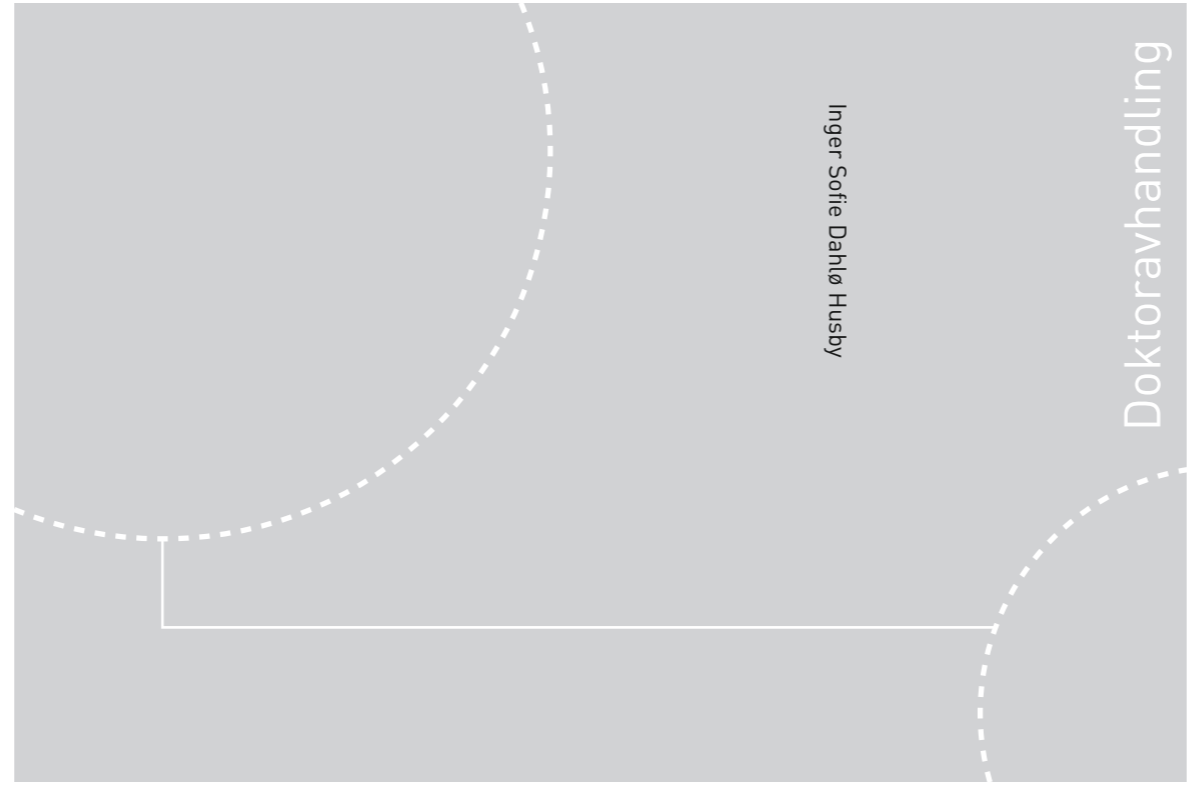


ISBN ISBN 978-82-326-3952-6 (trykt utg.)
ISBN ISBN 978-82-326-3953-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2019:178

Inger Sofie Dahlø Husby

Samarbeid med barn

En utforskende analyse av samarbeidspraksiser med barn i barneverntjenesten med vekt på barns perspektiver



Doktoravhandling ved NTNU, 2019:178



NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid



Inger Sofie Dahlø Husby

Samarbeid med barn

En utforskende analyse av
samarbeidspraksiser med barn i
barneverntjenesten med vekt på
barns perspektiver

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, juni 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid

© Inger Sofie Dahlø Husby

ISBN ISBN 978-82-326-3952-6 (trykt utg.)
ISBN ISBN 978-82-326-3953-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2019:178

Trykket av NTNU Grafisk senter

Forord

I min egen oppvekst som datter på et lite småbruk ved Trøndelagskysten lærte jeg tidlig noe om det å gå i lag og gjøre en felles innsats sammen med mine foreldre, søsken, tanter og onkler. Typiske fellesoppgaver var for eksempel høyonn og torving. En annen fellesoppgave som særlig mamma ivret for og fortsatt ivrer for, var å rydde sandfjæra for glassbiter og tang. Når vi tok fatt på oppgavene ble alle, barn som voksne, utstyrt med passende redskaper. Jeg fikk benytte «lett-riva», mens de voksne håndterte tyngre redskaper. Jeg følte meg inkludert og kvalifisert som samarbeidspartner.

Senere i rollen som saksbehandler i barnevernet og lærer på barnevernpedagogutdanningen, har jeg hele tiden vært opptatt av barns deltagelsesrettigheter i barnevernet. Men det var ikke før jeg begynte å arbeide med denne avhandlingen, at jeg for alvor fikk øynene opp for ordet samarbeid som talemåte og perspektiv på forholdet mellom barn i barnevernet og fagpersoner.

Denne inngangen til å utforske og forstå hvordan barn i barnevernet opplever kontakten med hjelpeapparatet, ble mer utfordrende enn hva jeg hadde kunnet forestille meg på forhånd. Men jeg har heldigvis ikke vært alene om oppgaven. Jeg har samarbeidet med mange underveis, og arbeidet med avhandlingen har ikke vært et «sololøp».

Aller først vil jeg takke barn og foreldre, som sa seg villige til å delta i intervjuer. Uten dem hadde det ikke blitt noen avhandling. I samtaler med dem har jeg fått kunnskap om barn og foreldres forståelser av samarbeidet mellom barn og fagfolk.

Jeg vil også takke ledere og ansatte i de tre kommunene jeg har hatt anledning til å samarbeide med. Mange har stilt opp på samarbeidsmøter og gjort en hederlig innsats med å rekruttere frivillige barn og foreldre.

Jeg vil også rette en særlig takk til Gillan Ruch og flere av hennes kolleger som ønsket meg velkommen til et studieopphold ved University of Sussex i Sør-England. En stor takk også til mine veiledere Riina Kiik, Randi Juul og Tor Slettebø for godt og nyttig samarbeid om artikkelskriving, nyttige innspill i prosessen med å ferdigstille kappa og oppmuntring underveis. Det er særlig to utsagn jeg har latt meg trøste og inspirere av: «vær fornøyd med det du har gjort til nå» og «skriv enkelt».

Jeg vil også rette en takk til tidligere HiST (Høgskolen i Sør-Trøndelag) og Institutt for sosialt arbeid ved NTNU, som gav meg muligheten til stipendiatstilling i prosjektet «Samhandling

om og med barn og unge i vanskelige livssituasjoner». En spesial takk til lederne jeg har hatt underveis. Deres imøtekommenhet og tilrettelegging for konsentrerte skriveperioder har vært helt nødvendig for å komme i mål med avhandlingen. Takk også til kollegaer i staben som har stilt opp og avlastet meg i arbeidet med undervisningsoppgaver.

Sist, men ikke minst. En spesiell takk til familien som har vært mine viktigste støttespillere rent sosialt og mentalt. Uten deres forståelse, interesse og tålmodighet hadde jeg nok ikke klart å utholde perioder med usikkerhet, tankekjør og grubling. Takk også til vennegjengen i Ugle-gruppen og Kwamrak-gruppen for interesse, omsorg og fellesskap.

Takk også til mamma på 90 år som hele tiden har etterspurt sluttpunktet for skrivearbeidet. Det har gitt motivasjon til å komme i mål.

Trondheim, november 2018

Inger Sofie Dahlø Husby

Sammendrag

Denne avhandlingen handler om samarbeid om oppfølging mellom barn, fagfolk i barnevernet og det øvrige profesjonelle oppfølgingsnettverket. Barnevernmyndighetene i Norge har nylig presisert at barnevernarbeidet skal formes, så langt det er mulig, i et samarbeid med barnet. Samtidig er det uklart hva som menes med begrepet samarbeid i barneverntjenesten. I denne avhandlingen har jeg prøvd å gi innhold til et begrep om samarbeid gjennom å undersøke barn og foreldres erfaringer med samarbeid mellom barn og fagfolk. Forskningsspørsmålet som stilles er: Hva legger barn og foreldre vekt på i samarbeidet om oppfølging mellom barn og fagfolk i barnevernet og andre hjelpeinstanser?

Jeg har operasjonalisert begrepet samarbeid til å handle om utvikling av felles saksforhold som inkluderer barnets forståelser av saken, utvikling av positive relasjoner, forming av dialogisk kommunikasjon og tilretteleggelse fysisk og materielt for å fremme samskapende løsninger i et sosialt arbeidsfellesskap.

Tidligere forskning har vist at samarbeid mellom barn og ansatte i barnevernet er vanskelig å realisere i praksis blant annet fordi mange barn opplever lite reell medvirkning. Studier har også vist at det er utfordringer knyttet til kommunikasjon med barn i barnevernet og etablering av trygge relasjoner.

Undersøkelsen bygger på nitten intervjuer med ti barn i alderen ni til sytten år som alle hadde tiltak fra barnevernet og oppfølging fra andre instanser i tillegg, samt ti intervjuer med foreldre fordelt på seks aleneforeldre og fire par. Den vitenskapsteoretiske overbygningen er hermeneutisk og konstruktivistisk. I tillegg har narrativ metodologi vært en viktig inspirasjon under forskningsprosessen. Transkriberte intervjutekster har vært gjenstand for både narrative og tematiske analyser.

Avhandlingen har bidratt til forskningsfeltet gjennom å gi ny kunnskap om at samarbeidet med barn om oppfølging, har en etisk dimensjon som er kritisk når det gjelder barns opplevelse av anerkjennelse og krenkelse. Avhandlingen har også vist, på linje med tidligere forskning, at barns tillit til fagpersoner er svært viktig i samarbeid om oppfølging. Samtidig har den også utfylt med ny kunnskap om at barn utvikler tillit til fagpersoner i oppfølgingsnettverket gjennom erfaringer med de profesjonelles evne til å fange opp barns følelser av ubehag og mismot, samt deres mot og villighet til å snakke direkte med barnet om dette. Funnene har også vist at det er behov for å snakke mer med barn om krevende

livserfaringer under en oppfølgingsfase, og at den slags samtaler bør formes som dialoger for i størst mulig grad å hindre krenkelser av barnet. Et annet funn viser at måten samarbeidet ble rammet inn på fysisk og materielt, er viktig. Å treffes ute på kafe eller gjøre noe sammen i form av lek og aktivitet styrker relasjonene, og letter kommunikasjonen.

Gjennom arbeidet med avhandlingen har jeg utviklet en modell for samarbeid med barn som kan være nyttig for praksisfeltet. Modellen trekker et analytisk skille mellom gjensidig troverdig samarbeid, ikke samarbeid og forhandlinger for å tydeliggjøre at samarbeid betyr å gjennomføre oppgaven med oppfølging i barnevernet som et fellesprosjekt mellom aktørene. Å gi barna rollen som samarbeidspartnere kvalifiserer for en høyere grad av medvirkning/deltagelse, enn det som ofte er tilfellet i barnevernets «samarbeidspraksiser» med barn. I diskusjonen går jeg nærmere inn i hvordan barneverntjenesten kan legge til rette for utvikling av barnas tillit til de ansatte i barnevernet og fremme dialogen i arbeidet med barn om oppfølging.

Under arbeidet med avhandlingen har jeg blitt mer klar over at samarbeid er et komplekst begrep, og det er behov for mer forskning, ikke minst er det behov for å se nærmere på hva ansatte i barnevernet oppfatter som viktig for å forme oppfølgingen som et samarbeid. Avhandlingen har vist at villighet og motivasjon, gjensidig tillit, dialogisk og respektfull kommunikasjon, samt kreativ bruk av lek, hjelpemidler og aktivitet, er viktige dimensjoner i samarbeid med barn som er under oppfølging av barnevernet.

English Summary

This thesis addresses collaboration between children in child welfare services and welfare professionals. The child welfare authorities in Norway have recently stated that, as far as possible, child welfare work must be planned in collaboration with children. However, it is unclear what the concept of collaboration actually means in the context of child welfare services. In this thesis, I attempt to define the concept of collaboration by examining children's and parents' experiences with collaboration among children, child welfare professionals and the rest of the professional network supporting the child. The research question is as follows: What do children and parents emphasise in the process of service assistance collaboration between children and professionals from child welfare services and other public services?

I have operationalised the concept of collaboration to cover the establishment of a shared perspective that includes the child's understanding of the case; emphasises the development of positive relations; establishes dialogic communication; and physically and materially facilitates solutions that are developed jointly in a social working partnership. Previous research has shown that it is difficult to achieve collaborative relationships between children and child welfare employees in practice and that this is partly due to the fact that many children feel that they have little actual power to influence matters. Studies have also shown that communication with children in the child welfare system and the establishment of trustworthy relations are issues of concern.

The study is based on nineteen interviews with ten children aged 9 to 17, all of whom received assistance from the child welfare service and other agencies, and ten interviews with parents of children in child welfare services. Among the parents, there were six single parents and four couples. The thesis has a hermeneutic and constructivist theoretical framework. In addition, the narrative methodology provided considerable inspiration during the research process. Transcribed interview texts underwent narrative and thematic analysis.

The thesis has contributed to the field of research by suggesting that collaboration between children and welfare professionals has an ethical dimension critical to children's experiences of recognition and disrespect in the working process. In line with previous research, the thesis has also shown that it is essential for children to trust professionals when collaborating about service assistance. However, the thesis has also contributed with new knowledge about how children develop trust in welfare professionals by demonstrating that children note whether the professionals are capable of picking up on children's mental state and have the courage to

address this directly with the child. The findings have also revealed a need to talk more with children about difficult experiences during the follow-up phase and that this type of conversation should take the form of a dialogue to prevent disrespectful conduct. It was also clear that the physical and material framing of the collaboration is important. Meeting at a café or doing something together like playing or doing an activity strengthens relations and facilitates communication.

The thesis has contributed to the field of practice, offering a preliminary model for collaboration. The model provides an analytical distinction between mutual credible collaboration, non-collaboration, and negotiation to show that collaboration means viewing child welfare follow-up as a joint venture. Giving children the role of a collaborative partner offers them a higher degree of involvement/participation than is often the case in the child welfare service's "collaborative practices" with children. My discussion takes a closer look at how the child welfare service can facilitate children's trust in child welfare officers and promote dialogue in their follow-up work with children.

During my work on the thesis, I became increasingly aware that collaboration is a complex concept and that more research is required. There is clearly a need to take a closer look at what it is that child welfare service employees view as important in order to develop a collaborative relationship with children receiving assistance. This thesis has shown that willingness and motivation, mutual trust, dialogic and respectful communication, and creative use of play, aids and activities are important dimensions of collaboration with children in the service follow-up phase.

Oversikt over artikler i avhandlingen

Artikkel 1:

Husby, I. S. D. (2016). The Children's Interview – From resistance to partnership. In Roar Sunby og Arno Heimgartner (Ed.), *The Welfare Society – an Aim for Social Development. Soziale Arbeit – Social Issues* (Vol. 20, pp. 183–201). Munster: LIT Verlag

Artikkel 2:

Husby, I. S. D., Slettebø, T., & Juul, R. (2018). Partnerships with children in child welfare: The importance of trust and pedagogical support. *Child & Family Social Work*, 23(3), 443–450. doi:10.1111/cfs.12435

Artikkel 3:

Husby, I. S. D., Kiik, R., & Juul, R. (2018). Children's encounters with professionals – recognition and respect during collaboration. *European Journal of Social Work*, 1–12. doi:10.1080/13691457.2018.1473841

Artikkel 4:

Juul, R., Husby, I.S.D. (2018): Collaboration and conversations between children in Child Welfare Services and welfare professionals – Parents' perspectives. *Child & Family Social Work*. (sendt til tidsskrift 24. oktober 2018. Status: Awaiting AE Recommendation).

Innhold

FORORD	III
SAMMENDRAG	V
ENGLISH SUMMARY	VII
OVERSIKT OVER ARTIKLER I AVHANDLINGEN	IX
1 INNLEDNING	1
1.1 Mål og problemstillinger	4
1.2 Avhandlingens oppbygging	5
2 KUNNSKAPSOVERSIKT	7
2.1 Juridiske krav til samarbeidspraksiser med barn i barnevernet	7
2.2 Samarbeidspraksiser i barnevernet	9
2.3 Konstruksjoner av barnet som samarbeidspartner i barnevernet	11
2.4 Konstruksjoner av begrepet samarbeid i barnevernlitteraturen	13
2.5 Samarbeidets egenart: Å skape noe nytt sammen med barnet og de andre	16
2.6 Barn i kontakt med barnevernet, oppfølging og fremtidsutsikter	19
2.7 Barns deltagelse i barnevernssaker	20
2.8 Barns erfaringer med involvering og oppfølging	21
2.9 Betydningen av leke- og aktivitetsmateriell i samarbeid med barn	26
2.10 Kritiske innvendinger mot samarbeidsplikten i barnevernet	28
2.11 Oppsummering	29
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER	31
3.1 «Veier» til å fremme barns deltagelsesrettigheter i samarbeid	31
3.2 Anerkjennelse og krenkelse: den etiske dimensjonen i samarbeidsrelasjoner	32
3.3 Motsetninger som positiv drivkraft i samarbeidsrelasjoner	35
3.4 Det dialogiske perspektivet i samarbeid: Å stille seg åpen for den andres tolkninger av «saken»	38
3.5 Det sosialpedagogiske «felles tredje»-perspektivet i samarbeid	40
3.5.1 Hva er sosialpedagogikk?	40
3.5.2 Det felles tredje	42
4 METODISK TILNÆRMING	43
4.1 Innledning	43
4.2 Arbeidet med innhenting av litteratur og forskning	44
4.3 Forsker på eget felt – forståelser	46
4.4 Møtet med praksisfeltet og veien mot en avhandling	47
4.5 Avhandlingens hermeneutiske posisjon	51
4.6 Avhandlingens konstruktivistiske perspektiv	53
4.7 Utvalgsriterier og erfaringer med rekrutteringsarbeidet	54
4.8 Kjennetegn ved utvalget barn og foreldre	58
4.9 Datakilder: Intervju med barn og foreldre	60
4.10 Analysen: Tilnærming og praktisk gjennomføring	65
4.10.1 Kort om narrativ teori og metode	67
4.10.2 Narrative analyser	68
4.10.3 Teori om tematisk innholdsanalyse	70
4.10.4 Gjennomføring av tematiske analyser	71
4.11 Metoderefleksjoner	73
4.11.1 Studiens pålitelighet	75

4.11.2	Studiens gyldighet	78
4.11.3	Studiens generaliserbarhet	79
4.11.4	Ethiske aspekter og overveielser	80
4.12	Arbeidsfordeling og samarbeid om artikler	82
5	FUNN	85
5.1	Artikkel 1	85
5.2	Artikkel 2	87
5.3	Artikkel 3	88
5.4	Artikkel 4	89
6	DISKUSJON	91
6.1	Avhandlingens bidrag til forskningsfeltet	91
6.2	En modell for analyse av samarbeid med barn om oppfølging	94
6.3	Hvordan legge til rette for at barn kan utvikle tillit til barnevernet?	97
6.4	Hvordan fremme dialogen i arbeidet med barn om oppfølging?	99
6.5	Implikasjoner for praksis	102
6.6	Videre forskningsbehov	103
6.7	Konklusjon	104
7	REFERANSER	107

Artikkel 1-4

Vedlegg 1-7

1 Innledning

Inger Sofie: Hva skal jeg gjøre? Spiller vi imot hverandre eller er vi på samme side? Peter: Vi samarbeider. Du er Robin og jeg er Batman. Du kan bare følge etter meg. (Sekvens fra det andre intervjuet med et av barna i avhandlingen)

I denne avhandlingen ble mitt møte med Peter¹ en vekker når det gjelder samarbeidet med barn. Da vi to skulle i gang med dataspilling, var jeg innstilt på kamp og konkurranse, men Peter var innstilt på samarbeid. Jeg opplevde at han stilte seg solidarisk med meg, som var en novise i dataspill. Lagspill er en egnet metafor for det jeg opplevde. Jeg følte meg inkludert på «Peter-laget». Han la til rette for at jeg skulle mestre i rollen som medspiller. Vi hadde et felles mål om å vinne over monstrene i Batman og Robin-spillet. Jeg følte meg mer som en «sinke» på «laget», men sammen vant Peter og jeg over fienden gang etter gang. Peter kom meg i møte, jeg følte meg ivaretatt og støttet. Han demonstrerte hvordan samarbeid kan foregå i praksis, og det gikk opp for meg at det første intervjuet med Peter ble fattig på svar, fordi jeg manglet tillit til Peter som samarbeidspartner. I det andre intervjuet var jeg innstilt på at vi skulle løse intervjuoppgaven i fellesskap. Jeg var mer lydhør for Peters innspill til gjennomføringsform. Jeg erfarte at tillitsforholdet mellom oss ble sterkere og Peter ble meddelsom.

Rent leksikalsk betyr ordet samarbeid arbeid i fellesskap (Kunnskapsforlaget Aschehoug og Gyldendal, 2018). Aktørene går sammen om å finne løsninger, barn og fagperson(er) stiller på samme lag. Samarbeid er også et positivt ladet begrep, og det kan være vanskelig for en fagperson i barnevernet å stille seg negativ til prinsippet om samarbeid med barn. Men å lykkes med samarbeid i praksis kan være langt vanskeligere, slik jeg erfarte i intervjuet med Peter.

Samarbeid med familien er et veletablert prinsipp i barnevernet og skal tilstrebes også når tiltak må foretas med tvang (NOU: 12, 2000). I forbindelse med forslaget til revidert barnevernslov (NOU: 16, 2016), ønsket myndighetene å forsterke prinsippet om samarbeid med familien gjennom å pålegge barnevernet en generell samarbeidsplikt. Utvalget var

¹ Navnet er fiktivt. Peter var et av de yngre barna som jeg intervjuet.

opptatt av at barnevernet og familien må samarbeide om god omsorg for barn, og det ble understreket at samarbeid mellom barneverntjenesten og familien er av sentral betydning i alle faser av en barnevernssak. Forslaget til endring i loven ble gjort gjeldende fra og med 1. juli 2018 og gir barneverntjenesten en generell plikt til å legge vekt på samarbeid med barn (Barnevernloven, 1992), enten arbeidet gjelder undersøkelse eller oppfølging av iverksatte tiltak. Pålegget er i tråd med kunnskap fra barn og unge med erfaring fra barnevernet som har bedt om at barnevernet må se barna som deres viktigste samarbeidspartnere (Barnevernsproffene, 2011, 2016). Endringen tydeliggjør prinsippet om «samarbeidspraksiser» når det gjelder arbeidet med oppfølging av barn i barnevernet.

Ordet samarbeid kan gi positive assosiasjoner i en kontekst som barnevernet, der maktasymmetrien mellom barn og fagpersoner er sterk. Men det kan også bli et honnørord uten klart innhold. Barnevernmyndighetene har ikke, så langt jeg kan se, lansert en definisjon av begrepet.

Utvalget som arbeidet med utkast til ny barnevernlov, forklarer begrepet samarbeid ved å knytte an til barns deltagelsesrettigheter. De mente at det var grunn til å fremheve samarbeidsplikten i barnevernet for å tydeliggjøre at barn og foreldre skal ha mulighet til å medvirke og ha innflytelse. De forankret forslaget om samarbeidsplikt i de nasjonale kvalitetsmålene for barnevernet og viste spesielt til mål nr. 3, hvor det står at barn og familier skal bli involvert og ha innflytelse (NOU: 16, 2016). Utvalget viste til kvalitetsmålene generelt sett, og dette kan forstås som at et begrep om samarbeid i barnevernet skal ivareta flere dimensjoner. I kvalitetsmål 2 står det at ansatte i barnevernet skal møte barn med omsorg, varme og anerkjennelse (Prop106 L, 2012-2013). Det betyr at den etiske forpliktelsen er en viktig dimensjon i samarbeidspraksiser som inkluderer barn. Videre heter det i kvalitetsmålene at barnevernet skal sørge for å inkludere andre tjenester når problemene er sammensatte (Prop106 L, 2012-2013). Det betyr at barnevernet plikter å trekke inn andre instanser (skole, psykisk helsevern o.a) i samarbeidet mellom barnevernarbeider og barn, når det er nødvendig for å gi barnet og familien best mulig oppfølging. Konsekvensene er at mange barn i barnevernet må forholde seg til en rekke fagpersoner. Til slutt, men ikke minst, pålegger kvalitetsmålene barnevernet å gi hjelp som gir positive og varige endringer i et barns liv; hjelpen skal virke (Prop106 L, 2012-2013). Dette viser at samarbeidspraksiser er krevende med tanke på valg av «riktig» eller egnet tiltak; barnevernet må ha god kjennskap til barnets problemer så vel som dets ressurser. Utvalget har også påpekt at godt samarbeid forutsetter god kommunikasjon med barnet (NOU: 16, 2016). Denne gjennomgangen har vist

at begrepet samarbeid med barn i barnevernet kan bety mer enn det å ivareta barns deltagelsesrettigheter i egen sak slik den er beskrevet i FNs barnekonvensjon og i Lov om barneverntjenester (heretter kalt henholdsvis barnekonvensjon og barnevernloven/bvl).

Selv om samarbeid er en verdsett strategi i barnevernet², synes denne arbeidsformen å være vanskelig å gjennomføre i praksis. Forskning har vist at barnevernet har utfordringer når det gjelder barns innflytelse. Mange barn mangler reell medvirkning i barnevernet (Bijleveld, Dedding & Bunders-Aelen, 2015; B. S. Jensen, 2014; Vis, 2014), og samarbeidspraksiser syntes å være særlig vanskelig i tilfeller der barnet blir utsatt for overgrep og omsorgssvikt (Vis, 2014). Mange barn opplever seg ikke lyttet til i ansvarsgruppemøter³ og andre stormøter med forskjellige fagfolk til stede samtidig (B. S. Jensen, 2014; Willumsen & Skivenes, 2005). En engelsk studie har vist at samarbeidsmøter kan bli gode opplevelser for barn gjennom å legge møtene til trygge omgivelser på skolen, inkludere fagfolk som barnet har tillit til, gi støtte og opptre lyttende slik at det ble trygt for barna å fortelle (Dillon, Greenop & Hills, 2015). En god hjelper i barns øyne kan sammenlignes med en god venn, vedkommende ser barnet som en likeverdig partner, deler erfaringer fra eget liv, er snill og humoristisk (Bell, 2002; McLeod, 2010).

Denne kunnskapen viser at gode og trygge relasjoner er viktig for å skape et godt samarbeid med barn. Barnevernarbeidere kan være viktige støttepersoner for barn (Seim & Slettebø, 2017). Samtidig viser forskning at barn kan være svært lite fornøyde med forholdet til enkelte fagpersoner og oppleve lite støtte og hjelp (Bolin, 2015; Sandbæk, 1999). Studier har også vist at samtaler og kommunikasjon med barn er vanskelig i barnevernet (Ruch, 2014; Ulvik, 2015; Vis, 2014).

Denne gjennomgangen har vist at kunnskap om samarbeidspraksiser med barn i barnevernet er i ferd med å vokse frem. Likevel er det lite forskning om involvering av barn i barnevernet, sett med barns egne øyne (Dillon et al., 2015), og forskere i barnevernfeltet har signalisert at

² Begrepet barnevernet i denne avhandlingen referer i all hovedsak til barneverntjenesten, samt de politiske og statlige barnevernsmyndighetene

³ Ansvarsgrupper er en arbeidsform som barnevernet benytter når problemene hos barnet og familien er sammensatt og det er behov for at flere instanser bidrar med hjelp. Det er en tverrfaglig og tverretattlig samarbeidsgruppe der også barnet og foreldre/foresatte, eventuelt andre i barnets private nettverk har mulighet til å delta (Godeseth, 1992).

det er behov for mer forskning om samarbeidet mellom organisasjoner, fagfolk, barn og foreldre (Slettebø & Seim, 2007, s. 44; Willumsen, Ahgren & Ødegård, 2012). Dette gjelder særlig kunnskap fra barn og foreldres perspektiver (Willumsen et al., 2012). Jeg har valgt å innhente kunnskap fra barn og foreldre i denne avhandlingen. Forskning har vist at barn kan bidra med nyttige innspill til utvikling av praksis (Kelly & Smith 2017), og det er også mer vanlig å inkludere barns perspektiver i samfunnsforskning i dag enn tidligere (Backe-Hansen & Frønes, 2012).

1.1 Mål og problemstillinger

Målet med avhandlingen har vært å forstå samarbeidspraksiser mellom barn i kontakt med barnevernet og fagfolk i oppfølgingsnettverket, og gi et bidrag til økt forståelse av et begrep om samarbeid med barn i barnevernet. Jeg har først og fremst vært opptatt av elementer som synes å forbedre samarbeidet om oppfølging mellom barn og fagpersoner, men jeg har også løftet frem forhold som kan svekke samarbeidet mellom aktørene på individnivå.

Barneverntjenesten har et særlig ansvar for å følge opp barn som mottar ulike former for barneverntiltak, enten tiltaket er frivillig og basert på samtykke eller gjennomført med tvang. Barnevernet har blant annet et særlig ansvar for å følge med på om barnet har behov for hjelp fra andre tjenester og om det er behov for endringer og nye tiltak (Brev fra Barne- og likestillingsdepartementet, 2018).

Litteraturgjennomgangen har vist at mye av kunnskapen om samarbeidspraksiser mellom barn og fagfolk i barnevernfeltet er forsket frem og diskutert ved hjelp av ord og fagbegreper som medvirkning, partnerskap og deltagelse (Slettebø & Seim, 2007; Vis, 2014). Jeg har hatt et ønske om å undersøke samarbeidet med barn i lys av ordet samarbeid og nærme meg en dypere forståelse av betegnelsen samarbeid som fagbegrep for arbeidet med oppfølging av barn i barnevernet. Samarbeidspraksiser forstått med utgangspunkt i begrepet og betegnelsen samarbeid, synes å være på vei inn i det faglige språket, og barn synes å bli tillagt betydning som samarbeidspartnere i litteratur om sosialt arbeid (Graham & Machin, 2009; Weinstein, Whittington & Leiba, 2003; Willumsen, Sirnes & Ødegård, 2014). Mye av den eldre litteraturen som omhandler samarbeid i barnevernet, betrakter barn som samarbeidspartnere, men gir forholdet mellom fagfolkene et hovedfokus (Kjellevold, Hærem, Midjo & Willumsen, 1997). Det er lite barnevernlitteratur som har belyst samarbeidspraksiser med barn med utgangspunkt i betegnelsen samarbeid.

I artiklene har jeg belyst ulike sider ved samarbeidspraksiser mellom barn og fagfolk. Hensikten med kappa er blant annet å gi økt forståelse av betegnelsen samarbeid som fagbegrep for barnevernets oppfølging av barn og familier. I neste kapittel utvikler jeg en definisjon av begrepet samarbeid. Inntil videre blir samarbeid forstått som en arbeidsmåte der hensikten er å involvere barnet i arbeidet med oppfølging (Morris 2004).

Barn og foreldre har fortalt om hva de opplever som viktig i et samarbeid mellom barn og fagfolk. Jeg har også med utgangspunkt i funn fra artiklene på tvers og teori som jeg har anvendt i avhandlingen, utviklet en modell for samarbeid mellom barn og fagfolk i barnevernet. Hovedproblemstillingen for avhandlingen som helhet er:

- Hva legger barn og foreldre vekt på i samarbeidet om oppfølging mellom barn og fagfolk i barnevernet og andre hjelpeinstanser?

Denne problemstillingen har jeg operasjonalisert ytterligere i de fire artiklene som inngår i avhandlingen, der jeg har undersøkt samarbeidspraksiser mellom barn og fagpersoner ved å gå nærmere inn i disse problemstillingene:

- Hvordan kan hjelpemidler og aktivitet styrke samarbeidet med utsatte barn i forskningsintervju-situasjoner? (artikkel 1).
- Hvordan opplever barn samarbeidet med fagfolk i møter, og hvordan bidrar fagfolkene med å fremme barns deltagelse? (artikkel 2)
- Hvordan opplever barn som har kontakt med barneverntjenesten, anerkjennelse i samarbeidet med fagfolk? (artikkel 3)
- Hva legger foreldre til barn som mottar hjelp fra barnevernet, vekt på når de uttaler seg om samarbeidet og samtalene som har foregått mellom barna og fagfolkene i hjelpernettverket? (artikkel 4)

1.2 Avhandlingens oppbygging

Fra og med neste kapittel (2) presenterer jeg en kunnskapsoversikt. Jeg begynner med å gjøre rede for juridiske rammer for samarbeidet med barn ut fra barnevernloven og barnekonvensjon. Deretter følger en gjennomgang av perspektiver på samarbeid i litteraturen der jeg blant annet viser til noen definisjoner av begrepet partnerskap og avgrensar et begrep om samarbeid med barn, basert på betegnelsen samarbeid. Etterpå presenterer jeg kunnskap om antallet barn i kontakt med barneverntjenester, hvilke instanser som følger opp og litt om hvordan det går med denne gruppen barn som voksne. Jeg vil også redegjøre nærmere for barns egne erfaringer med involvering og oppfølging gjennom en grundigere presentasjon av

noen få studier. Helt til slutt i kapittel 2 presenterer jeg litt forskning om nytten av lek og aktivitetsmateriell i samarbeid. Jeg presenterer også noen kritiske refleksjoner om samarbeid med barn i barnevernarbeid. I kapittel 3 presenterer jeg teori som belyser ulike aspekter knyttet til samarbeidet mellom barn i kontakt med barnevernet og fagpersoner i oppfølgingsnettverket. Jeg har støttet meg til Shiers modell om barns deltagelsesrettigheter i egen sak, Honneths teori om anerkjennelse, teori om motstand som positiv drivkraft i samarbeid, teori om dialogisk kommunikasjon og sosialpedagogikkens prinsipp om betydningen av aktiviteter i arbeid med oppfølging av barn. I kapittel 4 følger en gjennomgang av den metodiske tilnærmingen hvor jeg går nærmere inn på avhandlingens samfunnsvitenskapelige forankring og presenterer måten jeg har samlet inn og analysert dataene på. I samme kapittel presenterer jeg også metodiske og etiske refleksjoner, arbeidet med litteratursøk og redegjør for samarbeidet om artikler med medforfattere. I kapittel 5 beskriver jeg sammenhengen mellom artiklene og presenterer funn. Deretter, i kapittel 6, diskuterer jeg avhandlingens bidrag til forskningsfeltet og jeg utvikler en modell for samarbeid med barn i barnevernet. Jeg går også nærmere inn i en diskusjon om hvordan barneverntjenesten kan muliggjøre barns tillit til ansatte i barnevernet og fremme dialogen i arbeidet med barn om oppfølging. Helt til slutt kommer jeg inn på noen implikasjoner for praksis og gir noen antydninger om videre forskningsbehov, før jeg avslutter med en konklusjon med svar på problemstillingen.

I tråd med vitenskapssynet i avhandlingen vil jeg understreke at kunnskapsdelen i kapittel 2 og 3, samt funn og diskusjoner i kapittel 5 og 6, er et uttrykk for mine tolkninger og konstruksjoner av feltet. Fremstillingen er ikke objektiv eller nøytral. Basert på mine forforståelser og verdier har jeg valgt ut teori og dratt opp diskusjoner som jeg har funnet interessante og relevante til å utfylle, belyse og verifisere trekk ved samarbeidspraksisene mellom barn i kontakt med barnevernet og fagpersoner i oppfølgingsnettverket. Kunnskapsbildet som jeg har presentert i avhandlingen, er derfor min «konstruksjon» og farget av mine verdier, holdninger og erfaringer.

2 Kunnskapsoversikt

Avhandlingen bygger på tidligere forskning og annen relevant fagkunnskap. Det er foretatt systematiske søk i artikkeldatabaser (se avsnitt 4.2 for en nærmere redegjørelse av arbeidet med litteratursøk) og denne kunnskapen er brukt til å validere funn i artiklene. Hensikten med denne kunnskapsoversikten er å redegjøre for juridiske krav til samarbeidspraksiser med barn i kontakt med barnevernet. Jeg vil også reflektere over bruken av betegnelsen samarbeid i litteratur om barnevernet og jeg operasjonaliserer begrepet samarbeid. Jeg presenterer også kunnskap om barn i barnevernet og forskningsbidrag som har relevans for tematikken samarbeid med barn om oppfølging i barnevernarbeid. Jeg har valgt å gjøre rede for både nyere (for eksempel avhandlingene til Svein Arild Vis fra 2014 og Birgitte S. Jensen fra 2014) og eldre forskningsbidrag (avhandlingen til Mona Sandbæk fra 2002), for å vise at utfordringene knyttet til inkludering av og respekt for barns bidrag inn i barnevernet og andre hjelpetjenester ikke er løst. Helt til slutt vil jeg reise noen kritiske innvendinger mot prinsippet og målet om samarbeid med barn i barnevernet.

2.1 Juridiske krav til samarbeidspraksiser med barn i barnevernet

Når det gjelder juridiske krav til samarbeidspraksiser med barn i kontakt med barnevernet, finnes det viktige bestemmelser både i barnevernloven (Barnevernloven, 1992) og i barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 1989) som jeg vil redegjøre for. Men først vil jeg nevne at da jeg tok fatt på arbeidet med avhandlingen i 2013, var samarbeid med barn (og foreldre) formulert som «samarbeid», bare delvis regulert i lovteksten. Underveis og idet jeg skal til å avslutte avhandlingsarbeidet, har det kommet en lovendring som pålegger barnevernet plikt til samarbeid: «Barnevernet skal utøve sin virksomhet med respekt for og så langt som mulig i samarbeid med barnet og barnets foreldre» (bvl § 1-7). På den måten har også temaet for avhandlingen blitt mer aktuelt og relevant som område for kunnskapsutvikling.

Andre paragrafer som understreker plikten barnevernet har til å legge vekt på samarbeid med barn og foreldre om oppfølging, er formuleringer som i) opplysninger skal så langt som mulig innhentes i samarbeid med den saken gjelder, (...) (bvl § 6-4; 5. ledd) ii) i god tid før barnet fyller 18 skal barneverntjenesten samarbeide med barnet om videre oppfølging (bvl § 4-15; 4. ledd), og iii) utarbeidelse og endringer av tiltaksplan skal så langt som mulig skje i samarbeid med barnet (bvl § 4-28; 3. ledd). Alle barn som mottar frivillig hjelp fra barnevernet, har krav på tiltaksplaner (bvl § 4-5. Oppfølging av hjelpetiltak), og det betyr at disse barna må kunne forvente at barnevernet vektlegger samarbeid om oppfølging. Barn under omsorg har også

krav på planer (omsorgsplaner). Disse planene er derimot ikke like sterkt forankret i et krav om samarbeid med barnet siden barneverntjenesten har omsorgsansvaret og barna skal ha en plan om videre oppfølging uavhengig av om barn og foreldre er enige i innholdet eller ikke (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006). I følge barnevernmyndighetene (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006) må barn og ungdommer regne med å få mindre innflytelse på omsorgsplaner. Samtidig har også myndighetene sagt det er viktig at partene i saken blir trukket inn og får bidra med innspill og drøftinger (s. 32). Den generelle plikten til samarbeid med barn så langt det er mulig, gjelder også i arbeidet med omsorgsplaner.

Når det gjelder barn som bor på omsorgssentre for mindreårige, er plikten til samarbeidspraksiser tydeliggjort slik: «Omsorgssenteret skal i samarbeid med barnet utrede barnets situasjon og behov og utarbeide et forslag til oppfølging av barnet mens det oppholder seg på omsorgssenteret. (...)» (bvl. § 5A-4).

Det som uansett gjelder, enten samarbeid blir vektlagt eller ikke, er barns individuelle deltagerrettigheter. Barn generelt sett og barn i kontakt med offentlige myndigheter spesielt har rett til deltagelse i saker som angår dem (se artikkel 2 for en nærmere definisjon av begrepet deltagelse). Ifølge barnekonvensjonen har barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, rett til fritt å gi uttrykk for disse i alle forhold som angår barnet, samt krav på at dets synspunkter blir lagt behørig vekt på i samsvar med dets alder og modenhet. Barnet skal gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling, enten direkte eller gjennom en representant (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12. punkt 1 og 2). Retten til deltagelse i egen sak eller medvirkning er fulgt opp på to steder i barnevernloven. For det første gir loven barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, en generell rett til å medvirke i egen barnevernssak. Barnet har krav på å få nok og tilpasset informasjon og få mulighet til å gi uttrykk for synspunkter. Videre heter det at barnet skal bli lyttet til, og dets synspunkter skal vektlegges i samsvar med alder og modenhet (bvl § 1-6).

Deltagerrettigheten er ytterligere styrket i § 6-3; 1. ledd, hvor det fremgår at barn som har fylt 7 år, har en ubetinget rett til å motta informasjon og uttale seg i sak som angår vedkommende før barnevernet fatter beslutning. Yngre barn tilkjennes den samme rettigheten om de vurderes å være i stand til å danne seg egne synspunkter. I tillegg har barnet krav på å få sin mening veiet og bli gitt innflytelse i samsvar med alder og modenhet.

Barnevernet plikter å legge til rette for samarbeid, og barnet har rett til deltagelse eller medvirkning i samarbeidet. Barnevernet kan også kreve å få samtale med barnet i enerom hvis det er mistanke om mishandling eller alvorlige overgrep (bvl § 4-3; 5.ledd) og om nødvendig

be om politiets bistand til å komme i kontakt og få saken undersøkt (bvl § 6-8). Det betyr likevel ikke at barnet plikter å svare eller uttale seg (Lindboe, 2012). Det er opp til barnet å bestemme hva og hvor mye det vil fortelle, eller om det vil gi uttrykk for synspunkter i samtaler med en barnevernarbeider.

Under slike juridiske forutsetninger er det åpenbart at prinsippet om samarbeid kan bli stilt overfor utfordringer som krever kreative løsninger. Deltagelse eller medvirkning i samarbeid kan være en utfordring for barn, for eksempel hvis tilliten til fagfolkene er dårlig og barnet blir redd for å fortelle på grunn av lojalitet til foreldrene (mer om dette i artikkel 2 og 4). Barnet kan komme til å velge taushet fremfor tale, og dermed forspilles potensialet som ligger i et samarbeid. Barnevernarbeider plikter å opprettholde tilbudet om samarbeid og har som forvalter av barnevernloven et særlig ansvar for å legge til rette for at barnet realiserer sitt potensial som samarbeidspartner. Gjennomgangen viser at samarbeid med barn i barnevernet berører barns innflytelse og barnevernets ansvar for å tilrettelegge for praksiser som muliggjør samarbeid.

2.2 Samarbeidspraksiser i barnevernet

Samarbeidsbaserte praksiser i arbeid med barn og familier i barnevernet er blitt prøvd ut i Norge (Skivenes & Strandbu, 2004; Willumsen & Skivenes, 2005) og internasjonalt (Merkel-Holguin, 2004b). Å involvere barn i beslutningsprosesser i sosialt arbeids praksiser blir ansett som viktig nasjonalt og internasjonalt (Gallagher, Smith, Hardy & Wilkinson, 2012; NOU: 16, 2016). Samtidig inviterer samarbeidspraksiser til diskusjon om hvordan det er mulig å møte familier i kontakt med barnevernet som partnere i vurderinger om bistand og nødvendig inngripen (Merkel-Holguin, 2004a).

Når det gjelder den norske barneverntjenesten, har myndighetene blant annet sagt at oppfølgingsarbeidet «skal foregå som et samarbeidsprosjekt mellom saksbehandler og familien» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006, s.12). I norsk barnevern er samarbeid både et prinsipp og et mål på godt faglig arbeid (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006; Rutinehåndbok, 2006, punkt 1.7.5). På lignende vis ble også den engelske barneloven, «Children Act 1989», grunnet på prinsippet om at myndighetene skulle arbeide i partnerskap (partnership) med barn og familier (Barker, 2009a). Det engelske «partnership»-begrepet bygger på forståelsen om at barn og familier skal gis mulighet til å delta/medvirke i beslutninger om velferd og beskyttelsestiltak. Det ideelle vil være at barn og foreldre gis mulighet til å arbeide sammen med fagfolk, dvs. at barn, foreldre og fagpersoner «samarbeider» (her er det engelske ordet cooperation brukt) om mål, undersøkelser og tiltak

(Merkel-Holguin, 2004a). S. Petrie (2007) har understreket at «partnership» i barnevernet betyr deling av makt mellom de involverte partene (s. 389). Boffa og Podesta (2004) har definert partnership i barnevernpraksiser på denne måten: «(...) partnership practice is about bringing together the voices – the knowledge and experiences – of professionals and service users. From this perspective, communication and understanding are at the center of partnership practice» (s.36). I den britiske veilederen «Working together to safeguard children» (HM Government, 2015) er forventningen om samarbeid tydeliggjort på denne måten: «This should guide the behaviour of professionals. Anyone working with children should see and speak to the child; listen to what they say; take their views seriously; and work with them collaboratively when deciding how to support their needs» (s. 10).

Idealet om samarbeid med barn og familier, og fagfolk imellom, ble også satt på dagsordenen da norske myndigheter mottok råd fra barnevernpanelet i 2011: «Barnevernpanelet mener at barnevernet, i samarbeid med barn og unge, i betydelig grad må legge vekt på å finne frem til rutiner og strukturer som sikrer at barn og unge i større grad er samarbeidspartnere og får innflytelse i alle deler av barnevernet» og til slutt: «barns situasjon må håndteres i samarbeid mellom flere velferdstjenester» (Barnevernpanelet, 2011, s.14,13). Kjellevold og Willumsen (1997) har også understreket behovet for samarbeid mellom private og offentlige aktører i barneverntjenesten. De mener at en barnevernarbeider må ta initiativ til samarbeid med mange personer og instanser for å ivareta de oppgaver barneverntjenesten er pålagt: barn, foreldre, personer i familiens sosiale nettverk, kollegaer i barneverntjenesten samt ansatte i andre etater og tjenester. De ramser opp en rekke private og offentlige personer, og de rangerer barnet som første valg blant samarbeidspartnere. Tilsvarende har også andre forfattere tatt til orde for at barnevernarbeid må være barnesentrert og foregå i nært samarbeid med barn, unge og foreldre (Gjertsen, 2007, 2010; Lefevre, 2010; Storø, 2008). Samarbeidsprinsippet er også en viktig verdi i yrkesetikken idet samarbeid anses som en forutsetning for utøvelse av helse- og sosialfaglig arbeid (Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger & sosionomer og vernepleiere, 2015).

Barneverntjenesten er ikke unik blant landes helse- og velferdsaktører med tanke på tjenesteyting gjennom samarbeid. Dagens helse- og velferdstjenester er fordelt på forskjellige instanser og ulike profesjoner som forvalter forskjellige lovverk. Denne organiseringen er en utfordring for alle landets innbyggere om de er barn eller voksne, om de er gjenstand for barnevernets oppmerksomhet eller de har behov for «vanlige» helsetjenester. Samarbeidsideologien er gjeldende for alle sektorer innen helse- og velferd (Willumsen &

Ødegård, 2014). En viktig sosialpolitisk veiviser var samhandlingsreformen (St.meld. nr. 47, 2008-2009) som ble satt i verk 1. januar 2012. Reformen ble innført for å gi landets helsetjenester en ny retning; herunder forebygging fremfor reparering, sterkere brukermedvirkning, samarbeid mellom forvaltningsnivåer og helhetlig oppfølging (Regjeringen, 2014). Samme året offentliggjorde myndighetene også to rapporter om mangelfull koordinering av tjenester til gruppene utsatte barn og unge (NOU 2009: 22; Statens helsetilsyn, 2009), der det blir påpekt at samarbeidet mellom tjenestene må utvikles (NOU 2009: 22). Sirnes (2014) har poengtert at det må «skapes noe helt nytt» når det gjelder samarbeid i helse- og velferdstjenestene (s. 59). Private og offentlige aktører må gå i dialog om hvordan de best kan fordele oppgavene seg imellom, og nye samarbeidsarenaer må utvikles.

2.3 Konstruksjoner av barnet som samarbeidspartner i barnevernet

Under arbeidet med litteratursøk og gjennomgang ble det tydelig at samarbeid oftere blir benyttet som en betegnelse på forholdet mellom fagfolk og foreldre, og forholdet fagfolk imellom, som i tverrprofesjonelt samarbeid, enn som betegnelse på interaksjonen mellom barn og fagfolk. En av veteranene i barnevernfeltet, Killén (2009), har brukt formuleringen «samarbeid med foreldre» som kapitteleverskrift når hun skriver om kontakt med foreldre i barnevernundersøkelser. Når hun skriver om kontakten med barnet utsatt for omsorgssvikt derimot, er begrepsbruken «prinsipper i kontaktetablering» (s. 321 og 275). Denne klassiske boken om barnevernarbeid (Sveket) har ingen eksplisitt tekst-del om samarbeid med barnet. Killén kan tolkes dit hen at hun er tilbakeholden med å gi barnet rollen som samarbeidspartner. Tilsvarende skriver hun i andre deler av boken om at nettverksmøter kan forebygge samarbeidsproblemer og øke familiens samarbeidsevner (Killén, 2009, s. 357). Familien får rollen som samarbeidspartner, mens barnets status som selvstendig partner i samarbeidet kan tolkes som utydelig i Killéns arbeider.

Begrepet samarbeid blir anskueliggjort på lignende måte også i nyere litteratur om arbeid i barneverntjenesten. Bunkholdt og Kvaran (2015) bruker et helt kapittel på å skrive om foreldrestøttende tiltak og samarbeid med foreldre, mens kontakten med barnet skrives frem i lys av perspektivet om barns rettigheter, herunder medvirkning og samtaler. Dette kan tolkes dit hen at selv etter 20 års fagutvikling og forskning er det rettighetsdiskursen som råder grunnen når det gjelder kontakten med barn, mens kontakten med foreldre eller voksne skrives frem i lys av en «samarbeidsdiskurs». I den siste utgaven av den britiske barnevernsboken «The Child Protection Handbook» kan det synes som om tankegangen er

mye den samme. Boken har et kapittel om «Partnership with parents» og et annet kapittel som heter «Individual work with children» (Wilson & James, 2007). Litteraturgjennomgangen har vist at sentrale norske teoretikere i barnevern, som Kari Killén, Vigdis Bunkholdt og Inge Kvaran, synes å være lite reflektert når det gjelder barn som samarbeidspartnere, til tross for at prinsippet om samarbeid med barn er satt tydelig på dagsorden både faglig, etisk og juridisk. Det kan synes som om sentrale faglige bidragsytere forholder seg til barnet som rettighetshaver og mangler syn for at også barn kan bidra som samarbeidspartnere.

Et blikk på internasjonal litteratur om tverrfaglig arbeid kan gi et fornyet syn på barnet som samarbeidspartner, for i deler av denne litteraturen blir barn og foreldres status som samarbeidspartnere tydeliggjort. Barn og foreldre blir betraktet som «profesjonelle» og integreres som partnere i samarbeidsfellesskapet med de «ekte» profesjonelle (Graham & Machin, 2009; Whittington, 2003b). «Most importantly, there is a need to engage service users, in this case children, their families and guardians, as key collaborators in an interprofessional working context» (Graham & Machin, 2009, s.34). På lignende måte har to norske fagskrivere i feltet lansert et fornyet syn på brukerrollen i tverrfaglig samarbeid. De foreslår å gå bort fra betegnelsen tverrfaglig samarbeid og erstatte med begrepet brukerintegrert samarbeid. De mener brukerne bør integreres i det faglige samspillet på en mer jevnbyrdig måte. Brukerkunnskapen er etter deres syn like viktig som bidrag til felles forståelse som profesjonell og faglig kunnskap (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 61).

Tilsvarende har Willumsen et al. (2014) argumentert for at begrepet tverrprofesjonelt samarbeid er i ferd med å gå ut på dato, da samarbeid i dagens velferdstjenester også drar private aktører inn som samarbeidspartnere. Nye begreper er på vei inn i fagfeltet blant engelske og amerikanske bidragsytere. I stedet for begreper som tverrprofesjonelt samarbeid og tverrfaglig samarbeid er begreper som «collaborative practice» og «joint working» på vei inn (Payne, 2000; Willumsen et al., 2014). Dette er begreper som rommer alle relevante aktører i en hjelpesituasjon; profesjonelle, ikke profesjonelle, organisasjoner, lokalsamfunn, brukere og pårørende (Willumsen et al., 2014, s. 21). Den engelske betegnelsen «partnership working» er, ifølge Morris (2004), også i ferd med å endre betydning fra å referere til det individuelle arbeidet med enkeltbarn og familie til å omfatte tverrfaglig og tverretatlig samarbeid der familiemedlemmer sees som en «instans» på linje med de andre partene i samarbeidet (s. 63). Tjenesteyting til barn og familier i barnevernet er ikke lenger ene og alene et anliggende for intervensjon i tradisjonell forstand, men mer å forstå som et anliggende for samarbeid mellom berørte aktører. Samarbeidspraksiser er særlig relevant i

sammensatte og komplekse saker der barn har behov for hjelp fra flere tjenester eller fagfolk med forskjellig kompetanse, slik tilfellet var for utvalget barn og familier i denne avhandlingen.

2.4 Konstruksjoner av begrepet samarbeid i barnevernlitteraturen

Avhandlingen undersøker samarbeidspraksiser mellom barn og fagfolk og prøver å forstå praksisen forankret i et begrep om samarbeid. Det har vært vanskelig å finne barnevernlitteratur som utdyper og diskuterer forståelsen av samarbeidspraksiser med barn i lys av et betegnelsen samarbeid. Selv om ordet samarbeid er brukt i barnevernloven og veiledere i barnevernet, har gjennomgangen av barnevernfaglig litteratur vist at kunnskap om samarbeid med barn er forsket på og teoretisert over i all hovedsak ved hjelp av fagbegreper som medvirkning, deltagelse, partnerskap og barnesamtaler.

Samhandlingsarenaer som har blitt utforsket, er ofte det individuelle møtet mellom barnet og fagperson(er) i barneverntjenesten (Cossar, Brandon & Jordan, 2016; Myrvold et al., 2011; Seim, 2007), men også settinger der barnet møter forskjellige profesjonelle samtidig som i ansvarsgruppemøter (Skivenes & Willumsen, 2005; Willumsen & Skivenes, 2005), tverrfaglige møter (Bolin, 2015) og familierådmøter (Havnen & Christiansen, 2014; Holland & O'Neill, 2006; Skivenes & Strandbu, 2004).

Det har vært en jevn økning de siste 20–30 årene når det gjelder kunnskap om barns deltagelse eller medvirkning i barnevernets arbeid med undersøkelser og oppfølging (Aalandslid, 1995; Christiansen et al., 2015; Clifford & Tiller, 1988; Egelund Nielsen, 2005; Egelund & Hestbæk, 2003; Gallagher et al., 2012; Husby, 2000; Juul, 2004, 2010; Koch & Koch, 1995; Oppedal, 1997; Paulsen, 2017), og samtaler med barn i barnevernet (Claussen, 1992; Gamst, 2017; Langballe, Gamst & Jacobsen, 2010; Lefevre, 2018; Vis, 2004).

Samarbeidspraksiser som involverer barn, har også blitt diskutert i lys av begrepet partnerskap, både i eldre og nyere faglitteratur (Merkel-Holguin, 2004b; Ryburn, 1995; Slettebø & Seim, 2007). Vi vet med andre ord allerede en god del om samarbeidet mellom barn i barnevernet og profesjonelle hjelpere.

En eldre kunnskapsoversikt (Egelund & Hestbæk, 2003) viste at barn under oppfølging av barnevernet opplever mangel på deltagelse i beslutninger og prosesser som handler om plassering utenfor hjemmet (s. 17). Sosialarbeidere legger lite vekt på å få til et samarbeid eller et partnerskap med barn og foreldre om plasseringer. Barn og foreldre blir ofte utelatt som samarbeidspartnere og deltar ikke i forberedelser og gjennomføring av plasseringer, og

dette gjelder spesielt barna som samarbeidspartnere (s.17 og 19). En nyere forskningsoversikt (Gallagher et al., 2012) viser til lignende funn. Gallagher et al. (2012) har for eksempel vist at det å involvere barn i beslutningsprosesser i sosialt arbeids praksiser er vanskelig. Selv om sosialarbeiderne oppgir at de prøver å involvere barna og lytte til dem, sitter mange barn igjen med negative erfaringer etter å ha vært med på slike prosesser. Få barn har en opplevelse av at de hadde blitt hørt og tatt hensyn til. Det som synes å være avgjørende når barn skal delta i barnevernets beslutningsprosesser, er at de har en god og tillitsfull relasjon til minst én profesjonell som støtter barnet gjennom prosessen mentalt og praktisk, gjennom bruk av samtalestøttende verktøy og lek. Sosialarbeidere synes med andre ord å ha en viktig rolle når barn skal delta i beslutningsprosesser. Dette blir ytterligere bekreftet i forskningsgjennomgangen til Bijleveld et al. (2015). Barna la for eksempel vekt på at sosialarbeiderne viste engasjement, var til å stole på, lyttet og brukte humor. Dessverre var det få barn som hadde et positivt forhold til en sosialarbeider.

I engelsk språkbruk har ordet samarbeid flere uttrykk (partnership, collaboration og cooperation), sammenlignet med norsk språk. Da jeg ønsker å tydeliggjøre den norske betegnelsen samarbeid, har jeg i hovedsak oversatt det norske begrepet samarbeid til engelsk med ordet collaboration i artiklene. Jeg har likevel ikke gjennomført dette konsekvent, dels fordi min kunnskap om uttrykkene har økt underveis i arbeidet med avhandlingen og dels fordi jeg har overlatt ordvalget til oversettere. Når jeg ser tilbake på ordvalget i artikkeloverskriftene som veksler mellom «partnership» i artikkel 1 og 2, og «collaboration» i artikkel 3 og 4, er de i samsvar med den engelske uttrykksmåten. Med utgangspunkt i «Children Act 1989» skriver Morris (2004) at «partnership»-begrepet i det engelske barnevernet er et uttrykk for barn og familiers deltagelse i barnevernarbeid (s. 61). Merkel-Holguin (2004a) hevder at barnevernarbeid basert på «partnership» bygger på informasjonsutveksling, konsultasjon og deltagelse i beslutninger; bent frem samarbeid (cooperation) med familiemedlemmer om mål, vurderinger og intervensjoner. Turnell (2004) hevder at terminologien «collaboration» er en beskrivelse på forholdet mellom fagfolkene (s. 14). Samtidig synes ikke bruken å være helt konsekvent. Whittington (2003a) har blant annet vist til at «partnership» og «collaboration» brukes om hverandre som om de betyr det samme (Whittington, 2003a). På bakgrunn av dette vurderer jeg at uttrykket «partnership» kan fungere godt i overskriften på de to første artiklene, siden det er den individuelle involveringen av barnet som er i fokus, mens blikket i de to neste artiklene er mer rettet mot barnet som deltager på den tverrprofesjonelle arenaen. Jeg vil også trekke frem at det engelske

uttrykket «partnership» som myndighetene lanserte som førende for alt arbeid med barn og familier i Storbritannia, er mangelfullt definert i retningslinjer gitt av myndighetene, ifølge Barker (2009a, s. 7) og S. Petrie (2007, s. 377). Det samme gjelder begrepet samarbeid i den norske barnevernloven.

Slettebø og Seim (2007) har drøftet samarbeidspraksiser mellom barn og fagfolk i barnevernet med utgangspunkt i et begrep om partnerskap. De har tatt utgangspunkt i stigemetaforen til Arnstein (1969), og diskuterer hvordan partnerskap mellom barn, foreldre og sosialarbeidere kan gi barn og foreldre mulighet til deltagelse og medbestemmelse i barnevernet. Arnstein (1969) rangerer hvor sterk innflytelse borgere kan gis som deltagere i lokalsamfunnsprosjekter, basert på hvor mye makt de overlates. I denne modellen blir «partnership» forstått som en høyere grad av delt makt mellom borgere og lokalsamfunn.

