subjektivt (Grenness, 2001).

Oppgaven tar sikte på å tolke og forstå data og vil derfor ikke komme med absolutte sannheter. I hermeneutikken vil forskerens subjektive referanseramme medføre at han aldri kan opptre forutsetningsløst, hvilket igjen fører til at det i hermeneutikkens verden ikke finnes objektive forskningsmetoder (Grenness, 2001).

En hermeneutisk erkjennelsesform tilsier som regel et eksplorativt forskningsdesign. Styrken ved dette designet er blant annet at det tar sikte på å gi oss ideer og innsikt i problemstillinger som ikke er konkret formulerte, og hvor kunnskaps- og kjennskapsnivået er lavt (Grenness, 2001). Sosialt arbeid og barnevernsarbeid er et fagområde som hele tiden er i endring. Det kommer til en hver tid nye føringer for hva som er samfunnets oppfattelse av hva som er de best egnede metoder og disse er gjerne er motsetningsfylt i forhold til de utfordringer sosialarbeidere står overfor til vanlig. Jeg ser det derfor som nødvendig å ha en åpen tilgang til besvarelsen.

Valg av et eksplorativt forskningsdesign utspringer fra ideen om at problemstillingen sees besvart gjennom bruk av kvalitative undersøkelsesmetoder. Denne oppgaven vil søke etter en forståelse for muligheter og begrensinger ved kunnskapsutvikling i barnevernet gjennom kvalitative forskningsintervjuer.

Undersøkelsen bruker både en induktiv og deduktiv tilgang til problemstillingen. Induksjon er «det å resonnerer seg frem til generell lovmessighet ut fra enkeltobservasjoner, i motsetning til deduksjon, hvor vi resonnerer oss frem til

enkeltkonsekvenser fra en generell antakelse (teori). De fleste undersøkelser inneholder en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode. I de empiriske undersøkelser bruker jeg en induktiv tilgang, mens jeg ved å inndra teori har en tilgang til undersøkelsen ut fra deduksjon.

3.2 Forforståelsen

Siden jeg er barnevernkonsulent, har 20 års erfaring fra barnevernsarbeid og selv har deltatt som medforsker i DNBV, er jeg godt forankret i det feltet jeg studerer. Siden mine forstillinger og personlige erfaringer har innvirkning på min tolkning som forsker, må jeg ha bevissthet og erkjennelse for dette. I følge Gadamer (2003, s.37) er det aldri slik at den som hører på noen eller leser noe ikke bringer med seg sin «formening» om innholdet og glemmer alle sine meninger om teksten. Han påpeker at det tvert imot vil være slik at en ovenfor meningene i det en hører eller leser ser dette i sammenheng med egne meninger (ibid).

Kvale og Brinkmann (2010) mener det er nødvendig at en til en viss grad kjenner til det feltet en skal undersøke før en setter i gang et forskningsprosjekt. Ringdal (2001) trekker frem forskerens fremstilling av virkeligheten sett gjennom både et fagfilter, forskerens fagbegreper, teoretiske perspektiver og paradigmer, samt gjennom et kulturelt filter av verdier og fordommer. Som forsker er mitt filter påvirket både av valg av det som skal studeres, det som observeres og de tolkninger jeg kommer frem til. I denne sammenhengen mener jeg det kan være en fordel å ha inngående kjennskap og erfaring for fagfeltet, men er samtidig klar over at dette kan påvirke hvordan jeg tolker resultatene. Jeg har forsøkt å holde meg objektiv både i intervjusituasjonen og i det jeg har tolket og analysert dataene.

3.3 Rekruttering og utvalg av informanter

«Den ideelle intervjupersonen finnes ikke – forskjellige intervjupersoner passer for ulike intervju typer.» (Kvale og Brinkmann 2010, s.176). For å få et godt resultat er det i større grad intervjuerens evne til å motivere og legge til rette for personens fortellinger, som er avgjørende for resultatet av intervjuet. Likevel er det viktig å ha et utvalg av informanter som har et grunnlag for å kunne gi svar på de spørsmål som undersøkes.

I og med oppgaven søkte å få svar på erfaringer med prosjektet Det Nye Barnevernet, var det automatisk en begrensning på mulige informanter. Jeg valgte å rekruttere åtte informanter med ulik tilknytning til prosjektet. Tre forskere, to medforskere fra barneverntjenesten (også i oppgaven betegnet som *barnevernsansatt*) og tre barnevernsledere fra barneverntjenesten (også i oppgaven betegnet som *leder*). I og med at jeg selv har vært medforsker i prosjektet, hadde jeg i forveien kjennskap til informantene, hvilket gjorde det lettere å etablere kontakt. Jeg tok kontakt til potensielle informanter per telefon og de var alle positive til å stille som informanter. I forkant av intervjuet sendte jeg ut et informasjonsskriv (se bliag 1) med en kort beskrivelse av prosjektet og forespørsel om deltakelse på intervju.

I forhold til antallet intervjupersoner sier Kvale og Brinkmann (2010) at det avhenger av formålet med undersøkelsen, samt at har man for mange intervjupersoner kan det bli liten tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene og hvis antallet er for lite er det vanskelig å kunne generalisere. I forhold til denne oppgaven mener jeg et antall på åtte intervjupersoner er tilstrekkelig for å kunne besvare problemstillingen. Etter å ha intervjuet åtte personer, ser jeg helt klart likehetstrekk i svarene, hvilket er en indikasjon på at man kan trekke slutninger om at resultatet også er gjeldende også for andre enn intervjupersonene.

3.4 Informert samtykke

I følge forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, bare utføres etter at deltakerne har samtykket til deltakelse, etter å ha fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet (NESH, 2006). Videre at samtykket skal være fritt i betydning av at informanten ikke har vært utsatt for ytre press om å delta. Informantene i min studie har blitt kontaktet på telefon og fikk via e-mail en kort skriftlig beskrivelse av forskningsprosjektet hvor det var informasjon om samtykke. Dette ble gjentatt ved intervjuene. Thaggard (2009) problematiserer det å gi for mye informasjon i forkant av intervjuet. Informanten kan bli påvirket av informasjonen og kan svare slik han eller hun forventer at forskeren vil høre. Mine informanter er godt kjent med området jeg har som forskningstema og jeg mener ikke det at informantene var kjent med det som skulle diskuteres har påvirket resultatene i en annen retning enn det ellers ville.

3.5 Semistrukturert intervju

De åtte forskningsintervjuene jeg har gjort har vært semistrukturerte intervjuer (Kvale og Brinkmann 2010, s.143), hvor jeg har benyttet meg av to semistrukturerte intervjuguider (se bilag 2 og 3). En til de barnevernsansatte/lederne, og en til forskerne. Sistnevnte intervjuguide ble bygget opp på bakgrunn av resultatene fra intervjuene med de fem barnevernsansatte.

Valget av semistrukturerte intervjuguider begrunnes ut fra at jeg gjerne ville avdekke noen bestemte områder, men samtidig holde muligheten åpen for eventuelle nye temaer som måtte dukke opp. Intervjuguidene er bygd opp etter standardprinsipper hvor jeg først spør inn til noen generelle aspekter, for deretter å bli mer spesifikk. Intervjuguidene var ment som en rettesnor, da jeg ville benytte meg av muligheten til å spørre supplerende spørsmål. Intervjuet inneholdt en briefing hvor jeg introduserte emnet og hva vi skulle snakke om og til slutt en debriefing, hvor jeg spurte inn til om det var andre spørsmål eller tilføyelser. Dette i henhold til Kvale og Brinkmanns (2010) anbefalinger om innramming av intervjuet.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

De fleste intervjuene ble gjennomført i en periode på to måneder. Intervjuene varte i alt fra 45 minutter til 1,5 time. To av intervjuene ble gjort på telefon, mens de seks andre ble gjort på kontoret til informanten. Jeg tok opp alle intervjuene med diktafon, også de på telefon, for senere å kunne transkribere intervjuene ordrett.

Kvale og Brinkmann (2010) påpeker at kvaliteten på intervjuet er viktig da det er råmaterialet for den senere analysen og helt avgjørende for kvaliteten på videre arbeid. Dette medfører at ferdigheten til intervjueren er viktig. Intervjueren bør kjenne det området det skal intervjues om. Som nevnt tidligere i kapitlet mener jeg det er en styrke at jeg har inngående kjennskap til emnet for intervjuet. For eksempel følte jeg spesielt i intervjuene med de barnevernsansatte (medforskerne) at jeg kunne kjenne meg igjen i de problematikkene de tok opp. Det samme med intervjuene med forskerne – siden jeg selv har jobbet med prosjektet DNBV følte jeg det var en gjensidig forståelse under intervjuene.

Selv om jeg tok opp intervjuene på diktafon, tok jeg underveis notater for å kunne følge opp spesifikke poenger som informanten kom med. Det dukket underveis i

noen av intervjuene også opp aspekter jeg ikke hadde forutsett komme, hvilket jeg spurte nærmere inn til. Dette vil jeg komme nærmere inn på i oppgavens analyse.

3.7 Analysestrategi

Mens kvantitativ analyse alltid skjer etter at dataene er samlet inn, skjer den kvalitative analysen oftest parallelt med datainnsamlingen (Grenness, 2001). Hvilket beskrives som at det igjen henger sammen med «Grounded theory» - altså at teorien (kunnskapen) blir til under prosessen (ibid). Dette kan jeg si at jeg kjenner igjen fra min egen forskningsprosess i dette studiet. Jeg har etter hvert som jeg har gjennomført intervjuene transkribert dem fortløpende hvilket har gjort at jeg før jeg hadde gjennomført alle intervjuene hadde tegnet meg et bilde av resultatet og begynt å tenke i mulig tolkning av dataene.

I den endelige analysen så jeg på det som viktig å bruke kjente metoder for å strukturere funnene. Som analysestrategi har jeg valgt å bruke en temabasert tilgang til analysen (Kvale og Brinkmann, 2010). Hvor jeg først har transkribert intervjuene, for deretter å samle de forskjellige poenger opp i temaer.

For å kunne transkribere intervjuene tok jeg, som nevnt, lydopptak av intervjuene på diktafon. I transkriberingen av intervjuene har jeg skrevet ordrett med småord og gjentakelser, samt markert pauser med tegn og mine spørsmål og kommentarer. Jeg har videre hørt gjennom intervjuene for å rette opp eventuelle feil eller ord som var utelatt. I følge Kvale og Brinkmann (2010) finnes det ingen sann og objektiv oversettelser fra muntlig til skriftlig språk. Transkripsjon er likevel nyttig da intervjusamtalene blir strukturert slik at de bedre egner seg til analyse (ibid). På denne måten blir det lettere å få oversikt over materialet. Prosessen i dette er en del av analysen (ibid). Kvale og Brinkmann (2010) argumenterer videre for, at beslutninger om transkribering kommer an på hvem teksten henvender seg til, samt hva transkripsjonen skal brukes til. Når det gjelder gjengivelse i sitater har jeg valgt å utelate småord, gjentakelser og pauser. Sitatene gjengis på bokmål.

Etter å ha transkribert alle intervjuene satte jeg i gang med å tematisere intervjuene. Helt konkret definerte jeg opp ulike temaer etter hva jeg hadde spurt inn til i intervjuet og hva som var relevant for problemstillingen. Så valgte jeg en farge for hvert av temaene og gikk gjennom intervjuene og markerte med fargekode de områdene hvor

det omhandlet de ulike temaer. Til sist så jeg på det som falt utenom de definerte temaene. Jeg fant det interessant at det var aspekter jeg ikke hadde tenkt på ville dukke opp som gav seg relevant for problemstillingen, og jeg tok følgelig med dette som eget tema. Etter tematiseringen gjorde jeg en skriftlig oppsummering av hvert tema for å strukturere og samle resultatene.

For å vurdere troverdigheten på kvaliteten på forskningsprosjektet er det viktig at forskeren gjennom hele forskningsprosjektet stiller kritiske spørsmål ved funnene og bearbeidelsen av disse. Det vi si at skal denne studien være troverdig må jeg som forsker ha et kritisk syn på funnene og stille spørsmål om *hva* og *hvorfor* i hele forskningsprosessen og deretter *hvordan* (Kvale og Brinkmann, 2010). Selv om jeg kjenner emnet som studeres inngående har jeg forsøkt å ha en åpen forståelse for tolkning og analyse av funnene.

3.8 Validitet og reliabilitet

Undersøkelsens troverdighet kan kritiseres ut fra undersøkelsens gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) i forhold til problemstillingen. Samt i forhold til min egen rolle som forsker.

Validitet handler om sammenheng mellom det en ønsker å si noe om og de dataene en bygger sitt resonnement på. I følge Thragaard (2009) er validitet knyttet til gyldighet av data og de tolkninger forskeren kommer frem til. Begrepet validitet kan presiseres ved å stille spørsmålstegn om de tolkninger vi kommer frem til er gyldige i forhold til virkeligheten vi har studert. Ved å styrke gyldigheten må forskeren prøve om alternative perspektiver kan gi en relevant forståelse.

I denne undersøkelsen ser jeg, som tidligere nevnt i kapitlet, at det er sammenfall i de svarene informantene har gitt. Dette er en indikasjon på høy validitet idet det da er større sannsynlighet for at man ville fått samme svar hvis man undersøkte en annen gruppe, enn hvis resultatene hadde vært sprikende. Det er videre kjent at hvis man spør inn til personspesifikke spørsmål i intervjusammenheng kan det være vanskeligere å få valide svar. Jeg ser ikke på temaet og spørsmålene i denne undersøkelsen som noe som kunne vært med på å svekke validiteten. Jeg møtte informantene på en profesjonell arena, hvor de ble bedt om å svare i forhold til faglige vurderinger, hvilket kan være grunn til å tro at også informantene var innstilt

på å gi oppriktige svar. Jeg har også et inntrykk av at informantene var ærlige – de var åpenbart engasjerte i temaet og ga utfyllende svar på spørsmålene. Videre kan det at jeg har intervjuet personer som har forskjellig rolle i forhold til forskningsprosjektet Det Nye Barnevernet ses på som en form for datatriangulering. Hvilket igjen kan være med på å styrke validiteten i resultatene fra intervjuene.

I følge Kvale og Brinkmann (2010), har reliabilitet med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, og i hvilken grad den faktisk reflekterer de fenomenene som forskeren ønsker å vite noe om. Reliabilitet blir ofte behandlet i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt, av andre forskere.

I denne undersøkelsen har jeg i selve intervjusituasjonen vært bevisst på å unngå å stille ledende spørsmål. Dette blir spesielt diskutert som noe som kan være med på å påvirke reliabiliteten i et intervju. I tillegg har det at jeg har gjennomført alle intervjuene selv gjort at det har vært en gjennomgående lik spørsmålsformulering i intervjuene.

3.9 Generaliserbarhet

Kvale og Brinkmann (2010) viser til generaliserbarhet hvor resultater i en situasjon kan overføres til andre situasjoner. Dersom resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært kun er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. I forhold til forskning blir det stadig stilt spørsmål om hvorvidt funnene er generaliserbare. I dagliglivet generaliserer vi mer eller mindre spontant ut i fra egne erfaringer med en situasjon, eller hvorvidt en person forutser nye hendelser. Vi danner oss forventninger om det som vil skje i andre liknende situasjoner eller med liknende personer. I intervjuforskning er en vanlig innvending at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (ibid).

I følge Thagaard (2009), betegnes generaliserbarhet som overførbarhet. Forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. Forskeren må selv argumentere for betingelsene som bidrar til at en tolkning basert på studier i en enkeltsammenheng, også kan ha relevans i andre sammenhenger.

I denne oppgaven kan man i tradisjonell forstand ikke si at jeg med åtte intervjupersoner har et utvalg som er representativt for alle enheter i et univers (Grenness, 2001), og man kan derfor ikke si at resultatene er generaliserbare. Likevel vil ikke det si at resultatene er verdiløse. Det er ikke uvanlig at man i kvalitative undersøkelser opererer med et mindre antall informanter og likevel trekker slutninger på bakgrunn av det. Fordelen med kvalitative metoder er at man har muligheten til å gå i dybden, snarere enn i bredden, og i forhold til problemstillingen for denne oppgaven ser jeg på det som en nødvendighet å ha dyptgående data for å kunne besvare undersøkelsesspørsmålene.

4. BAKGRUNN OG BEGREPSAVKLARING

Jeg vil gjøre rede for noen av de mest sentrale begrepene jeg bruker i oppgaven: Barnevern som *sosialt arbeid* og *kunnskap og kompetanse*.

4.1 Barnevern som sosialt arbeid

Barnevern som profesjonell virksomhet regnes inn under sosialt arbeid generelt. Hva som er sosialt arbeid finner jeg vanskelig å finne en entydig definisjon på. Det finnes mange forskjellige oppfatninger av hva sosialt arbeid er og hvordan problemene defineres og hvordan de skal løses.

Den danske professoren Lars Uggerhøj (2008) viser til fem årsaksforklaringer på vanskeligheter med å formulere en entydig definisjon på sosialt arbeid. Ingen av disse kan sees på alene, men kan sammen gi en indikasjon på et svar. Den første forklaring er at det finnes tegn på en historisk opprinnelse. Som eksempel «den barmhjertelige samaritan», ønske om å bekjempe fattigdom som Mary Richmond og Jane Adams som benevnes som sosialt arbeids «amerikanske mødre», eller at sosialt arbeid har sitt utspring i oppbygging av den nordiske velferdsstaten. Uggerhøj (2008) bemerker at det ikke er enighet om det sosiale arbeids historie og hvordan de forskjellige politiske retninger og faggrupper til sammen har påvirket etablering av feltet. En annen forklaring er at feltet har utviklet seg mellom tre store områder som sosiologi, psykologi og juss. Den sosiologiske tilnærmingen ser sosiale problemer som en konsekvens av samfunnsutviklingen. Den psykologiske tilnærmingen ser individet som genererer sosiale problemer. Den juridiske tilnærmingen betoner statens juridiske ansvar. Denne forklaringen viser i høyere grad til regler og administrasjon enn mennesket. En tredje forklaring som også relateres til behovet for sosiologiske, psykologiske og juridiske tilnærminger, er sosiale problemers indre kompleksitet. Hvor det sosiale arbeidet er utviklet for å bidra til løsning av menneskets og samfunnets komplekse og mangeartede problemer. Ofte kan ikke problemet defineres nøyaktig, noe som gjør at de er vanskelig å skille fra hverandre, og den riktige løsningen kan se forskjellig ut etter hvem som vurderer dette. En fjerde forklaring kan være at sosialt arbeid har vært svært praksisorientert og at det er få som har beskjeftiget seg abstrakt og teoretisk med området. Selv om sosialt arbeid i dag blir avgrenset, analysert og definert vil det også i fremtiden befinne seg i spennet mellom teori og praksis. Uggerhøj (2008, s. 41) viser til at det ikke er mulig alene å

forestille seg en teoriløs praksis eller en teori uten praksis. Derfor vil sosialt arbeid befinne seg mellom teori og praksis. Den siste og femte forklaringen som Uggerhøj (2008) viser til for hvorfor fravær av definisjon, kan skyldes den konstruktivistiske tilnærming hvor sosialt arbeid som felt fokuserer på mennesker i forandring i et samfunn i bevegelse. Det er skiftende normer og verdier som påvirker sosialpolitikken og dermed sosialt arbeids funksjon, rammer og innhold. Definisjon av sosialt arbeid og sosiale problemer vil derfor konstant endre seg. I følge Uggerhøj (2008) må sosialarbeidere og forskere akseptere vanskeligheten med å finne det han kaller sosialarbeidets kjerne. På denne måten vil definisjon av sosiale problemer og sosialt arbeid bli en fortløpende prosess som aldri stopper. Det å avgrense sosialt arbeid består i følge Uggerhøj (2008, s. 53) av at en «hele tiden at holde mange bolde i luften og ikke stræbe efter endelige definitioner». Sosialt arbeid kan dermed betegnes som komplekst med en mangfoldighet av teorier, metoder og redskaper.

Som redegjort ovenfor er det vanskelig å gi en eksakt definisjon av hva sosialt arbeid er, men jeg vil gjøre et forsøk på å gå litt nærmere inn på hva det innebærer i barneverntjenestens praksis.

I norske forhold vil sosialt arbeid omhandle et vidt spekter av områder med barnevern, sosialtjeneste og NAV som kjerneområder. Videre inngår sosialt arbeid i støttevirksomhet innen tverprofesjonelle områder som psykiatri, kriminalomsorg og somatikk. Når det gjelder barnevernet er det i Norge tendenser som viser at det er i ferd med å etablere et nytt fagfelt med egen utdanning og institusjoner på ulike nivå i forvaltningen (Marthinsen m.fl., 2013).

Som Uggerhøj (2008) viser til er sosialt arbeid komplekst med et mangfold av teorier, metoder og redskaper med innslag av fagfelt som blant annet sosiologi, psykologi og juss. Sosialt arbeid defineres som anvendt og praktisk, hvor fagets kjerne og hensikt er å yte konkret og direkte hjelp til menneske med sosiale problemer (Levin, 2004). Sosialt arbeid som barnevernarbeid er en av de få profesjonene hvor utøver skal utøve samfunnsmessig kontroll og styring samtidig som det skal yte medmenneskelig solidaritet. Barnevernarbeidets normative og praktiske mål er endring hos brukeren og da hører hjelp og kontroll til blant virkemidlene (ibid).

Levin (2004) viser videre til at en sosialarbeider arbeider med relasjon og gjennom relasjoner. Sosialt arbeid har som formål å skape et grunnlag for endring, enten ved

å bidra til endring i situasjonen eller bidra ved veiledning til at den voksne endrer sin atferd. Levin (2004) påpeker at relasjonsarbeid er sosialt arbeids grunnprinsipp og viktigste arbeidsredskap. Videre er relasjonsarbeid egnet til å fange opp kompleksiteten i det sosialfaglige arbeidet. Hun påpeker videre at relasjon mellom klienten og sosialarbeidene avhenger om det er mulig å få til endring i en situasjon.

4.2 Kunnskap og kompetanse i sosialt arbeid

Begrepet kompetanse stammer opprinnelig fra den latinske termen «*competia*» som refereres til å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskelig resultat. Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med bestemte mål (Lai, 2013 s. 46).

Halvorsen (2010) bruker i sin ph.d avhandling begrepene *fag, ferdigheter og følelser* som sentrale trekk og det unike i sosialt arbeid. Hun viser til at det er det teoretiske og faglige kunnskapsgrunnet i sosialt arbeid som sosialarbeiderne tilegner seg gjennom utvikling og kompetanseutvikling. *Ferdigheter og følelser* fanger opp kunnskap som er tilegnet gjennom praksiserfaring og evnen til handtering av følelser. Hun viser til at sosialt arbeid er et relasjonelt og emosjonelt arbeid.

Denne tredelingen har likhetstrekk med Skaus (2011) modell for *profesjonell kompetanse*. Hun beskriver en helhetlig modell for profesjonell kompetanse som hun mener er særlig relevant i arbeidet med mennesker. Modellen fremstilles som en trekant med områder som: *teoretisk kunnskap, yrkesspesifikk ferdigheter og personlig kompetanse*. De forskjellige områdene henger nøye sammen og er avhengig av hverandre.

I Skaus modell forstås teoretisk kunnskap som faglig kunnskap tilegnet via sosialfaglige utdanninger som faktakunnskap og allmenn forskningsbasert viten. Her inngår kunnskap som er relevant for utøvelsen av faget hvor det inngår begreper, modeller, teorier og lover og regler som regulerer virksomheten. En utfordring er i forhold til at den teoretiske kunnskapen kan være utfordrende å vedlikeholde (Svendsen, 2013), da den kunnskapen som er tilegnet gjennom utdanning blir utdatert og den kommer etter hvert i bakgrunnen i den faglige praksisen. Svendsen (2013) påpeker at vedlikehold og fornyelse av kunnskap er viktig i den faglige

hverdagen, da kunnskap hjelper den barnevernsansatte i forhold til de vurderingene og beslutninger som tas. Eksempler på dette er hvordan omsorgsevne og omsorgssvikt forstås i lys av nyere forskning (ibid).

Den andre komponenten i Skaus (2011) kunnskapsmodell er yrkesspesifikke ferdigheter som omhandler de teknikker, metoder og praktiske ferdigheter som den barnevernsansatte trenger for å løse sin primæroppgave. Eksempler på hvordan den barnevernsansatte arbeider systematisk i en barnevernsundersøkelse, tiltak eller bruk av kartleggingsverktøy og rapportskrivning (Svendsen, 2013).

