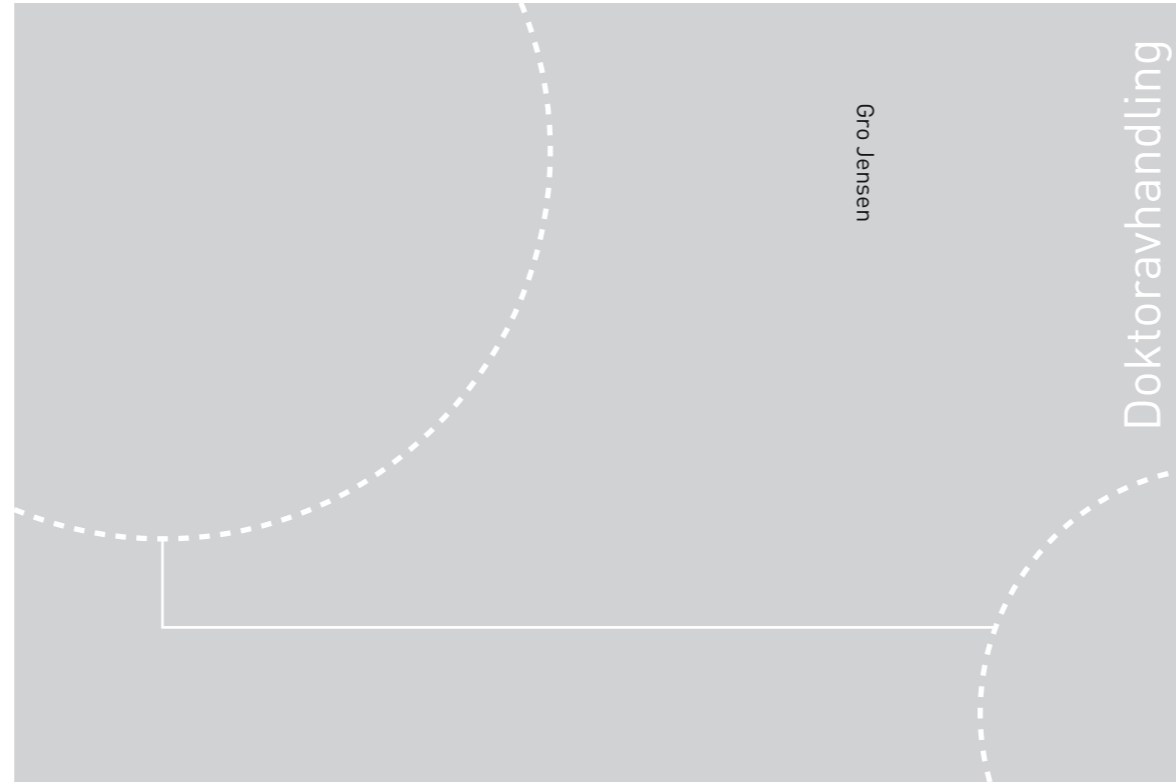


ISBN 978-82-326-1432-5 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-1433-2 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2016:46

Gro Jensen

## Unges brukermedvirkning i Flipover-metoden

- Dilemmaer ved maktutøvelse i  
barnevern

Doktoravhandling ved NTNU, 2016:46

**NTNU**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Avhandling for graden  
philosophiae doctor  
Fakultet for samfunnsvitenskap og  
teknologiledelse  
Psykologisk institutt

 **NTNU**  
Kunnskap for en bedre verden

 NTNU

 **NTNU**  
Kunnskap for en bedre verden

Gro Jensen

# Unges brukermedvirkning i Flipover-metoden

- Dilemmaer ved maktutøvelse i  
barnevern

Avhandling for graden philosophiae doctor  
Trondheim, februar 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Psykologisk institutt



Kunnskap for en bedre verden

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Psykologisk institutt

© Gro Jensen

ISBN 978-82-326-1432-5 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-1433-2 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2016:46

Trykket av NTNU Grafisk senter

*Tilegnet mine barn Arielle, Simon og Joel,  
som hver for seg og sammen med andre,  
skal finne sine egne veier å gå*



## Forord

Som student på en videreutdanning i barnevernfaglige metoder og tiltak i 2004-2005, ble jeg interessert i brukermedvirkning for barn og unge i barnevern. På den tiden var det en faglig diskurs om medvirkning fra brukerne av ulike velferdstjenester, barnevernet inkludert. Det ble økt fokus på betydningen av å inkludere og aktivisere brukeren i eget endringsarbeid og problemløsning, i stedet for at profesjonelle utøvere skulle angi løsninger. Som et av flere brukermedvirkende tiltak i barnevernet, ble jeg introdusert for Flipover-metoden; en sosial nettverksmetode som har som hensikt å fremme medvirkning fra ungdom i barnevern.

Når jeg ser meg tilbake, har nok likevel deltakelse og aktivitet i utvikling og læringsløp for ungdom, vært faglig viktig for meg forut for interessen for unges brukermedvirkning. I kvalifiseringen til graden cand.polit. i pedagogikk med hovedfagsoppgaven «Stedets unge og de unges sted», som ble avsluttet i 1999, hadde jeg valgt temaet lokalorientert skole<sup>1</sup>. Et lokalorientert skoleinnhold omfatter å tilføre skolen et større praktisk innhold gjennom å trekke inn lokale næringer eller tradisjoner i undervisningen. Like viktig vil det være å aktivisere og gjøre unge deltagende i eget læringsløp, så som i medvirkning i barnevern.

Ph.d-prosjektet har vært som å ferdes til sjøs under skiftende forhold; tidvis bølger og vind på åpent hav, andre ganger storm og landligge. I perioder har det også vært en fantastisk seilas i smult færvann. Ferden har ikke vært mulig uten støtte og hjelp. Det er mange som har bidratt med både praktisk hjelp, motivering og faglige innspill. Først en takk til familie, og spesielt til min mor og min datter som har stilt opp som barnepassere under mine mange Trøndelagsreiser – omsorgsfulle Arielle som etter hvert alene tok hånd om hjem og småbrødre når jeg var bortreist, og som også har heiet på meg helt til innlevering.

Takk til Øyvind Kvello, tidligere ansatt førsteamanuensis ved NTNU, som var veileder i prosjektet. Det har også vært viktig med kollegaer som har gitt både klapp på skuldra når det har vært motvind, og som har bidratt med faglige innspill og diskusjoner for øvrig.

---

<sup>1</sup> Lokalorientert skole eller undervisning hadde sin plass i grunnskolen i perioden rundt 1970 til ut på 1990-tallet.

Tidligere kollega, førstelektor Monica Bjerklund, leste og kommenterte den første prosjektbeskrivelsen til stipendiatsøknaden. Det skal også nevnes at den som muliggjorde stipendiatet, var universitetslektor Eli-Synnøve Skum-Hanssen.

Førstelektor Nina Hermansen ga meg et godt faglig løft under et skriveverksted i Provence, og åpnet øynene mine for datamaterialet jeg hadde, og har også vært en flott støtte underveis. En annen kollega, førsteamanuensis Oddbjørn Stenberg, har gitt faglige innspill, men skal ikke minst takkes for sin fleksibilitet i fordeling av undervisningsemner med meg etter at stipendiatperioden utgikk. Det har medført at jeg har fått sammenhengende skriveperioder.

I tillegg vil jeg rette en takk til både nåværende og tidligere ledelse som på ulike måter har vist stor vilje til å tilrettelegge arbeidsprosessen min. Jeg vil også fremheve nyttige faglige diskusjoner med førstelektor Aud Kirsten Innjord og dosent Jan Erik Henriksen ved UiT.

Tusen takk til «veileder-teamet» som har fulgt meg siste året: først ut var professor Kjell Olsen ved UiT, som leste gjennom avhandlingen, og kom med nyttige faglige innspill. Deretter fikk jeg intensiv veiledning fra professor Bente Puntervold Bø, førsteamanuensis Oddbjørg Skjær Ulvik og professor Liv-Mette Gulbrandsen under et studieopphold ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Bente Puntervold Bø har også bistått helt fra starten av prosjektet. En stor takk til førsteamanuensis Wenche Kjæmpenes ved UiT, som i slutfasen tilbød veiledningssamtaler og oppfølging; det skapte motivasjon og har vært uvurderlig hjelp.

Administrativt ansatte ved UiT; Marit Hansen og Mariann Kristensen, og Frank Pedersen ved seksjon for fagnær IT, skal takkes så mye for hjelp og teknisk support dagen før innlevering.

Sist, men ikke minst, retter jeg en stor takk til alle mine informanter; både ungdommene og de private deltagerne som generøst har delt personlige temaer i nettverksmøter, men også saksbehandlerne og møtelederne som har latt seg intervjuet og som har inkludert meg i deres arbeidshverdag.

30. september 2015

Gro Jensen

## Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i> .....	1
<i>Innholdsfortegnelse</i> .....	1
<i>Tabelliste</i> .....	4
<b>Kapittel 1 Brukermedvirkning i barnevern</b> .....	<b>5</b>
1.1 <i>Problemstillingene i avhandlingen</i> .....	8
1.2 <i>Empowerment og brukermedvirkning som begreper og praksiser</i> .....	11
1.2.1 <i>Tidligere forskning</i> .....	17
1.3 <i>Avhandlingens fokus og kunnskapsbidrag</i> .....	22
1.4 <i>Institusjonelt skapte paradokser i sosialt arbeid</i> .....	29
1.5 <i>Disposisjon og avgrensning av avhandlingen</i> .....	33
<b>Kapittel 2 Forståelser av barn og deres læring og utvikling</b> .....	<b>37</b>
2.1 <i>To ulike tradisjoner for pedagogisk utøvelse</i> .....	40
2.2 <i>Flipover-metoden som en brukermedvirkende tilnærming</i> .....	42
2.3 <i>Vurdering av Flipover-metoden</i> .....	49
<b>Kapittel 3 Metodologiske overveielser og utforming av forskningspraksiser</b> .....	<b>53</b>
3.1 <i>Forskerposisjon</i> .....	53
3.2 <i>Forskningsdesign</i> .....	55
3.2.1 <i>Kvalitative intervjuer og observasjoner som metodiske valg</i> .....	57
3.2.2 <i>Utvikling av intervjuet og gjennomføring av intervju</i> .....	58
3.3 <i>Observasjon i Flipover-møter</i> .....	62
3.4 <i>Analysearbeidet</i> .....	71
3.5 <i>Etiske overveielser rundt barn og unge i barnevern som informanter</i> .....	74
3.6 <i>Relevante kvalitetskrav til studien</i> .....	79
<b>Kapittel 4 Analyse av intervjustudier</b> .....	<b>83</b>
4.1 <i>Saksbehandlerne i studien</i> .....	83
4.2 <i>Saksbehandlerens syn på brukermedvirkning i barnevern</i> .....	84



4.3 Medvirkningsrom i Flipover-metoden .....	103
Enesamtaler mellom nettverks møter .....	103
Ungdommens definisjon av tema for problemløsning .....	105
Talsperson for ungdommen .....	111
4.4 Flipover-metodens løsningsorientering .....	113
4.5 Hvilke unge tilbys Flipover-metoden som hjelpetiltak? .....	117
<b>Kapittel 5 Analyse av medvirkningspraksiser .....</b>	<b>124</b>
5.1 Ungdommene i studien .....	124
5.2 Flipover-møter med ungdom og nettverk .....	124
5.3 Gyldige og ugyldige valg i medvirkningsdiskurser .....	126
Endre: «Jeg vil ikke gå på skolen til høsten» .....	126
Robert: «Kontrollere sinnet mitt og takle vanskelige situasjoner» .....	138
Thea: «Jeg vil flytte hjemme fra» .....	150
5.4 Unges beslutninger om skolegang og fremtid .....	155
Thea: «Jeg må komme meg opp om morgenen» .....	155
Robert: «Jeg vil gå på skolen med de andre» .....	161
Endre: «Jeg har holdt på å mase om de her CD-spilleme i et år nå» .....	167
5.5 En umyndig posisjon .....	172
Endre: «Mamma vet liksom mer om meg enn det jeg gjør sjøb» .....	172
<b>Kapittel 6 Ungdommens posisjon som meds piller eller mots piller .....</b>	<b>180</b>
6.1 Hvilke beslutningsområder får ungdommene ta del i? .....	181
6.2 Hva skaper samarbeid mellom ungdom og barnevern i Flipover-metoden? .....	187
6.3 Problemformat som styrende for unges medvirkning .....	191
6.4 Etterord – hva hendte med ungdommene i Flipover-metoden? .....	196
<b>Kapittel 7 Oppsummering og konklusjoner om unges medvirkning i Flipover-metoden .....</b>	<b>199</b>
7.1 Utøvernes erfaringer og refleksjoner om brukermedvirkning i Flipover-metoden .....	202
7.3 Utøvernes syn på Flipover-metodens medvirkningsrom .....	203
Beslutningsområder for unge .....	203
Innledende problemløsning i enesamtaler .....	204
Talsperson .....	206
7.4 Dilemmaer i medvirkningspraksiser i studien .....	208
Dilemma 1: Profesjonell støtte for unges medvirkning .....	208
Dilemma 2: Unges medvirkning eller nettverkets medvirkning? .....	211

Dilemma 3: Voksendominans i møtene .....	213
Dilemma 4: Å følge brukermedvirkende arbeidsmåter .....	216
Dilemma 5: Diskurser på kollisjonskurs? .....	220
<i>7.5 Veien videre – utvikling av medvirkningspraksis i Flipover-metoden .....</i>	<i>225</i>
<i>Litteraturliste .....</i>	<i>230</i>
<b><i>Vedlegg .....</i></b>	<b><i>245</i></b>
<b><i>Vedlegg 1: Intervjuguide til ungdommer .....</i></b>	<b><i>245</i></b>
<b><i>Vedlegg 2: Intervjuguide til saksbehandlere .....</i></b>	<b><i>247</i></b>
<b><i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeskjema til saksbehandlere .....</i></b>	<b><i>249</i></b>
<b><i>Vedlegg 4: Informasjonsskriv med samtykkeskjema til ungdom .....</i></b>	<b><i>252</i></b>
<b><i>Vedlegg 5: Informasjonsskriv med samtykkeskjema til foresatte .....</i></b>	<b><i>254</i></b>
<b><i>Vedlegg 6: NSD-godkjenning .....</i></b>	<b><i>257</i></b>
<b><i>Vedlegg 7: REK-godkjenning .....</i></b>	<b><i>258</i></b>

## **Tabelliste**

Tabell 1 Brukermedvirkning på individnivå	9
Tabell 2 Ungdommenes temaer	181

## Kapittel 1 Brukermedvirkning i barnevern

Dette er en avhandling om hvordan makt kommer til uttrykk, når brukermedvirkning skal utøves i samhandling mellom unge brukere og utøvere i barnevern. Studiens fokus er den skjulte makten som produseres når det tas i bruk brukermedvirkende tilnærminger i unges problemløsning. Det kan utøves makt som fremstår som både ubevisst og skjult for utøvere og brukere som deltakere i samhandling (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Det berører maktfenomener i barnevernets kommunikasjon med brukere, og utøvernes tankegang om brukerne og deres problemer. Ulleberg (2007, s. 72) sier at diskurser, teorier og forestillinger materialiserer seg og får sitt uttrykk gjennom handling og praksis.

Medvirkning er ideologisk fornet av vestlige idealer om å tilstrebe størst grad av autonomi og symmetri i ulike relasjoner (NOU 2012:5). Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger legger følgende til grunn for brukermedvirkning:

Respekten for enkeltindividets verdier og ønske om kontroll over eget liv er grunnleggende i helse- og sosialfaglig arbeid. Gjennom dialog og tilrettelegging for medvirkning skal yrkesutøveren bidra til å styrke den enkeltes mulighet til å leve i samsvar med egne verdier, muligheter og begrensinger (Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosisonomer, vernepleiere og velferdsvitere, 2015, s. 7).

Barnevernet sitt mandat er vern av barn og unge, med oppgaver regulert gjennom lov om barneverntjenester av 1992. Lovens § 4-4 *Hjelpetiltak for barn og barnefamilier* sier at barneverntjenesten skal bidra til å gi det enkelte barn gode levekår og utviklingsmuligheter ved råd, veiledning og hjelpetiltak. Barneverntjenestene skal i størst mulig grad inngå et samarbeid med familiene de møter, og unngå for sterk inngripen i brukernes privatliv, men etaten assosieres tidvis med tvang og kontroll. Medias fremstilling av barnevernets arbeid domineres av historier om barnevernets inngripen i hjem og familie, med omsorgsovertakelser og akutt plasseringer av barn og unge. Det er en åpen maktutøvelse som legitimeres av barnevernets samfunnsmandat og myndighet.

NOU 2009:8 viser til at ivaretagelsen av barns og unges interesser og rettigheter i barnevern og deres muligheter for å være aktører i sitt eget liv, krever et miljø som støtter og oppmuntrer dem, og gir opplevelsen av at de har noe å bidra med. Organisasjoner som gjør forsøk på å fremme unges medvirkning, kan oppleve skjulte barrierer ut fra både organisatoriske og strukturelle forhold (McNeish & Newman, 2002; Horverak, 2006).

I barnevern kan ulike diskurser om god omsorg, oppdragelse og foreldreskap gjøre seg gjeldende i møtet mellom barnevern og brukere. I tillegg kan ulike syn på barn og deres utvikling være rådende. I hvilken grad unge skal medvirke i endringer av egen livssituasjon, kan betinges av ulike utviklingssyn hos omsorgspersonene. En lineær utviklingsforståelse omfatter at unge individer utvikles gjennom oppvekstfaser. Det er knyttet til deres alderstrinn, ikke et syn på unge som særegne individer (Horverak, 2006). «Hvis derimot barnet utvikler seg lineært kan vi gjennom oppvekstfaser og kartlegging av faktorer i barnets miljø stille diagnoser og foreta valg på barnets vegne, uten at barnet nødvendigvis tar del i beslutningsprosessen» (op. cit., s. 20). Et lineært utviklingssyn begrenser ikke bare unges medvirkning, men kan bidra til å konstruere snevre normalitetsoppfatninger av unge.

Egelund (2005, s. 140) diskuterer om sosialarbeidere mangler vitenskapelige begreper for utøvelsen, som gjør at arbeidet utøves ut fra et personlig moralsk grunnlag hos sosialarbeideren. Det kan for det første bidra til å skape stereotypier av brukere, der brukernes problemer tilpasses løsningsrepertoaret som allerede foreligger i ulike omsorgstjenester. Det hemmer brukeres rett til medvirkning, og kan medføre maktovrettedelser i forhold til hjelpesøkerne. Når brukerne ikke dras inn i beslutningene om eget liv, svekkes for det andre kvaliteten ved det profesjonelle arbeidet (op. cit.).

Järvinen og Mik-Meyer (2003) beskriver i sin kritiske tilnærming til sosialt arbeid, at posisjoner i omsorgstjenester automatisk «klientifiserer» hjelpesøkere. Av den grunn bruker forfatterne konsekvent betegnelsen «klient». I møtet med klienter foretar sosialarbeidere diagnostisering av hjelpesøkernes problemer ut fra institusjoners handlingsmuligheter (op. cit.). Det kan forklares som et hjelpefenomen, der løsninger (tiltak) leter etter problemer, på samme tid som brukeren selv skal medvirke i utforming av løsninger. Dette ser forfatterne på som ett

av paradoksene som preger sosialt arbeid. De hevder at profesjonell hjelp i sosialt arbeid bygger på institusjonelt skapte problemkonstruksjoner, preget av individfokusert endringsarbeid. Det bidrar til å tilsøre strukturelle konflikter i forhold til underliggende formål om å regulere og mobilisere de økonomiske ressurser hjelpesystemene disponerer over. I stedet for er det individet og hans eller hennes personlighet, innstilling og ressurser som skal forandres (op. cit., s. 19).

Brukermedvirkning kan angå makt i betydningen av hvordan en kan få aksept for sin versjon av virkeligheten, der det foregår en kamp om ulike definisjoner av virkeligheten (Jansen, 2013, s. 35). Jansen knytter dette til mulighetsrommet for hvem vi kan være, og hvilke historier det er mulig for oss å fortelle. Makt produserer på en slik måte det sosiale, og avgrenser samtidig individets muligheter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 49).

Brukermedvirkningens innhold vil kunne være forskjellig for yngre barn og ungdom; der styrken av medvirkning vil kunne variere. Barn og unges medvirkning kan kvantifiseres og graderes i forhold til om de unge deltar, hvor mye de deltar, om de kan delta mer, og om unge medvirker eller ikke (Ulvik, 2009). Vel så interessant er det å se på hvilke beslutningsområder unge brukere får tilgang til i en institusjonell kontekst som barnevern.

Perioden som ungdom preges av store sosiale overganger som utdanning, flytting hjemmefra, etablering i egen bolig, etablering i arbeidsmarkedet, kjærighetsrelasjoner og etter hvert stifting av egen familie (Hammer & Hyggen, 2013). Overgangene til voksenlivet kan være utfordrende for den enkelte. Det indikerer at ungdom har behov for støtte til livsvalg fra omsorgspersoner som både foreldre og ansatte i barnevern.

Ungdom som brukergruppe kan ut fra et større erfaringsgrunnlag være i stand til å reise protester, og beskrive og uttrykke ønsker for egen livssituasjon mer utdypende enn yngre barn. Yngre barn vil kunne dra nytte av kommunikasjonsformer utover det verbale språket, som for eksempel lek. Levin (2008) viser til tradisjonen for bruk av barnetegning i psykologisk forskning og praksis. Ungdomsgruppen kan ut fra de sosiale overgangene som ligger foran dem, medvirke i tyngre og mer alvorlige beslutninger enn yngre barn.

Brukermedvirkning under barnevernets myndighetsutøvelse kan utøves gjennom at de profesjonelle hjelperne sammen med unge brukere, initierer problemløsning gjennom samtaler og møter med betydningsfulle mennesker fra det sosiale nettverket (Fyrand, 2005). I følge Seikkula og Arnkil (2007) benyttes begrepet sosialt nettverk både innen informasjonsteknologien, nevrobiologien og innenfor ulike psykososiale arbeidsområder. Nettverksbegrepet i det samfunnsvitenskapelige fagfeltet, eksisterer i form av både teorier og metodiske tilnærminger som nettverkskartlegging og nettverksarbeid (op. cit.). Et fellestrekk for familie- og nettverksorienterte tiltak i barnevern, er at de gjerne vektlegger høy beslutningsmyndighet hos private parter. Å overlate beslutninger til unge og deres foreldre kan i seg selv representere et motsetningsforhold ut fra barnevernets mandat om å sikre unges omsorgssituasjon gjennom inngripen (Horverak, 2006).

Én av metodene som er utviklet for ungdommers brukermedvirkning i barnevern er Flipover-metoden<sup>2</sup>. Det er en sosial nettverksmetode for aldersgruppen 12-18 år som har som formål å fremme unges egen medvirkning i problemløsning gjennom bestemte metodiske steg. I studien anvender jeg Flipover-metoden som et sted å studere brukermedvirkning i barnevern.

## 1.1 Problemstillingene i avhandlingen

Innledningsvis i studien startet jeg ut med en bred problemformulering om hvordan brukermedvirkning for unge kan hemmes eller fremmes i barnevern. Jeg ville studere om bruk av Flipover-metoden var en egnet tilnærming for å understøtte ungdommers medvirkning, og hva de unge får være med på å bestemme ved bruk av denne metoden. Videre ønsket jeg å se på hvilke måter ungdommer medvirket, gjennom å benytte medvirkningsgrader fra NOU 2000:12 som analysekategorier: informasjon, talerett, talsperson, forhandlingsrett og beslutningsrett.

---

<sup>2</sup> Navnet Flipover-metoden er valgt av ungdommer i Trondheim kommune, som har deltatt i denne intervensjonsformen. Det skriver seg fra at det benyttes flipover-ark i arbeidet med å trekke opp områdene som det skal jobbes med og for å systematisere endringsarbeidet til ungdommene (Døsvik & Finseraas, 2005; Kristofersen, Sverdrup, Haaland & Wang Andresen, 2006).

Brukermedvirkning i Flipover-metoden innebærer at den involverte ungdommen både skal bli hørt og få uttalt seg om egen livssituasjon i enesamtaler. I tillegg skal ungdommen velge problemområde og nettverksdeltakere, og delta i forhandlinger og beslutninger om tiltak/løsninger i nettverksmøter. Med unntak av talsperson<sup>3</sup> som opprinnelig ikke har vært benyttet i Flipover-metoden, favner det om de fem grader av brukermedvirkning i barnevernet, som NOU 2000:12 angir. En tabell om brukermedvirkning på individnivå er gjengitt direkte etter Kock og Kock (1995, s. 57). I likhet med NOU 2000:12, viser det til ulike grader av brukermedvirkning:

**Tabell 1 Brukermedvirkning på individnivå**

Grad Nivå	Informasjon	Talsperson	Talerett	Forhandlingsrett	Beslutningsrett
Individuelt	Om hva som skal skje, vurdering, planer og beslutninger - Begrunnelse	Legge fram ønsker og behov på vegne av barnet - Medvirke på vegne av barnet	Legge fram egne ønsker og behov i forbindelse med egen sak	Drøfte og forhandle om tiltak i egen sak ut fra egne ønsker og behov	Ta avgjørelser i forhold til egen sak

Det blir imidlertid for «tomme» medvirkningskategorier å regne, uten å se på den samhandling som utvikles mellom de unge og hjelperne i utøvelsen av Flipover-metoden.

Jeg utvidet etter hvert forskningsfokuset mot saksbehandlerne og deres erfaringer og refleksjoner omkring brukermedvirkning, og deres posisjon som profesjonell møteleder i Flipover-metoden. Jeg ønsket å få frem deres syn på forhold som kan hemme eller fremme ungdommers medvirkning. En metodologisk fallgrube vil her kunne være å trekke slutninger av saksbehandlerne meninger om brukermedvirkning for ungdom i barnevern, i stedet for å vektlegge førstehåndskunnskap fra *de som skal medvirke* (ungdommen). Jeg ser derfor på

---

<sup>3</sup> I Flipover-metoden anvendes ikke talsperson, siden ungdom fra 12–18 år regnes som kompetent og moden fokusperson i hjelpeprosessen.



saksbehandlerne erfaringer og refleksjoner om brukermedvirkning i forhold til observasjonsmateriale fra nettverksmøter med ungdom i Flipover-metoden. Siktemålet er å få frem ungdommenes stemmer, og det som utvikles i samhandling. Noen av saksbehandlerne som er intervjuet, har også vært de som leder nettverksmøtene.

Det viste seg å være forskjeller mellom det utøverne uttrykte om brukermedvirkning i intervjuene, versus det jeg observerte av medvirkningspraksiser i utøvelsen av Flipover-metoden. Ut fra intervjuene oppfattet jeg at saksbehandlerne ga uttrykk for idealer og forestillinger om brukermedvirkning, mens observasjoner viste at disse ikke alltid var nedfelt i utøvelsen i barnevernet. Det kan indikere at det oppstår utfordringer på ulike nivåer rundt unges medvirkning i praksis.

Institusjonelle forhold i barnevernet bidrar til å regulere de voksne og unges posisjoner, og grader av unges medvirkning. Jeg ble slik ansporet til å knytte ungdommenes samhandling med utøverne til ulike dilemmaer ved brukermedvirkning i barnevern, eksemplifisert ved Flipover-metoden. Dilemmaene har forbindelse til maktfordeling mellom ungdom og barnevernsutøvere i en institusjonell kontekst, og vil bli diskutert avslutningsvis i avhandlingen.

En hovedproblemstilling er hvordan brukermedvirkning for ungdom kan utvikles i barnevern som institusjon. Problemstillingen inneholder flere underspørsmål, hvor betegnelsen «utøver» viser til barnevernsansatte som utøvere i Flipover-metoden. De tre siste forskningsspørsmålene omfatter hvordan brukermedvirkning konstrueres i samhandling mellom unge og barnevern:

- Hvilke erfaringer og refleksjoner har utøvere av Flipover-metoden om brukermedvirkning for ungdom i barnevernet?
- Hvilken plass mener utøverne at Flipover-metoden gir til brukermedvirkning?
- Hva får de unge være med på å bestemme om eget liv?
- Hvordan samhandler ungdom og barnevern i utøvelsen av Flipover-metoden?
- Hvilke forhold kan understøtte eller virke hemmende for unges medvirkning?

## **1.2 Empowerment og brukervedvirkning som begreper og praksiser**

Med Rønning (2007) kan empowerment, eller det han betegner som myndiggjørende praksis, defineres som å forbedre grupper eller individers maktposisjon, og som et fenomen som omfatter ikke bare rammene for det sosiale arbeidet på makronivået, men også mikronivået der det handler om individets blikk for muligheter til å forbedre egen livssituasjon. Det bygger på likeverd og like rettigheter, og står i motsetning til paternalisme der den profesjonelle hjelperen angir løsninger. Myndiggjørende praksis knyttes i faglitteraturen til forståelser av både empowerment og brukervedvirkning som teoretiske begreper. Dette kan sees i sammenheng med prinsipielle diskusjoner om autonomi og selvstendighet for individer ut fra menneskerettigheter, demokratiseringsprosesser og økte brukervedvirkninger. I utviklingen av velferdsstaten kan det sies at vi har gått fra et samfunn der individet har plikter, fordi staten har rettigheter, til et samfunn der staten har plikter, fordi individet har rettigheter. Rettighetene har til oppgave å ivareta individets autonomi (Vetlesen, 2001).

De teoretiske og ideologiske røttene til empowerment-tradisjonen kan ifølge Rønning (2007) spores til marxismen (maktmobilisering mot kapitalismen), og til psykoanalysen (subjektiv følelse av tankemessig frigjøring). Å begrense empowerment til en individuell bevisstgjøringsprosess bidrar likevel til å avpolitiserer empowerment-begrepet, ifølge Askheim (2007). Han viser opprinnelsen til empowerment-tenkningen i både den amerikanske borgerrettsbevegelsen, kvinnebevegelsen, samt i frigjøringsbevegelser i den tredje verden.

Kritisk sosialt arbeid som hadde sin utvikling i 1960-årene, hadde både en hensikt om hjelp til brukere og et politisk formål om endring av undertrykkende samfunnsforhold. Dette viste seg gjennom utvikling av samfunnsarbeid som metode, det vil si intervensjon rettet mot et kollektivt nivå (Rønning, 2007). Hutchinson (2004) synliggjør at den norske sosialskolen i 1970-årene la til grunn en forståelse av samfunnsarbeid som sammenvevd med øvrige metoder i sosialt arbeid. I utdanningen av sosialarbeidere initierte sosialskolene til prosjekter i samarbeid med offentlige etater. Samfunnsarbeid strekker seg fra arbeid på individnivå, via

grupper til system- og samfunnsnivå. Ulike selvhjelpsgrupperinger og nettverksarbeid er eksempler på dette (op. cit.).

Askheim (2007) belyser i boka «*Empowerment. I teori og praksis*» fire ulike posisjoner i sosialt arbeid som har hatt betydning for forståelsen og utøvelsen av empowerment eller myndiggjørende praksis. De fire posisjonene omtaler han som *etablering av motmakt*, som en *markedsorientert tilnærming*, som en *liberal styringsstrategi* og som en *terapeutisk posisjon*. Myndiggjøring av brukerne vil likevel omfatte handlinger der profesjonelle hjelpere er de som bemyndiger, gjennom at de gis anledning til «... også kunne sette grensen for hvor mye makt de avmektige skal få og hva den skal innebære» (2007, s. 28). De følgende beskrivelsene av de ulike posisjonene bygger i all hovedsak på Askheims fremstilling.

Empowerment forstått som *etablering av motmakt* bygger på et frigjøringsperspektiv, i form av å styrke enkeltindivider og grupper, og deres betingelser for at individene endrer sin avmaktssituasjon i et samfunn. Her skal fagpersonene hjelpe brukerne til å bevisstgjøre dem hvordan samfunnsforhold har påvirket utviklingen av deres individuelle problemer. Pedagogen Paulo Freire kan gjennom sitt fattigdomsarbeid i Brasil sies å representere denne posisjonen. Ut fra Freires tenkning er bevisstgjøring et sentralt begrep for å lære marginaliserte grupper å handle annerledes og endre undertrykkende sosiale, økonomiske og politiske samfunnsvilkår. En grunnleggende forståelse er at ulike samfunnsposisjoner er menneskeskapt, historiske prosesser.

I den *markedsorienterte tilnærmingen* tillegges brukeren av tjenesten rettigheter og valgfrihet i forhold til hvordan deres behov skal dekkes. Denne tilnærmingen har sitt utspring i en høyreliberalistisk konsumentenkning basert på New Public Management-prinsipper som kostnadseffektivitet, konkurranse og brukerstyrte tjenester. Det selvstendige, frie individet står sentralt, og det tas sikte på å utvikle tjenester av høy kvalitet. En kritisk innvending til den markedsorienterte tilnærmingen er marginaliserte gruppers mangel på kjøpekraft og innflytelse, og skillet mellom hvordan empowerment i dette perspektivet fremstår mer som en konsumentmodell, enn en demokratisk modell (op. cit.). Selve begrepet «bruker» har møtt

kritikk som nettopp omfatter individet som en kunde av ulike velferdstjenester, fordi hjelperelasjoner ikke tilbyr likeverdige posisjoner for deltakere.

Med empowerment som *liberal styringsstrategi* forstås individet som autonomt og med potensiale til kompetent medborgerskap. I dette perspektivet kan det tas for gitt en entydig og dominerende diskurs for hva som kjennetegner en kompetent medborger, slik at sosialt arbeid som et domene for maktutøvelse vil kunne underkommuniseres. Empowerment-praksiser og medvirkning fra brukere, kan ta anslag av en kamp om makt, interesser og definisjonsrett mellom hjelper og bruker. Innenfor forståelsen av empowerment som liberal styringsstrategi, kan den profesjonelle hjelperen komme til å tilføre brukere viten og informasjon som skaper endrede individuelle handlingsvilkår, hvor det er den enkeltes ansvar å realisere seg selv. Brukeren risikerer slik å bli betraktet som kunnskapsløs om egne muligheter (Askheim, 2007). Og når brukeren ikke klarer løse egne problemer, kan det skje en ansvarliggjøring av brukeren selv.

I *den terapeutiske posisjonen* i sosialt arbeid rettes forståelsen av empowerment i retning av individuell selvrealisering og kraft som skal skape motmakt hos brukeren, ifølge Askheim. «Fagpersonen skal være orientert mot den enkeltes ressurser, ikke mangler og problemer» (2007, s. 29). Brukeren og den profesjonelle hjelperens kunnskaper sidestilles langt på vei. Her knyttes brukerens kapasitet til begreper som styrking, mestring og mening. Dette viser forbindelsene mellom empowerment og Antonovskys salutogene tenkning. Salutogenese, fremfor problemorientering og patogenese (sykdom, uhelse), er orientert mot individuelle ressurser og hva som er helsefremmende hos individet i hjelp og behandling (Antonovsky, 2000). Askheim (2007) mener likevel at det foreligger en risiko for at profesjonelle hjelperes støtte til å frigjøre individets personlige ressurser ikke realiserer grunnleggende målsettinger om likhet, rettferdighet og kontroll innenfor sosialt arbeid. Det vil kunne fortrenge maktperspektivet og betydningen av strukturelle forholds innvirkning på brukerens posisjon i samfunnet.

Empowerment og brukermedvirkning er beslektet med hverandre, i og med at både samfunn og forskjellige omsorgspraksiser skal ivareta brukerens autonomi og hans eller hennes rett til

å medvirke i beslutninger. Nissen, Pringle og Uggerhøj (2007) viser til at nordiske land i mindre grad har tradisjon for arbeid med den kollektive, samfunnskritiske varianten av empowerment, men at frivillige foreninger og organisasjoner mer har ivaretatt denne. Begrepsvariasjonen som dekker myndiggjørende praksiser, kan sees som både en styrke og en svakhet. Det kan utvikle sensitivitet for mangfoldet i praksisene i sosialt arbeid, og skjerpe oppmerksomheten i forhold til maktforhold som må endres. På samme tid kan begrepsvariasjonen i seg selv gjøre det vanskelig å se om vi legger det samme i begrepene (op. cit.).

Mens empowerment har hatt en dreining mot styrking av individers posisjoner som borgere i samfunnet, har brukermedvirkning i større grad omfattet individet som bruker av offentlige hjelpetjenester. Brukermedvirkning har tidvis vært kritisert for å bli benyttet som et honnørord i ulike helse- og sosialfaglige virksomheter, uten et nærmere spesifisert innhold. Både «bruker» og «brukermedvirkning» er vage begreper, men benyttes hyppig i både politiske og faglige fora som kan baseres på skinnenighet. Olsen (2009) mener at brukerbegrepet mer handler om individer som benytter (bruker) offentlige tjenester, mens borgerbegrepet favner om individets sivile og politiske rettigheter.

For å illustrere skillet mellom empowerment og brukermedvirkning, kan det hevdes at brukermedvirkning handler om å la brukeren inngå i bestemmelser om eget liv ut fra lovregulerte rettigheter i velferdstjenester, der brukeren innvirker på beslutninger eller utforming av tiltak (Sandbæk, 2001).

I sum handler empowerment og brukermedvirkning om at individet overføres mer makt over egen situasjon (Rønning, 2007). Brukermedvirkning kan forstås som en styrkende prosess (empowerment), fordi påvirkning av egen livssituasjon er med på å fremme brukerens autonomi, og skape demokratiserende prosesser. Empowerment-prosesser i velferdstjenester kan bidra til at brukerne styrkes til å mestre ulike påkjenninger, problemer og sykdom (Walseth & Malterud, 2004).

Kock og Kock (1995) fremstiller brukermedvirkning ut fra to hovedbegrunnelser. Den ene begrunnelsen tar utgangspunkt i brukernes innflytelse på egen situasjon i form av rettigheter, og som et gode for å trene på politisk deltakelse gjennom beslutningstaking. Den andre begrunnelsen omfatter endring og effekt av brukermedvirkning, for å kvalitetssikre tjenester som er i overensstemmelse med brukernes ønsker (noe som også kan bidra til å sikre tjenestenes legitimitet).

Syltevik (2013) diskuterer at brukermedvirkning i velferdstjenester uttrykkes som diskurser på et overordnet politisk nivå, som et ledd i å forbedre og effektivisere velferdstjenester. Brukerbegrepet bryter med det «nøytrale» klient-begrepet som tidligere ble benyttet i velferdstjenestene, nettopp på grunn av understrekingen av det «aktive»; «brukeren bruker/benyttar noe og er dermed aktiv» (op. cit., s. 36; Sandbæk, 2001). I et doktorgradsarbeid analyserer Syltevik den politiske utviklingen som lå til grunn for utviklingen av NAV-reformen (Ny arbeids- og velferdsforvaltning). Bakgrunnen for reformen beskrives gjennom problemer representert som uegnet organisering av velferdstjenester, med brukeren som «kasteball» i et oppsplittet hjelpesystem. Dette hevder Syltevik avstedkom en organiseringsdiskurs<sup>4</sup>, med en aktiverings- og myndiggjøringsdiskurs som løsninger. Brukermedvirkning, eller myndiggjørende praksis, blir en løsning på problemer i velferdsorganiseringen (op. cit., s. 37).

På lignede måte anbefalte «Befring-utvalget» gjennom sin evaluering av barnevernet, en endring av barnevernets arbeidsmåter og organisering. Utvalgets innstilling resulterte i faglige og politiske drøftinger som munnret ut i statlige føringer for samordning av tjenester og økt innflytelse fra barn, unge og deres familier som brukere av barnevernets tjenester (NOU 2000:12; Stortingsmelding nr. 40, 2001–2002).

---

<sup>4</sup> Syltevik anvender i tillegg avhengighetsdiskursen med referanse til NAV. Denne omfatter avhengighet av offentlig stønad når man er utenfor det ordinære arbeidslivet, noe som representerer et problem for brukere og velferdssamfunnet.

Selv om begrepet brukermedvirkning ikke anvendes eksplisitt i lov om barneverntjenester av 1992<sup>5</sup>, skjedde det med denne loven en styrking av barn og unges innflytelse og rettssikkerhet i forhold til den foregående barnevernsloven. Rent juridisk har barn som er fylt 7 år, og yngre barn som er godt kapable til å danne seg egne synspunkter, anledning til å uttale seg før en avgjørelse tas i en sak som berører dem (jf. lov om barn og foreldre § 31, lov om barneverntjenester § 6-3 første ledd). Det reflekterer en utvikling der unge brukere er overført mer makt. Barnet sees som part og kan gjøre partsrettigheter gjeldende i egen sak først ved fylte 15 år, med mindre ikke dette gjelder tiltak som angår barn med alvorlige atferdsvansker (jf. lov om barneverntjenester § 6-3 annet ledd).

I 2003 ble FNs barnekonvensjon inkorporert i norsk lov, noe som betyr at barnekonvensjonen er overordnet alle andre lover som gjelder barn og unge i Norge, med mindre ikke en annen lov gir en bedre beskyttelse (FNs barnekonvensjon art. 41). FNs barnekonvensjon av 1989 baserer seg på menneskerettighetskonvensjonen av 1948, og spesifiserer at de grunnleggende menneskerettighetene også omfatter barn (Ulvik, 2009). Barnekonvensjonen består av 54 artikler som på hver sin måte beskriver de ulike rettighetene barn har. Konvensjonen har fire grunnleggende prinsipper; det er retten til ikke-diskriminering (artikkel 2), rett til liv og utvikling (artikkel 6) og at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle saker som berører barn (artikkel 3), samt rett til deltakelse (artikkel 12) (Barneombudet, 2012). FNs barnekonvensjon art. 12, fremhever at alle barn har rett til å si sin mening i alt det som angår det – og barnets meninger skal tillegges vekt.

I 2013 styrkes barn og unges medvirkning gjennom en viktig endring i barnevernsloven. Lovendringene bygger på innspill fra «Raundalen-utvalget», som tok opp det biologiske prinsippet, barns tilknytning og deres tidlige utvikling (NOU 2012:5). Som et ledd i å styrke barns rettigheter når barnet er i kontakt med og under tiltak i barnevernet, er en viktig endring at barnet skal sikres retten til å bli hørt. Barnevernet må dokumentere at barnet er blitt hørt i hver enkelt sak.

---

<sup>5</sup> Begrepet brukermedvirkning nevnes kun én gang i Proposisjon 106 L (2012–2013:86), som var et framlegg for Stortinget i vårsesjonen 2014 om endringer i barnevernloven.

I forståelsen av brukermedvirkning finner jeg støtte i det som Seim og Slettebø (2007:29) angir som områder for brukerens innsikt og medbestemmelse, og som har forbindelse til brukerens forståelse av seg selv:

- å bestemme om et problem eksisterer
- å definere hva problemet gjelder
- å avgjøre om det skal gjøres noe med problemet
- å velge mellom ulike former for hjelp
- å initiere, vedlikeholde eller avslutte kontakten

Barn og unges autonomi i forhold til disse medvirkningsområdene kan likevel være begrenset i forhold til omsorgspersonene. Om barn og ungdommers liv eller helse er truet, kan heller ikke de unge eller de nære omsorgspersonene få bestemme om problemet virkelig eksisterer eller avslutte kontakten med barneverntjenesten. At unge og foresatte medvirker gjennom å bli hørt, tar del i informasjonsutveksling og får sagt sin mening, vil derimot kunne gjøre seg gjeldende i en slik sammenheng. Det kan omfatte å definere hva problemet gjelder (eller bygge opp en felles forståelse med barnevernet), og å velge mellom ulike former for hjelp. Også at brukeren vedlikeholder kontakt med barnevernet eller andre hjelpetjenester, kan forstås som et område for medvirkning (op. cit.).

### **1.2.1 Tidligere forskning**

Det finnes mange studier om brukermedvirkning i ulike omsorgspraksiser, nasjonalt og internasjonalt. En eldre studie av Cahill (1996) belyser medvirkning som partnerskap mellom voksne brukere og profesjonelle hjelpere. Cahill har studert pasientmedvirkning i en sykepleiefaglig kontekst, der medvirkningspraksis hviler på betydningen av relasjon, engasjement og at det skjer en makt- og kunnskapsdeling mellom partene i hjelperelasjonen. Brukere må erfare at deres medvirkning utgjør en betydning, og at det gir et positivt utbytte for dem. Betydningen av partnerskap og hjelperens engasjement er trekk som også kan gjenfinnes i interaksjon med mindre barn. I en australsk barnehagestudie er et viktig funn at



småbarns medvirkning styrkes av samarbeid mellom voksne og barn, at det skapes felles forståelser ut fra voksnes respekt for barns autonomi og selvstendighet, og at det omfatter de voksnes kjennskap til ideologier for barns deltakelse (Berthelsen & Brownlee, 2005).

I medvirkningsstudier gjennom tid, har enkle former for brukerdeltakelse blitt problematisert som tomme ritualer iverksatt for å dempe protest, og for å legitimere deltakelse (tokenism) (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Seim & Slettebø, 2011; Jensen, 2014). Shier (2001) har fulgt opp og videreutviklet arbeidet med medvirkningsstigen til Arnstein (1969) og Hart (1992). Med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon av 1989, artikkel 12 om barns rett til deltakelse, legger Shier vekt på hvordan unge involveres i beslutningsprosesser. Han graderer barn og unges medvirkning på følgende måte:

1. Barn blir lyttet til.
2. Barn blir støttet i å uttrykke sine synspunkter.
3. Barns synspunkter blir tatt med i betraktning.
4. Barn blir involvert i beslutningsprosesser.
5. Barn deler makt og ansvar i beslutningstaking (2001, s. 110, min oversettelse).

Shier (op. cit.) fremhever *profesjonell besvarelse, bevissthet og beredskap* for unges medvirkning, ut fra overordnede politiske føringer, og gjennom egnede aktiviteter og fremgangsmåter for hvordan barn og ungdoms meninger blir møtt (hørt) og tatt med i beslutningsgrunnlag sammen med voksne. Shier benevner det for åpninger (openings), muligheter (opportunities) og forpliktelser (obligations) hos etaten eller organisasjonen som har barn og unges medvirkning som en uttrykt målsetting. Han knytter det til organisering av praksiser for unges medvirkning i lag med voksne (op. cit., min oversettelse).

McNeish og Newman (2002) hevder ut fra en review av studier om unges medvirkning, at fokus har vært på enten hvordan unge kan involveres i beslutningstaking, eller hvilke tilnærminger som er egnet. Deres fokus er mer på utfallet eller effekten av unges medvirkning. I likhet med Shier (2001) påpeker de betydningen av tilrettelegging og organisering, gjennom møteformer og samtalestøtte i unges medvirkning. De fremhever

videre at det er viktig å skille mellom involvering av unge i individuelle beslutninger, og medvirkning som et kollektivt fenomen for unge (McNeish & Newman, 2002, s. 192). De anbefaler at medvirkningspraksis omfatter opplæring eller trening av ferdigheter hos både profesjonelle, og de unge selv.

Styrkingen av barn og unges rettigheter ut fra barnekonvensjon og ulike lovverk, kan sees som en rettighetsdiskurs, ifølge Ulvik (2009). Hun kritiserer vektleggingen av organisering som et fokus i unges medvirkning, som nevnt ovenfor. Hun diskuterer at den voksne hjelperen må være mer enn en tilrettelegger og informasjonsinnhenter. Ulvik forstår medvirkning i barnevern som en praksis som utgjør unges utviklingsbetingelser, der unge utvikler seg ved å delta i sosialt organiserte hverdagslivsaktiviteter og institusjoner. Hun kaller det for en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs<sup>6</sup> når profesjonelle hjelperes oppdrag defineres som det å fremme barn og unges utvikling, sammenlignet med å være håndhevere av rettigheter. Dette gir hjelperne en mer potent aktørposisjon (op. cit., s. 1154).

Sandbæk (2004) påpeker flere dilemmaer i forhold til å etterspørre barnets egen kunnskap i hjelpetiltak der barn skal medvirke. Et område angår de voksnes informasjonsbehov om den unge som problemorientert, slik at barn og ungdom kan oppleve for sterk vektning av «elendighets» -beskrivelser av livssituasjonen. Dette kan legge føringer for samtalen, og barnet kan danne seg forventninger om hva voksne ønsker å høre mer om eller snakke om. Sandbæk viser også til at unge kan oppleve skuffelse og maktesløshet når ønskene deres ikke tas til følge. En annen problemstilling hun reiser, er knyttet til konfidensialitet. Det kan oppstå når unge som har betrodd seg til voksne opplever at deres betroelser medfører en rekke handlinger de selv ikke har innvirkning på. I praksis kan det omfatte at de voksne hjelperne setter i gang tiltak barn og unge ikke er forespurt om, eller har samtykket til. Ytterligere et problematisk forhold ved unges medvirkning er når voksne overlater ansvaret for tiltak og konfliktløsning til de unge selv, eller anvender tilnærminger som unødvendig intensiverer konflikter med omsorgsgiverne (op. cit.).

---

<sup>6</sup> Tidvis bruker jeg forkortelsen sosiokulturell diskurs.

I sin doktorgradsavhandling i juss, gikk Stang (2007) gjennom barnevernssaker og fant ut at barn ikke var gitt rom for brukermedvirkning ved at de ikke var blitt snakket *med* – bare snakket *om*. De få ganger barnet ble beskrevet, så var det i form av en «utenfra»-beskrivelse med vektlegging av andres oppfatninger av barnet, og nærmest ingen «innenfra»-beskrivelse i betydningen hva barnet mener om, eller eventuelt ønsker av endringer i egen livssituasjon.

Vis (2014) har gjort tilstøtende funn i et doktorgradsarbeid om barns medvirkning i barnevernssaker som avgjøres i fylkesnemnda. Hans funn knytter seg til at barn og unge i mange saker ikke kommer til orde, eller at det ikke foreligger dokumentasjon på hva de har sagt. Enkelte saksbehandlere utelater også å samtale med barna selv. En barnevernstudie av Thrana (2008) viser at unge som brukere i barnevern kan oppleve det som vanskelig å være med på å bestemme i møter med hjelpeapparatet. Det som unge ønsker stor selvbestemmelse over, er samvær med foreldre, valg av venner og aktiviteter på fritiden.

Seim og Slettebø har utforsket teoretiske og juridiske rammer for brukermedvirkning i barnevern, og studert både unge og foreldres medvirkning (se f.eks. Seim & Slettebø, 2007; 2011). Ett av funnene i doktorgradsarbeidet til Seim (2008) viser at foreldre som brukere i barnevern var tilfredse med mulighetene for å medvirke, selv om de oppga liten grad av medvirkning.

«Familieråd» er en nettverkstilnærming som myndiggjør familien, og som skal fremme barn og unges deltakelse sammen med nettverk. Kjente studier i Norge er doktorgradsarbeidene til Horverak (2006) og Strandbu (2007). Forskerne viser både til mulighetene for barn og unges deltakelse gjennom «Familieråd», og til noen av de etiske implikasjonene, samt barrierene for at barn og ungdom kan medvirke i problemløsning sammen med nettverket (op. cit.). «Familieråd» har sin opprinnelse fra Maori-folket på New Zealand, og baserer seg på nettverksmøter med barnet og den utvidede familie, der deltakerne i fellesskap skal finne egnede løsninger til barnets beste. «Familieråd» ble først utprøvd via et utviklingsprosjekt i deler av norsk barnevern, før det ble politisk besluttet som en nasjonal implementerings- og opplæringsplan i barnevernet på 2000-tallet (Falck, Havnen, Vik, Hyrve & Figenschow, 2006).

Selv om det er brukermedvirkning på individnivå som er fokus i denne studien, er det viktig å fremheve at brukermedvirkning også kan utøves på gruppe- og sosialpolitisk nivå (Kock & Kock, 1995; Olsen, 2005; 2009). På gruppenivå vil det omfatte tjeneste- og organisasjonsnivå, der ulike brukerrepresentanter uttaler seg og fremmer medvirkning på vegne av brukergrupper. Representanter for ulike brukergrupper kan legge frem ønsker og behov på vegne av en brukergruppe, samt inngå i forhandlinger omkring utforming og koordinering av tjenester (Olsen, 2009, s. 151). Brukermedvirkning på gruppenivå er belyst av Follesø (2004) i en studie av landsforeningen for barnevernsbarn som interesseorganisasjon i møte med barnevern. På et politisk nivå vil brukermedvirkning kunne realiseres gjennom å fremme brukernes interesser og tjenestebehov ut mot omverden, for eksempel gjennom brukerorganisasjoners kontakt med og påvirkning av politiske myndigheter i forhold til økonomiske prioriteringer og politiske beslutninger (blant annet gjennom lobbyvirksomhet, høringsinstanser, etc.) (Olsen, 2009).

Biljeveld, Dedding og Bunders-Aelen (2013) har foretatt en review i britisk forskning som er gjort på barn og unges medvirkning i barnevernfeltet i perioden 1995 til 2012. De første studiene vektla i hvilken grad barn og unge var involvert i beslutninger om eget liv, etterfulgt av fordelene ved barns medvirkning ut fra nedfelte rettigheter til medvirkning via lov. Ytterligere studier har også lagt vekt på betydningen av barn og unges medvirkning som en del av barnas utviklingsløp, og vist viktigheten av at barn og unge er involvert i beslutninger som utformes omkring deres liv. Det kan sammenfattes som at økt mestring og kontroll for unge oppleves som verdifullt for dem. I ettertid har studiene fokusert på at det ved å ta barns synspunkter og ønsker med i betraktning, leder til mer effektive intervensjoner (op. cit., s. 1).

Oppsummert viser de samlede studiene at sosialarbeidere har gode hensikter om å involvere barn og unge i beslutninger, men at utøverne er tvetydige og viser reservasjoner i forhold til hvilken rolle barn og unge skal ha som deltakere. Forfatterne hevder det kan forstås ut fra at unges deltakelse eller medvirkning mangler et entydig innhold det er enighet om (op. cit., s. 2).

### 1.3 Avhandlingens fokus og kunnskapsbidrag

Denne avhandlingen dreier seg om maktutøvelse i barnevern, når det tas i bruk tilnæringer eller arbeidsmåter som har som formål å fremme ungdommers medvirkning i samhandling med barnevern. Avhandlingens datamateriale bygger på intervjuer med saksbehandlere i barnevern, og observasjoner over tid av hvordan ungdom medvirker i nettverksmøter i barnevern.

I det engelske språket anvendes begrepet «participation» om barn og unges deltakelse (Shier, 2001). På norsk kan begrepet romme både deltakelse og medvirkning, men det kan være grenseoppganger mellom disse. Det norske begrepet «medvirkning» kan angå unge som brukere av velferdstjenester, mens deltakelsesbegrepet ofte omfatter barn og unges subjektstatus og rett til deltakelse, i en bredere demokratisk og psykologisk forstand. Det favner om barndom som en selvstendig og verdifull fase i seg selv, og unges psykologiske utviklingsbetingelser (Ulvik, 2009). I studien foretar jeg en avgrensing gjennom å anvende begrepet medvirkning, fordi ungdom som brukere av barneverntjenester utgjør konteksten for studien. Det utelukker likevel ikke at jeg forstår brukermedvirkning som viktig for unges psykologiske utvikling.

I avhandlingen har jeg forsøkt å skape et analytisk skille mellom hva profesjonelle utøvere uttrykker om brukermedvirkning i intervjuer, og hva som konstrueres i samhandling med ungdom. Forståelser av brukermedvirkning bygger på både faglig og politisk utvikling, og har utviklet ulike diskurser. Til grunn for medvirkningspraksis ligger det demokratiske idealer i bredere forstand, enn kun at brukere skal medvirke i utforming av tjenestetilbud (Rønning, 2007). Gjennom observasjonsdata viser jeg hvordan diskurser forsterkes, eller hvor det oppstår andre diskurser i samhandling mellom utøvere og ungdom i Flipover-metoden. Det bygger på maktutøvelse i barnevern.

Institusjoner innenfor sosialt arbeid setter bestemte og begrensede rammer for møtet mellom klient og system, ifølge de danske forskerne Järvinen og Mik-Meyer (2003). Det innebærer et kritisk maktperspektiv på sosialt arbeid som ikke er så uttrykt i norsk forskning om barnevern.

Det er en tilnærming som bryter med den psykologisering som har preget sosialt arbeid, ved å flytte fokus fra individet-brukeren, til de institusjoner der arbeidet foregår (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Min studie kan slik bidra til å tette et kunnskapshull i nasjonal forskning om barnevern.

Det danske maktperspektivet er representert ved forskere fra universitetsmiljøene i København, Aalborg og Aarhus (se f.eks. Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Järvinen, Larsen & Mortensen, 2005; Nissen, Pringle & Uggerhøj, 2007). Enkelte norske forskere har inngått et forskningssamarbeid med noen av de danske forskerne, der de blant annet har sammenlignet hvordan norske og danske foreldre og barn opplever å bli undersøkt av barnevern (Kildal, Uggerhøj, Nordstoga & Sagatun, 2011).

I Danmark ble det initiert en omfattende dansk maktutredning av Folketinget i 1999. Flere av de ovennevnte danske forskerne ble tilknyttet et forskningsprogram om møtet mellom klient og system, og interaksjonen mellom ulike sosiale profesjoner og klienter (Järvinen, Larsen & Mortensen, 2005, s. 7). I ulike studier problematiserer forskerne hvilket kunnskapsgrunnlag som ligger til grunn for hjelp og ytelser i institusjoner og omsorgstjenester. De knytter viten til makt, og bygger på maktteorier av Foucault og Bourdieu. Jeg velger å bringe inn et lignende perspektiv til grunn for studien, fordi jeg mener det kan bidra til å identifisere maktforhold i barnevern som utøvere og brukere ikke alltid er bevisste på i interaksjonen på individnivå. Uggerhøj (2005, s. 82) kaller det for mikromakt i relasjonen mellom hjelper og bruker, som kan uttrykkes som hjelp og støtte til brukere.

I studien har jeg funnet inspirasjon i både konstruktivistiske og kulturpsykologiske perspektiver på unges utvikling i samhandling med barnevern. Dette omfatter den mening eller betydning som skapes gjennom sosial interaksjon (Mik-Meyer & Järvinen, 2005). «Det betyr at, interaksjon *ikke* kan reduseres til at være uttrykk for en strukturell ramme, der ligger omkring møderne, og at interaksjonen ikke kan reduseres til at være uttrykk for de individuelle karakteristika – biologiske eller psykologiske» (Stax, 2005, s. 169). Det innebærer at all interaksjon, all fortolkning av hverandres handlinger, ønsker og hensikter, er en forhandlingsprosess som medbringer et resultat, og at relasjonen blir som den blir (Ulvik,

2008). Det kan sies å bygge på et læringssyn der barn og unges kunnskaper, holdninger og ideer utvikles i samhandling med andre (Vygotsky, 1978; 2012). I studien ønsker jeg å anlegge et lignende perspektiv til grunn.

Den kulturpsykologiske tradisjonen betrakter relasjonell posisjonering og forhandling som samspillsfenomener mellom voksne og unge (Sommer 2003a; Gulbrandsen, 2008). I boken «Barndomspsykologi» definerer Sommer (op. cit. s. 163) begrepet *forhandling* som et senmoderne fenomen knyttet til synet på barnet som likeverdig, meningsberettiget og kompetent, der «*forklaringer, begrunnelser, forhandlinger og argumenter* spiller en stor rolle i mange foreldres forhold til deres barn». Gjennom familiers problemløsning og uenighet kan man få et innblikk i deres forhandlings- og maktstrategier, der kultur kan forstås som et resultat av menneskelig aktivitet som produseres av aktørene gjennom forhandling (op. cit., s. 165).

Forhandlingsbegrepet er ifølge Ulvik (2008, s. 94) særlig godt egnet for å forstå interaksjon mellom parter fra sosiale kategorier der det er maktulikheter, for eksempel mellom generasjoner. Jeg finner dette overførbart til interaksjonen mellom ungdom og omsorgspersoner i barnevern, i en kontekst som på en og samme tid er preget av både maktulikheter og sterke føringer for brukervedvirkning. Når jeg bruker begrepet «omsorgsperson» kan det omfatte både utøvere og foresatte, men der jeg refererer spesifikt til foresatte; omtales de som «nære omsorgspersoner». Interaksjon mellom voksne og unge kan kobles til en forståelse av unges psykologiske utvikling som «innleiret i dagliglivets betingelser, men også hvordan hun eller han bidrar til å stabilisere, utfordre og eventuelt endre disse betingelsene» (Gulbrandsen, 2008, s. 249). Ved å følge Gulbrandsens tankegang kan posisjonen som både ungdom og bruker sees som bevegelig, noe som skaper nye muligheter for hvem de unge kan være i forhold til omsorgspersoner i barnevern. I avhandlingen ser jeg det i forhold til utviklingen av myndige og unmyndige posisjoner for unge brukere i barnevern.

Profesjonelle hjelpere i barnevern innehar i utgangspunktet myndige posisjoner. I kommunikasjon og samhandling med unge brukere, fordrer det sensitivitet for hva ungdommer uttrykker i egen medvirkningspraksis. Lundby (2003) omtaler med referanse til

McLeod (1997), ulike terapeutiske posisjoner for å få frem brukerens historier i narrativt arbeid. Det har ut fra mitt syn relevans for utøvernes samtaleposisjoner med unge brukere i barnevern:

- Å være publikum, det vil si en som er der for å lytte og gi den andre mulighet til å fortelle
- Å gå videre og bli et vitne, en som har en kulturelt godkjent kapasitet til å bekrefte gyldigheten eller virkeligheten i klientens erfaring
- Å gå inn som iscenesetter/instruktør, en som kan hjelpe klienten til å finne den mest effektive måten å fortelle historien på
- Å være en redaktør, en som stryker og flytter på deler av historien slik at den gir mest mulig mening
- Å være en fortolker av klientens historie, en som oversetter den til et annet (vanligvis) psykologisk «språk» eller meningssystem
- Å være en medforfatter, en som går inn i en gjensidig historiefortellende prosess» (op. cit., s. 106).

Det er to temaer som er sentrale i avhandlingen, brukermedvirkning og samhandling. Brukeres medvirkning konstrueres i samhandling med profesjonelle hjelpere (se f.eks. Järvinen & Mik-Meyer, 2003; 2005). Nissen og kollegaer (2007) peker på behovet for at sosialarbeidere i større grad må arbeide med profesjonelle oppfatninger og antagelser som skaper rammer for samspill.

For å fremme medvirkning fra unge i egen problemløsning, er det betydningsfullt at barnevernsansatte utvikler kompetanse i å stille kritiske spørsmål om både egen utøvelse og ulike ideologier som forskjellige praksiser baserer seg på. Det innebærer utøvernes kjennskap og bevissthet i forhold til strukturer og maktforhold som preger sosialt arbeid i barnevern. Siktemålet er slik både en endring og utvikling av samhandling med brukere, og håndtering av dilemmaer i sosialt arbeid:



Det er netop ved at omdefinere tilsyneladende uløselige problemer til løselige problemer (eller dilemmaer, som man kan forholde sig konstruktivt til), at det sociale arbejde bliver muligt, hvis det vel at mærke udføres på baggrund af en bevidst refleksion over kompleksiteten i det sociale arbejde og de sociale problemer, det beskæftiger sig med (op. cit., s. 10).

Jeg velger å se forståelser av brukermedvirkning og samhandling<sup>7</sup> i sammenheng. Konstruktivistiske perspektiver kan gjøre det lettere å identifisere ulike diskurser i de medvirkningspraksiser som skapes mellom ungdom og barnevern. Diskurser bidrar til å konstruere sosiale identiteter, sosiale relasjoner og vitens- og betydningssystemer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). I møtet med empirien medfører det at jeg trekker inn diskursteoretiske forståelser i analyser av ungdommers medvirkning i barnevern. Det er likevel viktig å presisere at jeg metodologisk og i tekstnær forstand, ikke har utført diskursanalyse av data.

Jørgensen og Phillips (op. cit.) redegjør for ulike tradisjoner innen diskursteori. De viser til at diskursbegrepet er særlig kjent fra Foucaults teorier om diskurs og makt. Foucault fokuserer ikke utelukkende på språket, men bygger på en forståelse av at alle sosiale fenomener omfattes av diskurser. Det skjer en utveksling mellom sosiale handlinger og diskurser, fordi handlinger bidrar til å reproducere eller endre diskursene. Diskursene består av både språk og handlinger, og er bevegelige og i dialog med andre diskurser. På denne måten kan språk og handlinger innvevd i hverandre bidra til å opprettholde diskursen (op. cit.). Med Jørgensen og Phillips, som sitert ovenfor, kan det det sies at diskursteori har flere anvendelsesområder, og at jeg har valgt et av dem.

Det er viktig å identifisere hvordan aktørene tenker om verden, for å se på hvilke tankemessige ideer som knytter seg til for eksempel brukermedvirkning og hjelp. Dette kan relateres til en forståelse av diskurs som et spesielt mønster eller måte å tenke på, i postmoderne forstand (Lundby, 2003, s. 24). Det betyr langt på vei at språket og det som settes ord på er maktbærende.

---

<sup>7</sup> I teksten vil samhandling være synonymt med begrepene interaksjon og samspill.

I studien har jeg tatt utgangspunkt i det jeg forstår som kjente forestillinger om brukermedvirkning, ut fra teorier i sosialt arbeid og psykologi. Diskursene jeg har anvendt som analytisk tilnærming i forhold til medvirkningspraksis i barnevern, uttrykker tidsriktige forståelser av unge og deres kompetanse, der brukermedvirkning sees som demokratisk og styrkende for unge brukere. Ulvik (2009) viser til at barnevernets arbeid preges av både en rettighetsdiskurs og en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs. Rettighetsdiskursen har utviklet seg på bakgrunn av barns styrkede rettigheter gjennom barnekonvensjon og lovverk. En sosiokulturell diskurs legger derimot til grunn at unges interaksjon med omsorgspersoner og i institusjoner, inngår i deres psykologiske utvikling (op. cit.).

I studien er jeg også inspirert av diskurser om brukermedvirkning på systemnivå. I et doktorgradsarbeid lokalisert til NAV, beskriver Syltevik (2013) rådende diskurser om brukermedvirkning i velferdstjenester ut fra en utvikling i det velferdspolitiske feltet. I analysen anvender Syltevik det hun omtaler som en organiseringsdiskurs, med en aktiverings- og myndiggjøringsdiskurs som løsninger. I dette perspektivet organiseres tjenester i sosialt arbeid med vekt på myndiggjøring av brukeren og brukerens egen aktivitet. Brukermedvirkning blir en løsning på problemer i velferdsorganiseringen, og hvordan velferdstjenester kan forbedres (op. cit.).

Selv om kan det sies at brukerne av barnevernets tjenester er overført mer makt, er likevel barnevern et felt med stor maktulikhet mellom voksne og unge brukere. I studien er dette noe som skapes ut fra posisjonene både som voksen og barn, og posisjonene som barnevernsansatt og bruker (i enkelte sammenhenger dekker det både ungdom og foreldre som brukere). Medvirkningspraksis er nært tilknyttet maktfenomener, og i studien ser jeg på makt som utvikles i et samspill mellom barnevernsansatte og brukere, og som begge parter kan sies å være medskapere av (Nissen et al., 2007). Jørgensen og Phillips (1999, s. 49) diskuterer makt som noe som produserer det sosiale. På en sann måte mener forfatterne at makt produserer en beboelig verden for oss, som på samme tid avgrenser alternative muligheter (op. cit.).

Ideer om makt knyttes ofte til undertrykking, kontroll og patologisering, men maktutøvelse kan også ha en avgjørende betydning for menneskers liv (Lundby, 2003; Juritzen, 2013). Når

den profesjonelle hjelperen ut fra faglig skjønn skaper en hjelperelasjon som gir brukeren opplevelser av omsorg, anerkjennelse og mestring, vil det med Juritzen (op. cit.) kunne beskrives som produktiv makt. Samarbeidet gir brukeren redskaper til å mestre eget liv, og hjelperens legitime makt «produserer» således noe positivt og godt i relasjon til brukeren. Barnevernets makt kan produsere positive endringer for både den unge og familien, også i et fremtidsperspektiv. Dette utelukker likevel ikke at maktovergrep mot unge brukere finner sted.

I forståelsen av makt er jeg løselig inspirert av Foucaults tenkning om makt som noe som er tilstede i alle sammenhenger. Alle menneskelige relasjoner vil preges av maktposisjonering. Foucault (2002a; 2002b) ser på den tette koblingen mellom makt og kunnskap, og hvordan de eksisterer i kraft av hverandre. Makt og kontroll finnes i både menneskelige relasjoner og samfunnsskapt institusjoner, åpent eller skjult, bevisst eller ubevisst (op. cit.). Ulleberg (2007, s. 71) mener at forutsetningene for praksis er foranderlige, gjennom at kunnskap om virkeligheter blir sosialt konstruert gjennom språket og gjennom diskursiv praksis.

Noen maktuttrykk i barnevern er åpne og synlige; eksempelvis former for strukturell makt som knytter seg til lovverk, arbeidsmåter og organisering i barnevern. Lov om barnevern og prinsippet om barnets beste legitimerer barnevernets inngripen i familien for å sikre barn og unge god nok omsorg. Skjulte maktformer kan være i form av hvordan tanker og språk gir hendelser betydning – også kalt diskursiv tenkning (Lundby, 2003, s. 24). Det som rammer inn barnevernets arbeid, knytter seg således også til hvilke rådende tankemåter som eksisterer om brukerne og deres problemer. Järvinen og Mik-Meyer (2003, s. 14) hevder at det er i regi av institusjoner at problemer blir begrepsgjort, der klientens handlingsmuligheter og fremtidsprognoser fastsettes.

Ekspertviten og den makt som ligger i institusjoner, skaper sannhetsregimer, ifølge Foucault (2002a; 2002b). Med det kan det sies at Foucaults tenkning kan ses på som «et perspektiv på, og et problematiserende ståsted for, hva som oppfattes som sannhetens område» (Ulleberg, 2007, s. 68). Begrepet episteme i Foucaults teori kan forklares som det system, det totale sett av relasjoner som ligger under en periodes viten. I ulike perioder tildeles også mennesket

ulike subjektroller. Videre kan det beskrives som en kulturell logikk som setter rammer for hva som i en historisk sammenheng kan defineres som sant eller usant, normalt eller unormalt (op. cit., s. 69).

Normalitetstenkning i institusjoner kan medføre kategorisering av individer som avvikende og annerledes (Järvinen, Larsen & Mortensen, 2005, s.13). Det kan sees i forhold til Foucaults tenkning om det vitenskapelige kliniske blikket innen medisin – som gjennom «å skille det normale fra det som er avvikende, blir i stand til å se» (Juritzen, 2013, s. 25).

Det kan utløse disiplinerende strategier i forhold til grupper av brukerne, som setter dem i bestemte posisjoner som berettiget til hjelp eller ikke (Egelund, 2003). Ut fra et slikt perspektiv, kan normaliseringssyn i barnevern bidra til å legitimere både offentlig makt, kontroll og inngrep i familier som står i kontakt med barnevern. Maktutøvelsen blir tilslørt, og det kan konstrueres problemidentitet hos brukere (Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

#### **1.4 Institusjonelt skapte paradokser i sosialt arbeid**

Järvinen og Mik-Meyer (2003) har med boken «*At skabe en klient*» tatt sikte på å forene teori om institusjoner med symbolsk interaksjonisme, for å vise hvordan institusjoner innenfor sosialt arbeid setter bestemte og begrensede rammer for møtet mellom klient og system. Interaksjonismens syn på viten bygger på en samproduksjon av kunnskap, som innebærer «at undersøge den meningsproduksjon, gjennom hvilken den sociale verden bliver skabt» (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 16). Betydning av en handling eller et fenomen skapes i interaksjonen mellom mennesker, og som et relasjonelt fenomen som kun kan bestemmes situasjonelt ved å inndra konteksten. Dette synes å bygge bro fra mikro mot makro, og kan imøtegå at sosial interaksjonisme er kritisert for et noe ensidig fokus på mikronivåer i samhandling, ifølge forfatterne (2005, s. 10). Et viktig grunnlag for interaksjonismen, inspirert av Mead og Blumer, er (i) hvordan detaljrike studier av menneskers handlinger, kan gi viten om de institusjoner som mennesker inngår i, og (ii) hvordan sosiale identiteter skapes gjennom menneskelig interaksjon (op. cit., s. 10).

Det er viktig å presisere at Järvinen og Mik-Meyer sier de ikke mener at alle klienter eller brukere tilslutter seg, eller påtvinges en bestemt identitet i møter med velferdstjenester. De har imidlertid valgt et perspektiv som belyser hvordan institusjoner skaper problemidentitet hos brukeren. Således betrakter de ikke brukere som verken hjelpeløse ofre, eller at brukernes egne handlinger eller erfaringer er uten betydning for samhandling som utvikles (op. cit.).

Gjennom begrepet «spesifikk interaksjonsorden» viser Järvinen og Mik-Meyer (2003) til at det i sosialt arbeid tradisjonelt har vært den profesjonelle hjelperen som i møtet med klienten eller brukeren har definert grensene for hva møtet skal handle og hvilke temaer som tas opp. Dette vil forsterke asymmetrien mellom hjelper og bruker. Profesjonell hjelp bygger på institusjonelle «oppskrifter» for korrekt samhandling i en hjelperelasjon, og rådende problemforståelser som klienter eller brukere innpasses til, som et ledd i å tilby egnet hjelp, ifølge Järvinen og Mik-Meyer (op. cit.). Forfatterne fremstiller det som at institusjonelt forankrede rutiner, iboende paradokser i sosialt arbeid, sammen med sosialarbeiderens profesjonsforståelse, skaper bestemte posisjoner, som både klienter og sosialarbeidere samtaler og høres ut fra. Dette tar opp i seg hva de kaller for strukturelt betingede paradokser eller konflikter som preger sosialt arbeid (op. cit., s. 19).