Slettebø og Seim (2007) anvender begrepet partnerskap (fra Arnstein «partnership») for å skille mellom det de kaller ikke-deltagelse eller skinninnflytelse og reell brukermedvirkning. Brukermedvirkning i praksis handler ifølge Slettebø og Seim (2007) om arbeid i partnerskap med barn og familier. Med referanse til Arnstein (1969) poengterer de at medvirkning eller brukermedvirkning bare kan knyttes til de tre øverste nivåene i stigen, som begynner med partnerskap og går videre oppover til delegert makt og borgerstyring. De hevder at partnerskap er et minimumsmål på medvirkning fordi denne arbeidsformen gir barn og foreldre mulighet til deltagelse og medbestemmelse. De to øverste nivåene (delegert makt og borgerstyring) derimot, har ifølge Slettebø og Seim (2007) klare begrensninger som arbeidsform i barnevernarbeid, all den tid barn og foreldre har begrenset makt og myndighet i barnevernssaker. I en barneverntjeneste vil det oppstå situasjoner hvor barn og foreldre ikke kan gis delegert makt eller inneha brukerstyring. De lavere trinnene hos Arnstein (1969) er ifølge Slettebø og Seim (2007) å forstå som grader av skinninnflytelse. Slettebø og Seim (2007) hevder at partnerskap kan være en god beskrivelse på samarbeid som gir barnet en mulighet til å delta i barnevernets beslutningsprosesser gjennom å forhandle og utøve innflytelse. Med utgangspunkt i Arnstein får Slettebø og Seim tydeliggjort at samarbeid mellom barnevernarbeidere og barn i barnevernet kan forstås som det å forhandle og øve innflytelse.

Det er også interessant å legge merke til at to nyere doktorgrader innenfor feltet barnevern, anvender ordet «collaboration» om involvering av barnet i sak (Paulsen, 2017; Vis, 2014). Vis (2014) har skrevet om barns beslutninger i barnevernet der han skiller mellom «participation» som konsultasjon (rådspørring) versus «participation» som samarbeid (collaborative

participation). Paulsen (2017) har skrevet om barns medvirkning i overgangen til voksenliv for ungdom i barnevernet, der hun definerer begrepet medvirkning som en samhandlingsprosess der barn og unge sees som ressurspersoner og samarbeidspartnere. Begge har støttet seg til termen «collaborative participation», som er en konseptualisering konstruert av Lansdown (2010) idet han gjør et forsøk på å utvikle indikatorer for å måle barns deltagelse etter barnekonvensjonens artikkel 12. Han anslår at barns deltagelse kan klassifiseres ut fra tre nivåer: «consultative participation», «collaborative participation» og «child-led participation» (s.20). Dette kan tyde på at samarbeidspraksiser med barn i lys av begrepet samarbeid er i ferd med å ta form.

Kunnskapen om samarbeid mellom barn og fagfolk er begrenset i barnevernfeltet. Barnevernet har som kjent ingen etablert tradisjon for å trekke barn med i samarbeidsprosesser (Egelund & Hestbæk, 2003; Husby, 2008; Skauge, 2010). Det er også først i de senere år at forskning med barn som informanter har blitt vanlig (Backe-Hansen & Frønes, 2012). I denne avhandlingen er barns egne perspektiver vektlagt. Jeg har tatt utgangspunkt i et barneperspektiv som ser barn og barns bidrag som en ressurs; barn er handlende agenter eller aktører i eget liv (Prout & James, 1990). Tilsvarende har jeg støttet meg til Sandbæk, som har diskutert muligheter og begrensinger i det å skulle forholde seg til barn og foreldre som sosiale aktører i spørsmål om velferdsytelser (Sandbæk, 2002). Barn er mer enn bare rettighetshavere i barnevernarbeid, de kan også være ressurspersoner og aktører i samarbeidsprosesser (Warming, 2011).

2.5 Samarbeidets egenart: Å skape noe nytt sammen med barnet og de andre

Siden samarbeid er et sentralt begrep i avhandlingen, er det relevant å gå nærmere inn på teori om forståelser av betegnelsen samarbeid og foreta en nærmere begrepsavklaring. En enkel avgrensning kan være å forstå samarbeid (oversatt til norsk fra det engelske uttrykket collaboration) som bevisst samhandling og interaksjon mellom parter for å nå felles mål (Meads & Ashcroft, 2005, s.16), eller bare rett slett samspill, kompaniskap eller det å arbeide sammen (Glavin & Erdal, 2013). Begreper som samordning, samarbeid og samhandling blir ofte brukt om hverandre i faglitteraturen (Glavin & Erdal, 2013). Innledningsvis har jeg vist til en leksikalsk forståelse som forklarer ordet samarbeid som arbeid i fellesskap. Denne grunnleggende betydningen av ordet satte meg på sporet av at samarbeid er forbundet med fellesskap mellom mennesker. Jeg begynte å reflektere over at samarbeid kan forstås som et sosialt fellesskap. Det er ikke en individuell arbeidsform hvor partene, metaforisk sagt, kan «kjøre et sololøp».

Under prosessen med å avgrense et samarbeidsbegrep med betegnelsen «samarbeid» har jeg hentet inspirasjon fra faglitteratur som har skrevet om tverrprofesjonelle praksiser i sosialt arbeid (Barker, 2009b; Weinstein et al., 2003; Willumsen & Ødegård, 2014), samt litteratur om partnerskapsbaserte praksiser med familier i barnevernet (Merkel-Holguin, 2004b; Slettebø & Seim, 2007), men også faglitteratur som har skrevet om samarbeid fra et filosofisk perspektiv (Aasland, 2014a). Denne litteraturen har teoretisert om samarbeid og samarbeidspraksiser ut fra det engelske ordet collaboration (Graham & Machin, 2009; Weinstein et al., 2003), det norske ordet samarbeid (Aasland, 2014a; Willumsen & Ødegård, 2014) og det engelske ordet partnership (Merkel-Holguin, 2004b; Slettebø & Seim, 2007).

Ettersom jeg er opptatt av å løfte frem og tydeliggjøre den norske betegnelsen samarbeid i denne avhandlingen, har jeg avgrenset meg fra å gå nærmere inn på teori om samarbeidsformen partnerskap (på engelsk partnership). Jeg har i stedet valgt å støtte meg til Whittington (2003a), som legger til grunn at samarbeid (collaboration) og partnerskap (partnership) er to begrep som er i slekt med hverandre. Partnerskap er, ifølge Whittington (2003a), relasjoner mellom fagfolk og relasjoner mellom fagfolk, barn og foreldre. Han hevder at partnerskap er forholdet mellom personer (fagpersoner, barn, foreldre og andre), mellom grupper eller organisasjoner. Uttrykket samarbeid, derimot, forstås på følgende måte: «collaboration is an active process of partnership in action» (s. 16). Jeg tolker denne formuleringen hos Whittington som et uttrykk for at partnerskap utløser samarbeid idet den/de profesjonelle sørger for at barnet og foreldrene deltar, myndiggjøres og opplever sosial inkludering i det sosiale arbeidsfellesskapet.

For å forstå mer av uttrykket samarbeid, har jeg også støttet meg til Aaslands filosofiske teoretisering om samarbeid mellom mennesker (Aasland, 2014a). Han har, med referanse til filosofen Skjervheim (1996, s. 71-72), formet en modell for samarbeid mellom mennesker, der samarbeid består av to sentrale komponenter, nemlig samarbeidets objekt og samarbeidets subjekt i entall. Objektet eller saksforholdet er det noe som to eller flere samarbeider om, og subjektet er vi (dvs. meg og den/de andre). I rollen som subjekt kan personer som samarbeider, velge å forholde seg til hverandre som likeverdige subjekter og i fellesskap rette oppmerksomheten mot saksforholdet (objektet), og dermed innta en deltagerposisjon i møtet med hverandre. Alternativt kan personer forholde seg til hverandre som tilskuere og agere som om det er de selv eller den andre som er objektet eller saksforholdet i samarbeidet. Da faller samarbeidets objekt ut av fokus og partene blir opptatt av å vurdere og karakterisere hverandre, i stedet for å fokusere på arbeidsoppgaven (saksforholdet). Aasland (2014b)

hevder at «det er dette utenforstående saksforholdet som gjør at det andre mennesket blir et medsubjekt for meg og ikke et objekt, et saksforhold» (s.52). Skjervheim (1996) har karakterisert deltagerperspektivet som det å inneha en relasjon til den andre forankret i tre punkter (jeg, den andre og saken), mens tilskuerperspektivet er å ha en relasjon forankret i bare to punkt (jeg og den andre). Det siste er en relasjon som etter mitt syn øker sjansen for krenkelser i samarbeid, siden et subjekt–objekt-forhold kan føre til umenneskeliggjøring av den andre. Den andre blir redusert til en sak. Den personlige andre som har rettigheter, styrker og svakheter blir usynliggjort.

Et samarbeid blir ifølge Aasland (2014a) først til et samarbeid når partene evner å enes om et felles tema, et saksforhold, en felles virkelighetsforståelse som de retter oppmerksomheten mot fra hver sine synsvinkler. Når dette skjer, blir partene klar over at de har et felles anliggende – et saksforhold – som de må finne ut av sammen. Vi eller vi-subjektet får en fellesoppgave. Resultatet er en sam-skapende prosess; løsningene er ikke kjent på forhånd, de blir til i felleskapet. Motsatt kan jeg forholde meg til den andre som om vedkommende selv er objektet eller «saken». Da oppstår det Aasland (2014a) har benevnt som parallell-arbeid og mot-arbeid mer enn sam-arbeid. Samarbeid er ikke å kompromisse og at mindretallet bøyer seg for flertallet, hevder han, men mer å forstå som det å jakte på en løsning som vil være riktig for alle (s. 29). Enighet er med andre ord ikke nødvendigvis et mål. Ulike meninger og synspunkter er snarere en berikelse som bereder grunnen for gode og originale måter å komme i mål med oppgaven/saken på. Aasland (2014b) har formulert det på denne måten: «Partene som i utgangspunktet er ulike, har en gjensidig interesse av å oppnå en felles forståelse av det som er samarbeidets objekt, fordi samarbeidet tilbyr en måte å utvide og justere sin egen forståelse på» (s. 40). I et samarbeid søker jeg dialog med den andre i den hensikt å hente frem en bedre forståelse av saksforholdet, vårt felles tema eller oppgave (Aasland, 2014b).

Så langt har kunnskapsoversikten vist at samarbeid mellom mennesker er et komplekst begrep. Ut fra et ønske om å få øye på og forstå ulike dimensjoner i samarbeidspraksiser mellom barn i barnevernet og fagpersoner i oppfølgingsnettverket, har jeg avgrenset begrepet samarbeid på denne måten: Samarbeid med barn i barnevernet betyr etablering av felles saksforhold som inkluderer barnets forståelser av saken, vektlegger utvikling av positive relasjoner, former en dialogisk kommunikasjon og tilrettelegger fysisk og materielt for å fremme samskapende løsninger i et sosialt arbeidsfellesskap. I barnevernet blir for eksempel det å lage tiltaksplaner, evaluere og gjøre endringer forstått som en samarbeidsoppgave i møte

med barna. Samarbeidspraksiser er å ta bevisste valg når det gjelder fysiske omgivelser, ta i bruk hjelpemidler når det kan passe, og ha et bevisst forhold til relasjonsbygging og kommunikasjon for å skape et samarbeid med barnet om planarbeidet.

Selv om jeg har tatt utgangspunktet i at kvaliteten på barnesamarbeidet langt på vei avgjøres i det relasjonelle forholdet mellom aktørene, er jeg innforstått med at samarbeid mellom barn og fagfolk påvirkes av rammer, lovverk og strukturelle forhold på de enkelte arbeidsplassene og sosialpolitiske føringer som gjelder for de ulike instansene barnet har hatt kontakt med.

2.6 Barn i kontakt med barnevernet, oppfølging og fremtidsutsikter

Norge ligger på topp blant 200 land med høyest levestandard, forventet levealder og utdanning (United Nations Development Programme, 2018, s. 22). Norge anses for å være et godt land å leve i. Likevel opplever mange barn i Norge vedvarende eller tidvis vanskeligheter i skolen, i hjemmet og/eller i fritiden.

I 2017 var det litt over 55 000 barn og unge (0 – 22år) som fikk hjelp fra barnevernet; rundt 60 % av dem fikk hjelpetiltak i hjemmet ved utgangen av 2017; de andre mottok hjelp i form av opphold i barneverninstitusjon, fosterhjem eller bolig med oppfølging (Barne-ungdoms-og familiedirektoratet, 2017b).

Utrednings- og oppfølgingstilbudet til barn og unge som har behov for velferdstjenester er komplekst. I tillegg til barneverntjenesten består helse- og velferdstilbudet til barn i Norge av tjenester som pedagogisk-psykologisk tjeneste, psykisk helsevern for barn og unge og helsesøstertjenesten. Barn og familier må forholde seg til flere lovverk og ulike profesjoner, og tjenester er lagt til ulike forvaltningsnivåer (kommune, stat og fylkeskommune). For å få tilgang til adekvat hjelp, kan barn og foreldre mange ganger ha behov for å samarbeide med de nevnte instansene samtidig eller etter hverandre (NOU 2009: 22).

Barneverntjenesten er velferdsstatens svar på hjelp til de aller mest utsatte og sårbare barna; nemlig de barna som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling (se barnevernloven § 1-1). Familiene er ofte marginaliserte og lever med mange belastninger samtidig, og mange instanser er med på å utfylle barnevernets innsats. Barn med hjelpetiltak mottar ofte spesialtiltak i skolen (40 %) og/eller har kontakt med pedagogisk-psykologisk tjeneste (videre omtalt som PP-tjenesten) (38 %). Mange har også kontakt med psykisk helsevern (30 %), helsestasjon (24 %) og fastlege (19 %) (Christiansen et al., 2015). Det er knyttet særlig bekymring til barnas mestring i skolen, siden manglende utdanning ofte er forbundet med manglende deltagelse i yrkeslivet i voksen alder. Barn og unge som har eller

har hatt tiltak fra barnevernet, presterer svakere i skolen enn andre jevnaldrende. De fullfører i mindre grad videregående opplæring og har ofte en vanskeligere overgang til voksenlivet. Seks år etter fullført ungdomsskole er det en langt større andel enn i befolkningen ellers som fortsatt står uten jobb og utdanning (Barne-ungdoms-og familiedirektoratet, 2017a).

2.7 Barns deltagelse i barnevernssaker

Barns deltagelse eller medvirkning er et viktig aspekt når det gjelder begrepet samarbeid med barn, brukt i avhandlingen. Jeg vil presentere forskningsresultater fra undersøkelsen til Vis (2014) om faktorer som fremmer og hemmer barns deltagelse i barnevernssaker.

På bakgrunn av en spørreskjemaundersøkelse blant sosialarbeidere i barnevernet (kommunalt og statlig barnevern og barneverninstitusjoner) og studenter på andre året i bachelor sosialt arbeid, har han undersøkt faktorer som er bestemmende for om barn deltar i beslutninger på konsultativt eller samarbeidende nivå. Respondentene ble bedt om å rangere en rekke med påstander om grunner til ikke å inkludere barna i sakene, og det var spørsmål (til de ansatte) om hvor mange samtaler og møter barnet hadde vært med på, og hvilken grad barnet ble gitt innflytelse på beslutningen. Vis (2014) benyttet også fylkesnemndsvedtak som datakilde og innhentet informasjon om barnas ønsker i sakene og innholdet i vedtakene. Han refererer til Lansdown (2010), som skiller mellom konsultativ (consultative) og samarbeidende (collaborative) deltagelse (participation). Konsultativ deltagelse blir forstått som barns rett til å få informasjon og gi uttrykk for meninger. Samarbeidende deltagelse forstås som innflytelse (lite eller mye) og er avhengig av barnets alder og modenhet. Denne innfallsvinkelen tydeliggjør at barnets modenhet og beslutningstakers «vilje» til å gi barnet innflytelse, er viktige elementer i samarbeid med barn i barnevernet.

I analysen har han anvendt kvantitativ metode og kommet frem til faktorer som bestemmer barns deltagelse og innflytelse i barnevernet. Han fant at kjennetegn ved organisasjonene (kommunalt og statlig/regionalt barnevern), beslutningstakerne og saken (case factors) fikk betydning for om samarbeid ble valgt som strategi i beslutninger eller ikke. Samarbeidende deltagelse, nemlig innflytelse, var knyttet til variabler ved saken og muligheter barnet fikk til å være med på møter. I saker med «lettere» bekymring for barnet var sannsynligheten for innflytelse, altså samarbeid om beslutninger, større enn i saker som handlet om overgrep og omsorgssvikt. Barnets alder som indikator på samarbeid og innflytelse ble undersøkt, men fremsto ikke som en bestemmende faktor. Det var ikke mer sannsynlig at eldre barn fikk innflytelse, enn yngre. Imidlertid lot alvorlig bekymring for barnet til å være et hinder for samarbeid. Barnets kjønn og kvaliteten på forholdet mellom sosialarbeider og foreldre var

heller ikke koblet til økt sannsynlighet for barneinnflytelse, altså samarbeid. Den «beste» indikatoren på samarbeid og innflytelse var antallet møter som barnet fikk delta på. Det kan virke som om det å være tett på barnet med jevnlig møter fremmer samarbeid, mens alvorlig bekymring for barnet synes å være et hinder for samarbeid om beslutninger.

Konsultativ deltagelse (å gi informasjon og bli gitt mulighet til å uttrykke meninger) varierte i henhold til variabler knyttet til «beslutningstaker», her sosialarbeiderne. Flere hindringer ble pekt ut: Noen ansatte refererte til kommunikasjonsproblemer med barn, andre vurderte at deltagelse var unødvendig i enkelte saker eller at barnet kunne ta skade av å delta.

Sosialarbeiderne var med andre ord uenige i om deltagelse burde være en strategi i alle saker. Dette er holdninger som kan få negative konsekvenser for samarbeidet med barn i barnevernet.

2.8 Barns erfaringer med involvering og oppfølging

Christiansen et al. (2015) hevder at barns egne erfaringer med hjelpetiltak i barnevernet er lite utforsket nasjonalt og internasjonalt, og bildet som tegnes av om barna selv får delta eller medvirke i oppfølgingsarbeidet, er sammensatt. I en nyere norsk studie om barnevernets hjelpetiltak (Christiansen et al., 2015), kom det frem at hele 70 % av barna opplevde seg hørt i stor grad, og de fleste var godt informert om tiltakene. Ifølge ungdommer og foreldre fungerte samarbeidet med saksbehandlerne godt. Likevel var det variasjon i datamaterialet fra ungdom. Selv om flere av ungdommene opplevde å få god hjelp, syntes noen at samtaler og møtene med saksbehandler ga lite mening. Flertallet av utvalget på ti ungdommer som ble intervjuet, kjente ikke til tiltaksplanene sine. Forskerne satt igjen med et inntrykk av at barnevernet ikke snakket nok med ungdommene om selve tiltakene; om de ønsket endringer eller andre tiltak. Møter (ansvarsgruppemøter o.l.) var for mange en krevende arena å medvirke på. Mange syntes det var ubehagelig å snakke om personlige og private forhold med så mange profesjonelle tilhørere til stede samtidig. Noen hadde heller ikke deltatt. På tross av både gode og dårlige erfaringer, syntes saksbehandler å være en viktig person, og nesten alle de ti ungdommene som ble intervjuet, hadde hatt kontakt med saksbehandler (Christiansen et al., 2015). Funnet om at ungdommene misliker de store møtene (ansvarsgruppemøtene) med mange profesjonelle samlet i samme møte, kan tyde på at det er behov for bedre tilrettelegging for samarbeid mellom barn og profesjonelle aktører.

I neste avsnitt skal jeg presentere funn fra tre sentrale nordiske studier om barns erfaringer med samarbeid. Den første er en eldre norsk studie som har skildret barns erfaringer med oppfølging fra barnevernet, PP-tjenesten og psykisk helsevern for barn og unge (Sandbæk,

2002). Studien er snart tjue år gammel, likevel er kunnskapen relevant; barnevernet står fortsatt overfor utfordringer når det gjelder samarbeidet med barn om oppfølging. Den neste er en svensk studie som har beskrevet barns erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid (Bolin, 2015), og til slutt en dansk studie som har undersøkt barns erfaringer med involvering i barnevernet (B. S. Jensen, 2014). Et fellestrekk ved de tre studiene er at yngre barn fra 16 år og nedover har blitt spurt om sine erfaringer, i tillegg til eldre barn.

Sandbæk (2002) var tidlig ute med å anlegge et ressurs- og aktørfokus i synet på barn i kontakt med hjelpeinstanser. Hun samlet data fra barn i alderen ti til fjorten år gjennom spørreskjema i skolen og intervjuer med barn i alderen elleve til fjorten som hadde hatt kontakt med barneverntjenesten, PP-tjenesten og psykisk helsevern for barn og unge (poliklinikk).

Studien viste at det var stor variasjon med hensyn til om barna opplevde å være informert om kontakten med tjenester. Noen hadde kjennskap til egne diagnoser og behandling, mens andre hadde vage anelser om hvorfor de var i kontakt med en fagperson. Selv om noen var godt informert, oppfattet de ikke alltid at det var problemer, eller hvilken nytte de kunne ha av kontakten med en fagperson (Sandbæk, 1999, 2002). Mange foreldre syntes det var vanskelig å snakke med barna om problemer. De fryktet for at «problemsnakket» kunne gjøre situasjonen verre for barna, og de ønsket å redusere fokuset på problemer. Barneintervjuene viste at fagfolkene var lite interessert i barnas ressurser og hvordan barna vurderte egen sak eller situasjon. Barna ga uttrykk for at fagfolkene hadde snakket lite med dem om behovet for hjelp og hvordan problemer kunne løses. De fleste hadde kontakt med mange fagfolk, og blant dem var det som regel alltid en ansatt som barna likte særlig godt og hadde tillit til (Sandbæk, 1999, 2002). Barna ønsket at tiltakene som ble satt i verk passet inn med gjøremål i hverdagen. De var lite tilfreds med at møter ble lagt til skoletiden og at de måtte forlate undervisningen for å delta. De ønsket ikke å skille seg ut fra de andre. Å treffe fagfolkene på ettermiddagen var heller ikke et godt tidspunkt for da ønsket de å være med venner og delta på fritidsaktiviteter (Sandbæk, 1999, 2002). Studien viser at barn forholder seg til fagfolkene relasjonelt. Noen ansatte var mer likt av barna enn andre, og barna var tydelig på hvilke fagfolk de likte. Det var fagfolkene som definerte problemene, satte i verk tiltakene og bestemte møtetidspunkter uten å involvere barna i noen særlig grad.

Bolin (2015) har også gått ut ifra et aktørperspektiv i en svensk studie om barns erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid. Hun har fremhevet at et aktørperspektiv betyr å se barn som handlende subjekter i egen sak. Bolin (2015) var interessert i barnas opplevelser og utforsket

barnas subjektive erfaringer. Likt med Sandbæk har hun intervjuet barn med erfaring fra ulike hjelpeinstanser. Barna var i alderen fem til tjué år, og tjuéåtte barn deltok i studien. Barna var under oppfølging fra barnevernet, og de hadde hatt kontakt med sosialarbeider, deltatt på møter med PP-tjenesten eller vært i kontakt med psykisk helsevern for barn og unge.

Funnene viste at de yngre barna mellom fem til ti år oppfattet samarbeidet som et anliggende foreldrene rådde over. Foreldrene bestemte hvem de skulle ha kontakt med, og barna rettet seg etter det som ble bestemt av foreldrene. Barna fra elleve år og oppover viste derimot stor kapasitet til å handle på egne vegne. De tok grep for å redusere eller hindre at nye fagfolk ble inkludert i «oppfølgingsteamet». Flere av barna syntes det var krevde å ha kontakt med mange voksne hjelpere. De opplevde at tiden som gikk med til oppfølging, la mye beslag på hverdagene. De ønsket å ha tid til å være med venner og delta i fritidsaktiviteter. Barna var også kritiske med hensyn til hvem de hadde kontakt med. De tok initiativ og fikk «luket ut» profesjonelle som de følte var til liten nytte, og de la vekt på å beholde kontakten med «gode» hjelpere; nemlig fagfolk som var forståelsesfulle og som «tilbød» en personlig og støttende relasjon. Barna beskrev hvordan de åpnet seg for enkelte voksne, delte tanker og følelser; mens de stengte av for andre gjennom å svare «jeg vet ikke» når de ble stilt spørsmål.

Undersøkelsen tyder på at barn har behov for å oppleve forståelse og støtte når de har kontakt med fagfolk. De er selektive når det gjelder videreutvikling av kontakt og relasjonsbygging med personer i oppfølgingsnettet. Når det gjelder prinsippet om samarbeid med barn i barnevernet, er dette en påminning om at samarbeidspraksiser kan bli vanskelig hvis barnet ikke lar seg bli «valgt» som «samarbeidspartner».

Å organisere arbeidet om oppfølging i samarbeidsgrupper eller ansvarsgrupper, er ikke ensbetydende med at samarbeid skjer i praksis. Fagfolkene kan rent fysisk «velge» barnet inn på laget, men ekte samarbeid handler om gjensidig tillit (se figur 1, s. 95: Mulige tilstander i arbeid med sikte på samarbeid). For å lykkes med samarbeid, er det viktig at fagfolk vinner barns tillit, slik at de kan bli «valgt» eller foretrukket som lagspillere eller samarbeidspartnere av barnet.

B. S. Jensen (2014) har undersøkt barn og unges erfaringer med involvering i sosialtjenesteprosedyrer⁴. Formålet med studien var å få kunnskap om barn og unges perspektiver på involvering og innflytelse i egen sak. Likt med Sandbæk og Bolin har hun støttet seg til teorier om at barn er aktive og kompetente aktører i eget liv. I tillegg har hun støttet seg til Arnstein (1969) og Hart (1997) sine deltagelsesstiger. Datamaterialet besto av intervjuer med ti barn i alderen ti til atten år, der noen av dem var hjemmeboende med hjelpetiltak, mens andre var plassert i fosterhjem. Hun gjennomførte også fokusgruppeintervjuer med barn i alderen fjorten til seksten år plassert i fosterhjem, og unge voksne i alderen atten til tjueseks med erfaring fra fosterhjem.

Studien viste at barna opplevde samhandlingen med ansatte i barnevernet og andre tjenester som vanskelig. Mange opplevde ikke reell deltagelse eller medvirkning. Majoriteten av barna opplevde deltagelsen som symbolske handlinger; som ritualer uten innhold. Prosedyrer ble overholdt, likevel opplevde de ikke å ha fått innflytelse. De fleste ønsket å få innflytelse på beslutninger om hjelpetiltak i dialog og samarbeid med myndighetene (B. S. Jensen, 2014). Studien viser at samarbeid med barn er vanskelig i praksis. I denne studien var det mange barn som hadde en opplevelse av at de ikke fikk gjennomslag for egne tanker og forståelser av saken. Samarbeid betyr utvikling av felles saksforståelse og samskapende løsninger som også inkluderer barnets forståelse av saken.

De formelle møtene med involverte offentlighetspersoner⁵ var utfordrende arenaer for barna. Barna opplevde at voksen-perspektivene dominerte, og svært få opplevde innflytelse på beslutninger. De ønsket innflytelse, men ikke nødvendigvis å få alle ønsker oppfylt. De var mer opptatt av å møte forståelse og vilje til løsninger. Mange var i opposisjon til flere av de voksne møtedeltagerne, og de syntes det var svært vanskelig å hevde egne synspunkter med mindre de hadde noen allierte voksne til stede (en forelder, en miljøarbeider eller en saksbehandler osv.). De opplevde at det ble vanskelig å komme til orde blant mange voksne som hadde så mange meninger om den situasjonen de var en del av (B. S. Jensen, 2014).

⁴ I Danmark er barnevernet inn under Lov om social service

⁵ I norsk kontekst ansvarsgruppemøter eller samarbeidsmøter

Lojalitetsdilemmaer var en annen utfordring for flere av barna, og de opplevde at myndighetene tok lite hensyn til dette i møtene. Hvem som var til stede på møtene og relasjonen barnet opplevde å ha til for eksempel foreldre, fosterforeldre eller sosialarbeider, var avgjørende for om barna hadde mot til å si hva de tenkte om problemene og komme med forslag til løsninger. Måten de ble involvert på, ble opplevd som vanskelig fordi de var uforberedt på hva som skulle foregå i møtene. Flere barn og unge etterlyste informasjon om dagsorden og oppfølgende tilbakemeldinger om beslutninger som ble fattet i etterkant. De opplevde at jo eldre de var, jo mer ble de møtt med en holdning om at de var gamle nok til å delta på møter (B. S. Jensen, 2014). Undersøkelsen viser at det kan være krevende å kommunisere på måter som inkluderer barnet i samarbeidssettinger med mange fagfolk og voksne til stede i samme møte, noe som også studien til Willumsen og Skivenes (2005) har vist.

Noen barn og unge i studien til B. S. Jensen (2014) opplevde at de ble mer hørt og fikk mer innflytelse i egen sak når det hadde kontakt med barnevernarbeidere (saksbehandlere) alene, enn når de var med på samarbeidsmøter. Mens andre barn opplevde at enekontakter var en belastning; de følte seg ikke lyttet til, med mindre de ropte høyt og utfordret de profesjonelles definisjonsmakt. Samtidig var det få som hadde hatt erfaring med enesamtaler; de aller fleste hadde erfaringer med samarbeidsmøter. Samarbeidspraksiser synes med andre ord å representere en stor utfordring med hensyn til kommunikasjon med barn i situasjoner der det skal tas beslutninger som får konsekvenser for barnets daglige liv.

B. S. Jensen (2014) fant at barn hadde behov for støtte til å mestre samtale og samarbeidet med barnevernarbeiderne, og noen barn opplevde seg lite trodd i samtaler med barnevernmyndighetene. To informanter hadde løst dette med å gjøre lyd- og bildeopptak på mobilen av overgrep som hadde foregått mot et barn på den institusjonen vedkommende bodde. Det førte til at oppholdet for vedkommende barn ble avsluttet. Noen barn ga uttrykk for at det var vanskelig å opprettholde god kontakt med barnevernmyndighetene, ettersom de ansatte bare var tilgjengelige for telefonkontakt på dagtid i det tidsrom hvor de selv var opptatt på skolen. Flere foretrakk å ha kontakt med saksbehandler på e-post og mobil, i tillegg til den tiden som var avsatt til samtaler og møter. Dette viser at samarbeidspraksiser mellom barn, ungdom og fagpersoner kan dra positive vekslere på digitale kommunikasjonsformer i et samarbeid om oppfølging.

2.9 Betydningen av leke- og aktivitetsmateriell i samarbeid med barn

I denne avhandlingen viser forskningsintervjuene med Peter at dataspilling kan fungere som et hjelpemiddel og lette kommunikasjonen og samarbeidet mellom barn og fagperson (se artikkel 1). Erfaringen ble en påminnelse om at dagens barn og unge lever digitale liv, og mange er langt mer digitalt kompetente enn foreldregenerasjonen. De knytter kontakter og møter andre barn og unge på datamaskinen, på nettbrettet eller på mobilen. På YouTube⁶ kan de presentere seg selv for hele verden og få tilbakemeldinger. Kontakten med en venn kan være bare et tastetrykk unna. Det er ikke lenger nødvendig å gå ut av huset for å være med venner. Sosial kontakt kan skje gjennom digital gaming. Digitaliseringen har muliggjort «nye» måter å bruke skriftspråket på. I dagens chatte- og tekstmeldingsverden blir barn og unge vant til å kommunisere gjennom SMS-språk og emoticons. Ifølge Krokan (2008) utformer dagens n-(nettsamfunns)generasjon sin egen kommunikative praksis, og det er ofte de yngre som bistår de eldre i bruken av ny teknologi og kunnskap om nye muligheter på nettet.

Kanskje barnevernet har behov for å tenke nytt og innovativt i møter med barn som samarbeids- og kommunikasjonspartnere? Nyere forskning om barnevernets kommunikasjonspraksiser med barn har vist at barnevernarbeidere har problemer med barnesamtalene (Ruch, 2014; Ulvik, 2015; Vis, 2014). Ulvik (2015) fant at norske barnevernarbeidere hadde lett for å falle inn i en normativ modus i samtaler med barn. I stedet for å få barna med på å skape fortellinger om hverdagen, endte de ansatte opp med å stille barna en rekke normative spørsmål som barna enten bekreftet eller avkreftet. Hun har hevdet at barnesamtaler i regi av barnevernet kan fungere støttende og velgjørende, men også krenkende (Ulvik, 2015). Funn i denne avhandlingen har også vist hvordan barn kan oppleve anerkjennende så vel som krenkende kommunikasjonspraksiser (se artikkel 2, 3 og 4).

I et aksjonsforskningsprosjekt om forutsetninger for barns deltagelse i barnevernet, drog barn nytte av lek og aktivitetsmateriell i samtaler med barn (Slettebø & Seim, 2016). Forskning på det britiske barnevernet har også dokumentert utfordringer når det gjelder barnevernets kommunikasjonspraksiser (Morrison, 2016; Ruch, 2014). Manglende kontroll på de fysiske

⁶ Et nettsted for deling av videoklipp eiet av det amerikanske teknologiselskapet Google (<https://no.wikipedia.org/wiki/YouTube>).

rammene for samtaler med barn har vært en utfordring. Sosialarbeiderne måtte håndtere samtalen med barnet på ulike arenaer som hjemme, inne på soverommet, ute i hagen, på sykehuset osv. Dette ble opplevd som en belastning blant de ansatte (Ruch, 2014). Med bakgrunn i bekymringer for kommunikasjonspraksisen ble det tatt initiativ til et større forskningsprosjekt med tittelen «Talking and Listening to Children» (TLC) (Morrison, 2016).

Målet med TLC-prosjektet var å undersøke hvordan sosialarbeidere, barn og unge kommuniserer i tradisjonelt barnevernarbeid. Prosjektet var et samarbeid mellom England, Nord-Irland, Skottland og Wales. Det ble gjennomført i perioden 2013–2016 og hadde en kvalitativ tilnærming. Barna var i alderen null til sytten år, og i over halvparten av sakene ble barnet observert alene med sosialarbeider. Prosjektet besto av tre faser. I fase 1 ble det samlet data fra åttito klientbesøk utenfor kontoret (hjemmebesøk, besøk på skolen). Det ble tatt observasjonsnotater og gjennomført intervjuer med sosialarbeiderne. I fase 2 ble et utvalg på ti barn filmet sammen med sosialarbeider. I fase 3 ble det arbeidet med å utvikle en webside med forslag til linker, litteratur og hjelpemidler eller verktøysett for samtaler med barn (Ruch et al., 2017).

Jeg skal oppsummere funn fra fase 1 og 2 i prosjektet, og spesielt den delen som viser hvordan sosialarbeidere dro veksler på bruken av hjelpemidler, lek og aktiviteter i arbeidet med barna. Studien (Ruch et al., 2017) viste at det var få tjenester som hadde tilgang på leker eller andre hjelpemidler egnet til kontakt og samtaler med barn. Få sosialarbeidere tok med seg leke- og aktivitetsmateriell for å benytte sammen med barna når de var på besøk. Noen hadde en egen pose med leker og materiell som de hadde samlet sammen på egen hånd. Disse sosialarbeiderne var bevisste i måten de brukte materialet på og plukket frem gjenstander og materiell basert på barnas alder og interesser. For å illustrere hva sosialarbeidere kan få til av kontakt og kommunikasjon med barn ved hjelp av leke- og aktivitetsmateriell, vil jeg presenterte to kontrasterende eksempler fra prosjektet der den ene sosialarbeideren fikk god kontakt med barnet, mens den andre ikke klarte å løse kontaktetableringen på en god måte.

Begge hadde tatt med seg aktivitetsmateriell på hjemmebesøket. Mens den ene hadde bilen full av leker og andre hjelpemidler, hadde den andre tatt med et standard oppgaveark med glad og trist-ansikter som barnet skulle fylle ut. Den første satte seg på gulvet inne i stua med en eske full av perler og inviterte barnet med til å lage et armbånd. Den andre ble møtt av barna i gangen da hun kom på besøk. Barna viste frem leker og laget høye lyder, og sosialarbeideren henvendte seg til dem. Men siden barnas mor inviterte inn på stua, tok hun seg ikke tid til å vente på svar fra barna. Inne på stua ble hun sittende i sofaen og konversere

med den voksne, helt til hun tok frem arbeidsarkene og fikk barna til å utføre «oppgaven» (Ruch et al., 2017). Den første sosialarbeideren fikk en god relasjon til barnet og resten av familien. Den andre fikk ingen god dialog med barna. Det viste seg at en stor andel av sosialarbeidere som deltok i studien, var lite fortrolige med bruken av hjelpemidler i samtaler med barn. Ruch et al. (2017) foreslår at barneverntjenestene kan hente støtte i det sosialpedagogiske perspektivet, spesielt den delen som handler om hvordan fagfolk og barn kan dra nytte av å gjøre aktiviteter sammen. Studien (Ruch et al., 2017) har vist at pedagogisk tilrettelegging med hjelpemidler og lek kan være en måte å fornye barnekommunikasjonen på i samarbeid der barn deltar som aktører. I TLC-prosjektet ble det brukt analoge leker og hjelpemidler. Jeg går utfra at digitale gjenstander som nettbrett og mobil kan fremme kommunikasjon og være vel så engasjerende for mange barn, siden dagens barn er godt vant til bruken av digitale «dingser».

For å lykkes med å legge til rette for samarbeid med barn gjelder det å vise barn tillit som aktive og kompetente aktører og partnere. På samme tid er det også åpenbart at samarbeidspraksiser som involverer barn som aktører, har begrensninger i en kontekst som barnevernet. Dette vil jeg kort utdype i neste avsnitt.

2.10 Kritiske innvendinger mot samarbeidsplikten i barnevernet

Aaslands (2014a) definisjon om at samarbeid betyr originale løsninger og ikke kopier, skapt i fellesskap, vitner om et solidarisk og ressursorientert syn på aktørene i et samarbeid. Teoretisk sett skal barns perspektiver være like viktige og nødvendige som fagfolks. Da forholdet mellom barn og fagfolk er asymmetrisk, blant annet fordi barn har mindre makt og myndighet som borgere enn voksne, vil det være en stor utfordring å balansere maksimum og minimum når det gjelder aktørenes innflytelse. Ifølge barnevernloven skal barneverntjenesten yte hjelp og omsorg til barn som vokser opp under forhold som kan være skadelig for barns helse og utvikling (bvl § 1-1, første ledd). I arbeidet med å skjøtte dette samfunnsoppdraget er barneverntjenesten gitt omfattende fullmakter, sammenlignet med andre hjelpeinstanser for barn. Tjenesten har plikt til å gripe inn om nødvendig med tvang i familier for å beskytte barnet. Det betyr at prinsippet og plikten til samarbeid, som er et ideal å streve mot i oppfølging av barn, må vike i saker der samarbeidsprosesser og samarbeidsaktiviteter (her ulike former for pedagogisk tilrettelegging for å overvinne mostand), truer barnets helse og utvikling (bvl § 1-1, første ledd). Whittington (2003a) har kommentert at «collaboration and partnership must not override the professional's responsibility to act in cases involving risk of abuse or self-harm» (s. 32). Turnell (2004) har også understreket at det å arbeide etter

prinsippet om partnerskap (den engelske begrepet partnership) med familien i barnevernarbeid har ført til mange svært farlige situasjoner for barn (s. 14).

Ettersom barnevernet rår over tvangsinngrep, er samarbeidspraksiser i møter med barn særlig utfordrende. Barnevernet er satt til å balansere barns deltagelsesrettigheter opp mot retten til omsorg og beskyttelse. Det betyr at barnevernarbeidere er forpliktet til alltid å vurdere og ta hensyn til barnets alder og modenhet i spørsmål om medansvar og innflytelse i samarbeidsprosesser. I barnevernssaker er barns makt til å bestemme om det er behov for «vern», og hva slags «vern», begrenset. Det er de profesjonelle aktørene på «laget» som er bemyndiget til å fatte vedtak og beslutte tjenestetilbud, om nødvendig på tvers av barnets vilje og ønske. Samarbeid i barnevernet kan derfor lett bli «late som-samarbeid», der barn og foreldre er medgjørige i frykt for at barnevernet kan komme til å bruke tvang for å gjennomføre tiltakene eller endringen som de mener er nødvendige. Hvordan skal for eksempel ansvaret mellom partene fordeles, og hva bør gjøres hvis barn og/eller foreldre ikke ønsker partnerskap eller samarbeid (Slettebø & Seim, 2007)? Å møte barnet og familien med en forventning om at de skal samarbeide, kan også fungere undertrykkende. Det kan være vanskelig å være uenig, protestere og yte mostand når forventningen fra den andre er samarbeid. I respekt for makten barnevernet har til å vurdere og bestemme, kan kontakten oppleves som stressende for barn og foreldre. I artikkel 4 har vi vist hvordan kontakten med barnevernet skapte frykt hos barn og foreldre.

2.11 Oppsummering

I avhandlingen har jeg definert samarbeid med barn i kontakt med barnevernet som etablering av felles saksforhold som inkluderer barnets forståelser av saken; utvikling av positive relasjoner, forming av dialogisk kommunikasjon, og tilretteleggelse fysisk og materielt for å fremme samskapende løsninger i et sosialt arbeidsfellesskap.

Når det gjelder dagens samarbeidspraksiser i barnevernet har kunnskapsoversikten avdekket at begrepet om samarbeid støter på utfordringer så vel som muligheter i barnevernet. Vi vet for det første at mange barn opplever lite reell medvirkning i egen sak, og at barnevernarbeidere legger lite vekt på inkludering av barna som samarbeidspartnere. Nyere studier stadfester det vi gjennom en årrekke har hatt kunnskap om; at barn opplever mangel på deltagelse i barnevernets beslutninger. Barnets synspunkter når fortsatt ikke frem i barnevernssaker (Helsetilsynet, 2018).

For det andre vet vi at gode og tillitsfulle relasjoner mellom barn og fagpersoner fremmer samarbeid. Barn foretrekker fagpersoner som viser et engasjement, er lyttende og troverdige. Det betyr at barnevernet kan ha mye å hente på å legge arbeid i trygg kontaktetablering og positiv relasjonsbygging. Vi vet også at kommunikasjon med barn er en utfordring i barnevernet; barnesamtaler kan fungere krenkende når barnevernarbeiderne stiller normative spørsmål og vektlegger barns problemer. I lys av begrepet samarbeid i avhandlingen, ligger nøkkelen til realisering av samarbeid i formingen av dialogisk kommunikasjon med barnet. Kyndig bruk av leke- og aktivitetsmateriell synes å lette kommunikasjonen med barn i barnevernssaker. Det betyr at barnevernet har mulighet til å påskynde den dialogiske kommunikasjonen med barn gjennom å benytte omgivelser og lekemateriell på en pedagogisk måte.

Barnevernloven oppstiller samarbeid med barnet som en arbeidsform å bestrebe seg på. Det betyr at barnevernet har et ansvar for å legge til rette for at barnet får delta og bidra med informasjon og synspunkter som grunnlag for felles saksforståelse og nyskapende løsninger. Samtidig har barnevernet også et omsorgsansvar for barnet når samarbeid ikke lenger er mulig å få til.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver som har vært med på å øke forståelsen av de erfaringene barn og foreldre har gitt uttrykk for, og som benyttes i diskusjonen om hvordan samarbeidspraksiser med barn kan forstås i lys av et begrep om samarbeid. Jeg har benyttet flere perspektiver for å forstå de erfaringene som informantene har gitt uttrykk for. Shiers modell for barnedeltagelse har for eksempel bidratt til økt forståelse for at samarbeid kan styrkes gjennom kyndig bruk av hjelpemidler, og at samarbeid innebærer en høyere grad av innflytelse enn bare å bli lyttet til. Honneths sosialfilosofiske teori om anerkjennelse har vært særlig nyttig for å forstå barnas relasjonelle erfaringer. Motstandsperspektivet har fungert som en veiviser til å forstå hvordan motstand og «protest» i samarbeid kan bli en kime til at noe nytt blir skapt i måten å forstå og handle på i gitte samarbeidssituasjoner. Det dialogiske perspektivet har bidratt til en fornyet erkjennelse om at dialog er en gjensidig prosess, og «det felles tredje» fra sosialpedagogisk tankegods har inspirert til økt forståelse for at barn som samarbeidspartnere kan ha behov for pedagogisk støtte i samarbeid om oppfølging. Redegjørelsen utfyller teoripresentasjonene i artiklene.

3.1 «Veier» til å fremme barns deltagelsesrettigheter i samarbeid

Shier (2001) har utviklet en modell eller snarere et analyseverktøy som kan brukes til å utforske holdninger og praksiser som kan bidra til å fremme barns deltagelse i samarbeid. Målgruppen for modellen er fagfolk og organisasjoner som skal ivareta barns rettigheter i tråd med artikkel 12.1 i FNs barnekonvensjon. Modellen ble lansert som et tillegg til Roger Harts delaktighetsstige.

Harts «Ladder of Young People's Participation» (Hart, 1997), har hatt stor innflytelse (Shier, 2001) og var en videreutvikling av Sherry Arnsteins opprinnelige og legendariske modell om borgerdeltagelse (Arnstein, 1969). Både Arnstein og Hart bruker en stige som metafor for å skille mellom ulike grader eller nivåer av deltagelse. De tydeliggjør forskjellen på reell deltagelse og skinddeltagelse: «There is a critical difference between going through the empty ritual of participation and having the real power needed to affect the outcome of the process» (Arnstein, 1969, s. 216).

Shiers metafor er en vei eller et løp som begynner nede og snor seg oppover med fem spiralhøyder. Første spiralhøyde begynner på bakkenivå og her skal fagfolkene svare på tre spørsmål eller oppgaveposter før de kan gå videre til neste spiralhøyde og de andre «postene i løpet». «Løpet» fortsetter på lignende måte helt opp til spiralhøyde fem der barn deler makt og ansvar for beslutningene med den voksne. De fem spiralhøydene eller deltagelsesnivåene

er fra nederst til øverst: i) Barn blir lyttet til ii) Barn får støtte til i å uttrykke synspunkter iii) Barns synspunkt blir tatt hensyn til iv) Barn blir involvert i beslutningsprosesser v) Barn deler makt og ansvar for beslutningen som tas. Veien eller løpet har til sammen 15 spørsmål, eller det jeg kaller oppgaveposter som retter seg mot holdninger og praksiser i virksomheten. Fagfolkene må svare positivt på hver «post» for å komme videre i løpet som leder mot økt deltagelse for barn. Eksempler på oppgaver eller spørsmål er: Arbeider du på måter som gjør det mulig for barna å bli lyttet til? (nivå 1, andre spørsmål); Har du tilgang til ulike aktiviteter og metoder som kan være en hjelp for barn til å gi uttrykk for synspunkter? (nivå 2, andre spørsmål) (Shier, 2001).

I likhet med Arnstein og Hart bygger Shiers konsept på en forestilling om at maktsterke voksne kan dele eller gi fra seg makt til «maktsvake» barn. Samtidig advarer Shier (2001) mot å presse barnet til å ta avgjørelser de ikke forstår rekkevidden av. Å dele makt og ansvar med barn betyr, ifølge Shier (2001), ikke nødvendigvis det samme som å dele likt. Gallagher (2008) er skeptisk til denne tenkemåten, og med utgangspunkt i Foucault argumenterer han for at makt er noe enhver kan benytte til å motsette seg den andres herredømme eller dominans. Denne innvendingen er viktig. Å behandle barn som små mennesker uten makt er etter mitt syn krenkende. Barns personlige vilje og makt kan være svært kraftfull, enten barnet viser motstand eller velvilje. Gallaghers innspill er en viktig påminnelse om at selv om barn har rett til deltagelse, er det ikke sikkert de ønsker å være med på samarbeid. Med Shiers tankesett som «briller» kan jeg utforske barnas erfaringer med deltagelse i samarbeidet med fagfolk. Nivåene og oppgavepostene inspirerer til tolkninger av kontaktforholdet, måter å kommunisere på, omgivelsene og bruken av leke- og aktivtetsmateriell.

3.2 Anerkjennelse og krenkelse: den etiske dimensjonen i samarbeidsrelasjoner

Ideen om å se barn som samarbeidspartnere i velferdsarbeid er ikke ny. Legen og pedagogen Korczak⁷ var tidlig ute med å se barna som kompetente samarbeidspartnere. «Barnet er et forstandig vesen, det kjenner godt til egne behov, vanskeligheter og hindringer. De trenger ikke despotiske forbud, påtvungen disiplin og en mistenksom kontroll, men taktfull

⁷ Janusz Korczak, 1878-1942, polsk lege, forfatter, pedagog og barnerettighets pioner.

kommunikasjon, tro på erfaring – samarbeid og sameksistens.» (Korczak, 2016, s.29). Dette er et barnesyn i overensstemmelse med mine verdier og holdninger til barn. Det er en påminner om at barn kan være utsatt og sårbare i samarbeidsfelleskap med voksne; barn har krav på å bli behandlet med respekt (bvl. § 1-7).

Samarbeid er en arbeidsform som skapes i det mellommenneskelige møtet, der partene er likeverdige som mennesker (S. B. Eide, 2014). Dette møtet bygger på intersubjektivitet i den forstand at partene gjennom sosial samhandling og kommunikasjon opplever at en gitt situasjon/sak gir mening gjennom delte opplevelser og felles forståelse (Gjems, 2009, s.26; Røkenes & Hanssen, 2012, ss. 41 og 158; Sohlberg & Sohlberg, 2009). Samarbeid bygger på relasjoner (Cossar et al., 2016; Mannion, 2007) og etiske praksiser (Fitzgerald, Graham, Smith & Taylor, 2010). Barn har rett til deltagelse i samarbeid, men ikke plikt. Det betyr at barnevernarbeidere og andre velferdstilbydere skal invitere og motivere barn til samarbeid, men å tvinge barn til å delta i samarbeid vil være uetisk. Etiske praksiser kommer til uttrykk i holdninger og handlinger og påvirker det relasjonelle forholdet mellom barn og profesjonelle aktører.

Honneths teori om anerkjennelse er å anse som en etisk teori (Willig, 2003), og i avhandlingen har dette perspektivet bidratt til ny kunnskap om relasjoner og arbeidsmåter som kan fungere anerkjennende og krenkende i et samarbeid med barn. Willig (2003) hevder at Honneth har utviklet sin teori om anerkjennelse basert på Hegel og nyere sosialpsykologi. Videre skriver han at grunnmuren i Honneths teori er tanken om at menneskets selvtillit, selvaktelse og egenverdi næres i anerkjennende relasjoner. Videre hevder Willig (2003) at Honneth legger til grunn at opplevelsen av anerkjennelse er selve forutsetningen for å kunne ha et godt liv; anerkjennelse er grunnlaget for å kunne realisere seg selv som menneske i samfunnet. Willig (2003) mener at Honneth antar en kritisk holdning til samfunnet og samfunnsutviklingen med sin teori idet han diskuterer muligheter og hindringer for anerkjennelse i sosiale fellesskap; det være seg i den private så vel som i den offentlige sfæren.

Honneth (2008) beskriver tre anerkjennelsesformer som mennesker kan erfare i sosiale fellesskap: i) å bli gjenstand for den andres kjærlighet og omsorg ii) å bli respektert som rettighetsbesitter og iii) erfare sosial verdsetting eller solidaritet. Det motsatte av anerkjennelse er, ifølge Honneth (2008), krenkelse eller ringeakt i form av i) vold eller mangel på omsorg, ii) ekskludering fra rettigheter og iii) fornedrelse, skam og tap av ære. Ringeakten eller krenkelsen kan beskrives metaforisk som en sykdom. Ydmykende

opplevelser er en trussel mot menneskets identitet på samme måten som sykdom er fare for helsen. De ulike anerkjennelsesformene forutsetter hverandre i det at et godt selvforhold begynner med menneskets opplevelse av kjærlighet i familiære- og vennerelasjoner, og utvikles videre gjennom barnets erfaringer med kjærlighet og omsorg, rettigheter og sosial verdsetting i samfunnets mange organisasjoner og institusjoner. Ringeakten eller krenkelsen kommer til uttrykk gjennom sosial motstand, konflikt og kamp om anerkjennelse i et gitt fellesskap. De ulike formene for anerkjennelse og krenkelse er avgjørende for et menneskes personlige og sosiale utvikling. Omsorg og kjærlighet nærer barnets selvtillit, å bli tilkjent egne rettigheter nærer personers selvrespekt, og solidaritet nærer personers egen-/selvverd.

Høilund og Juul (2005) har forsket på møtet mellom brukere og fagpersoner i sosialt arbeid med utgangspunkt i Honneths teori. De viser at mange brukere har svekket tillit til hjelpeapparatet siden det profesjonelle møtet er fattig på anerkjennelse. Mange borgere ble ikke hjulpet og mange tapte tilliten til de sosiale institusjonene. De argumenterer for at det sosiale arbeidet lykkes dårlig når anerkjennelsen av brukerne uteblir. Teorien til Honneth har også vært gjenstand for økt interesse blant norske forskere i sosialt arbeid (Marthinsen & Skjefstad, 2011; Skjefstad, 2012, 2015). Den har blant annet blitt benyttet i analyser av barn og ungdommers erfaringer med deltagelse i barnevernet (Bakke & Holmberg, 2014; Hasle, 2013; Paulsen, 2017). Styrken med Honneths teori er at den gir økt forståelse av barns erfaringer med offentlige samarbeidspraksiser. Teorien setter søkelyset på samhandlingen mellom mennesker, uavhengig av den enkeltes status, rolle, personlige eller formelle makt. Teorien understreker menneskets gjensidige avhengighet av hverandre. Etisk bevissthet og god dømmekraft er svært viktig i barnevernets samarbeidssituasjoner, hvor fagfolk kan fatte tvangsvedtak og motsette seg barnets vilje og makt. Samarbeid mellom barn og fagfolk er et sosialt fellesskap, og Honneths teori har vært nyttig som forståelsesramme for å få øye på etiske utfordringer.

Honneths anerkjennelsesbegrep kan ha noen begrensinger når det gjelder barns rett til deltagelse i forvaltningsarbeid. Barns rettigheter og ansvar er ikke nødvendigvis likestilt med fagfolks i slike samarbeidsprosesser. Ifølge Barnekonvensjonen (1989) plikter profesjonelle å vurdere om barn er i stand til å danne seg egne synspunkter, før de involverer barnet som deltager, og når det gjelder barnets synspunkter, skal de vektas i samsvar med barnets alder og modenhet (artikkel 12, punkt 1). Barn og fagfolk er med andre ord ikke likestilte rettighetshavere. Det er en asymmetrisk relasjon hvor fagpersoner også skal ivareta barnets rett til omsorg. Det betyr at fagfolk har et særlig ansvar for å vurdere og ta stilling til hva som

gagner barnet best når det gjelder grader av deltagelse og hvordan det kan gjennomføres. Dette skjønnet åpner til en viss grad (barn som har fylt 7 år har en ubetinget rett osv.) for at barnet kan ekskluderes fra deltagelse og samarbeid i egen sak. Fagfolk har med andre ord både et faglig og etisk ansvar for å balansere barnas rett til deltagelse opp mot barnas krav på beskyttelse.

Anerkjennelse er en sentral verdi i utøvelse av sosialt arbeid, og interessen for etiske dimensjoner og relasjoner synes å være på fremmarsj i sosialt arbeid (Ellingsen & Skjefstad, 2015; Skjefstad, 2015). Barnevernmyndighetene har også spesifisert verdien anerkjennelse som et nasjonalt kvalitetsmål i barnevernarbeid (Prop106 L, 2012-2013). Profesjonelle i forvaltning og velferdstjenester er ambassadører for samfunnet og har således et særlig ansvar for at samarbeidsprosesser fungerer anerkjennende i møte med barn som velferdsmottakere.

3.3 Motsetninger som positiv drivkraft i samarbeidsrelasjoner

I denne avhandlingen har jeg brukt barneforskningsintervjuet som et eksempel på at motsetninger, konflikt og motstand kan være en positiv drivkraft i samarbeidet mellom barn og forsker (artikkel 1). Forskningsintervjuet som samarbeidsarena har mye til felles med individuelle samtaler, som er en metode i samarbeidet mellom barn og fagfolk i barnevernet (Gamst, 2017; Øvreide, 2009). Erfaringer fra forskningsintervjuer med barn kan gi nyttige innspill til å forstå samarbeidet med barn i barnevernarbeid og barnevelferdsarbeid generelt. Dette gjelder særlig forhold vedrørende makt og motstand i forskningsintervjuer som kan ha en overføringsverdi i forståelsen av profesjonelle barnesamtaler.

I artikkel 1 har jeg presentert teori som bestrider forestillinger om at det kvalitative forskningsintervjuet er en arena fri for makt, motstand og konflikt. I denne delen utfyller jeg dette perspektivet for ytterligere å understreke at motstand og strid i forholdet mellom barn og forsker kan fungere kunnskapsdrivende, og for eksempel lede frem til «nye» eller andre måter å gjennomføre et barneintervju på slik jeg selv erfarte i et av mine intervjuer med barna.

Kvale (2014) argumenterer for at det er misvisende å betrakte forskningsintervjuet som en dialog. Han beskriver en rekke maktdynamikker som er på spill i slike relasjoner: Den som intervjuer styrer intervjuet, dialogen er enveis fordi det er intervjuer som spør, og intervjuer har også et fortolkningsmonopol osv. Maktasymmetrien er likevel ikke ensidig i den betydningen at forsker ikke kan få motbør og oppleve at deltager øver motkontroll, dvs. benytter personlig makt og «kjemper» imot på forskjellig vis. Deltager kan for eksempel begynne å snakke om noe annet enn det forsker spør om, eller også bare rett og slett svare

forsker etter munnen eller jatte med uten autentisk innhold. Kvale (2014) oppstiller det han benevner som det agonistiske eller konfrontatoriske intervjuet som et alternativ til det tradisjonelle kvalitative forskningsintervjuet som har dialogen som ideal. Han bestrider som nevnt forestillinger om at intervjuet kan ha en dialogisk form. Partene er ikke likeverdige, rollene er fordelt; intervjuer spør og deltager svarer. Kvale (2014) mener at den konfronterende intervjuformen og dennes potensial som grunnlag for å utvikle kunnskap er utilstrekkelig belyst i forskningslitteraturen.

Tanggaard (2014) argumenterer for at uenigheter som bringes frem under selve intervjuprosessen kan bli en spire til ny kunnskap. Hun vil ikke gjøre seg til talsperson for at forsker bør fremprovosere konflikter aktivt å la Kvaales konfronterende intervjuform. Hun inntar et antagonistisk syn idet hun ser på intervjuet som en kamp; en kamp mellom motstridende synspunkter. Hun hevder at selv det mest empatiske forskningsintervjuet kan bestå av sekvenser med kamp og konflikt som bør få oppmerksomhet i kraft av sitt potensial som kunnskapsdrivende. Hun argumenterer for at kunnskap i forskningsintervjuer produseres ved hjelp av diskurser. Med referanse til Foucault (1971) og hans diskursanalyse skriver hun at «diskurser er det, mennesker kjemper for, i og med. Diskurser vil legitimere nogle forståelser og samtidig begrænse andre – det er noget på spil» (Tanggaard, 2014, s. 71). Med forankring i Foucault slår hun fast at intervjuet ikke er et nøytralt medium; intervjuet bidrar aktivt til å vektlegge bestemte forståelser fremfor andre. Hun viser til Kvale (2014) og kommenterer at forsker lett kan miste av syne hvordan grunnleggende maktforhold i forholdet mellom forsker og deltager er med på å forme en samtale. Formen på intervjuet kan med fordel bygge på samtale som forhandling, konflikt og kamp og ha dissens fremfor konsensus som mål (Tanggaard, 2014).

