

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SO330S

Navn på kandidat: Roger Halvorsen

Bruk av faglige teorier i barnevernets arbeid med omsorgsvurderinger.

The child welfares use of professional theories in care review.

Dato: 15.05.2018

Totalt antall sider: 87

Forord

Etter noen år med studie, setter jeg endelig punktum for denne oppgaven. Prosessen fram til det ferdige arbeidet har vært usedvanlig lærerik for mitt vedkommende og det skulle bli en større tålmodighetsprøve enn hva jeg hadde forutsett. Studiet er gjennomført ved siden av fulltids jobb i BUPA, Nordlandssykehuset. Tema i oppgaven om fagkompetanse er noe som engasjerer meg mye og har like mye relevans for oss som ikke jobber i barnevernet. Mitt engasjement i dette har bidratt til å holde motivasjon oppe til å fullføre studiet. Jeg har fått god støtte underveis og det er flere som jeg ønsker å takke.

Jeg vil takke min veileder, Øystein Henriksen på Nord universitet. Når jeg var i de tyngste bakkene oppmuntret du meg og hjalp meg med å holde motet oppe. Takk for din stoiske ro, oppmuntrende kommentarer, gode råd og konkrete innspill underveis.

Jeg vil også rette en takk til lillebror, Knut -Eirik som har brukt mange timer på å lese korrektur og gitt mange gode innspill underveis. Når det gjelder academia så må jeg innrømme at du er storebror.

En hilsen til kona mi, Guri og guttene Markus og Gustav som har holdt ut med alt som måtte settes til side for at jeg skulle fullføre masterprosjektet. Nå ser jeg frem til at flokken får bedre tid til å gjøre ting sammen.

Sist men ikke minst vil jeg takke alle de flotte kollegaene som jeg har møtt i de ulike barnevernstjenestene. Dere har møtt meg med varme og raushet, og delt rikelig av deres opplevelser og erfaringer fra det å jobbe i barnevernstjenesten. Jeg har snudd og vendt på det dere har delt med meg, og det slår meg hvor sterkt barnet og familiens beste, står hos dere. Det gir meg tro på barnevernet og stolthet over å være barnevernspedagog.

Jeg håper denne oppgaven kan være et bidrag for å styrke kompetanse i barnevernet. Det fortjener barna, foresatte og alle de som jobber så hardt for dem.

Mai, 2018.

Roger Halvorsen

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Innholdsfortegnelse.....	ii
1. Innledning.....	1
2. Teori kapittel.....	5
2.1 Tre epistemologiske kunnskapsdimensjoner.....	5
2.2 Teori og praksis som to ulike dimensjoner.....	8
2.3 Forholdet mellom lærings situasjon, teori og praksis.....	10
2.4 Koherens som forklaring på forholdet mellom teori og praksis.....	11
2.5 Rekontekstualisering fra lærings situasjon til praktisk arbeid.....	12
2.6 Læringsbaner eller livslang læring.....	14
2.7 Biografisk koherens – læring gjennom livserfaring.....	16
2.8 Program koherens – læring gjennom pensum, klasseromsundervisning og praksis.....	17
2.9 Transaksjonskoherens – læringseffekt mellom utdanning og yrkespraksis.....	18
3. Konkurrerende, alternative eller komplementære teorier i barnevernet.....	20
3.1 John Bowlby og utvikling av tilknytningsteorien.....	20
3.2 Jerome Kagan og temperamentstradisjonens utvikling.....	32
3.3 Født sånn eller blitt sånn – motstridende eller komplementær?.....	40
4. Metode.....	42
4.1 Utdyping av forskningsspørsmålet.....	42
4.2 Kvalitativ metode.....	43
4.3 Vitenskapsteoretisk forankring.....	45
4.4 Forståelse og forforståelse.....	47
4.5 Gjennomføring av prosjektet.....	48
4.5.1 Utvalg.....	48
4.5.2 Gjennomføring av intervjuet.....	52
4.5.3 Litteratursøk.....	53
4.6 Analyse.....	54
4.7 Vurdering av metode og datamateriale.....	58
5. Resultat.....	60
5.1. Opplevelse av innføring i teori på grunnutdanningen.....	62
5.2 Opplevelse av forholdet mellom teori og praksis.....	64
5.3 Helhetssyn og kompleksitet.....	66
5.4 Teorigrunnlag og metoder i omsorgsvurderinger.....	68
5.5 Kjennskap til tilknytningsteorien.....	68
5.6 Bruk av tilknytningsteori i omsorgsvurderinger.....	70
5.7 Kjennskap til temperamentsteorier.....	72
6 Drøfting.....	73
6.1 Hvilke faglige teorier har de ansatte med seg fra utdanningen?.....	73
6.2 Har barnevernsansatte kjennskap til og anvender de sentrale teorier?.....	75
6.3 Har barnevernet en bevissthet om faglige debatter og uenigheter?.....	76
6.4 Hvilken betydning tillegges faglige teorier i barnevernets arbeid med omsorgsvurderinger?.....	78
Avslutning.....	85
Litteraturliste.....	88
Vedlegg.....	95

1. Innledning

Tema i denne undersøkelsen er hvordan barnevernsansattes selv opplever at de bruker faglige teorier i sitt arbeide med omsorgsvurderinger. Jeg undersøker erfaringer de har med innføring i teori på utdanning og hvordan de selv opplever integrering av teori, praksis og personlige ferdigheter i arbeidet.

I Norge er vi godt kjent med at barnevernet er i mediernes søkelys og kritiseres for praksis i forholdt til vurdering av omsorg. I kjølevannet av kritikken mot barnevernet ser vi ofte at politikere eller andre samfunnsaktører som ønsker å endre eller styrke kompetansen i barnevernsfeltet. Den europeiske menneskerettsdomstolen tok i 2017 imot ni norske barnevernssaker hvor det ble vurdert at det er grunnlag for å se om Norsk barnevern overholder menneskerettighetene (Hansen, 2017).

Samtidig har tidligere Barne- og likestillingsminister Solveig Horne (FRP) har stått i front for regjeringenes forslag til endringer i barnevernsloven med forslag om å styrke rettsikkerheten for barn og foreldre (Prop. 169 L 2016-2017). Dette aktualiserer en av hovedutfordringene i barnevernets arbeide med barn som lever i en utsatt omsorgssituasjon. Er det best for barnet å bo hos biologiske foreldre eller er det bedre om det kan vokse opp hos noen som har bedre betingelser for å ta vare på det?

"Vi vil også presisere i loven at der hensynet til barnet ikke taler mot det, skal barnevernstjenesten legge til rett for at foreldrene kan få tilbake omsorgen for barnet"

Tidligere Barne- og likestillingsminister Solveig Horne.

Omsorgsvurderinger er svært komplisert og krever kompetanse fra mange ulike kunnskapsfelt som eksempel juss, psykologi, forvaltning, sosiale systemer og etikk. Det er ikke gitt at de ulike kunnskapsfeltene er gjensidig støttende, i mange tilfeller kan de tvert imot være kontradiktorisk i forhold til hverandre. På den ene siden kan faglig skjønn tilsi at barnet ikke er tjent med å vokse opp med sine biologiske foreldre, mens på den andre siden kan en slik vurdering være i konflikt med alminnelig forståelse av rettssikkerhet. De offentlige debattene tar gjerne for seg deler av det kunnskapsgrunnlaget som kreves, men mangler i mange tilfeller helheten.

Offentlig vern av barn har lang historie i Norge. Allerede i år 1896 vedtok Stortinget den første barnevernsloven som ble benevnt som lov om forsømte barn, eller vergerådsloven.

Intensjon med loven var at barn som hadde det vanskelig eller var vanskelig, skulle få hjelp av det offentlige. Det offentlige skulle kunne gripe inn ovenfor foreldre som forsømt sine barn. Den gang var det kommunale vergeråd som hadde oppfølgingsansvar og som vurderte om foreldrene var skikket til å ha omsorg for sine barn eller om kommunen måtte overta ansvaret. Vergeråd besto av folkevalgte fra kommunen

Siden den gang er barnevernloven fornyet to ganger, Barnevernloven av 1953 og Barnevernloven av 17.juli 1992. Sistnevnte lov er den som i dag er gjeldende.

Barnevernloven av 17.juli 1992 er en videreføring av forrige lov, men har en sterkere vektning av barns behov, rettigheter og interesser. For å hindre negativ utvikling hos barnet er det i denne loven gitt føringer for at barnevernet skal tidligst mulig inn med hjelpetiltak. En annen vesentlig endring som kom med den nye barnevernloven var etablering av Fylkesnemnder for sosiale saker. Dermed fjernet en seg fra de tidligere folkevalgte nemdene til en mer profesjonalisert vurdering hvor en i større grad la vekt på det juridiske og på de prosessuelle reglene.

Dagens Barnevernlov er fra 1992, men hele tiden er det et pågående arbeid for å forbedre innholdet i lovverket og tilpasse det til ny kunnskapen som opparbeides gjennom forskning og erfaring fra praksisfeltet. De siste endringene i barnevernloven kom gjennom stortingsmeldingen, Proposisjon 106 (2012-2013) og Proposisjon 169 (2016-2017). I forkant av lovendringer er det vanlig at regjeringen eller departement setter ned arbeidsgrupper som får i oppdrag og utredede aktuelle forhold, i dette tilfellet barnevernsfeltet. Endringene bygger på en NOU (Norges offentlige utredninger) og danner gjerne grunnlag for forslag i Stortinget, stortingsmeldinger, lovforarbeid og brukes som rettskilder.

En av utredningen som tydelig initierte endring av praksis i barnevernsfeltet var NOU 2012:5 *Bedre beskyttelse av barns utvikling*. Bakgrunn for denne utredningen var en stadig tydeligere kritikk av det som i barnevernet er beskrevet som det biologiske prinsipp. Bruk av prinsippbetegnelsen gir i seg selv ingen klar rettslig føring, men skal gi en grunnleggende norm for praksis. Som utgangspunkt er ikke barnevernloven en rettighetslov i den forstand at det gir barnet rettigheter til tjenester og tiltak fra barnevernet, men barnevernet har likevel plikt til å yte hjelp og tjenester når vilkårene i barnevernloven er tilstede. (Ofstad og Skar, 2009, NOU 2012:5) Vigdis Bunkholdt peker på at det er en generell enighet om at barnevernloven hviler på tre grunnleggende prinsippene: Barns beste, det biologiske prinsipp og det minst inngripende prinsipp.

Barns beste skal være grunnleggende i alt barnevernsarbeid, noe som er eksplisitt forankret i barnevernloven, jf § 4-1, og i barnekonvensjon artikkel 3 nr. 1. Dette innebærer at barnets behov for beskyttelse og omsorg skal tillegges større vekt enn foreldrenes rettigheter. Beslutninger og tiltak som gjøres på vegne av barnet skal alltid være til barnets beste. Hva som er barnets beste viser seg ofte å være komplisert og baserer seg på juridiske, faglige og skjønsmessige vurderinger. Det er særlig stor kompleksitet i saker som omhandler omsorgsoppgaver hvor voksnes roller i forhold til barnet skal vurderes. Dette gjelder for eksempel i saker om omsorgsovertagelser, samværsrett og adopsjon. Barnevernssaker regnes for å være kontekstuelle i den forstand at alle barn og familier er ulike og at omsorgsforholdene forandrer seg over tid. Dette innebærer at alle saker må vurderes individuelt og at det til sist er en sterk grad av skjønn når en vurderer hva som er til det beste for barnet.

Det biologiske prinsipp har i norsk kultur blitt oppfattet som at foreldre oppdrar sine egne barn og at barn skal vokse opp hos sine foreldre. Dette har i barnevernet blitt praktisert slik at barn skal ha kontakt med sine foreldre etter at de er fradømt omsorgen, selv om det fører til ugunstige omsorgsforhold for barnet. I andre sammenhenger har det biologiske prinsipp medført at barnevernet lar barna bo for lenge sammen med foreldre, på tross av en belastende omsorgssituasjon. I proposisjon 106 L svekkes denne forståelsen ved at begrepet prinsipp fjernes og ved at tilknytnings- og relasjonskvalitet gis forrang ved faglige vurderinger (Bunkholdt og Kvaran 2015).

Raundalenuutvalget (NOU 2012: 5) fikk i oppdrag å undersøke om det eksisterer forskningsmessig belegg for det biologiske prinsipp, og om det er av avgjørende verdi at barn vokste opp hos biologiske foreldre. De fant at barn bosatt hos steforeldre var mer utsatt for overgrep og drap enn barn som vokste opp hos biologiske foreldre. Det kan tolkes slik at stebarn kommer senere inn i familien og slik har svakere psykologisk binding, eller en kan tenke seg at biologisk band i seg selv skaper en høyere terskel for overgrep. Raundalenuutvalget fant likevel at disse funnene var lite representative siden de aller fleste stefamilier fungerte like godt som familier med biologiske bånd. Utvalget klarte ikke å finne sterke nok holdepunkter til at det er av avgjørende verdi at barnet vokser opp hos biologiske foreldre framfor hos steforeldre

I følge NOU 2012:5 viser forskning derimot at samspillet mellom barn og omsorgspersonen er helt avgjørende for barns utvikling og at det i særlig grad må tillegges avgjørende vekt i beslutningsprosesser om blant annet bosted, samvær og tilbakeføringer i barnevernssaker. Det ble derfor fremmet forslag om et nytt prinsipp om utviklingsstøttende tilknytning og at dette burde tillegges større vekt enn det biologiske prinsipp. Utviklingsstøttende tilknytning har sin teoretiske forankring i tilknytningspsykologien og John Bowlbys teorier om tilknytning. Dette har i mange år vært sentrale teorier i barnevernsarbeid, men betydningene av dette er forsterket ved at barnevernet innførte et prinsipp om utviklingsstøttende tilknytning og at dette skal ha forrang framfor det biologiske prinsippet.

I praktisk barnevernsarbeid er det vesentlig å ha kunnskap om barns utvikling for å kunne vurdere om barna lever under omsorgsforhold som er utviklingsstøttene. Her er det mulig å bruke mange ulike modeller fra utviklingspsykologien, men tilknytningsteorien er utviklet nettopp med tanke på å vurdere kvalitet i relasjon mellom foreldre og barnet.

Raundalenuutvalget vektlegger og foreslår nettopp tilknytningsskvalitet som grunnleggende i alt barnevernsarbeid og at dette skal ha forrang framfor det biologiske prinsipp. Sentrale aktører i norsk barnevern som Vigdis Bunkholdt og Øyvind Kvello peker på tilknytningsteorien som en av de mest sentrale teoriene. Kvello har utviklet en egen modell "Kvellomodellen" for barnevernsarbeid og her er tilknytningsteorien sentral.

Tilknytningsteorien har imidlertid vært utsatt for kritikk fordi den i for liten grad tar inn over seg individuelle kjennetegn ved barnet. Den Amerikanske psykologen Jerome Kagan har ledet an i kritikken og har hevdet at det som betraktes som etablerte tilknytningssmønstre og som etableres i samspillet mellom foreldre og barn, like gjerne forklares ut fra individuelle forskjeller ved barnet. I dag tenker en at disse perspektivene er gjensidig utfyllende og viktig for å forstå samspill mellom barnet og foreldrene. Likevel kan det se ut som at tilknytningsspektivet har forrang framfor et temperamentsperspektiv. Vi ser at teori om temperament er nevnt, men får liten plass i Raundalsutvalget sin rapport. Det samme ser vi i bøkene til to av de mest sentrale aktørene i norsk barnevern, Øyvind Kvello (Kvello, 2015) og Vigdis Bunkholdt (Bunkholt og Kvaran, 2015).

I undersøkelsen har jeg valgt å ha fokus på barnevernsarbeidere på barnevernkontor som har sitt arbeide i møte med hjelpetrequende barn og deres familier. Barnevernsarbeiderne har sosialfaglige profesjonsutdanning som vernepleier, sosionom og barnevernspedagog. I noen tilfeller kan det også være andre yrkesgrupper som eksempel førskolelæreren som jeg

intervjuet i denne undersøkelsen. Denne gruppen saksbehandler skiller seg fra psykologer og jurister som vanligvis har andre typer saksbehandlingsoppgaver.

Offentlige dokumenter om Norges barnevern gir tydelige føringer for at tilknytningsteori skal være sentral i barnevernsarbeid. Jeg viser til at teori om temperament er en viktig og komplimenter teori til tilknytningsteorien og at det er nødvendig å se de i sammenheng. I dette prosjektet vil jeg undersøke om informantene fra barnevernet kjenner de to sentrale teoriene og hvordan de opplever at teoriene blir integrert i praksis. Undersøkelse av teorier i praksisfeltet må bli en studie av forholdet mellom teori og praksis og forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse. Jeg vil derfor undersøke informantenes opplevelser i forhold til innføring i teori på utdanningen, hvordan teori og praksis integreres i studie, og hvordan teori og praksis integreres i profesjonsutøvelsen. Samlet gir dette informasjon for å svare opp forskningsspørsmålet.

Forskningsspørsmålet er:

Hvilken betydning tillegges faglige teorier i barnevernets arbeide med omsorgsvurderinger?

2. Teori kapittel.

2.1 Tre epistemologiske kunnskapsdimensjoner.

Kunnskapsfeltet i barnevernet er komplekst, inneholder mange forskjellige typer kunnskap samtidig som det er i stadig utvikling og endring. I tillegg er det mange forventninger til barnevernsarbeiderens personlige ferdigheter som initiativ, integritet, innsikt og kreativitet, for å kunne hjelpe utsatte barn og familier (NOU 2009:8).

Barnevernsansatte skal ha grunnleggende kunnskap om utviklingspsykologi for å forstå barns behov og de skal ha juridisk kompetanse for å forvalte rettsregler i barnevernssystemene. På grunn av arbeidsoppgaver som i mange tilfeller er konfliktfylte, må barnevernsansatte ha kunnskap om relasjonskompetanse, samarbeids- og kommunikasjonsevne. Det er også avdekket at en stor del av barnevernsbarna har psykiske helseplager (Jozefiak og Kayed, 2015) og det er stadig flere barn med etnisk minoritetsbakgrunn, noe som igjen krever mer sensitive intervensjoner. Barnevernsarbeideren må ha kunnskap om psykisk helse, kunne håndtere kulturforskjeller, språkbarriere og ha høy grad av sensibilitet (Paulsen m.fl., 2014)

En kjent problemstilling i profesjonsyrkene er hvordan en skal få teori og praksis til å henge sammen. De ulike profesjonsutdanningene har ulike utfordringer og det er ikke uvanlig at en hører beklagelser i profesjonene over manglende integrering av teori og praksis. Ofte foreligger det teorier om hvordan sosial- og barnevernfaglige oppgaver skal løses, men det er uklart om det er mulig å overføre teoriene direkte til praksis. Begrepet ”det er forskjell mellom teori og praksis” viser seg stadig å bli bekreftet på tross av at mange på ulike måter har forsøkt å få dette til å henge sammen.

Filosofen og pragmatikeren John Dewey (1916) hadde et mer optimistisk syn og mente at problemet mellom teori og praksis burde kunne løses i løpet av få år. Hans epistemologiske utgangspunkt var at kunnskap er i stadig pågående endringsprosesser, noe som igjen gir begrensede muligheter til å kunne formulere allmenngyldig og tidløs kunnskap. Det meste av det vi kjenner som kunnskap vil i følge han bare være gyldig i noen sammenhenger eller ha tidsbegrenset gyldighet, og siden virkeligheten er i stadig endring så er det ikke like viktig å ha en presis avbildning av virkeligheten. Dewey var mer opptatt av at faglige teorier skulle betraktes som sanne i øyeblikket. Han hadde en hypotetisk deduktiv tilnærming til bruk av teorier, så lenge de virket så var de sanne. Virkning skulle være kriterium på sannhet og forskeren var mer å betrakte som en oppfinner framfor å være oppdager. Denne alternative sannhetsteorien har i USA vært en sentral pedagogisk teori og skapt grunnlag for hvordan undervisning skulle gjennomføres. For eksempel ble skolene arkitektonisk utformet med tanke på praktisk læring og hadde sløydsaler, kjemi- og biologilabber for at elevene skulle ha muligheten til å prøve ut teorier i praksis. I dag vet vi at Deweys var vel optimistisk i spørsmålet om teori og praksis, siden diskusjonen rundt dette på ingen måte har stilnet.

Det som kjennetegner klientorienterte profesjoner er at de har et formål utenfor seg selv, i motsetning til fagdisipliner som eksempel matte, lingvistikk og økonomi hvor faget i seg selv er formålet. Når kunnskapsbasen har et verdiformål så er den heterotelisk og i motsatt fall når kunnskapsbasen er til for faget sin del så er den autolistisk (Grimen, 2010). Helse- og sosialfagene har alle et verdiformål som handler om å hjelpe andre mennesker. For å løse disse samfunnsoppgavene er yrkene sammensatt av mange fagdisipliner med både teoretisk og praktisk kunnskap. Barnevernspedagogen har som oppgave å hjelpe sårbare barn i omsorgssituasjoner som kan medføre fysisk, psykisk og sosial skjevutvikling. Oppgaven er svært kompleks og det trengs praktisk og teoretisk kunnskap fra flere ulike disipliner. I tillegg er det ikke uvanlig at kunnskap fra ulike disiplinene kommer i konflikt med hverandre, noe som ytterligere kompliserer kunnskapsfeltet. En annen viktig del av kunnskapsgrunnlaget i de

fleste helse- og sosialfaglig profesjoner er kravet til å ha kunnskap om den normativ siden av yrkesutøvelsen. Utstrakt bruk av skjønnsvurderinger med utgangspunkt i moralsk, politisk og juridisk skjønn, krever en egen type kunnskap.

I siste halvdel av det tjuende århundret ble yrker som sykepleie, sosialarbeidere og lærere oppgradert til høyere utdanninger. Felles for disse utdanningsprogrammene er at de inneholder fagkunnskap som er mindre kjent enn det som en finner hos klassiske profesjoner som jurister og leger. Praksisnærhet i helse og sosialfagene og behovet for å ha flere typer kunnskap har medført at disse profesjonene ofte omtales som semiprofesjoner. En tenker at kunnskapen ikke i samme grad er akademisk, men har mer form som praktisk kunnskap. Ofte kan en høre betegnelsene sykepleierfaglige, sosialfaglige eller barnevernfaglige perspektiv og det omtales gjerne som enhetlige perspektiver, men virkeligheten er at dette ofte er sammensatt av mange ulike disipliner.

Harald Grimen (2010) viser til noen av utfordringene i kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutdanninger når han redegjør for tre ulike epistemologiske kunnskapsdimensjoner. Den første dimensjonen skiller mellom profesjoner som har sin kunnskap fra samme vitenskapelige disiplin og de som henter sin kunnskap fra mange ulike vitenskapelige disipliner. Profesjoner som forholder seg til en disiplin kjennetegnes ved at de nærmest har et en-til-en forhold mellom profesjon og den vitenskapelige disiplin. I disse tilfellene beskrives kunnskapsgrunnlaget i profesjonen som homogent. Eksempler på dette er juss, teologi og psykologi som hver på sin måte har en tilnærmet enhetlig kilde til kunnskap. Juss og teologi forholder seg mer mot en normativ kunnskap framfor empiriske forhold, mens psykologi har et sterkere forhold til empiri. Til sammenligning er profesjonsutdanningen i helse- og sosialfagene i mye større grad sammensatt av forskjellige vitenskapelige og praktiske disipliner. Følgelig har de et heterogent kunnskapsgrunnlag. Dimensjonen homogen - heterogen er ikke alltid like klar fordi det kan være vanskelig å skille på hva som tilhører hvilken vitenskapelig disiplin, men helse- og sosialfaglige profesjoner er tydelig kjennetegnet med at de er sammensatt med kunnskap fra mange ulike disipliner.

Den andre dimensjonen viser hvor stor grad av integrasjon det er mellom de ulike kunnskapselementene. En kunnskapsbase er sterkt integrert hvis alle dens deler henger sammen i et logisk system. I motsatt fall, hvis det er liten eller ingen logisk sammenheng mellom de ulike kunnskapselementene, så er kunnskapen sterkt fragmentert. Profesjoner med en heterogen kunnskapsbase har normalt svak integrasjon selv om det er kunnskap fra et felt.

Kunnskapsbasen i barnevernsfeltet er heterogen og sammensatt med mange ulike fagdisipliner som jus, psykologi, samfunnsvitenskap, sosialøkonomi med mer. Dette er selvstendige, ulike fagdisipliner som igjen gir begrenset integrasjon mellom de ulike disiplinene i kunnskapsbasen. Dette medfører at kunnskapsgrunnlaget i mange tilfeller kan framstå som fragmentert og i tillegg kan fagdisipliner på enkelte områder stå i konflikt med hverandre.

Den tredje dimensjonen skiller mellom praktiske eller teoretiske synteser og hvilken av de to syntesene som skaper integrasjon i den enkelte profesjonen kunnskapsbase. Hvis det er omfattende teori som integrerer de ulike kunnskapselementene i en profesjon, så bygger den på en teoretisk syntese. I motsatt fall, når det er den praktiske yrkesutøvelsen som gir integrasjon mellom ulike kunnskapsdeler, så er det en praktisk syntese. Profesjonskunnskap er i hovedsak praktiske synteser fordi teoriene i mange tilfeller ikke henger sammen, men gir mening i den praktiske yrkesutøvelsen.

Kunnskapsbaser for helse- og sosialfaglige utdanninger er i stor grad heterogene, i stor grad fragmenterte og de forskjellige elementene er integrerte som praktiske, ikke teoretiske synteser (Harald Grimen, 2010). Klient- og pasientorienterte profesjoner må i de fleste tilfeller anvende kunnskap fra mange felt og dette skiller dem fra disipliner som fysikk, økonomi og matematikk som er mer homogen og integrert i sitt kunnskapsgrunnlag.

"Selv om en profesjons teoretiske fundament skulle være godt integrert, så vil praksis og kunnskap opparbeid gjennom praksis, også spille en selvstendig rolle." (H. Grimen s. 73, 2010)

2.2 Teori og praksis som to ulike dimensjoner

Det er ofte grunn til å si at det ikke er sammenheng mellom teori og praksis i helse- og sosialfaglige profesjoner, men det er likevel ikke slik at all praksis må følge av teori (Grimen, 2010). Tvert om er det viktig at man noen ganger kan ha et distansert forhold til teorier siden ingen av de kan omsettes helt til praksis. I mange tilfeller er praksis viktigere en teori og ofte kan en ikke gi en teoretisk begrunnelse for god praksisutøvelse. Det er likevel viktig å presisere at praksis ikke dermed er moralsk uangripelig.

Forholdet mellom teori og praksis kan forstås på ulike måter og Grimen tenker seg to hovedretninger på hvordan en forstår forholdet mellom dem (Grimen, 2010). Et vanlig

perspektiv er at praktisk kunnskap kan forstås som anvendelse av teori. Her blir teorien det primære og praksis er når teori omsettes til handling. Dette er kanskje den mest dominerende måten å forstå forholdet mellom teori og praksis. Bruk av evidensbaserte metoder er eksempel på hvordan en tenker at praksis er utøvelse av teori. Alt kan likevel ikke begrunnes eller forklares teoretisk. Mye praksis har et teorigrunnlag, men ofte kreves det fortolkninger og skjønnsvurderinger som ikke er like egnet å teoribegrunne. Modellen med at praktisk kunnskap er anvendelse av teori er derfor problematisk fordi det er mye i praktisk arbeid som ikke lar seg forklare ved hjelp av teori.

En annen måte å forstå dette på er å definere praksis som det primære. Her har teorien sitt utspring fra praksis og teorien er konstruert på bakgrunn av kunnskap fra praksisfeltet. I denne modellen må praksis tale for seg selv og all teori er uløselig knyttet til det praksisfeltet som den springer ut av. Denne måten å forstå diskusjonen mellom teori og praksis, har sitt utspring fra Wittgenstein og hans språkspillteorier (Wittgenstein, 1969). utfordringene blir hvis en utelater fortolkningene, at all praksis blir tatt til inntekt for et kunnskapsgrunnlag og prinsippet blir "anything goes". Med et slikt utgangspunkt kan det være et problem at praksis blir opphøyet og idyllisert på en slik måte at det immuniseres mot kritikk.

Abstrakt kunnskap, teoretisk kunnskap og forskningsbasert kunnskap krever ofte høyere utdanning og regnes som viktig for å konstituere et grunnlag til profesjonelt arbeid. I et sosiologisk perspektiv fortolkes dette til å gi grunnlag for profesjonell legitimitet og jurisdiksjon. Profesjonell praksis og problemløsning handler likevel ikke bare om bruk av teoretisk kunnskap, men også om praktisk ferdighet og vurderingsevner hos profesjonsutøveren. I Profesjonell yrkesutøvelse forventes det at en skal kjenne teorien og vite om noe er slik eller slik, samtidig som en skal vite hvordan praksis utøves. Det er gjort mange forsøk på å forenkle sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kunnskap, men ofte er virkeligheten mer komplisert enn at du beskriver ting teoretisk for så å gjennomføre det som teorien beskriver. Teoriene fungerer oftere bedre som veiledere for praksis framfor å være en absolutt beskrivelse av hvordan en skal gjøre ting. Derfor vil det være mer fruktbart å tenke at teoretisk og praktisk kunnskap er to ulike dimensjoner framfor å være motsatser til hverandre. I en vanlig arbeidshverdag vil vekslene mellom teori og praksis kreve at praktiker har en kontinuerlig vurdering på hvordan disse to dimensjonene skal brukes sammen. I sosialt arbeid og i barnevernfaglig arbeid er det en stadig pågående diskusjon på hva som er en relevant kunnskapsbase og hvordan en skal se teori og praksis i sammenheng (NOU 2009.8.) Hvordan kan en integrere viktig teoretisk kunnskap med mer personlige aspekter i sosialarbeiderrollen?

Egen oppvekst og arbeidserfaringer gir verdigrunnlag og ferdigheter som er viktige bidrag i utvikling av personlig kunnskap (Nygren et al., 2013).

