

Amanda Brede Busch

## «Jeg tør å påstå at dette er en av verdens vanskeligste jobber ... vi jobber jo med fremtiden»

En kvalitativ studie om overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv

Masteroppgave i barnevern

Veileder: Willy Lichtwarck

Mai 2022



Amanda Brede Busch

# **«Jeg tør å påstå at dette er en av verdens vanskeligste jobber ... vi jobber jo med fremtiden»**

En kvalitativ studie om overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv

Masteroppgave i barnevern  
Veileder: Willy Lichtwarck  
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Forskningsprosjektet undersøker nyutdannede barnevernspedagogers overgang fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv og hvordan de vurderer nytten av kunnskapen de har lært gjennom utdanningen. Formålet med prosjektet er å få tak i *deres* erfaringer og opplevelser knyttet til tema. Forskningsprosjektets vitenskapelige ståsted består av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Bakgrunn for tema baseres på at det stadig rettes et sterkere søkelys mot forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse. Forholdet relateres særlig til velferdsstatens yrker, som blant annet førskolelærere, allmennlærere, sykepleiere og sosialfaglige profesjoner.

Søkelyset på forskningsprosjektet rettes mot *barnevernspedagogenes* første møte med arbeidslivet. Det stilles spørsmål til hvordan de selv vurderer og erfarer nytten av kunnskapen de har tilegnet seg. Tidligere forskning viser at barnevernspedagoger ofte står i store belastninger, hvor særlig nyutdannede og nyansatte preges etter kort tid. Store belastninger og krevende oppgaver fører til høy turnover som resulterer i svekkende kompetanse, samt kvalitet i arbeidet. Forskningsprosjektets hovedspørsmål og problemstilling er dermed:

*«Hvordan opplever nyutdannede barnevernspedagoger overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv og hvordan vurderer de nytten av kunnskapen som utdanningen har gitt dem?»*

Problemstillingen undersøkes gjennom kvalitative forskningsintervju av ni nyutdannede barnevernspedagoger. Seks av de hadde erfaring fra kommunale barneverntjenester, mens de resterende tre var miljøterapeuter i barnevernsinstitusjoner. Forskningsprosjektets analyseprosess består av elementer fra både stegvis-deduktiv-induktiv metode (SDI) og grounded theory (GT). Analyseprosessen er også inspirert av Jonathan Smiths stegvise prosess.

Funn presenteres med utdrag fra intervjuene, samtidig som de knyttes opp mot teoretiske perspektiv, tidligere forskning og drøftes opp mot prosjektets problemstilling. Empirien viser at de nyutdannede barnevernspedagogene besitter like og ulike erfaringer i overgangen fra utdanning til arbeidsliv. De erfarer kunnskapen som nyttig gjennom individuelle perspektiv. Empirien rettes mot arbeidslivets utfordringer, ferdigheter og tryggheten de nyutdannede opplever. Undersøkelsen peker på kompleksiteten i det barnevernsfaglige fagfeltet, hvor relasjonskompetanse og tillit går igjen som en rød tråd i kunnskapen de har tilegnet seg.

## Abstract

The research project investigates recently graduated child welfare workers' transition from education to the professional work life and how they consider the usefulness of the knowledge they have learned through this education. The purpose is to acquire *their* experiences on the topic. The scientific standpoint of the research project thus consists of a phenomenological-hermeneutic approach. The background for the topic is based on an increasing focus on the relationship between education and professional practice. The relationship can particularly be related to the professions of the welfare state, such as preschool teachers, general teachers, nurses and social workers.

The focus of the research project is directed towards the *child welfare worker's* first meeting with the work life. It is investigated how they themselves consider and experience the usefulness of the knowledge they have acquired. Previous research suggests that child welfare workers frequently are under severe stress, where recent graduates and new employees particularly, are affected after only a brief period. Heavy workloads and demanding tasks lead to a high turnover and a weakening of the competence and quality in the work. Therefore, the research project's main question is:

*«How do recently educated child welfare workers experience the transition from education to the professional work life, and how do they consider the usefulness of the knowledge the education has given them?»*

The question is investigated through qualitative research interviews of nine recently graduated child welfare workers. Six of them had experience from municipal child welfare services, while the other three were social workers from child welfare institutions. The project's analysis process consists of elements from both stepwise-deductive-inductive method (SDI) and grounded theory (GT). It is also inspired from Jonathan Smiths' stepwise process.

Findings are presented along with excerpts from the interviews. These are linked to theoretical perspectives and previous research, and are reviewed in the context of the project's main question. Empirical research suggest that recently graduated child welfare workers possess common and differing experiences regarding the transition from education to the work life. They experience the knowledge as useful through individual perspectives. The empirical research is directed towards the challenges, skills, and safety the recent graduates experience. The study points to the complexity in the child welfare field of work, where relational skills and trust is a common thread in the knowledge they have acquired.

## Forord

Masterprosjektet er mitt siste bidrag til mine fem år på NTNU Tunga i Trondheim. Gjennom masterutdanningen har jeg tilegnet meg mer kompetanse og kunnskap som jeg gleder meg til å ta med meg inn i arbeidslivet. Søkelyset på kritisk tenkning og at alt alltid kan forstås gjennom ulike perspektiv, betrakter jeg som den viktigste lærdommen. På bakgrunn av dette bærer jeg med meg én setning som har brent seg fast i hukommelsen. Den fikk jeg fra veilederen min, og sier: «Det er ingenting som *er*, det kommer bare an på».

Masterprosjektet har inneholdt det meste av følelser fra min side. Det har vært spennende og interessant å begi seg ut på en slik oppgave. Det har vært slitsomt, til tider hysterisk morsomt, tungt og ikke minst krevende. Prosessen har vært lang, men kort. Til tross for variasjonen av følelser sitter jeg igjen med lærdom og inntrykk jeg ikke ville vært foruten. Erfaringen fra prosjektet tar jeg videre med meg med glede.

Å få forske på et tema jeg ønsket meg mer innsikt i og som jeg finner interessant var prosjektets høydepunkt. Det var spennende å få tak i erfaringer og opplevelser fra nyutdannede i førstelinjearbeid i kommunale barneverntjenester og miljøterapeuter fra barnevernsinstitusjoner. Gjennom forsknings- og intervjuprosessen har jeg tilegnet meg erfaring fra arbeidslivet, og har selv stått i overgangen. Jeg har, i likhet med informantene, banket på arbeidslivets dør med forventninger til hva som møter meg på den andre siden.

Forskningsprosjektet hadde ikke vært gjennomførbart uten informantene som tok seg tiden til å stille til intervju og dele erfaringene sine med meg. Jeg ønsker dermed å rette den største takk til dere. Videre ønsker jeg å tildele takknemlighet ovenfor veilederen min, Willy Lichtwarck. Takk for forelesninger som fikk meg til å tenke kritisk og takk for alle tips og råd gjennom masterskrivingen.

Oskar – Takk for at du er verdens mest tålmodige menneske.

Åste – Takk for motivasjon, for latterkrampene og for en uforglemmelig skrive-påske.

Og takk til korrekturleserne mine!

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 AKTUALISERING AV TEMA .....	1
1.2 VALG AV TEMA.....	3
1.3 FORSKNINGSPROSJEKTETS PROBLEMSTILLING .....	4
1.4 FORSKNINGSPROSJEKTETS HENSIKT .....	4
1.5 FORSKNINGSPROSJEKTETS VITENSKAPELIGE PERSPEKTIV .....	4
1.6 FORSKNINGSPROSJEKTETS AVGRENSNING OG LITTERATURSØK .....	4
1.7 FORSKNINGSPROSJEKTETS STRUKTUR.....	5
<b>2. KUNNSKAPSOVERSIKT</b> .....	<b>6</b>
2.1 INNLEDNING KUNNSKAPSOVERSIKT .....	6
2.2 FORHOLDET MELLOM UTDANNING OG YRKESUTØVELSE .....	6
2.2.1 Utdanning og dagens utdanningstilbud.....	9
2.3 HISTORISK INNBLIKK I SOSIALFAGLIG UTDANNING .....	10
2.4 HVEM ER BARNEVERNSPEDAGOGENE? .....	11
2.4.1 Samfunnsoppdraget.....	12
2.4.2 Ansvarsområdet til kommunale barneverntjenester og saksbehandlere.....	13
2.4.3 Ansvarsområdet til barnevernsinstitusjonene og miljøterapeutene .....	15
2.5 FREMTIDENS KOMPETANSEKRAV .....	16
<b>3. METODE</b> .....	<b>18</b>
3.1 INNLEDNING METODE .....	18
3.2 FORFORSTÅELSE .....	18
3.3 FORSKNINGSETISKE RETNINGSLINJER OG NSD.....	19
3.4 FENOMENOLOGISK-HERMENEUTISK TILNÆRMING.....	20
3.5 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE.....	21
3.6 INNHENTING AV INFORMASJON.....	22
3.6.1 Utvalg- og rekrutteringsprosess .....	22
3.6.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	23
3.6.3 Intervju og intervjuguide .....	23
3.6.4 Forskerrolle.....	25
3.6.5 Transkripsjon.....	25
3.7 ANALYSE.....	26
3.7.1 Gjennomføring av analyseprosess.....	27
3.8 METODENS STYRKER OG SVAKHETER .....	31
3.9 TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET.....	32
3.9.1 Forskningsprosjektets troverdighet.....	32
3.9.2 Forskningsprosjektets bekræftbarhet .....	32
3.9.3 Forskningsprosjektets overførbarhet.....	33
<b>4. ARBEIDSLIVETS UTFORDRINGER</b> .....	<b>34</b>
4.1 INNLEDNING AV KAPITTELET .....	34
4.2 OVERGANGEN TIL Å BLI KASTET INN I DET .....	34
4.3 OVERGANGEN TIL TIDSPRESS, KONFLIKTHÅNDTERING OG ARBEIDSMENGDE .....	37
4.4 OVERGANGEN TIL DET KOMPLEKSE FAGFELTET .....	42
4.5 OVERGANGEN TIL RELASJONELLE UTFORDRINGER OG BETYDNINGEN AV TILLIT OG MISTILLIT I ARBEIDET.....	44
4.6 OVERGANGEN TIL Å TA JOBBEN MED HJEM .....	47
4.7 KAPITTELETS OPPSUMMERING .....	49
<b>5. FERDIGHETER</b> .....	<b>51</b>
5.1 INNLEDNING AV KAPITTELET .....	51
5.2 BRUK AV KUNNSKAP I ARBEIDSHVERDAGEN.....	51



5.3 PERSONLIG KOMPETANSE-, UTVIKLING- OG EGNETHET.....	55
5.4 ØNSKET OM OG MULIGHETENE TIL MER KOMPETANSE .....	59
5.5 KAPITTELET OPPSUMMERING .....	63
<b>6. TRYGGHET PÅ JOBB.....</b>	<b>65</b>
6.1 INNLEDNING AV KAPITTELET .....	65
6.2 DEN (U)TRYGGE OPPLÆRINGSPERIODEN .....	65
6.3 ARBEIDSLIVETS MULIGHETER TIL OPPFØLGING OG VEILEDNING.....	68
6.4 VIKTIGHETEN AV ARBEIDSMILJØ, KOLLEGASTØTTE OG TILSTEDEVÆRENDE LEDERE .....	70
6.5 KAPITTELET OPPSUMMERING .....	73
<b>7. AVSLUTNING .....</b>	<b>75</b>
7.1 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....	75
7.2 FORSKNINGSPROSJEKTETS BEGRENSNINGER OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....	77
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>78</b>
<b>OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER.....</b>	<b>84</b>
<b>VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV .....</b>	<b>.....</b>
<b>VEDLEGG 2 – SAMTYKKEERKLÆRING.....</b>	<b>.....</b>
<b>VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>.....</b>
<b>VEDLEGG 4 – GODKJENNELSE FRA NSD .....</b>	<b>.....</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Aktualisering av tema

Hvorfor forske på nyutdannedes opplevelser og erfaringer i overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv? Globale trender med digitalisering, demografiske endringer samt klima- og miljøtrusler gjør at vi står overfor utfordringer som krever omstillinger i samfunnet. Utbruddet av covid-19 viste oss i 2020 at vi er sårbare ved tiltak og raske omstillinger (Meld. St. 16, 2020-2021).

Det settes i dag et økende søkelys på forholdet mellom utdanninger og yrkesutøvelse. Søkelyset vendes i retning av flere profesjoner, hvor man diskuterer interessen for kvaliteten i de høyere utdanningene (Damsgaard & Heggen, 2009) og hvorvidt kvaliteten står i forhold til arbeidslivets krav (Støren & Aamodt, 2009). Samarbeid mellom universitets- og høyskolesektoren og arbeidslivet fremheves som viktigere enn noen gang. Utdanningstilbudene styrkes og studentene må forberedes godt nok i møtet med et samfunn og arbeidsliv som stadig endrer seg (Meld. St. 16, 2020-2021).

Dagens regjering jobber med å finne en balanse mellom utdanningsløp og arbeidslivets kompetansebehov, samt krav. Globale trender og pandemier kan ikke unnlippes, men vi kan være med på å påvirke hvordan de håndteres (Meld St. 16, 2020-2021). Det stilles spørsmål til nytten av utdanningene, hvor blant annet ansvar, muligheter og innhold vurderes. Overgangen til arbeidslivet er en krevende periode for mange. Forventninger betraktes som en sentral del av dette, da nyutdannede ofte har en forventning til seg selv, og står overfor forventninger fra arbeidsgivere. Forventninger om kunnskap og kompetanse vektlegges i overgangen, hvor yrkesfeltet noen ganger forventer at nyutdannede kan gå rett inn og ta fatt på krevende oppgaver. Samtidig med forventningene, fremstiller mange nyutdannede at møtet med arbeidslivet ofte kommer som et sjokk (Smeby & Mausestaden, 2011). Sjøkket omtales som praksissjøkket, hvor de opplever det som krevende å omsette eller tilpasse kunnskapen man har lært gjennom studiet til praktiske situasjoner (Lauritzen et al., 2016). På bakgrunn av dette rettes store deler av søkelyset mot innholdet i utdanningene, når det snakkes om hvordan overgangen til arbeidslivet er og har vært for nyutdannede (Smeby & Mausestaden, 2011).

I tråd med utviklingen av velferdsstaten og den stadige utviklingen av statens ansvarsområde, ble det gjennom det forrige århundret opprettet nye yrker og fagdisipliner. Disse fagdisiplinene var såkalte velferdsstatlige yrker og sosialarbeideryrker (Midtsundstad & Markussen, 1993). Profesjoner og utdanninger som har fått tildelt ekstra oppmerksomhet de siste årene er disse sosialfaglige yrkene som består av barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. Oppmerksomheten rettes mot profesjonskvalifisering og de stadig økende kravene til kompetanse, faglig utvikling, utdanningstilbud og ansvarsfordeling (Damsgaard & Heggen, 2009).

Dette forskningsprosjektet retter seg mot nyutdannede *barnevernspedagoger* og deres overgang fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv. Prosjektet består av intervju med saksbehandlere fra kommunale barneverntjenester og miljøterapeuter fra barnevernsinstitusjoner. Søkelyset på oppgaven er hvordan de nyutdannede har

opplevd overgangen og hvordan de har vurdert nytten av kunnskapen i den praktiske yrkesutøvelsen. Oppgaven vektlegger *deres* erfaringer og opplevelser.

Samfunnsmandatet barnevernspedagogene arbeider innenfor krever kompetanse til forvaltning av ulike systemforutsetninger og juridiske rettsregler.

Profesjonsutøvelsen krever god kommunikativ praksis, da arbeidsfeltet består av mellommenneskelige relasjoner som ofte kan være turbulente og krevende. Det stilles krav til innsikt og forståelse i samspill mellom barn og foreldre, hvordan utsatte barn og unge skal imøtekommes og evnen til å opptre profesjonelt i emosjonelt ladede situasjoner. Kompetansekravene som nevnes gir utdanningstilbudene begrensede rammer når det kommer til fordypningsmuligheter, studiebredde og dybde i kunnskapen som tilegnes (NOU 2009: 8). Det å være barnevernspedagog innebærer ofte å stå i ulike utfordringer i arbeidshverdagen. En kjent utfordring, spesielt for nyutdannede og nyansatte, er høy belastning. Belastninger med mange familiesaker per ansatt dersom man jobber i barneverntjenesten, tidspress, krav til dokumentasjon, personlig sikkerhet, hyppige endringer i retningslinjer- og regelverk og manglende ressurser (Lauritzen & Aas, 2015). I tillegg til ovennevnte belastninger består deler av hverdagen av å stå i en generell negativ holdning til det barnevernsfaglige arbeidet i befolkningen, da kritikk jevnlig kommer frem, hvor media tildeles en stor rolle (Ellett et al., 2006).