Metodefortellingen i artikkel 1 illustrerer hvordan motsetninger og uenighet banet veien for ny kunnskap om måter å gjennomføre et barneforskningsintervju på. I det første intervjuet er det åpenbart at jeg som forsker ikke evnet å forestille meg hvordan Xbox-en (dataspillet) kunne fungere som et samtalestøttende hjelpemiddel under selve intervjusituasjonen. Jeg og barnet kjempet imot hverandre med hver våre agendaer, og vi argumenterte ut fra ulike forståelser. Vi byttet på å være, eller ta rollen som, motstander. Peter ønsket å spille dataspill, og jeg motsatte meg – jeg ønsket å få noe ut av intervjuet og få svar på spørsmål, men Peter vek unna rent mentalt, og før jeg fikk summet meg, hadde han tatt frem PC-en og begynte å vise meg en film han likte godt, og tiden gikk. I lys av Tanggaard (2014) ser jeg i ettertid at

det første intervjuet ble en maktkamp der begge prøvde å forhandle uten å enes om felles oppgaveforståelse.

Om jeg hadde evnet i å godta at Peter ønsket å gjøre intervjuet på en annen måte enn meg, hadde jeg sikkert vært mer innstilt på å se intervjusituasjonen fra hans side og vist større forståelse. Da kunne jeg kanskje ha evnet å endre samarbeidsstrategi allerede i det først intervjuet. I lys av Tanggaard blir motsetninger og «kamper» en ressurs; en kilde til at noe nytt skapes og ikke en hindring. Hvis jeg hadde klart å akseptere at vi hadde ulike meninger om måten å gjøre intervjuet på, kunne jeg kanskje ha klart å tenke på andre innfallsvinkler til å få Peter i tale. Jeg kunne for eksempel ha utfordret Peter på refleksjoner om de spørsmålene jeg stilte, kanskje han ikke forsto hva jeg var ute etter, eller han kjempet med lojaliteter som hindret ham i å snakke fritt, en meta-samtale om selve intervjuformen min hadde kanskje hjulpet. Jeg prøve å opptre mer som en venn i håp om at Peter ville åpne opp og fortelle om erfaringer med fagfolk han hadde møtt. Det fungerte dårlig, og jeg innser i ettertid at mine oppfatninger om intervjuet var forankret i forestillinger om den likeverdige dialogen; et perspektiv som bidro til å dysse ned konflikten som oppsto. I denne refleksjonen er jeg på linje med Kvale (2014), som mener at forståelsen av forskningsintervjuet som en dialog kan tilsløre interessekonflikter mellom forsker og deltager.

Relasjoner preget av motsetning, konflikt og motstand blir gjerne ansett som en hindring i samarbeid. I lys av Tanggaard (2014) ser jeg på motsetninger som en drivende kraft under arbeidet med oppgaven som samler partene. I samsvar med Tanggaard innser jeg at motstand og motsetninger kan være en ressurs i profesjonelle barnesamtaler når konteksten er tjenesteutforming til barn. Barnevernet er en maktsterk tjeneste, og barn kan være redde for å motsette seg, eller være uenige i frykt for å bli tatt fra foreldrene (se artikkel 4). I samtaler der motsetninger og meningsforskjeller anerkjennes som en ressurs, kan barnet føle seg tryggere på at uenigheter blir møtt med interesse og forståelse fordi motstridene synspunkter anses som kunnskapsdrivende (Tanggaard, 2014). Konflikten skal kanskje ikke «løses», i den forstand at partene blir enige. Målet kan være at motsetningene kommer på bordet og kan bidra til å drive partene inn i nye kreative løsninger slik jeg erfarte med Peter. Intervjuene med Peter ble en ressurs i det jeg fikk erfare at barneintervjuer lar seg gjennomføres med dataspilling som samtalestøtte (se artikkel 1).

Motstand i samtaler med barn bør kanskje ikke takles med unnamanøver, men utnyttes som en ressurs, en spire til nye og innovative løsninger i stil med Aaslands (2014a) beskrivelse av samarbeid som løsninger ingen hadde tenkt på tidligere.

3.4 Det dialogiske perspektivet i samarbeid: Å stille seg åpen for den andres tolkninger av «saken»

Barnesamtaler og kommunikasjon er en viktig «oppgave» i samarbeidssituasjoner med barn i barnevernet. «Den som er ansvarlig for å høre barnet må snakke med ham eller henne» (Forskrift om medvirkning og tillitsperson, 2014, § 6; 1.ledd). I dette avsnittet vil jeg gå nærmere inn i teori om dialogisk og monologisk kommunikasjon.

I barnevernarbeid kan det være hensiktsmessig å veksle mellom dialogisk og monologisk kommunikasjon med barn. Når en barnevernarbeider skal informere barnet om barnevernets oppgaver og bekymringsmeldingen som foreligger, vil det være praktisk å begynne monologisk med å gi informasjon og forklare. I barnevernloven (1992) § 6-3 heter det at barnet skal «informeres», og likedan heter det i barnekonvensjonen (1989) at barnet har rett til å motta opplysninger (artikkel 13). Samtidig er det viktig å nevne at den monologiske samtaleformen har klare begrensinger i en kontekst som barnevernet. Barnet har rett til å ytre seg i egen sak og i forhold som vedrør vedkommende barn (Barnekonvensjonen, 1989; Artikkel 12; Barnevernloven, 1992; § 6-3). Det betyr at samtaler basert på dialog er nødvendig for å oppfylle lovens krav. Dialogformen er også viktig for at barnet skal kunne forstå og danne seg en mening (Gjems, 2009; Strandbu & Vis, 2008), men også fordi barnet kan ha andre synspunkter og erfaringer enn de voksne som er involvert i «saken». Barnevernarbeidere som fyller talerommet med sin egen stemme, kan gå glipp av viktige opplysninger fra barnet.

Ifølge Gadamer (2004) er dialog en søken etter felles forståelse. Vi prøver å forstå hvordan det den andre sier, kan være fornuftig ut fra den andres perspektiv. Om vi virkelig vil forstå den andre, prøver vi å nærme oss den andres perspektiv og forsterke de argumentene vedkommende har (s. 292). I en ekte dialog vil forståelse være et resultat av felles innsats, alle må være villige til å justere argumentene sine (Gadamer, 2004, s. 371). Vi utveksler synspunkter om saken, og om vi er heldige ender vi opp med en felles forståelse; vi evner å gi uttrykk for det vi har forstått som om vi var én person (Gadamer, 2004, s. 388). Gadamer (2004) hevder at genuine samtaler er noe «we fall into» eller «become involved in». Vi kan ikke vite på forhånd hva som kommer ut av en samtale; utfallet kan bli forståelse eller mangel på forståelse. Å forsøke å forstå hva den andre sier, er å forstå hva saken handler om, ikke føle som den andre (s. 385).

Gjems (2009) referer til monologen som enveis og autoritær; en «samtaleform» der en av partene kan og vet noe og forsøker å overføre dette budskapet direkte til den andre. Gjennom

å opptre monologisk formidler jeg også at budskapet ikke skal motsies. Tjenesteutforming i regi av barnevernet kan lett bli en arena for monologisk formidling til barnet og vice versa. Å skape rom for dialoger kan være krevende både av hensyn til tiden som er til rådighet for kontakt og samarbeid, og fordi dialog handler om å lytte; ikke bare å få sagt hva en selv har på hjertet. I barnevernloven § 6-3 heter det blant annet at barnet skal informeres og gis anledning til å uttale seg. Da er det ikke gitt at barnevernarbeideren velger den dialogiske kommunikasjonsformen; det går godt an å forholde seg monologisk. Barnevernarbeideren overbringer informasjon til barnet, og barnet formidler sine synspunkter tilbake uten at det dermed skapes en «dialog» mellom aktørene, og oppdraget er utført. Poenget med dialogen er å forstå sammen og lære av hverandre, noe som innebærer toveis kommunikasjon og åpenhet for den andres synspunkter. I dialogen er aktørene innstilt på å lytte til hverandre, og ikke først og fremst gi fra seg fra et budskap. Den profesjonelle monologen kan lett få stor plass i velferdsarbeid fordi forholdet mellom partene er asymmetrisk. De profesjonelle har makt i rollen som voksen, fagperson og ekspert. Barnet og foreldrene som er avhengige av tjenester, settes i en underlegen posisjon. Å tre inn i dialogen med «maktsterke» voksne, kan av mange barn og foreldre føles skremmende (mer om dette i artikkel 4). Åpenhet om omsorgssvikt og egne problemer kan bli opplevd som et svik, når barnet i neste omgang erfarer at det mot sin vilje må flytte i fosterhjem. Dialoger kan bli en ulv i fåreklær å la eventyret om Rødhette og ulven (Kvale, 2014).

Monologen kan kanskje brukes av og til i et samarbeid, for eksempel når partene har behov for å informere eller forklare noe til de andre. Når det er sagt, er det først og fremst dialoger eller dialogisk kommunikasjon som skaper samarbeid. Når Gjems (2009) beskriver dialogen, skriver hun at «dialoger er møtesteder der vi konstruerer kunnskap og forhandler om mening» (s. 92). Når budskapet kommer i en dialogisk form (motsatt monologisk form), gis mottaker en mulighet til å være deltagende, og partene skifter hele tiden på rollen som taler og mottaker. Dialogen er et «tenke sammen-rom», begge parter kan vinne ny innsikt idet deltageres tanker og ord veves sammen (Gjems, 2009).

Å kommunisere dialogisk er også verdsatt som prinsipp og praksis innenfor sosialpedagogisk tenkning. P. Petrie (2011) har blant annet benyttet betegnelsen sosialpedagogisk kommunikasjon der hun knytter begrepet an til den dialogiske samtaleformen; forstått som det å konstruere mening og skape livsmening sammen. Hun forstår forholdet mellom barn og fagfolk som en pedagogisk relasjon og argumenterer for at denne er forskjellig fra en terapeutisk relasjon. I pedagogiske relasjoner er felles læring og utvikling et viktig

anliggende. Pedagogen er også åpen for å lære av barn; det handler om å dele perspektiver og konstruere ny mening og kunnskap sammen. Fagfolk som slutter seg til sosialpedagogisk tenkning og praksis, er en type medvandrere, ikke en terapeut, men en dialogisk praktiker. Smith (2012) har formulert det på denne måten: «Workers and those they work with become co-constructors of meaning or ‘fellow-travelers’ in journeys of growth» (s.13). P. Petrie (2011) bruker metaforen «living space» og plasserer fagfolk og barn i samme rom, både konkret og i overført betydning. Gjennom å se barn og fagfolk som en gruppe, er sosialpedagogikken oppsatt på å motvirke opplevelsen av «oss» og «dem». Det er gruppen som møtes til felles innsats, og som gruppemedlemmer er alle likestilt med rett til å delta og bli hørt. Denne holdningen og praksisen grunner seg på erkjennelsen om at forskjellige perspektiver gjør en gruppe eller et fellesskap «rikt» og kreativt. Stephens (2013) utfyller det dialogiske perspektivet i sosialpedagogikken med å knytte an til begrepet samarbeid (cooperation). Han definerer kommunikasjon i sosialpedagogisk arbeid som diskusjon og samarbeid med mål om felles forståelse (s. 108).

3.5 Det sosialpedagogiske «felles tredje»-perspektivet i samarbeid

Et viktig funn i denne avhandlingen var nytteverdien av at fagfolk evnet å engasjere seg i lek og aktiviteter med barna. Jeg har allerede vært inne på teori som diskuterer fordeler og ulemper med samtale-støttende aktiviteter og hjelpemidler (Artikkel 1). I dette avsnittet skal jeg vise hvordan begrepet det felles tredje i sosialpedagogisk teori kan bidra til økt forståelse av at lek og aktiviteter kan fungere fellesskapsbyggende og styrke samarbeidet mellom barn og fagfolk i oppfølgingsnettverket. Først vil jeg redegjøre for det sosialpedagogiske perspektivet.

3.5.1 Hva er sosialpedagogikk?

En gjennomgang av litteratur har vist at denne tilnærmingen er vanskelig å avgrense, og det finnes ulike definisjoner (Gjertsen, 2003, 2010; Kornbeck, 2013; Kyriaco, Stephens & Sundaram, 2009; Stephens, 2009; Storø, 2008). I norsk kontekst dukket sosialpedagogikken opp som fag ved barnevernpedagogutdanningen i 1973.⁸ Til sammenligning var den norske

⁸ 2-årig barnevernpedagogutdanning ble et utdanningstilbud i Norge i 1963 (Messel & Terum, 2014).

sosionomutdanningene sterkt inspirert av den anglo-amerikanske case work-tradisjonen i oppstarten (Messel & Terum, 2014). Da myndighetene utredet en utvidelse av barnevernpedagogutdanningen i 1975, ble det hentet inn inspirasjon fra det sosialpedagogiske paradigmet i land som Danmark og Tyskland, der den danske sosialpedagogikken ble et forbilde for oss i Norge (den norske barnevernpedagogutdanningen). Utvalget avgrenset følgende definisjon for faget sosialpedagogikk og sosialpedagogisk arbeid:

«Sosialpedagogikk er læren om hvordan psykologiske, sosiale, materielle forhold og ulike verdiorienteringer fremmer eller hindrer individets eller grupperes samlede utvikling og vekst.» (NOU 1975:32, s.25). Stephens (2009) beskriver den norske sosialpedagogikken som en omsorgsoppgave rettet mot vanskeligstilte barn og familier. Gjertsen (2010), som har gitt et betydelig bidrag til forståelsen av den norske sosialpedagogikken, definerer dagens moderne sosialpedagogikk som å handle om analyse av sosiale problemer, valg av strategi, tiltak og hjelp for å fremme sosial inkludering av barn, unge og familier (s. 290).

Sosialpedagogisk virksomhet stiller ifølge Gjertsen (2010) blant annet store krav til yrkesutøveren om å handle relasjonsbyggende, myndiggjørende, omsorgsgivende og samarbeidende i møte med barn og familier. Hämäläinen (2003) har skrevet om sosialpedagogikken på denne måten: «this orientation can be defined in terms of developing a pedagogical approach to address social problems and social need, which are connected to the process of the integration of the individual in society» (s.76). Han refererer blant annet til Böhnisch 1997 og forklarer det sosialpedagogiske paradigmet på denne måten: «the basic idea of social pedagogy is to promote people's social functioning, inclusion, participation, social identity and social competence as members of society» (s.76). Det som kjennetegner sosialpedagogikken, er med andre ord pedagogisk arbeid og tilrettelegging for å få alle med i fellesskapet.

Kornbeck (2013) mener også at det er mulig å avgrense hva sosialpedagogikk er, og på lignende måte som Hämäläinen hevder han at sosialpedagogikk går ut på å forebygge og bote på menneskers sosiale problemer. Ifølge Kornbeck (2013) er utgangspunktet for virksomheten pedagogikk, altså en forståelse av menneskelig utvikling som foregår gjennom læringsprosesser i form av oppdragelse, undervisning og informasjon. Han forstår begrepet læring som noe mer enn skolefaglig kunnskap. Å lære seg sosiale ferdigheter og tilegne seg kunnskaper om menneskelig samhandling er vel så nødvendig. Ifølge Kornbeck (2013) er det å «rette feil og mangler» hos den andre mindre viktig, siden sosialpedagogikken er lite opptatt av de patologiske aspektene ved menneskelige problemer. Han hevder at den

sosialpedagogiske tilnærmingen har en kritisk holdning til instrumentelle problemløsninger, idet den nærmer seg det enkelte menneskets livsutfordringer som en læringsprosess ut ifra en genuin respekt for det enkelte menneskets verdi og betydning i fellesskapet/samfunnet.

3.5.2 Det felles tredje

Begrepet «det felles tredje» er en nyttig og interessant konstruksjon innenfor den sosialpedagogiske tilnærmingen. Det referer til situasjoner der barn og fagfolk er sammen om en felles aktivitet (ThemPra Social Pedagogy Community Interest Company, 2015). Det kan i prinsippet være hvilke som helst aktiviteter som skjer i løpet av en dag, en uke eller et år; leksearbeid, måltider, lek, ferieturer, fotballspilling eller andre kreative aktiviteter. Poenget er at aktiviteten har et potensial utover det å fungere som tidsfordriv eller bare gjøre noe. Så lenge målet er å fordype relasjoner og lære sammen, blir aktiviteten i praksis et felles tredje. Profesjonell autentisitet og barne-sentrering er også et krav. Begge skal ha glede og interesse av aktiviteten, hvilket betyr at barn og fagperson må samarbeide om valg av aktivitet. Hensikten med en felles tredje aktivitet er læring, vekst og utvikling for alle som deltar, barn og fagfolk. Å være sammen om en aktivitet kan være med på å balansere styrkeforholdet mellom barn og fagperson. Barnet får også sjansen til å være den som «kan», og kanskje lære den voksne noe nytt (ThemPra Social Pedagogy Community Interest Company, 2015). En felles tredje aktivitet kan bidra til å skape felles fokus og engasjement; for eksempel om pannekakesteking eller spill. Aktivitetene kan bli til arenaer for relasjonsbygging og dialog (P. Petrie, 2011, s.79). Smith (2012) beskriver hvordan felles aktivitet kan fremme likeverd: «thorough joint involvement in an activity expert and novice roles might be reversed or at least rendered less pronounced» (s. 8). Husen (1996) beskriver hvordan det å være felles om en reise eller en arbeidsoppgave kan bidra til å avlaste og lette en dårlig relasjon mellom fagperson og barn i døgninstitusjoner. Å være felles om en aktivitet som ligger utenfor selve forholdet mellom de to, kan gi begge en mulighet til å slappe av og legge bort maktkampene og konfliktene for en stund. Det felles tredje kan romme den negative energien og la den få utløp gjennom opplevelsen av godt fellesskap. Det betyr at når en aktivitet bringes inn på samarbeidsarenaen, enten dette er i et stormøte som i ansvarsgrupper eller i mindre settinger som når barnet og barnevernarbeider treffes på kontoret eller hjemme hos familien, øker mulighetene til fellesskap, relasjonsbygging og dialog. I denne avhandlingen har jeg benyttet det sosialpedagogiske perspektivet og det felles tredje for å tydeliggjøre at aktiviteter og pedagogisk bruk av samtalestøttende hjelpemidler kan styrke samarbeidet mellom barn og fagfolk.

4 Metodisk tilnærming

4.1 Innledning

I denne delen beskriver jeg metoden som har ledet frem til svar på hovedproblemstillingen og de fire del-problemstillingene i avhandlingen. Struktureringen av kapp og artiklene følger tradisjonelle «regler» for vitenskapelig tekstproduksjon, men i praksis har forskningsprosessen vært et samspill mellom de ulike delene teori, empiri, analyser (Wadel, 1991). Jeg har anlagt et kvalitativt design i denne studien. Slike studier er velegnet når hensikten er forståelse av enkeltpersoners opplevelser og fortellinger om bestemte fenomen. Denne studieformen gir forsker en mulighet til å undersøke sosiale fenomen i dybden; oppdage nyanser og variasjoner fremfor å undersøke hvor utbredt og representativt et fenomen eller et problem er hos en bestemt populasjon i samfunnet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Tilnærmingen faller inn under det Kvale og Brinkmann (2009) benevner som kvalitativ intervjuforskning. Kunnskapen som skapes, er basert på forholdet mellom forsker og intervjuperson.

Utfordringen med en slik tilnærming er de mange valgmuligheter forsker har når det gjelder utformingen av selve intervjuet og analyser av empirien i etterkant. Jeg lot meg inspirere av narrativ forskning og metodologi under oppstarten av arbeidet med avhandlingen og anla en form for narrativ intervjuing. Etter at datamaterialet fra barn og foreldre var samlet inn, viste det seg at mengden narrative sekvenser var svært varierende. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å kombinere to analyseformer; narrativ analyse og tematisk innholdsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2009). På den måten ble det mulig å benytte hele datasettet og analysere svar fra alle barna og foreldrene. Narrativ analyse er en case-orientert form, noe som krever varsomhet med tanke på at barnet ikke blir gjenkjent. Anonymiseringen var krevende siden utvalget barn er lite og hentet fra mindre kommuner.

Under prosessen med å tolke og forstå egne intervjuerfaringer og intervjudata har jeg støttet meg til den hermeneutiske og konstruktivistiske forskningstradisjonen. I avsnittene 4.5 og 4.6 gjør jeg rede for avhandlingens vitenskapsteoretiske ståsted. Her kan leserne bli nærmere kjent med tankegods og prinsipper som har fungert som vitenskapsteoretiske ledetråder under forskningsprosessen. Jeg kommer nærmere inn på hermeneutikken og konstruktivismen, siden dette er kunnskapsmodeller som har utviklet seg i flere retninger og tatt ulik form (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Metodekapitlet begynner med en redegjørelse for måten jeg har gått frem på under arbeidet med innhenting av relevant litteratur og forskning. Deretter følger en kort gjennomgang av

mine oppfatninger om hvordan barnevernet og andre tjenester tilrettelegger for samarbeid med barn. Etterpå kommer en redegjørelse for starten på samarbeidet med kommunene og opptakten til avhandlingen. Videre følger to avsnitt om avhandlingens vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter beskriver jeg arbeidet med rekruttering av informanter, presenterer utvalget og redegjør for datainnsamlingen og analysen. Etterpå følger et avsnitt der jeg drøfter metodiske og etiske utfordringer. Til slutt gir jeg en kort redegjørelse for samarbeidet med medforfattere om artikler.

4.2 Arbeidet med innhenting av litteratur og forskning

God forskning skapes i samspill med relevant litteratur og kunnskap som allerede er forsket frem (Silverman, 2014). Jeg har innhentet litteratur flere ganger under arbeidet med avhandlingen. Måten jeg har orientert meg i litteratur på har variert. Jeg har gått igjennom litteraturlistene i bøker, rapporter, offentlige utredninger og vitenskapelige artikler. I tillegg har jeg foretatt elektroniske søk i databaser som for eksempel Google Scholar, nettbiblioteket til Bufdir, NTNU universitetsbibliotekets søketjenester BIBSYS/Oria og i bibliotekets artikkel-databaser. Jeg har også fått innspill til relevant litteratur gjennom peer review-prosessen i forbindelse med artikkelpublisering.

I de første innledende rundene med litteraturinnhenting, som foregikk i perioden med temafordypning i 2013 og datainnsamling våren 2014, søkte jeg for det meste etter norske publikasjoner. Jeg prøvde meg frem med elektroniske søk i Oria og Google Scholar på søkerord som: «barn», «samarbeid», «samhandling», «tverrfaglig samarbeid», «brukermedvirkning», «deltagelse», «barnevern», «skole», «PP-tjeneste» og «helsesøster». Gjennomgangen viste at forholdet barn–fagfolk var et relevant tema for flere instanser som bisto barn med tjenester i Norge.

Trollvik (2012) har for eksempel intervjuet barn med astma og funnet indikasjoner på at helsepersonell og lærere ikke snakker med barna om redsel for sykdommen. Nordahl og Sørlic (1998) har gjort studier i skolen og gjort funn som tyder på at elever opplever å få lite ros av lærerne. De konkluderte blant annet med at gode relasjoner mellom lærer og elev var en god strategi for å forebygge problematferd i skolen. Sitter og Andersson (2005) fant at ungdommer med psykiske vansker er noe mindre tilfredse med tilbudet fra PP-tjenesten og skolehelsetjeneste, enn ungdommer generelt. Barn med erfaring fra barnevernet føler seg lite hørt. De etterlyser ansatte som var villige til å lytte til barn og skape et tillitsforhold, og legge til rette for samtaler (Myrvold et al., 2011). Sandbæk (2002) fant at barn i kontakt med ulike hjelpetjenester som PP-tjenesten, barnevernet og psykisk helsevern, ikke fikk anledning til å

komme frem med egne meninger om problemer og ressurser i familien. Funn i studiene viste at det norske velferdsapparatet synes å stå overfor flere utfordringer når det gjelder samarbeidet mellom fagpersoner og barn. Det synes å være mangler knyttet til relasjonsbygging, samtaler med barn og medvirkning/deltagelse. Med utgangspunkt i denne første orienterende runden med litteraturgjennomgang, gikk jeg i gang med datainnsamling fra barn.

Da jeg var ferdig med datainnsamlingen fra barn og godt i gang med analyser av intervjuer og utkast til artikkel 2 og 3 utover høsten 2014, gikk jeg i gang med å søke etter litteratur for andre gang. Inspirert av grounded theory (GT) og en plan om å forske abduktivt prøvde jeg å jobbe med datamaterialet ut fra empirien og fylte på med teori og forskning underveis. Barna fortalte om kontakt med profesjonelle i barnevernet, skolen, PP-tjenesten og helseinstitusjoner. Noen ganger var de glade og tilfredse med samarbeidet, andre ganger ikke. Siden samarbeid mellom barn og fagfolk synes å være en utfordring for flere instanser enn barnevernet, kunne det vært interessant å ha sett empirien i lys av forskning fra ulike instanser som skole, PP-tjeneste og helsetjenester. Jeg innså imidlertid ganske raskt at det ble for tidkrevende med et bredt søk som omfattet flere instanser, og jeg valgte å avgrense søket til barneverntjenesten som kontekst. Mitt faglige engasjement knytter an til barnevernet og utfordringer denne instansen har med inkludering av barn i barnevernvernsarbeidet generelt og oppfølging spesielt.

I denne andrerunden med litteraturinnhenting våren 2015 gjennomførte jeg først et søk på norsk i Oria og Google Scholar med ordene «deltagelse», «samarbeid», «samhandling» og «barneverntjenesten». Etterpå samarbeidet jeg med bibliotekar og fikk hjelp med systematiske søk i artikkel-databaser. Jeg benyttet meg av søkeord som «barn», «barnevern», «deltagelse», «tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid», samt lignende ord på engelsk; children/adolescent, child welfare/child protection, participation og interprofessional collaboration. Det ble gjennomført systematiske søk i tolv databaser: Norart, Svemed+, Idunn og Eric, Embase, PsychInfo, Cinahl, Medline, Scopus, Sage Premier, Academic Search Elite og Taylor & Francis.

Inspirert av Malmedal, Iversen og Kilvik (2015) utviklet jeg inklusjons- og eksklusjonskriterier som ble brukt til å sortere ut ikke-relevante referanser. Sentralt blant disse kriteriene var blant annet inklusjon av artikler på nordisk og engelsk, publisert i vitenskapelige tidsskrift, studier der barn har vært deltagende i tverrfaglig samarbeid eller deltatt i samarbeidet med enkelttjenester, samt en tidsbegrensning på studier utgitt i perioden 2000–

2015. Artikler om samarbeid med barn i for eksempel barnehagen, familievernet og krisesentrene ble ikke inkludert, og artikler som handlet om samhandling med babyer, ble ikke tatt med. Jeg startet med å ha barn fra åtte år og oppover som et inklusjonskriterium, men gikk etter hvert bort fra dette kravet fordi jeg erfarte at forskningslitteraturen som handlet om samarbeid med barn i barnevernet, var begrenset. Jeg vurderte det som mer aktuelt å inkludere all slags forskning jeg fant om samarbeid med barn, uten å være så streng med alderskriteriet.

Våren 2016 tok jeg nok en runde med søk i artikkel-databaser. Jeg ønsket å fylle på med mer litteratur under arbeidet med artikkel 3. Denne gangen ble det søkt i langt færre baser (Idunn, Norart og Scopus). Listen med søkeord ble utvidet med ordene partnership, collaboration, professional, respect, equality and recognition og tilsvarende på norsk.

Enda en runde med litteratursøk ble foretatt vår og tidlig høst 2017, for å få en oversikt over forskning om foreldres perspektiver på barneverntjenestens samarbeid med barn. Det ble søkt etter norsk og internasjonal forskning publisert de siste ti årene på nett via Google Scholar, NTNU universitetsbiblioteket gjennom søketjenesten Oria og i artikkelbasene Idunn, Norart og Scopus, samt i tidsskrifter som Norges Barnevern, Fokus på familien, Nordisk sosialt arbeid og Tidsskrift for velferdsforskning. Det ble benyttet søkeord som:

«foreldreperspektiv», «samarbeid», «samtale», «barn», «barnevern», «barneverntjenesten», «profesjonelle» og kombinasjoner som «foreldresamarbeid» og «barnesamtalen». Tilsvarende søkeord ble tilpasset på engelsk.

4.3 Forsker på eget felt – forforståelser

Forestillinger vi har om et fenomen på forhånd, fungerer som en ramme når vi skal tolke og forstå nye hendelser og fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). En forsker starter sjeldent med blanke ark (Johannessen et al., 2011), heller ikke jeg. Selv om jeg har jobbet med litteraturen og orientert meg i aktuell forskning stykkevis uten å gå for dypt inn i andres forskning i forkant av datainnsamling (se avsnitt 4.2 ovenfor), kan jeg på ingen måte hevde at jeg har stilt med blanke ark. Mine forforståelser er kunnskap og oppfatninger om den/de andre og den sosiale settingen jeg har utforsket og som jeg har brukt til å tolke og forstå den sosiale virkeligheten jeg har vært eksponert for gjennom arbeidet med avhandlingen.

Jeg er utdannet barnevernpedagog og har jobbet i praksisfeltet i flere år, før jeg begynte yrkeskarrieren som lektor i akademia året 2000. Min arbeidserfaring som barnevernpedagog knytter seg blant annet til miljøterapi og saksbehandling i barneverntjenesten. I de første årene

av min yrkeskarriere da jeg jobbet som miljøterapeut, var jeg mye sammen med barn og var med på aktiviteter sammen med dem. Overgangen ble stor da jeg våren 1991 begynte å jobbe i barneverntjenesten, og var nødt til å finne ut av samarbeidet med foreldre og barn innenfor rammene av en byråkratisk kontekst. Noe av det første jeg reagerte på, var hvor lite kontakt tjenesten hadde med barn. Men ettersom årene gikk og jeg kom inn i de samme rutine som mange av mine kollegaer, erfarte jeg at det meste av arbeidstiden var fylt opp med avtaler og møter som handlet om samarbeid med foreldre, kollegaer internt og eksternt i andre instanser og tjenester. Jeg slo meg etter hvert til ro med å jobbe mye «annenhånds» og ikke være så mye i kontakt med barna. Samtidig har jeg også hele tiden følt meg litt feig, fordi muligheten til mer kontakt med barna var der, men likevel prioriterte jeg andre gjøremål. Fra tid til annen tok jeg mer kontakt med barna for å lære dem bedre å kjenne. Samtidig var det ofte enklere å gi seg i kast med «voksen-samarbeidet».

Etter at jeg ble lektor har jeg undervist i barnesamtaler, barns medvirkning, saksbehandling og vært med på forskning der jeg har intervjuet barn (Clifford, Fauske, Lichtwark & Marthinsen, 2015; Husby, 2008). Interessen for å snakke med barn er et engasjement jeg har hatt hele veien etter at jeg var ferdig utdannet som barnevernpedagog i 1985, både i yrkeskarrieren og i frivillig arbeid. Erfaringer og kunnskaper jeg har tilegnet meg gjennom årenes løp har vært med på å forme de verdiene, holdningene, følelsene og forestillingene jeg møtte praksisfeltet med. Verdimeisig var jeg sterkt forankret i respekten for barns rett til deltagelse slik den fremkommer i Barnekonvensjonen, artikkel 12. Mine holdninger når det gjelder barns deltagelsesrettigheter i offentlige saksbehandling var på sett og vis urokkelige. Jeg følte meg lite «nådefull» i møte med meg selv og andre som slurvet med, eller også «droppet», kontakten med barn. Når det gjelder barnevernets praksiser, forestilte jeg meg at mange i tjenestene var lite ivrige på samarbeid og samtaler med barn. Samtidig var jeg også forventningsfull til om tjenestene hadde begynt å legge mer vekt på samarbeidet med barn i dagens praksiser, sammenlignet med da jeg selv jobbet i feltet for snart tjue år siden.

4.4 Møtet med praksisfeltet og veien mot en avhandling

Forskningsdelen som jeg har hatt ansvaret for under arbeidet med avhandlingen, har blitt utviklet innenfor rammene av et offentlig finansiert kvalitativt forskningsprosjekt med tittelen: «Samhandling om og med barn og unge i vanskelige livssituasjoner». Midlene til prosjektet kom via tidligere HiST (Høgskolen i Sør-Trøndelag), i dag NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Målet med prosjektet var å prøve ut et tettere samarbeid mellom praksisfelt, forskning og utdanning for å utvikle kunnskap om samhandling i

velferdsarbeid for barn med sammensatte behov. Det ble anlagt et ressursfokus i den hensikt å lære av suksessfulle praksisforløp. Hovedhensikten med prosjektet har vært å utvikle kunnskap som kunne styrke kommunene i arbeidet med tjenesteutforming til barn og familier med sammensatte behov.

Prosjektet ved HiST, i dag NTNU, etablerte et forsknings- og utviklingssamarbeid med tre mindre landkommuner i Midt-Norge vår og høst 2013. Behovet for kunnskapsutvikling er ofte større i mindre kommuner med små fagmiljø, enn by- og bynære kommuner med rik tilgang på kvalifisert arbeidskraft og geografisk nærhet til Universitet og høyskoler. Mindre barneverntjenester kan ha problemer med å hankses med kompliserte saker (Riksrevisjonen, 2011-2012). Alle de tre kommunene som ble kontaktet, ønsket å gi bidrag inn i et samarbeidsprosjekt om å bedre tjenestene til barn med sammensatte behov. De var spesielt opptatt av å lære av gode praksiser og suksesshistorier.

Tjenesteyting til barn med sammensatte behov involverer en rekke personer; fagfolk, barn, foreldre og andre ikke-faglige støttepersoner i familiens nettverk. Nettverket av personer som samarbeider, er ofte komplekst. Jeg avgrenset avhandlingen, som var en del av HiST(NTNU)-prosjektet, til å handle om samarbeidspraksiser mellom barn og fagfolk (i oppvekst- og tjenesteinstanser). Mangler knyttet til samarbeidet med barn er et problem i barnevernet; barnedeltagelsen er mangefull i det kommunale så vel som i det statlige barnevernet (Helsetilsynet, 2012; Statens helsetilsyn, 2017). Det kan virke som om barn med sammensatte behov er særlig utsatt. Statens helsetilsyn har funnet svikt i samarbeidet mellom barnevern og helse- og sosialtjenester i kommunene. Samarbeid er enten fraværende eller det blir ikke fulgt opp. Tilsynet frykter at barn med samordna bistandsbehov ikke mottar rett hjelp til rett tid (Statens helsetilsyn, 2009). Barn i barnevernet med sammensatt problematikk og som trenger bistand fra flere instanser, synes med andre ord å være dobbelt utsatt siden samarbeidet mellom barnevernet og de andre instansene fungerer dårlig og barnevernet strever med å inkludere barna på generelt grunnlag i tillegg.

HiST(NTNU)-prosjektet ble godkjent og fikk tillatelse til behandling av personopplysninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS pr. 29. april 2013 (se vedlegg 1) og foregikk i perioden høsten 2013 til 2017. Godkjenningen omfattet innhenting av data fra ansatte, barn og foreldre, herunder tillatelse til individuelle intervju med barn og foreldre, samt fokusgruppeintervju med ansatte. Siden utvalget ansatte, barn og foreldre som har bidratt med informasjon er lite, er kommunenavnene anonymisert (kommune A, B og C) av hensyn til konfidensialitet og kildebeskyttelse.

Jeg var knyttet opp mot HiST-prosjektet, i dag NTNU, som stipendiat i perioden 2013–2016, og deltok på til sammen syv samarbeidsmøter (fordelt på de tre kommunene), før jeg gikk i gang med datainnsamling. Jeg møtte ledere og fagpersoner fra ulike instanser: barneverntjenesten, skolen, barnehagen, helsestasjon, PP-tjenesten, kommunepsykologen og helse- og omsorgstjenesten.

I samarbeidsmøtene med kommunene ble forestillingene jeg hadde om at tjenestene var lite ivrige på samarbeid og samtaler med barn, utfordret og justert: «Barn og foreldre er til stede i møte når vi (barneverntjenesten) diskuterer, og barn helt ned til 7 år deltar» og «Jeg (ansatt i skole) har ikke tenkt så mye på om barnas eget perspektiv må frem, foreldres perspektiver er derimot viktig» (Utdrag fra møtereferat i kommune A; 05.02.2013). Jeg forestilte meg at ansatte i skolen var mer ivrige på å inkludere barna i et samarbeid om oppfølging, enn barnevernet. Disse uttalelsene kan tyde på det motsatte; hvilket var en positiv overraskelse, og jeg ble utfordret på mine forforståelser om at ansatte i barnevernet ikke gjør nok for å få til et samarbeid med barn i sakene. Etter dette møtet ble jeg enda mer forventningsfull og spent på hva barn og foreldre kom til å fortelle i intervjuene. Hvilke erfaringer har barna med deltagelse i møter, og hvordan forstår foreldrene barnas deltagelse i samarbeid om oppfølging?

Videre ble også forestillinger jeg hadde om at fagfolkene prioriterte samarbeidet med foreldrene fremfor barna, utfordret og nyansert. Ansatte i kommune B refererte for eksempel til at «barnesamarbeid» ble vanskelig, med mindre fagfolkene kom godt overens med foreldre, storesøsken og besteforeldre. Dette innspillet ble en spore til refleksjon over hvordan samarbeidet med enkeltbarn kan stå og falle med måten fagfolkene håndterer samarbeidet med hele familien på. Jeg begynte å reflektere over om ikke jeg var vel mye opphengt i barns individuelle deltagelsesrettigheter, siden jeg var så lite opptatt av, eller nysgjerrig på, forelderrollen i barnesamarbeidet. Jeg ble oppmerksom på at den sterke interessen jeg hadde for barnet som samarbeidspartner, hadde ført til at jeg nærmest ignorerte foreldrene. Jeg begynte å tenke mer over hvordan lojalitetsforventninger fra familiemedlemmer kan påvirke barnet i samarbeidssituasjoner.

Antagelser jeg hadde om at fagfolk i barnevernet mangler kompetanse i samtaler med barn, ble også kraftig utfordret. Fagfolkene i kommune B og C refererte til at de mestret kunsten å samtale med barn godt, og flere hadde deltatt i opplæring. Flere barnevernarbeidere hevdet blant annet at tjenestene la mye vekt på barnesamtaler i dag og at fagfolk snakket mer og mer med barn. Forforståelser jeg satt med om at fagfolk i barnevernet snakker lite med barn og

mangler kompetanse, ble utfordret. Sett fra deres ståsted var tillatelse eller samtykke til samtaler et større problem, fordi mange foreldre avsto tilbudet om støttesamtaler med barnet. Noen barn hadde også dårlig erfaring med bestemte fagpersoner, og siden barneverntjenestene hadde få ansatte å spille på, var det vanskelig å erstatte vedkommende med en «ny» fagperson. Noen hevdet at barnesamtaler kunne bli en belastning for barnet, særlig når foreldrene ikke ønsket kontakt, med barnevernet for eksempel. Erfaringene som ble delt, ble nok en øyeåpner, og jeg innså at det å ha personlig kontakt og gjennomføre samtaler med barnet var mer komplisert enn det jeg hadde vært villig til å erkjenne så langt. Jeg begynte å tenke mer over at det å tilby familien samtaler med barnet, kan skape redsel. Jeg ble mer bevisst på at barnevernet ikke alltid oppleves som en «hjelpinstans» for barn og foreldre (se mer om dette i artikkel 4).

Endelig ble også forestillinger jeg hadde om at barnevernarbeid eller «saksbehandling» er lite kreativt tilrettelagt med tanke på inkludering av barn, både bekreftet og justert. Når det gjelder bruken av ansvarsgrupper, for eksempel (av noen ansatte omtalt som samarbeidsmøter), reflekterte ansatte i kommune A over at disse møtene burde kunne gjøres mer barnevennlige. Det ble foreslått at møtene ble omdøpt til barnemøter og at barna fikk hjelp til å sette dagsorden og invitere deltagere. Dette kan tyde på at noen barneverntjenester har begynt å tenke annerledes når det gjelder kontakten med barn, og at tjenesten er klar over at samarbeid med barn om oppfølging krever andre samarbeidsformer enn når samarbeidet inkluderer bare voksne deltagere (foreldre/fagfolk).

Ansatte i kommune A mente også at profesjonelle i tjenester for barn bør være dyktige på relasjonsarbeid. Evnen til å møte barn med anerkjennelse ble nevnt spesielt. Stabilitet i personalgruppen var en tredje viktig faktor som ble nevnt. I møte med denne omsorgsfulle innstillingen til kontakten med barn ble mine forestillinger om at tjenestene ikke er nok opptatt av å inkludere barna, utfordret nok en gang. Jeg var klar for å utforske de gode praksiseksempelene, dog ikke på bekostning av barn og foreldres eventuelle erfaringer med udugelig og dårlig profesjonelt velferdsarbeid.

Samlet sett ble min interesse for å utforske samarbeidet mellom barn og fagfolk tatt vel imot og støttet som et viktig utviklingsområde for tjenestene. Da jeg ønsket å innhente data fra barn og foreldre, var de ansatte spente på tilbakemeldingene og i hvilken grad jeg evnet å balansere positiv og negativ kritikk fra brukerne. Jeg fikk inntrykk av at tjenestene vegret seg for negative tilbakemeldinger.

4.5 Avhandlingens hermeneutiske posisjon

Hermeneutisk vitenskap baserer seg på tolkning som kunnskapsform. Kunnskapsinteressen er å forstå den andre og det livet som leves (Ödman, 2007). Denne forskningstradisjonen har utviklet seg i flere retninger og tatt ulik form (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Jeg har lent meg på den eksistensielle hermeneutikken der Gadamer har vært en viktig bidragsyter. Gadamer (2003a) hevder at det vi kan forstå, er den andres meninger eller meningen i en skriftlig fremstilling; vi kan ikke tenke og føle som den andre. Vi hensetter oss ikke til forfatterens sjelelige tilstand når vi forsøker å forstå hva den andre har ment med en skriftlig eller muntlig fremstilling. Målet er felles forståelse av saken. Gadamer (2003a) stilte seg kritisk til den objektiviserende hermeneutikken hvor målet var at man skulle forstå den andre på en empatiserende måte (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Dette skillet har vært nyttig under kontakten med barna og foreldrene, og under arbeidet med de transkriberte intervjuetekstene. Jeg har ikke hatt ambisjoner om å se og oppleve de sosiale relasjonene på samme måte som barna og foreldrene. Å bli som et barn og tenke som et barn er etter min mening umulig for voksne. Det som derimot er mulig sett ut fra mitt ontologiske ståsted, er økt felles forståelse av saken; i denne avhandlingen en større eller dypere forståelse av hvilke elementer som fremmer eventuelt hindrer samarbeid, sett med barn og foreldres øyne og erfaringer.

Gadamer legger vekt på at vi mennesker forstår nåtiden, fortiden og fremtiden ut ifra den kulturen og de tradisjonene vi er vokst opp med og lever i. Vi er selv en del av den historiske utviklingen som pågår. Vi bærer med oss en forforståelse av de fenomen vi vil utforske (Benton & Craib, 2011). Gadamer (2003a) har kalt dette for-dommer og for-meninger som vi bringer med oss i møte med fremstillingen av en situasjon, enten den er skrevet ned eller er i muntlig form. Basert på Gadamer (2003a) er det viktig å være mottakelig for hvordan de transkriberte intervjuetekstene kan ha en annen mening enn det jeg umiddelbart forstår ut fra mine for-dommer og for-meninger. Denne formen for mottakelighet handler om å være bevisst på egne for-meninger og for-dommer. Det er ikke et mål å være nøytral i møte med de transkriberte intervjuetekstene. Det som gjelder er å bli sin egen forutinntatthet bevisst, slik at tekstene blir synlige med sin «annerledeshet».

I arbeidet med analysene av de transkriberte intervjuene, har det vært en hovedoppgave å forstå hva barn og foreldre har ønsket å formidle, og jeg er ydmyk for at jeg kan ha misforstått eller rett slett ikke forstått budskapet deres. Det har vært flere utfordringer. Jeg var både fagperson (barnevernpedagog og universitetslektor) og forsker, mens barna og foreldrene var privatpersoner. Hvordan evnet jeg som forsker og fagperson å forstå det private og personlige

budskapet? I disse komplementærrollene representerte vi hver våre tradisjoner og kulturer. Barn og foreldre var forankret i den lokale barne- og foreldrekulturen i sine respektive kommuner, mens jeg var en representant både for forskningstradisjoner og fagtradisjoner.

Den kunnskapen jeg (artikkel 1) og mine medforfattere (i artikkel 2, 3 og 4) har skrevet frem, er basert på våre perspektiver i møte med informantene og intervjuetekstene. Den er både muliggjort og begrenset av våre erfaringer og vår kunnskap om feltet. Andre forskere og de som leser avhandlingen, kan være både enige og uenige i tolkningene. I en hermeneutisk tradisjon er all kunnskap perspektivistisk. Ifølge Gadamer (2003b) vil menneskets mulighet til å definere en situasjon være begrenset av vedkommendes eget ståsted (s. 159). Jeg var ute etter å forstå barn og foreldres meninger og argumenter i fortellingene. Idet jeg lener meg på hermeneutisk teori, er forståelse et møte mellom ulike eller flere horisonter som smelter sammen og gir utvidet eller ny innsikt (Benton & Craib, 2011). En horisont er ifølge Gadamer (2003b) alt du ser fra et bestemt utsiktspunkt. Hvis vi anvender dette ordet på menneskets tanke, kan vi snakke om smal horisont, utvidet horisont og ny horisont. Ordet horisont beskriver hvordan menneskets tanker er bundet til forutinntatthet samtidig som det har mulighet til et spekter av utsyn som gradvis utvider tanken og forståelsen (ss. 159–160).

Jeg erfarte at møtet mellom ulike horisonter ble en utfordring. Denne flettingen, eller sammensmeltingen, var en krevende prosess som tok tid; mine for-meninger og for-dommer møtte mostand. Det tok tid før jeg evnet å la min kunnskap og mine erfaringer spille sammen med barnets kunnskap og erfaringer. Et eksempel er intervjuene med Peter, som jeg har skrevet om i artikkel 1. Når jeg reflekterer over det som hendte i etterkant, blir det mer og mer tydelig for meg at jeg med mine for-meninger hindret intervjuprosessen mer enn jeg støttet opp under den i det første intervjuet. Jeg var ikke tilstrekkelig bevisst på mine egne private verdier og holdninger til barn generelt og utsatte barn spesielt. I min iver etter å legge til rette pedagogisk for barneintervju ble kunnskapen og erfaringen om dette en begrensning. Jeg hadde lagt en plan om intervjuing først, dataspill og lek etterpå. Jeg evnet ikke å ta inn Peters perspektiv om at dataspilling kunne være et velegnet pedagogisk hjelpemiddel eller støtte til hans fortelling om spilling som jeg etterspurte. Når jeg holdt fast på min fremgangsmåte, ble Peter motvillig, og samarbeidet om å skape fortellinger fungerte dårlig. Da jeg endelig erkjente min egen motstand og sluttet å overhøre guttens initiativ, fikk jeg erfare at barneintervju fungerte utmerket med lek i forkant, ja endog lek eller dataspilling mens intervjuet pågikk. I ettertid kan jeg se at mine holdninger til Peter var styrt av holdninger til utsatte barn, som jeg ikke hadde tatt et ordentlig oppgjør med. Dette var «skamfulle» tanker

om at utsatte barn eller barn i kontakt med barnevernet er mer uansvarlige og mindre samarbeidsorienterte enn barn flest; jeg bar også på en ubevisst mistillit. I etterkant kan jeg se at Peter var samarbeidsorientert og villig til å bidra i intervjuet. Min mistenkeliggjøring av Peter om at han ønsket å spille eller leke bort intervjuet, ble gjort til skamme i det andre intervjuet (igjen, se artikkel 1 for en gjennomgang av hendelsen og kunnskapen som ble skapt).

4.6 Avhandlingens konstruktivistiske perspektiv

Avhandlingen er basert på et konstruktivistisk syn på den sosiale verden eller virkeligheten. Med utgangspunkt i denne forskningstradisjonen har jeg gått ut ifra at den sosiale verden er en menneskelig konstruksjon. Det finnes ingen sosial verden der ute som eksisterer uavhengig av det enkelte menneskets sanser og språkbruk. Mennesker er formbare og tilpasningsdyktige skapninger. Det finnes ikke én avgrenset sosial verden, det er mange (Moses & Knutsen, 2012). Basert på dette perspektivet har jeg tolket hvordan barn og foreldres meninger om samarbeidet med profesjonelle aktører formes i det sosiale samspillet som utspiller seg i en avgrenset og lokal sosial setting, påvirket av holdninger, tradisjoner og praksiser i faget for øvrig, både nasjonalt og internasjonalt. Jeg har forsket på den sosiale verdenen slik den «appears to people who find themselves situated in different contexts» (Moses & Knutsen, 2012, s.199). Hvert barn og forelder tolker og forstår seg selv ut ifra samspillet med de menneskene de møter, enten de deltar som informanter i forskning eller mottar offentlige tjenester. Det betyr at jeg ser intervjuprosessen som en konstruksjonsprosess, der fortellinger og svar skapes gjennom sosial interaksjon. På lignende vis betrakter jeg analysene og resultatene som er skrevet frem, som nok en sosial konstruksjon, formet i et samspill mellom forsker, andres forskning og teoretiske perspektiver. Jeg lener meg på Moses og Knutsen (2012), som har sagt dette om konstruktivismen: “Each world is created by human beings – not in the sense that human consciously set about building their world from some original blueprint, but in the sense that this world has evolved as a result of human interaction in society, through history, with ideas, using language» (s. 200).

Med denne forankringen ønsker jeg å markere at jeg stiller meg kritisk til den naturalistiske forskningstradisjonen innenfor samfunnsvitenskapen. Denne tradisjonen anlegger et syn på «sosialverden» som ligner naturvitenskapen. Forskere som lener seg på denne tradisjonen, tar utgangspunkt i at det finnes en virkelig verden der ute; en sosial verden som eksisterer uavhengig av sansene våre. Den epistemologiske tenkningen er at det finnes lover eller sosiale lover i den sosiale virkeligheten på samme måte som det finnes naturlover i den fysiske

verden, og at forskningen bør foregå på lignende vis som i naturvitenskapen. Kunnskapen om disse forholdene er tilgjengelig gjennom årsaksforklaringer, deduksjon og empiriske bevis (Moses & Knutsen, 2012). Idealet for samfunnsvitenskapen etter denne malen er å komme opp med nøytrale og objektive forklaringer på sosiale fenomen (Silverman, 2014).

Mitt konstruktivistiske ståsted betyr likevel ikke at jeg fornektet tanken om at menneskelige felleskap er regulert eller «styrt» av ulike sosiale normer og koder. Jeg støtter meg til Moses og Knutsen (2012), som hevder at konstruktivistene kan godta at den sosiale verdenen er fylt med gjentakelser og regelmessigheter, likevel holder de fast på at dette er sosiale mønstre konstruert gjennom samhandling (s. 201). På den måten er min kunnskapsforståelse basert på moderat konstruktivisme.

Konstruktivisme er et samlebegrep for mange retninger innenfor det fortolkende paradigmet i vitenskapen. Mik-Meyer og Järvinen (2005) skriver at man ikke kan adskille konstruktivisme fra hermeneutikk på en absolutt måte. Jeg skriver avhandlingen inn i det konstruktivistiske kunnskapssynet for å tydeliggjøre at jeg stiller meg kritisk til det positivistiske forskningsidealet i samfunnsvitenskapen (Sohlberg & Sohlberg, 2009). Innenfor positivismen tenkte man at det fantes en sosial og objektiv virkelighet i samfunnet som det var mulig å avdekke. Idealene for en forsker var å komme opp med nøytrale og objektive forklaringer på sosiale fenomen (Silverman, 2014). Styrken med den konstruktivistiske epistemologien er vektleggingen av hvordan-spørsmål fremfor hva-spørsmål om sosiale fenomen. Denne retningen vektlegger hvordan dette hva som foregår («what's going on») i den sosiale verden blir forstått som i hverdagslivet (Silverman, 2014, ss. 24 og 26). I denne avhandlingen handler det om å forstå hvordan normene og kodene blir skapt gjennom samhandling. Hvordan oppstår for eksempel anerkjennelse og krenkelse av barn i profesjonelt samarbeid der barn deltar? (se artikkel 3). Hvordan kan for eksempel barns medvirkning/deltagelse «spire og gro» i profesjonelt samarbeid med barn? (Artikkel 2).

4.7 Utvalgskriterier og erfaringer med rekrutteringsarbeidet

Som grunnlag for avhandlingen har jeg intervjuet et begrenset utvalg barn og foreldre. Små utvalg er typisk i kvalitative studier. Det som gjelder er utfyllende informasjon fra få personer (Johannessen et al., 2011; Patton, 2002). Et begrenset antall personer er et relativt begrep. Jeg vurderte at et utvalg på femten familier var tilstrekkelig og overkommelig, tatt i betraktning den tiden som var avsatt til arbeidet med avhandlingen.

Når det gjelder utvalgsriterier, ble barn og foreldre rekruttert ved hjelp av strategisk utvelgelse (Johannessen et al., 2011). Målet var å komme i kontakt med familier i barnevernet med rik erfaring fra samarbeid om tjenesteutforming til barn (Patton, 2002). I samarbeid med barneverntjenestene ble det utviklet tre kriterier: i) barn og foreldre som har eller har hatt oppfølging fra barneverntjenesten, enten hjelpetiltak og/eller omsorgstiltak på grunn av kompleks problematikk som for eksempel skoleproblemer, rus, vold, fysiske, psykiske og sosiale vansker og foreldrekonflikter, ii) barn og foreldre som har hatt oppfølging fra minst én annen tjeneste/instans i tillegg til barnevernet, iii) barn i alderen syv til femten–seksten år.

Jeg ville i utgangspunktet undersøke dagens praksiser og intervju barn og foreldre om erfaringer og opplevelser de sto midt oppe i. Jeg tenkte at det ville være mer relevant for barn og foreldre å snakke om «ferske» erfaringer enn å se tilbake på hendelser de kanskje hadde lagt bak seg. Tilbakeskuende intervju kan også være en utfordring for hukommelsen; detaljer går lett tapt med årenes løp. Samtidig hadde jeg i mente at noen barnevernfamilier kan ha lite overskudd igjen til kontakt med flere offentlighetspersoner og at deltagelse i forskning kan bli opplevd som enda en «ting» å stille opp på, og føles som en belastning. Det ble derfor gitt åpning for å inkludere familier med avsluttet sak i barnevernet, dog ikke eldre enn to år, for i størst mulig grad å unngå at viktige hendelser hadde gått i glemmeboken.

Jeg planla for spredning i alder innenfor intervallet syv til seksten år. Øvre grense på femten–seksten år ble satt for å signalisere at de store ungdommene fra seksten år og oppover ikke var med i målgruppen. Barn som deltar i barnevernforskning er ofte større barn, fra seksten år og oppover (Bratterud & Storhaug, 2008; Paulsen, 2017; Thrana, 2015). Mine ambisjoner var imidlertid å få med i utvalget også yngre barn. Nedre aldersgrense ble satt idet jeg lente meg på § 6-3 i Lov om barneverntjenester, der det fremkommer at barn som er fylt syv år, skal informeres og gis mulighet til å uttale seg før det tas avgjørelse i sak som berører ham eller henne.

Rekrutteringsarbeidet forgikk i samarbeid med barneverntjenestene i samarbeidskommunene A, B og C, og ansatte tok på seg oppgaven med å overlevere kontaktinformasjonspakker⁹ til foreldre. Brevet til barn ble utformet på en personlig måte, med en kort tekst og et hyggelig bilde av forskerne. Jeg ønsket å gi barna en første mulighet til å bli litt «kjent» med oss to som skulle intervju¹⁰ (se vedlegg 2). Det viste seg at rekrutteringsarbeidet ble svært krevende og måten rekrutteringen forløp på kan ha påvirket utvelgelsen av informanter, og dette vil jeg utdype nærmere. Siden deltagelsen fra barna var grunnet på samtykke fra foreldre/foresatte og barna selv (se vedlegg 1), ble barna og foreldrene på sett og vis «silt» to ganger. Først av de ansatte i barnevernet som bestemte hvilke barn og foreldre de tok kontakt med, og så av foreldrene som enten ivret for at barna lot seg intervju eller også var svært skeptiske. De ansatte var godt kjent med saksmengden på sitt kontor og hadde i utgangspunktet de beste forutsetninger for å «plukke ut» barn og familier med kompleks problematikk. Samtidig ble også «utplukkingen» overlatt de ansattes faglige skjønn, og det kan ha påvirket valget av aktuelle informanter bevisst eller ubevisst. De ansatte kan for eksempel ha «plukket» frem samarbeidsorienterte og «føyelige» familier fremfor familier i opposisjon og konflikt med barnevernet. Jeg har tidligere gjort rede for at tjenestene vegret seg for å bli belyst på en negativ måte. I en hektisk og krevende arbeidshverdag der oppgaven med å rekruttere informanter ble nok et gjøremål, kan det tenkes at de ansatte gikk etter kandidater de anså som villige og reflekterte. Siden metoden for datainnsamling var barneintervjuer, er det rimelig å tro at de ansatte tok hensyn til og vurderte barnas modenhet, utviklingsnivå og evne til verbal kommunikasjon. Verken jeg eller prosjektleder i HiST-prosjektet var involvert i utvelgelsen som ble gjort av barneverntjenestene. Barneverntjenestene og foreldrene fungerte som doble portvakter, men også som døråpnere idet de fikk mulighet til å ha kontakt og motivere barna for deltagelse. Det ble bestemt at tjenesten plukket ut åtte til ti familier hver til å begynne med. Jeg har for øvrig ikke kjennskap til hvor mange saker med kompleks problematikk som barneverntjeneste hadde å velge iblant totalt.

⁹ Brev til foreldre med kontaktinformasjon og samtykkeerklæringer, pluss separate informasjonsbrev til barn og ungdom med samtykkeerklæringer

¹⁰ Meg og leder for HiST (i dag NTNU)-prosjektet

De første familiene ble kontaktet høsten 2013, og jeg håpet at interessen for å delta ble stor nok til å velge ut fem familier fra hver kommune. Men det kom få svar tilbake, og jeg tok kontakt med barneverntjenestene på e-post og telefon for å orientere meg om fremdriften i arbeidet med overlevering av kontaktinformasjon. Jeg erfarte imidlertid at tjenestene hadde lite tid til kontakt. Lederne var mye opptatt i møter og diverse gjøremål, og da jeg endelig fikk kontakt, kunne det hende at arbeidet med rekruttering hadde blitt liggende på grunn av sykemeldinger og arbeid med akuttsaker. Jeg ble frustrert og kjente at tilliten jeg hadde til barnevernlederne om forskningssamarbeid ble satt på prøve. Jeg lærte meg å være tålmodig og forståelsesfull, men jeg var også nødt å stille krav i henhold til oppgaven de hadde tatt på seg med å snakke med aktuelle familier og dele ut kontaktinformasjon.

I henhold til tidsplan for innhenting av data fra barn lå det an til forsinkelser. Jeg vurderte at det var behov for tiltak for å få fortløpende i rekrutteringsarbeidet og øke antallet informanter. To tiltak ble satt i verk. Det ene var en justering av prosedyrer for førstegangskontakt mellom foreldre og forskere der det ble søkt NSD om tillatelse til at ansatte kunne videreformidle navn og telefonnummer direkte til forskerne når foreldrene samtykket til deltagelse (se vedlegg 3). Med denne prosedyren på plass ble det lettere å verve interesserte familier, og flere sa seg villig til å bli kontaktet. Etersom jeg var i mangel på informanter, var det fristende å legge litt ekstra press på de foreldrene som virket usikre og tilbakeholdne med å tillate barneintervju og snakke med barnet om å la seg intervju. Samtidig vocket jeg meg vel for ikke å opptre utilbørlig. Jeg mener imidlertid at det å øve et mildt press på foreldrene om å motivere barna til å delta kan forsvares. Det er viktig at også barns stemmer blir hørt i barnevernforskning. Det andre tiltaket var å purre familier som hadde fått overlevert kontaktinformasjonspakker. Tiltakene førte til flere informanter, men jeg kan ikke utelukke at noen foreldre og/eller barn kan ha følt seg litt presset til å stille opp, siden de ble kontaktet på nytt om å svare på henvendelsen de hadde mottatt.