2.3 Forholdet mellom lærings situasjon, teori og praksis

Heggen (2015) har sammen med flere andre har arbeidet med å styrke forståelsen av forholdet mellom teori og praksis. Et viktig utgangspunkt er at vi forholder oss til teori med det formålet at det skal forklare verden for oss. Et annet utgangspunkt som vi finner igjen i forskningslitteratur for utdanningspsykologi, profesjonsutdanning og praksislæring, er antagelsen om at det er en form for likhet mellom ulike lærings situasjoner og praksis. Det er en vanlig antagelse at likhet mellom lærings situasjon og praksis konstituerer gode muligheter for læring og profesjonell utvikling. Utdanningsinstitusjoner med profesjonsstudier har derfor ofte praksisperioder i studiene hvor eleven tilegner seg kunnskap gjennom praktisk arbeide. I utdanningspsykologien beskrives dette som ”teorier om overføring”, en forståelse som har røtter i klassisk atferdsteori. En tenker seg at det studenten har lært i en situasjon, kan gjenskapes i nye situasjoner. Den amerikanske psykologen og atferdsteoretikeren Thorndike forsket på lærings situasjoner og fant at innholdet i det studentene skulle lære seg og det arbeide de skulle gjøre i praksis, burde inneholde identiske elementer for at det skulle skje læring. I følge han burde studentene ha problemløsningsoppgaver som var så nært som mulig opp til de oppgavene som de møter i arbeidslivet, for at det skulle skje læring. Senere og i en tidlig kognitiv tilnærming til læring, var en kritisk til et perspektiv hvor en forklarte læring bare ut fra atferd (Judd, 1939). En alternativ og ny forståelse forutsatte at det måtte være en strukturell eller kontekstuell likhet mellom situasjoner i praksis for at det skulle skje god læring. I følge Judd må det ligge til grunn en konseptuell forståelse av tidligere problemer for at det skal skje læring, at en forstår problemet i den sammenhengen og situasjonen det oppstår i. Dette beskrives som problembasert læring og har som formål at en skal bruke teoretisk kunnskap i en kontekstuell ramme. Eksempler på dette kan være at studenten får tildelt reelle klientproblemer hvor de får mulighet til å øve på problemløsningsferdigheter i den naturlige konteksten problemet oppstår, for eksempel i hjemmet, på skolen, i institusjon eller andre reelle arenaer. Denne kognitive tilnærmingen har som mål å lukke gapet mellom teori og praksis. Det argumenteres med at dette gir en mer effektiv læring enn tradisjonelle teoristudier. Problembasert læring er en mye brukt tilnærming i sosialarbeiderutdanningen og de fleste andre profesjonsutdanningene (Nordin and Subramaniam, 2013).

2.4 Koherens som forklaring på forholdet mellom teori og praksis

Etterhvert har det blitt et mer vanlig å bruke begrepet koherens for å beskrive sammenhenger mellom ulike deler av teori og praksis i utdanningen. Koherens i læringssituasjonen kan beskrives som en felles forståelse mellom utdanningsinstitusjonene om hvordan en organiserer læring for å nå et felles mål. I lærerutdanningen kan målet være å utdanne lærere med kunnskap og ferdigheter for at de skal undervise elevene på en mest mulig effektiv måte. Koherens referer til både konseptualisering og hvordan en strukturerer læringen. Her er hovedfokus hvordan en skal klare å binde sammen praksis og teoridelen (Hammerness, 2006). Konseptualisering referer til om det er stor grad av intern sammenheng i utdanningsprogrammet eller om det er mer fragmentert. Er de ulike delene av utdanningen og praksistreningen tilpasset det fremtidige profesjonelle arbeidet?

Når en bruker begrepet koherens med henblikk på tilpassing eller likhet mellom utdanning og praksis, så gir det føringer for hvordan en pedagogisk tilpasser design av pensum og hvordan undervisning skal gjennomføres. I dette perspektivet er en opptatt av å integrere selvutvikling med teori og praksis, og anerkjenne dette som viktige deler av utdanningen. En forsøker å sette studentene i læringssituasjoner som er nært opp til og har stor likhet med det som en gjør i arbeidssituasjon. Eksempler på slike former for læring er casebasert, problembasert og prosjektbasert praksis. Slike læringsmåter gir simulering av arbeidssituasjonen og gir en mer autentisk læringsaktivitet. Det blir i mange profesjonsyrker betraktet som nødvendig del av utdanning før yrkesutøvelse. Utdanningsinstitusjoner med profesjonsutdanninger som bruker denne typen integrert pedagogikk er tydelig på at dette er en viktig del av den formelle utdanningen. Det er vanlig å hevde at det må tilrettelegges for at studentene skal møte reelle og samme type utfordringer som de vil møte i en virkelig arbeidssituasjon. Det legges vekt på en tydelig beskrivelse av hvilke læringsstrategier som brukes og hvordan dette kan relateres til praksis. Det å ha praksisnære utdanninger med likhet mellom teori og praksis har vist seg å ha god læringseffekt i profesjonsutdanninger (Heggen m.fl., 2015).

For å beskrive hvordan teori og praksis kan henge sammen, framholder Buchmann og Floden (1992) betydningen av å skille mellom koherens og konsistens. Når noe er konsistent så er det fravær av kontradiksjoner, mens koherens også impliserer spenninger og konflikter. Det er nettopp de kritiske forskjellene og likhetene mellom ulike situasjoner som konstituerer et viktig grunnlag for læring (Heggen m.fl., 2015).

Antonovsky (1987) bruker beskrivelsen ”*sense of coherens*” hvor han tar for seg pasientens eller studentens læringsprosess og peker på at opplevelse av sammenheng er avgjørende for hvor god læresituasjonen skal bli. En god læresituasjon består av de tre komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

Begripelighet tar for seg hvordan aktøren ser verden, ser hvordan den er organisert og hva som er tilgjengelig av ressurser for å handtere utfordringer. Det viktig er at aktøren har et overblikk over de ulike elementene som påvirker.

Håndterbarhet handler om at aktøren forstår sammenhengen mellom utfordringer og at en har de nødvendige strategier og ressurser for å handtere dem.

Meningsfullhet er når aktøren har tro på eget engasjement og innsats for å skape forståelse og sammenheng. Meningsfullheten er knyttet til opplevelse av fornuft og at en føler en sammenheng, ”*sense of coherens*”. Antonovsky understreker at opplevelsen av at egen innsats har stor verdi og at det igjen har stor betydning for læring.

2.5 Rekontekstualisering fra læringsituasjon til praktisk arbeid.

I lang tid har det i hovedsak vært et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling av profesjoner. Dette perspektivet skiller seg fra det som kalles for likhetsargumentet, at det skal være likhet mellom læringsituasjon og senere yrkespraksis. I det sosiokulturelle perspektivet vektlegges nettopp ulikheter mellom ulike kontekster for læring, både innenfor og mellom ulike utdanninger, og at dette er selve fundamentet for læring.

Lave (1988) var en av de som lanserte kritikk mot tradisjonelle forestillinger om overføring. Hun mente det ble for enkelt å si at det man lærer i en sammenheng kan overføres direkte til en ny situasjon eller kontekst. Studier på overføring av kunnskap tar i for liten grad hensyn til betydningen av kontekst og at det er fundamentalt for hva som læres i de ulike sammenhengene. Som alternativ til modeller med overføringer så arbeidet Lave og Wenger (1991) med å beskrive kunnskap som situasjonsbetingede kognisjoner. De la vekt på at en måtte identifisere hvordan praktiseringen av kunnskapen lager mønster for deltagerne, på tvers av ulike situasjoner. Eksempelvis er studenter og arbeidere på arbeidsplasser deltagere i ulike sosiale systemer, noe som igjen påvirker utførelse av praksis.

Empirisk forskning på programmer i profesjonsutdanninger har en tendens til å forske på læring som studentene mottar i spesifikke kliniske eller skolebaserte situasjoner. Disse studiene gir grundig dybdekunnskap på viktige læringsfaktorer, spesielt i forhold til bestemte typer praksis, men gir i liten grad kunnskap om hvordan studentene utvikler seg når de kommer ut og skal overføre denne kunnskapen på nye praksisarenaer. Fokuset er konsentrert på læring i avgrensede og enkeltstående domener. Svakheten med denne forskningen er at kontekst som brukes i disse studiene hindrer at en setter søkelyset på læring som skjer i og mellom ulike læringsaktiviteter (Hugehes et al.,2007)

Forskjellige læringsarenaer gir ulik kunnskap og den kunnskap som studentene lærer på studiestedet må i mange tilfeller bearbeides eller rekontekstualiseres slik at det kan brukes i praktisk arbeid (Van Oers, 1998). For bedre å beskrive overføring av kunnskap fra en læresituasjon til en annen så skilte Oers mellom horisontal rekontekstualisering og vertikal rekontekstualisering av kunnskap. Horisontal rekontekstualisering er når du gjør noe som ligner på det du har gjort tidligere, men at det skjer i en ny setting.

Rekontekstualisering av vertikal kunnskap skjer når individer eller grupper møter problemer under arbeid og bruker disse til å utvikle nye måter å gjøre ting på. Tidligere var det likheter og felles forståelse som ble brukt for å beskrive koherens mellom de ulike læringsarenaene, mens nyskaping og rekontekstualisering i større grad legger vekt på at læring genereres på bakgrunn av forskjeller i læringsarenaene.

Bernstein (2000) utvider forståelsen av disse to typene rekontekstualisering og beskriver den horisontale diskursen som hverdagskunnskap eller vanlig fornuftskunnskap, ”common sense”. Denne kunnskapen er lokal, kontekstavhengig og gjerne muntlig i sin form, og siden den oftest er knyttet til en spesifikk kontekst så er det begrensede muligheter rekontekstualisering til nye situasjoner. Den vertikale diskursen er mer teoretisk fundert med systematiske strukturer og hierarkisk organisering. Den kan også ta form som en serie med spesialiserte metoder og språk for undersøkelse og følger gjerne spesifikke krav til produksjon og sirkulering av tekst, lik det en finner i samfunnsforskning og i humaniora. En vertikal diskurs krever rekontekstualiseres på en slik måte at den kan brukes i en praktisk kontekst, men den har også et større potensiale enn den horisontale diskursen, fordi den kan rekontekstualiseres og brukes i svært ulike kontekster. Denne måten å dele opp diskursen på regnes for viktig siden den setter søkelys på teori –praksisproblemet og utfordringen med koherens ved å påpeke relasjoner ikke bare mellom kunnskap, men også mellom ulike læringskontekster.

Young (2008) argumenterer sterkt for viktigheten av den teoretisk og vertikal struktur i profesjonsutdanninger, men i kombinasjon med lokal, praksisbasert kunnskap. Den ene kunnskapen kan ikke erstatte den andre. Formell utdanning kan hjelpe studenten til å tilegne seg kunnskap som ikke nødvendigvis er tilgjengelig gjennom arbeidspraksis. Den vertikale diskursen kan hjelpe den enkelte med et utvidet perspektiv på sin egen profesjonelle praksis og gir dem en bedre forståelse av sosiale systemer som de er en del av.

2.6 Læringsbaner eller livslang læring

Læringsbaner har etter hvert blitt et mer vanlig begrep for å vise at kompetanse og ekspertise utvikles over tid i mange ulike kontekster. Læringsbaner korresponderer godt med perspektivet om livslang læring. Uformell læring blir i mange tilfeller betraktet som like viktig som utvikling av formelle utdanninger som en får i statlige godkjente utdanningsinstitusjoner. Dette er en endring fra et smalt perspektiv med fokus på formalkrav til et mer inkluderende perspektiv hvor kvalifisering kan utvikles på mange ulike måter. Eraut (2010) beskriver at bruken av kompetansebegrepet gir en statisk forståelse, mens perspektiver med læringsbaner også adresserer utvikling og diskontinuitet i læring. Her vektlegges også den betydning kontekst har for læring. – evne til læring gjennom erfaring gir en bedre prediksjon for prestasjoner senere enn en endelig evaluering eks eksamen.

Læringsbaner er forsøkt undersøkt med utgangspunkt i flere ulike teoretiske perspektiv. Noen studier på utdanningsbaner har en tendens til å fokusere på individuelle strategier for å forstå studentens læringsprosess og utviklingen av ekspertise og kompetanse. Andre studier fokuserer på den uformelle siden ved læring som studentens biografi, livslange læringsbaner og historiske tilnærminger på samfunn og hvordan den institusjonelle kontekst påvirker den som skal lære (Olesen, 2007).

Eraut (2010) har gjort litteraturstudie og skiller mellom fem stadier som beskriver kompleksiteten i overføring av kunnskap mellom ulike kontekster.

1. Først lages det et konsentratet av potensielt relevant kunnskap fra de ulike kontekster og tidligere erfaringer.
2. Så forsøker en å forstå den nye situasjonen, en prosess som ofte er avhengig av uformell sosial læring.
3. Etter hvert gjenkjenner en hvilken kunnskap og ferdigheter som er relevant

4. Transformerer dem slik at de passer den nye situasjonen.
5. Integrere dem med annen kunnskap og ferdigheter med mål om å tenke, handle og kommunisere i den nye situasjonen.

Disse stadiene illustrerer den komplekse relasjonen mellom de ulike aspektene med teori og praksis, og alle disse stadiene relateres til termen læringsbaner. Et slikt longitudinelt livslangt perspektiv bekrefter forståelsen av diskontinuitet i læring. Kompetanse som kreves i en kontekst kan ikke uten videre overføres på tvers av kontekst uten at det samtidig må skje ny læring. Det longitudinelle perspektivet tar også med forholdet mellom en individuell og en kontekstuell tilnærming. I tillegg kan det oppstå synergier og kontradiksjoner mellom læringer på ulike arenaer

Hodkinson et al. (2007) fokuserer på kulturelle teorier om læring, og argumenterer for at en må overkomme skille mellom det kognitive versus den situasjonsbestemte konseptualiseringen på overføring. Det meste av dagens litteratur har fokus på den ene eller den andre, ikke begge. Selv om det er mange disipliner og teorier med ulike forståelser av læringsbaner så tenker en at en longitudinell tilnærming kunne være mer inkluderende og bruke ulike perspektiv som grunnlag for empiriske studier på koherens.

En kan skille mellom biografisk koherens, programkoherens og overføringskoherens (Heggen m. fl., 2015).

Denne måten å dele opp koherens på, settes søkelyset på tre faser i læringsbaner for profesjonell yrkesutøvelse:

- a) registrering av tidligere erfaringer.
- b) profesjonsutdanningen
- c) Overføring til profesjonelt arbeid og fortsette den profesjonelle utviklingen.

Alle tre fasene må inne holde likheter og forskjeller mellom kontekster for å kunne være en drivende kraft for læring og profesjonell utvikling.

2.7 Biografisk koherens – læring gjennom livserfaring

Læring for å bli yrkesutøver i profesjonsfagene starter med studentens egen oppvekst og livserfaringer, inklusive tidligere utdanninger og arbeidspraksis. Subjektive livserfaringer er viktig for profesjonell læring og forming av profesjonell identitet. Biografisk koherens henstiller til at ny kunnskap henger sammen med allerede lært kunnskap og erfaringer. Det er individet som bringer kunnskap til situasjoner som gjør dem i stand til å tenke, samhandle og prestere. Det å ha erfaringer før utdanning kan gjøre det lettere å forstå utdanningsprogrammet og fasilitere utvikling av profesjonell kunnskap og ferdigheter.

Denne kunnskapen er sjeldent adressert i forskning og profesjonell læring.

Utdannings sosiologi har lenge vært opptatt av linken mellom unge menneskers sosiale og kulturelle bakgrunn, den utdanningen de velger, det utkomme og resultatet de oppnår (Bourdieu and Passeron, 1990). Flere studier bekrefter at det er sammenheng mellom ungdoms sosiale bakgrunn, utdanningsvalg og prestasjoner. Det viser seg at barn ofte velger det samme utdanning og karriere som foreldrene (Heggen m.fl., 2015)

Smedby, Heggen og Vågan (2015) har et longitudinelt studie hvor de har sett på forhold ved avslutning av utdanningsprogrammet og på karrieren to år etter endt utdanning.

De så på for eksempel på sammenheng mellom kjønn, alder, tidligere erfaringer med høyere utdanning eller arbeid. Studentene ble spurt om teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter i studie. Ved hjelp av regresjonsanalyser viser studiet at det er kjønnsforskjeller ved avslutning av studiet. Jentene var generelt bedre på teoretisk kunnskap sammenlignet med gutter. De fant også at eldre studenter fikk bedre resultater enn yngre studenter. Det som var påfallende var at studenter som tidligere hadde tatt høyere utdanning og eller hadde arbeidserfaring, ikke hadde signifikante forskjeller i resultater sammenlignet med studenter som ikke hadde disse erfaringene.

Det kan være flere ulike årsaker til at en ikke finner forskjeller, for eksempel kan det være at studenter som tidligere hadde tatt høyere utdanning, kan ha svake akademiske ferdigheter og har mislykkes med å fullføre utdanningene, tidligere yrkeserfaringer har nødvendigvis ikke relevans til utdanningsprogrammet.

2.8 Program koherens – læring gjennom pensum, klasseromsundervisning og praksis

Dette tar utgangspunkt i studieprogrammene og hvordan studentene erfarer forholdet mellom de forskjellige elementene i pensum, i klasseromsundervisning og i arbeidspraksis. Dette er kanskje den type koherens som er meste omtalt i litteraturen.

Her skiller en mellom undervisning og praksis og i hvilken grad disse bidrar til integrasjon og sammenheng mellom den teoretiske og praktiske delen av pensum.

Flere studier har undersøkt ulike typer profesjonsutdanninger og om det er sterkt eller svakt grad av programkoherens i studentens utvikling.

Smedby, Heggen og Vågan (2015) undersøkte effekt av læringskoherens og praksiskoherens og hvordan dette bidro til studentenes læring av teoretisk og praktisk kunnskap. Studiene viser at begge delene er viktige for studentens kunnskaper og ferdigheter (Vågan og Heggen, 2013). I fokusgruppeintervju undersøkte de seniorstudenter på lærer- og sykepleierstudiet og deres vurdering av læringen i og mellom studie og praksis. De brukte Van Ouer's rekontekstualisering for å analysere studentenes oppfatning av i hvor stor grad undervisning, læring i utdanning og praksis, rekontekstualiseres i nye situasjoner. De undersøker studentenes erfaringer, eller mangel på, for å bestemme om situasjoner eller aktiviteter ble forklart og beskrevet på måte som kunne koble dem til nye situasjoner, konsepter eller praksiser. Studiet fant at tilstedeværelse eller fravær av en slik prosess, enten i læresituasjonene eller på tvers av dem, hadde innvirkning på studentenes opplevelse av å utvikle profesjonell kunnskap.

Lærerstudenter mente at vanlig klasseromsundervisning og praksiserfaringer i liten grad førte til rekontekstualisering, verken horisontalt eller vertikalt. Derfor hadde undervisningen liten påvirkning i forholdt til senere praktiske ferdigheter i undervisningssituasjonen. I motsetning mente sykepleierstudenter, spesielt i klinisk praksis, at tema, oppgaver og praktisk tenkning på universitetet ble kontekstualisert til nye kliniske situasjoner. Sykepleierstudenter opplevde i mye større grad mulighet til en horisontal rekonstruksjon av kunnskap og ferdigheter, sammenlignet med lærerstudenter. Sykepleierstudentene var i mye større grad fornøyd med hvordan studiet forberedte dem til yrkesutøvelse.

Heggem og Terum (2013) gjennomførte et longitudinelt studie på lærer, sykepleier og sosialarbeiderutdanning, med data fra begynnelse og avslutning av utdanningen. De ville undersøke studentenes erfaringer med koherens i utdanningen og hvor mye det bidro til at de

identifiserte seg med egen profesjon. En av konklusjonene fra studiet var at utdanningen i seg selv bidrar til studentenes dedikasjon og identifisering til profesjonen. Spesielt beskriver studentene at koherens er viktig for å utvikle identitet i profesjonen. Det er fire forhold ved koherens som har en spesiell innvirkning på dedikasjon: Interaksjon mellom teori og praksis, interaksjon mellom studentene, interaksjon mellom veileder og student, og student – lærer interaksjon. Ved å operasjonalisere begrepet interaksjon på en slik måte, så bidrar det til forståelsen av at koherens i læring krever at studenten er en aktiv deltager i en dynamisk prosess med lærere, veiledere og medstudenter. Det har tidligere mangel longitudinelle data på koherens i læring som har gjort at en i liten grad har hatt mulighet til å se på effekt av utdanning og arbeidsrelatert kunnskap. Med nye data har en mulighet til å konkludere med at koherens har en signifikant betydning for hvor dedikert og hvor sterk identiteten studentene har til sin yrkesutdanning. Disse funnene sier at det er mulig å endre studier for å styrke studentenes dedikasjon og identitet til eget framtidig yrke.

2.9 Transaksjonskoherens – læringseffekt mellom utdanning og yrkespraksis

Målet for profesjonsutdanninger er å gi kvalifikasjon for profesjonell yrkesutøving. For å vite om utdanningene gir reell kvalifikasjon undersøkes transaksjonskoherens mellom utdanning og praksis. En ser på kunnskap og ferdigheter som er lært i utdanningen og sammenligner med hvordan nyutdannede praktiserer yrkesutøvelsen. Det er ikke uvanlig at studenter beskriver et gap mellom utdanning og arbeid, og at kunnskap lært i en kontekst ikke nødvendigvis kan overføres til en annen kontekst. Det også vanlig at det er store forskjeller mellom ulike profesjoner (Heggen et al., 2013). For eksempel er det i medisinskfaglige profesjoner mer vanlig å tenke at utdanning er direkte yrkesforberedende, mens i ingeniørutdanningen betraktes utdanningen som en bredere grunnlag for læring når en kommer ut i yrkeslivet (Nilsson, 2010). Transaksjonskoherens tar for seg hvordan utdanningen lager basis for videre læring og utvikling i profesjon

Smedby, Heggen og Vågan (2015) gjorde undersøkelse med longitudinell surveydata og intervju av lærere, førskolelærere, sykepleiere og sosialarbeidere. De så på forholdet mellom utdanning og arbeidspraksis. Studenter med gode resultater i utdanningen tenderer til å ha bedre resultat både på teoretisk kunnskap og på praktiske ferdigheter i jobb. Studiet viser også at alle fire yrkesgruppene lærte mere praktiske ferdigheter i arbeidssituasjonen sammenlignet

med det de lærte i utdanningen. Det viser seg at arbeidssituasjonen gir mer erfaring og læringsmuligheter enn hva som er mulig å skape i utdanningssituasjonen. Studentene rapporterte at de hadde like stor eller større teoretisk kunnskapstilfang i de første arbeidsårene enn hva de lærte i utdanningen og dette var likt for alle fire utdanningene.

Erfaringer i undersøkelser av transaksjonskoherens mellom utdanning og yrkespraksis viser at studenter med god teoretisk kunnskap også er flink i praktiske ferdigheter. De studentene med det høyeste akademiske utkomme er også mer motivert til å videreutvikle kunnskapen og ferdigheter etter endt utdanning. Det kan tyde på at studenter med godt teoretisk grunnlag er de som er mest motiverte til videre læring (Jensen an Lahn, 2005; Smedby, 2007)

Oppsummert viser det seg at koherens er en fruktbar måte å undersøke profesjonell læring og kvalifisering. Begrepet koherens adresserer de utfordrende relasjonene mellom ulike læringsarenaer, og det bringer frem ulike aspekter mellom kunnskap og ferdigheter. For å undersøke profesjonell læring er det like viktig å se på likhet og forskjeller mellom læringsarenaer, hvem aktørene er, og type kunnskap og ferdigheter, som det er å lære mer om individuell læring og kontekstuelle faktorer. Slik sett er biografisk koherens, programkoherens og transaksjonskoherens en god analytisk tilnærming som beveger seg forbi tilnærminger som er brukt i tradisjonelle studier. Denne forskjelligheten i perspektiver gir en bedre forståelse av utdanningsbaner som begrep. Det gjør det mulig å studere forhold i og mellom det som studenten hadde med seg før start på studiet, i profesjonsutdanningen og i profesjonell praksis. Denne tilnærmingen er også relevant for sammenligning mellom studier med ulike teoretiske forankringer noe som illustreres når en for eksempel sammenligner sosialarbeidere og sykepleiere (Heggen m.fl., 2015).

Sammenfattet viser dette et bilde av de hensyn en må ta for å gi gode utdanninger til barnevernsarbeidere. I en slik praksisnær utdanning er det utfordrende å gi studentene et godt nok kunnskapsgrunnlag for videre yrkespraksis. Det er relevant i denne undersøkelsen å se på de erfaringene som informantene har med overføring av kunnskap før, under og etter endt utdanning. Det vil også være sentralt å se på hvordan tilfang og overføring av kunnskap er i forhold til informantenes erfaringer med omsorgsvurderinger.

3. Konkurrerende, alternative eller komplementære teorier i barnevernet

Med bakgrunn i Raundalenuutvalgets (NOU 2012: 5) innstilling på endring fra det biologiske prinsipp til nytt prinsipp om utviklingsstøttene tilknytning, så vil jeg i denne delen redegjøre grundig for tilknytningsteori. Samtidig vil jeg redegjøre for teorier om temperament siden tilknytningsteoriene alene gir et ensidig bilde på samspillet mellom barnet og omsorgspersonen. Til slutt oppsummerer jeg hvordan disse teoriene er gjensidig komplementære og gi en beskrivelse hvordan vi kan se for oss en syntese av flere utviklingspsykologiske teorier. Dette er viktige perspektiv for å forstå samspill mellom omsorgsperson og barnet.

Formålet med å redegjøre for teoriene er at jeg i undersøkelsen ønsker å utforske om barnevernsarbeiderne opplever å ha god kjennskap til sentrale teorier i norsk barnevernarbeid og om de kjenner til de mest sentrale diskusjonene

3.1 John Bowlby og utvikling av tilknytningsteorien

John Bowlby, som ble født i 1907 og døde i 1990, var en verdensberømt barnepsykiater og regnet som tilknytningsteoriens far. Han arbeidet mange år som barne- og familiepsykiater i den kjente Tavistock-klinikken i London, hvor han hadde et spesielt fokus i sin praksis på samspillet mellom barnet og omsorgspersonene. Hans tenkning representerte en revolusjon for hvordan en skulle forstå binding mellom mor og barn og hvordan adskillelse bidrar til deprivasjon og sorg hos barnet. I Bowlbys triologi om tilknytning (Bowlby, 1969, 1973 og 1988) beskriver han den kronologisk utvikling av teorien og hvordan den stadig har blitt utvidet med nye perspektiv. Trilogien er fortsatt regnet som det viktigste referansepunktet i forståelsen av tilknytningsteorien, og selv om ny forskning bringer inn nye forståelser, ligger det meste av Bowlbys forståelser fast.

Før andre verdenskrig fattet mange forskere i ulike fagtradisjoner interesse for at barn og omsorgspersonen hadde en egenartet i bindingen til hverandre. Den var kvalitativt forskjellig fra den relasjonen de hadde til andre voksenpersoner og særegenhetene var at samme fenomenet kunne kjennes igjen både hos mennesker og dyr. Flere hadde teorier om hvorfor det var slik, men spesielt Bowlbys bidrag var med på å sette sammen ulike teorier til en helhetlig teori, det som vi i dag kaller for tilknytningsteorien. Selv om Bowlby har mye av

æren for tilknytningsteorien så er bidraget til Mary Ainsworth spesielt viktig for at han skulle finne empirisk støtte for sine teorier. Hun ble knyttet til Bowlbys forskning i 1950 hvor hun fullførte sin doktorgrad i psykologi. De skulle få et nært samarbeid gjennom hele yrkeslivet og det var hennes innovative praksis som ga muligheter for forskning som igjen bidro til en videre utvikling av Bowlbys teorier (Bowlby 1988; Bretherton 1992).

Parallelt med medisin- og psykiatriutdanning fikk Bowlby praksis og veiledning ved British Psychanalytic Institute. Her ble han introdusert til Kleinianske ideer (Klein, 1932), objektrelasjonsteorien og sykdomspotensialet ved tap av nære relasjoner. Melanie Klein var elev hos Sigmund Freud, men skulle etterhvert utvikle en teori som skilte seg fra den Freudianske tradisjonen (Tetzchner 2013). Dette skulle bidra til at Klein regnes for å være en av grunnleggerne til objektrelasjonsteorien. Der den tradisjonelle psykoanalysen var mer opptatt av drifter, var Klein opptatt av at den menneskelige psyken består av internaliserte hat- eller kjærlighetsforhold. Dette perspektivet la til grunn at dannelsen av barns psykiske struktur er forutbestemt og følger et bestemt biologisk forløp, men at barnets erfaringer påvirker hvordan personlighet utvikles. Det er særlig erfaringer knyttet til mor og far som er viktig for hvordan barnet bygger sin indre psykologiske struktur. Klein videreførte Freud sine tanker om at barn har en medfødt konflikt mellom livskrefter og dødkrefter, og at det å stille disse driftene, for eksempel sugebehov eller sult, er det egentlige målet for relasjonen til foreldrene. Objektet er bare en mental representasjon av gjenstanden eller personen som er målet for driften eller som driften kan nå sitt mål igjennom. Objektrelasjonen handler derfor ikke om det observerte samspillet mellom barnet og omsorgspersonen, men om det intrapsyke perspektivet i erfaring med andre. Barnets indre personlige struktur, eller det vi beskriver som personlighet, utvikles seg med hvordan barnets drifter og behov blir møtt. I den Kleinianske forståelsen av objektrelasjonsteorien så var det et fokus på at barn med tapsopplevelse i tidlige relasjoner, var i risiko for utvikling av psykopatologi.

Bowlby hadde imidlertid innvendinger til Melanie Klein sin tilnærming. Han var spesielt kritisk i forhold til hennes påstand om at barns emosjonelle problemer utelukkende kom fra fantasier, utviklet av konflikt mellom libido og aggressive drifter, framfor påvirkning fra den ytre verden. Fra sin praksis og erfaring ved London Barne- og Ungdomspsykiatriske klinikk, var Bowlby overbevist om at familieforhold var viktigste årsak til emosjonelle forstyrrelser hos barn. Senere skulle Bowlby i sine første empiriske arbeider med utgangspunkt i datagrunnlaget og utspørring fra 44 pasienter ved London Barne- og Ungdomspsykiatriske klinikk, finne en link mellom de mistilpassede barna, separasjon og manglende omsorg fra

mor. Dette arbeidet var grunnlaget for artikkel ”*Forty-Four Juvenile Thieves: Their Characters and Home Lives*” (Bowlby1944). Her kunne han vise til statistiske resultat og detaljerte case opplysninger. For Bowlby ble dette starten på arbeidet med å skaffe empiri for en sterkere vektlegging av familierelasjon og spesielt mors betydning for barns utvikling. I sine første familierapeutiske artikler vektlegger han spesielt arbeidet med familiesystemet som årsaken til terapeutisk gjennombrudd i de sakene han arbeidet med. Her intervjuet han foreldrene om deres oppvekst i påhør av det utfordrende barnet (Bowlby1949; Bretherton1992). I 1951 hadde Verdens helseorganisasjon (WHO) en artikkelsamling som skulle få betydning for hvordan fagfeltet utviklet seg videre. I denne samlingen av artikler har Mary Ainsworth (1963) ifølge Bowlby en av de viktigste bidragene. Hennes forskning skulle bane vei for nye måter å utvikle kunnskap og teori innenfor menneskets utvikling (Bretherton1992).