Det tredje aspektet ved profesjonell kompetanse kaller Skau (2011) for personlig kompetanse, den er individuell og består av erfaringer og holdninger vi utvikler og har med oss. Personlig kompetanse er en modningsprosess som vi utvikler gjennom livet. Den utvikles gjennom at vi gjør erfaringer som vi fortolker og bearbeider i lys av faglig kunnskap som øker vår forståelse, som igjen kan prøves ut i ny praksis. Svendsen (2013) påpeker at vår personlige kompetanse også inneholder vår evne til mellommenneskelige kvaliteter som utvikles i samspill med andre. Evne til god kommunikasjon er viktig i arbeidet i barnevernet.

Begrepet profesjonell handlingskompetanse er en del av en persons handlingsgrunnlag, som gjør personen er i stand til å løse bestemte oppgaver eller oppnå noe bestemt innenfor en bestemt sosial kontekst. Den gjør personen i stand til å *handle* på en bestemt måte slik at personen kan løse sine oppgaver eller oppnå det aktuelle målet.

5. ANALYSE OG DISKUSJON

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere, drøfte og analysere resultatene fra intervjuundersøkelsen jeg har gjort med forskerne, de barnevernsansatte (medforskere) og barnevernlederne (lederne). Resultatene sees i sammenheng med relevant teori på området.

5.1 Forskning i praksis

Først vil jeg presentere erfaringer fra deltakelse i utviklingsprosjektet Det Nye Barnevernet. Som presentert i innledningen av oppgaven er dette et samarbeid med kommunale barneverntjenester og forskning. Jeg vil innledningsvis drøfte de statlige føringene på hva som menes med et kunnskapsbasert barnevern og forventninger og krav til barnevernet ved bruk av forskning i sitt arbeide. Deretter presenteres noen ulike definisjoner av forskning i samarbeid med praksisfeltet. For så å drøfte prosjektets plassering i forhold til de ulike definisjonene av praksisforskning. Videre vil jeg gå mer i dybden på resultatene fra intervjuene med barnevernsansatte som har deltatt og deres erfaringer som medforskere, samt barnevernlederens om deres erfaringer med deltakelse i samarbeidsprosjekt mellom praksis og forskning. Funn fra intervju med forskerne presenteres underveis i forhold til de ulike temaene.

I Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms og familiedirektoratets FoU strategi (2009-2012) anvendes et *kunnskapsbasert barnevern* som et overordnet begrep. Det betyr at fagutøvelse skal baseres på best mulig tilgjengelig vitenskapelig kunnskap sammen med utøverens erfaringer, kritiske og etiske vurderinger, brukerens preferanser med kontekstuelle hensyn. Denne definisjonen av et *kunnskapsbasert barnevern* inkluderer både forskningsbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap.

Terminologien *Et kunnskapsbasert barnevern* er i følge Ulvik (2009) en målformulering som vi kjenner igjen fra offentlige plandokumenter. Både praktikere og forskere forholder seg til vitenskapsteoretiske spørsmål og Ulvik argumenter for at *et kunnskapsbasert barnevern* må gis et innhold, hvor hun stiller spørsmål om hva kunnskap er, hvilken type kunnskap trengs og hvordan kan man forstå forholdet mellom forskning og praksis. Hun påpeker at likheten mellom praktiker og forskere underkommuniseres, og viser til at begge grupper skal undersøke komplekse

virkeligheter, analysere og forstå resultatene. En viktig motsetning mellom forsker og praktiker er at praktikerne har en handlingstvang og dermed bør engasjere seg i kunnskapsproduksjonen. Bakke Hansen (2009) tar til ordet for en diskusjon på hva et *kunnskapsbasert barnevern* innebærer. Hun stiller spørsmål ved om et *kunnskapsbasert barnevern* er bruk av ulike manualbaserte metoder eller en forskyvning av erfaringsbasert kunnskap, til bruk for tilnæringsmåter som kan begrunnes vitenskapelig. Videre viser hun til at barnevernsarbeidere i sin praksis ikke alltid bruker forskningsbasert kunnskap, fordi det ikke eksisterer eller finnes tilstrekkelig nok forskning på alle områder innenfor sosialt arbeid og barnevern.

Samarbeid mellom forskning og praksis er i vekst i Norden. Disse er knyttet til behov i praksisfeltet for utvikling av sosialt arbeid. Uggerhøj (2012) påpeker at mange av prosjektene i utgangspunktet ikke ble kalt praksisforskning, men eksempelvis som utvikling av kunnskap, evaluering, samarbeid mellom praksis og forskning.

Innenfor barnevern er et eksempel Praxis-Sør som er et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Agder og ulike barneverntjenester (praksisfeltet). Kunnskapende nettverk (KUNETT) er et faglig nettverk mellom barnevernsansatte (praktikere) og forskere som genererer praksisforskning og kunnskapsutvikling gjennom konkrete samarbeidsprosjekter (Mydland, 2009). Samarbeidsprosjekt skal øke den samlede barnevernkompetansen lokalt ved å knytte forskning, utdanning og praksis nærmere sammen. Prosjektet er både forsknings og utviklingsorientert og rettes direkte mot barnevernet. Her møtes to til tre praktikere i et team og utforsker problemstillinger fra eget praksisfelt. Problemstillingen defineres av praktikerne (barnevernsansatte), datainnsamling og analyse utføres av praktikerne. Veiledning og undervisning fra forskere. Denne metoden er inspirert av en dansk praksisforskermodell - *Videnskabende nætverk* ved Knud Ramian (ibid).

5.1.1 Hva er praksisforskning?

Uggerhøj m.fl. (2012) viser til at praksisforskning er voksende innenfor forskning på sosialt arbeid. Selv om det er en lang tradisjon for å drive forskning ut fra praksis, samt å debattere rundt det, er det fortsatt ingen konsensus om hva praksisforskning skal inkludere og ikke, og det er en kontinuerlig diskusjon om metoder, samarbeid og etiske spørsmål (Uggerhøj m.fl., 2012 s. 79). Jeg vil her skissere noen ulike

definisjoner og tilnærminger til området, for å få en forståelse av hva forskning på praksis er.

Knud Ramian (2013) bruker begrepet praksisforskning om forskning som tar utgangspunkt i praksis. Han definerer praksisforskning som: «Praksisbasert forskning er anvendelsen av forskningsbaserte prinsipper, design og databehandlingsteknikker i praksis for å svare på spørsmål som utspringer av praksis på en måte, som informerer praksis» (Ramian, 2013). Praksisbasert forskning kjennetegnes ifølge Ramian (2013) av at den gjennomføres av praktikere i arbeid. Forskningsmålene retter seg mot problemer i praktikerens hverdag og den anvender anerkjente forskningsmetoder. Forskningsforløpet må tilpasses slik at det bedre kan gjennomføres i praksis og resultatene må kommuniseres til andre praktikerne.

Uggerhøj m.fl. (2012) skisserer flere tilganger til praksisforskning. Den ene definerer praksisforskning som forskning gjennomført i tett samarbeid med praksis, hvor det ikke er avgjørende hvem som samler inn data eller analyserer den. Den andre tilgangen fokuserer i større grad på rollen til forskeren som samler inn og evaluerer dataen. Denne tilnærmingen har blitt presentert av ovennevnte Knud Ramian sammen med en gruppe forskere. Her forventes det at deltakerne er aktive forskere.

En annen forståelse av praksisforskning er som hos Karvinen-Niinikoski m.fl. (2012). Hun mener at praksisforskning er en aktivitet som inkluderer praktikere som forskere og kunnskapsprodusenter i relasjon til deres egen praksis med henblikk på å utvikle kritisk forståelse av praksisfeltet. Denne tenkningen kan knyttes til begrepet *research-mindedness* som kjennetegnes ved at forskning som utvikles i praksis verdsettes som relevant, viktig og nyttig.

Begrepet anerkjenner både teoretisk og praktisk kunnskap knyttet til konkrete kontekster i den daglige virksomheten i barneverntjenesten. Karvinen-Niinikoski (2012) understreker forskningens betydning i sosialt arbeid for å utvikle profesjonenes kompetanse, hvor rom for refleksjon er viktig for utvikling av en bedre praksis. Karvinen-Niinikoski (2012) påpeker at det er viktig med en gjensidig anerkjennelse mellom forsker og praktikere og at de anerkjenner hverandres kunnskap.

5.1.2 Prosjekters plassering i forhold til definisjonen av praksisforskning

Sett ut ifra de ulike tilnærmingene på praksisforskning vil jeg her se på hvordan prosjektet, DNBV, plasserer seg i feltet. De ulike definisjonene på hva som er praksisforskning skiller mest på hvor deltakende praktikerer er i forskningen og hvem som utarbeider forskningsspørsmål eller tema.

DNBV ligger etter min forståelse nærmere den forståelsen hvor det er et forskningsstyrt prosjekt slik som Uggerhøj (2012) viser til. I DNBV er forskningsdesignet utarbeidet av forskerne med bakgrunn i tidligere forskning på veksten i barnevernet, med formål om å få en bedre forståelse av hvorfor den store økningen i barnevernssaker. Det ble innledet et samarbeid med flere forskningsmiljø og høgskoler hvor det ble utarbeidet en skisse i tre faser hvor formålet var kartlegging av et større antall foreldre og barn som var bruker av barnevernertjenesten. Videre har forskerne i samarbeid med barnevernet utarbeidet surveyen hvor arbeidet har vært ledet av forskerne. Analysen er gjort av forskerne og drøftet i etterkant med medforskerne (Marthinsen m.fl., 2013). Min forståelse er at prosjektet DNV er et forskningsprosjekt i samarbeid med barnevernet (praksis) og som er ledet av forskerne.

5.1.3 Hvorfor praksisforskning?

Som nevnt i oppgavens innledning er det i sosialt arbeid et stort behov for utvikling av kunnskap og forskning hvor forskningen tar utgangspunkt i problemstillinger som kommer fra praksis og setter fokus på lokale kunnskapsbehov. Praksisbasert forskning basert på prinsipper, design og datainnsamlinger i vanlig praksis for å kunne svare på de spørsmål som kommer fra praksis (Ramian, 2013).

Samarbeid mellom praksis og forskning (Slettebø, 2013) kan sammen med refleksjonen, samt drøfting og kopleing til teori og praksis, legge forholdne til rette for utvikling av ny kunnskap. Ved dette kan praktikerer få nye perspektiver på sin praksis, men det vil også gi forskeren innsikt i den erfaringsbaserte kunnskapen i praksisfeltet.

De ansatte i barneverntjenesten står ovenfor mange faglige valg og utfordringer. Det er videre forventninger knyttet til barnevernet i forhold til nye strategier for forebygging. Barnevernet står ovenfor brukergrupper med sammensatte behov som

rusproblematikk og psykiske problemer, som stiller særlige krav til samhandlingskompetanse. Videre stilles det økt krav til varierende metoder. Dette medfører i følge Slettebø (2013) utfordringer når det gjelder kompetansen til barnevernsansatte.

Slettebø (2013) viser videre til at undersøkelser har vist at profesjonsutøvere i liten grad leser eller har interesse for forskning. En grunn til manglende interesse for forskning kan være at den ikke er kontekstualisert godt nok, slik at den ikke oppleves anvendelig, da den forenkler og reduserer kompleksiteten i arbeidet (ibid).

5.1.4 Opplevelsen av rollen som medforsker

Betegnelsen medforsker og praktiker brukes her i forhold til barnevernsansatte (praktikere) som deltar i forskning på område i egen praksis. De to medforskerne som er intervjuet har begge deltatt i første fase av DNBV hvor deltakelsen var å forberede surveyen som var ledet av forskerne. Barnevernet kom med innspill på områder som hadde interesse for barnevernet. Videre bidra til rekruttering og intervju.

«Jeg har vært med som medforsker fra fase 1. I starten var det samlinger og møter hvor det i samarbeid ble laget surveyen med spørsmål til foreldrene. Dette ble ledet av forskerne, men jeg tenker at det var viktig at vi var med. Jeg følte at det var viktig med våre innspill. Det var noen områder hvor vi nok tenkte litt ulikt på hva som burde vært med. Så etterhvert at det var noen spørsmål surveyen som ble oppfattet som uklare» (medforsker).

En annen medforsker viser til at medforskerne har vært viktig for prosjektet.

«Jeg tenker at vi som medforskere har vært viktig. Tilgangen av informanter har gått gjennom barnevernet. Vi har også tilrettelagt for andre forskere og medforskere som har intervjuet i vår kommune» (medforsker).

De forberedelsene som ble gjennomført i forkant av rekrutteringen har medforskerne påpekt som viktig og avgjørende for en god rekruttering. Det ble holdt seminar hvor forskerne presenterte prosjektet DNBV, hvor alle ansatte deltok. Ved noen av barneverntjenestene ble det i tillegg gjennomført rollespill hvor barnevernsansatte trente på å presentere prosjektet for klientene. Og det var utarbeidet en skriftlig presentasjon av prosjektet.

«Vi hadde seminarer med de andre ansatte hvor forskerne gav en god innføring i prosjektet og hadde rollespill på hvordan introdusere prosjektet til foreldrene» (medforsker).

En annen medforsker viser til samme erfaring:

«Den opplæringen vi fikk av forskerne var nyttig og de andre ansatte sa at det hadde vært lærerikt og de følte seg trygge på å ta kontakt med foreldrene og presentere prosjektet for rekruttering» (medforsker).

Rekrutteringen ble gjennomført ved at saksbehandlerne kontaktet foreldrene på telefon eller i møte. I noen grad oppgis det at dette var merarbeid for saksbehandlerne. Forespørslene ble positivt mottatt av foreldrene, noe som inspirerte til rekrutteringen.

«Det var noen som var litt skeptisk til det med at rekrutteringen ville ta tid og medføre merarbeid, men det som var positivt var at når de første hadde begynt å ringe, ble det godt mottatt av foreldrene og det inspirerte de andre slik at rekrutteringen fikk greit hos oss» (medforsker).

Forskerne påpeker den viktige jobben barnevernet har bidratt med til særlig fase 1 i DNBV:

«Barnevernet har gjort en svært god jobb og det har overgått de mest positive forventningene til særlig fase 1 i DNBV. Barnevernet har lagt ned mye arbeid i prosjektet» (forsker).

Medforskerene hadde ikke master eller erfaring med forskning utover det som ligger i grunnutdanningene. De viser til at de har lært mye fra forskerne. Den opplæringen de har fått i forskningsmetodikk er nyttig kunnskap for å sikre kvalitet på arbeidet.

«Vi lærte mye av forskerne, blant annet hvordan gjøre utvalg. Har lært mye av forskerne om hvordan forskning foregår. Det har vært veldig lærerikt og interessant å arbeide tett med en annen faggruppe» (medforsker).

Dette kan vise at forskerne har ivaretatt behovet til medforskerene for å tilegne seg nødvendig forskningsmetodikk for gjennomføring av sin oppgave i prosjektet på en forsvarlig måte. Det stilles like store krav til praksisforskning som til annen vitenskapelig forskning uavhengig av hvor involvert praktiseren er i forskningsdesignet (Ramian 2013, Uggerhøj 2012, Karvinen-Niinikoski, 2012). Forskerne har et særlig ansvar for ivaretagelse av de utsatte gruppene gjennom hele forskningsprosessen, samtidig som de skal sikre at forskningen foregår etter gjeldende etiske retningslinjer (Forskningsetiske komiteer, 2011).

Erfaring med forskerrollen beskriver medforskerne som lærerikt, men samtidig utfordrende i forhold til å ha en annen rolle ovenfor foreldrene enn

barnevernarbeiderrollen. De to medforskerne har gjennomført mange intervjuer ved andre barneverntjenester.

«Var veldig lærerikt å intervju, jeg intervjuet nærmere 40 foreldre. Jeg måtte virkelig vurdere meg selv i forhold til ikke å gripe inn og forklare for mye, eller hjelpe foreldrene med å svare. Det å skulle være nøytral var interessant å oppleve» (medforsker).

En annen medforsker sa det slik:

«Jeg har lært mye av å intervju, det å har en annen rolle, du møte fedrene og mødrene på en annen måte ved å intervju uten å skulle ta avgjørelser, eller følge opp videre i forhold til de problemene som de sliter med» (medforsker).

I sitt daglige arbeid har den barnevernsansatte mye ansvar i forhold til å foreta vurderinger og beslutninger ovenfor foreldre, barn og ungdom. Medforskerne opplevde at foreldrene hadde mye å fortelle om sin og barnas situasjon. De viser til at det å være i en annen posisjon til foreldrene, kunne lytte, være «nøytral» som en medforsker uttrykket det, uten å skulle ta ansvar, har gitt dem en mulighet til å reflektere over det som foreldrene fortalte. Samtidig som de kjente på lyst til å hjelpe eller også en følelse av lettelse i forhold at oppdraget var å intervju og ikke skulle ta videre ansvar. Dette var noe de «kjente» på særlig i de første intervjuene. En av medforskerne viste til at de barnevernsansatte hadde erfaring fra barnevernet og er vant til denne type problematikk i motsetning til forskerne som ikke hadde erfaring med fagfeltet. I etterkant av intervjuene har det vært mange interessante drøftinger med forskerne.

Forskning på egen praksis kan i følge Halvorsen (2010) dreie seg om å forske på ulike metoder som yrkesgruppen anvender, på problemer som yrkesgruppen har ansvar for å jobbe med, samt forske på de organisatoriske rammene som arbeidet foregår innenfor. Her har foreldrenes fortellinger om egen og barnas situasjon på mange livsområder vært mål med undersøkelsen. En av forskerne påpekte

«Det er interessant at det kom frem en ny type differensiering blant ulike grupper, at klientene ser litt annerledes ut når man har et stort materiale, vi fikk stilt noen andre spørsmål enn det barnevernet stiller og dette styrker forskningen. Det har kommet frem den enkelte kommunes særegenhet i klientmassen. Jeg tror at når man jobber i barnevernet til daglig må man være veldig kjapp i forhold til de begrensningene som

de ansatte må forholde seg til og da har man en tendens til å legge fokus på veldig tydelige ting» (forsker).

Medforskerne har god erfaring med å snakke med foreldre om vanskelige forhold slik at intervju situasjon er kjent, men det å «være nøytrale» og «kunne lytte til» stiller de i en annen posisjon. Det forskeren peker på ved å stille andre spørsmål til foreldrene enn det barnevernet gjør, har det kommet frem særegenheter som ikke fanges opp av barnevernet. Det som er kommet frem av ny kunnskap om klientmassen til den enkelte barneverntjeneste, kan man tenke seg kan danne grunnlag for at barnevernet utforsker mer. Halvorsen (2010) påpeker at det kan være mye å vinne på at forskning utføres i samarbeide mellom forskere og praktikere. Dette gjelder både for å identifisere relevante forskningstemaer og for at forskning skal være nyttig og anvendelig i praksis.

Erfaring fra prosessen med rekruttering og etter hvert intervjuene med foreldrene, samt opplæringen i forskningsmetodikk har økt deres kompetanse i forhold til forskning. Dette er noe medforskerne oppgir som nyttig. Videre har refleksjonene med forskerne i etterkant av intervjuene, samt deltakelse på seminarer med drøfting av ulike problemstillinger vært interessante og «gull verdt» som en av medforskerne uttrykte det.

«Det å delta i prosjektet har ført til at jeg har blitt opptatt av faget på nytt igjen. Det å få innsikt i hva som skjer innenfor faget og få oppdatering på ny forskning både her og utenlandsk forskning har vært kjempenyttig. Det har vært gull verdt, det førte til at jeg fikk lyst til å begynne på masterutdanning» (medforsker).

En av medforskerne deltok på den første analysen av data fra surveyen og foreller at det var interessant å få innsikt i analyse av noen av funnene fra prosjektet. Dette gav en annen forståelse av forskning og forskerens rolle. Det å kunne bidra med å gi forskerne mer kunnskap om barnevernets arbeid og at det ble vedsatt av forskerne.

«Samlingen med forskerne var veldig interessant og jeg fikk en helt annen forståelse av hvordan forskerne jobbet. Det er en tosidighet i dette, forskerne var interesserte i å høre om de erfaringene vi har fra barnevernet, tenker at det er nødvendig kunnskap for forskerne» (medforsker).

Medforskerne oppgir at det var spennende å jobbe tett sammen med forskerne, de har fått mye ny kunnskap om aktuelle temaer innen barnevernsfeltet. På den andre siden har Medforskerne fått bidratt med sin erfaring fra barnevernet og ser på det

som et viktig bidrag i de fora hvor de har møtt forskerne og opplever at forskerne har vist stor interesse for de ulike delene av barnevernet og hvordan de jobber.

Medforskerne viser også til de diskusjonene som har vært på samlinger med forskerne og medforsker hvor de har diskutert funn fra DNBV eller andre temaer som forskerne har lagt frem.

«...du slipper jo forskerne tett innpå deg. Nå har jeg faktisk skjønt at forskerne ikke vet alt de heller, tenker at du er jo professor og må jo kunne mer eller alt om dette. Slike er det jo ikke, for vi kan ganske mye vi også. Derfor ble det jo så bra når vi reflekterte sammen» (medforsker).

Utvexling av kunnskap er nødvendig når praksiskunnskapen er kontekstuell og forskeren trenger tilgang til praksisen som skal forskes på gjennom å delta i den (Døhlie, 2013). Forskeren må ha tilgang på praksis og praktikerens erfaringsbaserte kunnskap for å prøve ut sine teorier (ibid). Forskernes behov for kunnskap om barneverntjenestenes virksomhet og medforeskernes erfaringer og kunnskap om barnevernsarbeidet skjer gjennom drøftingene og refleksjonene om ulike temaer. Medforskerene viser til at de barnevernansattes erfaring og kunnskap er blitt etterspurt og verdsatt av forskerne har vært viktig. I en slik sammenheng der barnevernansatte møter forskere kan det være slik som en medforskeren viste til, at de kan gjøre seg en oppfatning av at forskeren vet best. Medforskernes beskrivelse av den utvesklingen av erfaringer og kunnskap som en «tosidighet» som kan forstås som en gjensidig anerkjennelse av hverandres kunnskap og ståsted. Karvinen-Niinikoski (2012) påpeker denne gjensidige anerkjennelsen mellom forsker og praktiker er en forutsetning for at det skal utvikles rom for refleksjon som kan utvikle kompetansen hos barnevernsarbeidere.

En av oppgavene til medforskerne har vært å være bindeleddet mellom forskerne og barneverntjenesten. Utover en del praktiske oppgaver, som tilrettelegging for intervjuene, har en viktig oppgave vært å holde engasjement for prosjektet «varmt» innad i barneverntjenesten. Samt videreformidle de funn fra DNBV som hadde vært drøftet ved samlinger med forskerne og andre medforskere. Deres erfaring er at den første perioden med rekruttering og gjennomføring av intervjuene var svært travel. Ofte kom deltakelsen i DNBV på toppen av de andre oppgavene og en ser i ettertid at det skulle vært lagt opp på en annen måte. Motivasjonen til å delta har vært målsettingen med DNBV, viktighet med forskning med fokus på foreldrene, samt

behovet for forskning på barnevernfetlet. Forventninger til at resultatene fra forskningen skulle anvendes til å utvikle en bedre tjeneste. Etter hvert har deres egne personlige og faglige utvikling vært motivasjon for å ha stått på litt ekstra.

«Det har vært vanskelig å formidle det som jeg har vært med på og klare å holde engasjementet for prosjektet innad i forhold til at dette er noe vi skal bruke tid på. Det er alltid noen som spør om vi har tid og om det er noe nytte for oss. Det har ikke vært lett for meg å formidle den betydning jeg mener denne forskningen har. Må si at dette snudde seg da forskerne kom hit og presenterte funne for hele personalgruppen, det skapte stort engasjement» (medforsker).

En annen viser til at det har vært utfordrende å få formidlet til de andre den kunnskapen og de drøftingene som ble gjort ved seminarene. Det var satt på dagsorden og var planlagt hvordan man skulle følge opp i barneverntjenesten.

«Å sette av tid til å ha de gode drøftingene har vært utfordrende, vi har hatt mange tanker om hvordan vi skulle legge det opp og jeg har vært veldig engasjert, men tiden har ikke strukket til» (medforsker).