Det har vært vanskelig å ha full oversikt over hvor mange familier barneverntjenestene var i kontakt med underveis. Fra e-postkontakt og telefonsamtaler har jeg oppfattet at de tre barneverntjenestene kontaktet tjueto familier til sammen, men det var bare femten familier som samtykket til kontakt med forskerne. Blant disse familiene oppfylte alle foreldrene utvalgs-kriteriene; de hadde ett eller flere barn i alderen syv til seksten år som var under oppfølging fra flere instanser. Jeg satte min lit til at jeg skulle lykkes med å rekruttere minimum ett barn fra hver familie.

Til sammen var det tjueen barn som oppfylte utvalgskriteriene, men dessverre var det flere som falt fra. Fem barn ble uaktuelle fordi barnet selv ikke ønsket å delta. Fem andre ble heller ikke aktuelle, fordi foreldrene unnlot å overlevere kontaktinformasjon og spørre barna. Disse foreldrene fryktet at intervjuene skulle bli en belastning for barna. Det siste barnet frafalt fordi forskerne ikke klarte å få til en avtale med familien og barnet. Jeg satt igjen med ti barn. Jeg måtte erkjenne at arbeidet med rekruttering av familier og barn ble betydelig mer krevende enn det jeg hadde forventet eller håpet på. Jeg bestemte meg for å avslutte arbeidet med rekruttering av flere barneinformanter, selv om antallet ble stående på ti barn.

En siste mulighet var å få tjenestene med på å rekruttere familier med avsluttet sak i barnevernet, men jeg innså at tidsplan og progresjon i arbeidet med avhandlingen ikke tillot mer tidsbruk på rekrutteringsarbeid. Jeg var allerede tre til fire måneder forsinket i forhold til opprinnelig fremdriftsplan. Det ble også frafall blant foreldrene i de femten familiene. I fem familier ble avtale om foreldreintervjuing stadig forpurret, og tiden avsatt til datainnsamling rant ut. Foreldrene i disse familien klarte kanskje ikke å si nei, eller de hadde et ønske om å delta, men klarte likevel ikke å finne tid og rom for å gjennomføre. Det ble tilslutt foreldre fra ti familier som stilte til intervju. De andre tretten familiene som hadde mottatt kontaktinformasjon, hørte jeg aldri noe fra.

4.8 Kjennetegn ved utvalget barn og foreldre

Utvalget informanter ble til slutt ti barn og fjorten foreldre fordelt på tre kommuner. Barna var i alderen ni til sytten år under datainnsamlingen våren 2014, og det var like mange gutter som jenter; fire yngre barn mellom ni til tolv år, og seks eldre mellom femten og sytten år.

Fire gikk på barneskolen, tre på ungdomsskolen, to i første videregående, og en var lærling i bedrift. Jeg har valgt å benytte betegnelsen barn fordi alle barna var under myndighetsalder. Alle barna var etnisk norske. Jeg hadde opprinnelig satt en øvre aldersgrense på seksten år, men inkluderte likevel et barn som fylte sytten i perioden for datainnsamling. Jeg vurderte det som uetisk å ekskludere vedkommende siden vi hadde etablert kontakt og var i gang med intervjuer. I tillegg var jeg svært opptatt av å beholde vedkommende barn, da han/hun fremsto som meget ordrik og reflektert. Informasjon om at aldersgrensen var passert kom frem under et av intervjuene.

Blant foreldrene var det fire par og seks aleneforeldre. Blant disse var det noen foreldre som deltok uten at barna deres var med på intervjuer, og motsatt, barna deltok, men ikke foreldrene. Det ble til slutt fem familier hvor både barn og foreldre lot seg intervjuer. I studier med små utvalg lokalisert i små kommuner er detaljering og konkretisering en utfordring med

hensyn til konfidensialitet og anonymisering. Jeg har derfor lagt vekt på å beskrive kjennetegn ved barn og foreldre samlet sett, mer enn å knytte kjennetegn opp mot hver informant individuelt. Av samme hensyn har også alle barna som omtales i avhandlingen fått fiktive navn, og jeg har heller ikke gitt nærmere informasjon om hvorvidt noen av barna var søsken eller halvsøsken.

Samlet sett var barneinformantene en gruppe barn med ulike utfordringer i livet. Eksempler på problematikk knyttet til barna var mobbing, ADHD-diagnose, lærevansker, psykiske vansker, ensomhet eller mangel på venner, tvangstanker, spiseproblematikk, omsorgssvikt. Blant foreldrene var det eksempler på utfordringer knyttet til rus, psykisk helse, vold, arbeidsledighet og økonomiske problemer. Relasjonelle problemer mellom barn og foreldre var også typisk, samt utfordringer i forholdet til jevnaldrende.

Alle barna var under oppfølging fra barneverntjenesten og hadde, eller hadde hatt, oppfølging fra andre instanser som skolevesenet, PP-tjenesten, BUP (dvs. psykisk helsevern for barn og unge) og allmennlegen. Ingen av barna refererte til kontakt med helsesøster, bortsett fra et barn som hadde kunnskap om at denne tjenesten var en mulig hjelpeinstans. Det ble som allerede nevnt ikke aktuelt å rekruttere familier med avsluttet sak i barnevernet.

Tiltakene i regi av barneverntjenesten¹¹ var fosterhjem for tre av barna. De var i alderen ti til seksten år og begge kjønn var representert. De syv andre barna, som var i alderen ni til sytten år, hadde hatt ulike hjelpetiltak som støttekontakt, weekend-hjem, støtte-/oppfølgings-samtaler, flippover¹², MST¹³ og familieråd. De andre instansene som var eller hadde vært involvert, hadde bistått med samtaler, leksehjelp, tilpasset opplæring og alternativt opplæringsår, utredninger, diagnostisering, behandling, skoletilbud i regi av BUP-klinikk og fast oppfølging hos allmennlege.

Rekken med fagfolk barna hadde hatt kontakt med var lang: barnevernarbeider, lærer eller kontaktlærer, skolerådgiver, miljøterapeut, rektor, PP-rådgiver, psykolog, allmennlege og

¹¹ Informasjon fra barn og foreldre. Det er ikke innhentet informasjon fra barneverntjenesten.

¹² Flippover er et tiltak i barnevernet som vektlegger nettverksarbeid med barn og familier

¹³ MST står for multisystemisk terapi og er et tiltak i barnevernet rettet mot ungdom med alvorlige atferdsproblemer

ulike fagpersoner i BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk). Når jeg også inkluderer gruppen ufaglærte, var enda flere offentlighetspersoner involvert: skoleassistent, støttekontakt, weekend-foreldre og fosterforeldre. Det formelle nettverket knyttet opp mot barna varierte fra lite til stort (se tabell a).

Klynger av barn	Offentlig personnettverk Lite	Offentlig personnettverk Medium	Offentlig personnettverk Stort
2 barn	4 offentlige hjelpere		
6 barn		6–8 offentlige hjelpere	
2 barn			11 offentlige hjelpere

Tabell a: Klynger av barn fordelt på lite, medium og stort offentlig personnettverk

Foreldrene utdypet det offentlige kontaktnettet og refererte i tillegg til kontakt med politiet, statens barnehus, familievernkontoret, helsestasjon, psykisk helsevern for voksne og NAV¹⁴.

4.9 Datakilder: Intervju med barn og foreldre

Jeg har anvendt intervjudata fra barn og foreldre og mine egne erfaringer med barneintervju i avhandlingen. Barneintervjuene (artikkel 2 og 3) og de metodologiske forskererfaringene (artikkel 1) er vektlagt som «primærkilder». Foreldreintervjuene (artikkel 4) er brukt til å dra inn foreldreperspektivet på fenomenet samarbeid mellom fagfolk og barn. Foreldrenes erfaringer og syn har bidratt til å utfylle og understøtte flere av de aspektene som barna har vært opptatt av.

Jeg utviklet en intervjuvariasjon som jeg har kalt tematisk narrativ intervjuing, der jeg trekker veksler på det semi-strukturerte intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009) og narrativ intervjuing (Riessman, 2008). Epistemologien i disse intervjuformene er kunnskap skapt i samspill mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2009; Riessman, 2008), hvilket

¹⁴ NAV – norsk arbeids- og velferdsforvaltning som består av den statlige arbeids- og velferdsetaten og kommunens sosialtjenester.

samsvarer med det vitenskapsteoretiske perspektivet i denne avhandlingen, som er eksistensiell hermeneutikk og konstruktivisme. En særlig styrke med det semi-strukturerte intervjuet er vektleggingen av samtale om temaer, fremfor spørsmål eller «utspørring». Et intervju med mange spørsmål kan gi den som blir intervjuet, en opplevelse av å bli satt på prøve eller være oppe til eksamen, som om intervjuer sitter med fasiten. Samtaleformen derimot, kan bidra til å utjevne asymmetrien og gjøre det lettere for intervjuperson å meddele seg i en fortellende form.

Styrken med narrativ intervjuing er dets nærhet til menneskers naturlige måte å meddele mening og kunnskap på (Mishler 1986 i Kvale & Brinkmann, 2009, s.165). Ifølge Gubrium og Holstein (2012) er det å lage fortellinger måten vi mennesker kommuniserer våre erfaringer til hverandre på. Ifølge Riessman (2008) er narrativ intervjuing å stimulere intervjupersoner til utvikling og fordypning av fortellinger, fremfor å forvente korte og generelle svar. Gjennom anerkjennende blikk, småkommentarer og oppfølgingsspørsmål kan forsker oppmuntre den som blir intervjuet til å utdype hendelser og episoder vedkommende er i gang med å fortelle om. På den ene siden kreves det at forsker er villig til å legge egne interesser og agendaer til side og følge intervjupersonen inn i fortellingen. Samtidig erkjennes det faktum at forsker påvirker innholdet i fortellingen gjennom å forfølge noen hendelser fremfor andre. Fortellingen som trer frem, er et produkt skapt gjennom et samarbeid mellom forsker og intervjuperson (Riessman, 2008). Når intervjuet blir formet som et samarbeid, blir også den maktsvake i situasjonen, intervjupersonen, mer myndiggjort. Narrativ intervjuing har mye til felles med «the active interview» (Holstein & Gubrium, 1995), som også har vært en inspirasjonskilde i denne avhandlingen. Holstein og Gubrium (1995) vektlegger samtalen om temaer og nedtoner bruken av forhåndsformulerte spørsmål. Ifølge dem er temaer og spørsmål i intervjuet retningsgivende. Måten intervjuer ordlegger seg på, er ikke avgjørende; å vise engasjement og være lyttende er vel så viktig. Intervjuoppgaven handler om å invitere til og assistere produksjon av fortellinger, og spørre på en måte som åpner opp de fortellingene som er meningsfulle for intervjupersonen. I henhold til Hydén (2014) er narrativ intervjuing velegnet i møte med sårbare og utsatte informanter.

Foreldreintervjuene ble planlagt og gjennomført over samme lest som barneintervjuene, og det ble utviklet en temaguide barn og ungdom (se vedlegg 4) og en foreldreintervjuguide¹⁵ (se vedlegg 5). Men siden barneintervjuene utgjør studienes hoveddatamateriale, har jeg prioritert å fordype datainnsamlingen fra barn videre i dette avsnittet. Bruken av intervjudata fra foreldre er begrenset til svar på spørsmål om tematikken samarbeid barn og profesjonelle.

Jeg utviklet en barne- og ungeguide med fire temaer (se vedlegg 4): 1) Fortell om hva du liker å gjøre om dagene 2) Fortell om hva du opplever stressomt/vanskelig, 3) Fortell om kontakt du har med personer som jobber for at barn og unge skal ha det bra. 4) Fortell om hva du gjør for at vanskeligheter skal bli mindre eller borte. I tilknytning til tema 3 utviklet jeg et sett med tentative oppfølgingsspørsmål som for eksempel: Hvem er de voksne som du har kontakt med? Hva synes du om kontakten? Blir du lyttet til? Helt til slutt ble barna spurt om hvilke råd de hadde til voksne som arbeider for at barn skal få det bedre. Temaene i guiden ble utviklet på bakgrunn av de første innledende rundene med litteraturgjennomgang, samt tentative mål og problemstillinger i oppstarten av studien. Jeg startet bredt i 2013 og hadde en plan om å utforske barnas samarbeidserfaringer, ressurser, problemforståelser og problemløsningsstrategier. Jeg la også planer om å sammenligne intervjudata fra barn med intervjudataene fra foreldre og fagfolk. Jeg erfarte imidlertid underveis at jeg ønsket å konsentrere kunnskapsutviklingen til å handle om samarbeid mellom barn og fagfolk. Barna har fortalt om gleder og bekymringen i hverdagen generelt (hjemme, på skolen og i fritiden), men disse «temafortellingene» som er knyttet spesielt til intervju spørsmål 1, 2 og 4, har ikke vært analysert eksplisitt med tanke på tematisk kunnskapsproduksjon. Samtalene om disse temaene har likevel ikke vært bortkastet bruk av tid. For det første har gjennomføringen av intervjuene i seg selv generert metodologisk kunnskap om barneintervjuet (se artikkel 1 og 2). Barnas fortellinger om vennerelasjoner, interesser og fritidsaktiviteter som gav glede i hverdagen, har vært en viktig påminnelse om at denne gruppen barn i barnevernet kan ha mange ressurser i form av for eksempel ferdigheter knyttet til stell og pass av dyr, omsorg for småsøsken, bruk av internett, PC og data, bilhold og reparasjoner med mere. Til tross for

¹⁵ Jeg sørget for at spørsmål om forholdet mellom fagfolk og barn ble bakt inn i foreldreguiden.

problemer og en vanskelig livssituasjon, var hverdagen også fylt med relasjoner og aktivitet som skapte glede. Ressursfortellingene ble en god motvekt til mine innerste forforståelser som tenderte mot å plassere denne gruppen barn i kategorien marginaliserte, passive og dårlig integrerte.

Å intervju barn i forbindelse med forskning er ingen enkel oppgave, og jeg vurderte grundig hvordan jeg best kunne nærme meg intervju-oppgaven. Parallelt med utfordringer i forholdet mellom barnevernarbeider og barn kan maktbalansen mellom forsker og barn by på etiske og faglige utfordringer. Jeg tenker at forsker er i en maktsterk posisjon som myndig og «fagperson», mens barnet er i en «maktsvak posisjon» som umyndig uten profesjonell kunnskap. Relasjonen er i utgangspunktet asymmetrisk. Gjennom erfaring og kommunikasjonsteori var jeg oppmerksom på at personer i en maktsterk posisjon kan inneha definisjonsmakt som gjør det vanskelig for den maktsvake å snakke åpent om egne erfaringer (Bråten, 2004). Mangel på makt kan hindre fri og åpen tale i intervjuer. Barn lar seg også lett forlede av voksnes spørsmål og kan gi upålitelige svar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det er også individuelle forskjeller mellom barn; noen er ordrike, andre er fåmælte. Barn kan også ha ulike kommunikasjonsferfaringer med voksne. Noen barn har erfart positiv voksenkontakt og opplevd støtte og anerkjennelse, mens andre barn kan ha erfart overgrep og krenkelser i møte med voksne, slik tilfellet var for utvalget barn i denne studien. Å etablere et tillitsforhold kan by på utfordringer i møte med denne kategorien barn (Moshuss, 2012).

Å anvende hjelpemidler og være sammen om aktiviteter kan skape tillit og fremme kommunikasjon med barn i profesjonelle settinger (G. Eide & Rohde, 2009). Bruk av pedagogisk materiell er sterkt anbefalt i barneforskning (Manual-5, 2009). På lignende vis som jeg hadde gjort i prosjektet «Det nye Barnevernet» (Clifford et al., 2015, ss.200-204), utviklet jeg et visuelt samtalebrett (se vedlegg 4, s.6) med fire ikoner (bilder) som svarte til temaene i temaguide for barn og ungdom. Jeg hentet inspirasjon fra brettspill-verdenen og formet fire sirkler med et ikon i hver sirkel. Bildene eller illustrasjonene var kommunikasjonsikoner (emoticons) som finnes på PC, nettbrett, iPhone og Android-telefoner. Tanken med ikoner var å skape visuell gjenkjenning og få barna interessert i å være med på å «skape» fortellinger om de temaene som ikonene symboliserte. Jeg ønsket å etablere et felles anliggende som var å gjennomføre «spillet» eller intervjuet. Hensikten med «brettet» var å sette en ramme for innholdet og lede begge parter igjennom på en forutsigbar måte. Barna fikk velge hvilke ikoner eller tema de ville begynne med. Samtidig var plasseringen av ikoner på brettet valgt med hensikt. Tema-ikon 1 og 2 ble plassert først for å gi barnet god mulighet å

snakke om noe hyggelig og presentere seg, før samtalen om kontakten med hjelpepersoner ble fordypet. Tema-ikon 1 kom før tema-ikon 2 ut ifra et bevist valg om å balansere problembeskrivelser med et ressursfokus.

Basert på Andenæs (1991); Gamst (2011); Kvale og Brinkmann (2009); Langballe et al. (2010); og Riessman (2008) utviklet jeg også en barneintervjumanual som ledd i forberedelsene til gjennomføringen av intervjuer (Barn og unge intervjuet steg for steg, se vedlegg 4, ss. 2–5). Fra Gamst (2011) og Langballe et al. (2010) hentet jeg inspirasjon fra barnesamtalemodellen DCM – Dialogical Communication Method, og jeg adopterte ideen om å strukturere intervjuet i faser, og benytte den lett bydende formuleringen «fortell meg om!» Jeg støttet meg også til Andenæs (1991) sin versjon av livsformsintervjuet idet jeg ønsket at barna skulle fortelle om konkrete hverdagshendelser.

Jeg planla for to intervjuer med fire ukers mellomrom. De samme temaene ble utforsket i begge intervjuene. Hensikten med to intervjuer, del 1 og del 2, var å gi barna muligheten til å fordype fortellinger de hadde begynt på, eventuelt også presentere nye eller flere om de samme temaene. To intervjuer var også hensiktsmessig for å bli kjent, etablere kontakt og få tid til å avslutte kontaktforholdet. Denne formen for repeterende intervjuing har støtte hos Hydén (2014), som har utviklet intervjuvariasjonen «fortellerfokusert intervjuing» til bruk i forskning med kvinner utsatt for mishandling. Intervjuene er både retrospektive og her-og-nå-orienterte. Barna hoppet frem og tilbake i tid. Mia på seksten år gikk for eksempel helt tilbake til da hun gikk på barneskolen når hun skulle fortelle om kontakten med barnevern-ansatte. Sofie (mellom femten til sytten år) fortalte mest om erfaringer med hjelpeapparatet fra de tre siste årene.

Intervjuene ble gjennomført våren 2014, og forsker var alene med barna under intervjuene. De ble lagt til steder hvor det var mest praktisk for familien; på rommet til barnet, i stua, på biblioteket eller i eget rom på en restaurant, og det ble tatt hensyn til at forsker og barn ikke ble forstyrret mens intervjuene pågikk.

Samtale-brettet ble brukt i alle intervjuene. Flere av barna viste interesse for ikonene, og det virket som om bildene stimulerte interessen for å svare og fortelle. Noen av barna brukte også brettet til å orientere seg om overgangen fra et tema til et annet og om hvor mange tema som gjensto underveis. De pekte på ikonene og kommenterte hvilke som gjensto. Blikk-kontakten ble også mindre intens og påtrengende idet vi begge fikk god mulighet til å hvile blikk på brettet. En «barnevennlig» tilnærming ble tillempet under intervjuene, spesielt under

kontakten med de yngste. Intervjuer brukte for eksempel papirkjegledukker (Drugli & Engen, 2004) for å stimulere samtalen med de aller yngste; noe som syntes å gjøre det lettere for barna å identifisere fagpersoner og beskrive forholdet til dem. I tilfeller der barna virket slitne og mindre motivert for å fortsette intervjuet, ble det tatt pauser med lek og spill. Forsker og barn vekslet på å ta initiativ til aktiviteter som for eksempel tegning, stell av kjæledyr, hoppe på trampoline, dataspilling, mikado og metall-puslerier.

4.10 Analysen: Tilnærming og praktisk gjennomføring

I dette avsnittet beskriver jeg analysearbeidet i avhandlingen. Innledningsvis vil jeg poengtere at analysearbeidet begynte allerede med transkriberingen. Det er som kjent flere måter å fremstille et intervjumateriale på i tekstformat. Transkriberingen blir gjerne sett på som den første fasen i arbeidet med å skape vitenskapelig tekst. Det er ingen bestemte regler for hvor detaljert en transkripsjon skal være, det er mer et spørsmål om å gjøre valg (Johansson, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Alle intervjuer med barn¹⁶ og foreldre¹⁷ ble tatt opp med digital lydopptaker og transkribert fortløpende. Transkribering er å overføre intervjuer fra tale til tekst og rede grunnen for eksplisitte analyser senere i forskningsprosessen.

I denne forskningen sees kunnskapen som skapt i fellesskap, i et samspill mellom intervjuer og intervjuperson, spørsmål og svar har virket inn på hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009; Riessman, 2008). Med bakgrunn i denne kunnskapsforståelsen ble det lagt vekt på å lage en skriftlig tekst som synliggjorde dialogen mellom intervjuer og intervjupersoner. Det ble lagt vinn på å fremstille den muntlige talen mest mulig opprinnelig med detaljeringer som lyduttrykk av typen eh, mmm, åh og følelsesuttrykk som latter og pauser. Graden av detaljering er særlig vektlagt i barneintervjuene, som har hatt forrang som datakilde i avhandlingen. Stemmeleie, blick og gester er i liten grad inkludert. Barneintervjuene er transkribert kronologisk, og organisert som korte og lange tematiske avsnitt. Når intervjuperson og intervjuer har snakket seg «ferdig» om et tema og begynner på noe «nytt», blir dette markert med et nytt avsnitt. Jeg har også skrevet analytiske notater eller memos underveis mens jeg har transkribert. Foreldreintervjuene er transkribert fortløpende med

¹⁶ Jeg har selv transkribert alle barneintervjuene.

¹⁷ Foreldreintervjuene ble transkribert av innleid hjelp og leder i HiST (i dag NTNU)-prosjektet Randi Juul (ett intervju).

avsnitt mellom spørsmål og svar, men med mindre detaljering av lyduttrykk.

Transkriberingen genererte en stor mengde med data fra barn og foreldre.

Barneintervjumaterialet omfattet 357 sider med transkriberte tekster, og foreldreintervjuene omfattet 520 sider med transkriberte tekster.

Arbeidet med avhandlingen har pågått over år, og det har vært nødvendig å reformulere problemstillinger og gjøre avgrensninger underveis. Problemstillinger og intervjuguider som ble formulert tidlig i forskningsprosessen har gitt retning under arbeidet med datainnsamling, men den endelige hovedproblemstillingen i avhandlingen og de konkrete delproblemstillingene i artiklene har blitt til underveis. Jeg har for eksempel vært tro mot opprinnelig plan om å utforske samarbeidet mellom barn og fagfolk, men jeg har nedtonet tematikken om barns ressurser og problemforståelser som også var et fokus fra starten av.

Mange av barna fortalte utdypende om aktiviteter de satte pris på. Noen delte også problemer og reflekterte over løsninger på disse. Barns evne til å løse problemer og engasjere seg i positive aktiviteter er en viktig beskyttelsesfaktor i oppveksten. Ressursorientering er en viktig motvekt til problemorientering i velferdstjenestesamarbeid. Jeg har ikke prioritert å analysere barnedata om barns styrker og ressurser i hverdagen eksplisitt, men nøyte meg med å poengtere at ressursorientering er et viktig anliggende for barn i samarbeidssituasjoner (se artikkel 3). Opprinnelig plan om å sammenligne data fra barn med data fra foreldre og fagfolk¹⁸ ble også bare delvis realisert. Siden tiden til rådighet var knapp, avgrenset jeg meg til foreldrenes erfaringer med samarbeidet barn og fagfolk. Det hadde også vært interessant å gå nærmere inn på foreldrenes erfaringer med fagfolkene for egen del, men siden min hensikt var å sette søkelyset på samarbeidsformer når det gjelder barn, lot jeg det ligge. De profesjonelle samarbeidspartnerne, som barnevernarbeidere, lærer og andre, er ikke blitt hørt i denne avhandlingen. De kan ha hatt andre erfaringer enn barn og foreldre. Jeg har vært nødt til å avgrense og valgte å gi stemmen til tjenestemottakerne, ettersom også denne kunnskapen er viktig for praksisfeltet (Kelly & Smith, 2017). Metode-fortellingen i artikkel 1 representerer det profesjonelle perspektivet i denne studien.

¹⁸ Det ble gjennomført fokusgruppeintervjuer med profesjonelle i HiST (NTNU)-prosjektet. Jeg deltok sammen med leder Randi Juul og bidrog eksplisitt til at spørsmålet om samarbeidet med barn ble diskutert.

Intervjuer kan analyseres på forskjellige måter. Det som gjelder er å velge en fremgangsmåte som passer til problemstillingen og formålet med forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har benyttet narrativ analyse (artikkel 1 og 3) og tematisk innholdsanalyse (artikkel 2 og 4). Disse analysestrategiene har røtter i den fortolkende forskningstradisjonen og samsvarer godt med den hermeneutiske vitenskapsteoretiske tradisjonen.

4.10.1 Kort om narrativ teori og metode

Før jeg går i gang med å utfylle flere detaljer om analysearbeidet¹⁹, vil jeg gi en kort innføring i narrativ teori og metode, siden den metoden er nyere som kunnskapsform innenfor samfunnsvitenskapelig forskning (Johansson, 2005). Når det gjelder forskning i barnevernet har for eksempel Angel (2009); og Berg (2009) anvendt narrativ metodologi. Narrativ teori og metode blomstret opp på midten av 1980-tallet som en utfordring til den positivistiske forskningstradisjonen (Riessman, 2008). Narrativ metode og analyse er en tolkende aktivitet; det som tolkes er andre menneskers tolkninger av seg og den sosiale verdenen de deltar i. Vi konstruerer og kommuniserer vår oppfatning om verden, oss selv og andre, gjennom fortellinger (Johansson, 2005). Begrepet fortellinger, eller narrativer, som det også kalles i forskningslitteraturen, er ikke et entydig begrep og det finnes ulike definisjoner (Johansson, 2005). I avhandlingen har jeg forstått begrepet fortellinger synonymt med begrepet narrativer og tatt utgangspunkt i at narrativer er hendelser som henger sammen i tid og har en begynnelse og en slutt (Johansson, 2005). På denne måten har jeg i likhet med Riessman (2008) prøvd å skille mellom tale som blir til gjennom spørsmål og svarekvenser, og sekvenser som tar en narrativ form; «narrative is everywhere, but not everything is narrative» (s. 4).

Fortellinger brukt i forskning blir vitenskap gjennom tolkning og analyser. De er ikke selvforklarende i den forstand at de er som et vindu inn i den sosiale virkeligheten som undersøkes. Fortellinger blir komponert for et publikum, og de er basert på verdier og diskurser som råder i samfunnet og kulturen for øvrig (Riessman, 2008). Jeg opplever at min forståelse av fortellinger er under utvikling og begynner å ta form som en følge av arbeidet med denne forskningen. På den ene siden er jeg i likhet med Johansson (2005) tiltrukket av et

¹⁹ Analysen er også beskrevet i artiklene, teksten i dette kapittelet er en utfylling.

ontologisk ståsted i synet på fortellinger. Det betyr at jeg forstår den sosiale virkeligheten som å ha en fortellende form og at fortellinger er grunnleggende for menneskets eksistens og sosiale liv. Denne inngangen til «virkeligheten» var mitt utgangspunkt i møtene med barna og for så vidt også med foreldrene, men siden den narrative produksjonen av fortellinger om samarbeid mellom barn og fagfolk ble relativt liten i omfang fordelt på antallet informanter som deltok, var det nødvendig å supplere studien med flere analyseformer for å inkludere data fra foreldre og flere av de barna som hadde latt seg intervju. Jeg har med andre ord lent meg over mot et metodologisk syn og betraktet fortellingen som en vei, blant flere, inn til den sosiale virkeligheten (Johansson, 2005). Det betyr at jeg har sett på intervjumaterialet samlet sett som en kilde til kunnskap.

4.10.2 Narrative analyser

Det er anvendt en narrativ analyse i artikkel 1 og 3. I begge artiklene har jeg brukt den narrative analyseformen for å poengtere et budskap og forsøke å skape et engasjement hos leserne av artiklene. Jeg har lent meg på Riessman (2008), som sier at «Just as interview participants tell stories, investigators construct stories from their data» (s. 4).

Narrative analyser er en epistemologisk tilnærming som spiller godt sammen med den konstruktivistiske vitenskapsteoretiske tradisjonen som denne forskningen har som utgangspunkt. Fortellinger spiller på følelser og har en iscenesettende form, det er noe mer enn en oppramsing av episoder og hendelser (Riessman, 2008). Med det mål for øye at fortellinger kan være lærerike caser, har jeg konstruert fortellinger til «skrekk og advarsel» om hva som hindrer samarbeid, og eksemplariske fortellinger om hva som fremmer eller forbedrer samarbeid mellom fagfolk og barn.

I artikkel 1 har jeg vist hvordan forsker og barnet sammen klarte å overvinne motstand, skape rom for samarbeid og gi næring til narrative hendelsesbeskrivelser. Jeg har foretatt en narrativ tematisk analyse av interaksjonen mellom forsker og barn (Riessman, 2008) og formet en fortelling om narrativ intervjuing som både formaner og inspirerer til etterfølgelse. Narrativ tematisk analyse ligner på kvalitativ innholdsanalyse og er godt egnet for nybegynnere i faget. Metoden blir gjerne brukt til å identifisere tema og innhold i caser hver for seg (Riessman, 2008). Jeg har også holdt meg til «casen» Peter og analysert frem fire temaer som bidrog til å forme samarbeidet mellom meg og barnet på godt og vondt: 1) frykt- og stressfølelser, 2) forhandlinger og konfrontasjoner, 3) samarbeid på dagsorden og 4) skapelsen av livsfortellinger. Jeg har lent meg på Johansson (2005) åpne definisjon av narrativer for å skille

mellom «vanlig» og narrativ tekst i datamaterialet. Johansson (2005) har betegnet narrativer som hendelser som henger sammen i tid og har en begynnelse og en slutt.

I artikkel 3 har jeg med bakgrunn i intervjuene med Tylor og Sofie skapt to kontrasterende narrativer med det for øye å engasjere mine lesere følelsesmessig. «The warning story» er egnet til å skape sinne, protest og diskusjon, mens «The role model story» ligner på den kjente fortellingen om den barmhjertige samaritan. Fortellingene har et budskap til fagfolk og politikere og begge er egnet til refleksjon over fagfolks praksiser. Jeg har ikke vært ute etter historiske sannheter. Etterrettelighet når det gjelder faktabeskrivelser kommer i bakgrunnen ved bruk av narrativ analyse, det er hendelsen og konteksten slik barnet forteller om den, som er det sentrale. Det betyr for eksempel at når fortellingene om fagfolk glimrer med sitt fravær i intervjuene med barneinformant Pelle, kan jeg ikke trekke den slutningen at han ikke har hatt kontakt med fagfolkene, eller motsatt. Tylor og Sofie derimot, hadde mange fortellinger om fagfolkene.

Til forskjell fra artikkel 1 har jeg definert begrepet narrativer noe strammere under analysearbeidet med artikkel 3. Lik mange andre forskere før meg (Riessman, 2008) har jeg tatt utgangspunkt i Labov og Waletzky (1997) klassiske og paradigmatisk modell. Ifølge Labov og Waletzky (1997) vil en fullstendig fortelling ha seks elementer. Den begynner med et sammendrag eller en innledning (AB – Abstract) og fortsetter med en orientering (OR – Orientation), så følger en hendelse som driver handlingen fremover, et plot eller et vendepunkt (CA – Complicating action), deretter kommer det en vurdering der forteller kommenterer og gir uttrykk for følelser (EV – Evaluation), og til slutt følger en avrunding; en slags beslutning eller et vedtak (RE – Resolution); og helt til slutt lukkes fortellingen (Coda – utgang) (Labov & Waletzky, 1997; Riessman, 2008). Jeg har derimot ikke fulgt modellen konsekvent idet jeg lempet på den og tilpasset Riessman (2008) som mener at enheter med færre elementer og variert rekkefølge også kan forstås som narrativer.

Jeg fikk øynene opp for tematikken om barns erfaringer med etiske praksiser under arbeidet med sortering og kategorisering av datamaterialet²⁰. Tematikken er også berørt i artikkel 2, men gis et hovedfokus i artikkel 3. Jeg ble truffet av Tylor og Sofies opplevelser av god og

²⁰ Intervjuutskriftene ble lastet inn i dataprogrammet Nvivo 10 og grovsortert.

dårlig «behandling» under samarbeid. Barna uttrykte seg med et stort engasjement under intervjuene, og jeg følte meg berørt og medansvarlig for budskapet som kom frem. Med utgangspunkt i Labov og Waletzky (1997) plukket jeg ut narrative tekster fra intervjuene og skrev frem utkast til fortellinger. Jeg vektla både form og innhold (Johansson, 2005; Riessman, 2008) og stilte analytiske spørsmål som: Hvordan iscenesetter barna hendelsene? Hva er de virksomme elementene for å overbevise meg som tilhører og annet tenkt publikum? Hvordan fremstiller barnet seg selv; offerrolle eller ressursrolle? Hvilke hendelser blir skildret? Hvilke personer deltar i fortellingen? Hvordan er rollene fordelt; helter og skurker? Hva er temperaturen på det relasjonelle forholdet mellom personene? Hva tematiseres? Er det noen underliggende budskap? Hvorfor blir denne fortellingen fortalt? Hvilke offentlige narrativer/masternarrativ kan fortellingen knyttes opp mot?

De første utkastene til fortellinger var omfattende og lite egnet til bruk i et artikkelformat, og det ble nødvendig å redusere mengden tekst. Med det mål for øye å beholde meningsinnholdet i tekstene tok jeg for meg sekvensene med orientering (Orientation), vendepunkter (Complicating action) og vurderinger (Evaluation), slo sammen og forkortet tekst. Det var også nødvendig å utelukke intervju spørsmålene og de lytte-støttende ikke-leksikalske lyduttrykkene (mmm, hm) for å komme ned på en tekstmengde som var egnet for formatet i artikler. På den måten ble to «kjernefortellinger» ekstrahert fra intervjumaterialet (Johansson, 2005).

Narrativene er fortolket i lys av en forståelse om at innholdet, de temaene barna bringer til torgs, måten han/hun organiserer og iscenesetter temaene på, ord og metaforer som brukes, er barnas måte å skape mening i situasjonen på (Polkinghorne, 1988, s.36). Den vinklingen og de temaene barna har vært opptatt av og måten de setter det hele i scene på, er et uttrykk for deres meningskonstruksjoner.

4.10.3 Teori om tematisk innholdsanalyse

Tematisk innholdsanalyse kan gjøres på forskjellige måter. Analysearbeidet i artikkel 2 og 4 er gjennomført i tråd med prinsippene i stegvis-deduktiv induktiv metode – SDI (Tjora, 2012). Det er innholdet i intervjuene hver for seg og på tvers som har vært gjenstand for tematisering og tolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). I artikkel 2 er perspektivene barnas, og i artikkel 4 blir foreldres perspektiv på samarbeidet mellom barn og fagfolk løftet frem.

I SDI arbeider forskeren etappevis med datamaterialet; fra rådata til konsepter, teorier eller modeller. Forskeren begynner induktivt med intervjudataene og koder tekstnært for å vise

konkret hva empirien sier om fenomenet som undersøkes (Tjora, 2012). I stedet for å gå ut ifra en bestemt teori eller guiden som sådan, lar forsker empirien danne basis for kodene som utvikles. Meningsbærende ord og setninger blir kodet «usminket», og på den måten er originaluttalelsene med gjennom hele prosessen, helt frem til tematisering. Det som gjelder i SDI er å arbeide fra data mot teori og snu prosessen etterpå og jobbe fra teori tilbake til empirien (Tjora, 2012). Denne «metoden» ligner på det som i forskningslitteraturen beskrives som abduksjon (Tjora, 2012, s.26). Abduksjon har likheter med induksjon og deduksjon, men skal ikke forstås som en ren miks av de to metodene. Denne forskningsstrategien arbeider ut ifra empirien, men anerkjenner på samme tid den nytte forskeren har av teori, forskning og egne forforståelser i forkant av og underveis i forskningsprosessen. Det foregår en veksling mellom teori og empiri, og nye tolkinger får mulighet til å vokse frem (Alvesson & Sköldberg, 2008). Måten jeg (vi) har jobbet frem forskningen på i denne avhandlingen, ligner en abduktiv strategi (se også kapittel 4.2 om arbeidet med innhenting av litteratur). Jeg har benyttet teorier, begreper og forskning som allerede finnes til å tolke empirien, nyansere og fordype den kunnskapen som allerede finnes. Tjoras (2012) analyseprosedyrer følger samme logikk, idet hans metode vektlegger betydningen av at empiri og teori spiller sammen frem mot allmenngyldige forståelser.

4.10.4 Gjennomføring av tematiske analyser

Det ble som allerede nevnt, brukt tematisk innholdsanalyse i artikkel 2 og 4. Analysearbeidet i artikkel 2 var en langvarig prosess. I den første fasen av arbeidet ble det transkribert, skrevet analytiske notater og stilt analytiske spørsmål til teksten. Våren 2014 ble det foretatt intervjuer og transkribering parallelt og denne arbeidsformen fortsatte utover høsten. Her er noen eksempler på spørsmål som ble stilt til datamaterialet: Hvordan opplever barna å bli inkludert/ekskludert i samarbeidet mellom fagpersoner? Hvordan opplever barna å bli inkludert/ekskludert i samarbeid med ulike fagpersoner (en ting som må drøftes her er om den kontakten som foregår kan forstås som et samarbeid)? Hvordan opplever barna samarbeidet? Hvordan opplever barna motstand og konflikt i møte med fagpersoner? Hvilke relasjoner og aktiviteter opplever barna er viktige og engasjerer på en positiv måte i hverdagen? Hva opplever barna som problem/strev i hverdagen og hvilke ressurser trekker de frem? Hvilke ressurser har barn som kan tenkes å være nyttig i et samarbeid med fagpersoner om hjelp? Hvilke problemer opplever barn som kan tenkes å bli, eller være, en utfordring for samarbeidet med fagpersoner?

I den andre fasen av analysearbeidet, våren 2015, ble de transkriberte barneintervjuene lastet inn i dataprogrammet Nvivo 10, og grovsortert i noder under følgende temakategorier: strev og problem i hverdagen, styrker og ressurser i hverdagen og samhandling med fagpersoner. Nodene ble navngitt med meningsbærende ord og utsagn fra de transkriberte intervjuene som i tekstnær koding. Etterpå ble noder med lignende meningsinnhold slått sammen til trettiåtte «nye» kategorier under de nevnte temakategoriene. Eksempler på nye tekstnære kategorier som ble skapt, var: «bli lyttet til, hørt på», «samarbeid» og «humor i relasjoner». Mens dette arbeidet pågikk ble en analyse av intervjudata fra ansatte²¹ påbegynt og avsluttet etter noen innledende runder. Jeg valgte å vektlegge tjenestemottaker-perspektivet i avhandlingen. «Noding» i Nvivo var til god hjelp for å bli kjent med barnedataene. «Nodingen» var også en måte å redusere mengden transkribert tekst på. Temaer som lå i datamaterialet ble mer synlig ved hjelp av denne kodestrukturete empirien (Tjora, 2012).

I noen førsteversjoner av artikkel 2 ble fotballspilling prøvd ut som metafor på samarbeid og følgende to analysetemaer ble foreslått: «På lag: samspill og åpninger» og «spilt av banen: hindringer og kamp». Etter et studieopphold i England, høsten 2015²², der jeg fikk anledning til å drøfte empirien med kollegaer i sosialt arbeid ved University of Sussex, innså jeg at min begeistring for fotballmetaforen som bilde på samarbeid fungerte best på en liten del av datamaterialet. Forskerkollegaer i England utfordret analysearbeidet når det gjelder bredde og variasjon, og de etterspurte hva de andre barna hadde fortalt om? Siden jeg hadde få svar på denne utfordringen, bestemte jeg meg for å ta nok en runde med analyser. Jeg la fotballmetaforen til side og gikk på nytt inn i Nvivo-nodene som handlet om samhandling mellom barn og fagfolk. Det førte til nok en gjennomgang av store deler av datasettet fra barn, men denne gangen brukte jeg vanlig tekstbehandling i Word og papirutskrifter av nodene.

Det ble tydelig at alle barna hadde et forhold til fagpersoner. Åtte barn hadde hatt kontakt med seks til elleve hjelpere, de andre hadde hatt kontakt med fire. De hadde erfart både inkludering og ekskludering. Opplevelsen av forholdet til fagpersoner var mangesidig. Denne ekstrarunden ledet frem til tre analysetemaer: i) instanser, samhandlingsformer og møtearena,

²¹ Intervjudata fra fokusgruppeintervjuing med ulike fagpersoner.

²² I perioden fra september til desember 2015 hadde jeg et opphold ved University of Sussex, England.

ii) relasjonsarbeid, nærhet og avstand og iii) grader av deltagelse/medvirkning i saken, og disse temaene ble overskrifter i funndelen i artikkel 2 med noen få justeringer.

Analysetemaene og tolkningene²³ av barnas utsagn ble utfordret mange ganger. Det førte til at jeg tok gjentagende runder og sjekket opp hva barna hadde fortalt, for å forsikre meg om at tolkningene var rimelige. Det førte blant annet til at nye sitater ble hentet inn i teksten, og andre ble byttet ut. Under denne prosessen falt analysetemaene på plass med følgende overskrifter: i) møter mellom fagfolk og barn, ii) barns erfaringer med deltagelse og iii) relasjonsarbeid med barn (artikkel 2).

I artikkel 4 blir det fokusert på foreldres perspektiver på samarbeidet mellom barn og fagfolk. Analysearbeidet fulgte lignende prinsipper som under analysen av barnedatasettet, men denne gangen ble det jobbet videre med tekstene bare i Word uten støtte fra dataprogrammet Nvivo 10. De transkriberte intervjusekvensene²⁴ der foreldre hadde svart på spørsmål om samarbeidet og kontakten mellom barn og fagfolk, ble lest flere ganger. Tekster med meningsbærende sekvenser som omhandlet kontakt, samtaler og samarbeid mellom barn og fagfolk ble deretter grovsortert under to hovedkategorier i) foreldres erfaringer og ii) foreldres betraktninger om samarbeidet og samtalene mellom barn og fagfolk. Under disse grovkategoriene ble det foretatt ny tekstnær koding for hver av de to kategoriene som i neste omgang ble sortert i mer overgripende tema: i) om å se barnet som en egen aktør i det profesjonelle samarbeidet, ii) kontaktetablering – en forutsetning for å få barnet med på samarbeid og dialogiske samtaler, iii) om å anerkjenne betydningen av samarbeid og samtaler, iv) om å forstå hensikten med samarbeid og samtaler mellom barn og fagfolk

4.11 Metoderefleksjoner

I dette kapitlet vil jeg presentere noen metodologiske refleksjoner og diskutere styrker og svakheter ved forskningen som jeg har gjennomført. Hensikten med avsnittet er å utfylle forskningspresentasjonen utover øvrig tekst i kapp. Gjennomskiktighet er et viktig krav i all forskning (Tjora, 2012), og sammen med teksten i avhandlingen for øvrig er det tanken at

²³ Fra medforfattere og revjuere.

²⁴ Foreldrintervjuene ble transkribert av innleid hjelp og leder i HiST (NTNU)-prosjektet Randi Juul (ett intervju)

dette avsnittet bidrar ytterligere til å oppfylle kravet om å være transparent.

Metoderefleksjonen knytter an til begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet, men aller først vil jeg si litt mer om kvalitetsvurderinger i kvalitativ forskning generelt sett.

Forskningen bygger på empiriske intervjudata og mine egne erfaringer med barneintervjuing. I tråd med forskningens vitenskapsteoretiske tilnærming erkjenner jeg at mine egne og medforfatteres forforståelser har hatt betydning for kunnskapsproduksjonen. Kunnskapen slik den fremkommer i denne studien, er ikke et fotografisk bilde av den sosiale virkeligheten; men en tolket gjengivelse – den er «vår» versjon.

Kvalitetsvurderinger av kvalitativ forskning knyttes gjerne til begreper som pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2012). Anvendbarheten av begrepene er omdiskutert i forskningslitteraturen, særlig fordi dette er begrep som stammer fra en mer positivistisk forskningstradisjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Rosenblatt (2003), for eksempel, «godkjenner» behovet for kvalitetsvurderinger i samfunnsvitenskapelig forskning generelt sett, men på samme tid mener han også at begrepene pålitelighet og gyldighet må forstås annerledes i kvalitativ intervjuforskning. Ifølge ham kan vi kanskje bruke begrepene, men meningen må forandres. Når det gjelder funn i denne studien og sannhetsverdien av dem, vil jeg lene meg på Rosenblatt (2003), som sier: «I hope to write truth, not *the* truth, but certainly a truth» (s. 237).

I likhet med Rosenblatt (2003) erkjenner jeg at kunnskapen jeg og mine medforfattere har forsket frem, er kontekstavhengig, perspektivistisk og subjektiv. Jeg har lent meg inn i en forskningstilnærming som forstår objektivitet i forskning grunnet i begreper som refleksiv objektivitet og dialogisk intersubjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det betyr at jeg har tilstrebet åpenhet og gjennomsiktighet når det gjelder egne fordommer, personlige holdninger, verdier, følelser og meninger i den grad jeg ser at min egen subjektivitet har virket inn på kunnskapsproduksjonen. Jeg har hatt en kritisk holdning til den tradisjonelle positivistiske forståelsen av begrepet objektivitet i betydningen verdinøytralitet; som om samfunnsvitenskapen kan tilpasse seg naturvitenskaplige metoder. Jeg har inntatt et motsatt syn og inkludert det personlige og subjektive som en ekstra kvalitet eller dimensjon under forskningsarbeidet. Jeg har gått ut ifra at det jeg anser som nyttig, viktig og verdifullt innenfor et forskningsfelt (i mitt tilfelle barnevernet), og de spesifikke temaene jeg har interessert meg for, har vokst frem ut av min eget verdigrunnlag (Montuschi, 2003; Tjora, 2012).

Begrepet dialogisk intersubjektivitet er særlig nyttig som begrep til å fremstille arbeidet med datainnsamling, analyser og tolking. Begrepet henviser til i hvilken grad det er oppnådd enighet under forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Med bakgrunn i disse tankene om sannhet, nøytralitet og objektivitet i forskning vil jeg diskutere studiens kvalitet med utgangspunkt i begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet slik de blir brukt hos Kvale og Brinkmann (2009) og Tjora (2012). Begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet i forskning, er etter min erfaring tett forbundet med hverandre. Jeg skal likevel gjøre et forsøk på å skille mellom begrepene når jeg konkretiserer mine refleksjoner.

4.11.1 Studiens pålitelighet

Pålitelighet eller reliabilitet i kvalitative studier og intervjuforskning er et spørsmål om hvorvidt «forskningshåndverket» har vært til å stole på. Det kan være relevant å reflektere over spørsmål som: Er dette et emne forskeren har spesiell interesse for og kunnskap om fra før? Hvordan kan i så fall denne kunnskapen og opptattheten av noe bestemt ha virket inn på den tilgangen vedkommende har hatt til praksisfeltet, utvalget, datainnsamlingen, analyser og funn (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2012). Å forstå et fenomen er vanskelig uten å ha forstått noe fra før og denne for forståelsen er med på å gi retning i forskningsarbeidet, og den avgjør langt på vei hvilke aspekter forskeren anser som interessante og velger å ha oppmerksomheten rettet mot (Ödman, 2007).

Jeg har forsket på et praksisfelt jeg har erfaring med og kunnskap om i rollen som saksbehandler, underviser og forsker. Når jeg ser tilbake på de årene jeg har hatt i akademien, opplever jeg at min forståelse av forholdet mellom barn og fagfolk i barneverntjenesten er gjennomsyret av en barnets rettighetstenkning. Gjennom arbeidet med avhandlingen har jeg blitt mer og mer oppmerksom på hvilke muligheter det ligger i det å nærme seg barna ut ifra en samarbeidsdiskurs fremfor en deltagelsesdiskurs (Shier, 2001). Her har jeg forstått begrepet diskurs i samsvar med Juuls (2010) tolkning av Foucault (2005): «Diskurser handler kort fortalt om språklige praksiser, eller kunnskapsregimer (...). En diskurs kan forstås som den måten folk snakker om et fenomen på, innenfor et konkret felt, på et gitt historisk tidspunkt» (s. 103).

I etterkant har jeg reflektert over at denne rettighetsfor forståelsen har preget meg mer enn det jeg var klar over. Jeg har for eksempel notert oppfølgingsspørsmålet «får du innflytelse» i temaguiden til barn. Når jeg har lest de transkriberte intervjuene, legger jeg merke til at jeg

har vært opptatt av å spørre barna om erfaringer med deltagelse/medvirkning. I informasjonsbrevet til foreldre, og i intervjuene med foreldre, er samarbeidsdiskursen derimot satt tydeligere på dagsorden: «Vi ønsker at dere forteller om erfaringer fra samarbeidet med fagfolkene» (se vedlegg 2, s.1) og fra foreldreguiden: «Fortell om dine erfaringer med samarbeidet mellom fagfolkene og barnet ditt» (se vedlegg 5).

Å forske på et område som er kjent, kan by på fordeler så vel som ulemper. I mitt tilfelle tror jeg nesten det har vært en ulempe å ha vært så fylt opp med teori og kunnskap om barns rett til medvirkning i egen sak. Jeg synes det har vært vanskelig å avgrense samarbeid som eget begrep i barnevernarbeid. Samtidig ser jeg i etterkant at den breie og åpne definisjonen som jeg utformet (se avsnitt 2.5), og som referer til betydningen av å utvikle felles sak for samarbeidet, forme en dialogisk kommunikasjon, vektlegge utviklingen av relasjoner mellom aktørene, inkludere barnets perspektiver osv., har fungert også, fordi jeg ble mer innstilt på å la barna snakke fritt om kontakten med fagfolkene.

Når det gjelder datainnsamlingen fra barn, var det stor variasjon med hensyn til hvor meddelsomme barn var om ulike temaer. På den ene ytterkanten var det barn som fortalte reflektert og nyansert ut fra bare ett spørsmål, for eksempel Sofie, som utdypet en fortelling om møter med fagfolk: Intervjuer: «(...) hvordan er det å delta i møter? Sofie: «Det er en veldig presset situasjon (I: ja), for at når foreldrene er der, så (...)» (fortellingen følger). Hun, og også andre barn, ivret for å snakke om forholdet til fagfolkene. Det var som om de hadde et «budskap» eller en «beskjed» til barnevernet; noe de gjerne ville få sagt ifra om.

På den andre ytterkanten var det barn som svarte lite og avmålt om samarbeidet med barnevernarbeidere og andre fagfolk. I disse intervjuene var det fort gjort å havne i et mønster med ja- og nei-svar. Jeg som intervjuer ble en slags fortolker der barnet enten bekreftet tolkingen, eventuelt avkreftet den. I samtaler med to større barn om forholdet til fagfolkene var det som om jeg kom inn i en slags behandlerrolle; et samtalemønster der jeg hjalp barna med å sette ord på erfaringer de kanskje ikke hadde reflektert så mye over tidligere. Det ble få svar og fortellinger om samarbeid med fagfolk fordi barna svarte avgrensede og lite informativt: «mmm, ja, hm, nei». Når barna fortalte om sine fritidsaktiviteter, derimot, lyste de opp, og de ble mer ordrike og ledet an i presentasjonen. Glede over å fortelle om fritidsaktiviteter var for øvrig en gjenganger i alle intervjuene. Barna fortalte med innlevelse om aktiviteter de likte å være med på.

Tilbakeholdenhet med hensyn til fortellinger om fagfolk kan bunne i flere årsaker. Noen kan ha følt på lojalitetspress eller ubehag ved å skulle rippe opp i dårlige minner og erfaringer. Det kan også være at forholdet til fagfolkene var lite personlig, slik at de knapt husket hvem de var. Jeg fikk også et inntrykk av at foreldrene sto for den primære kontakten med fagfolkene på vegne av noen av barna.

Ideologien i narrativ intervjuing er å rede grunnen for produksjon av fortellinger gjennom å la informanten sette dagsorden, ta regien og bestemme over innholdet. Det er imidlertid flere eksempler i datamaterialet på at intervjuer (meg selv) lar egne interesser for barns medvirkning eller deltagelse i egen sak styre samtaleinnholdet. Her er et eksempel fra intervjuene med Pelle. Intervjuer: « (...) jeg er nysgjerrig på om de i barnevernet hører på deg?»; «Når du snakker med fagfolkene (...), får du være med på å bestemme hva som skal gjøres (...)?»; «(...)..skulle du ønske å få informasjon om hva som foregår på møtene mellom fagfolkene og mamma?» Men det er også eksempler der intervjuer (meg) har mestret kunsten å stimulere til narrativ produksjon gjennom åpne oppfølgingsspørsmål, undring og refleksjon over uttalelser fra barna (Holstein & Gubrium, 1995): Her er et eksempel på åpne oppfølgingsspørsmål fra intervjuene med Mia. Intervjuer: «(...) hva er det man merker når man føler seg forstått?»; «(...) i det første intervjuet fortalte du om en lærer som tok tak i en hendelse mellom dere jentene på skolen, husker du noe mer fra den episoden, fortell litt om det?» Det ble også lagt vekt på at barn og foreldre ikke skulle føle seg presset, tvunget eller «lurt» til å svare. Noen av barna satte også grenser for hva de ville fortelle om. Et av barna svarte på denne måten når jeg etterspurte eksempler på vanskeligheter og behov for hjelp: «(...) jeg har ikke så veldig lyst til å si det». Under datainnsamlingen fra foreldre har foreldrene vært mer ordrike om forholdet mellom fagfolk og foreldre enn om samarbeidet mellom barn og fagfolk.

Når det gjelder transkriberingen, har lyd kvaliteten på opptakene vært gode. Det har vært mulig å spole frem og tilbake og lytte til talesekvenser flere ganger. Når det gjelder transkripsjonenes pålitelighet utover dette, er det svakheter. Det har for eksempel bare vært én skriver på hvert intervju, og informantene har ikke hatt anledning til å lese og kommentere utskriftene i etterkant. Det har med andre ord ikke vært noen pålitelighetssjekk med hensyn til misoppfattelser av ord og uttrykk. Å gi informantene mulighet til å lese transkripsjonene har vært vurdert, men hovedårsaken til at dette rant ut i sanden, var mangel på tid og ressurser. De fleste barna har likevel hatt mulighet til å se og delvis lese deler av utskrifter siden jeg tok med meg tekstutdrag fra det første intervjuet og ba om utdypninger og kommentarer i det

andre intervjuet. Barna reagerte svært forskjellig på dette. Noen ville helst ikke se teksten (Angela), andre var likegyldige (Peter), andre viste interessere (Mia, Sofie, flere).

Tekstutdragene som jeg tok med meg til det andre intervjuet med barna, motiverte til å fordype tematikken om forholdet til og samarbeidet med fagfolk.

Når det gjelder pålitelighet knyttet til analyser, tolkninger og funn, har mange bidratt. I artikkel 1, 2 og 3 har jeg, delvis alene og sammen med en av medforfatterne, lagt frem paper internasjonalt på konferanser og ved studieopphold i England. Alle artiklene har også vært gjenstand for redaksjonell fagfelleevaluering (artikkel 1) og uavhengige fagfeller (artikkel 2, 3 og 4). Foreløpige funn har også blitt drøftet med norske kollegaer i praksisfeltet (kommune A), veilederne og med bachelor- og masterstudenter i barnevern våren 2017.

4.11.2 Studiens gyldighet

Det andre punktet i kvalitetskontrollen er «gyldighetsjekken». Har forskningen, metodene, gitt rimelige og holdbare svar på forskningsspørsmålet i avhandlingen? (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2012). Dette er ikke rett frem et ja/nei-spørsmål, men mer et spørsmål egnet til å veie argumenter for og imot. Har jeg funnet frem til noen «sannheter», det vil si forsvarlige kunnskapspåstander og konstruksjoner om fenomenet samarbeid med barn i kontakt med barnevernet? Dette som et motstykke til det å finne frem til «Sannheten» om fenomenet.

Jeg har gått ut ifra begrepene kommunikativ og pragmatisk gyldighet, som betyr at sannhet skapes gjennom dialog med forskersamfunnet og utprøving av funn i praksis (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2012). I avhandlingen har gyldighetstesten først og fremst bestått av dialoger med forskerkollegaer og ansatte i praksis i inn- (se vedlegg 6) og utland (se vedlegg 7). Arbeidet har i det store og hele blitt godt mottatt; kollegaer har gitt tilbakemeldinger om at resultatene har god relevans for praksisfeltet. Artikkel 2 ble også lest og fikk en kvalitetssjekk av professor Gillan Ruch (University of Sussex, Department of Social Work and Social Care) før den ble fagfelleevaluert og publisert i tidsskriftet *Child & Family Social Work*. I tillegg til å ha en åpen dialog med kollegaer har jeg lagt vekt på å sammenholde funn fra egen forskning med andres forskning.

Gyldighetstestingen har også hatt ambisjoner om pragmatisk validitet (Kvale & Brinkmann, 2009), men så langt er det gjennomført i liten grad fordi tiden har gått med til arbeidet med publisering. Det har hele tiden vært et mål å bringe kunnskapen tilbake til feltet og bidra til konkrete forbedringer i barneverntjenestene i de tre kommunene spesielt og til kommunenes arbeid med utsatte barn generelt. Bortsett fra kommune A har det også vært vanskelig å få til

avtaler med kommunene om å møtes. Samarbeidet med kommunene er ikke avsluttet og det vil være aktuelt å revitalisere samarbeidet og overbringe funn fra undersøkelsen i tiden etter at avhandlingen er levert.

Under forskningsprosessen har intervjumaterialet til en viss grad vært gjenstand for triangulering i det både barn og foreldres perspektiver er hørt. Dette har styrket valideringen av funnene når det gjelder betydningen av barnevennlige aktiviteter i samarbeid med barn. Denne tematikken viste seg å være et anliggende i datamaterialet fra både barn og foreldre. Inkludering av de profesjonelles perspektiver ville ha styrket valideringen ytterligere. Helt fraværende er det profesjonelle perspektivet likevel ikke, siden jeg har delt egne erfaringer som forsker og intervjuer i artikkel 1. Forskningsintervjuer med barn har mye til felles med profesjonelle barnesamtaler/intervjuer generelt. Maktfordelingen er asymmetrisk idet den voksne har et særlig ansvar for barnet, dets ve og vel, både etisk og formelt.

Samhandlingsarenaen er profesjonell, ikke privat. I begge tilfeller er det viktig å få kjennskap til barnets opplevelser, meningskonstruksjoner og forståelser. Fagfolkene har behov for kunnskap fra barnet for å kunne yte adekvat hjelp, og forsker har behov for barns kunnskap for å lære mer om hva som er viktig for barn i en hjelpeprosess. Hovedhensikten med denne studien har vært å gå i dybden på barns egne perspektiver, fordi barnestemmene har vært mangelfulle både i forskning og profesjonell praksis.

Jeg vil også påpeke en siste svakhet ved designet. Å avgrense datainnsamlingen til intervjuer er en utfordring med hensyn til pålitelighet når det gjelder faktiske forhold og hendelser. Jeg kunne ha demmet opp for denne upåliteligheten og styrket valideringen hvis jeg hadde observert barn og fagfolk sammen og intervjuet de samme barna i etterkant. Det hadde i så fall blitt svært omfattende å organisere med tre kommuner sett i forhold til tiden som var til rådighet.

4.11.3 Studiens generaliserbarhet

Generalisering i kvalitative studier forstås på annen måte enn i kvantitativ forskning. Det som gjelder er å kvalitetsvurdere om funnene er «sanne» eller gyldige utover de lokale forholdene som er undersøkt. Er kunnskapen relevant utover den lokale konteksten som er undersøkt, og kan kunnskapen som denne intervjuforskningen har produsert, brukes i andre lignende situasjoner? (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2012).