Det første paradokset Järvinen og Mik-Meyer beskriver, er at sosialarbeidere jobber ut fra institusjonelt skapte problemkonstruksjoner, preget av individfokusert endringsarbeid. Primært er det individet og hans eller hennes personlighet, innstilling og ressurser som skal forandres (op. cit., s. 19). Det forklares som et fenomen i hjelpetjenester, der løsninger (tiltak) leter etter problemer, og har som underliggende formål å regulere og mobilisere de økonomiske ressurser hjelpesystemene disponerer over. Strukturelle konflikter blir avledet med at det foreligger problematiske karakteristika ved klienten eller brukeren. Oppmerksomheten rettes i stedet mot klienten, og blir en tilsløring av strukturelle problemer i møtet mellom system og klient, ifølge Järvinen og Mik-Meyer (op. cit.). Aamodt (2006, s. 327) mener at brukerperspektivet kan føre oss inn i individualistiske tilnærminger uten å se at det vi i hjelpeapparatet møter som individuelle og personlige historier på samme tid er uttrykk for strukturelle og kulturelle forhold.

Relatert til barnevernfaglig arbeid vil det på lignende måte eksistere rådende problemforståelser i møtet med ungdom og deres familier; eksempler på dette kan være diagnoselignende problemformater som atferdsproblemer, skolevegring og omsorgssvikt. Hundeide (2004, s. 178) diskuterer behovet for «dekonstruksjon» og redefinisjon av tradisjonelle oppfatninger og diagnoser av det avvikende barnet, ofte ledsaget av en kritisk analyse av de interesser og maktforhold som kan ligge bak visse diagnoser, for eksempel omsorgssvikt. Brukere i barnevern som ikke vedkjenner seg barnevernets beskrivelser og vurderinger av dem, vil ikke bare kunne utsettes for ulike tvangsinngrep fra barnevernet, men til dels risikere og «stemples» som lite endringsvillige. Oppfatningene behøver heller ikke være sammenfallende mellom partene i hjelperelasjonen, noe som kan medføre negative konstruksjoner av brukere og deres problemer, og maktovertredelser i forhold til familien som brukere (se f.eks. Haugland, 2008).

I en dansk studie av sosialt arbeid med barn og familier i to forvaltningssystemer, viser Egelund (2003; 2005) hvordan det foregår en konstruksjon av institusjonelle identiteter i samhandling mellom brukere og profesjonelle hjelpere. Hjelpen som retter seg mot å forbedre barns omsorg, bygger på en rangordning av foreldre ut fra skalaer av normalitet og avvik, for å skape et grunnlag som samsvarer med barns rettigheter og prinsippet om «barnets beste». Det konstrueres institusjonelle identiteter av «farlige foreldre» (marginaliserte, sosialt utstøtte) som barn og unge som «skjøre og sårbare individer» må beskyttes mot, ifølge Egelund. Slik utformes samhandling mellom system og bruker til individfokusert endringsarbeid, der det er klienten som skal forandres. Ut fra foreliggende problemforståelser i hjelpesystemet, eksemplifiserer Egelund (2003, s. 78) gjennom sin studie hvordan sosialarbeidere skaper et skille mellom «verdige» og «uverdige» klienter. Det som skiller ut den uverdige klient er at vedkommende ikke kan eller vil inngå i endring, noe som også kan tilskrives lav motivasjon. Disiplinerende strategier kan dermed forsvares og tas i bruk i forhold til den «uverdige klient». Medfødt problematikk hos individer trenger ikke medføre samme disiplinering i hjelperelasjonen, som med grupper av brukere som ansees som å ha «skyld» i egne problemer. Konstruksjonene skjer til dels ut fra hvordan brukerne samarbeider om de tiltak som tilbys. I virkeligheten handler det om at forvaltningens administrative problemer overføres til å bli en egenskap ved brukeren, og at det er brukeren som vurderes til

å være ute av stand til å følge samhandlingsreglene i etaten; som ikke samarbeider eller overholder tidsbruken ut fra de administrative rutine i systemet (Järvinen og Mik-Meyer, 2003).

Et annet paradoks som preger sosialt arbeid, ifølge Järvinen og Mik-Meyer (op. cit.), er arbeidsfunksjoner som går ut på både å diagnostisere og kontrollere klientene. Disse kan smelte sammen slik at kontrollfunksjonen uttrykkes som hjelp og støtte til brukeren. Klienten har kanskje et ønske om å skaffe seg jobb, mens sosialarbeideren har klientens personlige utvikling som fokus. Forfatterne hevder at dette skaper en konflikt mellom klientens og systemets målsettinger. Diagnostiseringen springer ut fra institusjonenes handlingsmuligheter, og innebærer i seg selv størst makt til sosialarbeideren (op. cit.). Dette kan uttrykke sosialarbeiderens posisjon mellom makt og hjelp (Skau, 2003).

Det tredje paradokset Järvinen og Mik-Meyer (2003) viser til, er sosialarbeidernes balansering mellom lik behandling av klienter eller brukere, samtidig som de skal se hver enkelt brukers unike og særegne situasjon uten å være forutinntatt. Det finnes imidlertid ikke systemkapasitet til å favne over alle identitetsbærende historier til klienten, og i møtet mellom system og klient foretas en innsnevring, som konstruerer en institusjonell identitet – eller en klientidentitet, som tilsvarer tilgjengelige problemformat og institusjonens handlingsmuligheter (op. cit., s. 16). Dette danner grunnlaget for hjelp.

Det fjerde paradokset Järvinen og Mik-Meyer (op. cit., s. 20) kommer inn på, fremstår som en konsekvens av de tre foregående, og dreier seg om serviceidealet som har nådd også velferdssektoren – et serviceideal som er utviklet i en økonomisk og markedsorientert kontekst basert på individet som kunde og forbruker. Hjelperelasjonen er derimot en asymmetrisk relasjon. Selv om de profesjonelle hjelperne stiller seg til rådighet for brukerne, vanskeliggjør de institusjonelle betingelsene i utgangspunktet en servicepraksis, fordi hjelperelasjoner ikke er likeverdige; «En velfærdsinstitusjon er ikke en neutral «serviceinstitusjon» som alene tilbyr klienter hjelp ut fra de behov og ønsker, de måtte have. En velfærdsinstitusjon afspejler alltid en bestemt måte at anskue verden på» (op. cit., s. 14). Det er klientene som skal tilpasse seg systemets tilbud, ikke tilbudene som skal tilpasses

klienten, ifølge forfatterne. Det forutsetter imidlertid klienter som ønsker det som systemet kan tilby av hjelp (op. cit.). Et slikt perspektiv har implikasjoner for utøvelsen av brukermedvirkning, da det angår i hvilken grad unges medvirkning i barnevern kan utvikles. Institusjonelle forhold er innvede deler av utviklingsprosessen som unge brukere deltar i gjennom sin medvirkning i barnevern (Ulvik, 2009).

## **1.5 Disposisjon og avgrensning av avhandlingen**

I det første kapittelet innleder jeg med å vise noen faglige føringer for brukermedvirkning i barnevernets kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter, før jeg legger frem avhandlingens problemstillinger. Deretter belyser jeg ulike empowerment-tradisjoner og deres opprinnelse, samt begrepsvariasjonen som råder om fenomenene empowerment og brukermedvirkning. Jeg ser på annen forskning om brukermedvirkning, før jeg presenterer avhandlingens fokus og kunnskapsbidrag. I det etterfølgende avsnittet kommer jeg inn på institusjonelt skapte paradokser i sosialt arbeid, for å skape en forbindelse til hvordan strukturer og institusjonelle forhold bidrar til å konstruere unge brukeres samhandling i barnevern.

Stedet jeg har valgt å studere fenomenet brukermedvirkning, er i Flipover-metoden; en sosial nettverksmetode i barnevern. Brukermedvirkning for barn og unge som brukere av barnevernstjenester, gjenspeiler empowerment-tenkningen i sosialt arbeid, unges styrkede rettigheter og endrede syn på barn og barndom. I kapittel 2 starter jeg med å redegjøre for ulike barnesyn som har rådet gjennom tid. Det etterfølges av at jeg trekker inn tradisjonalisme og progressivisme som to ulike faglige tradisjoner for unges læring og utvikling. Det har etter min mening betydning for hvordan vi forstår unge brukeres medvirkning og deres posisjon i nåtidig barnevern. Deretter presenterer jeg Flipover-metodens arbeidsmåter og aktiviteter, og gjør kort rede for teorigrunnet og arbeidsgangen i metodikken. Avslutningsvis i kapittel 2 foretar jeg en vurdering av Flipover-metoden som en brukermedvirkende tilnærming for ungdom i barnevern.

I kapittel 3 legger jeg frem det vitenskapelige grunnlaget for de forskningsmetodiske valgene i studien, og sentrale refleksjoner som har oppstått hos meg som forsker i studien. Dette angår



både ulike metodologiske og etiske overveielser, og prosessen med etisk godkjenning av studien. Til sist i kapitlet ser jeg på validitet og reliabilitet i forskningsfunn, og diskuterer relevante kvalitetskrav til studien. Jeg avslutter med å se på noen svakheter ved studien.

Kapittel 4 er viet saksbehandlerne i studien. Jeg velger å starte med saksbehandlerne som informantgruppe, for å vise hvilke idealer og forestillinger de har om brukervedvirkning som ikke alltid utvikles i samhandling med ungdom i barnevern (jf. kapittel 5). I kapittel 4 presenteres empirien tematisk i form av gjengivelse av innholdet i intervjuer med seks saksbehandlere, direkte knyttet opp mot fortolkning og analyse. Det innebærer at sitater og samtaleutdrag fra intervjuene analyseres gjennomgående i kapitlet. Temaene fra intervjuene omfatter saksbehandlerens erfaringer og refleksjoner om brukervedvirkning, og hvilke medvirkningsrom og begrensinger utøverne ser ved Flipover-metoden.

Kapittel 5 omhandler ungdommene i studien. Her tar jeg sikte på å gi leseren innblikk i hvordan brukervedvirkning i Flipover-metoden konstrueres i samhandling, og hvordan maktutøvelse kommer til uttrykk. Jeg analyserer data fra å ha fulgt tre ungdommer gjennom observasjoner i totalt 17 nettverksmøter i Flipover-metoden, over en periode på to år. En av disse ungdommene sa seg også villig til å bli intervjuet, noe jeg benytter til analyse i kapitlet. Data blir i likhet med intervjuet materialet fra kapittel 4, analysert gjennomgående. I forhold til ungdommen analyserer jeg samspillsituasjoner fra møtene, noe som kan sies å grense mot mer personsentrert analyse (Thagaard, 2013). Jeg har bevisst anvendt noen av ungdommens formuleringer fra nettverksmøter eller intervju, som overskrifter. Siktemålet er å løfte frem de unges stemmer.

I kapittel 6 oppsummerer jeg ungdommens samhandling i Flipover-metoden. Jeg analyserer de unges posisjoner i møtene, som medspiller eller motspiller i barnevern, ut fra brukeres samarbeidsvilje i samhandling med barnevern. Dette kan sees i forhold til deltakernes asymmetriske posisjoner i barnevern, arbeidsmåtene i Flipover-metoden og den skjulte makten i utøvernes tankegang om brukerne og deres problemer. Det knytter jeg til alvorlighetsgraden i ungdommens problematikk, og det salutogene grunnlaget (løsningsorienteringen) i Flipover-metoden. Jeg ser til dels også på hvilken

medvirkningspraksis som skapes gjennom at foreldrene samarbeider. Samlet sett regulerer det adgang til beslutningsområder for ungdom i barnevern.

Kapittel 7 er avslutningen av denne avhandlingen, hvor jeg oppsummerer studien og funnene, og hvor jeg trekker noen konklusjoner. Jeg velger å vise dette gjennom fem dilemmaer i medvirkningspraksis i Flipover-metoden. Dilemmaene er konstruert ut fra forskjellene som viste seg mellom data fra intervjuer med utøvere, og observasjonsdata fra samhandling mellom ungdom og barnevern, i utøvelsen av brukermedvirkning. Helt til slutt ser jeg på veien videre for Flipover-metoden, og hvilket potensiale jeg vurderer for utvikling av medvirkningspraksisene, hvis metodikken fortsatt skal eksistere i tiltakspakken innen barnevernet.

Flipover-metoden vektlegger aktivisering av ungdommen som bruker, og myndiggjøring av både ungdommen og det private nettverket i problemløsning. Formålet med studien er likevel ikke en nettverksanalyse, som innebærer å se på strukturelle mønstre i ungdommens nettverk, i form av styrke, retning og gjensidighet i ungdommens relasjoner. Det omfatter heller ikke et sterkt fokus på sosial støtte fra nettverket som sådan, men mer en utforskning av samhandling mellom barnevern og ungdom.

I tillegg er det viktig å fremheve at jeg ikke har som forskningsformål å evaluere Flipover-metoden ut fra effekt. I studien anvender jeg Flipover-metoden som et sted å undersøke brukermedvirkning for ungdom, i det institusjonelle møtet med barnevern.



## Kapittel 2 Forståelser av barn og deres læring og utvikling

Barndomssosiologien har med sitt perspektiv på barnet som kompetent aktør, bidratt betydelig til et nåtidig og moderne syn på barns deltakelse, og til å fremheve barndom som en verdifull fase i seg selv (Jenks, 1982; James, Jenks & Prout, 1998). Barnet ble med dette konstruert til en aktør med egne uttrykk og behov, i stand til å påvirke og endre sine omgivelser (ikke bare bli påvirket av). Forestillinger om barnet har variert gjennom tid. Sommer sammenfatter barnesyn i perioden frem til 1960-årene som å være preget av et syn på barnet som skrøpelig, mot dagens syn på barnet som kompetent og resilient<sup>8</sup> (2003a, s. 36). Forfatteren viser at det ut fra eldre utviklingspsykologiske forståelser av barn som skjøre og sårbare, ble konstruert et stort behov for voksnes beskyttelse og opplæring (2003a). I interaksjon med barn, kan dette synet uttrykkes som praksiser med formål om opplæring og styring fra voksne, der kunnskapsoverføring fra voksne står sentralt. Formålet er at unge skal forberedes for samfunnsdeltakelse og voksenliv ved hjelp og styring fra voksne. I omsorgspraksiser, som for eksempel barnevernet, kan det legitimeres med at det er til «barnets beste» (jf. barnekonvensjonen, artikkel 3). Unges læring og utvikling kan også konstrueres til overtalelsespraksis, der pedagogen skal «manipulera på ein så subtil måte at eleven gjer det han skal – det vil seia det pedagogen vil – utan at den første er klår over at han vert manipulert» (Skjervheim, 1992, s. 74).

For å forstå barn må man forstå barndommen (Sommer, 2003a; 2003b). Ariès sin bok om barndommens historie viser hvordan det gjennom historien har blitt konstruert ulike forestillinger om barnet; født som en uskyldig tabula rasa (klar til å preges), eller som en ondsinnet skapning som trenger tukt og disiplinering. Barn har gjennom historien blitt tilkjennegitt statuser på linje med husdyr, som en miniatyrvoksen og som et individ under utvikling (Aries, 1962). Et hovedskille kan sies å gå mellom å betrakte barnet som et passivt offer for den voksne verdens holdninger og handlinger, eller som et selvstående kompetent

---

<sup>8</sup> Sommer (2003a, s. 37) utelukker likevel ikke at opphopning av stress og negative påvirkninger gjennom barndom, kan påvirke barns utviklingsprosesser negativt, men han fokuserer mer på det nyere forskning har vist som barnets tidlige evner og ressurser, blant annet evne til å kompensere for belastende oppvekstforhold.

subjekt. Med en kulturpsykologisk forståelse av barndom, blir historisk-kulturelle forutsetninger for barndom og oppvekst viktig, i form av rådende syn på barn og barndom, barns rettigheter og deres plass i foreliggende samfunn i en tidsepoke (Hundeide, 2003). Med Hundeide kan det beskrives som at:

Individuelle psykologiske mønstre er derfor å oppfatte som rekonstruksjoner av kollektive mønstre som er kulturelt, økologisk og historisk gitt, og som vi er deltakere i gjennom vår hverdagspraksis. Dette står ikke i motsetning til at genetiske og biologiske forhold også setter rammer for vår utvikling. Men det betyr at psykologiske prosesser har en opprinnelse (2004, s. 177).

I faglitteratur behandles og omtales tidvis barn og unge som en tilhørmet ensartet gruppe av brukere i barnevernet. Lov om barnevern § 1-3 definerer loven til å gjelde for barn under 18 år, og benytter ikke ungdomsbegrepet. Barnevernsloven definerer barn frem til alderen 18 (23) år:

Når barnet samtykker, kan tiltak som er iverksatt før barnet har fylt 18 år, opprettholdes eller erstattes av andre tiltak som er omhandlet i denne lov inntil barnet har fylt 23 år. Jf. likevel § 4-24 tredje ledd. Opphør av tiltak ved fylte 18 år og avslag på søknad om tiltak etter fylte 18 år skal regnes som enkeltvedtak og skal begrunnes ut fra hensynet til barnets beste, jf. § 4-1.

Det som skiller barne- og ungdomsgruppen i barnevernet, vil kunne knytte seg til forskjeller i erfaring, språk, uttrykk og kognitiv modenhet i de ulike aldersgruppene, selv om dette også kan være knyttet til individuelle forhold, og ikke alltid alder og modenhet. Gulbrandsen hevder at faglige og allmenne forestillinger om forholdet mellom foreldre og barn er knyttet til barnets alder, der «barnets avhengighet av den voksne løftes frem» (2008, s. 244). Dette står i kontrast til en nåtidig forståelse av barnets tidlige sosiale og følelsesmessig kompetanse (Sommer, 2003a, s. 35).

Alder og modenhet reflekteres juridisk gjennom at ulike lovverk sier at barn ved fylte 7 år, og yngre barn som er godt kapable til å danne seg egne synspunkter, gis anledning til å uttale seg før en avgjørelse tas i en sak som berører dem (jf. lov om barn og foreldre § 31; lov om

barneverntjenester § 6-3 første ledd). Horverak (2006, s. 20) problematiserer en oppfatning av bestemte «fellestrekk» ved barn og unge ut fra kun deres alder:

Hvis derimot barnet utvikler seg lineært kan vi gjennom oppvekstfaser og kartlegging av faktorer i barnets miljø stille diagnoser og foreta valg på barnets vegne, uten at barnet nødvendigvis tar del i beslutningsprosessen. De ulike alderstrinn vil ha spesifiserte behov, og innsatsen settes inn på å dekke disse i hver enkelt fase.

En lineær utviklingsforståelse står i motsetning til å betrakte barn og unge som unike aktører i en bestemt kontekst (op. cit.). Det kan legitimere en medvirkningspraksis der det er tilstrekkelig at unge høres, men som ikke krever særlig mer anstrengelse, siden det er de voksne som hovedsakelig tar beslutningene som angår den unge. Voksnes kontroll og styring av unge kan bygge på en tenkning om ungdommen «som en person som kan formes og opplæres slik at det vil bli en velfungerende voksen» (op. cit., s. 20).

Andersson (2006, s. 47) ser ungdomstiden i et utviklingsperspektiv som foruten om sosiale endringer, også omfatter psykiske og biologiske forandringer hos unge, der spørsmål omkring identitet og sosial tilhørighet blir viktig. Det skjer løsrivningsprosesser fra foreldre og omsorgspersoner, der unge utvikler selvforståelse ut fra nye erfaringer og behov (op. cit.). Gulbrandsen betegner unges løsrivelse fra foreldrene som en freudiansk forståelse av ungdomsfasen, der veien til autonomi og uavhengighet går gjennom opposisjon og konflikter med voksne, særlig foreldrene (2008, s. 244). Opprør mot voksne som en «naturlig» del av ungdomsfasen, kan forstås som en dominerende kulturell forestilling om samhandling mellom voksne og ungdom.

Innholdet i ungdomstiden vil likevel skifte gjennom tid, og det vil foreligge variasjoner knyttet til kontekst, samfunn og individ. Ut fra en kulturpsykologisk forståelse handler unges deltakelse om å være inneiret i kulturen. Psykologisk utvikling blir i dette perspektivet ansett som et livslangt prosjekt, der barndom- og ungdomstid ikke kan forstås som en forberedelse mot å bli en «ferdig» voksen<sup>9</sup> (Gulbrandsen, 2008).

---

<sup>9</sup> Man blir heller aldri en «ferdig» voksen, ifølge forfatteren.

## 2.1 To ulike tradisjoner for pedagogisk utøvelse

Brukermedvirkning er tuftet på et syn der brukere skal være aktive og deltagende i egen hjelpe- og problemløsningsprosess, ikke passive mottakere av hjelp. I samhandling med unge individer i pedagogiske, psykologiske eller barnevernfaglige praksiser vil ulike paradigmatisk skismaer eller faglige stridsspørsmål, kunne gjøre seg gjeldende og være bestemmende for den profesjonelles handlingspraksis. Ett av dem er hvorvidt barn og unge bør utsettes for aktiv påvirkning fra voksne, eller om de skal få utvikle seg mer fritt (Bowen & Hobson, 1987; Halvorsen, 2001).

Det er spørsmålet om voksnes posisjoner og deres påvirkningskraft som jeg finner interessant for å forstå hvordan det utvikles ulike medvirkningspraksiser med barn og unge. Tradisjonisme og progressivisme betegnes som to ulike filosofiske tradisjoner i forhold til barns oppdragelse og læring, med røtter fra tidlig filosofi. Platon og Aristoteles har influert på den tradisjonistiske tenkningen, mens progressivisme er påvirket av filosofer som Rousseau og Dewey. Bowen og Hobson (1987) diskuterer disse to retningene i forhold til skole- og utdanningsarenaen, og viser hvilke praktiske konsekvenser de ulike tradisjonene har for læring hos barn og unge, også som disiplinering eller frihet i unge individers samhandling med voksne.

Begrunnelsen for å kjenne til forskjellene mellom tradisjonisme og progressivisme er at de kan være grunnlaget for ulike praksisvalg og måter å møte unge på, i barnevernet. Pedagogisk utøvelse er basert på den profesjonelles praksisteori. Det kan forklares som fagpersonens private, sammenvevde, stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens praksis (Handal & Lauvås, 2000). Jeg vil våge å hevde at det i pedagogers praksisteorier vil finnes elementer av både tradisjonistiske og progressivistiske tenkemåter, enten utøvelsen skjer i opplæringspraksiser som skolen, eller i omsorgspraksiser som barnevernet.

De to ulike tradisjonene kan sies å ha bidratt til å konstruere ulike syn på barns læring og utvikling gjennom tiden. De filosofiske tradisjonene som tradisjonismen og progressivismen

bygger på, har også tidvis gitt seg til uttrykk i psykologien; med tradisjonalisme i eksempelvis behaviorismen og Skinners læringsteori, og progressivisme uttrykt i den humanistiske psykologien (op. cit.). Også syn på barnet gjennom nyere retninger av barndomssosiologien, barndomspsykologien og kulturpsykologien, kan sies å inneholde progressivistiske elementer, som beskrevet i det foregående. Det som er et hovedskille i de to ulike tradisjonene, slik jeg ser det, er graden av frihet som tilkjennegis barn og unge i deres lærings- og utviklingsløp. Forenklet kan det sies at tradisjonalisme tilkjennegir voksne en aktiv rolle, og barn en mer passiv rolle i læringen som skal finne sted. Det kan uttrykke et subjekt–objekt-forhold mellom voksne og barn. Oppdrageren vet hva som er best for den unge, slik at oppdragelsen blir en aktiv påvirkningsprosess fra voksne. Barnet skal med hjelp av de voksnes viten, forberedes for samfunnet. Det skiller seg ut fra et syn på barndommen som en verdifull og selvstendig fase i seg selv, og med barnet som aktør. Progressivisme ser på forholdet oppdrager-barn som et subjekt–subjekt-forhold, der alle barn har i seg anlegg for en naturlig utvikling. Barn ansees som født gode. Det er derfor ingen grunn til å bedrive aktiv påvirkning av barnet. 1970-årenes vekt på «fri oppdragelse» er et eksempel på en tidsepoke påvirket av progressivistiske tenkemåter. Neill og «Summerhill» -skolen, nevnes av Bowen og Hobson (op. cit.) som en progressivistisk pedagogikk som gikk bort fra disiplinering av barn og styring av deres læring, men som dyrket demokratisering og medbestemmelse for barnet. I ettertid har utvikling av vitenskapelig kunnskap vist betydningen av voksnes grensesetting og tydelighet i oppdragelsen av barn og unge, på samme tid som barnet som subjekt respekteres. En progressivistisk forståelse er ut fra min oppfatning overførbart til medvirkningspraksis i barnevern, der barnevernsansatte i interaksjon med barn og unge nettopp må vektlegge demokratisering og medbestemmelse som et grunnlag for unges medvirkning, og som et ledd i å fremme deres utvikling. utfordringer vil likevel være knyttet til hvordan barn og unge på ulike måter krever støtte fra de profesjonelle i sin formidling, og om profesjonelle har tilstrekkelig kompetanse til å imøtekomme barn og unges medvirkning (Vis, 2014).

Det å fremme barnet eller ungdommens medvirkning i barnevernet, synes å befinne seg i midtsjiktet, hvis man setter de ovennevnte paradigmen som hvert sitt ytterpunkt langs en skala. Foresatte og barnevern kan begrunne sin myndighet over barn og unge med utgangspunkt i norsk lovgivning. Den profesjonelles mandat i barnevernet er klart lovregulert



i forhold til skjønsmessige vurderinger av hva som skal til for å bedre den unges omsorgssituasjon og utviklingsmuligheter. Dette omsorgsansvaret vil kunne innebære at profesjonelle hjelpere tidvis har større legitim beslutningsrett enn barn og unge det samhandles med i barnevernet. På den måten kan den offentlige oppdragelsen av barnet bære preg av å være en aktiv påvirkningsprosess. En mer progressivistisk tenkning om barns utvikling knytter derimot de unges egenaktivitet til oppdragelse og læring, noe som på en annen måte kan illustrere medvirkning fra unge brukere. Barn og unge kan gjennom egen aktivitet og sine egne uttrykk være med på utformingen av sitt liv og sin utvikling, gjennom utforskning og meningsdanning i lag med voksne (Ulvik, 2009). Utvikling av kompetanse betinges av de kulturspesifikke muligheter unge individer gis for å lære og utøve, ifølge Sommer (2003a).

Et tradisjonalistisk og progressivistisk grunnsyn er likevel å betrakte som idealtyper som i pedagogisk praksis sjelden finnes i rendyrket form, heller ikke i barnevernet. Forutsetningene om barnets aktivitet og barnet som aktør eller deltaker, jamfør progressivistisk tenkning, står sentralt i diskusjoner om læring og utvikling. Jeg ser det som et viktig grunnlag for utøvelsen av brukermedvirkning for ungdom i barnevern.

## **2.2 Flipover-metoden som en brukermedvirkende tilnærming**

Flipover-metoden legger til grunn medvirkning fra ungdom gjennom bestemte metodiske steg. Den ble utviklet av Tom Døsvik og Eivind Finseraas i Trondheim kommune på midten av 1990-tallet. Flipover-metoden er lite beskrevet i faglitterær form, men ble i 2005 presentert i boken «*Nye metoder i et moderne barnevern*» (Døsvik & Finseraas, 2005, her i Schjelderup, Omre & Marthinsen, 2005). Flipover-metoden baserer seg på nettverksmøter mellom ungdom, barnevern og den unges private og offentlige nettverk. Metoden henvender seg til ungdom mellom 12 og 18 år som meldes til barnevernet på grunn av rus, kriminalitet, relasjons- eller skoleproblemer av lettere art. Dette kan betegnes som ulike typer av atferdsproblemer (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Flipover-metoden benyttes som frivillig hjelpetiltak regulert i lov om barneverntjenester § 4-4.

Bakgrunnen for utviklingen av Flipover-metoden baserte seg på en økning av bekymringsmeldinger om ungdom i flere bydeler i Trondheim kommune, noe som medførte at barneverntjenesten ønsket å tilby ungdomsgruppen mer egnet hjelp enn råd og veiledning, som ofte ble tilbudt brukerne. Barnevernet ønsket å ha med aktører fra ungdommens nettverk (Døsvik & Finseraas, 2005).

En omorganisering av barnevernet i Trondheim kommune på 1990-tallet, medførte en struktur for samarbeid på tvers av faggrenser fordi tjenesten ble sammenslått med pedagogisk-psykologisk tjeneste. Tidlig på 2000-tallet ble alle hjelpetjenester slått sammen til én Barne- og familietjeneste. Trondheim kommune dannet et tverrfaglig kjerneteam der utvalgte fagpersoner kunne innkalles til nettverksmøtene i Flipover-metoden. Intensjonen var et kompetansemangfold for å møte de utfordringer ungdommen sto overfor. Det gjenspeiles i at ungdommens offentlige nettverk kan inviteres inn i Flipover-møtene. En annen hensikt er å motvirke omkampskultur, gjennom at ungdom må vente på hjelp eller blir henvist videre til andre etater. Personer fra ulike etater samles i ett og samme Flipover-møte, for å kunne fatte beslutninger om ungdommen der og da (op. cit.).

Det er ungdommens reformulering av sitt eget problem som setter dagsorden for problemløsning i Flipover-metoden. I praksis betyr det at ungdommen på bakgrunn av barnevernmeldingen eller henvisningen som barnevernet har mottatt, skal reformulere sitt eget problem slik de voksne uttrykker det i meldingen. Dette kan forstås som en dekonstruksjon av avvikende problembeskrivelser som voksne anvender om barn og unge (Hundeide, 2004). Gjennom bruk av reformuleringer gis ungdommene anledning til å definere hvordan de selv ser sitt eget liv, og hva de ser som utfordringer og ressurser. Det avdekker livsområder eller relasjoner de selv ønsker å endre, og ungdommen velger ut ett eller flere tema herfra som tema i det påfølgende nettverksmøtet i Flipover-metoden.

Reformuleringen av de voksnes bekymring gir en anledning til en verdig selvpresentasjon for den unge, og har forbindelser til det vi kjenner som *narrativt* terapeutisk arbeid (Lundby, 2003). Begrepet narrativer kan med en enkel oversettelse kalles fortellinger, der barnevernsansatte forholder seg til brukerens personlige erfaringer og meninger. Ved hjelp av

ungdommens reformulering av bekymringsmeldingen i Flipover-metoden, kan den unge innlede en nyskriving av egen historie. Uavhengig av det voksne innholdet i bekymringsmeldingen, gis ungdommen gjennom reformulering en anledning å formidle sitt eget syn på sin situasjon og problematikk. Hensikten er å løfte frem ungdommens stemme og gjøre den relevant i hjelperelasjonen. «Det er en forteller og det er et publikum (...) For dem er selve erfaringen i å fortelle, og å bli betraktet som verdige til å bli hørt, ofte et skritt i retning av en ny opplevelse av hvem de er» (op. cit. s. 56-57).

Ungdommens reformulering danner grunnlag for valg av områder for problemløsning og leder til den unges valg av møtetema, samt valg av hvilke personer fra det sosiale nettverket som kan bli invitert inn i nettverksmøter som bistand og støtte. Senere oppfølgingsmøter i Flipover-metoden innebærer å trekke opp fra fire til åtte områder ungdommen skal få til endring på, slik at ungdommen velger nye møtetema og nye nettverksdeltagere etter hvert. På denne måten antas det at ungdommen myndiggjøres til å initiere eget endringsarbeid, selv om det kan bryte med det som voksne anser som viktige endringsområder (Døsvik & Finseraas, 2005).

Etter ungdommens reformulering, foregår det samtaler mellom barnevern og ungdom for ytterligere å støtte den unges synspunkter, og for å kartlegge ungdommens livssituasjon og sosiale nettverk<sup>10</sup>. Heisen er et kartleggingsverktøy som er utviklet spesielt for Flipover-metoden, og som benyttes sammen med mer tradisjonelle verktøy for nettverkskartlegging. Heisen som en metafor innebærer at ungdommen navngir sine nettverksaktører. Heisen kan også bringes med til nettverksmøtene, for å visualisere ungdommenes problemer og ressurser, og for å evaluere problemløsningen.

Heisen viser en person (ungdommen) i heissjakten, på tur opp eller ned, der ulike personer fra ungdommens hverdagsliv befinner seg i de forskjellige etasjene. Samtaler og kartlegging med Heisen skal gi en beskrivelse av ungdommens livssituasjon, og mulige personer herfra som kan bidra i endringsprosessen. Dette viser forbindelse til både systemteori (Fyrand, 2005), og

---

<sup>10</sup> Nedtegnes på flipover-ark.

Bronfenbrenners bioøkologiske tenkning (Bronfenbrenner, 2005). Heisen brukes også for å kartlegge og nedtegne de ulike stemninger i ungdommens liv, der toppetasjen i Heisen representerer det gode liv og ungdommens drømmer for fremtida, mens bunnsjakten fremstår som de verst tenkelige situasjoner ungdommen oppgir. Om Heisen går opp (det gode liv) eller ned (de verst tenkelige hendelser i ungdommens liv), avhenger av personene rundt ungdommen. Heisen legger også vekt på å kartlegge ungdommens styrker og talenter, i tillegg til ungdommenes fremtidsdrømmer, noe som ifølge Døsvik og Finseraas (2005), uttrykker det salutogene ved metoden.

Flipover-metoden kan anvendes i forhold til både enkeltindivider, grupper av ungdommer og skoleklasser. Målet for Flipover-metoden er at ungdommen beholder tilknytningen til nærmiljøet sitt, enten det er gjennom familie, venner, nettverk eller skole (Døsvik & Finseraas, 2005). Dette er i tråd med nærmiljøperspektivet innenfor barnevernet, der kommunene skal stimuleres til å prøve ut lokale tiltak for ungdom med atferdsvansker for å redusere behovet for institusjonsplasseringer (NOU 2000:12). Flipover-metodikken som en sosial nettverksmetode for ungdom, var blitt lagt merke til nasjonalt allerede under «Befring-utvalgets» evaluering av barnevernet. Deres faglige anbefalinger dreide seg blant annet om å ta utgangspunkt i kapasiteten til brukerne, familien og nettverket (op. cit.). Utvalget henviser eksplisitt til Flipover-metoden som en egnet nettverkstilnærming for unges deltakelse og innflytelse på egen problemløsning i barnevernet:

Trondheim kommune prøver nå ut en ny metode overfor vanskeligstilt ungdom. Metoden kalles «Flipover,» og sentralt i denne står såkalte flipovermøter, som tar utgangspunkt i en konkret bekymring om en ungdom (op. cit., s.161).

Døsvik og Finseraas (2005) beskriver det viktigste teoretiske utgangspunkt for Flipover-metoden som:

- Teorier om sosiale nettverk og derved systemteori
- Bioøkologisk teori av Bronfenbrenner
- Et salutogent perspektiv med vektlegging av styrker og løsninger

Teorier om sosialt nettverksarbeid har fokus på det som skjer mellom mennesker, noe som innebærer et syn på individet som kontinuerlig i endring gjennom en dialektisk prosess med omverdenen<sup>11</sup>. Individet påvirkes av omverdenen gjennom sansing. Mennesket er både et objekt og et subjekt, ved at det påvirkes og i noen grad formes av omgivelser og ytre utenforliggende rammer, samtidig som mennesket gjennom sin egen virksomhet er med på å endre omgivelsene (Solum, 1993). Ifølge Solum (op. cit.) blir mer avvikende atferd å forstå som brudd i vekselvirkningsprosessen.

Innenfor sosialt nettverksarbeid er systemteori en grunnleggende teoretisk tilnærming. Systemteori kan gi et terapeutisk utgangspunkt for å beskrive og forstå de pågående relasjonene i et nettverk, samt bidra til ideer og verktøy i arbeidet, gjennom å vise hvordan endringer i kommunikasjon og interaksjon i delsystemer som for eksempel familie, skole og fritid kan påvirke individets fungering både mellom deltagerne innad i et system, men også forbedret fungering for individet i andre sammenhenger eller systemer (Fyrand, 2005). Senere har sosialt nettverksarbeid endret seg fra vekten på systemteori til mer å fokusere på språklig samhandling mellom deltakerne (se f.eks. Seikkula, 2005; Seikkula & Arnkil, 2007). Hermeneutiske og fenomenologiske fagtradisjoner gjenspeiles i sosialt nettverksarbeid i form av vektning av individets fortolkning, og den konstruksjon av virkeligheten som individer foretar seg for mestring og tilpasning til omgivelsene (Fyrand, 2005).

Bronfenbrenner ser barn og unges oppvekstmiljø som et gjensidig samspill mellom mennesker, objekter, kultur og institusjoner på flere nivåer, slik at vi må se i sammenheng de arenaer barn og ungdom står i kontakt med. Ut fra Bronfenbrenners bioøkologiske tenkning betegnes kontakten og forbindelser mellom de ulike systemene som barn og unge ferdes i, som mesosystemet rundt de unge (Bronfenbrenner, 2005). Styrking av mesosystemet vektlegges i Flipover-metoden, ifølge Døsvik og Finseraas (2005).

---

<sup>11</sup> Et dialektisk-materialistisk menneskesyn (Solum, 1993).

Videre er Flipover-metoden salutogent orientert, ifølge utviklerne av metoden (op. cit.). Et sentralt begrep i teori om salutogenese av Antonovsky (2000), er *generelle motstandsressurser* (GMR). Dette kan være ulike ressurser som for eksempel penger, sosial støtte og kulturell stabilitet, som er med på å redusere innvirkningen av en mengde forskjellige stressfaktorer i individers liv. I en klargjøring av GMR-faktorenes betydning, utviklet Antonovsky begrepet «følelse av sammenheng» (sense of coherence):

En global hållning som uttrykker i hvilken utstrækning man har en gjennomgripande og varaktig, men dynamisk tillit till att ens inre og yttre värld är förutsägbar, och at det finns en hög sannolikhet för att saker og ting kommer att gå så bra som man rimligen kan förvänta sig (2000, s. 13).

I videre studier operasjonaliserte Antonovsky denne problemløsningsprosessen til også å inneholde komponentene *begripelighet*, *handterbarhet* og *meningsfullhet* (op. cit., s. 38).

Intervenering gjennom Flipover-metoden vil kunne vare mellom et halvt til ett år, med nettverksmøter hver andre til tredje uke. Mellom nettverksmøtene har barnevernet enesamtaler med ungdommen (uten foreldre). Et nettverksmøte kan samle opp mot 20 deltakere, alt etter ungdommens behov. Interveneringen kan i korte trekk sammenfattes slik:

- Bekymringsmelding fra en instans (utløser undersøkelsessaken etter barnevernsloven § 4-4).
- Rask kontaktetablering fra Flipover-teamet i forhold til ungdom og foresatte.
- Ungdommens reformulering av bekymringsmeldingen i barnevernet (ungdommens «stemme» høres derved i forhold til andre aktører i saken sine vurderinger av vedkommende sin situasjon, slik den framkommer i bekymringsmeldingen).
- Nettverkskartlegging (nedtegning av ungdommens sosiale nettverk).
- Møteinvitasjon sendes til valgte personer i det sosiale nettverket. Valget foretas av ungdommen med støtte fra møteledere.
- Første Flipover-møte gjennomføres.

- Etablering av et lag med personer fra privat og offentlig sosialt nettverk som skal støtte den unge i måloppnåelse.
- Neste Flipover-møte med nye tema, og eventuelle nye nettverksdeltagere, osv.

Selve møtestrukturen i hvert av Flipover-møtene er tredelt. Første halvdel tar sikte på å løfte frem nettverksdeltakernes tanker, følelser og betraktninger omkring ungdommens utfordringer og ressurser. Andre halvdel av møtet er løsningsorientert og fokusert mot egnede løsningsforslag. Tredje og avsluttende del av møtet omfatter at ungdommen velger og beslutter konkrete løsninger (tiltak) (Døsvik & Finseraas, 2005).

Flipover-metoden bygger på flere grunnprinsipper. Det første grunnprinsippet er *rask intervensjon*. Andre grunnprinsipper er ungdommens *reformulering* eller tilsvar på bekymringsmeldingen, i tillegg til *sosial nettverkskartlegging*. Gjennom problemløsningen i Flipover-metoden, velger ungdommen sitt eget «Flipover-lag», bestående av personer fra det private og offentlige sosiale nettverket som ungdommen ønsker som støtte i problemløsning. Dette føyer seg til de tre siste grunnprinsippene om *myndiggjøring* av ungdom og det private sosiale nettverket, *ressurssamling* rundt ungdommen i problemløsning, i tillegg til det *kompetansemangfold* som dermed kan skapes i møter med barnevern, ungdom og sosialt nettverk (op. cit.).

Kartleggingen av ungdommens sosiale nettverk skjer i samarbeid mellom ungdom og barnevern, både i forkant av og underveis i intervensjonen, for å finne relasjoner og betydningsfulle personer som kan bistå i den unges problemløsning. Det sosiale nettverket kan kobles til fagbegrepet sosial støtte, som utgjør den sosiale kapital som et individ har eller kan utvikle gjennom sitt sosiale nettverk (Bø & Schiefloe, 2007). Etter hvert møte i Flipover-metoden, velger ungdommen ut enkelte nettverksaktører som skal yte bestemt praktisk (instrumentell) eller emosjonell støtte (å bli vist sympati, verdsettelse og aksept) i den unges problemløsning. Den *instrumentelle og materielle støtten* omfatter muligheten for praktisk hjelp og lån, og kan bety økonomisk trygghet. Den *emosjonelle støtten* kjennes som omsorg, empati, sympati og anerkjennelse, å ha noen å dele følelser, sorger og gleder med gjennom sosialt samvær. *Informativ støtte* vil innebære å bli tilført kunnskap, innsikt og ferdigheter,

mens *vurderingsstøtte* omfatter andres vurderinger av egen atferd og hjelp til utfordringer og valgsituasjoner (Bø & Schiefloe, 2007, s. 213).

I Flipover-metoden vil det knytte seg flere utfordringer i forhold til å sikre at det er ungdommen som reelt medvirker i egen sak, og ikke minst blir tilkjennegitt innflytelse på egen problemløsningsprosess i barnevern. Utøverne må være villige til å gi fra seg makt, eller overføre makt til ungdom og nettverk i beslutningstaking. Medvirkning for ungdom i Flipover-metoden kan problematiseres både ut fra hvilke kriterier som skal legges til grunn, og om det er snakk om grader av medvirkning eller skinnmedvirkning.

Med referanse til grader av medvirkning i NOU 2000:12, vil det kunne være et spørsmål om kriteriene er oppfylt hvis ungdommen i Flipover-metoden (i noen grad) er gitt både informasjon, talerett, forhandlingsrett og beslutningsrett, eller om det er tilstrekkelig at en eller noen av formene realiseres.

Beslutningsområdene ungdommen får ta del i må tas med i betraktning. Barnevernets institusjonelle rammer vil i seg selv begrense makten til brukere. Arnstein (1969) viser metaforisk en stige med ulike nivåer av individers deltakelse. Det laveste nivået fremstiller deltakelse som tomme ritualer iverksatt for å dempe protest og legitimere deltakelse (tokenism), mens det høyeste nivået innebærer deltakelse som gir innflytelse og reell overføring av makt for brukeren.

### **2.3 Vurdering av Flipover-metoden**

I NIBR-rapport 7 (2006), der nye hjelpetiltak i barnevernet omtales, vises det til at foreliggende erfaringer med tiltaksformene i Flipover-metoden synes lovende, men at metodikken er lite systematisk evaluert (Kristofersen et al., 2006). I en mindre evalueringsrapport fra Midtnorsk kompetansesenter for rusfaget, viser Flessen (2004) til erfaringer med Flipover-metoden i Trondheim kommune. Evalueringsstudien henvender seg til tre hovedgrupper av informanter; ungdom, foresatte og hjelpere fra det sosiale nettverket. Rask handling i ungdommenes nettverk trekkes frem som et sentralt element i Flipover, også



som en kontrast til utredningstradisjonen som har preget norsk barnevern. Videre pekes det på at mål og midler kan være vanskelig å skille i Flipover-arbeidet, men at en bred hovedmålsetting er at ungdom og foresatte skal få det bedre «og at den bekymring som lå til grunn for at det ble en sak ikke lengre er tilstede» (2004, s. 9). Flessen ser målsettingen som relativt målbar, men deskriptivt fattig og vanskelig å gjøre bruk av i videreutvikling av metoden (op. cit.).

Flipover-metoden hevdes å baseres på tre teorier; bioøkologisk teori, sosial nettverksteori og salutogenese (Døsvik & Finseraas, 2005). Psykodynamisk teori angir eksempelvis detaljert hvordan personlighetstrekk formes og hvordan man i behandling skal gå fram for å endre dem. Likeså beskriver Becks kognitive terapiteori hvordan angst og depresjon utvikles og bør behandles trinn for trinn. Slik er det ikke med Flipover-metoden. Der beskrives endringsprosesser mer løselig; det angis mål (hva som skal oppnås), noen teknikker eller arbeidsmåter presenteres (f.eks. reformulering, Heisen, bruk av flipover-ark). I tillegg gis det noen metaforer om nettverksarbeidet med referanse til fotball; som «trening og kamp», «treningspartnere», «lag» og «å feire seire» (op. cit.), men ellers er ikke Flipover detaljert beskrevet eller manualbasert. Det gjør at metoden utøves ulikt fra bruker til bruker, fra utøver til utøver av metoden. Det er derved ikke sterk kobling mellom teorien som ligger til grunn for – og oppbyggingen av Flipover-metoden. Det skyldes trolig at selv om salutogenesen angir et fokus for endringsarbeidet, likeså sosial nettverksteori – så gir de ikke detaljer på hvordan man skal gå fram for å skape endring og understøtte ungdommers medvirkning. I Flipover-metoden refereres det heller ikke klart til hvor de tre teoretiske perspektivene er tatt inn og hvordan de operasjonaliseres.

På sett og vis kan man si at de som har utviklet Flipover-metoden viser hvilket menneskesyn og preferanser for å skape endring de har blitt inspirert av, mer enn at de har en tydelig kobling mellom valgt teori og sin metode. Man kan drøfte hva som kreves for å kunne benevne noe for en modell, og hvor mye eget bidrag som skal til. Ut over utviklingen av Heisen, er begrepssett hentet fra etablerte teorier/perspektiver. De som inkluderes i endringsarbeidet er kjent fra andre behandlingsmetoder, og derved kan man utfordre bruken av begrepet metode. Kanskje kan man benevne det som en praktisering av sosialt

nettverksarbeid med unge, med et løsningsfokusert perspektiv? Det kan slik stilles spørsmål om Flipover-metoden representerer en møteform i organisering av hjelp til ungdomsgruppen i barnevernet, mer enn en metode. Ut fra dette kan det diskuteres om Flipover-metoden framstår overveiende som en form for praktisk organisering, og en måte å administrere eller regissere hjelp og medvirkning fra ungdomsgruppen i barnevernet.

Flipover-metoden er ikke manualbasert. Det innebærer at den som metodisk tilnærming ikke er beskyttet eller patentert, og at den kan tas i bruk av profesjonelle hjelpere uten at opplæring finner sted. På den ene siden gir det fleksibilitet i forhold til lokale forhold og praksiser. På den andre siden viser studier av fidelity (troskap til metoden), at veilednings- og kvalitetssikringssystemer skaper vedlikehold av kompetanse etter at tiltaket er etablert (Mørch, 2012, s. 144).

Selv om det kan diskuteres om Flipover-metoden med rette kan kalle seg for en «metode», ut fra teorigrunnlaget og lav operasjonalisering av innholdet i prosessen, har arbeidsmåtene og aktivitetene et potensiale for at ungdom kan medvirke gjennom å uttrykke meninger om egen situasjon, og å velge mellom ulike former for hjelp i barnevernet. Intensjonen om å understøtte unges medvirkning gjennom Flipover-metoden, inkluderer ungdommens reformulering av bekymringsmeldingen, kartlegging sammen med ungdommen, samt den unges valg av møtetematikk og egnede nettverksdeltakere som skal gi støtte. I tillegg skal ungdommen selv velge løsninger (tiltak), i hvert nettverksmøte.

I Flipover-metoden fremheves brukermedvirkning for ungdommen som det fremste formål ved denne metoden (Døsvik & Finseraas, 2005). På samme tid skal ungdommens medvirkning understøttes i en maktkontekst. Makten angår både barnevern som institusjon, og kollektiv medvirkning i nettverksmøter. Jensen (2014, s. 166) hevder at barn og unges medvirkning begrenses på stormøter, der voksne interesser dominerer og maktrelasjoner gjør seg gjeldende.

I barnevernet er det bare ungdom og foresatte som regnes som «brukere». Det kan dessuten være uenighet om hvorvidt det er de unge som skal regnes som «primærbrukere» og de

føresatte som «sekundærbrukere», selv om partene har felles interesser (Sandbæk, 2001). Kock og Kock (1995) anvender begrepet «komplementærbrukere» om foreldre og andre i brukeres nettverk som mottar tjenester fra barnevernet som direkte eller indirekte skal bedre unge brukeres oppvekst og utviklingsvilkår. Ut fra min forståelse er ungdommen å regne som primærbruker i Flipover-metoden, men det mangler en gjennomtenkt metodebeskrivelse av hvordan ungdommen ivaretas som fokuspersion i denne metodikken.

I presentasjonen av Flipover-metoden av Døsvik og Finseraas (2005), fremkommer det lite om hvordan profesjonelle utøvere kommunikativt kan støtte ungdommens medvirkning. Unntaket er at utviklerne av metoden viser til et viktig hjelpespørsmål til ungdommen: «Begynn med det emne/arbeidsområdet hvor du tror du har størst mulighet for å lykkes» (op. cit., s. 95). Imidlertid problematiseres eller diskuteres det i liten grad hvordan det faktisk kan samtales, utover bruk av Heisen. Dermed kan kommunikasjon med unge i Flipover-metoden fremstå som noe «tatt for gitt». Ulvik (2009, s. 1150) hevder at voksne samspillspartnere ofte blir å regne som «usynlige tilretteleggere» for barn og unges deltakelse. «Barnets syn» i forskning og praksis problematiseres sjelden i forhold til verken kontekst, eller om voksne er medkonstruktører av unges meninger, ifølge Ulvik (op. cit.).

Unge medvirkning vil tidvis kunne forutsette at en eller flere voksne blir både talspersoner og fortolkere av de unges ønsker og behov (Kock & Kock, 1995). Den profesjonelle hjelperens kompetanse i kommunikasjon og fortolkning vil kunne være å tolke alle verbale og non-verbale tegn i kommunikasjon med den unge brukeren, slik at «... konstruksjonen er i mest mulig overensstemmelse med den studerte virkeligheten og i samsvar med klientenes egne konstruksjoner» (Jensen, 2005, s. 146). Ungdommers medvirkning i en nettverkskontekst som i Flipover-metoden, kan i seg selv indikere at det må utforskes nærmere hvem av nettverksdeltagerne som har medvirket i den kollektive problemløsningen der ungdommen skal være i fokus. Det kan angå forhold som posisjoner i møtene, fordeling av taletid, hvilke deltakere som fremmer forslag og ideer i samtaler og profesjonell styring.

## **Kapittel 3 Metodologiske overveielser og utforming av forskningspraksiser**

### **3.1 Forskerposisjon**

Studien omfatter utøvelsen av brukermedvirkning for ungdom når Flipover-metoden, en norsk utviklet sosial nettverksmetode i barnevern, benyttes. Et hovedfokus er på hvilke måter ungdom medvirker i det institusjonelle møtet med barnevern, knyttet opp mot dilemmaer ved maktutøvelse.

I dette kapittelet tar jeg for meg det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien, min forskerposisjon og de metodologiske valg jeg har foretatt i studien om brukermedvirkning for ungdom i barnevern. Jeg ser på hvordan kunnskap konstrueres i samhandling med informantene, i tillegg til at jeg foretar etiske overveielser og diskuterer relevante kvalitetskrav til studien.

Jeg har valgt å oppholde meg delvis i barnevernsfeltet, noe som med Hundeide (2004, s. 178) kan begrunnes slik:

Metodisk betyr dette at en, i stedet for å generalisere fra eksperimenter ute av kontekst, gjør studier i den sammenheng der handlingene skjer, i menneskers hverdagssituasjoner (...). Det dreier seg om kartlegging av hverdagspraksiser, samtaleformer og mulighetsstrukturer i personens situasjon, og posisjonering av de forskjellige aktører.

Å delta kun i enkeltmøter med ukjent ungdom jeg ikke har fulgt over tid (som en slags «stikkprøvekontroll»), ville kunne skapt øyeblikksbilder uten kobling til sammenhengen der handlingene skjer. Jeg ville ikke kunne sett hvilke prosesser unge brukere går gjennom, i egen medvirkningspraksis i barnevern. Å følge unge brukere i gjentatte nettverksmøter, har bidratt til å konstruere mine forskningsforståelser og min forskerposisjon. I forskningsfeltet kan posisjonering forstås på flere måter. Det kan henvise til forskerens egen posisjon, og det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studier. En posisjoneringsanalyse i lingvistisk forstand

handler om å klarlegge hvordan noen forholder seg kommunikativt til noen med hensyn til noe (Marti, 2013). Videre kan posisjonering knyttes opp mot utforskning av forhandling om makt, og til posisjoner i samhandling. Det betyr at en metodisk tilnærming for å forstå og identifisere ulike maktfenomener er å se på hvordan deltakere omtaler og samhandler om fenomenene som skal studeres.

I møtet med empirien har jeg vært opptatt av å analysere hvordan ungdom og barnevern samhandler i utøvelsen av brukermedvirkning i Flipover-metoden. Videre har jeg ønsket å analysere hvilke medvirkningsrom denne nettverkstilnærmingen i praksis tilbyr unge brukere, og hvilke forhold som kan understøtte eller hemme unges medvirkning. Dette tar opp i seg hva ungdom sammen med voksne reelt får være med på å bestemme om eget liv, og hvordan brukermedvirkning kan utvikles i barnevern. Det har forbindelser til det Warming (2005, s. 148) diskuterer om begreper språklige polaritet. Hun viser at polariteten mellom for eksempel begrepene voksen og barn ikke har noen betydning, uten å inndra andre begreper, og at en må se på begrepenes innbyrdes relasjon og forbindelsen til en bestemt materialitet. Forbindelsene mellom disse skapes og omskapes i konkret interaksjon, og er aldri entydig gitt (op. cit.). Voksnes og unges posisjoner, forhandling, makt og avmakt må derfor betraktes i sammenheng med utforming av brukermedvirkning som sosial praksis i barnevern. Dette innebærer å se på hvordan begrepet brukermedvirkning – i relasjon til et begrep som for eksempel makt – skapes og omskapes i samhandling mellom aktørene i en bestemt materialitet.

Kvale og Brinkmann (2012) benytter metaforer om forskeren som gruvearbeider eller reisende, som uttrykker forskjeller i det ontologiske grunnlaget for valg av forskningsmetoder. En distinksjon går på om forskeren tar sikte på å utforske den «objektive virkeligheten» (sosiale fakta) eller individers subjektive eller intersubjektive opplevelsesverden (Alvesson & Skjöldberg, 1994, s. 7). Ontologisk ståsted kan knyttes opp mot hvordan forskeren finner frem til ny viten ut fra både antagelser om virkeligheten, antakelser om hvordan en forsker finner frem til viten om virkeligheten (epistemologi), samt konkrete fremgangsmåter for å oppnå mest mulig korrekt kunnskap om virkeligheten (metodologi) (Horverak, 2006, s. 135). Gruvearbeideren som metafor, slik Kvale og Brinkmann (2012) benytter det, er den som

henter opp de uforedlede ressurser fra jordas indre. Dette representerer forskeren som en som innenfor det naturalistisk funderte kvalitative intervjuet, «henter opp» kunnskaper som allerede ligger der, fra informanten. Dette kan vise til en forståelse av data som sosiale fakta, som er klare til å bli innsamlet og dokumentert, uten noen nærmere vurdering av hvordan forskerens interaksjon med informantene har påvirket dataprosessen. Kvale og Brinkmann bruker betegnelsen *forskeren som reisende* om den forskeren som snakker med de mennesker hun møter på sin reise, og hvor kunnskapen i samtalene oppstår og skapes sammen av deltakerne (op. cit.).

Selv om det kan være et formål å planlegge studier i forkant, er forskeren som reisende en forskerposisjon jeg identifiserer meg med, og som jeg selv ved flere anledninger kunne erfare som forsker i studien.

### **3.2 Forskningsdesign**

Datamaterialet i studien bygger på kvalitative intervjuer med seks barnevernsansatte fra to ulike kommuner som har erfaring med å utøve Flipover-metodikk. Jeg undersøker hvordan saksbehandlere i kommunalt barnevern erfarer og reflekterer om brukermedvirkning for unge i barnevern, og hvilke medvirkningsrom de ser i Flipover-metoden. Jeg har i tillegg utført observasjon av tre ungdommer i 17 nettverksmøter i Flipover-metoden i en periode på nærmere to år, der jeg fulgte én av ungdommene i overkant av ett år. Studien kan derfor sies å grense mot en longitudinell undersøkelse (Halvorsen, 1996), som vedvarer over tid. Dette bidro til at jeg i forkant av studien ikke kunne forutse hvordan min forståelse skulle komme til å utvikle seg over tid. Det skulle vise seg at utgangspunktet for studien, ikke samsvarte med de funn som etter hvert trådte frem.

Datamaterialet fra intervjuer med utøverne og observasjon av ungdom og nettverk vil bli belyst hver for seg, for å belyse hva saksbehandlere uttrykker i en intervjukontekst, versus hvordan unges medvirkning i Flipover-metoden kan utvikle seg i praksis.

Studien har et etnometodologisk fundament; der menneskers hverdagspraksis og deres aktiviteter produseres virkelighet (Møthe, 2009). Empirisk betyr det å studere sosial interaksjon slik det finner sted i dagliglivet, der forskeren er medskaper av virkeligheten de selv studerer (op. cit., s. 61). Etnometodologien er likevel ikke en metodologisk tilnærming, fordi det sentrale ved etnometodologien ikke er dens metoder, men dens studieområder hvor kvalitative metoder ansees som velegnet (op. cit., s. 63). Metodisk kan det anvendes en fenomenologisk tilnærming til feltet. Fenomenologiske studier baserer seg på en utvikling av forståelse av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger, ved å ta utgangspunkt i aktørenes intensjoner og deres forståelse av egne handlinger. Denne typen studier kan belyse hvilken mening eller betydning som knytter seg til handlinger og hendelser i et samfunn, knyttet opp mot fortolkning. Fenomenologisk og hermeneutisk design tar sikte på å beskrive menneskets oppfatninger og opplevelser av verden, og den fortolkning som skjer av både egne og andres opplevelser (Grønmo, 2004). I studiet har jeg hellet mot den fenomenologisk inspirerte metodetradisjonen representert ved blant annet Steinar Kvale (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2012).

Järvinen og Mik-Meyer (2005) kritiserer den eldre fenomenologien for å være mangelfull i sitt perspektiv på iboende mening og struktur, uavhengig av fortolkning og kontekst for intervjuet. Til grunn for kvalitativ intervjuforskning fremhever de betydningen av interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede for hvordan data produseres, noe jeg tilslutter meg som en del av grunnlaget i studien. Interaksjonismen er påvirket av strukturalistisk konstruktivisme ved Pierre Bourdieu og klassisk amerikansk konstruktivisme ved Peter Berger og Thomas Luckmann. Paré (1995) viser til en bevegelse fra positivismen mot konstruktivisme og sosialkonstruktivisme i det forrige århundret, som tre ulike trossystemer:

1. Vi kan vite om virkeligheten – dens elementer og måter å fungere på kan oppdages, beskrives og brukes av mennesker på en nøyaktig og repeterbar måte
2. Vi er fanger av vår persepsjon – forsøk på å beskrive virkeligheten forteller oss en masse om personen som beskriver, men ikke så mye om den eksterne virkeligheten
3. Kunnskap oppstår i et fellesskap av «vitere» – de virkelighetene vi bebor er de vi forhandler med hverandre om (Paré (1995), her i Lundby 2003, s. 64).

### **3.2.1 Kvalitative intervjuer og observasjoner som metodiske valg**

Studiens problemstilling om ungdommers medvirkning i barnevern, er avgrenset til brukermedvirkning på individnivå. Det omfatter å undersøke hvilke medvirkningspraksiser som utvikles når ungdom i barnevern får uttale seg om ønsker for eget liv, og deltar i forhandlinger og beslutninger i problemløsning gjennom Flipover-metoden. Disse problemstillingene egner seg til en kvalitativt orientert tilnærming med intervjuer og observasjon som viktige datakilder.

Studien baserer seg på et såkalt strategisk utvalg (Thagaard, 2013), der informantene består av saksbehandlere som utøver Flipover-metoden, i to større kommuner i Trøndelagsfylkene. I tillegg har jeg fulgt ungdommer i Flipover-metoden gjennom gjentatte nettverksmøter, der også noen av de intervjuede saksbehandlerne har vært møteledere. Studien var opprinnelig planlagt gjennomført i Nord-Norge, der en nordnorsk barnevernstjeneste etter opplæring og veiledning i Flipover-metoden, skulle implementere metoden i forhold til ungdomsgruppen. Denne barneverntjenesten var i en større omorganiseringsprosess, og besluttet etter hvert å legge Flipover-metoden på is. Etter råd fra teamet som hadde gitt opplæring og veiledning, fikk jeg navngitte kommuner i Trøndelag som anvendte Flipover-metoden. Etter telefonisk kontakt viste to kommuner positiv interesse for deltakelse i studien, der saksbehandlere som utøvde Flipover-metoden sa seg villig til å la seg intervjuer og til å bidra i rekruttering av ungdom som informanter. Min interesse omfattet deltakelse i Flipover-møter med ungdom i de aktuelle barneverntjenestene.

I forkant av studien planla jeg relativt åpne intervjuer med saksbehandlerne, med en semistrukturert tematisert intervjuguide som hjelpemiddel. Tematiseringen var tenkt som et hjelpemiddel for strukturering av samtalen, og som et verktøy for temabasert analyse av data. På det tidspunktet var jeg relativt uerfaren med praktisk barnevernsarbeid, og ønsket å møte feltet uten altfor stor forhåndskategorisering i forhold til intervjuer og observasjon i Flipover-møter. Forberedelsene til mine første observasjoner i et Flipover-møte, innebar å se for meg situasjonen, den sosiale atmosfæren, deltakernes selvpresentasjon (inkludert min egen), samt



hvilken innvirkning min tilstedeværelse som forsker ville komme til å ha på nettverksmøtet, men også hvordan observasjonene kunne nedtegnes. De mentale forberedelsene skjedde på grunnlag av viten om fenomenet at mennesker i utvalgte miljøer vil forsøke å plassere forskeren innenfor rammene av sine egne erfaringer (Hammersley & Atkinson, 1996). I en kontekst som barnevern kan dette medføre at deltakerne i nettverksmøter regner meg som barnevernsansatt, eller som doktorgradsstudent. De ulike posisjonene kan gi grunnlag for ulik interaksjon med informantene, men jeg anså studentposisjonen som mer nøytral for å søke kunnskap.

### **3.2.2 Utvikling av intervjuguide og gjennomføring av intervju**

I forkant av forskningsoppholdene, utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide til både saksbehandlere og ungdom som informantgrupper i studien. Semistrukturen på intervjuguiden var opprinnelig tenkt å gi rom for en fleksibel tilnærming i intervjuene, der jeg hadde mulighet til å la informantene både styre samtalen og introdusere temaer, og som forsker komme med oppfølgingsspørsmål og be om utdypinger av temaer jeg ønsket høre mer om. Dette hadde jeg god erfaring med fra et tidligere kvalitativt forskningsprosjekt. Intervjuguiden til saksbehandlerne bygde på noen løselige fellestemaer, som i hovedsak dreide seg om antall års erfaring med Flipover-metoden, utøvernes syn på brukermedvirkning og former for brukermedvirkning i denne metoden. Her tok jeg utgangspunkt i medvirkningsgradene fra NOU 2000:12: informasjon, talsperson, talerett, forhandlingsrett og beslutningsrett (jf. kapittel 1.1). I forhold til å planlegge samtaler med ungdommene i studien, utarbeidet jeg på lignende måte en intervjuguide som bygde på de nevnte medvirkningsgradene. Begrepene som NOU 2000:12 anvender om brukermedvirkning kan oppleves som fremmed for ungdom, og er vanskelig å anvende som en del av spørsmålsstillingen i intervju, ut fra min vurdering i ettertid. Intervjuguidene ble ikke benyttet i den grad som planlagt, antakelig også på bakgrunn av at jeg først lenger ut i forskningsprosessen utviklet større innhold i grader av brukermedvirkning. Med tiden knyttet jeg begrepet brukermedvirkning i forhold til begreper som samhandling, diskurs og makt.

Min tidligere praksis fra sosialt arbeid inkluderte ikke barnevernfaglig arbeid. Jeg ønsket derfor å tilnærme meg felten med «bevisst naivitet», noe som innebærer å stille med åpenhet, i stedet for stor forhåndskategorisering og fortolkningskjemaer (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette er også bakgrunnen for at jeg underveis i teksten skifter mellom å betegne forskningsintervjuet som «intervju» og «samtale», da jeg i møtene med informantene til dels opplevde at samtalene bevegde seg over ulike temaer, også i forhold til tematikk jeg ikke hadde forutsett på forhånd.

To av de tre ungdommene jeg fulgte i studien, viste i møtesammenheng det jeg tolket som motvilje til intervju. De ga ofte uttrykk for å være enten trøtte, syke, travle eller opptatte i forhold til å la seg intervju. Det opplevdes derfor ikke etisk riktig å presse dem til å bli igjen å snakke med meg, også fordi de ga uttrykk for at de var slitne på slutten av Flipover-møtet. I flere sammenhenger hadde de også skoletimer å gå tilbake til. En av de involverte ungdommene ønsket likevel å la seg intervju ved et tilfelle, men dette endte opp som et mer ustrukturert intervju der vi samtalte om blant annet hendelser fra nettverksmøtet som hadde vært i forkant.

Dette viser at den semistrukturerte intervjuguiden ikke fungerte så strukturerende som planlagt, og at informantene i intervjusituasjoner ikke utelukkende deler informasjon ut fra de rammene jeg som forsker har bestemt på forhånd. I studien ønsker jeg å skape avstand til vitenskapssynet til grunn for intervju, som en «tapping» av informantenes subjektive erfaring og mening, mer enn et sosialt møte hvor erfaring skapes (Järvinen, 2005). Kvale og Brinkmann (2012) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk, der målet ikke er kvantifisering – noe som også kan underbygge samtalepreget ved det kvalitative forskningsintervjuet. Ut fra en slik tenkning kan man like gjerne snakke om at det kvalitative intervjuet grenser mot en form for samtale, likevel forskjellig fra hverdagslivets samtaler, i forhold til posisjoner, formål og interaksjon (op. cit.).

Som forsker har jeg likevel på flere måter satt premissene for intervjuene i studien, gjennom til dels forhåndsbestemte tema og at jeg har styrt samtalen i bestemte retninger. Kvale og Brinkmann (2012, s. 237) betegner det som asymmetriske maktrelasjoner i intervjusamspill

«hvor intervjueren innleder og avslutter intervjuet, stiller spørsmålene og som regel fastholder et monopol på å fortolke meningen med det den intervjuede sier». Saksbehandlerne kan i samtale oppleve seg «gått etter i sømmene» i forhold til deres holdninger til og utøvelse av brukervedvirkning. Dette kan innebære at de velger å uttrykke utelukkende positive holdninger til brukervedvirkning, og at de skjuler eventuelle motforestillinger. Saksbehandlerne hadde på forhånd fått vite at brukervedvirkning var tema for intervjuet gjennom å få tilsendt intervjuguiden, i tillegg til informasjonsskriv om studien. I spesielt to av intervjuetillfellene opplevde jeg saksbehandlere som uttalte seg udelt positivt og «politisk korrekt» om betydningen av brukervedvirkning, og som fremhevet Flipover-metodens nærmest enestående muligheter til å fremme ungdommers vedvirkning i barnevern. I intervjuene opplevdes det tilnærmet som om jeg fikk et foredrag om Flipover-metoden, der en av saksbehandlerne sågar tegnet opp en modell for å forklare det brukervedvirkende grunnlaget. I samtale med utøverne viste det seg å bli utfordrende å få frem et mer nyansert syn på hva som ikke fungerte optimalt ved ungdommers vedvirkning i Flipover-metoden, selv om jeg spurte direkte om det. Det opplevdes ikke som etisk riktig å presse saksbehandlerne til å kritisere aspekter ved Flipover-metoden. Noe informasjon og kunnskap om dette kom frem gjennom at jeg omformulerte spørsmålet til å angå saksbehandlerens syn på mulige hindre for utøvelsen av brukervedvirkning i Flipover-metoden.

Ulvik (2009) viser til at barns deltagelse er blitt en honnørførmulering som feires med stor grad av oppslutning i vår del av verden. I intervjuer med profesjonelle om unges vedvirkning i barnevernet, vil man trolig heller ikke finne informanter som åpent ytrer motstand mot dette idealet, ikke minst ut fra de sterke politiske og faglige føringene som foreligger for unges vedvirkning. Disse føringene kan ha bidratt til at de intervjuede saksbehandlerne fant det vanskelig å være kritiske til Flipover-metoden. Med Järvinen (2005) vil det kunne sies at både den enkelte informant og jeg som forsker presenterer oss som et i situasjonen foretrukket selv.

I etterkant av et av intervjuene, var det en av saksbehandlerne som unnskyldte seg fordi vedkommende ikke hadde kommet på noe mer å si om egne refleksjoner omkring brukervedvirkning. Jeg tolket ikke dette eksemplet fra intervjuet noe videre enn at en intervjusituasjon kan oppleves som stressende, og ikke at denne informanten manglet

kunnskaper eller meninger om brukermedvirkning. Unges medvirkning og empowerment-tradisjoner i sosialt arbeid, kan også oppleves som noe «selvsagt» for enkelte profesjonelle hjelpere, som et fenomen de er «blendet» av. Järvinen og Mik-Meyer (2005) advarer mot å søke seg «bak» de ulike handlinger, ved å forsøke fange inn intensjoner og motiver til grunn for handlinger, fordi det kan skje en overfortolkning av informantens sanne meninger. Det er derfor vanskelig å si noe bestemt om bakgrunnen for at så få av de intervjuede saksbehandlerne ikke tilkjenner en større kritisk holdning til Flipover-metoden.

Intervjuene av informantene ble tatt opp på diktafon, transkribert ordrett og lagret på et sikkert sted. Først transkriberte jeg lojalt og ordrett på dialekt, inkludert nøling og ufullstendige setninger hos informantene og meg selv, men erkjente at dette ikke skapte en god og lesbar fremstilling av informantenes meninger. Jeg endret saksbehandlerintervjuene ved å fremstille dem på bokmål, både for å gjøre det mer lesbart og for å unngå misforståelser knyttet til dialekt. Data knyttet til sted og person ble anonymisert, og lyder ble tatt ut, så som latter og tenkelyder. Enkelte steder har jeg likevel valgt å beholde noen uttrykk for nøling, fordi det kan belyse saksbehandlerens oppfatning av kompleksiteten i barnevernsarbeidet. Jeg har også tatt bort enkelte deler av intervjumaterialet, som ikke har relevans for problemstillingene i studien.

I de utdrag av intervjuene som gjengis i mer fortellende form (det vil si det som ikke består av direkte sitater eller ordrette samtaleutdrag), har jeg valgt å presentere innholdet i mer fortettet form. I tilfeller der informantene i samtale har fremhevet noe verbalt, har jeg i fremstillingen valgt å understreke ordet. I enkelte samtalesekvenser har jeg benyttet parentes/klammer for å markere at et informantutsagn er tatt ut av en sammenheng (uten at det går ut over forståelsen). I tillegg har jeg brukt parentes/klammer for å gi leseren forklaringer på kontekst.

I studien har jeg foretatt seks kvalitative intervjuer med involverte saksbehandlere/møteledere, der fire intervjuer har foregått ansikttilansikt og to per telefon. Telefonintervjuene bunner i praktiske og økonomiske grunner. Lengden på intervjuene har vært alt fra 40 minutter til én klokke time, mens gruppeintervjuet varte opp mot to klokke timer. Noen av de

barnevernsansatte har jeg også fulgt gjennom møtevirksomhet i Flipover-metoden over en toårsperiode. Disse utøverne har jeg også hatt mer uformelle samtaler med, før og etter Flipover-møtene.

I ett intervju tilfelle, møtte jeg av tidsmessige og praktiske grunner to møteledere samtidig, noe som kan sies å grense mot et gruppeintervju. Dette viste seg imidlertid i ettertid å fremstå som et av de mest utbytterike intervjuene, selv om det i noe av metodelitteraturen diskuteres som en potensiell feilkilde. Flere informanter i fellesintervju kan påvirke hverandres synspunkter og svar, og som kollegaer kan de komme til å legge bånd på seg hvis det viser seg å fremkomme uenighet eller ulike syn mellom dem, for å bevare harmoni og likhet i arbeidssammenheng.

I fremstilling av deres erfaringer og utsagn, har jeg valgt å presentere deres utsagn og erfaringer hver for seg, noe som kan kritiseres ut fra samhandlingsaspektet i intervjuet som fant sted.

### **3.3 Observasjon i Flipover-møter**

Som forsker har jeg fulgt nettverksmøtene til tre ungdommer som har hatt bistand fra barnevernet via Flipover-metoden, gjennom totalt 17 møter fra 2009–2011. Da en enkeltstående Flipover-prosess kan vare fra et halvt til ett år, med nettverksmøter hver andre til tredje uke, fulgte jeg alle ungdommene parallelt i deler av det ovennevnte tidsrommet. Som et ledd i å beskytte informantenes identitet fremgår det ikke fra hvilken kommune møteobservasjonene ble gjort i, annet enn Trøndelag som region. Navnene på ungdommene i studien er fiktive, i tillegg til at jeg har utelatt opplysninger om forhold som kan bidra til gjenkjenning av personer.