En av forskerne viser til at kunnskapsutvikling er en sentral del av prosjektet. Men at kunnskapsutviklingen hos den enkelte medforsker er vanskelig å generalisere og bringe videre i personalgruppen.

«Jeg tror at de seansene og settingen vi har hatt med praktikerne og medforskerene, særlig medforskerene, har hatt en karakter av at det har vært god tid til å diskutere og reflektere. Det ble lagt frem lignende ting fra mange plasser, men resten av kontoret er ikke med på dette. De kommer tilbake med en innsikt og refleksjoner som stikker mye dypere enn det man har tid til ellers i hverdagen. Slik at det blir på en måte en annen dimensjon og innsikt slik at de kanskje kan være mer preget av ydmykelse og forsiktighet i praksis. Men det blir slik at denne innsikten blir på individnivå i tjenesten» (forsker).

Det både forsker og medforskere viser er at det er en utfordring å gjøre den kunnskapen som medforskerne har tilegnet seg tilgjengelig for de andre ansatte. Det er mange former for læringsutbytte eller kunnskapsutvikling (Grepperud m.fl., 2004). Et skille går mellom faglig utbytte som gjerne er jobbrelatert og et mer personlig utbytte. Medforskerens kunnskapsutvikling har vært en individuell læring som de har tilegnet seg gjennom refleksjon og utveksling av erfaringer med andre medforskere og barnevernansatte, samt forskere.

En utfordring for en av medforskerne har vært å få god støtte fra hele kollegafellesskapet på at deltakelse i prosjektet er verd å bruke tid på. Samt at

forskning er viktig når det gjelder å gi mer kunnskap om de familiene som barnevernet arbeider med. Samtidig med at det har vært utfordrende å formidle barnevernets bidrag til å heve kunnskapen på barneverfeltet med deres deltakelse i forskningen.

I en norsk undersøkelse ble begrepet «støtte» nyansert (Grepperud m.fl., 2004) og det ble skilt mellom moralsk, økonomisk, faglig støtte og praktisk tilrettelegging. Å se på «moralisk støtte» kan være anvendelig i denne sammenheng (Grepperud m.fl., 2004). Moralisk støtte betegner situasjoner der arbeidsgivere eller kollegaer aksepterer deltakelse i prosjektarbeid. Moralisk støtte betyr da alminnelig aksept ved at kollegaene og leder engasjerer seg i prosjektet. Moralisk støtte er en form for støtte som i midlertid varierer i forhold til hvor sterk og tydelig den kommer til uttrykk, mangel på moralisk støtte kan på den andre siden komme til uttrykk med mangel på interesse og ambivalens eller negative holdninger (ibid). Her kan det tyde på at det har vært mangel på interesse, samt ambivalente holdninger som har vært utfordringer i forhold til å finne det verd å bruke tid på denne forskningen. Som medforsker uttrykker det har engasjementet for nytten av forskning vært vanskelig å formidle. Slettebø (2013) viser til at generelt er det liten interesse for forskning blant ansatte i barnevernet og en grunn kan være at forskningen oppleves lite anvendelig i arbeidet. Som medforskeren viser til snudde dette seg og skapte engasjement ved at forskerne la frem resultater fra DNBV for de øvrige ansatte. En forståelse av dette kan være at forskerne med sin kunnskap og engasjement skaper refleksjon rundt tema og knytter sammen forskning og praksis til et hele slik at en kan se nytten av bruk av forskning. Dette samsvarer med det Slettebø(2013) viser til, at forskning på praksis i barnevernet kan gi nye perspektiver og dermed ny kunnskap.

En annen nyanse av støttebegrepet er «tilrettelegging» som kommer til uttrykk på flere måter i tolkningen til Grepperud m.fl. (2004). Det å skape tid og rom for deltakelse i prosjektarbeid/forskning ved at stillingen tilrettelegges, deler av stillingen endres eller ved avlastning av oppgavene (ibid). Medforskerne viser til at deltakelse i DNBV har krevd mer tid enn de hadde forutsett. Det er i forhold til egen arbeidssituasjon som ansatt i barneverntjenesten hvor det i utgangspunktet for de fleste er et tidspress. Som medforskerne har vist til har deres engasjement i prosjektet medført at de har stått på ekstra i perioder. Grepperud (2004) viser til at det kan blir spenningsfylt mellom kolleger dersom kollegane påføres ekstra arbeid.

Her kan det forstås som at medforskerne har tatt ansvar for denne merbelastningen. Svensson (2008) påpeker at det kan henge sammen med at barnevernet som tjeneste kan karakteriseres som en profesjonell arbeidsorganisasjon der den profesjonelle har betydelig autonomi i yrkesutøvelsen med «myndiggjorte» medarbeidere som rydder seg rom selv. En annen del av dimensjonen tid og rom er i med tanke på hvordan man følger opp og integrerer prosjektet og nyttiggjøre seg den kunnskapen. Det er i denne sammenheng naturlig å komme inn på ledelse, hvilket blir drøftet i kapitlet «Ledelse som utfordring».

Medforskerne viser til at deltakelse som medforsker i DNBV fase 1 har vært interessant og lærerikt. De har fått god kunnskap i forskning og forskningsmetoder. Gjennom de ulike seminarene med deltakere fra barnevern i andre kommuner har de knyttet bekjentskap for utveksling av erfaringer. Innholdet i de ulike seminarene har vært nyttig og bidratt til økt kunnskap på ulike områder som hva som skjer innen faget, barnevernets virksomhet og generell forskning på problemstillinger innen barnevernsfeltet. En medforsker oppsummerte det på følgende måte:

«...føler jeg har vært med på noe stort og viktig som kan ha betydning i forhold til de familiene vi jobber med» (medforsker).

Medforskerene har vært opptatt av veien videre og vil ta med seg erfaringene fra DNBV fase 1 i det videre samarbeidet med forskerne. De viser videre til at det har vært noen utfordringer og ser viktigheten av at hvis det skal lykkes å nyttiggjøre kunnskap fra deltakelse i utviklingsprosjekt, må ledelsen og hele tjenesten får et eierskap til prosjektet. Forskerne viser til at det har vært helt avgjørende for prosjektet at det har vært godt forankret i lokal ledelse. Fra forskernes side har det vært bevissthet rundt dette og de har hatt mange møtepunkter med ledelsen (Marthinsen m.fl., 2013; Fauske m.fl., 2009).

5.1.5 Ledernes erfaringer med deltakelse i praksisforskning

Som vist til ovenfor har det vært avgjørende for prosjektet DMBV at det har vært forankret lokalt i barneverntjenesten ved leder. Ved to av de fire barneverntjenestene i min oppgave har det vært skifte av leder i den perioden til DNBV fase 1. En av forskerne viser til at noe av utfordringene ved å forske på barnevernet er «*stor utskiftning av personale og det eneste stabile er forskeren og klientene*» (forsker). Det er generelt en stor turnover i barneverntjenesten, dette gjelder også ledere, noe

som kan gjøre det sårbart i forhold til kontinuitet når leders rolle blir så sentral. To av de tre barnevernlederne jeg har intervjuet har deltatt i DNBV fra oppstart og jeg ønsket å undersøke nærmere deres motivasjon for å delta, samt erfaringer fra deltakelse i DNBV.

Barnevernlederne viser til at motivasjonen for å delta i forskningsprosjektet DNBV har vært viktigheten av at det blir forsket på (innholdet) i barneverntjenesten. En leder viste til at dette er en stor barneverntjeneste som får mange henvendelser om deltakelse i forskning.

«Prosjektet var interessant i forhold til det som var formålet med å skaffe mer kunnskap om familiene som er i kontakt med barnevernet, at det var et prosjekt av så stort omfang, videre var det en målsetting om utviklingsarbeid som var planlagt. Når det gjelder fase 1 er det blitt et resultat som vi er stolte av å ha vært med på» (leder).

Dette sitatet står også som utsagn for det den andre lederen har uttrykt. I likhet med medforskerne påpeker lederne en stolthet over å ha kunnet bidratt til rekruttering av over 700 informanter i et stort prosjekt som de har et eierforhold til og ser forskningsresultatene av. Har fått erfart hvor viktig og lærerikt det er å delta i denne typen forskning. Videre vises det til at barnevernfeltet er blitt løftet gjennom denne forskningen. Data fra Statens Sentralbyrå (SSB) har hittil vært eneste kilde til data om barnevernet, ellers er det lite data på barnevernsklientene. Det omfanget av data fra DNBV rapporten er et svært nyttig bidrag til barnevernfeltet.

Barnevernlederne viser til at de ikke var godt nok forberedt på hvor mye tid det ville kreve og hvor konsentrert det ble i en periode. Det ble til tider strevsomt for medforskeren og ser i etterkant at det kunne ha vært tilrettelagt på en bedre måte.

«Det har vært interessant å delta på prosjektet, men det har til tider vært ganske utfordrende, særlig for medforsker i en fase hvor det skulle rekrutteres foreldre, de andre ansatte deltok i dette, men de måtte pushes på. For medforsker ble det mye jobbing. I ettertid ser vi at vi skulle ha lagt til rette på en bedre måte» (leder).

En leder viser til at det med medforsker ikke har fungert godt hos dem, det skyldes flere forhold, men blant annet tilrettelegging. En leder uttrykt seg slik i forhold til erfaringene med deltakelse i DNBV:

«Må si det har vært nyttig for meg å delta, det var noen samlinger som gav meg noen sterke aha opplevelser og som fikk meg til å reflektere over en del ting. Husker blant annet drøfting rundt ledelse og barnevernfeltet. Jeg endret tanker om en del ting. Kan si det ble nyttig på en annen måte enn det som var målsettingen» (leder).

Oppsummert viser data at lederne har vært sentrale i å legitimere prosjektet i barneverntjenesten. Videre har deltakelse i ulike fora knyttet til DNBV bidratt til egenutvikling som leder.

5.1.6 Erfaringer med bruk av resultater fra DNBV internt i barnevernet

Et av undersøkelsesspørsmålene i denne oppgaven er i hvilken grad deltakelse i praksisforskning kan tilføre fagfeltet ny kunnskap. Jeg ønsket å undersøke nærmere om de barnevernsansatte har brukt funn fra undersøkelsen i DNBV i arbeide i barnevernet, eventuelt hva har vært utfordring ved ikke å bruke data fra undersøkelsen.

Resultatene fra undersøkelsen DNBV har vært gjort tilgjengelig for deltakerne i DNBV på flere måter. Forskerne har presentert data på ulike felles samlinger for barnevernlederne og medforskerne. Det har vært samlinger med medforskere og forskere. Videre det vært interne seminar med ansatte i barnevernet og forskerne. Hovedfunn fra undersøkelsen ble presentert i en rapport i 2009.

Både medforskerene og lederne viser til at det var viktig at forskerne underveis har lagt frem resultater fra DNBV og andre faglige temaer for barneverntjenestene. Dette har bidratt til refleksjoner og gode faglige diskusjoner mellom forskerne og de ansatte i barnevernet. Deler av det som har kommet frem i undersøkelsen er gjenkjennbart fra det daglige arbeidet og forskningen tolkes som en bekreftelse på dette. Andre resultater fremlagt for egen kommune har overasket de barnevernsansatte som har blitt utfordret på dette i drøfting med forskerne. Det har vært positivt og det har skapt refleksjoner og utfordret dem til nye tankerekker og forståelser.

«Forskerne har vært her og lagt frem funn. Ting ble satt på dagsorden og det har vært noen interessante drøftinger med forskerne. Vi følte oss til dels provosert og utfordret på en del av funnene som satte i gang tanker og oppfatninger som vi har tatt med videre» (leder).

Samme erfaring fra en av medforskerne:

«Det var viktig at forskerne kom til oss og la frem funn fra prosjektet, samt andre temaer. Det ble lagt frem på en måte som skapte stort engasjement hos de ansatte og det var umulig å ikke la seg engasjere» (medforsker).

Medforskerne viser til forventinger om deltakelse i DNBV og de resultatene som etter hvert ble presentert av forskerne skulle bli brukt aktivt for å utvikle en bedre

tjeneste. De gode drøftingene og refleksjonene som forskerne bidro med skapte stort engasjement blant de barnevernansatte, men ble ikke fulgt opp i etterkant.

«Vi fikk høre om resultatene og snakket om at det var interessant og slikt og så gikk dagene. Tror det vil være vanskelig å spore om det er endringer i måten vi gjør ting på. Det er et tankekors, det burde ha vært slik at vi har tatt noe av dette til etterretning og gjort noen endringer. Her mener jeg leders rolle er viktig og det skulle ha vært mer styrt fra leder, som medforsker var jeg et bindeledd og holdt prosjektet varmt og kom med oppdateringer, men uten å ha mandat til å si at «dette skal vi bruke.» (medforsker).

En leder viser til de hadde forventninger om gjøre nytte av samarbeidet med forskningen ved å invitere inn forskerne til flere interne seminarer. Dette ble ikke gjennomført på bakgrunn av bemanningssituasjonen og at leder hadde begrenset kapasitet, siden leder også blir brukt til saksbehandling.

«Tiden strakk ikke til. Vi har hatt noen interne drøftinger, og jeg har brukt funn fra undersøkelsen som viser særtrekk ved vår klientmasse opp mot politikere og rådmann for å få flere ressurser til barnevernet (leder)

En av lederne viser til DNBV som utviklingsprosjekt for praksisforskning var forankret hos rådmannen. Dette for å bygge opp kompetansen og gi opplæring i forskning. DNBV er tatt inn i rådmannens planer, men ble ikke fulgt opp. Barneverntjenesten har ikke benyttet seg av forskere for presentasjon av funn. Det er kun leder som har fulgt opp med informasjon innad i barnevernet. Resultater har vært presentert i forhold til rådmannen og politikere for dokumentasjon av ulike særtrekk ved klientmassen og identifisert behov for å møte dette med økte ressurser til barnevernet. I tillegg har de delt kunnskapen med andre samarbeidspartnere. Resultat er i begrenset grad brukt i barneverntjensten.

«...vet at andre barnevernstjenester har gjort mye mer ut av dette og invitert inn forskerne, hos oss ble det ikke slik, jeg ventet på utspill fra rådmannen. Jeg har deltatt på seminarene og har kommunisert innad i tjenesten. Vi tok inn noen av funnene, noe var godt å få bekreftet og kunne bruke ut mot rådmannen og samarbeidsinstanser. Så var det dette med å bli utfordret på en del ting, nyttig å bli speilet gjennom forskningen» (leder).

En forsker viser til at spørreundersøkelsen er et utgangspunkt for den videre forskningen og prosjektets andre faser.

«Surveyen var ment som grunnlag for videre forskning og et grunnlag for de andre fasene i prosjektet» (forsker).

En annen forsker tar opp at forskning produserer en del generell kunnskap som kan være til nytte for den barnevernsansatte i konkrete saker. Det som en generell kunnskap som viser hvordan barnevernsansatte bør handtere den enkelte sak. Det vil alltid være en skjønnsutøvelse knyttet til en konkret sak. Barnevernsansatte kan bruke den generelle forskningen som en kunnskapsbase de kan lene seg mot. Forskeren finner det utfordrende for barnevernet å bruke data fra DNBV fase 1 for målsettingen har vært kartlegging av problematikk og bruk av tiltak.

«Det er nok utfordrende å ta i bruk funn fra DNBV undersøkelsen fordi målet var å kartlegge en del problematikk og tiltak, slik at det er ikke til direkte bruk i utredning for eksempel, heller ikke tiltaksutforming. Forskerne har sammen med barnevernet reflektert over ting som ligger i de funnene. Det er spesielt i fase 3 som en skal i gang med nå hvor det blir et samarbeid mellom forskere og de som jobber i barnevernet hvor det blant annet skal prøves ut utredningsmodeller» (forsker).

Forskeren fortsetter med følgende:

«Samarbeid mellom forskning og praksis må bli som et møte hvor forskning kan bidra med kunnskapsproduksjon og oversikt, det at en kan problematisere ulike tilnærminger og måter å jobbe på. Det er de som jobber i barnevernet som har kunnskap om hva som skjer i barnevernet. Det vi som forskere kan bidra med er et blikk utenfra. I samarbeid mellom forskere og praktikere som medforskere har en et ulikt ståsted og det er medforskeren som i samarbeid med forskeren må finne ut hvordan kunnskapen kan brukes» (forsker).

5.1.7 Oppsummering

Resultatene fra intervjuene viser at forskernes presentasjon av resultatene til barneverntjenestene har vært viktig. Dermed fikk alle ansatte tilgang til informasjonen og det har skapt drøftinger rundt resultatene. Resultatene viser at noen av funnene i undersøkelsen har vært overraskende for de barnevernsansatte. Videre at det i liten grad er brukt resultater fra undersøkelsen DNBV i det praktiske arbeidet i barneverntjenestene. Lederne har brukt resultater til presentasjon for rådmenn og politikere som en dokumentasjon på særtrekk ved klientmassen i barneverntjenestene. Det har vært forventninger fra medforskerne til bruk av resultatene. Det er en barneverntjeneste hvor lederen har lagt frem resultater i egen tjeneste. Det fremkommer av resultatene at funnene fra DNBV fase1, er ment som et materiale til videre forskning og skulle danne grunnlag for de neste fasene i prosjektet. Oppsummert kan man si at resultatene blitt brukt i form av informasjon til politikere og samarbeidspartnere. Det at forskerne har presentert funnene, har skapt

engasjement rundt resultatene og deltakelsen i DNBV. Ved å se på funnene samlet, kan det tyde på at prosjektet DNBV har fått legitimitet ved de ulike barnevernkontorene. Resultatene peker sterkt i retning av at samarbeid mellom forskning og praksis har bidratt til økt kunnskap hos alle deltakerne.

5.2 Barns medvirkning som utfordring

I undersøkelsen kom det frem flere områder som er utfordrende for både ledere og barnevernsansatte det daglige barnevernsarbeidet. Særlig samtale med barn og kunnskap om hjelpetiltak var noe som flere savner kunnskap om. Jeg vil her presentere funn fra undersøkelsen når det gjelder samtale med barn og barns medvirkning og sette dette opp i mot relevant teori og endringer i barnevernloven, som kan ha innvirkning på hvordan barneverntjenesten jobber i dag.

5.2.1 Ledere og barnevernsansatte om barns medvirkning

På spørsmål til ansatte i barnevernet om utfordringer i jobben er samtale med barn et område som samtlige oppgir at de trenger mer kompetanse på. De har også en erkjennelse av at de snakker for lite med barna, særlig de yngste barna. Barnevernsansatte tar videre opp at de har fokus på barna ved hjemmebesøk og observasjoner. Her presenteres noen av utsagnene fra de barnevernansatte.

«Om det er at vi ikke kan snakke med barn er jeg ikke sikker på, men hva er det som gjør at vi snakker for lite med dem? Det er vel det at vi snakker mer til dem enn med dem, det vi er best på er å informere dem. Barnevernsproffene sier mye om dette at de får informasjon men ikke blir snakket til, også er vi jo ikke der for dem etter 15:30, og tiden strekker ikke til, vi har for mange oppgaver» (ansatt).

Det å skjerme barna og beskytte dem fra involvering i de vanskelige forholdene rundt familien, er en grunn som oppgis for ikke å snakke med barna.

«Det er utfordrende å snakke med barna om vanskelige ting, vi vil jo gjerne skåne dem for de vanskelige tingene. Vi forholder oss mest til foreldrene» (leder)

En annen viser til at barnevernet har en utfordring når det gjelder å bli mer bevisste på barns medvirkning og bli flinke til å snakke med barna, dette er et område de nå prioriterer da særlig for barna i mellomalder 6 til 12 år.

«Det å snakke med barn er viktig og det må vi bli bedre på. Vi ser barna og vi er gode på å observere samspill og får kunnskap om barna. Hvordan vet vi at det vi beslutter

er til barnas beste? Jeg tenker at barns medvirkning er avgjørende og da må vi blir gode på å snakke med barna, så det er satsningsområdet nå». (Leder)

En av forskerne viser til at endringene i barnevernloven stiller økt krav til barnevernet om barn og unges medvirkning og deltakelse i sin barnevernssak. Samt barnet som aktør har fått en lovfestet rett til medvirkning i hele saksforløpet i barnevernet.

«Endring i barnevernloven om større krav til at barnevernet ivaretar barns deltakelse i sin egen sak. Forskning viser at barnevernet er kritisert for ikke å snakke med barna og ivareta barnet som en egen aktør i barnevernssaken sin. Det å skape en relasjon til barnet og ha barnet med på avgjørelse i hva som er dets beste når det gjelder for eksempel taktiltak. Dette ser jeg som en utfordring for barnevernet» (forsker).

Resultatene her er ganske tydelig på at det kan være et behov for å styrke kompetansen på å snakke med barn og involvere dem aktivt fremfor å informere dem.

5.2.2 Behov for mer kompetanse på barns medvirkning

I diskusjonen om manglende involvering av barna er det interessant å se på hva barna selv mener om deres kontakt til barnevernet. Hjeldset m.fl. (2013) har gjort en brukerundersøkelse i forhold til barnas tilfredshet med barnevernet. Denne viser svært lav score vedrørende barn og unge i forhold til medvirkning og påvirkning i egen sak. Det er særlig misnøye i forhold til barnevernets tilgjengelighet, en opplevelse av ikke å bli tatt på alvor og ikke få være med på å bestemme hva han eller hun trenger hjelp til. Skauge (2010) viser videre til at samtaler med barn ikke kommer frem i barnevernets journaler.

Flere andre undersøkelser har videre identifisert at barn og barns medvirkning er et område det mangler kompetanse på. Vis (2004) fant i sin undersøkelse at den ansattes egen opplevelse av ikke å ha tilstrekkelig kompetanse på samtale med barn som en hindring. Manglende kompetanse på barn og barns medvirkning har også tilsynet med barneverntjenestene avdekket, hvilket jeg kommer tilbake til i avsnittet «Lovregulerings påvirkning på samtale med barn».

I min undersøkelse oppga informantene at de ønsket å skjerme barnet fra vanskelige forhold som en av grunnene til at de ikke involverer barna. Hva man kan eller ikke kan snakke med barna om finnes det i følge Vis (2004) ingen oppskrift på. Dette avhenger av alder og modenhet. Vis (2004) henviser til (Øvereide 2000) som mener

at det kan være bedre for barnet at det settes ord på hva som skjer, i mange tilfeller kjenner barnet enten direkte eller indirekte til disse forholdene.

Som de barnevernansatte selv poengterer, er de flinkere til å informere barna enn å snakke med dem. Det samme er påpekt i forbindelse med forarbeidet til endringene i barnevernloven. Barnevernet ivaretar i større grad det å gi barna informasjon enn at barna blir deltakende (BLD, 2012-2013). Myndiggjøring og ansvarliggjøring er to perspektiver som i praksis kan oppleves som et dilemma (Backe Hansen, 2004). På den ene siden er det å gi barna rett til å uttale seg i saker som angår dem når det gjelder vurdering av egne behov for eksempelvis besøkshjem eller fosterhjem. Dette kan bidra til at barnet blir sett som aktør, men på en annen side kan det være at barnet belastes med mer ansvar enn det barnet tåler (ibid).

Andre undre undersøkelser (Dahle, 2008) viser at barnevernet i samtaler med foreldrene skaffer seg kunnskap om barnet. Som det fremkommer av data foregår mye av kontakten med barna ved barhjemmebesøk og observasjoner i samspillet. Når det gjelder samtaler med barn oppgis en større utfordring å snakke med de minste barna og etterspørre deres mening, i motsetning til ungdommer som involveres ved at de må samtykke til hjelpetiltak. Barnevernet kritiseres for at de i liten grad benytter seg av barn som kilde til kunnskap om sine egne liv. Dahle (2008) viser til at når barnevernet skal avklare barnets omsorgssituasjon forholder saksbehandlerne seg først og fremst til foreldrene. Det er først når barnevernet ikke kan hjelpe barnet gjennom foreldrene at barnet kommer i fokus (ibid).