Jeg har støttet meg til begrepene analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009) og konseptuell generalisering (Tjora, 2012) når jeg har diskutert dette spørsmålet. Poenget med

analytisk generalisering er å gi en begrunnet vurdering av om funnene kan være egnet til å opplyse andre situasjoner som ligner den som er undersøkt. Funnene i denne studien er produsert lokalt, barn og foreldre i tre kommuner har delt erfaringer fra samarbeid med fagfolk i barneverntjenesten og tilstøtende velferdsinstanser. Da tjenestene til barn er organisert på lignende vis i alle landets kommuner, er det rimelig å tenke at funn i denne studien er relevant også for andre norske kommuner. Utover det faktum at hver barnevernssak er unik i den forstand at samarbeidet formes av lokale forhold, konkrete personer (barn, foreldre og fagfolk) med spesifikke egenskaper, kvalifikasjoner, utfordringer og ressurser, er det rimelig å tenke at kunnskapen i avhandlingen kan være relevant for barnevernet i Norden og Europa, noe publiseringen av artiklene i internasjonale tidsskrifter tyder på. Utfordringer knyttet til offentlig inngripen i familier og familiers ulike erfaringer med maktsterke institusjoner som barnevernet er, ifølge internasjonal forskning, noe mange land i Vesten strever med.

Jeg har også tatt et første steg mot konseptuell generalisering gjennom å skissere en firefeltstabell for å illustrere studiens empiriske funn. Ved hjelp av dimensjonene motstand og villighet til samarbeid blant barn og fagfolk, prøver jeg å illustrere at samarbeid er en arbeidsmåte som kan gjenkjennes ut fra bestemte kjennetegn. Neste steg på vei mot økt gyldighet og generaliserbarhet er ytterligere bearbeiding i lys av relevant forskning og teori. Ifølge Tjora (2012) bør det være et mål i kvalitativ forskning å ta ut potensialet i forskningsarbeidet gjennom utvikling av konsepter. Når det gjelder barneverntjenesten, er det etter min mening behov for å utvikle en barnesamarbeidsmodell i tillegg til de rettighetsbaserte modellene som har hatt stor gjennomslagskraft.

4.11.4 Ethiske aspekter og overveielser

I denne avhandlingen har jeg tatt utgangspunkt i at barn er en viktig informasjonskilde i forskning. Kunnskap fra barn om forhold som angår barn, er av uvurderlig betydning (Glendinning, Clarke & Craig, 1996; Hauge, 1999). Da barnedata er den viktigste kilden til kunnskap i denne studien, vil jeg legge mest vekt på å beskrive barne-etiske hensyn og vurderinger.

Jeg vil også nevne at jeg har lent meg på T. K. Jensen (2012), som mener at også barn i vanskelige livssituasjoner må gis anledning til å delta i forskning. Hun har sett nærmere på tre norske studier som involverer barn, der det i den ene studien var mistanke om at barnet var blitt utsatt for seksuelle overgrep. Hun konkluderer med at barn utsatt for traumatiske

hendelser har betydelig kunnskap å bidra med om hjelpebehov og eget hverdagsliv. For mange av barna ble det en positiv opplevelse å dele erfaringer med en interessert lytter.

Barn og familier som deltar i min studie, har også hatt og har fortsatt en vanskelig livssituasjon; alle mottok hjelp fra barnevernet, og flere var også i kontakt med andre hjelpeinstanser. Jeg har tatt høyde for at barna og familiene er særlig sårbare og har overveiet etiske hensyn under hele forskningsprosessen. Konkrete etiske hensyn som ble vektlagt og tatt hensyn til, var flere. Deltagelsen skulle være basert på informert og frivillig samtykke. Det betyr at selv om foreldrene hadde snakket med barna om deltagelse og overlevert egne barneinformasjonsbrev, ble det snakket med barna om studien på nytt før intervjuer fant sted, og det ble tydeliggjort for barna at de kunne trekke seg fra intervjuer underveis. Alle barna signerte på eget samtykkeformular, noe som var en synlig gest overfor barna om at det var de selv som tok den siste avgjørelsen om å delta eller ikke. Ingen av barna gav uttrykk for at de ville trekke seg, verken i forkant eller underveis. Barna var stort sett ivrige på å la seg intervju, og det virket som om de satte pris på samværet med forsker.

Likevel var det variasjon med hensyn til hvor «travle» barna var. I to tilfeller ble barna holdt hjemme fra skolen for å delta i intervjuer; det ene barnet prøvde å drøye tiden med intervjuing mest mulig, mens det andre barnet ivret for å komme seg på skolen, og spurte gjentatte ganger om intervjuet var ferdig. Jeg ble usikker på om jeg burde avslutte intervjuet, men valgte i stedet å variere intervjuesjonen med litt lek, og barnet vant ny motivasjon til å fullføre intervjuet.

Det ble også gitt informasjon om at vi ønsket å gjøre lydopptak. Alle barna gav aksept, men ett barn trengte en ekstra forsikring om at jeg oppbevarte opptakene nedlåst og kom til å slette innholdet når forskningen var over. Barna fikk informasjon om praksisen med konfidensialitet og anonymisering i forbindelse med formidling av resultater fra forskning. Tilsvarende ble det tatt særlige hensyn til at personopplysninger som kunne føre til identifisering av barn, foreldre og fagpersoner, ble anonymisert i transkripsjonene og i artiklene. Barna er for eksempel gitt fiktive navn når de blir sitert.

Anonymiseringen kan likevel ikke hindre at noen barn, foreldre og fagfolk kan kjenne seg igjen eller iallfall tro de gjør det. Å bli intervjuet om problemer og relasjoner til hjelpere kan vekke dårlige minner og smerte følelsesmessig. Vår innstilling var at barn tåler mye, men det var også vårt ansvar at barna ble ivaretatt og ikke belastet utilbørlig som følge av forskning. Vi tok et særlig ansvar for at gjennomføringen av intervjuet skulle bli en positiv erfaring for

barna ved å bruke god tid, og bød på oss selv med lek, tegning og spill når det passet inn. Alle barna virket fornøyde når vi avsluttet og tok farvel med hverandre.

Når det gjelder foreldreinformantene, ble det tatt tilsvarende etiske hensyn; eget informasjonsbrev, frivillig deltagelse gitt med skriftlig samtykke, informasjon om lydopptak, forskningsformidling og anonymisering. Et kjennetegn ved foreldregruppen som informanter var åpenhet og engasjement. Mange virket særlig motivert til å delta på grunn av hensikten med HiST-prosjektet, som var å gi innspill til forbedring av de kommunale tjenestene for barn med sammensatte behov.

Institusjonelle og organisatoriske rammebetingelser for samarbeid mellom fagfolk og tjenestemottakere har ikke vært gjenstand for utforskning i denne studien. Denne avgrensningen har vært nødvendig av hensyn til tid avsatt til arbeidet med avhandlingen, men har også en etisk side. Når studien ikke har tatt høyde for rammebetingelser som antall saker per ansatt, tid disponibel for arbeidet med familien, rutiner og maler knyttet til arbeidsoppgaver, kan dette ha bidratt til å sette enkelte tjenester, instanser og fagfolk i et dårligere lys enn det de kanskje fortjener, rammene og arbeidsforholdene tatt i betraktning. Jeg vil derfor understreke at jeg ikke har hatt til hensikt å sette tjenester eller ansatte opp mot hverandre gjennom å gi «ros» til noen og «ris» til andre. Målet mitt har vært å trekke lærdom av barn og foreldres erfaringer, både når de «taler» vel om de ansatte og når kritikken er sterk.

4.12 Arbeidsfordeling og samarbeid om artikler

To av artiklene har medforfattere, i én artikkel er jeg medforfatter og jeg vil derfor konkretisere samarbeidet nærmere. Etter at jeg ved juletid 2014 hadde skrevet frem den første artikkelen, inviterte jeg mine veiledere²⁵ inn i arbeidet med artikkel skriving.

Artikkel 2 er utviklet sammen med Slettebø og Juul. Arbeidsfordelingen har foregått på den måten at jeg gjorde arbeidet med litteratursøk og sørget for kunnskapsstatusen i artikkelen. De andre kom også med forslag til relevant litteratur underveis. Jeg bakte inn referansene i løpende tekst og sørget for oppføring av kildene i referanseliste. Videre har jeg, dels i samarbeid med Juul, laget den kodestrukturerte empirien i Nvivo. Senere samsnakk jeg med

²⁵ Hovedveileder Riina Kiik og medveiledere Tor Slettebø og Randi Juul

Slettebø og Juul om problemstilling og innhold i artikkelen, og laget det første utkastet.

Etterpå har de andre kommentert på tekster og kommet med skriftlige innspill på utkast som jeg/vi har bygget videre på. Utkastene har gått på rundgang mellom oss alle tre flere ganger, og alle har vært med på å skrive og bygge ut teksten i artikkelen helt frem til publisering.

Artikkel 3 er skrevet sammen med Kiik og Juul. Den er basert på de samme barneintervjuene som i artikkel 2. På lignende vis som i artikkel 2 har jeg gjennomført litteratursøk, laget en oversikt over kunnskapsstatus, tatt inn referanser i løpende tekst og satt opp referanseliste. Mens de andre har også kommet med innspill til relevant litteratur. I en innledende fase av analysearbeidet plukket jeg ut narrative enheter fra intervjuetekstene og drøftet innhold med de andre. Gjennom felles drøftinger har vi utviklet problemstillingen og avgrenset hvilke narrative enheter vi ønsket å analysere nærmere. Deretter jobbet jeg videre med enhetene og analyserte frem forslag til to narrativer. Jeg utarbeidet også det første utkastet til artikkelen. Etterpå gikk artikkelen på rundgang mellom oss tre forfatterne hvor alle bidro i skriveprosessen. Vi jobbet for eksempel mye med å skjære ned på tekst i narrativene slik at de ble egnet for presentasjon i artikkelformatet.

I artikkel 4 har jeg vært medforfatter. I den går vi nærmere inn på foreldres forståelser av samarbeidet mellom barn og fagfolk. Jeg har stått for innsamlingen av intervjudata fra foreldre i seks av ti familier, og jeg har også foretatt litteratursøket og skrevet kunnskapsstatusen. Når det gjelder analysene, har Juul ledet an og jeg har bidratt. Etter at Juul hadde grovsortert dataene om samarbeidet mellom barn og fagfolk og begynt å skrive frem analysetemaer, utarbeidet jeg mitt eget forslag til tentative analysetemaer med tilhørende kommentarer og tolkninger. Etterpå møttes vi for å diskutere og sammenligne temaer, og det viste seg at vi var ganske enige om funn og tolkninger. Vi samsnakkete om problemstilling, og Juul laget det første utkastet til tekst, bortsett fra teksten under overskriften «Parents perspectives on worker–child collaboration and conversation» som jeg har hatt regien på. Videre i skriveprosessen ledet Juul an i produksjonen av tekster mens jeg bidro med innspill. Artikkelen slik den fremstår i dag er et resultat av samarbeid og samskriving.

5 Funn

I dette kapitlet presenterer jeg funn. Men først skal jeg gjøre rede for sammenhengen mellom artiklene. Relasjoner, kommunikasjonsformer og aktiviteter som fremmet samarbeid mellom barn og fagpersoner i oppfølgingsnettverket, er den røde tråden som binder artiklene sammen. Når en mor forteller at sønnen hennes klarte å åpne seg og snakke når han fikk spille kort sammen med fagpersonen (artikkel 4), er dette en parallell «story» til fortellingen om forsker, meg selv, som evnet å få barnet i tale når dataspillet fikk plass under forskerintervjuet (artikkel 1). Samarbeid mellom barn og fagfolk blir belyst gjennom temaer som i) barns medvirkning/deltagelse i egen sak (artikkel 2 og 4), ii) kontaktetablering og utvikling av relasjoner (artikkel 2, 3 og 4), iii) fysiske omgivelser og bruken av samtalestøttende materiell (artikkel 1, 2, 3 og 4). Noen av temaene blir behandlet i flere artikler, men alle artiklene har egne hovedtema som knytter an til ulike sider ved samarbeidsbegrepet i kapp (se avsnitt 2.5).

5.1 Artikkel 1

Husby, I. S. D. (2016). The Children's Interview – From resistance to partnership. In Roar Sunby og Arno Heimgartner (Ed.), *The Welfare Society – an Aim for Social Development. Soziale Arbeit – Social Issues* (Vol. 20, pp. 183–201). Munster: LIT Verlag

I denne artikkelen blir samarbeidet med Peter satt i scene i en metodefortelling. Målet er å vise hvordan motstand og sosiale maktkamper kan generere ny kunnskap om betydningen av samtalestøttende verktøy i samarbeid med barn om forskningsintervjuer. Artikkelen diskuterer hvordan det kan legges til rette for dialogiske samtaler med barn i forskning og profesjonelle praksiser. «Metode-fortellingen» viser hvordan motstand og forhandlinger i det første intervjuet blir til samarbeid i det andre intervjuet.

Stridens eple er at Peter ønsker å ha meg med på å spille dataspill, mens jeg blir usikker på å tillate denne aktiviteten mens intervjuet er i gang. Intervjuet preges av ubehag og negative følelser idet jeg og barnet går i gang. Det virker som om begge kjenner på frykt og stress. Jeg frykter at barnet ikke vil åpne seg og fortelle, mens barnet kan ha vært redd for å røpe hemmeligheter eller følt på lojalitet overfor nærpersioner som foreldre, lærere eller andre. Intervjuet utvikler seg etter hvert til forhandlinger og konfrontasjoner, og Peter virker lite motivert for å la seg intervju og sier tydelig ifra om at han vil spille. Jeg ønsker å utsette spillingen og fortsetter med å stille spørsmål. Når jeg spør Peter om hva han liker å gjøre om dagene, svarer Peter med ett ord: «dataspill». Da griper jeg, kanskje litt krampaktig, tak i dette og oppfordrer Peter til å fortelle om dataspill. Peter oppfatter imidlertid straks hvilke forhandlingsmuligheter som byr seg, og han imøtegår spørsmålet med et utfordrende

gjensvar: «Det er mye lettere bare å vise det». Da blir jeg enda mer usikker, for han har i bunn og grunn ganske rett, det hadde nok vært lettere for en ti–tolvåring å vise frem og fortelle samtidig. Men jeg er fortsatt ikke villig til å gå med på dataspilling, og jeg fortsetter med intervjuet en hel time til. Maktasymmetrien forsterkes og jeg havner i utspørrerrollen. Resultatet blir et intervju magert på fortellinger.

Målet om å få til et samarbeid tuftet på dialogisk kommunikasjon og samskaping ble vanskelig å gjennomføre i dette første intervjuet. Min intensjon om å inkludere Peter i et samarbeid stampet i motvind, helt frem til at jeg var klar for å erkjenne at intervjuet var i ferd med å strande i et «ikke-samarbeid». Jeg introduserte samtalekartet med bildeikoner som verktøy, men jeg var ikke mottakelig for at Peter kunne bidra med innspill til måter å gjennomføre et barneintervju på. Når jeg endelig innså hvor lite jeg hadde tilpasset meg den måten Peter ønsket å kommunisere på, ble jeg både skamfull og lei meg. Vendepunktet kom da jeg innså at samarbeidet hadde fungert som et «skinnsamarbeid» i det første intervjuet. Det ble lite dialog og «samskaping» om fortellinger. I det andre intervjuet valgte jeg å kommunisere mer dialogisk, og «ekte» samarbeid kom på dagsorden. Peter fikk valget om han ville begynne «intervjuet» med spilling eller ikke. Han valgte å begynne det andre intervjuet med å spille. Under denne «åpnings-seremonien» demonstrerte Peter at han kan være en dyktig samarbeidspartner, idet han inviterte meg med inn i et samarbeid om å nedkjempe monstre i Batman-spillet. Han la strategien og delte ut rollene: «Vi samarbeider, du er Robin, og jeg er Batman». Under denne spillsesjonen trådte Peter inn i rollen som profesjonell, mens jeg fant plassen min i rollen som «nybegynner». Asymmetrien ble med ett jevnet ut, om ikke snudd på hodet for en kort stund, og Peter gikk inn i rollen som pedagog: «Du må trykke på knappene, men pass på ([...])».

I siste scene av metode-fortellingen er det duket for ekte samarbeid om livsfortellinger. Peter og jeg avslutter Batman-spillet og begge er motivert for forskerintervjuing. Men idet intervjuet skal i gang, skifter Peter over til et bilbanespill, demper lyden og venter oppmerksomt på intervju spørsmål. Peter utfordrer og strekker «avtalen» om spilling først og intervjuing etterpå, og nok en gang oppstår maktspenninger i samarbeidet mellom oss. Klok av skade fra det første intervjuet, lot jeg Peter gjøre som han ønsket og dermed ble dataspillingen en aktivitet som Peter gikk inn og ut av mens hans svarte på intervju spørsmål. Jeg erfarte at Peter ble tryggere på å delta i dialogen med en styrekonsoll i hendene og en skjerm som surret og gikk i bakgrunnen. Peter demonstrerte på en elegant og overbevisende

måte at aktiviteten dataspilling var svært godt egnet som dialog-støttende verktøy i forskningsintervjuer.

Artikkelen viser hvordan barn kan ha en velutviklet samarbeidsvilje, bare den profesjonelle evner å stille seg åpen og mottakelig også for barns bidrag til hvordan oppdraget kan tolkes og forståes. Jeg og Peter lærte at spilleaktivitet kan fungere svært godt som hjelpemiddel i samarbeid om forskningsintervjuer. Forskningen antyder at barn kan fungere som kompetente samarbeidspartnere og utgjøre en forskjell under arbeidet med å komme i mål med konkrete arbeidsoppgaver.

5.2 Artikkel 2

Husby, I. S. D., Slettebø, T., & Juul, R. (2018). Partnerships with children in child welfare: The importance of trust and pedagogical support. *Child & Family Social Work, 23*(3), 443–450. doi:10.1111/cfs.12435

Tema i denne artikkelen var barns deltagelse i samarbeid om oppfølging. Målet var å få innsikt i barns perspektiver. Det var aktuelt å høre om erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid, og erfaringer fra samarbeid med instansene enkeltvis. Samarbeidspraksiser og relasjonskvaliteter som fremmer barns deltagelsesrettigheter diskuteres. Barna refererte i all hovedsak til samarbeid med en og en instans av gangen; ofte deltok også flere fagfolk i samme møte. Et fåtall av barna var vant til å være med på tverrfaglige samarbeidsmøter, for eksempel ansvarsgruppemøter. Barna virket i det store og hele lite informert om tverrprofesjonelle samarbeidsformer, og de hadde problemer med å minnes å ha mottatt informasjon eller vært med på å bestemme i forbindelse med bistand fra velferdsinstanser.

De fortalte om samarbeidspraksiser som hadde fungert godt i deres øyne. Deltagelsesstøttende væremåter som barna vektla, var fagfolks evne til å lytte, gi emosjonell støtte og bruke pedagogiske materiell, lek og aktiviteter. Fagfolks evne til å lytte oppmerksomt, vise respekt og ha tiltro til barns ønsker ble høyt aktet. Noen ga uttrykk for at det var vanskelig å snakke om familieproblemer under påhør av foreldre i tverrprofesjonelle samarbeidsmøter. Disse barna berømmet fagfolk som klarte å fungere emosjonelt støttende. Å bli inkludert i samarbeidet som om de var en av fagfolkene på «laget», ga mot til å snakke åpent. Det var også lettere å snakke åpent i møter når de hadde en fagperson til stede som de følte seg trygge på. Å være med på lek og aktivitet skapte glede og fungerte som en støtte under samtalene med fagpersoner. Det var lettere for barna å engasjere seg i samtaler når fagfolkene var med

på spill og brukte pedagogiske materialer som for eksempel tegning og papirdukker. Barna etterlyste fagfolks engasjement i aktiviteter med barn.

Følelsen av tillit til fagfolkene fremmet deltagelse. Sider ved det jeg vil kalle «tillitsvekkende relasjonsarbeid» ble satt ord på. Fagfolk som mestret kunsten å legge merke til barns kroppsspråk og tolke ikke-verbalt budskap, snakke med barn om vanskeligheter, vise forståelse og gi anerkjennelse, ble ansett som tillitsvekkende og gode samarbeidspartnere. I barnas øyne ble en tillitsvekkende fagperson definert som personlig, åpen og ærlig. Barna forventet at en fagperson delte episoder og hendelser fra privatsfæren. Sofie formulerte det på denne måten: «Hvordan kan jeg ha tillit til en person jeg ikke kjenner»? Å være inkluderende og vise barnet respekt som en «verdige» samarbeidspartner under oppfølgingsarbeid var også en karakteristikk på tillitsvekkende profesjonalitet. Å vise omsorg og legge vekt på samarbeid var også tillitsvekkende i barnas øyne.

5.3 Artikkel 3

Husby, I. S. D., Kiik, R., & Juul, R. (2018). Children's encounters with professionals – recognition and respect during collaboration. *European Journal of Social Work*, 1–12. doi:10.1080/13691457.2018.1473841

Målet med denne artikkelen var å få kunnskap om barns etiske erfaringer fra samarbeidspraksiser mellom barn og fagfolk. Ved hjelp av to kontrasterende narrativer søker artikkelen å oppvekke fagfolks etiske ansvar i samarbeidspraksiser med barn. Honneths sosialfilosofiske teori om anerkjennelse er anvendt for å forstå barnas erfaringer. Samarbeidspraksiser preget av sosiale aktiviteter i uformelle omgivelser og dialogisk kommunikasjonsstil fylt av humor, «smalltalk», og ros; samt det å gi barnet en mulighet til å samtale om de vanskelige temaene som begrunnet kontaktforholdet, fremmet anerkjennelse. Mens samarbeidsrelasjoner preget av ensidig problemfokusering, lite optimisme og ressursfokus, oppdragende tilbakemeldinger og mangel på innflytelse svekket anerkjennelsen av barna og ga krenkelsen spillerom i samarbeidet. Narrativene viser at barn skiller mellom to kategorier «hjelpere»; de som stiller seg på barnas side eller stiller på lag med barna i tjenestesamarbeidet, «the good guy», og de som ikke stiller på lag med barna, «the bad guy». Eller sagt på en annen måte, de solidariske, de som betrakter tjenesteytelser som et felles anliggende og de ikke-solidariske (jf. Honneths sosialfilosofi). Ifølge barna kan det virke som om profesjonelle «bad guys» trer inn i samarbeidet med en forståelse av at de vet best hvilke utfordringer barnet strever med og hva som skal til for å få bukt med dem. Artikkelen reflekterer over hvordan fysiske omgivelser og uformelle strukturer kan fremme gode og

anerkjennende samarbeidsrelasjoner. Til sist, men ikke minst, diskuteres betydningen av dialogisk kommunikasjon og den urett barn kan erfare når det gjelder mangel på deltagelse.

5.4 Artikkel 4

Juul, R., Husby, I.S.D. (2018): Collaboration and conversations between children in Child Welfare Services and welfare professionals – Parents' perspectives. *Child & Family Social Work*. (sendt til tidsskrift 24. oktober 2018. Status: Awaiting AE Recommendation.

Målet med artikkelen er å lære av foreldre om samarbeidet mellom barn og fagfolk.

Intervjuene viste at de fleste foreldrene hadde erfaring med at fagfolk i barnevernet eller andre instanser gjennomførte samtaler med barna, både med og uten foreldrene til stede. Alle etterlyste et tettere samarbeid mellom barna og fagfolkene og flere barnesamtaler, samtidig som de også var opptatt av at samarbeidet mellom barn og fagfolk kunne være utfordrende.

De ga uttrykk for forventninger til barnevernet og andre hjelpeinstanser om at fagfolkene skulle behandle barna som selvstendige aktører og partnere i samarbeidet om oppfølging. De argumenterte med utgangspunkt i barns deltagerrettigheter og etiske perspektiver om at barn er mennesker og ikke et nummer eller en sak. Noen foreldre hadde erfart at fagfolkene viste interesse for barnas syn, andre ikke. De fortalte også om utfordringer når det gjaldt fagfolks evne til å skape dialoger med barna. Noen ganger hadde de en opplevelse av at barna ble «forhørt», og de fryktet for at barna ble dratt inn i lojalitetskonflikter med egen familie. Foreldrene hadde også opplevd at barnet ble «stum» i møte med fagfolkene.

Foreldrene la vekt på at vellykket kontaktetablering var en forutsetning for å få til samarbeid mellom barn og fagpersoner. De fortalte om fagfolk som hadde benyttet pedagogiske hjelpemidler som støtte til kontaktetablering og samtaler med barn, og fagfolk som hadde lykkes godt med å etablere et forhold til barna gjennom «smalltalks». De hadde også erfaring med fagfolk som ikke mestret kunsten å få til en god kontaktetablering med barn. Dette var fagfolk som hadde brukt en brysk og konfronterende kommunikasjonsstil og barna ble redde. Foreldrene forventet at fagfolkene brukte tid sammen med barna. Ett møte eller én samtale var ikke nok i deres øyne. De hevdet at det tar tid å utvikle et tillitsforhold mellom barn og fagfolk.

Foreldrene fortalte mye om hvordan egne og barnets følelser synes å påvirke samarbeidet og samtalen mellom barnet og fagfolk. Dette var følelser som frykt, usikkerhet og stress.

Foreldrene savnet mer åpenhet om negative følelser, og de ønsket at fagfolkene tok initiativ til å snakke med barna om følelser knyttet til det å ha kontakt med hjelpeinstanser. Foreldrene

fortalte at noen barn opplevde samarbeidet og samtalene med barnevernarbeidere som ubehagelig, mens andre barn gledet seg over kontakt med barnevernarbeider. Alle foreldrene fortalte om ambivalente følelser knyttet til kontakten med barnevernet. Barnevernets kontrollopgaver var spesielt fryktskapende, og én mor hadde ønsket at barnevernet hadde tatt initiativ til et samarbeid med familien om hjelp. Hun mente at samarbeid som arbeidsform kunne forebygge fryktfølelser for barnevernet.

Foreldrene savnet en større forståelse blant de profesjonelle for at barna hadde behov for mer oppfølging og støtte enn det de faktisk fikk tilbud om. De viste til at barna hadde opplevd store vanskeligheter, hadde mange problemer og at de fortsatt strevde i hverdagen hjemme og på skolen med sinne og frustrasjoner. De forventet at fagfolkene var mer tilgjengelig for å bistå barnet med støttende samtaler. De opplevde at barna hadde behov for å bearbeide problemer og negative hverdagsopplevelser, og de følte samtidig at de ikke maktet den oppgaven alene. De ønsket hjelp fra fagfolkene til å snakke med barn om problemer og vanskelige følelser.

6 Diskusjon

Gjennom arbeidet med avhandlingen har jeg blitt klar over at ordet samarbeid mangler en tydelig begrepsdefinisjon for praksisfeltet barnevern, og når det gjelder oppfølging av enkeltbarn i kontakt med barnverntjenester. Funnene i avhandlingen er med på å fylle dette kunnskapshullet og vise hva som er viktig for barn når samarbeid skal realiseres i praksis. Jeg vil derfor først diskutere avhandlingens bidrag til forskningsfeltet i lys av tidligere forskning. Deretter vil jeg med inspirasjon fra funn i artiklene på tvers utlede en modell for hvordan analysere og forstå samarbeidsprosesser knyttet til oppfølging av barn i en barnevernssak. Etterpå vil jeg diskutere hvordan barnevernarbeidere kan vinne barns tillit og få til dialoger med barn, siden forskningen har vist at relasjons- og kommunikasjonsarbeidet er svært viktig i hjelpeprosesser der barn er involvert. Jeg avrunder diskusjonen med en drøfting av implikasjoner for praksis, videre forskningsbehov og en konklusjon som viser hva barn og foreldre legger vekt på i et samarbeid med barn om oppfølging.

6.1 Avhandlingens bidrag til forskningsfeltet

Funn i avhandlingen bekrefter andres forskning på feltet, utfyller kunnskapsområder der det fra før er lite forskning og bidrar med ny kunnskap. Dette gjelder spesielt sider av samarbeidet mellom barn og fagfolk som er rettet mot deltagelse og tillit til fagpersoner, samt betydningen av dialog og pedagogisk bruk av lek og aktiviteter. Dette vil jeg utdype nærmere.

Når det gjelder barns erfaringer med deltagelse eller medvirkning (rettighetsdiskursen), vet vi fra før at mange barn har opplevd lite reell deltagelse eller medvirkning i barnevernet. Denne undersøkelsen utfyller kunnskapsbildet da den bidrar med ny kunnskap om at barns deltagelse i tverrfaglig samarbeid er mangelfull og kan oppleves som krenkende.

Både barn og foreldre ga uttrykk for at barn samtalte med ansatte fra en instans om gangen. Barna i undersøkelsen oppga at de var lite inkludert i samarbeidsmøter med flere fagfolk fra ulike instanser. Dette samsvarer med annen forskning som har vist at barns deltagelse i ansvarsgrupper er begrenset (Christiansen et al., 2015). Dette kan bety at barna som deltok i undersøkelsen ikke ble ansett som samarbeidspartnere i tverrfaglig samarbeid. Foreldre som ble intervjuet, understreket behovet for at barna ble inkludert som selvstendige aktører i samarbeid om oppfølging, og at de fikk mulighet til å uttale seg. Foreldrene var opptatt av at barn kan ha andre behov enn foreldrene og bør gis en mulighet til å si noe om dette på egen hånd. Sofie og Tylor er eksempler på to barn som fortalte om erfaringer fra samarbeidsmøter med en tverrfaglig faggruppe. De ønsket å være med på møtene, til tross for erfaringer med mangelfull deltagelse. De følte seg ofte lite hørt og lyttet til, men var til stede fordi de ønsket

å høre hva fagfolkene hadde å si om dem. Dette betyr at potensialet som ligger i et samarbeid om oppfølging med private og profesjonelle aktører samtidig ble lite utnyttet. Funnet bekrefter det forskning har vist, at samarbeidsmøter hvor mange fagpersoner er tilstede har lett for å bli dominert av de voksnes perspektiver, og at barna opplever liten grad av innflytelse (B. S. Jensen, 2014; Willumsen & Skivenes, 2005). Dette står i kontrast til Vis (2014) som fant at barns deltagelse på samarbeidsmøter, økte sjansen for at de fikk innflytelse på beslutninger i barnevernet. En måte å forstå dette på er at barn som deltar på møter med fagfolk, får mer innflytelse enn det de opplever selv, til tross for at barn kan oppleve ansvarsgruppemøter som en vanskelig arena å delta på. Barna kan oppleve det som krevende å snakke om privatlivet når mange er tilstede, fordi de ikke føler seg trygge (Christiansen et al., 2015; B. S. Jensen, 2014).

Ansatte i barnevernet har også et etisk ansvar for samarbeidsprosessen. Undersøkelsen har dokumentert barnas utsatthet i møtene. Barna som ble intervjuet, opplevde at ansvarsgruppemøter eller andre møter med flere fagfolk kunne fungere krenkende. Både barn og foreldre opplevde at barns manglende innflytelse og fagfolks problemfokusering kunne påføre barna krenkelser. Et slikt funn er i samsvar med studien til B. S. Jensen (2014) som fant at barn i kontakt med barnevernet kan være mer opptatt av å møte fagfolks forståelse enn å få alle sine ønsker oppfylt. «The warning story» i artikkel 3 er et eksempel på samarbeidspraksiser som fungerte krenkende sett med barns øyne. Dette funnet viser at samarbeid med barn har en etisk dimensjon som det er viktig å ta hensyn til når barn skal involveres. Det er for eksempel redelig og respektfullt at barnevernarbeidere tydeliggjør om og i hvilken grad synspunkter fra barnet tas hensyn til under evalueringsprosesser og ved revidering av tiltaksplaner.

Et annet sentralt funn er at barns tillit til fagpersoner fremmet deltagelse eller medvirkning i sakene. Dette funnet samsvarer med forskning som har vist at gode relasjoner og tillitsfulle relasjoner fremmer barns deltagelse/medvirkning i beslutningsprosesser (Gallagher et al., 2012). Samtidig har undersøkelsen vist at barnas tillit til fagpersoner varierte sterkt; barna stolte mer på noen fagpersoner fremfor andre. Yngre barn demonstrerte tillit og mangel på tillit til fagpersoner ved å karakterisere fagfolkene i to kategorier; de snille og de slemme. Foreldrene ga uttrykk for at de selv og barna var redd barnevernet. Ifølge foreldrene førte det noen ganger til at barna ble «stumme» i møter med fagfolkene. Barna ga derimot ikke uttrykk for slik frykt. Funnene samsvarer med forskning som har vist at barn som mottar hjelp fra barnevernet og andre hjelpeinstanser, skiller mellom fagfolk de har tillit til og andre som de

har mindre tillit til, eller ikke finner noen mening i å ha kontakt med (Bolin, 2015; Christiansen et al., 2015; Sandbæk, 1999, 2002).

Det som fremstår som nytt når det gjelder barns tillit til fagpersoner, er hva barn legger vekt på når de beskriver et tillitsforhold til fagpersoner i samarbeidssituasjoner. Dette har i liten grad vært omtalt i den barnevernfaglige litteraturen. Barnas beskrivelse av tillitsprosessen kan tolkes metaforisk som om barna setter fagfolkene på en praktisk prøve og etterspør svar på følgende spørsmål: Er du i stand til å forstå meg selv om jeg ennå ikke har sagt noe? Bryr du deg nok til at du lar meg fortelle deg om det? Kan jeg regne med din støtte og omsorg? De vektla fagpersoners evne til å lese kroppsspråk som signaliserte at de var i en vanskelig livssituasjon, til å vise engasjement og til å ta initiativ til samtalen om det vanskelige, og evne å lytte, vise forståelse og gi anerkjennelse. Barna utviklet tillit til fagpersoner når de opplevde seg som et subjekt for den andres kjærlighet og omsorg (Honneth, 2008) og ble møtt med ekte vilje til samtale og forståelse (Gadamer, 2004).

Jeg vil også løfte frem funn fra undersøkelsen som viser at dialogisk kommunikasjon bidrog til å skape anerkjennelse av barnet i samarbeidsprosesser om oppfølging. Barna fortalte om erfaringer med fagfolk som evnet å opptre inkluderende og gå i dialog med dem, og om andre som kommuniserte på en korrigerende og nedvurderende måte. Foreldrene bekreftet lignende erfaringer når det gjaldt samtaler mellom barn og barnevernarbeidere. Noen av foreldrene opplevde at barna gledet seg til å snakke med sin kontaktperson i barneverntjenesten, mens andre fortalte om samtaler som var skremmende og gjorde dem utrygge. Dette er i tråd med annen forskning som har vist at barnesamtaler i barnevernet kan fungere styrkende og krenkende (Ulvik, 2015) og gi lite mening (Christiansen et al., 2015). Funnet utfyller et kunnskapsområde med lite nasjonal forskning. Det synes å være få studier om barnesamtaler i barneverntjenesten²⁶. Undersøkelsen til B. S. Jensen (2014) har vist at barn etterspør hjelp til å mestre samtalen med barnevernarbeidere.

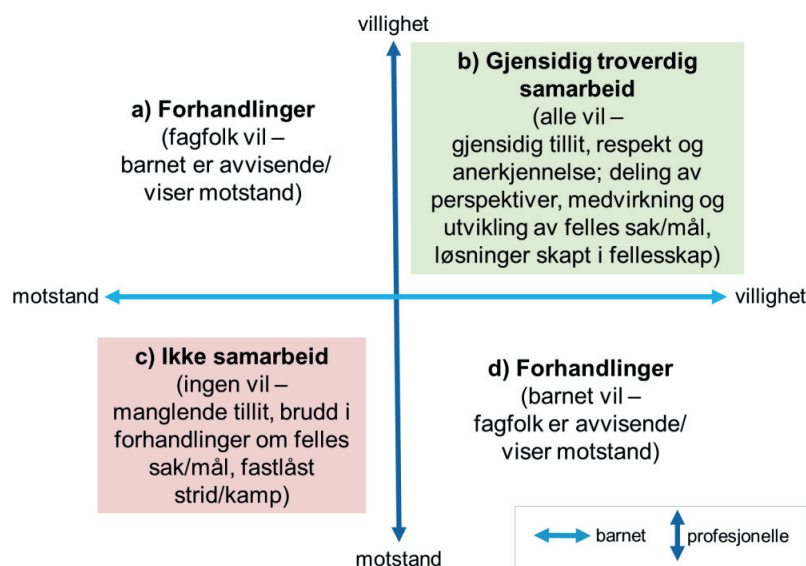
²⁶ Det er imidlertid skrevet noen masteroppgaver om tematikken i løpet av de siste ti årene; for eksempel Vassend (2012) og Lindland (2012), som har analysert transkriberte barnesamtaler fra prosjektet «Den vanskelige samtalen» (Langballe et al., 2010) ved en kommunal barneverntjeneste på Østlandet. Jeg har i hovedsak ikke inkludert masteroppgaver i denne avhandlingen.

Til slutt vil jeg trekke frem et annet funn fra undersøkelsen som har vist at lek, aktivitet og hjelpemidler fremmet samarbeid mellom barn og fagfolk. Barn og foreldre som ble intervjuet opplevde at pedagogiske hjelpemidler bidro til å skape kontakt mellom barn og profesjonelle og få barna i tale. Barna viste glede og ble mer åpne og verbale når vi forskerne deltok sammen med dem i lek, spill og tegning. Dette samsvarer med annen forskning som har vist at det er lettere for barn å bidra i beslutningsprosesser når fagfolk understøtter deltagelsen fra barn med aktiviteter som lek, historiefortelling og kunstnerisk arbeid (Gallagher et al., 2012). Studier har også vist at ulike verktøy som figurer, spill og andre leke- og hobbyaktiviteter kan lette kontaktetableringen mellom barn og barnevernarbeider og bidra til at samtalene blir mer dialogiske (Ruch et al., 2017; Slettebø & Seim, 2016). Annen forskning har også vist at bruk av aktiviteter og verktøy kan bidra til å gjøre det lettere for barn å være med på profesjonelle samtaler i praksis og forskning (Greig, Taylor & MacKay, 2007; O'Kane, 2000; Tiller, 2006; Warming, 2011). Dette står i kontrast til faglitteratur som er forsiktig med å oppfordre til bruk av lek og hjelpemidler i samtaler med barn i barnevernet (Gamst, 2017). Resultatet utfyller et kunnskapsområde med lite forskning, da det synes å være få studier som har undersøkt hvordan samtalestøttende hjelpemidler og aktiviteter, kan være nyttige verktøy under arbeidet med oppfølging av barn på tiltak i regi av barneverntjenesten.

6.2 En modell for analyse av samarbeid med barn om oppfølging

For å tydeliggjøre at samarbeid med barn kan realiseres i oppfølgingen av en barnevernssak vil jeg beskrive en modell²⁷ som viser mulige tilstander i arbeid med sikte på samarbeid. Modellen (se figur 1: Mulige tilstander i arbeid med sikte på samarbeid), skiller mellom det jeg har betegnet som «gjensidig troverdig samarbeid» (b), «forhandlinger» (a og d) og «ikke samarbeid» (c), og er en forenkling av hvordan samarbeidsprosesser kan forstås og analyseres.

²⁷ Denne modellen ble påbegynt og arbeidet på i samarbeid med medveileder Randi Juul, der jeg skisserte de første utkastene. Denne versjonen er en videre bearbeiding.



Figur 1. Mulige tilstander i arbeid med sikte på samarbeid. 19.01.2019, Inger Sofie Dahlø Husby

Modellen kan benyttes til analyse og refleksjon over praksiser som tar sikte på å inkludere barn som samarbeidspartnere i barnevernarbeid. Den er basert på funn fra artiklene i avhandlingen, og skal illustrere at «samarbeid» (b) er et gjensidig og felles anliggende grunnet på intersubjektivitet og forskjellig fra tilstandene «ikke samarbeid» (c) og «forhandlinger» (a og d). Modellen har som mål å vise at samarbeid i barnevernarbeid om oppfølging kan være en gjennomførbar arbeidsform, men som ikke alltid er mulig å oppnå eller er etisk forsvarlig, tatt i betraktning at samarbeid ikke bør gå på bekostning av barnets rett til beskyttelse (Turnell, 2004; Whittington, 2003a). Barn under oppfølging av barnevernet kan bli utsatt for vold og overgrep fra foresatte som de ikke våger å fortelle om. I slike situasjoner er det viktig at barneverntjenesten sørger for at barnet får andre omsorgspersoner uten å ha en samarbeidsrelasjon før tiltak iverksettes. Samarbeid, gitt betegnelsen «gjensidig troverdig samarbeid» i modellen, kan bli utfordret av motstand fra aktørene i fellesskapet, og ende opp i tilstanden «forhandlinger» (a og d), og derfra kan utfallet enten bli «samarbeid» (b) eller «ikke samarbeid» (c). Forhandlinger kan bidra til å bevege aktørene inn i eller vekk fra samarbeid.

Modellen belyser hvordan makt dynamikken mellom barn og fagfolk kan føre til «kamp» der aktørene vil dominere og få sin egen vilje igjennom på bekostning av fellesskapet, som i neste omgang kan føre til at arbeidet blir et «ikke samarbeid». Og motsatt, når aktørene vil

«samarbeid» og kommer hverandre i møte med respekt og tillit, er det lagt et grunnlag for det jeg har kalt «gjensidig troverdig samarbeid». Modellen illustrerer at tilstanden samarbeid er en arbeidsform der aktørene utfordrer hverandre gjensidig på tillit, respekt og anerkjennelse, deling av perspektiver, etablering av en felles forståelse av saken, eventuelt felles mål, samt utvikling av løsninger skapt i fellesskapet. Videre viser modellen at ikke alle former for samhandling mellom barn og fagfolk kan kalles et samarbeid.

Modellen bygger på en forståelse av at samarbeid har mye til felles med praksiser tuftet på medvirkning/deltagelse og arbeid i partnerskap, men kan likevel ikke sidestilles, da mine funn viser at samarbeid handler om noe mer enn deltagelse/medvirkning. I samarbeid er oppgaven eller saken et felles anliggende, og «deltagelse eller medvirkning» er et spørsmål om gjensidighet. Løsningen på problemer utvikles i fellesskapet; de kommer som et resultat av en samskapende prosess (Aasland, 2014a). Et slikt forståelse av samarbeid viser at samarbeid med barn vil bety noe mer enn å vurdere barnas innflytelse på saken ut fra alder og modenhet (Barnevernloven, 1992; § 1-6; NOU: 16, 2016). I et samarbeid søkes løsninger som alle aktørene kjenner seg vel med (Aasland, 2014a), også barnet. Aktørene går inn i en kreativ og samskapende prosess for å finne løsninger. Ut fra en slik forståelse av begrepet samarbeid er det problematisk og lite troverdig å betegne all slags virksomhet som handler om å involvere barnet for samarbeid. Samhandlingen mellom aktørene er stadig i utvikling og endring, og kan bevege seg inn i faser med motstand og forhandlinger (a eller d) og det er ikke gitt om aktørene ender opp med et «gjensidig troverdig samarbeid» (b) eller et «ikke samarbeid» (c).

Når «samarbeidet» eller også «ikke samarbeidet» glir over i forhandlinger gir det mulighet for justeringer av maktbalansen mellom aktørene, og «gjensidig troverdig samarbeid» er mulig. I lys av Shier (2001) kan det som foregår forstås som en overgang fra de lavere deltagelsesnivåene og opp på femte og øverste nivå, der barn sammen med fagfolkene deler deler makt og ansvar for beslutningene. I et samarbeid som er gjensidig og til å stole på (troverdig), kan verken fagfolkene eller barnet bestemme og utøve makt alene.

Troverdigheten er avhengig av at alle aktørene opplever samarbeidet som reelt i den forstand at de opplever å ha innflytelse på saken og de beslutningene som tas. Dette kan gjelde vedtak om tiltak eller samarbeid om «uformelle» avgjørelser under arbeidet med oppfølgingen av barnet og familien.

Funn fra undersøkelsen (se eksempler i artikkel 1, 2 og 3), og andres forskning (Bolin, 2015; Dillon et al., 2015), har vist at barn kan oppleve samarbeidspraksiser som ligner «gjensidig troverdig samarbeid» (b). Når samarbeidet er gjensidig og troverdig, er det lagt til rette for

samskapende løsninger i et sosialt arbeidsfelleskap. Uenighet trenger ikke å være en trussel dersom aktørene har tillit til hverandre og jobber mot samme mål. Motsatt, når arbeidet tar form som et «ikke samarbeid» (c), står barnevernet overfor store og vanskelige utfordringer, særlig fordi det da kan bli nødvendig å handle med tvang, mot barnets vilje. Det kan gi barnet en opplevelse av krenkelse, men like fullt være det som er riktig å gjøre. Barn har rett til beskyttelse mot vold og overgrep. Undersøkelsen viser at «gjensidig troverdig samarbeid» (b) ble styrket når barna hadde tillit til barnevernet og ble møtt med dialog. Dette vil jeg drøfte nærmere i de neste to avsnittene.

6.3 Hvordan legge til rette for at barn kan utvikle tillit til barnevernet?

Barna i undersøkelsen har bidratt med kunnskap om hvordan barn utvikler tillit til ansatte i barnevernet og andre tjenester.

Samarbeid preget av gjensidig tillit og troverdighet er viktig for at barn skal få best mulig hjelp i barnevernet. En spørreundersøkelse blant foreldre med erfaring med barnevernet tyder på at det kan være en sammenheng mellom tillit til barneverntjenesten og kvaliteten på hjelpeprosessen (Johnsen, 2013; s. 137). Andre studier har også vist at samarbeid bidrar til å utvikle et bedre tjenestetilbud og gjør barn og foreldre mer mottakelige for å ta imot hjelp og oppfølging (Dumbrill, 2006; Littell, 2001). Tillit er ofte en forutsetning for at samarbeidet blir lettere å gjennomføre (Grimen, 2009); barn og fagfolk kan stole på hverandre, og barnet kan ta utgangspunkt i at forslag til tiltak er satt frem med utgangspunkt i faglige vurderinger om hva som kan være god hjelp.

Undersøkelsen har vist at barna opplevde det som lettere å stole på fagfolk som tar kontakt og forstår at barn kan bære på vanskelige livserfaringer som de har behov for å snakke om. Eldre forskning viser at barnevernet hadde lite direkte kontakt med barna i sakene før (Clifford & Tiller, 1988; Koch & Koch, 1995). Nyere forskning tyder på at denne praksisen er i ferd med å endres, flere barn har kontakt med saksbehandler enn tidligere. Samtidig vet vi ennå lite om innholdet i kontakten og det snakkes fortsatt lite med barna om tiltakene og mange er ikke kjent med barnevernets tiltaksplaner (Christiansen et al., 2015). Helsetilsynet (2018) har påvist at barns synspunkter uteblir i kommunens fremstillinger av barnevernssakene. En ny rapport fra tilsynet (2019) viser at barn på tiltak i barnevernet blir snakket med i stor grad. Men samtalene fokuserer på barnets hverdagsliv uten å knytte noe særlig an til problemene i familien og tiltakene som er satt i verk. I mange saker blir ikke barnet snakket med om hvordan barnevernet kan hjelpe. Det er også en utfordring at barnesamtaler i regi av barnevernet kan føre til krenkelser av barnet (Ulvik, 2015).

Hvordan kan barnevernet styrke relasjonsarbeidet og gjøre seg fortjent til barnas tillit? Skau (2017) hevder at profesjonelle yrkesutøvere som ønsker å vinne den andres tillit i hjelpeprosesser, må evne på å være seg selv i møte med den andre. Skau (2017) argumenterer for betydningen av at profesjonelle er kongruente i arbeid med mennesker og mener at kongruens i mellommenneskelig relasjoner betyr å være ærlig, ekte, oppriktig og sannferdig (s. 94). Dette perspektivet er i samsvar med yrkesetikken i barnevernet, og som pålegger barnevernarbeidere å være åpen og redelig i møte med mennesker (Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger & sosionomer og vernepleiere, 2015).

I praksis kan dette være vanskelig. Å være seg selv, opptre ekte og etablere nære relasjoner til barn utsatt for omsorgssvikt, vold og overgrep kan være mentalt og følelsesmessig belastende. Det kan bli en barriere for direkte kontakt og tillitsbygging med barna som trenger det aller mest. En studie fra Storbritannia har vist at barnevernarbeidere ble engstelige og nervøse av motstanden de møtte på noen av hjemmebesøkene, og de overså barna som var til stede og bare forholdt seg til foreldrene (Ferguson, 2017). Undersøkelsen (2017) viste at erfarne barnevernarbeidere, som vanligvis mestret kunsten å etablere god kontakt med barn, opplevde mental overbelastning og mistet evnen til å engasjere seg emosjonelt i barnas situasjon. Faglig veiledning og støtte fra kollegaer, kan være en måte å overvinne den slags emosjonelle barrierer på. Ferguson (2017), skriver at «workers need to be supported in every case to enter to a state of mind and readiness to engage intimately with children (...)» (s. 1021). Barna i undersøkelsen, ga uttrykk for at de utviklet tillit til fagfolkene når disse så vanskelighetene barna sto i og viste oppriktig interesse for å lytte til dem.

Forventingene til ansatte i barnevernet er særlig utfordrende, siden deres ansvarsområde er omsorg og beskyttelse av barn som har en krevde livssituasjon og opplever mangelfull omsorg. Barna i undersøkelsen ønsket å bli sett og anerkjent. De viste at relasjonsbygging tuftet på ekthet, ærlighet og oppriktighet kan aktivere følelser av trygghet og tillit. Å vinne barns tillit og få være en person som barnet åpner seg for, er et spørsmål om relasjonell mestring i det personlige møtet. Det betyr at ansatte i barnevernet trenger nok tid til kontakt og samvær med hvert barn individuelt. Dette står i kontrast til arbeidsforholdene i barnevernet. Ansatte i velferdsyrkene står ofte i et krysspress mellom forventninger fra klientene og mangel på tid og ressurser til kontakt og oppfølging. Selv om de ønsker å ha en nær relasjon til tjenestemottakerne, er det vanskelig å realisere i praksis (Damsgaard & Eide, 2012). Kroken hevder at barnevernansatte i førstelinjen blir stilt overfor grenseløse forventninger om å ivareta utsatte barn og unge (Kroken 2012 i Damsgaard & Eide, 2012,

s.4). En strategi er å arbeide politisk og øve press på myndighetene om økte bevilgninger og flere stillinger. Men det er ofte langvarige prosesser som tar tid. Det faglige og etiske ansvaret for å skape et tillitsforhold og forme et troverdig samarbeid med barn, gjelder uavhengig av de ressursene tjenestene rår over. Da kan mer bruk av pedagogiske hjelpemidler være en nyttig innfallsvinkel.

Undersøkelsen viste at lek og fellesaktiviteter fremmet samarbeidet mellom barn og fagfolk. I dagens barneverntjenester legges det stor vekt på den verbale samtalen med barn (Gamst, 2017; Hansen, 2009; Langballe et al., 2010), mens samværsformer basert på felles lek og aktivitet er mindre vanlig. Fellesaktiviteter og lek kan være et «pusterom» for begge parter, for barnevernarbeider i en ellers krevende og travel arbeidshverdag og for barnet som opplever utfordringer hjemme og/eller på skolen. Å gjøre noe sammen med barnet i form av felles lek og aktivitet har også vist seg å være relasjonsbyggende (P. Petrie, 2011). Aktivitetsfellesskapet gir barnet mulighet til å vise seg frem for barnevernarbeider, og barnevernarbeider gis mulighet til å fange opp hvordan barnet har det. Gjennom å delta i felles lek eller aktivitet kan det utvikles gjensidig tillit mellom barn og fagperson. I lys av det felles tredje fra sosialpedagogikken ser jeg muligheter for at barneverntjenesten kan myke opp den byråkratiske arbeidsformen og etablere praksiser som tar mer utgangspunkt i barns egne væremåter.

I avhandlingen har jeg tatt til ordet for at samarbeid med barn blant annet handler om utvikling av positive relasjoner. Utvikling av tillit er en forutsetning for positiv relasjonsbygging og samarbeid, og det komplementerer begrepet samarbeid som jeg har utviklet i avhandlingen. Tillit kan ikke eies en gang for alle. Vi mennesker må hele tiden gjøre oss fortjent til den andres tillit, og krenkelser kan ødelegge tilliten mellom oss (Skau, 2017). Et minstemål på tillit kan være å lytte til barnet, mens et maksimum vil være å etterstrebe deling av makt og ansvar for beslutninger med barnet (Shier, 2001).

6.4 Hvordan fremme dialogen i arbeidet med barn om oppfølging?

Et annet funn i avhandlingen var betydningen av dialogisk kommunikasjon, noe «The role model story» i artikkel tre er et eksempel på. Sofies fortelling viser at hun og barnevernarbeiderne vekslet på å ta ordet og lytte til hverandre. Det bidro til at Sofie følte seg ivaretatt og verdsatt. Barna som ble intervjuet, la stor vekt på at fagfolkene var i stand til å lytte. Undersøkelsen peker på betydningen av at fagfolk legger vekt på dialogisk kommunikasjon med barn da denne formen bidro til å forbygge krenkelser og fremme anerkjennelse under arbeidet med oppfølging (mer om dette i artikkel 3). Fagfolk som inngår i

dialog med barn har gode muligheter for å skape et gjensidig og troverdig samarbeid i barnevernarbeid. Gjennom dialogen har barn og barnevernarbeider mulighet til å lytte til hverandre og drøfte seg frem til beslutninger i fellesskap (Shier, 2001). Hensikten med dialog er, ifølge Gadamer (2004), å etablere en felles forståelse av det deltagerne er opptatt av eller samtaler om.

Dialogformen er utfordrende i en tjeneste som barnevernet. Forholdet mellom barn og fagfolk i barnevernet er tuftet på asymmetriske maktrelasjoner, mens dialogen er en kommunikasjonsform som bygger på likeverdighet og symmetri. Hvordan kan barneverntjenesten styrke dialogarbeidet i asymmetriske relasjoner? Barnevernet har et klart ansvar for barnets omsorgssituasjon og har makt til å gripe inn for å trygge barnet. Under arbeidet med oppfølging av barn kan det være tilfeller der barneverntjenesten må handle på tvers av barnets ønsker for å beskytte det. Det kan for eksempel være tilfeller der forsøk på omsorgsendrende tiltak i hjemmet ikke har gitt gode nok resultater, og barneverntjenesten beslutter å flytte barnet i fosterhjem, mot barnet og foreldrenes vilje. Uenigheter kan skape frykt og redsel for kontakt med barneverntjenesten og true eller rive ned den tilliten som er bygget opp (mer om dette i artikkel 4). Samtidig er det i krisesituasjoner med uenighet og konflikt mellom aktørene at dialogen kan være et redskap som kan forebygge krenkelser og fremme anerkjennelsen av barnet.

I situasjoner med uenighet og konflikt mellom barn og barnevernarbeider, kan dialogen bli et «et tenke-sammen-rom» (Gjems, 2009), dersom partene innstiller seg på å lytte til hverandre. Dialogen gir partene en mulighet til å dele hver sine syn på saken og konstruere ny mening og forståelse i fellesskap (P. Petrie, 2011). Motstand, forskjellige synspunkter og uenighet kan bidra til å generere ny innsikt og forståelse. Da kan konflikt være en styrke i samarbeidet, og ikke en hindring. Grunnlaget legges for sam-skapende prosesser (Aasland, 2014a).

Å lykkes i dialogarbeidet med barn som har erfaringer med omsorgssvikt, vold eller overgrep, er vanskelig. Det beste er om barnet opplever seg forstått, slik tilfellet var med Sofie i samarbeidet med en helsearbeider: «(...) He is the only one who really listen and tries to help me. We are working together to make it better in the future..(...)» (se artikkel 2). Dette er et eksempel på at dialogformen øker sjansen for å lykkes med samarbeid, til tross for (makt-) asymmetri. Motsatt er «The warning story» i artikkel tre et eksempel på lite troverdig «dialogarbeid» og mangelfullt samarbeid. Fagfolkene var lite innstilt på å lytte, ta inn og justere sine oppfatninger. De definerte guttens problemer og lanserte løsningene; de styrte samtalen i en bestemt retning og problemfokuseringen fikk dominere. Kommunikasjonen som

foregikk, kan tolkes som et eksempel på skinndialog i den forstand at fagfolkene ble «modellmektige»; barnet fikk svært lite rom for å gi uttrykk for synspunkter på egne premisser. Betegnelsen «modellmektig» er hentet fra Bråten's teori om modell makt (Bråten, 2004). Denne teorien viser at en modellsvak aktør (i dette tilfellet barnet) kan bli liggende under for den andres måte å forstå en situasjon eller sak på. Den modellsterke kommunikasjonspartneren (her fagfolkene) dominerer med sine synspunkter og forståelser (Bråten, 2004). Det som kunne blitt et samarbeid om støtte og hjelp, tok form som et ikke samarbeid (se figur 1. «Mulige tilstander i arbeid med sikte på samarbeid»). Taylors synspunkter om at «ros» fungerte mer problemløsende enn «ris», synes ikke å ha blitt fanget opp av fagfolkene. Dialogen er også et viktig redskap for å bistå barna i å oppfylle retten de har til deltagelse eller medvirkning i egen sak (Bijleveld et al., 2015; Cossar et al., 2016; Mannion, 2007) samt det å danne seg en mening om den beslutningen som skal tas (Strandbu & Vis, 2008).

I avsnittet ovenfor har jeg gått nærmere inn i hvordan barnevernet kan fremme dialog med barn ved å opptre anerkjennende, legge vekt på å lytte og ha en åpen og konstruktiv innstilling til motsetninger og uenigheter. Til slutt vil jeg understreke betydningen av å benytte samtaleverktøy i samtaler med barn. Helsetilsynets rapport (2019) viser at barneverntjenesten har mye å gå på når det gjelder måter å gjennomføre samtaler med barn på. Tilsynet fant få saker hvor det var brukt samtaleverktøy. Samtalestøttende hjelpemidler som visuelt samtalebrett og papirkjegledukker lettet dialogen med barn i undersøkelsen. Det finnes mange barnevennlige kommunikasjonshjelpemidler som er egnet for samtaler med barn i barnevernet og andre sosialfaglige praksiser (Slettebø & Seim, 2016; Warming, 2011). Studier har vist at barnevernarbeidere har kunnskap om hjelpemidler til bruk i samtaler med barn (Archard & Skivenes, 2009; Healy & Darlington, 2009; Slettebø & Seim, 2016), men praksisen er ofte mangelfull (Ferguson, 2016; Ruch et al., 2017; Slettebø & Seim, 2016). Barn i kontakt med barnevernet har gitt uttrykk for at ansatte bør få mer opplæring i kommunikasjon med barn (Leeson, 2007).

Prinsippet om det felles tredje kan inspirere til innovative praksiser når det gjelder bruk av samtaleverktøy for å styrke dialogen med barn. Ved å introdusere tegning som en fellesaktivitet, gis barnevernarbeider og barn en mulighet til å dele tanker og hendelser, ikke bare verbalt, men også gjennom illustrasjoner og farger. Å lage tegning tar tid, tempoet skrues ned, og det blir mer rom for erkjennelser og nye forståelser av situasjoner og hendelser. Å bruke hjelpemidler for å stimulere dialogen med barn appellerer ifølge Warming (2011) til

barns lyst til lek og kreativitet, og bidrar som sådan til å minske barns forsvar mot å fortelle om smertefulle og skambelagte erfaringer og opplevelser.

6.5 Implikasjoner for praksis

Undersøkelsen har gitt ny innsikt i hva det innebærer for barn å vinne tillit til fagpersoner. Barna legger stor vekt på det personlige møtet, og fagpersoners evne til å tolke og forstå barnas atferd. Barna forventer at fagfolkene viser interesse for hvordan de har det, og at de spør dem direkte. I mange barneverntjenester er arbeidsdagen travel og hektisk. De ansatte er nødt til å prioritere mellom byråkrattoppgaver og tid til kontakt og samarbeid med barn og foreldre. Denne undersøkelsen har vist at kvaliteten i relasjonen mellom barn og barnevernarbeider langt på vei avgjør om samarbeid er mulig eller ikke. For at barn skal stole på fagfolkene, må de ansatte prioritere tid til individuell kontakt og samvær med barnet.