Barnevernets virksomhet kan betraktes innenfra eller utenfra. Enkelte vil hevde at det kreves en førstehåndskjennskap til barnevernets virksomhet for å se og studere virksomheten, gjerne fra tidligere praktisk arbeidserfaring i feltet. Det å være på innsiden vil kunne gi retning for blikket og skape en struktur for det som skal observeres. «Going native» er imidlertid et

fenomen som diskuteres innenfor den kvalitative forskningen, som forenklet kan forklares med det å bli så involvert i feltets samhandling at det analytiske blikket forringes (Hammersley & Atkinson, 1996). Deler av metodelitteraturen diskuterer at en som kommer utenfra, lettere kan oppnå en kritisk distanse til feltet som skal studeres. Mye handler om å finne sin plass som forsker. Å være observatør som er ukjent med et felt, vil kunne bidra til at man oppdager nye og andre fenomener enn om man var på innsiden. Likevel kan den ukjente konteksten gjøre forskeren blind for en del av det som er karakteristisk og viktig. Jeg har ikke selv arbeidet direkte i barnevern, men har praktisk erfaring fra et tilstøtende felt innen sosialt arbeid. I tillegg har jeg siden 2004 arbeidet med utdanning av barnevernspedagoger. Samlet sett bidrar det til å forme mitt forskerblikk, og hva jeg ser og ikke ser. Det har betydning for kunnskapsutviklingen om brukermedvirkning i barnevern, og hvordan jeg konstruerer kunnskap sammen med informantene.

I studien betrakter jeg barnevernet utenfra, med risiko for at jeg ikke ser det som er å se, ut fra både språk- og kunnskapshorisont. Juritzen (2013) mener fenomener identifiseres og gjenkjennes ut fra at det skapes begrep og språk som gjør det mulig å begrepsfeste og beskrive det som allerede er der. Jeg ser språket som konstituerende for virkeligheten som beskrives gjennom studiet. I studien foreligger min egen språklige og kulturelle samtidighet med medvirkningsfenomener som studeres.

Som forsker vil jeg være preget av de nåtidige og dominerende kulturelle syn på barnevern og brukermedvirkning, og jeg deltar også i mange ulike samtaler og på ulike nivåer om temaet. Debatten om arbeidsmåter og metoder i barnevern, og interessen for nettverksmetodikk, er en del av min forforståelse. Det knytter seg spesielt til den faglige diskursen omkring brukermedvirkning i barnevernet som har utspilt seg, spesielt på 2000-tallet etter «Befring-utvalgets» evaluering av barnevernets kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter (NOU 2000:12; Stortingsmelding 40, 2001–2002). Det kan kalles den offentlige samtalen omkring det tema som det forskes på (Esborg, 2005). Slik kan det diskuteres om jeg gjennom å være verdimessig forutinntatt i forhold til fenomenet som skal utforskes, farger beskrivelsen av informantenes opplevelser. I intervjuer kan vi også komme til å konstruere likhet i

synspunktene som utveksles, all den tid vi deler interessen for Flipover-metoden, og forutsetter at vi forstår hva motparten mener og legger i utsagn.

I studien har jeg valgt å benytte en observasjonsform der jeg ikke har deltatt i problemløsningen til ungdommene i nettverksmøtene. Ikke-deltakende observasjon har tidvis vært begrunnet med at forskeren i minst mulig grad skal innvirke på de situasjoner som observeres (Thagaard, 2013). Mitt valg av observasjonsform har imidlertid bygd på at det er ungdommene i Flipover-metoden som selv velger egnede hjelpere fra sitt eget sosiale nettverk. Således har jeg ikke hatt noen naturlig posisjon i ungdommens nettverk. Nettverksdeltakerne som ungdommen inviterer inn, bistår med ulike typer støtte mellom nettverksmøtene. Som ukjent forsker hadde jeg verken privat eller profesjonell kjennskap til ungdommene i forkant som kunne danne utgangspunkt for en slik relasjon. I nettverksmøtene har jeg derfor inntatt en mer tilbaketrukket observatørposisjon. I Flipover-møtene iakttok jeg samhandling i nettverksmøter på det som Lundby (2003) betegner som en passivt observerende måte. Ut fra en konstruktivistisk posisjon, diskuterer forfatteren om mening kan skapes på denne måten, og at konstruksjoner bestemmes av den konkrete samhandlingen (op. cit.). Dette kan ligne på fenomenet Kvale og Brinkmann (2012) problematiserer som *immobilitet* i intervjuer. I en kritisk tilnærming til intervjustudier, innebærer immobilitet at intervjupersonene sitter og snakker, de verken beveger seg eller handler i verden, noe som kan betraktes som kontekstløst (op. cit.).

Ved et interaksjonistisk syn på språket som noe som både reflekterer og skaper den sosiale virkelighet, vil således ikke-deltakende observasjon kunne bli problematisert som en kontekst for produksjon av erfaring og kunnskap. Om jeg hadde vært deltakende observatør, ville den språklige samhandlingen og interaksjonen med deltagerne kunne utviklet andre fokus hos meg som forsker – og gitt andre typer data.

Ut fra problemstillingene i prosjektet, var det et formål å studere ungdommers medvirkning i problemløsning sammen med utøvere i barnevern, i en naturlig setting. Observasjoner av interaksjon mellom mennesker, kan gi forskeren innblikk i de ulike aktørenes posisjonering, sosiale identiteter og strategier mellom aktørene (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Selv om jeg

ikke deltok i bistanden i Flipover-møtene, var møtene preget av sosiale interaksjonsuttrykk som humoristiske og spøkefulle kommentarer fra nettverksdeltakerne, noe som jeg som forsker verken kunne eller ønsket å stenge meg ute fra. I praksis satt jeg tett sammen med deltagerne i nettverksmøter og observerte interaksjonen mellom dem, både verbalt og ikke-verbalt. Jeg benyttet observasjonsblokk og noterte ned en del av det jeg observerte.

I refleksjoner i etterkant av første forskningsdeltakelse i Flipover-møter, var det relativt lett å identifisere enkelte metodiske fallgruver. Å utføre delvis deltakende observasjon kunne tidvis oppleves som en «ensom posisjon», siden jeg ikke deltok mye i samtalene i møtene. Møteleder henvendte seg til meg med enkelte praktiske spørsmål om for eksempel tidspunkt for neste møte passet for meg som kom reisende fra Nord-Norge. I et møtetilfelle ble jeg også direkte involvert i samhandlingen av møteleder som ved hjelp av en kortstokk som angir ulike livsområder<sup>12</sup>, ba meg velge ut et relevant kort for ungdommens livssituasjon og problemløsning, på lik linje med de andre nettverksdeltagerne. Der og da ønsket jeg ikke å avslå deltakelse i påhør av alle som var til stede, og sannsynligvis gjøre møteleder beklemt overfor ungdom og nettverk. Jeg valgte derfor et kort og begrunnet kortets betydning for ungdommen, men det opplevdes ubekvent i forhold til at møteleder på en måte satte meg i en hjelperposisjon. Andre ganger opplevdes det derimot fristende å ta til ordet for det jeg oppfattet som misforståelser i kommunikasjonen mellom ungdom, barnevern og sosialt nettverk i Flipover-møter. Hammersley og Atkinson (1996) kaller det for å engasjere seg til forsvar for de utforskede. I enkelte situasjoner følte jeg også et behov for å gi positive tilbakemeldinger på gode tiltak eller vise støtte til noe som ungdommen uttrykte i møtet; rett og slett det å bli involvert i den sosiale samhandlingen i møtet, selv om jeg avsto og opptrådte som forsker i en slik sammenheng.

Å komme inn som forsker i en hjelperelasjon i barnevernet som har vedvart over tid (og over flere år for den ene brukeren jeg fulgte), har preget interaksjonen til deltakerne. Det skaper utfordringer i forhold til hva jeg ser og hvordan jeg fortolker det. I kommunen der jeg fulgte

---

<sup>12</sup> Som et ledd i samtalen mellom hjelper og bruker, anvendes det en kortstokk hvor man kan trekke kort som angir ulike livsområder så som økonomi, hjemmesituasjon, fritid, etc., som kan hjelpe med å tematisere ungdommens livssituasjon.



ungdommer i Flipover-møter, kom jeg tett på møtelederne, og jeg prøvde å bevisstgjøre meg selv som forsker i forhold til relasjonen, slik at voksende kjennskap og sympati til møtelederne ikke skulle ødelegge det kritiske blikket mitt. I gjennomlesning av transkribert intervju- og observasjonsmateriale viste det seg lettere å holde en distanse, enn gjennom min forskerdeltakelse i nettverksmøtene.

Relasjonen mellom møtelederne og familiemedlemmene i Flipover-møtet er preget av en felles forhistorie, en innforståthet og felles erfaringer som jeg ikke har direkte tilgang til, fordi jeg ikke har deltatt i den innledende kontakten barnevernet har hatt med ungdom og familie før selve nettverksinterveneringen. I Flipover-møtene velger jeg å unngå å «forstyrre» møtene, jeg avbryter derfor ikke interaksjon med å stille oppklarende spørsmål om verken steder, hendelser eller personer som nevnes, som jeg er ukjent med. Disse forholdene er med på å prege min forståelse under møtet der og da, og hva jeg merker meg og noterer ned. I etterkant kan jeg imidlertid stille oppklarende spørsmål til møtelederne, og diskutere hendelser fra møtet. Siden skal møtelederne intervjues om sine erfaringer med ungdommers medvirkning i Flipover-metoden. Jeg velger derfor innledningsvis å være noe tilbakeholden med refleksjoner og tolkninger jeg gjorde meg i møtene, for at tolkninger fra møtet ikke skulle prege informasjonen jeg skulle få fra møtelederne i en senere intervjusituasjon.

I konstruksjon av kunnskap støtter jeg meg på det Järvinen og Mik-Meyer (2005) omtaler som de forhandlinger, posisjoneringer og den inntryksstyring som skjer i samtaler. Informant og forsker blir posisjonert og posisjonerer seg selv som tilhørende spesifikke sosiale kategorier (ut fra for eksempel kjønn, alder, etnisitet, profesjon). Ulike posisjoner kan bygge på gjensidige kulturelt gjenkjennelige posisjoner og forventninger til hverandre, og vil kunne påvirke hvordan kunnskap og erfaring oppstår, konstrueres og forhandles om i Flipover-møtene. Ungdommene i Flipover-møtene i barnevernet vil kunne ha dannet seg en oppfatning av at jeg representerte barnevernet eller hadde nære forbindelser til faget, tjenesten og de profesjonelle aktørene. Siden møtelederne og jeg av praktiske grunner ankom og forlot møtene sammen, kan dette også ha skapt et slikt inntrykk. Utfordringer for forskerposisjon vil slik kunne være knyttet til mistillit og skepsis ungdom og foresatte måtte ha til barnevernet, og hvor de kan plassere meg «å gå barnevernets ærend». På lignede vis kan intervjuer og

samhandling med saksbehandlerne i barnevern, bidra til at utøverne posisjonerer seg som «praktikere» og «profesjonelle» i forhold til meg som «teoretiker» og «akademiker».

Et av de siste Flipover-møtene jeg deltok på, var preget av sensitive opplysninger og sterke følelsesuttrykk fra ungdommen og flere av de private nettverksdeltakerne. Jeg kjente på stor medfølelse med ungdommen i møtet. På grunn av hjemreise måtte jeg forlate møtet før det var avsluttet, uten å ha fått drøftet inntrykkene med møtelederne i etterkant. Hendelsen i møtet preget meg emosjonelt. For meg var behovet for en slags debriefing merkbart på flyturen nordover, og jeg fikk ikke sjansen til å diskutere hendelsene med møtelederne før en uke senere. Det viser at relasjonen til møtelederne utviklet seg i retning av at de ble både informanter og fagfeller, og at jeg som forsker kom så tett på deltagerne at jeg ble emosjonelt berørt av hendelsene og situasjonen til deltakerfamilien.

Fokus på interaksjon innebærer at jeg sammen med informantene konstituerer den sosiale virkeligheten (også ut fra kultur), og at jeg som observatør i Flipover-møtene inngår i kommunikative samspill som skaper bestemte oppmerksomhetsfokus hos meg. Virkeligheten kan slik sies å være et resultat av samhandling mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2012). «En observatør konstruerer et bilde, modell eller en forestilling om verden, og benytter modellen til å orientere seg i verden» (Hagen & Gudmundsen, 2011, s. 475). Forfatterne mener at all iakttagelse er «blind», men en forutsetning for å se det man ser. Ulike studier gir tolkningsresultater som mangler et entydig forhold til noe utenfor det empiriske materialet (op. cit.). Et slikt resonnement innebærer å ha et bevisst forhold til teoretiske antakelser, språk og forståelse som førende på tolkningsresultatet.

Postholm (2010) viser med referanse til Adler (1994; 1998) til grader av aktivitet i det medlemskapet som forskeren inngår i; gjennom å skille mellom «den perifere medlemskapsrollen», «den aktive medlemskapsrollen» og «den fullstendige medlemskapsrollen». Tilnærmet full aktivitet og deltakelse var ikke forenlig med den forskerposisjonen jeg ønsket å innta, både fordi geografiske avstander til forskningsfeltet forhindret en slik deltakelse, men også fordi jeg vurderte at forskeren som går inn som hjelper i studier av grupper med helse- og sosialproblemer, kan representere en alvorlig

forskningseffekt (Repstad, 2004). En annen tilnærming er å betrakte observatørens posisjon i forhold til tre hovedformer av observasjon, der det med Angrosino (2007) kan skilles mellom:

- Deltagende observasjon, hvor man blander seg med dem man observerer og partene er innforstått med rollene man har
- Ikke-deltakende observasjon:
  - Reaktiv observasjon, hvor det gjerne er kontrollerte settinger og deltakerne vet at de observeres, og kontakt mellom observert og observatør er på sistnevntes initiativ
- Ikke-påtrengende observasjon, hvor de som observeres ikke vet om at de blir observert

Med Postholm (2010) og Angrosino (2007) kan det sies at jeg valgte et mer passivt medlemskap tilknyttet posisjonen som forsker, der jeg likevel blandet meg med dem som jeg observerte i en naturlig kontekst, men uten at jeg deltok i bistanden i nettverksmøtene. Ved flere anledninger deltok jeg i avslutningen av nettverksmøtene, i mer uformelle sosiale sammenkomster med ungdom, familie og barnevern<sup>13</sup>.

I de innledende Flipover-møtene observerte jeg først «bredt», og forsøkte deretter å foreta en innsnevring i fokusområder ved å ta utgangspunkt i de fem former av brukermedvirkning i NOU 2000:12, som *informasjon, talsperson, talerett, forhandlingsrett og beslutningsrett*. Med utgangspunkt i problemstillingen som omfatter ungdoms medvirkning gjennom Flipover-metoden i det institusjonelle møtet med barnevern, synes det som en metodisk fallgruve å inngå i registrering og nedtegning av hvordan gradene av medvirkning fant sted i de ulike møtene – da det vel så mye handler om posisjonering og forhandling mellom voksne og ungdom.

Som et utgangspunkt for observasjon utformet jeg innledningsvis en trefelts oversikt som omfatter «Situasjonen», «Det som sies» og «Handling(er)», hvor forskningsnotatene kunne

---

<sup>13</sup> Pizzasammenkomst ble ofte anvendt som en midlertidig avslutning – for eksempel før skoleferiene, eller også som en «feiring»/belønning av at ungdommen var inne i en god utviklingsperiode.

noteres og settes inn i de ulike feltene fortløpende. Det skulle likevel vise seg å bli benyttet lite under selve observasjonene i møtene. For det første opplevdes det utfordrende å skulle notere ned så iherdig og strukturert som planen tilsa, og feste oppmerksomheten til det som ble sagt og utvekslet, samtidig som det ble notert ned. Et stykke ut i forskningsprosessen erkjente jeg at den manglende bruken av oversikten, antagelig i like stor grad kunne handle om mitt eget vitenskapsteoretiske ståsted i form av å møte felten uten stor grad av forhåndskategorisering. På den andre siden var det spennende og interessant å følge interaksjon i spesielt deltakerfamiliene, foresatte og ungdom – og det var også lettest å følge disse, da jeg oftest plasserte meg slik i rommet at jeg hadde utsikt til møtelederne og de private deltakerne i møtet. Jeg forsøkte bevisst å unngå nær plassering ved møtelederne fra barnevernet. Dette hadde to siktemål: Jeg ønsket ikke å bli oppfattet som en ansatt fra barnevernet, det vil si å bli identifisert som «behandler» eller «hjelper», og jeg ønsket i tillegg å ha muligheten til å følge interaksjonen mellom møteledere, foresatte og ungdom.

Under observasjoner i Flipover-møter erfarte jeg ved flere anledninger at notatføringen ikke klarte å favne det totale situasjonsbildet. Gjennom å være opptatt med notering av utsagn og det som utspilte seg, innebar selve nedtegningen å velge bort andre oppmerksomhetsfokus. Å oppnå en fullstendig oversikt er et umulig prosjekt som forskeren mangler et sansemessig apparat for (Postholm, 2010). I de situasjoner der notatføring ble utelatt, skjedde det ikke fordi interaksjonen i nettverksmøtet ikke fremsto som engasjerende eller interessant, men fordi jeg ble for involvert i å iakttatte interaksjonen som utspilte seg; dette kunne være diskusjoner i nettverksmøtet og/eller samhandlingen mellom nettverksdeltagerne. Samtidig vurderte jeg at det å gripe til pennen og notere i boka straks en av deltakerne ytret seg, ville kunne legge føringer på den videre interaksjonen. Jeg registrerte at familiemedlemmene noen ganger sendte blick i min retning når jeg noterte ned noe. I de få situasjoner der sensitiv tematikk eller følelsesutbrudd fra ungdom og nettverk utspant seg i møtene, dempet jeg også bruken av notatteknikk av hensyn til de involverte. Det opplevdes ikke etisk riktig der og da å sitte og notere og «journalføre» informantenes smerte og sårbarhet som kom til uttrykk i enkelte møter. Video-opptak av møtet ville i så måte kunne vært fordelaktig for en mer dekkende registrering av både samtale og interaksjon i møtet, og gitt anledning til å studere de samme hendelser flere ganger slik de oppstår og gi et overblikk over når mengden data er

tilstrekkelig. Imidlertid har etiske anbefalinger fra Regional forskningsetisk komité Nord-Norge (REK) i ph.d-prosjektet lagt begrensninger for bruk av dette hjelpemiddelet i registrering av informasjon. Å bli filmet under samtaler om personlig og sensitiv tematikk, vil kunne oppleves som en tilleggsbelastning for deltakerne. Opptak og film er også tilknyttet aspekter ved informantenes identitet og krav på anonymisering.

Det å benytte lydopptak av samtalen i møtet, kunne likevel vært en løsning som hadde gitt en bedre beskyttelse for deltakerne. Samtlige av deltakerne; både ungdom og privat og offentlig nettverk skal likevel samtykke i dette. På den andre siden vil det å foreta lydopptak kunne legge bånd på deltakernes ytringer og meninger i møtet, og sånn sett være med på sensurere det som sies. Som en løsning førte jeg feltnotater tett etter hvert Flipover-møte, der jeg skrev ned hendelsene i møtet slik jeg oppfattet dem. I tillegg foretok jeg raskt en transkribering av observasjonsnotatene, både ut fra en rekonstruksjon av stikkord, tekst og ut fra hukommelse. Dette kan imidlertid problematiseres og kritiseres i forhold til både pålitelighet og rekonstruksjon av data, ut fra et strikt vitenskapsteoretisk grunnlag. Opplevelsene av mine hendelser i Flipover-møtene, har i det de blir skrevet ned allerede gjennomgått en tolkning. Bestemte hendelser eller uttrykk fra Flipover-møtene har blitt gitt mening av meg som forsker, og har blitt plassert i en bestemt sammenheng i nedskrivningen. I forhold til de andre nettverksdeltagernes opplevelser av de samme situasjonene i møtene, vil de i ettertid kunne ha en oppfatning av at jeg som forsker har tatt ut hendelser av en sammenheng ved lesning av hendelsene slik jeg har fortolket dem. utfordringer i forhold til ikke-deltakende observasjon er at informantene også må samtykke i at forskeren opptrer som tilbakelevert observatør (Thagaard, 2013). Wadel (1991) viser til at forskeren i feltarbeid kan velge en tilhører-rolle, samtidig som han anbefaler en pendling mellom ulike roller for å få ny og forskjellig kunnskap. Dette viste seg ikke å være mulig i forskningsdeltakelsen i selve nettverksmøtene i Flipover-metoden, men i forhold til samtaler og kontakten med de barnevernsansatte som ledet disse møtene, var en pendling mellom ulike roller lettere å realisere.

Mye av kunnskapen kunne jeg få tilgang til, ved å innta den lærlingrollen Wadel (1991) beskriver. Lærlingrollen omfatter at forskeren som nykommer innen et spesifikt forskningsfelt, uttrykker seg åpent om sin uvitenhet og behov for mer og utfyllende forståelse

for spesifikke virksomheter eller fenomener. Her hadde jeg som forsker anledning til å stille oppklarende spørsmål til møtelederne. Med økende erfaringer fra utøvelsen av Flipover-metoden, utviklet jeg etter hvert min forståelse og kompetanse i barnevernfaglig virksomhet. Det opplevdes lettere å stille det som Kvale og Brinkmann (2012) kaller for kvalifiserte spørsmål, til både møtelederne og datamaterialet. Også i forhold til observasjoner, utviklet jeg et mer kvalifisert blikk for det som var å se i møtene.

### **3.4 Analysearbeidet**

I datautvikling har jeg tatt utgangspunkt i tematisk analyse av intervjumaterialet med saksbehandlerne, det vil si at jeg har strukturert det samlede intervjumaterialet med de seks saksbehandlerne i overordnede fellestemaer, og deretter analysert. Ut fra en fenomenologisk inspirert forskningstilnærming vil forskeren ved gjentatte refleksjoner over det foreliggende datamaterialet, kunne avdekke sentrale kjennetegn, og en felles struktur eller meningsdimensjon ved det fenomenet som studeres (Nordtvedt & Grimen, 2004).

Ulik programvare kan være et nyttig hjelpemiddel for å strukturere og sortere forskningsdata for den videre analysen. Siden datamaterialet i studien er såpass oversiktlig og knyttet til et mindretall personer, valgte jeg til sist å avstå fra å benytte programvare i analyse og fremstilling. Både NVivo og ordskyer via Wordle.net ble utprøvd i fremstilling av deler av intervjuene, men uten at jeg opplevde det som et særlig funksjonelt og nyttig grep. Resultatet ble hovedsakelig å fremstille kvantitet ut fra datamaterialet, noe som ikke var mitt formål med studien.

Etter å ha gjennomlest intervjuene med saksbehandlerne, merket jeg meg temaene som ble tatt opp, og som gjentok seg i samtaler med alle de ulike informantene. Noen temaer jeg ikke hadde forutsett, ble lagt til. I praksis innebærer en tematisk analyse at jeg i forskningsprosessen har sortert og kategorisert de transkriberte intervjuene med saksbehandlerne inn i følgende overordnede temaer:

1. Saksbehandlernes synspunkter og erfaringer i forhold til brukermedvirkning

2. Medvirkningsformer i Flipover-metoden
3. Hva saksbehandlere angir som mulige begrensende forhold for utøvelse av brukermedvirkning med Flipover-metoden

Postholm (2010) diskuterer at fenomener som kommer opp i intervjustudier, ofte beskues ved hjelp av «sekkebegreper» som kan avdekke ulike former for aktiviteter. Brukermedvirkning som begrep viste seg å romme ulike former for aktiviteter, i saksbehandlerintervjuene. Det fremsto som et sekkebegrep som jeg både kunne samtale om, og i tillegg observere i interaksjonen mellom ungdom og barnevern. Observasjoner av interaksjonen i Flipover-møtene supplerer således intervjuene med saksbehandlere, og fremstår som et inntak til utdypende kunnskap om Flipover-metodens medvirkningsrom. Samtaler fant også sted med enkelte av møtedeltakerne før og etter møtene, og i pausene. Gjennom en slik tilnærming til feltet, opplevde jeg å utvikle ulike forståelser av unge brukeres reelle innflytelse i barnevern, og noen av de betingelser som må være til stede for at ungdom kan medvirke. Det førte meg mot en forståelse av ulike dilemmaer i utøvelsen i barnevern, eksemplifisert ved Flipover-metoden. Det innebærer at innsamlede data gjennom intervjuer og observasjoner danner grunnlaget for det Postholm kaller for en «stadig trafikkering mellom teori og data, forsker og praksis» (2010, s. 58).

Data fra Flipover-møtene til ungdommene kan sies å grense mot en personsentrert analyse (Thagaard, 2013). Intervjuer og observasjoner har hatt betydning for hverandre, ut fra ulikheten i begge typer data, og til dels motsetningsforholdene som trådte frem her, etter hvert ansporet meg til å se etter det som *ikke* fremsto som brukermedvirkende i Flipover-møtene. Spesielt i forhold til den ene av ungdommene som jeg fulgte gjennom ett år i Flipover-metoden, hadde møtene likhetstrekk i form av de samme nettverksdeltakere, gjentakende møtetema og gjentakende interaksjon. Det innebærer at samhandling knyttet til ungdommers medvirkning, etter hvert fremsto som spesifikke interaksjonsmønstre mellom unge brukere og barnevern.

I datamaterialet trådte etter hvert bestemte hendelser fra møtene frem, og ble vektlagt en betydning av meg. I refleksjoner over observasjonsmaterialet førte det meg mot

maktrelasjoner. Barnevernet som institusjon legger i utgangspunktet føringer for interaksjonen med brukerne, noe som knytter seg til institusjonell innramming av brukermedvirkning i barnevern. Jeg ble derfor interessert i å innlemme maktfenomener som underliggende for hvordan voksne og ungdom samhandler om brukermedvirkning. Sånn sett kan det sies at forhandling om makt og maktutøvelse i barnevern, etter hvert utviklet seg til å bli et analytisk fokus i observasjoner, og noe problemstillingen kunne romme:

- Hvordan samhandler ungdom og barnevern i utøvelsen av Flipover-metoden?
- Hva får de unge være med på å bestemme om eget liv?
- Hvilke forhold kan understøtte eller virke hemmende for unges medvirkning?

Ulike maktuttrykk viste seg å være lettere å identifisere i det transkriberte datamaterialet, antakelig fordi jeg fikk avstand til hendelsene. Gjennom tiden jeg observerte ungdommene i samarbeid med barnevern og nettverk, fremkom det som nevnt flere interaksjonelle fellestrekk i møtene deres. Tematisk beveger det seg over ungdommenes beslutninger rundt skolegang, fritid og sinnekontroll. I de unges møter i barnevern, trådte det også frem samspillsituasjoner der brukermedvirkning var fraværende eller lite synlig. Dette gjaldt spesielt ungdommenes muligheter til forhandling og beslutning i mer alvorlige beslutninger i egen sak.

Underveis i forskningsprosessen har medvirkningsgradene beskrevet i NOU 2000:12 blitt både utdypet og *utfordret*. I ettertid erkjenner jeg at jeg startet ut med en relativ positiv forutinntatt holdning til metoden jeg skulle studere; det vil si en faglig tro på Flipover-metoden som en god brukermedvirkende tilnærming. Over lengre tid i feltet skjedde det endringer i forskerblikket mitt. Kvale og Brinkmann (2012, s. 210) diskuterer at kategorier i forskningen kan oppstå ad hoc under analysen. Dette erfarte jeg i forhold til analysen av empirien fra nettverksmøtene, der jeg sent i forskningsprosessen konstruerte to ulike posisjoner tilknyttet ungdommene, ut fra deres vilje til samarbeid med barnevern. Konstruksjonene jeg har foretatt, har sånn sett skjedd ut fra refleksjoner over gjentatte observasjoner i nettverksmøter; fellestrekk og variasjoner i praksisene jeg observerte, opp mot hva saksbehandlerne uttrykte i intervjuer.



Slik bidro intervjuene og observasjonene til å utfylle – men også utfordre hverandre. Det viste seg etter hvert å vokse frem et gap mellom det utøverne uttrykte om unges brukermedvirkning i intervjuer, versus hvordan jeg observerte at ungdommers medvirkning ble utøvd og understøttet i praksis. Det kan forklares på flere måter. Én innfallsvinkel gir Warming (2005, s. 151) som beskriver intervjuet som en rekonstruksjon som finner sted i et annet og annerledes sosialt rom, og på et annet tidspunkt enn den situerte opplevelsen. Det kan bidra til at forsker og informant forledes til å tro at de ser og snakker om de samme fenomener. Jeg har valgt et perspektiv der jeg ser på flere av saksbehandlerens refleksjoner om brukermedvirkning til dels som idealer, og diskurser i teori. Diskurser i praksis kan utvikle seg annerledes.

### **3.5 Etiske overveielser rundt barn og unge i barnevern som informanter**

Synet på barnet som aktivt og deltakende reflekteres både gjennom barnevernfaglige metoder som fremmer barnets, familiens og det sosiale nettverkets kompetanse og innflytelse, samt i det juridiske grunnlaget med lov om barneverntjenester, lov om barn og foreldre og FNs barnekonvensjon. Selv om den barnevernfaglige utvikling de senere tiår har fremhevet barnet som et subjekt med økt rettsstatus, vil deltakelse i forskning kunne medføre en belastning barnet eller ungdommen ikke er moden for eller ser konsekvensene av. Barns særlige krav om beskyttelse innen forskning, er nøye beskrevet i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006).

Beskyttelse av barn og unge i barnevernet som en sårbar informantgruppe i forskning, ivaretas av Regional forskningsetisk komité (REK). Dette ph.d-prosjektet var over en halvårsperiode i 2008 gjenstand for gjentatte og grundige vurderinger i Regional forskningsetisk komité Nord-Norge (REK), før etisk godkjenning av prosjektet forelå. På grunnlag av vurderingene fra REK, ble både etiske og metodologiske aspekter utredet, tydeliggjort og endret gjennom prosessen. Dette omfattet både problemstilling(er), analyseform, rekruttering, samtykkeinnhenting og innholdet i intervjuguide og informasjonsskriv til informantene, helt

på detaljnivå. Flipover-metoden er benyttet som et frivillig hjelpetiltak i barnevernet (jf. lov om barneverntjenester § 4-4), og kan i seg selv avgrense ungdom som informantgruppe fra forhold knyttet til svært alvorlig og/eller tyngre problematikk. Problemløsning i barnevernets regi inneholder imidlertid klare makt- og kontrollaspekter overfor brukerne. Det kan heller ikke utelukkes at ungdommene underveis i Flipover-intervenering tilkjennegir mer alvorlige forhold fra sitt liv.

Forskningsdeltakelse som omfatter barn og unge skal som prinsipp være tilpasset både deres alder og behov. Forskeren må således ha kompetanse til å tilpasse både informasjon, metode og innhold av forskningen til deltakergruppens alder. Det var fra 1. juli 2008 obligatorisk å anvende REK Nord-Norge sin egen mal for utarbeiding av informasjonsskriv. Denne har en språklig og faglig fremstillingsform som jeg vurderte som vanskelig for barn å forstå, i tillegg til at det anvendes fagterminologi som i større grad er tilpasset forskning innen medisin- og helsefeltet. Begreper som for eksempel «Forsøksperson» og «Fordeler og ulemper ved studien» uttrykker dette, men disse formuleringene ble justert. Malen måtte imidlertid benyttes selv til en studie med samfunnsvitenskapelig formål. Informasjonsskrivene til ungdommene ble utarbeidet i to ulike versjoner; ett til yngre ungdom og ett til eldre ungdom. Begge aldersgrupper fikk i skrevet tilbud om å ta med seg en støtteperson til eventuelle intervjuer. Informasjonsskrivene informerte også om informantens rett til å trekke seg fra deltakelse uten begrunnelser, samt informantenes krav på konfidensialitet.

Til denne studien fikk jeg ikke rekruttert ungdom i aldersgruppen 12–15 år, og jeg anvendte derfor kun informasjonsskrivet rettet mot eldre ungdom, i tillegg fikk foresatte fremlagt et informasjonsskriv med en språklig fremstilling tilpasset voksne lesere. I studien var ungdommene jeg lyktes å rekruttere som informanter, mellom 15–17 år. Ungdommenes aldersnivå vil kunne ha betydning for deres forståelse av hva innholdet i samtykket er, og hva deltakelse i studien innebærer. Likevel opplevde jeg i Flipover-møtene at ungdommene trodde at jeg tilhørte hjelpeapparatet, eller ga uttrykk for at de ikke husket hvem jeg var, selv om de skriftlig hadde samtykket til deltakelse i studien. Hvem jeg representerte, ble de til dels

påminnet om ved at jeg ved nye deltakere i Flipover-møtene i presentasjonen av meg selv også redegjorde muntlig<sup>14</sup> for studien.

Forskningsdeltakelse kan oppleves som en tilleggsbelastning for barn og unge i deres kontakt med barnevernet, men siden det er viktig å få systematisk evaluert og dokumentert utøvelsen av brukermedvirkning i barnevernets arbeidsmetoder og kunnskapsgrunnlag, kan det ansees å oppveie de belastninger det eventuelt måtte medføre ungdommene å ha en forsker med i problemløsningsprosessen. I min studie ledet det til at jeg etter innhentet informert samtykke, valgte å unngå mye personlig kontakt med de ulike møtedeltakerne og ikke gjøre så mye ut av min tilstedeværelse i Flipover-møtene. I forhold til ungdommen jeg fulgte i Flipover-møter i over ett år, syntes det for øvrig som om ungdom og familie relativt fort ble vant til at jeg var til stede i møtene.

I de etiske anbefalingene fra REK, krevde de spesiell varsomhet ved innhenting av samtykke til deltakelse i forskning hvis forsøkspersonen står i et avhengighetsforhold til den som leverer ut forespørselen og derfor vil kunne føle seg forpliktet til å delta. REK ga råd om at svar på forespørsel om deltakelse ikke skulle innhentes i en konsultasjonssituasjon, og at det måtte gis betenknings tid slik at de forespurte ungdommene/familiene kunne rådføre seg med andre. Et eventuelt samtykke til deltakelse måtte kunne leveres/sendes inn på eget initiativ, fordi ungdom og foresatte skulle oppleve et klart skille mellom barnevernets tilbud og deltakelse i forskningsprosjektet, ifølge REK. Komiteen anså det som tvilsomt at barnevernets ansatte er de som best kan forklare og besvare spørsmål om hva studien innebærer, selv om de kan forklare hva Flipover-metoden går ut på, noe de for øvrig skal forklare under enhver omstendighet, ifølge vedtak. I innhenting av samtykke mente derfor komiteen at det burde sendes ut skriftlige forespørsler til ungdommene og foreldrene. For å bevare anonymiteten til barnevernets brukere, måtte det være barnevernet som sendte ut disse, og dette måtte omtales i informasjonsskrivene, ifølge REK. Videre skulle det fremgå hvorfor man blir forespurt, at det er barnevernet som sender ut forespørsel på vegne av prosjektansvarlig og at det kun er

---

<sup>14</sup> Informasjon om studien til også andre nettverksdeltakere enn barnevern og foresatte til stede i Flipover-møtene, ble gitt i muntlig form, etter anbefaling fra Norsk Samfunnsvitenskapelig tjeneste (som ga et faglig forslag om valg av muntlig eller skriftlig informasjon om studien).

barnevernet som kjenner identiteten til de forespurte. Først når samtykket er mottatt, vil jeg som prosjektleder bli kjent med identiteten til ungdommen og familien. Barn og unge vil kunne opptre autoritetstro dersom de blir forespurte om deltakelse direkte fra forskeren, og de kan ha vanskeligheter med å fremme protester om deltakelse. Informasjonsskriv med samtykkeskjema om prosjektet ble derfor utlevert fra det kommunale barnevernet og til ungdommene og deres foresatte, slik de etiske anbefalingene tilsa. Det er et viktig hensyn at deltakerne ikke tror at forskningsdeltakelse er en betingelse for å motta hjelp fra barnevernet.

Som forsker skal jeg forholde meg til både ungdommene og saksbehandlere i barnevernet, noe som betyr lojalitet og garanti for konfidensialitet for begge grupper av informanter. I produksjonen av data gjennom intervju, vil ungdommen i Flipover-metoden påvirke prosessen, selv om jeg som forsker og voksen legger noen premisser for intervjuene og temaene som tas opp der. Samproduksjon av kunnskap skjer også i forhold til unge som informanter, og i likhet med voksne informanter kan også barn og unge komme med svar de antar forskeren forventer i et intervju. I sin doktorgradsavhandling om «Familieråd» gir Horverak (2006) et eksempel fra pilotundersøkelsen der han som forsker spurte foreldre, barn og barnevern i hvilken grad en utarbeidet tiltaksplan i barnevernet var fulgt opp i etterkant. I et av tilfellene svarer barnevernet at ingenting fra planen var fulgt opp, mens barnet svarte at alt var fulgt opp. Dette viser at ulike informantgrupper kan gi forskeren ulike og til dels motstridende svar i forhold til samme fenomen. I tillegg vil det kunne bli et spørsmål knyttet til presentasjonen av slike typer motstridende beskrivelser og opplevelser i forskerens rapporteringer. Et særlig utfordrende område vil være knyttet til informasjon fra hver av partene, som jeg som forsker er etisk forpliktet til ikke å bringe videre. Dette vil kunne være fortrolige opplysninger ungdommene i intervjuer gir meg, som verken foresatte eller barnevernsansatte vet noe om, men som kan ha stor betydning for ungdommens videre problemløsningsprosess eller endring av livsstil. Et eksempel på slike fortrolige opplysninger kan være hvis ungdommen oppgir rusmisbruk, store familiekonflikter og psykisk eller fysiske overgrep innen nær familie, og som er ukjente opplysninger for barnevernet. I vedtak av 30.04.2008 fra REK Nord-Norge, pålegges jeg som forsker opplysningsplikt i forhold til barneverntjenesten, hvis det i intervjusituasjonen med ungdommer fremkommer alvorlige opplysninger. Dette var en etisk problemstilling jeg slapp å ta stilling til i studien, da jeg ikke

fikk tilgang til slike opplysninger om ungdommene. Imidlertid ville det skapt et stort dilemma i forhold til garantien om konfidensialitet jeg hadde gitt de unge, hvis det fremkom opplysninger jeg hadde meldeplikt til barnevernet om.

Når det gjelder deltakelse i hjelpetiltak for ungdom, vil også barnevern, unge og familie kunne oppgi ulike motiver for deres ønske om samarbeid og problemløsning. Dette opplevde jeg til dels i det ene intervjuet med en av de tre ungdommene jeg har fulgt i studien, som uttrykte egen deltakelse i Flipover-metoden som basert på økonomiske motiver. Det var uventet for meg som forsker, siden jeg nok selv var preget mer av en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs (Ulvik, 2009), med begrunnelser for medvirkning som går på demokratisering, aktivisering og motivering av brukeren i egen problemløsning. I tolkning av data reflekterte jeg en del om jeg la for mye i denne ungdommens utsagn og begrunnelser, men senere deltakelse på Flipover-møter syntes å bekrefte det som ble uttrykt i intervjuet. Også den unges foresatte viste seg langt på vei økonomisk motivert i de siste møtene jeg fulgte. Dette kan likevel sies å ha skapt en nyttig korrigering av de forståelser av brukermedvirkning jeg hadde dannet meg, i forhold til de data som trådte frem.

Hastrup (1992) hevder med referanse til antropologifaget, at etikk i vitenskapen ikke primært er et spørsmål om hvordan viten blir brukt, men i høyere grad et spørsmål om hvordan viten produseres. I selve rapporteringen innebærer det at forskeren må vise til spesifikke trinn og prosedyrer som har vært fulgt i studien, det Kvale og Brinkmann (2012) betegner som *metodologisk gjennomsiktighet*. Dette krever en refleksiv forsker som foretar etiske og metodologiske avveielser, både i forhold til egen forforståelse, møte med felten og bevissthet i forhold til hvordan data utvikles og analyseres. Dette angår ikke minst redegjørelsen av prosessene i rapporteringen.

Foruten både informert samtykke og konfidensialitet i forhold til informanter, stiller det også strenge krav til forskerens refleksjoner over mulige konsekvenser forskningsprosjektet kan ha for informantene på kort eller lang sikt. Konsekvenser for mine informanter, som i dette tilfellet var saksbehandlere og ungdommer, vil dreie seg om vurderinger av hvorvidt de påvirkes på en ugunstig måte av deltakelsen i studien, også etter avsluttet undersøkelse. Dette

kan omfatte min rapportering av data slik jeg har fortolket dem, bruk av sensitiv informasjon og om informantene i ettertid kan oppleve uforutsette konsekvenser, i form av ubehag eller anger over deling av kunnskap og erfaringer i forskningssammenheng. Et annet område vil kunne dreie seg om forskningsintervjuet har brakt opp ubehagelige minner som behøver bearbeides, noe som kan omfatte ungdommenes sårbare posisjon som brukere av barnevernets tjenester.

Et grunnleggende prinsipp er også at kommunikasjon og informasjon skal tilpasses informantens alder og modenhet, noe som fordrer nøye etisk refleksjon i hele forskningsprosessen. Dette knytter seg til både kommunikasjonen som finner sted med unge informanter, men ikke minst også til tolkning, analyse og fremstilling av foreliggende data. Både i innhenting av samtykke og i selve intervjusituasjonen, vil det kunne oppstå asymmetri i forholdet barn–voksen, der forskeren fremstår som en autoritet for den unge. Til tross for skriftlig samtykkeinnhenting i forkant, kan det likevel knytte seg vanskeligheter for unge til å avslå å snakke med forskeren i intervjusammenheng, eller å trekke seg fra studien.

### **3.6 Relevante kvalitetskrav til studien**

I en diskusjon om kvalitative forskningsfunn, bringer Kvale og Brinkmann (2012) opp spørsmålet om hva som er valid kunnskap i intervjuforskning. De tar opp den positivistiske metodetradisjonens begreper om pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet), knyttet til kunnskapsproduksjon i kvalitative intervjuer. Forfatterne forkaster ikke disse begrepene i sin diskusjon, men ifører dem en ny språklig drakt og betydning. Påliteligheten i svarene fra informantene, kan sees i forhold til om de samme svarene ville blitt gitt om andre forskere gjentok studien. Ut fra mitt syn har et slikt kvalitetskrav lav relevans i studien. Forhåpentligvis er brukermedvirkning i barnevern i stadig utvikling, slik at både brukernes og utøveres tilbakemeldinger, samt medvirkningspraksis, er annerledes om studien gjentas.

Videre diskuterer Kvale og Brinkman (op. cit.) pålitelighet i forhold til hvordan forsker og informant samtaler, både det å stille informantene ledende spørsmål og øvrige språklige

formuleringer og ordvalg i intervjuet. Ryen fremhever språkets betydning for «hvordan forskere betrakter og beskriver sosialt liv» (2002, s. 61).

Warming (2005) sier forskeren gjennom tilstedeværelsen (deltakelsen) og den subjektive tolkningen «forurensere» interaksjonen med de utforskede, og at det kan betraktes som et validitetsmessig problem. Også transkribering er et område i intervjustudier som kan sees i forhold til pålitelighet. De transkriberte intervjuene i studien ble sendt elektronisk til informantene<sup>15</sup>, slik at de hadde anledning til å komme med innvendinger eller korrigeringer på egne utsagn, men kun én av saksbehandlerne valgte å komme med en mindre tilføyelse etter gjennomlesning.

Pålitelighet kan utenom språklig fremstilling, også knyttes til «pålitelige håndverkere og pålitelige iakttagelser, gyldige argumenter, overføring fra ett tilfelle til et annet» som deler av hverdagslig sosialt samspill (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). En bredere betydning av validitet i kvalitativ forskning, vil angå forhold som hvorvidt en metode undersøker det den har som hensikt å undersøke, og «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Pervin, 1984, her i Kvale & Brinkmann, op. cit., s. 251). Underveis i analysearbeidet har jeg måttet tilbakevende til det transkriberte intervjumaterialet i flere omganger, for å undersøke i hvilken grad mine egne fortolkninger har forandret seg gjennom ulike tidsrom. Alvesson og Skjöldberg, fremhever tolkning og refleksjon som sentralt i den kvalitative forskningsprosessen, der refleksjon defineres som «tolkning av tolkning» (1994, s. 7).

Postholm (2010) karakteriserer kvalitet i forskningsarbeidet i form av hvordan forskerens forståelse av feltet eller fenomenet skapes, konstrueres og utvikles. I en kvalitativ studie innebærer dette å vise leseren hvordan kunnskapen som produseres er knyttet til en stedlig og tidsmessig kontekst. Data fra intervjuer og Flipover-møter gir leseren liten informasjon om ungdommenes skoletilknytning, familiehistorie og arbeidstilhørighet til både unge og foresatte. Det bygger på at både spesifikke personlige og geografiske forhold kan bidra til å

---

<sup>15</sup> I det ene ungdomsintervjuet jeg hadde, valgte jeg som et ledd i å beskytte informanten mot foreldres innsyn, *ikke* å sende intervjuet til gjennomlesning.

gjenkjenne informantene. Andre kontekstuelle opplysninger kunne vært knyttet til en rikere beskrivelse av barnevernets organisering og oppbygning i de to deltakerkommunene i studien, så som barnebefolkning, tverrfaglig samarbeid, kommuneøkonomi og ressursgrunnlag i form av ansatte og saksmengde, samt hvordan tiltak er fordelt på ulike barnevernssaker. Dette har jeg valgt å utelate for å forhindre gjenkjenning av kommunene i studien, og sakshandlerne derifra. Det kan forhindre gjennomsiktighet i studien, og kan kritiseres som en mangel på opplysninger om kontekst, men i fremstillingen velger jeg å sette informantens konfidensialitet først.

Postholm (op. cit.) diskuterer om en i stedet for en generalisering av forskningsresultater, kan snakke om relevans for lesere. Dette knytter forfatteren til lesernes gjenkjennelse og nytte av teksten, samt deres vurdering for å forstå og se praksisfeltet på nye måter. Lesere med interesse for utvikling av medvirkningsdiskurser vil kunne dra nytte av studien, da brukermedvirkning i et institusjonelt maktperspektiv ennå er relativt lite utforsket i norsk sammenheng. Kvale og Brinkmann (op. cit., 251) diskuterer pragmatisk nytte. De definerer det som et pragmatisk sannhetskriterium som vektlegger forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser. «Kunnskapsbegrunnelse erstattes av kunnskapsanvendelse. Kunnskap blir evnen til å utføre effektive handlinger» (op. cit., s. 252).

I studien kan kunnskapen om ungdommers medvirkning i barnevernet som institusjon, bidra til diskusjon og refleksjon om den skjulte makten som rammer inn møtet mellom profesjonell hjelper og bruker. Dette kan i sin tur bidra til utvikling av medvirkningspraksiser med barn og unge. Noe som kan betegnes som et annet nytteformål med studien, er at Flipover-metoden som en barnevernsmetode med brukermedvirkning for ungdomsgruppen som sitt fremste formål, behøver både kunnskapsspredning, og mer systematisk evaluering av de ulike medvirkningspraksisene. Dette gjelder spesielt i forhold til en videreutvikling av metodikken.

I studien har jeg benyttet observasjon i ungdommers nettverksmøter over tid, kombinert med kvalitative intervjuer med utøverne i Flipover-metoden. Det har medført at min forståelse for unges medvirkning i barnevern har utviklet seg gjennom tid. I studien gjorde jeg meg ferdig



med flere av intervjuene med saksbehandlerne, før jeg avrundet observasjonsstudiene. Kombinasjonen av de to forskningsmetodene har bidratt til både å konstruere og utfordre mitt eget syn på brukermedvirkning for ungdom i barnevern. Det har relevans for det jeg med referanse til Warming (2005, s. 148) har diskutert som begreper språklige polaritet, tidligere i kapittelet (jf. kapittel 3.1). Warming viser at polariteten mellom begreper ikke har noen betydning, uten å inndra andre begreper, og at en må se på begrepenes innbyrdes relasjon og forbindelsen til en bestemt materialitet. Forbindelsene mellom disse skapes og omskapes i konkret interaksjon, og er aldri entydig gitt (op. cit.). Her kunne jeg ha styrket funnene om maktutøvelse knyttet til samhandling mellom barnevern og ungdom, ved å intervjuer noen av saksbehandlerne på nytt. Spesielt makt som mangefasettert begrep ville vært interessant å bringe opp i nye intervjuer om brukermedvirkning. Ut fra manglende tid og ressurser i prosjektet, avsto jeg imidlertid fra dette.

En annen svakhet kan være at det er få informanter med, og ungdom i særdeleshet. På den andre siden studerer jeg ungdommer i samspill med andre deltakere. Generalisering av funn er ikke mulig, i positivistisk vitenskapelig forstand. Derimot kan studien bidra til å vise noen handlingsmønstre og dilemmaer, som kan fremstå som karakteristiske for medvirkningspraksis i barnevern.

Flere ungdommer med i studien ville kunne gitt større førstehåndskunnskap om unges eget syn på sin medvirkning i Flipover-metoden, i tillegg til en større bredde i observasjoner av samspillsituasjoner i barnevern. En annen vurdering knytter seg til at jeg som forsker hadde kunnet supplert og studert brukermedvirkning i annen barnevernsvirksomhet; f.eks. råd- og veiledningssituasjoner med unge brukere. Dette ville gitt en anledning til å studere maktfenomener knyttet opp mot brukermedvirkning, i en annen setting i barnevern.

Jeg vurderer at jeg uansett ville ha beholdt den kvalitative tilnærmingen i form av feltopphold med intervju og observasjon, da jeg anser den som bedre egnet til å studere brukermedvirkning som et fenomen som konstrueres i samhandling med barnevern. Dette gir en rikere anledning til å studere også kontekst og betingelser for medvirkning, og går mer i dybden på problemstillingene enn hva for eksempel en spørreskjemaundersøkelse ville gjort.

## Kapittel 4 Analyse av intervjustudier

### 4.1 Saksbehandlerne i studien

I dette kapitlet foretas det en tematisk gjengivelse og analyse av samtaleutdrag<sup>16</sup> og sitater fra seks saksbehandlerintervjuer foretatt i perioden 2010-2011. Ett av intervjuene anvendes ikke i form av direkte sitater, da det kun foreligger notater fra samtalen (ved en teknisk feil ble ikke intervjuet tatt opp). Utvalget består av tre kvinner og tre menn fra to kommuner, uten at dette kan tas til inntekt for en kjønnsstilling i studien. I intervjusitater benevnes de som «saksbehandlere»<sup>17</sup>, mens de ved gjengivelse av observasjonsmaterialet fra Flipover-møter med ungdom og nettverk blir benevnt som «møteledere» (jf. kapittel 5). Av konfidensialitetshensyn vil det ikke fremgå hvem av disse seks jeg har fulgt som møteledere i Flipover-metoden. Fem av saksbehandlerne er utdannet som sosialarbeidere, noen med videreutdanning i nettverksarbeid, mens én av informantene har en utdanning som kan sies å grense mot sosialt arbeid. I utvalget av informanter er det både de som har arbeidet lenge innenfor barnevernet, og de som kun har jobbet noen år. Initialene i navnene er endret for å unngå identifisering av informantenes identitet, og i teksten benytter jeg «hun» om samtlige av informantene. Data fra saksbehandlerintervjuene er utviklet og sortert ut fra følgende tre hovedtema:

1. Saksbehandlernes synspunkter og erfaringer i forhold til brukermedvirkning
2. Medvirkningsformer i Flipover-metoden
3. Hva saksbehandlere angir som mulige begrensende forhold for utøvelse av brukermedvirkning med Flipover-metoden

---

<sup>16</sup> Der jeg gjengir samtale- eller intervjuutdrag, benytter jeg kun initialer fra navnene, der jeg som forsker er G for Gro.

<sup>17</sup> Dette kan fremstå som noe upresist, da informantene i de to kommunene har ulik organisering av barnevernet, hvor én av kommunene skiller mellom saksbehandlere og tiltaksutøvere. Valget er likevel falt på betegnelsen saksbehandler, da dette er et allment kjent begrep innenfor velferdstjenester generelt, og barnevernet spesielt.

I fremstillingen av det empiriske materialet bruker jeg betegnelsene kommune 1 og kommune 2 om saksbehandlerens stedlige tilhørighet, for å styrke saksbehandlerens konfidensialitet. På bakgrunn av valg av tematisk analyse av data, presenteres saksbehandlerens erfaringer og utsagn hovedsakelig samlet under tematiske overskrifter.

Kapittel 4 innledes med at jeg legger frem saksbehandlerens erfaringer og opplevelser med brukermedvirkning i barnevernet, ut fra hva de uttrykker i intervjuene. Jeg analyserer det ut fra det jeg forstår som diskurser om brukermedvirkning i barnevern. Videre ser jeg på hva ungdom ut fra saksbehandlerens syn, får være med på å bestemme gjennom Flipover-metoden, og hvordan brukermedvirkning utøves i forhold til barnevernets kontrollfunksjon. Det etterfølges av hvilke medvirkningsrom saksbehandlerne ser i Flipover-metoden, også i form av løsningsorienteringen som metoden bygger på. Jeg runder av kapittelet med informantens erfaringer om hvilke grupper av unge som metodikken ikke passer for.

## **4.2 Saksbehandlerens syn på brukermedvirkning i barnevern**

Begge kommunene som inngår i studien har praktisert intervensjon med Flipover-metoden i cirka ti år. En av saksbehandlerne i kommune 1, erfarer at de i barnevernet har vært tilbøyelige til å velge råd og veiledning rettet mot en mindre familieenhet, i stedet for nettverktilnærming:

(1–03/2010)

Og så tenkte vi som så: «Vi kan jo ikke bare drive med råd og veiledning til disse 10-15 ungdommene i løpet av sommeren. Vi må tenke videre og få det øvrige nettverket inn ...», for nettverkstanken har ligget, i all fall hos meg, helt tilbake fra tidlig 80-tall. Og når barnevernet setter seg ned og snakker rådgivning, så har de jo bare de aller, aller nærmeste; mor, far og ungdom, og da er det å snakkes til rette for ungdommene, og bli lite hørt. Så noe av det [nettverkstanken, min anm.]var å ville ha ungdommens stemme til å være med å forme og skape endring.

Sitatet (1–03) illustrerer at noe av motivet for å starte med Flipover-intervensjon, var ønsket om å inkludere ungdommens *stemme* til å skape endring. Shier (2001) påpeker betydningen av organisering av praksiser der unge gis medansvar og medinnflytelse sammen med voksne.

Det tar opp i seg det NOU 2009:8 sier om at unge må gis muligheter til å formidle sin situasjon ut fra sitt perspektiv, både gjennom egnede arbeidsmåter og et egnet miljø.

En av saksbehandlerne i kommune 1 forteller at nettverkene som er invitert inn i Flipover-møtene er blitt større med tiden, og at det har skjedd en økning av kartleggingsdelen i metoden. Utøveren mener at hovedprinsippene bak Flipover-metoden er uendret i forhold til hvordan den ble utviklet på 1990-tallet, men at Flipover-metoden er blitt mer brukerorientert underveis. Det innebærer at de som profesjonelle hjelpere bruker større forberedelsestid på kartlegging av ungdommens livssituasjon og nettverk for å benytte ressursene i det, ifølge informanten. Dette kan belyse flere forhold ved brukermedvirkning.

Järvinen og Mik-Meyer (2003) hevder brukeres problemer konstrueres allerede i informasjonsinnhenting og sammenstilling av opplysninger om brukeren. I Flipover-metoden omfatter det innholdet i bekymringsmeldingen om ungdommen, som barnevernet mottar. Et underliggende formål er «diagnostisering» i forhold til tiltakene som foreligger i systemet. Diagnostiseringen skriver seg fra institusjonenes handlingsmuligheter, og gir i seg selv størst makt til sosialarbeideren (op. cit.). Det kan dermed problematiseres hvor fritt ungdom i Flipover-metoden får medvirke i definisjon av problemer og valg av tiltak/løsninger. Kartleggingen saksbehandleren har beskrevet ovenfor, kan på den andre siden øke kvaliteten i hjelpen som utvikles og bidra til å legitimere barnevernets arbeid.

Det kan også betraktes som en form for skjult maktutøvelse. Brukermedvirkning er utviklet ut fra et ideal om å yte kunden service, i en økonomisk markedsorientert kontekst, ifølge Järvinen og Mik-Meyer. De institusjonelle betingelsene vanskeliggjør i utgangspunktet en slik servicepraksis, på grunn av at hjelperelasjoner ikke er likeverdige; «En velfærdsinstitusjon afspejler altid en bestemt måde at anskue verden på» (op. cit., s. 14). I Flipover-metoden angår det utøvernes vurdering av problemene i bekymringsmeldingen, og hvordan ungdommen reformulerer disse i oppstarten av intervensjonen. Ulvik (2009) fremholder at voksne er å regne som medkonstruktør for unges meninger.

Flere forskere diskuterer at sosialt arbeid preges av dyadiske relasjoner og individorientert arbeid i forhold til brukere (Järvinen og Mik-Meyer, 2003; Becher, 2006.) Ifølge Järvinen og Mik-Meyer (op. cit.) bidrar et individorientert fokus til en tilsløring av strukturelle problemer i møtet mellom system og klient. Utøveren fremstiller Flipover-metoden som mer en motsats til individorientert arbeid, i tillegg til større brukerinnflytelse, i og med formålet om å «ville ha ungdommens stemme til å være med å forme og skape endring» (1–03).

De ansatte fra kommune 2 sier de ble kjent med Flipover-metoden gjennom en kursdag for de ansatte. En av saksbehandlerne uttrykker at dette var noe de som utøvere i barnevern «tente på». I forhold til neste ungdom som «kom inn i systemet», som hun uttrykker det, så besluttet de å ta i bruk Flipover-metodikken:

(2–09/2010)

Og når vi får inn sakene hit, som bekymringsmelding; da blir alle unger over 12 år vurdert «Skal det her være Flipover eller skal vi ha annet tiltak?». Og tenker vi Flipover, så går vi for Flipover. Da er det det tilbudet familien får. Så hvis det er ungdom som ... hvis det går på en veldig omfattende og veldig komplisert sak, så har vi undersøkelsesmøte først. Hvis tiltaket blir for lett, at ungdommene ikke på en måte møter problematikken; at det viser seg at den er stor, da tenker vi kjapt MST, hvis vi ser at det er nødvendig. [...].

Og det vi ser når vi jobber direkte mot foreldrene, så får vi ikke til mye endringer. Vi jobber og jobber, men de store endringene uteblir. Vi driver på med foreldreveiledning, vi har hjemmebesøk, vi har samarbeidsmøter med skolen, og vi har samarbeidsmøter med helsesøster, og i det hele tatt. Mye jobbing, men vi kom ikke i posisjon i forhold til ungdommene, det gjorde vi ikke.

Utsagn som at ungdom i barnevern «snakkes til rette og bli lite hørt» (1– 03), og «når vi jobber direkte mot foreldrene, så får vi ikke til mye endringer» (2–09) uttrykker erfaringer om hvordan ungdom har blitt møtt i barnevern. Saksbehandler S i kommune 1 erfarer at de ved å ta i bruk Flipover-metoden får jobbet godt med ungdommen, og på en helt annen måte enn med foreldrene alene, slik de gjorde før. Dette viser at posisjonen som både ungdom og bruker er bevegelig (Gulbrandsen, 2008), der formålet er at ungdom kan delta selvstendig i endringsarbeid, fremfor å bli styrt av voksne. Utsagnet «å komme i posisjon» i samarbeid med ungdom, kan medføre at det utvikles myndige posisjoner for unge som primærbrukere. Det kan skape annen samhandling enn styrking av omsorgspersonene autoritet og foreldreferdigheter, slik flere barnevernfaglige metoder vektlegger.

Videre i samtalen om synspunkter saksbehandler S har om brukervedvirkning for unge, forløper samtalen seg slik (S: saksbehandler, G: forsker):

(3–09/2010)

S: Vi tenker ikke på at det er det vi gjør.

G: Du sorterer ikke ut at dette er brukervedvirkning?

S: Vi har ikke tida til det.

G: Men hva tenker du om det her med ungdommer sin vedvirkning?

S: Jeg tenker at det er helt suverent, at de får være med på å prege sitt liv. Og så er det at vi ser jo at de velger gode mål. Det er jo ingen som ønsker at «jeg skal bli rusmisbruker» eller «jeg skal stjele mer», eller «jeg skal slutte på skolen». Det er jo ingen som har slike mål. De har jo sunne fornuftige mål som det er helt greit å jobbe med. Vi har ikke opplevd noe annet.

At hun ikke har tid til å tenke på at hun driver med brukervedvirkning, kan vekke uro om manglende faglig refleksjon, men kan også si noe om at arbeidet i Flipover-metoden preges av høyt tempo og automatiserte handlinger. Utviklingen i barnevernet har gått mot en stadig større andel forebyggende oppgaver, og en økning i bekymringsmeldinger og undersøkelser av barn og unges omsorgssituasjon. Dette viser strukturelle betingelser, og ressursstyring til grunn for arbeidet. Som andre velferdstjenester, har også barnevernet gitt uttrykk for manglende ressurser. Barnevernfaglige spørsmål og brukervedvirkning som et sosialt fenomen kan ut fra de ovennevnte forhold risikere å bli viet mindre faglig og etisk refleksjon fra de ansatte selv. Handal og Lauvås (2000) mener likevel at manglende refleksjon over utøvelsen, kan redusere en utvikling av utøvernes handlingsrom. Schön (2001) betegner det som et fravær av reflection-in-action hos den reflekterende praktiker. Det kan si noe om at saksbehandler S uttrykker lav bevissthet rundt vedvirkningsideologier for barn og unge til grunn for utøvelsen, og at hun mangler begreper for det hun gjør. Dette er en kritikk Ulvik (2009) og Egelund (2005) retter mot utøvelsen i omsorgspraksiser for barn.

Egelund (op. cit., s. 140) diskuterer om sosialarbeidere mangler vitenskapelige begreper for utøvelsen, som medfører at arbeidet utøves ut fra et personlig moralsk grunnlag. Det er noe som kan skape stereotypier av brukere (op. cit.). Järvinen og Mik-Meyer (2003) hevder at ett av idealene i sosialt arbeid bygger på at sosialarbeidere skal se hver enkelt brukers unike og særegne situasjon uten å være forutinntatt. Det kommer i seg selv i konflikt med

institusjonens handlingsmuligheter, som mer utvikler kategorisering av brukere og deres problemer (op. cit., s. 16).

I intervjuet gir saksbehandler S brukermedvirkning et innhold gjennom at hun fremhever betydningen av at unge får «prege sitt liv». Det kan uttrykke diskursen om myndiggjøring av unge brukere ut fra et demokratisk og styrkende formål, slik også barnekonvensjonen legger til grunn. Det uttrykker et positivt og nåtidig barnesyn, ifølge Sommer (2003a). Unge brukere har rett til medvirkning, noe som illustrerer en rettighetsdiskurs, ifølge Ulvik (2009). En annen forståelse av brukermedvirkning omfatter unges personlig vekst og utvikling i interaksjon med andre, noe Ulvik betegner som en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs (op. cit.).

Å la ungdom få «prege sitt liv», synes likevel å bygge på forutsetningen om at ungdommen samarbeider ut fra «sunne fornuftige mål» (3–09). Her definerer saksbehandleren selv «det sunne» og «det fornuftige» omkring skolegang, rus og kriminalitet, som noe ungdom (og alle) tilslutter seg. Formuleringen hennes om at ingen unge vil slutte på skolen peker seg ut, og fremstår som en rådende sannhet. Det kan uttrykke at utøvelsen av brukermedvirkning for ungdom konstrueres ut fra rådende normer hos de profesjonelle, ikke et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag, slik Egelund (2005) diskuterer. Hva som betraktes som «sunne fornuftige mål», vil imidlertid kunne variere mellom unge og voksne, mellom barnevern og familie, og fra samfunn til samfunn. Dette synliggjør at ansatte i barnevern har definisjonsmakt og kan bygge møtet med brukere på personlige normer, noe som gir føringer for samhandling. Uggerhøj (2005) karakteriserer det som mikromakt i hjelperelasjonen, der utøvernes vurderinger av brukerens situasjon fremstår som en skjult maktform.

Utøvernes etiske og faglige intensjoner om å skape en god hjelperelasjon, har ikke utviklet seg i barnevern som et sosialt vakuum. Syltevik (2013) viser at det har vokst frem en organiseringsdiskurs i utvikling av velferdstjenester, med formål om å forbedre tjenester gjennom økt brukermedvirkning. Ut fra Sylteviks forståelse har det resultert i diskurser om myndiggjøring og aktivisering av brukere. Begge retter seg mot å engasjere og myndiggjøre brukeren i egen sak som et ledd i å forbedre og effektivisere tjenester (op. cit.). Kritikken mot

denne diskursen baserer seg på at det uttrykker New Public Management-prinsipper i sosialt arbeid, med bruker som konsument (Askheim, 2007). Profesjonelt hjelpearbeid har tradisjonelt vært tuftet på mer idealistisk grunnlag uten sterkt fokus på prislapp.

Også internasjonale studier i barnevern har bygd på et perspektiv om at brukermedvirkning leder til mer effektive intervensjoner (Biljeveld et al., 2013). Tilnærminger og metoder som skal fremme unges brukermedvirkning, medfører ikke i seg selv at det utvikles gode medvirkningspraksiser, fordi ulike metodiske tilnærminger innebærer en risiko for instrumentell utøvelse (Ulvik, 2009). Det betyr at det kan utgjøre en forskjell om de voksne er bevisste på unges grunnleggende rettigheter til deltakelse, og på samme tid forstår barnet eller ungdommen som en deltaker i lærings- og utviklingsaktiviteter (Berthelsen & Brownlee, 2005).

I intervjuene kommer saksbehandlerne i overveiende grad inn på etiske verdier som et grunnlag for brukermedvirkning for unge, mer enn å påpeke medvirkningsideologier eksplisitt. Det kan likevel forstås som at utøverne ikke skiller disse, men at de glir over i hverandre i utøvelsen. Saksbehandler A knytter brukermedvirkning til *respekt* for brukerne og deres kunnskaper (A: saksbehandler, G: forsker):

(4–11/2011)

A: For meg handler det om respekt for de jobber vi med og jobber for, og ikke tre barnevernets metoder «nedover hodene» på dem, altså det som de som barnevernsansatte synes er riktig. Man må ta dem på alvor, og at de må se at vi har respekt for dem. De må kjenne på dialogen, at vi er interessert i en dialog. Vi skal ikke bestemme hva de skal, hvordan det skal være. Det tar jo noen ganger litt tid å komme dit. Det vil vise seg i problemløsning og hvordan tiltak virker.

G: Er det ikke vanskelig?

A: Ja, det er vanskelig. Noen ganger er det kjempevanskelig å få dem til å medvirke. Noen ganger skjer det ingenting, og det er ungdom som er tause, som synes det er bare tull å komme til barnevernet.

Saksbehandler A hevder at brukermedvirkning ikke omfatter det de som barnevernsansatte finner riktig, fordi det ikke har noen hensikt hvis ikke ungdommen også er der (4–11). Dette kan nok være et ideal å strekke seg etter i hjelpeprosessen, men er med på å underkommunisere makten i barnevern. Asymmetriske posisjoner og maktforhold mellom



brukerne og de profesjonelle hjelperne danner utgangspunkt for samhandlingen. Formuleringen «Vi skal ikke bestemme hva de skal, hvordan det skal være», uttrykker derimot stor makt til brukere. Det favner ikke om at barnevernet som system allerede har forhåndsbestemt ut fra foreliggende tiltak i barnevern, og sosialarbeideres problemforståelser, slik Järvinen og Mik-Meyer (2003) diskuterer det. Det kan berøre motsetningsforholdene saksbehandlerne står overfor i utøvelsen, når det kommer til idealer i sosialt arbeid (Nissen et al., 2007). Det angår både unges brukermedvirkning i en kontekst med stor maktulighet mellom voksne og unge, og regulering av ressurser som et underliggende formål i sosialt arbeid. Det kan hemme utvikling av medvirkningspraksis for unge brukere. Vekten på etiske verdier kan bidra til å kamuflere motsetningene, i stedet rettes fokuset på etisk ønskelige måter å møte brukere på. Respekt for personlig integritet fremstår som et rådende ideal i sosialt arbeid, og er gjenkjennelig ut fra barnevernspedagogens yrkesetiske grunnlagsdokument, som sier at respekten for enkeltindividets verdier og ønske om kontroll over eget liv er grunnleggende i helse- og sosialfaglig arbeid (Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere, 2015, s. 7).

Det føyer seg til utøvernes tillit til kompetanse i bruker og privat nettverk:

(5–03/2010)

Det er en grunnleggende tillit til at folk faktisk har peiling, at folk vet hvor skoen trykker. I Flipover må du ha tro på det.

Utsagnet kan også sees ut fra at arbeidsdeling mellom privat og offentlig nettverk, bidrar til å lette profesjonelle deltakeres arbeids- og ansvarsbyrde (Seikkula & Arnkil, 2007). Saksbehandler A sier at de orienterer foresatte og ungdom om at Flipover-metoden er en prosess, hvor mye av endringene gjøres av familie og nettverk. Det kan vise at et underliggende formål ved brukermedvirkning er at det effektiviserer samhandling om unges problemløsning (Syltevik, 2013; Biljeveld et al., 2013). Det kan synliggjøre at etikk og effektivitet er sammenvevd i hverandre når det kommer til utøvelsen av brukermedvirkning. Disse kan fremstå som motsetningsfylte formål ved sosialt arbeid i barnevern.

En av saksbehandlerne jeg har intervjuet, har jobbet med Flipover-metoden et drøyt halvår, og oppgir at hun ble med i Flipover-teamet fra første dag som nyansatt. Hun har vært med på 15 saker med 15 ungdommer, og forteller at hun fikk kjennskap til Flipover-metoden allerede gjennom praksis som student. Jeg innleder intervjuet med å spørre henne hva hun legger i medvirkningsbegrepet. Hun sier hun har mange tanker om det, og at Flipover-metoden i seg selv bygger på brukermedvirkning (M: saksbehandler, G: forsker):

(6-02/2011)

M: Vi får en unik mulighet til å la ungdommen få ta mye styring over eget liv, og barnevernet informerer i første formøte at Flipover-metoden har det som utgangspunkt. Det er jo det Flipover er; brukermedvirkning ... Man kan ikke jobbe med Flipover uten brukermedvirkning.

G: På hvilke måter synes du utøvelsen av Flipover legger opp til at ungdommen får ta styringen, får bestemme og være delaktig?

M: Ta del i styringa i hvert fall, da.

G: Kan du gi noen eksempler på det?

M: For det første får de jo reformulert sin egen bekymringsmelding. Det tenker jeg er første punkt. Det andre punktet er at de får mulighet til å bli hørt ukentlig eller hver fjortende dag i samtaler. De får velge det første temaet med utgangspunkt i ungdommens behov. I møter så er det de som får velge hvem som skal være med, i tillegg til at barneverntjenesten er med på å bestemme hvem som skal være med fra det offentlige nettverket. Men er det noen de ikke ønsker, så får de jo også være med på å bestemme det. I selve formøtet er det jo de selv som har snakket om hva som er deres tanker.

Saksbehandler M fremhever enesamtalen som et metodisk forum for å løfte frem ungdommens stemme, gjennom reformulering av bekymringsmeldingen. Det er noe som innleder arbeidet med unges medvirkning i Flipover-metoden. I tillegg nevner hun mulighetene for at ungdommen blir hørt ukentlig eller hver fjortende dag. Det gir et bilde på både romlig og tidsmessig organisering av medvirkningsarbeid med ungdom som brukere. Shier (2001) diskuterer på lignende måte at det må tilrettelegges for unges medvirkning. Han viser til åpninger (openings), muligheter (opportunities) og forpliktelser (obligations) hos etaten eller organisasjonen som har barn og unges medvirkning som en uttrykt målsetting. Shier knytter det til organisering av praksiser for unges medvirkning i lag med voksne (op. cit.).

Det er flere enn saksbehandler S (3-09) som ikke anvender begrepet brukermedvirkning om utøvelsen i Flipover-metoden. Saksbehandler K uttrykker det slik i samtalen:

(7-03/2010)

Det er ikke et ord jeg bruker, for jeg tenker at i min jobbing, hvis ikke den som har det vanskelig sitter i førersetet og på en måte er med å styre hva det er som skal skje i sitt eget liv ... hvis ikke det skjer, da treffer ikke rollen min. Da er ikke jeg et tiltak for dem. I frivillige hjelpetiltak i barnevernet, så ligger det jo til grunn at de som kommer til oss, det er de som definerer hva de trenger og hva de skal bruke oss til. I en sak der det kan være konflikt, skjer det med de som har et forvaltningsansvar og som må ha det mistenksomme blikket i forhold til ungdomssituasjonen og kanskje kan legge et press på foreldre og familie i forhold til å gjøre ting. Hvis far blir tvunget å komme til meg to ganger i uka, da er på en måte ikke jeg rette personen å gå inn. Da er det ikke brukermedvirkning for meg å presse han [...]

Det er bekymringspolitikken til barnevernet som kan være at brukermedvirkning på en måte blir kastet litt til sides.