En av forskerne som jeg har intervjuet peker på to utfordringer barnevernet står ovenfor i kontakten med barna. Det ene er å ta hensyn til barnets kompetanse, er barnet modent nok til å ta del i avgjørelsene. Det er ikke bare det at barnevernet snakker for lite med barna, men når de snakker med barnet skaffer de seg ikke innsikt i hva barnet har av viten på egen situasjon. Det er etter hvert mye kunnskap om barn som informanter. Strandbu m.fl. (2008) viser til tre forutsetninger som må være tilstede for at det skal være mulig å inkludere barnets perspektiv i barnevernets undersøkelser. Det ene er at deltakelsen må tilrettelegges som en prosess, videre må det finnes en arena som tilrettelegges for at barn kan delta i meningsutveksling. Til sist må deltakelsen tilrettelegges ut fra det enkelte barns forutsetninger og forventninger.

Den andre utfordring som forskeren påpeker er den barnevernsansattes kunnskap og ferdigheter til å skaffe en relasjon til barnet. I følge Gamst m.fl. (2010) er det den voksnes kompetanse som er avgjørende for kvaliteten på informasjonen som kommer fra barnet.

5.2.3 Lovreguleringers krav til barns medvirkning

Barns medvirkning er nedfelt i FN's barnekonvensjonen av 1989 i artikkel 12 som gir en garanti for at barn som er i stand til ut fra modenhet og alder har rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som vedrører barnet og dets synspunkt skal vektlegges. Barnekonvensjonene ble ratifisert av Norge i 1991 og tatt inn i norsk lovgivning 2003. Startes Helsetilsyn (2012) gjennomførte, som nevnt tidligere, fra 2011-2012 et landsomfattende tilsyn med kommunalt barnevern. Tilsynet avdekket at barnevernet ikke følger barnevernlovens intensjon og det viste seg være gjennomgående mangler ved barns medvirkning. Det fremkommer i rapporten at det var tilfeldig om barn ble snakket med eller ikke. Og i de tilfeller hvor det hadde vært gjennomført samtaler med barna, var dette mangelfullt eller ikke dokumentert. Samme resultat fremkom i evaluering av forvaltningsreformen i barnevernet som viser at barn og unge og familiers medvirkning er lite systematisert.

Samme resultat viser seg i forarbeidet til endringer i barnevernloven (BLD, 2012-2013), hvor det påpekes at barns medvirkning ikke har blitt fulgt opp etter målsettingen. Dette til tross for lovendringene fra 2003 og forskrift om barn skal høres og ha uttalerett i forhold som angår dem. For å tydeliggjøre plikten og viktigheten av at barn og unge får god informasjon og medvirkning under hele saksforløpet i barnevernet, ble det tatt inn en ny og overordnet bestemmelse § 4-1, annet ledd. Som sier at alle barn som er i stand til å danne egne synspunkter og gi uttrykk for disse skal i alle forhold som berører barnet delta gjennom hele forløpet i barnevernet. Det utarbeides forskrift for med veiledning til barnevernet om hvilke krav som stilles for å sikre barn og unges medvirkning (BLD, 2012-2013).

Det at det kommer en ny lovbestemmelse er ikke nødvendigvis nok i seg selv, men det kan være positivt at det blir større fokus på området om samtale med barn. Videre kan dette fokuset muligens også gi barnevernsansatte større mulighet til å tilegne seg den kompetansen både de og andre mener de mangler, for å kunne ha høy nok kvalitet i tjenesten.

5.3 Hjelpetiltak som utfordring

Et annet tema som kom frem som en utfordring for barnevernet i undersøkelsen er hjelpetiltak. Et hjelpetiltak forstås som de ulike tiltakene som settes inn i familiene for bedring av barnets omsorgssituasjon gjerne ved styrking av samspill, bedre foreldrenes omsorgskompetane, eller på annen måte støtte opp om barnet og foreldrene.

5.3.1 Ledere og barnevernsansatte om hjelpetiltak

Samtlige ledere og barnevernsansatte viser til at utfordringer i forhold til etablering av hjelpetiltak, evaluering av om de fører til ønsket endring og utfordringer i forhold til en forventning om bruk av mer evidensbaserte tiltak.

Hjelpetiltak er et område som ledere og barnevernsansatte trenger mer kompetanse på, særlig for de familiene hvor det er sammensatt problematikk. Å ha tilgjengelige hjelpetiltak er en stor utfordring både når det gjelder å etablere hjelpetiltak og når det kommer til faglige utfordringer, da de er mange problemer rundt familiene og barna.

«Det med hjelpetiltak er viktig å ha kunnskap om hva nytter, dette er den største utfordringen faglig sett. Det å ha tilgjengelige tiltak er en stor utfordring, vi er blitt utfordret av forskerne på dette, det er vanskelig å vite hva som virker og hva var det som gjorde at det vaket» (leder).

En leder viste videre til at det i fora hvor barnevernlederne møtes diskuteres erfaringer med bruk av evidensbaserte metoder. Det er behov for flere tiltak som kan tilpasses den enkelte familien, særlig de tiltak som rettes mot å styrke omsorgskompetansen, de som har de største problemene oppfyller ikke kriteriene til de evidensbaserte hjelpetiltakene.

«Jeg kjenner ikke til alle de bokstavmetodene og vi har heller ikke tilgang på mange av disse. Dette har vært drøftet i flere samarbeidsmøter med andre barneverntjenester. Ser at i de kommunene som har tilgang på flere av de evidensbaserte metodene har forskjellig oppfatning om hvor nyttig de er og hvem de er egnet for. Da vi hadde PMTO terapeut her hadde vi mulighet til å tilpasse for den enkelte. Nå må vi henvise til samarbeidspartner og har fått avslag på hevendelser. Vi har nettopp fått beskjed om at hvilke familier som passer for tiltaket som tilbys i kommunen. Da står vi med mange familier som disse ikke er anvendelig på, men som trenger hjelp. I barnevernet må vi ha metoder som kan justeres og en bruker hovedprinsippene. Vi må ha mer metoder på det praktiske planet.» (leder).

En annen leder var også inne på evidensbaserte metoder. Barneverntjenesten hadde tilgang på noen av disse, men de er ikke egnet til alle.

«Over flere år har vi arbeidet med å etablere tiltak, men vi ser at det må være alternativer til de evidensbaserte, da de ikke passer for alle. Samtidig har vi etablert bra tiltak rundt ungdom, er sjelden i nemda med ungdom dersom plassering er et med få unntak frivillig. Må si jeg ikke er enig i den satsningen på MST som er et svært dyrt tiltak og tilgjengelig for svært få» (leder).

En ansatt viser til at det er vanskelig å finne rette tiltakene rundt familiene selv om de offentlige instansene i fellesskap forsøker å hjelpe familiene.

«Vi jobber også sammen med helsesøstre, psykiatrisk sykepleier og andre, det er veldig bra. Men selv om vi er mange inne i familien så strever vi med å finne rette type tiltak. Det er også personavhengig og slik blir det vel når vi jobber med mennesker. Gjennom BUF-etat har vi hatt et godt hjemmebasert tiltak med miljøarbeidere som har jobbet i hjemmet, nå er det avsluttet da de ikke skal drive med tiltak. Ser ikke for meg at vi klarer å få til et slikt tilbud lokal. Det var virkelig bra tiltak» (ansatt).

En ansatt viste til at det er en utfordring å få etablert tiltak som skal være rettet mot endringer, og hvordan det skal kunne dokumenteres at det virker. Viser til utfordringen med at de evidensbaserte tiltakene som det satses på innad i kommunen og barnevernet erfarer at det er mange som ikke passer inn i disse.

«Det er utfordrende med å etablere hjelpetiltak, de vi har tilgjengelig blir gjerne støttetiltak og generelle råd og veiledning, vi har behov for flere typer tiltak det vi har i dag er for begrenset. Vi har et tiltaksteam, men slik det er nå med mye sykdom går mye av tiden til saksbehandlingen. De hjelpetiltakene som satset på i kommunen er det mange av familiene det ikke passer for, dette diskuteres stadig» (ansatt).

En av lederne viser til at det vanskelige er å vurdere om tiltakene har ført til endringer, da det kan være flere forhold som spiller inn og som har endret situasjonen rundt barnet.

«Vi setter i gang ulike tiltak som skal føre til en bedre situasjon for barnet enten ved at det er rettet direkte til barnet eller foreldrene. Så er det de sakene hvor det gikk veldig bra, var det fordi vi var inne og gjorde noen grep eller vil det ha gått bra allikevel. Hvordan kan vi være sikre når vi skal evaluere hva om førte til endringen. Vi liker å få lov til å være med å hjelpe» (leder).

En forsker viser til at det er en utfordring å etablere hjelpetiltak rundt de familiene som har mange problemer med å utvikle omsorgskompetansen. Hos foreldrene er det krevende faglig og resursmessig å få til endring. Forsker sier at det for noen familier vil støttetiltak rundt barna være nødvendig for å bedre barnets funksjon.

«Det som vi har sett i prosjektet DNBV er disse familiene som har veldig mange problemer er det utfordringene på tiltakssiden, både det å utvikle tiltak i samarbeide med dem og det å følge opp tiltak. Tenker også at en utfordring er at for veldig mange hjelpetiltak til familiene kreves det ganske store ressurser i å arbeide med å utvikle omsorgskompetansen hos foreldrene» (forsker).

Oppsummert viser resultatene fra undersøkelsen at det særlig er en utfordring for barnevernet å etablere hjelpetiltak rundt de familiene som har komplekse problemer. Det er en faglig utfordring når det gjelder hvilken type hjelpetiltak, tilgjengeligheten av hjelpetiltak og om hva som virker og hvorfor. Videre diskuteres også bruken av evidensbaserte tiltak – her er det mange familier som ikke oppfyller kriteriene for disse metodene.

5.3.2 Behov for mer kompetanse på hjelpetiltak

Barnevernet møter familier med svært ulike problemer, og påpeker at det ikke alltid er lett å sette inn tiltak som virker. Fra departementet påpekes det viktighet av evaluering av om tiltakene gir ønsket resultat. Vet systematisering av erfaring og forskning for utvikling av god praksis (BLD, 2012-2013).

I det landsdekkende tilsynet med kommunalt barnevern ble det funnet flere mangler i forhold hjelpetiltak. Manglende oppfølging av hjelpetiltakene ved at barn mottok hjelpetiltak over flere år uten evaluering på om de virker etter hensikten. Det ble funnet manglende tiltaksplaner og evaluering av tiltakene og mangler ved den barnevernfaglige vurderingen om hjelpetiltak var tilstrekkelig (Statens Helsetilsyn 2011-2012). Dette understøtter ledernes og barnevernsansattes etterlysning av kompetanse på området.

Som vist til er det særlig utfordrende med hjelpetiltak til de familiene med sammensatt problematikk. I en undersøkelse om evaluering av hjelpetiltak (Christiansen m.fl., 2008) påpekes det at dette er en utfordring for både myndighetene og praktikerne. I familier med omfattende problemer er det nødvendig med tiltak på flere områder, for å skape en varig endring i barnas og foreldres fungering. Hvilket også samsvarer med hva forskerne uttrykker i min undersøkelse.

Videre diskuteres det også at evidensbaserte tiltak har sine begrensninger i forhold til de familiene som er mest utsatt og har en alvorlig problematikk. Christiansen m.fl. (2008) viser til at de evidensbaserte tiltakene har en klar avgrensning i målgruppe

hvor det er fokus på samspill, men det settes ikke inn tiltak på andre områder. Han henviser til (Littel, Pape og Forsyth, 2005) som poengterer at erfaringen med familier, hvor det er problemer på flere områder, vil ikke avgrensede og korte intervensjoner føre til varig endring i familiens situasjon.

Barnevernansatte stiller seg kritisk til anvendelse av metoder hvor det ikke er rom for tilpasninger. Barnevernansatte erfarer at de henviser foreldre til veiledning og får tilbakemelding på at foreldrene ikke passer inn i metoden. Samt at for enkelte av klientene er metodene anvendelig, men det barnevernet trenger er andre metoder som i større grad kan tilpasses den enkelte families behov.

I Prop. 106 L (BLD, 2012-2013) i forarbeidene til lovendringene som omhandler blant annet at eksemplifisering av type hjelpetiltak fjernes. Formålet med endringen av teksten i barnevernsloven § 4-4, begrunnes i at barneverntjenesten da står mer fritt til å velge tiltak. Videre skal det føre til økt bevissthet ved valg av tiltak. Kompenserende hjelpetiltak som ikke fører til varige endringer i familien eller barnets situasjon, skal dempes. Endringstiltak benevnes nå som strukturerende tiltak. Departementet påpeker at hjelpetiltakene som settes inn bør være av en ennå mer strukturerende karakter enn tidligere (Regjeringen, 2013).

5.5 utfordringer i det daglige barnevernsarbeidet

Både ledene og de barnevernansatte ble stilt spørsmål i om hva som er mest utfordrende i hverdagen også når det gjelder kunnskapsutvikling.

5.5.1 Høyt arbeidspress kjennetegner hverdagen

Både lederne og de barnevernansatte fortalte om en arbeidssituasjon som var preget av høyt arbeidspress, mange forventninger, samt mye av tiden går til saksbehandling og vansker med å sette av tid til fagutvikling i hverdagen. Samtlige barnevernansatte tok opp tema tid og stort arbeidspress er den største utfordringen i arbeidet.

En av lederne viser til utfordringer som leder når det gjelder for leder å tilrettelegge for at de ansatte skulle kunne ha mulighet til eksempelvis lese faglitteratur.

«Jeg husker et av seminarene i DNBV, der forskerne hadde stilt seg spørsmål om barnevernet var fiendtlig innstilt til faglig oppdatering, hvorfor ikke jeg som leder kunne si at nå har jeg kjøpt en bok til deg og den må du lese. Men de hadde skjönt at arbeidsdagen ikke er slik at det var mulig å skape det rommet, har ikke den styringen

på arbeidsdagen sin for det var mange oppgaver. Hver gang en har litt tid til å sette seg ned kom alle tankene om alt en skulle ha gjort og telefonene som jeg hadde glemt, jeg hadde jo lovet at jeg skulle ringe tilbake til henne i dag, og så tar man den telefonen da. Det å lage de rommene for å drive med fagutvikling er krevende, veldig krevende» (leder).

En annen ansatt viser til at det ikke er mulige å planlegge tid så lenge en ikke har noen kontroll på arbeidshverdagen sin med et kontinuerlig høyt press med å skulle fatte alvorlige beslutninger og ikke strekke til.

«Det er klart at det ikke settes av tid til kunnskapsutvikling når vi må prioritere mellom alvorlige omsorgssviktsaker og akuttsaker. Det er krevende å skulle ta beslutning om det akutte kan vente eller må vi ta den nå og vite at da må omsorgssaken vente. Det er et daglig press på prioriteringer og vi kommer til kort» (ansatt).

En hverdag i barneverntjenesten beskrives som en svært krevende når det gjelder deltakelse på videreutdanning krever at en også bruker av sin fritid og det er det lite overskudd til.

«Det er vanskelig å få til kunnskapsutvikling når vi har en så presset hverdag. De ansatte har brukt så mye energi på jobben at de ikke har energi til eller overskudd til å bruke mye av fritiden til videreutdanning. Vi prøver jo å få gjennomført noe kurs, vi må oppdater oss og det kan også gi et lite pusterom, men på den andre siden så forskyves arbeide» (leder).

Økt krav til administrative oppgaver tvinger seg frem fremfor klientarbeid det fører til et stadig krysspress for å få løst oppgaven.

«Alt skal dokumenteres. Vi sitter mye foran dataen, alt skal registreres, vil blir målt på mye av det vi gjør, mer tid går til å sitte på kontoret med administrative oppgaver. Ledelsesoppgaver prioriteres bort, det går ut over blant annet kompetansehevingen.» (leder).

Det å ikke strekke til i forhold til oppgavene, fører til belastninger i form av dårlig samvittighet ovenfor barna som skal hjelpes.

«Vedtak skal skrives, møtereferater skrives og sendes ut, tiltaksplaner skal evalueres. Veldig mye tid går til saksbehandling og alt skal registreres, for å si det slik, så bruker vi mer tid foran skjermen enn direkte kontakt med barna og familien. Og en får dårlig samvittighet for barna som må vente på hjelp» (ansatt).

Data fra undersøkelsen viser at det er en stor utfordring for de ansatte i barnevernet til å prioritere tid til kunnskapsutvikling. Data viser et høyt arbeidspress med forventninger til hva de skal utføre i arbeidet. Ansatt blir målt på oppgaver som nødvendiggjør bruk av mer tid til saksbehandling. De ansatte har en arbeidshverdag

som er preget av flere oppgaver enn det de klarer å utføre. Det er krevende å ta videreutdanning i tillegg til jobben. Deltakelse på kurs kan også gi en pause i hverdagen, men faren er at arbeidsbyrden bare forskyves. Utfordrende for lederne å tilrettelegge for tilegning av økt kunnskap i arbeidshverdagen. Da de ikke kan fritta ansatte for arbeidsmengde er det vanskelig å pålegge som eksempelvis lesing av relevant teori.

5.5.2 Bemanningssituasjonen

Lipskys i Halvorsen (2010) bruker betegnelsen bakkebyråkrat på praktiker og *byråkrat* henviser til at de har mandat til å iverksette offentlige politikk i praktiske handlinger og konkrete tiltak (Halvorsen, 2010).

Videre arbeider de på bakkeplan med direkte møte med klienter og brukere. I denne dobbeltrollen mellom ivaretagelse av bruker iverksettes de til enhver tid politiske føringene. Det er i dette krysspreset med motstridende forventninger hvor statens intensjoner og føringer for å utøve et godt barnevern oppfylles, og de må strekke seg langt for å oppnå forventningene (Halvorsen, 2010). Dette samsvarer med den hverdagen de ansatte i barnevernet beskriver. Det forventes at for et stadig økende antall barn, skal de ansatte i barnevernet bidra med et bedre barnevern, samtidig som det er ønskelig å få mest mulig for pengene (Vike, 2004).

Forskerne ble stilt spørsmål om hvilke utfordringer de mener barnevernet står ovenfor. Alle tre forskerne uttrykket bekymring for økningen i barnevernet i forhold til bemanningssituasjonen. Dette sett i forhold til oppgave og at det gir grunn til bekymring for barnevernet, da det ikke er samsvar mellom myndighetenes krav og det som er realistisk å forvente av barnevernet.

«Den største utfordringen for barnevernet er den gjennomgående underbemanningen som er mange steder i barnevernet. Det er forskningsresultat som jeg har vist til i hele min forskning. Dette sett opp mot de etter hvert skyhøye forventningene om at barn skal få rett hjelp, det er jo slik at det er ikke tvil om at barnevernet hjelper barn, men hvor langt man kan komme selv hvor mye man jobber med dem er det vanskelig å måle» (forsker).

Forskeren påpeker flere forskningsresultater som viser til at det er en underbemanningssituasjon i barnevernet og at dette blir oversett og ignorert av politikerne.

«Og politikerne snakker om barnevern som en som om det er kvalitet og at kvalitet er oppnåelig, det at kvalitet måles i penger og ressurser er noe jeg mener ikke kan sammenlignes.» (forsker).

En annen forsker viser til det samme når det gjelder den økningen som har vært i barnevernet i antall saker og at dette ikke står i forhold til bemanningen.

«...det er kunnskapsutfordringer, men jeg tror det er annen kunnskap som strekker også i jobben til hverdags, forholdet mellom det de blir bedt om å gjøre og det som de har kompetanse og tid til.» (forsker).

En annen forsker er inne på de samme utfordringene:

«...i tillegg er det de forventingen som settes til barnevernet om at alle kan hjelpes og at det er utfordring i å etablere tiltak samt hvordan måle effekten av hvordan de virket.» (forsker).

5.5.4 Høye forventninger til barnevernets kapasitet

Resultatene viser mener forskerne at det stilles store forventninger til hvilke oppgaver de ansatte i barnevernet skal løse. Et annet er om de ansatte har den kompetansen som er nødvendig, eller om alle oppgavene rett og slett lar seg løse. Dette synet deles av sosialantropologen (Vike, 2004) som stiller spørsmåltegn ved den nordiske velferdsstatens altfor ambisiøse oppgaver ved å skulle sikre alle barn en trygg og god oppvekst (ibid). Resultat fra denne undersøkelsen viser det er mange utfordringer å følge opp i barnevernets mandat til å hjelpe alle barn. Det å kunne hjelpe alle er i følge Vike (2004) en urealistisk målsetting. Han viser videre til at myndighetene ikke har en målsetting for hvordan barnevernet kan oppnå dette, noe som medfører at det er den enkelte ansatte som må sette grensen, kan ha tanker om tiltak, men det er ikke gjennomførbarhet grunnet økonomi eller andre forhold.

Velferdsstatens bakkebyråkrater arbeider i følge Vike (2004) med å realisere mål som alltid vil være høyere enn det som er mulig å få til i praksis. Han beskriver imidlertid en lojalitet og et personlig moralsk engasjement i forhold til velferdsstatens høye idealer som langt overgår det man kunne forvente. Ifølge Vike velger bakkebyråkratenesvært ofte å strekke seg enda litt lenger fremfor å gå på akkord med egen faglig integritet eller å la mennesker de står ansikt til ansikt med lide (Vike, 2004, s. 64).

5.6 Kompetanse- og opplæringsplaner som grunnlag for kompetanseheving?

Noe som viste seg å være mangelfullt ved de ulike barneverntjenestene jeg har intervjuet informanter fra, er kompetanse- og opplæringsplaner. Det er kun en av de fire barneverntjenestene som har en kompetanseplan som kan sies å være etter forskrifter fra Barne-, likestillings og diskrimineringsdepartementets (BLD) forskrift om internkontroll. To mangler kompetanseplaner og en barneverntjeneste anses for ikke å bruke kompetanseplanen aktivt. Jeg vil innledningsvis i denne delen av oppgaven presentere funn fra Statens helsetilsyn undersøkelse av det kommunale barnevernet i forhold til mangler ved bla. kompetanse. Videre vil jeg gå mer i dybden med resultatene fra hva ledere og ansatte i intervjuene har svart i forhold til deres bruk av kompetanse- og opplæringsplaner. For til sist å diskutere dette opp mot relevant teori. Særlig Peter Senges (1995) idé om lærende organisasjoner.

5.6.1 Manglende kvalitet i barneverntjenestene

Tilsyn med barnevernet er hjemlet i barnevernloven § 2-3 fjerde ledd.

«Fylkesmannen er statlig barnevernmyndighet på fylkesnivå. Fylkesmannen plikter å føre tilsyn med barnevernvirksomheten i den enkelte kommune». Det overordnede faglige tilsynet med barnevernet ble overført fra departementet (BLD) til Statens helsetilsyn i 2010. Bakgrunnen var å styrke den faglige kompetansen med systemkontroll av barneverntjenestene (Riksrevisjonen, 2011-2012). I Prop 106 L (BLD, 2012-2013) påpekes det at svikt på barnevernområdet kan ha svært omfattende konsekvenser for brukerne av barneverntjenester og vil derfor utvide tilsynet til også å gjelde statlige tiltak.

Tilsynet utføres i praksis av fylkesmannen og omfatter virksomhetens systematiske styring av tjenesten (systemrevisjon), undersøkelse av ulike hendelser (hendelsesbasert tilsyn), samt tilsyn i forhold til om kommunen ved barneverntjenesten overholder frister for meldinger og undersøkelser (fristtilsyn). Formålet er å undersøke om det er områder hvor det er fare for svikt i internkontrollen og sørge for at dette rettes opp. Målet er å sikre at barn og deres familie får en forsvarlig tjeneste. Videre vises det til at i fagområdet til barneverntjenesten utøves det makt som det er viktig å føre kontroll med (Myrvang, 2014).

Statens Helsetilsyn (2012) gjennomførte fra 2011-2012 et landsomfattende tilsyn med kommunalt barnevern. Tilsynet avdekket at barnevernet ikke holdt den standarden som er satt etter barnevernloven. Det ble på flere områder avdekket mangel på kvalitet i barneverntjenestens arbeid. Mangler ved organisering, internkontroll, ledelse og kompetanse til de ansatte. Det er mangler i forhold til barnevernets undersøkelse og evaluering av tiltak, og mangler i forhold til barns deltakelse. Mangler på systematiske tiltak for å sikre tilstrekkelig kompetanse- og opplæringsplaner, samt opplæringstiltak. Videre viser Statens Helsetilsyn til manglende styring og ledelse, som uklare rapporteringslinjer og manglete oppfølging av barneverntjenesten gjennom overordnet planlegging og kontroll. Statens Helsetilsyn påpeker at de manglene som er avdekket medfører bekymring for at barn og unge lider overlast grunnet at omsorgssituasjonen ikke var tilstrekkelig utredet (ibid).