Undersøkelsen har også bidratt med å utvikle kunnskap om betydningen av samtaler med barn og økt bevissthet om at form og innhold er viktig for å kunne fremme samarbeidet. Når det gjelder innhold, viser funnene at det er behov for å snakke mer med barn om følelsesmessig belastende erfaringer som for eksempel mobbing, konflikter hjemme og på skolen. Samtidig viser undersøkelsen at måten samtalen foregår på, kan åpne, men også lukke for samarbeid om oppfølging. Den dialogiske formen kan bane vei for godt samarbeid om hjelp.

Barneverntjenestene har og har hatt store utfordringer når det gjelder kommunikasjon med barn. Det er blitt satt spørsmål ved om det alltid er nødvendig å involvere barna, eller at barna kan ta skade av å bli involvert. Sosialarbeidere kan også oppleve det som følelsesmessig krevende å ha kontakt med barn som har behov for hjelp. Ansatte i kommunene som var involvert i forbindelse med oppstarten på undersøkelsen, hevdet at de ansatte var godt skolert i barnesamtaler og at saksbehandlerne snakket mer og mer med barn. I undersøkelsen har barn og foreldre derimot gitt uttrykk for at de ønsker at fagfolkene tar seg tid til flere samtaler med barn. Dette kan bety at barna har et større behov for kontakt med fagfolkene enn det de faktisk får tilbud om.

Funn i avhandlingen om betydningen av å kommunisere dialogisk med barna er også viktig for de institusjonene som utdanner fagfolk til barnevernet. Det er relevant å spørre om læringsutbytte, pensum og undervisningsformer i kommunikasjon med barn anlegger et dialogisk perspektiv på barnesamtaler, og om studentene blir godt rustet til å være dialogpartnere og snakke med barn om «smertefulle» livserfaringer. Undersøkelsen står i

kontrast til vektleggingen av de manualbaserte samtaleteknikkene som er på vei inn i barneverntjenestene.

Undersøkelsen viser at det må legges bedre til rette for at barn kan være tilstede og bidra i tverrfaglig samarbeid. Barna i undersøkelsen fikk hjelp fra flere instanser, men få av dem fortalte om samarbeidsmøter med en samlet faggruppe. Det var bare de større barna som husket at de hadde vært med på samarbeidsmøter med det profesjonelle nettverket.

Under forberedelsene til undersøkelsen ga ansatte i en av samarbeidskommunene uttrykk for at barnas rolle i ansvarsgruppemøter bør styrkes, og de foreslo at barn skulle påvirke dagsorden på møtene og hvem som skulle delta. Det ble vist til et konkret tilfelle hvor de hadde prøvd ut denne måten å gjøre det på, med godt hell. Utfordringen er å utvikle en struktur og en form på slike samarbeidsmøter, der også yngre barn, fra 12 år og nedover, kan ha en rolle som samarbeidspartnere.

Forståelsen av samarbeid i barnevernets oppfølging av barn har gitt ny kunnskap om betydningen av relasjonsbygging, dialog, fysiske omgivelser og bruk av materiell som sentrale forutsetninger for å lykkes.

6.6 Videre forskningsbehov

Undersøkelsen har vist at det er behov for mer forskning om samarbeid med barn. Selv om barn har rett til medvirkning i kontakten med barnevernet, trengs det mer kunnskap om hvordan samtalene kan formes slik at barna opplever at de deltar og blir forstått.

Samtalemanualen DCM (Dialogical Communication Method) (Gamst, 2017) ble utviklet til bruk i avhør av barn, men ble senere tilpasset for bruk i barnevernet (Langballe et al., 2010). Den tar utgangspunkt i at barnesamtalen formes som en dialog (Gamst, 2017). Det er et godt utgangspunkt, samtidig har jeg ikke funnet studier som har spurt barn i barnevernet om erfaringer med metoden. Det er behov for mer kunnskap om hvordan ansatte i barnevernet kan få til en dialog med barn i saker med konflikt.

Det trengs også mer forskning om hvordan barnevernet kan ivareta og fremme anerkjennelsen av barnet under arbeidet med oppfølging. Undersøkelsen har vist at barn kan være sårbare i samtaler med fagpersoner om vanskeligheter og problemer i hverdagen.

Det er også behov for å utvikle mer kunnskap om hvordan følelser virker inn på samarbeidet mellom barn og ansatte i barnevernet. Følelser kan styre både tanke og handling og påvirke samarbeidet positivt og negativt. Undersøkelsen har vist at følelsen av frykt for barnevernet førte til at barna ble sinte og ulykkelige. Barneverntjenesten kan ikke ta familiers tillit til

barnevernet for gitt. Det er behov for mer kunnskap om hvordan barnevernet kan forebygge redsel blant barn og foreldre som har krav på oppfølging.

Det har vært forsket på bruk av spill og andre verktøy til bruk i samtaler med barn (Hill, 1997), men det mangler forskning om hvilken nytte hjelpemidlene har når det gjelder samtaler og samarbeid med barn i kontakt med barnevernet. Ferguson (2016) fant at sosialarbeidere i barnevernet var lite lekne i måten å bygge relasjoner til barn på.

6.7 Konklusjon

Undersøkelsen har identifisert viktige forutsetninger for å utvikle samarbeidspraksiser mellom barn og fagfolk i barnevernet. Forskningsspørsmålet for avhandlingen er: Hva legger barn og foreldre vekt på i samarbeid om oppfølging mellom barn og fagfolk i barnevernet og andre hjelpeinstanser?

De sentrale funnene kan oppsummeres i tre sentrale punkter:

- Det personlige møtet mellom barnet og den enkelte fagperson betyr mye og er avgjørende for barnets motivasjon til å samarbeide med barneverntjenesten. Tillit til fagpersoner bidrog til å styrke barnets evne til å gjøre seg gjeldende som deltager i samarbeidet. De profesjonelles evne til å fange opp når barn følte på ubehag og mismot, vise omsorg og ta dette opp med barnet, var viktige forutsetninger for økt tillit i samarbeidet.
- Et tilstrekkelig antall samtaler, samt form og innhold er viktig i et samarbeid om oppfølging. Foreldrene etterlyste flere samtaler mellom barnet og de profesjonelle «hjelperne». De ønsket at barnet fikk hjelp til å snakke om og bearbeide vanskelige opplevelser og vonde følelser. Barna, derimot, var mer opptatt av egen verdighet i samtalene, og de ble sinte og frustrerte når samarbeidet domineres av problemfokusering. Den dialogiske samtaleformen bidro til å gjøre innholdet i samtalene mer nyansert og ressursfokuset.
- Måten samarbeidet ble rammet inn på fysisk og materielt var viktig. Å gjøre noe sammen, under samtalene eller som en egen aktivitet, ble verdsatt; gå på kafé, hoppe på trampoline, spille data, spille kort og tegne.

Myndighetene har plassert prinsippet om samarbeid som et «fyrtårn» å navigere etter i barnevernarbeid (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006; Barnevernloven, 1992; Rutinehåndbok, 2006, punkt 1.7.5). Betegnelsen har begynt å få fotfeste i litteratur om barns

deltagelse/medvirkning i barnevernet (Paulsen, 2017; Vis, 2014) og i faglitteratur om tverrfaglighet (Willumsen et al., 2014). Samarbeid gir god gjenklang hos barn med erfaring fra barnevernet. De ønsker å bytte ut ordet medvirkning med samarbeid (Barnevernsproffene, 2016). Samarbeid er også en sentral verdi i yrkesetikken (Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger & sosionomer og vernepleiere, 2015) og i litteratur om sosialt arbeid og sosialpedagogikk (Gjertsen, 2010; Stephens, 2013; Tjersland, 2010). Det er derimot fortsatt uklart hva som menes med en slik arbeidsform i en tjeneste som barnevernet (Barker, 2009a; S. Petrie, 2007; Slettebø & Seim, 2007). Etter å ha fordypet meg i hva samarbeid kan bety i kontakt med barn som mottar tjenester, har jeg blitt mer klar over at samarbeid med barn i barneverntjenesten er et profesjonelt ansvar som krever ferdigheter i tillitsbygging, kommunikasjon og kreativ bruk av lek, verktøy og aktiviteter.

Jeg avslutter med Sofie: «(...) he (...) tries to help me. We are working together to make it better in the future. Time after time, he says that he will not give up on me». Sitatet er en påminnelse om at det er viktig å ikke gi opp i arbeidet med barn i barnevernet, men bli værende i kontaktforholdet over tid.

7 Referanser

- Aalandslid, M. (1995). *"Hvorfor er det ingen som spør oss?"* (Hovedoppgave/master i Social Work Reports nr.19). Norges Tekniske Naturvitenskapelige Universitet (NTNU), Trondheim
- Aasland, D. G. (2014a). Hva er det egentlig vi snakker om? Om samarbeidets objekt. I H. H. Grelland, S. B. Eide, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Samarbeidets filosofi* (s. 19-37). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aasland, D. G. (2014b). Hvem er vi? Om samarbeidets subjekt. I H. H. Grelland, S. B. Eide, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Samarbeidets filosofi* (s. 19-37). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Andenæs, A. (1991). Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5 åringer. *Nordisk psykologi*, 43(4), 274-292.
- Angel, B. Ø. (2009). *Å flytte hjem igjen etter å ha bodd i fosterhjem : en analyse av barns selvoppfatninger og livshistorier* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Archard, D. & Skivenes, M. (2009). Hearing the child. *Child & Family Social Work*, 14(4), 391-399. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00606.x>
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). Hvordan forske på og med barn og unge? I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bakke, I. M. & Holmberg, L. (2014). Barns deltakelse i omsorgsovertakelser. *Norges barnevern*, 91(1), 4-19.
- Barker, R. (2009a). Beginning to understand Every Child Matters. I R. Barker (Red.), *Making sense of Every Child Matters, Multi-professional practice guidance* (s. 5-27). Great Britain: The Policy Press.
- Barker, R. (Red.). (2009b). *Making sense of Every Child Matters, Multi-professional practice guidance*. Great Britain: The Policy Press.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2006). *Tiltaksplaner og omsorgsplaner i barneverntjenesten: en veileder*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Barne- og ungdoms- og familiedirektoratet. (2017a). Barn og unge i barnevernet - hvordan gjør de det på skolen? Hentet 23.06. 2018 fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole
- Barne- og ungdoms- og familiedirektoratet. (2017b). Barnevernsstatistikk. Hentet 04.01 2019 fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De Forente Nasjoner den 20.november 1989. Ratifisert av Norge den 8.januar 1991*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barnevernloven. (1992). Lov av 17. juli 1992 nr 100 om barneverntjenester. Hentet 30.07. 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=barnevernloven>

- Barnevernpanelet. (2011). *Barnevernpanelets Rapport*. Oslo: Barne-, likestillings og inkluderingsminister Lysbakken.
- Barnevernsproffene. (2011). *Stortingsmelding nr. 1: Fra barn og unge i Norge, Det gode barnevernet*. Oslo: Forandringsfabrikken.
- Barnevernsproffene. (2016). *Forslag til barnevernslov*. Oslo: Forandringsfabrikken.
- Bell, M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship. *Child & Family Social Work*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00225.x>
- Benton, T. & Craib, I. (2011). *Philosophy of social science : the philosophical foundations of social thought* (2nd ed. utg.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Berg, K. (2009). *I skolens randsoner - opplæring for ungdom under offentlig omsorg : en kvalitativ kasus-studie med fokus på elevers skolefortellinger* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Bijleveld, G. G. v., Dedding, C. W. M. & Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). 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), 129-138. <https://doi.org/10.1111/cts.12082>
- Boffa, J. & Podesta, H. (2004). Partnership with Families and Risk Assessment in Child Protection Practice. I L. Merkel-Holguin & A. Jakober (Red.), *Advancing Partnership-based Practice with Families* (s. 36-48). Englewood: American Humane.
- Bolin, A. (2015). Children's agency in interprofessional collaboration. *Nordic Social Work Research*, 5(1), 50-66. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2014.937829>
- Bratterud, Å. & Storhaug, A. S. (2008). *Overgang fra barnevern til voksenliv i Trondheim: sluttrapport fra OBVIT-prosjektet*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Brev fra Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). Ikrafttredelse av endringer i barnevernloven og bestemmelser om opplysningsplikt i enkelte andre lover, . Hentet 28.12. 2018 fra <https://www.fylkesmannen.no/globalassets/fm-oslo-og-akershus/dokument-fmoa/barn-og-foreldre/barnevern/brev-fra-bld.pdf>
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunkholdt, V. & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Christiansen, Ø., Elisiv Bakketeig, Dag Skilbred, Christian Madsen, Karen J S Havnen, Aarland, K. & Backe-Hansen, E. (2015). *Forskingskunnskap om barnevernets hjelpetiltak*. Bergen: Uni Research Helse, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU Vest).
- Claussen, C. J. (1992). *Hvis jeg var voksen*. I. Trondheim: Norges Tekniske Naturvitenskapelige Universitet
- Clifford, G., Fauske, H., Lichtwark, W. & Marthinsen, E. (2015). *Minst hjelp til dem som trenger det mest? Sluttrapport fra forsknings- og utviklingsprosjektet 'Det nye barnevernet'*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Clifford, G. & Tiller, P. O. (1988). *Barnevernet: Sosiale omgivelser, organisering og yrkesfunksjon*. I(Vol. Rapport nr. 14). Trondheim: Norsk Senter for barneforskning, NTNU.

- Cossar, J., Brandon, M. & Jordan, P. (2016). 'You've got to trust her and she's got to trust you': Children's views on participation in the child protection system. *Child & Family Social Work*, 21(1), 103-112. <https://doi.org/10.1111/cfs.12115>
- Damsgaard, H. L. & Eide, K. (2012). Utfordringer i velferdsstatens yrker. *Fontene Forskning*, 1(12), 69-81.
- Dillon, J., Greenop, D. & Hills, M. (2015). Participation in child protection: A small-scale qualitative study. *Qualitative Social Work*. <https://doi.org/10.1177/1473325015578946>
- Drugli, M. B. & Engen, M. (2004). *Spør barn få svar! Samtaler med barn om sosiale relasjoner*. Oslo: Damm.
- Dumbrill, G. C. (2006). Parental experience of child protection intervention: A qualitative study. *Child Abuse & Neglect*, 30(1), 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.08.012>
- Egelund Nielsen, H. (2005). *TABUKA: tidligere anbragtes bud på kvalitet i anbringelsen af børn og unge*. København: Børn & Unge.
- Egelund, T. & Hestbæk, A.-D. (2003). *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet. En forskningsoversigt*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Eide, G. & Rohde, R. (2009). *Sammen så det hjelper: metoder i samtaler med barn, ungdom og familier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, S. B. (2014). Ulikhet og likeverd. I H. H. E. Grelland, Solveig Botnen, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Samarbeidets filosofi* (s. 185-207). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ellingsen, I. T. & Skjefstad, N. S. (2015). Anerkjennelse, myndiggjøring og brukermedvirkning. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid. En grunnbok* (s. 97-111). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger & sosionomer og vernepleiere. (2015). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere*. Oslo: Fellesorganisasjonen (FO).
- Ferguson, H. (2016). What social workers do in performing child protection work: evidence from research into face-to-face practice. *Child & Family Social Work*, 21(3), 283-294. <https://doi.org/10.1111/cfs.12142>
- Ferguson, H. (2017). How Children Become Invisible in Child Protection Work: Findings from Research into Day-to-Day Social Work Practice. *British Journal of Social Work*, 47(4), 1007-1023. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw065>
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A. & Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition. I B. Percy-Smith & N. Thomas (Red.), *A handbook of children and young peoples's participation. Perspectives from theory and practice* (s. 293-305). London: Routledge.
- Forskrift om medvirkning og tillitsperson. (2014). Barne-og likestillingsdepartementet. Hentet 03.05. 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2014-06-01-697>
- Gadamer, H.-G. (2003a). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim, Overs.). Oslo: Cappelen.
- Gadamer, H.-G. (2003b). Hermeneutical understanding. I G. Delanty & P. Strydom (Red.), *Philosophies of Social Science. The Classic and contemporary Readings*. Philadelphia: Open University Press.

- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd, rev. ed. translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. utg.). London: Continuum.
- Gallagher, M. (2008). 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137-150. <https://doi.org/10.1080/14733280801963045>
- Gallagher, M., Smith, M., Hardy, M. & Wilkinson, H. (2012). Children and Families' Involvement in Social Work Decision Making. *Children & society*, 26, 74-85. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00409.x>
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gamst, K. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap : sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjertsen, P.-Å. (2003). *Sosialpedagogikk. Grunnlagstekning, kunnskap og refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjertsen, P.-Å. (2007). *Forebyggende barnevern : samarbeid for barnets beste*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjertsen, P.-Å. (2010). *Sosialpedagogikk: Forståelse, handling og refleksjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Glendinning, A. M. a. C., Clarke, K. & Craig, G. (1996). Researching Children: Methods and Ethics. *Children & society*, 10, 145-154.
- Godeseth, M. (1992). *Ansvarsgrupper. En metodisk innføring* Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Graham, P. & Machin, A. I. (2009). Interprofessional working and the children's workforce. I R. W. Barker (Red.), *Making sense of Every child matters : multi-professional practice guidance* (s. 29-43). Bristol: The Policy Press.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2007). *Doing research with children* (2nd ed. utg.). Los Angeles: Sage.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2012). Narrative practice and the transformation of interview subjecti. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE handbook of interview research : the complexity of the craft* (2. utg.). Thousand Oaks: SAGE.
- Hansen, H. A. (2009). Å ta barnets perspektiv –en studie om hva sosialarbeidere gjør for å ivareta barnet i situasjonen. *Tidsskriftet NorgesBarnevern*, 86(04), 246-258. Hentet fra <http://www.idunn.no/tnb/2009/04/art05>
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York, NY: Earthscan.
- Hasle, B. (2013). Ungdoms deltagelse i lys av makt og anerkjennelse. *Barn*, 31(3), 69-82.

- Hauge, T. (1999). Etikk og forskning med barn. I *Etikk og forskning med barn. Skriftserie nr. 13*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Havnen, K. J. S. & Christiansen, Ø. (2014). *Kunnskapsstatus om familieråd, erfaringer og effekter*. Bergen: Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU Vest), Uni Research Helse.
- Healy, K. & Darlington, Y. (2009). Service user participation in diverse child protection contexts: principles for practice. *Child & Family Social Work, 14*(4), 420-430. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00613.x>
- Helsetilsynet. (2012). *Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2011 med kommunalt barnevern - undersøkelse og evaluering*. Oslo: Helsetilsynet.
- Helsetilsynet. (2018). *Oppsummering etter landsomfattende tilsyn med Bufeatt 2017. Barnets synspunkt når ikke frem. Rapport fra helsetilsynet*. Oslo: Helsetilsynet.
- Helsetilsynet. (2019). Det å reise vasker øynene. Gjennomgang av 106 barnevernsaker. Hentet 18.01 2019 fra https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2019/helsetilsynet_rapport_unummerert_gjennomgang_106_barnevernsaker.pdf
- Hill, M. (1997). Participatory research with children. *Child & Family Social Work, 2*(3), 171-183. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.1997.00056.x>
- HM Government. (2015). Working together to safeguard children, A guide to inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children. Hentet 23.06. 2018 fra <https://www.safeguardingschools.co.uk/wp-content/uploads/2015/03/Working-Together-to-Safeguard-Children.pdf>
- Holland, S. & O'Neill, S. (2006). "We Had to Be There to Make Sure It Was What We Wanted": Enabling Children's Participation in Family Decision-Making through the Family Group Conference. *Childhood: A Global Journal of Child Research, 13*(1), 91-111. <https://doi.org/10.1177/0907568206059975>
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. California: Sage Publications.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Husby, I. S. D. (2000). *"og så må jeg treffe barnet": en kvalitativ studie av klientarbeid med barn ved undersøkelser* (Hovedoppgave/master). Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Husby, I. S. D. (2008). Ungdommenes råd til barnevernet. Samhandling, kommunikasjon og problemløsning. I Å. Bratterud & A. S. Storhaug (Red.), *Overgang fra barnevern til voksenliv i Trondheim: sluttrapport fra OBVIT-prosjektet*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Husen, M. (1996). Det fælles tredje. Hentet 01.05. 2018 fra <http://michaelhusen.dk/det-faelles-tredje>
- Hydén, M. (2014). The teller-focused interview: Interviewing as a relational practice. *Qualitative Social Work, 13*(6), 795-812. <https://doi.org/10.1177/1473325013506247>
- Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work, 3*(1), 69-80. <https://doi.org/10.1177/1468017303003001005>
- Høiland, P. & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Reitzel.

- Jensen, B. S. (2014). *Inndragelse af udsatte børn og unge i socialt arbejde: reel inddragelse eller symbolsk retrorik?* (Doktoravhandling). Aalborg University, Aalborg.
- Jensen, T. K. (2012). Intervjuer med barn og unge i spesielt vanskelige livssituasjoner -kan vi snakke med barn om alt? I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 95-120). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod : med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnsen, G. (2013). De fornøyde brukerne. I E. Marthinsen & W. Lichtwarck (Red.), *Det Nye barnevernet: fase I - en antologi* (s. 129-141). Oslo: Universitetsforlaget.
- Juul, R. (2004). Barnevernsarbeideres barneperspektiv og praksiser i møte med barn og unge i vanskelige livssituasjoner. *Norges barnevern, 2004*(1).
- Juul, R. (2010). *Barnevernets undersøkelser av bekymringsmeldinger: diskursive praksisformer og barneperspektiver i den kommunale barneverntjeneste, og konsekvenser i forhold til barna*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Kelly, L. M. & Smith, K. A. (2017). Children as capable evaluators: Evolving conceptualizations of childhood in NGO practice settings. *Child & Family Social Work, 22*(2), 853-861. <https://doi.org/10.1111/cfs.12304>
- Killén, K. (2009). *Sveket : I : Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner* (4. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Kjellevoid, A., Hærem, E., Midjo, T. & Willumsen, E. (1997). *Samarbeid for barnets beste*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kjellevoid, A. & Willumsen, E. (1997). Informasjonsformidling og samarbeid i barnevernssaker. I A. Kjellevoid, E. Hærem, T. Midjo & E. Willumsen (Red.), *Samarbeid for barnets beste* (s. 37-74). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Koch, A. & Koch, K. (1995). *Barn av barnevernet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Korczak, J. (2016). *Barnets rett til respekt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kornbeck, J. (2013). Socialpædagogik i et internasjonalt perspektiv IT. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S. Langager & K. E. Petersen (Red.), *En grundbog; Socialpædagogik* Latvia: Hans Retzels Forlag.
- Krokan, A. (2008). Digitale natives og homo zappiens. I V. Glaser & J. Bølstad (Red.), *Moderne oppvekst, nye tider, nye krav*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsforlaget Aschehoug og Gyldendal. (2018). Stor norsk ordbok. Hentet 28.06. 2017 fra <https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=samarbeid&searchmodes=&selectedPubs=36%2C59%2C55>
- Kvale, S. (2014). Hvordan kan konflikter være en vidensgenerator? I L. Tanggaard, F. Thuesen & K. Vitus (Red.), *Konflikt i kvalitative studier* (bd. 3). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kyriaco, C. E., Ingunn T, Stephens, P. & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 75-87. <https://doi.org/10.1080/14681360902742902>
- Labov, W. & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Langballe, Å., Gamst, K. T. & Jacobsen, M. (2010). *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. I B. Percy-Smith & N. Thomas (Red.), *A handbook of children and young people's participation : perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid : perspektiv og strategi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Leeson, C. (2007). My life in care: experiences of non-participation in decision-making processes. *Child & Family Social Work*, 12(3), 268-277. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00499.x>
- Lefevre, M. (2010). *Communicating with children and young people: Making a difference*. Bristol: The Policy Press.
- Lefevre, M. (2018). *Communicating and engaging with children and young people: Making a difference* (2nd. utg.). Bristol: The Policy Press.
- Lindboe, K. (2012). *Barnevernrett* (6. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindland, M. K. (2012). *Å samtale med barn i vanskelige livssituasjoner: en analyse av samtalepraksiser mellom barnevernsarbeidere og barn i barneverntjenesten* Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Littell, J. H. (2001). Client participation and outcomes of intensive family preservation services. *Social Work Research*, 25(2), 103-113.
- Malmedal, W., Iversen, M. H. & Kilvik, A. (2015). Sexual Abuse of Older Nursing Home Residents: A Literature Review. *Nursing Research and Practice*, 2015, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2015/902515>
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why "listening to children" and children's participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 405-420. <https://doi.org/10.1080/01596300701458970>
- Manual-5. (2009). *The right to be properly researched: how to do rights-based, scientific research with children : Manual 5 : How are we going to find out?* Bangkok: Black on White Publ.Norwegian Centre for Child Reserach and World Vision International
- Marthinsen, E. & Skjefstad, N. (2011). Recognition as a virtue in social work practice. *European Journal of Social Work*, 14(2), 195-212. <https://doi.org/10.1080/13691451003744317>
- McLeod, A. (2010). 'A friend and an equal': Do young people in care seek the impossible from their social workers? *British Journal of Social Work*, 40(3), 772-788. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcn143>
- Meads, G. & Ashcroft, J. (2005). *The case for interprofessional collaboration in health and social care*. Oxford: Oxford : Blackwell.

- Merkel-Holguin, L. (2004a). Advancing Partnership-based Practice with Families. I L. Merkel-Holguin & A. Jakober (Red.), *Advancing Partnership-based Practice with Families. Protecting Children. A Professional Publication of American Humane.* (bd. 19, s. 2). Englewood: : American Humane. .
- Merkel-Holguin, L. (Red.). (2004b). *Advancing Partnership-based Practice with Families.* Englewood: American Humane.
- Messel, J. & Terum, L. I. (2014). Sosialpedagogikk og sosialt arbeid i Danmark og Norge. *Gjallerhorn. Tidsskrift for profesjonsstudier. Tema: Professions og professionsutdannelse*, (19), 27- 33.
- Mik-Meyer, N. & Järvinen, M. (2005). Indledning: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter* (s. 9-24). København: Reitzel.
- Montuschi, E. (2003). *The objects of social science.* London: Continuum.
- Morris, K. (2004). Partnership working: Changing understandings in child welfare services in England. I L. Merkel-Holguin & A. Jakober (Red.), *Advancing partnership-based practice with families. Protecting children. A professional publication of American humane.* (bd. 19, s. 61-68). Englewood, CO: American Humane.
- Morrison, F. (2016). *Social workers' communication with children and young people in practice.* Glasgow: IRISS INSIGHTS.
- Moses, J. W. & Knutsen, T. L. (2012). *Ways of knowing : competing methodologies in social and political research* (2nd ed. utg.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Moshuss, G. H. (2012). Skulle jeg latt være å intervju Sandra? I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Myrvold, T. M., Møller, G., Zeiner, H., Vardheim, I., Helgesen, M. & Kvinge, T. (2011). *Den vanskelige samhandlingen: evaluering av forvaltningsreformen i barnevernet.* Oslo: Norsk Institutt for by- og regionlaforskning.
- Nordahl, T. & Sørlic, M.-A. (1998). *Brukerperspektiv på skolen : elever og foreldre om skole og relasjoner : Delrapport 3 fra forskningsprosjektet 'Skole og samspillsvansker'.* Oslo: NOVA.
- NOU 1975:32. *Barnevernslinjen ved sosialskolene, Utdanningstid og elevkapasitet, Kirke- og undervisningsdepartementet.* Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2009: 22. *Det du gjør, gjør det helt : bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge* Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU: 12. (2000). *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reform.* Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- NOU: 16. (2016). *Ny barnevernslov - Sikring av barnets rett til omsorg og beskyttelse.* Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- O'Kane, C. (2000). The Development of Participatory Techniques Facilitating Children's View about Decisions wich affect Them. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: perspectives and practices* (s. 136-159). London: Falmer Press.

- Oppedal, M. (1997). Blir barn sett og hørt ved akutte vedtak? I E. Backe-Hansen & T. Havik (Red.), *Barnevern på barns premisser*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Paulsen, V. (2017). *Overgang til voksenliv for ungdom i barnevernet* (Doktoravhandling). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Payne, M. (2000). *Teamwork in multiprofessional care*. London: Mcmillan.
- Petrie, P. (2011). Interpersonal Communication: The Medium for Social Pedagogic Practice. I C. Cameron & P. Moss (Red.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (s. 69-83). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Petrie, S. (2007). Partnership with parents. I K. Wilson & A. James (Red.), *The Child Protection Handbook* (Third. utg., s. 609). London: Bailliere Tindall Elsevier.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Prop106 L. (2012-2013). *Endringer i barnevernloven, Proposisjon til Stortinget*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Prout, A. & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? provenance, promise and problems. . I A. James & A. Prout (Red.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (s. 7-31). London: Falmer Press.
- Regjeringen. (2014). Samhandlingsreformen i kortversjon. Hentet 10.01. 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/helse--og-omsorgstjenester-i-kommunene/samhandlingsreformen-i-kortversjon1/id650137>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Riksrevisjonen. (2011-2012). *Riksrevisjonens undersøkelse om det kommunale barnevernet og bruken av statlige virkemidler. Dokument 3:15*. Oslo: Riksrevisjon.
- Rosenblatt, P. C. (2003). Interviewing at the border of fact and fiction. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Postmodern interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ruch, G. (2014). 'Helping Children Is a Human Process': Researching the Challenges Social Workers Face in Communicating with Children. *The British Journal of Social Work*, 44(8), 2145-2162. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct045>
- Ruch, G., Winter, K., Cree, V., Hallett, S., Morrison, F. & Hadfield, M. (2017). Making meaningful connections: using insights from social pedagogy in statutory child and family social work practice. *Child & Family Social Work*, 22(2), 1015-1023. <https://doi.org/10.1111/cfs.12321>
- Rutinehåndbok. (2006). Rutinehåndbok for barneverntjenesten i kommunene. I. Oslo: Norge Barne- og likestillingsdepartementet.
- Ryburn, M. (1995). Arbeid i partnerskap med barn og deres familier. *Norges barnevern*, 3.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Sandbæk, M. (1999). Children with problems: Focusing on everyday life. *Children & society*, 13(2), 106-118. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1999.tb00112.x>
- Sandbæk, M. (2002). *Barn og foreldre som sosiale aktører i møte med hjelpetjenester* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Seim, S. (2007). Brukermedvirkning - et fremmedord for barn og ungdom i barnevernet. I S. Seim & T. Slettebø (Red.), *Brukermedvirkning i barnevernet* (s. 68-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Seim, S. & Slettebø, T. (2017). Challenges of participation in child welfare. *European Journal of Social Work*, 20(6), 882-893. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1320531>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Sirnes, T. (2014). Fra politikk til praksis i helse- og velferdstjenestene. I E. Willumsen & Ø. Atle (Red.), *Tverrprofesjonlet samarbeid - et samfunnsoppdrag* (s. 56-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sitter, M. & Andersson, H. W. (2005). *Brukerbasert evaluering av det kommunale tjenestetilbudet for barn og unge med psykiske vansker*. Trondheim: SINTEF Helse.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skauge, B. (2010). *Er det noen som vil høre på meg? - har endringer i barnevernloven, organisering av kommunale tjenester og innføring av nytt fagdataverktøy, der fokus har vært økt brukermedvirkning og deltakelse fra barnet, medført endringer i praksis? - blir barnets stemme mer fremtredende?* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap (NTNU), Trondheim.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2004). Barn og familieråd : en analyse av det organisatoriske rammeverket for barns medvirkning i barnevernet. *Tidsskrift for velferdsforskning*, (Årg. 7, nr 4), 213-228.
- Skivenes, M. & Willumsen, E. (2005). Brukermedvirkning i barnevernets ansvarsgrupper. I E. Willumsen (Red.), *Brukernes medvirkning! Kvalitet og legitimitet i velferdstjenestene* (s. 94-112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjefstad, N. S. (2012). Brukermedvirkning i et anerkjennelsesteoretisk perspektiv IA. G. Jenssen, I. M. Tronvoll & T. E. Fuglseth (Red.), *Brukermedvirkning: likeverd og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjefstad, N. S. (2015). *Sosialt arbeid i overgangen til NAV - utfordringer for en anerkjennende praksis*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Ny. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Slettebø, T. & Seim, S. (2007). Brukermedvirkning i barnevernet. I S. Seim & T. Slettebø (Red.), *Brukermedvirkning i barnevernet* (s. 21-45). Oslo: Universitetsforlaget.

- Slettebø, T. & Seim, S. (2016). Forsknings sirkler som grunnlag for kompetanseutvikling i praksis og utdanning. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 92(03-04), 184-199. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-04>
- Smith, M. (2012). *Social Pedagogy. A Briefing Paper*. Centre for Excellence in Looked After Children in Scotland: Strathclyde, University of Strathclyde
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B.-M. (2009). *Kunskapens former : vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.
- St.meld. nr. 47. (2008-2009). *Samhandlingsreformen - Rett behandling - på rett sted - til rett tid*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Statens helsetilsyn. (2009). *Utsatte barn og unge - behov for bedre samarbeid : oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2008 med kommunale helse-, sosial- og barneverntjenester til utsatte barn*. Oslo: Statens helsetilsyn.
- Statens helsetilsyn. (2017). *Rapport etter tilsyn Bufetat Region Midt-Norge bistansplikt til barneverntjenestene Landsomfattende tilsyn (LOT)*. Oslo: Helsetilsynet.
- Stephens, P. (2009). The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory. *Child & Family Social Work*, 14(3), 343-351. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00605.x>
- Stephens, P. (2013). *Social pedagogy : heart and head*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Storø, J. (2008). *Sosialpedagogisk praksis - det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandbu, A. & Vis, S. A. (2008). *Barns deltagelse i barnevernssaker*. Tromsø: Barnevernets Utviklingssenter i Nord-Norge.
- Tanggaard, L. (2014). Frugtbare brud i forskningsinterviews. I L. Tanggaard, F. Thuesen & K. Vitus (Red.), *Konflikt i kvalitative studier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- ThemPra Social Pedagogy Community Interest Company. (2015). *Social Pedagogy - Comprehensive Handout, The Common Third*. Hentet 15.02. 2018 fra <http://thempra.org.uk/downloads/Social%20Pedagogy%20-%20Comprehensive%20Handout.pdf>
- Thrana, H. M. (2015). *Kjærlighet og sosialt arbeid : en studie av kjærlighetens betydning i barnevernets praksis. Doktoravhandling*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Tiller, P. O. (2006). Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. *Barn nr. 2*, 15-39.
- Tjersland, O. A. (2010). *Allianser : verdier, teorier og metoder i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (2. utg. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trollvik, A. (2012). *Barn med astma og deres foreldre - læring, deltagelse og samarbeid. Avhandling*. Gøteborg: Nordic School of Public Health.
- Turnell, A. (2004). Relationship-grounded, Safety-organized Child Protection Practice: Dreamtime or Real-time Option for Child Welfare? I L. Merkel-Holguin & A. Jakober (Red.), *Advancing Partnership-based Practice with Families* (s. 14-25). Englewood: American Humane.

- Ulvik, O. S. (2015). Talking with children: Professional conversations in a participation perspective. *Qualitative Social Work: Research and Practice*, 14(2), 193-208. <https://doi.org/10.1177/1473325014526923>
- United Nations Development Programme. (2018). Human Development, Indices and Indicators. Hentet 27.09. 2018 fra http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf
- Vassend, E. L. F. (2012). *Er det slik at barn ikke forteller?: en studie av barnesamtaler i den kommunale barneverntjenesten* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Vis, S. A. (2004). *Samtaler med barn i barnevernet*. Tromsø: Barnevernets Utviklingscenter i Nord-Norge.
- Vis, S. A. (2014). *Factors that determine children's participation in child welfare decision making. From consultation to collaboration* (Doctoral Thesis). Universitetet i Tromsø, Tromsø
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: børn som likeverdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Weinstein, J., Whittington, C. & Leiba, T. (Red.). (2003). *Collaboration in Social Work Practice* London: Jessica Kingsley Publishers.
- Whittington, C. (2003a). Collaboration and Partnership in Context, . I J. Weinstein, C. Whittington & T. Leiba (Red.), *Collaboration in Social Work Practice* (s. 13-38). London and New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Whittington, C. (2003b). A Model of Collaboration. I J. Weinstein, C. Whittington & T. Leiba (Red.), *Collaboration in social work practice* (s. 39-61). London and New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Willig, R. (2003). Innledning (M. C. Jacobsen, Overs.). I R. Willig (Red.), *Axel Honneth. Behovet for anerkendelse. En tekst samling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Willumsen, E., Ahgren, B. & Ødegård, A. (2012). A conceptual framework for assessing interorganizational integration and interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 26(3), 198-204. <https://doi.org/10.3109/13561820.2011.645088>
- Willumsen, E., Sirnes, T. & Ødegård, A. (2014). Nye samarbeidsformer - et samfunnsoppdrag. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid : et samfunnsoppdrag* (s. 19-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, E. & Skivenes, M. (2005). Collaboration between service users and professionals: Legitimate decisions in child protection - A Norwegian model. *Child & Family Social Work*, 10(3), 197-206. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2005.00371.x>
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (2014). *Tverrprofesjonelt samarbeid : et samfunnsoppdrag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilson, K. & James, A. (2007). *The Child Protection Handbook*for (Third. utg.). London: Bailliere Tindall Elsevier.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande : hermeneutik i teori och praktik* (2. [omarb] uppl. utg.). Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Rettelse

Artikkel 1:

Husby, I. S. D. (2016). The Children's Interview – From resistance to partnership In Roar Sunby og Arno Heimgartner (Ed.), *The Welfare Society - an Aim for Social Development. Soziale Arbeit - Social Issues* (Vol. 20, pp. 183-201). Munster: LIT Verlag

Feil i teksten

På side 186 har det blitt med et «can» for mye; det skal stå «how can tools and activities assist in the progression of interviews with children (...)?»

ARTIKKEL 1

The Children's Interview – From resistance to partnership

Sofie Dahlø Husby

Abstract

The qualitative interview within child research is especially challenging with regard to inequalities of power between researcher and child. The dialogue can easily descend into resistance and conflict. This study presents a case where this resistance and power struggle between researcher and child creates a turning point in how child interviews are conducted. The researcher and the child struggle over what place the activity of video gaming should have in the interviews. When the researcher gives the child the right to determine how and when video games should be integrated into the interaction, the resistance ends, and the dialogue is instead marked by cooperation and equality. In the following article, the researcher raises the question of how activities and aids can be used to give the child more influence and can give the child a space in which to formulate his thoughts. The author ends with a short reflection over the various requirements children have to shape their communications, and that their own initiatives to activities and play are worthwhile and should be taken seriously.

Introduction

The qualitative child interview is increasingly used in social science research on children. Jensen (2012) has reviewed the suitability of the interview method when used with children in difficult life circumstances. Her conclusions are that the interview should be given a prominent position in these studies. Her fear is that research and professional practice will both be too much coloured by adult perspectives if children's voices are muted.

Power and Resistance in Qualitative Interviews with Children as Informants

Qualitative research interviews share many similarities with ordinary conversations between people, but are nevertheless quite different from everyday conversation. The interview method is, according to Kvale (1997) a specific form of conversation where the interviewee is given the opportunity to formulate their own opinions through dialogue with the interviewer. In contrast with ordinary or everyday conversation, we are dealing with an academic conversation. The interviewer is responsible for posing the questions and the power relations are asymmetrical. Kvale (2014) discusses the understanding of the qualitative research interview in an article concerning ways in which conflict may contribute to knowledge. He points out the danger that research interviews may become repressive and manipulative. He also points out that in the 1980s, when qualitative research interviews became common within the social sciences, they were considered a dialogical form of research. The qualitative interview was viewed as a democratic, liberating form of social research. The dialogical understanding of the qualitative interview suggests reciprocity and equal worth. He suggests, however, that referring to an interview as a dialogue is misleading. He outlines the dynamics of power in the research interview through a discussion of how the interview-as-dialogue differs from dialogues between equal partners. The interviewer defines the interview situation, decides when it should be conducted, what the topic should be as well as asking the questions. The interview is hence no dialogue in the sense of the parties seeking mutual understanding. Kvale (2014) claims instead that the interview is a one-way dialogue. The interviewer queries while the other responds, so this is not a mutual exchange of questions and answers. The interview is far from what one might call a spontaneous conversation or a philosophical musing. According to Bråten (2004) this degree of reciprocity distinguishes the interview sharply from dialogue and conversation in the ordinary sense of these terms. Those who participate in a dialogue do so with mutually complementary perspectives. This mutuality is found to a moderate degree in interviews. The Norwegian child researcher Per Olav Tiller describes the interview as a verbal process of interaction where reciprocity is found to a certain degree. The answers that are given affect what follow-up questions are posed, and the manner in which this is done. However, this mutuality cannot be understood as the interviewee having the ability to put questions to the interviewer. It consists of the interviewee having some ability to guide the process through the answers given. Thus, there is some influence in both directions (Tiller, 2006). However, there is room for the asymmetry of power to be adjusted somewhat. Both the interviewer and the interviewee have some counter-manoeuvres at their disposal. For instance, the interviewer may refrain

from answering, or change the subject. It is also possible for the interviewee to ask questions. When it comes to the potency of such strategies, child interviews and elite interviews are at opposite ends of a continuum. The interviewer can, for example, allow the informants to read the interpretation of the interview to see if they agree (Kvale, 2014). These strategies in the struggle for a more even distribution of power may be understood as resistance. Vitus, Thuesen and Tanggaard (2014) cite studies where informants express their resistance through lying or refusing to cooperate with the interviewer, by being evasively polite, or through body language and laughter.

In interviews where the informants are children, the question of power relations becomes especially important. Children are particularly vulnerable in asymmetrical power relations, heightening the researcher's responsibility to safeguard the child ethically and methodologically, e.g. through the use of supplementary materials. The role of adults towards children in society should be one of protection, care and nurture, but also collaboration and participation (FNs Barnekonvensjon, 2003). This role is in many ways unchanged at the micro-level, such as when interviewing children. The researcher cannot discard the role of an adult when faced with a child. Morrow and Richards (1996) emphasise this inequality of power and status as being the greatest challenge for a researcher working with children. Power is, according to Weber (2000), one's ability to impose one's will in social life, even if the others participating in the collective should resist. In power relations, conflict and resistance occur readily. Between the researcher and the child, who should decide what? Who should get their way? The Danish child researcher Hanne Warming writes that inequalities in power relations between adult and child frame conversations with children. Thus, the adult has the greatest responsibility to make room for and facilitate the child's perspective (Warming, 2011).

Supplementary Tools and Activities

Tiller (2006) recommends that the children who have difficulties in expressing themselves verbally should be asked to draw what they are trying to say. Greig, Tylor and MacKay (2007) have reviewed childhood studies utilising participatory methods or tools such as drawing, photographs, pots of beads, vignettes, images of faces showing various emotions, etc. They conclude that the tools in themselves don't provide innovation, but rather the way in which they are utilised by the researchers. They have used these tools in a qualitative and participatory way in an attempt to understand and empower the children's voices. Clarie O'Kane (2000) used such methods and techniques in a study of children's participation in decision-making in the English Children's Services. Randi Juul used paper dolls

in conversations with children for her doctorate on the Norwegian Child Welfare Services (Juil, 2010). According to Warming (2011) the possibilities are endless. A child's tongue may be loosened by a car trip with music the child likes. Other children prefer to be kept physically active. Within professional practice, there are numerous books concerning tools and activities for conversing with children (Drugli & Engen, 2004; Eide & Rohde, 2009; Holmsen, 2011; Mæland & Hauger, 2008). Such supplementary tools are not mandated in child interviews, but they are options that should be considered. Some children are content simply sitting and talking, but others might find this intimidating. They clam up. What is conducive to good communication depends on the child's individual skills and preferences and the topic that is to be discussed (Warming, 2011).

The child interview method, with or without supplements, is still under development. In a recent book on conversations with children Kinge (2006) writes that experience is pivotal in the use of supplementary aids. When it comes to the development of methodology, I concur with Tiller (2006, p. 38), who states: "*We can only learn through trial. Within this perspective, each interview with a child becomes important knowledge about the method itself*" (my translation).

This article is about child interview methodology as it pertains to children in difficult life circumstances. I have interviewed children as part of my own PhD-project. Based on two interviews with one of these children, whom I call Peter, I will show the methodological choices that contributed to the child opening up and sharing. The data I present shows how resistance and power struggles play out in dialogue between researcher and child, becoming a turning point for how the researcher handles power relations and conducts interviews.

In this article the aim is to show that resistance and power struggles in interviews may be a source of new knowledge about tools and activities in children interviews. My research question is: how can tools and activities can assist in the progression of interviews with children in difficult life circumstances?

Method

This article is based on empirical material taken from interviews with children as part of my own study. I use Peter as my example, as the interviews with him demonstrate methodological experiences with the use of supplements, experiences that may be valid in conversation with other vulnerable children. There are also examples of resistance in interviews with the other children, but only in the interviews with Peter are the struggles over what shape the interviews should take so clear. What is interesting about the interview process with Peter is the struggle over his video games and the result of the struggle. The solution reveals itself

when I allow Peter to assert his own wishes. The case is one of positive knowledge production contributing to the positioning of the child as a resource.

Ten children in all participated in my study, aged 9–17, and the data collection took place during the spring of 2014. All the children were recruited from Child Welfare Services in three small municipalities in central Norway. Most live with their parents and receive benefits, while three live in foster homes. All the families are monitored by one or more public agencies in addition to Child Welfare Services. This study concerns interaction practices between children and professionals in childcare and social services.

The interviews are qualitative and have a low degree of structuring (Kvale, 1997). I converse openly with the children guided by four introductory topics: – like, appreciate, – struggles and difficulties, – experiences with participation and cooperation with professionals regarding assistance and – own solutions. With grounding in a narrative (Riessman, 2008) and active interview form (Holstein & Gubrium, 1995), I invite the children to cooperation and co-creation of thematic life accounts on experienced social life, both here and now, and retrospectively. I emphasise the mutual influence that occurs in dialogue between researcher and child. The study has constructivist and interactionist leanings (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

I use a visual conversation board as an interview supplement. This is an A4 sheet of paper with an emoticon for each of the four guiding topics. While interviewing the youngest children (aged 9–12), I also give them crayons. In addition, I utilise paper dolls. These were useful in mapping the professionals and other persons with whom the child was in contact, and in making stories. The child was first asked to find himself among the dolls, and then to find the other actors in their accounts.

Analysis

I have conducted a narrative analysis with the intention of creating a methodological account of the child interview (Riessman, 2008). The analysis has consisted of several steps, from analysis during the interviews, to analysis of transcribed text (Kvale, 1997). The methodological account focuses on resources and shows how children in difficult life circumstances: i) have the resources and agency to stand up for themselves and ii) can suggest methodological choices that make the interview more child-friendly. Theoretically, the analysis was inspired by a power perspective on interviews, as well as the importance of power, resistance and conflict in qualitative research, and the potential of these phenomena to provide new insights and generate knowledge (Kvale, 2014; Vitus et al., 2014).

I will give a brief description of the steps of the analysis. Step 1: I keep a research log. One of the questions in this log concerned the factors that could affect the interview process. When the log is subsequently reviewed, it becomes clear that video games play a prominent role in the struggles arising between Peter and myself. Step 2: I listen to the recordings, transcribe and write memos. I almost finish the transcription and memo writing before conducting the second interview. I follow the same routine for this second interview; listen to the recording, transcribe, and write memos. At this stage of the analysis, it becomes increasingly clear that the way in which Peter uses video games alters the interview considerably. Step 3: I review the transcribed texts from both interviews with Peter in order to gain perspective. It is now clear that video games are the bone of contention in the interaction. The first and second interviews differ strongly. Resistance and power struggle is the order of the day in the first interview, being replaced by cooperation for the second. I re-read the parts of the interview where resistance and power struggles are expressed. I attempt to understand how these phenomena are expressed in the interaction. It seems to me that the text expresses fear and stress, negotiation and protest. After this, I read the second interview in order to understand how cooperation was initiated, and what it means for the dialogue. I realise that the collaboration begins by Peter taking the initiative to cooperate regarding his video games. Concerning the dialogue, cooperation leads to co-creation of life accounts. In this way, I distinguish between four topics, a) fear and stress, b) negotiation and confrontation, c) cooperation becoming the order of the day, and d) life accounts being created. This topical division is done to bolster the methodological account of the child interview. I use various metaphors such as combat gear to describe how resistance and power was expressed within the interaction.

The data and analysis yield reliable findings of the way in which Peter profited from an interview form with activities rather than a purely verbal conversation. The data and analysis do not, however, give grounds for generalisation, but rather show that some children prefer to have something to do while being interviewed. Face to face interactions can seem laboured and paralysing.

Findings

In this section, I present my findings. An impression based on the analysis is that in the first round, the researcher and Peter enter into a power-play, with manoeuvres and counters. Rather than being a supporting partner for the child, listening to his wishes and ideas, the researcher becomes an antagonist. Simultaneously, the resistance and power struggle are what spurs the researcher on to change strategy. The researcher then experiences Peter as a “team player”. Below is the method-

ological account structured according to the four topics which I distinguished in the analysis.

a) Fear and Stress

As I was about to start the interview, before I had asked the opening question, Peter already seems antagonistic, proclaiming:

Peter: I don't have much to talk about.

Peter is seated in the sofa, hunched and talking softly into his chest. He seems sluggish and lethargic. What is Peter attempting to convey, and how should I receive this message? One interpretation could be that Peter is afraid of the questions and afraid that his answers should be insufficient. Another interpretation would be that Peter is announcing at the start that there is a limit for what and how much he is prepared to tell. He might also have "secrets". Resistance is clad in fear, stress and emotional tension. Peter is challenging my emotional equilibrium. I become both disappointed and annoyed that he is being contrary and reserved. Rather than acknowledge the resistance as well as the child's fear and tension, I attempt to conceal my reactions behind excessive comfort and encouragement to the point where it almost becomes invasive. I tell him that I'm sure he has a lot to tell me, and that he shouldn't worry about that.

b) Negotiation and Confrontation

The week before going to Peter's home to interview him for the first time, I visited him in order to get to know him. During this visit, Peter and I agreed that he would show me his video games the next time we met. As I was preparing the interview, Peter reminds me of this "agreement". I was in a quandary as to what would be best, playing first and talking after, or vice versa. Without discussing this with Peter, I make the decision that we should do the interview first. Peter seems displeased with this, and offers resistance throughout the interview "dressed up" as invitations to negotiate. When this leads nowhere, he metaphorically "straightens up", and the resistance is now dressed in combat gear. Peter repeatedly confronts me, without gaining the advantage. My own resistance, however, is clad in laughter and "friendliness". I choose to fight back.

Interviewer: Is there anything else you like to do?

Peter: no

(Pause)

I: OK, but these are very exciting interests.

Peter: Is the hour over yet?

I: No (laughs), the hour isn't over.

(.....)

Peter: Check out the Play Station?

I: Huh?

Peter: Should we check out the Play Station now?

I: I don't know, I think it's a bit early.

(.....)

I: Do you miss your old school?

Peter: Yes.

I: Yes, you simply miss it, yes. It's almost as if I can see you getting a little sad when you think about it.

Peter: Bored.

I: Oh, so you're bored (laughs), mmm.

Peter: I want to go upstairs and play.

I: You want to play, ok, we're going to.

I: But I wanted to hear a little about.....

Early in the interview, another situation conducive to negotiation is created. Peter attempts to get me to agree to him playing video games during the interview.

Interviewer: How do you like to spend your time most days?

Peter: Playing.

I: Ok, couldn't you tell me a little about that Ok, but you really need to tell me about that, this is the kind of thing I want to hear about, games (short break)

Peter: It's much easier just to show you.

I: Sure, but you can show them to me afterwards, um, games, right, in that case it's easier to show it.

Peter: Yes.

I: Are they computer games?

Peter: (shakes his head)

I: That's right; you said it was on the Xbox.

Peter: Yes (softly).

I: Yes, the Xbox it would be easier to show it, but can't you tell me a little, tell me a little about it?

Peter: I can't explain it.

I: Ok, you can't explain it (laughs), perhaps it is difficult to explain (pause). In that case, my suggestion is that you explain it to me afterwards when you show me, because then I think we'll have a really nice time together.

Peter: Star Wars or Minecraft (brightens up)?

Faced with the arguments in this “negotiation” I once again become doubtful, wondering if I should have gone along with his request. But this time, I feel Peter has the advantage over me. Should I go along with his wish? It feels like I’m about to be checkmated. I essentially agree with him that gaming is best demonstrated visually and practically. The Xbox is, perhaps, more suitable as a supplementary aid than the crayons or conversation board when the topic is video games. However, should I give in, my concern is that the time we have at our disposal will be eaten up by games and entertainment. Instead I choose to resist, to fight, and Peter’s game will have to wait until later. I complete, practically force, an hour’s interview. Peter, on his part, is reluctant to answer or to participate. These forms of resistance, clad in “diplomatic attire” and “combat gear” challenge the relations of power between me as researcher and Peter. I am in a position to allow Peter more power and influence over the framework of the interview, but I choose to fight. In my roles as adult and researcher, I am more powerful than Peter. I apply pressure to get the “interview” concluded my way, and fail in producing thematic life accounts. Unwittingly, I assume the role of an interrogator, and the opportunity to establish a partnership with Peter is missed. The dialogue is put on hold.

Interviewer: But, what about when you are at school? Couldn't you tell me a little about what you do, what you like?

Peter: I think it's boring.

I: Are you bored at school?

Peter: (coughs)

I: What about when you arrive at school in the mornings?

Peter: Bored.

I: So, you're bored right from the start?

Peter: Yes, school is so boring.....

c) Cooperation becomes the order of the day

In the second interview, I change strategy, resolving to afford Peter more power and agency in deciding for himself if he wishes to play before or after he is interviewed. Peter decides to begin with playing his video game.

Interviewer: So what am I doing now? Are we playing against each other, or are we on the same side, or what?

Peter: We're cooperating.

I: We're cooperating how?

Peter: You're Robin and I'm Batman

(.....later in the game)

Peter: You have to press the blue button.

I: Is that the one you attack with?

Peter: Yes, but you mustn't hold it in.

I: OK, I have to press it.

Peter: Yes, pay attention now!

I feel quite uncomfortable joining in the game, but I resolve to use this opportunity to acquire gaming skills. Peter obviously accepts this challenge. Taking charge, he places me in a chair with a controller in my hands. He swings himself into the top bunk, this being his habitual spot for relaxing with his games, and we're off. Peter attempts to play co-op, but I take it more competitively. I struggle with coordination, which is clear to us both. I have problems keeping up. We continue this way for almost half an hour, but then Peter doesn't have much energy left to play with me. Surprisingly, he seems quite positively disposed towards starting the interview. I think about how Peter preferred to play cooperatively, while I saw it as a competition. In the role of partner in an unknown and unsafe situation, I relax and the performance anxiety lessens. This situation of learning the game changes the power-relations between Peter and me. Our roles are reversed. In the interview, I have the power and control, in the game it is him. He takes charge and invites the researcher to cooperate. I feel in good hands, and am suddenly conscious of how I behaved during our first interview. I relive it, and realise how I could have taken better care of Peter through cooperation rather than fighting. In the first interview I showed Peter little confidence as a partner. I used the power of my position to make the decisions. The experience of learning to play the game and my new-found acknowledgement of the importance of teamwork, leads to an increased respect and confidence in Peter as a partner in dialogue. I feel I owe Peter more power and authority.

d) Life accounts are created

After half an hour of gaming, Peter is ready for the interview. He swings himself down from the top bunk, and hops into the chair next to me. He surprises me with a positive and cooperative attitude towards getting started. Peter changes discs in the Xbox to play a racing game while I fetch soft drinks, chocolate, paper dolls and sheets of paper. His video gaming has become part of the interview. Peter takes the lead, and I let it happen. I leave to Peter the task of regulating the focus between the game and the topic of the interview. With the first interview fresh in my mind, I risk doing this. In the first interview, Peter is more willing to talk after it was concluded and we went to his room to play. I now feel that we both are more relaxed. The atmosphere is less tense and forced. Peter seems more happy and energetic. He enters and leaves his game, helps prepare the dolls, answers questions and participates actively with creating the accounts. Peter can draw social support from the familiar driver in his racing game, and thus feels

more secure in entering into dialogue with the researcher. In a way, we are on a road trip, with Peter driving and me as the passenger. The gaming is brought into the dialogue, which oscillates between the topics at hand and what is happening on the screen. To the accompaniment of revving motors and screeching tires, as well as the sound track from the pause menu, accounts are created collaboratively, including those regarding Peter's difficulties at school. In the first interview, Peter answered vaguely and deceptively on questions pertaining to school: "bored". In this dialogue, Peter is given the opportunity to open up, including on these difficult topics:

Interviewer: How are the free periods?

Peter: Pretty good.

I: What do you get up to?

Peter: Dodge ball and that kind of thing.

I: Ok.

Peter: (Racing sounds from the Xbox)

I: Ok.

Peter: We have to be careful on this track (referring to the game)

I: Sure.

Peter: It's very narrow.

I: But, hmmm. I'm wondering, if something was difficult and problematic at school, is (the teacher) willing to help you with it?

Peter: Sometimes.

I: Can you remember a time when she was?

Peter: No.

I: Ok, do you remember if something has happened at school that wasn't very nice?

Peter: No, I just get bullied a little.

I: Hmm, you get bullied (short pause) that's not very nice.

Peter: It's not fun being bullied. (Sounds from the racing game)

I: No.

Peter: You're never the same again.

I: No (with firm agreement).

Peter: Because I get bullied.

I: Yes?

I: Is it the big boys who bully you? (Sounds from the game)

Peter: It's (someone) in my class.

I: It's someone in your class?

Peter: Yes.

I: Ok.

Peter: I don't really want to tell you their names (sounds of racing)

A way into the second interview, another account is created concerning how professionals can interpret children's signals when they are in distress.

Interviewer: I think there could be children at school who get bullied without saying anything. And they (the adults) think the kids are fine, when they're not?

Peter: I know how you can tell. You kind of see it in his face when he speaks (sounds of racing in background)

I: That's very smart. Then, these people (I point to the paper dolls representing the teacher and the caseworker) could have seen it!

Peter: It's like this, like this (the boy makes a pained grimace), so it's almost suspicious.

I: Yes, isn't it, that your face is kind of sad or something like that.

Peter: Or a little red maybe.

I: A little red in the face, yes.

(.) (Peter continues, expanding on the account)

Discussion

A central finding is that gaming as an activity influences the dialogue between the researcher and Peter. Peter becomes more open, sharing and accommodating with a controller in his hands. When this activity is fitted into the interview, the difference is considerable.

The qualitative interview is primarily a verbal interaction process. It is reasonable to inquire as to how suitable a purely verbal interview is in child research. In a manual on rights-based research with children, compiled by the Norwegian Centre for Child Research (NOSEB) in collaboration with researchers from around the world, it is stated that interviewing is not a recommended method: "*These are not good methods to use with children, who are likely to be intimidated by being asked direct questions by a researcher, and to search for the correct answer, or simply lie*" (Manual-5, 2009, p. 35). Such manuals recommend participating methods such as drawing, photography, videos and visual tasks. Role playing and dramatization are also recommended methods, as is getting the children to complete short sentences, either verbal or written. These techniques have been developed from the methodology of Participatory Rural Appraisal (PRA). This was a method developed to improve cooperation between social scientists and the people in poor, agrarian societies. The goal was to get local knowledge and expand on it in development work. In this manual, the goal is essentially the same; to draw out children's knowledge.

The goal of the researcher is to facilitate the children, making it easier for them to volunteer their own perspectives and analyses (Manual-1, 2009; Manual-5, 2009). The manual expands on the UN Convention on the Rights of the Child, and in my opinion represents a rather radical view on children's participation in research. What is interesting in this regard is what the tools of PRA contribute to situations involving power and power distribution in a dialogue between child and researcher. These tools, which in Norway go by the name of Participatory Learning and Action (PLA), are regarded as suitable for creating egalitarian dialogue between professional and participant. Participants are given influence and power while traditional power-relations are set aside (Aune, Skåra, & Foss, 2001; Sanner & Brattvåg, 2000).