Det vektlegges at en barnevernspedagogs arbeidshverdag ofte består av varierende og komplekse arbeidsoppgaver. På bakgrunn av dette kreves det et omfattende kompetansespekter. Praksisfeltet forutsetter yrkesspesifikke kunnskaper, ferdigheter og tilnæringsmåter. Utdanningene må dermed legge til rette for profesjonell kompetanseutvikling på flere områder (NOU 2009: 8). Dagens barnevernspedagogutdanning består av flere komponenter, hvor studentene skal lære om varierte emner og temaer. Emnene foreleses om, jobbes med og skal forstås innenfor en begrenset tidsperiode. Viktigheten av kunnskap og kompetanse, og behovet for dette står sentralt. Andre temaer som vektlegges er relasjonskompetanse, tilknytningsteorier, ulike metoder og modeller, makt og etikk, tillit og mistillit, profesjonelle barnesamtaler, jus, krav til dokumentasjon, miljøterapi og risiko og beskyttelse. Listen er enda lengre. I tillegg til overnevnte temaer rettes utdanningen mot andre profesjonsretninger som psykologi, sosiologi og pedagogikk, samtidig som jus er den førende hånd for arbeidslivets lover og juridiske rammer (Kvaran, 2015).

Basert på det som presenteres, er et av de mest omtalte problemene og utfordringene til barnevernsfeltet, at mange velger å slutte etter kort tid. Turnover er ofte et resultat av arbeidslivets belastninger. Dette fører til manglende kompetanse og kontinuitet i arbeidsfeltet, i tillegg en nedgang av den samlede kvaliteten (NOU 2009: 8). Det jobbes kontinuerlig med fremtidsrettede planer og forslag til hvordan det barnevernsfaglige fagfeltet skal unngå eller, om mulig forbedre hvordan man håndterer utfordringer som praksissjokk for nyutdannede, turnover, kompetansekrav og krav til utdanningene. Solberg-regjeringen lanserte i 2017 en ny og annerledes kompetansestrategi, «Mer kunnskap – bedre barnevern». Formålet med strategien var å bidra til kompetanseløft innenfor det barnevernsfaglige arbeidet. Tanken bak var at mer kunnskap gir bedre barnevern og at ansatte skal oppleve mer trygghet i samfunnsoppdraget sitt. På bakgrunn av kompetansestrategien har Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) fått i oppdrag fra Barne- og

likestillingsdepartementet (BLD) å utrede nye kompetansekrav, innretning og innhold i masterutdanninger for ansatte både i kommunalt og statlig barnevern (Wollscheid & Røsdal, 2019).

## 1.2 Valg av tema

Bakgrunn for valg av tema er først og fremst egen nysgjerrighet og interesse. Selv var jeg ferdigutdannet barnevernspedagog for kort tid siden da bacheloroppgaven ble levert våren 2020. Gjennom utdanningen kjente jeg på at det var mye vi skulle kunne og lære innenfor en relativt kort tidsperiode. På de tre årene var det mye vi skulle få oversikt over og ha kunnskap om. Det var ingen tvil om at fagfeltet jeg gikk inn i var omfattende og strekker seg bredt. Flere av emnene var krevende å lære og forstå. Min erfaring er at det har tatt lang tid å sette seg inn i hva arbeidsfeltet består av, lovverk, hva som forventes av saksbehandlere i barneverntjenestene og hvordan miljøterapeuter jobber bra miljøterapeutisk. Dette er noe jeg ikke har fått et konkret svar på, men ønsker mer innsikt om.

Gjennom masterutdanningen har kompleksiteten rundt det barnevernsfaglige fagfeltet blitt tydeligere for meg, hvor samfunnsoppdraget om vern om barn er komplekst. Hvem som er barnas vern, hvem som har ansvaret for at barn og unge ikke utsettes for vold, misbruk og omsorgssvikt og hvem som skal sikre gode leve- og oppvekstvilkår, er i og for seg et samfunnsansvar. Først og fremst er det foreldrenes ansvar da de er det viktigste barnevernet i Norge. I tillegg til foreldrene omgis barn og unge av institusjoner, organisasjoner og hjelpere av både privat og offentlig karakter. Lokalsamfunn, kommuner og barn og unges nærmiljø besitter også en sentral rolle når det gjelder hvor godt vern barn har (Solstad et al., 2014, s. 18).

«It takes a village to raise a child» (Dubner, 2011).

Etter at jeg begynte på masterutdanningen, har fokuset mitt rettet seg mer mot dybden på kunnskapen som læres gjennom bachelorutdanningen. Nysgjerrigheten rettes mot dybden i de ulike emnene og om dette er godt nok for det kommende arbeidsliv. Gjennom utdanningen ble vi stadig fortalt at vi kom til å bli kastet ut i det og at vi måtte lære oss og skyndte oss sakte, da tid og arbeidsmengde ikke alltid går hånd i hånd. Bachelorstudiet er i dag bygd opp slik at det kreves et visst tempo og effektivitet for å holde følge. Muligheten til å gå i dybden på de ulike emnene og temaene er av den grunn ikke alltid til stede.

Erfaringen jeg sitter igjen med fra bachelorutdanningen er en grunnleggende interesse og nysgjerrighet for om det komplekse og kunnskapsbaserte har vært en trygghet eller utrygghet i overgangen til det profesjonelle arbeidsliv. Jeg ønsker å gå inn på og forsøke å finne svar på hvordan overgangen oppleves for et begrenset antall nyutdannede. Hva er bra? Hva er mindre bra? Og hvordan vurderer nyutdannede nytten av kunnskapen de har tilegnet seg gjennom tre år?

### **1.3 Forskningsprosjektets problemstilling**

Med utgangspunkt i det som hittil er skrevet er forskningsprosjektets problemstilling:

*«Hvordan opplever nyutdannede barnevernspedagoger overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv og hvordan vurderer de nytten av kunnskapen som utdanningen har gitt dem?»*

### **1.4 Forskningsprosjektets hensikt**

Samfunnet stiller store krav til ansatte innenfor ulike fagfelt. Som tidligere nevnt rettes søkelyset mer og mer mot forholdet mellom utdanninger og det profesjonelle arbeidsliv. Dette gjelder ikke bare for barnevernspedagoger og deres yrkeshverdag, men også for andre velferdsstatlige yrker. Studenters tilegnelse av ferdigheter og kunnskap avhenger av kvaliteten på utdanningene og praksiserfaringene de gjennomgår underveis. Kompetansen som utvikles i utdanningene er bare begynnelsen på det de ansatte utvikler videre i arbeidslivet, men den er likevel viktig (Smeby & Mausethagen, 2011). Forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse er altså en problemstilling det finnes mye litteratur om, og som vektlegges i dagens moderne arbeidsliv.

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke og få innsikt i hvordan nyutdannede barnevernspedagoger opplever overgangen fra å være student til å stå i det profesjonelle arbeidsliv på egenhånd. Jeg søker innsikt i om undersøkelsen gir like eller ulike resultater fra tidligere forskning og hvilke likheter og mulige ulikheter de nyutdannede opplever. Jeg er ikke ute etter svar og resultater som skal revolusjonere dagens utdanningstilbud, men ønsker svar på om det som læres er nyttig i det virkelige liv. Jeg ønsker med andre ord mer kunnskap om forskningsprosjektets valgte tema og problemstilling.

### **1.5 Forskningsprosjektets vitenskapelige perspektiv**

Forskningsprosjektets vitenskapelige perspektiv består av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Den søker nyutdannedes *egne* erfaringer og opplevelser, samt hvordan de selv vurderer nytten av kunnskapen de har lært gjennom studiet. Informasjonen og kunnskapen de nyutdannede besitter forstås og tolkes senere i oppgaven.

Forskningsprosjektets fenomenologiske-hermeneutiske tilnærming gjennomgås grundigere i metodekapittelet. Fenomenologi og hermeneutikk forklares og den vitenskapelige tilnærmingen forklares opp mot problemstillingen.

### **1.6 Forskningsprosjektets avgrensning og litteratursøk**

Masterprosjektets tema kan håndteres, forstås og tolkes på ulike måter. Det kommer an på hvilket perspektiv som tillegges. Prosjektet avgrenses, som tidligere nevnt, med intervju av nyutdannede saksbehandlere og miljøterapeuter. I tillegg til dette avgrenses prosjektet med enkle kriterier. De nyutdannede som var delaktige måtte ha bachelorgrad innenfor barnevernspedagogikk, besitte erfaring fra barneverntjeneste eller barnevernsinstitusjon og de måtte ha 0-2 års arbeidserfaring.

Jeg avgrenset utvalget til disse erfaringene med grunnlag i at arbeid i kommunale barneverntjenester og arbeid i barnevernsinstitusjoner er de to mest sentrale arbeidsområdene til barnevernspedagoger etter endt utdanning (Studsrød et al., 2019, s. 25).

Forskningsprosjektets litteratur- og databasesøk består i hovedsak av søk gjennom: «Oria», «Web of Science» og «Google Scholar». Jeg søkte etter relevante vitenskapelige artikler og tidligere forskning gjennom de ulike databasene.

Gjennom «Oria» og «Google Scholar» søkte jeg blant annet etter: «Utdanning og arbeidsliv», «nyutdannede barnevernspedagoger», «barnevernspedagogutdanning», «møtet med arbeidslivet». Gjennom «Web of Science» søkte jeg etter: «Social workers», «child welfare workers», «education preparation», «transition from education to professional work life» og «turnover».

## **1.7 Forskningsprosjektets struktur**

Kapittel to presenterer kunnskapsoversikt til masterprosjektets tema. Kapitlet deles inn i ulike relevante undertemaer. Kapitlets fokus baserer seg på hva vi vet fra før av angående temaet. Tidligere forskning og lovverk blir gjort rede for.

Kapittel tre redegjør for og beskriver forskningsprosjektets metodiske framgangsmåte. Kapitlet inneholder oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv og stegvise presentasjon av forskningsprosessen. Valg og beslutninger som er tatt belyses. Kapitlet avsluttes med gjennomgang av etiske hensyn og betraktninger, samt metodens styrker og svakheter.

Kapittel fire, fem og seks inneholder presentasjon av funn, drøfting og teoretiske perspektiv. Relevant tidligere forskning presenteres også. Kapitlene slås sammen på denne måten for å kunne bruke empiri og ulike teoretiske perspektiv samtidig som oppgaven drøftes. Framgangsmåte forklares senere.

Kapittel syv er prosjektets siste kapittel hvor hovedfunn, oppsummering og konklusjon fremstilles. Kapitlet inneholder forslag til videre forskning.

Til slutt vedligger litteraturliste, oversikt over tabeller og figurer samt vedlegg.

## **2. Kunnskapsoversikt**

### **2.1 Innledning kunnskapsoversikt**

Kapittelet inneholder kunnskapsoversikt over forskningsprosjektets tema. Det foreligger tidligere forskning og studier som retter seg i ulike retninger og med ulike perspektiv. Mitt perspektiv på temaet består av oversikten nedenfor. Oppgaven forholder seg til disse da de relateres mot forskningsprosjektets problemstilling. Gjennom kapittelet settes det søkelys på følgende tematikk:

- Forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse
- Historisk innblikk i sosialfaglig utdanning
- Hvem barnevernspedagogene er
- Ansvarsområdene til ansatte i kommunal barneverntjeneste
- Ansvarsområdene til ansatte i barnevernsinstitusjoner
- Fremtidens kompetansekrav

### **2.2 Forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse**

Stortingsmeldingen som ble nevnt innledningsvis handler om arbeidslivsrelevans og utdanningenes betydning for arbeidslivet. Et tett samspill mellom disse betraktes som en del av beredskapen som samfunnet må ha på plass for å kunne møte utfordringene vi står overfor, og for å skape fremtiden som vi ønsker (St. Meld 16, 2020-2021)

Norge er, og har vært, en ledende kunnskapsnasjon gjennom de siste århundrene. Kunnskapssamfunnet har utviklet seg, hvor utdanningssystemet gradvis har bygget seg opp gjennom mange store og små reformer. Det moderne samfunnet betraktes som et kunnskapssamfunn og baserer seg mye på utdanning og forskning. Ambisjonen for kunnskapspolitikken i Norge er at vi skal fortsette å være en ledende kunnskapsnasjon med høye mål for de som ønsker å ta høyere utdanning (St. Meld nr. 27, 2000-2001). Med høye mål kommer forventninger og et visst krav til kvalitet på utdanningene, som skal videreføre den ledende kunnskapsnasjonen gjennom varierte studieforløp. Som det ble nevnt innledningsvis, rettes den økende interessen på forholdet mellom utdanning og yrkesliv mot denne kvaliteten. I tillegg vektlegger tidligere forskning, at nyutdannede med høyere utdanning, mangler eller besitter ikke nok relevant kunnskap og kompetanse i det de entrer arbeidslivet (Wollscheid & Røsdal, 2019). Kvalitet er i og for seg et begrep som er vanskelig å definere konkret, også når det gjelder utdanningskvalitet. Kvalitet er mangfoldig og kan alltid vurderes ut fra ulike perspektiv (Støren & Aamodt, 2009).

Det diskuteres stadig om studenter forberedes godt nok og om utdanningene gir de grunnlag nok til overgangen til arbeidslivet. Problemstillingen knyttet opp mot dette relateres til mange yrker, ikke bare de sosialfaglige. Samfunnet stiller store krav og forventninger til blant annet førskolelærere, allmennlærere, sykepleiere og de som arbeider innenfor den sosialfaglige sektoren. Forventningene er høye til kunnskap og kompetanse, til innholdet i utdanningene, og til oppgavene samt hverdagen i det virkelige arbeidsliv (Smeby & Mausethagen, 2011). Tidligere forskning viser at nyutdannede med høyere utdanning, gir positiv vurdering av utdanningen de har hatt og at de har gjennomgått utdanningsforløp som samsvarer med egen interesse og med relevans for arbeidslivet (Støren & Aamodt, 2009). Annen forskning viser gap i vurderingen av egne tilegnede ferdigheter og kravene arbeidslivet stiller til de

ovennevnte yrkene. Nyutdannede blant disse opplever et visst gap mellom krav og teoretisk kompetanse, mellom krav og praktisk kompetanse og mellom krav og relasjonell kompetanse (Frøseth & Caspersen, 2008).

Rettes fokuset fra et overordnet blick på forholdet mellom utdanninger og yrkesutøvelse, til et mer generelt blick mot nyutdannede sosialarbeidere og barnevernspedagogers erfaringer, foreligger det varierende tidligere forskning. Det finnes forskning om nyutdannedes egne opplevelser knyttet til overgangen til arbeidslivet, om arbeidsgiveres erfaringer og tanker om nyutdannedes kompetanse, veilederes møte med nyutdannede og sammenheng mellom utdanning, kunnskap og nytte (Wollscheid & Røsdal, 2019). En tidligere spørreskjemaundersøkelse viser til at veiledere i praksisfeltet opplever nyutdannede som godt nok kvalifisert for arbeidslivet. I samme undersøkelse påpekes viktigheten av det sosiale behovet i overgangen mellom utdanning og det profesjonelle (Engelberg & Limbach-Reich, 2016). En lignende studie tilsa at nyutdannede innenfor sosialfaglig arbeid ble oppfattet som kvalifiserte nok til utøvelse av yrket. Flere av de nyutdannede opplevde derimot behov for videreutvikling på flere av arbeidslivets områder. Vurderinger og beslutninger, konflikthåndtering, hvordan fordele og prioritere arbeidstiden og rapportskriving, var blant annet noe de ønsket å beherske bedre (Bates et al., 2010). Funn fra en kvalitativ undersøkelse av sosialarbeidere, som tok masterutdanning samtidig som de var i full jobb, erfarte videreutdanningen som nyttig kompetanse. Den ga muligheter for videreutvikling hos den enkelte. Masterutdanningen var nyttig i den forstand at de tenkte og forsto mer om eget fagfelt og praksis (Deglau & Conway, 2015).