Veilederen for internkontroll av kommunalt barnevern (BLD, 2006) viser til at barneverntjenestene på en systematisk måte skal sikre at de barnevernsansatte har tilstrekkelig kompetanse, kunnskap og ferdigheter innenfor fagområdet, samt kunnskap om barneverntjenestens internkontroll. Det heter videre at kompetanse- og opplæringsplaner skal inneholde kartlegging av faktisk kompetanse hos medarbeiderne, kartlegging av kompetansebehov hos den enkelte og samlet i barneverntjenesten og at kompetansebehovet skal evalueres jevnlig. Det betyr at det til enhver tid skal finnes en oversikt over barneverntjenestens samlede kompetanser og behov for opplæring hos den enkelte. Opplæring av medarbeider kan skje ved interne og eksterne kurs, gruppearbeid, tilbud om ekstern og intern veiledning. Videre skal det lages en plan rekruttering av personell med nødvendig kompetanse (ibid).

5.6.2 Mangel på bruk av kompetanse- og opplæringsplaner i barnevernet

Som beskrevet i avsnittene over er det i tilsynet av barneverntjenestene avdekket mangler med kompetanse- og opplæringsplaner og at samme resultat viser seg i de intervjuene jeg har gjennomført med ansatte ved de fire barneverntjenester. I intervjuene ble de barnevernansatte spurt om de har kompetanse- og opplæringsplaner og forhold omkring kompetanseheving generelt.

Den barneverntjenesten som kan sies å ha kompetanse- og opplæringsplaner som er etter forskriftene, har til enhver tid en oversikt over hvilken samlet kompetanse

barneverntjenesten har, samt planlegger ut fra å styrke kompetansen til den enkelte ansatte, samt hva hvert team trenger. Leder påpeker at det har vært jobbet i flere år med satsning på kompetanse i kommunen og at kompetanseplaner og kompetanseheving har vært et satsingsområde for hele kommunen gjennom mange år. Leder påpeker at det har vært tilført midler til økning i grunnbemanningen noe som har vært avgjørende for å kunne inndele i ulike team og dermed kunne spisse kompetansen, hvilket har vært viktig for kompetansehevingen.

«Vi har satt dette i system. Det ene hovedgrepet har vært mange runder og prosesser rundt om i kommunen slik at vi etter hvert har klart i større grad å samle oss om noen hovedsatsninger. Vi har en runde hvert år med de ulike teamene for å kartlegge hva de skal styrke sin kompetanse på, dette for at teamene skal få bygget sin kompetanse og at vi får god styring på det. Er det utredningskompetanse som er behovet, så er det det som er prioritert, og andre kurstilbud må legges til side. Hos oss er det spesialisering og den enkelte ansattes behov kartlegges. Nå er det to som får kompetanseutvikling på rusområdet, det vil ikke de andre få tilbud om. Jeg har virkelig slåss for dette og synes vi har en god styring mot tidligere å ta alt som kom rekende på ei fjøl». (leder)

Lederen tilføyer følgende:

«Det er noe med å ha nok kapasitet, en stor nok grunnbemanning er helt avgjørende. Så er det prioritering og i dette inngår en analyse på hva er det vi har kompetanse på og hva trenger vi av kompetanse. Dette mener jeg er viktige faktorer». (leder)

Som beskrevet innledningsvis i kapitlet er det en barneverntjeneste som ikke bruker kompetanseplaner aktivt. Denne kommunen har altså en kompetanseplan, men det fremgår at denne ikke er aktivt i bruk som redskap. Leder viser til at de har en opplæringsplan som gjennomgås hvert fjerde år. På grunn av kapasitetsproblemer har deler av det som ligger i planen ikke vært mulig å gjennomføre.

På spørsmål om tjenesten har kompetanse- og opplæringsplaner svarer leder:

«Både ja og nei. Vi skal jo ha en såkalt opplæringsplan hvor vi har satt opp noen fokusområder for hva det er som er viktig innen de forskjellige teamene, da teamene har ulike behov. Det vi kaller en opplæringsplan, som vi hvert fjerde år har en gjennomgang av og justerer. Her har vi en liste over område som vi gjennomgår, noen områder som eksempel videreutdanning og veiledning. Det er ikke så voldsomt stort, men vi har et vist system». (leder)

Lederen fortsetter:

«I tillegg har lederne ved barneverntjenesten, helsesøstertjenesten og PPT et eget fora hvor vi har målsetting om i hvert fall gjennomføring av et årlig felles kurs. Vi har også som mål å gjennomføre et årlig kurs med politi og kommuneadvokaten med tema vold, dette fikk vi ikke gjennomført i år på grunn av mange sykemeldinger og

svangerskapspermisjoner. Økonomien er også avgjørende for hva vi får til, vi må ta hensyn til hvor mye vi får til kompetanseheving da vi har overskridelser på budsjettet». (leder)

Den ene barneverntjenesten som mangler en kompetanseplan oppgir at det jobbes med denne. Lederen her viser til myndighetenes satsningsområder, som legger føringer for hvilken kompetanse det skal satses på i barneverntjenesten, da dette utløser midler fra staten. Videre forstår jeg som intervjuer det som om at kompetanseplanen leder beskriver kun er tenkt som en registrering av kurs og videreopplæring som ansatte har deltatt på, ikke tjenestens samlede behov for kunnskapsheving eller en opplæringsplan for den enkelte ansatte.

Hos lederen i denne barneverntjenesten var det først litt uklart om barneverntjenesten hadde kompetanse eller opplæringsplan.

«De ansatte går på ulike kurs og videreutdanninger, slik at det jobbes nå med å få registrert det i en kompetanseplan da det er viktig å få en oversikt over dette». (leder)

Dette svaret gjorde det nødvendig med oppfølgingsspørsmål og jeg spør lederen om kompetanseplan skal omfatte bare de som har gått på ulike kurs og videreutdanninger eller om den også omfatter en kartlegging av behov i tjenesten, samt hos den enkelte medarbeider.

«Jeg ser at det er viktig med denne oversikten om hvem som har gått på ulike kurs og tatt videreutdanning.» (Leder)

Lederen tilføyer følgende:

«Vil har lagt oss på hvilke satsningsområder myndighetene har, da det gjerne følger med penger. Nå har vi to som ønsker videreutdanning i rus og psykiatri og i år kan vi søke fylkesmannen som betaler halve regningen. Vi skal være i utvikling og styrke kompetansen, og min rolle å søke midler slik at vi får en felles opplæring. Nå er det statlig satsningsområdet tilknytning og vi har søkt og fått innvilget 110 000 kroner og arbeider nå med å få en foreleser eller hvordan vi nå skal gjøre dette. Nå tenker jeg at vi må få mer fokus på flyktninger, tror vi må sende noen på videreutdanning på det» (leder).

Den andre barneverntjenesten som mangler kompetanseplan er under tilsyn fra fylkesmannen og har fått flere pålegg fra tilsynsmyndighetene grunnet mangler ved internkontrollen og systemsvikt i forhold til blant annet manglende kompetanseplan. Denne barneverntjenesten er i en stor omstilling med nye leder og ledelse. Dette er en interkommunal barneverntjeneste.

I denne kommunen er den barnevernansatte leder av i et prosjekt hvor formål er etablering av samarbeidsformer med andre instanser i kommunen og organisasjonsutvikling på tvers av etatene. Barneverntjenesten har over lang tid slitt i forhold til fristoverskridelser og er under tilsyn fra fylkesmannen og har pålegg om å utarbeide kompetanse og opplæringsplaner.

«Nå er det slik at vi er under tilsyn fra fylkesmannen og det på bakgrunn av store fristoverskridelser i undersøkelsene. I tilsynet ble det avdekket flere systemsvikt som blant annet det med kompetanse og mangel på kompetanseplan hvor det er oversikt over hvilken type kompetanse som folk har, hvordan det blir brukt og hvilke systemer vi har på dette» (ansatt).

Ansatte tilføyer følgende:

«Nå er det å lage en kompetanseplan lagt til dette prosjektet. Vi har startet med å kartlegge hva som er av kompetanse hos de ansatte, samt kartlegging av hvilke områder som barnevernet skal styrkes på. Vi holder på å bygge opp en helt ny tjeneste og det tar nødvendigvis tid, prosjektet skal være avsluttet i 2015» (ansatt).

En annen ansatt viser til at mangel på kompetanseplan medfører at det ikke gjøres en god kartlegging av hva barneverntjenesten trenger av kompetanse. Poengterer at det er viktig at en slik kartlegging følges opp slik at de ansatte vet hva de har å forholde seg til. Videre etterlyses det at kompetanseutviklingen settes i system når det gjelder hvordan kompetansehevingen brukes i barneverntjenesten slik at det ikke bare blir tilfeldighetene som råder.

«Jeg tenker at vi ved barneverntjenesten må ha en plan om hvilken kunnskap vi trenger, kartlegging av hva mangler vi hos oss, og dette må følges opp, heller det enn å la folk dra på kurs i «hytt og gevær, det vil si uten mål og mening» (ansatt).

Ansatte tilføyer følgende:

«Vi går på ulike kurs og tar ulike videreutdanninger men vi klarer ikke å sette dette i system slik at vi bare fortsetter som før» (ansatt).

Et relevant aspekt i forbindelse med kompetanse- og opplæringsplaner som dukket opp var ledelse. Det vist til at lederne har en svært belastet arbeidssituasjon hvor saksbehandlingsoppgaver typisk prioriteres fremfor en del andre oppgaver. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapitlet «Ledelse som utfordring».

En konsekvens av manglende kompetanseplaner og opplæringsplaner kan innebære manglende retning i forhold til både hva som er den enkelte barneverntjenestes faglig

og verdimeslige plattform. Dette er noe som poengteres av ansatte og viser til at det er nødvendig med en kartlegging av både hva som finnes av kompetanse og hva hvilke områder det er mangler. Det er da naturlig å tenke seg at det blir tilfeldighetene som råder i forhold til hvem og hvilke kurs og videreutdanninger de barnevernansatte deltar på. Som data viser blir barnevernet tilbudt mange kurs og som informantene beskriver som at en tar det som «kommer rekende på ei fjøl» eller som en annen uttalte «uten mål og mening ». Som det fremgår av det ovenstående er det kun en barneverntjeneste hvor det tydelig fremkommer hva som er satsingsområder og at det er drøftet og kjent for de ansatte.

5.6.3 Erfaring med deltakelse på kurs og videreutdanning

Ønsket videre å se på hvilke systemer som finnes ved barneverntjenesten for å gjøre bruk av den kunnskapen den enkelte besitter etter kurs og videreutdanninger videreformidles til de andre ansatte.

En leder viser til at de gjør ulike prioriteringer i forhold til kurs og videreutdanninger, det er noen kurs som hele teamet deltar på, felles kurs med andre samarbeidsinstanser og den enkeltes ansattes egne ønsker, Sistnevnte blir i høy grad prioritert.

«Ved omsorgsteamet har de hatt et spesielt fokus på å snakke med barn som bor i fosterhjem og i stedet for å dra på ulike kurs valgte vi å få en kursholder hit. Kurs for hele organisasjonen med kursholdere utenfor kommunen er viktig, for å ha felles fokus. Barnehagene har tatt inn over seg at de hadde for lite barnevernsperspektivet i sin jobbing og lite meldinger til kommunalt barnevern. De hadde funnet ut at de vil ha inn kursrekke med blant annet Kari Killen, hun har vært her tre, fire ganger og der var barnevern og helsesøstertjenesten med» (leder).

Leder viser videre til at det er ikke alle som er motivert til eksempel videreutdanning, men at det motiveres og tilrettelegges for de som ønsker å ta videreutdanning.

«Det er viktig å motivere ansatte til videreutdanninger noen er mer laidback og ønsker ikke dette. Det er slitsomt å ta videreutdanning i tillegg til jobb slik at vi prøver å tilrettelegge for de som ønsker det og gir de fri med lønn til å delta på samlinger. Dette også selv om det ikke er satsningsområde, vi gir dem mulighet på det område som de ønsker å utvikle seg på. Men det er jo ofte slik at vi ikke får beholde dem» (leder).

En leder henviser til kompetanseplan og opplæringsplanen som legger føringer for hvilke kurs og videreutdanninger de ansatte deltar på. De avviker i liten grad utover de temaene som er i opplæringsplanen.

«I år har det vært utredningskompetanse som har vært prioritert, så har vi de på ungdomsseksjonen som hatt andre områder knyttet spesielt mot denne gruppen, neste år er det samtale med barn som er satsningsområde» (leder)

Leder viser til at de ansatte får delta på ulike kurs og videreutdanninger. Noen kurs er felles for alle ansatte og videre at ansatte deltar på ulike kurs som tilfeldig tilbys barneverntjenesten.

«Forrige år fikk alle opplæring i forhold til rus med metoden «tegn og symptomer», det var en kursrekke som gikk over flere dager. Det vært et oppfølgingskurs i år på dette tema hvor samtlige ansatte har deltatt». (leder)

Leder fortsetter med følgende:

«Det kommer jo selvfølgelig noe småkurs som innimellom som vi velger å sende noen på, enten ansatte eller seksjonsvis. Nå skal barneseksjonen på kurs om tilknytning. Og vi har nettopp ei som har gått på kurs om ungdom og psykiatri» (leder)

En av de ansatte viser til at erfaring med å delta på tilfeldige kurs gir liten faglig nytte og ønsker heller å prioritere videreutdanning. Legger til at rammene for dette er vanskelig i forhold til tid.

«Har mye mer igjen for å gå på videreutdanning, enn tilfeldige kurs, men det å ta seg tid til videreutdanning, det er vanskelig» (ansatt).

En annen ansatt viser til at det er ikke alle som er motiverte for kurs eller videreutdanning det blir opp til den enkelte å bestemme hva de deltar på. Videre mangel på kompetanseplan og opplæringsplan ikke gir noen føringer på hva som trengs av kunnskap.

«Ikke alle er like motivert, men det at du har jobbet 20 år i barnevernet er ikke nødvendigvis lik med høy kompetanse. Det kan være krevende å henge med på de endringene som skjer og det er nødvendig med oppdatert kunnskap. Det er mye opp til den enkelte om de vil delta på kurs eller videreutdanning, Dette er noe av det som vi har fokus på nå, må ruske opp i dette» (ansatt)

Den ansatte fortsetter med følgende:

«Vi har noen områder som alle deltar på, slik som opplæring i Kvello metoden. Her forventes det at alle deltar» (ansatt)

Oppsummert viser dataene noen ulikheter i bruk av felles kurs for alle ansatte. En barneverntjenesten gjennomføres det noen felles kurs, dataene viser vider at denne barneverntjenesten er større bruk av tilfeldige kurs. Ved en er det team vis felles kurs. Ved en annen fremkommer det ikke av dataene omgang av kurs, men det vises til manglende motivasjon hos ansatte. Det er også forekomst av felles kurs med samarbeidspartnere. Videreutdanninger er en del av kursvirksomheten.

5.6.4 Tilrettelegging for bruk av ansattes kunnskap

Jeg ønsket å se nærmere på om barneverntjenestene har av systemer for tilrettelegging for bruk av de ansattes kompetanse.

En av lederne viser til at det er satt som krav til de som deltar på kurs at de kort tid etter deltakelse på kurs skal legge det frem for seksjonen (teamet) mot tidligere lagt frem på personalmøter.

«Jeg har satt som et krav om den som har deltatt på kurs skal i kort tid etter legge frem for seksjonen og på et eller annet vis deler den kunnskapen ved å legge frem fra kruset eller få til en diskusjon tema. Vi har forsøkt å gjøre dette på personalmøte, men det fungerte dårlig slik at vi har valgt å gjøre det seksjonsvis» (leder)

En av lederende viser til at de jobber mer spesialisert med inndeling i team etter alder og spisser kunnskapen mot de ulike teamene. Den ansattes kompetanse rettes mot teambygging ved kurs og videreutdanning der det er anvendelig. Videre viser leder til noen muligheter som blir for lite brukt for å benytte de ansattes kompetanse og viser til masterstudier, noe leder har blitt mer bevisst på at barnevernet skulle ha benyttet.

«Nå benytter vi oss lite av tilfeldige enkeltkurs, den ansatte deltar på kurs og dette blir en del av teambyggingen. Jeg har i det siste tenkt mye på hvordan kan vi best mulig utnytte denne kunnskapen. Jeg har jo bidratt til at noen tar mastergrad. Har tenkt på at neste gang skal jeg være med aktiv og sette krav i forhold til hva som skal utforskes, da vi er med å finansiere dette. Vi må på vår side forplikte oss til å bruke det og sette det i system. Jeg tenker det er en mulighet til å få flere til å ta master og det vil styrke tjenesten» (leder)

En av de ansatte viser til at det ikke er noe system på hvordan de som har deltatt på kurs eller videreutdanning deler denne kunnskapen med andre. Det blir vanskelig å prioritere når den ansatte har mye arbeid som venter etter å ha deltatt på kurs.

«Det er ikke noe system på dette hos oss, det er heller slik at når du har gått på kurs eller deltar på videreutdanning er det mange oppgaver som må tas igjen da deltakelse på kurs og videreutdanning ikke gir mindre saksmengde» (ansatt) .

En annen tok opp at det er en utfordring i forhold til ansatte går på kurs og videreutdanninger og tilegner seg ny kunnskap, men fortsetter å jobbe på samme måten som tidligere. Viser til eksempel med implementering av Kvello metoden hvor alle er kurset på dette og i praksis legges det ikke til rette for å jobbe etter metoden.

Vi deltar på ulike kurs og noen tar videreutdanning, men det settes ikke i system slik at vi får brukt ny kunnskap. Vi var med på Kvello og hans opplegg, mange sier det tar for mye tid til å arbeide etter metoden, da kan en stille spørsmål med hva er poenget med det når det ikke legges til rette for å brukes» (ansatt).

5.6.4 Oppsummering

Oppsummert viser resultatene fra undersøkelsen at det er en barneverntjeneste som har et system hvor kunnskapen aktivt blir brukt ved at kompetansehevingen til de ansatte inngår som en del av det teamets samlede kunnskap. Ved en annen barneverntjeneste deles også kunnskapen i teamet som referering fra kurset, eller tema fra kurs tas opp og diskuteres. Ved to av barneverntjenestene viser dataene at det ikke noe system hvor kunnskapen og kompetansehevingen til de ansatte blir integrert i teamene eller hele barneverntjenesten. Min tolkning er at det ut fra funnene er en av barneverntjenestene som har et system som ivaretar kompetansebehovet til den enkelte barnevernsarbeider og at kunnskapen integreres i barneverntjenesten. Ved to av barneverntjenestene er det ikke noe system som bidrar til at den enkeltes kunnskap deles i tjenesten. Ved en av barneverntjenestene kan det etter min tolkning stilles spørsmål ved kravet om tilbakemeldingen fra kurs kan bidrar til å øke kompetansen. Dette sett i forhold til at det ikke er noe helhetlig mål med hva teamet har behov for av kunnskap.

5.6.5 Resultatene sett i sammenheng med annen forskning og relevant teori

Jeg har nå presentert resultater fra undersøkelsen i forhold til om barneverntjenestene har kompetanseplan- og opplæringsplaner, hvilke erfaringer de ulike barneverntjenestene har med deltakelse på kurs og videreutdanning, og hvordan de tilrettelegger for bruk av ansattes kunnskap etter endt kurs/videreutdanning. Dette er særlig viktige aspekter som kan vise til årsaksfaktorer til at det er for dårlig kvalitet i barneverntjenestene (ref. avsnittet «Manglende kvalitet i barneverntjenestene»).

Som presentert i avsnittet «Manglende bruk av kompetanse- og opplæringsplaner» viser resultatene at det kun er en barneverntjeneste som har en kompetanseplan som er og brukes etter internkontrollens forskrifter. Dette samsvarer med resultatene Statens helsetilsyn (2012) avdekket under et landsomfattende tilsyn i kommunalt barnevern som ble utført i 2011. Det er en barneverntjeneste jeg også erfarer er kommet mye lengere enn de andre kommunene når det gjelder kompetanseheving. Det som ledelsen i denne kommunen fremhever som suksesskriterier er nok bemanning, samtidig har denne kommunen jobbet i flere år med kompetanseheving for å nå dit de er i dag. Statens Helsetilsyn (2012) trekker frem følgende om kommunen som kan sees på som et eksempel til etterfølgelse: «... *barnevernleder har rutiner for hvert år å kartlegge de enkeltes opplæringsbehov og eventuelle sårbare områder for barneverntjenesten. Kartleggingen brukes deretter til å legge opplæringsplaner og sette mål for det kommende året*». Her viser viktigheten i ledelse seg igjen å kunne være avgjørende for kvaliteten på kompetansen i en barneverntjeneste. Dette vil bli ytterligere diskutert i kapitlet «Ledelse som utfordring».

I forhold til erfaringer med deltakelse på kurs og videreutdanninger viser resultatene at de ansattes egne ønsker har stor betydning for om de deltar på ulike kurs og videreutdanninger. At egne ønsker er avgjørende for deltakelse i kompetanseutvikling samsvarer med andre undersøkelser som Borgen m.fl. (2007), Vardheim (2013), Heggen (2013) og Kildedahl (2010) har utført. Felles for disse er at de viser til at egne ønsker går foran barneverntjenestens ønsker.

Det fremkommer i undersøkelsen også at det i mange tilfeller er manglende motivasjon fra de barnevernsansatte til kompetanseheving ved å delta på kurs og videreutdanning. Det påpekes forhold som handler om situasjonen i barnevernet med mange utfordringer i arbeidet, som stor saksmengde, slik at deltakelse på videreutdanning blir for slitsomt. Andre forhold som ble tatt opp er at barnevernsansattes holdninger til teoretisk kunnskap, er en utfordring når det gjelder kunnskapsutvikling. Ser man disse resultatene i sammenheng med at medarbeiderne erfarer at den kunnskapen de tilegner seg ikke får utnyttet i form av at den etterspørres i hverdagen, kan man si at dette også kan være med på å påvirke medarbeidernes motivasjon til videreutdanning.

Ansattes egne ønsker og motivasjon til å delta på kurs og videreutdanning, kan også settes opp imot hva det er som er lovbestemt at de ansatte skal forplikte seg til i tjenesten. En barneverntjeneste er en såkalt profesjonsorganisasjon (Støkken, 2013), hvilket kjennetegnes som en organisasjon mellom en profesjonsbasert og en byråkratisk organisasjon. En profesjonsorganisasjon kjennetegnes ved at de ansatte tar selvstendige avgjørelser basert på faglig eller profesjonell tilnærming med innslag av skjønn og fortolkninger av behov og tiltak. Den betydelige autonomien i yrkesutøvelsen i en slik organisasjon kan føre til at deltakelse i fagutvikling blir et valg for den enkelte yrkesutøver. Støkken viser til at det å drive fagutvikling vil være krevende for leder, da det er vanskelig å pålegge deltakelse i eksempelvis prosjektarbeid og andre fagutviklingsaktiviteter, med mindre det er regulert gjennom lover og forskrifter. Når det gjelder barneverntjenesten er et slikt krav nedfelt i barnevernloven § 2-1, kommunen har ansvar for nødvendig opplæring av barnevernets ansatte og de ansatte er forpliktet til å følge den opplæringen som er bestemt og anses nødvendig for å holde den ansattes kvalifikasjoner ved like (bvl). Dette vil altså si at hvis en barneverntjeneste faktisk har en styring på kompetansehevingen og at dette er satt i system, så vil de ansatte være pliktig til å følge denne. Dermed ville kanskje egne ønsker og motivasjon ikke spille fullt så mye inn på kompetansehevingen generelt, som den nok gjør i de fleste barneverntjenester i dag.

I forhold til barneverntjenestenes erfaring med deltakelse på kurs og videreutdanning viste det seg at tilfeldige kurs blir brukt i stor grad, med unntak av den ene barneverntjenesten som bruker kompetanseplanen aktivt. I forhold til sistnevnte viser leder til at de ansatte deltar på tilfeldige kurs, men da er det innenfor det fagområdet som er prioritert for tjenesten eller kartlagt som kunnskapsbehov for den barnevernsansatte.