Saksbehandler K anvender ikke begrepet brukermedvirkning, ut fra at det er en selvfølge at den som har det vanskelig (brukeren) «sitter i førersetet». Jeg tolker det som en styring av retningen på hjelpen som utvikles. Hun uttrykker at brukere får bestemme gjennom at de «definerer hva de trenger og hva de skal bruke oss til». Saksbehandler K fremholder at brukermedvirkning i større grad kan utøves i frivillige hjelpetiltak, der brukeren skal styre det som skal skje i eget liv, slik jeg tolker henne. Hun hevder at brukermedvirkning ikke omfatter å presse brukere. Kontrollaspektet eller hva saksbehandler K kaller for «det mistenksomme blikket» fra det forvaltende barnevernet (7-03), er ikke eliminert ved å ta i bruk Flipover-metoden i unges problemløsning, selv om metoden driftes utenfor forvaltningsbarnevernet.

Saksbehandler K beskriver posisjoner for hjelpere og brukere i Flipover-metoden, ut fra at utøveren i en slik kontekst i større grad kan myndiggjøre brukeren, sammenlignet med annet barnevernsarbeid, slik jeg forstår henne. Hun utdyper det med at det mer er ansatte med forvaltningsansvar i barnevern, som kan utøve press og tvang i forhold til brukere, ikke henne som utøver i Flipover-metoden. Utsagnet (7-03) kan problematiseres i forhold til innebygd kontroll i barnevernets virksomhet, og mer skjulte maktformer (Uggerhøj, 2005).

Barnevernet er ulikt organisert i forskjellige kommuner, der enkelte barnevernsetater har adskilte forvaltningsenheter og driftsenheter. Det er likevel grunnleggende likt at barnevernsansatte, uansett organisatorisk tilhørighet, er underlagt lov om barneverntjenester og FNs barnekonvensjon på samme måte. Barnevernet har lovhemlet rett til å gripe inn i et barns liv om det står om liv og helse. Til grunn for ungdom og foreldres kontakt med

barnevernet, ligger det uttrykt bekymring for den unges omsorgssituasjon og utviklingsmuligheter. Det innebærer Flipover-utøvernes makt til å definere, og utøvelsen av profesjonelt skjønn. Det er også kontakt og samhandling mellom de ulike enhetene i barnevern – som gjør at «det mistenksomme blikket» ikke forsvinner (7–03).

Barnevernets kontroll som vanskelig forenelig med brukermedvirkning, slik saksbehandler K, uttrykker det, kan tolkes på bakgrunn av motstridende diskurser. På den ene siden skal barnevernet understøtte brukermedvirkning, men skal samtidig utøve kontroll i forhold til å sikre gode nok omsorgsvilkår for unge individer. Dette innebærer makt og kontroll både av omsorgspersonene og de unge, gjennom innsyn og inngripen i familiers privatsfære. Saksbehandler K underkommuniserer dermed systembetingelser ut fra mandat i lov og arbeidsrutiner i barnevernets samhandling med brukere. På den andre siden reiser saksbehandler K et viktig dilemma innenfor barnevernets arbeid med brukere. Sosialarbeideren kan tilstrebe seg gode måter å møte brukere på, ut fra etikk og fagideologi, men flere av systembetingelsene skaper motsetningsforhold i utøvelsen. Nissen og kollegaer (2007, s. 10) påpeker mulighetene for å omdefinere det som fremstår som tilsynelatende uløselige problemer til løselige problemer, som det går an å forholde seg konstruktivt til. Det har konsekvenser for forståelsen av innholdet i brukermedvirkning, og hvilke grader av medbestemmelse det er mulig å understøtte profesjonelt. Ut fra mitt syn regulerer det grader av brukermedvirkning i forhold til frivillige hjelpetiltak, som informantene nevner, men det utelukker ikke at brukermedvirkning blir fraværende ved inngrep preget av tvang og kontroll. Seim og Slettebø (2007) diskuterer det i form av ulike områder for brukerens medvirkning, der bruker kan definere eller uttrykke noe om egen problematikk, og være med på å avgjøre om det skal foretas noe med problemet og å velge mellom ulike former for hjelp.

Gulbrandsen (2008) diskuterer unges posisjoner som bevegelige gjennom tid og i ulike sammenhenger. Foresattes og unges forhandlingsposisjoner kan bli lite bevegelige når barnevernet vurderer unges omsorg og utviklingsbetingelser som for dårlig. I en slik kontekst innebærer interaksjon med brukerne lav grad av forhandlingsrett og beslutningsrett som de grader av medvirkning som NOU 2000:12 angir, all den tid brukeren ikke samtykker i barnevernets vurderinger.

Saksbehandler F mener at brukermedvirkning står i motsetning til at barnevernet skal «tre tiltak nedover hodet» på ungdom:

(8–03/2010)

Jeg synes jo det er en erkjennelse etter gammelt barnevernsarbeid, at det ikke fungerer «å tre tiltak nedover hodet» på ungdom. Det er lett at brukermedvirkning blir en sånn floskel, alle driver med brukermedvirkning nå. Men det viktigste for meg å få tak på, er jo hva som er hverdagsbehovet til klienten, og å møte det – det synes jeg er brukermedvirkning. På en måte blir hjelperollen omdefinert til å bli en katalysator og en døråpner som bistår til at behovene blir møtt, fremfor det at man har en ekspert som på en måte skal «tre ting over hodet på dem», og velge blant flere tiltak som barnevernet har. Ta én av dem; si at nå må du prøve å vokse og få tiltak som gror ut fra familien selv, som er skreddersydd for dem. Ikke de der standardiserte tiltakene som å velge institusjonsplass kun ut fra hva som er ledig, i stedet for å spørre ungdommen om: «Hva er behovet ditt nå? Du kan ikke bo hjemme. Det har fylkesnemnda bestemt. Hva er det du ønsker om hvor du skal bo hen?» Det er brukermedvirkning, synes jeg, det at de blir tatt på alvor og at de behovene de gir uttrykk for, de prøver vi å møte.

Saksbehandleren sier videre i samtalen at de som utøvere mottar tilbakemeldinger fra ungdommene om at de opplever at de har voksne på sin side i denne formen for problemløsning. Hun refererer til en ungdom i Flipover som uttrykte det slik: «Det er ikke bare noen voksne som snakker med foreldrene mine, det er faktisk noen voksne som snakker med meg ... og hva jeg vil ...». At unge brukere blir hørt uttrykker en rettighetsdiskurs i barnevern (Ulvik, 2009). Saksbehandler F mener at det kan si noe om hvordan enkelte ungdommer er blitt behandlet i barnevernet før, og viser til at også foreldrene i Flipover gir tilbakemeldinger om at de synes metodikken er spennende, selv om de som foresatte har store ønsker om at hurtige endringer skal skje når barnevernet griper inn. Hun sier videre at de som utøvere maner foreldrene til tålmodighet, og at det har hendt at foreldrene etter en stund gir tilbakemelding om at det er «en veldig ålreit måte å løse problemer på, hvor da ungdommene sitter i førersetet og hvor foreldrene bare er med på laget».

Saksbehandler F uttrykker det jeg forstår som utviklingen av myndige posisjoner for ungdom i barnevern, gjennom å benytte Flipover-metoden i unges problemløsning. Det er noe som kan skape produktiv makt i relasjon mellom profesjonelle hjelpere og brukere (Juritzen, 2013). Saksbehandler F kommer inn på noe av det motsatte som kan skje når bruker møter system:

(9–03/2010)

Som «elendighetsyrke» som kanskje barnevernet er, så er det ofte at man tenker i kategorier. Det blir ei gruppe med klienter i stedet for at det blir Petter som har sine utfordringer i livet. Så kommer Petter i kategorien «rusmisbruker» eller «skole-dropout» eller noe sånt. Og da skal vi behandle de likt. Da er det samme tiltaket som gjelder for Petter som for Per, i stedet for å tenke hva som passer Petter og hans familie og nettverk. Det er en sånn standardisering på ting. Jeg slutter aldri å bli overrasket over de utrolige kreative forslagene fra familiene. Og selvfølgelig også jevnaldrende av ungdommen. Hele metodikken bak Flipover er fundert på brukermedvirkning. Jeg synes det er spennende hele tiden å møte dette folkedypet; alt det som kommer; det er Flipover sin drivkraft, det som på en måte skaper engasjement. Folk kommer med de gode, gjennomtenkte løsninger der kanskje sosialarbeidere gjennom tiden har sagt: «Nei, det går ikke an!» Vi begynner med det vanskeligste; det er liksom tradisjonen. Og det er artig å høre folk utenfra, som ikke har noe med sosialt arbeid å gjøre; «Det der er jo egentlig logisk ... Det er jo sunn fornuft i det der». Okay, det er sunn fornuft satt i system.

Saksbehandler F vektlegger at utvikling av tiltak skal passe den enkelte ungdom og familie, og at det finnes en «drivkraft» og «kreative forslag» i det private nettverket. Dette skiller seg ut fra hjelpetradisjoner der fagkunnskap har hatt høyest status (Fyrand, 2005). Videre kritiserer saksbehandler F det hun kaller for standardisering i barnevernet, som bygger på likhetstenkning i form av at lik problematikk hos unge medfører like tiltak for unge i barnevern. Informanten fremstiller det som at Flipover-metoden blir mer en motsats til kategorisering av brukere og standardiserte tiltak, slik jeg forstår henne. Standardisering av tiltak har representert et problem i deler av velferdsorganiseringen, med blant annet en politisk løsning om brukermedvirkning (NOU 2000:12; Syltevik, 2013). I samtalen uttrykker informanten diskurser om organisering for å forbedre samhandling, slik Syltevik (op. cit.) diskuterer.

Barn og unges medvirkning kan kvantifiseres og graderes i forhold til om de unge deltar, hvor mye de deltar, om de kan delta mer, og om de unge medvirker eller ikke (Ulvik, 2009). I samtalen med saksbehandlerne graderer eller kvantifiserer ikke saksbehandlerne ungdommenes medvirkning i Flipover-metoden i særlig grad, unntatt at de sier at medvirkning fra stille ungdommer kan være utfordrende å fremme (indirekte at denne gruppen av unge ikke medvirker, eller kan medvirke mer). Informant M graderer likevel ungdommers medvirkning i Flipover-metoden i forhold til *beslutningsområder*; i form av det hun kaller valg av «små ting» i de unges hverdagsliv (M: saksbehandler, G: forsker):

(10-02/2011)

M: De første tankene jeg gjorde meg var egentlig at jeg ble overrasket over at forholdsvis små ting utgjorde en så stor forskjell for ungdommen. Jeg merket meg at små ting utgjorde en stor forskjell, for eksempel det å få rydda på plass som for eksempel en sånn bitteliten ting som å få utbetalt ukelønn til rett tid, så ryddet det og ga ringvirkninger. Det hadde jeg ikke trodd var med på å rydde på plass og skape bedre samspill mellom barn og foreldre også. Jeg trodde kanskje at det som kollegaene hadde beskrevet til meg hørt litt sånn råflott ut ... at det var mulig ... jeg ble positivt overrasket over at det faktisk rydda på plass så mye da.

G: Hva tenker du kan være grunnen til at sånne små ting utgjør en sånn stor betydning?

M: Jeg tror det handler om at det er ungdommene selv som får velge den lille tingen ... man tar utgangspunkt i bekymringsmeldingen selvfølgelig, men det er de som får bestemme hva er det som opptar deg nå, i den her situasjonen ... det opptar veldig mye tid for ungdommene hvis det er en liten ting det her med økonomi, eller få ryddet på plass datasytemet som ikke har fungert eller hvis de ikke har fått lov å dra på en fritidsaktivitet som er viktig for dem. Da tenker de så mye på det, de snakker med vennene sine om det, det opptar så mye tid i hodet deres at når det blir rydda på plass, så får foreldrene vist at de evner å samarbeide, og at de ønsker å samarbeide for ungen sitt beste. At de på en måte opplever de blir sett og hørt fra flere voksenhold; det de synes er så viktig, og jeg tror at det skaper ringvirkninger, og da klarer de å snakke om andre ting også.

At ungdom får gjøre beslutninger på mindre hverdagslige områder, støttes av en studie Overland (2007) gjengir med referanse til Sells (1998), når han viser hva unge rangerer som betydningsfulle belønninger i atferdskorrigerings. Viktige goder for ungdom knytter seg til lommepenger, telefon, frihet til vennebesøk, databruk, klær, transport og utetider, for å nevne de viktigste. Dette er beslutningsområder som er knyttet til nære arenaer som hjem og fritid. En norsk barnevernsstudie av Thrana (2008) tyder på noe av det samme, når ungdommer oppgir at de ønsker selvbestemmelse over foreldresamvær, vennekontakt og fritidsaktiviteter.

Ut fra et voksent perspektiv kan lommepenger, data og fritid forstås som «små ting», slik saksbehandler M refererer til ovenfor. Det kan på samme tid være et bilde på grenser som omsorgspersoner setter for unges myndighet og medbestemmelse. I dette bildet er det derfor viktig å diskutere om det foreligger en tilsørt myndighetsfordeling mellom de voksne hjelperne og ungdommene i barnevernet.

Rammer i barnevernets arbeid, det være seg tid, økonomi og barnevernets prinsipper som for eksempel «barnets beste» eller «det biologiske prinsipp», vil være styrende for tiltakene som barnevernet iverksetter. Det kan slik bli en utvikling mot at barnevernet overlater mer ufarlige beslutninger til ungdom, mens mer alvorlige beslutningsområder blir et domene for

barnevernet og de voksnes myndighet. Med Foucault (2002b) kan det betegnes som en diskursiv praksis. Det innebærer at medvirkning for unge i barnevern utvikles til et avgrenset og enkelt handlingsrepertoar som voksne disponerer og råder over, fortolket frem som viktige for unge av de voksne. Det kan tilsløre maktfordelingen mellom unge og voksne, men i overført betydning kan det også si noe om maktstrukturer i barnevern og samfunn.

På samme tid skal det ikke undervurderes at de «små tingene» kan være betydningsfulle for ungdom å beslutte, men det er viktig å diskutere kvantifisering for unges medvirkning, slik Ulvik (2009) gjør – og desto mer betydningsfullt, hvor grensene går for ungdommers medbestemmelse. I motsatt fall kan det foreligge en risiko for at det utvikles det jeg ser som et snevert *medvirkningsrom*, som stagnerer ved unges beslutninger av «små ting» (10–02). Det kan med Syltevik (2013) betegnes som en ikke myndig diskurs. Medvirkning fra unge risikerer slik å ende opp som tomme ritualer (å få bestemme «små ting»), som legitimerer barns deltakelse, i stedet for at deltakelsen representerer innflytelse og reell overføring av makt til unge (Arnstein, 1969; Seim & Slettebø, 2007; 2011). Et sentralt spørsmål blir med Ulvik (2009) om unge kan medvirke *mer*, i form av at beslutningsområdene må utvides.

I intervjuene fremhever alle informantene Flipover-metodens potensiale for å fremme brukermedvirkning for unge, gjennom at de får være med på å bestemme. Det er bare saksbehandler M som i intervjuet viser seg forbeholden om ungdommenes medvirkning, gjennom at hun sier at ungdom i Flipover-metoden får «ta del i styringa i hvert fall» (6–02). Et utsagn som «å ta del i styringa» kan være et uttrykk for at barnevernets myndighet ikke er satt til side i Flipover-metoden, men at det finner sted en deling av myndighet mellom barnevern og ungdom. Dette kan forstås som brukermedvirkning, all den tid brukeren får være delaktig i problemdefinisjon og hvor det foregår en deling av makt og kunnskap i relasjonen (se f.eks. Olsen, 2005; 2009). Saksbehandler M sier at det jo er de unge selv som i enesamtalene «har snakket om hva som er deres tanker». Hun løfter frem at ungdommen skal bli hørt ukentlig eller hver fjortende dag, noe som ifølge Ulvik (2009) uttrykker en rettighetsdiskurs gjennom barn og unges rett til å bli hørt. NOU 2000:12 definerer det som informasjon og uttalerett i forhold til egen sak.



Ungdommens mulighet til å gi informasjon om egen situasjon, og implisitt å uttale seg om egen problematikk i livssituasjonen, omfattes av ungdommens reformulering av bekymringsmeldingen, og gjennom enesamtalene før nettverksmøtene i Flipover-metoden. Det foreligger med andre ord en medvirkning i *planlegging* av eget tiltak her, i et metodisk forum (ukentlig eller hver fjortende dag). Selv om det å bli hørt regnes som en medvirkningsform, er det likevel ikke ensbetydende med unges beslutningsrett i egne tilpassede tiltak i Flipover-metoden. Med Arnstein (1969) kan det sies at *informasjon* er det laveste nivået for medvirkning og deltakelse. I dette tilfellet angår det at ungdommen informerer barnevernet om egne behov og ønsker for livssituasjonen (den unge høres), uten at dette trenger å vise seg gjennom unges beslutninger. Asymmetrien i relasjonen til de voksne hjelperne er ikke utjevnet med et forum der informasjon og talerett fremmes gjennom enesamtaler. I planleggingen av nettverksmøtene i Flipover-metoden, legger voksne føringer på, og fortolker innholdet i unges synspunkter og meninger. Det kan uttrykkes som samkonstruksjon av kunnskap (Vygotsky, 1978; 2012). Én av informantene sier derimot at de må være trygge på at det ikke er *foreldrene* som har påvirket de tema ungdommen bringer til møtet for problemløsning. Sånn sett kan det sies at saksbehandlerne i intervjuene ikke erkjenner sin egen påvirkning på ungdommers valg av tema. Det kan være ut fra at de ikke er bevisste på fenomenet, eller fordi de ikke ser seg selv som medkonstruktører for å få frem unges uttrykk og mening. De ender opp som usynlige tilretteleggere, for å si det med Ulvik (2009).

Järvinen og Mik-Meyer (2003) anvender begrepet «spesifikk interaksjonsorden» om at profesjonelle hjelpere har definert grensene for hva møtet med brukere skal handle om og hvilke temaer som tas opp. Selv om ungdommen gis medbestemmelse gjennom ulike valg i Flipover-metoden, kan det sies at grensene for metodikken på forhånd er definert av fagfolkene. De fleste av saksbehandlerne synes likevel å mene at det er ungdommen selv som bestemmer møtetema, og utforming av nettverksmøter i Flipover-metoden. Askheim (2007) problematiserer brukermedvirkning ved å påpeke at den profesjonelle hjelperen er den som uansett bemyndiger. Utsagn fra saksbehandlerne synes å tilslore en slik maktdimensjon i beskrivelser av ungdommenes medvirkning i Flipover-metoden. Barnevernets institusjonelle

rammer for utøvelsen, vil uansett regulere hvor mye ungdommene får være med på å bestemme.

Mellom barnevern og familie kan det foreligge ulike tidsperspektiv for hvor hurtig endringer skal skje. Saksbehandler K kommer inn på dette:

(11–03/2010)

Når man går inn og ser på en familie, så får man fort som fagperson noen tanker om hvordan ting er og burde vært. Og så setter man noen mål for familien, og for ungene i familien, så begynner man å jobbe etter de målene, i stedet for at man er tålmodig og venter på at familien og ungene skal sette målene sjøl. Fordi at man ser at det her er ikke noe bra, det ungene og familien står i er ikke noe bra, det er skadelig for ungene ... ikke sant? Så blir man utrolig utålmodig, og så begynner man å sette mål sjøl. Og så er man som hjelper en helt annen plass enn det familien er. Det er i all fall en ting jeg ser, at man blir utålmodig når man kjenner at ungene har det vanskelig, og så glipper det på prinsippet om at de skal være hovedpersonen i eget liv.

Saksbehandler K bruker formuleringen «hvordan ting er og burde vært» om hvordan omsorgssituasjonen i et hjem kan være (11–03). Det kan vise det normative aspektet og rådende diskurser om omsorg, oppdragelse og foreldreskap i barnevernets vurderinger. Dette kan uttrykke skjult makt, gjennom at sosialarbeideren konstruerer problemforståelser tilknyttet familien (Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Egelund, 2003; 2005; Uggerhøj, 2005). Ungdom og familie får nødvendigvis ikke være med på å bestemme hva problemene er, og kan ha ulike syn på kvaliteten av omsorgssituasjonen i hjemmet, sammenlignet med barnevern. Foresatte og ungdom behøver ikke erkjenne den risiko som fagpersonen vurderer i unges omsorgssituasjon, noe som likevel ikke fritar barnevernet fra å intervensere. Å intervensere raskt for å sikre unges omsorgssituasjon, er en åpen maktutøvelse som legitimeres av lov om barnevern. Fagfolk og legfolk kan gå i tidsmessig utakt i problemløsningen. Det vil kunne medføre den «faglige utålmodighet» saksbehandler K nevner (11–03) der hun beskriver hvordan hun selv begynner å sette mål selv for raskere å forbedre den unges omsorgssituasjon. Dette kan sees som en overtalelsespraksis (Skjervheim, 1992), der utøveren ut fra sin maktposisjon (gjennom sin fagkunnskap og sitt arbeidsmandat), definerer mangler i omsorgssituasjonen, og starter intervensering uten at familien har erkjent problemene. Dette illustrerer asymmetrien i hjelperelasjonen som alltid vil være til stede, der fagkunnskapen om hva som kreves for at unge skal ha gode utviklingsbetingelser, ikke kan settes på vent eller

tilsidesettes selv om brukermedvirkning skal fremmes. Å sikre optimale omsorgsvilkår for ungdommen, selv om familien og de unge ikke «er der» i prosessen, handler vel så mye om å ivareta ungdom i Flipover-metoden, selv om saksbehandler K synes å mene at det bryter med prinsipper om bruker som «hovedperson i eget liv» (11–03).

Det eneste myndighetsområdet saksbehandlerne i kommune 2 erkjenner er bare deres, er at de som profesjonelle velger hvilket offentlig nettverk som skal inviteres inn i ungdommens Flipover-møter, ut fra sin egen systemkunnskap og fagoversikt. Så kan den unge få invitere inn deltagere fra det private nettverket. Saksbehandler S begrunner det slik:

(12–09/2010)

Privat nettverk får ungdommene være med på å prege veldig, mens offentlig, så tenker vi en del på det. Vi sier noe om at hvis du skal jobbe med dette målet her, så er det viktig at du har med ... Og hvis de har en lærer de ikke går i lag med; nei, men da velger vi en annen en. Så vi står på litt for at det skal bli en effekt etterpå, samtidig som de får være med på å velge, da. Skal det være endring på skolen, så må jo skolen være med. Ellers så kommer vi jo på en måte ingen vei, da. Så vi må jo tenke litt for dem, for de kjenner jo ikke dette systemet så godt, og det gjør vi. Men det er jo når vi får jobbet med ungdommene sine målsettinger at det blir endring. Det har vi jo sett mange ganger.

Flipover-metoden skal i første rekke understøtte ungdommens medvirkning (ikke foreldrenes), som et ledd i å skape endringer i den unges livssituasjon. En av saksbehandlerne i studien, hevder Flipover-metoden som en brukermedvirkende tilnærming skiller seg ut i forhold til en annen metode for ungdom i barnevern, multisystemisk terapi (MST):

(13–03/2010)

Vi har jo nylig samarbeidet med MST, hvor vi fordelte arbeidsoppgavene, og hvor vi konsentrerte oss om ungdommens stemme og tema, og MST jobber på sin side med omsorgspersonene. MST er jo på en måte foreldrestøttende, og har mer fokus på omsorgsrollen. Den er jo nettverksintervenerende MST, også ... men at familien lager sin egen handlingsplan [som i «Familieråd», min anm.] eller at ungdommen lager sine egne tiltak, [som i Flipover, min anm.] det er langt unna MST.

Dette tyder på at saksbehandler F erfarer en større grad av medbestemmelse fra ungdom som brukere, når Flipover-metoden anvendes i problemløsning i barnevernet. Det tar opp i seg hva NOU 2009:8 sier om at barnevernet i mindre grad har lagt til rette for arbeidsmetoder i sin daglige praksis som gir barn og unge muligheter til å formidle sin situasjon ut fra sitt

perspektiv. Saksbehandler F sier noe hvordan det kan skapes muligheter for brukeres formidling:

(14-03/2010)

Du må hele tiden ha det hverdagspråket, ta brukeren på alvor på den måten de snakker, familiekultur og alt, den type kartlegging, enn hele tida å sette fokus på individet og hva som er gærent.

Å fremme brukermedvirkning kan bygge på utøverens barnesyn. Saksbehandler K sier det slik:

(15-03/2010)

Brukermedvirkning har vært en ryggmargsrefleks etter å ha møtt ungdom opp gjennom mange år. Men samtidig ligger det jo en sånn verdimeessig måte å tenke om unger på, i bunnen. Alternativet er helt fjernt for meg i all fall, ikke å sette ungdommen i sentrum, i møter ungdommene er med på. Å vise for alle at det her er faktisk hovedpersonen her.

Saksbehandleren uttrykker det som kan forstås som et barnesyn der den unge skal være i sentrum i møter. Slik forløper samtalen seg videre (K: saksbehandler, G: forsker):

(16-03/2010)

G: Men det er også noe jeg har fundert på, som et dilemma; hvordan klarer du som fagperson å stagge eget skjønn eller egen ekspertise, i forhold til det her med at du for eksempel blir et hestehode foran familien. Du ser noen behov der ... uten at kanskje familien selv har definert det enda. Jeg tenker, hvordan blir det der i Flipover-møtet, da? Er det lett å holde seg selv som fagperson litt til sides, eller ...?

K: Jeg synes at i rollen vår, så blir det reflektert i rollen til de som sitter og forvalter barneverntjenesteloven, hele loven, tror jeg. Men så lenge det er definert at det er godt nok, da, å bo hjemme, da. Så skal man på en måte gå i lag med, hele veien ... Da skal familien sjøl i en prosess sammen med oss.

Samlet sett uttrykker saksbehandler K flere dilemmaer i barnevernsarbeidet. Ett dilemma er graden av frivillighet i samarbeid med barnevernet. Hun beskriver en utfordring i forhold til å fremme medvirkning fra unge og foreldre, når det samtidig skal føres kontroll med familien (7-03; 15-03, 16-03). Barnevernet i seg selv har innebygd makt. Et spørsmål er om brukermedvirkning som fenomen er noe som lettere kan utøves gjennom frivillige hjelpetiltak

i barnevernet (jf. lov om barneverntjenester § 4-4). Det vil uansett konstrueres ut fra brukernes problemer, faglig ekspertise og de institusjonelle rammene for barnevernets virksomhet, slik flere danske forskere problematiserer (Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Egelund, 2003; 2005).

En dominerende diskurs i velferdstjenester omfatter at brukerne skal medvirke for å skape et bedre tjenestetilbud (Syltevik, 2013). Det kan videre knyttes til effekt av tiltak og evidens, som en diskurs. Martinsen (2005) påpeker en slik diskurs, og problematiserer at evidensutvikling i helse- og sosialfaglige virksomheter vil begrense utøvernes skjønn og skape standardiserte tiltak. Samtidig er barns subjektposisjon og deres rettigheter til medvirkning styrket, noe som uttrykker en sosiokulturell diskurs og en rettighetsdiskurs (Ulvik, 2009). Slik fremstår det ulike formål ved sosialt arbeid, som kan være utfordrende å forene. Det institusjonelle møtet med barnevern baserer seg på kontroll og inngripen i det private, som ofte fremtrer tilslørt. Det kan ikke alltid romme brukernes frivillighet, valgfrihet og sammenfallende problemsyn i samhandling mellom hjelper og bruker, også ut fra effektivitetsformål. For at unge brukere skal kunne være med på å bestemme i barnevern, vil det kreve støtte fra sosialarbeidere. Dette belyser det kulturpsykologiske perspektivet gjennom voksnes fortolkning og meningsarbeid i lag med unge (Ulvik, 2008, 2009; Gulbrandsen, 2008).

I Flipover-metoden skal utøveren være åpen for løsningsforslag fra både ungdom og det private nettverket. Det kan forsterke voksnes autoritet, siden nettverksmøtet har voksne deltakere fra både ungdommens private og offentlige nettverk. Foreldres samarbeid er viktig for at tiltakene som utvikles skaper endring i ungdommen og familiens situasjon. Det representerer et motsetningsforhold ut fra at det er ungdommen som i første rekke skal bestemme i Flipover-metoden. Kollektiv medvirkning vil påvirke hvilken medvirkningspraksis som konstrueres for ungdommen.

Innholdet i samtalene om hvordan saksbehandlerne forstår begrepet brukermedvirkning, kan tyde på at selve begrepet ikke er noe de alle umiddelbart assosierer til, eller anvender om møter med unge i utøvelsen av Flipover-metoden. Det teoretiske begrepet som sådan, synes

fjernt fra deres praksis. I samtalene gir de likevel brukermedvirkning et innhold, og benytter andre ord på det. Begrunnelsene for medvirkning fra ungdom beveger seg mot det saksbehandlerne uttrykker som etiske verdier i form av både respekt, interesse, tillit og dialog med unge brukere. Noen av dem påpeker også brukermedvirkning som å imøtekomme brukeres hverdagsbehov. Til sammen uttrykker saksbehandlerne ulike forståelser og begrunnelser for unges brukermedvirkning. Oppsummert tilkjenner de nødvendigheten av myndiggjøring av unge både ut fra yrkesetikk og for å skape endring, og for å ivareta unges brukeres valgmuligheter i eget liv.

Jeg skal nå gå over til å se nærmere på hvilke muligheter for brukermedvirkning som saksbehandlerne ser i Flipover-metoden. Jeg velger å kalle det medvirkningsrom i metoden.

### **4.3 Medvirkningsrom i Flipover-metoden**

Ut fra hva de seks saksbehandlerne har fremhevet i intervjuene med meg, har jeg trukket frem det jeg forstår som tre betydningsfulle medvirkningsrom i Flipover-metoden. Disse er enesamtaler, ungdommens definisjon av tema for problemløsning og talsperson for ungdommen.

#### **Enesamtaler mellom nettverksmøter**

Flipover-metoden bygger på bestemte metodiske steg der hensikten er å gi ungdom innflytelse på egne tiltak i barnevernet (Døsvik & Finseraas, 2005). Den unge skal ut fra bekymringsmeldingen selv velge tematikk som er egnet å jobbe med i nettverksmøter, for raskt å komme i gang med endring av egen livssituasjon. Ungdommen kan også velge et tema uavhengig av innholdet i meldingen. Dette skjer i barnevernets enemøter med ungdommen. I forkant av nettverksmøtene i Flipover-metoden får de unge også hjelp og veiledning av barnevernsansatte til å kartlegge både egen livssituasjon og sitt eget nettverk. Ungdommen har deretter valgmuligheter i forhold til å invitere inn bestemte personer fra sitt sosiale nettverk, som skal delta i problemløsning i nettverksmøter i Flipover-metoden (op. cit.). I intervjuene knytter saksbehandlerne langt på vei ungdommens medvirkning til disse

*innledende* metodiske stegene i Flipover-metoden, slik jeg tolker det. Det er spesielt i kommune 2 utøverne viser til enesamtalen som et medvirkningsrom for ungdommen.

De fem formene av brukermedvirkning som NOU 2000:12 benytter, er *informasjon, talsperson, talerett, forhandlingsrett og beslutningsrett*, i utredning, planlegging, gjennomføring og evaluering av eget tiltak (beskrevet i kapittel 1). Informasjon og talerett som medvirkningsformer gjør seg gjeldende i ungdommenes reformulering av bekymringsmeldingen i den første kontakten med barnevernet. Ut fra denne velger ungdommen første møtetema, og hvilke personer fra det sosiale nettverket som skal inviteres inn i Flipover-møtene (6–02, 12–09). Det indikerer at det finner sted *forhandlinger og beslutninger* som medvirkningsformer for den unge. Ungdommens møteforberedelser og valg av nye møtetema i den videre prosessen i Flipover-metoden, fortsetter i enesamtaler mellom nettverksmøtene. På samme måte som i oppstarten av intervensjonen, kan det omfatte medvirkningsformene som NOU 2000:12 angir.

Saksbehandler A argumenterer for at Flipover-metoden egner seg veldig godt for ungdom, også når det gjelder enesamtalene mellom Flipover-møtene. Hun trekker frem at Flipover-teamet i enkelte tilfeller kan være de eneste som ungdommen snakker med, og forteller om en sak noen år tilbake der en veldig flink elev droppet ut av skolen. Denne ungdommen deltok etter hvert kun på enesamtaler med saksbehandlerne. Til tider dukket ikke den unge opp, men da hadde de barnevernsansatte avtale om å hente henne hjemme. I et helt år var det bare enesamtaler med jenta, og enkelte Flipover-møter med nettverket. Det vil være et spørsmål om ikke barneverntjenesten på denne måten like godt kunne betegnet det som ordinære råd- og veiledningssamtaler med ungdommen. Seikkula og Arnkil (2007) hevder imidlertid at en faglig nettverksorientering også inkluderer at fagpersonen *i samtalen* relaterer brukeren til personer i hans eller hennes nettverk, uten at disse er med i problemløsning i nettverksmøter. Dette kan være tilfellet i erfaringene med enesamtalene med ungdom, i kommune 2. Enesamtalene kan hjelpe den unge i å bygge opp en forståelse av at vedkommendes problematikk har oppstått i en sammenheng. Det kan ifølge Antonovsky (2000) åpne for å se løsninger på problemene, og skape bedre mestring.

De ulike posisjonene voksne kan innta i forhold til å støtte unges meninger (Lundby, 2003, s. 106), er overførbart til forberedelsesfasen gjennom enesamtalen. Her skal den profesjonelle utøveren bistå ungdommen i å være talsperson i kommende nettverksmøte. I forberedelser til dette er møteleder *publikum* og *vitne* i forhold til hva den unge har uttrykt før nettverksmøtene. At den voksne foretar skriftlige systematiseringer av ungdommens utsagn på flipover-arket, også gjennom bruk av Heisen, uttrykker posisjonen som *iscenesetter* eller *instruktør* for det som ungdommen ytrer (24 – 03). Denne posisjonen skal hjelpe ungdommen til å skape en nyttig, hensiktsmessig eller effektiv fremstilling av det som uttrykkes i møtet. I tillegg gir det ungdommen anledning til å korrigere den virkelighet som fremstilles av saksbehandleren på flipover-arket. Ved å bidra til at både enesamtalene og nettverksmøtene i Flipover-metoden fremstår som meningsfulle og forståelige for ungdommen, kan den profesjonelle som talsperson forstås som å være en *redaktør* og *oversetter* i samtalene med både ungdom og nettverk. Gjennom samhandling mellom ungdom og talsperson, blir den voksne en medforfatter, «en som går inn i en gjensidig historiefortellende prosess» med den unge (op. cit.).

### **Ungdommens definisjon av tema for problemløsning**

Ungdommen skal med utgangspunkt i reformulering av problemer, slik de er beskrevet i bekymringsmeldingen, selv definere sine egne tema å jobbe med i Flipover-metoden (Døsvik & Finseraas, 2005). Dermed fremstår i teorien valg av tema å jobbe med i problemløsning, som et område for medvirkning fra unge i Flipover-metoden. Det gjenspeiler det Shier (2001, s. 110) knytter til en organisering av praksiser for barn og unges medvirkning. Han definerer flere steg i organisering av en slik praksis, der barn blir lyttet til og støttet i å uttrykke sine synspunkter. Videre skal unges synspunkter bli tatt med i betraktning, og involveres i beslutningsprosesser. Til sammen utgjør det at barn og unge deler makt og ansvar med voksne i beslutningstaking (op. cit.)

Det synes bryte med det som Järvinen og Mik-Meyer (2003) karakteriserer som spesifikk interaksjonsorden i sosialt arbeid, der det er fagpersoner som angir rammer for samtalen og hvilke temaer som tas opp. Saksbehandler K fremhever betydningen av at tema for nettverksmøtene må komme fra ungdommen selv:



(17–03/2010)

Gjennom å starte med det ungdommen er opptatt av, så kommer en lettere i posisjon og får tilgang til temaene der. Hvis vi har prøvd og fremprovosert det temaet tidligere, så har vi ikke kommet i posisjon. En slikt type tematikk kan komme opp blant annet i samtale mellom møtene. En eller annen gang, så kommer det opp.

Sitatet (17–03) tyder på at den voksne hjelperen kan forsøke å fremprovosere det som de voksne vurderer som «riktige» tema i problemløsningen, men at det ikke hjelper, før den unge «er» der. Det kan likevel påstås at saksbehandlerne som deltakere i interaksjon med unge har en selvstendig påvirkning på – og styring av ungdommens valg i Flipover-metoden. Med Ulvik (2009) kan det kalles for å være medkonstruktør av unges meninger, ikke en «usynlig» tilrettelegger. En av saksbehandlerne uttrykker derimot at foreldre i samlivsbrudd kan komme til å påvirke valg av ungdommens møtetema, og at de som møteledere må være sikre på at det er det aller viktigste tema for den unge, uten at mor eller far har definert det i lag med ungdommen.

Informantene anvender i flere intervjuer formuleringer som «å få frem ungdommens stemme». En av saksbehandlerne kommer inn på betydningen av hvordan det samtales:

(18–03/2010)

Nettverksmetodikk tror jeg handler veldig mye om hvordan du stiller spørsmål; åpne spørsmål. Har du utsagn som er veldig sånn kommandoretta; at vi i barnevernet gjør sånn og sånn ... Men stiller du åpne spørsmål, hvordan kan man oppnå ett eller annet, helt åpne spørsmål; så familien selv kan reflektere rundt det, tror jeg har mye med hvordan man utviser sitt faglige skjønn. Er man den som kommer med direkte informasjon, nærmest som kommando; det er det vi har, ta det eller forlat det. Det går an å stille såpass åpne utsagn at familien selv begynner å tenke ... Det krever i hvert fall lang erfaring for å ... Kommer du direkte fra skolebenken tror jeg på en måte du skal ha ting mer skjematisk. Det er jo veldig mange lærebøker som sier at man skal jobbe etter skjema i barnevernet, da. Det tror jeg er vanskelig.

Saksbehandleren er kritisk til «å jobbe etter skjema» i barnevernet. Det kan reflektere at barnevernfaglige metoder og tilnæringer med bestemte fremgangsmåter eller manualer, ikke oppleves som å være en fasit på utøvelsen. Hvordan utøvere møter brukere har betydning for medvirkningspraksis. Det omfatter at hjelperen viser engasjement, stiller åpne spørsmål, lytter til brukere, og gir rom for deres egen forståelse og refleksjon. Med Cahill (1996) kan det

kalles partnerskap. Saksbehandlerens utsagn om at det finnes «mange lærebøker» (og at nyutdannede ser ut til å behøve mer skjematiserte kunnskaper), kan uttrykke en større tillit til praksisbasert kunnskap og utviklingen av skjønn.

I intervjuene fremkommer det at møtelederne finner de tema som ungdommen «er opptatt av», gjennom bruk av kartleggingsverktøyet Heisen, som er utviklet spesielt for Flipover-metoden. I Heisen plasseres ungdommen i midten av heissjakten. Om Heisen går opp (det gode liv) eller ned (de verst tenkelige hendelser), er avhengig hvilke personer ungdommen er omgitt av. Hensikten er å kartlegge unges nettverk, nettverksstøtte og individuelle ressurser (Døsvik & Finseraas, 2005). Heisen kan bidra til å konkretisere ungdommens situasjon, og hjelpe ungdommen til å utvikle forståelse av egne problemer. I intervjuet utdyper saksbehandler M hvordan arbeid med Heisen foregår (M: saksbehandler, G: forsker):

(19-02/2011)

M: Når man tar utgangspunkt i å finne et tema, så jobber man jo med ungdommen, og hos noen så kommer det jo veldig fort, hos enkelte ligger det ikke noe der og gnager som de vet med det samme. Men ofte hos dem som gjerne er høyt oppe i Heisen og som synes livet er generelt greit, da må man jobbe litt mer med dem, så jeg opplever egentlig at det kommer an på hvor de er i Heisen.

G: Så det betyr at dere bruker Heisen helt bevisst og aktivt fra starten av?

M: Fra første samtale. Og i hver samtale.

G: Syns ungdommene du har samarbeidet med at Heisen fungerer bra?

M: Jeg har hatt en som Flipover-tiltaket ikke har fungert så bra for, som har gått over til noe annet, som ikke synes at det der med Heisen var noe ... Han ønsket ikke å snakke så mye om det og var helt på toppen av Heisen. Så da skjønte han ikke helt hensikten med Heisen. Men bortsett fra han, vil jeg si at 99 % av de som jeg har jobbet med, har vært veldig opptatt av Heisen. Og det er sånt som vi har fått hørt igjen på gata, og som ungdommen hører om for de kommer til Flipover-samtale med oss: «Å ja, det er det her som er den der Heisen ...». Så det er noe mange assosierer med å være i samtale med oss. Vi bruker Heisen hele veien – i den perioden jeg har jobbet, så brukes den hver gang. Vi bruker Heisen i nettverksmøtene, men da trenger ikke ungdommen si noe, eller hvor hen i Heisen de er. Men i alle Flipover-samtaler [enesamtaler, min anm.] så brukes Heisen flittig, ja. Når vi spør ungdommen i en Flipover-samtale hvor i Heisen ungdommen er, så skriver vi alltid en dato.

Saksbehandler M beskriver at Heisen er kjent i ungdomsmiljøet i lokalsamfunnet, og at de unge synes å assosiere dette verktøyet med ungdomssamtaler i barnevern. «Høyt oppe i Heisen» betyr at ungdommen gir uttrykk for at livet er bra. På en slik måte konstruerer Heisen samarbeid med unge. Som et visuelt verktøy, kan nok Heisen appellere til ungdom og være med på å ufarliggjøre kontakt med barnevern. Det er ikke dermed sagt at det konstruerer

ungdommens forståelse av egne muligheter. Saksbehandler M uttrykker at de må «jobbe litt mer» med de ungdommene som gjennom Heisen oppgir at livet er greit. Dette bidrar til å konstruere ungdommers problematikk. Järvinen og Mik-Meyer (2004) hevder at problemformat konstrueres ut fra en underliggende tilpasning til systemets tiltaksrepertoar. Askheim (2007) kritiserer fokuset på individets personlige ressurser i utøvelsen av sosialt arbeid. Han hevder det ikke realiserer grunnleggende målsettinger om likhet, rettferdighet og kontroll innenfor sosialt arbeid. Det kan derimot bidra til å fortrenge maktperspektivet og strukturelle forholds innvirkning på brukerens posisjon i samfunnet (op. cit.).

Informant A sier at de må lete etter løsninger i og rundt ungdommen. Hun forteller at det er viktig å få ungdommen selv til å bringe temaene til Flipover-møtene, fordi det ikke blir riktig at barnevernet skal presentere tema for dem og hva ungdommen skal jobbe mer med. Men hun tilføyer at barnevernet vil være hjelpelig med å finne tema, hvis ungdommen trenger det. Ifølge saksbehandler A kan hun bistå ungdommen i å finne møtetema, ved å ta i bruk et bestemt verktøy for kartlegging av livsområder:

(20–11/2011)

A: Da kan vi blant annet bruke et sånt balansehjul, hvor vi går inn i alle livsområdene med ungdommen, for eksempel skole, hjemmesituasjonen, hvor vi lager en sirkel der ungdommen selv får lov å fortelle hvor bra det er. Er den 100 %, 10 %, 50 %, 90 % ...? Og så lager vi et sånt hjul ut fra dette. Der finner vi masse tema. Og der ser jo ungdommen selv tema, for eksempel at det er bra hjemme, men ikke på skolen, og da begynner ungdommen der. Vi bruker alltid Heisen og så kommer balansehjulet i tillegg. Vi har erfart det, ja, når de ikke tidlig ser tema eller ser det klart uten å ha brukt balansehjulet.

Et viktig perspektiv i forlengelsen av dette, uansett hvilket verktøy som anvendes i kartlegging for å finne ungdommens egne tema, vil da kunne være å identifisere hva ungdom i realiteten tematiserer som egen problematikk. Og skiller dette seg ut fra det de voksne hjelperne anser som viktige endringsområder? Skalering av trivsel, slik som i balansehjulet saksbehandler A bruker for å få frem de unges eget tema, kan forstås som en metodisk fremgangsmåte for å understøtte ungdommens meninger om eget liv. Det kan være et hjelpemiddel i samtalen for å få frem hvilke forhold som gjør at det fungerer bra for ungdommen på en arena fremfor en annen, slik saksbehandleren beskriver det. Ungdom som skal medvirke i Flipover-metoden vil kunne ha andre problem- og løsningsfokus enn hva

føresatte og møtelederne har. I nettverksmøtene med unggutten Endre, ytret han flere ønsker som ble ignorert av de voksne. Dette ser jeg nærmere på i kapittel 5, men det kan være et eksempel på at det er tema som ungdommen introduserer, som de profesjonelle møtelederne i nettverksmøtet overhører, og ikke tillegger betydning. Spørsmålet blir om det skriver seg fra ulike diskurser i teori og praksis, og hvilke prosesser som bidrar til at unge ikke får medvirke. Det står i kontrast til at flere saksbehandlere beskriver brukermedvirkning som å ta brukeren på alvor (8–03, 4–11, 14–03).

I møtene med alle tre ungdommene sto overgangen til videregående skole sentralt i nettverksmøtene. Skolegang tok tematisk mye plass i alle nettverksmøtene, ikke minst ut fra den betydning de voksne ga skolen. Å la ungdom slippe til, og være deltagende i valg av tema kan være en innfallsvinkel til unges medvirkning, ut fra hva saksbehandler S sier:

(21–09/2010)

Alle ungdommer har jo tanker og mål for livet sitt, men det er ikke bestandig de slipper til, så det er jo gode målsettinger. Og det vi gjerne ser, er jo at de trapper opp ... at de gjerne begynner med at første målsettinga kan være noe som går på praktisk organisering av livet eller at mamma maser mye eller jeg skal begynne gå mer på skole eller et eller annet som kan være greit å løse opp i. Og så når de har tema 2 [ungdommens tema reformulert av bekymringsmeldingen, min anm.], så kan de velge tema som går mer på relasjoner. Så blir det på en måte et mer personlig mål da. Det ser vi mye hos ungdommene, at de trenger litt tid for å bli trygge på at her får vi hjelp. Og så kan de lage et tema som er mer sensitivt da, til tema 2. Og det er jo kjempebra, og da har vi den roen. Det er jo mange som tenker at ungdommen kommer helt sikkert til å velge for eksempel at en vil ikke ha noe samvær med far, eller ta opp sånne ting som er litt vanskelig. Noen kan liksom tenke at skal vi snakke om fritid på første møtet eller skal vi snakke om penger eller ... ikke sant? Men vi har is i magen på det. Vi tar målsettingene til ungdommen på alvor og jobber ut fra det.

Ungdommens medvirkning sett i lys av de føregående saksbehandlerutsagnene om lettere «å komme i posisjon i forhold til ungdommen» og at den profesjonelle hjelperen avventer at ungdommen skal «lage et tema som er mer sensitivt da, til tema 2», kan slik få et instrumentalistisk preg. Ved at Flipover-møtene avvikles ut fra behov for profesjonell hjelp i omsorgssituasjonen, risikerer ungdommen å bli styrt av hjelperne i bestemte retninger, ut fra hva de voksne vil. Dette kan innebære at ungdommen får definere enkle tema først, før det kommer til et mer sensitivt tema, som saksbehandler S uttrykker det. Hun eksemplifiserer at

det kan handle om ungdommens relasjoner. Det har likhetstrekk med det Skjervheim (1992) karakteriserer som subtil pedagogisk manipulering.

Til nettverksmøter vil det alltid knytte seg en etisk dimensjon til at sensitiv personlig tematikk hos fokuspersonen blir gjort kjent for en større gruppe av individer (Horverak, 2006). Jeg tar opp en slik problemstilling i et intervju (F: saksbehandler, G: forsker):

(22-03/2010)

G: Jeg tenker også når det er så mange deltakere i møtet, kan det bli litt sånn ugreit å diskutere ... jeg tenker sensitive eller sårbare temaer for ungdommen og familien. Hvilke opplevelser har dere med det i forhold til nettverksmøter?

F: Ja, nettverksmøter har jo som oftest en avklaring på hva som er tabuområder i en familie eller hos fokuspersonen. Vi har ikke det, men temaet er så spesifikt, det som ungdommen vil ha hjelp med, at det kanskje avleder det at man begynner å ta opp andre ting. Vi holder oss strikt til tema. Derfor kommer ikke de tingene der.

Dette gir likevel ingen garanti for at det ikke kommer opp tematikk som ikke er planlagt. Det kan beskrive en mindre dynamisk praksis, der fleksibiliteten tapes i forhold til å fange opp, eller utforske annen viktig tematikk. Hos denne saksbehandleren foreligger det erfaringer med at Flipover-møtene i overveiende grad forløper uten problemer, fordi temaet til ungdommen er så spesifikt. Det ser vi når saksbehandleren sier: «Vi holder oss strikt til tema. Derfor kommer ikke de tingene der» (sensitive eller vanskelige temaer). Det vil på en slik måte regulere samhandling mellom ungdom og barnevern, som ikke behøver være skjerpene for faglig bevissthet. En fallgrube kan være at metostrukturen i form av planlagt møtetematikk i nettverksmøtene i Flipover-metoden, går på bekostning av å være lydhør for annen viktig tematikk som ytres fra ungdommen. Det tar opp i seg det Ulvik (2009) mener om at voksnes tilrettelegging av unges medvirkning, lett blir rituelle eller mekaniske fremgangsmåter, uten et ideologisk innhold.

## Talsperson for ungdommen

Flipover-metoden bygger ikke på anvendelsen av talsperson<sup>18</sup>, som en av de former av brukermedvirkning som NOU 2000:12 viser til, da metoden henvender seg til ungdomsgruppen som regnes som kognitivt moden nok til å være fokusperson. Det kan kommunisere et lineært utviklingssyn som knytter seg til de unges utviklingsnivå ut fra oppvekstfaser og alderstrinn (Horverak, 2006). I Flipover-metoden behøver ikke alle utøvere se betydningen av å være talsperson. I en av kommunene praktiserer møtelederne likevel å tre inn som talspersoner, hvis ungdommen ikke ønsker å snakke i nettverksmøtene i Flipover-metoden. Talsperson er noe som da må være avtalt på forhånd og godt forberedt med ungdommen, ut fra hva saksbehandlerne uttrykker i intervjuene.

Saksbehandler S sier noe om dette:

(23-03/2010)

Utgangspunktet vårt i Flipover-møtene er jo at ungdommene ikke skal snakke, de trenger ikke snakke. Hvis de ikke ønsker, så er det helt fint, men de må komme. Og da skal vi som koordinatorene være så godt forberedt før møtet, at vi skal ha god mulighet til å snakke på deres vegne. Ja, vi forbereder jo særlig første møtet godt med ungdommene, da. Vi ønsker jo at de skal være der, så de til slutt skal få velge løsningsforslag, og er til stede under hele møtet. Det ønsker vi jo, så vi presser dem ikke til å snakke under møtet, det gjør vi ikke.

Å snakke på vegne av den unge har likhetstrekk med «Familieråd» som nettverksmetode, der en oppnevnt talsperson eller støtteperson fra familien skal kunne føre eller snakke barnets sak (Horverak, 2006; Strandbu, 2007). Saksbehandler S fremhever at ungdommen likevel må være til stede, og at den unge avslutningsvis kan være med og velge løsningsforslag som er fremkommet i nettverksmøtet. I intervjuet kommer vi ikke inn på hva som kan være bakgrunnen for at ungdommen velger talsperson, eller om det er de barnevernsansatte som gjør denne vurderingen. Jeg ser for meg at talsperson kan være aktuelt hvis ungdom på grunn av ulike kriser ikke klarer å delta selvstendig og fremstå som fokusperson. Det kan også

---

<sup>18</sup> I praksis vil det likevel kunne oppstå situasjoner der møtelederen i Flipover-metoden eller private nettverksdeltakere taler ungdommens sak.

tenkes at selve møteformen med barnevern og nettverk i Flipover-metoden, kan være uvant og fremmedgjørende for ungdommen, slik at en talsperson behøves. Hvor hyppig barnevernsansatte trer inn som talsperson må tas i betraktning, siden det er et grunnleggende prinsipp at det er ungdommen selv som skal medvirke i denne metodikken. Barn og unges medvirkning inkluderer også retten til å være *ikke-deltakende* (McNeish et al., 2003).

Å benytte talsperson som en videreutvikling av Flipover-metoden, må dermed vurderes nøye som medvirkningsform, all den tid det er ungdommen som skal være fokusperson i metoden. Den ansattes tolkningskompetanse vil her være av stor betydning.

Forberedelsestid med ungdommen nevnes som et ledd i å oppnevne talsperson i Flipover-metoden. Saksbehandler M beskriver mer utfyllende prosessen som ligger bak valg av talsperson (M: saksbehandler, G: forsker):

(24-02/2010)

M: Det hender at ungdommene ikke vil si noe i møtet, ja, det har jeg vært med på. Vi har jo alltid en samtale rett før møtet. Først så har vi jo en samtale der ungdommen sier hvem de vil kalle inn [nettverket, min anm.], der de skriver under møteinnkallelserne og sender de. Så kaller vi ungdommen inn en gang til før nettverksmøtet, og da blir de spurt om hva de tenker om hva de klarer si sjøl under møtet, og er det noe de tenker de ikke vil si, så da får de på en måte muligheten der og da, de aller fleste da. Og da skriver vi opp det som de tenker på flipover-arket, og vi går gjennom ungdommen sine tanker.

G: Men hender det at ungdommen sier noe likevel, da?

M: Ja det hender at de sier noe likevel på slutten, de kan være med og ta valgene på slutten, de kan ringe inn løsningene på [Flipover]arket, at de sier noe da eller ... Ja, så det hender at de sier noe selv om de i utgangspunktet ikke trodde de kom til å si noe, de får alltid muligheten, og vi spør dem likevel om det er noe de ønsker å legge til. Alle får muligheten selv om de i utgangspunktet har sagt nei.

Talsperson som medvirkningsform innebærer at den involverte ungdommen både skal bli hørt (informasjon) og få uttalt seg (talerett) om sine egne tanker i enesamtaler med barnevernet før nettverksmøtene, slik at den profesjonelle møtelederen har et best mulig grunnlag for å føre ungdommens sak (NOU 2000:12). Saksbehandleren noterer ned ungdommens tanker på flipover-arket. Dette kan bidra til å visualisere ungdommens mening. Å velge talsperson kan i seg selv indikere den unges beslutningsrett. Ungdommen gis også beslutningsrett avslutningsvis i nettverksmøtet, ved selv å ringe inn løsningene på flipover-arket, uten at de

behøver si noe, ifølge saksbehandlerne (23–03, 24–02). Talsperson for unge brukere, kan tildekke rådende forestillinger om hvordan barn og unges utvikling foregår. En forståelse av diskurs knytter seg til at det er et spesielt mønster eller måte å tenke på (Lundby, 2003, s. 24). Horverak (2006, s. 20) hevder at et lineært utviklingssyn bygger på at alder og oppvekstfaser utgjør fellestrekk ved unges utvikling, ikke dem selv som unike individer. En slik fasetenkning skaper forutsigbarhet, der voksne kan kartlegge faktorer i barnets miljø, stille diagnoser og velge på vegne av barnet uten at barnet nødvendigvis tar del i beslutningsprosessen, ifølge Horverak (op. cit.). I diskursen i samhandling med unge blir behovet for voksenstyring og veiledning mot unges voksenliv, som en del av oppdragelsen. Barnevernets mandat er i seg selv innleiret i møtet mellom ansatte og brukere, noe som innebærer ulike former for makt i relasjonen til brukeren. Å benytte en barnevernsansatt som talsperson vil i seg selv innebære at det konstrueres samhandling ut fra unges og voksnes ujevne posisjoner, noe som indirekte legger føringer på hvilket innhold som fortolkes frem som viktig av voksne. Det skaper sosial praksis, og utformer individers mulighetsrom (Jørgensen & Phillips, 1999).

#### **4.4 Flipover-metodens løsningsorientering**

En av de mer erfarne utøverne av Flipover-metodikken trekker frem at «ungdom trenger løsninger tvert», og at det da er bedre å gå direkte på løsningene gjennom Flipover-metodens måte å jobbe på, i stedet for å tenke den lange veien i en prosess, som i andre sosiale nettverksmøter:

(25–03/2010)

Jeg syns den største forskjellen med den prosessorienteringa, hvis en skal klare dele opp det sånn, så er det jo de her store prosessorienterte møtene, på en måte at veien er målet ... Å sitte og snakke sammen, så er det prosess under på å prøve skape ting, mens ungdommen trenger løsninger tvert, da er det bedre å gå direkte på løsningene, og ikke tenke den lange veien i en prosess. Ungdommen krever handlinger, det er de som må se at barnevernet gjør ting. Veldig prosessorientert jobbing kan føre til at ungdommen går lei; det skjer da ingenting. De som da leder disse møtene kan se at det er fremdrift i nettverket, men ungdommen føler ikke noe for det. Men får de konkrete målbare handlinger, føler de at det er noe annet, og at det gagnar dem. Det synes jeg er den største forskjellen. Og veldig ofte er jo de prosessorienterte møtene barnevernets møter, det er de som driver dem, mens her ligger det jo til ungdommens møte. Det er de som inviterer. I utgangspunktet forskjellig.



Flipover-metoden har som formål at det skal tas konkrete beslutninger direkte i nettverksmøtene, slik at ungdommen raskt kommer inn i handlingsprosess i problemløsning (Døsvik & Finseraas, 2005). Saksbehandleren skildrer handlings- og løsningsorientering som den største forskjellen mellom Flipover og andre mer prosessorienterte nettverksmøter i barnevernet. Hun hevder at veldig ofte er jo de prosessorienterte møtene nettopp «barnevernets møter, det er de som driver dem», mens det i Flipover-metoden er ungdommens møte. Jeg tolker det som at Flipover-metoden overfører mye makt til ungdom, sammenlignet med andre prosessorienterte nettverksmøter i barnevern. Med andre ord synes intensjonene om form, innhold og fokus i Flipover-møtene å skille seg ut fra hvilke metodiske møteplasser barnevernet tradisjonelt har tilbudt barn, unge og deres familier, ifølge flere av saksbehandlerne i studien.

Samtidig er det vanskelig å hevde at Flipover-metoden *ikke* er prosessorientert, ut fra min vurdering. Løsningsorienteringen i metoden er ikke uforenlig med at problemløsningen skjer i en prosess, selv om noen av saksbehandlerne synes å mene det motsatte. Arbeidsmåtene i Flipover-metodikken utøves gjennom metodiske steg, styrt og definert av utøverne. Det ligger imidlertid en prosess både i forberedelsene av nettverksmøtene gjennom enesamtaler med ungdom og barnevern, og i det som (prosessuelt) utspiller seg i interaksjonen i nettverksmøtene. Flipover-møtenes inndeling i deltageres tanker, følelser og betraktninger først, for så å komme til løsningsfasen der ungdommen avslutningsvis velger løsninger (op. cit.), beskriver prosesser i samhandling.

Saksbehandler K erfarer at det som skiller Flipover-metoden fra annen prosessorientert jobbing med ungdom og nettverk, er at Flipover-metoden følger noen fremgangsmåter:

(26-03/2010)

Det er ingen motsetning å jobbe prosessretta, men det jeg mente var at jeg ... i mitt møte med ungdommene og familie, ikke har hatt noen mal i bakhodet i møtet med dem [...]. Vi har jo hatt noen sånne prosessorienterte nettverksmøter. I terminologien vår; ... de går litt over i hverandre. Jeg tenker at prosessene er målet, og det er kjempegode resultater ... det har skjedd ting ganske fort. Det har skjedd store endringer i livet til ungdommene sånn ganske fort. Men vi ender jo ofte opp med konkret mål på slutten av møtet. Som møteleder nå, [i Flipover-metoden, min anm.] har jeg fokus på at vi skal på en måte komme videre nå ... fra de her

enkle løsningene og det som man har prøvd før, til man på en måte erkjenner at det her stikker mye dypere enn som så.

Saksbehandler F begrunner enkle løsninger i forhold til foreldrenes bekymring for ungdommen:

(27–03/2010)

Vi har også sagt til foreldrene at de hovedbekymringene deres, selv om ungdommen ikke velger akkurat blink for dere, så vil de hovedbekymringene dukke opp likevel. De kommer etter hvert i et saksforløp. Et eksempel er jo gutten som tar fatt på skittentøyskurven, når det er sterk rusmistanke rundt han. Da er det jo å mane foreldrene til å få i gang en positiv sirkel med den bittelille skittentøyskurven først da, og se at det kommer ting etter hvert som gjør at dere også blir møtt på de bekymringene dere har.

Enkle løsninger kan likevel komme til å tilsløre det som kan ligge under ungdommers problematikk, og at ungdommen ikke får riktig hjelp i rett tid. En ungdoms rusproblemer kan oppstå og vedlikeholdes som en følge av vanskelige hjemmeforhold med overgrepssproblematikk, eller skoleskulk kan eskalere som en følge av eksempelvis mobbing og utstøting av den unge i skoletiden. I kapittel 5 berører jeg lignende samhandlingseksempler. I situasjoner der ungdommer har alvorlig underliggende problematikk, trenger ikke tømning av skittentøyskurven å være den beste løsningen, slik saksbehandler F illustrerer (27–03). Det kan lanseres for å komme i gang med rask endring, og slik motivere ungdommen innledningsvis.

Spørsmålet blir dermed om det i Flipover-metoden foreligger gode nok verktøy og analytiske grep for å se «bak» ungdommenes problemuttrykk, slik at de unge får riktig hjelp til rett tid, eller om samhandling med barnevern i Flipover-metoden konstruerer enkle løsninger omkring tilsynelatende enkle problemer. En kritisk innvending blir derfor om dette utgjør medvirkningsgrunnlaget i metodikken.

Saksbehandlerne løfter frem myndiggjøringen i Flipover-metoden og at beslutninger som prinsipp skal tas i nettverksmøtene, samtidig som ungdommers problemer kan bygge på komplekse forhold. Slik kan fenomenene medføre at «bordet fanger», ved at komplekse problemer ikke kan møtes med enkle løsninger. Vel så viktig blir det å stille spørsmål hvor de

mer alvorlige problemene plasseres i og med Flipover-metoden. Noen av saksbehandlerne i kommune 2 hevder at ungdom som ikke møter egen problematikk i arbeid med Flipover-metoden, overføres til tyngre tiltak, som for eksempel MST (2 – 09). En annen saksbehandler i kommune 2, utdyper det med at de har ungdom i Flipover-metoden som scorer på MST-kriterier, i form av utagering, skulk, tyveri og vagabondering. Hun begrunner det med at de vurderer at foreldrene trenger mer veiledning enn de i barnevernet klarer å gi dem, og at de da søker MST.

I intervju med saksbehandler A fremkommer det at utøverne foretar intervjuer ut fra en problemorientert mal, når ungdommer ikke samarbeider gjennom Flipover-metoden, eller der metodikken ikke ser ut til å hjelpe på de unges problematikk. Hun beskriver det som en problemfokustert intervjuform, mens Flipover-intervenering bygger på løsningsorientering. Slik blir problemorienteringen en fasit utøverne i kommune 2 tyr til, for å kontrollere om brukere harmonerer med Flipover-metodikkens arbeidsmåter og løsningsorientering. Det kan på samme tid tolkes som et skifte fra en salutogen til en mer patogen tilnærming (Antonovsky, 2000).

Praksisen med å returnere fra løsningsorientering til problemorientering, ut fra beskrivelsen til saksbehandler A, kan favne om ett av de paradokser som preger sosialt arbeid, ifølge Järvinen og Mik-Meyer (2003). Ett paradoks er eksistensen av strukturelt betingede problemer, som skjules av forhold ved brukerne. Oppmerksomheten rettes på en slik måte mot problematiske karakteristika ved brukeren, og bidrar til å tilsløre det som like gjerne kan være et strukturelt problem i møtet mellom system og bruker (op. cit.). At ungdommer ikke imøtegår egen problematikk i samhandling i Flipover-metoden, kan tilskrives flere forhold enn problemene som brukeren har, eller at den unge viser liten vilje til samarbeid med barnevern.

I kommune 1 oppgir de at Flipover-metoden kan komme inn som et tiltak der for eksempel MST ikke har vært vellykket. I sum kan det handle like mye om Flipover-metodens fleksibilitet i forhold til lokale praksiser, som diagnostisering av problemer opp mot ressurser i systemet. I utøvelsen kan det oppstå motsetninger mellom rådende diskurser i sosialt arbeid, og den samhandling som konstrueres i praksis. Både barnevernets maktasymmetri,

konstruksjon av problemforståelser, og rammer for hjelperelasjonen spiller inn her. Profesjonelle deltakere i nettverksmøter skal kontrollere arbeidsmengde, vurdere sitt engasjement og begrense arbeidsbelastning som en del av egen regulering av arbeidsoppgavene (Seikkula & Arnkil, 2007). Järvinen og Mik-Meyer (2003) mener at sosialarbeidere foretar forenklinger av brukerens livssituasjon, fordi det ikke finnes systemkapasitet til å fávne om alle de identitetsbærende historiene til brukeren. Det konstrueres en problemidentitet tilknyttet brukeren, som skal matche systemets tiltaksrepertoar.

#### **4.5 Hvilke unge tilbys Flipover-metoden som hjelpetiltak?**

Flipover-metoden tilbys som et frivillig hjelpetiltak (jf. lov om barneverntjenester § 4-4). Det kan i seg selv indikere at ungdommens problematikk ikke skal være for alvorlig eller omfattende. Når barnevernet har mottatt bekymringsmelding om ungdommene, innledes Flipover-metoden med at de unge foretar en reformulering av de voksnes bekymring (Døsvik & Finseraas, 2005). Det innebærer at ungdommen selv setter ord på egen livssituasjon og hva de anser som problematisk. Dette gir uttrykk for en brukermedvirkende tilnærming, som synes å bryte med Seikkula og Arnkils beskrivelse av at fagpersoner i samhandling med brukere ofte er de som har rett til å definere brukeres problemer (2007, s. 38). Järvinen og Mik-Meyer (2003) mener på sin side at det skjer det en konstruksjon av problemer allerede i sammenstilling av opplysninger om brukeren. Informasjonsinnhenting om brukeren har «diagnostisering» som formål, i forhold til tilgjengelige tiltak i systemet (op. cit.). Slik kan det diskuteres om ungdommenes reformulering av egne problemer i Flipover-metoden, langt på vei er definert av de profesjonelle gjennom bekymringsmeldingen de har mottatt.

Saksbehandler S utdyper hva som ligger til grunn for at barnevernstjenesten ofte tilbyr Flipover-metoden som tiltak for unge:

(28-09/2010)

Og når vi får inn sakene hit, som bekymringsmelding; alle unger over 12 år blir vurdert: «Skal det her være Flipover eller skal vi ha annet tiltak?» Og tenker vi Flipover, så går vi for Flipover. Da er det det tilbudet familien får. Metoden er jo fra cirka 12 år og oppover, så det er jo det vi tenker ut fra. Hvis det er ungdom som har veldig omfattende problematikk og det er

veldig komplisert sak, så har vi undersøkelsesmøte først. Så vi har en siling på at det her var ganske komplekst, her må vi ha møte med samarbeidspartnere. Hvis det går på for eksempel ungdom som holder på å spille seg ut i nettverk, blant venner, dette med rusing og småkriminalitet eller om det er skulking, såne ting som på en måte går på ungdommen spesielt, så tenker vi Flipover. Det vi gjør da, er at vi har et formøte med foreldre og ungdom i lag, der vi presenterer Flipover-metoden. Og stort sett alle samtykker til den. Og da har vi ikke annen form for undersøkelse på det.

Saksbehandler S uttrykker at alle unge over 12 år, vurderes for Flipover-metoden i deres kommune. Informanten viser til at mer komplekse forhold rundt ungdommen, gjør at de vurderer å trekke inn andre faglige samarbeidspartnere. Hun hevder også at stort sett alle unge samtykker i Flipover-metoden. Det kan basere seg på at ungdommene ikke forstår rekkevidden av valget om denne metoden og hva det i praksis innebærer, eller at de på andre måter ikke har klart å protestere på tilbudet. For grupper av ungdom kan det tenkes at råd- og veiledningssamtaler med barnevern og foresatte er et tilstrekkelig tiltak.

Det kommer frem i intervjuene i kommune 2 at saksbehandlerne i ettertid har reflektert mer kritisk rundt situasjonen der all ungdom over 12 år ble tilbudt Flipover-metoden:

(29-02/2011)

Det var kanskje en tendens til at alt ble Flipover. For alle ungdommer over 12 år er ikke Flipover det riktige tiltaket.

Det som kan sies å være en økende bruk av nettverksmetodikk i barnevernet, er nødvendigvis ikke noe som alle unge brukere verken har ønsker om eller behov for. Det kan utvikle standardiserte tiltak (Martinsen, 2005). Det kan være med på å redusere valgmulighetene rundt andre intervensjoner som er tilgjengelige, ifølge Fonagy (2002). Saksbehandlerne i kommune 1 uttrykker erfaringer om at Flipover-metodens arbeidsmåter i seg selv utvikler individuelt tilpassede tiltak til unge og deres familier, og det motsatte av standardiserte tiltak (8-03, 9-03).

I ett av intervjuene kommer jeg inn på individuelle forutsetninger hos den unge, som det å være mer eller mindre ekstrovert og verbal, med tanke på at den unge skal delta aktivt i nettverksmøter. Når jeg spør direkte om hvordan Flipover-metoden passer for stille eller introverte ungdommer, sier en saksbehandler i kommune 1 følgende:

(30–03/2010)

Da er jo det å kunne møtes mer formelt, å kunne sette seg ned og kartlegge, men også en uformell bit i det; kanskje en tar en pizza eller tar en sånn bli kjent-sak på en annen måte enn at en kommer på et kontor og skal snakke sammen.

Hun gir uttrykk for at de også kan tilby Flipover-metoden på nytt, i de tilfeller der ungdommen først har takket nei:

(31–03/2010)

Så gir vi oss selv enda ei mulighet til å presentere metoden, kanskje gjorde vi det første møtet for dårlig. Kanskje vi kan møte bare ungdommen, uten å ha med barnevernsansvarlig eller saksansvarlig og foreldre til stede. Så kan ungdommen få møte en annen ungdom som har vært gjennom Flipover; å bruke den type informasjon; ungdom til ungdom. Så vi trenger ikke gi oss med et nei, men gi oss lite grann tid. Men ungdommen har jo rett til å si nei også tvert, men da må jo barnevernet tenke annerledes.

Her reflekterer saksbehandleren over at unge kan avslå Flipover-metoden ut fra at de som utøvere gjorde det første møtet «for dårlig». Askheim (2007) hevder at profesjonelle hjelpere som en del av myndiggjørende praksis har makt å sette grenser for hvilken hjelp som tilbys, og hva den skal inneholde. Det kan relateres til bruk av overtalelse og overbevisning som påvirkningsformer i relasjoner (Skjervheim, 1992). Overtalelsespraksis vil kunne være tilfelle når ungdom først avviser Flipover-metoden for problemløsning i barnevern, men blir overtalt til å samtykke i tiltaket. Overbevisning som påvirkningsform bygger på dialog mellom likeverdige parter, noe som i seg selv begrenses av den ujevne maktbalansen mellom ungdom og barnevern. Utføring av overbevisningspraksis i barnevern, vil kunne forutsette at ungdommen mottar korrekt og tilpasset informasjon om Flipover-metodens problemløsning, og gis mulighet til å argumentere, stille spørsmål eller komme med innvendinger, samt å bruke betenkningstid før samtykke gis. Unge kan bringe med en støtteperson eller foresatte.

Saksbehandleren sier videre at andre unge brukeres erfaringer fra Flipover-metoden, kan benyttes gjennom ungdom til ungdom-møter. Unge som tidligere brukere i Flipover-metoden, stiller da med førstehåndskunnskap. Disse ungdommene bistår da barnevernet i rekruttering av ny ungdom til Flipover-metoden, noe som etisk sett kan diskuteres. En underliggende forutsetning vil kunne være at tidligere brukere i Flipover-metoden besitter positive erfaringer

med bruk av metodikken. Det kan sees som ytterligere en overtalelsesform, der overtalelsen er mer subtil (op. cit.).

Saksbehandler K tar til ordet for at Flipover-metoden ikke passer for all ungdom:

(32-03/2010)

Flipover er jo ikke noen allmennmedisin for alt, tenker jeg. Når forvaltningsenheten i barnevernet bestiller Flipover, så er det fordi at dem tenker at dette er en ungdom som passer innenfor metodikken. Så jeg tenker at en ungdom med feil problematikk da, for å si det sånn, det trenger jo ikke virke så godt da ... Flipover trenger ikke være det beste.

En av saksbehandlerne i kommune 2 uttrykker at Flipover ikke strekker til for enkelte ungdommer som trenger mer bearbeiding, gjennom for eksempel samtaler med BUP, som er mer en bearbeidende instans. Der det foreligger et behov for individuell rusbehandling, vurderer de barnevernsansatte i kommune 2 Flipover-metoden som et for svakt tiltak:

(33-03/2010)

I forhold til de her alvorlige rusungdommene våre, så kan man jo til en viss grad si at Flipover har fungert, fordi i et Flipover-møte/akutt møte så har det blitt plassering i institusjon. Det har jo vært gjennom et Flipover-møte at det har blitt bestemt, men man finner jo ut at det er ikke tilstrekkelig med bare Flipover-metoden for å hjelpe den ungdommen, så det er litt ut fra hvordan man ser på det, tenker jeg. Så tiltaket har på en måte strukket til ved at hele nettverket har vært med på å bestemme at den her ungdommen skal i institusjon. Vi ser at de er nødt til å jobbe i prosess for å nyttiggjøre seg at det skal kunne være nok hjelp i hele familien med Flipover-tiltaket.