The purpose of research interviews is to bring out the subject's views and opinions. This was challenging in the first interview with Peter. The researcher made a display of power, allowing Peter little influence. The dialogue became a battle over video gaming rather than responding to questions. The researcher dominates the conversational space, deciding the premises of both the form and content. Bråten developed a theory which describes this kind of power-relation in dialogue: the theory of model power. The ideal in dialogues is where both parties are allowed to express their perspectives on their own terms. When one party is subordinated to the other's point of view, the dialogue is superficial. One party is the model-strong participant, while the other is the model-weak (Bråten, 2004). Superficial dialogues have a repressive effect, preventing the opinions and experiences of the child from emerging, and thus only allowing the researcher's preconceptions to be confirmed. In the second interview with Peter we see more reciprocity in the interaction. Peter is allowed more space. He gets to demonstrate and teach something he's good at, video gaming. He experiences himself as competent and more empowered in this situation. He also becomes bold enough to instruct the researcher to pay attention. The researcher and Peter interact over two simultaneous projects, "the interview project", controlled by the researcher, and the "gaming project" ruled by Peter. Both are in their own way empowered in the dialogue, smoothing the inequalities of power and making the dialogue more egalitarian. With regard to the many challenges which the interview represents for relations of power, I have to agree with the child researchers who produced the manual on rights based research. Interviewing children is difficult (Manual-5, 2009).

Other researchers take the opposite route, having developed interview techniques specifically with child research in mind (Andenæs, 1991). In a recent Norwegian project on children's participation in everyday and professional practice, the researchers emphasise conversations with children. They use variants of life form interviews. This interview was originally developed and used by Hanne

Haavind in a project on the everyday life of mothers (Haavind, 1987). Since then, others have evolved the method to be used in research on a variety of informant categories. An example is Agnes Andenæs who developed a variant which she used in conversation with 4–5 year olds on their everyday lives (Andenæs, 1991). Ulvik studied children in foster homes. She used a variant of this method when talking to foster children and foster parents (Ulvik, 2007). In the life form interview the researcher talks to the informant about the previous day, week or their whole life history. Events embedded in the life course structure the content of the conversation. Andenæs has also used space to structure the interview. She interviews the child about a typical day as she moves with the child from room to room in the home, kindergarten or playground (Andenæs, 1991; Ulvik, 2014). In the aforementioned project, the researchers used the life form interview in dialogue with children. The children they interviewed were disabled, and therefore the researchers supplemented the interviews with photographs of children engaged in activities at school (Gulbrandsen, Øien, & Opsahl, 2014).

When it comes to child interviews as a research method, this literature reveals that some scientists engaged in child studies emphasise verbal investigation, while others prefer activities, tasks, play and words. A similar bifurcation appears in professional practices in Norway. There is growing interest for conversations with children, which we can see in relation to the UN convention on the rights of the child and its stipulation about children's right to participation. The Norwegian Child Welfare Services is constantly working to better hear and inform children. In recent years, methods for professional child conversations have been specially developed for children in the welfare system and others in difficult life situations (Gamst, 2011; Øvreeide, 2009). An example is the dialogue-based conversation method (DCM). It was first developed to be used with children in courtroom settings, later it was adapted for children in the welfare system, and now, in book form, this method is recommended for all those working with children professionally. The method is primarily verbal, and supplementary aids should only be used with children who need support in expressing themselves, especially younger children. The tools that are suggested are crayons, plasticine, visual materials and ordinary dolls. These tools should only be used after the child has started talking, and even then only used instructively, so as to avoid the child initiating free play. Such supplements can be a considerable distraction with regard to the conversation between child and adult, unless the adult comes prepared for this (Gamst, 2011). Eide and Rohde (2009), whose backgrounds are in therapeutic work with children and families, use a different approach when conversing with vulnerable children. They focus on method within conversation. As opposed to Gamst, who has developed a distinct conversational method, they describe how it is possible to use various supplements in various types of discourse with children. They de-

scribe a range of tools, such as visual expressions which may be conducive in conversation with children; the river of life, various task sheets, hand puppets, drawing and conversation pictures. They emphasise creativity, activity and play when dealing with children. From their perspective, the use of these tools may be planned or spontaneous and spur of the moment. Both the topic of conversation and its methodology are often developed as the interaction proceeds, and therefore it is good to have a great many ideas to hand, as well as developing new ones.

It is interesting to note how some conversational methods emphasise activity and play, while others don't. Bearing in mind that children's interaction is more play than conversation, it is reasonable that the role of activities and supplementary aids should be questioned in the methodology of child conversations. My experience is that integrating the activity into the interview itself, giving the child something to do during the interview, yielded positive results. Jensen discusses child interviews in research. She recommends that such activities that the children can do during the interview, such as drawing or clay modelling, should be accommodated. This may help the child regulate the pace of the conversation and give the interviewer a clear way to see when the child needs a break (Jensen, 2012). Warming (2011) writes that children may need to take their time in presenting their experiences and examples. Children need more time and space to give shape to their thoughts. She suggests pauses in the conversation, letting the child listen to music, or do some other activity. Others are more in tune with the use of supplements suggested by DCM. Eide and Winger (2003) who describe how dolls, toys and pictures may be used consciously during interviews with children. What is presented above is a variety of ways in which tools and activities may be used in an interview. Regardless of how it is done, the child is given mental space to rest from the ordeal of face to face interaction. This kind of dialogue, answering questions, may be quite stressful for children in challenging life circumstances. The child can come to feel gawked at, and may come to fear that some secret might be revealed inadvertently through facial expressions. Activities give the child room to think and decide which accounts that he/she feels comfortable sharing.

The use of supplemental tools brings both advantages and disadvantages. I have focused mostly on the advantages in my discussion. Children's credibility is a topic that is often discussed when such aids are concerned, but I have let this discussion lie. Here at the end though, I should mention that such activities and supplements can present ethical challenges. The child might misunderstand the situation, thinking it to be fun and games, and thus be more forthcoming than might otherwise have been the case (Warming, 2011). Another hazard concerning the use of games etc. is that the child might become more engrossed in the game than the topic under discussion (Kinge, 2006).

This discussion gives us a glimpse into various attitudes and practices con-

cerning the use of supplements and activities when conducting child interviews. In the interviews with Peter, the activity made a clear difference. This doesn't mean that activity is a necessary condition of successfully carrying out child interviews, as there are many other relevant factors. Trust is such a factor, as are the child's cognitive and linguistic development, the child's communicative skills, and not least, the experience and attitudes of the researcher.

It isn't easy for children in challenging life circumstances to relay their thorny emotional experiences. In my study it became possible for Peter to abandon his defences and open up when I stopped struggling, and allowed Peter more influence over the form and pace of the interview.

Concluding Reflections

In this article, I have attempted to show the importance of understanding children's communicative styles, adjusting the shape and use of activities and supplements. The traditional face to face interaction worked well when interviewing the older children. The interview with Peter was different. This experience served as a wake-up call and a reminder that children require different forms of communicative support. When the interaction with a dialogue becomes antagonistic, devolving into a game of manoeuvring and countering, it is all too easy to place the blame on the child's circumstances; he/she has had a difficult upbringing, he/she is unaccustomed to attentive adults, etc. In an interactional perspective, the question is rather whether or not the researcher perceives the child's signals and attempts at dialogue, as well as what the researcher does with them.

After having interviewed children for my PhD project, I have experienced power and resistance in interaction as a demonstration of the importance of being more responsive to the child's own initiatives. The way in which I wanted the interviews to proceed, was one that felt safe for me. However, this doesn't mean the child felt safe. Peter taught me something about humility and daring to let a child lead me by the hand.

References

- Andenæs, A. (1991). Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4–5 åringer [From object of research to co-researcher? Life mode interview with 4–5 year old children]. *Nordisk psykologi*, 43(4), 274–292.
- Aune, L., Skåra, B. B., & Foss, N. (2001). *Fellesskap for utvikling: PLA – medvirkning i praksis* [Fellowship for development]. Oslo: Kommuneforl.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom* [Communication and interaction: from birth to old age] (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

- Drugli, M. B., & Engen, M. (2004). *Spør barn få svar!: samtaler med barn om sosiale relasjoner [Ask children get answers !: conversations with children about social relationships]*. Oslo: Damm.
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner [From the perspective of children: interview with children – methodological and ethical reflections]*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Eide, G., & Rohde, R. (2009). *Sammen så det hjelper: metoder i samtaler med barn, ungdom og familier [Together so it helps: methods in conversations with children, youth and families]*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FNs Barnekonvensjon. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991: revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller [UN Convention on the Rights of the Child: passed by the United Nations 20th November 1989, ratified by Norway 8th January 1991: revised translation with addenda march 2003]* Oslo: Barne- og familiedepartementet Norge
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: å ta barn på alvor [Professional conversations with children: about taking children seriously]*. Oslo: Universitetsforl.
- Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. (2007). *Doing research with children* (2nd ed. ed.). Los Angeles: Sage.
- Gulbrandsen, L. M., Øien, I., & Opsahl, K. (2014). Utforskende fremgangsmåter i forskning og profesjonell praksis [Exploratory methodologies in research and professional practice] In L. M. Gulbrandsen (Ed.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis: en utforskende tilnærming [Children's participation in everyday life and professional practice: An exploratory approach]* (pp. 75–99). Oslo: Universitetsforl.
- Haavind, H. (1987). *Liten og stor: mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter [The big and the little one: maternal care and the developmental possibilities for children]*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger: en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner [Conversation Photos and drawings: one way of communication with children in difficult life situations]* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview* (Vol. vol. 37). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Jensen, T. (2012). Intervjuer med barn og unge i spesielt vanskelige livssituasjoner – kan vi snakke med barn om alt? [Interviews with children and youth in particularly difficult life situations-can we talk to children about everything?]. In I. Frønes & E. Backe-Hansen (Eds.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning [Methods and perspectives in child and youth research]*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Juul, R. (2010). *Barnevernets undersøkelser av bekymringsmeldinger: diskursive praksisformer og barnevernsperspektiver i den kommunale barneverntjeneste, og konsekvenser i forhold til barna [The Child Welfare Services' investigation of concerned reports. Forms of discursive practice and children's perspectives in the municipal Child Welfare Services, and their consequences for the children's conditions]* (Vol. 2010:199). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005). Indledning: Kvalitative metoder i et interaktion-

- istisk perspektiv[Introduction: Qualitative methods in an interactionist perspective]. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observasjoner og dokumenter*[Qualitative methods in an interactionist perspective: interviews, observation and documents] (pp.9–24). København: Reitzel.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler: det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*[Child conversations: the acknowledged togetherness and the importance of conversation for children with interactive deficits] Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* [An Introduction to Qualitative Research Interviewing] (T. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2014). Hvordan kan konflikter være en vidensgenerator? [How can conflict generate knowledge?]. In L. Tanggaard, F. Thuesen & K. Vitus (Eds.), *Konflikt i kvalitative studier* [Conflict in qualitative studies] (Vol. 3). København: Hans Reitzels Forlag.
- Manual-1. (2009). *The right to be properly researched: how to do rights-based, scientific research with children: Manual 1: Where do we start?* Bangkok: Black on White Publ. Norwegian Centre for Child Research and World Vision International
- Manual-5. (2009). *The right to be properly researched: how to do rights-based, scientific research with children: Manual 5: How are we going to find out?* Bangkok: Black on White Publ. Norwegian Centre for Child Reserach and World Vision International
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview1. *Children & society*, 10(2), 90–105. doi: 10.1111/j.1099–0860.1996.tb00461.x
- Mæland, I., & Hauger, B. (2008). *Anerkjennende elevsamtaler: metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*[Acknowledging conversations with pupils: methods for real pupil participation in career planning work and the prevention of dropping out] Drammen: Buskerud fylkeskommune Sareptas.
- O’Kane, C. (2000). The Development of Participatory Techniques Facilitating Children’s View about Decisions wich affect Them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: perspectives and practices* (pp. 136–159). London: Falmer Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Sanner, M., & Brattvåg, H. (2000). *Vi sa vi* [We said we] (2. utg. ed.). Oslo: Redd barnas rettighetssenter Press – Redd barna ungdom.
- Tiller, P. O. (2006). Barn som sakkyndige informanter Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer [Children as expert informants in the relation between the child’s world and the adult interviewer]. *Norsk Senter for barneforskning, Barn nr. 2*, 15–39.
- Ulvik, O. S. (2007). *Seinmoderne fosterfamilier: en kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger*[Late modern foster families: a study of children’s and adults’ accounts in cultural psychology]. Oslo: Unipub.
- Ulvik, O. S. (2014). Å utforske barns deltagelse i hverdagslivet: metodologiske reflek-

- sjoner [Exploring children's participation in everyday life: methodological reflections]. In L. M. Gulbrandsen (Ed.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis: en utforskende tilnærming* [Children's participation in everyday life and professional practice: an exploratory approach] (pp. 56–74). Oslo: Universitetsforl.
- Vitus, K., Thuesen, F., & Tanggaard, L. (2014). Konflikt i kvalitative metoder – hvorfor og hvordan? [Conflict in qualitative methods – why and how?]. In L. Tanggaard, F. Thuesen & K. Vitus (Eds.), *Konflikt i kvalitative studier* (Vol. 3, pp. 15–36). København: Hans Reitzels Forlag.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde* [Children's perspectives: children as equal participants in social and pedagogical work] København: Akademisk forlag.
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* [Power and bureaucracy: essays on politics and class, social science and values] (D. Østerberg, Trans. 3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* [Conversations with children: methodological conversations with children in difficult life situations] (3. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.

Author

Inger Sofie Dahlø Husby
 PhD Fellow at Norwegian University of Science and Technology (NTNU)
 Faculty of Social Sciences and Technology Management
 Department of Social Work and Health Science Trondheim, Norway
 Research area is interdisciplinary work and partnership with children and families in child welfare.

ARTIKKEL 2

Partnerships with children in child welfare: The importance of trust and pedagogical support

Inger Sofie Dahlø Husby¹  | Tor Slettebø² | Randi Juul¹ 

¹Department of Social Work, Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Trondheim, Norway

²VID Specialized University, Oslo, Norway

Correspondence

Inger Sofie Dahlø Husby, Department of Social Work, Norwegian University of Science and Technology (NTNU), NO-7491 Trondheim, Norway.

Email: inger.s.husby@ntnu.no

Abstract

Within the context of Norwegian Child Welfare Services, children's best interests are often promoted through inter-professional collaboration. Although children have the right and desire to participate, research reveals that professionals do not listen to them. On the basis of qualitative interviews with 10 children about their experiences collaborating with professionals, we have identified ways in which professionals can facilitate children's participation. The findings show that trusting relationships, emotional support, and pedagogical approaches increase children's participation in their interactions with professionals. The results show the importance of including a relational understanding of participation as a theoretical concept in child welfare and an awareness that power and dominance are in play.

KEYWORDS

child welfare, children's participation, family social work, partnership/empowerment

1 | INTRODUCTION

Due to the likelihood of neglect, abuse and inadequate care, the children in contact with Child Welfare Services (CWS) often have multiple challenges that require the involvement of professionals from various agencies. In Norway, the CWS system is responsible for both child protection and family assistance (Seim & Slettebø, 2017). To address the various needs of the children, professionals in different agencies must be able to collaborate across sectors, as well as with children and parents (White Paper 2011–2012; 2012–2013).

According to the UN Convention on the Rights of the Child, Article 12.1, children capable of forming a viewpoint are entitled to voice their opinions and have them taken seriously in matters that affect them (UNCRC, 1989). In 2003, the Norwegian authorities changed the Child Welfare Act to allow children in CWS the right to receive information and voice their opinion from the age of seven. Even younger children, once sufficiently mature, have the right to express their opinions (The Norwegian Child Welfare Act, 1992). According to literature presented later in the paper, most of the research on children's participation has focused on their experiences related to decision-making processes, but an understanding of how children in the CWS experience the interprofessional relationships is lacking.

The empirical data are based on a study of children who have been in contact with the CWS and their experiences of dealing with professionals from different agencies. Ten children, aged 9 to 17 years, have been interviewed. The research question was: How do the children

experience the collaboration with professionals in meetings, and how do professionals facilitate children's participation?

The objective of this paper is to introduce the children's perspectives into a field often dominated by professional perspectives. Kelly and Smith (2017) have stressed the importance of listening to children and demonstrated their capability to provide useful feedback to improve service provision. A key message of this study is that innovative approaches are needed to facilitate children's participation in service development.

In the paper, we present theoretical perspectives on children's participation and research about child participation in the context of CWS. In what follows, we outline the research methodology, present findings, and conclude with a discussion on how to facilitate partnership work with children in a CWS.

1.1 | Theoretical perspectives

In studying children's experiences with professionals, we examine children's perception on how their participation was facilitated and the outcome of these processes. Theoretically, we draw upon theories about user participation. We define the concept of child participation as children's legal right to be involved in decision-making processes in matters that affect them (Lansdown, 2010; Shier, 2001). Our point of departure is that children and families should be partners in the collaboration with professionals and should be able to influence service development (Graham & Machin, 2009). In the context of

interprofessional social work practice, collaboration implies an active process of partnership to achieve a common goal (Meads & Ashcroft, 2008; Whittington, 2003). This process should also include the children. Shier (2001) perceives participation as an empowering process in which professionals can take actions to increase children's participation by sharing adult power with children. Shier uses a ladder metaphor, and the actions are described as: listening to the child, supporting the child in expressing viewpoints, considering the child's view, involving the child in decision-making processes, and finally, sharing adult power and responsibility for decision-making with the child. Shier's perception of children's participation can be criticized for positioning powerful adults and powerless children. We believe there is a difference in power between the two, because the professionals are mandated to take actions to protect the children. However, this does not imply that children are always passive victims of power. Children have their own opinions and they need and have the right to be listened to. We see this when children disagree and stage their personal power by opposition, disagreeing with the adults, and not turning up for meetings or responding to phone calls. The issue of power is not only a question of who has power and who are the have-nots. In line with Foucault, Gallagher (2008) argues that power is a form of action, not a capacity possessed by adults or by children. He questions the idea that adults can "give" power to children with participatory techniques. According to him, the question is not how to avoid using power, but how power can be used to resist domination. In line with this critique, professionals working in child welfare should be conscious of possible power-games in worker-child relations and try to prevent unnecessary subjection. Our theoretical perspective has also been inspired by writers who emphasize that children's participation must be understood relationally and in dialogical terms (Fitzgerald, Graham, Smith, & Taylor, 2010; Mannion, 2007).

1.2 | Children's participation

Although children have the right to participate in decisions affecting them and social workers believe in this right (Archard & Skivenes, 2009; Healy & Darlington, 2009), both research and official documents reveal that children's participation in CWS is limited (Juul, 2010; Lurie, Kvaran, Tjelflaat, & Sørli, 2015; Myrvold et al., 2011; Norwegian Board of Health Supervision, 2012; Slettebø, Oterholm, & Stavrum, 2010; Vis & Thomas, 2009). In line with such findings, an international review concludes that most children involved with CWS experience limited opportunities to take part in decisions that affect them (Bijleveld, Dedding, & Bunders-Aelen, 2015).

Lack of participation may place children at risk. Children who are left-out of decision-making processes often experience helplessness, low self-esteem and self-confidence (Leeson, 2007), anger, guilt, and worry (Winter, 2010). Children want social workers to listen to them and take their opinions and wishes into consideration (Cashmore, 2002; Pölkki, Vornanen, Pursiainen, & Riikonen, 2012; Thomas & O'Kane, 1999b), which would promote children's well-being (Vis, Strandbu, Holtan, & Thomas, 2011).

Children's lack of participation in CWS is due to various factors. For example, social workers often view children as being too vulnerable to participate (Bijleveld et al., 2015; Leeson, 2007; Vis, Holtan, &

Thomas, 2012), or they view the main purpose of children's participation as the gathering of information to make decisions (Archard & Skivenes, 2009). Some social workers do not prioritize developing relationships with children (Winter, 2009) and believe that involving children is unnecessary, as their opinions would not, in any event, affect the decision-making (Vis et al., 2012). Social workers also find it emotionally demanding to work with children in CWS (Ferguson, 2017). Lack of competence in communicating with these children is another barrier (Healy & Darlington, 2009; Leeson, 2007), and it is claimed that social work training does not adequately address the importance of communication skills (Lefevre, 2017). Additionally, structural factors such as high caseloads, lack of time, and professional and organizational cultures make it difficult to facilitate participation (Pölkki et al., 2012; Winter, 2009). Other barriers are related to the families' unwillingness to maintain a dialogue with the services, as well as to the structure of meetings that impedes children's participation (Myrvold et al., 2011).

When relationships with professionals are characterized by trust and understanding, they seem to promote children's participation in CWS (Bolin, 2014; Dillon, Greenop, & Hills, 2016). A literature review by Gallagher, Smith, Hardy, and Wilkinson (2012) concluded that trust and respect, adequate information, and an appropriate degree of support were the factors that favoured children's participation. This is similar to Bijleveld et al. (2015), who found that a personal relationship between child and social worker was crucial for children's participation, a criterion that has also been addressed by other authors (Archard & Skivenes, 2009; Bessell, 2015). Trust is also crucial with regard to disclosure of maltreatment (Jobe & Gorin, 2013). The use of pedagogical resources such as play, games, and activities may enable the child to express views and build relationships with social workers (Archard & Skivenes, 2009; Healy & Darlington, 2009; Lefevre, 2010; Ruch et al., 2017).

Children's participation in meetings is increasing (Bessell, 2015; Thomas & O'Kane, 1999a), but attending meetings can be burdensome (Bessell, 2015; Cossar, Brandon, & Jordan, 2016; Dillon et al., 2016). Weisz, Wingrove, Beal, and Faith-Slaker (2011) found no evidence of harm to children who attended child protection hearings. As reported by Dillon et al. (2016), some even feel cared for at CWS meetings. According to Vis and Thomas (2009) children who participate in meetings are 3 times more likely to have an effect on decision-making than those who are simply consulted. Winsvold (2011) states that interprofessional collaboration can be improved if children are involved.

The review of the literature reveals some key issues regarding children's participation in CWS. Children's participatory opportunities are limited, which does not match well with their legal right to voice their opinions and to be heard. Participation can be obstructed due to organizational as well as human factors. Thus, the professional's ability to make meaningful connections and create trustworthy relationships is important. The quality of the relationship between the child and the professional is crucial in developing adequate services to the children, but the quality has been defined by the professionals and not by the children themselves (Kelly & Smith, 2017). The aim of this paper is therefore to voice the children's perspectives on their interaction with professionals.

2 | RESEARCH METHODOLOGY

The methodological design of this study was explorative. The overall aim was to develop knowledge about the interactions between professionals (social workers, health workers, teachers, etc.), children and parents to improve practice as well as the teaching of social work students. The study was carried out in 2013 and 2014 within a framework of a research partnership between a University College and three CWSs in Central Norway, and funded by the University College.

Social workers from the three municipalities identified families who met the inclusion criteria. The selection of families was based on the following criteria: (a) children who were or had been CWS service users; (b) children burdened with complex problems (e.g., social-emotional problems or various forms of neglect and violence); (c) children who were involved with at least one other helping agency; and (d) children aged 7 to 16 years. The rationale for including children 7 years of age and older was due to the Norwegian Welfare Act stressing that children from the age of 7 years should be actively listed to by the CWS. Due to this, we were interested in finding out whether children from the age of 7 were included as partners in interprofessional meetings, and how their involvement was facilitated. In particular, we were interested in developing knowledge from the children's perspectives. The families who wanted to participate responded directly to the researchers or were contacted by researchers based on consent given to the social workers. We made contact with 15 families, and among these, 20 children fit the inclusion criteria. Five of the children did not want to participate, and five of the children were not allowed because their parents felt it would be too stressful for them to participate in the interviews. We were left with a sample of 10 children, all of whom had a Norwegian ethnic background, five girls and five boys. The youngest child was 9 and the oldest turned 17 during data collection. All the children were in contact with the CWS; seven children were living at home and receiving family support and three were living in foster care.

We conducted two qualitative interviews with nine children, which allowed time to expand on narratives. One talkative child was interviewed once. The interviews took place in the children's homes, in cafes or at the library and the average duration was 1 hr per interview. During the interviews, the children received a soft drink and snacks. The interviews were conducted by the first and last authors of this paper and were transcribed by the first author. All three authors participated in the analyses and the writing of the paper.

The interviews were semi-structured, using a guide that consisted of four topics: (a) children's preferences in their daily activities, (b) their views on what could be difficult and troublesome in their life, (c) their contact with the professionals, and (d) their views about what might help to make life easier. This paper examines the third theme: children's interactions with professionals.

The interviews were inspired by a narrative approach, and the researchers supported the children with open and reflective follow-up questions (Holstein & Gubrium, 1995; Riessman, 2008). The researchers used a piece of paper with four pictures to visualize the interview themes; the pictures were emoticons such as the thumbs-up signs and smiley face. When interviewing the younger children, paper dolls and drawing materials were used. Some of the children

invited the researchers to take part in activities such as computer games, care of pets and trampolining. Play and the use of materials mentioned above were helpful in developing relationships and in encouraging the children to talk.

None of the children knew the researchers in advance, but they seemed comfortable in the interview situation, and some presented detailed accounts of their relationships with professionals. One girl (Sophia) was particularly talkative and analytical. Two children did not remember much about the adults who had helped them, and one did not want to talk about adults in the CWS and in the mental health services. Perhaps the questions challenged their loyalties or raised sensitive issues, or perhaps they felt stigmatized for being in contact with these services. However, all children talked openly about their teachers. None seemed to be troubled during or after the interviews. The children seemed to enjoy sharing their experiences; they smiled and laughed during the meetings.

The interviews were subjected to a thematic analysis, following the stepwise deductive-inductive method by Tjora (2012). This analysis began by staying close to the text, followed by working inductively, making analytic categories, and deductively understanding the data using the theoretical framework presented at the beginning of this paper. To help with the coding, the software program NVivo was used.

Although an analysis based on 10 informants cannot support a generalization in the traditional sense, the strength of qualitative studies lies in their level of details (Geertz, 1973). The children's specific and local experiences have provided us with important knowledge of general issues with regard to their contact with professionals and the opportunities for collaboration.

Informed consent was obtained from the children and their parents. The children received a child "friendly" information brochure before they participated in the interviews, and they had to confirm in writing whether they wanted to take part in the study. They were also told that they could end the interview and withdraw from the study whenever they wanted without any repercussions. Name on children in this paper are pseudonyms, and the information has been anonymized. Ethical clearance was granted by the Norwegian Social Science Data Service.

3 | RESEARCH FINDINGS

The analysis highlighted three main themes: (a) meetings between professionals and children (b) children's experiences of factors that facilitated and strengthened participation, and (c) the importance of trust in developing relationships with children. These themes are discussed below.

3.1 | Meetings between professionals and children

The children met the professionals mainly one-on-one and oftentimes several adults from the same agency attended the same meetings. The professionals included teachers, social workers, pedagogical psychological counsellors, school counsellors, school community workers, general practitioners, psychologists, and psychiatric nurses.

Four children (Tylor, Sophia, Ian, and Erik) had participated in meetings with professionals from more than one agency. The main goal of these meetings was to coordinate and evaluate the involvement of various agencies. Only Sophia (17) and Tylor (16) presented detailed accounts of these meetings. Sophia referred to a number of meetings, whereas Tylor mainly talked about the last conference he had attended and situations in which he was not being listened to or supported in expressing his views. Ian (15) talked about one meeting with the CWS and the school. Erik (16) referred to meetings in general, without being able to recall too many details, instead noting that the meetings were too long and "full of nonsense." However, he enjoyed being involved in decision-making, but when asked if he wanted to be a part of coordinating meetings, he said "no."

Sophia (17) had attended coordinating meetings on and off, and she described her experiences this way:

There is one part of me that likes to be part of the meetings, just to get to know what they say about me. I took part in a meeting last fall, but it was overwhelming. There was my new caseworker and others from the CWS, two new psychologists from the psychiatric centre plus the old psychologist and the nurse. Then, there was also my new teacher, the doctor and dad.

It was uncomfortable for her to be present, but at the same time, she wanted to be informed and listened to. The rest of the children referred to individual meetings with professionals. Their experiences with interprofessional collaboration was limited, and they believed that it was mainly their mothers who communicated with the professionals. Apart from this, the children did not reflect on their non-involvement in the professional meetings. To sum up, the children did for the most part refer to individual encounters with professionals and very few questioned why they did not take part in interprofessional conferences.

3.2 | Children's experiences of participation

Children's experiences of participation varied. The overall impression was that the children were not informed about the services provided; at least, they could not recall receiving such information. They found it difficult to recall situations where they had been involved in meetings or in decision-making processes. These findings are consistent with the research findings referenced earlier in the paper. However, there are exceptions, and we will present examples in which professionals did facilitate children's participation.

3.2.1 | Listening to children

Some of the professionals were described as skilful listeners. Angela (10) referred to a teacher she liked, and when being asked about the teachers listening skills, she said,

She listens to us and has time whenever a pupil is having a hard time. She wants us to be happy and not walk around thinking about difficult things.

Angela described a teacher who showed solidarity with the children and addressed the children's concerns and problems. Angela identified the qualities when describing an alert and sensitive teacher.

Sophia (17) reflected upon the differences between being and not being listened to in her encounters with professionals from the mental health care services.

It hurts not being listened to when you are promised help. Although I tried to reformulate what I said, I was not taken seriously. They seemed to be deaf. The difference was great when I met an adult who listened to me. Suddenly I looked forward to the meetings; I felt I was receiving help. The other adult took me seriously, almost as if we were at the same maturity level. You must actually show that you are listening.

These reflections indicate that listening is more than just being able to physically hear what children are saying. It is more about being a careful listener.

Careful listening was associated with showing respect for the wishes of the child. Sophia believed that an example of a good working relationship was when a professional had supported her in developing her goals for the future. Sophia (17) described her experiences with a professional in child psychiatric services as follows:

I said that I wanted go into a helping profession in the future. Instead of doing as many people before had done – giving me a strange glance and starting to talk me out of such plans – he said that he would help me realize these plans.

In this case, the helper demonstrated that he believed in Sophia and supported her in pursuing her goals with regard to undertaking higher education.

3.2.2 | The importance of emotional support

Ian (15) described his collaboration with the CWS as if they were teammates with a joint mission to help his parents stop drinking. When a meeting was held with his social worker, the teacher and his parents, he felt that he had the authorities on his side, which encouraged him to talk freely without his parents controlling him:

There and then, I was able to say what I wanted and express my thoughts. I was not discriminated. If my parents had something to say, they were not allowed until I had told my story.

Sophia (17) described how eye-contact with one professional had helped her to speak up in a meeting between the school, the general practitioner, and her parents.

I didn't want to go into everything about my parents, but then I looked at the school outreach worker who was the only safe person there. She was a rock for me during the entire meeting.

In dealing with the professionals, the children often struggle with their loyalty to their parents. In Sophia's case, the presence of a particular person who supported her through non-verbal communication enhanced her ability to tell her viewpoints.

3.2.3 | To be offered pedagogic resources

Some of the children requested professionals to get more involved in activities together with them. Peter (10) thought it was boring to spend time with adults without having anything to do. He and Tylor (16) believed that adults who wanted to help must spend time with children and take part in play and computer games:

Perhaps the grown-ups ought to be more interested in PCs and video games. When they see me playing they think, oh what rubbish, so many colours it makes me dizzy and so on. They should try to get involved and see what it's about.

Angela (10) appreciated participating in a support group where activities and play were combined with group discussions.

We play with regular toys and then there are two adults talking to us about things. It's fun.

Angela stressed the importance of adults being physically active and having fun; she said that such behaviours are essential if children are to become engaged in conversations with adults. Play seems to be an effective tool to make this happen.

Another child, Emily (9), used to make drawings when she attended meetings at CWS with her mother.

When I visit CWS with my mother, I have access to drawing materials and I can draw while the adults talk. I do not care what they are talking about, but when I hear them mentioning my name, I listen. I'm always told not to speak and interrupt, but I cannot avoid talking when I hear they talk about things I know.

The professional working with Emily had drawing materials in her office. In one respect, this seems to be a child-friendly gesture, but at the same time, the professional did not pay attention to what Emily had to say when she interrupted the conversation with her mother.

According to the children, pedagogical resources can play an important role in facilitating communication between children and professionals, but it can also keep the child busy when adults have to talk. In addition, tools and play encourage children to talk about their experiences, thoughts, and feelings, something we, as researchers, also experienced during our interviews with the same children.

3.3 | Relational work with children

The children described their relationships with the professionals differently, but a trusting relationship fostered participation. The development of trust was dependent on how the professionals approached them and invited them into partnerships. In the process of developing trust, the children found the following elements to be crucial.

3.3.1 | Seeing signals and interpreting children's expression of feelings

Several of the children emphasized that professionals should be able to notice when the children were having a hard time. Angela (10) said,

My teacher knows when we are unhappy. She understands that something is wrong because she knows what we normally are like. She notices that there is something – if we are bored or happy.

If professionals want to know how the children are feeling, Peter's (10) advice was that they should look for signs, for example if children flush, speak softly and rub their eyes. He meant that these signs can indicate that the children are having difficulties and struggling not to cry. The children emphasized that the professional should be alert to their body language.

3.3.2 | Dare to talk about difficult matters

Talking to professionals about difficult matters was considered to be both a relief and a challenge. Several found it difficult to talk openly about problems they experienced at home or at school, but when they managed to talk, it felt good.

Mia (16) talked about conflicts among the girls at school and described how a teacher demonstrated courage and the ability to act. The teacher understood that there was a disagreement, took hold of it, talked with them, and they managed to sort it out. Sophia (17) had been feeling depressed. Instead of going home after school, she stayed, and a teacher noticed her:

She was the one who came to me wondering why I was sitting there, and then she sat down and talked with me, while the others just walked by.

The children appreciated encouraging professional listeners who had noticed when they were emotionally upset and took the time to talk and listen to their feelings.

3.3.3 | Understanding and recognizing the child

Children also appreciated professionals who understood them and showed empathy. Sophia (17) said, "I ended up with such a good contact with my teacher that I could borrow books from her. I don't think anyone has understood me as well as her." Angela (10) was very pleased with a teacher, whom she could talk to about everything. She described this teacher as being very kind and she understood all the pupils in the class.

Being understood was crucial for Sophia and Angela when they described good relationships with professionals.

The children experienced both rejection and recognition from professionals. Again, Sophia (17) had some positive experiences. A health worker had paid attention to her and responded:

Things went really well between us. I know that if it hadn't been for him, I wouldn't have coped. I can't talk to anyone like I can talk with him. He is the only one who really listens and tries to help me. We are working together to make it better in the future. Time after time, he says that he will not give up on me.

This quotation demonstrates that the children need to feel valued in professional relationships.

Another example is Emily's (9) experience. She placed her teachers in two categories: the kind ones and the bad ones. Her reflections reveal how she identified the characteristics of a good relationship:

She helps me a lot. She likes almost everything I do. She is also very kind to me. If I have done something wrong, she speaks with me, and does not yell at me.

Emily described this teacher as a caring, affirming, supporting, and respectful person, and she distinguished between talking and yelling. She had felt that adults yelling at her created a feeling of rejection, whereas talking or real dialogue created space for recognition and acknowledgement.

According to the children, they felt recognized when they were being listened to but also valued and cared for.

3.3.4 | Trusting relationships

Some of the children described trusting relationships with professionals. Sophia (17) was the most reflective on this subject. She believed that openness and honesty were important elements in these types of relationships.

I have gained confidence in many professionals because they inform me in advance when they contact my parents or my teacher. When the school counsellor and the school community worker sent a referral to the CWS, they looked me in the eyes and told the truth.

Social workers are usually trained not to disclose personal matters to service users. However, Sophia emphasized professionals' willingness to share private narratives.

When I talk to a person about my private life, it helps a lot if the person tells me a little about himself; that way I get to know something more than just name and profession. How can I trust a person I do not know anything about?

The younger children were less vocal and outspoken, but they showed confidence when describing agencies and professionals in friendly words. Peter (10) said, "The system is called child protection and they have helped our family." The service was to be trusted because it had been living up to its name by assisting his family. Hanna (12) talked about having met three social workers after entering the CWS, and the last one was the best: "I wish I could keep the one I have at the moment because she is so kind to me." Care and friendliness among the professionals seem to be an important factor for creating trust in children.

Another trust-building pathway in encounters with children was to be inclusive, which meant giving the child a seat at the table and providing a space for dialogue. Sophia said (17),

He said we were like a combat team. It wasn't a matter of one being the boss over the other. It's a matter of showing that you are listening, that you actually respect the person who is talking with you and that this is mutual. It functioned because we listened to each other and showed each other respect.

Emily (9) came to feel like part of a team in this way:

The social worker is kind. We talk together and she asks: How are you? She is my Child Welfare Services.

Through "the eyes of the children," a trustworthy professional is an encouraging listener, honest, willing to share stories from his/her own life, caring, respectful, and collaborative.

4 | DISCUSSION

The aim of this study has been to explore CWS children's experiences with participation when dealing with professionals from multiple agencies. The research suggests that the children were hardly involved in teamwork settings. Single encounters with the professional were typical. This means that most of the children did not participate in developing services together with professionals who collectively were responsible for providing these to them. This calls for more child-centred CWS professionals who perceive the child as a partner in the meetings. As previous research has illustrated, children's participation at meetings strengthen their influence as does the agency teamwork (Vis & Thomas, 2009; Winsvold, 2011).

Our study also indicates that to facilitate children's participation in meetings, the professionals must be able to enter into close relationships with the children, which is consistent with other studies (Bessell, 2015; Bijleveld et al., 2015). Children that experienced neglect and violence may lack trust in adults, something that could be a challenge in worker-child relationships. This suggest that the professionals should make sure the child always has a trusted adult present in meetings. As this study shows, children found it difficult to speak freely with parents present in the same meetings.

A third important finding is that the children called for professionals to make more use of pedagogical resources to involve them, and they called for professionals who could interact through play. This is consistent with Ruch et al. (2017), who found that most professionals in CWS were unfamiliar with the use of creative resources dealing with children. When knowing how activities may promote child participation in the context of CWS (e.g., Lefevre, 2010; Shier, 2001), the predominant focus on verbal communications skills can be a problem, especially if this overlooks the importance of developing worker-child relationships based on play and creative activities (Petrie, 2011b: 79).

One last important finding in our study is the identification of what the children see as the central elements of trustful relationships with professionals. The children wanted professionals who could pay close attention to their problems, challenge them about their worries, but also listen to them with empathy and recognition. This calls for professionals being skilled in careful and encouraging listening (Petrie, 2011a: 53-54). On the other hand, professionals should also be prepared to share some private narratives with the children. Sophia phrased it this way: "How can I trust a person I do not know anything about?"

Overall, the professionals should be collaborative, and for the children this means that they look for dialogical relationships. There is a call for humble professionals who avoid being too powerful or

dominant in the participatory processes with children in contact with the CWS. However, the asymmetric power balance between the children and the professional still remains. The professional's interventions may restrict children's participation; however, the children's views are to be considered, and they should receive a proper explanation whenever their wishes are not followed by action. To fulfil children's participatory rights, the professional mission is to facilitate for children to become active participants in meetings and professional encounters. Excluding the child from teamwork makes the professionals become the dominant part in terms of action plans and service objectives. The child may experience that his own needs are overlooked. We believe that children should be invited to take part in interprofessional meetings, and this demands the use of more creative forms of communication. Perhaps it would be useful if the arrangement of meetings could be planned with each individual child beforehand. One example of this is to make a Pecha Kucha presentation together with the child to present at the upcoming meeting. This format allows the child to give a brief presentation (ca. 6 min) utilizing power point slides with pictures, video clips, drawings followed by a personal story. This format can be an effective tool, creating space for the child to set the agenda and gain the opportunity to have a dialogue with the adults about themes that the children thinks is important in their everyday life. In this way, the interprofessional meetings may become an enjoyable forum for children and perhaps for the adults as well. However, this calls upon professionals to think nontraditionally about how the bureaucratic case process can be carried out.

It seems like the most important building blocks whenever the aim is to enter into true partnerships with children in contact with the CWS is the professional's ability to develop a trusting relationship, but also, as this study highlights in particular, to provide emotional support and apply pedagogical approaches in their interaction with the children.

ACKNOWLEDGEMENT

The authors thank the children who took part in this study for their time and for sharing their experiences.

ORCID

Inger Sofie Dahlø Husby  <http://orcid.org/0000-0002-0815-9847>

Randi Juul  <http://orcid.org/0000-0002-8753-2581>

REFERENCES

- Archard, D., & Skivenes, M. (2009). Hearing the child. *Child & Family Social Work, 14*, 391–399. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00606.x>
- Bessell, C. (2015). Inclusive and respectful relationships as the basis for child inclusive policies and practices. The experiences of children in out-of home care in Australia. In T. Gal, & B. F. Duramy (Eds.), *International perspectives and empirical findings on child participation: From social exclusion to child-inclusive policies* (pp. 183–205). New York, NY: Oxford University Press.
- Bijleveld, G. G. V., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. using insights from social pedagogy in statutory child and family social work practice. *Child & Family Social Work, 22*, 1015–1023. <https://doi.org/10.1111/cfs.12321>
- Bolin, A. (2014). Children's agency in interprofessional collaboration. *Nordic Social Work Research, 5*, 50–66. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2014.937829>
- Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse & Neglect, 26*, 837–847.
- Cossar, J., Brandon, M., & Jordan, P. (2016). 'You've got to trust her and she's got to trust you': children's views on participation in the child protection system. *Child & Family Social Work, 21*, 103–112. <https://doi.org/10.1111/cfs.12115>
- Dillon, J., Greenop, D., & Hills, M. (2016). Participation in child protection: A small-scale qualitative study. *Qualitative Social Work, 15*, 70–85. <https://doi.org/10.1177/1473325015578946>
- Ferguson, H. (2017). How Children Become Invisible in Child Protection Work: Findings from Research into Day-to-Day Social Work Practice. *British Journal of Social Work, 47*, 1007–102.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A., & Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition. In B. Percy-Smith, & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young peoples participation. perspectives from theory and practice* (pp. 293–305). London: Routledge.
- Gallagher, M. (2008). 'Power is not an evil': Rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies, 6*, 137–150. <https://doi.org/10.1080/14733280801963045>
- Gallagher, M., Smith, M., Hardy, M., & Wilkinson, H. (2012). Children and families' involvement in social work decision making. *Children & Society, 26*, 74–85. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00409.x>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : Selected essays*. New York: Basic Books.
- Graham, P., & Machin, A. I. (2009). Interprofessional working and the children's workforce. In R. W. Barker (Ed.), *Making sense of every child matters : Multi-professional practice guidance* (pp. 29–43). Bristol: The Policy Press.
- Healy, K., & Darlington, Y. (2009). Service user participation in diverse child protection contexts: Principles for practice. *Child & Family Social Work, 14*, 420–430.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. California: Sage Publications.
- Jobe, A., & Gorin, S. (2013). 'If kids don't feel safe they don't do anything': Young people's views on seeking and receiving help from Children's Social Care Services in England. *Child & Family Social Work, 18*, 429–438. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00862.x>
- Juul, R. (2010). Barnevernets undersøkelser av bekymringsmeldinger: Diskursive praksisformer og barneperspektiver i den kommunale barneverntjeneste, og konsekvenser i forhold til barna. Ph. D. NTNU, Trondheim.
- Kelly, L. M., & Smith, K. A. (2017). Children as capable evaluators: Evolving conceptualizations of childhood in NGO practice settings. *Child & Family Social Work, 22*, 853–861. <https://doi.org/10.1111/cfs.12304>
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. In B. Percy-Smith, & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation : Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Leeson, C. (2007). My life in care: Experiences of non-participation in decision-making processes. *Child & Family Social Work, 12*, 268–277. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00499.x>
- Lefevre, M. (2010). *Communicating with children and young people: Making a difference*. Bristol: The Policy Press.
- Lefevre, M. (2017). Learning and development journeys towards effective communication with children. *Child & Family Social Work, 22*, 86–96. <https://doi.org/10.1111/cfs.12202>
- Lurie, J., Kvaran, I., Tjelflaa, T., & Sørli, H. E. (2015). Barneverntjenestens arbeid med barnevernundersøkelser i Midt-Norge. p. 41. NTNU Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, Trondheim.

- Mannon, G. (2007). Going spatial, going relational: Why "listening to children" and children's participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28, 405–420. <https://doi.org/10.1080/01596300701458970>
- Meads, G., & Ashcroft, J. (2008). *The case for interprofessional collaboration: In health and social care*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Myrvold, T. M., Møller, G., Zeiner, H., Vardheim, I., Helgesen, M., & Kvinge, T. (2011). *Den vanskelige samhandlingen: Evaluering av forvaltningsreformen i barnevernet*. Oslo: Norsk Institutt for by- og regionlaforskning.
- Norwegian Board of Health Supervision. (2012). Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2011 med kommunalt barnevern - undersøkelse og evaluering. Rapport fra Helsetilsynet 2/2012, Oslo.
- Petrie, P. (2011a). *Communication skills for working with children and young people: Introducing social pedagogy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Petrie, P. (2011b). Interpersonal communication: The medium for social pedagogic practice. In C. Cameron, & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 69–83). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pölkki, P., Vornanen, R., Pursiainen, M., & Riikonen, M. (2012). Children's participation in child-protection processes as experienced by foster children and social workers. *Child Care in Practice*, 18, 107–125.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Ruch, G., Winter, K., Cree, V., Hallett, S., Morrison, F., & Hadfield, M. (2017). Making meaningful connections: using insights from social pedagogy in statutory child and family social work practice. *Child & Family Social Work*, 22, 1015–1023. <https://doi.org/10.1111/cfs.12321>
- Seim, S., & Slettebø, T. (2017). Challenges of participation in child welfare. *European Journal of Social Work*, 20(6), 882–893.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Slettebø, T., Oterholm, I., & Stavrum, A. (2010). *Brukermedvirkning i det statlige regionale barnevernet*. Oslo: Diakonhjemmet høyskole.
- The Norwegian Child Welfare Act (1992). *Act of 17 July 1992 No. 100 Relating to Child Welfare Services*. Oslo: Grøndahl Dreyer.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1999a). Children's participation in reviews and planning meetings when they are 'looked after' in middle childhood. *Child and family social work*, 4, 221–230.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1999b). Experiences of decision-making in middle childhood the example of children looked after by local authorities. *Childhood*, 6, 369–387.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- UNCRC. The United Nations convention on the rights of the child. 1989; [cited 2016 19.12]. Available from: http://353ld710iigr2n4po7k4kgv-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_PRESS200910web.pdf
- Vis, S. A., & Thomas, N. (2009). Beyond talking—children's participation in Norwegian care and protection cases: Ikke bare snakk—barns deltakelse i Norske barnevernssaker. *European Journal of Social Work*, 12, 155–168. <https://doi.org/10.1080/13691450802567465>
- Vis, S. A., Strandbu, A., Holtan, A., & Thomas, N. (2011). Participation and health—A research review of child participation in planning and decision-making. *Child & Family Social Work*, 16, 325–335.
- Vis, S. A., Holtan, A., & Thomas, N. (2012). Obstacles for child participation in care and protection cases—why Norwegian social workers find it difficult. *Child Abuse Review*, 21, 7–23. <https://doi.org/10.1002/car.1155>
- Weisz, V., Wingrove, T., Beal, S. J., & Faith-Slaker, A. (2011). Children's participation in foster care hearings. *Child Abuse & Neglect*, 35, 267–272. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.12.007>
- White Paper. (2011–2012) *Meld.St.13: Utanning for velferd. Samspill i praksis*. The Norwegian Government, Oslo.
- White Paper. (2012–2013) Prop106 L. Endringer i barnevernloven, Proposisjon til Stortinget. Tilråding fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 5. april 2013.
- Whittington, C. (2003). Collaboration and partnership in context. In J. Weinstein, C. Whittington, & T. Leiba (Eds.), *Collaboration in social work practice* (pp. 13–38). London and New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Winsvold, A. (2011) Evalueringen av prosjektet : Sammen for barn og ungebedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge. NOVA-rapport (trykt utg.) 18/2011, Oslo.
- Winter, K. (2009). Relationships matter: The problems and prospects for social workers' relationships with young children in care. *Child & Family Social Work*, 14, 450–460. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00628.x>
- Winter, K. (2010). The perspectives of young children in care about their circumstances and implications for social work practice. *Child & Family Social Work*, 15, 186–195. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00658.x>

How to cite this article: Husby ISD, Slettebø T, Juul R. Partnerships with children in child welfare: The importance of trust and pedagogical support. *Child & Family Social Work*. 2018;23:443–450. <https://doi.org/10.1111/cfs.12435>

ARTIKKEL 3



Children's encounters with professionals – recognition and respect during collaboration

Inger Sofie Dahlø Husby, Riina Kiik & Randi Juul

To cite this article: Inger Sofie Dahlø Husby, Riina Kiik & Randi Juul (2018): Children's encounters with professionals – recognition and respect during collaboration, European Journal of Social Work, DOI: [10.1080/13691457.2018.1473841](https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1473841)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1473841>



Published online: 11 May 2018.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 67



View Crossmark data [↗](#)

Is not included due to copyright

ARTIKKEL 4

Collaboration and conversations between children in Child Welfare Services and welfare professionals—Parents’ perspectives.

Randi Juul og Inger Sofie Dahlø Husby

Keywords: Collaboration, conversations, children in Child Welfare Services, child welfare professionals, parent perspectives

ABSTRACT

The concept of collaboration is an important principle in the Norwegian welfare system. Building on ten qualitative interviews with parents of children in Norwegian Child Welfare Services, this paper discusses parents’ views on collaboration and conversations between children and professional welfare workers. The parents asked for closer collaboration and more conversations between children and child welfare professionals. The parents stated that a constructive collaborative relationship depends on professionals’ attitudes towards the child, their ability to connect with the child, and their awareness of how the child’s emotions of fear, insecurity, shame, guilt and loyalty influence the child-professional relationship and how stressful emotions can be a barrier to a collaborative relationship. The findings call for more discussions on the demarcation between different professionals’ tasks and competence.

INTRODUCTION

In recent years, the concept of collaboration has been a guiding principle in the Norwegian welfare state in regard to realising the rights of children and parents in welfare and health services (Green Paper 2000:12 2000). Collaboration typically includes some form of conversation between the parties involved. Both collaboration and conversations are relevant practices when providers are working with children’s needs and rights. The UN Convention on the Rights of the Child (1989) confirmed children’s right to be involved in matters affecting them and to be protected. Similarly, “The Norwegian Child Welfare Act (1992)” states that Child Welfare Services (CWS) professionals should, to the extent possible, collaborate with the child and the child’s parents (§ 1-7), give the child adequate and adapted information and the opportunity to express her/his views and listen to the child (§1-6). Collaboration is also valued when establishing good family-worker relations in child welfare

practice (De Boer & Coady 2007). Constructing casework as a collaborative process appears to be in line with children's own expectations (Cashmore 2002; Pölkki *et al.* 2012; Thomas & O'Kane 1999). However, some studies, both nationally and internationally, suggest that professionals have limited collaboration with children in the context of child welfare services (Bijleveld *et al.* 2015; Juul 2010; Lurie *et al.* 2015; Myrvold *et al.* 2011; Norwegian Board of Health Supervision 2012; Office of the Auditor General of Norway 2011-2012; Rambøll Management Consulting 2011; Vis & Thomas 2009). Social workers' approach to children varies (Morrison 2016; Ruch *et al.* 2017), and several dilemmas must be overcome if CWS casework is to become a joint effort among children, parents and professionals (Midjo 2010; Slettebø & Seim 2007). This joint effort is an issue that should be explored since we know that a collaborative relationship facilitates better service provision and makes families more receptive to child welfare interventions (Dumbrill 2006; Littell 2001).

Collaboration and conversations between children and professionals can be examined from the views of children and the view of professionals, but the parent's viewpoint can provide different knowledge. Based on a research project about collaboration between welfare agencies and families, we have already published two articles from the child's point of view. In this article, we explore parents' perspectives. Parents are interviewed about collaboration and conversations between their child who is receiving assistance from CWS and the professionals involved with the family. The objective is to learn from parents. We examine the following question: What do the parents of children receiving assistance from CWS highlight when speaking about the collaboration and conversations between their child and welfare professionals? The welfare professionals in this paper are social workers from CWS, health nurses in health services and schools, psychologists in mental health care, family therapists from Family Counselling Services and lawyers with the police-run Children's House investigating violence and abuse against children.

According to Dale (2004), it is important to allow families to inform child protection and welfare services practice, policy development and professional education. Studies exploring parents' perspectives on child welfare practice have mostly elaborated parents' own relationships with professionals. Details regarding collaboration and conversations between their children and professionals from the parents' point of view are less explored.

In the following, we present a review of the literature and explain the concept of collaboration and conversation. We then outline the research methodology and the findings before closing

the paper with a discussion about parents' concerns in regard to collaboration and conversations between children and welfare professionals.

PARENTS' PERSPECTIVES ON WORKER-CHILD COLLABORATION AND CONVERSATION

While we already know quite a bit about family-worker relations in CWS, there is still a need for more research on collaboration between welfare professionals and families (Christiansen *et al.* 2015). The existing knowledge is mostly based on analysing parents' (Christiansen 1992; Slettebø 2008; Smithson & Gibson 2017) and children's own relationships with professionals (Husby *et al.* 2018; Jensen 2014; Paulsen 2017), as well as professionals' experiences with the concept of partnership with children (Vis 2014). There is less research focusing on worker-child collaboration and conversations from the point of view of parents.

Parents believe that child welfare professionals should have first-hand knowledge about the children (Aamodt 2015; Ghaffar *et al.* 2012; Slettebø 2008; Strandbu 2001), and conducting child welfare casework without contact with the child is considered inappropriate (Strandbu 2001). Moreover, services helping children should consider children's positive resources (Sandbæk 2000a). Parents are grateful to workers who spend time with their children (Ghaffar *et al.* 2012), and they expect professionals to conduct conversations with both parents and children; some parents also consider that these conversations should occur separately (Slettebø 2008). However, dealing with the child as an individual or partner appears to be difficult in child welfare work. Children are often not seen individually but in the company of their parents, and social workers have a propensity to let parents speak on behalf of their children, even when the children are old enough to speak for themselves (Ferguson 2016). Moreover, parents are unsure whether service providers are sufficiently skilled to allow children to be heard, and they are afraid that professionals do not truly understand the strength of children's loyalty to their parents (Slettebø 2008). Regardless, professional-child conversations are considered to be particularly helpful in overcoming strong emotions of fear towards child welfare interventions and the shame of receiving professional support (Fuller *et al.* 2015). In one study, parents expected caseworkers to talk to the children about their experiences with personal difficulties, but the parents did not feel comfortable requesting such conversations and did not receive assistance to conduct talks with their children (Strandbu 2001). Regrettably, some parents have reported that the child protection system is uncaring, inflexible and harmful for both themselves and their children (Smithson & Gibson 2017;

Strandbu 2001), and families must deal with professionals who lack empathy (Ghaffar *et al.* 2012). In contrast, other parents have reported that their workers were responsive to their children, able to talk to the children in a friendly way and were sensitive to the children's needs (Ghaffar *et al.* 2012; Mason 2012; Strandbu 2001). However, to succeed in social work with families, parents believe that professionals should assist each member of the family and should not only think of the child as an individual with personal/private needs but also deliver practical help to parents and be alert to parents' needs (Mason 2012).

A review of the literature indicates that parents welcome professionals becoming close to their children both physically and mentally and facilitating child conversations. However, it seems as parents are concerned about whether professionals truly grasp that children are part of a family system and how this family belonging can make it difficult for children to act on their own behalf. This concern calls for further exploration and understanding of parents' perspectives on child-worker collaboration, as parents receiving services from CWS believe that they have an important mission to be supportive of the child and keep the agency informed (Sandbæk 2000a, b). However, this parental knowledge and understanding of the child has been muted in child welfare work (Midjo 2010).

COLLABORATION AND CONVERSATION

According to Tuttle *et al.* (2007: 378), the collaborative approach involves valuing interpersonal dialogue as an epistemological stance. Collaboration is a process of co-creation, generating new answers and conclusions to the parties' common case. The issues, as well as their solutions, are not determined in advance; the parties must work through the issues together through dialogue. It is not that one party is an expert and the other is a novice (Aasland 2014). Collaboration requires being involved in a dialogue based on a subject-subject relationship. The opposite approach is to speak monologically or have a subject-object relationship. Grelland (2014) point out that respect for one another as equals is a significant premise in collaborative relationships. A conversation can be described as a process of two people trying to understand each other. According to Gadamer (2004, page 387) a "Conversation is a process of coming to an understanding. Thus it belongs to every true conversation that each person opens himself for the other, truly accepts his point of view as valid and transposes himself into the other to such an extent that he understands not the particular individual but what he says". Graham and Fitzgerald (2010) understand conversation as a movement towards another and a movement towards oneself. This view

suggests the need for openness to questioning one's existing assumptions, prejudices and understandings and to changing if necessary. Engaging in conversation implies submitting oneself and one's point of view to interpretation and reinterpretation. They argue for a dialogical turn when safeguarding children's participation rights. Dialogue holds the potential for more fully recognising children, as they are invited to participate. However they point out that children's participation is imbued with complex power relations that cannot, and should not, be ignored when incorporating the children's narratives.

The concept of collaboration and conversation must be understood as a complex phenomenon. Interpersonal communication relates to the context, language and power of the asymmetric relations between a child and professionals, but also hidden power implicit in politics and professional discourses (Foucault 2005). According to Gadamer (2004), dialogue may be considered as a challenging but decisive component of any collaboration. Engaging in dialogue with others means approaching others in an open and direct way. Gadamer discusses "language-based collaboration" in which the parties seek common understanding. Dialogue requires the parties to be attentive and willing to listen and improvise within shared boundaries, i.e., the issue at hand. This approach calls for a certain humility towards the perspective of one's partner and a willingness to adjust one's own perspective.

RESEARCH METHODOLOGY

This article is based on ten qualitative interviews with parents of children in CWS in three Norwegian municipalities, and the interviews were part of the study mentioned in the introduction. The overall aim of the research project is to construct knowledge about successful professional practices and challenges to collaboration among welfare professionals, children and parents. The study was initiated by a university college in central Norway.

When recruiting parents and children, the selection criteria involved selecting families in multi-stressed situations who were receiving help from CWS and professionals from at least one additional health or welfare agency. The other involved welfare agencies included somatic and mental health services, educational and psychological counselling services, Family Counselling Services, and the police-run Children's House, whose mandate is to do the judicial examination of children exposed to violence and abuse. Moreover, some of the families in the study were in contact with the Norwegian Labour and Welfare Administration (NAV). In this context, multi-stressed refers to a combination of two or more

difficulties such as mental difficulties, violence, abuse, neglect, social difficulties including bullying, and poor living conditions.

The three municipalities assisted the university college in recruiting parents (and children). Social workers in three CWS offices delivered the researchers' invitations to participate in the project. The parents of 15 families consented, but it proved impossible to find a suitable appointment within the time allocated for data collection for five of these families. Thus, the mothers and fathers of ten families, including four single parents, three divorced parents with a new partner and three parent couples, from three Norwegian municipalities were interviewed. All participants were of Norwegian ethnicity. The number of children in each family varied from one to five, and all participating families had one or more children with a registered case in the CWS system.

The data collection took place between the autumn of 2013 and spring of 2014. The interviews were conducted in the participants' homes and were approximately two hours in duration. At the time of the interviews, all families had contact with CWS and one or more other agencies. Most of the families had been in contact with CWS for years. During the interviews, it emerged that parents who had experienced long contact with these services had undergone a gradual change in their assessment of what would be damaging for children and what their children's needs were. This gradual change might have coloured the parents' perspectives on collaboration and conversations between children and professionals. All the parents had undergone both positive and negative experiences with collaboration during their contact with CWS and the other welfare agencies.

The interviews with the parents assumed a largely narrative form (Kvale & Brinkmann 2009; Riessman 2008: 23) in which the parents were encouraged to talk about i) the background of the family's contact with CWS, ii) their needs for assistance and iii) the collaboration between the family members and the professionals.