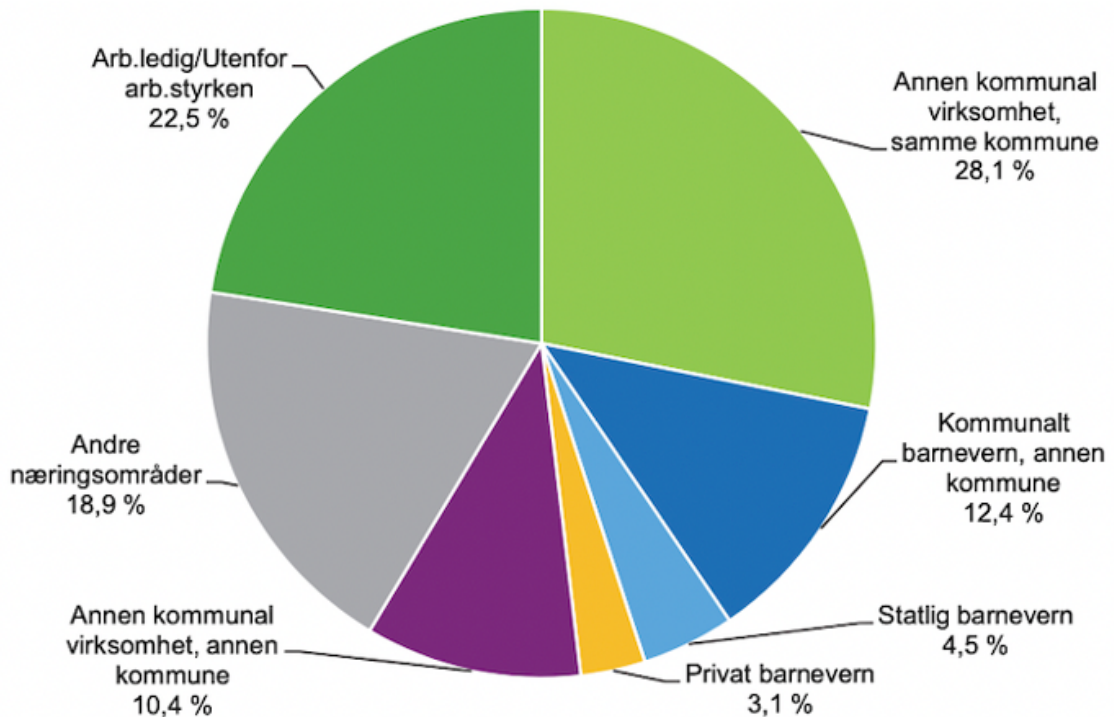
Forholdet mellom hvilke ferdigheter som skal tillegges studenter og nyutdannede diskuteres vekselvis mellom arbeidsgiver, undervisere og studenter. I følge Wollscheid og Røsdal (2019) vektlegger arbeidsgivere de praktiske ferdighetene, mens undervisere fremmer evnen til kritisk tenkning og det å klare å reflektere rundt arbeidslivets utfordrende oppgaver. Tidligere forskning fra Australia sammenlignet andre profesjonsutøvere med sosialarbeidere om de følte seg klare for arbeidslivet etter endt utdanning. Funnene ga svar på at utvalget følte seg mer klar jo mer høyere utdanning de hadde tilegnet seg (Cortis & Meagher, 2012).

Tidligere forskning om forholdet mellom sosialfaglige utdanninger og yrkesliv rettes ofte mot faktorer som trivsel, opplæring, oppfølging og veiledning (Wollscheid & Røsdal, 2019). En studie viser sterkere effekt av veiledning for nyutdannede med 2 års arbeidserfaring, enn for de mer erfarne barnevernspedagogene. For de uerfarne var veiledning en viktig faktor i møtet med arbeidslivet og for deres mestringsevne i opplæringsperioden (Collins-Camargo & Royse, 2010). Tilfredshet i yrkessammenheng til nyutdannede barnevernspedagoger henger sammen med kvaliteten på veiledning og oppfølging. Disse er sentrale faktorer for om nyutdannede unngår deler av praksissjokket og om de blir værende i jobbene (Barth et al., 2008). Forskning viser at turnoverstatistikken har økt med 30% og at den kan fortsette å øke dersom det ikke skjer endringer innenfor det barnevernsfaglige arbeidet. Det er positivt at arbeidsplasser har noe turnover, men dersom statistikken blir for høy går det utover kvaliteten og kompetansenivået innenfor arbeidet (Barak et al., 2005).

I forskningsrapporten «Turnover i det kommunale barnevernet» viser Ingvild Johansen (2014) eksempel på utstrømning fra en kommunal barneverntjeneste i



perioden 2010-2011. Figuren nedenfor viser oversikt over hvor de ansatte valgte å dra. Formålet med rapporten var å kartlegge turnover blant de ansatte i det kommunale barnevernet. Rapporten går nærmere inn på de som strømmer til og de som strømmer ut i arbeidsfeltet.



Figur 2-1. Utstrømning fra kommunalt barnevern 2010-2011 (Johansen, 2014).

Tidligere forskning viser at store belastninger er en kjent utfordring for ansatte i barneverntjenestene. Dette gjelder spesielt for nyansatte og nyutdannede. Store belastninger fører med seg høye frafallstall. Som tidligere nevnt, påvirker dette igjen kompetansenivået i fagfeltet (Lauritzen et al., 2016). Figur 2-1 viser hvor mange som sluttet i det kommunale barnevernet i perioden 2010-2011 og hvilken jobb de byttet til. Den største delen av figuren viser i underkant av 30% som sluttet og gikk til en annen virksomhet innenfor samme kommune. Litt over 22% sluttet og endte opp som arbeidsledige. 19% gikk til andre institusjoner eller barneverntjenester utenfor den kommunale sektoren. 12% gikk til barnevernet i en annen kommune. Litt over 10% gikk til en annen kommunal virksomhet i en annen kommune, 3% gikk over til det private, mens i overkant av 4% gikk til det statlige barnevernet (Johansen, 2014). Gjennom nyere kartlegging lå turnover i barnevernet på landsbasis fra 2015-2016 på 11,5%. Dersom man inkluderer de som sluttet i barnevernet i 2016 ligger tallet på 17,1% (Baugerud, 2019).

Tidligere forskning viser at det å arbeide med utsatte barn og unge og deres familier berører barnevernsansatte følelsesmessig. Dette kan være en negativ følelsesmessig berøring. De mest utsatte er de som er nye i jobben eller som er ferske i arbeidslivet. Det å ta innover seg andres vanskelige livssituasjoner over lengre tid kan være en vanskelig belastning å håndtere. Særlig når barnevernsansatte ofte er de som tar de vanskelige valgene og beslutningene og må stå for dem. I likhet med at det oppleves smertefullt for barna og familiene, kan det oppleves smertefullt for de ansatte, hvor

en følelse av avmakt og stress ofte er resultatet av arbeidslivets daglige utfordringer (Baugerud, 2019).

Som tidligere nevnt består barnevernsfaglig arbeid ofte av krevende og komplekse arbeidsoppgaver. Arbeidshverdagene til saksbehandlere og miljøterapeuter er varierende, og de vet aldri helt hva de går til. De jobber innenfor et arbeidsfelt som stadig endrer og utvikler seg, i tillegg til høye turnoverfall og mye utskiftning i arbeidsstabene. Det å stå i vanskelige oppgaver over lengre tid er krevende, og skal helst være verdt det. Resultatet av at arbeidet blir for krevende ender ofte med at man søker mindre krevende jobber. Derfor er en av hovedutfordringene det barnevernsfaglige fagfeltet står overfor å beholde kompetente ansatte (Collins, 2007).

Dette delkapittelets tidligere forskning viser deler av hva som er undersøkt tidligere, rettet mot prosjektets tema og problemstilling. Det har blitt belyst hvilke faktorer som spiller en rolle i forholdet mellom utdanninger og det profesjonelle yrkesliv, både på et overordnet plan og med det mer generelle - mot barnevernspedagogene.

### **2.2.1 Utdanning og dagens utdanningstilbud**

Norge har i dag 10 utdanningsinstitusjoner som tilbyr treårig utdanning innenfor det barnevernsfaglige feltet. I tillegg til bachelorutdanningene finnes det ulike masterutdanninger ved flere høyere utdanningsinstitusjoner. Det finnes 14 høyere utdanningsinstitusjoner som relateres til barnevernsfaglig arbeid. Disse tilbyr til sammen 33 masterprogrammer (Røsdal et al., 2017). Gjennom studieløpet er utdanningsinstitusjonene forpliktet til å forberede studentene på arbeidslivet som venter de. I løpet av de tre årene på grunnutdanningen skal de klargjøres for å kunne gjennomføre arbeids- og ansvarsoppgaver i det varierte terrenget som det barnevernsfagfeltet består av. I tillegg skal læringen skje på en forsvarlig måte. For at utdanningsinstitusjonene skal kunne realisere dette, kreves det god pedagogisk kompetanse, hvor de evner å fremme innsikt og forståelse i de ulike emnene. Innenfor dette området kritiseres barnevernet og utdanningene jevnlig. Det diskuteres stadig om manglende kompetanse og kompetansehevingstiltak. Det å legge til rette for et komplett, komplekst og heldekkende studieløp på bachelornivå betraktes dermed som en stor oppgave (NOU 2009: 8).

Gjennom utredningen «Utredning av kompetansehevingstiltak i barnevernet», kom det frem at barnevernsfaglige utdanninger har lav finansiering. Psykologer og lærere, som er noen av barnevernets tetteste samarbeidspartnere, prioriteres høyere. Utredningen viser at lav finansiering resulterer i undervisningsopplegg som foregår i større forelesninger. Denne type undervisning fører til mer teoretisk tilnærming til faget, hvor studentene ikke får nok mengdetrening med mindre gruppearbeid, kommer ikke tettere på kvalifiserte forelesere og får mulig mindre praktisk innsikt. De barnevernsfaglige utdanningstilbudene er i tillegg preget av stor variasjon. Variasjon gjør det uforutsigbart for fremtidige arbeidsgivere å vite hvilken kompetanse nyutdannede har, og hvilke behov de har som nyansatt. Sentrale fagområder som for eksempel vurdering av barnets beste, jus og forvaltning faller inn under variasjon blant utdanningstilbudene (Bufdir, 2019).

Det barnevernsfaglige arbeidet har tatt en større del i og er i dag et resultat av politiske valg- og retningslinjer, både når det omhandler hvordan og hva arbeidsfeltet innebærer og krav til utdanningene. Nødvendigheten for tverrfaglig og tverretattlig samarbeid har vokst fram gjennom sosialpolitiske reformer, hvor viktigheten av et godt forebyggende arbeid står sterkt. Sentrale faktorer for utdanningspolitikken i dag er at det stilles krav til samfunnsfaglig og etisk kunnskap for studentene og at de har kjennskap til arbeid med kvalitetssikring og internkontroll. De offentlige tjenestene tjener på at de ansatte besitter god faglig kompetanse og at kvaliteten er helhetlig, samt sammenhengende for barna og familiene man møter (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 17).

Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at det var 8500 ansatte i den kommunale barneverntjenesten i 2018. 4 av 5 hadde gjennomført bachelorgrad eller høyere grad. Flertallet var ferdigutdannede barnevernspedagoger eller sosionomer. I samme dokument viser tallene at 1 av 4 med mastergradsnivå slutter i stillingen sin (Beyrer & Hjemås, 2020).

Det ønskes i dag at flere tar videre utdanning etter endt bachelorgrad. Det blir, som tidligere nevnt, en viktig faktor å beholde de med høyere utdanning, samt utdanne flere. Mellom 2017-2018 sluttet om lag 25% av de med master som videreutdanning. Til sammenligning sluttet 15% av de med bachelorgrad i samme periode (Beyrer & Hjemås, 2020). Gjennom NOU 2000: 12, som omhandler barnevernet i Norge, ble det slått fast at grunnutdanningen i barnevernspedagogikk ikke kunne regnes som tilstrekkelig for å møte barnevernets krevende arbeidsfelt. Gjennom senere meldinger fra BLD ble det drøftet hvordan overgangen fra utdanning til arbeidsliv kunne bedres. Forslag som turnusordninger, sertifisering og autorisasjon ble nevnt som forslag (NOU 2000: 12). Satsingen på veiledning gjennom det første arbeidsåret for nyansatte i de kommunale barneverntjenestene er et forsøk på å skape en mer realistisk og overkommelig overgang (Lauritzen et al., 2016).

## **2.3 Historisk innblikk i sosialfaglig utdanning**

Et økende engasjement for barn og unges dannelse og sosialisering fant sted i overgangen til 1900-tallet. Det var på denne tiden tanken om et barnevern begynte å vokse frem (Marthinsen & Lichtwarck, 2013, s. 14). Lengre tilbake i tid finner vi at institusjoner for foreldreløse barn og skolehjem ble opprettet allerede på 1600- og 1700-tallet. På 1800-tallet kom oppdrags- og redningsanstaltene. Det som ble betraktet som barnevern var ulike institusjonsopphold, fosterhjem og legdsystem. Det barnevernsfaglige arbeidet i Norge går altså langt tilbake i tid (NOU 2009: 8).

Det stilles ofte spørsmål til hvor langt tilbake i tid røttene til sosialarbeiderne ligger. Søket etter røttene og utdanningenes utspring har vært en del av identitets- og legitimitetsprosessen for dagens profesjoner. De som tidligere ble kalt sosialarbeidere under en og samme betegnelse er i dag sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere. Sosialarbeidernes yrkesgrupper delte seg og vokste fram i etterkrigstidens Norge. De kategoriseres i dag som velferdsstatens profesjoner og utfører arbeid med barn og unge, samt voksne med ulike utfordringer og behov for hjelp. Behovet for sosialarbeiderne rettes mot det gamle samfunnets hjelpetrequende og fattige familier. Med tiden vokste tilliten til vitenskapen og behandlingstilbudene. Utspringet til dagens sosialfaglige profesjoner er et resultat av det ikke var nok med

en hjelpende hånd og et varmt hjerte, det ble behov for mer kunnskap og spesifiserte utdanninger (Midtsundstad & Markussen, 1993).

Tilbake til 1920 finner vi oppstarten på den norske sosialarbeiderutdanningen. Norske Kvinners Nasjonalråd opprettet, «Sociale Kurser for Kvinder», for kvinner som ville arbeide med sosialfaglig arbeid. Til å begynne med var kursene halvårige, men ble etter hvert utvidet til ett år. De besto blant annet av fag som historie, norsk og samfunnsfag. De fikk opplæring i psykologi, sosiallovgivning, praktisk undervisning i sykepleie, matstell, søm og barnelek. Erfaring med og gjennomføring av praksis var viktig. Praksisplassene besto for det meste av institusjonsarbeid og mange fikk arbeid etter endt utdanning. Barnevernsakademiet og lignende private utdanninger for arbeid i barnehager, barnehjem og barnevernsinstitusjoner ble opprettet i 1935. Det som ble den viktigste utdanningen var den offentlige utdanningen av sosialarbeiderne. Norges kommunal- og sosialskole (NKSS) ble etablert i 1950 og besto av to ulike utdanningslinjer. Den ene var sosiallinje og den andre for kommunal forvaltning. Det utviklet seg flere kurs som man fikk tilbud om gjennom utdanningen. Et av kursene, «Statens Barnevernkurs», var et ettårig kurs for barnevernsinstitusjoners styrere. Inspirasjon og studier fra amerikansk sosialfaglig tankegang ga Norge viktige ideer om videreutviklingen av den sosialfaglige utdanningen og tanker om profesjonalisering. «Norges Sosialarbeiderforbund» (NOSO) ble opprettet på 1950-tallet og i 1966 ble sosionom anerkjent som yrkestittel, hvor forbundet også endret navn til «Norsk sosionomforbund» (Slagstad & Messel, 2014, s. 528-530).

Barnevernspedagogene fikk sitt inntog til utdanning gjennom videreutvikling av de ettårige kursene for styrerne. Det kommunale barnevernet ble samlet under en nemd da den nye barnevernloven ble vedtatt i 1953. Institusjonsarbeidet ble trappet opp og det ble stilt krav til hvilken standard en institusjon skulle inneha. Det ble foreslått utarbeidelse av en sosialpedagogisk grunnutdanning for de som arbeidet i daghjem, barnehager og i det kommunale barnevernet. Forslaget ble ikke realisert da barnehagene og daghjemmene forsvant inn i småbarnspedagogenes domene. Grunnutdanning for institusjonsarbeidere ble derimot realisert da de fikk muligheten til å ta kurset som tidligere var tiltenkt styrerne. Kurset gikk fra å være ettårig til toårig og utviklet seg faglig med inspirasjon mot pedagogikken og psykologien. Søkelyset på den toårige utdanningen var rettet mot personlig utvikling, aktivitetsfag og kunnskap om barnas oppvekst og utvikling. Institusjonsutdanningen var nå på linje med de andre utdanningene på NKSS. Studentene som fullførte kursene fikk arbeid både i barne- og ungdomshjem, på spesialskolene og i barne- og ungdomspsykiatrien som miljøarbeidere. De som gjennomførte grunnutdanningen satt igjen med tittelen som barnevernspedagog. Barnevernspedagogens Landsforening (BVPL) ble etablert i 1968 på samme tid som barnevernspedagogstittelen ble godkjent (Slagstad & Messel, 2014, s. 532-533).