Foreldre i konflikt med hverandre og ferske samlivsbrudd, er andre forhold samtlige av saksbehandlerne i begge kommuner nevner som hindringer for å intervensere med Flipover-metoden:

(34-03/2010)

Hvis det er store konflikter mellom voksne, for eksempel hvis foreldrene nettopp er skilt, og det er kjempekonflikter mellom voksne, der ungene er midt i kampen, der vil ikke Flipover passe akkurat nå, tror jeg ikke. Man må på en måte få rydda litt i strukturene, hvor skal vi bo, hvor skal man samles, det må ryddes. Kanskje det er noe som må gjøres i voksenverden, som må prepareres, før man kan begynne å tenke nettverksmetodikk, hvor ungdommen har førersetet. Men hos mange ungdommer er voksnes problemer problemet, det er mye som er så vanskelig at det smitter over på ungdommene, så får de det kjempevanskelig. Men egentlig, hvis man får ordnet opp i voksenverden, så vil ungene få det mye bedre.

Det er spennende med henvisningene som kommer på sånne typer saker der foreldrene for eksempel er i konflikt. Saksbehandler i barnevernet sier de vil løfte frem ungdommens stemme, at det er ungdommen som blir sett, for det er så mye virvar i voksenverdenen. Man ønsker Flipover-intervenering, for da er det ungdommen som sitter i førersetet. Å ville ha frem deres stemme, blir så tydelig da. Men det må til noe preparering i voksenverden, før man går til store nettverksmøter. Likevel kan man tilnærme seg med Flipover-metodikk til ungdommen.

Saksbehandler M eksemplifiserer med at foreldrene bør ha et balansert forhold til hverandre og ungdommen:

(35–02/2011)

Jeg har vært med på at noen foreldre har vært så opptatt av å snakke om alt det som har vært vanskelig, og det som har vært negativt, at vi har måttet stoppe dem gang på gang. Når man sier at de skal si noe positivt om ungdommene sine, og ikke klarer å si noe da, som har bare negativt, det har jeg vært borti noen ganger.

Saksbehandler F mener derimot at det utspilles få konflikter i nettverksmøtene i Flipover-metoden:

(36–03/2010)

I møtene er det ikke mye polarisering, at folk setter folk til veggs, nei. Utøvernes erfaringer er at deltakerne fokuserer veldig på å være oppbyggelige. Men dramatikken skjer mellom møtene, som beredskapsmøtene, når de kommer. Imellom møtene, det er der livet leves. Flipover er jo bare et lite glimt inn i livet, i møtesammenheng. Som en tommelfingerregel presiserer utøverne i starten at det skal være et oppbyggelig møte, og at de som barnevernsansatte skal være ivaretagende i forhold til handlinger som skaper endring. Og ungdommene er forberedt på at skjer det noe uønsket, som på en måte trækker på dem, så har utøverne tatt på seg et ansvar å gripe inn. Det er ikke et «å snakke til rette»-møte de skal ha. Men det kan være foreldre som sier at nå får bare dere ta over, for vi har prøvd så mye – den kan jo komme. Den er jo ikke så ... det er ikke noe overgrep i det. Men hvis de begynner å rakke ned på «Det må da gå an å ta seg sammen!» eller «Slutt med den hasjen!», eller hva det skal være av nedlatende ting, det må vi slå ned på. Men det er ikke vanlig. Jeg tror folk skjerper seg, når ungdommen sjøl er til stede og definerer dagsorden.

Noen av de barnevernsansatte ser et mulighetsrom ved bruk av Flipover-metoden for ungdom med foreldre som er i alvorlig konflikt:

(37–09/2010)

Vi har flere saker vi jobber med der foreldrene er i konflikt. Og vi tenker at der vi kommer til kort i forhold til lov om barn og foreldre, der vi på en måte kun gir rådgivning og veiledning



uten myndighet, så kommer vi i en helt annen posisjon når vi jobber med Flipover-metoden, i forhold til de her ungdommene. Det har vi flere gode eksempler på; der ungdommene selv sier jeg vil bo sånn og sånn. Så har vi et helt annet handlingsrom til å hjelpe ungdommene med det.

Ved spørsmål fra meg om det hender at foreldrene ikke deltar på nettverksmøtene, svarer en av informantene at det er uvanlig at foreldrene ikke blir invitert med. Men når det skjer, så må de som saksbehandlere hele tiden gardere seg for at mor og far blir informerte om hva som avstedkommer i møtene, fordi foreldrene ut fra deres syn er viktig for ungdommen. En annen utfordring de oppgir er tidspunktet for når foreldrene da skal komme inn, og at det er bakvendt at de som utøvere skal sitte og fortelle mor og far hva som har skjedd på møtet. Foreldre må inn, fordi det er bedre at de heller tar del i det direkte, ifølge utøveren. Erfaringen er at foreldre som ikke er med i oppstarten av Flipover-møtene, blir med etter hvert.

I kommune 2 forteller en av utøverne at de har noen familier der det er lite ressurser å hente ut fra foreldrene. Det eksemplifiseres med et lettere psykisk utviklingshemmet foreldrepar med et veldig svakt nettverk, som er vurdert ute av stand til å motta veiledning. Her har barneverntjenesten forsøkt å involvere for eksempel bestemødre, men det foreligger likevel for lite ressurser å hente ut. Der nettverket er svakt, sier saksbehandlerne at de likevel kan fortsette å bruke deler av Flipover. I den ene saken brukes fortsatt Heisen og ungdommens drømmer for fremtiden, i tillegg til det som ungdom og foresatte tenker fremover, ifølge saksbehandleren. Men det er ikke blitt innkalt til flere Flipover-møter etter beskjed om at det foreligger sterke begrensinger med foreldrene som ikke kan ta veiledning. I seg selv uttrykker saksbehandlerne betydningen av foreldrene og familiens ressurser i Flipover-metoden. Det autonome barnet som Sommer (2003a) viser til som et nytt barnesyn, kan konstrueres ut fra foreldrenes ressurser og samarbeidsevne med barnevern. Gulbrandsen (2008) mener moderne samspillsfenomener med forhandling og relasjonell posisjonering mellom voksne og unge, er utviklet i en vestlig kontekst.

Psykiske problemer hos foreldrene oppgis av en saksbehandler å være en annen begrensning for å ta i bruk Flipover-metoden i unges problemløsning:

(38–03/2010)

I en sak jeg har jobbet med der mor har en psykisk lidelse, vil ikke ungdommen gå på skolen. Hun synes det er kjempevanskelig å gå på skolen og har nesten ikke vært der på et halvt år. Det kan jo være Flipover som skal til, men de har jo hatt nettverksmøter, men det fungerte ikke i det hele tatt fordi at moren var såpass ustabil og hadde det så vanskelig med seg selv. Vi kunne jo hatt masse møter og funnet strategier ... for jenta vil jo gå på skolen. Samtidig så har det kommet opp «jeg vil begynne å gå på skolen igjen», men det må skje noe først.

En annen saksbehandler mener at Flipover-intervenering er ugunstig i tilfeller med mistanke om seksuelle overgrep som har funnet sted i familien:

(39–03/2010)

Flipover er ikke velegnet der det er seksuelle overgrep hvor skyld ikke er avgjort; hvor da familien sitter og skuler på hverandre «Hvem har gjort hva her?» Alle vet, men ingen vil si. Det vil være uheldig, og da er det noen sånne parallellprosesser som i hvert fall ikke gjør at ungdommen er den som får førerretet. Det er noen andre som avleder.

Det kan sammenfattes som at Flipover-metoden krever at foreldre besitter ressurser som kognitive evner, velfungerende psykisk helse og evne til å samarbeide om ungdommens beste, ut fra informantenes erfaringer. Betydningen av en viss størrelse på familiens nettverk trekkes også frem. I tillegg legger flere av utøverne til grunn at foreldrene ikke har ferske samlivsbrudd, og at ungdommens problematikk ikke må være for omfattende og alvorlig. Samlet sett viser dette at ansatte i barnevern utøver makt i definisjoner av ungdom og familiens problemer og ressurser, når Flipover-metoden vurderes som tiltak. Järvinen og Mik-Meyer (2003) knytter det opp mot konstruksjon av institusjonelle identiteter. Makten bidrar både til å konstruere sosiale relasjoner i barnevern og regulerer grupper av brukeres deltakelse. Det medfører i seg selv en avgrensing av individuelle muligheter (Jørgensen & Phillips, 1999), gjennom at det vil være brukergrupper som ikke får tilbud om Flipover-metoden.

Det neste kapittelet skal dreie seg om utøvernes samhandling med ungdom og familie, og hvordan det utvikles ulike medvirkningspraksiser i Flipover-metoden.

## **Kapittel 5 Analyse av medvirkningspraksiser**

### **5.1. Ungdommene i studien**

I dette kapitlet ligger vekten på besvarelsen av spesielt tre av problemstillingens underspørsmål (jf. kapittel 1.1):

- Hvordan samhandler ungdom og barnevern i utøvelsen av Flipover-metoden?
- Hva får de unge være med på å bestemme om eget liv?
- Hvilke forhold kan understøtte eller virke hemmende for unges medvirkning?

Her benytter jeg utvalgte erfaringer og opplevelser til tre ungdommer som jeg har fulgt gjennom 17 nettverksmøter over en toårs periode i studien. Jeg tar også i bruk data fra en samtale med én av disse ungdommene, som var villig til å la seg intervju. I analysen tar jeg sikte på å belyse ulike relasjonelle og institusjonelle forhold knyttet til unges medvirkning i barnevern, som kan bidra til å understøtte eller hemme ungdommers medvirkning.

Ungdommene er elever på ungdomsskole da jeg kommer inn i deres problemløsning i barnevern. De er alle meldt bekymring om til barnevernet av skole eller foreldre, på bakgrunn av enten stort skolefravær, aggresjon og sinneutbrudd mot foresatte og omgivelsene, rusmisbruk – eller en kombinasjon av disse. Ungdommene er med andre ord i startfasen av å kunne utvikle mer omfattende problematikk, slik at Flipover-metoden også kommer inn som et forebyggende tiltak. Ikke minst tilbys Flipover-metoden som et ledd i å sikre overgangen til videregående skole og voksenliv.

### **5.2. Flipover-møter med ungdom og nettverk**

I materialet kaller jeg ungdommene jeg har fulgt i nettverksmøter for Endre, Robert og Thea. På ungdomsskolen har alle et tilpasset skoleløp. To av ungdommene har hatt oppfølging av barnevernet over flere år. De fleste gangene har ungdommene få inviterte til Flipover-møtene, ofte kun foresatte, familie, lærere, nære bekjente eller venner, for utenom en til to møteledere

og meg som forsker. Deltagerantallet på møtene varierer mellom fem stykker til så mange som 11-12 oppmøtte, selv om de fleste møtene har et mindre antall deltagere. De fleste møtene ledes av to møteledere fra barnevernet.

Møtene med ungdom og nettverk arrangeres gjennomsnittlig hver tredje eller fjerde uke. Det forekommer også lengre mellomrom mellom møtene, som for eksempel i tilknytning skoleferiene eller når ungdommen viser god mestring i hverdagen. I perioder med problemoppblomstring eller økt risiko rundt ungdommen, kan det være møter så hyppig som en gang i uka. Hvert møte varer mellom 45 minutter og halvannen time, der møtested kan variere mellom ungdommenes skolested, foreldrenes arbeidsplass eller barnevernets lokalteter. Oftest arrangeres møtene i skoletiden, eller tett etter skoledagens slutt. Innimellom Flipover-møtene har de barnevernsansatte kontakt med ungdommene gjennom enesamtaler på telefon, eller via møter ansikt til ansikt. Denne kontakten har jeg som forsker ikke tatt del i.

Temaene de tre ungdommene bringer med til møtene strekker seg fra skolegang og overgang til videregående skole, rusproblemer, sinnemestring, voldsbruk, fritid og flytting hjemmefra:

Endres første tema: «*Jeg vil ikke gå på skole til høsten*» (møte 1, 2, 3, 4)

Påfølgende temaer i møtene 5-10:

- Skolegang
- Voldsbruk
- Rusbruk
- Vurdering av om denne måten å jobbe på er riktig for familien

Roberts første tema: «*Kontrollere sinnet mitt og å takle vanskelige situasjoner*» (møte 1, 2)

Roberts siste tema: «*Jeg vil gå på skolen med de andre*» (møte 3)

Theas første tema: «*Jeg må komme meg opp om morgenen*» (møte 1, 2, 3)

Theas andre tema: Fritid (møte 2,3)

Theas siste tema: «*Bo utenfor hjemmet*» og «*Deltidsjobb, ettermiddag, helgedager*» (møte 4).

Endre følger jeg gjennom nettverksmøter i Flipover-metoden i over ett år; fra hans siste år på ungdomsskole, og over halvveis mot slutten av hans første år på videregående skole. Det er fra Endres nettverksmøter jeg oppnådde det rikeste datamaterialet, og som jeg i større grad benytter som grunnlag for analyse av samhandling om brukermedvirkning i barnevern.

### 5.3 Gyldige og ugyldige valg i medvirkningsdiskurser

#### **Endre: «Jeg vil ikke gå på skolen til høsten»**

Endres tema til det første møtet jeg deltar på i hans Flipover-intervenering, er «Jeg vil ikke gå på skolen til høsten». Temaet har han utformet selv, og er noe han og nettverket har jobbet med fra tidligere møter. Gutten har vært inne i problemløsning med Flipover-metoden over lang tid, men jeg møter han og foreldrene på skolen hans et godt stykke uti interveneringen. Da jeg ankommer i lag med møteleder på det første møtet jeg skal være til stede på, sitter mor, far og Endre rundt bordet i et klasserom. I dette møtet er det kun én møteleder til stede. Læreren går litt til og fra. Jeg håndhiser og presenterer meg for samtlige. Endre virker litt forlegen og trekker lua ned over øynene da jeg skal hilse på han, men han rekker frem hånda og sier navnet sitt.

Klasserommet fremstår som lunt og varmt. Det har gulmalte vegger og blå dører, og store vinduer som slipper lyset inn. En elevutstilling med ulike silketrykk og formingsprodukter henger på veggen, der blikkfanget er et grønt silkeskjerf. Læreren setter frem både kaffe, vannmugge, kopper og glass på bordet. Det blir kommentert humoristisk om guttens nye hårfarge; en oppsiktsvekkende neonfarge. Lett motvillig trekker han av seg lua og viser resultatet, da han oppfordres til det. Praten flyter lett og utvungent før møtet starter.

Det viser seg at Endre i samarbeid med barnevernet prøver å få en lærlingjobb til høsten, når han skal over på videregående skole. Det betyr at han skal ha en fordeling mellom teoriopplæring på skole, og arbeidslivsopphold i bedrift. På ungdomsskolen har han allerede et tilpasset skoleløp som inkluderer opphold i bedrift. Møteleder har hentet et flipover-ark der hun skal notere ned både deltakernes ytringer og guttens synspunkter i møtet, slik Flipover-metoden legger opp til for å systematisere utsagn og løsninger (Døsvik & Finseraas, 2005).

Møtelederen starter med å spørre gutten «Hva er det aller beste som kan skje til høsten?» Endre svarer at det vil være å jobbe fem dager i uka, der han allerede har en arbeidsutplassering gjennom ungdomsskolen. Dette er det ingen av de voksne som følger opp, heller ikke barnevernet. Endre får informere om hva han ønsker, men meningen hans utforskes ikke. Det indikerer informasjonsrett og talerett som medvirkningsgrader I NOU 2000:12.

Endre tilføyer at han ikke ønsker helgejobbing og begrunner det med at han må ha tid til å være med venner. Han sier han vil ha vanlig sommerferie, og ikke bare tre ukers ferie som faren. Møteleder følger det opp med å spørre om han ønsker en vanlig arbeidsdag, og bidrar her til å tydeliggjøre guttens utsagn. I følge Lundby (2003) kan det beskrives som en samtaleposisjon der hjelperen er en oversetter som skaper gyldighet i det individet uttrykker. Endre støttes i sin formidling av egen situasjon. Unges konstruksjon av mening med støtte fra voksne, er noe Ulvik (2009) påpeker som betydningsfullt for unges psykologiske utvikling. Hun ser det som et viktig grunnlag for unges deltakelse i barnevern. Mor til Endre skyter inn at det jo finnes muligheter for å jobbe turnus, mens læreren sier hun hører at gutten vil ha fri når kameratene har fri. Endre fastholder at han ikke skal jobbe helg. Møteleder spør om han ønsker lønn, og Endre ler litt og sier at han vil ha 100 kroner timen. Møteleder er her villig til å lytte på hva Endre sier, og noterer ned guttens ønsker. Dette fremstår som et beslutningsområde der Endre er medvirkende som bruker.

Deretter henvender møteleder seg til far og spør hva han synes er det beste for gutten til neste år. Far svarer at han ønsker at Endre skal være en del på arbeidsstedet, og en del på opplæring på skolen. Det kommer så til en diskusjon om at far har pleid å kjøre gutten til skolen, men gutten henvender seg til foreldrene halvveis i fleip og sier at de må kjøpe moped til han. Endre ler litt. Mor uttrykker at hun ønsker at han skal komme seg mer til og fra skole og jobb på egenhånd, mens læreren sier at hun vil at gutten skal ha gode voksne rundt seg på videregående. Innholdet i Flipover-møtene i form av innspill og løsningsforslag skal anvendes av de profesjonelle med tanke på faglig hjelp i Endres livssituasjon, og møteleder henvender seg til de andre deltakerne for å få høre deres synspunkter på hva som er beste for gutten i overgangen til videregående skole. Seikkula og Arnkil (2007) karakteriserer det som

flerstemmighet i nettverksmøter. Møteleders spørsmålsstilling omkring hva som er det beste for gutten kan uttrykke diskursen fra problemorientering til ressursorientering innenfor både profesjonelt hjelpearbeid generelt og Flipover-metoden spesielt. Dette hjelpesynet går ut på å løfte frem positive faktorer i brukernes livsløp, og å skape motivasjon gjennom å fokusere på det som er ønskelig i et fremtidig løp (Andresen, 2000; Schjelderup, Omre & Marthinsen, 2005).

Endre vender stadig tilbake til økonomi i møtet, og virker mest opptatt av hva han som lærling kan tjene i måneden. Han ytrer at mindre enn 5000 kroner i måneden er uakseptabelt. Så ber han om friminutt. Møteleder overhører han og prater videre. Hun sier til Endre at de ønsker å gi han en «tyvstart på videregående skole», så han vet hva han skal gå til, og stiller spørsmål om han synes dette er en færlig vei. Gutten svarer «ja, ja, ja», og spør på nytt om det er friminutt. Møteleder ber han vente litt. Læreren tilføyer at løpet på videregående vil ligne det gutten har i dag, i form av at det er en kombinasjon av arbeidslivsopphold og vanlig skoleopphold, men at han til høsten blir å være mer i arbeidslivet. Hun kommenterer også hva hun ønsker han kan satse på, og mimer bilkjøring med armene. Gutten smiler til lærer og spør hva det er hun holder på med. Og diskusjonen starter rundt det å ha et rent rulleblad for å ta kjøresertifikatet. Bruk av hasj og alkohol vil ødelegge rullebladet for gutten, er beskjeden fra de voksne. Gutten uttrykker at han er lei av å «tisse på glass», noe som omfatter en kontrakt om å avgi urinprøve for å motbevise narkotikabruk. Det er en ordning hvor ungdom får gå fri på prøvetid, mens de leverer urinprøver for å vise at de ikke bruker narkotika. Far tilføyer at det ikke har forekommet rusepisoder siden sist, og lærer applauderer. Møteleder kobler dette til beredskapsplanen før neste Flipover-møte, og sammenfatter det med at «Dersom du ruser deg, skal vi ringes». Gutten bryter hastig opp og rekker siste del av friminuttet.

Å utarbeide en ordning om lærlingplass i videregående opplæring, er et tema i alle møtene jeg følger Endre mens han er elev på ungdomsskolen. Gjennom de innledende observasjonene i Flipover-møtene til gutten, er det nærliggende å tolke det som at han medvirker i henhold til former av brukermedvirkning som *informasjon, talerett, og forhandlingsrett i egen sak* (jf. NOU 2000:12). Endre mottar *informasjon* om sakens utvikling fra møteleders side, også i forhold til hva som skal skje videre med skolegang. I møtene hans kan jeg likevel ikke si at

informasjonen fra møteleder om det kommende løpet i videregående skole blir gitt slik at Endre kan danne seg en egen mening. Det kan også problematiseres at informasjon *til* bruker ikke er det samme som brukers medvirkning (Arnstein, 1969; Seim & Slettebø, 2011). Endre får imidlertid anledning til å informere om egen situasjon i form av ønsker om antall arbeidstimer per skoleuke, ferier og lønnsforhold. Med dette foretar han en forhandling i egen sak. Møtelederen tar på seg å bringe informasjon fra møtene videre til blant annet familiens saksbehandler i NAV og en ansatt i fylkeskommunen (med ansvar for videregående opplæring). Det som er viktig å merke seg i samhandlingen, er at Endres medvirkning omfatter adskillig enklere beslutningsområder enn å avslutte skolegang, som er hans hovedtema.

Det kan diskuteres om barnevernet utøver regissert hjelp, der Endre blir styrt inn i konkrete valg med rammer som allerede er satt av barnevern og foreldre. Pedagogisk utøvelse kan bygge på voksenstyring som begrenser unges frihet (Bowen & Hobson, 1987). Videre kan det diskuteres om det foregår en tilsløring av det ujevne maktforholdet, ved at barnevern og foreldre lar Endre medvirke innen trange rammer bestemt av de voksne. Endres subjektposisjon som ung bruker synes tidvis å være begrenset i Flipover-metoden. I møtene hans er det mer møteleder og foreldre som fremstår som subjekter, som besitter kunnskap om at skolegang er det beste. Det konstruerer samhandling med Endre. Det fremstår som at skolemotstand matcher et barnevernfaglig tiltak som et praktisk tilrettelagt skoleløp. Å differensiere undervisning og læring i form av et større praktisk innhold er også noe som gjennom tiden har vært benyttet for unge som viser lav motivasjon for tradisjonelle skolefag (Nordahl et al., 2005).

Järvinen og Mik-Meyer (2003) beskriver at utøvelsen av sosialt arbeid preges av institusjonelt skapte problemkonstruksjoner, ofte med individfokusert endringsarbeid for brukerne. Det innebærer eksistensen av de profesjonelles faglige merkelapper, problemformater og diagnoser av brukerne som matcher de tiltak og problemløsningsformer et hjelpesystem råder over. Dette medfører at den profesjonelle foretar kategorisering av brukere og deres problemer. En av saksbehandlerne mener en slik kategorisering kan utvikle standardiserte



tiltak, og hevder at Flipover-metoden derimot utvikler individuelt tilpasset hjelp til unge brukere (9–03).

I Flipover-metoden som nettverkstilnærning synliggjøres unge i ulike kontekster, som eksempelvis ungdom, sønn, datter, venn, arbeidstaker, elev, fotballspiller og bruker i barnevern. Järvinen og Mik-Meyer hevder det ikke foreligger systemkapasitet til å fávne over alle identitetsbærende historier til brukeren, og i møtet mellom system og klient innsnevres bildet av brukeren – og det konstrueres en institusjonell identitet – eller en klientidentitet, som tilsvarer tilgjengelige problemformat og institusjonens handlingsmuligheter (2003, s. 16).

Konstruksjoner av problemidentitet hos brukerne, bygger på tiltak som de interagerende i hjelperelasjonen har til rådighet (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Ut fra et interaksjonistisk perspektiv kan det tolkes som at barnevernet tildeler Endre en klientidentitet som potensiell skole-dropout, som samarbeidet tufes på. Det kan stilles spørsmål om barnevernet forenkler Endres historie, og kategoriserer hans problematikk til å være skoleproblemer. Det primære formålet er at Endre som bruker skal aktiviseres gjennom et dagtilbud bestående av jobb og skole. Det bidrar samtidig til at maktutøvelsen fra barnevern kan legitimeres.

Ett av paradoksene Järvinen og Mik-Meyer påpeker ved sosialt arbeid, er at profesjonelle hjelpere både skal diagnostisere og kontrollere klientene. Klienten eller brukeren har kanskje et ønske om å skaffe seg jobb, mens sosialarbeideren har klientens personlige utvikling som fokus (op. cit.). Endres «diagnose» er skolemotstand, og de voksne bestemmer at skolen er det viktigste stedet for guttens utvikling. Selv vil han helst ut i arbeidslivet etter endt ungdomsskole. Endre har selv definert sitt tema for problemløsning til å være «Jeg vil ikke gå på skolen til høsten». Det er et tema som fremstår paradoksalt for meg som observatør fra første stund, da han nettopp *ikke* ønsker skolegang. Likevel jobber barnevern og foresatte iherdig for dette gjennom hele det siste halvåret hans i ungdomsskolen. Det er lett å se at gutten er under sterk kontroll av både barnevern og foreldre i forhold til videre skolegang. I skolesammenheng konstrueres enkelte unge til «problemelever», uten å se på om det er skolen som system som virker problematisk for enkelte elevgrupper (Nordahl et al., 2005).

Ut fra observasjoner er det åpenbart at de voksne har ulike interesser for Endres utviklingsløp, sammenlignet med guttens egne uttrykte ønsker. Resultatet blir at Endres stemme overdøves av barnevernsansatte som i samarbeid med foreldre og skole driver gjentatte *overtalelser* om skolegang, men i kritisk forstand ignorering av guttens ønsker. Å forsøke å la gutten få prøve seg ett år i arbeidslivet etter grunnskolen, er ikke et alternativ noen av de voksne imøtekommer Endre på i møtene. I denne konteksten eksisterer det ikke en gang som en mulighet eller en idé, og er heller ikke et tema for diskusjon. Barnevern og foreldre har satt seg fore at Endre skal inn i støpeskjeen som elev på videregående skole.

Om samarbeid med ungdommer i barnevern sier saksbehandler S: «Og så er det at vi ser jo at de velger gode mål. Det er jo ingen som ønsker at [...] jeg skal slutte på skolen. Det er jo ingen som har slike mål» (3–09). Ved å fremstille skolegang som eneste riktige sysselsetting for unge, er det med på å underkommunisere barnevernets maktutøvelse, der det kan stilles spørsmål om samhandlingen baseres på saksbehandlerens normative oppfatninger. Egelund (2005) viser til utviklingen av normalitetssyn i omsorgspraksiser, basert på sosialarbeideres personlige, normative vurderinger av brukeres problematikk. Egelund (op. cit.) hevder det kan forstås ut fra at sosialarbeidere mangler vitenskapelige begreper i kunnskapsgrunnlaget for utøvelsen. Saksbehandler S fremholder ut fra en normativ oppfatning at det ikke er noen ungdommer som velger mål som at «jeg skal slutte på skolen». Dermed konstrueres skolegang for ungdommer som det «normale», noe som kan skape avviksforståelser av ungdommer som ikke ønsker eller mestrer et slikt utviklingsløp.

Endre havner i en avmaktsposisjon, der det avtegner seg stor asymmetri mellom de voksne deltakerne og gutten i nettverksmøtene. I samhandling kan det konstrueres et syn på unge som skjøre individer, avhengige av voksnes beskyttelse og opplæring frem mot voksenliv, ifølge Sommer (2003a). Det står i motsetning til synet på unge som aktører, som Gulbrandsen (2008) forstår som unges bevegelige posisjoner i samspill med voksne. Konteksten for Endres medvirkning i egen problemløsning, og indirekte oppdragelsen, blir en aktiv påvirkningsprosess fra de voksne. Dette kan knyttes til en tradisjonell pedagogikk, som i mindre grad vektlegger demokratisering og medbestemmelse for unge (Bowen & Hobson,

1987). Det står i kontrast til forståelser av brukermedvirkning i barnevern, som saksbehandlerne uttrykker i intervjuene (jf. kapittel 4.2 og 4.3).

Ungdom som er i startfasen av å utvikle alvorlig atferdsproblematikk, risikerer å havne i en marginalisert posisjon i samfunnet. Om Endre avbryter utdanning kan dette gi negative konsekvenser både i form av begrensede arbeidsmuligheter som ufaglært, i tillegg til lav avlønning, eller også avhengighet av offentlig stønad. Syltevik (2013) beskriver at brukermedvirkning i velferdstjenester bygger på en aktiveringsdiskurs, som et ledd i å forebygge at brukere blir stønadsmottakere. Studier viser at ungdom med alvorlig atferdsproblematikk sliter med problemer som er svært marginaliserende og stigmatiserende, gjennom at de er på siden av samfunnet fordi de mislykkes på skole og i jobb. De utvikler sosiale og følelsesmessige problemer og opplever utstøting (Christensen & Mauseth, 2007, s. 1095). De barnevernsansatte skal forebygge at Endres situasjon utvikler en marginalisert posisjon for han i samfunnet. Ulike studier tyder på at skolegang kan moderere risiko rundt unge (Nordahl et al., 2005). Likevel er det grupper av elever som ikke vil finne seg til rette eller opplever mestring – uansett tilrettelegging. Videregående skolegang er knyttet til økende dropout-problematikk. Aamodt (2006, s. 327) hevder at brukernes individuelle og personlige historier er uttrykk for strukturelle og kulturelle forhold. Det samme kan sies om Endres historie om skolemotstand.

Å supplere observasjon av Endres medvirkningsmuligheter med å intervjuer han i etterkant av et Flipover-møte, bidrar til å nyansere mine antagelser om guttens medvirkning i møtet. Før jeg møter han, er jeg blitt anbefalt av de barnevernsansatte at jeg ikke bruker begrepet «skole» til gutten. Det er jeg påpasselig med, ved at jeg i intervjuet med han, stiller spørsmålet om hvordan han ser på det å kombinere *kurs* og jobb den kommende høsten som elev på videregående. At «skole» anbefales å erstattes med «kurs» i samtale med Endre, bidrar til å skjule både maktulikheten og konflikten med Endre i barnevern. Deler av intervjuet med han forløper seg slik (E: ungdom, G: forsker):

G: Men synes du det er noen problemer du har fått løst i møtene<sup>19</sup>, når du ser deg tilbake?  
E: Det er det at de har ordna penger og jobb til meg.  
G: Men har det vært helgejobb?  
E: Nei, sommerjobb og andre ferier, i fjor sommer tjente jeg vel 17000 på under fire-fem uker.  
G: Så nå får du også sommerjobb?  
E: Ja, men de har vært litt trege, og det har vært andre som har begynt å spørre. Men jeg har jo jobbet der i to år før og kan det.  
G: Det betyr nok sikkert mye at du er kjent der.  
E: Så dem bør jo kanskje ha noen som kan det.  
G: Tror du det blir bra å begynne på videregående nå da, å kombinere jobb og kurs?

Han svarer det er hard jobb der han skal være og peker igjen på den dårlige betalinga og at jobben er slitsom. Jeg spør deretter om han vil fortsette med Flipover-møtene, men han svarer at han ikke vet.

G: Hva har du lyst til? Har dere snakket noe om det hjemme?  
E: Samme for meg ... kan jo kanskje fortsette, da kan dem jo ordne jobb i ferier. Jeg gidder ikke jobbe dårlig betalt i feriene, det skal jeg prøve slippe unna. Det blir jo på en måte skolen min, da vil jeg ha like lang ferie som alle kameratene mine. Hvis jeg skal jobbe, da skal jeg i all fall ha litt mer penger, kjipt å jobbe i ferier for 200 kroner dagen.  
G: Ja, du synes det blir lite?  
E: Åtte timer om dagen, streve hele tiden, kommer hjem og er dritsliten og orker ikke gå ut. Sånn går jo nesten hele ferien hvis jeg skal jobbe. Da vil jeg i all fall ha litt mer penger.  
G: Da tenker du at x som leder Flipover-møtene kan hjelpe deg med noen ting som faller på plass?  
E: Mmm.  
G: Har du kunnet anbefalt Flipover til andre ungdommer?  
E: Jaaa.  
G: Hva ville du gitt som begrunnelse?  
E: Det er sunt.  
G: Det er sunt? På hvilke måter?  
E: Det er dem som har ordnet jobb til meg ... og så mye andre ting.

I samtaleutdraget starter jeg som intervjuer med å spørre om det er noen problemer han synes han har fått løst gjennom Flipover-møtene, noe som jeg erkjenner har stammet fra min forventning om hans medvirkning som demokratisering og styrking for å påvirke eget livsløp mot voksenlivet. Det kan med Ulvik (2009) kalles en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs. Endre oppgir hjelpen fra barnevernet som bistand til å ordne jobb. Han uttrykker på samme tid noe viktig om sitt eget utviklingsløp, da skolen som sosiokulturell aktivitet ikke gir han mening og trivsel i hverdagen.

---

<sup>19</sup> Flipover-møtene.

I det samlede materialet fra Flipover-møtene til Endre, viser han seg over gjennomsnittet interessert i økonomiske forhold og goder som arbeidstid, ferie og lønn. Det han har krav på er et tydelig fokus hos han. Dette kan sees som en rettighetsdiskurs innenfor deltakelse og medvirkning fra barn og unge, og et rettmessig grunnlag for medvirkning (op. cit.). At barnevernet har hjulpet han med å skaffe jobb er et økonomisk gode han tilsynelatende begrunner som motivering for Flipover-møter. I et interaksjonistisk perspektiv kan posisjonering i intervjuet trekkes inn i analysen, og om han ønsker fremheve seg selv som først og fremst arbeider, som en motvekt til det tradisjonelle skolelivet. I en klassisk studie av Paul Willis (1977) beskrives arbeiderklassegutters dyrking av fysisk ufaglært arbeid som en posisjonering mot skolekulturen, noe som kan ligne på posisjonen Endre inntar. En annen innfallsvinkel kan være at han i samtalen med meg, foretar en positiv selvpresentasjon og inntryksstyring i samtalen vår for å redusere eller bagatellisere risikoen rundt seg (se f.eks. Järvinen og Mik-Meyer, 2005, for en nærmere diskusjon om dette). Endre foretar en normalisering av kontakten med barnevernet, gjennom å poengtere at hjelpen består av at de har «ordna penger og jobb». Den bekymringsfulle situasjonen med rusproblematikk og et uheldig vennenettverk som har ført han i kontakt med barnevernet, i tillegg til høyt skolefravær, kommer slik i bakgrunnen, og han foretar en positiv selvpresentasjon.

I intervjuet uttrykker Endre at hjelpen han har fått fra barnevern (å skaffe jobb) har vært «sunt». Det kan tolkes som at Endre har noen ideer om at kontakten med barnevern har gitt han fordeler i form av hjelp med å skaffe arbeid, samtidig som det er «sunt» ut fra psykososiale begrunnelser. Det blir motsatsen til lediggang, manglende mestring i hverdagen og marginalisering; det å stå utenfor samfunnslivet – som noe «usunt». På mitt spørsmål om han tror han vil fortsette med Flipover-møter svarer han «kanskje», fordi barnevernet da fortsatt kan hjelpe han å ordne arbeid i feriene. I ettertid ser jeg at fokuset hans på økonomiske forhold og rettigheter antakelig ikke er så uvanlig likevel, all den tid Endre kjemper med både barnevern og foreldre om nettopp å slippe videre skolegang. Da gir det mening at han i en situasjon med påtvungen skolegang, kjemper om best mulig økonomiske og materielle rammevilkår. Ett av de dilemmaer Sandbæk (2004) påpeker i forhold til unges medvirkning, er at å etterspørre unges egen kunnskap i hjelpetiltak, kan medføre skuffelse og

maktesløshet når ønskene av ulike grunner ikke tas til følge. Jeg vil heller fokusere på hvilke ønsker fra unge brukere som de kan få gjennomslag for, i det institusjonelle møtet med barnevern.

Endre begynner på videregående skole. Møtene mellom Endre, barnevern og sosialt nettverk preges i økende grad av den negativitet og misnøye gutten uttrykker om skolen. Etter hvert begynner Endre å mistrives i bedriften han er tilknyttet som lærling også. Barnevernet svarer med enda mer tilrettelegging, og går inn for å styrke kontakten mellom skole, hjem og arbeid. Askheim (2007) omtaler empowerment som preget av en *liberal styringsstrategi* der individet sees som autonomt og med potensiale til kompetent medborgerskap ut fra dominerende diskurser om veier til det gode liv. Skolegang blir en entydig og dominerende kulturell forestilling om hva som kan utvikle unggutten til en kompetent medborger i samfunnet. Men det er de voksne som definerer det, ikke Endre.

«Arbeid/Skole» forblir et gjennomgående møtetema for Endre. Samtidig øker skulkingen hans i videregående skole, enten ved at Endre ikke kommer seg til skolen, eller ved at han drar hjem før skoledagen er ferdig. Når temaet skole igjen kommer opp på et av de siste Flipover-møtene jeg følger han, ytrer Endre følgende om sitt neste skoleår på videregående:

E: Jeg vil ha et hvileår

Møteleder: Vi planlegger ikke neste år nå. [Lukker diskusjonen og går videre, min anm.] De andre tre dagene på jobb, er det annerledes enn tidligere?

I denne situasjonen blir Endres ønske om et hvileår avvist av møteleder, og hun vender tilbake til den daværende lærlingjobben til Endre, slik det forelå som et tema på møtetidspunktet. Møteleder foretar et interaksjonelt grep, og fokuserer på det som fungerer bedre, nemlig dagene med praktisk arbeid. Jeg opplever ikke noen utforskning av guttens ønske om et hvileår, og hva dette kan inneholde. En utforskende tilnærming til Endres opplevelser av skolegangen, trenger ikke å bety et gjennomslag for ønsket om å slutte på skolen. Det kan derimot utvikle medvirkningspraksis preget av dialog og forhandling; med begrunnelser, forhandling og argumentasjon mellom partene (Sommer, 2003a; Gulbrandsen, 2008). Det som kan sies å være Endres talerett som ung bruker, blir ikke fulgt opp av de voksne. Større

medvirkning for Endre, ville vært og latt han utdype hva han ser for seg med et hvileår fra skolen, og om det betyr lønnet arbeid eller et friår uten noen sysselsetting. Med den riktige støtte fra barnevern og privat nettverk, kunne muligens et hvileår fra skolen i form av lønnet arbeid gitt han andre utviklingsvilkår og større tilfredshet med livssituasjonen, enn han gjennomgående gir uttrykk for som skoleelev.

I de aller siste Flipover-møtene jeg følger Endre, er barnevernet begynt å fokusere på hans andre år på videregående skole, fortsatt med arbeidslivstilknytning. To av Endres lærere på videregående skole, samt guttens støttekontakt inviteres etter hvert inn i flere av guttens nettverksmøter for å skape en bedre kobling mellom hjem, skole og fritid.

Gjennomgående uttrykker Endre og foreldrene misnøye med flere forhold ved skoleløpet, både praktiske ting som skole- og arbeidsutstyr, faglig innhold, skoleoppfølging, manglende informasjon og kontakt med skolen, og etter hvert også arbeidsforholdene som lærling.

Mor: Vi bruker tid på å motivere Endre til å gå på skolen.

Lærer til E: Du skulle hatt friluftsliv med klassen på fredager. Det er fine dager de har.

[E sitter med hodet hvilende ned mot armene på bordet].

Møteleder I til E: Kan du si noe om skolen, går det bedre?

E: Jeg hater friminuttene, jeg sitter og venter på at jeg skal få gjort noe og dra hjem.

Lærer: Du får lage et opplegg i pausene.

Ingen av de voksne utforsker hva som ligger i Endres utsagn om at han hater friminuttene, og om det innebærer eksempelvis ensomhet, utstøting, kjedsomhet eller mangel på sosial mestring. Utsagnet hans viser at han informerer hvordan han opplever skolelivet, og det foreligger sånn sett en svak grad av informasjonsrett og talerett, ut fra medvirkningsgrader i NOU 2000:12. Guttens utsagn blir likevel stående uimotsagt og han blir ikke bedt om å begrunne eller utdype det han formidler. Ingen spør heller læreren om hva han ser for seg med «å lage et opplegg i pausene», og om det er av faglig eller sosial karakter. Sett utenfra kunne Endres utsagn om friminuttene gitt de voksne noen nøkler til forståelse av den voksende skolemotstanden og mistrivselen hans på skolearenaen, slik jeg ser det. Ved å samtale om det i møtet, ville antakelig gutten selv også konstruert mening. I stedet foretar møtelederen et fokusskifte, og henvender seg til guttens støttekontakt og ber han fortelle litt om hva han og Endre bruker gjøre i lag på fritida. Sosialarbeideren foretar en strategisk vending i samtalen

gjennom å snakke om det som fungerer i Endres livssituasjon. Det kan uttrykke løsningsorienteringen i Flipover-metoden (Døsvik & Finseraas, 2005). Støttekontakten forteller de har drevet med musikk, at de går turer, er hjemme hos støttekontakten og at de er begynt å trene i lag. Dermed overhøres guttens uttrykk for mistriivsel og hans meninger om skolen. I sosialarbeideres styring av samtaler med brukere og definering av temaer, utøves det makt (Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

Egelund (2003) diskuterer at det i sosialt arbeid konstrueres problemidentitet som en del av grunnlaget for hjelp. Det skapes et skille mellom uverdige og verdige klienter, der medfødte problemer gir en klient som i større grad er verdig hjelp. De uverdige klienter er de som ansees som mer eller mindre selvforskyldte i egen problematikk, for eksempel ut fra lav motivasjon. Endres klager om mistriivsel brer seg etterhvert til lærlingbedriften også. Siden hjelpen og tiltakene knyttet til skolegang ikke gir noen effekt, kan det konstrueres oppfatninger om at problemene er selvforskyldte. Selv om ikke noen av deltakerne karakteriserer Endre slik i møtesammenheng, kan han etter hvert tilskrives som både «lat» og «motvillig» av barnevern.

I et av de siste møtene er to av Endres lærere invitert inn, i tillegg til foreldrene, bestemor, onkel, møtelederne og meg. En av møtelederne innleder møtet med å spørre den ene av lærerne om hvordan det er med skolesituasjonen til Endre, men avbrytes av lærer 1 (kontaktlærer) som henvender seg direkte til Endre med at han har en «gladnyhet». Møteleder 1 tar seg ikke tid å vente på hva gladnyheten er, men spør Endre om han ikke var på skolen i går. Foreldrene og Endre bekrefter det og gutten svarer han lå hjemme og sov. Lærer 2 skyter inn at det er «halvdager» gutten har på skolen. Far forklarer at det er lett for Endre å dra hjem i lunchpausen, mens mor sier at hvis det ikke er noe spesielt å gjøre, så forsvinner han gjerne og at det var likedan på forrige skole. Møteleder 1 henvender seg så til lærer 2 og spør om det har vært noe skulk, noe læreren bekrefter. Når møteleder følger det opp med å spørre læreren om det er noe utbytte for Endre å være på skolen, får hun til svar at det har vært det i det siste. Læreren kan fortelle at gutten er kommet godt i gang med skolearbeidet. Dette bidrar til å nansere bildet av Endres skoleopphold som utelukkende vanskelig.



Lærer 1 vender deretter tilbake til gladnyheten, som er at klassen skal på tre dagers skoletur til våren. Endre nøler litt, men sier så at han vil bli med, ut fra begrunnelsen om at han «slipper å jobbe da». Mor sier til lærerne i møtet at Endre nok har behov for å få beskjeder og informasjon gjentatt og forklart mer på skolen.

Lærer 1: Han har en skoleplass. [Han får informasjon om han møter opp, min anm.].

Møteleder 1: Kan det være aktuelt med en annen plass å jobbe da?

Lærer 1: Jeg kunne ha tenkt meg han som elev fem dager i uka [neste skoleår, min anm.].

E: Herregud!

Endre rister oppgitt på hodet til mor, og får støtte av både mor og bestemor som er med i møtet, ved at de er samstemte i at Endres forsvinningsnumre fra skolen vil øke ved teoretisk skolegang på heltid. Saksbehandler fra forvaltning som er til stede i møtet, følger det opp og spør hva Endre kunne tenkt seg da, hvorpå Endre svarer en annen studieretning som går på lyd og lys. Onkel supplerer Endre ved å utdype det nye studiet og beskrive denne type opplæring. Bytte av studieretning overhøres av møtelederen i Flipover-møtet, og hun dreier inn på andre temaer.

Kort tid etter dette møtet, ender det med at Endre dropper ut fra videregående skole. Jeg reflekterer i ettertid om det er kontaktlærerens ønske om å ha han som fulltidselev på skolen som blir et vendepunkt for gutten, og som blir avgjørende for at han dropper ut av skolen. Endre har som mindreårig bruker ikke blitt gitt autonomi til å velge bort skolegang, eller fått god nok støtte til å finne alternative løp som bytte av studieretning eller arbeid på heltid, ut fra det jeg som forsker gjennomgående har observert. Skulle utøverne invitert Endre inn i reelle forhandlinger om skolesituasjonen, og overført reell makt til han, ville det kunne medført at han valgte å avslutte skolegang lenge før. I samhandling med barnevern er det ikke et gyldig valg i medvirkningsdiskursen.

### **Robert: «Kontrollere sinnet mitt og takle vanskelige situasjoner»**

Alle tre ungdommene jeg har fulgt i Flipover-metoden har utfordringer i forhold til sinnemestring, og det viser seg at det har forekommet sinneepisoder der ungdommene har gått løs på foreldre eller materielle omgivelser.

Når jeg første gang deltar i Roberts nettverksmøter i Flipover-metoden, introduserer møteleder 1 temaet «*Kontrollere sinnet mitt og takle vanskelige situasjoner*», som det problemområdet gutten har valgt å jobbe med fremover. Sinne som tema har gutten initiert ut fra forberedende enesamtaler med barnevernet i forkant.

Med seg i møtet har unggutten invitert mor, søster, stefar, lærer og en venninne. I tillegg er det to møteledere med. (R er Robert, M1 er møteleder 1, M2 er møteleder 2 og J er venninne): Møteleder 1 innleder med å spørre Robert om det har skjedd noe siden forrige gang de møttes.

M1: Nytt siden sist?

R: Tøff helg – Heisen<sup>20</sup> i midten.

M1: Hvorfor? Vil du si noe?

R: Pappa bryr seg ikke. Mista A. igjen [ekskjæresten]. Jeg har vennene mine som er der for meg.

Mor: Det går litt opp og ned.

R: Noen ganger griner jeg, noen ganger flirer jeg. Jeg har verdens beste venner, de styrker meg. Jeg har J. [Venninnen som er med i møtet.]

J: Jævlig bra, Robert [rørt]. Hun omfavner han.

R: Åååhh ... [rørt].

M1: Hvis pappa begynner bryr seg, går Heisen opp?

R: Litt. Ser mer på stefar som pappa, han oppmuntrer og støtter. Pappa er ute av bildet.

Stefar: Jeg prøver. Robert har forandret seg veldig, er ærligere. Han er sårbar, vi må snakke roligere.

M1: Det har tidligere vært frustrasjon over hjemmeforholdene på grunn av den verbale kommunikasjonen.

R: Jeg kjenner når jeg begynner bli litt aggressiv.

M1: Vi kan gå på styrker først [henspiller på Heisen].

R: Hva betyr det? [møteleder forklarer]

Møteleder 1 spør representanten fra skolen hva Robert er flink til. Læreren karakteriserer Robert som «uredd» og «ærlig». Henvendt til Robert sier han: Du er villig til å prøve nye ting. Læreren henviser så til en episode der Robert i sinne lagde et hull i veggen på skolen:

Lærer: Du reparerte hullet.

R: Jeg var dritsur.

Lærer: Vi har en vei å gå der.

M1 til venninne J: Styrker til R?

Venninne J: Følsom, det er en bra ting.

---

<sup>20</sup> Heisen er verktøyet for kartlegging av unges livssituasjon og nettverk i Flipover-metoden, jf. kapittel 2.2.

M1 til R: Du innrømmer det? Mange gutter innrømmer det ikke.

Søster: Smart.

R: Okay, sosialt sett er jeg ganske dum, korttenkt. Når det gjelder skole er jeg smart, men har aldri brukt det. Jeg startet å skulke ganske tidlig, men jeg er allikevel smart i forhold til jevnaldrende.

Mor: Jeg vet ikke om jeg kommer på mer.

R: Min egen mor kommer ikke på noe positivt ...! [fleiper].

Mor: Jo, det står jo der. [Hun peker på styrkene på flipover-arket, som er fylt ut fra tidligere kartlegging av R sine styrker.]

Møteleder 2 forklarer Heisen på flipover-arket, og viser styrkene til Robert og peker på hvordan han kan gjøre bruk av dem. Ordet går til stefar, som er til stede i møtet:

Stefar: Flink til å vise andre at han bryr seg. Han har fornuftige meninger og handlemåter når han kommer på ting.

M2: Eksempler på det?

Stefar: Flink til å spørre om ting generelt, men har oftest løsningene selv.

I den første halvdel av møtet viser møtelederne en vilje til utforskning av det Robert ytrer. De spør om hvorfor det har vært en «tøff helg» og hvorfor gutten er «midt i Heisen» (og om Heisen går opp hvis pappa bryr seg). De ber om eksempler når stefar sier at Robert «har fornuftige meninger og handlemåter». Møteleder bringer også inn det Robert og de foresatte har fortalt om hjemmesituasjonen slik den var før: «Det har tidligere vært frustrasjon over hjemmeforholdene på grunn av den verbale kommunikasjonen». Møtelederen bidrar slik til det som Gulbrandsen, Seim og Ulvik (2010) kaller å reetablere den unges historie.

I den innledende samtalen i nettverksmøtet har Robert et medvirkningsrom, der det han uttrykker følges opp av møtelederne, de voksne lytter på det han reflekterer om sin egen situasjon, de stiller oppfølgende spørsmål ved det han introduserer, og gir han innspill. Med Gulbrandsen (2008) viser det at posisjonen som både ungdom og bruker er bevegelig i samhandling med voksne. Det skapes nye muligheter for hvem Robert kan være i forhold til omsorgspersonene i møtet. Det kan sees som et bilde på produktiv makt, slik Juritzen (2013) beskriver maktutøvelse i profesjonell hjelp. Samarbeidet gir brukeren redskaper til mestring av eget liv, og hjelperens legitime makt «produserer» noe positivt og godt i relasjon til brukeren (op. cit.). Det kan relateres til at makt skaper sosial praksis (Jørgensen & Philips, 1999).

En av møtelederne sier at de skal gå over til tanker, følelser og betraktninger rundt temaet. Slik forløper resten av møtet om Roberts problemer med sinnemestring:

R: Få ut aggresjonen på andre måter enn å telle til ti.  
Søster: Du rekker ikke å telle til tre en gang.  
R: Jeg slår vilt.  
Søster: Det finnes andre måter.  
Mor: Du må slå altså?  
R: Det hjelper å ødelegge ting, men det ikke er noen positiv måte. Jeg må få det ut fysisk.  
M1: Hva med boksesekk på rommet?

Det kommer til en diskusjon om ulike teknikker for sinnemestring, ut fra at en bekjent av Robert har prøvd det. Robert rekker opp hånden og sier han ikke tror sinnemestring fungerer. Barnevernet lanserer trening som en metode for å mestre sinnet. Møteleder 1 spør de som er samlet om hvem som kan hjelpe Robert, og sier at de nå beveger seg over på løsninger.

M1: Hva vil du skal skje når du blir sint?  
R: J [venninnen] og venner er flink å hjelpe meg når jeg blir frustrert og lei meg  
M1 til J: Hva gjør du?  
Venninne J: Prøver å snakke, si ting som gjør det lettere.  
M1 til R: Er det noen forskjell på det J. sier og det mor sier?  
R: Jeg vet ikke, men det er lettere med venninner, enn at guttevenner roer meg ned.  
M1: Er søstera di en sånn person?  
R: Neeei, da blir det verre [begge ler].

Møteleder 1 henvender seg først til Robert for å høre hva han selv ønsker av støtte eller hjelp når han blir sint, og det Robert gjentar om hjelp fra venner, utforskes av møtelederen. Roberts egen forståelse blir tatt på alvor. Samhandlingen mellom Robert og barnevern skaper bekreftelse av gutten og at hans synspunkter er viktige. Lundby (2003) uttrykker det som en posisjon der utøveren er et vitne som skaper gyldighet i det motparten uttrykker.

Søsteren forteller at hun selv har hatt samme problemer med sinnekontroll som broren, og at det har tatt tid å lære seg kontroll. Robert kommer inn på han prater med venninne J på MSN når han er lei seg (MSN er et tidligere chatteprogram på internett, nå erstattet av Skype). Møteleder 2 vender deretter tilbake til trening som en løsning på sinneproblematikken, og

spør så nettverket hva slags trening som passer for Robert. Hun gjør seg klar til å notere løsninger ned på flipover-arket.

Søster: Boksing

Mor: Sykling

Stefar: Med en boksesekk på rommet, hva vil skje når du er borte og blir sint?

M2: Tidligere sport du har drevet med?

Robert nevner en kampsport han har drevet med før, men sier at det ikke passer han. Mor innskyter at han var veldig flink da. Robert spør så hvor lenge egentlig møtet varer, og sier han og venninnen har avtalt å spise med noen andre venner. Møteleder 2 svarer at de skal holde på en halvtime til, og at de skal finne løsninger til neste gang (hun forklarer Flipover-metodikken kort til Robert). Læreren foreslår svømming, noe Robert avslår. Mor utdyper med å si at gutten bare henger med venner der, og at det blir lite svømming. Det blir en pause i møtet, der Robert stikker ut. Foreldrene diskuterer møtelengde og møtetidspunkt med møtelederne. De sier det er bedre at Robert får vite hvor lenge møtet skal vare. Mor sier at gutten alltid lager andre avtaler i etterkant av et Flipover-møte.

Møteleder 2 fortsetter etter pausen og kommenterer sinnet til Robert, som noe som er bygd opp på grunn av ting som har skjedd tidligere i livet, som at biologisk far er forsvunnet ut av livet hans (slik Robert hevdet tidligere i møtet og i samtaler med barnevernet). Hun spør gutten om det er noe han kan gjøre med det *nå*.

R: Nei, egentlig ikke.

M1: Går det an å tenke om det på en annen måte?

R: Tror ikke det blir enklere.

Søsteren spør Robert om han kan snakke mer om det med andre, og møteleder henvender seg til mor med spørsmål om det hjelper å sette ord på tingene. Mor bekrefter at hun synes det hjelper. Både mor og søster henvender seg til Robert og spør om han hører det de sier. Robert svarer han er enig i at det hjelper å snakke om ting. Så sier han plutselig at han tviler på det (at det hjelper å snakke).

Stefar: Jeg tviler ikke på det. Å få det ut ved å snakke. [Mor sier seg enig med stefar.]

R: Ja ...  
M2: Hvem kan ha vært en slik person? [som gutten kan snakke med].  
R: Det har egentlig alltid vært venner.  
M1: La være å spørre vennene for mye, kanskje spørre J [venninne] i stedet for?  
R: Tror du det er lurt?  
M1: Ja. [Begge ler.]

Robert forteller om en gutt han var bestevenn med før, og «når det kom til damer», som han uttrykker det, så spurte han alltid han til råds. Søsteren innskyter at denne vennen fikk han til å gjøre ting. Robert kommenterer at han blir lett påvirket av venner, på både godt og vondt. Han kommer selv inn på at han har gått og pratet med en skolepsykolog tidligere, noe som hjalp han. Søsteren vender tilbake til ulike sinnemestringsstrategier igjen. Læreren i møtet spør Robert om han synes det høres dumt ut.

R: Jeg vet ikke helt.  
Stefar: Du kan ikke bli sintere.  
Søster: Du må ha mat. [I samtalen har det kommet frem at Robert ikke spiser før langt på dag enkelte ganger, og at det kan gjøre han fortere sint, min anm.]  
M1: Flere punkter? Har du kunnet tenkt deg noe?  
R: Prate med J. [venninnen].  
Søster: Enn hvis du blir dritforbannet på henne? [R. og J. går ikke på samme skole, min anm.]

Møteleder 1 etterspør hvilke tider gutten og venninnen er sammen, men stefar foreslår at gutten også kan ta opp kontakt med gamle venner. Robert innvender at de ikke har tid. Møteleder 2 henvender seg til Roberts venninne om hva hun tenker.

Venninne J: Jeg tenker det er bra, det er bare å ringe. Jeg tar meg tid, ring eller send en SMS.  
R: Hun har alltid tid å hjelpe meg.  
Mor: Det er bra.  
M2: Kommer du til å kontakte henne?  
R: Hvis jeg er sint, ja, hvis jeg er forbannet, nei.

Søsteren uttrykker at han «må tømme litt ut av koppen før det er for fullt». Hun ber broren om ikke å la seg provosere av alt, og at han kan prøve å forlate situasjonen. Stefaren kommer inn på hva de kan gjøre hjemme, og Robert svarer han tror at det er mest det med venner som irriterer han. Stefaren bedyrer at det er de som foreldre Robert skal snakke med, men gutten uttrykker at han ikke kan gjøre det når han først er blitt forbannet. Møteleder 1 ber Roberts

søster gjenta noe hun sa, og hun sier Robert bør gå ned og ta den praten med foreldrene før det eksploderer. Mor utdyper at gutten ikke kan gå løs på døde ting når han blir sint, men hun tilføyer at han er blitt flinkere å si fra når sinnet bygger seg opp. Robert samtykker i det. Søsteren uttrykker at hvis han får kontroll på sinnet sitt, blir alt bedre, for eksempel manglende kontakt med faren og takling av andre vanskelige situasjoner. Hun tilføyer at den manglende kontakten med faren gjør Robert sint, men at han må kontrollere det på en annen måte. Møteleder 2 tar i samtalen initiativ til at Robert skal gradere sinnet sitt og spør om han kan skalere (på en skala fra 1 til 10), for hvor grensen går for når han kan kontakte venninnen for hjelp. Robert svarer 6, og at etter dette hjelper ingenting.

R: Enkelte ganger kan en 6-er forandre seg til en 2-er. Blir det over 6, klarer jeg ikke tenke selv, på 8 er det høyeste der andre kan hjelpe meg.

M2: Vi må ha handlinger som gjør at du ikke kan komme til 8 [Roberts valg av løsninger, min anm.]

Skalering av sinnesituasjonen som et hjelpemiddel i samtalen, viser profesjonell støtte til Roberts egne opplevelser om sinnet sitt. Skalering er et hjelpemiddel i utviklingsstøttende kommunikasjon, der veiledning rettes mot samspill som fungerer i brukerens livssituasjon (Andresen, 2000).

Ved at Robert inviteres inn i dialog gjennom beskrivelser av eget sinne, og på hvilket nivå han klarer å snu sinnesituasjonen, er hensikten er at han skal identifisere faktorer som gjør at sinnet ikke blir for stort. Møteleder åpner for å velge løsninger (handling) som gjør at Robert ikke havner på en skala 8 av sinnet. Deltagerne har diskutert ulike treningsformer, og det ender opp med at Robert og stefar blir enige om at de skal oppsøke treningsstudio på stefars jobb i lag. De avtaler to tidspunkter per uke. Robert vil helst begynne trene uka etter, men familien og møtelederne overtaler han til å starte treningen samme uke. Gutten vil først ikke, men lar seg overtale.

Det er gjennomgående notert ned tanker, betraktninger og løsninger på flipover-arket av møtelederne:

## Tema/livsområder

## Løsninger

Kontrollere sinnet mitt og takle vanskelige situasjoner	Robert: Snakke med venninne J Få ut energi gjennom fysisk aktivitet Søster: Boksing Boksesekk hjemme Stefar: Treningsstudio med stefar Robert: Snakke om ting som har skjedd før Få det ut X (tidligere psykolog) Møteleder: Sinnemestringskurs (14 ganger) Søster: Spise regelmessig
--	---

Robert velger to konkrete handlinger/løsninger som møteleder 2 noterer:

1. Ta kontakt med venninne J (når sint) – SMS – nett – mobil
2. Treningsstudio med stefar 2 ganger i uka mandag 18.00, torsdag 18.00

Neste møte avtales drøye 2 uker senere. Da skal handlingene de avtalte evalueres.

Roberts møte om sinnemestring illustrerer at han er i sentrum i nettverksmøtet. Sånn sett oppfylles Flipover-metodikkens formål om at ungdom skal være fokuspersion (Døsvik & Finseraas, 2005). I møtet blir det tydelig for meg at Robert blir gitt både informasjonsrett og talerett, gjennom at han får snakke om det han tror er både bakenforliggende årsaker til sinnet sitt (manglende kontakt med biologisk far og brudd med kjæresten). I tillegg får han anledning til å formidle hvordan sinnet utarter seg. Robert får bestemme om eksistensen av sinneproblemet, og gis anledning til å informere selv. Han blir snakket med, ikke til. Videre blir han gitt forhandlingsrett og beslutningsrett i forhold til å bestemme hva som skal gjøres med problemet, gjennom å velge mellom de ulike former for hjelp som både han og nettverket foreslår i det aktuelle møtet. I samhandling understøttes brukermødvirkning ut fra grader i NOU 2000:12, og slik brukermødvirkning som en mulighet til å definere eller uttrykke noe



om egen problematikk, og være med på å avgjøre om det skal foretas noe med problemet (Seim & Slettebø, 2007). Nettverket i møtet bidrar til å lansere løsninger som treningsaktiviteter og samtaler med fortrolige venner før sinnet bygger seg for mye opp. Robert avviser flere treningsformer, og er selv inne på å snakke med en psykolog i tillegg, fordi det har gitt han utbytte før. Han lander på løsninger som trening i lag med stefar og samtaler med venninne J, som er med i møtet. Det er et uttrykk for forhandlingsrett som en grad av brukermedvirkning (NOU 2000:12). At Robert har invitert inn søsteren og venninnen, som er nært han i alder, kan virke balanserende i forhold til overvekten av voksne på møtet. Søsteren fremstår i tillegg med modellstøtte, gjennom at hun selv har hatt sinneproblematikk og har lært å kontrollere sinnet sitt. Nettverket beskriver Robert positivt, og han får selv anledning til å beskrive egen sosiale kompetanse når han uttrykker at han «kan være sosialt sett korttenkt». Han fremhever også seg selv som smart og skoleflink. Gjennom Roberts mening om hvordan han fungerer sosialt, uttrykker han selv et forbedringspotensial. Det bidrar til å konkretisere hva Robert trenger jobbe med i lag med barnevern, gjennom individuelt endringsarbeid. Samhandlingen uttrykker det som Ulvik (2009) kaller for en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs, der interaksjonen med barnevern og nettverk kan bidra til guttens psykologiske vekst. Det er et syn som baserer seg på at barn og unges kunnskaper, holdninger og ideer utvikles i samhandling med andre (Vygotsky, 1978; 2012). Som et ledd i å unngå konflikt mellom brukerens målsettinger og systemets målsettinger, kan sosialarbeidere også fokusere på samarbeid om brukerens personlige utvikling (Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

I ett av Endres møter kommer også temaet manglende sinnekontroll opp, på bakgrunn av utagerende sinneepisoder som har skjedd hjemme hos han mellom Flipover-møtene. I hans møte forløper imidlertid samhandlingen annerledes, sammenlignet med Roberts møte. Møteleder anvender livsområdekort som består av en kortstokk som navngir ulike livsområder og betydningsfulle livstema for Endre. Ett av kortene kalles *Sikkerhet*, som går på ungdommens sikkerhet i hjem og familie. Det er møteleder som velger ut kortet. Hun konfronterer gutten med om det er så at han kan slå moren sin, og at det ikke finnes argumenter for vold.

Mor til Endre: Vi vet hvem som begynner å yppe seg. Hva har pappa måttet prøve noen ganger?

Faren svarer han har måttet holde igjen Endre fra å gå løs på mor noen ganger. Det har også nylig forekommet en alvorlig voldsepisode hjemme der gutten slo hånden gjennom glass. Møteleder introduserer forslag om en nylig oppstartet sinnemestringsgruppe for ungdom, og inviterer gutten inn dit. «Det handler om å bli sint, men så slår man ikke», sier møteleder. Far innskyter at han selv har måttet lære seg å tøyle sinnet sitt. En lærer som deltar i møtet stiller Endre et spørsmål om sinnet hans. «I løpet av en uke, hvor mange ganger er du så sint at du vil slå noen?». Endre svarer at det er «10 ganger i løpet av en uke».

Mor til Endre: Kompisen din syntes det var pinlig at du slo meg.

Bakgrunnen er at Endre ved et tilfelle forsøkte å slå mor da han kom hjem med en venn. Mor irettesetter Endre uten at møtelederne griper inn i interaksjonen. Møteleder oppfordrer igjen Endre til å bli med i en sinnemestringsgruppe. Far kommenterer at sinnet oppstår når de som foreldre setter grenser for gutten, og mor tilføyer at Endre provoserer når han kommer hjem i helgene. Læreren kommer inn på at gutten kan miste kontrollen på seg selv, men at han kan lære seg noen knep for å motvirke dette. Endre svarer at det tar lang tid før han eksploderer. Samhandlingen preges av at noen av de voksne i møtet stiller han spesifikke spørsmål omkring sinnet hans, men går over til det som i streng forstand kan tolkes som irettesettelser og moralisering (spesielt fra mor). Unntaket er læreren som støtter opp om Endres formidling av eget sinne, ved å be Endre skalere sinnet sitt. Han avventer også Endres svar. Som observatør opplever jeg at mor, som vist ovenfor, deler private opplysninger med et moraliserende preg, uten å bli stoppet av møtelederne. Det kan diskuteres om det er foreldrene eller Endre som blir hørt av barnevernet.

Det betyr ikke at Endres manglende sinnemestring overfor foreldrene ikke skal tas på alvor, eller at tematikken skal forties eller er et uegnet møtetema. Det er den lite utforskende kommunikasjonen jeg som observatør merker meg ved samhandlingen. Endre mottar lite støtte til formidling om sinneproblemet fra møtelederne, og gis få muligheter til å utdype

situasjonen i særlig grad, ut fra sitt eget syn. Et eksempel på det er at ingen av nettverksdeltagerne tar tak i guttens svar om at det tar lang tid før han eksploderer. Endre blir heller ikke motsagt eller bedt om å beskrive hva som gjør han så sint at han eksploderer «10 ganger i løpet av en uke». Mange av de voksnes henvendelser til Endre, omfatter derimot de voksnes «fornuftsbaserte» resonnement og skissering av mulige uheldige konsekvenser av for eksempel manglende sinnemestring, skoleskulk og rusbruk, som er noen av de temaer han har gjennom møtene jeg følger han.

Saksbehandlerne bruker i enkelte av samtale med meg begrepet «motivering», når det kommer til å få ungdommen til å handle riktig, mens det fra min posisjon som observatør like gjerne grenser mot det som Skjervheim (1992) karakteriserer som overtalelsespraksis. Det har likhetstrekk med en tradisjonell pedagogisk utøvelse, som bygger på voksnes styring og veiledning av unge (Bowen & Hobson, 1987).

Observasjonsmaterialet viser til dels store forskjeller i kommunikasjon og samspill som utvikler seg i ungdommens møter. Dette angår både de unges personlige fremtreden og verbale deltakelse i Flipover-møtene, men også ulikheter i hvordan de voksne deltakerne henvender seg til ungdommen i samtale – og hvordan de unge blir hørt. Robert viser stor selvbevissthet og evne til refleksjon når han uttrykker seg i møter med nettverket, sammenlignet med Endre og Thea. De fremstår som mer innadvendte, og snakker mindre i møtene. Robert er veldig aktiv i problemløsningen som finner sted i møtene, og får det jeg opplever som god støtte i sin formidling fra både familien, venner og de profesjonelle nettverksdeltakerne som publikum og vitne i forhold til det han uttrykker. Argumentene omkring tema flyter bedre mellom han som ungdom og de voksne deltagerne, sammenlignet med samhandlingen som konstrueres ut fra Endres sinnemestring som tema. Et forhold ved Roberts møter er at han oftest har med venner i møtene, noe som kan bidra til at han opplever seg tryggere i kommunikasjonen med de voksne deltakerne. Endre på sin side har aldri jevnaldrende med inn i Flipover-møtene i det året jeg følger han, men er alene ungdom, noe som kan forsterke det ujevne maktforholdet mellom han og de voksne.

At foreldre og det øvrige nettverk til stede i Flipover-møtet kommuniserer mer jevnbyrdig med Robert, kan i sin tur ha å gjøre med familieinteraksjon, et forhold jeg ikke har fått stor kjennskap til i forhold til Robert. Det som derimot er tydelig, er at samhandlingen i de to guttenes Flipover-møter fremstår som ulike, og der Endre i større grad blir overhørt i sine medvirkningsforsøk på å beskrive eget sinne. Han blir mer møtt med handlingsimperativer om sitt sinneproblem, slik jeg opplever det som observatør. Både møteleder og foreldre forteller han hva han *bør* gjøre og hvordan han skal opptre, og det er et større moraliserende preg i møteleder og foreldrenes ytringer om sinneproblemet hans. Det produseres i første rekke makt til omsorgspersonene, og gjør at Endre havner i en underordnet posisjon. Samspillsfenomener mellom voksne og unge ut fra et syn på unge som kompetente aktører, beskrives ofte som forhandling og meningsutveksling mellom partene (Sommer, 2003a; Gulbrandsen, 2008; Ulvik, 2008). Observasjoner i Endres møter viser at slike samspillsfenomener i mindre grad utvikles.

Roberts verbale evner og refleksivitet i forhold til eget problem, sammen med at sinneproblemet ennå ikke har blitt så alvorlig, bidrar til å utforme hans posisjon i Flipover-møtet. Hans aktive verbale deltakelse forsterker retorikken om brukermedvirkning i Flipover-metoden. Til sammen produserer det makt i samhandling (Jørgensen & Phillips, 1999). Det skapes et medvirkningssamspill gjennom at Robert tilpasser seg samhandlingsreglene i Flipover-metodikken. Han følger møteorden der tema omhandler sinnet hans. Videre forholder han seg til rekkefølgen i problemløsning i Flipover-metoden, der betraktninger og følelser kommer først, etterfulgt av løsningsfokus. Om unges tema for problemløsning i nettverksmøtene, sier en av saksbehandlerne: «Temaet er så spesifikt, det som ungdommen vil ha hjelp med, at det kanskje avleder det at man begynner å ta opp andre ting. Vi holder oss strikt til tema» (22–03). Dette uttrykker samhandlingsreglene i metodikken, der samspillet kan sies å være styrt av profesjonelle.

Järvinen og Mik-Meyer (2003) hevder at brukeren ved å tilpasse seg kontakt- og samhandlingsformer i sosialt arbeid, unngår at sosialarbeidere konstruerer en klientidentitet der problemene kan ansees som mer eller mindre selvforskyldte. I samhandling er Robert villig til endring, gjennom at han deler synspunkter om hvordan sinnet har utartet seg, og hva

han mener det skriver seg fra. Det harmonerer med sosialarbeideres fokus på personlig utvikling hos brukeren, som Järvinen og Mik-Meyer (op. cit.) hevder er et grunnlag for hjelpen som utformes. Det kan uttrykke at sosialt arbeid preges av individorientert endringsarbeid, der samhandling bygger på at det er brukeren som skal endres, fordi sosialarbeidere er maktesløse i forhold til endring av strukturelle forhold som påvirker problemutvikling hos individer (op. cit.).

Løsningene som både Robert selv og nettverket utformer som et ledd i større sinnekontroll, er også av relativt enkel karakter; som å kontakte venner før sinnet bygger seg opp, snakke med foreldrene, i tillegg til å spise og trene regelmessig. Løsningene utløser ikke noen større økonomisk ressursbruk for barnevern. En av saksbehandlerne sier i intervju at det private nettverket kan ha enklere løsninger enn sosialarbeideren har, men at det er verdifullt, da det har vært en tradisjon innen sosialt arbeid for å starte med det vanskeligste først (9–03).

Robert foretar gyldige valg innenfor diskursen. Det bygger ikke minst på at Roberts problemformat samsvarer med de medvirkningssamspill som Flipover-metoden legger opp til.

### **Thea: «Jeg vil flytte hjemmefra»**

I Theas siste nettverksmøte i Flipover-metoden er det et stort oppmøte av både private og offentlige nettverksdeltakere. Thea ønsker å flytte ut fra hjemmet, fordi hun har hatt en langvarig konflikt med stefaren. Hun ønsker ikke lenger bo med mor, stefar og søsken, men kan heller ikke flytte til biologisk far. Til stede i møtet er besteforeldre, onkler, tanter, Theas sakshandler fra barneverntjenesten, to Flipover-møteledere og meg. Noen småbarn er også med foreldrene sine. Mor har varslet at hun ikke ønsket å komme i dette møtet, og fra det private nettverket blir det sagt i møtet at stefar ikke vet noe om Flipover-møtene som har vært avviklet gjennom et helt år. I denne konteksten har Thea medvirket i forkant av nettverksmøtet, gjennom å informere møtelederne om hjemmesituasjonen i enesamtaler og utforme temaet om å flytte hjemmefra. Sånn sett realiseres grader av medvirkning ut fra NOU 2000:12, for Thea som bruker.

Halvveis uti møtet ber en av møtelederne om innspill fra nettverket på at Thea mest av alt ønsker å flytte ut fra hjemmet. En av møtelederne uttrykker at Thea bør «flytte ut med stil». Jeg tolker det som at utflytting bør skje før relasjonen til omsorgspersonene og omsorgssituasjonen forverres ytterligere. Underveis avviser Thea flere forslag fra familiemedlemmene om forsoning med stefar; et synspunkt som blir det tydeligste området for hennes medvirkning i møtet. I møtet er nettverkets løsninger notert ned på flipover-arket:

Tema/livsområder	Løsninger
Bo utenfor hjemmet	Bestefar: Forsoningsmøte med stefar Bestefar: Velge venner/oversikt over hvem hun er sammen med Onkel 1: Bedre med regler/rammer fra familie Bestemor: Psykolog, fortrolig å snakke med Onkel og tante: Pause/bo midlertidig hos tante og onkel Onkel og tante: Påskeferie med tante og onkel i utlandet?