I etterkrigstiden var det psykoanalytiske perspektivet langt på vei enerådende i måten å forstå forholdet mellom foreldre og barn. Bowlby mente at dette perspektivet ikke i god nok grad forklarte det de observerte hos barn som ikke fikk dekket sitt behov for omsorg. En av de tingene som gjorde at Bowlby var kritisk til psykoanalysen, var ideen om at barnets gryende tilknytning til foreldrene og da primært til mor, handlet om å få dekket sine behov i forhold til egne drifter. For de minste barna handler det primært om å stille sultbehovet. Dette samsvarer også med tenkning fra læringsteori. Der forklarer en at bindingen til mor kommer av at mor gir en positiv opplevelse, gjennom at hun er kilden til primære fysiologiske behov. Relasjonen til omsorgspersonen bli da sekundær siden det er maten eller det å stille sulten som er primærbehovet til barnet. Av den grunn vil en beskrive den tids psykoanalytiske teorier og læringsteorier for å være sekundære driftsteorier (Smith 2008).

Når så Bowlby observerte at barn som hadde tilstrekkelig med mat og varme klær likevel utviklet alvorlig psykopatologi, så mente han at sekundære driftsteorier ikke alene kunne forklare barns psykologiske utvikling. Det var et klart skille mellom barn som også ble holdt og stimulert på ulike vis, framfor de som bare fikk mat og husly. På let etter nye måter å forstå bindingene mellom mor og barn, kommer Bowlby over forskningen til den tyske etologen Konrad Lorenz (1935) og hans beskrivelser av bindingen mellom andunger og andemor. Her skjer det en tilknytning til tross for at mor ikke har matet ungene. Det skulle tilsi at i et dyrepsykologisk perspektiv kan ikke morsbindingen forstås ut fra en sekundær driftsteori, fordi andungens binding til mor er uavhengig av at mor gir mat. Lorenz gjorde forsøk med feilpregning med at han fikk andungene til å ha en binding til seg selv. Det vil si

at han fikk andungene til å følge etter seg selv slik de ellers ville ha gjort med andemor. Etter hvert fikk han de til å følge hvilket som helst objekt bare det var i bevegelse. Det var to forutsetninger som måtte være tilstede for at en skulle klare å feilprege dem. Det ene var at eggene ble ruget i kasse og ikke hos mor. Ved ruging hos mor så kunne hun prege ungene med lyd allerede mens det var i egget og det ble vanskelig å erstatte det med ny pregning etterpå. Det andre var at dette skjedde i løpet av de første 48 timene etter at de var klekket ut av egget (Tetzchner 2013). Etter den tiden ble det mye mer utfordrende å få ungene til å følge et nytt pregnanciesobjekt. De funnene som Lorenz gjorde kunne tyde på at andungene var født med en type instinkt som gjorde at de etter utklekking ville følge omsorgsobjektet. Betingelsene for å bli et omsorgsobjekt var altså bevegelse og at objektet var i nærheten de første 48 timene etter klekking av egget.

Da Bowlby (1969) vendte seg mot forskningen til Lorenz og hans funn av biologiske nedarvede instinkter hos ender, så var det fordi han mente å finne det samme i tilknytningsatferd hos barn. Bowlby mente at tilknytning kunne forklares på bakgrunn av etologi og evolusjonsteorier. Når andungene søker seg nært til et omsorgsobjekt så er det en nedarvet atferd som styrker muligheten for overlevelse. Andunger som søker seg til andemor har større mulighet for overlevelse enn de andungene som ikke har den tilbøyeligheten. Over tid vil det skje en naturlig seleksjon slik at gener fra andunger som er disponert for å søke til andemor overlever, mens de som ikke søker til andemor vil dø ut. En antar da at de andungene som ikke søker beskyttelse hos andemor er mer utsatt for å bli tatt av rovdyr. Bowlby mente at mennesket, på samme måte som dyrene, er utviklet gjennom genetisk selektering, og at tilknytningsatferd mellom mor og barn kan forstås som instinktiv overlevelsesatferd. Den atferden og de atferdsmønstrene som vi ser på barn som ikke blir møtt med tilstrekkelig omsorg er nedarvet, instinktiv og sikrer overlevelse.

Harry Harlow (1959) og hans forskning på aper skulle styrke Bowlbys etologiske perspektiv på tilknytning. Bakgrunn for at han brukte aper er at de viser mye av de samme tilknytningsmønstrene som en ser hos mennesker. Harlow skilte apeungene fra sine mødre etter 12 timer, og satte dem i bur med to forskjellige "surrogatmødre". Den ene moren besto av ståltråd, mens den andre var laget av mykt tøy. Halvparten av apeungene fikk die melk av smokk på den myke dukken, mens den andre halvparten måtte die på dukken av ståltråd. Resultatet var at alle apeungene i hovedsak tilbrakte tiden på den myke dukken, selv de som fikk melk fra ståltråddukken. Det ble gjort forsøk med å legge skremmende figurer i buret og alle gangene søkte apeungene trøst på den myke dukken. Det ble gjort forsøk med å varme

opp ståltråddukken slik at denne skulle gi varmende effekt, uten at det endret på at den myke dukken ble foretrukket. Harlow demonstrerte gjennom studie på apeunger at valg av tilknytningsobjekt ikke har sammenheng med primærbehovet i form av mat, og at tilknytningen ikke kan forklares som en sekundær effekt av at mor gir mat. Dette tilbakeviste forståelsene fra sosial læringsteori og tradisjonell psykodynamisk teori om at tilknytning kunne forklares ut ifra sekundær driftsteori (Smith 2008; Tetzchner 2013).

Da Bowlby inkluderte etologien som en sentral del i tilknytningsteorien kunne han også argumenter for komplekse og sammensatte atferdssystemer hos menneskebarn. Fra før hadde Spitz og Robertsen oppdaget at barn som over tid ikke hadde faste primære omsorgspersoner, utviklet et mønster i atferd som var likt for alle barn. Dette illustreres i filmene, *A peril in infancy* (Spitz, 1947) og *A two-Year-Old Goes to Hospital* (Robertson, 1953). Mary Ainsworth (1963) gjorde samme type funn da hun forsket på forholdet mellom mor og barn i Uganda. Dette kunne tyde på universelle atferdssystemer som er allmenngyldig for menneskebarn over hele verden. For å forklare fenomenet ytterligere hentet Bowlby (1969, 1973) inspirasjon fra den nederlandske etologen Niko Tinbergen (1951) som arbeidet med teoretiske modeller for komplekse atferdssystemer. Han antok at det fantes et overordnet system for biologisk betydningsfull atferd, som for eksempel gjør at menneskebarn instinktivt handler likt når de er utsatt for samme type trussel. Atferden er funksjonelt viktig slik vi ser det i for eksempel atferdssystemer for reproduksjon og for foreldres omsorgsaterferd. Når Bowlby (1969) gjør rede for det biologiske grunnlaget i tilknytningsteorien, tar han utgangspunkt i Tindbergs teorier om atferdssystemer og redegjør for at tilknytning er biologisk motivert.

Tilknytning handler i hovedsak om å regulere avstanden til den primære omsorgspersonen, og at behovet til barnet for nærhet er situasjonsbestemt. De minste barna er avhengig av at omsorgspersonen er fysisk nær, men ettersom barnet blir eldre så skal det ved normalutvikling utvide avstanden og minske behovet for nærheten til mor. Målet for barnet er ikke å komme til den primære omsorgspersonen, men å ha en riktig eller trygg avstand.

Tilknytningssystemet aktiveres når barnet opplever stress. På de minste barna er det i hovedsak to type stress. Hvis barnet er sulten, trett, syk eller har det fysisk vondt, vil det gjennom atferd prøve å påkalle oppmerksomhet eller forsøke å komme seg bort til den primære omsorgsperson. Tilknytningsaterferd sees som signaler i form av gråt, smil eller at barnet fysisk sett prøver å bevege seg mot den trygge voksne. Dette tenker vi er forhold som ligger inne i barnet selv. Den andre typen stress kommer fra omgivelsene og en kan tenke seg

at det er mange ting i miljøet som kan skape stress for barnet, for eksempel nye ukjente mennesker. I tilknytningsperspektivet er det spesielt viktig at barnet opplever tilknytningspersonen som både fysisk og emosjonelt tilgjengelig ved behov. Når barnet er emosjonelt urolig har det behov for å bli roet ned av en tilgjengelig omsorgsperson. Hvis denne er emosjonelt fraværende, avvisende eller truende, vil barnet forbli i en tilstand med aktivert tilknytningsatferd.

Ifølge Bowlby (1969) er tilknytningsatferd et nedarvet biologisk atferdssystem som er likt hos alle menneskebarn. Hvordan kan en da forklare individuelle forskjeller mellom de enkelte barna? Mary Ainsworth (1963,1972) regnes for å være den første til å svare på spørsmålet om bakgrunn for at barn danner individuelle forskjeller i tilknytningssystem. Hennes forskning bygger videre på teorier som hun fikk presentert under studietiden i Toronto av sin lærer psykiateren Blatz (1966). Han var den første som introduserte teorier om ”trygg base”. Dette er et perspektiv som fokuserte på at trygge forhold i familiesystemet hadde betydning for hvordan individet utvikler seg. Ainsworth gjorde sin første forskning på mor-barnrelasjoner i Uganda og fortsatte senere på John Hopkins-universitetet i Baltimore. Her kom hun fram til at det var mors sensitivitet i forhold til barnets atferd som betydde mest for hvilken type tilknytning barnet fikk. Med sensitivitet så menes at omsorgsperson oppfatter barnets signaler, tolker dem riktig, reagerer rask og på en passende måte (Smith 2008).

Ainsworth vektla nysgjerrighet og utforskningsatferd stor vekt for å forstå de individuelle forskjellene i tilknytning. Hun beskriver at erfaringene barnet får i familien og hvor trygg tilknytningen er, har betydning for hvordan det fortsetter å utforske verden. På lik linje med tilknytningsatferd så forklarer Bowlby eksplorerende atferd som et atferdssystem i etologisk forstand. Han antok at denne atferden hadde en funksjon for småbarn på den måten at de blir kjent i nærmiljøet og at det lærte å bruke redskaper (Bowlby 1969; Smith 2008).

Tilknytning og eksplorerende atferd er naturlige motpoler, og balanse mellom disse er regnet for å gi grunnlag for en trygg tilknytning hos barnet. Det er her Ainsworth(1973) beskriver at omsorgspersonene er en ”trygg havn” eller en ”trygg base” for barnet, hvis omsorgspersonen er tilgjengelig når tilknytningssystemet blir aktivert. Bakgrunn for aktivering er frykt. Hvis omsorgspersonen er tilgjengelig både fysisk og mentalt så vil barnet falle til ro og sjansene for at det starter utforskning øker. Forutsetningene for at barnet skal ha en trygg eksplorerende atferd og utvikle denne, er at det føler seg trygg på å nå omsorgspersonene ved fare, at de kan nå den ”trygge havnen” eller den ”trygge basen”. Barn med trygg tilknytning tåler regulering

av avstand til foreldrene. De er oppmerksom på om foreldrene er tilgjengelig hvis de skulle trenge trøst, men er ikke klengende eller panisk for å miste foreldrene av syne.

Etologiske forklaringsmodeller med atferdssystemer er ikke nok i seg selv til å forklare hvordan barn utvikler seg, så i den tredje boken i tilknytningstrilogien forklarer Bowlby(1980) hvordan barnets erfaringer bidrar til at de utvikler mentale representasjoner eller indre arbeidsmodeller. Allerede i tidlig alder, så tidlig som i det første leveåret, tenker en at barn har utviklet de første, enkle kognitive indre arbeidsmodellene (Smith 2008). Erfaringer som barnet gjør i samspillet med omsorgspersonen og andre mennesker, bruker det til å lage indre arbeidsmodeller, en liten modell på hvordan de selv er og hvilken plass de har i verden. Her er erfaringen med hvordan omsorgspersonene er tilgjengelig svært viktig for hvordan barnet utvikler en forståelse av verden som trygg eller utrygg, og hvordan det videreutvikler evne til å knytte emosjonelle bånd til andre. Hvis foreldrene jevnlig avviser barnets behov for trygghet eller muligheten til utforskning, er det sannsynlig at de utvikler en indre arbeidsmodell på seg selv som lite verdt eller inkompetent (Bretherton.1992). Ved hjelp av arbeidsmodeller klarer barnet å forutse hvordan omsorgspersonen kommer til å handle og planlegger hvordan det skal respondere.

Bowlby (1973, 1980) var opptatt av at emosjoner er en viktig del av det å skape tilknytning til andre. Noen av de sterkeste emosjonene oppstår nettopp med dannelse, vedlikehold og forstyrrelse av tilknytningsrelasjoner. Funksjonen til tilknytningen er å gi beskyttelse for barnet, men det har også en funksjon med å hjelpe barnet med å regulere seg når emosjonene er overveldende. Hvis barnet får hjelp av sine foresatte vil det klare å forstå og mestre situasjoner som oppleves som utrygge eller skremmende. Barn med sikker tilknytning regulerer sine emosjoner bedre en barn med usikker tilknytning, fordi barn med sikker tilknytning har forventning om hjelp og støtte når de opplever negative emosjoner. Slik blir omsorgspersonen en trygg base og barna får hjelp til å håndtere sine negative emosjoner. De kan konsentrere seg om å evaluere situasjonen for å finne fram mulige mestringsstrategier (Tetzchner 2013). I motsatt fall, når barnet blir avvist i situasjoner hvor det søker støtte og trøst, så vil det lære at det ikke er akseptabelt å uttrykke negative emosjoner. Det fører til at barnet lager strategier på å forholde seg rolig ved stress, for at det fortsatt skal få lov til å være nær omsorgspersonen. Resultatet er at barnet slutter å uttrykke negative emosjoner og vil heller ikke arbeide med å finne strategier for å mestre stresset. Omsorgssituasjonen og barns oppvekstvilkår er spesielt viktig for hvordan barnet utvikler sin indre arbeidsmodell og for

hvordan de skal klare å regulere sine emosjoner. En kan se for seg at barn som ikke får utviklet sine mestringsstrategier, lett blir overmannet av sine følelser og raskere enn andre barn opplever spenning, angst og utrygghet. Hjelpen barnet får av sine foreldre med emosjonsregulering har betydning for hvilke relasjonelle arbeidsmodeller det etablerer og hvordan det forstår sine egne handlinger og følelser.

I barns utvikling av emosjonsregulering skiller Smith (2008) mellom ytre og indre prosess. Den ytre prosessen er de voksenes måte å møte og regulere barnets emosjonelle uttrykksformer. Eksempelvis når barnet gråter så vil foreldre forsøke å tolke og forstå hvorfor barnet gråter, og så vil de forsøke å finne effektive tiltak som stopper uroen. De fleste foreldre vil forsøke å endre på barnets emosjonelle tilstand med trøst, avledning eller eventuelt mat. Indre prosesser handler om at barnet med alder og erfaring blir bedre i stand til å mestre emosjonelt stress. Økte motoriske og kognitive ferdigheter gjør at barnet i større grad kan regulere situasjoner som utløser negative emosjoner. I et perspektiv med tilknytning så sier en at barnet i større grad kan regulere sitt aktiveringsnivå på tilknytningsatferd.

I starten av sitt arbeide med utvikling av tilknytningsteoriene hadde Bowlby (1969) et fokus på generalisering og teoriutvikling. Han hadde størst engasjement for forskningsfunn som støttet hans egen etologiske og evolusjonære teori om tilknytning. Når Mary Ainsworth (1978) og hennes kolleger forsket på fremmedsituasjonen, var Bowlby (1973,1980) likevel åpen for å ta inn nye perspektiv som kunne beskrive individuelle forskjeller i tilknytningskvaliteten. Når en snakker om tilknytningskvalitet så handler det om barnet er trygt eller utrygt i forhold til tilknytningspersonen. Kvaliteten på relasjonen er avhengig av kvaliteten på omsorgen og egenskaper i barnet selv. Barnets trygghet er preget av hvor tilgjengelig den primære voksenpersonen er for å ta imot signaler når barnet har aktivert sin tilknytningsatferd. Spedbarn skal normalt være i stand til å skille mellom sensitiv, avvisende eller ambivalent omsorg, og utvikler tilknytningsatferd på bakgrunn av det. Hvis barnet er trygt så vil det være bedre i stand til å tåle kortere fravær. I motsatt fall vil et utrygt barn utløse tilknytningsatferd hvis det ikke opplever at tilknytningspersonen er tilgjengelig. Ifølge Smith (2008) er *trygghet* et fenomen som ikke kan observeres direkte, men kommer til uttrykk som forskjellige typer atferd. Ulike barn har ulik mønstre eller typer tilknytningsatferd. For eksempel vil noen barn gråte mens andre kan uttrykke sinne eller frustrasjon i samme situasjon.

Ainsworth(1978) og hennes forskerteam designet *fremmedsituasjonen* med formål om å finne

kvalitative individuelle forskjeller i tilknytning. Dette er regnet som den første standardiserte metoden for å bedømme kvalitet på tilknytning. Metoden er utviklet for barn mellom tolv og tjue måneder og består av strukturerte observasjoner. Fremgangsmåten i metoden er å stresse barnet slik at det utløser tilknytningsatferd, for så å observere kvaliteten i det enkelte barns tilknytningsmønster. For å få til dette så ble det brukt to vanlige stressorer, adskillelse fra omsorgsperson og det å bli overlatt til en fremmed person. Det er strenge krav til administrasjon av metoden og det er totalt åtte ulike episoder hvor barnet blir utsatt for stress gjennom at omsorgspersonen kommer og går, og at det er en fremmed person i rommet som det må forholde seg til. Det er spesielt atferdsmønstret til barnet i gjenforening med omsorgspersonene en er opptatt av. I *fremmedsituasjonen* så tenker en seg at det i hovedtrekk er tre forskjellige tilknytningsstrategier. Hver av disse strategiene gjenspeiler oppvekstforhold og miljøbetingelser som barnet lever under. Barn med sensitive og tilgjengelige foreldre blir *trygge* barn (gruppe B) og bruker foreldrene som *trygg base*. De trenger ikke å bekymre seg for støtte fra foreldrene og kan fritt fokusere på andre ting i verden. Kjennetegnet i *fremmedsituasjonen* for disse barna, er at de etter en stund med adskillelse fra omsorgspersonen viser tydelig savn etter dem. Ved tilbakekomst i rommet så hilser barnet, smiler eller på annen tydelig måte tar imot omsorgspersonen. Hvis barnet opplever stress ved adskillelsen så tar det kontakt med omsorgspersonen, lar seg roe ned og fortsetter med utforskningsatferd.

Utrygge og unnvikende barn (gruppe A) har foreldre som er avvisende i sin foreldrestil. Disse barna er vant til å klare seg selv og holder en avstand til voksne. I et evolusjonsperspektiv så har det som funksjon å ikke stresse foreldre for mye. Ved å være selvstendig og holde en viss grad av avstand til foreldrene, så opprettholder det noen grad av nærhet med mindre risiko for å bli forlatt. Kjennetegnet i *fremmedsituasjonen* er at barnet i liten grad ser ut til å være redd for å utforske, og det viser lite tegn til affekt eller behov for *sikker base* i sin eksploreringsatferd. Når foreldrene forlater rommet viser det lite tegn til uro, selv om det blir helt alene i rommet. Når omsorgspersonen kommer tilbake i rommet vil barnet aktivt ignorere eller avvise kontakt. Blir det løftet opp blir det gjerne stiv i kroppen, snur seg gjerne bort og fokus er ofte rettet mot lekene i rommet.

Utrygge og ambivalente (gruppe C) barn, er de med foreldre som har en uforutsigbar foreldrestil og årsaken er ofte manglede omsorgsferdigheter. Dette gjør at det blir vanskelig for barnet å predikere hvordan foreldrene vil møte det. Kjennetegne ved de *utrygge og*

ambivalente barna er at de er kraftfulle i sine protester og krever oppmerksomhet fra omsorgspersonen. I et evolusjonsperspektiv kan en tenke seg at protestene har funksjon for å få økt nærhet og omsorg. I *fremmedsituasjonen* vil dette barnet ganske umiddelbart fremstå som urolig eller usikker ved at det forholder seg sutrete eller passivt. Det viser i liten grad ønske om å utforske, men holder seg nært til omsorgspersonen. Når omsorgspersonen forlater rommet så viser barnet stor grad av affekt, barnet gråter og viser tydelig at de ikke ønsker adskillelse. Ved gjenforening kan det reagerer på forskjellig måter, men fellestrekket er at barnet fremstår å være ute av likevekt. Det kan veksle mellom å søke kontakt, være sint avvisende og ha raserianfall, eller det kan være så preget av adskillelsen at det er ute av stand til å gjøre noe som helst i samspillet med omsorgspersonen. Barnet forholder seg passivt. Fellestrekket mellom barn med tilknytningsstil C er at de i *fremmedsituasjonen* bruker svært lang tid eller i liten grad lar seg trøste av omsorgspersonen etter gjenforeningen.

I utgangspunktet så var det tre typer tilknytningsatferd en klarte å skille ut ved forskning på fremmedsituasjonen. En tenkte seg at dette var de tre hovedtypene som hadde utviklet seg evolusjonært hos mennesket, men etterhvert har forskningen blitt supplert og en har funnet flere ulike undertyper i ABC- modellen. Bowlby og Ainsworth mente at tilknytningstype B, den trygge tilknytningsstilen, var den opprinnelige naturskapte tilknytningstypen. Dette ble imidlertid bestridt (Smith 2008). Teoriene på tilknytning er evolusjonsbiologisk, og følgelig har egenskapene ved tilknytning hos mennesket utviklet seg over tusener av år. En kan vanskelig forestille seg at de fleste menneskebarn gjennom alle disse tusener av år hadde oppvekstforhold som gjorde at foreldrene hadde mulighet til å være emosjonelt tilgjengelig. Det er lettere å forestille seg at de fleste barn i lange tider var utsatt for stress og trusler utenfra i form av rovdyr, krig, sult og mangel på husly, og at foreldrene oftest måtte bruke alle sine krefter på å beskytte barnet mot disse farene. På bakgrunn av alle mulighetene for vanskelige omsorgsforhold, er det mer naturlig å tenke seg at naturen evolusjonsbiologisk har tilgodesett individer med adaptive egenskaper, de som hadde evne til å endre tilknytningsatferd med utgangspunkt i endrende omsorgssituasjoner (Crittenden 2000). Det er mer rimelig å tenke seg alle typene som naturskapte normalvarianter.

I det opprinnelige klassifiseringssystemet til Ainsworth var det en gruppe barn som ikke lot seg plassere som A, B eller C varianter av tilknytningstyper. De kunne vise atferd i samsvar med type A, B eller C, men i tillegg hadde de særskilte tegn som gjorde at de falt inn under D-kategorien eller desorganisert tilknytning. Selv om det er flere ting som kan gi barn en

D-klassifikasjon på tilknytning så er det spesielt to ting denne gruppen ser ut til å ha felles. Det første er at de mangler en mestringsstrategi når tilknytningssystemet er aktivert og det andre er at de ser ut til å ha frykt for omsorgspersonen. Det er ikke uvanlig at barn i A, B og C-kategoriene reagerer i fremmed situasjonen og da med sinne. Forskjellen er at barn i kategori D reagerer med frykt. Frykt og sinne er ikke regnet for å være forenelige emosjoner, så en antar at det er frykten for omsorgspersonen som hindrer barnet i å bruke en organisert strategi, når tilknytningssystemet er aktivert. Barn med tilknytningsatferden D, usikker – desorganisert tilknytning skiller seg vesentlig fra de andre typene med at barnet ser ut til å mangle strategier for tilknytning.

Smith (2008) trekker frem fem ulike kjennetegn ved barn med desorganisert tilknytning:

- 1 . Forstyrrelse i atferdens forventede tidsmessige rekkefølge (for eksempel at barnet viser tydelig unnvikelse etterfulgt av sterk nærehetssøking).*
- 2. Samtidig utførelse av motstridende atferdsmønstre (for eksempel at barnet nærmer deg omsorgspersonen med hode vendt vekk , eller at det ser vedvarende bort når det er i kontakt med den voksne).*
- 3. Bevegelser eller uttrykk som er ufullstendige eller ikke rettet mot noe bestemt målobjekt, inkludert stereotypier (for eksempel at barnet uttrykker frykt eller uro som ikke er retningsbestemt, eller utfører stereotypisk vugging med kroppen).*
- 4. Direkte tegn på forvirring eller engstelse (for eksempel at barnet fører hånden til munnen like etter at omsorgspersonen har kommet inn i rommet etter en kortvarig atskillelse).*
- 5. Atferdsmessig fastfrysing (for eksempel at barnet stanser en bevegelse i en stilling som tyder på forvirring eller depresjon, eller at det har et desorientert uttrykk som tyder på aktivering av atferdssystemer som virker hemmende på hverandre).*

(Smith s. 91, 2008)

Det er mye som tyder på at ikke alle, men mange av de barna som har denne tilknytningsatferden kommer fra høyrisikofamilier og/eller har vært utsatt for overgrep, misbruk eller skremmende hendelser (Tetzchner 2013). Et emosjonelt fellestrekk hos barn

med manglende tilknytningsstrategier er at de viser frykt for tilknytningspersonen (Smith 2008; Main & Hesse 1990).

Ved hjelp av klassifikasjonssystemet til Ainsworth har en funnet at femten prosent av alle barn med lav psykososial risiko ikke passer inn i ABC-modellen. Med psykososial risiko menes oppvekstforhold som inneholder for eksempel rus, vold, kriminalitet og foreldre med psykiske vansker. I undersøkelser av grupper med barn som lever i familier med høy psykososial risiko så øker andelen med tilknytningstype D til 85 prosent (Main og Salomonsen 1986, 1990). Det skulle tilsi at den gruppen en ikke klarte å klassifisere i ABC-modellen hadde en svært høy korrelasjon med dårlige omsorgsforhold.

Det er tidligere nevnt at barn med type D tilknytning reagerer med frykt der barn med utrygg og trygg tilknytning reagere med sinne. Det regnes som sannsynlig at frykten hindrer barnet i å ha en samlet tilknytningsstrategi. Barn med udiskriminerende eller sterk avvikende tilknytning kan bli diagnostisert med tilknytningsforstyrrelse under forutsetning av at det foreligger kjente forhold i omsorgsmiljøet som viktig årsak til utvikling av forstyrrelsen. Forstyrrelsen regnes å være en adaptasjon til omsorgsmiljøet og det er derfor omstridt om dette kan kalles en forstyrrelse i medisinsk forstand.

Også andre har laget inndelinger for å forklare gruppen av barn som ikke passer inn i ABC-modellen. Patricia Crittenden (1985, 1988) var opptatt av atypisk tilknytning og hadde en modell hvor hun så på unnavikende/ambivalent kategoritype (A/C) tilknytning. Type (D) tilknytning inkluderer flere kriterier enn type (A/C) og type (D) vil også omhandle alle typer kriterier som er i type (A/C) (Smith 2008). Videre i oppgaven vil jeg bruke kategoritype (D) som referanse til atypisk tilknytningsmønster.

Ved hjelp av tilknytningsteorier er det mulig å avdekke symptomer på at barn lever i omsorgsforhold som er skadelig for dem. Derfor er det allment kjent og akseptert at barnevernet skal ha inngående kjennskap til metoder og teorier innenfor tilknytning. Det finnes mye kunnskap om at stabile relasjoner er svært viktig for barn. I følge Tetzchner (2013) har en i mange land lagt ned store barnevernsinstitusjoner til fordel for fosterhjem og mindre institusjoner. Generelt tenker en seg at tilknytningsperspektivet har hatt stor innvirkning på hvordan en legger opp praksis for adopsjon og bruk av fosterhjem.

3.2 Jerome Kagan og temperamentstradisjonens utvikling.

Jerome Kagan ble født i 1929 og regnes for å være den mest sentrale personen i utvikling av temperamentsperspektivet og en av de mest betydningsfulle psykologer i det 20. århundre. Han var riktignok ikke den første som presenterte moderne forskning om temperament, men hans forskning har vært et spesielt viktig bidrag i debatten mellom temperamentsperspektivet og tilknytningsperspektivet. I dag er han emeritus ved Harvard universitet og fortsatt en sentral aktør i debatten mellom de to perspektivene. Kagan tok sin PhD i 1954 ved Yale universitet og var professor ved Harvard universitet fra 1964 til han gikk av med pensjon i 2005. Han fikk tidlig interesse for genetiske disposisjoner i barnet og har gjennom et langt yrkesliv vært svært aktiv i debatten om hvor stor grad arv eller miljø har betydning for barns psykologiske utvikling. Spesielt har hans forskning på hemmet eller uhemmet atferd vært viktig i diskusjonen med å fremme temperament som et alternativt perspektiv til tilknytning.

Fra fødselen av har barn ulike måter å møte verden på. Noen barn har lett for å bli engstelig eller sint, mens andre igjen ikke så lett lar seg påvirke. Noen barn liker å være omgitt av bråk, folk og aktiviteter, mens andre igjen liker seg når det er stille og trives kanskje best med å være alene. Noen barn bærer følelsene sine utenpå, mens andre klarer du noen ganger ikke å finne ut hva de faktisk føler. Det er for de fleste voksne ganske lett å identifisere at barn er svært ulike i sine reaksjonsmønstre når de møter nye ting, folk eller situasjoner. Noen barn har sterk emosjonell reaktivitet og regulering, både på positive og negative emosjoner, mens andre er mindre påvirket av de samme tingene. Noen barn er grunnleggende negativ og reagerer med negativ effekt, mens andre barn er mer medgjørlige. Når barn er så ulike, er det rimelig å tenke seg at noen barn er lettere å oppdra enn andre. Medfødt temperament er en viktig del av barnets bidrag i samspill med andre og har betydning for sosial fungering.

Temperamentsforskere har identifisert stabile reaksjonstilbøyeligheter allerede hos spedbarn, og funnet at dette er individuelle, biologisk baserte forskjeller hos de ulike barna. Disse medfødte måtene å være på har fått fellesbetegnelsen temperament. Det er vanlig å tenke seg at temperament har en biologisk basis og at det tenderer til å være stabilt over ulike situasjoner (Rothbart og Bates 2006; Tezchner 2013). Kagan (1998,2004) beskriver temperamentstrekk som grunntoner i nervesystemet, og at dette er et uttrykk for at temperamentet har rom for å utvikle seg i ulike retninger mot voksenalder. Det medfødte temperamentet, sammen med forhold i og utenfor familien, vil påvirke hvilken retning

utvikling skal gå.

Temperament minner om det vi kaller personlighet og det har vært faglige uenigheter om det kan sies å være det samme. Noen vil beskrive temperament som gryende personlighet, mens andre vil være uenige i det. Forskjellen ligger i at personlighet kan beskrives som en bestemt, kompleks og sammensatt måte å føle, tenke og handle på, mens temperament handler om reaktivitet og selvregulering. Rotbart og Bates (2006) vil si at temperamentet representerer aktivering, følelsesmessig fungering, retning og varighet av oppmerksomhet, mens personlighet representerer så mye mer. Tidlige temperamentstrekk vil påvirke i ulike grader og er viktige, men er ikke alene avgjørende for hvilken personlighet individet utvikler. Barn med samme temperament vil kunne utvikle svært ulike personligheter som voksen.