## **2.4 Hvem er barnevernspedagogene?**

En barnevernspedagog er en som besitter treårig høyere utdanning. Arbeidsfeltet deres er ofte variert og omfattende. Utdanningens formål er: «Å kvalifisere reflekterte yrkesutøvere som er kompetente for omsorgs-, oppdrags-, behandlende og forebyggende arbeid» (NOU 2009: 8). Arbeidet til en barnevernspedagog innebærer et spesielt samfunnsansvar, men også et spesielt

ansvar for livene man møter på. Arbeidet krever kunnskap om og forståelse for barns sårbarhet og hva som kan være mulige hjelpetiltak rettet mot barnets beste. De viktigste samarbeidspartnere til barnevernspedagogene er, som tidligere nevnt innledningsvis, foreldrene. Det er viktig å konkretisere at barna også er viktige samarbeidspartnere. Forståelse, tillit og gjensidig respekt betraktes som viktige faktorer for det nødvendige samarbeidet. Arbeid med barn og unge står i sentrum av alt barnevernsfaglig arbeid og kunnskap om barneperspektiv regnes dermed som en viktig del av kompetansen (Studsrod et al., 2019, s. 25-26).

Barnevernspedagogene må tåle å stå i mange vanskelige situasjoner, ofte over lengre perioder. Arbeidshverdagen til en saksbehandler i barneverntjenesten eller til en miljøterapeut i barnevernsinstitusjoner består av travle dager og av en rekke valg og beslutninger. I tillegg til dette legges arbeidsmengde og et visst tidspress til (van der Weele & Karlsen, 2021, s. 16-18).

#### **2.4.1 Samfunnsoppdraget**

Barnevernets ansvarsområde deles inn etter ulike forvaltningsnivå. Det statlige barnevernet og det overordnede ansvaret ligger hos BLD. Departementet besitter blant annet forvaltningsansvaret for Barnevernloven, videreutvikling av barnevernspolitikken og hvordan barnevernet skal drives. Under forvaltningsreformen i 2004 ble Bufdir opprettet. Direktoratet har ansvaret for utvikling av det barnevernsfaglige fagområdet og driver med forsknings- og utviklingsarbeid. De er fagdirektoratet for barn og ungdom, familievern, barnevern, adopsjon, likestilling, arbeid mot vold og overgrep i nære relasjoner og ikke-diskriminering (Bunkholdt & Kvaran, 2018, s. 20). Forvaltningsnivået under Bufdir er barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat) som består av fem regionale etater som har ansvaret for å forvalte og drive det statlige barnevernet. De har også hovedansvaret for etablering og drift av barnevernsinstitusjoner, i tillegg til rekruttering, opplæring og veiledning av fosterhjem (Bunkholdt & Kvaran, 2018, 20-21).

Helse- og sosialpolitikken har vært preget av reformer og lovendringer de siste tiårene. Det har blitt tydeligere ansvarsfordeling mellom de ulike forvaltningsnivåene og kommunene får stadig et større ansvar. Behovet for tverrfaglighet og et godt samarbeid mellom fagområder har aldri vært viktigere. Ansvarsområdene til helse- og sosialfaglige arbeidstakere ligger innenfor både det offentlige og det private hjelpeapparatet. Barnevernets samfunnsoppdrag og formål tiltres gjennom Barnevernloven. Lovens formål er:

Å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid. Loven skal bidra til at barn og unge møtes med trygghet, kjærlighet og forståelse og at alle barn og unge får gode og trygge oppvekstvilkår (Barnevernloven, 1992, § 1-1).

Organiseringen av barnevernet består av en rekke hjelpeinstanser. Helsepsykiatere, spesialtjenester, barnehage, skole og politi er sentrale samarbeidspartnere. Hovedansvaret ligger hos de kommunale barneverntjenestene. Deres viktigste rolle er samarbeid med barn og familier og forsøke å komme frem til gode løsninger. Barnevernets arbeid består både av faglige og moralske dilemmaer. Arbeidet baseres

i tillegg en del på skjønn. Det vil si at det vil variere fra person til person hvordan arbeidet utføres. Barnevernsfaglig arbeid kommer aldri fram til to streker under svaret, da det alltid vil finnes en annen mulig løsning. Det kommer an på hvilket perspektiv som tillegges familiesakene og undersøkelsene. På bakgrunn av dette består barnevernets arbeid ofte av delte meninger og mottar en del kritikk, som det ble tidligere nevnt i innledningen (Solstad et al., 2014, s. 29). Barnevernets kritikk rettes ofte mot alvorlighetsgraden og det komplekse i beslutningsarbeidet. De kommunale barneverntjenestene kritiseres både for iverksatte undersøkelser og tiltak, samt manglende undersøkelser og tiltak. Samtidig som kritikken i perioder hagler mot tjenestene er de avhengig av legitimitet og tillit for å kunne imøtekomme samfunnsoppdraget på en god nok måte. Tjenestene mottar og står også i internasjonal kritikk. Sakene i Den europeiske menneskerettsdomstolen (EMD) og kritikken rettet mot disse er nylige eksempler som kan bidra til en svekkelse av barnevernets legitimitet (Prop. 133 L, 2020-2021). Barn og unge som utsettes for omsorgssvikt omtales som en av samfunnets mest sårbare grupper. Cirka 50 000 barn og unge mottar hjelp gjennom ulike tiltak fra barnevernet. Flere tar også kontakt med tjenestene selv og søker hjelp. Dette gjelder både foreldrene selv, samt barnehager og skoler som melder mer i fra enn tidligere. Til tross for mye kritikk har altså barnevernet opparbeidet seg mer tillit (Bufdir, 2019).

#### **2.4.2 Ansvarsområdet til kommunale barneverntjenester og saksbehandlere**

Det kommunale barnevernet, barneverntjenesten, sitt ansvarsområde innebærer å sikre at barn og unge får trygge og gode oppvekstvilkår, hvor de og deres familier mottar nødvendig hjelp og omsorg til rett tid (Barnevernloven, 1992, § 3-1).

Barnevernsfaglig arbeid har alltid bestått av et høyt ambisjonsnivå, hvor det ikke har vært mangel på krevende oppgaver. Tjenestene arbeider, som tidligere nevnt, i et felt der det stilles krav til variert kompetanse. Det stilles blant annet krav til initiativ, kreativitet og innsikt for å gi hjelp til barn og unge som trenger det.

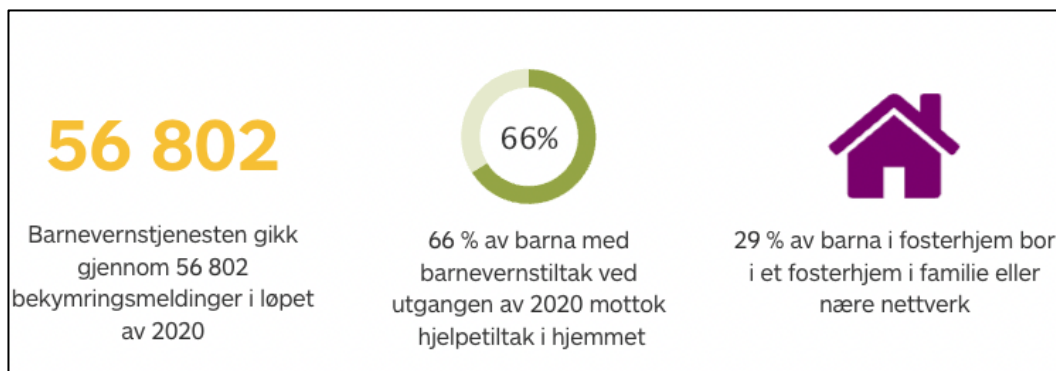
Arbeidshverdagen består av å være forberedt på å gå inn i situasjoner og konfliktområder som er uforutsigbare. Det stilles krav til rett hjelp til rett tid, hvor avdekking av omsorgssvikt og relasjonsproblemer skal skje så tidlig som mulig. Dette for å iverksette passende tiltak som skal vurderes ut ifra hver familie og deres situasjon (NOU 2009: 8).

Tjenestene har ansvaret for at barn og unges interesser ivaretas av de offentlige organene. Gjennom de siste årene har det vært jevn økning i antall bekymringsmeldinger årlig. Det kommunale barnevernet gir hjelp og støtte til omtrentlig 40 000 barn og unge årlig. Over 80% av disse mottar frivillige hjelpetiltak, mens et mindretall får hjelpetiltak ved plasseringen i fosterhjem, i institusjoner, beredskapshjem eller krisesenter for foreldre og barn (NOU 2009: 8). «Det barnevernsfaglige skjønnet og verdien av kollegiale drøftinger», vektlegger at det å ta avgjørelser i barnevernssaker i bunn og grunn handler om å foreta vurderinger i et beslutningslandskap som er normativt, kunnskapsmessig og menneskelig kompleks. Alle familiesakene en saksbehandler tildeles er ulike og unike. Et fellestrekk mellom ulike familier eksisterer, men de er aldri helt like (Jørgensen & Heggen, 2020).

Barnevernloven bestemmer krav som er gjeldende for dagens personell. Kravene består av at de skal gjennomgå og vurdere bekymringsmeldinger, gjennomføre undersøkelser av barnets omsorgssituasjon, treffe vedtak om hjelpetiltak, forberede saker for behandling i fylkesnemnda eller iverksette og følge opp tiltak (Barnevernloven, 1992, § 2-1 a). Saksbehandlere er pliktig til å gripe inn og foreta undersøkelser dersom barn og unge lever under slike forhold:

- Barnet på grunn av forholdene i hjemmet eller av andre grunner har et særlig behov for et hjelpetiltak.
- Det er alvorlige mangler ved den daglige omsorgen som barnet får, eller alvorlige mangler ved den personlige kontakt og trygghet som det trenger etter sin alder og utvikling.
- Foreldrene ikke sørger for at et sykt, eller funksjonshemmet eller spesielt hjelpetrengende barn får dekket sitt særlig behov for behandling og opplæring.
- Barnet blir mishandlet eller utsatt for andre alvorlige overgrep i hjemmet.
- Det er overveiende sannsynlighet for at barnets helse eller utvikling kan bli alvorlig skadd fordi foreldrene er ute av stand til å ta tilstrekkelig ansvar for barnet.
- Barnet har alvorlige atferdsvansker som for eksempel viser seg i vedvarende eller gjentatt kriminalitet eller i vedvarende misbruk av rusmidler eller på annen måte (Bufdir, 2015).

Det meldes, som tidligere nevnt, stadig mer inn til barnevernet. Barnevernet betraktes som en sosial investering hvor det i dag er et sterkere søkelys på barn og barndom. Barn og unge besitter sterkere rettighetsposisjon enn noen gang tidligere. Rettighetene har blitt styrket i moderne tid, både i samfunnet og i familiene (Christiansen & Kojan, 2016, s. 71). Statistikk fra 2020 viser hvor mange bekymringsmeldinger barneverntjenesten gjennomgikk dette året. Oversikten nedenfor viser også hvor mange barn som mottok ulike hjelpetiltak i hjemmet og hvor mange som bodde i fosterhjem innenfor familien eller andre nære nettverk.



Figur 2-2. Oppsummert status for tall i barnevernet (Bufdir, 2015).

Barneverntjenestene har ansvaret for gjennomgang av bekymringsmeldingene som sendes inn. Ved mottak av meldinger har de begrenset med tid på å bestemme om meldingene skal videre til undersøkelse eller om de skal henlegges. Ansvarsområdet deres består av en bestemt stegvis prosess. Saksbehandlere i barneverntjenestene skal gi barnevernsfaglige råd og veiledning, barn og unges behov skal kartlegges, tiltak skal iverksettes og de har ansvaret for kontinuerlig oppfølging av dette. Dokumentering skal skje fortløpende så lenge barn og familier er innenfor barnevernets system. Barn og unges medvirkning står sterkt, i tillegg til at ivaretagelse av familienes rettssikkerhet vektlegges. Juridiske retningslinjer og lovkrav skal alltid overholdes og jobbes med, sett i lys av Barnevernloven (Bufdir, 2015).

### **2.4.3 Ansvarsområdet til barnevernsinstitusjonene og miljøterapeutene**

Tilbake i tid var grunntanken at barnevernets institusjoner skulle bedrive omsorg og pedagogisk arbeid. Behandling var ikke en del av deres ansvar. Dette var tilrettelagt spesifikke barne- og ungdomspsykiatriske institusjoner. Barnevernsinstitusjonene skulle innrettes mest mulig mot det vanlige hjem (Marthinsen & Lichtwarck, 2013, s. 14). Dagens Barnevernlov gir retningslinjer til institusjonene om å gi både forsvarlig omsorg og behandling, hvor barn og unges trivsel, utvikling, velferd og rettssikkerhet skal ivaretas (Barnevernloven, 1992, § 5-1).

Barnevernsinstitusjonenes primære ansvar og oppgave er at de skal bidra til at barn og unge, som av ulike grunner ikke bor hjemme, får et stabilt og trygt omsorgstilbud utenfor hjemmet. Målet med en institusjonsplassering skal alltid være å jobbe mot hjemflytting eller plassering i fosterhjem. Det skal også jobbes mot at ungdommer skal kunne flytte for seg selv dersom de nærmer seg myndighetsalder. Barn og unges institusjonsopphold skal altså være innenfor et begrenset tidsperspektiv. Institusjonene i Norge er forholdsvis små, og vi har ulike institusjoner og ulike sentre for barn og unge og deres familier. Barnevernsinstitusjonene består av blant annet akutt- og utredningsinstitusjoner, omsorgsinstitusjoner og atferdsinstitusjoner med lav og høy risiko (Ot.prp. nr. 9, 2002-2003).

Det stilles krav til bemanning og kompetanse innenfor de barnevernsfaglige institusjonene, hvor de til enhver tid skal ha forsvarlig bemanning og kompetanse. Institusjonene skal driftes på en faglig forsvarlig måte, og personalgruppen skal bestå av tilstrekkelig bredde og kompetanse til de ulike institusjonenes målgruppe og målsetting. Relevant bachelorutdanning stilles som minimumskrav både for faste og midlertidige ansatte. Dette ble innført fra 1. januar 2022. Institusjonene skal også sørge for at de ansatte gjennomgår nødvendig opplæring og veiledning. Dette skal tilbys etter behov. Fra 1. januar 2031 vil det stilles nye krav til institusjonsledere og deres stedfortredere. Krav om mastergrad eller annen utdanning på samme nivå innføres dette året (Barnevernloven, 1992, § 5-11).

Miljøterapeutisk arbeid forstås todelt. En miljødel og en terapidel. Miljødelen omhandler å legge til rette for, mens terapidelen omhandler utvikling og veien til forandring. En miljøterapeuts primære oppgave er å legge til rette for og skape muligheter for barn og unges utvikling. Ansvarsområdet rettes mot tillit, relasjonskompetanse og trygghet. En ungdom på en barnevernsinstitusjon beskrev en troverdig voksen slik: «Det er en voksen som ikke lover mer enn han kan holde, men som holder det han lover» (Larsen, 2015, s. 43). Hva som karakteriserer en god miljøterapeut, vil variere fra person til person. Erik Larsen (2015, s. 122) vektlegger en god miljøterapeut som en person med «glimt i øyet», en som besitter gode kommunikasjonsegenskaper, som kan observere, analysere og planlegge. Videre tilføyes det at man som miljøterapeut bør være nysgjerrig, tålmodig, en som inngår kompromisser, men som også bruker autoritet ved behov og som er fleksibel uten å være ettergivende.

God og trygg omsorg skal utøves med et målrettet miljøterapeutisk arbeid. Det stilles krav til dokumentasjon og rapportering. Utlysninger og stillingsannonser som etterlyser miljøterapeuter ønsker gjerne å få tak i personer med relevant utdanning, gjerne videreutdannede, som har et avklart forhold til egen livshistorie. De ønsker søkere som er rolige, trygge, stabile og tydelig i voksenrollen.