Saksbehandler fra forvaltningsbarnevernet kommenterer at løsningen om å flytte hjemmefra kom veldig raskt. Vedkommende hevder i en skarp tone at et tiltak som hybel i så fall er forvaltningens område, som hun selv representerer. Hun fremhever at hun vil ha diskutert hva Thea trenger, og så følger tiltaket av det. Ved hybel som tiltak, må det diskuteres hvilken oppfølging som skal til, legger hun til. Det viser med tydelighet at rammene for barnevernets arbeid påvirker hvilken samhandling som konstrueres mellom bruker og barnevern. Etatens lovverk, regler og rutiner styrer samhandlingen med bruker (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). I Theas tilfelle er det jenta selv, ved hjelp av de to møtelederne, som har hatt stor innflytelse på møtetema. Det bryter med en praksis der det tradisjonelt har vært den profesjonelle hjelperen som har styrt møtets utforming og hvilken tematikk som skal tas opp (op. cit.).

Barnevernets virksomhet bygger på lov om barnevern og FNs barnekonvensjon. Det har utviklet rutiner som knytter seg til undersøkelser av barnets omsorgssituasjon, og formelle vedtak om hvilke tiltak som skal iverksettes eller om saken skal henlegges. Arbeidet styres av en rekke barnevernfaglige prinsipper, der noen av de mest sentrale er barnets beste og det biologiske prinsipp. Barnets beste uttrykkes i barnekonvensjonens artikkel 3. Til sammen utgjør det institusjonelle rammer som kan sette en stopper for Theas medvirkning i en alvorlig beslutning, all den tid det ikke er barnevernet selv som har bestemt flytting. Det kan vise den skjulte makten i form av at sosialarbeideren foretar en konstruksjon av brukerne og deres problemer (op. cit.). Uggerhøj (2005) betegner det som mikromakt i relasjonen.

Etter at saksbehandler fra forvaltning har kommentert ønsket om flytting hjemmefra, og indirekte at det er hun som myndighetsperson som formelt må vedta hybel som tiltak, oppstår det en trykket stemning i møtet. Det er noe som sikkert også er merkbart for Thea og det private nettverket. De to møtelederne kikker ned i bordet og sier ingenting. En av dem forsvinner ut av rommet en stund. Indirekte underkjennes Theas medvirkning i ønsket om å flytte hjemmefra. Det fremstår som en strukturell konflikt mellom forvaltningsenheten og driftsenheten i barnevernet, når det gjelder flere forhold: fordeling av profesjonell myndighet, forvaltningsgang i barnevern og hvilke myndiggjørende posisjoner det angir for ungdom. Det kan sees som brytninger om definisjonsmakt mellom Thea som ung bruker og barnevernet som system. Problemløsning med Flipover-metoden bringer inn kompleksiteten i de unges liv, men handlingsmulighetene springer ut fra barnevernet som institusjon. Dette sammenfatter Järvinen og Mik-Meyer (2003) og Egelund (2005) som strukturelle begrensinger for brukerens makt i sosialt arbeid.

I etterkant av nettverksmøtet med Thea, diskuterer jeg det som utspilte seg, med de to møtelederne. Når jeg spør om de så for seg noen muligheter til å komme med innvendinger til saksbehandleren fra forvaltningsenheten, svarer begge at det var vanskelig der og da. De gir uttrykk for at de ikke ønsket konfrontasjon i møtet, av hensyn til Thea. Seikkula og Arnkil (2007) diskuterer fagpersoners posisjonering og forhandling i nettverksmøter der både profesjonelle og private deltar. De profesjonelle deltakerne kan ha ulike faglige ståsteder, som medfører ulik problemforståelse og problemtilnærming. Videre kan det skje en posisjonering

fra fagfolks side som kan gi grunnlag for forhandling om relasjoner: «Når noen tar ordet for å diskutere situasjonen, vil de uunngåelig kommunisere sin egen posisjon som den som definerer problemstillingen» (op. cit., s. 38). Det bidrar indirekte til å hemme brukerens medvirkning. I Theas tilfelle har alle de tre fagpersonene sin arbeidstilhørighet i barneverntjenesten, men er tilknyttet ulike enheter av barnevernet, med ulike ansvarsområder.

Problemstillingen i Theas møte bryter med forvaltningspraksis om at det skal fattes et formelt vedtak om Theas ønske om å flytte for seg selv, ut fra en vurdering av hennes behov. En posisjon som vitne innebærer at den profesjonelle hjelperen skal bekrefte gyldigheten av eller virkeligheten i den erfaring som uttrykkes av brukeren (Lundby, 2003). Dette gjør for så vidt møtelederne i det aktuelle møtet, gjennom å bringe med (og anerkjenne) hennes ønske om flytting ut fra en problemfylt hjemmesituasjon. I enesamtaler de har hatt med Thea i forkant, er temaet flytting forberedt. Et spørsmål er hvilke reelle muligheter møtelederne har til å hjelpe Thea med å realisere egen beslutning, innenfor de institusjonelle rammene.

Ett av Flipover-metodens grunnprinsipper er at alle beslutninger rundt ungdommen skal fattes i nettverksmøtet. Det skal forebygges ungdom og foresattes omkamp i hjelpesystemet, der brukere må vente på hjelp (Døsvik & Finseraas, 2005). Det kan sees som en organiseringsdiskurs, som både ordner praksis gjennom større brukermedvirkning, og som bidrar til å forbedre samhandling med brukeren (Syltevik, 2013). I praksis viser det seg som vanskelig å foreta en endelig beslutning av at Thea kan flytte på hybel med oppfølging, direkte i nettverksmøtet. I tillegg vil det utløse betydelig ressursbruk i barnevern.

Møtelederne sier videre i samtalen vi har om møtesituasjonen for Thea, at saksbehandleren fra forvaltning ikke forstår Flipover-metodens verdimeslige fundament, der ungdommen selv skal medvirke. Da er det ikke de inviterte nettverksdeltagernes mandat å rokke ved dette, ut fra møteledernes syn. Det underkommuniserer strukturelle begrensinger for hvilke former for brukermedvirkning det er mulig å utvikle i barnevern.

Theas medvirkning i utforming av tema samsvarer verken med Flipover-metodens problemformat, eller løsningsfokuseringen i metoden. Utforming av enkle løsninger ved hjelp



av nettverket, bryter med en så alvorlig beslutning som å flytte hjemmefra. Järvinen og Mik-Meyer (2003) hevder at det til grunn for samhandling mellom bruker og system, må foreligge et samsvar mellom brukers problemformat og de tiltak systemet besitter. Saksbehandleren fra forvaltning og flere i Thea familienettverk uttrykker motvilje til flytting, slik jeg tolker det. Både bestefar og saksbehandler fra forvaltning foreslår forsoning med stefar som en løsning, mens en av onklene påpeker at det er bedre å vokse opp med regler og rammer fra familie. Innen vestlig kultur er flytting hjemmefra knyttet til eldre ungdom. Gulbrandsen (2008) viser at ungdomsfasen ut fra et eldre barnesyn, preges av en freudiansk forestilling om løsrivning fra omsorgspersonene. Ut fra det biologiske prinsipp i barnevern, ansees det som best for barn og unge å vokse opp i biologisk familie. Thea er under myndighetsalder, og bryter med diskursiv praksis i barnevern der det vanlige er at unge bor med familien. Hennes ønske kan sies å være en atypisk form for selvstendighet for en 15-åring, all den tid det ikke er avdekket at hennes helse og utvikling er truet av å bo hjemme.

Teorier og forestillinger omfatter barn og unges psykologiske behov for nære omsorgspersoner. Det berører diskursen om det «skrøpelige barnet» med behov for omsorgspersoners veiledning og styring mot den unges voksenliv (Sommer, 2003a). Gulbrandsen (2008) mener at unges opprør og konflikt med omsorgspersoner ut fra en slik diskurs konstrueres som «det normale». Til grunn ligger en forestilling om at relasjonsproblemer med foresatte er noe «naturlig» i ungdomsfasen, og som en del av unges løsrivelsesprosess (op. cit.). Det er noe som kan løses gjennom samtaler med foresatte og ungdom i regi av barnevern. Saksbehandler fra forvaltning konstruerer Theas problematikk til å være et relasjonsproblem med omsorgspersonene hjemme, der barnevernet først ønsker å prøve ut forsonende samtaler med stefar. Thea avviser denne typen hjelp. Flytting hjemmefra fremstår ikke som et gyldig valg i medvirkningsdiskursen i Flipover-metoden.

Det neste delkapittelet handler om hvilken beslutningsrett som utføres omkring skolegang og fremtid for unge brukere i barnevern. Jeg går ett år tilbake i tid i Theas historie, gjennom å vise hennes samhandling med barnevern i Flipover-metoden, før hun artikulerte ønsket om å flytte hjemmefra.

## 5.4 Unges beslutninger om skolegang og fremtid

### Thea: «Jeg må komme meg opp om morgenen»

Første gang jeg treffer Thea, er på skolen hennes. Vi møtes på et stort klasserom der skolepultene er satt sammen til et stort møtebord. Rommet er gråmalt, og gardinene er trukket for, noe som skaper et mørkt og dystert inntrykk av rommet. Læreren og møteledere setter frem kopper, glass og drikke. Mor og Thea sitter begge med halvlitersflasker med cola, som de jevnlig tar en slurk av. De som Thea har invitert inn til møtet er mor, bestemor og bestefar, en jevnaldrende venninne, saksbehandler fra forvaltning, en lærer, i tillegg til de to møtelederne og meg som forsker (saksbehandler fra forvaltning er en annen enn beskrevet i kapittel 5.3).

Theas første tema til problemløsning er «*Jeg må komme meg opp om morgenen*». En stor del av hennes problematikk går ut på stort skolefravær, fordi hun forsover seg, eller ikke kommer seg opp om morgenen i det hele tatt. Hun står i fare for ikke få avgangsvitnemål fra ungdomsskolen. Møteleder 2 (M2) innleder med å forklare de fremmøtte hvordan det jobbes innen Flipover-intervenering, og hun kommenterer at det er et «bra lag» som har møtt opp, noe som henspiller på sammensetningen av nettverket Thea har invitert inn. Møteleder 1 (M1) forklarer deretter at det har vært et formøte om mors bekymring for Thea, der Thea «har fått sagt sitt». Dette peker på Theas reformulering av bekymringsmeldingen, og kartleggingsarbeid med blant annet Heisen i enesamtaler. Det kan indikere at både informasjon, talerett, forhandlings- og beslutningsrett har funnet sted for Thea i forkant (jf. NOU 2000:12). Møtelederen påpeker at de i Flipover-metoden er interessert i det som ungdommen selv sier.

Møteleder 1 går videre med å beskrive kartleggingsverktøyet Heisen i møtet, og sier at valg av Flipover-metoden er «modig gjort» av Thea, og spør om det er de riktige personene som er med. Thea svarer ikke. Møtelederen sier at «Når vi går ut av rommet skal vi ha med en handling». Det refererer til en løsning Thea skal jobbe med for å oppnå endring, frem til neste nettverksmøte. I ett av intervjuene fremhever en saksbehandler at ungdom krever handling (25–03).

Møteleder 1 spør deretter hva de andre rundt bordet tenker om Theas valg av tema, og tilføyer at den andre runden i Flipover-møtet går ut på å finne løsninger; «Vi er på rå jakt etter løsninger!». Hun starter med å henvende seg til mor, som mener at Theas «valg av tema er topp og at lysten er der, men at Thea er ivrig om kvelden». Hun legger til at de må se fremover. Thea innvender at hun da har kommet seg opp på morgenerne. Bestemor sier at det hun mener, går på mye av det samme som Theas mamma har sagt, mens bestefar kommenterer at han er overrasket over Theas valg av tema, og at det er mye vilje bak det. Møteleder 1 spør besteforeldrene om de blir glade over valg av tema, noe de bekrefter, samtidig som de ler litt. Venninnen til Thea uttrykker også glede, og sier hun håper Thea klarer å sette seg et mål om 10 morgener med oppmøte på skolen i riktig tid. Bestemor forteller at Thea snakker om å bli frisørdame, og læreren svarer at hun blir veldig glad over å høre det, og at Thea kan bli akkurat det hun vil. Hun føyer til at hun som lærer synes det er så trivelig å ha Thea på skolen. Saksbehandler fra forvaltningsenheten kommenterer at det ofte er de voksne som er opptatte av at unge skal komme seg opp om morgenen, og sier at hun synes det er sterkt at det er Thea selv som uttrykker at hun vil, og at det gir en gevinst, det er noe hun oppnår. Hun uttrykker at ungdommen har mer selvinsikt enn vi tror, og en «egendrive».

M1 til Thea: Vil du kommentere?

Thea: Jeg vet ikke ...

Lærer: Sånt gir lodd, og Thea får med seg de andre til timene [lodd er belønning til klassens lotteri hver fredag].

Møteleder 1 sier at de skal gå over til løsninger i forhold til temaet Thea har valgt, og at en første tanke hos henne er dette med fast leggetid for Thea; det å ha noen faste rutiner rundt leggetid. Mor svarer at Thea kan være oppe til i 4-tida på morgenen. Møteleder 1 henvender seg til bestefar og fleiper litt om å innføre rosignal hjemme hos Thea, med referanse til militærlivet. Møteleder 1 spør så hva bestemor mener, og hun svarer at Thea burde sitte mindre på dataen om kveldene. Hun tilføyer at hun ikke vet hvor lenge Thea sitter der på kveldstid. Bestefar bekrefter utsagnet, og kan fortelle at i jula satt Thea på dataen til i 4-tida på morgenen. Mor sier hun ikke kommer på noen løsningsforslag.

M1 til mor: Du har prøvd mye?

Mor: Belønningssystem; etter 2 dager driter hun i det.

Mors utsagn om at Thea «driter i det», skiller seg ut fra alle de styrkende utsagnene fra nettverket i møtet. Mor blir ikke stoppet av møtelederne, eller bes om å utdype hva hun mener. Det skal ikke underslås at mor kan være utmattet av Theas skulkeproblematikk, og at hun ikke vil stå opp på morgenen. Likevel kan det oppfattes som en ansvarliggjøring av Thea selv, selv om Flipover-metoden skal unngå dette (Døsvik & Finseraas, 2005). Det kan uttrykke ulike diskurser om forholdet mellom foreldre og barn i teori og praksis.

Flipover-metodens retorikk er at det er ungdom som skal «sitte i førersetet», noe også flere av saksbehandlerne viser til i samtaler (7–03, 34–03, 38–03). Det uttrykker forestillinger om det autonome, kompetente barnet (Sommer, 2003a), som er i stand til å foreta selvstendige valg. I praksis viser det seg som vanskelig for møtelederne å stå på ungdommens side, gjennom å utfordre foreldrenes negative utsagn. Det kan tilskrives foreldrenes myndighet over sine barn.

Bowen og Hobson (1987) diskuterer pedagogisk utøvelse i læringspraksiser for barn og unge. De omtaler en progressivistisk og tradisjonalistisk tradisjon, der førstnevnte vektlegger demokrati og medbestemmelse fra unge, mens tradisjonalismen bygger på voksnes myndighet og styring i samhandling med unge. Det skaper ulike praktiske konsekvenser i form av grader av frihet eller disiplinering i forhold til unge individer. Det viser seg gjennom at møtelederne ikke stanser opp ved utsagnet til Theas mor, som er av disiplinerende karakter.

Saksbehandler fra forvaltning foreslår at det må gå an å sjekke ut med Thea selv hvordan hun liker å bli vekket, og fremstår her som utforskende i forhold til hvordan hun tenker man skal henvende seg til Thea. Mor sier hun prøver å vekke Thea, men at datteren sier senga er så god. Det fleipes med at Thea burde lage seg flatseng på gulvet, for å redusere komforten, slik at hun kommer seg opp i tide om morgenen. Dette forslaget noteres på flipover-arket. Det kommer frem i samtalen at Thea regelmessig er barnevakt hos noen bekjente, og at hun i den forbindelse sover over der. Læreren kommenterer at når Thea er barnevakt, kommer hun seg på skolen. Læreren foreslår videre barnepass som en løsning for å komme seg på skolen. «Du er ansvarsfull», sier hun til Thea. Møteleder 1 ber møteleder 2 skrive dette opp med rød skrift

på flipover-arket. Læreren anbefaler så at Thea kan begynne med en eller annen form for trening, slik at hun blir fysisk sliten, men Thea svarer at det er vanskelig å finne et lag i den aktuelle idretten, siden hun har sluttet.

I møtet kommer det frem at Thea kan gå fysisk løs på mor når hun blir vekket gjentatte ganger, noe mor finner ubehagelig. Møteleder 2 spør mor hvem som har ansvaret for å få Thea opp om morgenen, og mor bekrefter at det er henne. Møteleder 1 følger det opp med å spørre om hva hun opplever når Thea går fysisk løs på henne, og om hun blir redd. Mor beskriver vekkesituasjoner på en udramatisk måte, og viser ingen følelser. Møteleder 1 veksler over til at det jo likevel er en «fantastisk liste» om Theas ressurser. Hun viser til bildet av Heisen, og det hun kaller «en skrytliste» om Thea. Det er et fokusskifte som bidrar til å glatte over det negative i at mor har blitt fysisk angrepet av Thea, ved i stedet for å påpeke jentas styrker og ressurser.

Det kan uttrykke en ressursorientering som vektlegger samspill som fungerer i brukerens livssituasjon med mål om at økning av dette vil skape ønsket endring (Andresen, 2000). Underveis i møtet har møteleder 2 notert ned på flipover-arket både de positive beskrivelsene av Thea fra nettverket, og løsningsforslagene som er fremkommet i forhold til hennes tema:

Tema/livsområder	Løsninger
Topp! Lysta er der/Ivrig om kvelden – se fremover Glad Viljen er der til å komme opp! Egendrive/Sjølinnsikt Ser fremover på flere års skolegang Skole – kan bli det hun vil Overraska Trivelig å ha Thea her [Heisen] Jeg må komme meg opp om morgenen.	Møteleder 1: Fast leggetidspunkt/rutiner/rosignal Veninne: Belønningssystem Besteforeldre: Sitte mindre på data/Sove for å komme seg opp Saksbehandler: Vekkemåte som Thea bestemmer Møteleder 1: Ligge på gulvet Lærer: Jobbe alle dager i uka/Barnepass hos x Fast aktivitet/før eksempel håndball

Møteleder 1 henvender seg til Thea og sier at hun nå skal velge løsninger. Hun ramser opp alle forslagene fra flipover-arket, og ber Thea ta det som er lettest å få til.

Thea: Ingenting av det er enkelt.  
Venninnen: Belønningssystem kanskje. For eksempel om det har gått en uke, at Thea kan få noe ekstra.  
M2: Har du prøvd det selv?  
Venninnen: Ja. Jeg kom meg nå opp.  
M2: Hva fikk du da?  
Venninnen: Klær.  
Møteleder2 til Thea: Hvilke handlinger skal til for at du bestemmer deg?  
Thea: Vet ikke.  
Møteleder 2: Dra å se først? [Peker på treningsaktivitet som løsning; min anm.]  
Thea: Ja, greit det.  
Saksbehandler til Thea: Hva gjorde at du kom deg opp i dag da?  
Thea: Hadde lovd x [annen venninne] å ta bussen i lag med henne.  
Thea: Det er egentlig ingenting som jeg tror vil funke ... Jeg vet ikke.  
M1: Kommer du ikke på noe?  
Thea: Belønningssystem.  
M1: Velger du det?  
Thea: Ja.  
Bestemor: Det er jo en belønning i seg selv [å komme seg til skolen; min anm.]  
Lærer: En ting det går an å gjøre; for hver dag du mister en belønning, må du ta igjen to. Du skal tape på skulk.  
Thea: Jeg vet ikke, jeg ...

Thea kommer inn på at hun jo skal delta på konfirmasjonsforberedelser snart, men mor sier det foregår på ettermiddagstid. Møteleder 1 starter med å tegne en skisse til belønningssystem på flipover-arket, der hun skriver opp 4-5 daterte ukedager. Hun beskriver hvordan dette kan fungere, og peker på hvordan Thea kan oppnå en belønning:

Møteleder 1: Buss nr. x: kl. 8.10 Mamma kjører til holdeplassen Eller buss nr. x dersom mamma jobber Våkne: kl. 7.30 Vekkerklokke 7.20 + 2) Mamma ringer 7.35 Lærer førerlogg over forseintkomming
--

Thea: Jeg vet ikke, jeg ...  
M1: Klarer du fire dager? Sett deg et mål! [Besteforeldrene istemmer dette, men læreren innvender at Thea må få vite belønningen først.]  
M1: Fire dager klarer du det? Fire av fem? Hva tenker du deg i belønning?  
Thea: Penger til soltimer, kanskje?  
Møteleder 2: Tenker du på soltimer for at du skal komme deg i vei?  
Thea: Vet ikke ... Jo, i grunnen  
[...]  
Thea: Enn hvis jeg klarer fem da?  
M1: Det begynner virke!  
Thea: Det spørs om jeg må dusje og hvilken buss jeg skal ta.

I å støtte Theas valg av tema om å komme seg opp om morgenen (for å øke skoleoppmøtet hennes), bistår møtelederne med å konkretisere både når vekking skal skje og hvem som skal utføre det. I tillegg hjelper de til med å angi spesifiserte bussruter hun må ta for å rekke skolen i tide, avhengig av om mor er hjemme, eller om hun må ringe fra jobb og vekke Thea. Det kan forstås som en støtte til Theas mestring.

Det er likevel hovedsakelig de voksne, ved møteledere og familie som har ordet. Sånn sett medfører nettverkets medvirkning at jentas egne tanker om løsninger ikke løftes frem. Thea forhandler i liten grad om mulige løsninger for å komme seg på skolen om dagene, men hun gis anledning til å samtykke i noen av løsningene som lanseres. Det vil si at det kan utvikles en svak form for beslutningsrett for henne som ung bruker (jf. NOU 2000:12). Møtet avsluttes med at det legges en beredskapsplan frem til neste nettverksmøte, der møteleder 1 sier at hvis noe dramatisk skjer, som at Thea slår moren, da innkaller de alle som kan komme, samme dag. Møtet har vart en og en halv time, og ved møteleders spørsmål om hvordan Thea har opplevd møtet, svarer hun at hun føler seg sliten. Neste møte avtales om en måned.

I det neste møtet med Thea oppsummerer møtelederen forrige møte og det antall dager de avtalte at Thea skulle møte på skolen. Mor forteller at Thea har overnattet mye hos en klassevenninne siden sist. Thea selv sier hun tror det har gått bra, men at hun «ikke husker». En voksen venninne av familien som er med i dette andre møtet, spør Thea om det er forskjell på om moren eller venninnen vekker henne. Thea svarer hun sover godt hos venninnen og at det er nært bussen. Det spøkes igjen om at Theas seng hjemme er så god at hun ikke klarer å stå opp, slik hun sa på det forrige møtet. Det viser seg at Thea har nådd målsettingen om å

komme seg opp alle de avtalte morgenene, og slik har unngått skulk alle de avtalte dagene etter forrige møte. Hun får dermed solkort i belønning fra møtelederen.

I også det tredje møtet jeg følger Thea, er skoleoppmøte hovedtema, og hun fortsetter med solkort som belønning. En av møtelederne oppfordrer henne i flere møter til å gå videre med andre tema, men Thea vil ikke det. Slik hun uttrykker det, er det tilstrekkelig for henne å arbeide med å øke skoleoppmøtet sitt. Det er også et uttrykk for medvirkning.

### **Robert: «Jeg vil gå på skolen med de andre»**

I det andre møtet jeg deltar i med Robert, har han fått et tilrettelagt skoletilbud lokalisert utenfor den ordinære skolen, der han har eneundervisning med hovedsakelig én lærer. Det skriver seg fra at han føler seg mistenkeliggjort av lærerne på den ordinære skolen. I møtet deltar gutten, én møteleder, to lærere, mor og meg. Møteleder ber innledningsvis Robert oppsummere litt av den siste tida, og gutten ser på meg når han forteller om hvordan det har gått. Han henviser til noen av temaene hans som har omfattet venner, og at han skal være mer sosial.

Møteleder styrer samtalen over på tiltak («handling» i Flipover-terminologien). Hun kommer inn på Robert problemer med sinne og å henvende seg til venner for å snakke om det som skaper frustrasjon. Robert gir beskrivelser av at han opplever seg mindre sint, og at han kjenner seg mindre frustrert og irritert. Han snakker veldig reflektert om egen situasjon. Møteleder spør mor om hun merker forskjell. Det bekrefter hun, men sier hun synes Robert enda oppholder seg for mye på dataen og bruker tid på internettspill. Mor kan fortelle at de har lagd en avtale hjemme, om antall timer gutten har til databruk. Robert sier han merker på kroppen at han sitter for mye, han får vondt i føttene, og har satt seg som mål å være mer med venner og familie. Han konstruerer et bilde av seg selv der han som ungdom vet hva som er sunt og helsemessig godt for han. Robert forteller at det er spesielt to venner han henger med; de ser på tv og «råtner», og han tilføyer at han må bevege seg mer, og komme seg ut.

Møteleder vender tilbake til sinnet til gutten og spør hva det er som gjør at han er mindre sint. Robert sier at når han spiller på nett, møter han venner online som kan støtte han. Møteleder



spør så om han tror det kan ha noen sammenheng med at han ikke er på den ordinære skolen mer. Robert svarer han ikke tror det, han legger til at det likevel er mindre å bli irritert på nå, selv om han fortsatt kan bli fort sint.

Møteleder viser til tiltak fra tidligere møter, der venninne J skulle være en støtte for Robert, og en han kunne henvende seg til når han kjente sinnet begynne bygge seg opp. Robert svarer at han ikke tror det er noen «big deal», og møteleder kommenterer at det er bra. En av lærerne i møtet spør Robert om det er person eller frustrasjon som gjør at han blir sint, altså det som er rundt gutten i hans virkelige liv. Gutten svarer at det vel ligger på det samme nivået («gameverden», og det virkelige liv). Han går videre på at han kan bli irritert over at mor foretar vekking hjemme på morgenen. Mor og han fleiper litt omkring det, for hun blir også lei av å mase på gutten om at han må stå opp. Møteleder spør deretter om Robert synes Flipover-møtene har hjulpet gutten noe.

R: Neeeee. Føler bare at jeg tar livet med ro, og at en dag går tingene over.

M1: God livsfilosofi [R samtykker].

M1: Treninga?

Robert svarer han har sagt til stefaren at de må komme i gang med treningen (tidligere tiltak), men at det er tungt når det er vinter. Møteleder spør mor hva det står på for ikke komme i gang med treninga, slik Robert og stefaren hadde satt seg som mål. Hun svarer de skulle trene to ganger i uka, men at samboeren hennes har hatt mye jobb og travle tider. Møteleder spør Robert om han enda vil trene, noe gutten bekrefter.

En av lærerne begynner å prate om dette med trening, og at musklene ikke får trening ved bare å sitte foran pc. Han sier at Robert ikke må starte med å jogge, han kan heller gå to ganger i uka for å bygge opp både progresjon og motivasjon, for så å starte med jogging på vårparten når snøen er forsvunnet. Robert lytter veldig oppmerksomt til lærerens anbefalinger, det er denne læreren som den siste tiden har vært mye inne i guttens eneundervisning. Det kommer til generell prat rundt bordet om trening og løping. Robert rekker så opp hånden og spør om han kan si noe. Gutten forteller humoristisk om en episode på idrettsdag på skolen hvor de skulle løpe på stadion, og hvor han mistet skoen foran masse tilskuere.

Møteleder sier hun lurer på om de skal skifte tema, hun begrunner dette for gutten, det refereres også til at de har pratet om dette mellom Flipover-møtene. Han spør gutten om målet hans er å komme tilbake til det ordinære skoletilbudet. Robert svarer at målet er utdanning, og at han tror han blir kastet ut ved å vende tilbake til den vanlige skolen. En av lærerne spør om det er lærerne som hindrer han. Robert svarer «Jeg føler det. Ja». Læreren spør om han kan utdype det, og om det går på fag eller det sosiale. Robert sier at han i situasjonen med eneundervisning har de lærerne han trenger, han snur seg mot den ene og roser han som lærer. Møteleder sier hun ikke helt forstår hvorfor Robert synes det er best å gjennomføre skolen der. En av lærerne skyter inn om det kan være følelsen av ikke å være velkommen på den vanlige skolen. En annen lærer, en av de som har undervist gutten mest den siste tida, kommer inn på tryggheten med å ha eneundervisning; det er en rolig setting uten forstyrrelser og situasjonen er forutsigbar. Han sier han ble overraska over hvor godt og fort Robert viste seg å lære. Han spør gutten hvordan de kan gjenskape læringsfølelsen og stemningen på den vanlige skolen, og om gutten har noen tanker om det. Robert svarer han ikke vet. Læreren stiller så spørsmål om det er lettere med bare én lærer, noe gutten bekrefter. Mor tilføyer at Robert får beskyldninger på skolen om at han er dopet, på grunn av at han er «sløv». Møteleder starter å notere de ulike utsagn på Flipover-arket.

Møteleder spør mor hva hun synes om eneundervisningen den siste perioden. Hun sier hun synes det er litt stusslig for Robert og det blir litt for få undervisningstimer. Robert innvender at han jo lærer, men mor sier hun hun frykter en hard overgang til videregående skole til høsten. Robert kommenterer om moren må være med på Flipover-møtene, «hun ødelegger jo bare». En av lærerne svarer at det er viktig at mor er med. Den andre læreren i møtet spør gutten om han kanskje skal prøve halv dag på skolen. Gutten svarer han da må gå lenger, fordi han da må ta bussen. Læreren spør Robert om det er av bekvemmelighetshensyn han vil ha eneundervisning. Robert etterlyser i neste vending en fem minutters pause i møtet. Gutten spør når de er ferdige der, og sier at venninna venter. Mor ber han om ikke å lage avtaler med noen når det er Flipover-møter, hun sier hun har sagt det før. Det blir en kort pause.

Møteleder fortsetter med å spørre om det er noe gutten savner ved eneundervisning. Robert svarer at han savner vennene fra skolen. Det noteres ned på flipover-arket. Møteleder henvender seg så til læreren som har undervist gutten og spør om hva han tror om undervisningsopplegget for Robert. Læreren svarer at det ikke var tenkt som et langvarig opplegg, men at han ikke kan gi noe entydig svar før han har snakket med også rektor. Han sier det hele er litt opp til gutten selv også. Den andre læreren oppsummerer flipover-arket, og sier at guttens følelse av å bli kasta ut, ikke er god. Robert utdypet med at det har skjedd to ganger, og at det blir for mye for han. Han sier han vil fortsette å pendle mellom den vanlige skolen og der han får undervisning nå.

Møteleder henvender seg til lærerne og sier hun tenker på en overgang til den ordinære skolen, og spør den ene læreren om det er tenkelig at de kan få en gruppe med elever som deltar med Robert der han får eneundervisning. Læreren svarer det er en «lur undring» som han skal ta med tilbake til lærere og ledere ved skolen. Han legger til at en-til-en-opplæring som den gutten får nå, nesten er umulig å gjennomføre på den vanlige skolen. Blant annet er det flere lærere (inkludert han selv) som er der bare to dager i uka. Læreren sier at alle elevene vil ha samme tryggheten, samme fastheten, og da er det uheldig at lærerne er på så mange arenaer utenom skolen.

Lærer 2 sier til gutten: «Nå skal jeg ødelegge litt, skolehverdagen må bli mer lik det du møter i videregående skole – det er ikke eneundervisning i videregående». Robert sier det blir litt mye skole på han, og at han er fornøyd med eneundervisningen som er mindre krevende. Møteleder kommenterer at det er bra han er ærlig på det. De begynner å prate generelt om valgene til videregående skole og hvor gutten har søkt. Begge lærerne istemmer i samtalen om videregående skole og ulike erfaringer. Gutten lytter mest. Lærer 1 anbefaler gutten et skoleløp med tre dager skole og to dager jobb på videregående skole. Møteleder vil ikke slippe taket i overgang tilbake til ordinær skole for gutten resten av vårterminen og spør gutten hva han synes er den største utfordringen i lag med alle andre elever.

Robert: Klare å være der hele dagen.

Møteleder stiller spørsmål om det angår å være en kompis og håndtere ulike forventninger og roller, i forhold til både venner og lærere. Hun spør deretter hvordan dette var på barneskolen. Mor svarer at Robert blir litt annerledes med masse kompis rundt seg.

Mor til gutten: Du skal tøffe deg litt.

Robert: Jeg har ikke merket det [mor sier hun har sagt det til han før].

Møteleder til Robert: er du litt enig med henne?

Robert: Halvveis.

Mor: Være litt cool.

Møteleder: Det er ikke uvanlig med forskjellige personer i lag.

Hun bruker seg selv som eksempel og sier hun er forskjellig sammen med venner sammenlignet med for eksempel ektefellen. Hun sier videre at gutten ved å være borte fra den vanlige skolen ikke får øvd seg på det, å ha begge rollene, å være både kompis og elev. Lærer 1 nevner to konkrete elever som for eksempel kan komme og ha undervisning sammen med Robert enkelte timer, elever som gutten er trygg på. Han sier videre at det er uoversiktlig på den vanlige skolen, og at mange tar plass. Det handler om å finne plassen i elevgruppen. Læreren prater lenge om dette, og møteleder avbryter ved å si at hun ser gutten holder på å «forsvinne» for dem. Møteleder tar grep og spør om de kan tenke litt på innholdet på flipoverarket til neste gang de møtes. Møteleder ber lærer fra Roberts vanlige skole om å sjekke handlingene på flipover-arket med rektor. Læreren foreslår eneundervisning for eksempel halve dager i fortsettelsen.

Møtet med Robert rommer hans egne opplevelser i forhold til skolen. Stang (2007) viser til «innenfra» -beskrivelser som sentralt ved unges medvirkning. Møteleder stiller utforskende spørsmål til Robert, og ber om begrunnelser ut fra guttens svar. Det gjør at Robert blir hørt i møtet. Cahill (1996) beskriver brukermedvirkning som partnerskap mellom hjelper og bruker, der kunnskapsdeling mellom partene utvikles. I møtet skapes et partnerskap med gutten som bruker, barnevern og nettverk. Robert gis ikke bare sjansen til å beskrive egen situasjon og informere barnevern og nettverk, men han deltar i forhandlinger og beslutninger om den nåværende skolesituasjonen med eneundervisning. Han får også utdype hva det er som stopper han i å vende tilbake til den ordinære skolen. De voksne i møtet påpeker både styrker og mangler ved den nåværende skolesituasjonen. Barnevern og lærere gir Robert utviklingsstøtte ved måter å samtale på, noe Ulvik (2009) påpeker er viktig for å fremme

unges deltakelse. Det kan sies å uttrykke en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs som omfattes av forhandling, argumentering og meningsutveksling som samspillsfenomener mellom voksne og unge (Sommer, 2003a; Gulbrandsen, 2008; Ulvik, 2008). I intervjuene uttrykker saksbehandlerne dialog med brukere som en forutsetning for samarbeid, og flere viser til at det ikke nytter «å tre tiltak nedover hodene» på brukerne (8–03, 4–11). Diskusjonen omkring Roberts skolegang er ut fra mitt syn det nærmeste barnevern og brukere kan komme i dialog, ut fra hvordan Skjervheim (op. cit.) diskuterer det. Ved at Robert gis sjansen til å utdype problemene omkring skolesituasjonen, blir hans egne erfaringer gjort gyldige. Gutten og de voksne inngår i samhandling og meningsdanning. Unges samspill med omsorgspersoner utvikler kompetanse ut fra de muligheter unge gis for å lære og utøve, ifølge Sommer (2003a).

Med Skjervheim (1992) kan det forstås som at deltakerne konstruerer overbevisningspraksis, i stedet for overtalelsespraksis. For meg som observatør skaper de voksne overbevisning hos Robert om at han trenger både skolevenner (noe han ikke har i eneundervisning), og at overgangen til videregående skole kan bli hard (siden han ikke får eneundervisning der).

Det som er notert ned på flipover-arket i møtet, gjengis i det følgende:

Tema/livsområder

«Jeg vil gå på skolen med de andre» (også?)

Lærerne legger hindringer i veien for å komme tilbake

Det å forholde seg til en lærer

Vondt med beskyldninger om meg

Savner vennen fra skolen

Kan noen av de andre elevene komme å ha undervisning i lag med Robert?

Møtet avrundes, og det sees at Robert er trøtt. Møteleder oppfordrer gutten til å ha med ungdommer på møtene, for eksempel venninne J som var med i første nettverksmøte. Hun sier videre at de skal sjekke ut konkrete ting til neste gang, blant annet skal en av lærerne overbringe rektor noe av det som er diskutert om skolesituasjonen til Robert.

Møteleder avslutter med at det ikke blir noen handlinger som gutten skal «øve på» til neste gang, noe som henspiller på løsningsforslag. Det skapes et rom for hans forhandlinger og beslutninger i samhandlingen med barnevern, om utforming av det videre skoletilbudet. Det er en forteller og et publikum (Lundby, 2003).

### **Endre: «Jeg har holdt på å mase om de her CD-spillene i et år nå»**

Etter å ha fulgt Endre gjennom flere av Flipover-møtene hans, tilskriver jeg han i et møtetilfelle å være i spesielt godt humør og mye mer meddelsom enn hva jeg har opplevd han tidligere. På slutten av møtet utbryter han: «Nå vil jeg diskutere ...». Det viser seg at han vil ta opp innkjøp av kostbare CD-spillere for å kunne opptre som diskjockey (DJ), men møteleder avskjærer han med å si at det ikke er et tema i møtet. Dette skulle likevel ikke forhindre at møtelederen der og da, møter gutten med en begrunnelse om at nye temaer må forberedes, og at de må komme tilbake til det i et senere møte. Samspelet med Endre stenger for mulighetene hans, og skaper en sosial praksis preget av voksenautoritet. Indirekte er det Endres musikkinteresse som overhøres. Flipover-møtet avsluttes deretter. Vi kommer inn på hendelsen i intervjuet jeg har med Endre rett etter det aktuelle møtet (E: ungdom, G: forsker):

G: På noen av møtene jeg har vært med hører jeg at de voksne prater ganske mye i stedet for at kanskje du slipper til?

E: Jeg får jo ikke diskutert det jeg vil, det vi holder på å krangle litt om hjemme. Jeg vil kjøpe meg CD-spillere til 26.000.

G: Så det har du lyst å ha som et tema i Flipover-møter?

E: Men det gidder de ikke snakke om.

G: Hvorfor ikke?

E: Nei, jeg vet ikke. De vil tydeligvis ikke at jeg skal bli DJ. De mener at jeg skal dra på den klubben [fritidsklubben], men det er bare én dag i uka jeg kan dra og mikse. Jeg kan ikke holde på en dag i uka i fem år, blir ikke noe god av det, jeg må holde på nesten hver dag, da må jeg ha meg eget.

G: X [møteleder] sa i dag at det ikke var noe tema for Flipover? Har dere snakket om det før i møter da?

E: Ja.

G: Går det an å søke penger noen plasser for å få til et sånt kjøp?  
 E: Det vet jeg ikke, jeg tror det var snakk om at vi skulle gjøre det i 8. klasse, men da måtte vi være ei gruppe på tre, da måtte vi ha det på deling.  
 G: Mmm.  
 E: Men man må jo ha en plass å ha det. Og jeg vil ha mitt eget hjemme liksom.  
 G: Ja.  
 E: Jeg har holdt på å mase om de her CD-spillerne i et år nå.  
 G: Men hva synes du om at når det er viktig for deg, så vil ikke de voksne i møtet høre på deg?  
 E: Da blir jeg grinete. Det er surt.  
 G: Men er det noen andre ting du har fått gjennom på møtene, som du har hatt lyst å ta opp?  
 E: Jeg vet ikke.  
 G: Flipover legger jo opp til at ungdommer skal få være med på å bestemme, planlegge og beslutte ting selv, men det er jo ikke sikkert det alltid fungerer sånn.  
 E: Men det at x [møteleder] ikke vil snakke om det, det skjønner jeg ikke, for vi må jo snakke om hva vi krangler om hjemme, og det er jo litt om det her.  
 G: Mmm. Tror du at det går an å ta det opp flere ganger?  
 E: Tja ... det går jo an å prøve da.

Han forteller videre om en kompis som har lyktes som DJ, og som begynte å mikse musikk når han var 14 år. Ifølge Endre er han nå en av de beste, også internasjonalt. Endre argumenterer med at han selv også må begynne, hvis han skal bli god, noe som er et rimelig argument for meg.

G: Går det an for deg at du sparer på alle argumentene og snakker med foreldrene dine først?  
 E: Det har jeg prøvd.  
 G: De hører ikke på deg?  
 E: Nei. Må spare pengene [tilgjort stemme, hermer foreldrene]. Sånn blir det sikkert når jeg er 18 og skal flytte ut; at dem skal bestemme. Nei, må spare ... [hermer].  
 G: Ja, sånn er foreldre, de er litt strenge noen ganger.  
 E: Men jeg kan jo faktisk tjene bra på det også, hvis jeg jobber neste år og tjener 40.000 kr.  
 G: Hva koster det alt i alt?  
 E: Det koster 26.000 kr. Når jeg begynner å bli ganske god om to år, kan jeg etter hvert kjøpe inn konserthøgtalere, lysutstyr og røyk. Jeg kan ta 8000 kr. for en spillejobb én kveld, men det tenker ikke mamma på.  
 G: Det høres jo veldig bra ut.  
 E: Men det tenker ikke mamma på.  
 G: Kanskje du må prøve si det til dem igjen?  
 E: Jeg har prøvd 10 ganger. Til og med på møtene.  
 G: Det når ikke frem?  
 E: Nei. For hun tror ikke jeg kommer til å klare det. Mener at jeg kommer til å bli lei og skal selge CD-spillerne.  
 G: Ja, kanskje hun er redd for at det skal bli tap av penger?  
 E: Ja, hun tror det, for det er mange andre ting jeg har kjøpt og så ombestemt meg med, men musikk er noe jeg alltid har villet holdt på med.

Møtene i Flipover-metoden bygger på forberedelser av møtetema i enesamtaler med ungdommen i forkant av nettverksmøtene, og sånn sett kan avvisningen av Endres ønske forklares med at strukturen i møtet gir lite rom for introduksjon av ad hoc-tema fra han som bruker. Det kan belyses gjennom at sosialt arbeid preges av en spesifikk interaksjonsorden, der sosialarbeideren har stor innflytelse på tematikk og rammer for møter med brukere (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Endres rett til å uttrykke ønsker for eget liv, blir ikke fulgt opp. I intervjuet med meg beskriver han at han blir «grinete» og at det er «surt» når de voksne i møtet ikke vil høre på han. Undersøkelser om unges medvirkning i barnevern, viser at unge i flere sammenhenger ikke blir hørt av de voksne (Stang, 2007; Vis, 2014). Andre studier konkluderer med at unge opplever mestring og økt kontroll når de får muligheten til å medvirke, og påvirke egen livssituasjon (Biljeveld, Dedding & Bunders-Aelen, 2013).

En annen innfallsvinkel til avvisningen av innkjøp av CD-spillere, kan være hvilke normative oppfatninger som knytter seg til musikk hos de voksne omsorgspersonene i møtet. I tillegg bryter Endres ønske om å kjøpe utstyr til å være DJ, med å være en ren fritidsaktivitet (der Endre har hatt en viss innflytelse). Endre ønsker å gjøre det til et levebrød. Uten å tilskrive det til møtelederne i studien, kan det på generelt grunnlag diskuteres om et talent for miksing av musikk og et arbeid som DJ, har samme status som for eksempel talent og utøvelse av klassisk musikk. Ut fra Bourdieus teorier kan det forbindes med «kulturell kapital», hvor «smak for finkultur» inngår (Järvinen & Mortensen, 2005, s. 15). Det kan vise at utøvere er tvetydige i forhold til hva medvirkningspraksis skal romme (Biljeveld, Dedding & Bunders-Aelen, 2013).

Endres musikkinteresse kan ut fra mitt syn være med på å skape en motvekt til de kontekstuelle risikofaktorene som eksempelvis rus, skolemotstand og uheldige vennerettverk, som har ført han i kontakt med hjelpeapparatet og barnevernet. Det berører meg i intervjuet med Endre, at han uttrykker en så genuin interesse for musikk, og at han skisserer en plan for fremtiden. Flipover-metoden hevdes å bygge på salutogenese med vekt på individets ressurser (Døsvik & Finseraas, 2005). Ut fra tenkningen til Antonovsky (2000), kan interessen og talentet for musikk forstås som *generelle motstandsressurser* (GMR), som bidrar til å redusere innvirkningen av ulike stress- eller risikofaktorer i Endres liv. I samtalen med Endre om



innkjøp av CD-spillerne, fremstår han for meg som løsningsorientert i form av inntjeningsmulighetene han skisserer opp. Endre beskriver til meg hvordan han ser for seg finansiering av utstyr for å realisere en fremtidsdrøm om å jobbe som DJ. Endre har tilgang på slike ungdomskonstruksjoner, gjennom kompisen som har gjort det til et levebrød. Ulvik (2009) hevder unge som aktører preges av den kulturen de vokser opp i, og de har tilgang på ungdomskonstruksjoner gjennom interaksjon med både andre kulturelle deltakere og media. For meg er det et bilde av eget meningsarbeid Endre gir.

Selv om Endre ikke vinner frem med sitt ønske om at innkjøp av CD-spillere blir et møtetema, får gutten verbal ros og anerkjennelse for sitt musikalske talent av møtelederne i flere andre sammenhenger i løpet av de nettverksmøter jeg følger han. I møtene skisserer også møtelederne og andre som er inne i hans problemløsning, alternative fritidsaktiviteter der han både kan oppleve positiv fritid og knytte nye kontakter. Nettverkslaget hans kommuniserer at rusmiljøet Endre har vært inne i, er problemskapende for han. Endre viser etter hvert interesse for å begynne trene, og får støtte fra nettverket til det. Barnevernet tar også på seg å innvilge økonomisk støtte til treningsaktivitet sammen med støttekontakten. Dette skal sies å uttrykke noe av metodikkens styrkeperspektiv, det vil si å løfte opp og forsterke det positive i ungdommens situasjon (Døsvik & Finseraas, 2005).

Det kan også være en etisk diskusjon om grensene for hjelp til Endre og familien, for eksempel i form av støtte til innkjøp av musikkutstyr, og i hvilken grad barnevernet skal intervensere og foreta en innblanding i familiens privatsfære. En åpenbar risiko med for stor innblanding fra barnevernet kan være å gjøre unggutten (og familien) for avhengig av offentlig hjelp. Et annet perspektiv kan være at støtten fra nettverket i Flipover-metoden, kan bidra til å frigjøre motivasjon og mestringsressurser som et ledd i hjelp til selvhjelp, slik at Endre og familien på selvstendig basis kan finansiere innkjøp av musikkanlegget. Det utelukker likevel ikke at det kan komme som et senere møtetema, når det åpenbart er et viktig tema for gutten. «Jeg får jo ikke diskutert det jeg vil», sier Endre; «har holdt på å mase om de her CD-spillerne i et år nå» (disse Flipover-møtene fulgte jeg ikke). Han argumenterer selv for betydningen av å ta opp «hva vi krangler om hjemme» i Flipover-møtene, noe som viser innsikt i hva han opplever som problematisk i relasjonen til foreldrene.

Endre uttrykker i intervjuet antagelser om at mor er redd for at et slikt innkjøp skal bli et «bomkjøp». I en samtale med en av møtelederne, bekrefter hun at Endre har hatt skiftende interesser i tiden de har fulgt han gjennom Flipover-metoden, og at det har blitt flere kostbare kjøp der han har mistet interessen kort tid etterpå. I dette barnevernet har de muligheten til å bidra noe økonomisk til tiltak som bestemmes i nettverksmøtene, gjennom en egen «Flipover-pott», men midler herfra tilbys ikke Endre. Det er vanskelig å konkludere om det også er økonomiske begrunnelser som hindrer barnevernet i å støtte hans musikkinteresse i handling. I barnevernets avvisning av Endres ønske om CD-spillere, er det mer nærliggende å anta at barnevernet ikke vil gå på akkord med grensesetting fra foreldrenes side. Et dilemma i nettverksmøter der både foreldre og ungdom deltar samtidig, vil slik kunne bli de barnevernsansattes balansegang i forhold til foreldrenes autoritet i oppdragelsen, og hva unge selv oppgir som ønsker. I situasjoner der barn og unges omsorgssituasjon i hjemmet ikke er truet, som med Endre, vil barnevernet kunne være lojal mot det som foreldre som brukere bestemmer for den unge. Dette bryter likevel med Flipover-metodens fundament som i første rekke er brukermedvirkning fra ungdom, slik det er beskrevet i litteratur om metoden (Døsvik & Finseraas, 2005). I denne situasjonen vil det være et spørsmål om det er ungdom eller foreldre som reelt bestemmer i Flipover-metoden. Det kan slås fast at Endre som en del av egen medvirkning får uttale seg, men at meningene hans ikke følges opp verken av møtelederne eller foreldrene. En av saksbehandlerne har i intervju fremhevet Flipover-møtet som å være ungdommens møte (25–03).

I Endres problemløsning følger jeg han kun i avviklingen av nettverksmøtene i Flipover-møtene, og temaet om CD-spillere kommer ikke opp i de påfølgende nettverksmøter jeg deltar på. Jeg kan ikke si om temaet blir diskutert i barnevernets enesamtaler med gutten mellom nettverksmøtene. Endre sparer imidlertid penger selv, går på tvers av foreldrenes (og barnevernets) meninger, og kjøper seg etter hvert det musikkanlegget han ønsker seg. Ved en senere anledning inviterer han nettverkslaget i Flipover-metoden hjem til seg, for å se på anlegget og høre på musikk han har mikset selv<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Dette møtet hadde jeg dessverre ikke anledning til å være med på.

Jeg oppfatter det som en symbolsk seier for Endres autonomi som ungdom.

## 5.5 En umyndig posisjon

### **Endre: «Mamma vet liksom mer om meg enn det jeg gjør sjøl»**

Flipover-metoden skal i første rekke fremme brukermedvirkning for ungdom, slik intensjonen med metoden er uttrykt i litteratur (Døsvik & Finseraas, 2005). I seg selv kan det representere et motsetningsforhold, all den tid unges medvirkning skjer i en kontekst med asymmetriske posisjoner og maktutøvelse på flere nivåer.

For å understøtte unges medvirkning, er det i Flipover-metoden et grunnleggende prinsipp at møtelederne skal stoppe alliansebygging mellom de voksne i møtet, der foreldre moraliserer og foretar ansvarliggjøring av ungdom (op. cit.). Denne styringen av interaksjon kan være med på å sette ungdommen i en mindre sårbar posisjon i møtene. En av saksbehandlerne sier det slik; «ungdommene er forberedt på at skjer det noe uønsket, som på en måte trækker på dem, så har utøverne tatt på seg et ansvar å gripe inn. Det er ikke et «å snakke til rette» -møte de skal ha» (30 – 03). Det kan bidra til å utforme myndige posisjoner for unge brukere.

Selv om det ikke fremgår eksplisitt slik i beskrivelsen av Flipover-metoden (op. cit.), kan det tolkes som å anlegge et moderne barnesyn til grunn for samhandling med unge i barnevern. Sommer (2003a) diskuterer at synet på barnet gjennom tiden har utviklet seg fra å betrakte barnet som skjørt og avhengig av de voksne, til å se på barnet som kompetent og resiliert. I teorien setter det barn og unge i en meningsberettiget samhandlingsposisjon med voksne. Det uttrykker en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs i medvirkningspraksis med unge individer, ifølge Ulvik (2009). På en slik måte utvikles kultur som et resultat av menneskelig aktivitet, der aktørene inngår i forhandling (Sommer, 2003a, s. 165). I flere samhandlingssituasjoner i Flipover-metoden, konstrueres det imidlertid en umyndig posisjon for ungdom. Ulike diskurser preger samhandlingen mellom voksne og unge.

At unge blir snakket til rette av voksne og gitt ordre, er et uttrykk for et foreldet samspillsfenomen mellom foreldre og barn, der foreldreposisjon har vært knyttet til autoritet og myndighet, spesielt fra far (Sommer, 2003a). Det viser seg at ordrepreget tilsnakk og styring fra omsorgspersonene oppstår i Flipover-møtene til Endre. I praksis viser det seg vanskelig for utøverne å støtte ungdommen. Det kan skyldes at foreldrene er viktige samarbeidspartnere for at tiltak i barnevernet skal virke til det beste for ungdommen. Voksne får dermed en fremtredende og myndig posisjon i møtene jeg følger i Flipover-metoden, selv om intensjonen ved metoden er å myndiggjøre ungdommen. Voksnes myndige posisjoner er noe som viser seg å hemme den unges informasjonsrett, talerett, forhandlingsrett og beslutningsrett i møtene om egen sak (jf. NOU 2000:12).

I Flipover-interveneringen med Endre, deltar oftest begge foreldrene på møtene, og mor er alltid med. Møtetidspunktene tilpasses uten unntak til når hun har anledning til å komme, selv om det kan tenkes det er tilstrekkelig at eksempelvis bare far møter. For meg som observatør blir det etter hvert et interaksjonsmønster at mor medvirker på vegne av gutten, og fronter familien og guttens rettigheter i så stor grad som hun gjør. Hun er pådriver for nye møter, nettverksdeltakere og temaer, og tar mye plass og taletid i det som skal være *guttens møter*. Hun taler Endres sak og fremmer tilsynelatende hans ønsker og behov, også ved å informere nye deltagere i nettverksmøtene om guttens særskilte behov. Tidvis fremstår hun i møtene som både *redaktør*, *oversetter*, *iscenesetter* og *instruktør* på en og samme tid, ut fra samtaleposisjoner som Lundby (2003, s. 106) angir. Mor blir en sterk pådriver for løsninger og tiltak som utformes, uten at møtelederne i særlig grad etterspør Endres egne meninger i nettverksmøtene.

Posisjonen som *vitne* skal bekrefte gyldigheten av eller virkeligheten i den erfaring som uttrykkes av brukeren (op. cit.). I forhold til Endre inntar verken møtelederne, far eller mor i særlig grad en slik posisjon. Endre overhøres av de voksne i forhold til både sitt hovedtema, skolemotstand, i tillegg til drømmen om å jobbe som DJ.

Foreldredominans som et fenomen i Endres møter, er noe som skiller seg ut fra nettverksmøtene til de to andre ungdommene jeg følger i samme tidsrom, som også har med

seg foreldre i de fleste møtesammenhenger. I Thea og Roberts møter opptrer ikke de foresatte på samme styrende måte. Det er vanskelig å vurdere om ulikhetene i foreldredominans i møtene, viser seg på bakgrunn av ulik familiekultur eller som en følge av profesjonell møteledelse av interaksjonen i møtet. Det er ikke samme møteledere i ungdommenes møter. Endre skiller seg ut ved at problematikken hans har vedvart lenge og begynt utvikle seg i en mer alvorlig retning, sammenlignet med Thea og Robert. Med Järvinen og Mik-Meyer (2003) kan det forstås som at ulike institusjonelle problemformat konstruerer samhandling med brukeren.

For Endre forverrer situasjonen seg uti prosessen, gjennom at det dukker opp rus- og voldsproblematikk i tillegg til voksende skolemotstand. Både møtelederne og foreldrene fremstår som enda mer styrende i møtene. Dette er en del av omsorgsmandatet til både barnevernet og de foresatte. Likevel utvikler det seg til flere maktovergrep i interaksjonen med Endre, slik jeg har tolket observasjonene. Foreldreautoritet blir et legitimt maktuttrykk, sammen med barnevernet myndighet. Dette konstruerer en umyndig posisjon for gutten. I intervjuet med Endre sier han noe om mor og de voksnes plass i Flipover-metoden (E: ungdom, G: forsker):

G: Jeg vet ikke om foreldrene dine har sagt noe om det som jeg ser på i doktorgraden; om hvordan ungdommer kan bestemme innenfor Flipover.

E: Mmm ...

G: Men hva tenker du da? Føler du at du blir hørt og får lov å si meninga di?

E: Jaaa ... mamma snakker litt for mye, hun vet liksom mer om meg enn det jeg gjør sjøl.

G: Er det irriterende da?

E: Hver gang vi møtes, så begynner hun sånn.

[...]

G: Syns du det er greiere når det er få personer med i Flipover-møtet?

E: Egentlig det samme.

G: Syns du x [møteleder] lytter bedre på deg enn for eksempel mora di?

E: Jaaa ... Vet ikke jeg.

Spesielt mors posisjon i møtene blir styrket, på bekostning av Endres posisjon, ut fra hva jeg kan se. På samme tid kan det sies at møtelederne dominerer selv. I et av møtene med Endre, tar møteleder i bruk det som kalles for livsområdekort, der en kortstokk navngir ulike områder og betydningsfulle livstema det kan samtales om i møtene. Møteleder legger ut livsområdekortene og velger selv ut kortet «Rus». Møtelederen definerer ikke bare hvilket tema det skal

samtaler om, men inngår også i allianse med foreldrene. Hun spør gutten hva han tror faren er opptatt av når det gjelder ruskortet, men avventer ikke Endres svar. Hun spør videre «Det handler om bruk av alkohol?».

E: Han kaller meg alkis [peker på far, min anm.].

Mor: Det er ikke normalt å drikke i uka.

E: Takk ...

Far: Han får andre til å kjøpe for seg.

Møteleder til E: Når du jobber, hold deg unna rusmidler. Er det rett?

E: Ja.

Mor: Du kommer ikke på skole og jobb rusa.

Møteleder til E: Du var døden nær. Det må begrenses [henviser til en alvorlig rusepisode med Endre et halvt år tilbake, min anm.].

Kommunikasjonen er autoritær, og møteleder og foreldre gir handlingsinstruksjoner for hvordan Endre skal oppføre seg – og hva som er det riktige. Det kan sees som viktig og nødvendig grensesetting fra de voksne med tanke på at Endres alkoholinntak ved ett tilfelle var livstruende. Samtidig har kommunikasjonen med gutten et klart potensiale for forbedring, ut fra min posisjon som observatør. Det konstruerer ikke det som Skjervheim (1992) kaller for overbevisningspraksis. Videre kan det diskuteres om alkoholbruken uttrykker tyngre problematikk, og hvorvidt det er egnet for problemløsning i Flipover-metoden. Ved tyngre problemformat hos ungdommen, konstrueres det samspill med ungdommen preget av voksenautoritet, ut fra mine observasjoner.

Under tiden jeg følger Flipover-møtene til Endre og hans nettverk, kommer det frem at familien mottar en rekke ulike offentlige støtteordninger fra andre etater enn barneverntjenesten, selv om begge foreldre er i fulltidsarbeid. Dette bryter med stereotyper av foreldre i barnevernet som ressursvake, ubemidlet og marginaliserte (Egelund, 2005). Foreldrene har posisjoner til forhandling og å fremsette krav, de er selvhjulpne i form av faste jobber og stabilt bosted. Mor er den av foreldrene som introduserer ulike økonomiske krav, dette er noe som også gjenspeiler yrket hennes. I et av Flipover-møtene forteller hun åpent at familien er innvilget inntil to ukers samvær i måneden for Endre hos en slektning, og at de som foreldre da «får slappet av og sovnet i helgene». Dette henspiller på at Endre jevnlig har kommet alkoholpåvirket hjem på nattestid i helgene. Mors utsagn om avlastning utforskes ikke av møtelederne, men Endre kommenterer at han også har behov for å «slappe av hjemme

i helgene». Ingen kommenterer dette heller. En av møtelederne uttrykker derimot i etterkant av møtet, en viss forargelse over å lønne slektsnettverk i samvær med unge. Styring og mobilisering av ressurser er et underliggende formål ved sosialt arbeid, ifølge Järvinen og Mik-Meyer (2003).

Det fremkommer at Endre og familien har fått innvilget både støttekontakt, støtte til fritidsaktivitet, fri transport til gutten, i tillegg til to uker avlastning i måneden for Endre. For å motta økonomiske ytelser fra hjelpeapparatet, har familien imidlertid oppfylt visse vilkår som gir dem rettigheter til bestemte økonomiske ytelser, ifølge lovverket. Ved at familien ved mor definerer problemer og velger mellom ulike former for hjelp, kan det forstås som et brukermedvirkende fenomen, slik Seim og Slettebø (2007) definerer det. Medvirkningspraksis bygger på juridiske rettigheter hos brukerne, og Ulvik (2009) diskuterer en rettighetsdiskurs til grunn for unges deltakelse i barnevern. Det må likevel understrekes at kravene om ulike ytelser i liten grad kommer fra Endre selv, det er foreldrenes medvirkningsrom det handler om.

Endres forhandling om lønn, arbeidstid og betingelser i egen lærlingkontrakt, blir for meg det tydeligste området for medvirkning fra han gjennom tiden jeg følger han som elev på ungdomsskolen, og over i videregående skole. Her konstrueres det i større grad en myndig posisjon for han, men innenfor rammene av det de voksne har bestemt om skolegang. I ettertid av datautviklingen, stiller jeg stadig spørsmål ved at unggutten overhøres i sin formidling av både skolemotstand og andre tema som tas opp i møtene, og at det er foreldrene som brukere av barnevernets tjenester som har størst innflytelse på det som besluttes i møtene. Sandbæk (2001) diskuterer hvem som er primær- og sekundærbrukere i barnevern, og hvordan unge ivaretas. Ut fra en konstruktivistisk forståelse kan det sies at mor og far utformer posisjoner som primærbrukere i det sosiale rommet som skapes i møtet med barnevern gjennom Flipover-metoden. Endre blir for sekundærbruker å regne. Foreldrene hans fremstår som taleføre brukere av barnevernets tjenester, og besitter personlige ressurser og innsikt i guttens problematikk. Mor har i tillegg god oversikt over forskjellige offentlige støtteordninger, og fremstår slik som en familiens advokat. Ikke minst viser foreldrene evne til samarbeid med barnevernet.

Foreldrene imøtekommer systemkrav som barnevernet representerer, og de ressurser som etaten råder over. Både foreldrene og barnevernets makt produserer sosial praksis, og setter på en slik måte grenser for Endres medvirkning i samhandling med barnevern og nettverk. Med Jørgensen og Phillips (1999, s. 49) kan det forstås som at makt bidrar til å avgrense individuelle muligheter.

På det nest siste møtet jeg følger Endre, informerer møteleder om at de neste gang skal evaluere om Flipover-metoden virker. Det kan uttrykke diskursen om effektive tiltak. Møteleder sier hun vil høre gutten sin mening om det, og ser på Endre. Gutten ler forlegent og titter på mor, men sier ingenting. Møteleder gjentar spørsmålet. Mor tar over, og svarer at de vil fortsette med Flipover utover våren, for å sikre neste skoleår for Endre. Ved at både Endre og de foresatte ansees som brukere i barnevernet, og at Endre i tillegg er under myndighetsalder, har mor rett til å medvirke i beslutningen om å fortsette med Flipover-metoden. Likevel sier situasjonsbeskrivelsen at gutten overlater til mor å fatte beslutningen her. En innfallsvinkel til denne situasjonen, ville kunne være om guttens beslutningsrett om å fortsette med interveneringen, kunne vært sikret mer gjennom barnevernets enesamtaler med gutten alene. Dette kunne ivaretatt han bedre som fokuspersion og vært med på å støtte hans meninger. I situasjonen med Endre og mor er det langt på vei mor som fremstår som det Ulvik (2009) betegner som en medkonstruktør for den unges meninger og ønsker.

I det neste nettverksmøtet fastholder mor behovet for å fortsette med Flipover-metoden. Hun begrunner det fortsatt med at det foran dem ligger en rekke sårbare overganger med alt nytt, og at det blir «nye runder» kommende høst med skole og jobb for Endre. Det kan sies at mor medvirker gjennom å definere om det eksisterer problemer rundt Endre, samt hva det gjelder og hva som skal foretas med problemene. Mellom å velge ulike former for hjelp, ønsker hun å fortsette med Flipover-møtene og vedlikeholder slik kontakten med barnevernet. Samlet sett dekker det områdene Seim og Slettebø (2007) viser til som brukermedvirkning. Det er likevel mor, ikke gutten som bruker, som foretar beslutningen, noe som bryter med prinsippet om myndiggjøring av ungdom i Flipover-metoden. Mor begrunner det med at det å fortsette med Flipover-møter er «nyttig». En av de to møtelederne spør henne hva som er nyttig:



Mor: Vi blir ikke aleine om det. Endre ser at det er mange som bryr seg, det er lettere å bli påminnet om oppførselen, og få høre positivt og negativt.

I et tidligere intervju med Endre har vi pratet om han skal fortsette med Flipover-møter:

G: Tror du at du blir å fortsette med Flipover-møtene utover høsten?

E: Det vet jeg ikke.

G: Hva har du lyst til? Har dere snakket noe om det hjemme?

E: Samme for meg ... kan jo kanskje fortsette, da kan dem jo ordne jobb i ferier.

Endre og mor gir tilsynelatende ulike begrunnelser for å vedlikeholde kontakten med barnevernet gjennom Flipover-metoden. Endre påpeker i intervjuet at barnevernet hjelper han med å skaffe arbeid i ferier, mens mor i nettverksmøtet uttrykker at formålet med å fortsette med Flipover-møter er støtte til oppdragelse: «Vi blir ikke aleine om det». Det kan bygge på at foreldrene gjennom nettverksmøtene opplever hjelp og støtte til familien, også i oppdragelsen av Endre. Det er relasjonelle goder som Bø og Schiefloe (2007) knytter til sosial kapital. Etter at mor har sagt sitt om å fortsette med Flipover-metoden, spør saksbehandler fra forvaltningstjenesten i barnevernet om Endre er enig med moren. Gutten svarer han ikke vet, og han sier han har sittet og hørt foreldrene prate hjemme, men at han ikke har skjont hva de har pratet om. Ingen av de tilstedeværende kommenterer dette.

Verken møtelederne eller noen av de andre voksne i møtet inntar egnede samtaleposisjoner for å oppklare og støtte Endres formidling om at han ikke har skjont hva foreldrene har snakket om hjemme. Foreldrene bes heller ikke om å utdype hva de har pratet om hjemme om videre Flipover-møter. Jeg har tidligere vist til ulike posisjoner som Lundby (2003, s. 106) omtaler som *publikum*, *vitne*, *redaktør*, *oversetter*, *iscenesetter* og *instruktør og medforfatter*. Som observatør tolker jeg unnlatsen om å kommentere Endres utsagn, som at barnevernet er innforstått med hva mor og far egentlig mener. At møtelederne ikke etterspør hva som er diskutert hjemme, kan ellers basere seg på både møteledernes konfliktskyhet og vegring mot å gripe inn i familiens privatsfære. Det kan også bygge på større tillit til foresattes vurdering av behov for videre intervensjon, der guttens egen mening ikke behøves. Horverak (2006) diskuterer et lineært utviklingssyn, der unges utvikling beveger seg gjennom bestemte faser og alderstrinn. De voksne forutser Endres utviklingsbehov ut fra ungdomsfasen han befinner

seg i, og de har kunnskaper om hva han trenger mot voksenliv. Ut fra et lineært utviklingssyn trenger ikke unge involveres i beslutningsprosesser (op. cit.).

Endres motstand og uenighet med omsorgspersonene kan i likhet med Theas relasjonsproblemer hjemme (jf. kapittel 5.3), konstrueres til opprørstendenser som en «naturlig» del av ungdomsfasen. Unges utvikling av uavhengighet går gjennom opposisjon og konflikter med voksne, særlig foreldrene (Gulbrandsen, 2008, s. 244). Det kan legitimere utøvelsen av grensesetting og foreldreautoritet i forhold til unge. Omsorgspersonenes makt over Endre, innebærer at det konstrueres en umyndig posisjon for han i samhandling i barnevern.

## **Kapittel 6 Ungdommens posisjon som medspiller eller motspiller**

I dette kapittelet skal jeg foreta en oppsummering av nettverksmøtene til ungdommene i studien, og analysere om ungdommens (og foreldrenes) vilje til samarbeid med barnevern er utslagsgivende for hvilke medvirkningspraksiser som skapes. Når jeg bruker betegnelsen «samarbeid», peker det mot de samhandlingsformer som konstrueres ut fra brukerne og barnevernsansattes posisjoner i møtene. Det institusjonelle grunnlaget for utøvelsen av Flipover-metoden bygger på frivillige hjelpetiltak, regulert i lov om barneverntjenester § 4-4. Problemformat og arbeidsmåter i Flipover-metoden defineres av barnevern. Det er ikke noe som brukerne av tjenesten nødvendigvis tilslutter seg, men er en forutsetning for samhandling. Ut fra et brukersyn trenger det heller ikke oppfattes som at det har funnet sted et godt samarbeid. Seikkula og Arnkil (2007, s. 38) sier at fagpersoner har en bestemt posisjon ut fra arbeidsoppdraget. De kommuniserer ikke bare «selve saken», men også hvem de er, og hvem som har rett til å definere problemet. Flipover-metoden er en brukermedvirkende tilnærming der unge i barnevern selv skal få stor innflytelse på å definere problemer og beslutte problemløsning. Det kan sies å være en diskurs i teori. Diskursen er en annen, når samhandling utvikles på individnivå.

I nettverksmøtene i Flipover-metoden påvirkes samhandlingen av arbeidsmåtene i metodikken, så som enesamtaler og nettverksmøter. Heisen brukt i nettverkskartlegging og pedagogisk anvendelse av flipover-ark, er verktøy for å visualisere og systematisere ungdommenes tanker og synspunkter. Videre benyttes det en todelt møtestruktur i nettverksmøtene, styrt av barnevern. Først gjennomgås deltakernes tanker, følelser og betraktninger, og konkrete løsningsforslag og tiltak for ungdommen til sist. Det angir organisering og fremgangsmåter i problemløsningen (Døsvik & Finseraas, 2005).

I studien kan et forenklet skille settes mellom «medvirkningspraksiser» og «overtalelsespraksiser». Medvirkningspraksiser innebærer grader av reell medvirkning for unge i barnevern (der unge får informere om egen situasjon, der de høres, blir tatt på alvor og får være med i forhandlinger og beslutninger). Overtalelsespraksiser omfatter derimot samspillsituasjoner der unges medvirkning er svak eller fraværende. Her skjer det styring og

overtalelser fra de voksne omsorgspersonene, til dels ut fra voksnes normative oppfatninger av «barnets beste», og hva som ansees som «normalt». Det er viktig å understreke at det ikke er utøverne av Flipover-metoden som omtaler ungdommers posisjoner som «medspillere» eller «motspillere»; det er posisjoner jeg som forsker skaper, ut fra observasjoner av ulike samspillsituasjoner i nettverksmøtene (beskrevet i kapittel 5). Det betyr heller ikke at det er gjensidig utelukkende posisjoner.

## 6.1 Hvilke beslutningsområder får ungdommene ta del i?

Jeg skal kort sammenfatte de ulike temaene som ungdommene har valgt ut i enesamtaler, og bringer med til nettverksmøtene jeg følger dem i.

Tabell 2 Ungdommenes temaer

ENDRE	THEA	ROBERT
Endres hovedtema: «Jeg vil ikke gå på skole til høsten» (Videregående skole).	Thea hovedtema: «Jeg må komme meg opp om morgenen».	Roberts hovedtema: «Kontrollere sinnet mitt og å takle vanskelige situasjoner».
Andre tema: - Voldsbruk - Rusbruk - Fritid - Vurdering av om denne måten å jobbe på er riktig for familien	Andre tema: - Fritid - Deltidsjobb, ettermiddag/helg - Bo utenfor hjemmet	Andre tema: - Fritid - Jeg vil gå på skolen med de andre

Felles for ungdommene er at de har problemer med høyt skolefravær, i tillegg til sinneutbrudd som er vanskelig å kontrollere. Skolefraværet er så høyt for to av ungdommene at det kan ødelegge for vitnemålsgrunnlaget deres. Tiltakene deres i Flipover-metoden som har rettet seg mot skole, har omfattet alt fra et tilrettelagt skoleløp (Endre og Robert), til belønning for

skoleoppmøte (Thea). På fagspråk kan disse problemtilstandene oversettes til «atferdsproblemer» som en samlebetegnelse, med fenomener som «skolevegring», «skole-dropout» og «utagering» (Nordahl et al., 2005).

Alle tre ungdommer har også tiltak i Flipover-metoden som omfatter positive fritidsaktiviteter som for eksempel trening og idrett, ofte med bred støtte fra barnevernet, også økonomisk. Barnevernet bistår også ungdommene i å skaffe deltidsjobb på fritiden, i helger og ferier.

En av saksbehandlerne i studien nevner betydningen av at ungdom i Flipover-metoden får bestemme «de små ting» som data, fritid og lommepenger (jf. kapittel 4.2). En undersøkelse av Thrana (2008) viser på lignende måte at det unge ønsker stor selvbestemmelse over, er samvær med foreldre, valg av venner og aktiviteter på fritiden. I studien har ungdommene i Flipover-metoden relativt stor valgfrihet og myndighet i forhold til hobbyer og fritidsaktiviteter, og fritid blir et fremtredende beslutningsdomene for de unge. Ut fra mitt syn fremstår organisert fritid som et mer «ufarlig» medvirkningsrom som i mindre grad kommer i konflikt med den innebygde makten i barnevern. Unges valg av fritid skaper få uoverensstemmelser i samhandling med barnevern, og blir et sted for myndiggjøring av unge. Her konstrueres alle de tre ungdommene til medspillere.

Ulvik (2009) hevder voksne ikke problematiserer seg selv som medkonstruktører av barn og unges ønsker. Valg av fritidsaktiviteter som nevnt ovenfor, er vesensforskjellig fra å bestemme og avslutte videregående skolegang, slik Endre ønsket gjennom et helt år. Barnevernets tilbud om et praktisk tilrettelagt skoleløp, er det eneste tilgjengelige tiltaket for ungdom med lav skolemotivasjon, som med Endre. I Roberts tilfelle tilpasses skoleløpet hans gjennom at han får undervisning lokalisert utenfor ordinær skole, over en periode. Brukerne må imidlertid ta imot det som systemet kan tilby av hjelp (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Endre ønsker ikke denne formen for hjelp.