Kvelling (2014) referer til Fixen m.fl (2006) som viser til at enkeltstående kursdager gir faglig svært liten effekt og kan mer ses på som en påskjønnelse til ansatte i form av at de møter andre og kan la seg inspirere av disse. Flere kursrekker om samme tema gir, ifølge (Kvelling 2014), mer faglig utvikling. Det påpekes viktigheten i tilrettelegging slik at de ansatte kan få jobbet regelmessig med fagstoff som er tilpasset fagområder i den enkelte barneverntjeneste. Ut fra dette kan man si at det kan være avgjørende

at leder og medarbeidere har kunnskap om hvilken type kurs og videreutdanning som fordrer mest kunnskap.

Inspirert av Kildedal (2008) finner jeg det anvendelig å bruke Senges (1995) teori om *den lærende organisasjon* satt inn i barnevernskontekst. En organisasjon (Senge, 1995) kan kun lære dersom organisasjonens enkeltindivider både hver for seg og sammen inngår en rekke læringsprosesser og disse organiseres slik at de kan bidra til at læringsresultatene lagres både hos den enkelte og i organisasjonen.

Grunnsteinen i tenkningen er systemtenkning, også kalt den *femte disiplin*.

Systemtenkningen handler om det å kunne se *helheter* for å kunne få et overblikk og kunne forstå komplekse sammenhenger i organisasjonen. Dette er noe som i følge Senge (1995) ledelsen må ta ansvar for.

Dette samsvarer med funnene fra Horverak og Gjerdems' (2010) undersøkelse, hvor de antyder at kunnskapsutvikling hos den enkelte ikke er tilstrekkelig, men det avhenger av en organisasjon med tydelig ledelse og strukturer for at organisasjonen skal bli en lærende organisasjon. Hvilket igjen samsvarer med en dansk undersøkelse (Kildedal, 2008) hvor funn viser en høy faglig kompetanse hos den enkelte barnevernansatte, samt at de barnevernansatte var opptatt av å oppdatere seg faglig i forhold til daglig arbeide. Det ble videre konkludert med at det ikke var noen *felles faglig grunnlag* for arbeidet. De barnevernsansatte oppgav at den enkelte *passet sin egen butikk* og etterlyste et felles faglig grunnlag som alle kunne forholde seg til. Det manglet et felles faglig *språk* som setter retning på barnevernet og samhandling innenfor tjenesten. Felles faglig grunnlag er viktig for å kunne ha styring på virksomheten i utviklingen av en faglig god og forsvarlig tjeneste slik at de ansatte i fellesskap kan lære av hverandre.

Som vist til ovenfor finner jeg Senges (1995) teori om en lærende organisasjon anvendelig i denne sammenheng. Et av begrepene som (Senge 1995) bruker er *personlig mestring*, dette dreier seg om den enkelte medarbeiders personlig kompetanse til både å kunne og ville medvirke aktivt til å lære og skape resultater og utvikling av organisasjonen (ibid). Dette tolker jeg som at barneverntjenesten som organisasjonen er avhengig av medarbeidere som er villige og har interesse for å oppdatere seg faglig.

Neste disiplin i Senges modell er *mentale modeller*, her vil også personlig mestring spille en rolle i forhold til arbeidet med mentale modeller som forstås som dypt nedlagte antakelser og generaliseringer forståelse av verden. Senge (1995) viser til at dette kan begrense tenkningen til kun å tenke om hvordan *vi pleier å gjøre dette*. Senge (1995) viser til at organisasjon endres dersom medlemmene er villig til endring for å skape ny praksis. Her forstår jeg det som at den enkelte barnevernsansatte må være villig til å vurdere om den måten vi løser oppgaver på bør endres. Barnevern som sosialt arbeid er i endring og det er ulike samfunnsmessig forhold som medvirker til dette. Det stilles store krav til kunnskap og kompetanse på ulike områder, etablering av nye metoder i arbeidet, endring av hvordan vi som barnevernsarbeider skal forstå og tenkning om hvordan vi på best mulig faglig grunnlag fatte beslutninger.

Den neste disiplin er *felles visjoner*. Dette handler om at både medarbeideren og ledelsen må ha en retning å styre etter. Her vil en felles visjon i følge Senge (1995) være helt avgjørende for den lærende organisasjon for det er kun på denne måten det kan skape fokus og gi energi gi lyst til læring og endring. Etter min forståelse kan en felles visjon innebære noen målsettinger å se frem mot. Det kan også innebære felles faglig grunnlag, ved at det er systemer som viser retning i arbeidet i form av felles forståelse eller av klare prosedyrer. Et eksempel fra barnevernet kan være hvordan en håndterer en sak som omhandler vold, slik at det ikke blir tilfeldig alt etter hvilken saksbehandler som behandler saken. Hva skal det satses på, hvilke kunnskap trenges samlet i tjenesten og hos den enkelte medarbeider. En må få dette kommunisert slik at alle er kjent med det og vet hva de skal forholde seg til.

Den viktigste drivkraften er læring i *organisasjonens forskjellige team*. Senge (1995) forklarer teamene som et mikrokosmos for læring i hele organisasjonen. Den kompetansen og innsikten som oppnås i organisasjonens team, er muligheten til å overføre til andre medarbeidere og andre team i organisasjonen. Et team kan godt vise vei og etablere standarder for felles læring i organisasjon som helhet. Min tolkning er at det er viktig med felles visjoner og felles faglig grunnlag. I tillegg er teamene viktige, for det er her kompetanseområdet spisses. For eksempel krever det å jobbe med små barn en annen kompetanse enn å jobbe med ungdom. Innenfor teamene er det ikke nødvendigvis slik at alle har like god kunnskap om samme områder. Slik som den ene lederen viser til, så bringes kunnskapen inn i teamet ved

at den ansatte har fått ny kunnskap og har en arena hvor denne kunnskapen kan tas i bruk. På den måten overføres kunnskapen til de andre i teamet.

5.7 Erfarings- og praksisbasert kunnskap

Den kommunale barneverntjenesten er den viktigste læringsarenaen for læring av barnevernsarbeidet. De barnevernansatte i min undersøkelse viser til at barnevernfaget læres gjennom praksis, men den erfaringsbaserte kunnskapen oppgis også som viktig.

5.7.1 Erfarne barnevernansatte er sentralt i kunnskapsutviklingen

Riksrevisjonen (2012) og Barne- og likestillingsdepartementet (2009b) påpeker at økt erfaring og erfarne barnevernansatte bidrar til å øke kompetansen i kommunalt barnevern. Riksrevisjonen påpeker særlig at erfarne barnevernsarbeidere spiller en viktig rolle ovenfor å videreføre sin praksisbaserte kunnskap og kompetanse videre til nyansatte og nyutdannede barnevernsarbeidere, noe som understreker viktigheten av erfarne barnevernsarbeidere i den kommunale barneverntjenesten.

I prop 106 L (BLD, 2012-2013) vises det til at Regjeringen har igangsatt arbeid med å etablere et veiledende første år i barnevernet, hvor erfarne medarbeidere skal gi profesjonell veiledning til nyutdannede og nytilsatte kollegaer. Bærum kommune har etablert et prosjekt i forhold til nettopp slik veiledning. Videre vil noen utdanningsinstitusjoner tilby videreutdanning innen veiledning for erfarne barnevernansatte.

5.7.2 Barnevernfaget læres gjennom praksis

Både lederne og barnevernansatte viser til at barnevernfaget læres gjennom deltakelse i praksis og at barnevernfaget læres i barneverntjenesten. Det er også enighet om at den erfaringsbaserte kunnskapen er svært viktig. Den læres gjennom egne erfaringer og opplæring fra erfarne kollegaer. Den grunnleggende teoretiske kunnskapen på alle fagområdene innen barnevernet vurderes som viktig - for eksempel teoretisk kunnskap om rusproblemer og om psykiatri og barns utvikling.

Barnevernansatte og lederne ble spurt om hva som gir mulighet til kunnskapsutviklingen.

«Det å lære gjennom erfaring er svært viktig. For eksempel det med psykiatri - det er viktig med teoretisk kunnskap, men det er når du har jobbet med flere saker du kjenner igjen ting som du har sett før og på denne måten lærer du deg å forstå» (leder).

En annen sa det på denne måten:

«Da jeg tok videreutdanning i psykiatri, lærte jeg noe som jeg kan bruke spesifikt i hverdagen. Det var viktig med forkunnskapene og erfaringen fra barnevernet som jeg bygget videre på med videreutdanningen» (leder).

Et annet område hvor det anses som viktig med erfaringsbasert kunnskap er på området som rusproblematikk sett i sammenheng med barnets omsorgssituasjon. Rusmisbruk blir som oftest benektet og en erfaren barnevernansatt kan gjenkjenne rusatferd hos mor eller far, eller tolking av barnas reaksjoner eller om det er forhold ved barnets atferd.

«Når det gjelder rus og psykiatri så er det veldig viktig med erfaringsbasert kunnskap, den er utrolig viktig i barnevernet. Det å forstå hva som faktisk foregår. Rus er vanskelig å avdekke og du må ha kunnskap om rusatferd, og det er ved erfaring du lærer deg å gjenkjenne dette» (ansatt).

En leder viser til at praksiserfaring som barnevernansatte opparbeider seg er med på å gi en større faglig trygghet. Det å arbeide i barnevernet gir mange utfordringer ved at ansatte må forholde seg til kompliserte problemstillinger, foreta vurderinger og ta beslutninger.

«Det er gjennom erfaring at du ved for eksempel observasjon i hjemmet forstår hva det er du har observert når du fortar vurderinger, erfaring gjør deg tryggere på vurderingene og beslutningene» (leder).

Det å skaffe seg en oversikt over en situasjon som fremstår som uoversiktlige, bedømme hva som foregår og foreta en handling er en del av barnevernsansattes hverdag. Barnevernsarbeid er krevende og komplisert.

«Du må være rustet til å bedre forstå og tåle å se hva det er du skal se og være i stand til å håndtere det du må håndtere. Her er ikke grunnkompetanse nok, det er nødvendig med erfaring» (ansatt).

Flere av de barnevernsansatte, samt ledere, tar opp at det er viktig å reflektere sammen med andre kollegaer. Man må stoppe opp, få tenkt og reflektert over hva en gjør og hvorfor ulike beslutninger tas. Begrensningene ligger i å sette av tid til slike

refleksjoner i det daglige arbeidet. Både for egen del og gjennom å ha veiledning, drøfting og refleksjon over kompliserte problemstillinger med kollegaer.

«Vi har mye erfaring og det er viktig med erfaringsbasert kunnskap, men problemet er at vi har fått så stor saksmengde at det går på bekostning av tid til refleksjon rundt det vi holder på med, det er et vanskelig fagfelt og mange svar på hva som kan være riktig valg i det vi gjør» (leder).

«Vi haster fra det ene møte til det andre, må ta mange avgjørelser i løpet av en arbeidsdag, man får ikke tid til å tenke godt nok. Det å få tid til å reflektere blir ikke prioritert, det føles respektløst ovenfor familiene. Refleksjonsstunder er viktig i en beslutningsprosess» (ansatt)

En leder viser til de utfordringene som nyansatte står ovenfor. Særlig de som er nyutdannet, og gjerne unge, har behov for andre utfordringer enn de som er erfarne. Det må tilrettelegges slik at de får tid til å skaffe seg innsikt i barnevernets praktiske arbeid.

«De som begynner hos oss er nyutdannet og har ingen erfaring. De skal lære seg barnevern som fagfelt og det gjør de her i barnevernet. Det må skje med å få være med de som er erfarne, det tar mye tid å lære opp en medarbeider» (leder).

Forskerne var inne på samme tema med utfordringen det er for nyutdannede og nytilsatte i møte med barnevernsfeltet og de forventningene som stilles til kunnskap og ferdigheter.

«Det er en utfordring for de som er nyutdannede og som skal inn i dette, det blir da viktig at de har mulighet til å lene seg til de som har erfaring. I barnevernløftet ble det drøftet en introduksjon til de nyansatte med veiledning fra erfarne medarbeidere. Dette kan bli krevende å få gjennomført » (forsker).

En annen forsker sa det slik:

«Så er det de som er noviser, som er helt ferske og trenger å lære faget fra grunnen av. De må få tid til å starte med de små tingene og bli fortrolig og jobbe med andre som er flink og har erfaring» (forsker).

Forskerne viser også til at barnevernet er en viktig arena for læring, men påpeker at det er noen forutsetninger som må være tilstede og at størrelsen på barneverntjenesten har betydning i forhold til erfaringsgrunnlaget.

Utsagnet til denne forskeren er sammenfallende med de to andre:

«Det med erfaringsbasert kunnskap er viktig, men det vil på noen områder være en utfordring i forhold til små enheter. Det vi har sett gjennom forskningen er at det kan

for eksempel gå flere år eller en generasjon mellom hver gang det er en fosterhjems plassering. Det blir for liten tilgang av ulike problemstillinger slik at barnevernet ikke får opparbeidet seg erfaringer og kunnskap (forsker).

Oppsummert viser dataene at ansatte oppgir egen arbeidsplass som den viktigste arenaen for utvikling av kunnskap. Det er i praksisfeltet barnevernsarbeid læres og utvikles. Den erfaringsbaserte kunnskapen er den viktigste - som egen erfaring og den som erverves og skapes i fellesskap med andre ansatte. Når man arbeider med flere saker vil gjenkjennelse danne grunnlag for kunnskap. Evnen til å handtere ulike situasjoner og vite hvordan de skal håndteres blir utviklet. Teoretisk kunnskap benevnes også som nødvendig grunnkunnskap på områder som eksempelvis rus eller psykiatri. I tillegg til den praktiske erfaringen er det å reflektere over problemstillinger eller drøfte beslutninger med andre ansatte viktig. Utfordringene er å få satt av tid for refleksjon og drøftinger. En annen utfordring er ivaretagelse av de nytilsatte og kunne gi dem oppgaver som ikke blir for belastende, samt gi tid til læring.

Selv om erfaringsbasert kunnskap er viktig mener forskerne at den har sine begrensninger alt etter hvor stor barneverntjenesten er. Et lite erfaringsgrunnlag vanskeliggjør det å opparbeide seg erfaring.

Før jeg går videre til en teoretisk diskusjon vil jeg kort skissere hva andre undersøkelser på området har erfart. Det er flere undersøkelser som har undersøkt tilsvarende tema. Halvorsen (2009) beskriver en undersøkelse hvor det ble undersøkt hvilke ulike kunnskapskilder barnevernansatte bruker i sitt arbeid. Resultat fra undersøkelsen viste at opp til 90 % av de ansatte i barnevernet vurderte praktisk og erfaringsbasert kunnskap, både egne og kollegaens, som viktigere enn formell utdanning og faglig kunnskap tilegnet på annen måte.

Tilsvarende resultat sees i evaluering av HUSK-prosjektet, hvor formålet var utvikling av nye samarbeidsformer mellom forskning, utdanning, praksis og bruker. Her ble praktikere som deltok i utviklingsprosjektet bedt om å vurdere praksiserfaring opp mot en påstand om i at tjenesten i større grad bør baseres på vitenskapelig kunnskap og erfaringskunnskap (Gjernes m.fl 2010). Disse ble satt opp mot en kontrollgruppe utenfor HUSK. Resultatene viste at begge gruppene stiller seg mer positiv til utsagnet om at erfaringsbasert kunnskap er viktigst. Dette samsvarer med resultatene i min

undersøkelse. Det tyder på at de ansatte i barnevernet bruker egne erfaringer og andre ansattes erfaringsom den viktigste kilden til kunnskap.

5.7.3 Barnevernsarbeid i spenningsfeltet mellom teori og praksis

Erfaringsbasert kunnskap er i følge Hyllseth (2001) oppstått som en kritikk til utdanningssystemet for tenkningen om at all læring, også den praktiske problemløsningen, bygger på teoretisk kunnskapsgrunnlag. Hyllseth (2001) definerer erfaringsbasert kunnskap eller den praktiske kunnskapen som konkret, spesiell, subjektiv og historisk. I det ligger det at kunnskapen er knyttet til spesielle hendelser (erfaringer) og opplevelser. Kunnskapen skapes ved praktisk erfaring, enten ved egne erfaringer eller erfaringer som deles med andre gjennom felles opplevelser. Den kan skje ved at en person formidler sine opplevelser til en annen som igjen gjør disse til sine.

Gjeitnes (2013) viser til at i tillegg til teoretisk og praktisk kunnskap inneholder også profesjonsutøvelse en personlig erfaringsdimensjon. Det er noe som kommer til uttrykk ved de valg praktikerer gjør i handlinger og utsagn. Dette er i følge Gjeitnes (2013) noe som alltid kan knyttes til verdier og holdninger og nødvendig bevisstgjøring av personlig bidrag til være viktig for utvikling av egen praksis. I følge Gjeitnes (2013) omtales dette som refleksivitet og viser til Webb (2006) og White m.fl. (2006). Refleksivitet innebærer en vurdering knyttet til den moralske og personlige dimensjonen i arbeidet. Refleksivitet er et viktig bidrag til kritisk refleksjon, det vil si den personlige evnen til å påvirke situasjonen vektlegges, slik at den bidrar til utvikling av kunnskap. På denne måten vil kritisk refleksjon bidra til en kontinuerlig søken etter ny kunnskap. Kritisk refleksjon forstås som at det stilles spørsmål med både forsknings- og erfaringsbasert kunnskap (Gjeitnes, 2013).

At praktisk kunnskap sees på som viktig i sosialt arbeid utelukker ikke i seg selv viktigheten av teoretisk kunnskap. En side ved kunnskapssynet i barnevernsarbeid er at praksis og teori er sterkt sammenkoblet (Storø, 2009). Han henviser til Levin (2004) som igjen viser til at barnevernsarbeid ikke skiller seg fra annet sosialt arbeid som preget av spenningsfeltet teori og praksis. Disse kan ikke sees som adskilt men bør forstås som utfyllende og overgripende. Resultat i undersøkelsen viser de barnevernansatte til at teoretisk kunnskap er nødvendig da som grunnkunnskaper som forstås som ervervet gjennom utdanningen. Det er når den anvendes i praksis at

den gir læring. Behovet for mer teoretisk kunnskap er når de har skaffet seg et erfaringsgrunnlag som det er nødvendig å bygge ny teoretisk kunnskap på. Ved dette dannes en teoretisert kunnskap (Alsvåg 2009) hvor teoretisk kunnskap og refleksjon gjør handlingen til en teoretisert kunnskap. Storø (2009) påpeker at det er i praksisutøvelsen at det dannes *kunnen*. Storø viser til at begrepet *kunnen* peker på det å kunne noe som kan teoretisere over og praktisere på grunnlaget av teorien som er utviklet. Storø viser til at det refleksive elementet er et sentralt element i yrkesutøvelsen for å gjøre praksis bedre.

5.7.4 Barnevernsfeltet som læringsarena

Den praktiske kunnskapen består i følge Alsvåg (2009) av ulike kunnskapsformer og har noen formidlende instanser. Alsvåg viser til tre former for kunnskap; erfaringsbasert kunnskap, teoretisert praksis og vitenskapelig kunnskap.

Læringsarenaen for barnevernansatte er barneverntjenesten og det feltet består av ulike kontekster hvor de ansatte møter barna og foreldrene eller andre. Egen erfaring oppgis som den viktigste formen for læring. Det er gjennom å gjøre flere erfaringer og gjentakelse av situasjoner og observasjonen. Den erfaringsbaserte kunnskapen (Alsvåg, 2009) læres i konkrete sammenhenger gjennom erfaring, trening og øvelse. I tillegg til egne erfaringer er det viktig å lære av andre ansatte og i fellesskapet dele erfaringer. Lundstøl (1999) viser til at det som er felles for all praktisk kunnskap er at den ikke kan defineres en gang for alle som en bestemt teori eller teoretiske formel. Den praktiske kunnskapens kjennetegn ved at man må finne ut av den hver enkelte gang. Ved å gå inn i situasjonen, møte de andre menneskene som er der og finne ut sammen hva som er rette måten å handle og gå frem på. Man må tilpasse det teoretiske, vitenskapelige og instrumentelle del av den sosiale virkeligheten. Samtidig må man fordype seg i hva det betyr å forstå den praktiske kunnskapens vilkår og system (ibid). Dette forstås som om at den barnevernsansatte må ha kunnskaper og evne til å se hver situasjon som unik og ha trygghet til å handle ut fra dette.

Schøn (1983) innførte begrepene *knowing-in-action*, *reflection -in-action* og *reflection-on-action*. Disse beskriver handlingsaspektene i en profesjonell praksis. Nordstoga viser til Nyhus (2002) som mener at *praktisk kyndighet* er den mest dekkende for *knowing-in-action*. Praktisk kyndighet har med handlingsaspekt og viser

til klokskap og innsikt som uttrykker seg i selve handlingen som du ikke bestemmer på forhand.

I selve handlingen ligger refleksjon og *reflection –in –action* med reflekterende praksis. Dette er evnet til å reflektere under handling og kan korrigere sine handlinger underveis. Det vil for en barnevernarbeider være evne til å gjøre valg og tilpasninger underveis som henvist til (Lundstøl 1999) det unike i situasjonene. Hvor en planlagt samtale med barnet kan endre hele situasjonen dersom barnet forteller om alvorlige forhold i hjemmet som kan utløse handling. Den barnevernsansatte blir da nødt til å reflektere over situasjonen og gjør endringer. Reflekterende praksis handler ikke bare om språk, men også om handlinger som må improviseres. Nordstoga (2004) viser til at ved dette brukes den moralske dømmekraften og et sentralt aspekt er å ha integrert faglige kunnskaper med holdninger og verdier slik at en kan handle på stedet.

Refleksjon –on-reflection-in-action (Schøn, 2001) vil si refleksjonen i etterkant av en handling som innenfor en faglig kontekst bør ha et kritisk perspektiv (ibid).

Christoffersen (2005, s. 82) skriver at: «Dømmekraft utvikles i samspill mellom teori og praksis der teorien settes på prøve i praksis og praksis blir gjennomtenkt i teorien. Men ingenting skjer hvis vi ikke reflekter over det som skjer for å utvikle dømmekraften er derfor å reflektere over den». Det er viktig å bli kjent med egne handlinger og bakgrunnen for egne handlinger og jobbe systematisk med dette for å utvikle god klokskap og dømmekraft derigjennom bedre barnevernfaglig utvikling av å bedre kunne ivareta møte med barn, unge og foreldre.

Videre påpeker Christoffersen (2005) at rutine på en arbeidsplass er grunnleggende og en forutsetning for at medarbeiderne skal kunne utvikle et reflektert forhold til egen praksis. Han sier at «som formidling mellom teori og praksis har konvensjoner og rutiner derfor stor betydning for den praktiske dømmekraften. «De er kilder til dømmekraft og gjør det mulig å forstå hva teorier betyr i praksis» (Christoffersen, 2005, s. 77). Godt rutiner vil gjøre det mer oversiktlig for den enkelte barnevernsansatte så vel som leder. Det at alle har god kjennskap til hva som er den vanlige måten å utføre arbeidet på kan etter hvert høyne kvaliteten på arbeidet.

Polanyi (2000) skiller mellom eksplisitt uttalt kunnskap og det han kaller *tacit knowledge* oftest oversatt med taus ikke erkjent kunnskap. Den er taus fordi den er

knyttet til våre sanser, erfaringer og initiasjon (Polanyi 2000, s. 16) Med det menes at den er *ukjent* eller *ubevist* for den som innehar den. Et viktig poeng hos (Polanyi, 2000) er at kunnskapen er personlig og at en har en aktivitet.

Et annet element i taus kunnskap er et teknisk element som består av praktiske ferdigheter og korrekt atferd - et kognitivt hvor vi utvikler tankemodeller og oppfatninger som gjør oss i stand til å samhandle med andre mennesker. Først når den tause kunnskapen gjøres tilgjengelig gjennom språk og dokumentasjon at den kan formidles utover den praksisen den oppstod eller hører hjemme (Halvorsen, 2010).

Til sist vil jeg trekke frem en undersøkelse som sier noe om barnevernsansattes holdning til bruk av teoretisk kunnskap i det daglige arbeidet. Det kan det være nærliggende å se litt på hva som kan være grunnen til at det å støtte seg til teori i et så krevende arbeid kommer i tredje rekke, etter egne erfaringer og kollegaenes erfaringer og råd. Kildedal (2009) har foretatt en undersøkelse hvor de barnevernsansatte ble spurt om hva som var vanskeligst med å bruke teori.