## 2.5 Fremtidens kompetansekrav

Med kjennskap til de høye frafallstallene, spesielt blant nyansatte og nyutdannede barnevernspedagoger, og belastningene de møter i overgangen til arbeidslivet, iverksatte den rødgrønne regjeringen i 2011 en satsing for å styrke tjenestene. Satsingen omtales som «Barnevernsløftet». Det kommunale barnevernet mottar nå det største løftet på over tjue år. Barnevernsløftet består av barnevernets organisering, vurderinger av nye reformer og hvilke prinsipper barnevernet i dag bygges på. Løftet deles inn i tre deler (Regjeringen, 2011):

- Ressursløftet
- Ny organisering
- Ny prioritering

Barnevernsløftet er regjeringens satsing på utviklingen av den kommunale barneverntjenesten. Løftet innebar nye tjenester og organisering. Kompetanseheving står sentralt. En viktig del av dette var forslaget om veiledning og innføring av et veiledet førsteår for nyansatte og nyutdannede. Innføringen av dette baseres i stor grad på å imøtekomme nyutdannede på en så god måte som mulig. Tidligere forskning, som tidligere nevnt, viser at overgangen fra utdanning til arbeidslivet ofte er en stor utfordring (Lauritzen & Aas, 2015). Det vektlegges at barnevernets viktigste ressurs er kunnskapen de besitter og motivasjon til arbeidet. Feil og mangler innenfor dette fagfeltet kan få fatale følger, som er uopprettelige for de det gjelder og går utover. Som det tidligere har blitt nevnt i kapittel 1 og 2, utsettes fagfeltet stadig for kritikk. Selv om det utøves mye barnevernsfaglig arbeid som er bra, tyder rapporter og tilsyn på at både kommunene og det statlige barnevernet står overfor utfordringer, hvor arbeidet ikke tildeles god nok kvalitet og hjelp til de som trenger det. Kompetansesvikten skjer innenfor flere deler av arbeidet. Barnevernsfaglige vurderinger, begrunnelser og manglende analyser er eksempler på dette. Tidligere forskning viser også til at barnevernansatte i kommunale barneverntjenester i enkelte tilfeller sliter med identifisering av omsorgssvikt og konsekvensvurdering for den enkelte familie. Så mange som 21% av de ansatte opplever dette (Prop. 133 L, 2020-2021). For å bedre manglene, og for å styrke den fremtidige kompetansen, rettes fokuset mot utdanningene og deres krav, mot den nye Barnevernloven og mot nye kompetansekrav for det kommunale barnevernet, samt barnevernsinstitusjonene.

Det ble nevnt innledningsvis at det ble lagt fram en kompetansestrategi i 2017 for det kommunale barnevernet. Denne strategien inngår som en del av barnevernsreformen, hvor kommunene tildeles mer ansvar og rustes gradvis opp til dette. Barnevernsreformen, med endringer i Barnevernloven (Prop. 133 L, 2020-2021), er forankret i Prop. 73 L (2016-2017). Målet med reformen er å få økt vekt på forebygging og tidlig innsats overfor utsatte barn og familier. Mer kommunalt ansvar skal bidra til forebygging, hvor tidlig innsats får økt oppmerksomhet i det kommunale arbeidet (Prop. 73 L, 2016-2017). Kompetansestrategien innebærer nasjonale retningslinjer for bachelorutdanningene.

Bachelorutdanningene utgjør minstestandard for kompetanse i barnevernsrettet arbeid. Det vektlegges i tillegg at det innføres kompetansekrav i det kommunale barnevernet. Det foreslås innføring av krav til relevant mastergrad, for blant annet ansatte i det kommunale barnevernet med spesifikke oppgaver med utredninger og

vedtaksmyndighet, samt for institusjonsledere i barnevernsinstitusjonene. Kravet om nok kompetanse kan godkjennes med videreutdanning eller med fire års arbeidserfaring dersom man allerede er ansatt (Prop. 133 L, 2020-2021).

De overnevnte kravene begrunnes i hovedsak med at tydeligere krav og høyere krav til kompetanse gir ansatte bedre muligheter for å kunne stå i og løse arbeidsoppgavene som kreves. Dette i tillegg til at alvorlighetsgraden og kompleksiteten med arbeidet styrkes (Prop. 133 L, 2020-2021).

## 3. Metode

### 3.1 Innledning metode

Kapittelet presenterer oppgavens metodiske tilnærming. Forforståelse og kjennskap til temaet belyses innledningsvis i denne delen av oppgaven. Oppgavens vitenskapelige ståsted følger deretter. Valg og beslutninger i forskningsprosessen presenteres også.

Forskningsetiske retningslinjer og søknadsprosessen til NSD forklares kort. Det kvalitative forskningsintervju gjennomgås stegvis med fokus på intervju- og intervjusetting, utvalg- og rekrutteringsprosess, forskerrolle, samt transkripsjon. Analyseprosessen forklares grundig og presenterer datamaterialets utarbeidelse av kategorier og hovedkategorier. Oppgavens gyldighet og pålitelighet vurderes før kapittelet avsluttes med metodens styrker og svakheter.

### 3.2 Forforståelse

Forforståelse av oppgavens tema kan gi større innsikt i og forståelse av oppgavens valg og retning. Jeg påbegynte ikke forskningsprosjektet med blanke ark. Jeg, som alle andre med forskningsprosjekt, startet med tanker og refleksjoner om temaet. Man har alltid en eller annen forutinntatthet, innsikt i, forståelse av, kjennskap til eller kunnskap om det man skal utforske. Alle tanker og ideer jeg tok med meg inn i prosessen til masteroppgaven har hatt en innvirkning på forskningsprosessen. Dette er det viktig å være bevisst på.

Mitt perspektiv på oppgaven er at det er et interessant tema og vekker nysgjerrighet i meg. Det er, som tidligere nevnt, et spennende tema jeg ønsker å vite mer om. Gudrun Brottveit (2018, s. 16) vektlegger at: «kunnskap bygger på tidligere kunnskap og at den utvikler seg med økt lærdom». Jo mer vi lærer, jo mer kunnskap får vi. Som jeg nevnte i innledningen, er jeg selv nyutdannet barnevernspedagog. Jeg har ikke møtt arbeidslivet med fast jobb enda, men har derimot fått innsikt gjennom praksis og tilkallingsjobber. Overgangen fra utdanning til mitt påbegynte arbeidsliv, erfarer jeg som trygg. Jeg har fått prøve meg fram i barneverntjeneste gjennom praksis og har tilegnet meg noe erfaring fra arbeid i barnevernsinstitusjon. Jeg begynte nylig å arbeide i en barnevernsinstitusjon og sitter igjen med opplevelse av støtte, samt trygghet i overgangen. Erfaringene jeg foreløpig har fått var ikke det jeg hadde sett for meg da jeg satt på skolebenken. Gjennom bachelorstudiet ble vi fortalt at vi kom til å bli kastet ut i arbeidslivet med begge armer og ben. Det var altså dette jeg så for meg og var forberedt på.

Jeg har, på bakgrunn av ovennevnte informasjon, med meg egne erfaringer og opplevelser knyttet mot det å være nyutdannet inn i forskningsprosessen. Det vil si at min kunnskap og nærhet til det barnevernsfaglige fagfeltet, til utdanningen og til arbeidslivet, gjør at oppgaven ikke blir fullstendig objektiv. Personlige erfaringer kan farge oppgaven og sluttresultatet, og nettopp derfor er forforståelsen og innsikt i den viktig. Tanker og refleksjoner jeg har gjort meg opp på forhånd er at det barnevernsfaglige fagfeltet er varierende. Jeg har tanker om at man kan være heldig og uheldig i overgangen til arbeidslivet. Man kan være heldig med opplæring, veiledning, ledelse og kollegaer, og man kan være uheldig. Et annet perspektiv eller forståelse jeg tar med meg inn i prosessen er refleksjoner rundt at fagfeltet er

personavhengig og at det er komplekst. Noen er kanskje klare for arbeidslivet etter tre år med utdanning, mens andre ikke er det. Tankene om at fagfeltet er komplekst rettes mot at det ikke er en fasit på det man gjør. Det barnevernsfaglige fagfeltet består av ulike situasjoner, valg og beslutninger som ikke gir to streker under svaret. Man kan alltid gjøre noe annerledes i arbeidet med barn, foreldre og deres familier. Det kommer bare an på hvem som får tildelt familiene og hvem familiene er.

De ovennevnte tankene og refleksjonene utgir *mitt* perspektiv på oppgaven. Det er, som tidligere nevnt, viktig å være bevisst egen for forståelse og være klar over at man alltid tenker i perspektiv. Dette er noe vi gjør hele tiden, da det faktisk ikke er mulig å innta et ikke-ståsted. For å få mer innsikt i og for å få flere perspektiv på fenomenet jeg ønsker å vite mer om, må jeg komme i kontakt med andre med relevante erfaringer og opplevelser. Et fenomen kan alltid forstås ut ifra ulike perspektiv, da det eksisterer flere sanne oppfatninger om samme fenomen. Det kommer bare an på hvem man spør, hva man spør etter og hvordan man spør.

Jeg er nysgjerrig på hvordan overgangen har vært for andre og hvordan det har vært å benytte kunnskapen som ny i dette vide fagfeltet. Nysgjerrigheten blir om ikke enda større når temaet er såpass dagsaktuelt og omdiskutert som det er i samfunnet i dag.

### **3.3 Forskningsetiske retningslinjer og NSD**

I følge NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteene) skal all forskning organiseres og utøves forsvarlig. Forskningsetikk er et verktøy for å sikre dette. De som har ansvaret for ivaretagelse av forskningsetikk, er forskere og forskningsinstitusjoner. De forskningsetiske retningslinjene bidrar til utvikling av forskningsetikk. Dette innebærer skjønn og refleksjon, avklaring av etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet. Valg og beslutninger i forskningsarbeidet bør redegjøres på en grundig måte (NESH, 2021).

God forskningsetikk innebærer hensyn til involverte deltakere. Det er viktig å ivareta deltakeres anonymitet og gi informasjon om lagring og deling av forskningsmateriale. Taushetsplikt, samtykke til deltakelse og god forskningsformidling havner også under de forskningsetiske retningslinjene. Vurdering for skade og belastning skal vurderes dersom deltakerne skal snakke om et krevende eller vanskelig tema (NESH, 2021).

Gjennom forskningsprosjektet ble informantene anonymisert. Intervjuene ble lagret med fiktive navn og dialekt ble skrevet om til bokmål. Det ble ikke transkribert i tilfeller hvor informantene delte informasjon om bosted, arbeidsplass eller refererte til personer ved navn. De mottok nødvendig informasjon gjennom informasjonsskriv og samtykkeerklæringsskjema før intervjuene ble gjennomført. De nyutdannede ble også minnet på rettighetene deres og muligheten til å trekke seg etter endt intervju.

Før jeg begynte med forskningsprosjektet ble det sendt søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata). NSD tilrettelegger, formidler og arkiverer data til forskningsmiljø i Norge og internasjonalt. De sørger for at informasjonen jeg ønsker å innhente fra informantene bearbejdes, lagres og deles trygt, samt på en lovlig måte. Disse faktorene er avgjørende for å få lov til å holde på med forskning (Hansen, 2022). Søknaden inneholder konkret prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv, intervjuguide

og samtykkeerklæring. Dersom det foretas endringer underveis i forskningsprosessen er man pliktig til å endre søknaden og sende på nytt.

Masterprosjektet ble godkjent gjennom den første søknaden. Etter hvert som jeg kom ordentlig i gang med prosjektets skjelett og rekrutteringsprosessen, bestemte jeg meg for å endre en del av utvalgskriteriet mitt. Jeg endret kriteriet fra 1-2 års arbeidserfaring til 0-2 års arbeidserfaring. Dette ble gjort fordi jeg ikke ville utelukke helt ferske nyutdannede informanter med 0-1 års erfaring.

Godkjennelse av søknaden til NSD ligger som vedlegg sammen med informasjonsskriv, samtykkeerklærings skjema og intervjuguide.

### **3.4 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming**

Som det ble nevnt i innledningskapittelet rettes forskningsprosjektets vitenskapelige ståsted mot fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Dette er fordi jeg søker ett bestemt fenomen som jeg skal forsøke å tolke og forstå.

Den fenomenologiske tilnærmingen til oppgaven retter seg mot det subjektive og erfares fra et jeg-perspektiv fra informantene. Fenomenologien er opptatt av det som ikke kan måles. En sentral faktor innenfor denne tilnærmingen er å forsøke å legge ifra seg egen forforståelse. Man skal være opptatt av førstepersonens beskjefteigelse og være klar over at ett og samme fenomen oppleves individuelt ut ifra den enkeltes forståelse, erfaring og bakgrunn (Brottveit, 2018, s. 46). Med andre ord vil det si at jeg, som forsker, måtte legge ifra meg egen forforståelse av temaet før jeg intervjuet informantene. Jeg skulle sette søkelys på å få tak i *deres* individuelle erfaring og samtidig være klar over at jeg kom til å få innsikt i et nytt perspektiv for hver person som ble intervjuet.

Fenomenologien består av ulike komponenter. Begrep som er kjente innenfor dette perspektivet er *levd erfaring*, *livsverden* og *væren-i-verden*. Livsverden er den verden vi lever gjennom erfaringer. Min livsverden er den verden jeg lever gjennom mine interaksjoner med materie, rom og de andre som er rundt meg. En annen viktig del av fenomenologien er narrativer. Vi lever i en verden som fortellere hvor vi har muligheten til å kommunisere og dele opplevelser med hverandre (Jenssen et al., 2020, s. 103-111). Gjennom forskningsprosjektet benyttet jeg meg av en fenomenologisk tilnærming til informantenes levde erfaringer og hva som har hatt størst betydning for dem. Deres fortelling, altså deres narrativ, tildeles mye plass da de fikk fortelle fritt om sine erfaringer.

Den hermeneutiske tilnærmingen er at jeg forsøker å fortolke og forstå informasjonen jeg mottar fra de nyutdannede barnevernspedagogene. Hermeneutikken har vært viktig for utviklingen av kvalitative fortolkningsmetoder og anvendes mye i helse- og sosialfaglige undersøkelser. Det hermeneutiske perspektivet har jevnlig utviklet seg gjennom historien. Kjente personer som har vært delaktig i utviklingen av denne vitenskapstradisjonen er blant annet de tyske filosofene Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976), Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og Jürgen Habermas (1929-). Hermeneutikkens metodologiske basis handler i stor grad om å arbeide og innhente meningsfulle materialer. Mitt materiale er informantenes personlige erfaringer og opplevelser.

Målet med innhenting er å studere meningen bak og gjøre de sosiale fenomenene begripelige. Når noe skal tolkes og forstås er det viktig å være bevisst at egne forventninger kan legge føringer for hvordan vi klarer å tolke og forstå omgivelsene. Prosessen med å tolke og forstå er noe vi gjør hele tiden uten at vi er klar over det. En hermeneutisk tilnærming til et fenomen kjennetegnes av en fortolkningsprosess bestående av tre stadier som står i et gjensidig forhold til hverandre. Stadiene i fortolkningsprosessen er forståelse, utlegning (tolkning) og anvendelse (Jenssen et al., 2020, s. 162-167).

Opgavens fenomenologiske-hermeneutiske tilnærming vises gjennomgående i kapitlene som følger. Den vises gjennom datainnsamlingen hvor jeg viser hvordan jeg har tolket informantenes beskrivelser. Tilnærmingen vises gjennom analysedelen hvor jeg har utarbeidet kategorier og hovedkategorier fra datamaterialet, samt at den vises gjennom presentasjonen av funnene.

### **3.5 Kvalitativ forskningsmetode**

Metoden forteller hvordan man bør gå fram for å få tak i eller etterprøve kunnskap. Sosiolog Vilhelm Aubert formulerer begrepet slik: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Dalland, 2018, s. 51).

Både kvantitative og kvalitative metoder bidrar til økende og bedre forståelse innenfor det vi ønsker å forske på. Vi har muligheten til å tilegne oss bedre forståelse av samfunnet vi lever i og hvordan vi handler og samhandler med hverandre, bare med forskjellige fremgangsmåter. Hva som kjennetegner kvalitativ metode, varierer. Kjennetegn er blant annet dybde, følsomhet til forskningen, særegenhet, nærhet til feltet, helhet og forståelse, fleksibilitet og et jeg-du-forhold (Dalland, 2018, s. 52-53). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder diskuteres og sammenlignes kontinuerlig i forskningsfeltet. Argumentene for de to hovedtilnærmingene er at: «kvalitative metoder framhever innsikt mens de kvantitative framhever oversikt, eller at kvalitativ forskning søker forståelse, mens kvantitativ søker forklaring» (Tjora, 2020, s. 28). Kvantitative data gir data i form av målbare enheter, mens kvalitative data fanger opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste på samme måte (Silverman, 2017, s. 7-9).

Redskapet i et forskningsprosjekt er metoden. Den hjelper oss til å samle inn det vi trenger (Dalland, 2018, s. 52). Med bakgrunn i forskningsprosjektets valgte tema og problemstilling ble det tidlig bestemt at innhenting av informasjon skulle skje gjennom intervju. Som tidligere nevnt var det ønskelig å komme i kontakt med informanter med relevant og fersk erfaring, rettet mot det å være nyutdannet innenfor det barnevernsfaglige fagfeltet. Intervju som innsamlingsmetode begrunnes med at det er innsamlingsmetoden som egner seg best for å belyse forskningsprosjektets problemstilling. Med kvalitativt design, med intervju som metode, var det mulig å komme tett på kunnskap om temaet.