Ulike studier viser at skolegang kan ha en modererende og beskyttende virkning i forhold til unge med atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Endre svarer ikke på barnevernets store anstrengelser og tidsbruk i forhold til et praktisk tilrettelagt skoleløp på videregående skole,

og skolemotstanden reduseres ikke. At foreldre og barnevern ikke vil at Endre skal ende opp som skole-dropout og havne i en ytterligere marginalisert posisjon i samfunnet, er forståelig. Mer uforståelig er det at de voksne i samhandling med Endre, i såpass liten grad er villige til å utforske meningene hans om skolen. I stedet foretar barnevernet mer og mer disiplinering av Endre, gjennom at hans ønsker for egen livssituasjon overhøres i nettverksmøtene. Han får ikke gehør for verken fulltidsjobb, hvileår eller bytte av studieretning.

Gjennom møtene jeg følger Endre mottar han få eller ingen begrunnelser fra verken møteledere i barnevern eller foreldre, om hvorfor skolen er så betydningsfull. Sommer (2003a, s. 163) beskriver senmoderne samspillsfenomener mellom voksne og unge som preget av «forklaringer, begrunnelser, forhandlinger og argumenter». Det bygger på et syn på barnet som likeverdig, meningsberettiget og kompetent (op. cit.). Forhandling som samspillsfenomen blir til dels fraværende mellom de voksne og Endre hva angår skolegang. Ett kjennetegn ved brukermedvirkning for barn og unge er «innenfra»-beskrivelser, der unge selv får beskrive egen situasjon og egne ønsker, i stedet for at noen utenfra gjør det (Stang, 2007). Som et utgangspunkt for Flipover-metodikken, gis Endre anledning til å definere sitt eget tema for problemløsning; «Jeg vil ikke gå på skolen». Samhandlingen med de voksne i barnevern skaper likevel ikke «innenfra»-beskrivelser om hvorfor han etter hvert mistrives så sterkt i skolen, og han inviteres ikke til refleksjon over egen skolesituasjon i nettverksmøtene. Ulvik (2009) diskuterer om det gjennom å følge bestemte arbeidsmåter for barn og unges deltakelse, kan gjøre utøvelsen instrumentell. I Endres tilfelle er det nærliggende å tolke at han får medvirke til å utforme temaet om å slutte på skolen, for å motiveres til medspill. Spørsmålet er om det å avslutte skolegang noen gang er tenkt som et reelt valg for Endre, av barnevern og foreldre. Med Skjervheim (1992) kan det betegnes som overtalelsespraksis, der pedagogen foretar subtil manipulering.

Askheim (2007) viser til at profesjonelle hjelpere kan tilføre brukere viten og informasjon som skaper endrede individuelle handlingsvilkår, men hvor det er den enkeltes ansvar å realisere seg selv. Når Endre ikke tar ansvaret med skole alvorlig, eller innforstått ikke hører etter de voksne, konstrueres han i samhandling med barnevern til en motvillig ung bruker. Sagt med Askheim (op. cit.) havner Endre i en posisjon der han som ungdom og bruker

fremstår som kunnskapsløs om egne muligheter. Medvirkningspraksis med unge innebærer at unge får dele makt og ansvar med voksne i beslutninger, ifølge Shier (2001). I stedet for gjør barnevern og foreldre forsøk på kunnskapsoverføring, om hva han bør og skal gjøre. Endre ser ikke sitt eget beste, ut fra hva de voksne ønsker for han. Det konstrueres avvik eller i beste fall «forskjellighet» ved han, siden han ikke vil ta utdanning som «alle andre». Hundeide (2003; 2004) viser til at unges utviklingsveier i en vestlig sosio-økologisk sammenheng knytter seg til skolegang, med få andre alternative utviklingsløp. Barnevernet har ikke andre alternative tiltak til Endre enn et praktisk tilrettelagt skoleløp. Å avslutte skolegang, slik Endre ønsker, blir dermed et ugyldig valg i medvirkningskursen i Flipover-metoden.

Endre blir for en motspiller å regne, en som ikke behersker reglene for samspill med barnevern, eller som tilpasser seg tilgjengelige tiltak i barnevernet. Han viser gjennomgående motstand mot et praktisk tilrettelagt skoleløp, og fremstår som negativ i møtene. Det hjelper ikke at lærere fra skolen blir invitert inn i nettverksmøtene hans for å motivere han. Måtene Endre medvirker på i temaet om skolegang, er at han i forkant av videregående skole har forhandlet om lønn og arbeidstider som lærling. Her blir han for en medspiller å regne. Han får også medvirke i forhold til fritidsaktiviteter, som for eksempel å starte på treningsstudio.

Mor til Endre behersker derimot hvilke samspillsregler som gjelder i kontakten med barnevernet, antagelig også ut fra at hun selv har et yrke som går ut på å forvalte velferdsrettigheter. Hun bidrar dermed til å konstruere sønnens og foreldrenes samhandling med barnevern mot en rettighetspraksis, som gjør dem hjelpeberettigede til ulike økonomiske støtteordninger. Det kan diskuteres om det bidrar til å tildekke at barnevernets arbeid med guttens skolegang ikke lykkes, slik at legitimiteten ved det profesjonelle arbeidet ikke svekkes. Endres foreldre samarbeider med barnevernet gjennom å vise enighet i møteledernes vurderinger av hva som er det beste for gutten. Foreldrenes deltakelse, ved mors engasjement spesielt, bidrar også til å styre og utforme møtene. Det kan forhindre at Endres problematikk konstrueres til å være et resultat av dårlig oppdragelse eller lav grensesetting fra foreldrenes side. Det motvirker konstruksjonen av «farlige foreldre» som barnet må beskyttes mot (Egelund, 2003; 2005). Det er noe som muliggjør at barnevernet inngår et samarbeid med foreldrene, med formål om å fremme Endres beste. Videre kan det legitimere

overtalelsespraksisen og disiplineringen som utøves i forhold til Endre og hans skolemotstand, antageligvis også ut fra at han er mindreårig.

Endre har hatt hjelp gjennom Flipover-metoden gjennom flere år, noe som er uvanlig, da denne type intervensjoner pleier vare rundt et år. Når det skal evalueres om Flipover-metoden er egnet hjelp for gutten og familien, er det mor som beslutter at de skal fortsette med nettverksmøtene. Hun begrunner det med at «Vi blir ikke aleine om det». Endre høres ikke, selv om han i møtet sier han har hørt foreldrene prate om videre Flipover-møter, men at han ikke har skjønnet hva de snakket om. Problembildet rundt Endre rekonstrueres fra skolemotstand til foreldrenes behov for oppdragseshjelp med Endre, og «matcher» sånn sett videre intervensjoner med Flipover-metoden. Spørsmålet blir om det å opprettholde videre samarbeid med barnevernet, også hviler på et formål om å holde sønnen under kontroll.

I en samtale med meg i etterkant av møtet, sier møtelederne at de kan gå god for å forlenge samarbeidet med familien, da det ikke er økonomisk kostnadskrevende. Det kan vise at sosialt arbeid hviler på et formål om å regulere og mobilisere de økonomiske ressurser hjelpesystemene disponerer over, slik Järvinen og Mik-Meyer (2005) er inne på. Slik konstrueres Endre og foreldrene til fortsatt å være hjelpeberettigede brukere i barnevernet. Det kan likevel problematiseres som medvirkningspraksis for Endre, all den tid han ikke deltar i viktige beslutninger som angår han selv. I stedet for inntreer foreldrene som medspillere i samhandling med barnevernet.

Thea protesterer sjelden åpent på løsningene som foreslås i nettverksmøtene. Ved direkte spørsmål fra møtelederne, svarer hun ofte at hun «ikke vet». De gangene hun kommer med innvendinger går det gjerne på praktiske omstendigheter. I temaet om å komme seg opp om morgenen (og øke skoleoppmøtet), sier hun at det kommer an på om hun må dusje eller hvilken buss hun må ta. I temaet om å starte med idrett, innvender Thea at det ikke er så lett å finne et lag i den aktuelle idretten nettverket vil hun skal oppsøke, siden hun ikke har trent på flere år. Etter flere løsningsforslag fra nettverket som skal bidra til å øke skoleoppmøtet hennes, svarer hun at «ingenting av det er enkelt». Hun har konstruert en oppfatning av at løsningsorienteringen er måten å arbeide på i Flipover-metoden, men at det ut fra hennes syn



ikke er så enkelt. Innvendingene hennes som angår praktiske forhold, kan tyde på at hun ikke uten videre går med på løsningsorientering som en «oppskrift» for samhandling. Det kan sies at det foregår en forhandling om hennes posisjon i samarbeid med barnevernet, og muligens i hvilken grad barnevernet kan komme til å betrakte skoleproblemene som selvforskyldte – all den tid hun ikke er villig til å foreta praktiske grep. Egelund (2003) hevder at sosialarbeidere konstruerer hjelpeberettigede brukere, ut fra brukeres motivasjon og villighet til endring, eller om problemer er medfødte. Antakeligvis er verken Thea selv eller de andre deltakerne klar over at hun med motforestillingene sine, forhandler om en posisjon som motspiller; det vil si en motvillig og lite samarbeidende bruker i barnevern. Etter noe overtalelse, velger Thea til slutt belønning i form av solkort for økt skoleoppmøte. Dette jobber hun med gjennom tre møter. Ut fra at hun lett lar seg overtale til å velge foreslåtte løsninger i nettverksmøter, aksepterer hun og underlegger seg samhandlingsreglene i Flipover-metoden. Hun konstrueres dermed til en medspiller som barnevernet kan samarbeide med.

For Thea kulminerer Flipover-interveneringen med at det i det siste nettverksmøtet avdekkes store problemer hjemme, der hun uttrykker et ønske om å flytte hjemmefra (jf. kapittel 5.3). Egelund (op. cit.) diskuterer at det til grunn for offentlig barneomsorg konstrueres bilder av «fårlige foreldre» som barn må beskyttes mot. Her fremstår Thea som en ung bruker som trenger barnevernets beskyttelse. Behovet for beskyttelse av Thea forsterkes av at de foresatte ikke deltar på det aktuelle nettverksmøtet. Barnevernets mandat om å sikre barn og unges omsorgsvilkår, matcher tiltak som hybel med oppfølging, eller vertsfamilie. Det er en slik løsning Thea og de to møtelederne skisserer i nettverksmøtet.

I det aktuelle møtet er Theas saksbehandler fra det forvaltende barnevernet invitert inn. Hun viser tydelig uenighet i at flytting hjemmefra umiddelbart er en god løsning. Det er interessant å observere at saksbehandleren og de to møtelederne som tilhører ulike deler av barnevernet, fremstår som delte i forhold til Theas flytteplaner. Saksbehandleren argumenterer med at hun vil ha diskutert hvilke behov Thea har, og så følger tiltaket av det. Et tiltak som hybel mener saksbehandleren er forvaltningens område, som hun selv representerer. Det beskriver til dels arbeidsgang og rutiner ved det barnevernfaglige arbeidet som virker styrende for samhandling mellom bruker og barnevern. Theas omsorgssituasjon må først utredes mer grundig, ifølge

saksbehandleren. Argumentet om korrekt forvaltningsgang, kan bygge på både prinsippet om barnets beste og det biologiske prinsipp, men også saksbehandlers egen normative oppfatning av hvor det er best for barn å bo. Järvinen og Mik-Meyer (2003) eksemplifiserer med at det tradisjonelt har vært sosialarbeideren som definerer grensene for hva møtet skal handle om og hvilke temaer som tas opp. At Theas ønske om flytting må undersøkes og utredes mer, beskriver «omkampen» som preger sosialt arbeid, og som Flipover-metoden har som formål å unngå. Løsninger/tiltak skal skje i selve nettverksmøtet, slik at ungdom og familie ikke må vente på utredning eller utsettelse (Døsvik & Finseraas, 2005). Å utsette Theas avgjørelse kan i seg selv bidra til å dempe uenighet og konfliktnivå i det aktuelle møtet, men kan like gjerne være et bilde på innebygd makt i barnevern. Paradoksalt nok bidrar avskjæringen av Theas flytteplaner til en umyndiggjøring av ikke bare Thea som bruker, men også av møtelederne som har bistått jenta med å legge det frem i nettverksmøtet. Dette viser at barnevernet som institusjon regulerer samhandling og myndighet for deltakerne, men også hvilken autonomi utøverne har i arbeidet.

I nettverksmøtet foreslår flere voksne forsoningsforsøk med jentas stefar fremfor flytting hjemmefra, men Thea nekter. Senere skal det vise seg at det er en slik løsning som saksbehandler fra forvaltning skal komme til å initiere. Til syvende og sist er det hovedsakelig de to møtelederne som støtter Thea i flytting på hybel som tiltak/løsning. Det viser at unge brukeres samhandling med barnevern er underlagt føringer gjennom lovverk, arbeidsrutiner og fagfolks definisjoner. De institusjonelle rammene i barnevern synes å hemme et tiltak som hybel, all den tid det ikke er utredet og undersøkt at Theas liv og utvikling er truet ved å bo hjemme. På samme måte som med Endres ønske om å slutte på skolen, fremstår flytting hjemmefra i liten grad som et gyldig valg i Theas medvirkning i barnevern.

## **6.2 Hva skaper samarbeid mellom ungdom og barnevern i Flipover-metoden?**

Observasjoner tyder på at måter ungdom opptrer på, og graden av samarbeidsvillighet i relasjon til barnevern, utgjør en betydning for medvirkningspraksiser som skapes. Det gjelder for foreldre også. Brukermedvirkning konstrueres slik som en *vilje* til samarbeid (eller mangel

på det), ut fra hvordan brukeren imøtekommer barnevernets problemforståelser og tiltak. Videre synes det å påvirke hvordan de unges synspunkter og ønsker for egen situasjon høres av barnevernet. Det virker som avgjørende at de unge viser endringsvillighet i egen problemløsning, og at de hører etter de voksne. Ved at ungdommene er lydhøre og til dels samtykker i det som barnevern og foreldre mener er viktig, blir ungdommen en medspiller. Det skapes tilsynelatende en medvirkningspraksis tuftet på samarbeid og frivillighet fra den unge brukeren. I enkelte observasjoner minner det mer om medgjørighet fra de unge. Utøvelse av voksenstyring og voksenautoritet kan forstås som både et foreldet barnesyn og utviklingssyn, der barn og unge ikke betraktes som aktører. Det omfatter at voksne som ledd i å beskytte det sårbare barnet, utøver stor kunnskapsoverføring og opplæring av unge frem mot deres voksenliv. Unges frihet i samhandling med voksne, reguleres av de voksne (Sommer, 2003a; 2003b; Bowen & Hobson, 1987). Det kan fremstå som samspill for barnets beste. Arbeidsfunksjoner i sosialt arbeid går ut på både å diagnostisere og kontrollere klientene, ifølge Järvinen og Mik-Meyer (2003). Disse kan smelte sammen, slik at kontrollfunksjonen uttrykkes som hjelp og støtte til brukeren (op. cit.).

Ungdom som ikke samarbeider, i betydning av ikke å beherske samspillsreglene i Flipover, eller ved å motsette seg ulike løsningsforslag og tiltak fra de voksne i møtene, havner i posisjoner som motspillere. Den unge ser ikke sitt «eget beste», og risikerer attpåtil at barnevern og foreldre danner allianser mot ungdommen, slik som i møtene med Endre. Det er ikke dekkende for en medvirkningspraksis der ungdommen får være med på å bestemme om et problem eksisterer, å definere hva problemet gjelder, å avgjøre om det skal gjøres noe med problemet og å velge mellom ulike former for hjelp. Det er innholdet i brukermedvirkning, slik Seim og Slettebø (2007) angir det.

Myndiggjørende praksis forstått som en terapeutisk posisjon, bygger på en ideologi om i større grad å likestille kunnskaper mellom hjelper og bruker, og å overføre mer makt til brukerne (Askheim, 2007). Sett i forhold til Flipover-metoden, er relasjonen barnevernsansatt-ungdom i utgangspunktet en dobbel asymmetrisk relasjon. I barnevern kan dette sees på bakgrunn av at ansatte både representerer voksenautoritet i forhold til ungdommen, i tillegg til hjelpeapparatets makt over brukeren (Skau, 2003). De ulike posisjonene bidrar dermed til å

konstruere samspill med unge brukere i barnevern, og vanskeliggjør en likestilling. Endre vil slutte på skolen (noe de voksne ikke vil), han vil være med venner som ruser seg (noe de voksne ikke vil), og han uttrykker i møtene at han vil drikke øl i helgene (noe de voksne ikke vil). Endre er under 18 år, og foreldrenes myndighet er sånn sett legitim. Samspillet mellom han og de voksne gir han hovedsakelig tilgang til beslutningsområder som angår organiserte fritidstilbud som ungdomsklubb, trening og idrett. Det samme gjelder i forhold til Thea og Robert, der deres medvirkning i fritidsaktiviteter understøttes. Det viser at ungdoms synspunkter og erfaringer omkring egen situasjon, som en del av medvirkningspraksis, ikke alltid kan likestilles med det de voksne mener er rett og riktig. Det vil da være et spørsmål om ungdommene får delta i de forhandlinger og beslutninger som ikke kommer i konflikt med fagfolkene, og til dels foreldrenes meninger.

Alle tre ungdommer har hatt sinneproblemer som har medført at de ved enkelte anledninger har gått løs på foreldre eller andre, eller ødelagt materielle ting. Sinnekontroll har blitt møtt med sinnemestringskurs i profesjonell regi, lagt frem som et tilbud fra en av møtelederne i nettverksmøtet. Ingen av ungdommene tok imidlertid imot tilbudet. Valgte løsninger/tiltak før sinnet bygger seg opp, har vært å unngå rus (Endre), tilrettelegging for å komme seg opp om morgenen (Thea) og snakke med nære venner (Robert).

Robert samarbeider godt med barnevern i Flipover-metoden. Han formidler ut fra sitt hovedtema om sinnemestring, hva det er som gjør han så eksplosivt sint (jf. kapittel 5.3). Det konstrueres en medvirkningspraksis der han fremstår som det Gulbrandsen, Seim og Ulvik (2012) betegner som å være informant omkring egen situasjon. Robert foreslår også selv å snakke med en psykolog, noe som samsvarer med foreliggende tiltak i hjelpetjenester. Järvinen og Mik-Meyer (2003) mener hjelp for brukere må utformes som individorientert endringsarbeid, for å omgå strukturelle konflikter i sosialt arbeid. Til forskjell fra de andre ungdommene, er det Robert selv som relativt uoppfordret og uanstrengt utdyper sinneproblematikken i Flipover-møtene<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Her skal det igjen understrekes at jeg ikke har fulgt enesamtalene med barnevern og ungdom mellom flipover-møtene, og om bakgrunnen for ungdommenes ulike atferdsuttrykk i større grad diskuteres her.

I kontakten med barnevernet inngår Robert i samspill som å vente på ordet, ikke avbryte de andre og legge frem synspunkter på en balansert og begrunnet måte. Han opponerer ikke åpent, han begrunner de løsningsforslag han avviser, og han uttrykker selvinnsikt. Ikke minst er han velartikulert i nettverksmøtene. Han opptrer respektfullt, noe som forsterkes gjennom at han til og med rekker opp hånden enkelte ganger han ber om ordet. Dette er noe de andre ungdommene ikke gjør. Men viktigst av alt byr Robert på seg selv, ved å gå tilbake i tid og vise hva han selv mener er hendelser og relasjoner som har forårsaket hans problemer med sinnemestring og stort skolefravær. Innsikten han deler kan relateres til motivasjon for endring, noe som bidrar til å danne et samarbeidsgrunnlag med barnevernet. Det matcher sosialarbeideres fokus på brukernes personlige utvikling som et formål med profesjonell hjelp, slik Järvinen og Mik-Meyer (op. cit.) hevder er rådende i sosialt arbeid. Når systembetingelser som ikke uten videre kan endres, skaper paradokser i møte med mennesker, rettes fokus mot at det er individet i systemet som skal forandres (op. cit.)

Roberts fremtreden i nettverksmøtene bereder grunnen for god medvirkningspraksis. Han behersker spillereglene i samhandling med barnevern. Roberts væremåter bidrar til at de voksne tar han på alvor. De er villige til å lytte til han, de er villige til å utforske synspunktene hans, og de er lydhøre for hans egne meninger om løsninger som kan bedre hans livssituasjon. Dette er samspill preget av forhandling mellom voksne og unge (Sommer, 2003a). Robert betraktes som meningsberettiget, og hans posisjon som ung bruker er bevegelig i samhandling med voksne. Som samspillsfenomen kan det karakteriseres som relasjonell posisjonering mellom unge og voksne (Gulbrandsen, 2008). Gjennom Roberts initiativ til å utdype sin egen livssituasjon som ungdom, og i forhandlinger med barnevern og nettverk om løsninger som kan bedre hans manglende sinnekontroll, er han medskaper av en posisjon som en ung kompetent bruker i barnevern. I samhandling konstrueres han til en medspiller i egen medvirkningspraksis i barnevernet, som er villig til endring.

Mor og stefar viser også samarbeidsevne, gjennom at de bidrar aktivt i nettverksmøtene. Både Robert og foreldrene konstrueres til *samarbeidende* brukere i barnevernet, og foreldrene ser – og samhandler om barnets beste. Langt på vei avspeiler Roberts problembeskrivelse og hans vilje til problemløsning, de tiltak og hjelpressurser barnevernet råder over gjennom Flipover-

metoden. Ikke minst gjelder det i forhold til metodikkens ressurs- og løsningsorientering. Det er sånn sett et samsvar mellom problemformat og institusjonelle handlingsmuligheter (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Roberts medvirkningsrom som ung bruker omfatter han og foreldrenes aksept av de institusjonelle rammene for barnevernets arbeid. Dette innebærer at Robert ikke utfordrer verken samhandlingsreglene i metoden, eller det som er gyldige valg i medvirkningsdiskursen i Flipover-metoden. Hvis unge brukere (og deres foresatte) kan imøtekomme og samarbeide om dette, kan grader av brukermedvirkning utvikles, men det er barnevern som setter premissene.

Sist, men ikke minst, er Roberts sinneproblematikk håndterbar å samarbeide om i lag med barnevern, da problemene ennå ikke er så omfattende. Jeg skal nå komme inn på at omfanget av unges problemer bidrar til å konstruere medvirkningspraksis i Flipover-metoden.

### **6.3 Problemformat som styrende for unges medvirkning**

Flipover-metoden beskrives i form av karakteristika som rask intervensjon og handlingsorientering (Døsvik & Finseraas, 2005, s. 92). Handlingsorientering henspiller på at det raskt skal skapes endring i ungdommens livssituasjon. En av utøverne begrunner det med at «Ungdommen krever handlinger, det er de som må se at barnevernet gjør ting. Veldig prosessorientert jobbing kan føre til at ungdommen går lei; det skjer da ingenting», og «da er det bedre å gå direkte på løsningene, og ikke tenke den lange veien i en prosess» (25–03).

Flipover-metoden bygger på Antonovskys teori om salutogenese (Antonovsky, 2000). Det innebærer at det i problemløsningen søkes etter ressurser og løsninger i og rundt ungdommen som bruker. «Vi begynner med det vanskeligste; det er liksom tradisjonen», sier en av saksbehandlerne om hvordan hun har erfart barnevernsarbeid før (9–03). Hun sier videre at hun ikke kan jobbe på måter der hun skal «ha fokus på individet og hva som er gærent» (14–03). Askheim (2007, s. 29) beskriver myndiggjørende praksis som en terapeutisk posisjon, der fagpersoner skal være orientert mot den enkeltes ressurser, ikke mangler og problemer. Askheim (op. cit., s. 28) retter kritikk mot en slik tradisjon for myndiggjøring: «en er bare

opptatt av *styrkings- og kraftdimensjonen* og ikke *maktdimensjonen*, og griper ikke fatt i de politiske og kollektive dimensjonene ved begrepet».

Løsningsorienteringen i Flipover-metoden medfører at det er visse problemformater fremfor andre som «passer inn» i metoden. Järvinen og Mik-Meyer (2003) hevder at sosialt arbeid bygger på bestemte problemformat, der menneskelige problemer oversettes til systemspråk, for å skape et samsvar med tiltak som hjelpesystemer råder over. Det viser forbindelsen til Foucaults tenkning om at institusjoner forvalter kunnskap og makt, og at det skapes sannhetsregimer (Foucault, 2002a). I barnevernet skjer det i form av viten om hvem brukerne er og hvilke tiltak som passer deres ulike problemer. Det utvikler standarder eller institusjonelle «oppskrifter» for kontakt og samhandling mellom barnevern og brukere, noe som Järvinen og Mik-Meyer (2003) kaller for spesifikk interaksjonsorden. Når tiltak ikke fører til ønskede endringer, hevder Egelund (2003; 2005) at det kan konstrueres en oppfatning av at det er brukeren som det «feiler» noe. Det avledes til graden av brukerens egeninnsats, motivasjon og vilje til samarbeid til grunn for hjelpen som tilbys. Det bidrar til at sosialarbeidere konstruerer ulike «klientidentiteter» for å lette og legitimere samhandling mellom system og person (op. cit.) Konstruksjonene sosialarbeiderne foretar, er med på å tilsløre strukturelle konflikter og paradokser i sosialt arbeid, ifølge Järvinen og Mik-Meyer (2003). Videre kan det legitimere disiplinerende strategier overfor brukerne (op. cit.).

Problemformatet i Flipover-metoden knyttes til lettere problematikk, noe flere av saksbehandlerne i kommune 2 påpeker (2–09). Utøverne i kommune 1 sier derimot at Flipover-metoden kan komme inn der MST ikke har hjulpet. MST er en metode for ungdom med alvorlige atferdsproblemer. Dermed foreligger det et ulikt vurderingsgrunnlag i de to deltakerkommunene, for å tilby Flipover-metoden. Problemformat er noe som kan være med på å konstruere ungdom til medspillere, i samhandling i Flipover-metoden. Problemformatet har sammenheng med beslutningsområdene ungdommene får tilgang til, og løsningsorienteringen i metodikken. Når problemene blir for store eller alvorlige, strekker ikke Flipover-metoden til hva angår brukermedvirkning, ut fra hva studien viser. Dermed matcher ikke fokusområder og arbeidsmåter i denne metoden, mer enn et lettere problemformat. Det innebærer at det lettere utvikles godt samspill mellom ungdom og

barnevern når problemene ikke er for omfattende, og når ungdommen samtykker i samhandlingsmåtene i metodikken. Løsningsorienteringen i Flipover-metoden skaper en forenkling av ungdommenes situasjon, som danner et grunnlag for problemløsning og samhandling mellom unge og barnevern.

Observasjoner viser at løsningsorienteringen i Flipover-metoden er med på å skape relativt enkle løsninger, selv om ungdommenes problemer er av ulik karakter. Problemformat kan derfor konstruere medspill eller motspill i unges samhandling med barnevern. Når ungdommen viser motstand i problemløsningen, ut fra at problembildet er for stort eller omfattende til arbeidsmåter i Flipover-metoden, kan barnevernet komme til å utøve press og kontroll av de unge. Det kan gi seg utslag i disiplinering av ungdommene, sammen med foreldrene. Endres store skolemotstand er et eksempel på det, der han blir mye overhørt i ønsker for egen situasjon. Foreldre og barnevern danner allianser mot han, og Endre konstrueres til en motspiller.

Theas problematikk var innledningsvis knyttet til stort skolefravær. Hun valgte som tema å øke skoleoppmøtet sitt, noe det jobbes med gjennom tre nettverksmøter. Theas store skolefravær og hva som kan ligge bak at hun ikke kommer seg opp om morgenen utforskes ikke i nettverksmøtene, slik jeg observerer det. I stedet møtes hun med en løsnings- og ressursorientert tilnærming der de profesjonelle har fokus på hvilke styrker nettverket påpeker ved henne, hva som fungerer i hennes hverdag, og hva som skal til for at Thea kommer seg opp og på skolen om morgenen. Her inviteres hun selv til å delta i diskusjonen, men tilbys få «nøkler» fra barnevern og voksne til å utvikle forståelse for sin egen situasjon. I møtene mottar hun i stedet for bistand fra barnevern og nettverk, gjennom praktiske løsninger for å komme seg opp om morgenen. Det består av enkle, til dels materielle løsninger som vekkerutiner, busstider, overnatting hos bekjente (fordi hun da kommer seg opp om morgenen), lage flatseng hjemme for å redusere komforten, skape en bedre rutine på døgnet, sitte mindre på dataen, i tillegg til fysisk aktivitet (trening) for å trette seg selv ut. Løsningsorienteringen avdekker likevel ikke det som kan ligge til grunn for Theas problemer med å komme seg opp om morgenen.



I ett av nettverksmøtene fremkommer det at Thea bruker sovemedisin, noe det private nettverket oppfordrer henne til å slutte med på grunn av skadevirkninger. At en 15-åring bruker sovemedisin kan i seg selv være et varsko. Ingen i nettverksmøtet, heller ikke møtelederne, utforsker imidlertid hvorfor hun trenger medikamenter, om hun får det foreskrevet av lege, varigheten av bruken og så videre. Jeg holder likevel muligheten åpen for at møtelederne gjennom enesamtaler med Thea er innforstått med medikamentbruken. I møtet får hun praktiske løsningsforslag fra møteledere og nettverk rundt vekking, som nevnt tidligere. Thea når etter hvert målsettingen om å øke skoleoppmøtet sitt, til dels gjennom en belønning som solkort. Solkort var noe hun valgte selv. Hun vil imidlertid ikke jobbe med andre temaer enn å øke skoleoppmøtet, selv om en av møtelederne flere ganger oppfordrer henne til annen tematikk.

Flipover-interveneringen får deretter en dramatisk utgang ved at Thea på det siste nettverksmøtet lanserer temaet om at hun vil flytte hjemmefra på grunn av konfliktfylte hjemmeforhold (jf. kapittel 5.3 og 6.1). Et betimelig spørsmål er om det er hjemmeforholdene som hele tiden har ligget bak at hun ikke kommer seg opp om morgenen. Mer alvorlig er det om det skal ta så lang tid som drøyt et år med Flipover-møter i barnevern, før dette artikuleres og kommer opp i nettverksmøter. Avdekkingen av Theas sammensatte problembilde skjer i en lengre prosess, noe som ikke nødvendigvis samsvarer med raske handlinger og løsningsorientering, slik Døsvik og Finseraas (2005) beskriver kjennetegn ved Flipover-metoden. Det kan også tenkes at Thea av redsel for sanksjoner hjemmefra eller lojalitet til omsorgspersonene, har holdt igjen sensitiv informasjon om konfliktfylte forhold i hjemmet. Ifølge Jensen (2014) kan større møter bidra til å begrense unges medvirkning, på grunn av maktrelasjoner og at voksnes interesser dominerer. Det kan være tilfelle i Theas møter. Theas vanskelige hjemmeforhold som ikke tematiseres før på det siste nettverksmøtet, kan også skyldes de profesjonelle møteledernes ivaretagelse av konfidensialitet for henne som ung bruker. Ungdommers problemer eller forhold ved omsorgspersonene, kan være av så alvorlig karakter at det er etisk betenkelig å behandle de som tematikk i nettverksmøter (Horverak, 2006). Det kan vise at profesjonelle møteledere i Flipover-metoden handler ut fra balansering mellom deltakelse fra ungdommen, og beskyttelse av den unge som et sårbart individ. Det er noe som Kristofersen og kollegaer (2006) fremhever som viktige avveielser rundt unges

medvirkning i barnevern. Jeg er ikke kjent med hvor lenge de barnevernsansatte har hatt kjennskap til hjemmesituasjonen til Thea, men hennes ønske om flytting hjemmefra fremstår som gjennomtenkt, ut fra hvordan møtelederne bistår henne i å legge det frem i det siste nettverksmøtet.

Det er i regi av institusjoner at problemer blir begrepsgjort, der klientens handlingsmuligheter og fremtidsprognoser fastsettes (Järvinen og Mik-Meyer, 2003, s. 14). Tankegang om brukerne og deres problemer representerer en skjult maktform (op. cit.). Som observatør i møtene erfarer jeg at barnevernet i nettverksmøtene konsentrerer seg om lettere problematikk hos de tre ungdommene jeg følger. For meg blir det et motsetningsforhold mellom at løsningsorienteringen som utøves i møtene, kan komme til å overskygge det som kan ligge til grunn for ungdommens problemer. Bak ungdommenes atferdsuttrykk som skolevegring og sterke sinneutbrudd, kan det ligge mer alvorlige forhold. Det er ikke nødvendigvis noe som Flipover-metodens problemformat og løsningsorientering klarer fange opp.

Et særlig kjennetegn ved Flipover-metoden er å begynne med det enkle først, ifølge en av informantene (27-03). Dette grenser mot en mer rask og enkel problemløsning, slik jeg observerer at metodikken utøves i kommunen der jeg har fulgt nettverksmøtene. Det føyer seg til at møtelederne flere ganger raskt forlater (eller unnlater å kommentere) problematisk interaksjon og negative utsagn mellom ungdom og foresatte i nettverksmøtene. I stedet går møtelederne rett på mer hverdagslige løsninger i ungdommens livssituasjon. Løsningene kan nok skape raske synlige endringer i ungdommens liv som virker motiverende, men de er tidvis av svært enkel karakter. Det blir et spørsmål om det nærmest skjer en behandling av symptomer – slik medisinutøvelsen er kritisert for – i stedet for å se på problemenes sammenheng.

Det er kun én av saksbehandlerne som uttrykker at de i Flipover-metoden må komme videre fra de enkle løsningene, «til man på en måte erkjenner at det her stikker mye dypere enn som så» (26-03). En annen saksbehandler mener at mer alvorlig tematikk vil komme opp blant annet i enesamtalene med ungdom og møteledere mellom nettverksmøtene: «En eller annen gang, så kommer det opp» (17-03). Å avvente at mer alvorlig problematikk skal tematiseres,

kan likevel vurderes som alvorlig, fordi ungdommene risikerer at problemene eskalerer, eller at overgrep fortsetter. Riktig hjelp til rett tid er kjent som et av de grunnleggende prinsippene i barnevernets arbeid.

Oppsummert kan det stilles spørsmål om det er ungdommenes problemer som forenkles og tilpasses Flipover-metodikken, eller om det er metodikken som bidrar til å konstruere problemforståelsen i utøvelsen. I kritisk forstand medfører løsningsorienteringen en mer overfladisk behandling av ungdommenes problemer i nettverksmøtene. Spørsmålet blir ikke bare om mer alvorlige problemer tilsløres, men om unges muligheter til å medvirke i tyngre beslutninger om sitt liv, dermed begrenses. På en slik måte kan det sies at makten er produktiv. Makt skaper sosial praksis, men avgrenser samtidig alternative muligheter (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 49). I vid forstand omfatter det hvilke medvirkningspraksiser som utvikles i Flipover-metoden.

Diskurser om brukermedvirkning i Flipover-metoden fremstår som ulike i teori og praksis. Det som saksbehandlerne reflekterer om brukermedvirkning for unge gjennom intervjuer, preges i flere tilfeller av å være idealer – eller diskurs i teori. Det omfatter sosialarbeideres ytringer om å skape en god hjelperelasjon, der brukere møtes med respekt, interesse og et ønske om dialog. Diskurser som utvikles i praksis innebærer tidvis stor voksenstyring og kontroll av unge. For ungdom i Flipover-metoden utvikles medvirkningspraksis hovedsakelig når de unge medvirker i forhold til lettere problematikk og enkle beslutningsområder. Videre fremmes brukermedvirkning gjennom at unge tilslutter seg samspill og arbeidsmåter som Flipover-metoden legger opp til. Medvirkningspraksis forsterkes av at ungdom og familie viser vilje til samarbeid med barnevern. Det muliggjør samhandling som skaper autonome posisjoner for de unge. Det gjør at ungdommen kan inngå som medspiller i samhandling med barnevern.

#### **6.4 Etterord – hva hendte med ungdommene i Flipover-metoden?**

Endre starter med møtetemaet «Jeg vil ikke gå på skolen til høsten», i siste året på ungdomsskolen når jeg begynner følge nettverksmøtene hans. Temaet henspiller på

videregående skole. Skole er et hovedtema gjennom hele året jeg følger han i Flipover-metoden, i overgangen til videregående skole. Han uttrykker generelt stor skolemotstand, og senere også stor mistriksel på videregående skole. Endre har et talent og en interesse for musikk, som barnevernet i liten grad bygger samhandlingen på. I ettertid har jeg reflektert over hvorfor ikke Endres mistriksel i skolen har blitt møtt med en tiltaksdreining i en musikalsk retning. All den tid han presses til skolegang av foreldre og barnevern, kunne valg av studieretning med utgangspunkt i Endres musikkinteresse, blitt et styrkerettet tiltak som muligens kunne ha økt hans mestrings og trivsel i skolelivet.

Endre dropper ut av skolen på slutten av det første året på videregående, og går over i et arbeidstiltak gjennom NAV. Jeg treffer han igjen i sluttperioden av denne arbeidsperioden, sammen med kun møtelederne. Endre meddeler at han håper på at arbeidsperioden kan bli forlenget, men at det er preget av usikkerhet. Han deltar enda i Flipover-møter sammen med nettverket, og bor fortsatt hjemme hos mor og far, men sier han ønsker seg en egen leilighet når han fyller 18 år. Dette skal barnevernet forsøke å hjelpe han med.

Endre har fått en medisinsk diagnose siden jeg fulgte han i nettverksmøtene, og han sier selv at medisinerings hjelper han i hverdagen. Gutten fremstår som modnere og tryggere den siste gangen jeg treffer han. Det er vanskelig å si om det skyldes at han har blitt eldre, at vi møtes uten foreldrene eller om også medisinerings hjelper han. Ikke minst kan diagnosen hans ha bidratt til at han blir møtt på andre måter i hjelpetjenestene, ved at problemene ikke ansees som selvforskyldte. Jeg velger å tro det har hjulpet han å forlate skolelivet. Han har realisert sitt ønske og gjennomgangstema i Flipover-metoden om å slutte på skolen, og slik skapt mening og endring i egen livssituasjon, men det har i stor grad skjedd uten barnevernets hjelp.

Siste rapport fra møtelederne om Theas flytting hjemmefra, er at det kom det til en midlertidig flytting til slektninger. Dette skar seg etter kun kort tid, og Thea måtte flytte hjem igjen. Hun fastholder ønsket om å flytte til en vertsfamilie, eller til en hybel med oppfølging. Saksbehandler i forvaltningsbarnevernet skal innkalle stefar og mor til et møte sammen med Thea, på tross av at Thea er veldig imot å snakke med stefar. Jenta har aldri villet involvere stefaren, og har truet med å rømme, hvis så skjer, ifølge utøverne i Flipover-metoden. Som

møteledere uttrykker de viktigheten av at det er saksbehandler i forvaltningstjenesten som tar initiativ til møte med stefar. De begrunner det med at de ikke ønsker å bryte samarbeidskontrakten de har med jenta gjennom Flipover-metoden, der det er hun selv som ung bruker som skal sette dagsorden for problemløsningen. Møtelederne uttrykker ønsker om at Thea fortsetter med Flipover-møter frem til bosituasjonen er mer klarlagt. De sier videre at de har drøftet denne prosessen mye, og fått flere nye tanker om styrker og svakheter ved Flipover-metoden. De ser muligheter for å utvikle metodikken på bakgrunn av erfaringene med Thea og hennes prosess i Flipover-metoden.

For Robert opphører Flipover-møtene når han blir indisponert på grunn av et kirurgisk inngrep. Etter et evalueringsmøte med Roberts saksbehandler fra forvaltning, skole, barne- og ungdomspsykiatrien, mor, stefar og gutten, et drøyt halvår etter han startet med Flipover-metoden, gir familien beskjed til Flipover-utøverne at de ønsker å avslutte tiltaket i denne omgang. Det går imidlertid forholdsvis bra med gutten, både på skole, fritid og hjemme, ifølge Flipover-utøverne. Det første tema som omhandlet sinne og måter å håndtere dette på, går også fint. Det har siden de satte det som tema i Flipover ikke vært store sinneutbrudd og negativ atferd, ifølge møtelederne. De uttrykker at det er vanskelig å si om Flipover-møtene var utslagsgivende, men de velger å tro det.

## **Kapittel 7 Oppsummering og konklusjoner om unges medvirkning i Flipover-metoden**

I dette avsluttende kapitlet skal jeg sammenfatte studien om unges brukermedvirkning i samhandling med barnevern, og vise noen av resultatene om dilemmaer ved maktutøvelse i medvirkningspraksiser. Stedet jeg har lokalisert studien til er Flipover-metoden. Det er en sosial nettverksmetode i barnevern som har som formål å fremme medvirkning fra ungdomsgruppen 12-18 år. Metoden er mest utbredt i Trøndelagsfylkene, der det foreligger lokal kunnskap i hjelpetjenestene om at ungdommers egen medvirkning skaper gode løsninger for de unge. Flipover-metoden har hatt en viss spredning til Vestlandet og Østlandet, men er i skrivende stund lite anvendt i Nord-Norge.

I avhandlingen er et viktig fokus hvordan brukermedvirkning kan utvikles i det institusjonelle møtet med barnevernet. Ut fra observasjoner av Flipover-metoden, ser jeg flere dilemmaer i interaksjonen mellom ungdommen og de voksne, som jeg forbinder med maktutøvelse i barnevern. Fra den teoretiske delen av avhandlingen er det flere temaer som er gjenkjennelig i materialet, så som grader av brukermedvirkning, samhandling, voksenstyring, makt og diskurser.

Studien har ut fra foreliggende intervjudata og observasjonsdata, hatt som formål å besvare følgende forskningsspørsmål om unges medvirkning i barnevern:

- Hvilke erfaringer og refleksjoner har utøvere av Flipover-metoden om brukermedvirkning for ungdom i barnevernet?
- Hvilken plass mener utøverne at Flipover-metoden gir til brukermedvirkning?
- Hvordan samhandler ungdom og barnevern i utøvelsen av Flipover-metoden?
- Hva får de unge være med på å bestemme om eget liv?
- Hvilke forhold kan understøtte eller virke hemmende for unges medvirkning?

De to første spørsmålene bygger særskilt på intervjuene med seks saksbehandlere/utøvere av Flipover-metoden, og deres erfaringer og refleksjoner om brukermedvirkning i denne metoden. De tre siste forskningsspørsmålene omfatter hvordan unges medvirkning konstrueres i samhandling med barnevern. Til sammen kan det uttrykke diskurser i teori og praksis.

Jørgensen og Phillips (1999) viser til at diskurser består av både språk og handlinger, er bevegelige og i dialog med andre diskurser. Det skjer en utveksling mellom sosiale handlinger og diskurser, fordi handlinger bidrar til å reprodusere eller endre diskursene. Jeg har ikke benyttet en diskursanalytisk tilnærming der jeg ut fra empirien har konstruert egne diskurser ut fra datamaterialet. Derimot har jeg anvendt det jeg forstår som dominerende, offentlige diskurser om brukermedvirkning i barnevern, slik det vises gjennom både faglig og politisk utvikling gjennom de siste tiår. Syltevik (2013) har i et doktorgradsarbeid vist hvordan norsk velferdspolitikkk har hatt tjenesteforbedring som hovedformål i utviklingen av NAV (Ny arbeid- og velferdsforvaltning). Dette har resultert i nye måter å møte brukere på, og *gjøre bruk av brukere* på i egen sak. Syltevik mener at det har resultert i en overordnet organiseringsdiskurs<sup>23</sup>, med en aktiverings- og myndiggjøringsdiskurs i måter å møte brukere på, for å skape mer ryddige og funksjonelle velferdstjenester. Det skal motvirke brukeres avhengighet av offentlig stønad. Ut fra Sylteviks arbeid (op. cit.) har jeg påpekt lignede utviklingstrekk i barnevernet, der «Befring-utvalgets» evaluering av barnevernets arbeidsmåter og kunnskapsgrunnlag, anbefalte nettopp større brukermedvirkning. På samme måte kan myndiggjøring av brukere knyttes til forbedring av barnevernstjenester, og på sikt forebygge at unge brukere i barnevern blir stønadsmottakere etter fylte 18 år.

Barn og unge som brukere av velferdstjenester bygger på senere tiårs styrking av barns subjektposisjon og rettsstatus (Sommer, 2003a; Schjelderup, Omre & Marthinsen, 2005; Gulbrandsen, 2008). Det kan sees som en rettighetsdiskurs til grunn for unges medvirkning (Ulvik, 2009). I tillegg fremhever Ulvik en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs som

---

<sup>23</sup> Syltevik (op. cit.) har i tillegg i sin studie anvendt avhengighetsdiskursen med referanse til NAV. Denne diskursen omfatter avhengighet av offentlig stønad når man er utenfor det ordinære arbeidslivet, noe jeg i liten grad har benyttet eksplisitt i avhandlingen.

handler om at barn og unge utvikler seg i interaksjon med andre, også profesjonelle hjelpere (op. cit.). Det kan dermed sies å foreligge ulike diskurser om brukermedvirkning. Dette vises i barnevernets kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter, både på systemnivå og samhandlingsnivå.

Profesjonelle utøvere i barnevern befinner seg mellom makt og hjelp i forhold til brukere, noe som kan betegnes som en strukturell dobbelthet ved tjenesten (Skau, 2003). Utøverens lovgrunnlag, organisering og arbeidsrutiner bidrar til å regulere samhandlingen med brukerne. Det kan hemme utvidelsen av utøverens handlingsrom, og nye måter å møte brukere på (op. cit.).

Profesjonelle hjelperes tankegang om brukere og deres problemer, bidrar også til å konstruere samhandling. Järvinen og Mik-Meyer (2003) tar til orde for at sosialt arbeid bygger på en diagnostisering av brukere, noen ganger både tilslørt og utilsiktet, der det konstrueres problemforståelser ut fra tilgjengelige tiltak i systemet. Det bidrar til å regulere økonomiske ressurser som ulike tjenester forvalter, og kan skape standardiserte tiltak. Samtidig skal utøveren i sosialt arbeid se brukeren som unik og individuell (op. cit.). Slik kan det sies at utøvelsen av sosialt arbeid preges av paradokser og dilemmaer. Det krever utøvernes bevisste refleksjon omkring kompleksiteten i sosialt arbeid, og de sosiale problemer som utvikles – og som det samhandles om (Nissen et al., 2007, s. 10).

I sammenfatningen av studien vil vekten ligge på de resultater som jeg velger å kalle for dilemmaer ved medvirkningspraksiser i Flipover-metoden. Kvalsnes (2008, s. 84) karakteriserer et dilemma som en situasjon hvor det finnes tungtveiende grunner som taler til fordel for minst to av handlingsalternativene, men hvor du bare kan velge ett av dem. Et kjennetegn ved et dilemma er at det fordrer et valg, eller en beslutning. Det relaterer jeg til saksbehandlernes samhandling med unge, i utøvelsen av brukermedvirkning i barnevern. Det innebærer faglige og etiske problemstillinger, og ulike valg som profesjonelle står overfor i møtet med både unge og foreldre som brukere i barnevern. Dilemmaene oppstår mellom Flipover-metodens intensjoner om ungdommers medvirkning, og den samhandling som skapes i den institusjonelle innrammingen av barnevern.



## 7.1 Utøvernes erfaringer og refleksjoner om brukermedvirkning i Flipover-metoden

I intervjuene med saksbehandlerne var flere av de ideelle begrunnelsene for brukermedvirkning som forventet «etter boka», det vil si at de uttrykker den tidsriktige offentlige diskursen om brukermedvirkning som demokratisk og styrkende for ungdom, med rett til å påvirke eget liv. Brukermedvirkning kan sees som et ideal i ulike velferdstjenester, og er i tillegg et romslig begrep ved at det kan defineres med ulike innhold som skaper skinnenighet. Utøverne i studien uttrykker forestillinger om brukermedvirkning som omfatter organisering og tilrettelegging av arbeidsmåter for å fremme ungdommers medvirkning, og etiske verdier for å skape en god relasjon til brukere.

Det er likevel overraskende at flere av saksbehandlerne sier de ikke anvender begrepet «brukermedvirkning», noe som begrunnes med både dårlig tid til refleksjon over utøvelsen som brukermedvirkning, og brukermedvirkning som en «floskel» som «alle» driver med nå. Brukermedvirkning beskrives også som en selvfølge, og nærmest en «ryggmargsrefleks» (automatisert holdning og handling) som gjør begrepet overflødig (3–09, 7–03, 8–03, 15–03).

I intervjuene uttrykker saksbehandlerne overveiende positive holdninger til at unge skal kunne være med på å ta beslutninger i forhold til egen livssituasjon, i samarbeid med barnevern gjennom Flipover-metoden. Dette føyer seg til utøvernes tro på nettverksarbeid, og betydningen av de ressurser og løsninger som ligger i familie og nettverk, som sosialarbeidere opp gjennom årene har avskrevet som for «enkel problemløsning» (9–03).

Et annet fenomen i intervjuene, er mangelen på kritiske holdninger til Flipover-metoden hos utøverne. Informantene problematiserer ikke Flipover-metoden og medvirkningsformene i særlig grad, selv ikke ved direkte spørsmål fra meg. I flere av samtalen forsøkte jeg etter hvert å unngå å presse utøverne på kritiske refleksjoner om Flipover-metoden, ved heller å stille spørsmål om det var noe ved metoden som ut fra deres syn kunne endres eller som ikke fungerte godt nok. Her fikk jeg mer utfyllende svar, men det fremkom fortsatt mest positive beskrivelser og lovord om metodikken. Derimot kom saksbehandlere inn på hvilke grupper av

unge og familier som Flipover-metoden *ikke* passer for, ut fra karakteristika ved problemer hos ungdom og familier (jf. kapittel 4.5). Det kan illustrere at det foreligger et fastlagt løsningsrepertoar for ulike problematikk i barnevern. Brukernes problemer omdannes for å passe institusjoners problemkategorier og tiltak (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Ikke uventet var det hovedsakelig de nyansatte saksbehandlerne som hadde visse innsigelser mot Flipover-metodikken. Det kan skyldes nye faglige blikk på medvirkningsarbeid som finner sted i denne metoden. Likevel uttrykte saksbehandlerne generelt stor entusiasme rundt den nettverksrettede og mer utadvendte måten å jobbe på i Flipover-metoden. Brukermedvirkning fremstilles langt på vei som at de unge høres og blir tatt på alvor (8-03, 4-11, 14-03, 21 - 09).

Flipover-metodens vekt på kollektiv problemløsning og nettverksstøtte, skiller seg ut fra barnevernets mer tradisjonelle arbeidsmåter med råd- og veiledningssamtaler med unge brukere og de foresatte. Av den grunn kan intervensjon med Flipover-metoden rekruttere barnevernsansatte som ser behovet for å utvide sine arbeidsområder, og som ønsker jobbe på mer utadrettede måter enn det som har vært vanlig i denne tjenesten. En del av saksbehandlerne entusiastiske over Flipover-metoden kan antakeligvis tilskrives dette forholdet. Jeg skal nå belyse hva saksbehandlerne betrakter som betydningsfulle medvirkningsrom i Flipover-metoden.

### **7.3 Utøvernes syn på Flipover-metodens medvirkningsrom**

#### **Beslutningsområder for unge**

I en diskusjon om dilemmaer ved barn og unges medvirkning, viser Sandbæk (2004) at voksnes informasjonsbehov kan oppfattes som problemorientert, slik at unge kan danne seg et bilde av at voksne ønsker å høre mer om eller snakke om kun det som er problematisk. I observasjoner av utøvelsen i Flipover-metoden avtegner nærmest det motsatte seg, der et lettere problemformat hos unge samsvarer med fokusområder og arbeidsmåter i metoden. Det konstruerer relativt lette tema for problemløsning som ungdommen tar med til nettverksmøtene, i tillegg til at det avstedkommer enkle løsninger. Dette føyer seg til utsagn om betydningen av at ungdommen får velge «de små ting», som angår områder som

lommepenger, datautstyr og utetider (10–02), og «å starte med det ungdommen er opptatt av» (17–03) (jf. kapittel 4.2).

Jeg var ikke til stede i startfasen av Flipover-metoden, der de unge selv må skriftliggjøre møteinvitasjoner til personer i nettverket som de ønsker å ha med i problemløsning. I intervjuene nevner én av saksbehandlerne ungdommens møteinvitasjon som et område for medvirkning (24–02). I Flipover-møtene som jeg fulgte, var praksis at det i slutten av møtene ble en muntlig diskusjon initiert av møtelederne om hvilke nettverksdeltagere som burde inviteres med videre. Dette fremkom likevel oftest i form av møteleders forslag og oppfordringer om bestemte personer, som ungdommen samtykket i. Likevel er det flere av saksbehandlerne i kommune 2 som fremhever unges myndighet til å invitere inn sitt private sosiale nettverk i Flipover-metoden (6–02, 12–09).

I intervjuene kommer vi i liten grad inn på mulige systembetingelser eller utøvernes egen påvirkning på unges utforming av «lette» tema for problemløsning. Det blir et spørsmål om utøvelsen i Flipover-metoden fanger opp og utforsker mer alvorlig tematikk, med unntak av i enesamtalene med ungdom og barnevern. Slik konstrueres medvirkningspraksis spesielt i nettverksmøtene, ut fra et lettere problemformat som partene kan samarbeide om. Det forsterkes av løsningsorienteringen i Flipover-metoden, som ivaretar unges forhandlings- og beslutningsrett i forhold til mer «ufarlige» og «ukompliserte» tema og avgjørelser. Fritid og fritidsaktiviteter peker seg ut som et område der ungdom i Flipover-metoden har stor beslutningsrett. Her skjer det liten styring fra de voksne, og ungdommen velger mer fritt.

### **Innledende problemløsning i enesamtaler**

Det er i kommune 2 at utøverne spesielt fremhever enesamtalene som et medvirkningsrom for ungdom i Flipover-metoden. Siden jeg ikke har hatt anledning til å følge de tre ungdommene i enesamtaler med barnevernet, har jeg som forsker ingen observasjoner som kan si noe om hvordan enesamtalene har foregått, og hvilken støtte til medvirkning som de unge reelt har hatt her. I enesamtalene forberedes nettverksmøtene mellom ungdom, barnevern og nettverk. Her inngår den unges reformulering av bekymringsmeldingen, for å gi de unges tilsvar på de voksnes bekymring i meldingen. I tillegg skjer det nettverkskartlegging med blant annet

verktøyet Heisen. I intervjuene gir saksbehandlerne eksempler på at de veileder ungdommen i kartlegging av livssituasjon og nettverk, for å finne nettverksdeltagere det kan være gunstig å invitere med i den unges problemløsning. Dette skal bidra til at ungdommen selv skal velge temaer å arbeide med fremover, i tillegg til å avdekke ressurser som ligger i og rundt den unge (Døsvik & Finseraas, 2005).

I enesamtalene kan også ungdommen avtale at møtelederne skal stoppe uønsket atferd eller tematikk som oppstår i Flipover-møtene, knyttet til for eksempel familiekonflikter (op. cit.). Enesamtalen kan fremme den unges brukerens rett til å informere, forhandle og foreta beslutninger i egen sak som flere av de medvirkningsgrader NOU 2000:12 viser til.

Enesamtalen uttrykker et medvirkningsrom, som en av aktivitetene og arbeidsmåtene i Flipover-metoden. Det kan sees som en organiseringsdiskurs i barnevern, som omfatter myndiggjøring og aktivisering av brukeren (Syltevik, 2013). Shier (2001) diskuterer betydningen av organisering av praksiser som tilrettelegger for unges medvirkning. Organisering gjennom enesamtaler kan således gi utøverne en anledning til å støtte ungdom i formidling av egen situasjon. Vis (2014) diskuterer at det kreves bestemte måter å samtale med barn og unge på, for å støtte deres meninger i barnevern. McNeish og Newman (2002) anbefaler at medvirkningspraksis omfatter opplæring eller trening av ferdigheter hos både de profesjonelle, og barn og unge selv. Enesamtalene kan muligens dekke et slikt formål.

Enesamtalene begrunnes også med å skape trygghet for ungdommen (21–09). Ut fra ungdommens livssituasjon, kan det være sensitiv tematikk som det er uegnet å diskutere i nettverksmøter. Dette er en problemstilling Horverak (2006) løfter frem i sin diskusjon av «Familieråd» som en nettverkstilnærming. Én av saksbehandlerne eksemplifiserer med at Flipover-metoden ikke er egnet i saker med seksuelle overgrep (39–03). Enesamtalene kan romme vanskelig og sensitiv tematikk.

I ett av intervjuene eksemplifiserer en av saksbehandlerne at ungdom kan ha bare enesamtaler, uten møter med nettverket. Her kan det diskuteres om enesamtalene grenser mot de dyadiske møtene som tradisjonelt har preget barnevernets arbeid, med få deltagere i

hjelperelasjonen (Becher, 2006). Et annet spørsmål omkring vekten på enesamtaler, vil være om ikke det kollektive grunnlaget for problemløsning med Flipover-metoden faller bort eller reduseres. Ifølge Seikkula og Arnkil (2007) kan likevel en faglig nettverksorientering inkludere at fagpersonen i samtalen relaterer brukeren til personer i hans eller hennes nettverk, uten at det må finne sted nettverksmøter.

Nissen og kollegaer (2007) påpeker kompleksiteten i sosialt arbeid, og herunder de sosiale problemer som feltet beskjeftiger seg med. Aamodt mener brukernes individuelle og personlige historier kan sees som uttrykk for strukturelle og kulturelle forhold (2006, s. 327). Rønning (2007) argumenterer for myndiggjørende praksis som både individets forbedring av egen livssituasjon på mikronivå, og som å forbedre grupper eller individers maktposisjon på makronivå. Det omfatter rammene for det sosiale arbeidet (op. cit.).

I enesamtalen omgår utøverne kompleksiteten i sosialt arbeid, og det som kan virke som uopnåelige (og noen ganger motstridende) formål ved brukermedvirkning i Flipover-metoden. Rammene for det sosiale arbeidet vil være tidkrevende og vanskelig å endre. Enesamtalen muliggjør enkle grader av brukermedvirkning fra ungdommene, også ut fra at nettverk og foreldre ikke deltar her. Det kan vise at utformingen av hjelp i sosialt arbeid, baserer seg på individuelle endringer i og hos brukeren, som et ledd i å tilsløre strukturelle konflikter (Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

## **Talsperson**

NOU 2000:12 nevner talsperson som en medvirkningsform. Opprinnelig benyttes ikke talsperson i Flipover-metoden, slik metoden i sin tid ble utviklet. Det kan bygge på at Flipover-metodens målgruppe som er ungdom fra 12 til 18 år, ansees som så kognitivt modne at de er kapabel til å tale egen sak i problemløsning med barnevern og nettverk. At barn og unge har rett til å uttale seg om egen sak, er nedfelt i lov om barneverntjenester, lov om barn og foreldre og barnekonvensjonen. Ut fra en begrunnelse om at den unge ikke trenger å snakke i nettverksmøtet, har kommune 2 valgt å innarbeide bruk av møteleder som talsperson for ungdommen i nettverksmøtene (23-03, 24-02). Talsperson er noe som kan forstås som en utvikling av en ny medvirkningspraksis i Flipover-metodikken. I kommune 2 må bruk av

talsperson være avtalt på forhånd og være godt forberedt sammen med ungdommen, ifølge saksbehandlerne herfra. Når noen av de unge velger talsperson i Flipover-møtet, sier saksbehandleren at de i enesamtaler med ungdommen, skriver opp de unges tanker på flipover-arket, og går gjennom tankene før nettverksmøtet. Det kan uttrykke grader av informasjon og beslutningsrett, ut fra NOU 2000:12. Beslutningsrett som medvirkningsform angår også ungdommens ønske og beslutning om en talsperson i møtene.

Ungdommer har ulike personlige forutsetninger og behov som påvirker deres medvirkning. De profesjonelle kan vurdere det som nødvendig å snakke på vegne av den unge, både av grunner som familieinteraksjon i den unges private nettverk, konflikter som utspiller seg i møtene eller ut fra temaer som ungdommen velger ut for problemløsning. Unge kan også oppleve møteformen i Flipover-metoden som formell og fremmedgjørende, noe som kan hemme deres medvirkning i å ytre seg der mange deltagere er samlet. I tillegg kan det i nettverksmøtet dukke opp tema fra privat nettverk som møteledere og ungdom ikke har forutsett, og som krever at møteleder trer inn som talsperson. I forhold til bruk av talsperson, må det vurderes i hvilken grad mer introverte og tause ungdommer skal utfordres på å ytre seg verbalt i nettverksmøter. Det innebærer ytterligere etiske overveielser hos de profesjonelle, all den tid barn og unge også har rett til *ikke* å medvirke (McNeish & Newman, 2002). Det kan slik bli et spørsmål om det er møtelederne som må være forberedt på tale deres sak uansett.

Med økende kunnskap om samhandling i Flipover-metoden ut fra observasjon i nettverksmøter, har jeg underveis erkjent at talsperson kan utvikles som et medvirkningsrom i denne metodikken. Det må bygge på ungdommens uttrykte ønske, og vil stille krav til profesjonell nøyaktighet og tolkningskompetanse i forhold til å få fram den unges meninger. Ut fra mine observasjoner har ungdommene jeg har fulgt, utvilsomt behøvd en støtte – eller talsperson i flere sammenhenger i nettverksmøtene. Spesielt introvert ungdom synes å kreve mer voksenstøtte i sin egen formidling av behov og ønsker for eget liv, ut fra observasjoner i studien. Det gjelder også når foreldre og ungdom utvikler stor uenighet.

Å anvende talsperson som en *medvirkningsform*, er likevel å betrakte som et tveegget sverd i unges medvirkning. Selv om hensikten er god, vil det i seg selv kunne begrense den unges selvstendige talerett i nettverksmøtene.

## 7.4 Dilemmaer i medvirkningspraksiser i studien

### Dilemma 1: Profesjonell støtte for unges medvirkning

Saksbehandlerne uttrykker til dels enkle og praktiske refleksjoner rundt hvilken støtte som kreves av dem for å fremme de unges medvirkning. De viser som nevnt til forberedelser med ungdommene i enesamtaler, i tillegg til profesjonell styring av interaksjon i Flipover-møtene. I avvikling av nettverksmøter omfatter det blant annet å holde seg til de tema som ungdommen har definert (22–03). Samlet sett kan det forstås som at unge involveres i beslutningsprosesser (Shier, 2001). En av saksbehandlerne hevder også at de har tatt på seg å gripe inn om det oppstår hendelser i møtene som trykker ned ungdommen, som for eksempel at unge blir «snakket til rette» av foresatte (36–03).

Å styre nettverksmøtene profesjonelt, impliserer den kollektive deltakelsen, noe som nødvendigvis ikke omfatter bare ungdommens medvirkning. En av informantene (og den eneste) trekker frem det jeg tolker som et barnesyn, «en verdimeessig måte å tenke om unger på, i bunnen», til grunn for medvirkning i Flipover-metoden (15–03). Hun knytter det til at det er ungdom som bruker som skal være hovedperson i metodikken. Dette kan i seg selv være et ideal, all den tid nettverkskonteksten utgjør kollektiv medvirkning.

Flere av saksbehandlerne er inne på det jeg forstår som verdier og etikk som et viktig grunnlag for hvordan de skaper en god relasjon til ungdommen, og leder nettverksmøtene der ungdom skal medvirke. Saksbehandlere fremhever betydningen av verdier som respekt, interesse og dialog i arbeidet med unge brukere, noe som kan gjenkjennes fra deres yrkesetiske grunnlagsdokument. Det kan problematiseres hvorvidt yrkesetiske holdninger og relasjonelle ferdigheter hos sosialarbeidere kan karakteriseres som en støtte for unges medvirkning spesielt, eller om det dreier seg om det sosialarbeideren skal bygge utøvelsen på under enhver omstendighet i møter med brukere. Makten som barnevern besitter vil i seg selv

begrense utøvelsen av idealer som dialog og likestilling i forhold til brukerne, som saksbehandlerne i intervjuene fremhever som viktig. Makt eksisterer i både menneskelige relasjoner og samfunns skapte institusjoner, ifølge Foucault (2002a, 2002b).

Saksbehandlerne uttrykker et fåtalls eksplisitte refleksjoner om unges behov for språklig støtte for å fremme deres medvirkning, utover å notere ungdommers utsagn på flipover-ark. I intervjuene er det kun én av saksbehandlerne som knytter profesjonell kommunikasjon til nettverksmetodikk, noe som eksemplifiseres med å stille åpne spørsmål til brukerne (18–03). I tillegg nevnes betydningen av å bruke hverdagspråk i møtet med bruker og familie (14–03). Saksbehandlerne fremstiller det som at det nærmest er tilstrekkelig å *samtale*, der måter å gjøre det på problematiseres lite. McNeish & Newman (2002) viser at barn og unge må gis supplerende informasjon som gjentas og etterspørres, som et ledd i å støtte dem i retten og viktigheten av å gjøre seg opp en mening. Det er ikke alltid lett å identifisere denne typen profesjonell utøvelse i nettverksmøtene, med unntak av at møtelederne avslutningsvis foretar oppsummering av møtene jeg følger, og enkelte ganger avtaler hvem som skal ha ansvar for hva til neste møte (for eksempel bringe beslutningene til relevante fora som skolen o.a.).

Utøverne artikulere i mindre grad ulike posisjoner de kan innta for å fremme unges medvirkning, utover en mer praktisk tilnærming som går på organisering av arbeidet. De fremhever bruk av Heisen og andre verktøy som skal støtte ungdommen i å se egen livssituasjon og finne tema for problemløsning (19–02, 20–11). En av saksbehandlerne uttrykker likevel sin egen posisjon som «katalysator og en døråpner som bistår til at behovene blir møtt» (8–03). En annen sier «I rollen min ligger jo at de som kommer til oss, det er de som definerer hva de trenger å bruke oss til» (7–03). Det er interessante utsagn som uttrykker stor myndiggjøring av unge brukere ut fra deres egne behov. I utøvelsen av Flipover-metoden viser det seg derimot at det tidvis utvikles overtalelsespraksis fremfor medvirkningspraksis, i de tre ungdommenes samhandling med barnevern.

Observasjoner av Flipover-møtene kan analyseres i forhold de voksnes interaksjon med de unge i møtene, og deres voksenstøtte til ungdommen (eller mangel på det). Andre forhold knytter seg til om alvorlighetsgraden i ungdommens problemer, sammen med brukerens



samarbeidsvilje, er avgjørende for om det utvikles medvirkningspraksis. Det har jeg diskutert i kapittel 6.

Resultater i studien viser at omsorgspersoner i barnevern utforsker de unges ytringer på forskjellige måter, og møter ungdommen ulikt. Endre kommer med både konkrete ønsker og utsagn som ikke utforskes, og blir mye overhørt. Det kan forstås ut fra at Endres samhandling med barnevern har konstruert en motvillig problemidentitet hos han, i kombinasjon med at problemene hans vokser (jf. kapittel 6).

I møtene med Thea svarer hun ofte at hun ikke vet, men blir ikke fulgt opp med spørsmål fra møtelederne om hva det er hun ikke vet. Møtelederne er ikke de samme i ungdommenes møter, noe som kan ha en betydning for hvorfor samhandlingen med ungdommene fremstår forskjellig. Det kan også skrives seg fra familiekultur, og ulik kommunikasjon og interaksjon i familiene.

Møtelederne og omsorgspersonene fremstår som mer lydhøre for Robert, og mer villige til å utforske det han ytrer. Det kan forstås ut fra at det samhandles om lettere problematikk hos gutten. Møtelederne i Flipover-metoden stiller spørsmål ved det Robert uttrykker, og de ber han begrunne og utdype meninger. I tillegg bidrar utøverne til å konkretisere hans fortellinger, ved at de i samtalen bringer inn elementer fra hva han har fortalt om fortidige hendelser. Dette viser voksnes støtte og meningsdanning mellom voksne og unge, i et kulturpsykologisk perspektiv (Ulvik, 2009).

Posisjonen Robert utvikler i det institusjonelle møtet med barnevernet, rommer at hans meninger og synspunkter er viktige og nødvendige i problemløsning, og for hans utvikling. Det skjer med utøvernes samtalestøtte i nettverksmøtene. Det kan sies å uttrykke en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs i barnevern (op. cit.).

Gjennom at Robert gis en aktiv plass og engasjeres i egen problemløsning, oppfylles flere formål ved brukermedvirkning. På den ene siden forbedres samhandling mellom hjelper og bruker gjennom organisering og tilrettelegging i Flipover-metoden, noe som kan uttrykke en

organiseringsdiskurs. Arbeidsmåtene i metoden viser seg tilsynelatende å ha en virkning, gjennom at Roberts problemer reduseres betydelig. Det kan uttrykke en diskurs om effekt (Martinsen, 2005). Robert gjennomgår personlige endringer, og utvikles som ungdom i kontakt med barnevern. Järvinen og Mik-Meyer (2003) mener klientens personlig utvikling preger utformingen av hjelp i sosialt arbeid, som et ledd i å tilsløre strukturelle konflikter.

I Roberts problemløsning i barnevern oppfylles flere formål ved barnevernets arbeid, og det utvikles medvirkningspraksis. Organiseringsdiskursen smelter sammen med diskursen om effekt, og forsterker den sosiokulturelle utviklingspsykologiske diskursen. Dette er diskurser som synliggjøres i studier av blant annet Shier (2001), Syltevik (2013), Martinsen (2005) og Ulvik (2009).

## **Dilemma 2: Unges medvirkning eller nettverkets medvirkning?**

I observasjoner av nettverksmøtene i Flipover-metoden opplever jeg at ungdommen står i fokus for oppmerksomheten, og det er åpenbart at det er ungdommen som nettverket samles om. På den måten oppfylles metodikkens formål om at den unge brukeren skal være fokusperson (Døsvik & Finseraas, 2005). I mange av nettverksmøtene jeg følger, er det likevel langt på vei de voksne nettverksdeltakerne, enten fra privat eller offentlig nettverk, som dominerer møtene i form av både taletid og innflytelse. Observasjoner viser jevnt over at det er i møter med det sosiale nettverket at ungdommene trenger støtte for å bli hørt, myndiggjort og komme til orde.

Dilemmaet for møtelederen består av å ivareta ungdommen som fokusperson i Flipover-metodikken, og samhandle på måter som demper eller setter grenser for voksnes dominans i nettverksmøter. Ungdommene i studien medvirker *verbalt* i varierende grad i avviklingen av nettverksmøtene. At nettverket opptar taletid, kan delvis skyldes Flipover-metodens grunnprinsipp om *kompetansemangfold*, gjennom at de ulike deltagerne skal dele sine erfaringer og betraktninger i nettverksmøtene (op. cit.). Møteobservasjoner viser at ungdom som brukere har mulighet til å delta i diskusjoner i Flipover-metoden, det vil si at de gis talerett (jf. NOU 2000:12). Medvirkningspraksis konstrueres ut fra de unge viser evne til samarbeid med omsorgspersonene. I Roberts tema om sinnemestring, velger han løsninger

som å snakke med venner før han kommer til det punkt at han eksploderer, samt å begynne med trening for å få ut energi. Når det gjelder skolegang, får Robert etter hvert eneundervisning i regi av barnevernet, lokalisert utenfor den ordinære skolen. Her deltar Robert i forhandlinger og beslutninger om en gradvis tilbakeføring til den ordinære skolen. På mange måter fremstår Robert som mer uredd og reflektert i form av å ytre seg, og det utvikles større symmetri i diskusjonen mellom han, møtelederne og nettverket, enn med de to andre ungdommene. Robert inngår aktivt i diskusjon om hvilken hjelp han ønsker. Dette inkluderer både grader av informasjon, talerett, forhandlingsrett og beslutningsrett (jf. NOU 2000:12). I samhandlingen med barnevern konstrueres han langt på vei til en autonom og medvirkende ung bruker. Det skal likevel gjentas at Roberts problemer ennå ikke er av svært alvorlig karakter, og at medvirkningen hans omfatter enkle løsninger som er lette å realisere.

I nettverksmøter i Flipover-metoden, utøves det en metodisk rekkefølge der deltageres tanker, følelser og betraktninger behandles først i møtet, og løsningsforslag og valg av løsninger til sist. Nettverket utover ungdom og foreldre, ansees ikke som brukere av barnevernets tjenester, men har til dels stor innflytelse på løsningsforslag, ut fra de tema ungdommen har valgt å bringe til nettverksmøtet. En av saksbehandlerne fremhever at ungdommen likevel kan være med på å velge løsninger fra flipover-arket avslutningsvis i nettverksmøtet (24–02). Seim og Slettebø (2007) angir *områder* for brukerens medvirkning som en mulighet til å definere eller uttrykke noe om egen problematikk, og være med på å avgjøre om det skal foretas noe med problemet, og å velge mellom ulike former for hjelp. At unge velger mellom løsninger som nettverksdeltakerne har lansert, kan betegnes som en enkel form for medvirkning, da det omfattes av det andre har definert som viktig. Det er hovedsakelig Robert av ungdommene i studien, som i stor grad selv foreslår løsninger i møter med nettverket i Flipover-metoden.

Det kan diskuteres om det i Flipover-metoden foregår nettverksmedvirkning mer enn brukermedvirkning. Jensen (2014, s. 166) mener at unges medvirkning begrenses i større møtefora. Det henspiller på maktrelasjoner og at voksne interesser dominerer. Sånn sett blir det et spørsmål om metodens fremheving av brukermedvirkning for ungdom som fokusperson, er dekkende for hvordan metodikken utøves i nettverksmøter.