The transcribed sequences concerning collaboration and conversations between professionals and children were analysed thematically (Kvale & Brinkmann 2009). Units of meaning were first divided into two main categories without reducing the text: i) parents' experiences with collaboration and conversations between their child and welfare professionals and ii) the parents' perception of what an ideal collaboration or conversation would look like. Further analysis was carried out abductively. The main categories were subjected to text-based coding in which the utterances were condensed. Related codes within main category (i) were grouped into broader themes, and the same procedure was followed for main category (ii). After this

work was completed, the themes of each main category were cross-referenced. Four themes proved to be prominent in both: i) viewing the child as a partner in the professional's agenda, ii) connecting with the child—a prerequisite for engaging in collaboration and dialogic conversations, iii) recognising the impact of feelings on collaboration and conversations and iv) understanding the purpose of collaboration and conversations between the child and the professionals. Finally, variations in the parents' statements within each theme were considered. When the parents' statements are presented, they are denoted as Y1, Y2, etc., and the municipalities to which the parents belong are denoted with X1, X2 or X3.

This study contributes to better understanding parents' views on collaboration between children and professionals, and we believe these local experiences may be relevant in similar contexts in which children must deal with assistance from welfare professionals.

The research was approved by the Norwegian Centre for Research Data (NSD) and was conducted according to its guidelines for ethical research. All parents provided informed consent for participation. Personal details that might have served to identify the participants have been removed without altering the meaning of the statements wherein they appeared.

RESEARCH FINDINGS

In this section, we outline the four main themes of child-professional collaboration and conversations. Most of the parents stated that conversations had occurred between their child and one or more welfare professionals. Sometimes the parents and children were together during the meetings, while at other times, the children met with a professional without the parents being present. All of the participating parents expressed a need for stronger collaboration and more conversations between their child and the professionals. This need related to the problems the child had experienced, such as disruptive behaviour, depression, violence, substance abuse, neglect, learning disorders and bullying at school. The parents also noted some challenges and expectations related to collaborations and conversations between children in CWS and the professionals.

Viewing the child as a partner in the professional's agenda

When reflecting on collaboration between children and professionals, the parents broadly agreed that professionals should treat the child as a partner with his/her own point of view. The parents expected professionals to recognise the child as an actor and a unique individual.

They (the social workers) have to show respect and consider that they are dealing with human beings, not a case number (X1, Y2).

The professionals have to listen to both the children and the parents because everyone is different and has their own needs. They have to stop going by the book when thinking about the people and their needs; to see the person. That is essential (X1, Y3).

The parents emphasised that professionals must treat children and parents as subjects and not objects, engaging in face-to-face conversations with each and listening to their experiences and needs. Some of the parents also noted the child's right to be included:

As long as the child is old enough to understand the situation, they should be allowed to offer their opinion as to what's good and not good. Everyone should have an equal right to express themselves, to be heard and to be respected. Then no one will feel that they are overruled and ignored (X1, Y5).

The parents pointed out that children have the right to express their views on issues that concern them and that the involvement of the child has an ethical element. The consequences of not treating the child as an independent partner can negatively influence the child's sense of self. The parents had both positive and negative experiences with the collaboration and conversations between their child and welfare professionals. A father said,

When they (social workers) are in my home, we all sit down, and they mostly address the kids. Everyone is included. The children ask questions, and they get answers (X1, Y6).

This statement indicated that the social workers included the children in the conversation during their visit. Several parents stated that the professionals listened to what the child had to say and showed an interest in the child's perspective. Other parents had contrasting experiences. One mother described meetings at school between her 16-year-old son and social workers from CWS: 'He had tried to tell them that he wasn't happy at school, but they wouldn't listen to him' (X1, Y2). The professionals invited the boy to the meetings but demonstrated little interest in his perspective; thus, it appears that the professional's agenda was in the forefront. Another mother described a similar experience:

The school nurse took her (the daughter) out of class and began to talk to her without consulting us parents.... Started asking about us and reporting to the Child Welfare Services. That's a breach ... and the feeling you're left with, you get so scared (X1, Y3).

This mother pointed out that interrogating the child can put her in a conflict of loyalties, which creates pressure/stress for both the parents and the child. Sometimes, the parents had experienced their children's resistance to collaborating. One parent talked about her daughter who did not want to engage in a dialogue with professionals:

We had two or three meetings, both with just her (a girl of 17) and with all of us (at the Family Counselling Services). The last time, they asked her directly, 'What is it you want?' They got no answer. Then the one from the Family Counselling Services said 'Judging by this, it seems like you don't know what you need from us; you don't want any help. So, for the time being, this will be the last meeting'. That was the end of it. She was offered meetings alone without us there, but I don't think she went (X1, Y1).

The worker tried to involve the child in the conversation and ask about the child's wishes, but the child responded with silence. Thus, the collaboration between the child, the parents and the professional broke down.

The parents highlighted that professionals should view the child as an actor with his/her own experiences, viewpoints and rights and act accordingly. The findings suggest that the degree to which children's views were taken seriously varied. If the professional's agenda is in the forefront during conversations with the child, the professional might not engage in a dialogue with the child and might miss the opportunity to understand the child's world. On the other hand, children's silence and resistance can create challenges in a collaboration between the child and the professional. Professionals need to be aware of that some topics can place a child in a conflict of loyalty with regard to his/her parents.

Connecting with the child—a prerequisite for engaging in collaboration and dialogic conversations

Good connections between the child and the professional seems to be a prerequisite to engaging in dialogic collaboration and conversations. The parents were concerned with how professionals established contact with their children, and their assessments varied regarding whether the professionals had succeeded in creating a connection with their child:

Child number three (15 years old) has been to the Mental Health Services for Children and Adolescents. I followed him to the consultation. He sat there and wouldn't say a word before

suddenly saying 'I have to go now!' But then another therapist took over. Things were different. They sat and played cards, and he was talking like anything (X2, Y3).

The card game served as a tool to establish contact and encourage the boy to talk. Engaging in activities with the child, such as games or play, can be a way to establish a connection. Some parents observed that simple conversations about the child's interests could have such an effect, and two recalled that professionals had used pedagogical tools in their conversations with the children. According to one parent, 'Child Welfare Services has been to school multiple times and made network charts and such with the kids' (X1, Y6). Another parent pointed out how important it is for professionals to use language that the child understands (X1, Y1), and several emphasised the style of communication that was used. Some parents recalled social workers using a confrontational style of communication: 'The children were scared... They don't have to be so pushy and brusque when meeting kids ... it scares them' (X2, Y2). If the professional adopts a manner that frightens the child, connection and trust become difficult to establish. The parents seemed to be in relative agreement that,

If you're going to talk to kids, you have to find the right wavelength pretty quick. If you don't find the wavelength, there is no point (X2, Y3). It's crucial that the conversation is conducted at the child's level (X1, Y1).

These statements indicate that the professional must engage the child in a way that creates interest in the child and that the child can understand. Some parents pointed out that different approaches are called for when speaking to a younger child as opposed to an older child: 'If he can't speak, he can point. You can follow him, and he can show you (X1, Y1)'. Several parents noted that establishing a relationship of trust, which allows the child to express him/herself, is a time-consuming process. One parent said, 'It takes more than one meeting... we're not supposed to make the children talk to a stranger' (X2, Y2).

The findings suggest that some professionals master the ability to make connections with children, while others do not. The latter group seems to lack the necessary child sensitivity and ability to create trust. Professionals who are sensitive to the child seem to have a better chance of creating connections as a basis for further collaboration with the child.

Recognising the impact of feelings on collaboration and conversations

The parents talked extensively about the child's and their own feelings, such as fear, insecurity and stress, when speaking about their contact with CWS. The parents pointed out

that such feelings have an impact on the collaborative relationship between the child and the professionals. The parents wanted more open communication about such feelings and said that professionals should assume responsibility for ensuring that talking about emotions is on the agenda during conversations. Several parents stated that their children had responded with fear and anger in conversations with social workers. One parent said,

He (the child) trembles, feels sick, scared and becomes pale when he hears her name (the social worker). He fears the worst ... They (the social workers from CWS) had many meetings with him last winter. He left one meeting after another crying, hysterical and angry. He said 'they force problems on me' ... his brother was moved out of home. I was afraid he would kill himself (X1, Y2).

It appears that the boy's fear in combination with a focus on problems created difficulties for the dialogue between the boy and the professionals. The conversations seem to have been unpleasant for the boy, and his fear persisted, which seemed to prevent constructive collaboration between him and the professionals. The parents reported variation in whether social workers calmed, maintained, or exacerbated the level of fear and uncertainty during conversations with children. A father said,

None of my kids are scared of the Child Welfare workers. They are happy to see them and trust them. Trust has to be earned. They have treated us with respect and understanding. When something comes up, they help straight away. They say positive things about the kids and motivate them. The kids and I have been lucky with these workers (X1, Y6).

In this instance, social workers were able to foster security and confidence as a basis for constructive collaboration.

All the parents described their ambivalence towards CWS. The controlling function of CWS gave rise to fear and uncertainty in both children and their parents, and one mother considered that her own fear of CWS might have had a negative influence on her children:

I was very nervous and frightened, and this could have affected the kids. Child Welfare Services sent nasty and impersonal letters telling us what they were going to do. We felt as though we were nothing to them. They could at least have collaborated with us (X1, Y7).

This mother pointed out that collaboration might have reduced the fear and stress experienced by the family. The way in which CWS engaged with the family served to disqualify the mother and her children as collaborators.

The findings suggest that strong feelings such as fear, insecurity and stress have an impact on collaboration between children and professionals. With regard to preparing for a collaboration, it seems necessary for professionals to understand the child's feelings about the situation and talk with the child about his/her feelings.

Understanding the purpose of collaboration and conversations between the child and the professionals

The parents called for greater understanding from professionals regarding the needs of children for support and follow-up. The parents pointed out that painful experiences such as bullying, abuse, violence, stress and neglect generate powerful emotions and affect children's sense of self and their behaviour in daily life:

My daughter (14) feels inadequate due to bullying on social media (X1, Y5).

The anger that he (16) felt due to the bullying was not vented at school but at home because he felt safe here (X1, Y2).

The boys (15 and 16) were seething with frustration and terrorised both in their home and at school. There were constant conflicts at school. They were bottling up a lot of stuff. Then they came home and acted out here (X2, Y3).

Children vent many of their frustrations at home, which creates stress and dismay in families. Other parents described reactions in which the child retreated from social settings:

A lot of anger and frustration can stop you, in a way. I saw this particularly in the girl (17) who ended up being alone (X1, Y5).

Overwhelming emotions stemming from painful experiences seem to stifle normal self-realisation. The notion that conversations could help children overcome such experiences was a recurrent theme among the parents:

It is better to talk about stuff that's happened sooner rather than letting the kids get the harm or fallout later (X1, Y7) ... that she doesn't have to carry it with her and be destroyed (X1, Y5).

This comment highlighted that children can be harmed by not talking about serious or traumatic events in their lives. One mother noted that children need help to speak about taboo subjects:

It was embarrassing for him (13). ‘We don’t talk about this’. In the police-run Children’s House, he had to talk. I think it did him some good... if they feel guilty, I don’t think they’ll talk voluntarily (X1, Y1).

This mother suggested that the feeling of guilt can stop children from speaking about events or experiences of their own accord. The parents also expressed that professionals must consider what a child might need to talk about:

My two boys had somewhat different needs... They were struggling mentally. The 12-year-old wanted to talk to someone about his father, to work some things out. He didn’t want to talk to me (the mother) (X2, Y2).

My daughter (12) needs to talk about all the emotions related to the whole process of going into foster care... The rush of thoughts that starts at night, and all the questions. She needs to talk to a professional... I can’t talk to her about this. I just start crying. It is so painful... Mental Health Services should have a meeting with mother and child to guide us through conversations (X1, Y3).

In some situations, children do not wish to talk to their parents about topics they experience as difficult. In other situations, such as conversations between parents and children on emotive subjects, there may be a need for professional guidance. Some parents expressed that professionals should provide children with tools to handle their everyday lives. A parent said, ‘The therapist taught her (16) techniques to handle her everyday life’ (X3, Y1). Several parents related that conversations between their children and professionals had improved the parent-child relationship and the child’s well-being.

The findings suggest that children need to talk about their experiences, feelings and thoughts to better handle everyday life and avoid developing physical or mental problems in the future. The parents stated that professionals should comprehend the child’s experiences, feelings and thoughts and help him/her understand the situation and his/her feelings. This understanding should be developed through collaboration and conversations between the child and the professionals.

DISCUSSION

One of the main findings of this study is that parents want closer collaboration and more conversations between their children and professionals, and this result is in line with the findings of other studies (Aamodt 2015; Ghaffar *et al.* 2012; Slettebø 2008; Strandbu 2001).

The parents in our study justified this desire by stating that children need to talk about traumatic events, experiences, emotions and thoughts to be better able to handle everyday life. Conversations with a child about his/her experiences, thoughts and feelings may have therapeutic effects (Kinge 2006) and improve the parent-child relationship (Mason 2012), as our parents suggested. Our findings indicate that some professionals relate to the children in CWS, while other do not, a finding that is in line with Ferguson (2016), or that professionals do not relate in a child-sensitive way. Warming (2011) states that professionals cannot act in a competent manner without knowing the child's perspectives, and this requires collaboration with the child.

Another finding of our study is that professionals must be able to connect with the child before establishing a collaborative relationship. Ruch *et al.* (2017) point out that social workers should strive for a child-friendly way of establishing contact. Some new knowledge gained from the parents is that a constructive collaborative relationship between professionals and children in CWS is influenced by the professionals' attitudes towards the children and their awareness of the impact of strong feelings. A child's feelings, such as fear, insecurity, shame and guilt, can create resistance to a collaborative relationship. How does a professional address this? A collaborative attitude may prevent resistance, thus making the child feel more recognised as an equal partner, which may encourage the child to become more talkative and disclose emotions of fear.

If we agree that children in CWS need to have conversations with professionals to manage their traumatic or painful experiences, thoughts, feelings and everyday lives, professionals must master child connections. Professionals must engage with children in dialogues concerning their lifeworld. Without the child's active contribution, important information can be lost. Professionals might make poor decisions (without having all the facts), and the child may be subjected to risk once again.

If the child does not understand the purpose or see the point of collaborating, dialogue becomes difficult to establish (Gadamer 2004). On the other hand, if the professional is more concerned with interrogating the child for information pertaining to the case than with safeguarding the needs of the child, the chances of having a superficial dialogue increases, as was the case with the school nurse's perceived interrogation (X1, Y3). The child may also wish to avoid important topics because of loyalty conflicts, guilt or shame, and the boy who was interviewed by the police was an example of this. It can be a relief for children, as well as conducive to their health, to talk about painful experiences or taboo subjects (Leira 1994).

Therefore, it is sometimes necessary to assist a child in setting an agenda. Professionals should avoid giving a child too much responsibility for leading the discussion, as it seems the provider from Family Counselling Services did with the 16-year-old girl (X1, Y1).

The concept of collaboration involves a shift in the positioning of children from passive informants or recipients of information to actors who can contribute to the interaction.

Treating children as objects can have a negative impact on their self-image (Leeson 2007).

It can seem counterproductive to discuss collaboration between children and professionals without being aware that parents have a central position in children's lives. Although children should be treated as independent actors, they need to be seen as members of their families. It can be beneficial for a professional to develop a rapport with the parents while collaborating with the child. Based on whether they feel threatened or respected, parents can oppose collaboration, pressuring the child to remain silent, or they can give their explicit or unspoken blessing for the child to collaborate with the professionals. Thus, parents can impact the degree to which a collaboration can be established. Professionals should avoid putting the child in loyalty conflicts with regard to his/her parents, which calls for a particular sensitivity.

Conclusion

The findings in this paper suggest that social workers in Child Welfare Services and other welfare professionals should demonstrate a willingness to collaborate with children. These professionals also need to have competence in making connections with children, dealing with feelings such as fear and uncertainty, talking with children about their distressing experiences and providing support so that children better can handle their everyday lives.

Acknowledgements

The authors thank the parents who took part in this study for their time and for sharing their experiences.

References:

- Aamodt, H. (2015) User participation in childcare services - a dispositive analysis. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, **17**, 70-86.
- Aasland, D.G. (2014) Hva er det egentlig vi snakker om? Om samarbeidets objekt. In: *Samarbeidets filosofi* (eds H.H. Grelland, S.B. Eide, A. Kristiansen, H.I. Sævareid & D.G. Aasland), pp. 19-37. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Bijleveld, G.G.v., Dedding, C.W.M. & Bunders - Aelen, J.F.G. (2015) 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**, 129-138. doi: 10.1111/cts.12082.
- Cashmore, J. (2002) Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse & Neglect*, **26**, 837-847.
- Christiansen, K.U. (1992) Foreldreperspektiv på barnevernundersøkelsen. *Nordisk sosialt arbeid*, 29-42.
- Christiansen, Ø., Elisiv Bakketeig, Dag Skilbred, Christian Madsen, Karen J S Havnen, Aarland, K. & Backe-Hansen, E. (2015) *Forskningkunnskap om barnevernets hjelpetiltak*. Uni Research Helse, Regionalt kunnskapsenter for barn og unge (RKBU Vest), Bergen.
- Dale, P. (2004) 'Like a fish in a bowl': parents' perceptions of child protection services. *Child Abuse Review*, **13**, 137-157. doi: 10.1002/car.837.
- De Boer, C. & Coady, N. (2007) Good helping relationships in child welfare: learning from stories of success. *Child & Family Social Work*, **12**, 32-42. doi: 10.1111/j.1365-2206.2006.00438.x.
- Dumbrill, G.C. (2006) Parental experience of child protection intervention: A qualitative study. *Child Abuse & Neglect*, **30**, 27-37. doi: 10.1016/j.chiabu.2005.08.012.
- Ferguson, H. (2016) What social workers do in performing child protection work: evidence from research into face - to - face practice. *Child & Family Social Work*, **21**, 283-294. doi: 10.1111/cfs.12142.
- Foucault, M. (2005) *Vidensarkæologien*. Forlaget Philosophia, Aarhus Universitet.
- Fuller, T.L., Pacey, M.S. & Schreiber, J.C. (2015) Differential Response family assessments: Listening to what parents say about service helpfulness. *Child Abuse & Neglect*, **39**, 7-17. doi: 10.1016/j.chiabu.2014.05.010.
- Gadamer, H.-G. (2004) *Truth and method*. Continuum, London.
- Ghaffar, W., Manby, M. & Race, T. (2012) Exploring the Experiences of Parents and Carers whose Children Have Been Subject to Child Protection Plans. *British Journal of Social Work*, **42**, 887-905. doi: 10.1093/bjsw/bcr132.
- Graham, A. & Fitzgerald, R. (2010) Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, **17**, 343-359. doi: 10.1177/0907568210369219.
- Green Paper 2000:12. (2000) Barnevernet i Norge : tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer. Barne- og familiedepartementet, Oslo.
- Grelland, H.H. (2014) Om å forholde seg til andre. In: *Samarbeidets filosofi* (eds H.H. Grelland, S. Botnen Eide, A. Kristiansen, H.I. Sævareid & D.G. Aasland). Gyldendal akademisk, Oslo.
- Husby, I.S.D., Slettebø, T. & Juul, R. (2018) Partnerships with children in child welfare: The importance of trust and pedagogical support. *Child & Family Social Work*, **23**, 443-450. doi: 10.1111/cfs.12435.
- Jensen, B.S. (2014) Inndragelse af udsatte børn og unge i socialt arbejde: reel inddragelse eller symbolsk retrorik? Aalborg University, Aalborg.
- Juul, R. (2010) Barnevernets undersøkelser av bekymringsmeldinger: diskursive praksisformer og barneperspektiver i den kommunale barneverntjeneste, og konsekvenser i forhold til barna. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Kinge, E. (2006) *Barnesamtaler: det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvanser*. Gyldendal akademisk, Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk, Oslo.

- Leeson, C. (2007) My life in care: experiences of non - participation in decision - making processes. *Child & Family Social Work*, **12**, 268-277. doi: 10.1111/j.1365-2206.2007.00499.x.
- Leira, H. (1994) Kurs i barn og unges rettigheter. Arbeid med unge som har erfart vold i familien. In: *Utfordrende ungdom i skolen* (ed I.M. Helgeland). Kommuneforlaget Oslo.
- Littell, J.H. (2001) Client participation and outcomes of intensive family preservation services. *Social Work Research*, **25**, 103-113.
- Lurie, J., Kvaran, I., Tjelflaat, T. & Sørli, H.E. (2015) Barneverntjenestens arbeid med barnevernundersøkelser i Midt-Norge. p. 41. NTNU Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, Trondheim.
- Mason, C. (2012) Social work the 'art of relationship': parents' perspectives on an intensive family support project. *Child & Family Social Work*, **17**, 368-377. doi: 10.1111/j.1365-2206.2011.00791.x.
- Midjo, T. (2010) En studie av samhandlingen mellom foreldre og barnevernarbeidere i barnevernets undersøkelse. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Morrison, F. (2016) *Social workers' communication with children and young people in practice*. IRIS INSIGHTS, Glasgow.
- Myrvold, T.M., Møller, G., Zeiner, H., Vardheim, I., Helgesen, M. & Kvinge, T. (2011) *Den vanskelige samhandlingen: evaluering av forvaltningsreformen i barnevernet*. Norsk Institutt for by- og regionlaforskning, Oslo.
- Norwegian Board of Health Supervision. (2012) *Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2011 med kommunalt barnevern - undersøkelse og evaluering (Rapport nr. 2/2012)*. Helsetilsynet, Oslo.
- Office of the Auditor General of Norway. (2011-2012) *Riksrevisjonens undersøkelse om det kommunale barnevernet og bruken av statlige virkemidler (Rapport nr. 3/15)*. Riksrevisjon, Oslo.
- Paulsen, V. (2017) Overgang til voksenliv for ungdom i barnevernet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Pölkki, P., Vornanen, R., Pursiainen, M. & Riikonen, M. (2012) Children's participation in child-protection processes as experienced by foster children and social workers. *Child Care in Practice*, **18**, 107-125.
- Rambøll Management Consulting. (2011) *Brukerundersøkelse blant barn i statlige og private barneverntiltak*. Barne- ungdoms og familiedirektoratet, Oslo.
- Riessman, C.K. (2008) *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications, Los Angeles, CA.
- Ruch, G., Winter, K., Cree, V., Hallett, S., Morrison, F. & Hadfield, M. (2017) Making meaningful connections: using insights from social pedagogy in statutory child and family social work practice. *Child & Family Social Work*, **22**, 1015-1023. doi: 10.1111/cfs.12321.
- Sandbæk, M. (2000a) Foreldre som aktører i kontakt med offentlige hjelpetjenester. *Nordisk sosialt arbeid*, **?**, 101-111.
- Sandbæk, M. (2000b) Foreldres vurdering av hjelpetjenester for barn. *Tidsskrift for velferdsforskning*, **3**, 31-34.
- Slettebø, T. (2008) Foreldres medbestemmelse i barnevernet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Slettebø, T. & Seim, S. (2007) Brukermedvirkning i barnevernet [User involvement in child welfare]. In: *Brukermedvirkning i barnevernet* (eds S. Seim & T. Slettebø), pp. 21-45. Universitetsforlaget, Oslo.
- Smithson, R. & Gibson, M. (2017) Less than human: a qualitative study into the experience of parents involved in the child protection system. *Child & Family Social Work*, **22**, 565-574. doi: 10.1111/cfs.12270.
- Strandbu, A. (2001) *"Jeg forventet ikke at de skulle svinge en tryllestav"*. Foreldres erfaringer fra kontakt med barneverntjenesten: en kvalitativ intervjuundersøkelse. Barnevernets utviklingscenter i Nord-Norge, Tromsø.

- The Norwegian Child Welfare Act. (1992) *Act of 17 July 1992 No. 100 relating to child welfare services*. Grøndahl Dreyer, Oslo.
- Thomas, N. & O'Kane, C. (1999) Experiences of decision-making in middle childhood the example of children looked after by local authorities. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, **6**, 369-387.
- Tuttle, A.R., Knudson - Martin, C., Levin, S., Taylor, B. & Andrews, J. (2007) Parents' Experiences in Child Protective Services: Analysis of a Dialogical Group Process. *Family Process*, **46**, 367-380. doi: 10.1111/j.1545-5300.2007.00217.x.
- Vis, S.A. (2014) Factors that determine children's participation in child welfare decision making. From consultation to collaboration. Universitetet i Tromsø, Tromsø
- Vis, S.A. & Thomas, N. (2009) Beyond talking – children's participation in Norwegian care and protection cases. *European Journal of Social Work*, **12**, 155-168. doi: 10.1080/13691450802567465.
- Warming, H. (2011) *Børneperspektiver: børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk forlag, København.

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenningsbrev fra NSD med prosjektvurdering

Vedlegg 2: Kontaktinformasjonspakke til familier

Vedlegg 3: Endrings skjema og svar fra personvernombudet

Vedlegg 4: Temaguide - barn og ungdom med beskrivelse av intervjuet steg for steg og samtalebrett som pedagogisk hjelpemiddel

Vedlegg 5: Intervjuguide – foreldre

Vedlegg 6: Fremlegg på nasjonale konferanser og seminarer

Vedlegg 7: Fremlegg i internasjonale konferanser og seminarer

Vedlegg 1

Godkjenningsbrev fra NSD med prosjektvurdering



Randi Juul
Avdeling for helse- og sosialfag
Høgskolen i Sør-Trøndelag
Ranheimsveien 10
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 29.04.2013

Vår ref:34119 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.04.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34119	<i>Sambhandling om og med barn og unge i vanskelige livssituasjoner</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Randi Juul</i>

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 34119

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke for alle deler av prosjektet. Foreldre/foresatte samtykker til at deres barn/ungdom kan delta. Barn/ungdom gis i tillegg tilpasset informasjon og samtykker til egen deltakelse. Personvernombudet finner informasjonsskrivene meget godt utformet.

Personvernombudet tar høyde for at det kan bli samlet inn og registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 bokstav c.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2017 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Foruten prosjektleder vil også Inger Sofie Dahlø Husby, Per-Åge Gjertsen, Ragnhild Collin-Hansen og Torbjørn Bolstad ha tilgang til innsamlede opplysninger

Vedlegg 2

Kontaktinformasjonspakke til familier



Kjære foreldre

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

En forskergruppe ved Høgskolen i Sør-Trøndelag arbeider med prosjektet «Samhandling om og med barn og unge i vanskelige livssituasjoner». Den overordna hensikten med prosjektet er å få frem kunnskap som bidrar til at kommunene blir bedre i stand til å bistå barn, unge og foreldre med sammensatt behov for hjelp.

Det er stort behov for kunnskap om hvordan fagfolk i skolen, på helsestasjon og i barnevernet samarbeider både med hverandre og med barn og foreldre. Vi er derfor i kontakt med fagfolk i din kommune. Vi vil også gjerne vite hva foreldre og barn opplever som god hjelp og hva de legger vekt på i sine vurderinger. Vi har bedt leder/ansatt i barneverntjenesten i din kommune om å hjelpe oss med å finne frem til foreldre og barn som har noe å fortelle oss om dette. Vi får først kjennskap til hvem dere er ved at dere eventuelt samtykker til deltagelse. Vi håper dere ønsker å dele erfaringer med oss, og sender svar i vedlagte konvolutt.

Vi ønsker å samtale 1-2 ganger med dere foreldre og 1-2 ganger med barnet/ungdommen (hver for seg). Vi ønsker at dere forteller om a) erfaringer fra samarbeidet med fagfolkene b) hva dere opplever som nyttig/god bistand og c) hva dere gjør på egen hånd for å løse strev og problem i hverdagen

Samtaler med barna vil bli gjennomført av Randi og Inger Sofie (nærmere om Randi og Inger Sofie, se brev til barn/ungdom)

Vi vil også samtale med fagfolkene i grupper. Vi vil spørre dem om erfaringer med å yte bistand generelt, ikke om din sak/situasjon.

Vi vil analysere datamaterialet og publisere i artikler. For å lette arbeidet med analyser ønsker vi å gjøre lydopptak av samtalene og skrive dem ut på papir i etterkant. Du vil få anledning til lese det vi skriver fra samtalen vår.

Vi har taushetsplikt om det dere forteller til oss. Det betyr at all informasjon om dere og fra dere vil bli behandlet konfidensielt slik at ingen uvedkommende får kjennskap til hvem dere er eller hva dere har uttalt. Opplysninger dere gir om dere selv eller andre enkeltpersoner, vil bli anonymisert slik at ikke ingen kan gjenkjennes i det vi publiserer.

Lydopptakene, utskriftene og annen personidentifiserbar informasjon vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet (senest ved utgangen av desember 2017).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Deltagelse er frivillig. Dersom dere sier ja til å delta og senere ombestemmer dere, vil vi slette den informasjonen vi eventuelt allerede har samlet inn. Dersom dere ikke ønsker å delta eller trekker dere senere, vil det ikke ha noen konsekvenser for dere eller deres barn i forhold til videre kontakt med offentlige tjenester/enheter.

Det er viktig at alles stemmer blir hørt, og vi håper dere selv og deres barn/ungdom er positive til å delta, og at dere tillater barnet å delta. Hvis dere tillater barnet/ungdommen å delta, ber om at dere snakker med barnet/ungdommen om dette og leverer vedlagte informasjonsbrev til barnet/ungdommen.

Vennligst skriv under vedlagte samtykkeerklæring foreldre og samtykkeerklæring fra foreldre for barnet, og send disse i vedlagte svarkonvolutt til Inger Sofie Dahlø Husby, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Postboks 2320, 7004 Trondheim.

Dersom det er noe dere lurer på kan dere ringe eller sende mail til undertegnede.

Med vennlig hilsen

Randi Juul
Prosjektleder
Tlf: 98483765
Mail: randi.juul@hist.no

Inger Sofie Dahlø Husby
Stipendiat
Tlf: 99494941
Mail: inger.sofie.d.husby@hist.no



Samtykkeerklæring, foreldre/foresatte

Jeg/vi samtykker i 1-2 samtaler med forskerne

.....
Sted og dato

.....
Underskrift mor/far/foresatte

Adresse: Tlf/mobil:

Samtykkeerklæring fra foreldre/foresatte for barnet/ungdommen

Jeg/vi samtykker i at forskerne samtaler 1-2 ganger med barnet/ungdommen.

Jeg/vi har snakket med barnet/ungdommen om at forskerne vil ha samtaler med barnet/ungdommen. Barnet/ungdommen synes dette er greit.

.....
Sted og dato

.....
Underskrift mor/far/foresatte



Jeg er Randi



Jeg er Inger Sofie

Kjære barn

Hei

Vi heter Randi Juul og Inger Sofie D. Husby. Vi arbeider som forskere.

Vi vet at mange barn i Norge opplever strev og problem i skolen, hjemme eller blant venner.

Hva som er god hjelp og støtte for barn, er ikke lett å vite for voksne. Noen mottar hjelp og støtte fra lærer, helsesøster eller andre. Mange barn får også hjelp fra venner og slektninger. Andre ganger løser barn problemene (opp i vanskeligheter) på egen hånd.

Vi vil at barn skal få den aller beste hjelpen. Derfor trenger vi å vite hva barn synes er god hjelp. Vi håper du vil snakke med en av oss to om dette.

Vi kommer til å spørre om hva du synes det er kjekt å få hjelp til og hva du finner på selv for å ha det bra på skolen, hjemme eller i fritiden.

Vi vil ta samtalen opp på lydopptaker, men ingen andre enn vi får høre på opptaket etterpå.

Vi kommer også til å snakke med andre barn. Etterpå vil vi skrive om dette for at alle skal få lære hva som er god hjelp for barn. De som leser det vi skriver får ikke vite hvem du er.

Du bestemmer selv om du vil være med på dette eller ikke. Det er også lov til å ombestemme og ikke være med lengre.

Senere vi vil spørre om å få snakke med deg en gang til.

Med vennlig hilsen Randi og Inger Sofie

Samtykkeerklæring, barn

Det er i orden for mig at forskerne snakker med mig om hva jeg synes er god hjelp/støtte fra lærer, helsesøster og andre voksne, og hva jeg finner på selv for å ha det bra

.....
Sted og dato

.....
Underskrift barn



Kjære ungdom

Hei

Vi heter Randi Juul og Inger Sofie D. Husby. Vi arbeider som barne- og ungdomsforskere. Vi vet at mange barn i Norge opplever vanskeligheter i skolen, hjemme eller blant venner. Det kan for eksempel være mobbing, vansker hjemme eller med venner.

Hva som er god hjelp og støtte for ungdommer, er ikke alltid lett å vite for voksne. Noen mottar hjelp og støtte fra forskjellige fagpersoner i kommunen. Mange ungdommer får også hjelp fra venner og slektninger. Noen problemer finner ungdom ut av på egen hånd.

Vi vil at ungdommer skal få best mulig hjelp. Derfor trenger vi å vite hva ungdom synes er god støtte i vanskelige livssituasjoner. Vi håper du vil snakke med en av oss om dette. Hvor mye og hva du vil fortelle om, bestemmer du selv.

Vi kommer til å ta samtalen opp på lydopptaker, men det er bare vi forskerne som skal høre på opptaket etterpå.

Vi vil snakke med andre ungdommer også. Etterpå vil vi skrive om dette for at alle kan få lære hva ungdommer synes er god hjelp. De som det vi skriver får ikke vite hvem du er.

Du bestemmer selv om du vil være med på dette eller ikke. Det er også lov til å ombestemme seg og ikke være med lengre.

Senere vil vi spørre om å få snakke med deg en gang til. Hvis du har noe å spørre om kan du ringe til en av oss.

Med vennlig hilsen Randi, mobil 98483765 og Inger Sofie, mobil 99494941.

Samtykkeerklæring, ungdom

Det er i orden for meg å snakke med forskerne om hva jeg synes er god støtte i vanskelige livssituasjoner

.....
Sted og dato

.....
Underskrift ungdom

Vedlegg 3

Endrings skjema og svar fra personvernombudet

Endrings skjema

for endringer i forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per e-post til: personvernombudet@nsd.uib.no

1. PROSJEKT	
Navn på daglig ansvarlig: Førsteamanuensis Randi Juul	Prosjektnummer: 34119
Evt. navn på student:	
2. BESKRIV ENDRING(ENE)	
Endring av daglig ansvarlig/veileder:	<i>Ved bytte av daglig ansvarlig må bekreftelse fra tidligere og ny daglig ansvarlig vedlegges. Dersom vedkommende har sluttet ved institusjonen, må bekreftelse fra representant på minimum instituttnivå vedlegges.</i>
Endring av dato for anonymisering av datamaterialet:	<i>Ved forlengelse på mer enn ett år utover det deltakerne er informert om, skal det fortrinnsvis gis ny informasjon til deltakerne.</i>
Gis det ny informasjon til utvalget? Ja: ____ Nei: ____ Hvis nei, begrunn:	
Endring av metode(r):	<i>Angi hvilke nye metoder som skal benyttes, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon, registerdata, osv.</i>
Endring av utvalg:	<i>Dersom det er snakk om små endringer i antall deltakere er endringsmelding som regel ikke nødvendig. Ta kontakt på telefon før du sender inn skjema dersom du er i tvil.</i>
<p>Annet:</p> <p>Endringen gjelder førstegangskontakt med foreldre/foresatte, barn og unge. Barnevernet innhenter skriftlig tillatelse fra foreldre/foresatte om at de tillater barneverntjenesten å videreformidle deres navn og telefonnummer til forskerne. For øvrig gjelder de prosedyrer som er beskrevet i meldeskjema.</p>	
3. TILLEGGSOPPLYSNINGER	
4. ANTALL VEDLEGG	
	<i>Legg ved eventuelle nye vedlegg (informasjonsskriv, intervjuguide, spørreskjema, tillatelser, og liknende.)</i>

Svar fra personvernombudet NSD 24.01.2014



fre, 24.01.2014 16:30

Personvernombudet <personvernombudet@nsd.uib.no>

Re: [nsd.personvernombudet] Melding om endring av fremgangsmåte ved rekruttering av informanter. Prosjekt 34119. Samhandling om og med barn og unge i vanskelige livssituasjoner

Til Randi Juul

Hei

Viser til endringsmelding vedlagt.

Vi tar til orientering at barnevernet innhenter skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte til at deres navn og telefonnummer kan utleveres til forskere. Vi har registrert endringen.

Vennlig hilsen

Lis Tenold

Randi Juul skrev 21.01.2014 13:20:

Hei,

Oversender meldingsskjema om endring av fremgangsmåte ved rekruttering av informanter i prosjektet «Samhandling om og med barn og unge i vanskelige livssituasjoner. Prosjektnummer 34119.

Mvh

Randi Juul

Vedlegg 4

Temaguide - barn og ungdom med beskrivelse av intervjuet steg for steg og samtalebrett som pedagogisk hjelpemiddel

Temaguidebarn/ungdom: revidert etter innspill fra veilederne; 02.12.13 isdh; 06.12.13; isdh, 10.12.13 isdh, 16.12.13 isdh, 14.03.14 revidert etter første ungdomsintervju isdh;

Temaguide barn (7/8 -11 år) og ungdom (12-16 år)

Fortell om hva du liker å holde på med om dagene? (på skolen, hjemme og i fritiden - ressursfokus)? Du kan begynne med dagen i går, da du sto opp osv...evt. fortell fra en dag da du fikk holde på med det du liker aller best?

Fortell om hva du opplever som strevsomt/vanskelig? (på skolen, hjemme og i fritiden - problemfokus). Du kan begynne med dagen i går, da du sto opp osv.... evt. fortell om dag som var strevsom?

Mange barn og unge får hjelp med vanskeligheter fra personer som jobber for at barn og unge skal ha det bra. **Fortell om kontakt du har med personer som jobber for at barn og unge skal ha det bra (på skolen, i fritiden og hjemme)?**(Hvem er de voksne som du har kontakt med? Når og hvor treffes dere? Hva foregår når dere er sammen? Er det andre tilstede? Hva synes du om kontakten du har med disse hjelpe/støttepersonene? Hva er hjelpsomt? Blir du lyttet til, tatt hensyn til, får du innflytelse på løsninger/(tiltak), finner dere frem til løsninger (hjelpen) sammen eller er det de voksne som finner på løsningene og bestemmer? Hvilke følelser kjenner du på i kontakten med de ulike voksne?)

Fortell om hva du gjør for at strev/vanskeligheter skal bli mindre eller borte (ressursfokus)? (Ta utgangspunkt i noen av de konkrete forholdene/omstendighetene som barnet/ungdommen beskriver som vanskelig/strev og relaterer til skolen, fritiden og hjemme. Utforsk også hvordan barnet/ungdom får støtte fra familie og venner)

Hvilke råd vil du gi voksne som jobber for at barn og unge skal få det bedre? Alternativt spørsmål (eventuelt til de minste barna 7,8,9 ..år): Hvis du hadde en tryllestav, og kunne trylle frem den aller beste kontakten med en person som jobber for at barn og unge skal få det bedre, hvordan skulle den voksne være mot deg da?

Er det noe du har lyst til å si helt til slutt?

Kan jeg få komme tilbake og snakke mer med deg?

Planen er å få anledning til å intervju barnet/ungdommen to ganger med utgangspunkt i samme temaguide (samtaledel 1 og 2). I samtaledel 2 tar jeg sikte på en fordykning av de fortellingene som barnet/ungdommen bringer på banen i del 1. Jeg planlegger å gjennomføre samtaledel 2 etter ca 3-4 uker.

Jeg har utviklet et samtalebrett som pedagogisk hjelpemiddel. Ideen er at samtalebrettet skal gi barnet og ungdommen inspirasjon og lyst til å fortelle, og påminne barn og ungdommen og forsker om hvilke tema som er gjenstand for utforskning. Barnet og ungdommen må gjerne bestemme hva han/hun vil begynne å fortelle om. Forsker lar samtalebrettet ligge på bordet foran barnet og ungdommen. For de aller minste barna kan det være en ide å benytte kjeglepapirdukker som hjelpemiddel i tillegg eller istedenfor.

Barne- og ungdomsintervjuet «steg for steg»

Kontaktetablering (jmf.DCM fase 2 og delvis fase 1 om forberedelser)

Barnet/ungdommen og foreldrene ser (møter) forskerne **første gang gjennom bilde** på informasjonsbrevet til barn/ungdom. **Neste steg i kontaktetableringen er telefonkontakt** med familien/husstand hvor jeg gjør avtale om intervju med barnet/ungdommen. Hvis det er praktisk mulig vil jeg foreslå at intervjuene med barn/ungdom foregår i lokalteter utenfor hjemmet (på skolen, fritidsklubben, biblioteket o.l), men hvis barnet/ungdommen heller vil være hjemme, følger jeg barnets/ungdommens ønske. Det kan også være lurt å avklare med familien om det er bestemte dager som ikke passer for intervju. Barnet/ungdommen kan være opptatt med fritidsaktiviteter som han/hun nødvendig vil gå glipp av.

Tredje steg i kontaktetableringen er ved oppmøte til intervju. Vi håndhilser på barnet/ungdommen (eventuelt foreldrene/foresatte om de følger barnet) og sier noe positivt til barnet/ungdommen om at jeg er glad for at han/hun har kommet. Før jeg sier noe mer legger jeg inn en pause og gir barnet/ungdommen rom for å reagere/kommentere.

Deretter avtaler jeg med foreldre/foresatte om hvor de oppholder seg under intervjuet, slik at jeg lett kan nå dem om barnet/ungdommen skulle trenge støtte fra foreldrene underveis. Hvis foreldrene skal sitte og vente i samme lokaler, kan det være lurt å ha forberedt kaffe eller drikke til dem også. NB! Husk å sjekk ut med foreldre/foresatte at vi kan servere brus og snacks i tilfelle allergier hos barnet/ungdommen.

Jeg viser barnet/ungdommen rommet (eventuelt at barnet/ungdommen viser oss hvor vi skal sitte om det foregår hjemme hos familien). Jeg følger opp kontakten med å snakke med barnet/ungdommen om noe som barnet/ungdommen kan relatere til utfra konteksten (small talk).... jeg kan f.eks. kommentere klær barnet/ungdommen har på seg, om det hendte noe på turen hit, hvis vi hentet barnet/ungdommen kan det være vi såg en sykkel i oppkjørselen og vi kan ta utgangspunkt i den osv.....

Så lager jeg en overgang til samtalen og viser at jeg er klare for å begynne og etterspør om barnet/ungdommen er klar, vi må eventuelt avslutte den småprat vi var i gang med.

Innledning og introduksjon til tema: (jmf DCM fase 3 og 4)

Hvis samtalen foregår hjemme hos barnet/ungdommen, kan det være lurt å gjøre en avtale med barnet/ungdommen om at han /hun ikke tar imot besøk eller sitter på PC mens vi prater sammen.

Jeg gjentar på nytt hvem jeg erat jeg er forsker og vil undersøke hva barn/unge ser på som glede og strev i hverdagen, hvordan de opplever kontakten med voksne som jobber for at barn og unge skal ha det bra, og hvilke løsninger de selv har på vanskeligheter i hverdagen. Jeg vil at voksne som hjelper barn/ungdom skal bli flinkere til å samarbeide med barn og ungdom.

Jeg vil ikke fortelle det du forteller meg videre til noen andre slik at de får vite hva akkurat du har sagt. Når jeg skriver om det jeg lærer av deg, vil jeg gi deg et nytt navn og endre andre opplysninger som gjør det mulig for andre å kjenne deg igjen.

Det er frivillig for deg å delta. Dine foreldre(foresatte) er enige i at du snakker med meg og jeg oppfatter at du ønsker det samme? (Pause) Her kan du skrive under på at du ønsker å delta.

Jeg ønsker å ta samtalen opp på lydopptaker slik at jeg får med meg alt du forteller. Kan jeg gjøre det?

Pause – gi barnet/ungdommen rom for å reagere på deg og det du har sagt/informert om

Jeg fortsetter med å informere om at vi skal være sammen i ca 1 times tid. Hvis du eller jeg trenger en pause, må på do eller ut og trekke frisk luft, da tar vi et lite friminutt (akkurat som på skolen).

Jeg tar frem drikke og smågodt og gjør det klart at vi begge kan forsyne oss underveis mens vi prater sammen. Hvis barnet/ungdommen virker skeptisk, kan jeg informere om at jeg har avklart med foreldre/foresatte i forkant om at det er greit med «godis» selv om det ikke er lørdag i dag.

Så går vi over til å prate om det som jeg har kommet for å snakke med deg om i dag
Som en hjelp til å holde oss på sporet har jeg laget dette «samtalebrettspillet» til å lede oss igjennom samtalen....
(visuell stimulering)

Pause – gi barnet/ungdommen rom for å reagere/kommentere.....
Jeg peker på rubrikkene i på «brettet» og forklarer/informerer barnet om hva jeg ønsker å høre om:



Det du liker å holde på med i skolen, i fritiden og hjemme (like's) (ressursfokus)



Det du opplever som strevsomt/vanskelig på skolen, i fritiden og hjemme (problemfokus)



Om kontakten du har med voksenpersoner som jobber for at barn og unge skal få det bedre på skolen, i fritiden og hjemme?
(både ressursfokus og problemfokus, kommer an på hvilke fortellinger barnet/ungdommen tar initiativ til)



Om det du gjør for at strev/vanskeligheter skal bli mindre eller borte (på skolen, hjemme og i fritiden). Om dine forslag til løsninger. (løsningsfokus og ressursfokus)

Dette tenker jeg du vet mye om. Jeg er spent på å høre deg fortelle.....du bestemmer selv hva du vil si, når jeg spør og du ikke vet hva du skal svare, er det greit at de sier «vet ikke» eller du kan si «pass» akkurat som i kortspill, når det er noe du ikke vil svare på, kan du bare si nei det vil jeg ikke fortelle om...du bestemmer....

Barn og unges frie fortellinger

*bygger på narrativ intervjuing (Riessman 2008), det «Fortellerfokusede intervjuet» (Hyden 2000), DCM fase 5 (fri fortelling) og delvis fase 6 (Sondering) (Langballe, Gamst og Jacobsen 2010) (, samt metodikken i

«Livsformsintervjuet» til Andenæs som vektlegger barns fortellinger om konkrete hendelser i hverdagen (Andenæs 1991). Samt betydningen av visuell stimulering/bruk av bilder i samtaler med barn og unge i både forskning og praksis (Vis 2012 og Manual 5)

Et avgjørende viktig prinsipp er å la barnet/ungdommen disponere talerommet i minst tre sammenhengende setninger, uten å bli avbrutt. Forsker skal legge vinn på å lytte aktivt, gjennom stillhet, speiling, gjentar det siste barnet sier eller hjelper barnet til å komme videre med fortellingen gjennom å komme med tentative (foreløpige, midlertidig) tolkninger av utsagn barnet/ungdommen kommer med, men her må forsker være forsiktig og unngå å fremsette det foreløpige som ferdigtenkt, noe som lett fører til at barnet/ungdommen slutter seg til forsker sine utsagn.....

Forsker vil gi barnet/ungdommen tid til å utvikle fortellinger. Tema, problemstillinger og temaguide er ment å gi en retning på intervjuet.

Forsker lar samtalebrettet ligge på bordet foran barnet. Skal gi inspirasjon og retning.

Spørremåter som støtter barnet/ungdommen i å utvikle fortellinger: Fortsett og fortell! Fortell om en gang det skjedde? Kan du gi meg et eksempel? Er det noe mer du har lyst å si om dette? Mmmm. Nikker positivt, oppmuntrende!

Fortell om hva du liker å holde på med om dagene? (på skolen, hjemme og i fritiden - ressursfokus)? Du kan begynne med dagen i går, da du sto opp osv...evt. fortell fra en dag da du fikk holde på med det du liker aller best?

Fortell om hva du opplever som strevsomt/vanskelig? (på skolen, hjemme og i fritiden - problemfokus). Du kan begynne med dagen i går, da du sto opp osv.... evt. fortell om dag som var strevsom?

Mange barn og unge får hjelp med vanskeligheter fra personer som jobber for at barn og unge skal ha det bra. **Fortell om kontakt du har med personer som jobber for at barn og unge skal ha det bra (på skolen, i fritiden og hjemme)?**(Hvem er de voksne som du har kontakt med? Når og hvor treffes dere? Hva foregår når dere er sammen? Er det andre tilstede? Hva synes du om kontakten du har med disse hjelpe/støttepersonene? Hva er hjelpsomt? Bli du lyttet til, tatt hensyn til, får du innflytelse på løsninger/(tiltak), finner dere frem til løsninger (hjelpen) sammen eller er det de voksne som finner på løsningene og bestemmer? Hvilke følelser kjenner du på i kontakten med de ulike voksne?)

Fortell om hva du gjør for at strev/vanskeligheter skal bli mindre eller borte (ressursfokus)? (Ta utgangspunkt i noen av de konkrete forholdene/omstendighetene som barnet/ungdommen beskriver som vanskelig/strev og relaterer til skolen, fritiden og hjemme. Utforsk også hvordan barnet/ungdom får støtte fra familie og venner)

Hvilke råd vil du gi voksne som jobber for at barn og unge skal få det bedre? Alternativt spørsmål (eventuelt til de minste barna 7,8,9 ..år): Hvis du hadde en tryllestav, og kunne trylle frem den aller beste kontakten med en person som jobber for at barn og unge skal få det bedre, hvordan skulle den voksne være mot deg da?

Er det noe du har lyst til å si helt til slutt?

Kan jeg få komme tilbake og snakke mer med deg?

Avslutning (Jmf. DCM fase 7)

Forsker kan gjerne gi b/u **en kort oppsummering** av det som har kommet frem – det vil gi barnet/ungdommen mulighet til å komme med supplerende informasjon og kommentarer, eventuelt korrigerende feiloppfatninger.

Barnet/ungdommen skal følge seg trygg og ha en positiv opplevelse av seg selv etter samtalen. Jeg vil legge vekt på å avslutte intervjuet hyggelig og anerkjennende. (skal vi gjøre den øvelsen jeg viser til innledningsvis????) Jeg vil prøve å unngå å evaluere eller vurdere det barnet/ungdommen har fortalt.

B/U bør ikke sitte igjen med en følelse av å ha sagt for mye/utlevert seg selv og sine omsorgspersoner. Barnet/ungdommen skal som hovedregel føle seg vel til mote når intervjuet er ferdig.

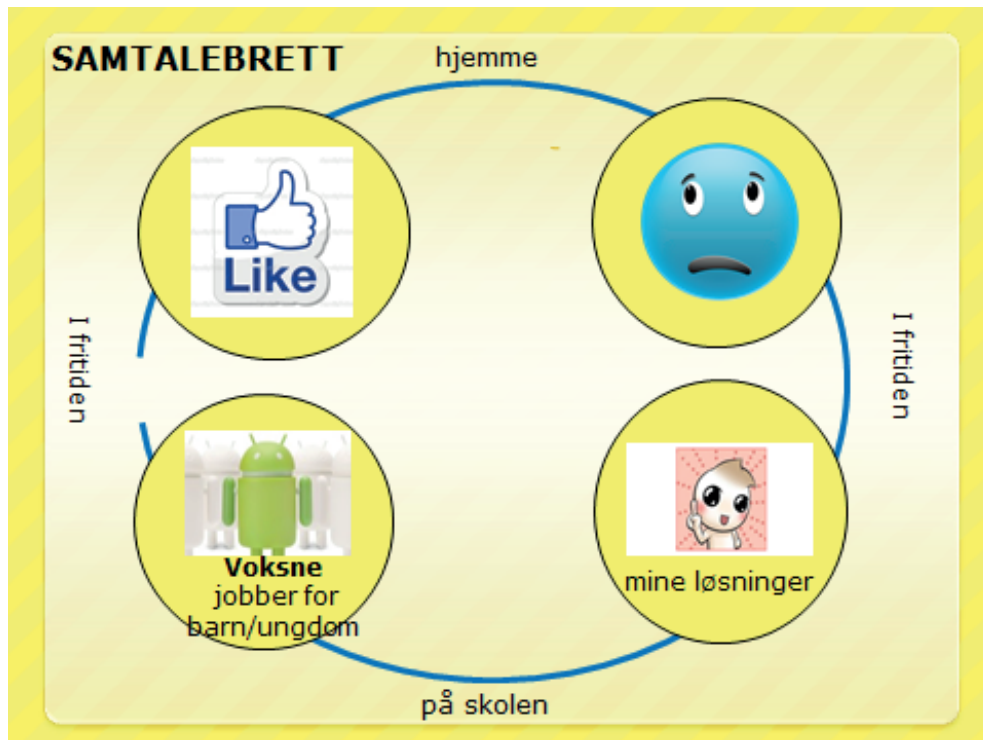
Forslag til avsluttende ord:

Da er vi ferdige med samtalen. Takk for dine fortellinger. Nå vet jeg mer om hvordan barn/ungdom løser vanskeligheter i hverdagen på egen hånd og hvordan de ønsker at kontakten skal være med personer som jobber med at barn og unge skal få det bedre.

...før du går kan du velge deg et brett med emoticons, du kan også ta med et brett til søsken...(er fortsatt usikker på om jeg skal gjennomføre dette, kanskje jeg venter til siste intervjudel.....)

(eventuelt håndtakker) og ”leverer” barnet/ungdommen tilbake til foreldrene/foresatte. Håndtakker foreldre/foresatte og sier noe positivt om barnet/ungdommen til foreldre/foresatte.

Pedagogisk hjelpemiddel: Samtalebrett



Vedlegg 5

Intervjuguide – foreldre

20.11.2013 RJ/21.11.2013 isdh/2.12.13 isdh

Intervju med foreldre/foresatte – intervjuguide

Tema: Samarbeid, god/nyttig bistand og selvaktivitet for å løse strev og vansker i hverdagen.

Fyll ut skjema med faktaopplysninger (eget ark)

Jeg/vi har laget noen spørsmål som jeg har lyst å stille deg, men før jeg stiller disse, vil jeg høre hva du kunne tenke deg å spørre om, hvis du ville vite noe om samarbeidet mellom fagfolk, foreldre og barn, når det er snakk om sammensatte vansker. Etterpå vil jeg at du svarer på spørsmålene du formulerer.

Erfaringer fra samarbeid med fagfolkene

Fortell om dine erfaringer med samarbeidet mellom deg/dere (foreldre) og fagfolkene.

Hva har du/dere samarbeidet om?

Hvordan har samarbeidet foregått (møter, telefoner, brev osv)?

Hvordan opplever du/dere at dine/deres synspunkter har blitt vektlagt i samarbeidet?

Fortell om dine/deres erfaringer med samarbeidet mellom fagfolkene og barnet ditt/barna dine?

Hvordan opplever du at barnets/barnas synspunkter har blitt vektlagt?

Fortell om dine erfaringer med samarbeidet som har vært mellom fagfolkene.

Er det forskjell på samarbeidet om fagpersoner opptrer enkeltvis eller sammen?

Hva har du/dere opplevd som nyttig/god bistand?

Fortell hva du/dere har opplevd som god/nyttig hjelp/bistand.

Har du/dere fått den hjelpen du/dere har hatt behov for? (deg/dere?, barnet?, familien?)

Dersom du/dere fikk lov å bestemme hvilken bistand skulle du/dere da ha fått?

Hva gjør du/dere på egen hånd for å løse strev og vansker i hverdagen?

Hva er vanskelig/strevsomt/problematisk for deg/dere og barnet/barna dine? Fortell!

Fortell om hva du/dere gjør selv for å løse opp i strev og vanskeligheter i familien og i hverdagen.

Hvordan forsøker barnet/barna å løse strev og vansker i hverdagen?

Hvordan forsøker du å hjelpe barnet/barna med strev og vansker?

Hva gir glede og trivsel i familien (deg, barnet/barna). Fortell!

Hvilke styrker/ressurser erfarer du at barnet/barna har?

Hva tenker du om kommunens kompetanse/evne til å bistå/hjelpe barn og foreldre som er i en vanskelig livssituasjon (på grunn av skoleproblemer, rus, psykiske vansker, vold, foreldrekonflikter).

Hva tenker du om kommunens ressurser og organisering av hjelp til barn og foreldre?

Hvilke råd vil du gi til fagpersoner i din kommune som skal hjelpe barn og unge og foreldre/foresatte?

Hva forstår du med samarbeid?

- Mellom fagfolk
- Mellom foreldre/foresatte og fagfolk
- Mellom barn/unge og fagfolk
-

Noe annet du/dere vil gi uttrykk for helt til slutt?

Takk for du/dere delte erfaringer. Kan jeg eller en forskerkollega få komme tilbake å høre mer om dine/deres erfaringer med hjelpeapparatet?

Fakta

Mor ____ Alder/fødselsår ____ Gift/samboer ____ Enslig ____

Far ____ Alder/fødselsår ____ Gift/samboer ____ Enslig ____

Antall barn ____

Antall barn med hjelpebehov ____ Alder/fødselsår ____

Hvilke fagfolk har du/dere samarbeidet med:

Skolen ____

PP-tjenesten _____

Helsestasjon ____

Barneverntjenesten ____

Andre i kommunen _____

Andrelinjetjenesten(sykehuset, BUP..) _____

Hva var hovedgrunnen til at du/dere kom i kontakt med barneverntjenesten/hjelpeapparatet?

Hvilken hjelp har dere mottatt fra det offentlige?

Navn på barnet som mottar hjelp fra barnevernet som du har eller vil innhente samtykke om intervju fra:

navn.....

Evt. mobilnummer.....

Evt. navn, adresse og tlf hvis barnet bor i fosterhjem/institusjon i egen hjemkommune:.....

Vedlegg 6

Fremlegg på nasjonale konferanser og seminarer

Fremlegg på nasjonale konferanser og seminarer i perioden 2014 til 2018

Inger Sofie Dahlø Husby (2014): *«Redelighet i forskerrollen – etiske utfordringer knyttet til bruk av barn som informanter i forskning»*. Fremlegg på NTNU's¹ forskningsdager i Trondheim, 2014

Inger Sofie Dahlø Husby (2014): *Erfaringer med barneintervjuer i eget PhD prosjekt. – utfordringer knyttet til verbal motstand (og brudd) i intervjuprosessen*. Fremlegg på Jubileumsseminar for Barnevernspedagogutdanningen 25 år, NTNU Trondheim.

Husby; Inger Sofie Dahlø og Randi Juul (2016): *Hva kan vi lære av motstand i barneintervjuene?* Mini seminar i kommune A

Husby; Inger Sofie Dahlø og Randi Juul (2016): *Hva kan vi lære av Sofies fortelling om det god samarbeidet mellom barn og profesjonell?* Mini seminar i kommune A.

Husby, Inger Sofie Dahlø (2018): *Samarbeid med barnet i barneverntjenesten og nytten av «Det felles tredje»*. Fremlegg på rundbordskonferanse II om sosialpedagogikk, Trondheim 7-8 mai 2018. Arrangør NTNU.

¹ Tidligere HIST (Høgskolen i Sør-Trøndelag)

Vedlegg 7

Fremlegg i internasjonale konferanser og seminarer

Fremlegg i internasjonale konferanser og seminarer i perioden 2014 til 2018

Inger Sofie Dahlø Husby (2014): *“The Child interview in research. How to deal with children’s resistance?”* The 14th Biennial ICSD (International Consortium for Social Development) European Conference, Trondheim.

Inger Sofie Dahlø Husby (2015): *“How to engage children in Research! A Norwegian example making interviews with children in Child Welfare about contact with different Professionals.”* Fremlegg på seminar at the University of Sussex, Department of Social Work and Social Care, England.

Randi Juul og **Inger Sofie Dahlø Husby:** *«The Norwegian child welfare system and Children’s experiences of participation and collaboration in services”.* Fremlegg på seminar at the University of Sussex, Department of Social Work and Social Care, England.

Inger Sofie Dahlø Husby og Randi Juul: *«Talks and Partnership with Children at Risk. How to deal with resistance?”* Fremlegg på seminar at the University of Sussex, Department of Social Work and Social Care, England.

Husby, Inger Sofie Dahlø og Randi Juul (2016): *Collaboration with children in helping processes.* Seminarfremlegg på The international Social Work & Society Academy, TISSA Conference, Ghent, 2016

Wendy Eerdeken, Randi Juul and **Inger Sofie Dahlø Husby (2018):** *Researching Communication with younger children (0-12 years) in child welfare services and protection practices.* Presentation at Pre-Conference about “Sharing Practices with Children and families across Europe: child protection and child’s voice” at the 18th European Conference for Social Work Research, ECSWR. Edinburgh.