Med utgangspunkt fra tvillingstudier vet vi at temperamentstrekk kommer fra gener ved at det har en estimert arvbarhet fra 0,2 til 0,6 (Tetzchner 2013). Det etterlater likevel et rom for andre påvirkninger som for eksempel fra miljøet. Arvbarheten endrer seg med hvilken type temperamentstrekk det handler om. Torgersen (1990) fant stor grad av arvbarhet for trekket *aktivitetsnivå*, mens *emosjonalitet* i liten grad var arvbart. Dette tyder på at det er ulikt hvor arvbart et temperamentstrekk er.

En kan forstå samhandling mellom miljø og temperament som en transaksjonsmodell hvor temperamentet til barnet bestemmer hvordan det møter verden, men temperamentet til barnet påvirker også hvordan verden møter barnet. Forskningen viser i tillegg at både biologi og miljøbetingelsene påvirker utvikling av temperamentsdimensjonene hos individet. Vi kan ofte høre foreldre snakke om hvor forskjellig deres barn er. De har samme mor og far, har bodd i samme hus, har gjort de samme tingene, foreldrene har oppdratt dem på samme måte og likevel blir barna så forskjellige. Det som er interessant er om foreldrene faktisk har oppdratt barna likt, selv om de hardnakket påstår at de har det. Spør du barna enkeltvis så vil de ofte beskrive det slik at de er oppdratt komplett forskjellig. Hvis du gjør studier av barn og foreldre samtidig, så vil du ofte finne svar et sted mitt imellom.

Kagan (1994) har klassifisert temperament i distinkte typer, men i dag er det mer vanlig å beskrive ulike temperamenter mellom folk som gradsforskjeller langs en kontinuerlig dimensjon (Smith 2008). En er for eksempel ikke enten høyaktivert eller lavaktivert, men kan plasseres et sted på aksene fra høyaktivert til lavaktivert. Dette gjelder for alle temperamentsdimensjonene.

Temperamentsforskerne Stella Chess og Alexander Thomas (Olafsen 2010; Rothbart og Bates 2006) var pionerer og gjorde en av de første lengdesnittsundersøkelsene på temperament. Selv uttrykker de at dette var en reaksjon på datidens rådende paradigme. Psykodynamiske og behavioristiske teorier forklarte problemer og feilutvikling hos barn utelukkende fra forhold i og utenfor familien. De var opptatt av at det i liten grad ble fokusert på forhold med barnet som gjorde det utfordrende å få til en positiv utvikling. Samtidig var de opptatt av at de ikke skulle bidra til den motsvarende ytterligheten, at all problemutvikling ble tillagt barnet, og argumenterte for en interaksjonsmodell mellom miljø og arv.

Det er i utgangspunktet flere ulike måter å kategorisere temperament på, men de valgte en tilnærming som etter hvert har blitt en klassisk inndeling. De hadde til sammen ni temperamentsdimensjoner som de grupperte i tre kategorier; lett temperament, vanskelig temperament og langsomme å varme opp. De ni dimensjonene besto av: aktivitetsnivå (generell motorisk aktivitet i løpet av dagen); regularitet (regelmessigheter i søvnrytme, mat, avføring og andre ting som krever regelmessighet); tilnærming eller tilbaketrekking (Hvor lett barnet nærmer seg nye mennesker og situasjoner); tilpassing (Hvor lett barnet aksepterer forandringer i rutiner og sosiale situasjoner); intensitet av reaksjon (Intensiteten på emosjonene som kommer til uttrykk); terskel for stimulering (Sensitivitet hos barnet og hvor stor grad av stimulering som skal til for å få respons hos barnet); Stemningsleie/humør (dominerende emosjonelle uttrykk); distraherbarhet (Hvor lang tid det tar for barnet reagerer på en ny stimulering når det allerede holder på med noe); oppmerksomhetsspenn og årvåkenhet (Hvor lang tid blir atferden opprettholdt med eller uten forstyrrelse). (Olafsen 2010; Tetzchner 2013; Thomas, Chess og Birch 1968).

Den første av de tre kategoriene var barna med *lett temperament*. De var generelt i godt humør, sov og spiste regelmessig, tilpasset seg greit til nye situasjoner, var positiv i møte med fremmede, hadde moderate emosjoner og lot seg lett roe ned. 40 prosent av barna som deltok i undersøkelsen var i denne kategorien. Barn med *vanskelig temperament* utgjorde sirka ti prosent av gruppen. Kjentegnet for barn med dette temperamentet var at de virket generelt å være negative. De hadde svært ujevne sove og spisemønstre, sterke og langvarige emosjonelle uttrykk og ville ofte trekke seg tilbake når de ble satt i nye situasjoner. Den tredje og siste gruppen hadde en mild intensitet i respons til nye rutiner, enten de var positive eller negative. De var tilbaketrukket i starten og brukte lang tid før de tilpasset seg nye situasjoner og i noen grad hadde de ujevne sove og spisemønstre. De kunne være emosjonelle og hadde lett for å

gråte, men de hadde ikke de sterke følelsesutbruddene som de med vanskelig temperament. Barna lignet i starten mer på de med *vanskelig* temperament, men etterhvert når de ble mer fortrolig, så lignet de på de med det *lette temperamentet*. Forutsetningen for at de skulle utvikle seg mot det *lette* temperamentet var at barna fikk tid og kunne gradvis nærme seg nye situasjoner. Thomas og Chess(1977) brukte navnet *langsomme å varme opp* på denne kategorien barn og den utgjorde sirka 15 prosent av den totale populasjonen i undersøkelsen.

Det var omtrent 1/3 av barna som ikke ble kategorisert, og Tetzchner(2013) påpeker at gruppen barn som ble kategorisert hadde ikke spesifikke kjennetegn på temperamentdimensjonene; terskel for stimulering, distraherbarhet og oppmerksomhetsspenn. Hvis gruppen barn som ble undersøkt ikke hadde kjennetegn innenfor disse kategoriene så kan en for eksempel tenke seg at barn som har konsentrasjonsvansker eller gjennomgripende utviklingsforstyrrelser var utelatt av undersøkelsen. Det hadde også vært interessant å sette på denne gruppen i sammenheng med det som i følge tilknytningsteorien kalles for type D, desorganisert tilknytning.

Videre foreslo de at temperamentstyper hver for seg verken var gode eller dårlige, men normale. Hva som får barnet til å ha en positiv utvikling er om temperamentstypen og miljøet er adaptivt, at de passer godt sammen. Dette kalte de for ”Goodness of fit”. Barns ulike temperament er funksjonelle på hver sine måter, men er avhengig av miljøenes evne til å forstå og møte det på en god måte. Slik sett er miljøet kritisk for den temperamentsmessige utviklingen for barnet. Kagan (1997) bygger sin teori på mønstre innenfor ekstremvarianter av tilbaketrekking og tilnærming. Han fattet spesiell interesse for barn som hadde sterk grad av inhibitorisk (hemmet) eller disinhibitorisk (uhemmede) atferd, fordi han mente at disse gruppene hadde distinkte biologiske motiverte mønstre med tilbaketrekking og tilnærming. De Inhiberte barna hadde høy fysiologisk reaktivitet på nye ting og reagerte på fremmede med unngåelse og ubehag. I motsatt ende er de disinhiberte barna som karakteriseres med en sosial og spontan imøtekommelse av nye personer, situasjoner og hendelser. Et viktig mål for Kagan (1982) var å beskrive at aktivering av tilknytning skyltes ulikheter i temperament og ikke hvordan barna var blitt behandlet av omsorgstaker. Kagan (1982, 1984) utfordret tilknytningsperspektivet med å påstå at klassifikasjon av fremmedsituasjonen er en funksjon av barnets hemmede eller uhemmede temperamentstype.

Ulike teorier har variert med hensyn på hvor mange temperamentsdimensjoner som skal vektlegges, i hvor stor grad en skal vektlegge emosjoner eller atferd, og i hvor stor grad

miljøet påvirker utviklingen hos barnet (Olafsen 2010; Rothbart og Bates 2006). Noen temperamentsteoretikere vektlegger nesten utelukkende temperament som grunnlag for utvikling av personlighetstrekk, mens de fleste forholder seg til at temperamentsutvikling er dyadiske sosiale prosesser, hvor miljøbetingelser spiller en svært viktig rolle.

I måling av temperament kan det være vanskelig å skille medfødte biologiske egenskaper fra miljøpåvirkning. Denne utfordringen øker med alderen til barnet, fordi det blir påvirket av miljøet og utvikler ferdigheter på å kontrollere eget temperament. Et spedbarn vil uttrykke følelser rimelig umiddelbart og for eksempel starte å gråte når det blir lei seg, mens et barn i førskolealder ofte regulerer seg og kan fremstå som trist på andre måter, som for eksempel vær mutt, henge med hode eller trekke seg unna. Barn kan forandre seg mye, men likevel ha samme temperament, noe som viser at måling av temperament endrer seg med alderen til barnet. Tetzchner(2013) viser til tre hovedkategorier av målemetoder for temperament: 1) fysiologiske mål; 2) spørreskjema og intervju med foreldre, barna selv og andre; 3) observasjon av barn i ulike situasjoner. De fleste er enig om at en trenger flere metoder for å få tilstrekkelig gode data i forskning på temperament.

Kagan (1989) argumenterer for å måle fysiologiske reaksjoner som hjerterate og pusterytme, siden det er det nærmeste vi kommer biologiske reaksjoner som temperament er et uttrykk for. Blant annet er hjerterate brukt som mål på sosial usikkerhet og Kagan (Kagan og Snidman 2004) hevder at dette er sikrere mål enn å forholde seg til barnets atferd. Det er vanskelig å finne gode kriterier for atferd hvor vi kan være sikre på at det er sosial usikkerhet vi ser. Derimot er mål på økt hjerterate i møte med nye folk, et direkte fysiologisk tegn på ubehag i sosiale sammenhenger og noe som gir en klar indikasjon på sosial usikkerhet.

Spørreskjema og foreldreintervjuer er mer omstridt fordi det bygger på tolkningen til foreldrene. Her er det flere undersøkelser som støtter opp under at spesielt mor har vanskelig for å vurdere sitt eget barn, når en sammenligner mors vurderinger med hvordan far, førskolelærer eller andre mødre vurderer barnet. Det viser seg at mødre er bedre til å vurdere andre sine barn når det gjelder temperament. Både relasjonen og den nære kunnskapen om eget barn påvirker, og disse resultatene betyr samtidig at mødrenes vurderinger avspeiler mors egne egenskaper (Tetzchner 2013). Det har imidlertid vist seg at ved å gi tydelig instruksjoner til foreldre og observatør på rapportering i hjemmesituasjonen, så forbedret korrelasjon seg mye, og en fikk mer valide data også fra mor(Hagekull mfl. 1984; Olafsen 2010).

Den tredje kategorien av undersøkelser, observasjon, har også sine metodiske utfordringer. Kritikken begrunnes ut fra at observasjoner sjelden har varighet nok til at man får en forståelse av hvordan barnet er til vanlig. Det argumenteres for at det er bare gjennom lange samvær med barnet at du kan få god nok innsikt i hvordan det temperamentsmessig møter verden.

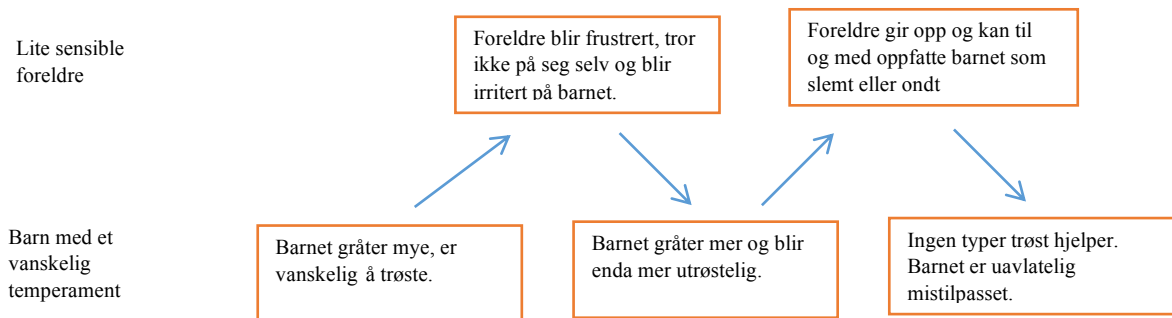
Oppsummert så viser de ulike metodene ulike svakheter og derfor er det konsensus om at en ikke bør basere seg på bare en metode, men bruke flere ulike tilnærminger i vurdering av barns temperament. Både fysiologiske målinger, spørreskjema og observasjoner bør brukes i kartlegging av barn. I en praktisk hverdag er det utfordrende å få til en så omfattende kartlegging og det er generelt lite utbredt i Norge. Kåre Olafsen (2010) argumenterer for å bruke sjekklister for barns atferd og foreldres stress. Her henviser han til Achenbach og Rescorla (Abidin 1995) som har integrerte temperamentsledd. Slike verktøy illustrerer at barnets atferdsdisposisjon er sammenvevd med problematferd og foreldrenes opplevelser av barnets atferd, selv om atferd og temperament i utgangspunktet er to ulike ting.

For å ivareta kompleksiteten i kartleggingen så foreslår Olafsen å bruke transaksjonsmodellene til Seifer og Sameroff (1986). Her er det tre sentrale ting som en forsøker å få kartlagt samtidig:

- *I hvilken grad barnets temperament påvirker det sosiale signalet med påfølgende regulering av andres atferd?*
 - *I hvilken grad andres atferd bidrar til å regulere barnets temperament?*
 - *På hvilken måte tidlige erfaringer influerer på nåværende temperament?*
- (Olafsen 2010, s. 242)

Observasjoner av dette samspillet bør gjentas over tid for å se hvilke atferd som er mer grunnleggende og som kan forstås i et temperamentsperspektiv. Det er også avgjørende å kartlegge foreldrenes subjektive forståelse av barna og hvor stabil den er over tid. Foreldre kan handle ut ifra egne frustrasjoner og mangler på omsorgskompetanse. Det kan være at de misliker barnet med vanskelig temperament og ikke klarer å forholde seg til det på en god og omsorgsfull måte. Det kan igjen opprettholde eller øke det negative samspillet mellom foreldrene og barnet.

Fig 1 eksempel på transaksjonsmodellen.



Seifer og Sameroff (1986) påpeker at det er ikke strengt nødvendig med presise data på atferden til barnet, men desto viktigere å se på hvordan disse ulike forholdene påvirker foreldre – barnsystemet. I og med at foreldre har subjektive bilder av barnet så blir det viktig å hjelpe dem til å korrigere sin forståelse og derigjennom hjelpe dem til å justere samspillet med barnet.

Det er individuelt hvordan barn tilpasser seg ulike miljøer, og barns tilpasningsevne har betydning når det gjelder psykisk helse. Temperamentet er en viktig del av barnets eget bidrag til egen tilpassing. Ifølge Olafsen (2010) så vil en kunne finne temperamentkarakteristika hos barnet, men ut fra praksis i hjelpeapparatet vil det være mer formålstjenlig å studere hvilke faktorer temperamentet virker sammen med. Hva som er et vanskelig temperament er kontekstuelt avhengig og derfor blir det viktig å se på gjensidig tilpasning mellom barnet og miljøet slik det er beskrevet i *goodness of fit* (Thomas og Chess 1977). Tilpassingen mellom barnet og omsorgsgiveren, omsorgsgivers vurdering av barnets temperament og hvordan barnets temperamentsuttrykk passer inn i ulike kontekster, må tas til inntekt ved vurdering av hva slags type temperament barnet har. Temperamentstrekk som oppleves som vanskelig i en sammenheng kan fungere som god tilpassing i andre sammenhenger. Det er derfor vanskelig å si at noen typer temperamentstrekk er avvikende siden det har sin funksjon i gitte sammenhenger. Det er likevel bred enighet om at noen typer temperamentstrekk kan gjøre barnet mer sårbart for en uheldig utvikling.

Andre temperamentstrekk kan igjen virke beskyttende på barnets utvikling (Olafsen 2010). Olafsen refererer til Dunedinstudien, New Zealand, hvor det i et komplett fødselskohort ble gjort atferdsobservasjoner på 1037 barn i en alder av tre år (Caspi 2000). De identifiserte tre

hovedtyper: lette, underkontrollerte og overkontrollerte. Den lette typen hadde selvkontroll, adekvat selvsikkerhet og forholdt seg normalt rolig i møte med nye mennesker. Denne gruppen barn hadde ikke forhøyet risiko for senere vansker.

Den underkontrollerte gruppen som var impulsiv, rastløs, negativistisk, distraherbar og labile i emosjonelle responser, ble vurdert av foreldre og lærere til å ha eksternaliserte vansker i fem, syv, ni og elleve års alderen. Ved tretten og femtenårs alderen hadde de fortsatt eksternalisert vansker, men i tillegg hadde de begynt å utvikle internaliserte vansker.

Barn som var sosialt tilbakeholdene, fryktsomme og ble lett oppspilt i møte med fremmede ble karakterisert som overkontrollerte. Denne gruppen var overrepresentert med internaliserte problemer i ungdomsalderen. Selv om effektene er små eller moderate så er det funnet sammenheng mellom temperamentsmønstre i tre års alder og forskjeller i livskvalitet ved fylte 21 år når det gjelder kvalitet på mellommenneskelig relasjoner, tilgjengelighet av sosial støtte, arbeidsløshet, psykiatriske forstyrrelser og kriminalitet.(Olafsen 2010, Caspi mfl., 2003).

Flere andre resultater fra forskning på temperamentsperspektiv angir retning på hvilken intervensjoner en kan bruke. Bates (2001) har undersøkt *motstand mot kontroll* som tilhører atferd i den underkontrollerte gruppen, og fant at det kan være forløper til eksternaliserende atferd. *Motstand mot kontroll* handler om barnets motstand mot å bli regulert av foreldrene. Dette ble sett sammen med om foreldrene hadde høy eller lav grad av grensesetting. Ved høy grad av grensesetting var det liten grad av eksternaliseringsvansker, men med lav grad av grensesetting var det betydelig samsvar med senere eksternaliseringsvansker. Dette kan forstås slik at barn med *motstand mot kontroll* vil minske risiko mot eksternaliseringsvansker når voksne er tydelig og setter grenser. På den andre siden så viser Belsky (1997) til at barn med *vanskelig* temperament bidrar til høy grad av strenghet hos foreldrene. Samspillet mellom barnet og foreldrene påvirker hverandre negativ og eskalerer slik at de eksternaliserte vanskene øker i takt med strengheten til foreldrene. Det tilsier at det ikke er likegyldig hvordan grensesettingssituasjoner er. Foreldre bør være tydelige grensesettere, men være nøye med å ikke eskalere konflikter. Et samspillsmønster som eskalerer konflikten mellom mor og barn er en transaksjonsmodell og blir ofte omtalt som *coersive circle*.

Et annet funn som er gjort baserer seg på Kagan sine modeller om inhibitorisk temperament. Arcus (2001) fant at høyreaktive spedbarn var betydelig mindre hemmet ved fjortenmånedersalderen når mor var tydelig og direkte i sin oppdragerstil. En mulig forklaring

på dette kan være at påvirkningsstrategier modifierer disposisjon for å være hemmet. Når det motsatte skjedde og foreldrene viste forståelse ved å tilpasse seg barnets frykt, så viste det seg at det opprettholder atferdsmønstret som hemmet. Alle disse funnene viser, sammen med annen forskning, hvordan miljømessige forhold sammen med foreldrestrategier påvirker temperamentsutviklingen (Rothbart og Bates 2006).

3.3 Født sånn eller blitt sånn – motstridende eller komplementær?

Både tilknytningsteorien og temperamentsteorien tar utgangspunkt i evolusjonsteori. Tilknytningsteorien tar utgangspunkt i et etologisk perspektiv hvor alle barn har samme medfødte tilbøyelighet for å knytte seg til omsorgspersonen. Temperament har vært en alternativ teori til tilknytning, hvor en i større grad tenker at barnet har medfødte individuelle egenskaper som påvirker tilknytningsmønstret.

Det er spesielt to temperamentsdimensjoner som har vært sentral og har fått mest oppmerksomhet i forskningen. Den ene er inhibert eller hemmet atferd etter Kagan (Kagan og Snidman 2004) sine inndeling av temperamentstyper. Denne sikter til sterk unngåelsesatferd, skyhet for fremmede og nye uvante situasjoner. Den andre dimensjonen er irritabilitet og aggressiv atferd, når noe oppleves som smertefullt eller frustrerende. Dette er temperamentstyper som fort fremmer negative emosjoner og som er spesielt utfordrende når det gjelder omsorgsoppgaver. Selv om slik typer atferder kan være utfordrende for mange foreldre, så har den hatt en funksjon i evolusjonær sammenheng. Det finnes derfor ingen god eller dårlig temperamentstype. Ijzendoorn og Bakermans-Kranenburg referer til DeVries (1984, 1987) studier av temperament hos Masaiene i Kenya. Her oppdaget han under sultkatastrofe en sterkt forhøyet overlevelse blant barn med vanskelig temperament. En antar da at barn med vanskelig temperament i større grad klarer å påkalle oppmerksomhet hos mor og at hun derfor reagerer med større innsats for å stille barnets sult. En kan tenke seg at vanskelig temperamentet i denne sammenheng har en funksjon for overlevelse.

Det store temaet, og bakteppe for diskusjonen mellom temperament- og tilknytningsteorier er om barn er født med atferdssystemer som forklarer hvorfor de er som de er, eller om det er blitt sånn ved at miljøbetingelsene påvirker hvordan barnet utvikler seg. Tidligere i oppgaven beskrev jeg hvordan Thomas og Chess (1977) startet sin forskning på temperament som

alternativ til eksisterende teorier. De mente at en ikke bare skulle fokusere på miljøet som forutsetning for utvikling hos barnet, men at barn også var ulike og dermed ga ulike utfordringer for omsorgspersonene. Deres erfaring var at mange foreldre opplevde barna som svært utfordrende selv om foreldrene viste gode ferdigheter i omsorgsrollen. Thomas og Chess var opptatt av at foreldrene måtte lære at barn var forskjellig og at foreldreatferden måtte tilpasses det enkelte barns temperament. Det de kalte for "*goodness of fit*".

Kagan (Rothbart og Bates 1998) var som nevnt sentral i debatten. Han hevdet at det i hovedsak var temperamentmålet hemmet eller uhemmet atferd en fant når en målte sikker eller usikker tilknytning. Når Ainsworth (1973) i sin modell med *fremmedsituasjonen* klassifisert et barn som utrygg eller ambivalent (type C), så mente Kagan (1995) at det egentlig var et temperamentsmål på at barnet hadde hemmet atferd. Et barn som lett blir engstelig i nye situasjoner vil reagere på *fremmedsituasjonen* med engstelse og kan feilaktig bli kategorisert med utrygg eller ambivalent tilknytning (type C). I motsatt fall vil et barn som ikke blir stresset i tilknytningssituasjonen, altså et barn med uhemmet temperament uten store behov for nærhet hos tilknytningsspersonen, bli tolket som utrygge eller unnvikende (A). Forskere som støttet tilknytningsspektivet har ment at det ikke var grunnlag for å tenke at barn hadde medfødte individuelle atferdssystemer (Ijzendoorn og Bakermann – Kranenburg 2012, Sroufe 1985). Dette har medført en opprivende debatt på om barnets tilknytningssatferd er et resultat av foreldrenes, (og da spesielt mors) tilgjengelighet for barnet, eller om dette er et uttrykk for at barnet har medfødte egenskaper som gjør det usikkert på å utforske verden. Når en polariserer arv og miljø så ser en tydelig at dette kan ha implikasjoner i barnevernet for vurdering av omsorg. Er det omsorgsforholdene eller er det medfødte egenskaper ved barnet som fører til at barnet virker redd og usikker? Kagans sin sterke utfordring av tilknytningsspektivet har nok vært en viktig motor for forskning innenfor både temperament og tilknytning. I dag er det anerkjent at atferdssystemene fra begge perspektivene er viktige for barns utvikling og at de i stor grad overlapper hverandre. Begge kan aktiveres ved at barnet opplever en fare som nærmer seg, for eksempel en person som er fremmed (Smith 2008). Både fryktsom (inhibitert) og usikker tilknytningssatferd medfører at barnet unngår det som er truende.

4. Metode

4.1 Utdyping av forskningsspørsmålet

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvilken betydning som tillegges faglige teorier i barnevernsarbeid med omsorgsvurderinger.

I følge NOU, Kvello, Bunkholdt med flere er teorier på tilknytningskvalitet helt vesentlig for å kunne vurdere om omsorgen er god nok. Innenfor internasjonalt fagfeltet i utviklingspsykologi er det etterhvert bred enighet om at tilknytningsperspektivet må sees i sammenheng med teorier om temperament. Hvilke teorier du legger vekt på kan være avgjørende for om du vurderer omsorgen som god eller dårlig. I presentasjon av teoriene refererer jeg til at transaksjonsmodeller ser ut til å være en fruktbar måte å forstå forholdet mellom dem og at teoriene tar for seg ulike deler av samspillet mellom barnet og den foresatte. I min undersøkelse følger jeg føringer fra NOUer og fra det norske barnevernfaglige miljøet om at barnevernet skal ha kunnskap om tilknytning og etterspør samtidig om de har kunnskap om temperament, siden dette i dag regnes som komplementære teorier for å forstå barns binding til foreldrene.

Barnevernets oppdrag er å ivareta behovet for utsatte barn og deres familier. For at barnevernet skal kunne utføre dette oppdraget må de ha kunnskap fra flere ulike fagområder. Slikt sett er det barnevernfaglige kunnskapsfeltet er en praktisk syntese hvor formålet er å hjelpe barn i utsatte omsorgssituasjoner.

"Kunnskapsbaser for helse- og sosialfaglige utdanninger er i stor grad heterogene, i stor grad fragmenterte og de forskjellige elementene er integrerte som praktiske, ikke teoretiske synteser."(Harald Grimen s.72, 2010)

I en undersøkelse av barnevernets kunnskapsgrunnlag beveger en seg raskt over i en epistemologisk diskusjon om hvordan en skal forstå kunnskap og kunnskapsbegrepet, og på forholdet mellom teori og praksis. I hovedsak er det to retninger en kan forstå dette på. Innen den første retningen tenker en seg at praktisk kunnskap er anvendelse av teori. For eksempel er det tydelige forventninger til at ansatte i barnevernet skal ha inngående kjennskap til teorier om tilknytning som de så skal anvende i praksis. Dette perspektivet tar i liten grad inn over seg utfordringer med hvordan en skal få teori og praksis henge sammen. Alt lar seg ikke forklare gjennom teori og en stor del av det barnevernfaglige arbeidet er for eksempel

fortolkninger og skjønnsvurderinger. Innen den andre retningen er praksis er det primære. Teorier konstrueres på bakgrunn av kunnskap fra praksisfeltet. Utfordringen her er at all kunnskap kan bli tolket som god kunnskap og at kunnskapsgrunnlaget blir immune mot kritikk. Den samfunnsvitenskapelige forankringen i sosialfaglige utdanninger bidrar til at disse yrkesgruppene skal ha god kjennskap til begge disse perspektivene.

Når en kjenner til omfanget av det kunnskapsgrunnlaget som kreves i barnevernet så er det grunn til å spørre om en kan forvente at barnevernsansatte har inngående kjennskap til utviklingspsykologiske teorier og de faglige diskursene som en finner i de fagmiljøene som utvikler disse. Siden tilknytningsteorien er sentral kan en kanskje vente seg at barnevernsansatte har inngående kjennskap til den, mens de i mindre grad har kjennskap til temperament og diskursen mellom temperament og tilknytning. Et annet viktig spørsmål er om barnevernsarbeideren selv opplever at de anvender sentrale teorier i sitt arbeide. Opplever de at praksis gjenspeiler faglige teorier.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvilken betydning barnevernsarbeideren tillegger faglige teorier i arbeidet med omsorgsvurderinger? For tematisering av dette bruker jeg følgende tre forskningsspørsmål.

Spørsmål 1. Hvilke faglige teorier har de ansatte med seg fra utdanningen?

Spørsmål 2. Har barnevernsansatte kjennskap til og anvender de sentrale teorier?

Spørsmål 3. Har barnevernsansatte en bevissthet faglige debatter og uenigheter?

4.2 Kvalitativ metode

I denne delen av oppgaven tar jeg for meg det vitenskapsteoretiske grunnlaget jeg har for undersøkelsen og den metodiske forskningsprosessen. Formålet er å klargjøre epistemologisk og ontologisk ståsted, for at leser skal vite hvilket paradigme jeg vil forholde meg til. Det gir leseren mulighet til selv å vurdere hvordan forskerens utgangspunkt, påvirker tolkningen av resultatene (Ryen, 2002).

Tidligere har det vært et stridstema i samfunnsforskningen om en kan få kunnskap om mennesket uten å forholde seg til at det er individet som konstruerer en sosial verden. I dag, innenfor de fleste forskningsmiljøer, er det akseptert å ha ulike perspektiv på hvordan den

sosiale virkeligheten kan forstås og det forstås mer som et ja takk begge deler- framfor et- enten- eller perspektiv. Det viktigste er at forskeren i det enkelte forskningsprosjektet beskriver hvilken ontologisk posisjon han eller hun inntar.

Formålet med undersøkelsen er å få kunnskap om barnevernsarbeiderens egen subjektive forståelse av hvordan de bruker teorier som grunnlag i omsorgsvurderinger. Å undersøke kunnskapsgrunnlaget i barnevernet gir muligheter for valg av flere ulike metoder. Men siden jeg ønsket å få dybdekunnskap om hvordan barnevernsarbeidere forstår seg selv, falt valget på kvalitativ metode.

Når du skal velge metode så er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative undersøkelsesopplegg. Kvantitative metoder kan for eksempel være spørreundersøkelser hvor en er opptatt av å telle fenomener for å finne ut hvor stor utbredelse det har. Metoden er nært beslektet med naturvitenskapelige forskning, men er tilpasset forskning på mennesker og menneskelige fenomener. På motsatt side har du kvalitativ metode hvor en er mer opptatt av å finne nye og rikere detaljer om mennesket og de sosiale systemene. Det krever en større nærhet og en åpen interaksjon mellom forsker og informant, der data fremstår i form av tekst i motsetning til tall. Kvalitative metoder stimulerer ofte deltagere til å gi så fyldige beskrivelser som mulig og har gjerne fokus på informantens egne opplevelser og meningsdannelser (Tjora, 2012). Hovedpoenget i undersøkelsen blir da ikke å telle opp, men å finne kvalitative egenarter eller spesielle egenskaper ved fenomenet. Metoder fra denne tradisjonen brukes ofte på fenomener som vi kjenner lite til og som vi ønsker å forstå mer grundig (Svartdal, 2009).