Kvalitative forskningsmetoder kjennetegnes også av at forsker ofte er tett på de man forsker på. Dette skjer gjennom ulike typer intervju eller observasjonsstudier. Hovedformålet med forskningsprosjektet er, som tidligere nevnt, å komme i posisjon

til å få de utvalgte informantenes erfaringer og opplevelser forklart på et detaljrikt nivå. Innenfor kvalitativ forskning er intervju den mest brukte datagenereringsmetoden. Aksel Tjora (2020, s. 114) viser til en generell hovedregel ved bruk av intervju: «Man bruker intervju der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer. Vi er med andre ord ute etter livsverdenen til informantene, eller verden sett fra informantenes ståsted». Det å benytte intervju som datagenereringsmetode innebærer at forskeren klarer å skape en situasjon hvor informantene kan snakke fritt om et eller flere bestemte tema. Omgivelsene og det å ha god nok tid i intervjuene er viktig for den frie fortellingen. Det er tross alt informantene som besitter kunnskapen og erfaringen man er ute etter (Ringdal, 2020, s. 243-246).

### **3.6 Innhenting av informasjon**

Formålet med forskningsprosjektet er, som tidligere nevnt, å få innsikt og kunnskap om nyutdannede barnevernspedagogers opplevelse av overgangen fra utdanning til arbeidsliv og hvordan de selv vurderer nytten av kunnskapen de har lært. Innhenting og innsamlingen av informasjonen skjedde gjennom en stegvis prosess. Forskningsprosessens steg beskrives gjennom kapittelets følgende underoverskrifter.

#### **3.6.1 Utvalg- og rekrutteringsprosess**

Rekruttering av informanter handler om hvem som skal delta i forskningsprosjektet og hvordan de skal velges ut. En viktig faktor med rekruttering er å få tak i og velge informanter som besitter relevant kunnskap og erfaring som man søker. Et slikt utvalg av informanter med innsikt i tema, kalles strategisk utvalg. For å få tak i de riktige informantene kan man stille krav til utvalgskriterier som må oppfylles for å være deltakende (Tjora, 2010, s. 128).

Rekrutteringsprosessen til forskningsprosjektet besto av et strategisk utvalg av informanter jeg visste hadde relevant erfaring til oppgavens tema. Kriteriene til informantene er, som tidligere nevnt, at de skulle ha bachelorgrad i barnevernspedagogikk og måtte ha 0-2 års arbeidserfaring fra kommunal barneverntjeneste eller fra barnevernsinstitusjon.

Påbegynnende kontakt med informantene skjedde gjennom barnevernsfaglige Facebook-grupper. Prosjektinformasjon ble publisert på to ulike grupper hvor de ble oppfordret til å ta kontakt etter eget ønske. Kontaktinformasjon ble lagt ved. Begrunnelsen for å prøve og komme i kontakt med informantene på denne måten, var for å sikre at de selv fant temaet interessant og at de skulle delta etter eget ønske. Deltakelse skal være frivillig og lystbetont (NESH, 2021). Det å begynne rekrutteringsprosessen på denne måten ga også mulighet til å komme i kontakt med andre mulige informanter, gjennom informantene fra Facebook-gruppene. Noen av ble rekruttert gjennom at de hadde blitt tipset om forskningsprosjektet gjennom barnevernsgruppene. Andre tok kontakt direkte, mens et par ble kontaktet av meg da jeg visste de hadde relevant erfaring. På bakgrunn av den ovennevnte informasjonen, betraktes rekrutteringsmetoden som todelt. På den ene siden ble strategisk utvalg benyttet, men rekrutteringen og utvalget inneholder også et hint av snøballmetoden. Snøballmetoden er en utvalgsmetode hvor man begynner med et lite utvalg som gradvis vokser ved at forskeren får tips til nye informanter (Tjora,

2020, s. 130-135). De barnevernsfaglige Facebook-gruppene betraktes som min førstekontakt med informantene.

Jeg hadde på forhånd sett for meg at rekrutteringsprosessen kom til å gå greit og det gjorde den. Jeg kom i kontakt med flere informanter på kort tid. Informantene fikk tilsendt nødvendig informasjon med informasjonsskriv og samtykkeerklæring. De ga samtykke til bruk av båndopptaker under intervjuene og at opptakene kunne benyttes gjennom hele forskningsprosessen. Planlegging av intervjudtidspunkt foregikk uten problemer da ballen ble lagt litt i deres hender. De kom med forslag til tidspunkt og derfra ble vi enige om når intervjuene skulle gjennomføres.

Utvalget jeg sto igjen med etter rekrutteringsprosessen var til sammen ni stk. Jeg kom i kontakt med åtte kvinner og én mann. Alle oppfylte kriteriene med utdanning og relevant arbeidserfaring. Som tidligere nevnt hadde seks av informantene erfaring fra barneverntjeneste, mens de resterende tre jobbet miljøterapeutisk i barnevernsinstitusjoner.

### **3.6.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

Informasjonsskrivet (se vedlegg 1) inneholder generell informasjon og formål med forskningsprosjektet. Hva som forventes av informantene, ivaretagelse av informasjon og forskningens frivillighet ble vektlagt i skrivet. Informantenes rettigheter belyses også. For å kunne gjennomføre intervjuene og samle inn data måtte jeg, som tidligere nevnt, først få godkjenning fra NSD. Jeg var ikke pålagt hensyn til andre personer enn informantene gjennom forskningsprosessen, da jeg kun var ute etter *deres* personlige erfaringer og opplevelser.

Samtykkeerklæringen (se vedlegg 2) ble signert i forkant av intervjuene. Disse ble sendt og signert via e-post. Samtykkeerklæringen inneholder samtykke til å delta i intervju og at opplysningene som gis kan behandles frem til prosjektets sluttdato.

### **3.6.3 Intervju og intervjuguide**

Formålet med intervju er å få tak i nok informasjon til å besvare det man ønsker å besvare. Forskningsprosjektets formål er, som tidligere nevnt, å besvare problemstillingen: *«Hvordan opplever barnevernspedagoger overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv og hvordan vurderer de nytten av kunnskapen som utdanningen har gitt dem?»*. De som hjelper å besvare problemstillingen er informantene, også kjent som respondenter.

Intervju som innsamlingsgrunnlag passer bra til oppgavens formål og tema. For å komme i posisjon til å få tak i kunnskap kreves det at forsker klarer å stille åpne spørsmål til informantene (Ringdal, 2020, s. 244). Intervjuprosessen begynte med utarbeidelse av intervjuguide. Denne ble påbegynt tidlig da forskningsprosjektets endelige tema ble valgt. I forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden ble det reflektert rundt hvem som skulle intervjues. Jeg gikk flere rundt om *hva* jeg faktisk ville få kunnskap om. For å få en viss oversikt og struktur på kunnskapen ble intervjuguiden delt i tre deler. En kort innledningsdel med åpningsspørsmål rettet mot informantene. Innledningsdelen ble ikke vektlagt som en viktig del, men ble benyttet for å komme i gang med intervjuene på en naturlig og behagelig måte. Innledningsdelen var tiltenkt å gi intervjusituasjonen en myk start. Intervjuets



hoveddel besto av tematiske og åpne spørsmål. Ringdal (2020, s. 75-76) viser eksempel på åpne spørsmål som kan stilles under intervju med fagfolk. Deretter ble det utarbeidet spørsmål fra eget tema med samme taktikk. Eksempler på åpne spørsmål fra intervjuguiden er:

- «Hvilke utfordringer møter du på i arbeidshverdagen?»
- «Hvordan benytter du deg av kunnskapen du har lært i utdanningen?»
- «Hvordan så du for deg at arbeidslivet kom til å være?»

Intervjuguiden som ble utarbeidet var ment som en hjelpende hånd i intervjusettingene. Det å følge en guide slavisk er vanskelig og kan potensielt sette en stopper for flyten og spontaniteten i intervjuet (Tjora, 2020, s. 158-159). Ved siden av intervjuguiden ble det kladdet ned mulige oppfølgingsspørsmål. Andre relevante spørsmål dukket opp underveis gjennom intervjuene og varierte fra intervjusituasjon til intervjusituasjon.

Intervjuguiden brukes som ekstra hjelp for å huske temaene som skal tas opp eller for å lede informantene på riktig spor ved avsporing. Dalland (2020, s. 78) vektlegger viktigheten av å ha en så åpen intervjusituasjon som mulig, for å få spontane og fritt-fortellende svar. Dette prøvde jeg å være bevisst på idet jeg utformet intervjuguiden. Intervjuguiden består derfor i hovedsak av åpne spørsmål, hvor jeg gir informantene mulighet til å dele åpent fra egne erfaringer. Guiden består også av noen korte innledningsspørsmål, som betraktes som lukkede. Utarbeidelsen av guiden og dens struktur med åpne spørsmål betraktes i ettertid som viktig ettersom jeg var ny i forskerrollen og i intervjusettingene.

Guidens siste del var en avslutningsdel med avslutningsspørsmål, hvor informantene fikk mulighet til å legge til det de måtte ønske. De fikk spørsmål om det var noe mer de ønsket å snakke om eller om det var noe de mente manglet innenfor temaet. Intervjuguiden ble avsluttet på denne måten for å runde av intervjuene på en så naturlig måte som mulig. Informantene fikk informasjon om veien videre og ble som minnet på rettighetene deres, samt muligheten til å trekke seg etter eget ønske. Alle intervju ble avsluttet med takknemlighet overfor informantenes deltakelse.

Alle de ni intervjuene ble gjennomført digitalt. Begrunnelsen på dette var først og fremst på grunn av koronapandemien, men også fordi avstanden mellom meg og flere av informantene var stor. For å slippe lange reiser og mulig smitte ble de dermed gjennomført digitalt, med gjensidig enighet mellom meg og informantene. I ettertid av de digitale intervjuene reflekterte jeg over positive og negative sider ved en slik gjennomførelse. En positiv faktor til digitalt intervju baseres på intervjuets tid og sted. Informantene kunne selv velge intervjulokasjon. Noen ble intervjuet hjemme, mens enkelte ble intervjuet på kontoret. En av informantene ble intervjuet i bil. Intervjusettingen ble dermed trygg og kjent for informantene. En negativ faktor til digitalt intervju er at kommunikasjon og kroppsspråk møter på hindringer i det man ikke ser hverandre i det virkelige liv. Et par intervju ble for eksempel stoppet opp grunnet tekniske feil, hvor en mistet internettilkobling og en gikk tom for strøm. Slike uforutsette stopp i intervjusituasjonen kan mulig føre til tapte funn. Til tross for noen tekniske stopp kom vi kjapt i gang igjen med intervjuene og fortsatte der vi ble brutt.

Intervjuene ble gjennomført på dagtid, ettermiddag og ved kveldstid. Jeg stilte meg fleksibel med intervjutidspunkt og ga informantene mulighet til å velge selv når det passet for dem.

#### **3.6.4 Forskerrolle**

Forskerrollen er, i likhet med informantene, en viktig brikke i et forskningsprosjekt. Hvordan man står i denne rollen kan ha innvirkning på forskningens resultat. Det er mye å sette seg inn i og mye man har ansvaret for. Rollen innebærer å være bevisst valg og retninger man tar i prosjektet. Redegjørelse er en betydningsfull del. Bevissthet rundt hvordan man er med og mot de delaktige i prosjektet betraktes også som viktig (Dalland, 2018, s. 80-83).

Det er opp til forsker å utarbeide en god prosjektbeskrivelse, et tydelig og informativt informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide. Det er forskers ansvar å være interessert i og vise god holdning og kroppsspråk til informantene gjennomgående i forskningsprosjektet (Tjora, 2010, s. 90-96). På bakgrunn av at intervjuene ble gjennomført digitalt ble det vektlagt som ekstra viktig å være bevisst eget kroppsspråk og holdning. Dette ble vektlagt for å vise respekt og interesse overfor informantene og tiden de hadde satt av til å bli intervjuet. Jeg betraktet det som mitt ansvar å få de til å føle seg komfortable, trygge og rolige i intervjusituasjonene. Den informative delen av forskningsprosjektet ble også vektlagt som viktig. Det var viktig å være tydelig med informantene om prosjektets formål, gi ut tilstrekkelig med informasjon og innsikt i hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Fra min side var jeg bevisst på at det skulle være stille og rolig under intervjuene, da bakgrunnsstøy er en forstyrrende faktor som kan påvirke intervjuets kvalitet. Stillhet var også viktig med tanke på båndopptakets kvalitet, men også for å vise tilstedeværelse overfor informantene.

Jeg har altså prøvd å være bevisst egen rolle og egne valg gjennom forskningsprosessen. I begynnelsen av prosessen ble det brukt tid på utarbeidelse av gode informative skriv. Kontakten med informantene har vært tydelig, hvor det har blitt konkretisert at de kan ta kontakt med meg gjennom hele forskningsprosessen ved behov.

#### **3.6.5 Transkripsjon**

Transkripsjon er å skrive ut et intervju. Det vil si å skrive ned ord for ord det som fortelles. Transkripsjon gir mulighet til gjenopplevelse av intervjuene hvor man kan komme på eller få nye ideer av teksten (Dalland, 2018, s. 88-89).

For å få oversikt over datamaterialet ble intervjuene til forskningsprosjektet transkribert, hvor det empiriske materialet senere ble systematisert. Intervjuene ble skrevet ned ord for ord som en del av bearbeidelsen av datamaterialet. Jeg besitter erfaring fra tidligere studier med transkripsjon. Erfaringene med dette opplevdes da som en langsom og tidkrevende prosess. Transkripsjonsprosessen i dette forskningsprosjektet var like krevende og slitsom. Om ikke mer. De første intervjuene ble transkribert fortløpende, mens de resterende ble brukt lengre tid på. Denne delen av prosjektet var som en tunnel uten ende. Jeg betraktet denne prosessen som motløs og den tok lengre tid enn forventet. En utfordring med

transkripsjonen var bakgrunnsstøy i noen av intervjuene. Dette gjorde prosessen noe mer slitsom.

Transkripsjonen ble gjennomført med nøyaktighet og en viss struktur. Det ble markert i teksten dersom informantene tok korte eller lange pauser. Pause og tenkeord ble notert ned. Eksempler på disse var «hmm», «ehmm», «mhmm». Alle intervjuene ble gjort om til bokmål for ivaretagelse av informantenes anonymitet.

Gjennom bearbeidingen av det innsamlede datamaterialet blir innholdet gradvis redusert til ulike grupper og kategorier som er representative for materialets helhet. Transkripsjonsprosessen innebærer også at informantenes uttryksform transformeres til forskerens språk. I denne delen av prosessen risikerer man at deler av meningsinnholdet eller nyansene i budskapet forsvinner (Tjora, 2020, s. 173-175). Gjennom forskningsprosjektet ble det dermed forsøkt å bruke et språk som ikke ligger for langt fra informantenes eget, til tross for omskriving fra dialekt til bokmål.

### **3.7 Analyse**

Forskningsprosjektet baserer seg, som tidligere nevnt, med fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Den benytter seg av en kombinasjon av to analysemetoder, hvor elementer fra stegvis-deduktiv-induktiv metode (SDI) er den ene og grounded theory (GT) er den andre. Gjennom SDI arbeides det stegvis fra rådata til konsepter eller teorier. Den induktive delen av prosessen er den oppadgående delen, hvor det jobbes fra data mot teori. Det deduktive betraktes som den nedadgående prosessen, hvor det teoretiske undersøkes fra det teoretiske til det empiriske. GT er en metodologi som baseres på det induktive. Den retter seg mot å utvikle teori og har fokus på intervju, dokument og prosesser (Hjälmhult et al., 2014, s. 14). SDI og GT inneholder flere metodologiske likhetstrekk. Jeg har blant annet arbeidet med memoskriving gjennomgående i forskningsprosjektet. Dette er en essensiell del av GT. Fra begynnelsen av prosjektet har det blitt skrevet ned tanker og ideer. Det ble skrevet ned notater umiddelbart etter intervjuene og gjennom transkripsjonsprosessen. Dette med bakgrunn i å ha oversikt over forskningsprosessen og dens medgang og motgang. SDI-strategien ble benyttet for å ikke tvinge data i en bestemt retning. Formålet er å fortolke informantenes egne erfaringer og opplevelser og arbeide med datamaterialet på en tekstnær måte. Det har vært en bevisst handling å arbeide med datamaterialet på en stegvis måte for å unngå premature konklusjoner (Tjora, 2020, s. 18-21).