### **Dilemma 3: Voksendominans i møtene**

Dilemmaet omkring voksendominans i nettverksmøtene i Flipover-metoden, knytter seg til asymmetriske maktforhold mellom voksne og unge. Det angår både barnevernsansattes makt over brukere, og foreldrenes makt over sine barn. En underliggende problemstilling blir balansen mellom utøverens lojalitet til foreldre og den autoritet de representerer, eller lojalitet til ungdommen som fokuspersion i Flipover-metoden. Dette skaper et dilemma i samhandling med unge brukere i barnevern. Ytterligere en utfordring knytter seg til om utøverne klarer å se alle maktrelasjonene i samhandling.

Flere av de nye barnevernfaglige metodene bygger på atferdsregulerende tilnærminger i forhold til unge og deres problemer. Fokuset på voksne omsorgspersoner og styrking av foreldreferdigheter betraktes som mest egnet hjelp i forhold til barn og ungdom med atferdsproblemer. Det uttrykker en større tiltro til voksenautoritet i oppdragelsen av unge, og kan tolkes som en motsetning til syn på barn og unge som autonome og kompetente subjekter. Grunnleggende sett kan det bygge på ulike utviklingsforståelser og ulike læringssyn i utøvelsen. En lineær utviklingsforståelse omfatter at barn og unge trenger mye veiledning og opplæring fra voksne for å bli en velfungerende voksen (Sommer, 2003b; Horverak, 2006).

I Flipover-metoden er det ideelt ungdommen som skal medvirke, og som hjelpen dreier seg om. Saksbehandlerne sier i intervjuene at de erfarer å oppnå liten endring i unges livssituasjon når de retter hjelpen mot foreldrene (1–03, 2–09). Det kan tyde på saksbehandlerne ved å ta i bruk Flipover-metoden, skaper avstand til en lineær utviklingsforståelse som beskrevet ovenfor. På samme tid kan voksendominans i nettverksmøter, eksemplifisere forskjeller mellom diskurs i teori og praksis.

Møtene i Flipover-metoden preges tidvis av at utfordrende eller negative utsagn fra nære omsorgspersoner overhøres, ut fra mine observasjoner. Det kan oppfattes som profesjonell unnløstelse og manglende utforskning i møtene. I noen tilfeller forsøker møteleder å snu foreldrenes negative ytringer om ungdommens problematikk, ved heller å påpeke den unges styrker og ressurser. Dreiningen mot å oppfordre til, eller fremheve positive og anerkjennende

beskrivelser av ungdommen, kan sånn sett forstås som at de profesjonelle anvender et ressursperspektiv, der det som er problematisk ikke skal ha forrang i hjelpearbeidet.

En av saksbehandlerne sier: «Jeg har vært med på at noen foreldre har vært så opptatt av å snakke om alt det som har vært vanskelig, og det som har vært negativt, at vi har måttet stoppe dem gang på gang. Når man sier at de skal si noe positivt om ungdommene sine, og ikke klarer å si noe da, som har bare negativt, det har jeg vært borti noen ganger» (35–02). En annen saksbehandler erfarer at nettverksmøtene preges av liten polarisering (36–03).

Det som fremtrer tydelig i Endres møter som jeg fulgte gjennom ett år, er likevel at møtelederne i liten grad velger å inngripe eller opponere mot voksendominans og foreldreautoritet i møtene. Når mor eller far kritiserer, moraliserer eller tar bestemmelser over hodet på ungdommen, stopper ikke møtelederne dem, slik intensjonen er i metoden. I stedet fremstår det i flere nettverksmøter med Endre at de profesjonelle inngår i allianse med foreldrene, slik at gutten er utsatt for et relativt stort voksenpress i møtene. Det gjelder spesielt i forhold til hans skolemotstand (jf. kapittel 5.3). De voksne inntar i mindre grad egnede posisjoner som kan støtte Endre i å uttrykke egne meninger. Gulbrandsen (2008) diskuterer unges posisjoner som bevegelige, i samhandling med voksne som legger unges autonomi og kompetanse til grunn. Å utforme en slik medvirkningspraksis vil stille krav til bevissthet om også de profesjonelle utøvernes posisjoner.

Lundby (2003, s. 106) beskriver flere samtaleposisjoner som profesjonelle utøvere kan innta i forhold til brukere. Posisjonen som redaktør omfatter å stryke og flytte på deler av brukerens historie slik at den gir mest mulig mening innenfor et bestemt meningssystem (ofte psykologisk). Barnevern og foreldre i Endres møter inntar posisjoner som til dels «strenge redaktører» av guttens ytringer, der mening konstrueres ut fra hva de voksne synes er det beste for gutten. De voksne «stryker» ut guttens ønsker om å slutte på videregående skole, og hans ønske om å arbeide som DJ. Det endrer ikke hans mistriivsel i skolen. Endres posisjon som ungdom og bruker blir begrenset. Kontroll og hjelp glir over i hverandre i hjelperelasjonen i Flipover-metoden, der formålet med styring av den unge blir utydelig.

Ungdommers medvirkning skal være et overordnet formål i Flipover-metoden (Døsvik & Finseraas, 2005). Likevel er det ofte de voksne som dominerer i nettverksmøtene, med det resultatet at de unges medvirkning reduseres. Dette kan utspille seg på bakgrunn av at Flipover-metoden ikke dekker myndiggjørende samspill med unge på gode nok måter. Fremgangsmåtene er der, men innholdet i voksenstøtte er utydelig eller lite reflektert. I tillegg skaper de institusjonelle rammene begrensinger for unges medvirkning.

I en innsiktsfull drøfting om lettheten som ligger til grunn for brukerbegrepet, omtaler Aamodt (2006) profesjonelle hjelpere og brukere som «kompetente aktører», som handler i overensstemmelse med de strukturer som allerede ligger der. Når utøvelsen av Flipover skjer i barnevernet, kan det sies at deltagerne inngår i og handler innenfor sosiale relasjoner som allerede er institusjonelt ordnet. I barnevern innebærer det asymmetriske maktposisjoner mellom voksne og unge.

Ulike barnesyn vises i utøvelsen av sosialt arbeid i barnevern. Diskurser om barnet kan bygge på et eldre syn på barnet som «skrøpelig» eller «sårbart», og avhengig av de voksne. Et moderne syn omfatter derimot barnet som et kompetent subjekt, sosialt orientert og resilient, og i stand til å påvirke sine omgivelser (Sommer, 2003a; Gulbrandsen, 2008). Når Endre motsetter seg de voksnes synspunkter og forslag, vises diskursen om det «det sårbare barnet» som trenger omsorgspersonenes beskyttelse, i måtene de voksne møter Endre på. Det føyer seg til en tradisjonell pedagogisk tradisjon som omfatter at barn og unges læring og oppdragelse bør være en aktiv påvirkningsprosess fra voksne (Bowen & Hobson, 1987). I Endres nettverksmøter utspiller det seg større tiltro til de voksnes vurderinger, der han som ungdom til dels overhøres, og får størst myndighet i forhold til mer enkle ønsker og valg. Samhandlingen skaper myndige posisjoner for de voksne (voksne forteller, veileder og styrer), og en umyndig posisjon for Endre, ut fra hva jeg kan se. At voksne «vet bedre» enn unge blir da en «gammel» handlemåte (og et ontologisk grunnlag i forståelsen av barn), som reproduseres eller holder ved like strukturen i barnevernet, der barnets vern består av at voksne vet best. Dette er ulikt kunnskapsutvikling *sammen med* ungdommen som kompetent aktør (Aamodt, 2006; Ulvik, 2009).

Videre kan det drøftes om diskursen om «det skrøpelige barnet» viser seg når det oppstår for stor uenighet mellom hva den unge ønsker for egen livssituasjon, og hva de voksne vil. På en slik måte legitimeres voksnes maktutøvelse over unge. Disiplinerende strategier kan utøves i forhold til brukere som ikke er villig til å inngå i individuelt endringsarbeid (Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Egelund, 2003; 2005). Når ungdommen motsetter seg de endringer voksne definerer som best, utløses barnevern og foreldres myndighet i samspill i Flipover-metoden. Det kan bygge på normaliseringssyn i barnevern, og hva både foreldre og barnevern betrakter som «normalt» i ungdommenes livsløp. Det behøver ikke alltid understøttes av vitenskapelig kunnskap om unges behov og «barnets beste». Dette representerer den makten som eksempelvis Foucault har karakterisert som ekspertviten i institusjoner (Järvinen, Larsen & Mortensen, 2005, s. 13).

Satt på spissen kan det stilles spørsmål om Flipover-metodens sterke vekt på myndiggjøring og medvirkning fra ungdommen, opptrer som brukermedvirkning i forkledning, der det er foreldre som brukere som tilkjennegis stor myndighet i denne formen for organisering av hjelp.

#### **Dilemma 4: Å følge brukermedvirkende arbeidsmåter**

Som forsker var min foreliggende kjennskap til Flipover-metoden av teoretisk karakter, før jeg startet å følge nettverksmøtene i denne tilnærmingen. Mine forkunnskaper om metoden skrev seg hovedsakelig fra litteratur, og gjennom forelesning som student på et videreutdanningsstudium. Jeg hadde derfor noen forventninger i forhold til at metodikken skulle utøves noenlunde slik den ble beskrevet i litteratur av Døsvik og Finseraas (2005), både i form av organisering og ut fra medvirkningssideologier i metoden. I møtene opplevde jeg ikke alltid utøvelsen som beskrevet.

Flipover-møtene jeg deltok på det første halvåret fremsto ikke alltid som todelt, der første halvdel tar sikte på å løfte frem nettverksdeltakernes tanker, følelser og betraktninger omkring ungdommens tematikk, mens andre halvdel av møtet er løsningsorientert, og hvor avslutningen omfatter ungdommens valg av løsninger eller tiltak. Disse fasene gled mer over i hverandre for en av de unge, noe møtelederne blant annet begrunnet med den lange tiden

ungdommen hadde inngått i problemløsning gjennom Flipover-metoden. Flipover-arket som er ment å sammenfatte og systematisere deltakernes oppfatninger, tanker og løsningsforslag ble ikke anvendt like systematisk eller så ofte for denne ungdommen. Selve møtene var også av mer kortvarig karakter, enn hva jeg hadde forestilt meg. Dette skulle likevel bli en nyttig oppdagelse for meg, da jeg nok ikke hadde forutsett hvor utmattende langvarige møter kan være for ungdom som fokusperson.

Det var også ofte avlysninger fra inviterte deltakere, enten fra det private eller offentlige nettverket. Den som var oppnevnt som ungdommens saksbehandler i barneverntjenesten deltok sjelden på møtene. I de innledende møtene med Endre, var det også relativt få møtedeltakere; over en lang periode bare møteleder, lærer, foreldrene, gutten og meg. Etter hvert kom det til flere slektninger, og i senere tilfeller politi når guttens situasjon forverret seg i forhold til blant annet rusmidler. Endres lærere var jevnlig inne i perioder, både siste året på ungdomskolen og i hans første år på videregående. Også de andre ungdommene hadde oftest med lærere, men det var relativt små nettverksmøter. Hvis de unges situasjon ble forverret eller det inntraff noe alvorlig rundt ungdommene, ble det oftest avviklet møter med en større nettverksgruppe.

Å følge en mal, som en av saksbehandlerne kaller brukermedvirkende fremgangsmåter og arbeidsmåter i Flipover-metoden for (26–03), kan være en utopi, all den tid ungdommene er like forskjellige, som hvordan metoder og tilnærminger utøves. Også unge brukeres problemer vil være ulike. En mal eller anvisning om arbeidsmåter kan muligens skjerpe utøverne og bevisstgjøre dem deres egne praksiser. Det vil likevel være forskjeller mellom utøvelsen av arbeidsmåtene, og utøvernes kjennskap til teori og rammer for praksis. Ikke minst angår det kjennskap til prinsipper om barns autonomi og selvstendighet som ligger til grunn for samarbeid med barn og unge (Berthelsen & Brownlee, 2005). Et dilemma, slik jeg ser det, knytter seg til den profesjonelles forpliktelse til å sette seg inn i ideologi og teori om brukermedvirkning, og foreta systematisk refleksjon sammen med kollegaer. Barnevern, som andre velferdsetater, er preget av mangel på tid og ressurser. Ressursregulering og krav om effektivitet ligger til grunn for utøvelsen. En av saksbehandlerne i studien fremhever nettopp mangelen på tid til å reflektere over brukermedvirkning i Flipover-metoden (3–09).



Grimen hevder at praktisk kunnskap uttrykkes i handlinger, bedømmelser, vurderinger og skjønn, men at det er mye man ikke kan gjøre om man ikke vet hva ting er (2008, s. 76). To forståelsesmodeller av forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap, er å skille mellom praktisk kunnskap som *anvendelse* av teori, og teoretisk kunnskap som et *underlag* for praksis. «I profesjoners kunnskapsgrunnlag bør kanskje særlig samspillet og spenningene mellom teoretisk innsikter og praktisk kunnskap stå i fokus» (op. cit., s. 84). Sosialarbeidere med mangelfull utviklet refleksivitet og lav teoretisk og praktisk kompetanse, kan skape uheldige samspill med brukere. Det er likevel ikke denne avhandlingens fokus. I studien ser jeg mer på spenninger som oppstår når en brukermedvirkende tilnærming utøves i en kontekst med mye makt og ujevne maktposisjoner. Maktutøvelsen skaper dilemmaer (Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Nissen et al., 2007).

I sosialt arbeid skal problemløsning bygge på brukermedvirkning, på samme tid som det underliggende formålet er å regulere og mobilisere de økonomiske ressurser hjelpesystemene disponerer over (op. cit.). De institusjonelle rammene i barnevern virker regulerende på samhandling mellom profesjonelle hjelpere og brukere i utøvelsen av brukermedvirkning. Det kan begrense grader av brukermedvirkning det er mulig å understøtte profesjonelt, og hvilken innflytelse som utvikles for unge brukere i Flipover-metoden, selv om intensjonene hos sosialarbeiderne er gode.

Utøverens erkjennelse av egen maktposisjon og institusjonelle føringer for samhandling, er viktig for å forbedre praksiser. Dette fordrer refleksivitet hos utøveren. Med referanse til Grimen (2008, s. 76), har jeg vist til at profesjonelles utøvelse bygger på bedømmelser, vurderinger og skjønn, men at det er mye man ikke kan gjøre om man ikke vet hva ting er. Det henspiller på både teoretiske og praktiske kunnskaper hos utøvere. Ulvik (2009) påpeker at organisering av unges medvirkningspraksiser, kan medføre at utøveren gjennom å følge fremgangsmåter, ender opp som en praktisk tilrettelegger.

I sosialt arbeid i barnevern har utviklingen gått mot evidensbasert praksis, med manualbaserte tilnærminger utviklet i USA (Christensen & Mauseh, 2007; Mørch, 2012). De evidensbaserte

metodene i barnevern bygger på atferdsregulering i forhold til barn og unge med alvorlige atferdsproblemer, der måling av tiltakenes effekt står sentralt. Metodene har sitt tyngdepunkt i styrking av foreldreautoritet (op. cit.). Mørch (op. cit., s. 141) argumenterer for at det representerer et etisk problem å utprøve tiltak man ikke vet om har effekter eller ikke.

Martinsen (2005, s. 16) viser med eksempler fra helsefeltet, at det er både problematisk og etisk uforsvarlig å måle mengden av effekt i forhold til flere menneskelige lidelser, blant annet der behovet er til stede for langvarig pleie. I sosialt arbeid handler det ut fra mitt syn også om hvilke menneskelige fenomener som er målbare.

De evidensbaserte metodene og Flipover-metoden anvendt i barnevern, kan ikke sammenlignes direkte. Metodene har ulik dreining på hjelpen og omfatter unge med ulik alvorlighetsgrad i sin problematikk. Flipover-metoden er ikke manualbasert, men legger opp til noen metodiske fremgangsmåter i problemløsning. Det gir ingen garanti for at medvirkningspraksis utvikles. Bond, Drake, McHugo, Rapp og Whitley (2009, s. 570) viser til at utviklerne av evidensbaserte programmer i noen tilfeller har oversett infrastruktur, utøveres ferdigheter og ledelse av implementering, noe som har medført at implementering av programmer ikke ble vellykket. Selv om implementering av Flipover-metoden ikke har blitt undersøkt i studien, viser andre undersøkelser at «fidelity», oversatt til troskap til metoden, i form av veilednings- og kvalitetssikring, sikrer vedlikehold av kompetanse etter at tiltaket er etablert (Mørch, 2012, s. 144). I kommune 2 oppgir saksbehandlerne at de har hatt veiledning etter de tok i bruk Flipover-metoden, for å se om de er på «rett vei», eller om de holder på å utvikle noe helt nytt. Det foreligger imidlertid ikke fastsatte krav om oppfølging og veiledning i bruk av Flipover-metoden, også fordi metoden ikke er manualbasert.

Mitt fokus i studien er likevel ikke Flipover-metoden som et endringsverktøy, og derav effekt i metoden. Jeg ser på hvordan brukermedvirkning konstrueres i samhandling mellom barnevern og unge brukere, ut fra det institusjonelle grunnlaget i barnevern.

Det kan diskuteres om det i ungdommers samhandling i barnevern, foreligger et kulturelt etterslep i forhold til nyere idealer om unges medvirkning og deres rettigheter, og nedfelt

praksis der unge brukere skal medvirke i betydningsfulle beslutninger. En risiko er at vi uttrykker at ungdom i Flipover-metoden skal medvirke, selv om verken strukturene, de profesjonelles bevissthet om makt eller samhandlingsreglene mellom voksne og unge i barnevernet understøtter de unges medvirkning.

### **Dilemma 5: Diskurser på kollisjonskurs?**

I samhandling mellom voksne og unge i Flipover-metoden vises ulike diskurser, der noen har sitt utspring i fag og underliggende ideologier for sosialt arbeid i barnevern, andre i politikk. Jørgensen og Phillips (1999) beskriver at handlinger kan bidra til å reprodusere eller endre diskursene. I en slik betydning ser jeg diskurser som rådende forestillinger om brukermedvirkning, der det skjer en utveksling mellom sosiale handlinger og diskurser i Flipover-metoden. Diskursene kan bestå av både språk og handlinger, er bevegelige og i dialog med andre diskurser. På en slik måte kan språk og handlinger innvevd i hverandre bidra til å opprettholde diskursen, eller endre den (op. cit.). Videre kan diskursene dekke ulike formål, noe som kan skape dilemmaer i forhold til hvilke hensyn utøverne setter først.

Syltevik (2013) beskriver diskurser om brukermedvirkning med utspring i politisk utvikling. En av diskursene kan karakteriseres som en organiseringsdiskurs, ut fra utvikling av velferdspolitik. Brukermedvirkning i et slikt perspektiv skal myndiggjøre og aktivere brukeren i egen sak, med underliggende hensikter om forbedring og effektivisering av tjenester (op. cit.). Det bidrar til en legitimering av tjenester. Unges medvirkning kan omfattes av å organisere og tilrettelegge for praksiser der unge skal høres og ta beslutninger (Shier, 2001). Flipover-metoden organiserer på lignende måte ungdommers medvirkning gjennom bestemte arbeidsmåter og aktiviteter, slik metodikken beskrives av Døsvik og Finseraas (2005).

Brukermedvirkning for ungdom i barnevern kan sees på bakgrunn av unges styrkede rettigheter til medvirkning i eget liv, noe som uttrykker en rettighetsdiskurs, ifølge Ulvik (2009). Medvirkning for barn og unge har et viktig ideologisk fundament i FNs barnekonvensjon art. 12, som sier at alle barn har rett til å si sin mening i alt det som angår det, og barnets meninger skal vektlegges. Imidlertid kan rettighetsdiskursen sammen med

organiseringsdiskursen, skape et instrumentelt grunnlag for unges medvirkning. Ulvik (op. cit.) påpeker at organisering av praksiser for unges brukermedvirkning risikerer et instrumentelt preg, når det ikke foreligger et tydeliggjort ideologisk grunnlag. Det står i motsetning til den sosiokulturelle utviklingspsykologiske diskursen der unge forstås som autonome subjekter, i stand til å gjøre kompetente valg. Denne diskursen vektlegger at unges interaksjon med omsorgspersoner inngår i unges psykologiske utvikling (op. cit.).

Barnevernets utøvelse er underlagt institusjonelle og politiske rammer, deriblant et underliggende formål om ressursstyring, som kan begrense en sosiokulturell diskurs i utøvelsen. En sosiokulturell diskurs, slik jeg forstår det, favner om unges identitet i ulike livssammenhenger, ikke bare som bruker av barnevernets tjenester. Gulbrandsen (2008) argumenterer for at unges posisjoner i et senmoderne samfunn må sees som bevegelige. I samhandling med andre utvikler unge kunnskaper og holdninger, i stedet for at det skjer en kunnskapsoverføring fra omsorgspersonene. Ulvik (2009) hevder at et slikt syn gir utøverne i barnevern en mer potent aktørposisjon, gjennom at medvirkningspraksis skal fremme unges psykologiske utvikling, og ikke overveiende hviler på en rettighetsdiskurs.

Ifølge Järvinen og Mik-Meyer (2003) finnes det ikke systemkapasitet til å favne om alle av brukerens identitetsbærende historier, og det konstrueres brukeridentitet og problemforståelser i sosialt arbeid. Brukerens historie og problematikk gjennomgår en forenkling, som et ledd i å effektivisere utøvelse i barnevern. Her produseres det skjulte maktformer ut fra sosialarbeidernes forestillinger om brukerne (op. cit.). Ungdommens posisjon i barnevern kan slik innsnevres til brukerposisjonen, og i varierende grad inkluderes andre identitetsbærende posisjoner.

Ungdom er sårbare individer, med behov for voksnes støtte for å få realisert sine grunnleggende rettigheter. Brukermedvirkning er et voksenkonnektert begrep, utviklet ut fra voksne individers forutsetninger og autonomi. Unges samhandling med utøvere i barnevern er innrammet av makt. Det kan begrense utviklingen av medvirkningspraksis for unge ut fra en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs, som beskrevet i det foregående.

Diskursene uttrykker ulike – og noen ganger motsetningsfylte – formål ved sosialt arbeid i barnevern, som skaper dilemmaer i utøvelsen av medvirkningspraksis. Dilemmaene knytter seg til hvordan idealer i sosialt arbeid og diskurser om brukermedvirkning kan utvikles til handlinger, innenfor de institusjonelle rammene i barnevern. Funn i studien viser at unges medvirkningspraksis kan utvikles til overtalelsespraksis, når ungdommene ikke samtykker i omsorgspersonenes vurdering av hva som er problemet, og hva som er det beste for ungdommen. Det kan bygge på barnevernets systembegrensinger, som umuliggjør å se «hele» ungdommen, som nevnt tidligere. Medvirkningspraksis for ungdom i barnevern kan således ende opp med til dels enkle beslutningsområder for unge brukere. Det er noe som begrenser betydningsfull makt for unge.

Jeg har tidligere i kapitlet sett på voksendominans som et av dilemmaene i medvirkningspraksis i Flipover-metoden. Videre har jeg med referanse til blant annet Sommer (2003a) og Skjervheim (1992), diskutert om overtalelsespraksis og medvirkningspraksis bygger på forskjellige barnesyn og utviklingssyn i samhandling mellom unge og voksne. Et eldre barnesyn betrakter barnet som «skrøpelig» og «skjørt», med store behov for voksnes styring og veiledning frem mot voksenliv og samfunnsliv. Barnets avhengighet av den voksne løftes frem (Gulbrandsen, 2008, s. 244). Det kan legitimere omsorgspersoners kontroll av unge, og utvikle disiplinerende strategier i forhold til unge som viser stor motstand i samhandling med de voksne.

Et annet og mer moderne syn betrakter derimot barnet som kompetent og motstandsdyktig, og som tidlig orientert mot de sosiale omgivelsene (Sommer, 2003a; Gulbrandsen, 2008). Det illustreres av samspill mellom voksne og unge der forhandling, argumentasjon og meningsutveksling inngår (op. cit.; Ulvik, 2008; 2009).

Rådende utviklingssyn om unge kan fremstå som forskjellige. Horverak (2006, s. 20) karakteriserer et lineært utviklingssyn som å se unges utvikling ut fra bestemte alderstrinn og oppvekstfaser, der kartlegging av risiko og dertil egnede tiltak/tilnærminger i forhold til den unge, kan predikere utvikling. Da behøver ikke nødvendigvis unge individer å delta i alle beslutningsprosesser (op. cit.).

Et utviklingssyn som føyer seg til synet på barnet som kompetent subjekt, bygger på at barn og unge er unike individer, der deres utvikling ikke kan forstås ut fra kun alder og oppvekstfaser (op. cit.). Dette utviklingssynet gjenspeiles ut fra min forståelse i den sosiokulturelle diskursen som Ulvik (2009) argumenterer for. Et spørsmål er derfor om ulike rådende forestillinger om barn og unge, og hvordan deres utvikling foregår, gjenspeiles i utøvelsen i barnevern. Det kan bidra til å konstruere forskjellige posisjoner for unge og foresatte som brukere i samhandling med barnevern, og skape ujevn grad av myndiggjøring. I praksis viser det seg gjennom den store utviklingen av foreldrestyrkende tiltak i barnevern, opp mot de mer fåtallige forsøkene på å utforme medvirkende tilnærminger der unge står i sentrum, slik som i Flipover-metoden.

Innebygd makt i barnevern ordner praksis, og kan på en slik måte utforme snevre mulighetsrom for unge i barnevern. Posisjonene i barnevern legger premisser for utøvelsen av brukermedvirkning. I barnevern kan relasjonen mellom barnevernsansatte og unge brukere sees som en dobbel asymmetrisk relasjon. Ansatte i barnevern representerer både voksenautoritet i forhold til unge, og hjelpeapparatets makt over brukeren (Skau, 2003). Det knytter seg til både legitim makt gjennom omsorgstjenesters mandat, som er en mer åpen maktførm, og skjult makt i utøvernes tankegang om brukerne og deres problemer (Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Uggerhøj, 2005). Tiltaksrepertoar og problemforståelser i institusjonen, bidrar i seg selv til å begrense unges valgfrihet og beslutninger i forhold til egen livssituasjon. Det produserer makt i barnevern, og konstruerer samhandling mellom hjelper og bruker.

I studien har jeg funnet stor inspirasjon i et kritisk maktperspektiv som er uttalt blant danske konstruktivistisk orienterte forskere. Henriksen og Prieur karakteriserer det som «et nytt perspektiv på makt i sosialt arbeid» (2004, s. 101). De har anmeldt de to antologiene «Det magtfulde møde mellom system og klient» og «At skabe en klient» (jf. Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Järvinen, Larsen & Mortensen, 2005). Henriksen og Prieur har flere kritiske innvendinger mot dette perspektivet, også i forhold til det metodologiske grunnlaget i studiene.

Jeg skal ikke gå inn på alle innvendingene, men nevne noen av dem. Én av dem knytter seg til at man skal være oppmerksom på at sosialarbeidere alltid er underlagt makt ovenfra, de er ikke bare utøvere av makt. Jeg forstår det som at det henspiller på systemkrav og politikk. En annen innvending knytter seg til at presset fra brukere (nedenfra), er viet liten plass i diskusjonene (op. cit., s. 104).

I sum oppfatter jeg at Henriksen og Prieur er kritiske til den kritikken sosialarbeidere utsettes for, i og med det «nye» maktperspektivet. Avslutningsvis uttaler forfatterne at det synes å være tillatt «å denge løs» på denne profesjonen, i både politikk, media og selskapsliv. De avrunder med at det nye maktperspektivet må følges opp av en drøfting av idealer og perspektiver for sosialt arbeid. De eksemplifiserer med at det mangler en diskusjon av politiske diskurser i arbeidet. Forfatterne ender med å stille motspørsmålet om hvordan ikke-undertrykkende, sosialt og menneskelig konstruktivt sosialt arbeid i så fall kan se ut (op. cit., s. 110).

Denne avhandlingens siktemål er ikke i første rekke å kritisere den personlige utøvelsen av Flipover-metoden, eller å konkludere med at metodikken er en mangelfull tilnærming for å møte ungdom i barnevern på.

Ut fra studiens resultater, anser jeg at Flipover-metoden som en brukermedvirkende tilnærming i barnevern, omfattes av behovet for en tettere kobling til maktideologier. I tillegg bør metoden avgrenses til barnevernets forebyggende arbeid, før unges problemer har utviklet seg. Det kan etter min mening bidra til å forebygge at det utvikles maktovergrep i samhandling med ungdom.

Institusjonelle rammer for barnevernets arbeid, som lovverk, problemforståelser, samhandlingsregler og maktulikheter, kan bidra til å konstruere et snevert medvirkningsrom for unge brukere. I tillegg kan foreldremyndighet i nettverksmøtene hemme unges medvirkning. Med Jørgensen og Phillips (1999, s. 79) kan det sammenfattes som at samhandling konstruerer sosiale identiteter, sosiale relasjoner og vitens- og betydningssystemer. Til sammen skaper det dilemmaer i utøvelsen.

## 7.5 Veien videre – utvikling av medvirkningspraksis i Flipover-metoden

Ut fra offentlige diskurser om brukermedvirkning for unge i barnevern, synes Flipover-metoden å fylle et tiltaksbehov der ungdommer i barnevernet med lettere problematikk skal medvirke. Flipover-metoden er per i dag dessuten den eneste ungdomsmetoden i barnevern med formål om å fremme ungdommers egen medvirkning i møter med privat og offentlig nettverk (Døsvik & Finseraas, 2005). Det skaper en motvekt til evidensbaserte metoder som eksempelvis MST, som bygger på styrking av foreldreautoritet for å møte ungdom med alvorlige atferdsproblemer (Mikkelsen, 2005; Christensen & Mauseth, 2007). «Familieråd» favner om både barn og ungdom som brukergruppe i barnevernet, og vektlegger at den utvidede familie skal medvirke til barnets beste (Strandbu, 2007). Til forskjell fra Flipover-metoden, behøver ikke alltid unge å delta i nettverksmøtene, og fagfolk er ikke inne i møtene.

Barnevernpanelets rapport (2011, s. 44) etterspør utvikling av flere tiltak basert på erfaring fra norske forhold, og andre metoder enn kun de evidensbaserte metodene fra USA som bygger på atferdsregulering. Flipover-metoden er en norskutviklet tilnærming. Den oppfyller et tiltaksbehov for ungdomsgruppen, og kan fremstå som en ny møteplass mellom hjelper, bruker og nettverk i barnevern.

Flipover-metoden ivaretar i tillegg et forebyggingsperspektiv, fordi arbeidsmåtene har muligheter for å bremse ytterligere utvikling av problemer. Ved at Flipover-metoden dekker flere formål, og inviterer til en annen type samhandling enn barnevern tradisjonelt har ivaretatt gjennom blant annet råd- og veiledningssamtaler og foreldrestøttende tilnærminger, kan det sies at Flipover-metoden har en berettiget plass i barnevern.

Datamaterialet viser at medvirkningspraksisene i Flipover-metoden har et potensiale for å fremme visse grader av unges medvirkning, men også et potensiale for videreutvikling av medvirkningsrom. Ut fra observasjoner av utøvelsen i Flipover-metoden, kan metodikken utvikles i retning av mer nøyaktig operasjonalisering av både foreliggende



medvirkningsformer, og på hvilke måter ungdommen skal involveres i de ulike beslutninger og løsninger som lanseres i nettverksmøtene (utover det å samtykke til andres forslag).

Barnevernet som felt er preget av kompleksitet, og ulike diskurser. Både de unge og omsorgspersonenes posisjoner for myndighet, bør tydeliggjøres. Flipover-metoden utøves i en institusjonell kontekst med asymmetriske posisjoner for deltakerne. Dette skaper dilemmaer i forhold til metodikkens fremste formål om å fremme medvirkning fra ungdom, som diskutert i kapittel 7.4. Det må foretas en tydelig avgrensning av hvilken problemutvikling hos unge som er egnet for intervensjon med Flipover-metoden. Hyppigheten av foreldrenes deltakelse i nettverksmøter kan også vurderes, for å utjevne maktforskjeller.

Barnevernet er underlagt krav om både brukermedvirkning fra barn og unge, og systematisk evaluering av tiltak (Barnevernpanelets rapport, 2011). Diskurser om unges brukermedvirkning ut fra demokratiske og utviklingspsykologiske formål, og diskurser om effektive tiltak, eksisterer side om side i barnevern. Flipover-metoden oppfyller ikke kravet til evaluering, verken av brukermedvirkende steg eller effekter av unges medvirkning i egen problemløsning. Det kan være én av grunnene til at Flipover-metodens utbredelse så ut til å stagnere, parallelt med den statlige implementeringen av de evidensbaserte metodene og «Familieråd» i barnevern på starten av 2000-tallet. Evaluering av MST i Norge har vist at det har foreligget et press fra fagpersoner om å tilby metoden til andre enn gruppen av unge den er påvist effektiv for, og å lempe på kvalitetskravene (Christensen & Mauseth, 2007, s. 1106). Dette kan skyldes både de godt dokumenterte effektene av MST, og at det mangler et metodisk mangfold for ungdomsgruppen i barnevernet (Jensen, 2013).

Martinsen (2005, s. 86) argumenterer for at kunnskap ikke skal innordnes et evidensbasert kunnskapsregime, men heller «å akseptere at kunnskaper kan være komplementære og gjensidig utfyllende». Fremtidig forskning i barnevern kan undersøke utbredelsen av ulike barnevernfaglige metoder opp mot ulik problematikk hos ungdom i barnevern.

Hva angår systematisk evaluering av tiltak, behøves det ressurser avsatt til formålet. Utøverne av Flipover-metoden mangler ressurser i form av tid og økonomi for å utvikle

medvirkningspraksisene i Flipover-metoden. I flere kommuner som anvender Flipover-metoden, kan det også foreligge lav forskningsmetodisk kompetanse hos utøverne. I tillegg kan et innenfra-perspektiv hemme ulike kritiske avveininger i forhold til hvordan Flipover-metoden fungerer for ungdommers medvirkning i barnevern.

Som i andre utviklingsprosjekt i barnevernet, vurderer jeg det som gunstig at forskningsfelt og praksisfelt går sammen om å utvikle både medvirkningsrom og evalueringsgrunnlag i Flipover-metoden, for å dekke og utfylle hverandres kompetanser. Unge brukere kan inkluderes i en slik utvikling. McNeish og Newman (2002, s. 192) anbefaler at utvikling av medvirkningspraksis vektlegger opplæring og trening på ferdigheter hos unge selv.

I evaluering av medvirkningsgrunnlaget i Flipover-metoden, er brukerne de nærmeste å spørre. Det handler om brukernes tilfredshet med det medvirkende samspillet denne metoden legger opp til, som i dette tilfellet er ungdommen, men til dels også foresatte som sekundærbrukere. Brukertilfredshet er likevel ikke synonymt med at det utvikles god medvirkningspraksis for ungdom i barnevern.

Det teoretiske grunnlaget for Flipover-metoden bygger på sosial nettverksteori, Bronfenbrenners bioøkologiske teori og salutogenese. Det innebærer at utøverne må utvikle større kjennskap til hva dette grunnlaget innebærer i praksis. En mer kortvarig metodeopplæring av utøverne i Flipover-metoden, er ikke tilstrekkelig; oppfølging og veiledning bør skje underveis. Større tydeliggjøring av ideologi og teori om empowerment og brukermedvirkning kan bringes inn i en videreutvikling av Flipover-metoden. Systematisk etter – og videreutdanning i barnevern er også betydningsfullt, men det er ikke en diskusjon jeg skal komme inn på i denne sammenheng.

I intervjuene med saksbehandlerne gir de det jeg oppfatter som praktiske og til dels enkle etiske begrunnelser for egne hjelpehandlinger, mens de i mindre grad tematiserer sin egen maktposisjon i barnevern. Her holder jeg muligheten åpen for at det også kan skyldes interaksjonen i forskningssamtalen. Saksbehandlerne synes ikke å mene at de selv utøver noen særlig påvirkning på ungdommenes ulike medvirkningssteg i Flipover-metoden, men noen av

dem påpeker at foreldrene kan påvirke ungdommene til for eksempel valg av tema å arbeide med. Det er i beste fall en naiv eller lite gjennomtenkt holdning til maktutøvelse i barnevern. Jeg tolker det som at utøverne underkommunerer sin egen maktposisjon, selv om de som hjelpere og voksne fremstår som autoritetspersoner for unge brukere. Det kan tilsløre både barnevernets strukturer som regulerende for samhandling som skapes med brukerne, men også at voksne og unge har ulike – og asymmetriske – posisjoner i samhandling innenfor både opplærings- og omsorgspraksiser.

Ifølge lov om barnevern har barnet i bestemte saker krav på å ha med en støtteperson eller talsperson. Det kan i noen tilfeller være en advokat. Til sammenligning oppnevnes en fra familien som støtteperson eller talsperson for barnet i «Familieråd» (Strandbu, 2007). En profesjonell talsperson beskrives som en med kompetanse i kommunikasjon og fortolkning. Barn og unges meninger kan støttes gjennom at det samtales på bestemte måter (Ulvik, 2009; Vis, 2014). Utforskende samtaler med ungdom kan være én vei å gå (Gulbrandsen, 2008).

Ut fra studiens resultater ser jeg like gjerne behovet for å supplere med en som profesjonelt opptrer som «kritisk konsulent» i barnevernssaker – med blikk for maktutøvelse i barnevern. I kritisk sosialt arbeid, som regnes som en egen retning i sosialt arbeid, utfordres utøverne til å reflektere kritisk over praksis (Oltedal, 2005; Askeland, 2011). Det kan foretas ulike analytiske grep, som refleksjonsgrupper og analyse av utøvelsen i kollegiet, og sammen med forskere (Askeland, 2001).

Å fremme unges medvirkning er tuffet på et bestemt barnesyn, menneskesyn, kunnskapssyn og samfunnssyn, noe utøverne kan se i forhold til egen praksisteori. Handal og Lauvås (2000) fremhever utvikling av utøverens praksisteori, gjennom refleksjon over egen utøvelse, sammen med andre. Kollegaveiledning basert på observasjon av utøvelse, er et eksempel på det. Formålet er å utvide utøverens handlingsrom (op. cit.).

Samhandling med unge brukere i barnevern skjer i felt preget av mye makt, og samspillet kan utvikle andre diskurser enn de offentlige, uttalte diskursene. Utøvere i barnevern kan som «kritiske kollegaer» for hverandre, bidra til å identifisere ulik maktutøvelse, gjennom å stille

spørsmål ved måter å forstå og møte unge brukere og deres familier på, innenfor rammene i barnevern. Et slikt samarbeid kan også omfatte forskere i barnevern. Det kan bevisstgjøre utøvere i forhold til dilemmaer ved maktutøvelse. På slike måter kan tilsynelatende uløselige problemer, eller dilemmaer, bli mulig å løse (Nissen et al., 2007, s. 10).

Sist, men ikke minst, kan forhåpentligvis denne studien bidra til å utfordre utøvers kritiske refleksjon om barnevernet som et komplekst maktfelt, og skape diskusjon om hvilke medvirkningspraksiser det er mulig å utvikle i barnevern som institusjon. Beslutningsområder for unge i barnevern må drøftes kritisk og utvides, for å unngå at ungdom i egen medvirkningspraksis ender opp som hovedsakelig forvaltere av egen fritid. Det kan styrke unges autonomi og medbestemmelse i samhandling med barnevern, og forbedre praksiser.

## Litteraturliste

Alvesson, M. og K. Skjöldberg (1994). *Tolkning og refleksjon. Vitenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, B. (2006). Ungdomar och offentligt liv. I: B. Erdal, (red.) (2006). *Ute inne. Oppsøkende sosialt arbeid med ungdom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Andresen, R. (red.) (2000). *Fellesskap og sammenhenger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London: Sage Publications.

Antonovsky, A. (2000). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur og kultur.

Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: a social history of family life*. New York: Vintage Books.

Arnstein, S.R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), ss. 216-224. Hentet fra <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>.

Askeland, G.A. (red.) (2011). *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Askheim, O.P. (2007). Empowerment – ulike tilnærminger. I: Askheim, O.P. og B. Starrin (red.) (2008). *Empowerment: i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Askheim, O.P. og B. Starrin (red.) (2007). *Empowerment: i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Barneombudet (2012). Hentet fra <http://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/>

Barnevernpanelets rapport (2011). Oslo: Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet.  
Hentet fra  
[http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barnevern/2011/barnevernpanelets\\_rapport.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barnevern/2011/barnevernpanelets_rapport.pdf).

Becher, A. Andreassen (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*.  
Bergen: Fagbokforlaget.

Berthelsen, D. og J. Brownlee (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood* 37 (3), ss. 49-60.

Biljeveld, G.G., C.W.M. Dedding, og J.F.G. Bunders-Aelen (2013). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child & Family Social Work* 20 (2), ss. 129-138.

Bond, G.R., R.E. Drake, G.J. McHugo, C.A. Rapp og R. Whitley (2009). Strategies for improving fidelity in the national evidence-based practice project. *Research on Social Work Practice* 19 (5), ss. 569-581.

Bowen, J. og P.R. Hobson (1987). *Theories of education. Studies of significant innovation in western educational thought*. Brisbane: Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications.

Bø, I. og P.M. Schiefloe (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital: innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cahill, J. (1996). Patient participation: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing* 24 (3), ss. 561-571.

Christensen, B. og T. Mauseth (2007). Multisystemisk terapi: familie- og nærmiljøbasert behandling for ungdom med alvorlige atferdsvansker. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 44 (9), ss. 1095-1106.

Dale, E.L. (red.) (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Døsvik T. og E. Finseraas (2005). FLIPOVER – en handlingsorientert nettverksmetode. I: L. Schjelderup, C. Omre og E. Marthinsen (red.) (2005). *Nye metoder i et moderne barnevern*. Bergen: Fagbokforlaget.

Egelund, T. (2003). Farlige forældre: Den institutionelle konstruktion af dem, der afviger fra oss. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer (2003). *At skabe en klient: institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Egelund, T. (2005). Magtudøvelse i børneforsorgen. I: M. Järvinen, J.E. Larsen og N. Mortensen (red.) (2005). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Esborg, L. (2005). Feltarbeidets mange samtaleformer. I: A. Gustavsson (red.) (2005). *Kulturvitenskap i felt: metodiske og pedagogiske erfaringer*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Falck, S., K. Havnen, S. Vik, G. Hyrve og W. Figenschow (2006). *Hva er «Familieråd»? Modell og datamateriale* i NOVA Rapport 18/06 (2006). *Hva er det med «Familieråd»? Samlerapport fra prosjektet: «Nasjonal satsing for utprøving og evaluering av «Familieråd» i Norge*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Flessen, R. (2004). *Flipover – en nyttefokusert evaluering av hvordan metoden virker og kan utvikles i forhold til arbeidet med ungdom med rusproblematikk*. Trondheim: Midt-Norsk kompetansesenter for Rusfaget.

Follesø, R. (2004). *Bruker eller brukt?: Landsforeningen for barnevernsbarn: analyse av en interesseorganisasjon i møte med dagens barnevern*. Trondheim: Avhandling (dr. polit.) – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Fonagy, P. (2002) *What works for whom?: a critical review of psychotherapy research*. New York: Guilford Press.

Foucault, M. (2002a). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Foucault, M. (2002b). *Sexualitetens historia. Viljan att veta*. Gøteborg: Daidalos.

FNs konvensjon for barns rettigheter av 20. november 1989. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf).

Fyrand, L. (2005). *Sosialt nettverk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander og L.I. Terum (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gulbrandsen, L.M., S. Seim og O.S. Ulvik (2012). Barns rett til deltakelse i barnevernet: Samspill og meningsarbeid. *Sosiologi i dag* 42 (3-4), ss. 54-78.

Gulbrandsen, L.M. (2008). *Utforskende samtaler med unge mennesker og foreldrene deres*. I: B. Puntervold Bø og B.C. Rappana Olsen (red.) (2008). *Utfordrende foreldreskap – Under ulike livsbetingelser og tradisjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.



Gustavsson, A. (red.) (2005). *Kulturvitenskap i felt: metodiske og pedagogiske erfaringer*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hagen, G. (1998). Familygroup conference eller familierådslagning. *Tidsskriftet Norges barnevern* 75 (2), ss. 25-35.

Hagen, R. og A. Gudmundsen(2011). Selvreferanse og refleksjon – Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 2, ss. 459-489.

Halvorsen, K. (1996). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag.

Halvorsen, T. (2001). *Miljøarbeid – teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hammer, T. og C. Hyggen (red.) (2013). *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenlivet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hammersley, M. og P. Atkinson (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.

Handal, G. og P. Lauvås (2000): *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Hanssen, H. (red.) (2010). *Faglig skjønn og brukervedvirkning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hansen, H.T., K. Lundberg og L.J. Syltevik (red.) (2013) *Nav – med brukeren i sentrum?* Oslo: Universitetsforlaget.

Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF International Child Development Centre.

- Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske prosjekt om forbløffelse*. Oslo: Gyldendal.
- Haugland, R.M. (2008). *Med makt til å krenke. Om makt, avmakt og motmakt i en konfliktfylt barnevernssak*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Henriksen, L.S. og A. Prieur. (2004). Et nyt perspektiv på magt i det sociale arbejde. *Dansk sociologi* 15 (3), ss. 101-112.
- Horverak, S. (2006). *Hvordan opplever ungdom å delta i «Familieråd»? : et bidrag til arbeidet med barnevernets etikk og diskusjonen om barnevernets rolle i samfunnet*. Trondheim: Avhandling (Ph.d.) – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Hundeide, K. (2003). *Barn livsverden. Sosiokulturelle kulturelle rammer for barns livsverden*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hundeide, K. (2004). Utfordringen fra kulturpsykologien. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 41 (3), ss. 177-178.
- Hutchinson, G.S. (2004). Samfunnsarbeid - undervurdert som arbeidsmåte? *Nordisk sosialt arbeid* 24 (3), ss. 223-234.
- James, A., C. Jenks og A. Prout (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jansen, J. (2013). *Narrative kraftfelt. Psykologisk utvikling hos barn og unge i et narrativt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenks, C. (red.) (1982). *The sociology of childhood. Essential readings*. London: Batsford Academic and Educational.
- Jensen B.S. (2014). *Inndragelse af udsatte børn og unge i socialt arbejde – reel inddragelse eller symbolsk retorik?* Aalborg: Avhandling (Ph.d.) – Aalborg Universitet.

Jensen, G. (2013). Et metodisk mangfold i det kunnskapsbaserte barnevernet? I: B. Puntervold, Bø, N. Hermansen og O. Stenberg (red.) (2013). *Sosialfaglige utfordringer på nye arenaer – stemmer frå nord*. Stamsund: Orkana Akademisk.

Jenssen, T. (2005). Kulturanalytisk tilnærming i sosialt arbeid. I: S. Oltedal (red.) (2005). *Kritisk sosialt arbeid. Å analysere i lys av teori og erfaringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Juritzen, T. (2013). *Omsorgsmakt: Foucaultinspirerte studier av maktens hvordan i sykehjem*. Oslo: Avhandling (Ph.d.) – Universitetet i Oslo.

Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrepsramme. I: Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (2003). *At skabe en klient: institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, M. og N. Mik-Meyer (2005). Observationer i en interaktionistisk begrepsramme. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, M., J.E. Larsen og N. Mortensen (red.) (2005). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Järvinen, M. og N. Mortensen (2005). Det magtfulde møde mellem system og klient: teoretiske perspektiver. I: M. Järvinen, J.E. Larsen og N. Mortensen (red.) (2005). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Jørgensen, M. Winther og L. Phillips (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kildal, K., L. Uggerhøj, S. Nordstoga og S. Sagatun (red.) (2011). *Å bli undersøkt – norske og danske foreldres erfaringer med barnevernsundersøkelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kock A. og K. Kock (1995). *Barnevernets barn*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Kristofersen, L., S. Sverdrup, T. Haaland og I. H. Wang Andresen: NIBR-rapport 2006:7. Hjelpetiltak i barnevernet – virker de? Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S. og S. Brinkmann (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Levin, I. (2008). Barnetegninger som en metode for å forstå barns relasjoner. I: B. Puntervold Bø og B.C. Rappana Olsen (red.) (2008). *Utfordrende foreldreskap – Under ulike livsbetingelser og tradisjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.

LOV 1981-04-08 nr 07: Lov om barn og foreldre (barnelova). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>.

LOV 1992-07-17 nr. 100: Lov om barneverntjenester (barnevernloven). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>.

Lundby, G. (2003). *Historier og terapi: om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Aschehoug.

Marti, K.T. (2013). *Posisjonering i elevtekster: En tekstanalyse av kommunikasjon i fire reflekterende tekster*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/37280>.

Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønnets og evidensen*. Oslo: Akribe.

McNeish, D., T. Newman og H. Roberts (red.) (2002). *What works for children?: effective services for children and families*. Maidenhead: Open University Press.

McNeish, D. og T. Newman (2002). Involving children and young people in decision making. I: D. McNeish, T. Newman og H. Roberts (red.) (2002). *What works for children? : effective services for children and families*. Maidenhead: Open University Press

Mikkelsen, T. (2005). MST – multisystemisk behandling. Fra holdning til handling. I: L. Schjelderup, C. Omre og E. Marthinsen (red.) (2005). *Nye metoder i et moderne barnevern*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mik-Meyer, N. og M. Järvinen (2005). Innledning: Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.

Molander, A. og L.I. Terum (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mørch, W. T. (2012). Implementering av evidensbaserte tiltak i barnevernet. I *Tidsskriftet Norges barnevern* 03/2012 s. 136 – 150.

Nissen, M.A., K. Pringle og L. Uggerhøj (red.) (2007). *Magt og forandring i sosialt arbejde*. København: Akademisk forlag.

Nordahl, T., M.A Sørli, T. Manger og A. Tveit (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordtvedt P. og H. Grimen (2004). *Sensibilitet og refleksjon, filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal forlag.

NOU 2000:12 (2000). Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

NOU 2009:8 (2009). Kompetanseutvikling i barnevernet. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

NOU 2012:5 (2012). Bedre beskyttelse av barns utvikling. Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

NOVA Rapport 18/06 (2006). Hva er det med familieråd? Samlerapport fra prosjektet: «Nasjonal satsing for utprøving og evaluering av «Familieråd» i Norge». Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Olsen, B.C. Rappana (2005). Om å vite best.. sammen – brukermidvirkning i helse- og sosialsektoren. I: M.A. Stamsø (red.) (2005). *Velferdsstaten i endring: norsk helse- og sosialpolitikk ved starten av et nytt århundre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Olsen, B.C. Rappana (2009): Om å vite best... sammen – brukermidvirkning i helse- og sosialsektoren. I: M.A. Stamsø (red.) (2009). *Velferdsstaten i endring: norsk helse- og sosialpolitikk ved starten av et nytt århundre*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Oltedal, S. (red.) (2005). *Kritisk sosialt arbeid. Å analysere i lys av teori og erfaringer*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Proposisjon 106 L (2012–2013). Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak). Endringer i barnevernloven. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Puntervold Bø, B. Og B.C. Rappana Olsen (red.). (2008). *Utfordrende foreldreskap – Under ulike livsbetingelser og tradisjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Puntervold Bø, B., N. Hermansen, og O. Stenberg (red.) (2013). *Sosialfaglige utfordringer på nye arenaer – stemmer fra nord*. Stamsund: Orkana forlag.

Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rønning, R. (2007). Brukermedvirkning og empowerment – gammel vin på nye flasker? I: O.P. Askheim og B. Starrin (red.) (2007). *Empowerment: i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sagatun, S. (2005). *Vanlig og uvanlig. Miljøarbeid hjemme med 14-18 åringer*. Avhandling (dr. polit). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Sandbæk, M. (red.) (2001). *Fra mottaker til aktør. Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sandbæk, M. (2004). Barn i hjelpeapparatet – kompetente og sårbare aktører. *Nordisk sosialt arbeid* 24 (2), ss. 98-109.

Schjelderup, L., C. Omre og E. Marthinsen (red.) (2005). *Nye metoder i et moderne barnevern*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim forlag.

Seikkula, J. (2005). *Åpne samtaler*. Oslo: Tano Aschehoug.

Seikkula J. og T.E. Arnkil (2007). *Nettverksdialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Seim, S. (2008). *Foreldres medbestemmelse i barnevernet. En studie av foreldres erfaringer med individuell og kollektiv medvirkning*. Trondheim: Avhandling (Ph.d.) – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Seim, S. og T. Slettebø (red.) (2007). *Brukermedvirkning i barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Seim, S. og T. Slettebø (2011): Collective Participation in Child Protection Services: Partnership or Tokenism? *European Journal of Social Work* 14 (4), ss. 497-512.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nation's Conventions on the right of the child. *Children & Society* 15 (2), ss. 107-117.

Skau, G.M. (2003). *Mellom makt og hjelp: om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.



Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: E.L. Dale (red.) (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Solum, E (1993). *Normalisering. Grunnlag og mål for omsorg*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Sommer, D. (2003a). *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.

Sommer, D. (2003b). Børnesyn i utviklingspsykologien. Er et barneperspektiv mulig? *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1-2), ss. 85-100.

Stamsø, M.A. (red.) (2005). *Velferdsstaten i endring: norsk helse- og sosialpolitikk ved starten av et nytt århundre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stamsø, M.A. (red.) (2009). *Velferdsstaten i endring: norsk helse- og sosialpolitikk ved starten av et nytt århundre*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Stang, E. G. (2007). *Det er barnets sak. Barnets rettsstilling i sak om hjelpetiltak etter barnevernloven § 4-4*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stortingsmelding Nr. 40 (2001-02). *Om barne- og ungdomsvernet*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Strandbu, A. (2007). *Barns deltagelse og barneperspektivet i «Familieråd»smodellen*. Tromsø: Avhandling (Ph.d.) – Universitetet i Tromsø.

Syltevik, L.J. (2013). Brukeren i debatten om Nav-reformen. I: H.T. Hansen, K. Lundberg og L.J. Syltevik (red.) (2013) *Nav – med brukeren i sentrum?* Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thrana, H.M. (2008). *Vil jeg bestemme? Om barn og undoms medvirkning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Uggerhøj, L. (2005). Menneskelighet i mødet mellom socialarbeider og klient – ideal eller realitet? I: M. Järvinen, J.E. Larsen og N. Mortensen (red.) (2005). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Ulleberg, H.P. (2007). Diskursanalyse – et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn* nr. 1, ss. 65-80.

Ulvik, O.S. (2007). *Seinmoderne fosterfamilier. En kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger*. Oslo: Unipub AS.

Ulvik, O.S. (2008). Foreldreskap som offentlig oppdrag. I: Puntervold Bø, B. og B.C. Rappana Olsen (red.). *Utfordrende foreldreskap – Under ulike livsbetingelser og tradisjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ulvik, O.S. (2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 4 (12), ss. 1148-1154.

Vetlesen, A. J. (2001). Omsorg – mellom avhengighet og autonomi. I: K.W. Ruyter og A.J. Vetlesen (red.) (2001). *Omsorgens tvetydighet: egenart, historie og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vis, S.A. (2015). Factors that determine children's participation in child welfare decision making. *From consultation to collaboration*. Tromsø: Avhandling (Ph.D) – UiT Norges arktiske universitet. Hentet fra <http://munin.uit.no/handle/10037/7042>.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Red. M. Cole og S. Scribner. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (2012). *Thought and language*. Red. Kozulin, Hanfmann og Vakar. Cambridge, Mass: MIT press.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.

Walseth, L.T. og K. Malterud (2004). Salutogenese og empowerment i allmenmedisinsk perspektiv. *Tidsskrift for Den norske legeforening* 124 (1), ss. 65-66.

Warming, H. (2005). Erkendelse gjennom opplevelse. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.

Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere (2005). Oslo: Fellesorganisasjonen (FO).

Aamodt, I. (2006). Den nødvendige uroa – en kritikk av brukerbegrepets uutholdelige letthet. *Nordisk sosialt arbeid* 26 (4), ss. 317-329.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide til ungdommer

#### Semistrukturert tematisk intervjuguide til ungdommer i Flipover-metoden

##### Ungdommens bakgrunn

Bekymringsmeldingen til barnevernet

Kjennskap til Flipover

Antall gjennomførte Flipover-møter \_\_\_\_\_

##### Brukermedvirkning i Flipover

Forståelsen av egen medvirkning i Flipover

Synet på hjelp i Flipover-metoden

Kartleggingsfasen i - og oppfølging fra barnevernet

Nettverkets medvirkning

Hva som kan hemme/fremme medvirkning

##### Informasjon i egen sak

Måter ungdommen har blitt informert og selv fått anledning til å gi informasjon om egen sak i møte med barnevernet

##### Talerett i egen sak

Måter (og hyppighet) ungdommen har utøvd talerett i forhold til tiltak i egen sak

Nettverkets hjelp og medvirkning

##### Forhandlingsrett i egen sak

Måter (og hyppighet) ungdommen har forhandlet om tiltak i egen sak ut fra egne ønsker og behov

Nettverkets hjelp og medvirkning

Beslutningsrett i egen sak

Måter (og hyppighet) ungdommen har tatt avgjørelser i forhold til egen sak

Nettverkets hjelp og medvirkning

Evaluering av egne tiltak

## **Vedlegg 2: Intervjuguide til saksbehandlere**

### **Semistrukturert tematisk intervjuguide til saksbehandlere i barnevernet**

#### **Saksbehandlers bakgrunn**

Kjønn \_\_\_\_\_

Ansiennitet som saksbehandler i barnevernet

Kjennskap til nettverksmetoder

Antall gjennomførte Flipover-møter \_\_\_\_\_

Opplæring og veiledning i Flipover-metoden

#### **Kartlegging og undersøkelse**

Undersøkelsesfasen ved bruk av Flipover-metoden

Ungdommens reformulering av bekymringsmeldingen

Kartlegging av ressurser i og rundt ungdom

#### **Brukermedvirkning i Flipover**

Forståelsen av brukermedvirkning

Kjennskap til Lov om barnevern og retningslinjene for brukermedvirkning

Begrunnelser for og utøvelse av brukermedvirkning

Den profesjonelles hjelperolle

Syn på Flipover-metoden

Tverretatlig eller tverrfaglig samarbeid

#### **Informasjon i ungdommens sak**

Informasjon og tilbud om Flipover-metoden overfor ungdom og foresatte

Måter ungdommen gis anledning til informasjon om vurdering, planer og beslutninger som blir tatt underveis i deres sak

#### **Ungdommens talerett i egen sak**

Måter ungdommen har utøvd talerett i forhold til tiltak i egen sak

Hyppighet

Nettverkets medvirkning

**Ungdommens forhandlingsrett i egen sak**

Måter ungdommen har drøftet og forhandlet om tiltak i egen sak ut fra egne ønsker og behov

Nettverkets medvirkning

**Ungdommens beslutningsrett i egen sak**

Måter ungdommen har tatt avgjørelser i forhold til egen sak

Nettverkets medvirkning

Evaluering av egne tiltak

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeskjema til saksbehandlere**

#### **Forespørsel om deltakelse i en studie av Brukermedvirkning i barnevernet via Flipover-metoden**

Jeg er utdannet pedagog og doktorgradsstipendiat tilknyttet Psykologisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim (NTNU). Mitt daglige arbeidssted er Høgskolen i Finnmark, der jeg er ansatt ved sosialarbeiderutdanning ved Høgskolen i Finnmark. Jeg er med på å utdanne barnevernpedagoger til et variert praksisfelt, og jeg finner det spesielt interessant at barnevernet skal fremme brukermedvirkning.

Studien tar sikte på å belyse hvordan og på hvilke måter brukermedvirkning finner sted når nettverksmetoden Flipover-metoden anvendes i problemløsning i forhold til unge brukere mellom 12-18 år. I den anledning ønsker jeg som en del av undersøkelsen min å foreta 1-2 intervjuer med involverte saksbehandlere. Intervjuene vil skje på generelt grunnlag og skal ikke være knyttet opp mot bestemte brukere i barnevernet. I tillegg ønsker jeg å foreta observasjon under nettverksmøter og gjøre notater herfra.

Hvis du kan delta, vil hvert intervju vare fra 1-2 timer. Det kan være aktuelt å ta kontakt senere i prosjektet for et oppfølgende intervju. Bortsett fra å sette av tid til intervjuene vil det ikke være behov for noen forberedelser eller etterarbeid fra din side. Datainnsamlingen skal foregå frem til juni 2010. Prosjektet varighet er satt til desember 2010, og Høgskolen i Finnmark er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektleder er underlagt taushetsplikt og dataene vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuene vil bli anonymisert på en slik måte at lesere av avhandlingen ikke vil kunne spore opplysningene tilbake til deg som blir intervjuet, heller ikke i form av geografisk bosted og tilhørighet. All oppbevaring av elektroniske data vil være passordbeskyttet. Etter prosjektets slutt, senest desember 2010 vil alle innsamlede opplysninger anonymiseres.



Jeg ønsker primært å foreta lydopptak av intervju, men du kan reservere deg mot dette hvis du ønsker det. Lydopptak vil bli slettet etter prosjektets slutt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning NSD.

Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter deg og dine opplysninger gjennom en navneliste. Kun prosjektleder vil ha tilgang til koden. Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan trekke deg fra å delta hvis du senere ombestemmer deg, uten noen begrunnelse. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner. Ingen enkeltpersoner vil være gjenkjennbare i publikasjonene. Du vil senere få tilgang til å lese doktorgradsavhandlingen.

Med hilsen

Gro Jensen

Prosjektleder /doktorgradsstipendiat NTNU

Dersom du har spørsmål om prosjektet så kan du ringe prosjektleder på telefon 78 45 03 23 eller 971 75 320 - eller ta kontakt på e-post: [groj@hifm](mailto:groj@hifm)

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet og er villig til å delta i undersøkelsen.

Navn \_\_\_\_\_

Arbeidssted \_\_\_\_\_

Dato:

underskrift.....

Jeg kan nåes på følgende telefonnr: .....

e-mail adresse: .....

## **Vedlegg 4: Informasjonsskriv med samtykkeskjema til ungdom**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### *Brukermedvirkning i barnevernet*

##### **Bakgrunn og hensikt**

Dette er en forespørsel om å delta i en forskningsstudie for å belyse hvordan ungdom i kontakt med barnevernet medvirker i eget hjelpearbeid, når nettverksmetoden Flipover tas i bruk som frivillig hjelpetiltak i enkeltsaker. Dette kalles for brukermedvirkning, med ungdom som brukere av barnevernets tjenester. Hensikten med undersøkelsen er å belyse på hvilke måter ungdom ved hjelp av nettverket gis medbestemmelse og beslutningsrett i problemløsning gjennom Flipover-metoden. Da metoden henvender seg til ungdom mellom 12-18 år, blir du på bakgrunn av alder og valg av Flipover som hjelpetilbud i barnevernet forespurt om deltakelse i forskningsprosjektet. Høgskolen i Finnmark er ansvarlig for prosjektet, og undersøkelsen vil til slutt bli presentert i en doktorgradsavhandling. Det er barnevernet som på vegne av prosjektleder sender dette brevet, slik at det kun er barnevernet som kjenner deres identitet.

##### **Hva innebærer studien?**

Studien skal belyse ungdom og nettverkets medvirkning i ungdommens hjelpearbeid og problemløsning, når Flipover-metoden anvendes som en metode i kontakten mellom ungdom og barnevern. Formålet er å få tilgang til ungdommers erfaringer og synspunkter på egen medvirkning og hjelp fra nettverket. Studien baserer seg på inntil 2 intervjuer med den enkelte ungdom som deltar i Flipover-metoden, samt ikke-deltakende forskningsobservasjoner under Flipover-møtene som avholdes mellom ungdom, barnevern og hjelpere fra nettverket. Dette innebærer at jeg som forsker ikke skal delta gjennom å samtale, komme med løsninger eller på andre måter å bidra i problemløsning i Flipover-møter. I studien vil deltakerne bli intervjuet inntil 2 ganger om erfaringer med problemløsning ved bruk av Flipover-metoden i barnevernets arbeid. Det er ønskelig å gjøre opptak av intervjuene, og lydopptak vil slettes ved prosjektslutt. Intervjuer og forskningsobservasjoner i Flipover-møter vil skje frem til oktober 2010. Intervjuene er planlagt utført når Flipover-arbeidet er kommet godt i gang, samt i

avslutningen av Flipover-prosessen. Deltakere i studien og foresatte vil bli orientert så raskt som mulig dersom ny informasjon blir tilgjengelig som kan påvirke deltakerens villighet til å delta i studien. Studiedeltakeren skal også opplyses om mulige beslutninger/situasjoner som gjør at deltakelse i studien kan bli avsluttet tidligere enn planlagt.

### **Mulige fordeler og ulemper**

Deltakelse i undersøkelsen vil ikke medføre noen fordeler eller ulemper for deltakeren.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Informasjonen som registreres om deltakeren skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Opplysningene blir avidentifisert. Det er kun prosjektleder tilknyttet prosjektet, som har adgang til data og som kan finne tilbake til deg. Data vil bli slettet i etterkant av studien, senest våren 2011. Opplysningene som mottas vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektleder har heller ikke lov til å gi opplysninger i samtaler med andre. Det samme gjelder opplysninger som deltakeren gir om andre personer. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennerende opplysninger. En kode knytter deg og dine opplysninger gjennom en navneliste. Kun prosjektleder vil ha tilgang til koden. Ved trekking av deltakelse i studien, kreves ingen begrunnelse. Innsamlede opplysninger kan kreves slettet av deltakeren, med mindre opplysningene allerede er inngått i doktorgradsavhandlingen. Ingen enkeltpersoner vil være gjenkjennbare i publikasjonene.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Deltakeren kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke sitt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for videre behandling. Dersom det samtykkes i deltakelse i studien, må samtykkeerklæringen undertegnes sammen med en av dine foresatte, hvis du er under 18 år. Ved å si ja til å delta, kan samtykke senere trekkes tilbake uten at det påvirker den øvrige behandling. Dersom deltakeren senere ønsker å trekke seg eller har spørsmål til studien, kan prosjektleder Gro Jensen, kontaktes på tlf. 78 45 03 23, mobil 971 75 320 eller på e-mail [groj@hifm.no](mailto:groj@hifm.no)

## **Vedlegg 5: Informasjonsskriv med samtykkeskjema til foresatte**

### **Forespørsel til foresatte om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### *Brukermedvirkning i barnevernet*

##### **Bakgrunn og hensikt**

Det er en henvendelse til foresatte for barn mellom 12 og 18 år, om en undersøkelse som skal belyse ungdommers medvirkning i problemløsning i barnevernet når *Flipover-metoden* tas i bruk. Det er barnevernet som på vegne av prosjektleder sender dette brevet, slik at det kun er barnevernet som kjenner deres identitet.

Mitt navn er Gro Jensen, og jeg arbeider ikke i barnevernet, men på Høgskolen i Finnmark i Alta. Min undersøkelse skal belyse på hvilke måter ungdom ved hjelp av nettverket gis medbestemmelse og beslutningsrett i egne saker i barnevernet, når Flipover-metoden tas i bruk. Siden Flipover er en metode rettet mot ungdom, blir du som foresatt for ungdom mellom 12 og 18 år informert og forespurt om ditt barns deltakelse i undersøkelsen. Høgskolen i Finnmark er ansvarlig for prosjektet, og undersøkelsen vil til slutt bli presentert i en doktorgradsavhandling. Det er viktig at barnet/ungdommen selv ønsker å delta, og får bestemme dette selv, selv om samtykke skal skje i lag med foresatte.

##### **Hva innebærer studien?**

Studien skal belyse ungdom og nettverkets medvirkning i ungdommens problemløsning, når Flipover-metoden anvendes som en metode i kontakten mellom ungdom og barnevern. Formålet er å få tilgang til ungdommers erfaringer og opplevelser med egen bestemmelsesrett og medvirkning i utformingen av frivillige hjelpetiltak i barnevernet. I studien vil ungdommen bli intervjuet inntil 2 ganger om erfaringer med problemløsning ved bruk av Flipover-metoden, samt at jeg som forsker ønsker å være til stede på noen av Flipover-møtene som holdes. Intervjuer og forskningsobservasjoner i Flipover-møter vil skje frem til juni 2010. Intervjuene er planlagt utført når Flipover-arbeidet er kommet godt i gang, samt sent eller i avslutningen av Flipover-prosessen. Det er ønskelig å foreta lydopptak av intervjuene, men disse vil slettes etter

prosjektets slutt. Ungdom som deltaker i studien og deres foresatte vil bli orientert så raskt som mulig dersom ny informasjon blir tilgjengelig som kan påvirke deltakerens villighet til å delta i studien. Ungdommen som deltaker og foresatte skal også opplyses om mulige beslutninger/situasjoner som gjør at deltakelse i studien kan bli avsluttet tidligere enn planlagt.

### **Mulige fordeler og ulemper**

Deltakelse i undersøkelsen vil ikke medføre noen fordeler eller ulemper for ungdom som deltar i studien.

### **Hva skjer med informasjonen om ungdom som deltaker?**

Informasjonen som registreres om ungdommen som deltaker skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter opplysninger om ungdommen som deltaker gjennom en navneliste. Det betyr at opplysningene er avidentifisert. Det er kun prosjektleder tilknyttet prosjektet, som har adgang til data og som kan finne tilbake til ungdommen som deltaker. All oppbevaring av elektroniske data vil være passordbeskyttet. Etter prosjektets slutt, senest desember 2010 vil alle innsamlede opplysninger anonymiseres. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD. Opplysningene som mottas vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektleder har heller ikke lov til å gi opplysninger i samtaler med andre. Det samme gjelder opplysninger som deltakeren gir om andre personer.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Ungdom og foresatte kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke sitt samtykke til ungdommens deltakelse i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for ungdom og foresattes forhold til barnevernet. Innsamlede opplysninger kan kreves slettet av ungdom og foresatte, med mindre opplysningene allerede er inngått i doktorgradsavhandlingen. Hvis ungdommen med foresattes samtykke, sier ja til å delta i studien, har dere rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om ungdommen som deltaker. Ungdom og foresatte har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene som har blitt registrert. Dersom ungdommen ønsker å delta, undertegner

ungdom og foresatte samtykkeerklæringen på siste side. Om ungdommen nå sier ja til å delta, kan ungdom og foresatte senere trekke tilbake samtykke uten at det påvirker kontakten med barnevernet. Dersom ungdom og foresatte senere ønsker å trekke seg eller har spørsmål til studien, kan prosjektleder Gro Jensen kontaktes på tlf. 78 45 03 23, mobil 971 75 320 eller på e-mail [groj@hifm.no](mailto:groj@hifm.no)

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker i at mitt barn kan delta i studien

(Signert av foresatt, telefon, dato)

Jeg er villig til å delta i studien

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, telefon, dato)

Samtykkeerklæring sendes i vedlagte frankerte konvolutt til Gro Jensen, Høgskolen i Finnmark, NSF, 9509 Alta

## Vedlegg 6: NSD-godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Havald Høifagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fnc: +47 55 58 96 50  
nst1@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Gro Jensen  
Seksjon for sosialarbeiderutdanninger  
Avdeling for nærings- og sosialfag  
Høgskolen i Finnmark  
Follumsvei  
9509 ALTA

Vår dato: 12.12.2008

Vår ref: 18898 / 2 / JE

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.03.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.12.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18898

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig

Briksrmedvirkning i barnevernet  
Høgskolen i Finnmark, ved institusjonens øverste leder  
Gro Jensen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.


Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Auslingskontorene / Dátneí Office:

OSLO: NSD - Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uo.no](mailto:nsd@uo.no)  
TRONDHEIM: NSD - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. [kj@nsd.uib.no](mailto:kj@nsd.uib.no)  
TRONDHEIM: NSD - SVF, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [nsd@uaib.uib.no](mailto:nsd@uaib.uib.no)



## Vedlegg 7: REK-godkjenning

Gro Jensen  
Høgskolen i Finnmark  
Follumsvei 29  
9509 ALTA  
Gro.Jensen@hifm.no

Dens ref.:

Vår ref.: 200801665-17/MGA006/400

Dato: 07.11.2008

---

### **P REK NORD 60/2008 BRUKERMEDVIRKNING I BARNEVERNET - PROSJEKTET GODKJENNES**

Vi viser til prosjektleders e-post av 06.11.2008 med vedlegg.

Prosjektleders tilbakemelding på komiteens merknader tas til etterretning.

Etter fullmakt har komiteens leder fattet slikt

#### **vedtak:**

*Prosjektet godkjennes.*

Det forutsettes at prosjektet er godkjent av andre aktuelle instanser for det settes i gang. Det forutsettes at prosjektet forelegges komiteen på nytt, dersom det under gjennomføringen skjer komplikasjoner eller endringer i de forutsetninger komiteen har basert sin avgjørelse på. Komiteen ber om å få melding dersom prosjektet ikke blir sluttført.

Komiteens vedtak kan påklages av en part eller annen med rettslig klageinteresse i saken jf. fvl. § 28. Klagefristen er tre uker fra det tidspunkt underretning om vedtaket er kommet fram til vedkommende part, jf. fvl. § 29. Klageinstans er Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag, men en eventuell klage skal rettes til Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, Nord-Norge. Det følger av fvl. § 18 at en part har rett til å gjøre seg kjent med sakens dokumenter, med mindre annet følger av de unntak loven oppstiller i §§ 18 og 19. For nærmere informasjon om klageadgang og partsinnsynsrett se nettsadressen <http://www.etikkom.no/REK/klage>

Vennlig hilsen

May Britt Rossvoll  
rådgiver

#### **REGIONAL KOMITÉ FOR MEDISINSK OG HELSEFAGLIG FORSKNINGSETIKK, NORD-NORGE**

**REK NORD**  
Postadresse: TANN-bygget, Universitetet i Tromsø, N-9037 Tromsø  
telefon sentralbord 77 64 40 00 telefon ekspedisjon 77620758 e-post rek-nord@fagmed.uit.no  
[www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)