Det er komplisert å skille teori og praksis fra hverandre og i mange tilfeller er det bare praksisutøveren, i dette tilfellet den barnevernsansatte eller informanten, som kjenner sammenhengen. I mange tilfeller kan det være slik at praksisutøver selv ikke har en klar bevissthet rundt egen bruk av teorier. Ved å bruke intervju som metode fikk jeg mulighet til å studere meninger, holdninger og erfaringer om bruk av teori i praksisfeltet.

Kvalitative intervjuet kan ha mange ulike former og en viktig dimensjon er om det skal belyse forutbestemte spørsmål eller om det skal være åpent uten bestemt retning. Et strukturert intervju sikrer at en holder seg mer til de spørsmålene som en ønsker svar på, mens det ustrukturert intervjuet er mer åpent og gir informanten mer rom til å besvare spørsmål slik de ønsker det. (Johannessen mfl. 2011). I min undersøkelse valgte jeg semistrukturert intervju med en fleksibel intervjuguide (se vedlegg 2). Målet var å skape en situasjon som ga en relativt fri samtale samtidig som informanten holdt seg til tema for undersøkelsen. Det ga meg

mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, tilpasse meg den enkelte informant i undersøkelsen, samtidig som informanten kunne snakke om det de mente hadde betydning for å svare på spørsmålene i undersøkelsen. Jeg valgte å ha fokus på barnevernsarbeideren som jeg intervjuet og ikke hvordan andre opplever bruk av faglige teorier i barnevernet. Min studie gir kunnskap om hvordan fagpersoner i barnevernet reflekterer over bruk av teorier i praktisk barnevernsarbeid og hvordan dette vektlegges i viktige beslutningsprosesser som omsorgsvurderinger. Hvordan vurderer de betydningen av teoretiske og praktiske kunnskap når de skal argumentere for eller mot omsorgsovertagelse?

4.3 Vitenskapsteoretisk forankring.

Mitt forskningsprosjekt har en vitenskapsteoretisk forankring i fenomenologi og hermeneutikk. I prosjektet blir det viktig med informantens subjektive syn for å kunne analysere hvordan de forstår forholdet mellom teori og praksis. Det hermeneutisk fenomenologiske perspektivet er relevant fordi jeg i prosjektet er ute etter den subjektive opplevelsen fra den enkelte barnevernsarbeideren.

Hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv tar utgangspunkt i at mennesket er et fortolkende vesen og selv skaper mening i sin sosiale verden. Hva som gir mening for den enkelte har vist seg å være svært forskjellig, og dette har vært en av de store metodiske utfordringene i samfunnsvitenskapen. Naturvitenskapelig metode har hatt en særlig status, fordi den så lett er kvantifiserbar og er lett å etterprøve. Likevel har den blitt mye kritisert fordi den vanligvis bare er en betrakter og ikke bruker metoder for å diskutere eller spørre ut studieobjektene (Johannessen et al. 2011). Mange vil påstå at den naturvitenskapelige metoden i mange tilfeller ikke er tilstrekkelig for å forklare mennesker og deres sosiale verden (Svartdal, 2009).

Immanuel Kant (2005) utfordret den naturalistiske forståelsen av verden og bruker Kopernikus sine oppdagelser for å beskrive dette. Det blir benevnt som den *kopernikansk vendingen*. Kant referer til at menneskene tidligere trodde solen gikk rundt jorden, men når vi oppdaget at det var motsatt, så forandret det også synet på veldig mange andre ting i vår verdensanskuelse. Han utfordret synet på at vi kunne oppnå en ren objektiv forståelse av virkeligheten. Hvordan vi (subjektet) forstår verden, om det er jorda som går rundt solen eller sola som går rundt jorda, er avhengig av hvilke grunnantagelser og fortolkninger vi har om

jorda og sola (objektet). Kant beskrev at det fantes en objektiv verden der ute som vi prøvde å skaffe oss kunnskap om, og den kalte han for *tingen i seg selv*. Han var opptatt av at vi måtte skille mellom hvordan tingene egentlig er, og hvordan vi oppfatter dem. *Tingen* blir alltid fortolket av mennesket, og derfor vil det for mennesket aldri bli noe mer enn *tingen for meg*.

Fenomenologien er videreutvikling av Kant sin vitenskapskritikk og ble etablert som filosofisk retning av Edmund Husserl rundt år 1900 (Kvale et al., 2015). Den har vært sentral i kvalitativ samfunnsforskning, hvor tema har vært å undersøke den sosiale virkeligheten og hvordan den oppfattes av det fortolkende mennesket. Den materielle, kulturelle og sosiale virkeligheten vi har fra våre erfaringer er ulik, og det gjør at alle har sin egen livsverden som vi fortolker fra. Med ulike erfaringer og ulike livsverdener så har vi ulike forutsetninger for å fortolke. Fenomenologi er i forskning brukt som begrep for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Denne vitenskapstradisjonen forutsetter at den virkeligheten vi kan ha kunnskap om, er gjennom livsverden til den som beskriver virkeligheten. Fenomenologien er relevant for å avklare forståelsesformene i det kvalitative forskningsintervjuet. Slik vil svarene i intervjuet innsnevres til den opplevde betydningen av informantenes livsverden (Kvale et al., 2015).

Fenomenologien benevnes ofte i sammenheng med hermeneutisk metode. Hermeneutikk er fortolkningslære. Betegnelsen «hermeneutikk» kommer fra det greske *hermeneuein*, som betyr å tolke eller fortolke (Thomassen, 2006) Fra gammelt av var dette forbeholdt religiøse, juridiske og litterære verk, men Ludwig Wittgenstein (1953) moderniserte forståelsen. Hans språkspillteorier retter fokuset seg mot språktilegnelse og språkbruk (Halvorsen, 2012). Her forutsetter en at tanker er formulert i språklige uttrykk, og at språket vi tilegner oss, er avgjørende for hvordan vi oppfatter den ytre virkeligheten, og for hvordan vi tenker. H.G.Gadamer (1900 – 2002) regnes som kanskje den mest sentrale hermeneutiske teoretiker, og i følge han var forståelse en grunnstruktur som menneskets brukte for å forholde seg til verden. Forståelse er ikke sannhet og sannhet kan ikke gripes ved hjelp av teknikker og fortolkingsregler. Sannhet må ta utgangspunkt i at mennesket har sin væremåte fra egen eksistensiell situasjon og hvordan de forstår verden. I følge Gadamer er forståelse et spørsmål om deltagelse. Kunnskap søkes i dialog med andre og spørsmål må stilles begge veier. Hvis en ikke er aktiv blir en bare tilskuer, uberørt og distansert, og mister muligheten til å lære av møtet med den andre (Aadland, 2011). Tolkerens forkunnskap om tema er også med på å påvirke fortolkningen. Formålet med en hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av tekst.

Den hermeneutiske sirkel er beskrivelsen av hvordan en fortolker og begrunner meningsfulle sosiale fenomener. Det som skal fortolkes beveger seg mellom helhet og deler, konteksten det tolkes i og vår egen forforståelse. Sirkelen illustrerer et uendelig sett av muligheter til fortolkning og at all fortolkning er begrunnet i annen fortolkning. Det er vanlig å si at fenomenologiske og hermeneutiske studier har som formål å få tak på informantens livsverden. Et fenomenologisk – hermeneutiske ståsted gir mulighet til å forstå individet som en kompetent aktør som selv konstruerer en meningsfull og sosial verden (Aakvaag 2010). Slik vil det i forskningssammenheng være interessant å forstå verden slik informanten selv opplever den.

I mitt prosjekt forsøker jeg å komme frem til en dypere forståelse av hvordan barnevernsarbeidere selv opplever at de forholder seg til teori og praksis. Teksten tar utgangspunkt i den virkeligheten som finner sted gjennom møter med utdanningsinstitusjoner, kolleger i barnevernet, informantens møter med de som trenger hjelp, samt samarbeidspartnere. Informantene har formidlet til meg hvordan de har fortolket denne virkeligheten. Denne fortolkningen gjennomgår så en ny fortolkning av meg før jeg står igjen med noen funn som blir et vitenskapelig produkt. Målet er å sitte igjen med en slags essens av det som skjer i informantens livsverden. Interaksjon mellom meg og informantene er sentral for å kunne utvikle ny kunnskap om emnet.

4.4 Forståelse og forforståelse

Selv arbeider jeg i barne- og ungdomspsykiatrien, som er en del av spesialisthelsetjenesten og har en praksishverdag hvor vi snakker om kunnskapsbasert-og evidensbasert praksis. Jeg opplever at det i mange tilfeller er vanskelig for praktikere å beskrive det teoretiske grunnlaget i eget arbeide og på samme måte begrunne eller forklare hva de gjør eller skal gjøre. Jeg har grunnutdanning som barnevernspedagog, har vært engasjert i å beskrive forholdet mellom teori og praksis og har mange ganger reflektert over kunnskapsgrunnlaget vi fikk gjennom utdanning og det som jeg senere har opparbeidet i jobb. I mange tilfeller har vi ikke rett teori og metode for det oppdraget vi skal løse. Det kan sammenlignes med å ha en drill den ene hånden (metode) og en spiker i den andre (problemet). Da er det åpenbart at vi har feil teori eller metode for å løse problemet. På samme måte er det viktig i barnevernsfeltet å ha god kjennskap til metoden en bruker og kunne vite om den passer for å løse det aktuelle problemet vi står ovenfor, eller om vi burde velge en annen framgangsmåte.

Årsaken til at jeg har valgt å undersøke barnevernstjenesten er ønske om å undersøke forholdet mellom teori, praksis og omsorgsvurderinger. I omsorgsvurderinger er det særlig viktig at det gjøres kvalifiserte og gode faglige vurderinger, siden konsekvensene gir så stor inngripen i folks liv. Jeg har også erfaring fra BUFetat hvor en gjør kartlegging og vurderingsarbeid som skal brukes som grunnlag i rettsinstanser ved omsorgsvurderinger. Egne erfaringer er medvirkende til at jeg har et særskilt engasjement i forholdet til dette tema.

Selv om barnevernet ikke er mitt arbeidssted nå, så er det nært opp til mitt eget praksisfelt. Derfor vil det også være utfordringer å ikke la egne holdninger og erfaringer påvirke hvordan jeg gjennomfører intervjuet og tolker data. Det er nødvendig at jeg reflekterer over eget ståsted slik at jeg i større grad har mulighet til å sette til side egen forforståelse og la andre perspektiv slippe til. Både intervjuet og analysen krever at jeg er bevisst hvordan min forforståelse til enhver tid er med på å påvirke meg i prosessen. Som forsker er det tilnærmet umulig å inneha en fullstendig nøytral eller objektiv posisjon i forhold til det en ønsker å undersøke. Mitt engasjement for tema er selve drivkraften for at jeg ønsker å gjøre nettopp denne undersøkelsen og uten egen indre motivasjon så vil det være vanskelig å gjennomføre. På ulike nivå så er det vanskelig å komme utenom at forskeren har en egen motivasjon i ethvert forskningsprosjekt og at det vil være vanskelig å gjennomføre uten det.

4.5 Gjennomføring av prosjektet.

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for vurderinger av de valgene jeg har gjort underveis i prosjektet.

4.5.1 Utvalg

Siden jeg ønsket å få en dypere innsikt i hva barnevernsarbeiderne opplever som viktig kunnskap i omsorgsvurderinger, var det naturlig å intervju de som arbeider direkte med familier i den kommunale barneverntjenesten.

Praksisfeltet opplever en del henvendelser fra forskere og studenter med forespørsel på å delta i ulike prosjekter. Erfaringsmessig er det mange som ikke ønsker å prioritere dette i en hektisk hverdag og det ble viktig å kontakte lederne ved de ulike barnevernkontorene for at de skulle

godkjenne at de ansatte kunne sette av tid til dette. Det skulle vise seg at det ble forholdsvis enkelt å finne informanter til undersøkelsen. Jeg ble tatt godt imot på alle kontorene, og de som deltok på intervjuene var imøtekommende og positive. For å få informanter ringte jeg ledere i tre aktuelle kommunale barnevern for å høre om de kunne bistå med å skaffe deltagere til undersøkelsene. En av lederne kjente jeg fra min egen grunnutdanning og den andre kjente jeg fra tidligere møter i arbeidssammenheng. Jeg kontaktet begge på telefon og det at jeg kjente dem fra før bidro sikker til at de var positive til å bidra. Jeg sendte dem mail med informasjon om prosjektet og neste dag hadde de funnet tilstrekkelig antall informanter. Det tredje og siste stedet hvor jeg ønsket å gjøre intervjuer, fikk jeg ikke tak i leder på telefon. Jeg sendte derfor tilsvarende mail, hvor jeg i tillegg spurte om tilgang til informanter. Påfølgende dag svart leder at han skulle forsøke å rekruttere informanter, men i samme mail sier han at tjenesten var travel og at han ikke kunne gi lovnader. Mailen min ble sendt videre til de som kunne være aktuelle og jeg skulle få tilbakemelding når det var gjort en avklaring på hvor mange og hvem som kunne stille. Etter noen dager fikk jeg tilbakemelding om at de hadde funnet en informant. Dette ble for lite grunnlag for undersøkelsen så jeg tok kontakt med leder på ny og forhørte meg om jeg kunne møte de ansatte når de var samlet i personalmøte eller lignende. Formålet var å informere om mitt masterprosjekt og se om jeg kunne rekruttere flere informanter. Jeg fikk komme innom når de hadde veiledning og dette resulterte i at jeg fikk avtalt intervju med fem nye informanter. Oppsummert vil jeg si at Jeg fikk relativt enkelt tilgang og det tolker jeg som at tjenestene er bevisst sitt samfunnsansvar med å være disponible for forskning.

Jmf. De Nasjonale forskningsetiske komiteene, sier retningslinjene at offentlige institusjoner skal stille seg åpne for forskning. I punkt 21. om ”*hensynet til offentlig forvaltning*” står det at offentlige organer bør stille seg til disposisjon for forskning om sin virksomhet.

”Befolkningens legitime interesse i hvordan samfunnsinstitusjonene fungerer, tilsier at forskere i størst mulig grad har adgang til innsyn i offentlig forvaltning og organer.

Offentlige arkiver bør kunne gjøres til gjenstand for forskning. Begrensninger i innsynsretten kan begrunnes i hensyn til personvern eller til overordnede nasjonale interesser eller sikkerhetshensyn. Hemmeligstemplett materiale bør nedgraderes så snart det er forsvarlig”. (De nasjonale forskningsetiske komiteene)

(www.etikkom.no).

Med at jeg fikk de nødvendige tilgangene så var det ikke nødvendig med nye strategier for tilgang på informanter.

Det er stor forskjell i størrelsen på de tre ulike kommunene og dette gjenspeiles i størrelsen på kommunens barnevernstjenester. Det er ofte beskrevet som utfordrende å være barnevernsarbeider i små kommuner og at det er vanlig at det er de yngste og mest uerfarne som har disse jobbene. Disse tjenestestedene har i mange tilfeller liten mulighet til veiledning, få ansatte og små sårbare miljøer for faglig utvikling. En kan anta at de større barnevernskontorene har en større forutsetning for å drive fagutvikling og at de generelt sett holder et bedre faglig nivå. For å unngå å møte barnevernsarbeidere som avvek sterkt fra andre, så valgte jeg å gjøre et strategisk utvalg på barnevernskontor med størrelse på åtte eller flere ansatte.

Totalt var det femten informanter som ble intervjuet fra tre av de største barneverntjenestene i Nordland og det anså jeg å være nok informanter til denne undersøkelsen. En av barneverntjenestene hadde et interkommunalt samarbeid. Det ble intervjuet mellom fire og seks barnevernsarbeidere ved hvert kontor. Samlet sett var en av disse sosionom, en var vernepleier, en var førskolelærer og tolv var barnevernspedagoger. I gjennomsnitt hadde de 8,4 års erfaring fra barnevernskontor. En av informantene var leder, noen få var fagledere, men de øvrige var vanlige saksbehandlere. Det var en spredning i utvalget fra ett til tjuetre år i tjenesten etter endt utdanning. Dette medfører at informantenes erfaring fra utdanning og praksis ville være svært ulik. For eksempel vil det være vanskeligere for informanten med tjuetre års erfaring å huske fra utdanningen i forhold til de som nylig var ferdig. Det er også ventet at utdanningene har utviklet seg på tjuetre år. I denne undersøkelsen er det informantens opplevelse som er det vesentlige og valgt derfor å ikke forholde meg til de hadde ulikt erfaringsgrunnlag.

Før jeg startet med intervjuene så måtte jeg sjekke om jeg trengte tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), (www.nsd.uib.no). I denne undersøkelsen skal det ikke registreres direkte eller indirekte personopplysninger. Undersøkelsen vil være slik at det ikke skal være mulig å registrere verken arbeidsted eller ansatte og jamfør retningslinjer fra NSD er det følgelig ikke nødvendig å søke om tillatelse.

Tabell 1.

Informant	Etter endt utdanning	Utdanning	Videreutdanning	Arbeidserfaring
1.	21 år	Barneverns- pedagog	1.avdeling spesialpedagogikk	Skole/spesialpedagogi kk Barnevernskonsulent Miljøterapeut Leder i barnevern
2.	24 år	Sosionom	Videreutdanning i barnevern	Barnevernskonsulent Fagleder barnevern Leder sosialtjeneste
3.	11 år	Barneverns - pedagog	Videreutdanning i barnevern	Barnevernskonsulent Fagleder barnevern
4.	16 år	Førskolelærer	1.avdeling spesialpedagogikk	Barnehage Skole/spesialpedagogi kk Miljøterapeut Barnevernskonsulent
5.	5 år	Barneverns- pedagog	Ingen	Barnevernskonsulent
6.	20 år	Vernepleier	Videreutdanning i miljøterapi	Leder kommunal bolig Leder SFO Ulike kommunale tjenester Barnevernskonsulent
7.	8 år	Barneverns- pedagog	Videreutdanning i barnevern Videreutdanning rus og psykiatri	Barnevernskonsulent Miljøterapeut BUPA Fagleder barnevern
8.	1 ½ år	Barneverns- pedagog	Videreutdanning barnevern	Barnevernskonsulent
9.	7 år	Barneverns- pedagog	Videreutdanning barnevern	Barnehage Barnevernskonsulent
10.	19 år	Barneverns- pedagog	Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid	Barnevernskonsulent Miljøterapeut Konsulent i rustjeneste Konsulent BUF-etat
11.	6 år	Barneverns- pedagog	Sosialt arbeid Psykologi	Barnevernskonsulent
12.	18 år	Barneverns- pedagog	Videreutdanning i psykisk helsearbeid	Miljøterapeut Barnevernskonsulent
13.	13 år	Barneverns- pedagog	Videreutdanning i barnevern	Utekontakt Konsulent sosialkontor Miljøterapeut Barnevernskonsulent
14.	7 år	Barneverns- pedagog	Ingen	Lærer Barnevernskonsulent
15.	3 år	Barneverns- pedagog	Videreutdanning i barnevern Lederutdanning	Barnevernskonsulent

4.5.2 Gjennomføring av intervjuet

Undersøkelsen ble gjennomført i tidsrommet januar og februar 2016. Jeg hadde på forhånd gjennomført et prøveintervju og estimerte at intervjuet ville ta cirka førtifem minutter. Det ble på forhånd sent ut mail til alle ledere i de aktuelle barnevernstjenestene med informasjon om masterprosjektet mitt. I forkant av intervjuet ble det informert om at det var frivillig å delta og at det også var mulig å trekke samtykke i etterkant av intervjuet. Informanten ble også gjort oppmerksom på at jeg ville ta lydopptak, at intervjuet ble transkribert og at lydopptakene ble slettet etter bruk. De ble også gjort kjent med at undersøkelsen var anonym og at det ikke skulle være mulig å identifisere informant eller tjenestested i undersøkelsen.

De fleste intervjuene varte mellom førtifem minutter og en time. Min opplevelse fra intervjuene var at det var en god stemning og at informantene svarte på en åpen og fortrolig måte. Selv om jeg hadde et semistrukturert spørreskjema så forsøkte jeg å ikke være for bundet av det. Jeg var nøye med å løfte blikket fra papirene, være tilstedeværende og vise informanten at jeg var interessert i svarene de ga. Jeg opplevde å lykkes med de åpne spørsmålene i starten av intervjuet og fikk til en form for dialog hvor informanten fikk fortelle utfyllende om egen utdanning og praksis. På de innledende spørsmålene i intervjuguiden stilte jeg også tilleggsspørsmål, og dette bidro til gode dialoger med informantene.

Alle intervjuene ble gjennomført på kontorer og møterom ved de enkelte tjenestestedene med unntak av et intervju som ble gjennomført ved hjelp av telestudio. Intervjuet i telestudio avvek ikke etter min oppfatning fra de andre, og det så ikke ut til å påvirke informanten, siden han hadde mye erfaring fra å bruke telestudio i arbeidet. På alle intervjustedene ble jeg møtt av leder eller annen ansatt og på alle stedene bidro de til å organisere lokaler og rekkefølge på informantene. Det at intervjuene ble gjort på arbeidsplassen til informanten bidro til en trygg intervjusituasjon. På alle arbeidsplassene ble det servert kaffe, noe som bidro til en lett stemning. Senere i intervjuet kunne stemningen bli noe mer anstrengt når informanten opplevde det som utfordrende å svarte på spørsmål om de spesifikke teoriene i undersøkelsen. Dette kunne merkes ved at de satt urolige på stolen, at de brukte lang tid før de svarte eller at de hadde lange utredninger uten egentlig å kunne svare på spørsmålet. Noen av informantene verbaliserte dette i etterkant ved å si at dette følte som en eksamen eller at det var flaut at de ikke kunne svare på flere spørsmål. Jeg avrundet intervjuet med et åpent spørsmål, hvor

informantene fikk snakke fritt om hva de tenkte var utviklingsmuligheter for barnevernet i fremtiden. Dette tenker jeg ble viktig for å få avrundet intervjuet på en god måte.

Totalt gav intervjuene et transkribert datamateriale på cirka hundre sider. Svarene ble sortert under hvert enkelt spørsmål slik at det ble lettere å finne frem. I intervjuene hadde jeg et bestemt inntrykk av at informantene forsøkte å svare så godt de kunne og at de var oppriktige i sine svar. Noen forsøkte å resonere seg fram til et svar og lette etter bekreftelse hos intervjuer på at de var på rett vei. Jeg prøvde så godt jeg kunne å ikke bekrefte for dermed å påvirke svaret, men forsøkte i stedet å oppmuntre informanten til å fullføre svaret selv og påpekte at det er informantens svar som var viktig.

4.5.3 Litteratursøk.

For å undersøke kunnskapsgrunnlaget for omsorgsvurderinger i norsk barnevern kreves det en grundig kjennskap til sentrale føringer for teori og praksis. NOUer er offentlige dokumenter som innstillinger til lovverk og som gir retningslinjer for offentlig forvaltning herunder hva som skal være god praksis i norsk barnevern. Sentrale aktører i arbeidet med NOUer som har gyldighet for norsk barnevern er Magne Raundalen, Kari Killen, Vigdis Bunkholt og Øyvind Kvello (NOU2012:5 og NOU2009:8) I denne lesningen ble det tydeliggjort for meg det store kravet som egentlig er til barnevernsarbeider og at det er svært sammensatt og komplekst. Her forventes for eksempel at tilknytningsteorien er sentral i omsorgsvurderinger, men i likhet med andre barnevernfaglige teorier skal dette overføres til praksis. Jeg startet derfor med inngående teoristudier på profesjonskunnskap for å kunne redegjøre for kunnskap i profesjonsutøvelse.

Teorier om tilknytning og temperament er en sentral del av det jeg skulle undersøke og det ble nødvendig at jeg satte meg grundig inn i disse. Jeg startet derfor med inngående litteratur- og teoristudier om Bowlby og hans teorier om tilknytningsforstyrrelser, og teorier innenfor temperamentperspektivet hvor Kagan har hatt og fortsatt har en sentral rolle. Jeg har fulgt begge teoriene fra sin opprinnelse og beskrevet hvordan teoriene har utviklet seg gjennom stadige nye oppdagelser. Dette er teorier med stort teoritilfang som spenner over flere ulike fagområder, og det er har vært nødvendig å bevege i et stort teoretisk landskap for å forsøke å forstå hva som er det sentrale. I det innledende arbeidet gjennomgikk jeg oversiktstekster og mer spesifikke tekster. Reisen ble etterhvert lang for å få frem noe av de diskusjonene som

har drevet feltet frem. Det er en kronologi i teoriutviklingen, men den er så omfattende at det er nærmest umulig å beskrive i sin helhet. I denne oppgaven må teoriene forstås som sammenfattet og som utdrag av et større teoritilfanget. Med mer inngående innsikt i teorigrunnlaget så hadde jeg bedre forutsetning for å kunne identifisere begreper, metoder og tenkning som tilsa at barnevernet brukte teorier om tilknytning og temperament i sitt arbeide.

4.6 Analyse

Intervjuene i undersøkelsen genererte mye data og for å skaffe meg god oversikt valgte jeg å bruke tematisk analyse. Analyseformen er godt egnet for sortere data på en slik måte at en lettere kan hente ut det som er viktig for undersøkelsen.

Analyseform er ikke bundet av metode og kan brukes med utgangspunkt i flere ulike ontologiske og epistemologiske tilnærminger (Braun og Clarke, 2006). Den brukes for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i data, men det er ingen klar enighet om hvordan analysene skal utføres. Det viktige er at teoretisk rammeverk og metode passer for det som undersøkes og at forskeren gjenkjenner og anerkjenner dette som valg eller beslutninger han eller hun tar. Det medførte at jeg i undersøkelsen måtte jeg være oppmerksom på måten jeg valgte å sortere data på og at disse valgene i seg selv inneholder fortolkninger. I denne undersøkelsen var målet å fortolke informantens livsverden med en fenomenologisk - hermeneutisk ståsted, men samtidig arbeidet jeg med å avgrense forskningsspørsmålet eller det jeg ønsker å undersøke.

Tematisk analyse består av faser og det skiller seg ikke i særlig grad fra analyser i annen kvalitativ forskning. Braun og Clarke (2006) har en steg- for- steg veileder med seks punkter som beskriver prosessen fra starten på analysen fram til du leverer den ferdige rapporten:

- 1) Gjøre seg kjent med de innsamlede data
- 2) generere koder
- 3) samle koder i aktuelle tema
- 4) revurdere tema til datasettet
- 5) definere og navngi tema, og
- 6) skrive selve rapporten.

Braun og Clarke understreker at dette er en veileder og ikke regler for hvordan en skal gå frem. Å arbeide med analyse er ingen lineær prosess, men en konstant bevegelse mellom de ulike delene i datasettet. En beveger seg fram og tilbake mellom det ubearbeide datasettet, det kodede ekstraktet av data som du analyserer og de analysene av data som du selv produserer. Slik genererer du stadig nye koder og nye måter å forstå ting på. Mye av arbeidet med analyse av kvalitative data handler om å redusere datamengde på en slik måte at du sitter igjen med

essensen i materiale, samtidig som en skal forsøke å gjengi virkeligheten så riktig som mulig (Ryen, 2002).

Intervjuguiden besto av totalt tolv spørsmål. Spørsmål en brukte jeg for å kartlegge informantene jmf. tabell 1. Spørsmål to hadde som funksjon å "varme opp" informanten før selv undersøkelsen. Disse to spørsmålene ble ikke brukt i selv analysen.

Spørsmål tre, fire, fem og seks omhandlet informantene opplevelse av hva som var viktig i utdanningen, hvordan de ble introdusert til teorier og praksis i utdanningen, og hvilke teorier de selv brukte i vurderinger av omsorg. Dette ble den mest sentrale delen i forhold til analysearbeidet.

Spørsmål syv, åtte, ni, ti og elleve hadde som formålet å avklare i hvilken grad informantene hadde kjennskap til teorier om tilknytning og temperament. Spørsmål tolv hadde som formål å få informantenes beskrivelse av hva som burde være de viktigste faglige satsningsområdene for barnevernet.

Med at jeg fortsatt hadde store mengder data valgte jeg å arbeide videre for å få et mer komprimert dataekstrakt (Braun og Clarke, 2006). Dataekstrakt refererer til kodete samlinger av data, som har blitt identifisert i og ekstrahert fra datagrunnlaget. Dette er en måte å sortere og redusere datamengden som blir brukt i den endelige analysen. Jeg valgte å lese meg opp på offentlige dokumenter og sentral barnevernfaglig litteratur for å skaffe meg mer kunnskap om tema jeg skulle undersøke. Det er ulike meninger om å lese litteratur tidlig i undersøkelsen fordi det kan lede deg til å ha fokus på enkelte deler og gå glipp av andre deler i datagrunnlaget. Andre vil si at tidlig lesing gir deg større sensitivitet for det du skal undersøke. Mitt valg om å tidlig gjennomgå dokumenter og litteratur medførte at jeg i denne undersøkelsen valgte å redegjøre for at tilknytning og temperament er sentrale teorier for omsorgsvurderinger og at jeg ønsker å undersøke hvordan barnevernsansatte opplever det.

I undersøkelsen av litteratur og styrende dokumenter for kunnskapsgrunnlaget i barnevernsfeltet, tegnet det seg et tydelig bilde av et kompleks og sammensatt felt. Det stilles store krav til barnevernsarbeiderens teoretiske, praktiske og personlige kompetanse, og en ensidig undersøkelse om hvilke teorier som brukes i barnevernet, vil ikke være tilstrekkelig for å forstå kunnskapsgrunnlaget. Bruk av teori er konseptuelt og er nært knyttet til praksis og personlig kompetanse. I tillegg til at litteraturstudier bidro til å forme forskningsspørsmålet så hadde det betydning for hvordan jeg gjorde selve analysen av data.

Jeg valgte å gjøre en nærmere undersøkelse om kunnskap i profesjonsstudier og da spesielt semiprofesjonelle utdanninger, Grimen (2010), Bunkholdt og Kvaran (2015), Heggen et al (2015). Som det går frem av tabell 1. på side 51, har alle informantene i denne undersøkelsen semiprofesjonelle utdanninger som barnevernspedagog, sosionom, vernepleier og førskolelærer. Nettopp fordi kunnskapsgrunnlaget i barnevernstjenesten er så komplisert og utfordrende å få oversikt over, vurderte jeg det som viktig at jeg hadde et sett med teoretisk språk og begreper til hjelp for å gjøre seg kjent med datagrunnlaget. Teoriene og begrepene mener jeg bidrar til at jeg får et konsentrert tema og får større sensibilitet på det jeg har til hensikt å undersøke.

I kvalitative undersøkelser med bruk av tematiske analyser kan mønstre i data identifiseres både med induktiv- og med teoretisk, deduktiv analyse (Braun og Clarke, 2006).

En deduktiv eller teoretisk tematisk tilnærming drives av forskerens egen teoretisk og analytiske interesse. Denne måten å gjennomføre tematisk analyser på gir samlinger av tekst som har fellestrekk uten at du nødvendigvis har som mål å ha en dypere fortolkning av innholdet. I den første tematiske analysen valgte jeg å gjennomføre en deduktiv tematiske analyse. Jeg hadde lest meg opp på teorier og ut fra det valgte jeg å sortere teksten med tema teori, praksis og personlige ferdigheter. I første omgang samlet og sorterte jeg data uten å se etter dypere mening i det informantene sa. Formålet var å lage et komprimert datastrakt for den videre analysen, men det ga meg også mulighet til å se etter mønstre i tekstene. For eksempel ble det mer tydelig at flere informanter viser til Kvello sine modeller når de skal gjøre omsorgsvurderinger.