Analyseprosessen er en omfattende og en viktig del i alle forskningsprosjekt. Det finnes ingen konkret fasit på hvordan prosessen gjennomføres, det er litt opp til enhver forsker, da man kan sette sitt eget personlige preg på det. På bakgrunn av manglende erfaring med bearbeidelse og analyse av forskningsprosjekter, valgte jeg å arbeide med prosessen med inspirasjon fra professor i psykologi, Jonathan Smith. Smith (et al., 2009, s. 129) deler analyseprosessen inn i ulike steg:

1. Lesing og re-lesing av det transkriberte materialet
2. Utarbeidelse av første notater
3. Utvikle framvoksende temaer
4. Lete etter sammenhenger mellom de framvoksende temaene

5. Gå videre til neste intervju
6. Se etter mønstre på tvers av intervjuene (Smith et al., 2009, s. 114)

Gjennom inspirasjon fra stegene ovenfor ble funnene systematisert ut fra tre utarbeidede hovedkategorier og deres underkategorier. Disse vokste fram som sentrale deler underveis i det analytiske arbeidet, da jeg beveget meg fram og tilbake mellom informantenes beskrivelser og egen fortolkning av materialet. En slik prosess kan beskrives og forstås som dobbel hermeneutikk (Smith et al., 2009, s. 129).

Analyseprosessen begynner idet man går i gang med intervjuprosessen. Analysen betraktes som et hjelpemiddel til å finne ut hva informantene og intervjuene forteller om forskningsprosjektets tema. Ifølge Dalland (2018, s. 87) legges grunnlaget for analysen allerede idet man utformer intervjuguiden som peker i retningen forskeren ønsker å gå i. Det kommer an på hva man ønsker å undersøke og hva problemstillingen etterspør. Det å belyse intervjuene på en nær og saklig måte er viktig i analyseprosessen. Formålet er å gi lesere kunnskap om temaet det forskes på. En strukturert og tydelig gjennomgang av analyseprosessen gjør det mulig å få innsikt og kunnskap uten å måtte gå gjennom det innsamlede datamaterialet selv (Tjora, 2020, s. 195).

Det er viktig å konkretisere at tolkning, forståelse og struktur over det innsamlede datamaterialet er et resultat av *mitt* perspektiv på innholdet. Det er slik jeg tolker informasjonen informantene har delt. Gjennom inspirasjon fra den stegvise analyseprosessen har jeg hatt et bevisst forhold til hva som er viktig i empirien og hvordan den kan analyseres på best mulig måte. Dette med bakgrunn for å kunne belyse og besvare problemstillingen.

### **3.7.1 Gjennomførelse av analyseprosess**

Etter intervjuprosessen ble datamaterialet behandlet gjennom transkripsjon, som ble forklart nærmere tidligere i dette kapitlet. For å være sikker på at all informasjon ble tatt med ble det transkriberte materialet lest og lyttet til gjennom flere runder. På denne måten ble jeg godt kjent med det innsamlede materialet.

Etter transkripsjonsprosessen ble materialet arbeidet med analytisk med strukturert datareduksjon. Dette innebar å arbeide fra råmateriale til mer konkrete hendelser. Intervjuene ble stegvis jobbet med, hvor ulike ord, fraser og setninger ble skrevet ned. Denne delen av analyseprosessen besto altså av å trekke ut avsnitt og sentrale nøkkelord som kunne relateres og knyttes opp mot forskningsprosjektets problemstilling. Fokuset gjennom denne delen var å finne ut hva hvert intervju ga av informasjon, hva som var interessant og hvilke assosiasjoner de ga. Gjennomgående i denne delen ble det skrevet ned notater og umiddelbare tanker. Dette ble gjort for å prøve å være bevisst egen forforståelse og for å unngå mulige overseelser og viktige deler av datamaterialet. Gjennom den strukturerte datareduksjonen ble intervjuene kontinuerlig sammenlignet. Bevissthet rundt hva intervjuene fortalte var viktig da jeg konsentrerte meg om intervjuene fortalte det samme gjennom de ulike erfaringene og fortellingene, eller om datamaterialet visste noe nytt. Som tidligere nevnt ble det forsøkt å forholde seg så tett til empirien som mulig for best mulig

ivaretagelse av datamaterialet. På bakgrunn av dette har det blitt brukt konkrete begreper og utsagn som allerede finnes i det innsamlede materialet.

Etter reduksjonsprosessen satte jeg igjen med mange *tekstnære koder*. Reduksjon av datamaterialet gjennom SDI og GT består av en form for tekstnær koding, hvor utarbeidede kategorier og deres egenskaper til slutt ender som ulike hovedkategorier. Tjora (2020, s. 197) viser til at koding er det første viktige steget i analysen. Koding innenfor SDI er det samme som åpen koding innenfor GT. Målet med kodingen er tredelt:

1. Å ekstrahere essensen i det empiriske materialet.
2. Å redusere materialets volum.
3. Å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2020, s. 197).

De tekstnære kodene ble selve grunnlaget for analyseprosessen videre. Det neste steget var å lete etter overlappinger i kodene. Systematisk ble kodene gjennomgått, hvor jeg lette etter likheter og sammenligninger. Formålet var å få innsikt i hva som gikk igjen i datamaterialet. Denne prosessen innebar en frem-og-tilbake-prosess gjennom de tekstnære kodene. Likhetene og overlappingene av det hittil reduserte datamaterialet ble deretter samlet i ulike grupper. Gruppene ble dannet med søkelys mot at de kunne relateres til oppgavens problemstilling. Denne delen av analyseprosessen kalles *kategorisering*, hvor de tekstnære kodene går fra å være mange til færre. De blir inndelt i ulike kategorier.

Fra dette punktet i analysen var problemstillingen den viktigste faktor og ikke empirien. Etter utarbeidelsen av kategoriene ble det mer tydelig hva hovedinnholdet i det gjenværende materialet var. Gjennom det systematiske arbeidet med gruppene, og nå kategoriene, fortsatte jeg med fram-og-tilbake-analyse av materialet. Til slutt satt jeg igjen med tre hovedkategorier av de utarbeidede kategoriene. Disse var: «Arbeidslivets utfordringer», «ferdigheter» og «trygghet på jobb». Tabell 3-1 illustrerer den stegvise prosessen med hvordan det ble jobbet fra rådata til utarbeidelse av kategorier, og til slutt hovedkategorier.

Råmateriale	Hendelser	Kategorier	Hovedkategori
«... der jeg jobber nå opplevde jeg å få veldig lite opplæring og det var så stort arbeidspress ... man ble litt overlatt til seg selv egentlig»	Overgangen til ny jobb Følelse av å stå alene	Tidspress Arbeidsmengde	
«... etter jeg var ferdigutdannet har jeg opplevd at jobben er mer belastende enn jeg hadde trodd ... det er tidvis tungt	Opplevelse av belastende jobb	Tar jobben med hjem	

<i>fordi jeg tar jobben med hjem og tenker mye på den»</i>	Greier ikke å legge det i fra seg		<b><u>Arbeidslivets utfordringer</u></b>
<i>«... jeg begynte i en periode som var ustabil på huset ... jeg hadde ny vikar hver uke jeg kom på jobb og ble på en måte den som skulle ha kontroll selv om jeg bare hadde jobbet der én måned»</i>	Fikk mye ansvar etter veldig kort tid	Blir kastet ut i det	
<i>«... jeg hadde jo en viss formening om mye før jeg begynte ... men arbeidet er kanskje mer komplekst enn man først tror da»</i>	Tanker om hvordan arbeidslivet kom til å være	Komplekst fagfelt	
<i>«... jeg bruker mye av relasjonskompetansen jeg har fått fra studiet ... jeg bruker det mye med kollegaer og med de jeg møter i jobben ... kompetansen starter i det å faktisk være bevisst seg selv»</i>	Nytten og viktigheten av relasjonskompetanse og skape tillit til andre	Relasjonskompetanse Tillit	<b><u>Ferdigheter</u></b>
<i>«... jeg føler jeg har lært mye om meg selv også da ... etter at jeg begynte å jobbe ... altså hvor min grense går, hva jeg kan bli trigget av, hva jeg føler meg komfortabel med og ikke ... som jeg føler er nyttig ... eller veldig nyttig»</i>	Lært om grensesetting for seg selv og hva en selv håndterer i jobben	Personlig kompetanse og personlig utvikling	
<i>«... ingen dager er like på en institusjon og du vil sjeldent ha fasit på hvordan du skal håndtere situasjoner da det er så mange faktorer som spiller inn ... så det å anvende teoretisk kunnskap har vært vanskelig ... læringskurven</i>	Hvordan benytte kunnskap og hvordan det var i begynnelsen	Bruk av kunnskap	

<i>var enormt bratt de første månedene»</i>			
<i>«... også har jeg lært at det er utrolig viktig å være trygg på personalet du har rundt deg ... sånn i alle situasjoner ... personalgruppa er like viktig for meg som lederne mine er».</i>	Viktigheten av gode kolleger og ledelse	Arbeidsmiljø	<b><u>Trygghet på jobb</u></b>
<i>«... opplæringen har vært ganske bra ... jeg har vært student her og hadde en veileder som fulgte meg og fortalte hva jeg skulle gjøre hele veien».</i>	Møtt med god opplæring og fulgte veileder	Opplæring	
<i>«...vi følges opp hver tirsdag og vi får veiledning dersom vi ønsker det ...vi følger hverandre også litt opp på det private hvis det er behov, for vi går jo inn i denne jobben som de menneskene vi er og de livene vi lever».</i>	Har mulighet til veiledning og får fast oppfølging	Oppfølging Veiledning	

Tabell 3-1. Stegvis prosess med utarbeidelse av kategorier og hovedkategorier.

Analyseprosessen som har tatt utgangspunkt i metodikken til SDI og GT, med noe inspirasjon fra Smiths analytiske steg, har redusert datamaterialet til de tre ovennevnte hovedkategoriene. Gjennom oppgavens kommende kapitler presenteres og drøftes disse. I tillegg til dette knyttes de opp mot relevante teoretiske perspektiv, relevant tidligere forskning og forskningsprosjektets problemstilling. «Arbeidslivets utfordringer» tildeles oppgavens neste kapittel, hvor «ferdigheter» og «trygghet på jobb» følger i kapitlene deretter.

Jeg velger å dele presentasjon av funn, drøfting og teoretiske perspektiv inn på denne måten for å strukturere den videre delen av oppgaven på best mulig måte. Gjennom å drøfte empiri og teori samtidig får jeg kontroll og oversikt over materialet og det kan direkte knyttes opp mot forskningsprosjektets problemstilling. Hovedkategorikapitlene innledes senere med forklaring av gjennomføring og hvordan de struktureres.

### 3.8 Metodens styrker og svakheter

Som det tidligere har blitt nevnt er refleksjon og redegjøring for valg og beslutninger viktig i en forskningsprosess. Dette for å gi leser innsikt i hvordan forskningen har blitt gjennomført og hvorfor den har beveget seg i retningen den har tatt. Refleksjon rundt forskningens styrker og svakheter faller også inn som et viktig punkt for innsiktsforståelse.

Etter gjennomgang av metoden, fremgangsmåtene og prosessen den innebærer, sitter jeg igjen med ulike styrker og svakheter. Noe som kan betraktes som en svakhet ved forskningsprosjektet er at den består av et lite utvalg. Utvalget av informanter og deres erfaringer og opplevelser gjelder ikke for alle nyutdannede barnevernspedagoger og deres møte med arbeidslivet. Utvalget gjelder bare en liten del av de med relevant erfaring. Samme punkt kan samtidig betraktes som en styrke, hvor jeg derimot har fått tak i mye informasjon fra et lite utvalg. Gjennom intervjuene av de ni informantene mottok jeg mye relevant og interessant informasjon. Antallet informanter avhenger av problemstillingen, den vitenskapsteoretiske tilnærmingen og den metodiske tilnærmingen. Jeg opplevde en form for metning gjennom de siste intervjuene, hvor det ikke tydelig kom fram mer, annerledes og ny informasjon. Intervjuene og rekrutteringen ble stoppet på dette tidspunktet, da behovet for flere intervju ikke var nødvendig.

Et annet punkt som kan betraktes som en svakhet ved prosessen, er at jeg ikke har hatt oppfølgingssamtaler med informantene. Dette har jeg tatt et bevisst valg om å ikke gjøre på bakgrunn av at temaet og innholdet ikke betraktes som belastende å dele. Av etiske hensyn kan det likevel ses på som en svakhet at oppfølgingssamtaler ikke ble gjennomført. Det jeg derimot har vært tydelig på overfor informantene, er at de når som helst gjennom forskningsprosessen kunne ta kontakt dersom noe var uklart eller om de lurte på noe. De ble, som tidligere nevnt, også påminnet rettighetene deres både før og etter intervjusituasjonene. Det at intervjuene ble gjennomført digitalt kan betraktes som en svakhet, hvor kroppsspråk og en viss nærhet er viktig i relasjoner og samtaler med andre. Misforståelser kan mulig lettere oppstå gjennom digitale intervjusettinger. På en annen side kan den digitale gjennomføringen samtidig betraktes som en styrke, da informantene fikk bestemme selv hvor og når intervjuene skulle gjennomføres. De fikk muligheten til å gjennomføre intervjuene i en setting hvor de var trygge og hadde det komfortabelt.

Noen av informantene ble, som tidligere nevnt, kontaktet av meg da jeg visste de hadde relevant erfaring og kompetanse til forskningsprosjektets tema. Innenfor dette kan frivilligheten diskuteres, og jeg kommer aldri til å vite sikkert om noen av informantene følte seg presset til å delta. Jeg presiserte ved første kontakt at det var frivillig og helt greit å ikke delta dersom de ikke ønsket. Inntrykket jeg sitter igjen med etter intervjuene er at informantene hadde en bra opplevelse og var engasjerte i temaet.

En annen styrke ved metoden er at jeg har brukt mye tid på den. Metoden og prosessen den innebærer krever mye av forskeren. Det tar tid å sette seg inn i hvordan alle stegene skal gjennomføres og hva de skal inneholde. Metoden betraktes som grundig gjennomført gjennomgående i forskningsprosessen, fra utarbeidelse av intervjuguide til den ferdige transkriberingsprosessen. En faktor som også styrker



metoden, er at den passer bra til prosjektets tema og problemstilling. Metoden gjør det mulig å få svar på det jeg søker innsikt og kunnskap om. Den har gjort det mulig å få innsikt i hvordan nyutdannede barnevernspedagoger opplever overgangen fra utdanning til arbeidslivet og hvordan de har vurdert nytten av kunnskapen de har lært gjennom studiet.

### **3.9 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet**

I den siste delen av metoden vurderes forskningsprosjektets kvalitet. Kvaliteten vurderes gjennom kjente kriterier innenfor kvalitativ forskning. I kvantitativ forskningsmetode benyttes begrepene validitet, reliabilitet og generalisering for vurdering av kvalitet i objektiv forskning (Thagaard, 2018, s. 19). Innenfor kvalitativ forskningsmetode benyttes begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*, og viser forskningsprosjektets pålitelighet og gyldighet (Thagaard, 2018, s. 187).

#### **3.9.1 Forskningsprosjektets troverdighet**

Validitet i den samfunnsvitenskapelige verden handler om hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det den skal undersøke. Begrepet defineres som sannhet, riktighet og styrke. Validitet innenfor forskning retter seg mot spørsmålet: «Måler du det du tror du måler?». Valid forskning gir gyldig vitenskapelig kunnskap. Det finnes ulike former for gyldighet i forskning. Eksempler er kommunikativ og pragmatisk gyldighet. Kommunikativ testes i dialog med forskersamfunnet, mens pragmatisk testes ved spørsmål om forskningen fører til forbedring eller endring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276-277).

Gyldigheten styrkes ved å tydeliggjøre forskningsprosessen. Redegjørelse av valg og beslutninger man har tatt og forklaringer av endringer er styrkende faktorer. Å være tydelig med prosessen gir leser mulighet til å ta kritisk stilling til forskningens presisjon. Tjora (2020, s. 263) vektlegger relevant faglig forankring som den viktigste kilden til høy gyldighet. Metodologisk treffsikkerhet med en velformulert problemstilling og gode forskningsspørsmål veier tungt.

Validiteten i masterprosjektet retter seg mot flere deler av forskningsprosessen. Gyldigheten styrkes ved at valg av tema har blitt aktualisert og redegjort for tidlig i oppgaven. Gjennomgang av kunnskapsoversikt viser fremgangsmåte for å bli kjent med og undersøkelse av tema. Metodekapittelet viser innsikt i og åpenhet i forskningsprosessen. Forforståelse ble forklart og gått igjennom innledningsvis i dette kapittelet. Prosessen med utvalg- og rekruttering er tydeliggjort. Utarbeidelse av intervjuguide er gjort rede for, samt forberedelse og gjennomføring av intervju. Bevissthet og tanker rundt forskerrollen er vektlagt. Datamaterialet ble bearbeidet gjennom transkripsjon og komprimering i analyse, med forklaring til utarbeidelse av kategorier og hovedkategorier. Som tidligere nevnt påvirker beslutningene og valgene forskningsmaterialet på ulike måter. På bakgrunn av dette har jeg gjennomgående prøvd å være åpen og tydelig. Dette er med på å styrke oppgavens gyldighet.