Denne undersøkelsen refererer til danske forhold, men jeg mener den kan sammenlignes med norske forhold i barnevernsarbeid. I undersøkelsen ble de barnevernsansatte spurt om hva som var vanskeligst med å bruke teori. Hvor svaralternativene var å finne teori, å forstå teori eller bruke den i praksis. Flertallet, 78 %, fant det vanskelig å gjøre bruk av teori i praksis. Deretter å finne teori og hvor det var kun 4-9 % som oppgav at teori var vanskelig å forstå. I forhold til hvorfor de ikke brukte teori, har de fleste oppgitt at det sjeldent var tid til det, samt at det var vanskelig å ha overskudd til dette (Kildedal, 2009).

I det praktiske arbeidet må barnevernsansatte forholde seg til en tjeneste hvor brukeren og konteksten alltid vil være forskjellig og unik, samt forholde seg til at det kan være vanskelig å predikere noe sikkert i fremtiden. Utfordringen for praktikerens vil være å hente relevant kunnskap til analyse fra flere kilder som forskning, erfaringsbasert eller praktisk kunnskap. Samt nærhet og oppmerksom nok, og kreativ til å gjøre gode valg. Dette er en utfordrende balansegang som stiller krav til sosialarbeideren (Halvorsen og Gjerdem, 2006 s. 29).

5.7.5 Ny i praksisfeltet

Det å arbeide i barnevernet gir mange utfordringer også for erfarne barnevernsansatte. Resultatene i min undersøkelse viser at den nyansatte har et spesielt behov for ivaretagelse da læringen skjer gjennom praksis. Det kan være krevende å skulle tilegne seg erfaring fra et arbeidsfelt med mye taus kunnskap. Fra leder og forskere tas det opp den situasjonen som den nyutdannede eller nytilsatte som starter sin yrkeskarriere i barneverntjenesten. Hvor de beskriver at de må få mulighet til å lære faget som det praktiske barnevernsarbeidet gjennom deltakelse fra erfarne medarbeidere.

Mange nyutdannede begynner sin karriere i barneverntjenesten. Kvello (2014) påpeker at de ikke må få belastninger som blir for store slik at stressnivået kan hindre for læring og utvikling. Det er viktig at de får starte med å delta sammen med erfarne barnevernsansatte på hjemmebesøk og i undersøkelser. Kvello (2014) bruker metaforen *innenfor flytsonen* i forhold til oppgavene de blir pålagt, der egen manglende mestring kan føre til at de blir mindre sensitive ovenfor både barn og foreldre. De må få delta i praksisfellesskapet, lære av de erfarne og etterhvert få innsikt i den tause kunnskapen (ibid). En forsker påpekte det foreslåtte førsteåret under veiledning av erfaren kollega. Dette kan være et nyttig tiltak i forhold til nytilsatte, men forskeren poengterer at kan være krevende å gjennomføre med den underbemanningen som er ved flere barneverntjenester.

Arnesen og Næss (2001) undersøkte hvilke erfaringer fra praksisfeltet sosionomer, barnevernspedagoger hadde tre år etter utdanningen. Rapporten viste at for barnevernspedagoger og sosionomer var det mindre tilfredshet med kompetansen i forhold til utdanningen enn for vernepleier. Dette kunne fortolkes som om den faglige hovedtyngde lå på et fagområde innenfor samfunnsvitenskapen hvor det kan være mindre faglig konsensus enn innenfor medisinsk område. Det var ikke den faglig teoretiske kompetanse som i første rekke fremstod som mangelfullt i utførelsen i arbeidet, men det den praktiske gjennomføringen i arbeidet, og personlige ferdigheter som handtering av for eksempel stressete arbeidssituasjoner. Det å stå i vanskelige oppgaver grunnet manglede erfaring.

5.8 Muligheter for kunnskapsutvikling gjennom økt utdanning

I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på kunnskapsutviklingen i barnevernet. Særlig konsentrert rundt hva barnevernsansatte og forskere mener om hvilke muligheter som er i kunnskapsutvikling innenfor feltet.

Det er Ifølge Barne- og likestillingsdepartementet (2009b) er det behov for styrkning av barnevernsutdanningene på flere nivåer, for å imøtekomme det kunnskapsbehovet og de sammensatte krav og utfordringer som barnevernet står ovenfor i dag. Et viktig bidrag i denne sammenheng er Med.St.13 (2011-2012), hvor det kom en del konkrete tiltak for å styrke de sosialfaglige utdanningene.

Departementet vil blant annet styrke den samlede sosialfaglige kompetansen gjennom videreutvikling av de tre utdanningene barnevernspedagog, sosionom og vernepleier, for å sikre at både profesjonsspesifikk og felles sosialfaglig kompetanse videreutvikles i tråd med kompetansebehovet i velferdstjenestene. Befring-utvalgets utredning om kompetansebehovet i barnevernet og forslag til utvikling av barnevernspedagogutdanningen, danner grunnlaget for departementas satsing. Kunnskapsdepartementet (2012, s. 83) vil også gi Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen og Norges forskningsråd i oppdrag å sette i gang en samlet evaluering av de sosialfaglige grunnutdanningene.

Barnevernpanelet, som ble etablert i 2010, kom med sin rapport (Barnevernpanelet, 2011) som vektlegger de samme satsningsområdene som legges frem i Befring-utvalgets utredning. I tillegg foreslår barnevernpanelet å gjøre sosionom- og barnevernspedagogutdanningene femårige før 2025 med et krav om praksisperiode i barnevernet.

Det at kunnskapsutvikling kan heves gjennom grunnutdanningen, er noe både de barnevernsansatte og forskerne jeg har intervjuet har fremhevet. Men det forutsettes at utdanningen endres fra slik den er i dag. Dette er også et område som myndighetene har vært opptatt av når det gjelder styrkning av barnevernet.

Barnevernsansatte påpeker at det er behov for en mer bevissthet i forhold til hvordan barnevernskarrieren skal være. Det er stor enighet om at sosialfaglig utdanning, som barnevernspedagog og sosionom, er en nødvendig grunnutdanning i arbeidet i barnevernet.

En av lederne viser til at de har erfaring med andre yrkesgrupper uten sosialfaglig utdanning, men har erfart at det ikke er tilstrekkelig. Det er særlig to områder hvor de uten sosialfaglige utdannede kommer til kort og det er i forhold til vurdering av omsorgssvikt og handtering av konfliktfylte situasjoner.

«Vi søker kun etter barnevernspedagog og sosionom. Det er de som gjennom utdanningen har kunnskap om omsorgssvikt og kan vurdere opp mot lovanvendelsen og kan takle konfliktema best. Vi har prøvd med førskolelærere og de har falt gjennom på de to områdene. Hadde vi hatt det slik at det bare har vært i forhold til utøving av et tiltak, kunne nok en førskolelærer har taklet det, men som saksbehandler på tiltak må du hele tiden kunne vurdere om det er omsorgssvikt og stå i konfliktfylte situasjoner» (leder).

Andre barnevernsansatte tar opp at sosialfaglig utdanning er best egnet, men mener at det å kun ha grunnutdanning ikke er tilstrekkelig for å jobbe i barnevernet. Samtidig mener de at grunnutdanningen ikke er god nok, og viser til at det på flere områder ikke er samsvar med det studentene lærer i grunnutdanningen og de utfordringene de møter i praksis.

«..jeg tenker at grunnutdanningen er for dårlig i utgangspunktet, Tidligere tenkte jeg at den som ble ansatt i barnevernet skulle forplikte seg til ta videreutdanning, noe samme systemet som ved BUP. Jeg tenker nå at det med å ta master er viktig. Erfarer at den ansatte hos oss som har master er veldig god på å skrive, god på det å analysere, bruke fakta som forskning og knytter det opp mot vurderinger som blir gjort» (ansatt)

En av lederne viser til tilsvarende erfaring med ansatt som har masterutdanning og viser til evnen til å være analytisk og opptatt av å holde seg orientert om forskning og anvende den i praksisvern.

«Hun har evnet til å analytisk forhode seg til ting, samt strukturere seg og holder seg oppdatert på forskning. Kanskje særlig det med den analytiske treningen som er veldig vesentlig, Skulle ønske at vi kom dit at barnevernet kunne forvente at det var kompetanse de må ha for å jobbe i barnevernet.» (leder).

Forskerne peker på diskusjonen om endring av utdanningen til de som skal arbeide i barnevernet bør bli femårig:

«...det er jo en diskusjon om hvilken kompetanse som trengs i barnevernet den er jo skiftende ut fra hva myndighetene vektlegger og det er diskutert i forhold til treårig eller femårig utdannelse. Hvordan det skal legges opp for at utdanningen skal gi mest mulig kompetanse for det arbeidet de skal utføre i praksis. Barnevernseksjonen i FO ønsker femårig utdanning, noe vi støtter. Det å jobbe med ferdighetstrening, altså praksis, er en måte å omsette det teoretiske i praksis øvelse så det er nok noe av det

vi tror trengs for det er krevende å jobbe i barnevernet slik at det er ikke bare å gå inn i alt dette med bare 3 år.» (forsker).

En annen forsker påpeker at kravet om femårig utdanning kan være et stykke på vei i forhold til kunnskapsutvikling i barnevernet. Men at fem års utdanning først og fremst vil gi et større forskerblikk på barnevernet, enn spesialisering på barnevern siden masterutdanningene er vitenskapelig orienterte.

«Nå har barnevernets organisasjon for barnevernspedagoger krevd å få fem års utdanning og det er nok et stykke på vei og det vil klart heve statusen for profesjonen. Jeg tror at fem års utdanning først og fremst er mer med forskerblikk på barnevernet enn spesialisering mot barnevernfaglig kompetanse. Masterne er vitenskapelig ikke praktisk orienterte men jeg tror at fem års utdanning først og fremst i forsker blikk mer på barnevernet enn spesialisering mot barnevern for at det masterne er vitenskapelig ikke praktisk orienterte»

Forskerne tilføyer at det er utfordringer i forhold til kunnskap og forskning med forventninger om at kunnskap i seg selv vil gi løsninger begrenset hvor langt en kan strekke kunnskapen.

«Det er kunnskapsutfordringer, men jeg tror det er annen kunnskap som strekker også i jobben til hverdags ... forholdet mellom det de blir bedt om å gjøre og det som de har kompetanse og tid til (forsker).

Som dataene fra intervjuene viser påpeker de ansatte i barnevernet at grunnutdanningen er for dårlige og at de i liten grad møter de behov for kunnskap som er nødvendig i barnevernet. Samme resultat fremkommer i undersøkelsen til Borgen m.fl. (2007). Flere informanter mener at det ikke lenger er tilstrekkelig med kun grunnutdanning for å drive effektivt barnevernsarbeid. Dette støttes også av annen forskning (Nilsen m.fl., 2007) hvor det vises til den «utakten» som de barnevernansatte påpeker med at grunnutdanningen ikke samsvarer med behov for kompetanse i barnevernet. Tilsvarende det «praksissjokket» nyutdannede møter i barnevernet. Dette er nærmere drøftet i annen del av oppgaven.

Det har gjennom de siste årene vært stort fokus på de sosialfaglige utdanningene i flere offentlige utredninger. Det vært gjennomført en kartleggingsundersøkelse av barnevernutdanningene (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009b NOU 2009:8) hvor studieveiledere ved barnevernutdanningene mener at hverken barnevernspedagogutdanningen eller sosionomutdanningen i tilstrekkelig grad gir studentene den teoretiske, faktabaserte og praksisbaserte kunnskapen som kreves

for å arbeide i barnevernets praksisfelt. Flere studieveiledere tar frem områder som utviklingspsykologi, rus, etnisitet, flerkulturell forståelse og samarbeidskompetanse hvor studentene har for lite teoretisk og faktabasert kunnskap. (BLD, 2009b NOU 20009:8). Studieveilederne viser til at det faglige innholdet i fagplanene ikke er tilstrekkelig oppdatert når det gjelder nyere relevant faglitteratur (ibid). Dette kan forstås ut fra at det er endringer i hva myndighetene vektlegger som nå med utviklingsstøtte og tilknytning mot tidligere nettverk og levekår. Dette medfører at både utdanningen og praksisfeltet er i stadig endring for å møte de krav som stilles fra myndighetene (ibid).

For å imøtekomme behovet for bedre kompetansen til nyutdannede er det altså enighet blant de barnevernsansatte om at grunnutdanningen for barnevernsansatte bør bli på masternivå. Erfaring med ansatte med master er at de synes å være bedre i stand til å tilegne seg fagkunnskap. De har en bedre evne til bruk av forskning og kan derved ta til seg nye ting i det daglige arbeide lettere. De viser også større analytiske ferdigheter som vurderes som viktig i forhold til å knytte samme teori og praksis i de vurderinger som barnevernet gjør. Videre at det i barnevernsarbeidet stilles store krav til skriftlighet og dokumentasjon og det erfares at barnevernsansatte med master arbeider mer strukturert og raskere. Det påpekes også at interessen for forskning og ferdigheter i å anvende forskning vil bidra til å styrke kompetansen i den enkelte barneverntjeneste.

I likhet med de barnevernsansatte viser forskerne til at å øke utdanningen fra tre år til fem år vil være hensiktsmessig. En av forskerne påpeker at økt grunnutdanning kan gi mulighet til å gi studentene mulighet til å jobbe med ferdighetstrening for på en bedre måte å integrere teori og praksis. Dette er i samsvar med det studieveilederne har vist til at det er nødvendig å styrke den praksisbaserte kunnskapen gjennom økt ferdighetstrening, etisk refleksjon og bedre ekstern praksisopplæring (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009b, NOU 20009:8). En av forskerne viser til at mastergradene er vitenskapelige og det vil styrke barnevernet når det gjelder å få mer forskningsbasert kunnskap, samt at det kan gi en status til profesjonen. Forskeren er mer i tvil om det barnevernsfaglige praktiske arbeidet styrkes og etter min tolkning demper forskeren de forventningene som praksisfeltet har om bare vi har den rette kunnskapen så løses alle problemene.

Som funnen viser har både de barnevernsansatte og forskerne vist til at innholdet i utdanningen må til en hver tid være i samsvar med praksisfeltet behov. Sentrale myndigheters bestemmelser gjennom lov og forskrifter vil være styrende for barnevernet og dermed i endring. Ønske om at utdanningen blir femårig som tilsvarer mastergrad er for å imøtekomme barnevernets behov for på en mer systematisk måte gjøre bruk av forskningen i sitt arbeide. Dette er noe de statlige myndighetene legger sterke føringer for.

5.7 Ledelse som utfordring

Ledelse kom opp som tema i alle intervjuene med ledere og barnevernsansatte, noen var felles og noen skilte seg ut i forhold til om informanten var barnevernleder eller øvrig ansatt.

5.7.1 Ledere og barnevernsansatte om ledelse som utfordring

De tre barnevernlederne som er med i mitt forskningsprosjekt representerer barneverntjenester hvor det er ulikt hvilken oppgave som ligger i lederrolle, dette ut fra størrelse på barnevernskontoret. Noen ledere har kun administrative oppgaver, mens andre i tillegg til administrative oppgaver også har saksbehandlingsoppgaver, eller må tre inn i saksbehandlingsoppgaver ved behov. Her presenteres hva fra både ledere og barnevernsansatte sier om ledelse som utfordring.

Barnevernslederne har en beskrivelse av sin hverdag hvor de har store utfordringer i forhold til ivaretagelse av oppgavene.

«Som leder har en press fra alle kanter, økonomisk situasjon, saksbehandlere er sykemeldt. Ansatte etterlyser tid til det faglige, saksmøter, fylkesnemnd, kommune og advokater. Alle skal ha sin del og du rekker ikke alt. Det at hverdagen er travel betyr ikke at det er umulig, men det er store begrensninger. Det er mange områder vi må inn og gjøre noe med.» (leder).

En annen sa det slik:

«Jeg har flere oppgaver enn det jeg rekker å få gjort. Jeg klarer ikke å innfri forventningene til de ansatte. Det er viktig at jeg er til stede for de ansatte. Det er noe med nærhet til organisasjonen og til å kunne utvikle, være tett på og stille de kravene som må til. Samtidig har jeg krav fra rådmannen og jeg må ved der beslutningen tas. Kan ikke stole på at de andre taler vår sak. Har 59 ansatte som jeg har jeg personalansvar for i tillegg til fagansvar og økonomisk ansvar. Har lenge jobbet for en nestleder, men ikke fått det. Jeg lener meg til fagledere som er dyktige. Hadde det

vært en privat bedrift av denne størrelsen hadde jeg hatt personalleder og økonomiansvarlig.» (leder).

Videre viser en leder til at lederrollen i barnevernet ofte er ensom:

«Barnevernlederrollen er ganske ensom og veldig mye ansvar som ligger i den. Alle kommunene har bare en barnevernleder, som barnevernleder er du ganske alene, selv her i en relativt stor kommune har ikke noen å snakke med dele erfaringene med» (leder.)

Flere av de barnevernansatte påpekte viktigheten at lederen må prioritere de oppgavene som ligger idet å lede.

«Det å ha tillitt til at fagledere er dyktige nok og kan lede de ulike avdelingene. Leder kan ikke involvere seg i enkeltsaker da går det på bekostning av lederoppgavene». (ansatt)

«Jeg har gjort meg tanker om type kompetanse leder bør inneha. Det må være en som har visjoner og sette tydelige mål i forhold til hvordan vi skal jobbe. Hvordan vi skal utvikle de utvikle avdelingene. Jobbe utadrettet og ikke være redd for å stille krav». (ansatt)

Videre beskrives det en utfordring med at flere av barneverntjenestene har en stor turnover. Hvordan legge strategier for å få en stabilitet i bemanningen.

«Ansatte slutter og går over i stillinger som ved NAV's servicesenter og NRK og de får en 20 til 40 tusen mer i lønn og det er en mye enklere jobb Vi trenger at noen strategier for hvordan beholde ansatte » (ansatt)

«Noen av de som slutter sier jo noe om at det er energitappende å jobbe i barnevernet. Og når du da tillegg ikke får tilegnet deg god nok kunnskap, så orker ikke folk å stå i dette når det er andre muligheter».(ansatt)

En av lederne viset til samme utfordring, men hvor leder etter hvert har endret policy rundt ansettelse, samt tar opp tema som mange har tatt opp i forhold til rekruttering

«Før tror jeg vi veldig ofte så på at de hadde saksbehandlingspraksis. Brukte mye tid på opplæring og så sluttet de. Så endret jeg tenkning på det, det var en snuprosess som handler om min egen tilnærming, jeg å tenke at må jeg ansatte folk som virkelig vil barnevern. Nå i det siste har jeg i mye større grad tilsette sosialfaglige som har jobbet i andre deler av relevant virksomhet, som for eksempel i barnehage. De har mye erfaring og kunnskap om barn. Har hatt suksess med det, men jeg tenker det handler veldig mye om arbeidsmarkedet og lettere for en stor kommune». (leder)

Data viser at det er en stor utfordring for barnevernlederne å ivareta de oppgavene de er pålagt. Det fremkommer flere forhold som at ansvarsområdet er for stort for leder, lederfunksjoner forskyves til fordel for klientarbeid. Ansatte etterspør strategier fra leder for å beholde ansatte. Tydelighet i ledelse og leder som stiller krav til de

ansatte. Som resultatene fra undersøkelsen viser er det en leder som har endret strategi på rekruttering av ansatte og lyktes med det. Ansatte etterlyser visjoner og tydelige mål for tjenesten.

Før videre drøfting skal vil jeg presentere barnevernet som organisasjon og mer om leders ansvarsområde.

5.7.2 Barnevernet som organisasjon

Wiborg (2010) henviser til organisasjonsteoretiker Scott (1998) som mener en organisasjon består av fire sentrale element. Teknologi, mål, sosial struktur og deltakelse. I barneverntjenesten er teknologien arbeidet som utføres. Arbeidet kjennetegnes av kunnskap, ferdigheter, og de teknikkene som barnevernsarbeideren rår over. Det overordnede målet er nedfelt i § 1-1 i barnevernloven (ibid).

«Formålet med denne lov er å sikre barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp til rett tid og bidrar til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår».

I sosial struktur ligger ønske om å nå de målene som er satt. Målene nås med regler for barnevernsarbeiderens atferd og den samhandlingen mellom de ansatte. Wiborg (2010) viser til Scott (1998) som deler sosial struktur i den normative strukturen, den forteller hvordan atferden til de barnevernansatte bør være. Den normative består av verdier, normer og regler slik de finnes i yrkesetiske retningslinjer. Den uformelle atferdsstrukturen viser seg i relasjon mellom de ansatte og vil være preget av personlighet og følelser.

Her trekkes også inn omgivelsene som et femte element. Det er et viktig element for barnevernet er avhengig av å etablere relasjon til et stort system de er en del av og skape legitimitet. Omgivelsene er klientene, samarbeidspartneren, bevilgende myndigheter, rådmann og fylkesmannen. For at barneverntjenesten skal være en levende organisasjon må den ta til seg informasjon og påvirkning fra omgivelsene, da en utvikling av relasjoner skaper utvikling via handling (Wiborg, 2010).

Barneverntjenesten er et byråkrati, men skiller seg fra de andre byråkratiske enhetene, for lovverket fratrar rådmannen myndighet over de barnevernfaglige beslutningene. Videre er barnevernet et fagbyråkrati, det som betegner et fagbyråkrati er at det er få nivåer mellom rådmannen og fagfolkene i barnevernet.

Barnevernsarbeiderne er autonom ved at rådmannen ikke kan kikke dem i kortene (Wiborg, 2010).

Denne autonomiteten innebærer beslutningsmakt og handlefrihet (Høst, 2004). Autonomi innebærer også kontroll over eget arbeidet, ved at den enkelte barnevernansatt er relativt uavhengig av sine kollegaer, men står nær klienten de skal hjelpe.

I denne type organisasjon vil det i følge (Høst, 2004) være leders oppgave å standardisere kompetansen i organisasjonen, ved at det skal jobbes etter samme prinsipper og et felles sett av standarder. Siden oppgavene er så komplekse vil den enkelte barnevernansattes skjønn være rådene i utøvelsen av arbeide.

Kompleksiteten i de oppgaver som skal løses er ikke egnet til at en leder kan detaljregulere arbeidsprosessen. Ledelse vil da bli å gi retning til de oppgaver som skal løses (ibid).

5.7.3 Ledelse i barnevernet er svært krevende

Moe (2014) påpeker flere utfordringer når det kommer til ledelse. Det ene er ledelsesbevissthet, her påpekes særlig at ledelse er krevende både personlig, faglig og kapasitetsmessig. Til ledelse ligger ansvar for strategiske, faglige og verdimessige plattformer. For å få effekt på fagkompetanse i barnevernet må leder ha bevissthet rundt hva ledelse er og hvordan barnevernleders rolle utføres. Resultater fra denne oppgavens undersøkelse viser at faglige verdimessige plattformer etterspørres. Det å ha en visjon er viktig for en helhetlig organisasjon jamfør Senge (1995).

Den andre utfordringen Moe (2014) viser til er driftsledelse, som innebærer den daglige aktiviteten med faglige problemløsninger. Og dersom leder engasjerer seg for mye i dette, går det på bekostning av lederansvaret. Styring av ressurser og oppgaver er sentralt i leders oppgaver. God internkontroll er et viktig ansvar for barnevernleder. Å sikre god internkontroll er nødvendig for en forsvarlig praksis med gode rutiner og prosedyrer. Det påpekes at barnevernleder er svært bevisste i forhold til ledelse av faglige temaer, men er mindre opptatt av ledelsesprosess i virksomheten (ibid). Dette samsvarer med funnene i denne undersøkelsen hvor ansatte påpeker at leder må ha tillit til faglederne og prioritere ledelsesoppgaver. Dette i motsetning til lederne som oppgir at administrative oppgaver må vike for

involvering i faglige spørsmål og klientarbeid. Som Moe (2014) påpeker er barnevernledere mer opptatt av ledelse av faglige temaer og deres engasjering i faglige spørsmål på detaljnivå. Det kan stilles spørsmål om all involvering i faglige avkjørsler er nødvendig til fordel for utviklingsledelse.