I neste steg brukte jeg tematiske analyser med induktiv tilnærming. Denne måten å analysere på har mye sterk tilknytning til data og de tema en ender opp med i undersøkelsen hentes fra svarene som informantene gir. Det er ikke nødvendigvis selve spørsmålene i undersøkelsen som er viktig fordi man er mer opptatt av å oppdage nye måter å forstå ting på. Den fenomenologiske – hermeneutiske tilnærming kommer til sin rett fordi en er opptatt av informantens livsverden og tema blir valgt ut fra hvordan informanten svarer. Et eksempel på dette er når jeg spør informant syv hva var det viktigste han lærte i utdanningen. En venter kanskje da at han svarer med spesifikke fagteorier eller lignende, men svaret han ga var at utdanningen ikke handlet om teorier, men at det mer var en måte å tenke sosialt arbeide på. Dette ga nye perspektiv som ikke avgrenset sosialarbeiderrollen til å være bare en teori eller en metode, men åpnet den til å være mye mer enn det. Med utgangspunkt datagrunnlaget fra

de tre temaene teori, praksis og personlige ferdigheter så gjorde jeg videre fenomenologisk - hermeneutisk analyser på informantenes egne opplevelser.

Tematisk analyser er ulike, blant annet fordi de undersøker ulike grader av dybdekunnskap i datagrunnlaget. Når en undersøker det eksplisitte, det vil si data som er på overflaten og som fremkommer uten videre fortolkning av innhold, så er analysen semantisk. Analyseprosessen blir i dette tilfellet å samle data og organiserer disse i mønstre. Fortolkningen ligger i å identifisere og vurdere signifikansen i ulike mønstre og teoretisere hvordan dette gir mening og implikasjoner. Denne måten å tematisere på har ofte et utgangspunkt i tidligere litteratur og teorier. Semantisk analyse har ikke som mål å se bakenfor det som informanten har sagt, men mer se etter mønstre i data.

Motsatsen er den latente tematiske analysen hvor hensikten er nettopp å undersøke underliggende ideer, antagelser og konseptualiseringer. Her blir teoriene til som følge av informasjon om, og tolkning av innholdet i de semantiske dataene. Latente tema er ikke åpenbare og blir til gjennom forskerens arbeid med fortolkning. Analysen blir ikke bare deskriptiv, men skaper ny mening og nye teorier gjennom selve fortolkningsarbeidet.

Måten jeg har valgt å analysere på var at jeg først sorterte data ved hjelp av en semantisk tematisk tilnærming med temaene teori, praksis og personlig ferdighet. Siden brukte jeg en latent tematisk analyse hvor jeg analyserte de tre temaene med fokus på informantenes egne opplevelser.

Selv om jeg beskriver en kronologi i analysearbeidet er det ikke slik at denne er strengt fulgt opp. Analysene av informantenes opplevelser var allerede i gang ved oppstart av intervjuene. Fellestrekk ved analyser er at de starter i det øyeblikket en begynner å notere seg data, ser etter mønster og har som mål å rapportere innhold og mening i disse mønstrene. Jeg transkriberte underveis i prosessen slik at de første intervjuene var transkribert før de siste var gjennomført. Dette bidro til refleksjon over tema, over egen rolle som intervjuer og at jeg underveis kunne justere måten jeg gjennomførte intervjuet på. Allerede fra første intervjuet begynte jeg å bli kjent med data og noterte meg koder som kunne bli aktuelle. Datasettet oppsummerte jeg med at jeg samlet alle svarene for hvert spørsmål. På den måten ble jeg ytterligere kjent med dataene og kunne sammenligne hvordan informantene hadde svart på samme type spørsmål.

Når en beslutter hva som skal være tema i kvalitative undersøkelser så er en på ingen måte bundet av forekomst eller prevalens. Det er ikke mengden av data som avgjør viktigheten av

data og det er ikke noe absolutt svar på hvor stor mengde data som skal være tilstede for at en skal kunne betrakte det som et tema. Det er forskerens valg som definerer tema i datasettet og nøkkelen til gode tema for undersøkelser er ikke nødvendigvis kvantifiserbare mål, men at det berører noe som er viktig i det overordnede forskningsspørsmålet (Braun og Clarke, 2006).

I arbeide med analysen etter å ha redusert datamengden og laget dataekstrakter satte jeg tilslutt med syv tema med informantenes refleksjoner: Opplevelse av innføring i teori på grunnutdanningen, Opplevelse av forholdet mellom teori og praksis, Helhetssyn, Teorigrunnlag og metoder i omsorgsvurderinger, Kjennskap til tilknytningsteorien, Bruk av tilknytningsteori i omsorgsvurderinger og Kjennskap til temperamentsteori.

4.7 Vurdering av metode og datamateriale

I metodekapitlet har jeg redegjort for hvordan jeg har gått frem i undersøkelsen.

For å vurdere kvalitet i samfunnsvitenskapelig forskning brukes gjerne begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2009), men disse begrepene er i utgangspunktet tilpasset kvantitativ forskning og ikke kvalitativ forskning slik jeg har brukt i denne oppgaven. Målet med kvalitativ forskning er ikke å telle opp eller å generalisere, men å forstå fenomenet en forsker på. Følgelig må innholdet i begrepene reliabilitet og validitet tilpasses for å kunne brukes i kvalitativ forskning. Det også vanskelig å se for seg et grunnlag for å generalisere i kvalitativ forskning og derfor er begrepet i liten grad relevant i den sammenhengen. Er det funn i undersøkelsen som kan ha gyldighet i andre barnevernstjenester så er det mer fruktbart å bruke begrepet overførbarhet for å beskrive dette. (Thagaard, 2013).

Reliabilitet handler om hvordan en samler inn og bearbeider data, og om denne prosessen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). En forutsetning for tillit er en mest mulig transparent fremstilling av de vurderingene som er gjort i undersøkelsen. Dette innebærer at jeg er åpen og reflekterer over hvordan egne fortolkninger påvirker i forskningsprosjektet. Dette har jeg redegjort for i fjerde kapitlet om metode og spesielt i underkapitlet 4.4 om Forståelse og forforståelse.

Validitet i kvalitativ forskning tar for seg gyldigheten av de svarene som kommer fram i undersøkelsen (Thagaard, 2013). Er metodene som brukes i undersøkelsen godt egnet for å svar opp forskningsspørsmålet?

Selv om denne undersøkelsen har hatt som mål å være induktiv, bygger den på et teoretisk rammeverk som igjen har hatt betydning for hvordan undersøkelsen er gjennomført. I undersøkelsen redegjør jeg for flere teorier og de bruker jeg til utforming av forskningsspørsmålet og til konkrete spørsmål i intervjuet. Informantens beskrivelser må sees i lys av det rammeverket som denne undersøkelsen gir. I kvalitative undersøkelser vil noen være kritisk til at en på forhånd setter seg grundig inn i teorier slik jeg har gjort, fordi det kan skape føringer eller begrensninger for undersøkelsen. Jeg anså det imidlertid for å være en fordel å være kjent med relevant litteratur før jeg gjorde feltarbeidet, ettersom jeg da kunne bruke teoretiske begreper som styrker muligheten for gode analyser av data.

I metodekapitlet redegjør jeg for hvordan jeg komprimerer data ved hjelp av semantisk tematisk analyse. Dette er et valg jeg gjorde for å få et mer handterbart datasett og det ga meg bedre muligheter til å oppdage eventuelle mønstre i data. Selv om jeg underveis har sortert data på flere måter, så har induktiv analyse pågått fra jeg startet intervjuene fram til den ferdige analysen. De endelige tematiske analysene som presenteres i oppgaven, bygger på en induktiv tilnærming med fokus på informantenes beskrivelser og opplevelser. Induktiv metode har som formål å være eksplorerende hvor en gjennom empiri kan lage nye teorier eller nye måter å forstå verden på, selv om metoden ikke er spesielt godt egnet for å bekrefte eller avkrefte hypoteser.

Forskningsspørsmålet i undersøkelsen var: "Hvilken betydning tillegges faglige teorier i barnevernets arbeide med omsorgsvurderinger?". Undersøkelsen har som formål er å finne hvilken betydning informantene tillegger bruk av teorier i arbeidet med omsorgsvurderinger. Svarene vi får i denne undersøkelsen gir ikke grunnlag for å generalisere om barnevernet i Norge, men tar utgangspunkt i de barnevernsarbeiderne som jeg har intervjuet. For å kunne uttale meg generelt på vegne av norsk barnevern måtte jeg ha gjort en kvantitativ undersøkelse med nok informanter til et representativt utvalg.

Jeg valgte å intervju femten informanter noe som igjen medførte at jeg fikk store mengder data. Med for stor datamengde øker risikoen for at en ikke klarer å holde oversikt og at en går glipp av mye i analysene. Måten jeg løste dette på var å lage komprimerte dataekstrakt til selv analysen. Alternativt kunne jeg ha hatt færre informanter og brukt datamateriale i sin helhet. Begge måtene gir risiko for å gå glipp av data. Mange informanter og komprimering av datasett gjøre at du kan miste informasjon på veien, mens få informanter gjør at det er færre du kan få informasjon fra. Med utgangspunkt i begrensede muligheter til å handter mye data

er det et valg mellom dyptpløyende og rikt datagrunnlag fra hver informant eller et datamateriale som er mindre dyptpløyende med informasjon fra flere informanter. Ut fra problemstillingen og de svarene jeg sitter igjen med så ser det ut som jeg treffer godt med de valgene jeg har gjort.

I undersøkelsen valgte jeg å ha et strukturert intervju for å sikre at jeg var innom de temaene som jeg ønsket å undersøke, men samtidig var det åpne spørsmål slik at informanten fikk mulighet til å beskrive egne opplevelser. I intervjusituasjonen var jeg nøye med å gi informanten plass til å gi sine egne beskrivelser. For å oppmuntre til å fortelle mer kunne jeg bruke setninger som " kan du fortelle mer om det". Var jeg i tvil om svaret, kunne jeg for å validere svarene gjenfortelle det informanten sa og spørre om jeg hadde forstått informanten rett.

Overførbarhet handler om studiet har relevans for andre sammenlignbare kontekster, som andre barnevernstjenester (Thargaard, 2013). Det vil være opp til leseren å vurdere, men jeg har forsøk å beskrive funnene slik at en sammenligning skal være mulig. De funnene som jeg har i undersøkelsen samsvarer også i stor grad med annen forskning på kunnskap i barneversfeltet (Heggen og Dahl, 2017).

5. Resultat

Her vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen.

I undersøkelsen av forskningsspørsmålet "Hvilken betydning tillegges faglige teorier i barnevernets arbeide med omsorgsvurderinger?" valgte jeg å ha tre underliggende spørsmål.

For å få svar på forskningsspørsmålet anså jeg det som nødvendig å få vite noe hva informantene oppfattet som viktige teorier fra utdanningen og hvordan de opplevde overføring av teori til praksis. Det første underliggende forskningsspørsmålet ble derfor:

"Hvilke faglige teorier har de ansatte med seg fra utdanningen?"

Det var også behov for å klargjøre om informantene var kjent med sentrale teorier. Med det menes barneverfaglige teorier som i offentlige dokumenter beskriver som sentrale for barnevernets arbeide med omsorgsvurderinger (NOU 2012:5). Tidligere i oppgaven er det redegjort for at teorier om tilknytning og temperament har en særlig viktig rolle i

omsorgsvurderinger. Jeg har derfor intervjuet informantene om hva de generelt bruker av teori og spesielt i forhold til disse to teoriene. Det andre underliggende forskningsspørsmålet var:

" Har barnevernet kjennskap til og anvender de sentrale teorier? "

For å få ytterligere kunnskap om hvordan informanten anvender teori ble de spurt om erfaringer på drøftinger av teori både i utdanning og i praksis. De ble spurt om de generelt drøftet teorier og spesielt om de kjente til debatten mellom tilknytning og temperament. Det tredje spørsmålet var:

" Har barnevernsansatte en bevissthet om faglige debatter og uenigheter? "

I min redegjørelse av kunnskapgrunnlaget i profesjonsutøvelse så fremstilles læring og kunnskap som komplekst og sammensatt. De yrkesgruppen som vi finner igjen som barnevernsarbeidere er i hovedsak treårige semiprofesjoner med praksisnære utdanninger, hvor utdanningen er tilpasset et samfunnsoppdrag. For eksempler har barnevernpedagogutdanningen som oppgave å arbeide med barnevernfaglig spørsmål. Siden utdanningene er praksisnære er det en målsetting å integrere teori, praksis, personlig egenskaper, og personlig utvikling.

Spørsmålene tre, fire, fem og seks i intervjuguiden ble de spørsmålene som var mest sentrale for analysearbeidet hvor formålet var å få fram informantens opplevelse av teori, praksis og personlig utvikling.

Spørsmål tre: Hva er det viktigste du har lært i utdanningen din?

Dette er et åpent spørsmål hvor informantene blir invitert til å si noe om hva de mente var det viktigste de hadde lært i utdanningen. Her fikk de mulighet til å beskrive både teoribasert og praksisbasert kunnskap. Det ble også en anledning til å si noe om hvordan egen erfaring spilte inn i forhold til læring. Informantene sier noe om hva de hadde av personlige erfaringer før studiet, under studiet og hvordan utdanningen påvirket den personlige og faglige utviklingen etter studiet.

Spørsmål fire: Fikk du som student grundige innføringer i faglige teorier, eller var innføringene av mer overflatisk art?

Her inviteres informanten til å utdype fra grunnutdanningen om teoriundervisningen ga en utfyllende forståelse av teoriene eller om gjennomgangen var et mer kortfattet oversiktsbilde.

Informanten fikk mulighet til å si noe om hvordan de arbeidet med teoriene i utdanningen og hvilken opplevelser de hadde i forhold til det.

Spørsmål fem: Var lærerne dine opptatt av å beskrive faglige uenigheter som eksisterer innen fagfeltet, altså å få fram hva som eksisterer av alternative oppfatninger og teorier, eller var det primært hovedoppfatninger og dominerende teorier som det ble undervist om?

Formålet med spørsmålet er å få frem om informanten oppfattet at drøftinger av teorier opp mot hverandre var noe de lærte i utdanningen. En slik måte å arbeide med teori er sentralt i arbeide med å forstå forholdet mellom tilknytning og temperament, og at dette er teorier som utfyller hverandre.

Spørsmål seks: Det å vurdere foreldres omsorgskompetanse er en sentral oppgave for barnevernet. Hvilke teorier kan barnevernansatte gjøre bruk av i arbeidet med å utføre denne oppgaven?

Spørsmålet er åpent innefor rammene av en omsorgsvurdering og har som formål at informanten selv skal kunne si noe om hvilket teoretisk kunnskapsgrunnlag som de mener er sentral for å utføre vurderingene.

5.1. Opplevelse av innføring i teori på grunnutdanningen.

Tre av informantene opplevde en grundig innføring av teorien på grunnutdanningen. En av disse informantene var førskolelærer og en vernepleier. To svarte det var både grundig og overfladisk, mens resten opplevde undervisningen som overfladisk. Flere av informantene påpekte at det var svært mye teori som skulle gjennomgås og at det var liten tid til å ha en grundig gjennomgang. Informant tre beskrev at det teoretiske pensumet var for stort og nærmest uoverkommelig.

"...veldig overfladisk på veldig mange av de feltene , særlig først året når man hadde om normalutvikling, så var det jo på en måte innom alt som kunne krype og gå av teoretikere og retninger, uten at man gikk veldig djupt inn i det selv"

Informant fem opplevde at det var mye teori i grunnutdanningen og at det var en overfladisk tilnærming. For å skaffe seg selv oversikt gjorde han et strategisk utvalg av noen teorier som

ble brukte i praksis og oppgaveskriving gjennom hele studiet. Han beskrev også innføring i teori som et grunnlag for senere fordypning.

" Grov oss ikke veldig djupt i noen ting, men var innom masse forskjellige tema. Fikk kunnskap om alle disse temaene slik at du på en måte har knagger å henge tingene på og fikk grunnlag til å fordype deg senere."

Informant fem beskriver at det var store ulikheter mellom foreleserne i grunnutdanningen på måten å presentere teorier. Noen vektla drøftinger og presentasjoner av ulike retninger, mens andre var mer opptatt av å presentere eget syn eller praksis.

Informant syv sa at de viktigste han fikk med seg fra utdanningen var en grunnleggende måte å tenke på.

" For min del gikk det mer på at bacheloren er en måte å tenke sosialt arbeid på."

Informant elleve opplevde at teoriene ble presentert framfor at de ble drøftet med hverandre. Informant ni sier at grunnutdanningen ensidig besto av teorier som foreleser selv var opptatt av, men at det på slutten av studiet ble presentert alternative tekster, ideer og teorier. Informant tolv beskriver at noen teorier ble spesielt vektlagt og hadde en grundigere gjennomgang enn andre teorier. Selv om det var en grundigere gjennomgang så ble ikke teoriene drøftet opp mot hverandre. I hovedtrekk beskriver informantene at innføring i teorier ble gjort uten at teoriene ble drøftet mot hverandre.

Informant elleve beskriver at de i praksisrelevante oppgaver ble oppfordret til å drøfte ved hjelp av teorier. Dette sammenfaller med hva flere av de andre informantene beskriver. De ble oppmuntret eller måtte bruke teorier i drøftinger av egne oppgaver, for eksempel ved drøfting av case.

I undersøkelsen beskriver informantene i hovedsak to ulike måter å drøfte teori på. Det mest vanlige er å bruke teorier til oppgaveskriving i drøfting av case, mens det gjennomgående virker som de har lite erfaring med å drøfte ulike teorier opp mot hverandre.

Det var ikke alle informantene som var like opptatt av at teorier var det mest vesentlige i utdanningen. Informant ti vektla at det viktigste han lærte på grunnutdanningen var å reflektere og stille spørsmål til egen praksis. Informant fjorten og femten refererer til kommunikasjonsseminarene som sentrale. Her deltok de på praksisnære rollespill hvor de fikk prøve ut roller som hjelper og som den som mottok hjelp.

Informant femten beskriver kommunikasjonsseminaret som en god læringsarena for praksiserfaringer og at det ga muligheter for å bli bedre kjent med seg selv som profesjonell yrkesutøver.

5.2 Opplevelse av forholdet mellom teori og praksis

Informant en hadde lang yrkeserfaring og opplevde at hun fikk bekreftet sin praksiserfaring i teorier hun lærte på grunnutdanningen. Hennes erfaring var at det var en fordel med relevant praksis før hun tok utdanningen og at det hjalp henne til å se ting i sammenheng.

«Det hendte at jeg leste teori og tenkte ja, ja sånn er det jo. Det er sånn jeg tenker og har tenkt før. Det var på en måte å få det litt plassert, hvor vi har det teoretiske og at det var forsket på...»

Hun refererte også til at praksiserfaringen hjalp henne til å ha perspektiv, at hun kunne se en sak fra flere ulike sider. For eksempel at en anerkjenner foreldrenes kunnskap og at det ofte er de som kjenner barnet best.

" Det er når en kommer ut i arbeid at man skjønner hva man faktisk har lært og at man virkelig begynner å bruke det lille man har lært, å bruke teoriene, selv om ikke teoriene ligger helt framme i pannen, så er de der."

Informant tre fremhever refleksjon over egen praksis som det viktigste de lærte i utdanningen. Hun sier hun støtter seg til mye teori i praktisk barnevern, og mye av de man gjør har sitt utspring i teori, men at det er lite bevissthet om hvordan en bruker teorier og hvilke teorier en bruker.

" Det er veldig lenge siden jeg har tenkt teoretikereman er mer praktiker, men det kommer en plass fra hva en har tenkt å gjøre."

Informant fire opplevde at teoriene i grunnutdanningen var kompliserte, men at det ble lettere å forstå etterhvert som hun fikk praksiserfaring.

Informant fem vektla at utdanning og praksis er tett knyttet til hverandre og at læring skjer i vekselvirkning mellom teori og praksis.

".... Da tenker jeg utdanning og praksis som en ting og at utdanningen varer ut gjennom praksisen og sånn læres det hele veien."

Han fortell videre hvordan han bruker teori til å sortere praksiserfaringene.

"jeg bruker teori som knagger å henge ting på"

Dette kan forstås som at teorigrunnet lager en struktur for hvordan han sorterte sine praksiserfaringer.

Informant seks var ikke i samme grad opptatt av at utdanning hadde betydning for praksis.

"Det er greit å ha noe å jobbe etter, men du kan ikke jobbe likens i alle sakene, fordi de du jobber med har forskjellig utgangspunkt."

"men samtidig så ble du på en måte oppfordret til, til å tenke sjøl, og at du på en måte hadde den grunnleggende teorien med deg, men at du faktisk måtte vurdere, kanskje den ikke var helt reel i alle situasjoner, ja, ja. Vi ble utfordret til å på en måte å finne din egen måte, ja".

Videre påpeker informanten at det er store ulikheter i barnevernssaker og at saksbehandlere er ulike, og at selv om man har en felles forståelse så vil det være store ulikheter i praksis.

Informant syv påpekte også at det i en hektisk hverdag så var det liten tid til å teoribegrunne praksis.

".... I hverdagen så har vi ikke tid eller rom i det hele og det store, sånn som jeg opplever det, til å sette seg ned og på en måte tenke teoretisk hva er det, hvilke føringer ligger der."

I praktisk arbeide viser han til at de bruker Kvellomodellen med kartlegging av risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, men påpeker at dette ikke er tilstrekkelig for å gjøre fullgode vurderinger. Han sier også at Kvellomodellen må brukes sammen med erfaringskunnskap.

Informant ti fremholder at praktiske ferdigheter og profesjonelle holdninger er viktige i arbeide med å gjøre undersøkelser. Vurderingene skal ikke basere seg på hva en synes eller føler, men ta hensyn til at det finnes forskjellige måter å forstå ting på. Blant annet skal en ta hensyn til konteksten vurderingen skjer i og kulturelle forhold. Videre beskriver han at barnevernfaglig arbeid inneholder vanskelige vurderinger og siden det handler om barn, så er det likevel slik at en lett blir påvirket av følelser. Det blir viktig å holde en profesjonelle distanse til egne følelser når du skal gjøre vurderinger.

Informant tolv understreker viktigheten av praktiske ferdigheter i barnevernfaglige vurderinger. Hun viser til at kunnskapen består av både teori og praksis og at dette brukes sammen med personlige egenskaper. Hun beskriver at en må bruke alle de tre delene i arbeid hvor en skal vurdere kvalitet i relasjon mellom barnet og foreldrene. Informanten beskriver at det var lettere å integrere teori når hun gikk i videreutdanning fordi hun da hadde praksiserfaring.

Informant fjorten var ung når hun tok utdanningen og manglende erfaring gjorde det vanskelig for henne å sette seg inn i teoriene. Etter hvert som hun fikk arbeidspraksis undret seg hun seg over at det var lite sammenheng mellom kunnskap i utdanning og det som hun hadde behov for i praktisk arbeid.

Informant fem beskriver at det ikke var noen dominerende teorier i omsorgsvurderinger.

Informant seks beskrev at det som hun lærte mest av var diskusjoner med medstudenter.

Informant syv opplevde at grunnutdanningen i liten grad hadde teori som tok for seg praktisk barnevernsarbeid. For eksempel hvordan en fører en fylkesnemdsak.

Informant fem opplevde at utdanningen ga at minimum av kunnskap og at metoder for praktisk arbeide måtte en lære seg etter endt utdanning.

Informant fire beskriver at i arbeide med vurdering av omsorg må man bruke litt av alt man kan og at kunnskapen er blandet sammen. Videre sier hun at en ikke nødvendigvis er bevisst hvilken type kunnskap en bruker, men at kunnskapen ligger som et bakteppe for de vurderinger som en velger å gjøre.

Informant syv sier at mye av det en gjør i praktisk barnevern har sitt utspring i teori, men at det er lite bevissthet om at teorien gjenspeiles i praksis.

5.3 Helhetssyn og kompleksitet.

I oppgavens teoridel har jeg beskrevet hvor sammensatt og komplekst kunnskapsnivået i barnevernsfeltet er. Gjennom intervjuet og videre i analysen oppdaget jeg at dette, i ulike former, var tilbakevendende tema hos flere informantene.

Informant en var opptatt av hvor viktig det er å ha kunnskap om de rettigheter og plikter som familien har. Videre påpekte hun viktigheten av å veilede foreldrene for at de skulle gi en

aldersadekvat oppfølging av eget barn. Informant tre fremhever at det er viktig å ha et helhetsperspektiv hvor en tar hensyn til sosiale systemer og økonomi når en gjør omsorgsvurderinger. Informanter fire vektla at teorigrunnet i utdanningen hadde fokus på et helhetssyn i måten å forstå barnet og barnets utvikling. Innledningsvis beskrev hun et individfokuseret helhetssyn hvor hun vektla at en måtte ta hensyn til ulike forhold i det enkelte barnet, men senere i intervjuet referer hun til at nettverksteori og sosiale teorier er viktige deler i omsorgskartlegging.

Informant fire vektla at de i utdanningen hadde et helhetsperspektiv på barn og barns utvikling. Hun understrekte viktigheten av å ha en god nok forståelse til å oppdage, kartlegge og gi hjelp. Ifølge henne brukte de i stor grad teorier av Bronfenbrenner og sosialøkologiske modeller i barneverfaglig arbeid. Informant tretten vektla sosiologien som det viktigste hun hadde lært i grunnutdanningen og at den gir forståelse for at barn vokser opp under svært ulike omsorgsforhold. Informant ti beskriver at hun i liten grad opplevde å lære seg spesifikke metoder i studiet. Selv om utdanningen ikke var metodespesifikk så opplevde hun det som nyttig for praksis å lære om barnevernstjeneste i et samfunnsperspektiv og at det ble vektlagt at det er ulike måter å forstå ting på.

"...dette er et felt hvor en ikke nødvendigvis har fasitløsningene når du går ut."

Informant tolv vektlegger perspektivtaking som en viktig del av utdanningen.

"Det er noen forforståelser vi alle har med oss og en må være seg selv bevisst på den måten at du ikke har konkludert. At antagelsene og konklusjonene ikke skjer ... uten at du har vært undrende og nysgjerrig, stilt deg undrende til det du ser."

Informant tretten sa at det viktigste hun lærte på utdanningen var å vise respekt for hvordan du tilnærmet deg de som du skulle hjelpe og respektere egenverdien til dem som skulle ha hjelp. Videre fremholder hun viktigheten av å se at folk lever på ulike måter i samfunnet og at det kan være forskjellig fra egne erfaringer. Foreldrenes egen oppveksterfaringer påvirker hvem de er for sine barn og det er viktig med forståelse for dette.

Informantene i undersøkelsen refererte til en hel rekke ulike fag og teorier som de bruker i arbeidet med vurderinger og flere påpeker viktigheten av å vurdere saker med et helhetlig perspektiv og ikke ut fra enkeltobservasjoner eller enkeltteorier. Flere informanter viser til at evaluering av egen praksis er sentralt for å gjøre gode vurderinger.

5.4 Teorigrunnlag og metoder i omsorgsvurderinger

Informant fem opplevde ikke at det var noen dominerende teorier eller metoder i arbeid med omsorgsvurderinger. Informant ni refererer til tilknytningsteori og hvordan barnet utvikler trygg eller utrygg tilknytning som noe av det viktigste de lærte i utdanningen. Hun sier videre at metoder for praktisk arbeide måtte en tilegne seg etter utdanning. Informant syv sier det var lite teorier som var knyttet direkte barnevernsarbeid som for eksempel det å bistå i fylkesnemdsak. Informant fjorten beskriver at det brukes mange forskjellige tilnærminger ved omsorgsvurderinger.

"...da må man jo nesten bruke litt av alt man kan og det er klart at i de redskapene som man skal bruke så er det nok sauset inn, men jeg tror ikke nødvendigvis vi har en bevissthet om hva som er hva".

Hun referer også til Kvello sine metoder i arbeide med omsorgsvurderinger.

Informanten ti opplevde i liten grad å få innføring i praktisk anvendbare verktøy for barnevernfaglig arbeid.

"...metoder som skulle læres, måtte man lære seg når man kom i arbeid egentlig".

"...noen av de forelesningene kunne absolutt ha vært brukt til en innføring i noen av de metodene man bruker innenfor barnevern. Det tror jeg nok".

Informant fire referer til COS (Circle of security) som metode i omsorgsvurderingen.

Informant åtte sier at Kvello var en sentral teoretiker i arbeide med omsorgsvurderinger. Om lag halvparten av informantene var innom Kvello og hans modeller, noe som tydet på at det var satsningsområde i de ulike barnevernstjenestene. Det var likevel ingen som i særlig grad kunne redegjøre for hva slag teorier Kvello sine modell besto av.

"Kvello... jeg vet ikke om jeg akkurat kan si navn på hva lags teorier han grunnlegger....I sine metoder da, men det er jo metoder som er blitt veldig vanlige å bruke i barnevernstjenesten". Informant syv

5.5 Kjennskap til tilknytningsteorien

På spørsmål syv spør jeg om informantene kjenner til tilknytningsteorien og om de kan redegjøre for den. Det er mye ulike teorier som barnevernsarbeidere bruker for å gjøre

omsorgsvurderinger, men siden det er sentrale føringer for at tilknytningsteorien er en viktig del av barnevernets omsorgsvurderinger så antok jeg at barnevernet hadde inngående kjennskap om den. Jeg hadde også oppfølgingsspørsmål med kjerneelementer i teoriene og hvis informantene kunne svare utfyllende på noen av teoriene så ville det bekrefte om de hadde mer inngående kjennskap.

Oppfølgingsspørsmålene var:

- *kjenner du til Bowlby og hans teorier om tilknytning?*
- *Det er vanlig å si at Bowlbys tilknytningsteori er en etologisk teori. Hva menes med det?*
- *Bowlbys teori omtales ofte som en videreføring av objektrelasjonsteori. Kan du beskrive hva denne forbindelsen består i?*
- *Ifølge tilknytningsteorien eksisterer det en såkalt sensitiv periode, eller et «utviklingsvindu», hva gjelder tilknytning. Vet du når dette er?*
- *Hvilke konkrete reaksjoner hos barnet er det som tyder på sikker tilknytning?*

Tre av informantene sier innledningsvis at de ikke kjenner til tilknytningsteorien. Alle informantene sier at de kjenner til Bowlby, men kan ikke redegjøre for det han sto for. Det er ingen som i særlig grad klarer å redegjøre for teorier om tilknytning. Informant fire var en av de som i størst grad tilkjennega innsikt om tilknytningsteori.

”...jeg vet ikke om jeg på stående fot kan gjøre rede for den..... det vet jeg ikke om jeg vil begi meg ut på. Vi har i grunnutdanningen hatt mye om tilknytning, tilknytningsteori, men også gjennom kurs som vi har vært på etter at jeg begynte her. Alt handler jo ofte om det med tilknytning, om hvordan tilknytning utviklesja. Det er fortiden inn det med Circle of security (COS) Sånn at det er jo noe som jeg vil si at jeg er kjent med, ja det er det.”

” jeg bruker elementer av COS. Jeg kan ikke bruke den metoden systematisk, men jeg bruker den trygghets sirkelen blant annet. Også det her med å lære foreldre på å oppdage hva som er et tydelig signal, altså hvilket signal som på en måte er et avvik fra det barnet egentlig mener. Altså hvis en unge flirer i en situasjon hvor han har det vanskelig, så er det den ene ukritisk, altså går rett på fremmede når en egentlig skal være litt tilbaketrukket. Det bruker jeg sammen med foreldrene, også selve sirkelen for at de skal kunne forstå hvordan dette henger sammen, altså hva er det barnet trenger.

Nærhet og kos og være større, sterkere og klokere enn henne, ja de sentrale tingene der. Men vi har jo terapeuter som kan det her systematiske time for time, der er ikke jeg, men jeg kan bruke noen elementer av det”.

To av de andre informanter nevner COS som baserer seg på Mary Ainsworth sin metode for kartlegging av tilknytning, men de har ikke inngående kjennskap til metoden. De beskriver deler av den hvor de er inne på samsillet mellom barnet og foreldrene, og betydningen av at barnet får støtte. Ingen av informantene tilkjenner at de har kunnskap om de ulike klassifiseringene innenfor tilknytning.

Det var ikke COS terapeuter blant informantene i undersøkelsen og en kan tenke seg at de kunne ha svart opp disse spørsmålene på en annen måte.

Svarene på spørsmål syv etterlater et inntrykk av at noen av informantene har hatt opplæring i tilknytningsteori siden de bruker begreper og ord som Circle of security, trygg base, utforskning og lignende, men at de i liten grad er fortrolige med dem. Ingen av informantene kan svare med sikkerhet på oppfølgingsspørsmålene i intervjuet og etterlater ikke et inntrykk av at de har inngående kjennskap til tilknytning.

5.6 Bruk av tilknytningsteori i omsorgsvurderinger.

På spørsmål åtte ble informanten spurt om;

- *hvilke implikasjoner har tilknytningsteorien hva gjelder det å vurdere om barn er utsatt for omsorgssvikt - med det mener jeg hvordan man konkret vil gå fram og hva man konkret vil se etter?*

Spørsmålet åtte hadde som formål å utdype spørsmål syv og invitere informantene til å beskrive hvordan de opplever praktisk arbeide med hjelp av tilknytningsperspektivet.

Oppfølgingsspørsmål som ble brukt var:

- *brukes tilknytningsteorien i arbeidet med å gjøre vurderinger i forhold til omsorgssvikt?*
- *Hvordan kan dette se ut i praksis? Hvordan er sammenhengen mellom å se på foreldrepraksis og at barn får den omsorgen de trenger?*
- *er det noen spesielle verktøy som brukes?*

Som det kommer frem i sitatene under så har barnevernsarbeiderne noen ideer om hvordan de praktisk skal gå frem. Ingen av informantene beskriver praksis som i vesentlig grad er i tråd med typologiseringen som en finner i tilknytningsteorien og redegjør heller ikke for andre teorier.

” Jeg ville ha observert samspillet, så ville jeg ha observert om ungen søkte bekreftelse eller ikke...og søkte trøst. Og så ville jeg ha observert gjensyn og adskillelse, ja ville ha begynt der.” informant fire

” vil bruke det bevisst når en gjør observasjoner av tilknytning og se om jeg finner noen mønster, på noe som antyder at det ikke er en bra tilknytning. Og vi har brukt hun som har COS her også, til det noen ganger. Få noe ekstra støtte på det, hvis man har en mistanke”. Informant fire

”..... det blir jo vanskelig å svare på det når jeg ikke vet hva tilknytningsteorien sier for noen ting, men ja selvfølgelig.....” Informant fem

”Vi ser etter om foreldrene møter ungen sine signaler. Ser de ungen strekker armer, greier de å se og møte blikket hver gang, søker de og prøver de å snakke med dem, høre dem. Om det noe skjer i et rom, hvis vi sitter i stuen og snakker med foreldrene, så skjer det noe, detter noe ned, hvem er det som snur, som reiser seg for å se hva som datt. Er det søstert, er det andre unger i familien som går for å få sjekket det eller er det faktisk mor”. Informant åtte

Informantene beskriver en del om at de gjør observasjoner av samspillet mellom omsorgspersonen og barnet, og de sier at de ser etter kvaliteter i samspillet som kan gi opplysning om tilknytning. Dette kan minne om hvordan en arbeider med kartlegging i fremmedsituasjonen, slik Ainsworth og hennes kolleger (1978) beskriver det. Dette blir i liten grad benevnt som fremmedsituasjonen og ingen av informantene bruker typologiseringen til Ainsworth med A-, B- og C type tilknytning. Mange informanter benevner Kvello eller Kvellomodellen som noe de bruker i arbeidet, men de klarer i liten grad å redegjøre for den. COS blir også benevnt som metode, men på samme måte er det uklare beskrivelser av teorigrunnet i den. Gjennomgående klarer ikke informantene å redegjøre i særlig grad for praktisk anvendelse av tilknytningsperspektivet.

5.7 Kjennskap til temperamentsteorier

Spørsmål ni i intervjuet er om informantene kjenner til Jerome Kagan og hans teorier om temperament. Ingen av informantene hadde kjennskap til Kagan og temperamentsteoriene. Ettersom informantene ikke kjente til temperamentsteoriene til Kagan så kunne de ikke redegjøre for spørsmål ti, om hvordan disse brukes i omsorgsvurderinger.

På spørsmål elleve ble informantene spurt om de kjente til Kåre Olafsen og hans forskning om medfødt temperament. Ingen kjenner til Olafsen, men det er fire av femten som sier at de har hørt om medfødt temperament. To informanter forklarer det som medfødt aggresjon, to beskriver at det finnes differensierte typer og en setter dette i sammenheng med foreldreferdigheter. I sitatene nedenfor kommer det frem at informanten har en vag forståelse av temperamentsteorier, men kan ikke redegjøre mer utfyllende om teoriene.

"I bunn og grunn handler det om mitt og ditt temperament og det det, men ikke noe sånn mer innfløkt enn det. Så ja". Informant tre

Den andre av de to informantene som viste best kunnskap om temperament oppsummerte det kort.

"Jeg tenker hvordan type temperament barnet har, kan kreve forskjellig grad av.....foreldreferdigheter og alt det der". Informant elleve

På bakgrunn av at bare to informanter viste at de hadde forståelse om temperamentsteori og at den i tillegg var såpass vagt, er det i denne undersøkelsen ikke grunnlag for å hevde at noen av informantene bruker temperamentsteorier i sitt arbeide.

Spørsmål tolv var spørsmålet jeg brukte for å avrunde intervjuet. Her ble informanten spurt om hva de mente burde være det viktigste satsningsområdet for barnevernet i framtiden. Mange av informantene var opptatt av at de måtte få mer kunnskap. Det var mye forskjellige ideer om hva de trengte kunnskap om, men foreldreveiledning i ulike former var nevnt flest ganger. Det var også nevnt behov for å få kunnskap i forhold til kartlegging hvor Kvello var nevnt spesielt.

Flere av informantene nevner Forandringsfabrikken som et viktig bidrag til kompetanseheving i barnevernet. Det er en stiftelse hvor barn og unge med erfaring fra hjelpeapparatet holder kurs for voksne som trenger å lære av deres erfaringer. Forandringsfabrikken arbeider ut fra et verdigrunnlag.

*”Verdighet er den overbyggende verdien i vår forandringsfilosofi.
Vi arbeider for mer verdighet for flere.
Hva som oppleves som verdig, vet hvert enkelt menneske best selv.
I arbeidet for økt verdighet for flere, legger vi til rette for at mennesker får dele
virkeligheter og bidra med egne løsninger”(www. Forandringsfabrikken.no).*

Informantene viser en grunnleggende respekt for barna og for familiene. Siden så mange har et fokus på det, og siden flere av informantene i intervjuene nevner det spesielt, er det rimelig å tenke at utdanningsinstitusjonene har vektlagt dette spesielt.

En av informantene sier:

”Nå har jo vi vært med Forandringsfabrikken. Bli mye påvirket av de. De er opptatt av faglig utvikling, men er ikke opptatt av at det skal være det viktigste fokuset. Varme inn i arbeidet, kjærlighet sammen med det teoretiske. Mer der framfor det faglige”.

Denne informanten vektlegger at det viktigste de kan gjøre for barn og familier er å møte dem på en omsorgsfull og respektfull måte, og at det skal være teoretisk og faglig forankret. Begrepet *varme* forstår jeg som at barnevernsarbeideren uttrykker empati ovenfor brukerne og gjør det på en slik måte at de føler seg ivaretatt. Av sitatet kan det forstås at hvis en må prioritere mellom varme og teori, så er det viktigere å prioritere varme. Det i seg selv er en spennende debatt og noe som kunne ha vært utdypet i en senere undersøkelse.

6 Drøfting

Jeg har tidligere i oppgaven redegjort for valg av forskningsspørsmål og vil i denne delen drøfte de svarene jeg har fått i undersøkelsen. Innledningsvis vil jeg besvare de tre underliggende spørsmålene før jeg tilslutt oppsummerer i forhold til hovedspørsmålet i oppgaven.

6.1 Hvilke faglige teorier har de ansatte med seg fra utdanningen?

På spørsmål fem i intervjuet var det et oppfølgingsspørsmål hvor informantene ble spurt om de husker noen av de sentrale teoretikerne fra grunnutdanningen. Generelt var det stor

spredning i hvilke teoretikere informantene benevnte, men i hovedsak var det teorier vi finner igjen i utviklingspsykologien. Fire informanter klarer ikke å huske noen teorier og totalt kunne informantene referere til 21 ulike teoretikere. De som ble nevnt flest ganger var Piaget, Vygotsky og Bronfenbrenner og de ble på det meste nevnt av fem ulike informanter. Bowlby og Ainsworth skiller seg ikke ut og ble nevnt en gang hver. Ut over det var det nevnt flere norske navn som er sentrale i forhold til tilknytning; Vigdis Bunkholdt, Kari Killén, Joachim Haarklou og Øyvind Kvello. Ingen teoretikere fra temperamentsperspektivet ble nevnt.

Svarene fra informantene gir et inntrykk av at de ble introdusert for mange forskjellige utviklingspsykologiske teorier i utdanningen, men det er stort sprik i hvilke teorier de mener er de mest sentrale. I tillegg var det slik at fire informanter ikke husket noen teoretikere. Det kan i noen grad begrunnes med at det er vanskelig å svare i intervjusettingen og for noen var det lang tid siden de gikk på utdanningene, men det er vanskelig å tenke seg at dette alene forklarer hvorfor informantene var så sprikende i sine beskrivelser.

Etter å ha gjennomført tematiske analysene med utgangspunkt i informantenes forståelse av forholdet mellom læring, teori og praksis endte jeg opp med følgende tema:

- Opplevelse av innføring i teori på grunnutdanningen
- Opplevelse av forholdet mellom teori og praksis.
- Helhetssyn og kompleksitet
- Teorigrunnlag og metoder i omsorgsvurderinger.
- Kjennskap til tilknytningsteorien
- Bruk av tilknytningsteori i omsorgsvurderinger.
- Kjennskap til temperamentsteorier.

I informantenes redegjørelse for hvordan de opplevde innføring i teorier på grunnutdanningen, sa hovedvekten at de hadde en overfladisk innføring. Flere av informantene beskriver at de ble presentert for mye teori og at det var liten tid eller mulighet til å sette seg inne de ulike teoriene. En informant, informant ni, sier at grunnutdanningen ensidig besto av teorier som foreleser selv var opptatt av.

"Jeg opplevde vel at foreleserne var mest opptatt av det de selv sto for."

Informant elleve var en av de som opplevde at teoriene ble presentert framfor at de ble drøftet med hverandre.

"Som jeg husker det så var det mer presentasjon av de teoriene, ja."

Informant tre beskriver en overfladisk innføring av mange teoretikere.

"veldig overfladisk på veldig mange av de feltene, særlig først året når man hadde om normalutvikling, så var det jo på en måte innom alt som kunne krype og gå av teoretikere og retninger, uten at man gikk veldig djupt inn i det selv."

I hovedtrekk beskriver informantene at innføring av teorier ble gjort uten at de ulike teoriene ble drøftet med hverandre. De som beskrev at de i noen grad hadde fått grundig gjennomgang av teoriene opplevde ikke at dette innebar en drøfting mellom konkurrerende eller komplementære teorier. I undersøkelsen beskrives i hovedsak to måter å drøfte teorier på. Det var lite erfaring i utdanningen med å drøfte teorier opp mot hverandre, men det var derimot mer vanlig å bruke teori i drøftinger av case.

I denne undersøkelsen beskriver et flertall av informantene at de har blitt introdusert til mye teori om utviklingspsykologi, men de opplevde å ha hatt liten mulighet til en grundig innføring. Siden det er stort sprik i hvilke faglige teorier informantene opplever å ha med seg fra utdanning er det også vanskelig å se noe mønster på hva de oppfattet som sentrale teorier.

Siden det er stor spredning i hvilke teoretikere de enkelte informantene benevner fra grunnutdanningen og at det er stort sprik i hva som benevnes som sentrale teorier, så er det ut fra denne undersøkelsen vanskelig å si noe tydelig om hvilke faglige teorier de informantene har fra utdanningen, annet enn at de har fått innføring i utviklingspsykologi.

6.2 Har barnevernsansatte kjennskap til og anvender de sentrale teorier?

I oppgavens innledning argumenterer jeg for at tilknytningsteori og teorier om temperament er helt sentrale teorier i barnevernsarbeid og valgte derfor å intervju informantene for å finne ut om de hadde kjennskap til dem. Når informantene ble spurt spesifikt om de kjente til Bowlby, kunne alle med unntak av tre stykker bekrefte at de hadde hørt om han, men ingen kunne redegjøre for hvilke teorier han representerte. Ingen av informantene tilkjennegir i løpet av undersøkelsen at de har kunnskap om de ulike klassifiseringene innenfor tilknytning. Svarene informantene gir på spørsmål om tilknytningsteori etterlater et inntrykk av at noen informanter har hatt opplæring i den, siden de bruker begreper og ord som Circle of security, trygg base, utforskning og lignende, men de var i liten grad er fortrolige med dem. Ingen av

informantene kan svare med sikkerhet på oppfølgingsspørsmålene i intervjuet og etterlater et inntrykk av at de ikke hadde inngående kjennskap til tilknytning.

Teorier om temperament var det andre jeg spurt om siden det er en viktig komplementær teori til tilknytningsteorier. Temperamentsteorier er nevnt, men i liten grad er vektlagt som vesentlig teori av Raundalutvalget (NOU 1012:5), av Kvello (2015) eller av Bunkholt og Kvaran (2015), og hvis barnevernsfeltet forhold seg på samme måte, kunne en ventet seg at informantene hadde mindre kunnskap om det en om tilknytning. To informanter viste at de hadde en vag forståelse for temperamentsteori, men resten av informanten hadde ingen kjennskap til den. Svarene jeg får i denne undersøkelsen tilsier at informantene hadde tilnærmet ingen kjennskap til teorier om temperament.

I undersøkelsen blir informanten spurt om hvilke teorier de bruker i arbeide med omsorgsvurderinger og her nevnes COS, tilknytningsteori, Bronfenbrenner, Kari Killen, Vigdis Bunkholdt og Øyvind Kvello. COS, tilknytningsteori og Kvello var det som ble nevnt av flere og dette er teorier eller metoder som informantene ikke kan redegjøre godt for. Flere av informantene hevder at de bruker teoriene i praktisk arbeid selv om de ikke har inngående kjennskap til disse. På bakgrunn av det informantene sier i undersøkelsen så har de begrenset kjennskap til teorier.

«Det er når en kommer ut i arbeid at man skjønner hva man faktisk har lært og at man virkelig begynner å bruke det lille man har lært, å bruke teoriene, selv om ikke teoriene ligger helt framme i pannen, så er de der.» Informant en

«Det er veldig lenge siden jeg har tenkt teoretikere. Man er mer praktiker, men det kommer en plass fra hva en har tenkt å gjøre.» Informant tre

Begge disse informantene beskriver at selv om de ikke kan redegjøre for teoriene så ligger det som et ubevisst bakteppe for praksis i tjenesten. Slik jeg forstår dette, er de introdusert for teorier som brukes i barnevernfaglig arbeide og har en slik grad av kjennskap at det påvirker hvordan de utfører oppgavene sine. De har imidlertid ikke tilstrekkelig kunnskap for å kunne begrunne hvordan det påvirker. Kunnskapen om tilknytningsteorier er ikke i tråd med de forventninger som for eksempel ligger i NOU (2012:5) og de har ikke kjennskap til teorier om tilknytning og temperament slik jeg tidligere i oppgaven har argumentert for at de burde ha.

6.3 Har barnevernet en bevissthet om faglige debatter og uenigheter?

På bakgrunn av det som informantene beskriver i undersøkelsen så har det kommet frem at de har begrenset kjennskap til tilknytningsteori og liten eller ingen kjennskap til temperament. Sammen representerer disse to teoriene kanskje den viktigste faglige debatten fra et utviklingspsykologisk perspektiv på hvordan en skal forstå skjevutvikling hos barn. De store slagene i denne debatten sto nok de siste tiårene på 1900 tallet og i dag er man kanskje mer opptatt av at dette er komplementære teorier, men de er likevel en sentral del av barneverfaglig arbeid i Norge (Proposisjon 106, 2012-20139), (Proposisjon 169 2016-2017), (NOU 2012:5) og (NOU 2009:8).

I undersøkelsen framkom det at informantene i hovedsak ikke har tilstrekkelig teoretisk kunnskap for å kunne drøfte om skjevutvikling hos barn skyldes temperamentsmessige forhold ved barnet eller om det skyldes dårlig tilknytning mellom barnet og den foresatte. Dette er for eksempel en vesentlig del av det teoretiske grunnlaget for diskusjon mellom det biologiske prinsipp og prinsipp om utviklingsstøttene tilknytning. En viktig del av denne diskusjonen er å ha kjennskap til teori om hvorfor kvaliteten i omsorgen er så viktig for å være utviklingsstøttene, så viktig at det bør få forrang framfor det å få bo hos biologiske foreldre. Da er tilknytningsteori sentral og jeg har i oppgaven argumentert for at den må sees i sammenheng med teorier om temperament.

Kunnskapsfeltet i barnevernet er komplekst, inneholder mange forskjellige typer kunnskaper samtidig som det er i stadig utvikling og endring. I tillegg er det mange forventninger til barnevernsarbeiderens personlige ferdigheter som initiativ, integritet, innsikt og kreativitet, for å kunne hjelpe utsatte barn og familier (NOU 2009:8). Selv om informantene i denne undersøkelsen ikke tilkjenner at de har et nært forhold til teori og anvendelse av disse så er det likevel andre deler av barnevernets kunnskapsfelt som kan være gjenstand for faglige debatter og uenigheter. Eksempel på dette er svarene på spørsmål tolv i undersøkelsen, hvor informantene blir spurt om hva de mener bør være viktigste satsningsområde for barnevernet i fremtiden. Flere av informantene dro frem Forandringsfabrikken og arbeide med å gi barn i hjelpeapparatet en stemme. I denne sammenhengen er det ikke teorier om barns utvikling som står i fokus, men hvor viktig det er at hjelperne møter barna og deres familier respekt, varme og kjærlighet. Flere av informantene understreker viktigheten av å få til gode møter med barn og voksne, på tross av at disse møtene i mange tilfeller er konfliktfylte.

”Nå har jo vi vært med Forandringsfabrikken. Blir mye påvirket av de. De er opptatt av faglig utvikling, men er ikke opptatt av at det skal være det viktigste fokuset. Varme

inn i arbeidet, kjærlighet sammen med det teoretiske. Mer der framfor det faglige.”

Informant 15.

I løpet av undersøkelsen er de fleste informantene innom det å opptre respektfullt og profesjonelt ovenfor de som skal motta hjelp. Det kom tydelig frem at dette er et sentralt tema både i utdanning og praksis.

6.4 Hvilken betydning tillegges faglige teorier i barnevernets arbeid med omsorgsvurderinger?

Oppsummeringen av de tre underliggende forskningsspørsmålene gir et bilde av at informantene i begrenset grad har innsikt i teorier og at de dermed har begrensede muligheter til å bruke disse i praktisk arbeid eller i faglig debatter. Dette kan ikke forklares ut fra at informantene manglet interesse eller at de mener teori ikke er viktige. Tvert om uttrykte flere av dem at de hadde ønsket seg mer tid til faglig fordypning. Flere oppga også at arbeidsdagene var travle og at det var vanskelig å få tid til å sette seg inn i det teoretiske grunnlaget for praktisk arbeid. På bakgrunn av Raundalutvalgets tydelige føringer for at utviklingsstøttende tilknytning skal være det styrende prinsipp i omsorgsvurderinger, så er det problematisk at informantene ikke hadde mer innsikt i disse teoriene.

Under intervjuet utalte informant syv at det viktigste han fikk med seg fra utdanningen var en grunnleggende måte å tenke på, viktigere enn innføring i sentrale teorier.

«For min del gikk det mer på at bacheloren er en måte å tenke sosialt arbeid på.»

Kan en forstå kunnskapsgrunnlaget i barnevernet med utgangspunkt i at barnevernsarbeiderne har grunnleggende kjennskap til faglige teorier som støtter prinsippet om utviklingsstøttende tilknytning?

Det er vanlig å forstå praktisk kunnskap som anvendelse av teori, hvor teorien blir det primære og praksis er når teori omsettes til handling. Informant syv viser til en annen måte å forstå dette på hvor praksis har et teorigrunnlag, men det er mer et bakteppe for hvordan praksis utøves. Flere av informantene viser til at praksis krever stor grad av fortolkninger og skjønnsvurderinger som ikke er like egnet å teoribegrunne.

« Det er greit å ha noe å jobbe etter, men du kan ikke jobbe likens i alle sakene, fordi de du jobber med har forskjellig utgangspunkt.» Informant seks.

Det å avgrense arbeidet med utviklingsstøttende tilknytning til å være anvendelse av teori er derfor problematisk fordi det er mye i praktisk arbeid som ikke lar seg forklare ved hjelp av teori. Det er flere ting som tyder på at informantene har erfaring med en annen måte å forstå forholdet mellom teori og praksis på. Med røtter til Wittgensteins språkspillteorier (Wittgenstein, 1969) defineres praksis som det primære og teori konstrueres på bakgrunn av erfaringer i praksisfeltet.

Informant ti beskriver at hun i liten grad opplevde å lære seg spesifikke metoder i studiet, men at det i større grad ble vektlagt at det er ulike måter å forstå ting på.

« ...dette er et felt hvor en ikke nødvendigvis har fasitløsningene når du går ut.»

Flere av de andre informantene er også opptatt av å reflektere over egen praksis og være bevisst på hva det er som påvirker beslutninger i barnevernssaker.

« Det er forforståelser vi alle har med oss og en må være seg selv bevisst på den måten at du ikke har konkludert. At antagelsene og konklusjonene ikke skjer ... uten at du har vært undrende og nysgjerrig, stilt deg undrende til det du ser» Informant tolv

Informantene i undersøkelsen er opptatt av møtet med de som skal motta hjelp og at de skal møtes med verdighet og respekt. Den normative siden av kompetansen hvor en bruker skjønnsvurderinger ser ut til å være en sentral del i arbeide med omsorgsvurderinger. Flere refererer også til helhetsperspektiv hvor det er viktig å ha ulike perspektiv som individuelle forhold ved barnet, barnet som del av et familiesystem og familien som del av større sosiale systemer. I tillegg referer det til økonomi, juss og generell kunnskap om samfunnet som om viktige for helhetlig vurderinger. Det påpekes at vurderinger ikke skal gjøres ut fra enkeltobservasjoner eller enkeltteorier.

Hvorfor svarer informantene slik de gjør og hvorfor er ikke teoriene om tilknytning bedre integrert hos informantene enn hva man får inntrykk av? En kan tenke seg svar som at utdanningen var for dårlig, at de har for lite tid til å fordype seg i teori på jobb eller de ikke er seg sitt ansvar bevisst i forhold til å sette seg inn i det nødvendige teorigrunnlaget for jobben. Det kan selvfølgelig være flere av disse, men det kan også handle om utsagnet til informant syv om at utdanningen var mer en måte å tenke sosialt arbeid på framfor å lære enkeltteorier. Hvordan en velger å forholde seg til teori, kan handle om hvor yrkespraksisen plasserer seg i

de epidemiske kunnskapsdimensjonene, om hvilket syn en har på forholdet mellom teori og praksis.

Barnevernfaglige utdanninger er semiprofesjonelle og er satt sammen med det formålet at de skal hjelpe utsatte barn og deres familier. Utdanningen er heterotelisk siden den har et formål utenfor seg selv (Grimen, 2010). Det vil si at kunnskapsgrunnlaget for å utøve denne hjelpefunksjon er sammensatt av det som en trenger for å yte hjelp. Utdanningen er en praktisk syntese, det vil den er innrettet for praktiske formålet og det er ikke noe krav til at utdanningen ensidig skal bestå av vitenskapelige disipliner. Tvert imot er mye av utdanningen praksisrelatert for eksempel praksis og praksisseminarene hvor studentene øver på hvordan de på best mulig måte skal møte de som er hjelpetrequende.

De vitenskapelige disiplinene i disse utdanningen er valgt for et praktisk formål og i noen tilfeller fører det til at de tas ut av sin sammenheng. Forhold mellom temperament og tilknytning kan tenkes å være et eksempel på dette, hvor en ut fra et praktisk formål velger å forholde seg til en teori, men at det medfører en ufullstendig forståelse av teorien og at det igjen får konsekvenser for utøvelse av praksis. Profesjonsutdanninger for barnevernsarbeidere er heterogene fordi de består av utdrag fra flere vitenskapelige disipliner som Juss, psykologi, psykiatri, samfunnsvitenskap, økonomi med mer. Dette videreføres i yrkespraksisen hvor en brukte utdrag fra de ulike disiplinene uten at sammenhenger i teoriene bevarer og disiplinene fremstår som fragmentert.

"Selv om en profesjons teoretiske fundament skulle være godt integrert, så vil praksis og kunnskap opparbeid gjennom praksis, også spille en selvstendig rolle." (H. Grimen s. 73, 2010)

I profesjonell yrkesutøvelse forventes det at en skal kjenne teorien og vite om noe er slik eller slik på samme tid som en skal vite hvordan praksis utøves. I en vanlig arbeidshverdag vil vekslene mellom teori og praksis kreve at praktikere har en kontinuerlig vurdering på hvordan disse to dimensjonene skal brukes sammen. I sosialt arbeid og i barnevernfaglig arbeid er det en stadig pågående diskusjon på hva som er en relevant kunnskapsbase og hvordan en skal se teori og praksis i sammenheng (NOU 2009.8.) På bakgrunn av informantenes beskrivelse av hvordan de forholder seg til teori så kan det se ut som om at det ikke er vanlig å ha en kontinuerlig diskusjon på forholdet mellom teori og praksis, og at forventninger som en finner

i NOU 2009:8 og NOU 2012:5 ikke blir fulgt opp. Dette på tross av at informantene beskriver at de har erfaring i å drøfte teori drøfting av case og lignende.

«da må man jo nesten bruke litt av alt man kan og det er klart at i de redskapene som man skal bruke så er det nok sauset inn, men jeg tror ikke nødvendigvis vi har en bevissthet om hva som er hva.» Informant fjorten.

I teorikapitlet redegjorde jeg for begrepet koherens for å forklare forholdet mellom teori og praksis og for hvordan en skal klare å binde disse to delene sammen (Heggem et al. 2015) Koherens integrerer selvutvikling med teori og praksis og det gjøres ofte gjennom simulering av arbeidssituasjon slik informantene beskriver at de har gjort det i praksisseminarene. Målet er å bringe studenten så nært opp til læringsituasjon slik at de får erfaringer på hvordan teori og praksis henge sammen.

Antonovsky (1987) bruker begrepet "*sence of coherens*" for å beskrive læringsprosessen og er opptatt av at opplevelse av sammenheng er viktig for hvor god læringen skal bli. Han setter fokus på aktøren og er opptatt av hvordan aktøren oppfatter verden. Hvis en tar utgangspunkt i sitatet fra informant fjorten så gir det et inntrykk av hvordan hun opplever at de bruker teori og metoder i utredning av omsorgssvikt. De tre komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet som Antonovsky mener bør være tilstede for god læring, er vanskelig å finne igjen svarene. *Begripelighet* forutsetter at informanten ser verden, ser hvordan den er organisert og har oversikt over ressursene for å handtere utfordringer. Informant fjorten beskriver at de bruker litt av alt og at de ikke nødvendigvis har en bevissthet om hva som er hva. Hun beskriver med andre ord en praksis hvor verden er uklar, det er litt tilfeldig framgangsmåte og tilfeldig hvilke metoder eller teori som hun velger å bruke. Det fremstår som uklart om hun har de nødvendige strategiene for å handtere situasjonen og det virker ikke som informanten har helt tro på egne ferdigheter og at hun klarer å skape en meningsfull sammenheng, eller "sense of coherens". Hun anerkjenner bruken av teori, men beskriver at det er uklart hvordan hun bruker den og at hun har lite oversiktlig.

Informantene som var med i undersøkelsen har profesjonsfaglige utdanninger hvor det vektlegges integrering av teori og praksis gjennom praksisperiode, men spørsmålet er om utdanningen lykkes med å skape koherens mellom teori og praksis?

"Eksempelvis var vi ikke i nærheten av det som faktisk foregår til daglig i barnevernet. Vi var ikke inne og arbeidet med fylkesnemnda, i forhold til hva det er for noe. Det er

det viktigste organet vi har å forholde oss til. Så det var nok mer på overordnet nivå."

Informant fjorten.

Her påpeker informanten utdanningen tok for seg teori eller praksis på et overordnet nivå, men at det mangler læring for hvordan praksis skulle utøves.