Som vist til ovenfor ligger det et stort ansvar i barnevernlederrollen og det er mange utfordringer som må ivaretas. Moe (2014) påpeker at utviklingsmål blir lite prioritert av barnevernledere da nødvendige driftsmål tar oppmerksomheten og energien. God ledelse og ferdigheter læres i samspill mellom ledelsesteori og ledelsespraksis. Det er i dette grensesnittet leder finner frem til sine lederutøvelser (ibid). Ansatt tar opp flere forhold som omhandler utviklingsspørsmål og det ansvaret som påhviler leder og som i høy grad påvirker deres arbeidshverdag.

Erfaring fra intervjuene med leder og ansatte viser at ledelse har vært et gjennomgående tema. Som jeg har tolket handler det om prioriteringer og kapasitet.

6. KONKLUSJON

Målet med denne oppgaven var å drøfte muligheter og begrensninger innenfor kunnskapsutvikling i barnevernsfeltet. Mitt utgangspunkt var å drøfte hvilke utfordringer barnevernet står ovenfor, utforske hvilken kompetanse barnevernet bør ha for å løse oppgavene, samt se på hvordan deltakelse i praktiske forskningsprosjekter kan tilføre ny kunnskap.

I utgangspunktet var dette tenkt ut ifra handlingsrommet til den enkelte medarbeider sett i forhold til klient og ny viten/kunnskapsheving. Denne studien har imidlertid vist at muligheten til å drive kompetanseutvikling i stor grad handler om ledelse, samt spørsmålet om barnevernets mandat kan realiseres innenfor de eksisterende rammebetingelser. Barnevernet er et svært komplekst område, både som fagfelt og i forhold til antall aktører som er involvert. Samlet sett gjør dette det utfordrende å skape en helhetlig barnevernstjeneste med den kvaliteten som overordnede myndigheter etterlyser.

Barnevernet er en organisasjon som har byråkratiske trekk. Dette innebærer blant annet at tjenesten i stor grad er styrt av prosedyrer og regler. Prosedyrer og regler som i all hovedsak er bestemt administrativt og politisk. Likevel har barnevernsarbeiderne et handlingsrom som kan gi muligheter til faglig utvikling.

Som jeg har vist til i oppgavens innledning er det ved tilsyn av barnevernet påpekt mangelfull kvalitet i barneverntjenestene. Videre at kunnskapsnivået er for lavt i flere barneverntjenester og at det streves med å oppfylle barnevernlovens krav til saksbehandlingskapasitet og internkontroll. Dette i tillegg til at det stadig blir mer komplekse problemstillinger, samt at det er en økning i antall barn som har behov for bistand, gjør at barnevernsarbeidet kan se ut til å ha nådd et kritisk punkt. Ledere og barnevernsansatte etterlyser styring og mulighet for kunnskapsutvikling, men det kan være en utfordring å få dette signalert i en byråkratisk organisasjon. Problemområder som barnevernet har i praksisfeltet, kan fort bli usynliggjort.

Ser man på hva det fra myndighetenes side blir lagt av nye føringer, tegner det seg et bilde av enda sterkere byråkratisering av barnevernsarbeidet. Eksempelvis ble det i den nye barnevernloven, som trådte i kraft i starten av året, stilt enda større krav til dokumentasjon i form av internkontroll, tiltaksplaner og evalueringsverktøy

(Vardheim, 2013). Som det fremkom i samtlige intervjuer jeg holdt med ledere i barnevernet, har de allerede en stor utfordring med å rekke over alle oppgavene som inngår i lederrollen. Når de i tillegg får flere administrative pålegg, kan det tenkes at tiltakene som blir gjort fra myndighetenes side virker mot sin hensikt. Spørsmålet er om man faktisk hadde nådd lengere med å gi barnevernsledere og barnevernsansatte friere arbeidsrom. Det som skjer i dag er gjerne at medarbeiderne i barnevernet får en byråkratrolle snarere enn en sosialarbeiderrolle.

Som jeg har vist til tidligere er sosialt arbeid et relasjonsarbeid som er kontekstavhengig med hensyn til å ha nok tid til klientene (Levin, 2004). Hvis funksjonen til barnevernsarbeideren går mer og mer i retning av forvaltningsforankrede aktiviteter, vil dette gå på bekostning av det sosialfaglige arbeidet. Faren er hvis barnevernsarbeideren blir en som kun sitter og administrerer tiltak. En av forutsetningene for å kunne utføre et godt barnevernsarbeid er derfor at man faktisk har tid til å utføre arbeidsoppgavene sine på en tilfredsstillende måte. Videre må også styringsorganene ha en sterkere forankring nedad i organisasjonen for å se hvilke tiltak det er som faktisk virker.

Det jeg har kommet frem til i min undersøkelse er at det er et gap mellom de forventninger og krav som politikerne stiller til hva barnevernet skal håndtere og det som er realistisk å gjennomføre i praksis. I undersøkelsen ble det avdekket flere sentrale områder ved barnevernsfeltet, som oppleves som utfordrende for barnevernsledere og barnevernsansatte. Manglende kompetanse på områdene er noe som kan tolkes som en av grunnene til at det oppleves som utfordrende.

Hvis man prøver å se på årsaker til at det er manglende kompetanse på sentrale områder, ser man en kombinasjon av ulike faktorer. Her kan det nevnes manglende kunnskaps- og opplæringsplaner, sporadisk deltakelse på kurs og videreutdanning, og manglende bruk av kunnskapshevingen i praksis. I intervjuene med ledere og medarbeidere i barnevernet kom det tydelig frem at det å delta på sporadiske kurs gir liten effekt i forhold til et kunnskapsløft, men at deltakelse på lengere videreutdanninger har gitt større effekt.

I det tradisjonelle læringsperspektivet blir læring sett på som reproduksjon av allerede «ferdigpakket» kunnskap» (Lichtwarck, 2014). Her forstås læring som en statisk prosess hvor man tilegner seg kunnskap, for så å gå tilbake til praksis hvor

hensikten er å gjøre bruk av den der. En annen tilnærming til læringsprosessen er *situert læring*, hvor læring er «situert i den konkrete sosiale konteksten» (Lichtwarck, 2014). Sosialt arbeid som fagfelt er, som nevnt, svært nært knyttet til konteksten og det er naturlig å tenke at læringen også skal foregå. Men kunnskapsutvikling innen sosialfaglige tjenester berører svært mange områder hvorfor det er viktig å se bildet i et litt bredere perspektiv.

Denne oppgaven har blant annet undersøkt erfaringer med deltakelse i et forskningsprosjekt som kan karakteriseres som en *situert læringsprosess*. Erfaringer fra deltakelse i prosjektet er at det har gitt en stor effekt på forståelsen for barnevernsarbeidet for de som har deltatt i forskningsprosjektet. Selve prosjektet har fått en legitimitet i de tjenestene som har vært med i prosjektet, som videre gir grunnlag for oppfølging. En utfordring har dog vært å få videreformidlet kunnskapen internt i tjenesten.

Ser man på nyutdannede som kommer med en mer teoretisk bagasje, mener både ledere og barnevernsansatte i undersøkelsen, at det er altavgjørende for deres kunnskapsløft at de i starten lærer av de mer erfarne barnevernsansatte. Det poengteres at det først er i praksis man faktisk lærer barnevernet, uansett hvor mye god teoretisk bakgrunn en har. Ser man dette i forhold til de to kunnskapstilnærmingene, kan man nok si at man ikke kan lære barnevern kun ut ifra teoretisk læring. Samtidig er teoretisk viten viktig og avgjørende som grunnkompetanse. På den måten kan man kanskje si at den «*ferdigpakkede*» *kunnskapen og situert læring* er to nødvendige kunnskapsformer i barnevernet. Grunnutdanningen er viktig, men det er bare i barneverntjenesten som god praksis kan utvikles. Det er der man i *fellesskap* lærer av egne og andres erfaringer. Og det er her man har mulighet til å reflektere over eget arbeid og utvikle seg. På sikt vil man kanskje kunne få en mer kreativ tilgang til barnevernsarbeidet, hvor endring av faste arbeidsprosesser endres etter hvert som ny viten kommer inn.

For å muliggjøre en slik, kanskje ideologisk, tankegang hvor læring skjer i fellesskap innenfor forskning på barnevernsfeltet, må det være forankret i ledelsen. Denne type forskning kan være vanskelig å få innpass i barnevernsarbeidet hvis det ikke legges til rette for det. Det må settes av tid og være allokert nok ressurser til å kunne både delta i forskningen og i ettertid kunne for eksempel gjøre om rutiner og endre måten å

arbeide på. Nettopp dét kan det tenkes er en utfordring i en byråkratisert barnevernsorganisasjon.

7. REFERANSER

Alsvåg, H. (2009). *Kunnskapsbasert praksis er ikke noe nytt*. Sykepleien Forskning 4(3): 216-220.

Arnesen, C.Å., & Næss. T. (2001). *Personalsituasjonen i sosialtjenesten og barneverntjenesten*. (Nifu-rapport (13/2000) Hentet fra www.nifu.no

Backe Hansen, E. (2004). *God nok omsorg og riktige beslutninger i barnevernet*. Oslo Kommuneforlaget.

Backe Hansen, E. (2001). *Rettfærdiggjøring av omsorgsovertakelse*. NOVA-rapport nr.2/01, Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Backe Hansen, E. (2009). *Hva innebærer et kunnskapsbasert barnevern?* Fontene Forskning 2/2009 s 4-16.

Bogen, H.,(2007) Grønningsæter, A., Jensen, A. *Barnevernet i Oslo og Bergen - en sammenlignede evaluering etter barnevernreformen i 2004*. Fafo rapport 2007/11.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *Barnevernpanelets rapport*.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *Endringer i barnevernloven* (Prop. 106 L. 2012-2013).

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *Retningslinjer for satsning på kommunalt barnevern 2013*. (Q-31/2012).

Barne- og likestillingsdepartementet. (2006). *Internkontroll i barneverntjenesten i kommunene - en veileder*.

Barne- og likestillingsdepartementet. (2009a). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. (NOU 2009:22).

Barne- og likestillingsdepartementet. (2009b). *Kompetanseutvikling i barnevernet*. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning. (NOU 2009:8).

Barne- og likestillingsdepartementet, & Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2009). *Et kunnskapsbasert barnevern*. Strategi for FoU-arbeidet i Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet 2009-2012.

Barnevernloven, LOV-1992-07-17-100. (1992).

Christiansen, Ø., Moldestad, B. (2008). *Evalueringa av hjelpetiltak i barnevernet*. Barnevernets Utviklingssenter på Vestlandet 1/2008.

Christoffersen, S. A. (2005). *Profesjonsetikk handling og dømmekraft etikk og menneskesyn*. Universitetsforlaget.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) 2006. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi* Oslo. Hentet fra <https://www.etikkom.no/>.

Dahle, R. Hennem, N. (2008). (Red) *Barnevernets handtering av saker med vold og seksuelle overgrep NOVA rapport nr 5/2008*.

Døhlie, E.(2013). Støkken, A. M. (Red) (2013). *Fagutvikling i velferdstjenester*. Universitetsforlaget.

Fauske, H. (2009). Lichtwarck, W., Marthinsen, E., Willumsen, E., Cliffort. G., Heggem Kojan. B. NF-rapport nr. 8/2009 *Barnevernet på ny kurs*.

FoU-strategien (2009-2012). *Et kunnskapsbasert barnevern*. Strategi for FoU-arbeide i Barne- likestillingsdepartementet og Barne- og ungdoms og familiedirektoratet.

Gadamer, H.G. (2003/1959). *Om forståelsens sirkel* (1959) i Helge Jordheim (2003) *Forståelsens filosofi*. Utvalgte hermeneutiske skrifter. Cappelen Akademisk Forlag.

Gamst K.(2010). Langballe, Å., Jacobsen, M. *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse*. (Rapport 2/ 2010) Nasjonalt kunnskapscenter a/s. Gyldendal Forlag.

Genness,T. (2004). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Gyldendal.

Gjeitnes, K. (2013). I Døhlie, E., Støkken, A. M. (Red). *Fagutvikling i velferdstjenester*. Universitetsforlaget.

Gjerdrum, J (2005). Halvorsen, A. *Bedre praksis i sosialt arbeid: evaluering av fagutvikling*. Universitetsforlaget.

Gjernes, T. (2010). Bliksvær. T., Lien, L. *Evaluering av HUSK Høgskole- og universitetessosialkontor*. NF-rapport nr 8/2010.

Grepperud, G. (2004). Rønning, M., Støkken. *Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring*. Trondheim Vox.

Hagen, G. (2001). *Barnevernets historie*. Akrib forlag.

Halvorsen, A. (2010) PhD Universitetet i Bergen (2010). *Fag, ferdigheter og følelser*.

Halvorsen, A. (2009). I Johansen, H. C. Garman, Halvorsen, A., Repstad, P. *Å forske blant sine egne*. Universitetet og regionen- nærhet og uavhengighet. Kristiansand Høyskoleforlaget.

Halvorsen, A.(2006). Gjredem. J. *Bedre praksis i sosialt arbeid*. Evaluering og fagutvikling. Universitetsforlaget.

Nordståga,S. (2004). I Havik, T. Larsen, M. Nordståga, S. Veland, J.(2004) *Barnevernet forutsetninger og gjennomføring*. Universitetsforlaget.

Heggen, K. (2013). *Det kommunale barnevernet: - Faglege argument i møte med kommunalpolitikk*. Tidsskrift Norges Barnevern 02/2013.

Hjeldseth, K.(2013). Lie, K., Thorstensen, A., Baksaas, T., Groven, T. *Evaluering av Lister barnevern*. TF-Rapport nr. 327.

Høst. T. (2005). *Ledelse i helse og sosialsektoren*. Adlibris Forlag.

Hyllseth, B. (2001). *Forskningsbasert undervisning, Norgesnettrådet rapporter ISSN 1501-9640*.

Karvinen-Niinikoski, S. (2012). I Marthinsen, E., Julkunen, E., Uggerhøj. L., Rasmussen, S. *Practice research in Nordic social work*.

Kildedal, K., (2009). *Udvikling av fælles fagligt grundlag delrapport 2*. Institutt for Sociologi, Socialt arbeid og Orgaisasjon Ålborg.

Kunnskapsdepartementet (2012). *Utdanning for velferd*. Samspill i praksis stortingsmelding nr 13 2011-2012.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009)2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.

Kvello, Ø., Moe, T.(2014) Red. *Barnevernledelse*. Gyldendal Forlag.

Lai. L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen Fagforlaget.

Levin, I. (2004) *Hva er sosialt arbeid?* Oslo. Universitetsforlaget.

Lichtwarck, W. (2014) *Det kommunale hjelpeapparatet – en kompetanseorganisasjon* (foredrag mars 2014, gjengitt med tillatelse fra forfatter)

Lundestøl, J. (1999) *Kunnskapens hemmeligheter*. Cappelen Akademiske Forlag

Marthinsen, E.(2013), Willy, L. (Red) *Det nye barnevernet*. Universitetsforlaget.

Melding Stortinget til 13 (20011-2012). Melding til Stortinget. *Utdanning for velferd*. *Samspill i praksis*. Kunnskapsdepartementet.

- Moe, T. (2013). I Kvello, Ø, Moe. T, (Red) (2014) *Barnevernledelse*. Gyldendal Forlag,
- Mydland, T.S. (2009) Støkken, A. M. *Evaluering av kunnskapene nettverk (KUNNETT)*. Agderforskning rapport nr 9/2009.
- Myrvang, K. (2014). I Kvello. Ø, Moe. T, (Red) (2014) *Barnevernledelse*. Gyldendal Forlag
- Nilsen, S (2007). Fauske, H., Nygern, P. *Læring i fellesskap en pedagogisk modell i profesjonsutdanninger*.
- Ot.prp. nr. 19 (2002-2003), *Om lov om endringer i lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester (barnevernloven) og lov 19, juni 1997 nr. 62 om familievernkontorer (familievernkontorloven)*.
- Odelstingsproposisjon nr 45 (2002-2003) *Om lov om endringer i menneskehetsrettighetsloven om (innarbeiding av barnekonvensjonen i norsk lov)*.
- Polaniy, M. (2000). Den tause dimensjonen. *En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus forlag.
- Ramian, K. (2013). *Praksisbasert forskning*. Videnskabende nætverk Hentet fra www.Videnskabende.net
- Riksrevisjonens undersøkelse om det kommunale barnevernet og bruk av statlige virkemidler* (dokument 3:15 (2011- Odelstingsproposisjonen nr 9 (2002-2003) «Om lov om endringer i lov 17 juli 1992 nr 100 om barneverntjenester (barnevernloven) og lov av 1997 nr 63 om familievernkontorer (familievernkontorloven)».2012) rapport).
- Ringdal, K. (2001). *Enheter og mangfold - Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*. Bergen; Fagbokforlaget.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Hvordan professionelle tænker, når de arbeider. Oversatt av Fiil, S. Forlaget Klim.
- Senge, P. (1995). *Den Femte Disciplin*. Klim forlag.
- Skaug, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser*. 4. utgave. Cappelen Damm Akademisk.
- Skauge, B. (2010). *Er det noen som vil snakke med meg?* Masteroppgave NTNU
- Slettebø, T. (2013). I Døhlie, E og Støkken, A,M (Red) (2013) *Fagutvikling i velferdstjenester*. Universitetsforlaget.
- Statens helsetilsyn 2009 utsatte barn og unge. *Behov for bedre samarbeid*. Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2008 med kommunale helse- og sosial-, og barneverntjenester til utsatte barn (rapport fra helsetilsynet 5/2009)

- Statens Helsetilsyn (2011-2012). *Oppsummering av landsomfattende tilsyn med kommunalt barnevern.*
- Storø, J (2009). *Barnevernpedagogens kunnskap og praksis.* Artikkel. Nasjonalbiblioteket
- Strandbu, A. (2007). *Barnets deltakelse og barnets perspektiv i familierådsmodellen.* Tromsø Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitet i Tromsø.
- Støkken, A. M. (2013) I Døhlie, E og Støkken, A,M (Red) (2013) *Fagutvikling i velferdstjenester.* Universitetsforlaget.
- Svendsen K. H. (2014) I Kvello, Ø, Moe, T (Red) *Barnevernledelse.* Gyldendal Forlag.
- Svensson, L.G. (2008). Molander, A., Terum, L. I. (red.) *Profesjon og organisasjon, profesjonsstudier.* Universitetsforlaget.
- Sørli, M.A. (2010). Ogden, T., Solheim, R., Olset, A. R. *Implementerings kvalitet – om å få tiltak til å virke.* En oversikt Tidsskrift for Norsk Psykologforening 47 (4) 315-321.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode* (3.red) Bergen Fagforlaget.
- Uggerhøj, L. (2008). I Jacobsen, M. H, Pringle, K. *Hvad er socialt arbejde, at forstå det sociale.* Akademisk forlag København.
- Uggerhøj, L. (2012). I Marthinsen, E m.fl (Ilse Julkunen, Lars Uggerhøj, Tove Rasmussen, Synnøve Karvinen-Niinikoski (2012) *Practice research in Nordic social work.*
- Ulvik, O. S. (2009). *Kunnskapsbasert for seinmoderne barnevern.* Forholdet mellom forskning og praksis. Tidsskrift Norges Barnevern. 86 (1).
- Vardheim, I., Aatveidt, A.(2013). *Interkommunalt barnevern i Knutepunktet Sørlandet en mulighetsstudie.* Telemarks forskning rapport TF. nr 38 2013
- Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser.* Akribe.
- Vis, S. A. (2004). *Samtaler med barn i barnevernet.* Barnevernets utviklingssenter i Nord-Norge
- Wiborg, L. H. (2010). *Mellom barn og budsjett - hvordan forstå barnevernledelse.* Kommuneforlaget.

BILAG 1

Informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse på intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i sosialt arbeid med fordypning i barnevern ved Universitetet i Nordland. Jeg jobber ved barneverntjenesten i Bodø kommune.

Jeg er i gang med masteroppgaven og har valgt problemstillingen **"Muligheter og begrensninger i kunnskapsutvikling** innenfor barnevernsfeltet", med utgangspunkt i prosjektet Det Nye Barnevernet.

Jeg ønsker å intervju barnevernledere og medforskere fra barneverntjenester i fire kommuner, samt fire forskere som har deltatt i prosjektet Det Nye Barnevernet.

Et av målene med prosjektet Det Nye Barnevernet har vært/er å bidra til å utvikle en samarbeidsarena for kunnskapsutvikling mellom forskning, utdanning og praksis.

Jeg ønsker å undersøke om deltakelse i prosjektet Det Nye Barnevernet har bidratt til kunnskapsutvikling i kommunale barneverntjeneste. Har samarbeid med forskning gjort at forskningen er blitt mer relevant og tilgjengelig i praksis?

Jeg har valgt kvalitativ metode med semistrukturerte intervju. Intervjuet tar en time og jeg ønsker å benytte lydopptak og intervjuene blir transkriberte. Informasjonen blir anonymisert. Alle informanter deltar frivillig og kan når som helst trekke seg uten nærmere begrunnelse.

Jeg håper du vil bidra til mitt arbeid med masteroppgaven knyttet til prosjektet "Det Nye Barnevernet" med fokus på muligheter og begrensninger i kunnskapsutvikling.

Med vennlig hilsen

Bjørg Hansen

Mobil privat 917 21 683 – telefon jobb 755 55 540 mobil jobb 950 87 462

bjrg.hansen@gmail.com

bjorg.hansen@bodo.kommune.no

BILAG 2

INTERVJUGUIDE – intervju av ledere og ansatte i barnevernet

Problemstilling

Muligheter og begrensninger i kunnskapsutvikling innenfor barnevernsfeltet

Intervjuguiden er inndelt i fire temaer: utfordringer, kunnskapsutvikling, deltakelse i prosjektet og bruk av funn fra prosjektet

Utfordringer

Hva utfordrer deg mest i arbeidet?

- Nevn et par/tre ting (områder)
- Hva er grunnen til at det utfordrer deg?

Kunnskap

Hvilken kunnskap mener du barnevernet bør ha?

- Hva tenker du om kunnskapsutvikling (innen for barnevernet)? Hvordan tilrettelegges det for kunnskapsutvikling?
- Har tjenesten en kompetanseplan?
- Settes det av tid til kunnskapsutvikling?

Deltakelse i prosjektet

Hvordan har det vært å være med i prosjektet Det nye barnevernet?

- Generelt
- Spesielt knyttet til ulike delområder (seminarer, fagutvikling, utarbeidelse av spørreskjema osv.)
- Hvor viktig har medforskerrollen vært for deltakelse i prosjektet?
- Andre ting du vil trekke frem i forbindelse med deltakelse i prosjektet?

Bruk av funn fra prosjektet

Hvor relevant har forskningsresultatene fra prosjektet vært for barneverntjenesten?

- På hvilken måte har resultat fra prosjektet blitt gjort tilgjengelig for barneverntjenesten?
- Har dere brukt funn fra prosjektet i din kommune?
- Dersom - få frem noen eksempler på hvilken måte funn er brukt.
- Derom ikke - hva er begrensningene i forhold til bruk av funn fra prosjektet.

Tror du at økt dialog mellom forskning og praksis kan føre til utvikling av en mer kunnskapsbasert praksis?

- Hva mener du skal til for å få til et bedre samspill mellom forskning og praksis?

BILAG 3

INTERVJUGUIDE - intervju av forskere i DNBV

Problemstilling

Muligheter og begrensninger i kunnskapsutvikling innenfor barnevernfeltet

Intervjuguiden til barnevernansatte har spørsmål innen temaene: utfordringer, kunnskapsutvikling og deltakelse i prosjektet DNBV – bruk av funn fra prosjektet

Utfordringer

- Hvilke utfordringer mener du barnevernet står ovenfor?

Kompetanse

- Hvilken kompetanse mener du barnevernet bør ha for å løse utfordringene?

Deltakelse i DNBV

Prosjektet Det Nye Barnevernet er et samarbeidsprosjekt mellom forskning og praksis på initiativ fra forskningsfeltet.

- Hva mener du er de største mulighetene for økt kunnskapsbasert praksis i samarbeidet mellom forskning og praksis?
- Hva ser du som de største utfordringene i forhold til hvordan barnevernet kan nyttiggjøre seg kunnskap i samarbeid med forskningsfeltet?

Til slutt et spørsmål om det er andre ting du vil ta frem i utover de temaene vi har vært inne på?