I praksis på sykepleierutdanningen vil en lære hvordan en setter sprøyter, håndtering av kateter, sårbehandling og lignende. De har også normative sider i faget sitt, men utdanningen er instrumentell sammenlignet med sosialfaglige utdanninger. Det er lettere å overføre en sårbehandling fra en arena til en annen, mens en omsorgsvurdering har så mange fasetter at det er svært komplisert å overføre kunnskap fra en arena til en annen. Ulike læringsarenaer gir ulik kunnskap, og kunnskapen som studentene får på studiestedet må i mange tilfeller bearbeides eller rekontekstualiseres slik at det kan brukes i praktisk arbeide. I teorikapitlet redegjør jeg for forholdet mellom horisontal og vertikal rekontekstualisering (Oers, 1998). Horisontal rekontekstualisering representerer hverdagserfaringen som en får i møte med de som en skal hjelpe, i drøftinger med kolleger eller andre lignende erfaringer. Dette beskrives gjerne som hverdagskunnskap eller fornuftskunnskap. Denne form for kunnskap er ofte muntlig og lokal, for eksempel knyttet til et spesielt arbeidsted og er en kanskje den vanligste måte å utvikle kunnskap på. Flere informanter beskriver refleksjon over egen praksis som en viktig del av utdanningen og er spesielt oppmerksom på dette i yrkesutøvelsen. De refererer til en praksis hvor de har et særskilt fokus på å utvikle kunnskap ved hjelp av rekontekstualisering av tidligere praksiserfaringer, mens det i liten grad er fokus på å integrerer teori i praksis. Fokus i refleksjon er hvordan informanten kan forbedre sin praksis, og flere beskriver hvor viktig det er å reflektere over hvordan de selv er i møte med de som skal ha hjelp av dem.

"Den lærte meg viktigheten av å reflektere, reflektere mer grundig enn hva jeg har gjort før. Rundt egen praksis, rundt egen tjeneste, finne noen gode spørsmål på hva en egentlig holder på med i perioder....være mer kritisk til det vi gjør". Informant elleve.

I andre enden er den vertikale diskursen som er teoretisk fundert med systematiske strukturer og hierarkisk organisering. I denne måten å utvikle kunnskap på har teorier en sentral plass, men de må rekontekstualiseres på en slik måte at den kan brukes i praktisk arbeid. Eksempler på dette kan være metoder og språk for undersøkelse slik vi finner i Circle of security eller i Kvello sine modeller for utredning. Vertikale diskurser har større potensiale fordi den kunnskapen ikke er lokal og kan brukes i mange ulike kontekster. Med det inntrykket en får i

denne undersøkelsen på hvordan informantene forholder seg til teori, så virker det ikke som at det i særlig grad foregår kunnskapsutvikling ved hjelp av vertikale diskurser. I artikkelen "Barnevernets kunnskapsgrunnlag" beskriver Heggen og Dahl (2017) funn som samsvarer med informantenes beskrivelse av hvordan de forholder seg til vertikal og horisontale diskurser om kunnskap.

"Det ser ut til at ein i stor grad baserer kompetanseutviklinga på eigne og kollegaers erfaring, og at det er lite tid og ressursar til eksterne kjeldar, som vidareutdanning og kurs, oppdatert forskningslitteratur og ekstern rettleiing. Tid – og ressursmangel reduserer bruken av ekstern rettleiing. Dette kan skape ein situasjon der evna til å utføre relevante undersøkingar og handtere spenningane mellom hjelpe- og omsorgstiltaka, er truga."

Hverdagskunnskapen som skapes ut fra erfaring ut på arbeidstedet, møte med klienter og diskusjoner med kolleger ser ut til å være godt utviklet hos informantene i undersøkelsen. Det er større utfordringer er i den vertikale diskursen hvor de skal rekontekstualisere teori og metoder, ikke bare praksiserfaringer. Et viktig utgangspunkt for å få til gode rekontekstualiseringer er at en har grundig nok kjennskap til de teorien og metodene som en skal bruke i praksis. Informant ti beskriver at den var mangelfull på utdanningen.

"Noen av forelesningene vi hadde på grunnutdanningen kunne med fordel absolutt ha vært brukt til en innføring i metoder man bruker innenfor barnevern."

Young (2008) argumenterer for at det må være en teoretisk og vertikal struktur i profesjonsutdanningene, men kombinert med lokal praksisbaser kunnskap. Praksiserfaring eller yrkeserfaring er viktig, men gir begrenset mulighet til å utvikle kunnskap. Den vertikale diskursen hvor teori og metoder integreres i praksis er nødvendige deler for å utvikle seg profesjonelt og for å få en nødvendig forståelse av sosiale systemer.

Læringsbaner korresponderer godt med perspektivet om livslang læring og er et viktig perspektiv for profesjonell utvikling. Uformell læring gjennom yrkeserfaring blir regnet som en viktig del av personlig og faglig utvikling og informanter peker nettopp på det med mye eller manglende erfaring som viktig for profesjonell yrkesutøvelse. Eraut (2010) påpeker at evne til læring gjennom erfaring gir en bedre prediksjon for prestasjoner senere enn resultater på eksamen.

I teorikapitlet tar jeg for meg tre faser i læringsbaner for profesjonell yrkesutøvelse og skiller mellom ulike typer koherens (Smedby og Heggen, 2014). Forutsetningen for at de ulike typene med koherens skal bidra til utvikling er at det er samsvar mellom dem.

Biografisk koherens er summen av alle livserfaringene og er viktig for profesjonell læring og forming av profesjonell identitet. I noen tilfeller er det slik at en krever praksiserfaringer for å komme inn på utdanninger. Tanken er at studenten skal ha nådd et visst modenhetsnivå før de starter utdanning og slik være bedre skodd for å integrere teorier. Informant en hadde mye erfaring før hun startet utdanningen og beskriver at det var til hjelp for å forstå teoriene.

"Det hente jeg leste teori, så tenkte jeg at ja, men sånn er det jo, sånn tenker jeg, og har tenkt førdet var jo veldig godt, jeg hadde erfaring med å jobbe med unger og foreldrene deres."

Informant fjorten hadde motsatt erfaring fra utdanningen hvor hun opplevde at hun hadde lite erfaring før utdanning

"Jeg var jo ung når jeg gikk sånn at det har jeg jo tenkt på, ville jeg hatt utbytte på en annen måte hvis jeg hadde hatt mer livserfaring."

Ofte regnes det å ha erfaring før utdanning som en fordel for å forstå teoretisk kunnskap. Informantene peker selv på at det er lettere å forstå teori når du har erfaringer, men i denne undersøkelsen er det ikke noe som tyder på at de med erfaring før utdanning har en grundigere innsikt i teorier enn de som ikke hadde erfaring fra før.

Programkoherensen omhandler læringen som skjer i utdanningen. Studentene har læring gjennom pensum, klasseromsundervisning og praksis. Smedby og Heggen (2014) gjorde en undersøkelse på seniorstudenter i på lærer og sykepleierstudiet hvor de vurderte læringen mellom studiet og praksis. De undersøkte studentenes opplevelse av å utvikle profesjonell kunnskap. Lærerstudenten hadde liten opplevelse av at klasseromsundervisningen førte til vertikal eller horisontal rekontekstualisering, eller med andre ord at de i liten grad hadde opplevelse av at undervisningen hadde påvirkning på praktisk ferdigheter når de senere skulle undervise. Noen av informantene i denne undersøkelsen mente at de hadde undervisning som var relevant for senere yrkespraksis, men som jeg har vist til tidligere, så klarer de i liten grad å beskrive eksempler på dette. Undersøkelsen etterlater et bilde som ligner på de erfaringene lærerstudentene hadde, at det de lærte i studie hadde liten overføringsverdi til praksis. I den grad det var en rekontekstualisering av kunnskap så var det praksisbasert ikke teoribasert.

Til sammenligning mente sykepleierne i samme undersøkelse at de hadde stor grad av horisontal rekontekstualisering av kunnskaper mellom utdanning og praksis (Smedby et al. 2014).

Profesjonsutdanninger har som målsetting å gi kvalifikasjoner for profesjonell yrkesutøvelse og transaksjonskoherens tar for seg overføring av kunnskap til profesjonelt arbeid og hvordan den profesjonelle utviklingen fortsetter. I flere utdanninger beskrives det et gap mellom utdanning og arbeid siden det er vanskelig å overføre kunnskap fra utdanning til praksis. Det er rimelig å si at informantene i denne undersøkelsen beskriver et gap mellom det de lærte i utdanning og det som de trenger for å utøve god praksis. De beskriver også et gap mellom sentrale føringer for hvilke teorier som skal brukes og hva

Avslutning

I oppgaven har jeg beskrevet noen av de forventningene som ligger til barnevernsarbeidernes kunnskapsgrunnlag. I tillegg til at de kanskje har noen av de mest utfordrende arbeidsoppgavene i samfunnet vårt, så er det tydelige forventninger på at de skal ha kunnskap innenfor mange forskjellige felt. Min overraskelse var derfor stor når det gikk opp for meg at informantene i liten grad klarte å redegjøre for tilknytningsteorien, som kanskje er den mest sentrale teorien for omsorgsvurderinger. Først tenkte jeg de kunne være det enkelte kontoret eller den enkelte medarbeideren som ikke var stødige på teori, men etter hvert som jeg gjorde flere intervjuer repeterte de samme tingene seg. Informantene hadde generelt lite oversikt over teorier og brukte i liten grad teorier som støtte for sitt arbeid. Dette er stikk i strid med forventninger som ligger i NOU 2012:5.

Mange av informantene refererte til Kvello og hans teorier og metoder, men klarte i liten grad å redegjøre for dem. Hos flere av informantene blir det slik at i mangel av noe annet så tar vi en Kvello. Kvello sine metoder beskrives som satsningsområde i barnevernet, men svarene fra informantene i denne undersøkelsen tyder på utfordringer med implementeringen.

Ved nærmere undersøkelse beskriver informantene at de har lite erfaring med å integrere teori og praksis. Teoriene beskrives mer som overbygninger framfor å brukes aktivt i tjeneste. Informantene referer mye til refleksjon og være kritisk til egen praksis, og det er en viktig del av den horisontale diskursen for faglig utvikling. Imidlertid beskrives i liten grad hvordan de

skal integrerer ny teori. Hvis hovedfokus er å rekontekstualisere kunnskap på bakgrunn av det man kan fra før så vil etterhvert kunnskapsutviklingen stoppe opp. Young (2008) er en av de som argumenterer sterkt for den teoretiske og vertikale strukturen i profesjonsutdanninger, men selvsagt i kombinasjon med lokal, praksisbasert kunnskap. En type kunnskapen kan ikke erstatte den andre. Hovedpoenget er at det er en tydelig forventning til at barnevernsarbeider skal ha ferdigheter til å integrere teori i praksis og at den vertikale diskursen er nødvendig for at den enkelte skal utvide perspektivet på sin egen profesjonelle praksis.

I undersøkelsen klarte ikke jeg å se at det var forskjell på nyutdannede og de som hadde vært i arbeid en stund, når det kom til kunnskap om konkrete teorier. Det kan være flere måter å forstå dette på, men en forklaring kan være at informantene i liten grad har erfaring med koherens mellom teori og praksis. På tross av at flere nylig var ferdig med utdanning var det lite som tydet på at de hadde kunnskap om hvordan de integrerer teori og praksis. Det samme forholdet var med de som hadde arbeidet lenge i barnevernet. Hvis de med lang yrkeserfaring hadde praktiser en vertikal diskurs så skulle det medført en generering av teoretisk kunnskap og at de var langt sterkere på teori en de med kort erfaring. Tvert imot ser det ut som den horisontale diskursen var enerådende. Hvis det er slik at informanten ikke har kunnskap om koherens og hvordan de skal få teori og praksis til å henge sammen, så vil det ikke hjelpe med all verdens praksiserfaringer. De går glipp av den vertikale diskursen og mister læringsprosessen som er så viktig for å utvikle profesjonelle kunnskap.

Resultatene i undersøkelsen er rimelig entydige og jeg har ingen grunn til å tenke at informantene avvek fra andre barnevernsarbeidere. Tvert imot virket de svært dedikert og etterlater de et godt inntrykk. Det mener jeg støtter en antagelse om at informantene ikke har fått med seg kunnskap fra utdanningen om hvordan de skal integrere teori i praksis. Hvis denne forståelsen er riktig og det er gyldig for alle barnevernsarbeidere så er dette noe som bør få betydning for hvordan utdanningene legges opp.

"Studentenes opplevelse av å utvikle profesjonell kunnskap har nær sammenheng med koherens" Vågan og Heggen (2013).

Det vil også være viktig å lytte til de erfaringen fra studentene og yrkesutøvere i barnevernet for å høre ut hva de savner i utdanningen. Studentenes opplevelser ser ut til å verne en god indikasjon på utdanningen lykkes med å skape koherens i læring mellom teori og praksis.

Det er studier som viser at andre yrkesgrupper i mye større grad lykkes med å ha koherens mellom utdanning og praksis og det gjelder for eksempel sykepleiere (Heggen et. al 2017)

For tiden utredes femårig barnevernarbeiderutdanning ved Nord universitet. Det er uklart om det blir et femårig løp eller om det skal være mulig å bygge to år på treårig bachelor. Det tror jeg er en fruktbar vei å gå, uavhengig av hvilken løsning som velges, men vel så viktig er det at en ser på innholdet i utdanningen. En svært viktig komponent i en ny utdanning vil være at studiet legger til rette for en sterk koherens mellom teori og praksis og det må gjøres på en slik måte at studentene har gode ferdigheter til å håndtere den vertikale diskursen. Ut fra de møtene jeg har hatt med informantene mener jeg det er viktigere en selve lengden på utdanningen.

Det er god grunn til å være optimistisk når jeg ser på alle de flotte barnevernsarbeiderne jeg har møtt og når det i tillegg viser seg at endring i utdanningen kan bidra til studentens dedikasjon og identifikasjon til profesjon. (Heggen et. al. 2013). La oss få enda stoltere barnevernsarbeider med en enda sterkere identifikasjon til egen profesjon.

Litteraturliste

- Abidin, R.R. (1995). *Parenting stress index. Professional Manual* (3.utgave) Psychological Assessment Resources.
- Arcus, D. (2001). Inhibited and uninhibited children: Biology in the social context. I: T.D. Wachs og G.A. Kohnstamm (ed.), *Temperament in Context*, s. 43-60, Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. I: B. M. Foss (ed.), *Determinants of infant behavior*.
- Ainsworth, M. D. S. (1972). Attachment and dependency: A comparison. I: J.L. Gewirtz (ed), *Attachment and dependency*.
- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant – mother attachment. I: B. Caldwell og H. Ricciuti (ed.), *Review of child development research*: bd. 3. University of Chicago press.
- Ainsworth, M. D. S. , Blehar, M.C., Waters,E. (1978). *Patterns of attachment*. Erlbaum.
- Antonovsky, A (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass
- Bakermans- Kranenburg, M.J., Van Ijzendoorn, M. H., Bokhorst, C.L., og Schuengel, C. (2004). The importance of shared environment in infant-father attachment Qsort. *Journal of family psychology*, 18, s.545-549.
- Bates J.E. (2001). Adjustment style in childhood as a product of parenting and temperament. I:T.D.Wachs og G.A.Kohnstamm (ed.), *Temperament in Context*. Erlbaum.
- Belsky, J. (1997). Variation in susceptibility to environmental influence: An evolutionary argument. *Psychological Inquiry*, 8, s.182-186.
- Belsky, J., Fish, M. og Isabella, R. (1991). Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: Family antecedents and attachment consequences. *Developmental psychology*, 27, s. 421-431.
- Bernstein, B. (2000). Vertical and horizontal discourse: An essay. In B. Bernstein (ed.). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (PP. 155-174). Landham, MD: Rowman and Littlefield.
- Blatz, W.E. (1966) *Human security: some reflections*. University of Toronto Press.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. (2. edition.). London: Sage
- Bowlby, J. (1944). Forty-four juvenile thieves: Their characters and home lives. *International Journal of Psycho-Analysis*, 25, s. 19-52.
- Bowlby, J. (1949). The study and reduction of group tensions in the family. *Human Relations*, 2, s. 123-128.

- Bowlby, J. (1960). Grief and mourning in infancy and early childhood. *The psychoanalytic study of the child*, 15, s. 3-39.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Bind 1: Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Bind 2: Separation*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Bind 3: Loss, sadness and depression*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, s.759-775.
- Buchmann, M., Floden, R. E., (1992). Coherence, the rebel angel. *Educational Researcher*, 21(9), 4-9.
- Bunkholdt, V. og Kvaran, I (2015). *kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Burlingham, D og Freud, A. (1944). *Infants without families*: Allen & Unwin.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: Personality continues from childhood to adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 78, s.158-172.
- Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell, W., Theodore, R. F. og Moffitt, T. E. (2003). Children behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *Journal of personality and social psychology*, 71, s. 495-513.
- Crittenden, P.M. (1985). Maltreated infants: Vulnerability and resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, s. 85-96.
- Crittenden, P.M. (1988). Relationship at risk. I: J. Belsky og T. Nezworski (ed.). *Clinical implications of attachment*. s. 168 -170. Erbaum.
- Crittenden, P.M. (2000). A dynamic-maturational approach to continuity and change in patterns of attachment. I: P.M Crittenden og A.H. Claussen (ed.), *The organization of attachment relationship: Maturation, culture, and context*. Cambridge University Press.
- DeVries, M.W. (1984). Temperament and Infants mortality among the Masai of East Africa. *American Journal of Psychiatry*, 141, s. 1189-1194.
- DeVries, M.W. (1987). Cry babies, culture and catastrophe. Infant temperament among Masai. In N. Scheper- Hughes (ed.), *Anthropological approaches to the treatment and maltreatment of children*. s. 165-186. Reidel.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Simon and Schuster.
- Dijken, S. van (1998). *John Bowlby: His early life: A biographical Journey into the roots of attachment Theory*. Free association books.

- Eraut, M. (2010). knowledge, working practices, and learning. In S. Billett (ed.), *Learning Through Practice* (pp.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger, Innføring i samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. I: Molander, A., Inge, L. (red.) *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Hagekull, B., Bohlin, G. og Lindhagen, K.(1984). Validity of parental report. *Infants Behavioral Development*.
- Halvorsen, T. (2012). *Miljøarbeid i institusjoner for utsatte unge*. Fagbokforlaget.
- Hane, A.A. og Fox N.A. (2006). *Ordinary variations in maternal caregiving influence human infants stress reactivity. Psychological Science*, 17, s. 550-556.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College record*, 108, 1241-1265
- Hansen, Asle (2017). *Horne går inn for å lovfeste "kjærlighet" i barnvernet*, Dagbladet.no 1. september 2017.
- Heggen, K., and Terum, L. I. (2013). Coherence in professional education: Does it foster dedication and identification? *Teaching in Higher education*, 18, 656-669.
- Heggen, K., Smeby, J.C., Vågan, A. (2015). Coherence: a longitudinal approach. I: Smeby, J.C., Sutphen, M. (ed.) *From Vocational to Professional Education – Educating for social welfare*. London and New York: Routledge.
- Hodkinson, P., Biesta, g., and James, D. (2007). Understanding learning cultures. *Educational review*, 59, 415-427.
- Hughes, J., Jewson, N., og Unwin, L. (2007). *Communities of Practice: Critical Perspectives*. London: Routledge
- Ijzendoorn, M.H og Bakermans-Kranenburg. M.J. (1996). Attachment representations in mother, father, adolescents, and clinical groups: A meta- analytic search for normative data. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64, s. 8-21.
- Ijzendoorn, M. H. og Bakermans-Kranenburg. M. J. (2004). Maternal sensitivity and infant temperament in the formation of attachment. I: G.Bremner og A. Slater (ed.), *Theories of infant development*. Blackwell.
- Ijzendoorn, M. H. og Bakermans-Kranenburg. M. J. (2012). Integrating Temperament and Attachment: The differential Susceptibility Paradigm. I: Zentner, M. og Shiner, R. L (ed.), *Handbook of Temperament*. The Guilford press.
- Ijzendoorn, M. H., og Wolff, M. W. E. (1997). In search of the absent father; Meta-analyses of infant- father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child development*, 68, s. 604-609.
- Johannessen, A. Tufte, P.A. Kristoffersen, L. (2011). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Judd, C. H. (1939) *Educational Psychology*. London: George Allen and Unwin.

- Jensen, k. and Lahn, L. (2005). The binding role of knowledge: An analysis of nursing students, knowledge ties: *Journal of Education and Work*, 18, 305-320.
- Kagan, J. (1982). The construct of difficult temperament: A reply to Thomas, Chess and Korn. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, s. 21-24.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. Basic Books.
- Kagan, J. (1989). Temperamental contribution to social behavior. *American psychologist*, 44, s. 668-674.
- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. I: N. A. Fox (ed.). *The development of emotion regulation: Biological an behavioral considerations*. Society for Research in Child Development.
- Kagan, J. (1995). On attachment. *Harvard Review of Psychiatry*, 3, s. 104-106.
- Kagan, J. (1997). Temperament and the reaction to unfamiliarity. *Child Development*, 68, s. 139 – 143.
- Kagan, J. (1998). Biology and the Child. I: Damon, W og Eisenberg, N (ed.), *Handbook of child psychology, Social emotional, and personality development* John Wiley & Sons.
- Kagan, J og Snidman, N. (2004). *The long shadow of Temperament*. Belknap Press.
- Kayed, N.S., Jozefiak, T., Rimehaug, T., Tjelflaat, T., Brubakk, A-M. og Wichstrøm, L. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge i barneverninstitusjoner*. Trondheim: NTNU. Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – Psykisk helse og barnevern.
- Klein, M. (1932). *The psycho-analysis of children*. Hogarth Press.
- Kuhn.T. (1970). *The structure of Scientific Revolusjons*. University of Chicago press.
- Kant, I. (2005). *Kritikk av den rene fornunft*. Pax.
- Kvale, S. Brinkmann. S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Akademiske.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal akademiske.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenz, K. Z. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. *Journal fur Ornithologie*, 83, s.137-213.
- Main, M. og Solomonsen, J. (1986). Discovery of an insecure – disorganized/disoriented attachment pattern. I: T.B. Brazelton og M.W. Yogman (red.), *Affective development in infancy*. Ablex.
- Main, M. og Solomonsen, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. I: M. T. Greenberg, D. Cicchetti og E. M. Cumming (ed.), *Attachment in the preschool years*. University of Chicago Press.

- Main, M. og Hesse, E. (1990). parents unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightening and/or frightening parental behavior the link mechanism?: M. T. Greenberg, D. Cicchetti og E. M. Cummings (ed.). *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. University of Chicago Press.
- Nilsson, S. (2010). On the meaning of higher education in professional practice: The case of physicians and engineers. *Journal of Education and Work*, 23, 255-274.
- NOU 2009:8 *Kompetanseutvikling i barnevernet – kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU 2012:5 *Bedre beskyttelse av barns utvikling. Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*. Oslo: Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Nordin, N.M. og Subramaniam, S.T.R (2013). Problem based learning approach in the designing of e-content for engineering courses. *Asian Social Science*, 9(10), 300-306.
- Nygren, L., Blom, B., og Moren, S. (2013). *Kunnskapers villkor och anvanding i socialt arbete*. Stockholm: Natur og Kultur.
- Ofstad, K. og Skar, R. (2009). *Barnevernloven med kommentarer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olafsen, K. S. (2010). Temperament i den tidlige utviklingen. I: Moe, V., K. Slinning og M. Bergum Hansen (red.), *Håndbok I sped og småbarns psykiske helse*. Gyldendal Norske Forlag.
- Olafsen, K. S. (2011). Temperament som bidrag i en skreddersydd spedbarns- og småbarnspraksis. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 48, s. 846 – 855.
- Olesen, H. S. (2007). Theorizing learning in life history – A psycho-societal approach. *Studies in the Education of Adults*, 39 (1), 38-53.
- Paulsen, V., Thorshaug, k. og Berg, B. (2014). *møter mellom innvandrere og barnevernet. Kunnskapsstatus*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Prop.106 L (2012-2013) – regjeringen.no
- Prop.169 L (2016-2017) – regjeringen.no
- Robertson, J. (1953). *A two-year-old goes to hospital* (Film). Tavistock Child Development Research Unit, London (available through the Penn State Audiovisual Services, University Park, PA).
- Rothbart, M.K. og Bates, J.E. (1998). Temperament. I: Damon, W og Eisenberg, N. (ed.), I: *Handbook of child psychology. Sosial, emotional, and personality development*. John Wiley & Sons.

- Rothbart, M.K. og Bates, J.E. (2006). Temperament. I: Damon, W og Eisenberg, N og Lerner, R.M. (ed.), I: *Handbook of child psychology. Sosial, emotional, and personality development*. John Wiley & Sons.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Seifer, R. Og Sameroff, A.J. (1986). The concept, measurement, and interpretation of temperament in young children. I: M.L. Wolraich og D. Routh (ed.), *Advances in Developmental and Behavioral Pediatrics*. JAI Press.
- Smedby, J. -C. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies i Higher Education*, 32, 207-224.
- Smedby, J.-C and Heggen, K (2014) Coherence and development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27, 71-91.
- Smith, L. (2008). *Tilknytning og barns utvikling*. Høyskoleforlaget.
- Spitz, R. A. (1947). *Grief: A peril in infancy (Film)*. University of Akron Psychology Archives, Akron, Ohio. (available through the Penn State Audiovisual Services, University Park, PA).
- Spitz, R. A. og Wolf, K.M.(1946). *The smiling response: A contribution to the ontogenesis of social relation*. Genetic Psychology Monographs.
- Spitz, R. A. (1960). Discussion of Dr. John Bowlby's paper. *Psychoanalytic study of the child*, 15, s. 85-208.
- Sroufe, L.A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant –caregiver relationships and infant temperament. *Child development*, 56, s. 1 – 14.
- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder*. Fagbokforlaget
- Tetzchner, S. von (2013). *Utviklingspsykologi*. Gyldendal akademiske.
- Thomas, A., Chess, S., og Birch, H.G. (1968). *Temperament and Behavioral Disorder in Children*. New York University Press.
- Thomas, A. og Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- Thomassen, M., (2006) *Vitenskap, kunnskap og praksis – innføring I vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal
- Tinbergen, N. (1951). *The study of instinct*. Oxford University press.
- Tjora, A. (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Torgersen, A.M. (1990). Temperament som utviklingspsykologisk begrep. Beskrivelse av en forskningstradisjon. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 27, s. 889 – 911.
- Van Oers, B. (1998). The fallacy of detextualization. *Mind, Culture, and Activity*, 5, 135-142.

Vågan, A., Heggen, K. (2013). Contextualisation and learning: A comparative study of students teachers and students nurses. *Journal of Education and work*.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Blackwell.

Wittgenstein, L. (1969). *Über Gewissheit*. Oxford:Blackwell.

Young, M. F. D. (2008). *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge.

Aadland, E. (2011). "Og eg ser på deg.." Vitenskapsteori i helse-og sosialfag.

Aakvaag, G. (2010). *Moderne sosiologisk teori*, Abstrakt forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1.

(I forkant av at jeg sendte mail, ringte jeg leder på de tjenestestedene hvor undersøkelsene skulle gjennomføres)

Litt om masterprosjektet mitt.

Takk for hyggelig samtale på telefon.

Jeg er som sagt masterstudent i Samfunnsvitenskap ved Nord universitet. Jeg er inne i siste semester og skal skrive avsluttende masteroppgave med frist 18 mai. Tema for min oppgave vil handle om kunnskapsgrunnlag i barnevernstjenesten og se på hva som er de store linjene i teorigrunnlaget for barnevernsarbeid.

Som utgangspunkt har jeg til plan å intervju 4 barnevernsarbeider ved 3 ulike barnevernskontor. Intervjuet vil vare ca. 45 minutter.

Intervjuet er selvfølgelig frivillig og jeg vil ikke bruke informasjon mot informantens vilje. Det vil si at det er mulig å kontakt med meg etter intervjuet, hvis noen ønsker å trekke seg.

Informant vil være anonym og det vil ikke komme frem av oppgaven hvilken barnevernstjeneste informasjonen kommer fra.

Jeg håper på at dere har 4 barnevernsarbeidere som kunne tenkt seg å bli intervjuet. På grunn av tidspress er det ønskelig å få tatt disse intervjuene så snart som mulig. Av praktiske grunner så ønsker jeg å få tatt alle intervjuene på samme dag og gjerne fortløpende.

Håper på positivt svar.

Vennlig hilsen

Roger Halvorsen

Vedlegg 2.

Intervju, Master i Samfunnsvitenskap. 2018 , Roger Halvorsen.

1. Kan du kort beskrive hva du har av utdanning og av yrkespraksis?

Mulige oppfølgings spørsmål:

- hvor lenge har du arbeidet i barnevernet?
- Hvor lenge har du arbeidet på nåværende arbeidssted?

2. Det å arbeide i barnevernet er ofte en krevende arbeidssituasjon. Hva opplever du som mest krevende i jobben?

3. Hva er det viktigste du har lært i utdanningen din?

Mulig oppfølgings spørsmål:

- hvis du tenker tilbake på grunnutdanningen, hva har vært det viktigste du har lært der?

4. Fikk du som student grundige innføringer i faglige teorier, eller var innføringene av mer overflatisk art?

5. Var lærerne dine opptatt av å beskrive faglige uenigheter som eksisterer innen fagfeltet, altså å få fram hva som eksisterer av alternative oppfatninger og teorier, eller var det primært hovedoppfatninger og dominerende teorier som det ble undervist om?

Mulige oppfølgings spørsmål:

- Husker du noen sentrale teoretikere?

6. Det å vurdere foreldres omsorgskompetanse er en sentral oppgave for barnevernet. Hvilke teorier kan barnevernansatte gjøre bruk av i arbeidet med å utføre denne oppgaven?

Mulige oppfølgings spørsmål:

- Hvilket teorigrunnlag representerer "referanseperson" ?

7. Kjenner du til tilknytningsteorien, og kan du da eventuelt gjøre rede for det sentrale ved denne?

Alternativt spørsmål:

- kjenner du til Bowlby og hans teorier om tilknytning
- Det er vanlig å si at Bowlbys tilknytningsteori er en etologisk teori. Hva menes med det?
- Bowlbys teori omtales ofte som en videreføring av objektrelasjonsteori. Kan du beskrive hva denne forbindelsen består i?
- Ifølge tilknytningsteorien eksisterer det en såkalt sensitiv periode, eller et «utviklingsvindu», hva gjelder tilknytning. Vet du når dette er?
- Hvilke konkrete reaksjoner hos barnet er det som tyder på sikker tilknytning?

8. Hvilke implikasjoner har tilknytningsteorien hva gjelder det å vurdere om barn er utsatt for omsorgssvikt - med det mener jeg hvordan man konkret vil gå fram og hva man konkret vil se etter?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- brukes tilknytningsteorien i arbeidet med å gjøre vurderinger i forhold til omsorgssvikt?
- Hvordan kan dette se ut i praksis. Hvordan er sammenhengen mellom å se på foreldrepraksis og at barn får den omsorgen de trenger?
- er det noen spesielle verktøy som brukes?

9. Kjenner du til Jerome Kagan og hans teori om temperament?

10. Hvordan brukes denne teorien i forhold til omsorgsvurderinger?

11. Kjenner du til Kåre S Olafsen og hans forskning om medfødt temperament?

12. Hva tenker du vil være det viktigste faglige satsningsområde for barnevernet i framtiden?