#### **3.9.2 Forskningsprosjektets bekreftbarhet**

Reliabilitet har med forskningens pålitelighet å gjøre. Man kan stille spørsmål til pålitelighet ved å spørre om den har resultat som kan reproduseres av andre på et

senere tidspunkt. Bekreftbarheten handler om sammenhengene i forskningsprosjektet og om disse synliggjøres. Koblinger mellom empiri, teori og analyse bidrar til styrket reliabilitet (Tjora, 2020, s. 263). For å styrke oppgavens pålitelighet må reliabilitet, i likhet med validitet, også redegjøres for.

Forskningsprosjektet har en bevisst kildekritisk tilnærming. Kildene består av varierte lærebøker, tidligere forskning, fagfellevurderte rapporter og artikler. Intervjuguiden består bevisst av åpne spørsmål for unngåelse av at informantene ledes eller tvinges i ulike retninger. Alle intervjuene er planlagt, gjennomført og bearbeidet av meg. Transkripsjonsprosessen ble brukt mye tid og nøyaktighet på. Dette for å være sikker på at intervjuene ble transkribert riktig og at all informasjon ble med. De ovennevnte eksemplene har samlet sett vært med på å styrke oppgavens pålitelighet.

### **3.9.3 Forskningsprosjektets overførbarhet**

Innenfor det meste av samfunnsforskning er generaliserbarhet et viktig mål. Et kvalitativt forskningsprosjekt generaliseres på en annen måte enn kvantitativ forskning og det diskuteres om generalisering betraktes som vesentlig i kvalitative design (Tjora, 2020, s. 239). I undersøkelser stilles det stadig spørsmål om hvor generaliserbare funnene er. Det vil si hvor overførbare de er til andre situasjoner og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290).

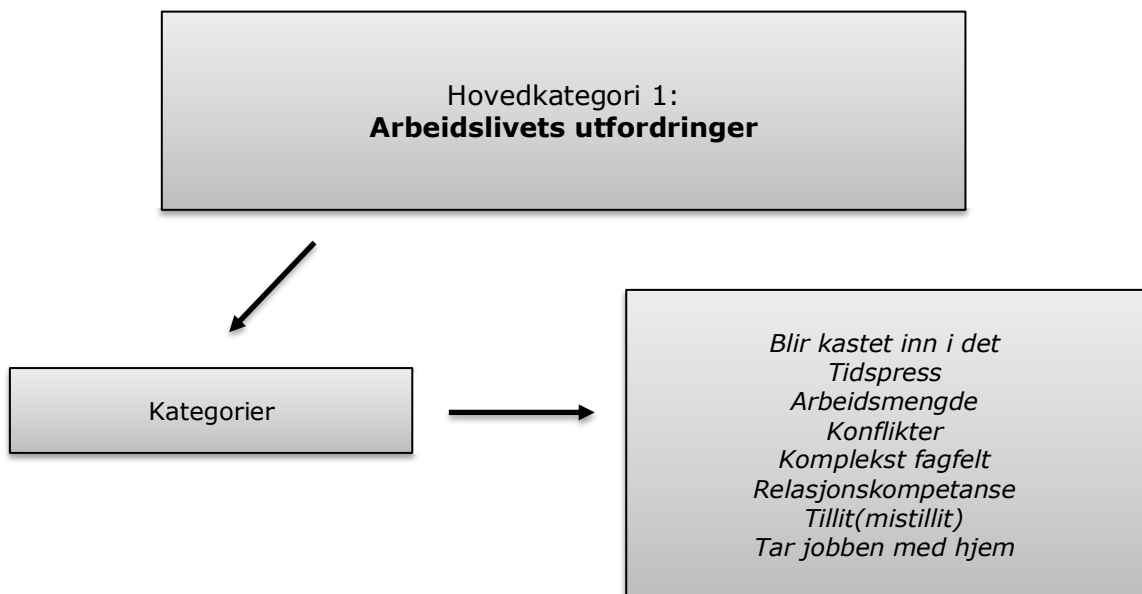
Masterprosjektet og funnene denne undersøkelsen gir generaliseres ikke med utvalget da utvalget er for lite. Hensikten med forskningsprosjektet er ikke å generalisere funnene, men å få innsikt i hvordan nyutdannede barnevernspedagoger opplever overgangen fra utdanning til arbeidslivet og hvordan de vurderer nytten av kunnskapen de har lært. Prosjektet retter seg i så fall i retning konseptuell generalisering, som er målet med SDI-metoden. Tidligere forskning og teoretiske perspektiv benyttes for å sikre relevans over dataene som er analysert. Generalisering når SDI-metoden ligger til grunn skjer ikke direkte ut fra det empiriske materialet, men gjennom koding og kodegrupperinger (Tjora, 2020, s. 246).

## 4. Arbeidslivets utfordringer

### 4.1 Innledning av kapittelet

Kapittelet inneholder presentasjon av funn, drøfting og teoretiske perspektiv knyttet opp mot forskningsprosjektets hovedkategori 1 – «arbeidslivets utfordringer». Kapittelet deles inn etter kategoriene til hovedkategorien. Oversikt over kategoriene vises i figur 4-1. Av de tre hovedkategoriene inneholder arbeidslivets utfordringer mest funn. Den tildeles dermed større plass enn de andre hovedkategoriene.

De tre neste kapitlene deles inn på denne måten da jeg finner det mest oversiktlig og strukturert. Funnene belyses gjennom utdrag og sitater fra det transkriberte datamaterialet. Som tidligere nevnt er ikke datamaterialet endret på annen måte enn at dialekt er skrevet om til bokmål og navn og stedsnavn er fjernet. Pause- og tenkeord er tatt bort for å få mer flyt i utdragene. Relevante teoretiske perspektiv belyses gjennomgående samtidig som inndelingen av kapittelet drøftes mot forskningsprosjektets problemstilling.



Figur 4-1. Hovedkategori 1: Arbeidslivets utfordringer.

### 4.2 Overgangen til å bli kastet inn i det

Gjennom de ni intervjuene opplevde godt over halvparten å bli kastet inn i arbeidslivet. Flere av informantene opplevde en utrygg og brå startfase. Overgangen til å bli kastet inn i det ble dermed et av de mest sentrale funnene i hovedkategorien *arbeidslivets utfordringer*. Informantene beskrev godt hvordan de opplevde dette. Spennet i erfaringene var store da noen hatet å bli kastet ut i det, mens andre synes det tidvis var gøy og lærerikt. Dette underkapittelet tar for det meste for seg utsagnene til én av saksbehandlerne og én av miljøterapeutene.

En saksbehandler fra en av barneverntjenestene, delte informasjon om overgangen til arbeidslivet som slitsom. Mer slitsom enn hun hadde sett for seg, men samtidig lærerik. Hun sa: «Jeg var veldig sliten i starten. Både fysisk og psykisk. Det var

nesten så jeg sovnet på sofaen ... og jeg har så mye energi at jeg *aldri* har sovnet på ettermiddagen eller tatt en såkalt fem-minutter». Informanten erfarte starten på arbeidslivet som slitsom og lærerik. Hun forklarte videre hvorfor hun ble sliten og hva som påvirket dette. En av faktorene som bidro til det var:

... du blir litt kastet ... eller du blir *veldig* kastet inn i det. Jeg reiste jo og var på turer alene i to uker den første måneden allerede ... og da ble jeg litt sånn ... åh herlighet herregud hva skjer nå liksom ... men det var dritspennende!! Og det kilte i magen!! Det var *sykt gøy*, men krevende.

Saksbehandleren ble kastet inn i det og fikk mye ansvar tidlig. Selv om hun ble kastet inn i det og opplevde det som krevende, erfarte hun det likevel som *gøy*. På spørsmålet om hvordan det var å reise alene såpass tidlig, svarte hun: «... jeg gledet meg! Det er det jeg synes er *gøy* ... det er litt *gøy* å kjenne på ubehag. Jeg blir litt ... trigget av ubehag og synes det til tider er spennende». Selv om informanten opplevde overgangen til arbeidslivet som krevende og slitsom, beskrev hun likevel en opplevelse av spenning og mestring. Det informanten deler i denne delen av intervjuet skilte seg ut fra de andre opplevelsene av å bli kastet inn i arbeidslivet. Denne saksbehandleren elsket å stå i utfordringer og i det andre opplever som ubehagelig. Hun reflekterte rundt at det var givende å prøve og snu en ubehagelig situasjon. En annen saksbehandlers perspektiv på å bli kastet inn i arbeidslivet, forklarte det slik:

... jeg begynte i september i 2020, altså midt i pandemirushet. Dag én på jobb fikk jeg tildelt en akuttsak. Innen jul hadde jeg i hvert fall ti saker som skulle følges opp. Jeg husker jeg gruet meg litt til overgangen fra å være student til nyutdannet ... men erfaringen jeg sitter igjen med er at det var både spennende og tøft. Du får kjent litt på alvoret. Du vet ikke hvem du møter eller hva som skjer. Du føler deg rett og slett litt som bambi på glattisen ... men det var alltid trygt da. Jeg var aldri alene.

Informanten nevner flere faktorer som gjorde overgangen til arbeidslivet utfordrende. Koronapandemien nevnes i tillegg til at hun ble tildelt en akuttsak allerede på arbeidslivets første dag. Til tross for dette opplevde informanten trygghet fra kollegaene rundt seg og sto ikke i det utfordrende alene. En av miljøterapeutene, den ene mannen som ble intervjuet, opplevde overgangen til arbeidslivet annerledes. Han beskrev møtet med arbeidslivet slik:

... jeg kom inn midt i en periode som var ustabil på huset ... jeg hadde ny vikar sammen med meg hver uke jeg kom på jobb. Jeg ble dermed den som skulle være den *stødige* ansatte og som hadde kontroll på huset, selv om jeg kun hadde jobbet der i én måned. Jeg ble mildt sagt kastet ut i det og fikk slengt etter meg at jeg skulle være hovedkontakt etter to uker i jobb. Så jeg følte liksom at ... jeg hadde ingen å lene meg på i starten.

Miljøterapeuten forteller om en annen måte å bli kastet inn i det på. Han fikk mye ansvar etter kort tid og opplevde å få lite støtte i starten. På spørsmålet om hvordan det var å bli kastet ut i arbeidslivet slik, svarte han:

Når jeg sitter igjen med det nå er jeg litt glad for at jeg bare ble kastet ut i det. Jeg ble tvunget til ... å bare ta ansvaret. Hvis jeg ikke hadde klart å ta ansvaret så hadde det gått utover ungdommene ... og det var jo det siste jeg ville. Jeg kunne derimot tenkt meg litt mer støtte fra ... for det første hadde jo en fast makker vært godt ... men også savnet jeg mer støtte fra leder og ledelse med tanke på at jeg var *helt* ny ... ja jeg har treårig utdanning, men det betyr ikke at jeg kan jobben enda. Jeg savnet å få mer forståelse på at jeg faktisk var ny. Det ble bare forventet at jeg skulle kunne det.

Informanten deler informasjon om en brå overgang til arbeidslivet. Han reflekterte rundt erfaringen han besitter som god å ha med seg, selv om det opplevdes som skummelt og uoversiktlig i begynnelsen. Arbeidslivet og institusjonen møtte han med en viss forventning til at dette var noe han skulle kunne og ha kunnskap om. Det ble lite rom for forståelse av at han var fersk og nyutdannet. Erfaringen miljøterapeuten besitter her kan knyttes opp mot relevant tidligere forskning. Sosial støtte og særlig støtte fra ledelse vises til som viktige faktorer for nye i arbeidslivet og for å unngå tidlig turnover (Barak et al., 2005). Et annet perspektiv på å bli kastet inn i det forklarer en saksbehandler i barneverntjenesten. Hun fortalte at hun ble fort trygg i jobben hun jobber i nå. Hun besitter derimot annen erfaring fra en annen barneverntjeneste. Forskjellen fra disse tjenestene var først og fremst at hun jobbet mye alene. Hun forklarte:

... jeg kjente på at jeg gjerne skulle vært med på flere ting før jeg sto i det alene ... jeg følte jeg ble veldig kastet inn i det. Opplæringen ble mer praktisk da veilederne mine gjerne satt med 25 saker selv. Det var litt ubehagelig i starten. Jeg følte mest på at jeg ikke helt hadde kompetanse på hvordan man egentlig ... eller hva rammene for en barnevernssak var ... det ble også kanskje litt forventet at jeg kunne mer enn jeg kunne da.

Informantene deler like og ulike erfaringer knyttet mot det å bli kastet ut i arbeidslivet. Dette har preget overgangen fra utdanningen til arbeidslivet på flere måter. De opplever det som spennende, men samtidig krevende. Noen erfarte å bli kastet ut i det som gøy, mens andre følte seg "som bambi på glattisen". En fellesnevner for flere var viktigheten av eller følelsen av manglende støtte. Enkelte opplevde at de ikke sto i oppgavene og det utfordrende alene, mens andre følte at de gjorde det og savnet støtte fra blant annet ledelse.

Nyutdannede er mottakelige og spesielt sårbare for arbeidslivets utfordringer. På bakgrunn av dette er den sosiale støtten ofte avgjørende for at de blir i jobbene sine. Statistikk om turnover viser seg å være høyest i nyutdannedes tre første arbeidsår (Ellett et al., 2006). Et av utvalgskriteriene til forskningsprosjektet er, som tidligere nevnt, at informantene skulle ha mellom 0-2 års arbeidserfaring. Innenfor denne perioden i arbeidslivet er de dermed i gruppen hvor de fleste velger å slutte. Miljøterapeuten erfarte overgangen som lærerik til tross for å måtte påta seg mye ansvar. En av saksbehandlerne trakk fram kompetansen og var usikker i begynnelsen av arbeidslivet. Felles for flere var at de opplevde overgangen fra å være student til det virkelige arbeidsliv med at de ble *veldig* kastet inn i det. Til tross for dette ordlegger de seg og viser ulike perspektiver og erfaringer.

### 4.3 Overgangen til tidspress, konflikthåndtering og arbeidsmengde

I overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv opplevde flere av informantene at overgangen besto av tidspress, et uventet møte med konflikthåndtering og store arbeidsmengder med krevende krav til dokumentasjon. Funnene presenteres gjennomgående nedenfor.

På spørsmålet om hvilke utfordringer informantene møter i arbeidshverdagen opplevde de fleste at spørsmålet var noe krevende og vanskelig å svare konkret på. Noen sa det var vanskelig å svare på da det er så mye som er utfordrende som nyutdannet. Informantene delte både like og ulike erfaringer på det som oppleves som utfordrende i arbeidshverdagen. Flere konkretiserte at de opplevde tidspress, håndtering av konflikter og store arbeidsmengder etter kort tid. Det interessante i erfaringene deres var derimot at enkelte uttrykte at de håndterte stress og travle hverdager på en bra måte, mens andre opplevde det som krevende. Noen opplevde store deler av arbeidshverdagen som utfordrende, mens andre slet med å komme på utfordrende situasjoner. Den ene informanten som er saksbehandler i en barneverntjeneste, fortalte dette om inngangen til arbeidslivet:

Det er ganske mange egentlig. Det var så stort arbeidspress og det var mange nye på arbeidsplassen. Man ble satt til å lese seg opp på ting selv og ble litt overlatt til seg selv egentlig. Dette var fordi at de som hadde vært der lenge hadde nok å gjøre ... så sånn sett ble egentlig all jobb en utfordring, fordi man visste ikke helt hvordan man skulle gjøre ting. Jeg kunne det jo ikke. Jeg var jo ny.

Informanten reflekterte rundt det å være ny og at arbeidspresset ble stort tidlig. Mye ble en utfordring i hverdagen da hun opplevde å bli overlatt til seg selv. Videre innenfor samme spørsmål la hun til:

... det er en så betydningsfull jobb da, med et stort ansvar, og tidvis et maktforhold man ikke skal misbruke. Og det å finne balansen når man er nyutdannet er vanskelig. Det jeg kjenner på nå er blant annet at tidspresset er en utfordring på jobb. Dette er fordi det er mange saker, det er mye å gjøre og det er lite folk på jobb. Og det er jo ikke sånn at ting kan stoppe opp selv om noen er syke. Det må jo være fremgang i sakene.

Etter noe erfaring fra arbeidslivet opplevde informanten tidspresset som en utfordring i hverdagen da det er mye som skal rekkes over. Hun besitter også erfaring med tidspress knyttet opp mot at de tidvis var lite folk på jobb. Tidligere forskning viser at tidspress og stress går hånd i hånd. Å stå i stress og tidspress over en lengre tidsperiode er krevende for de fleste. I likhet med sosial støtte fra kollegaer og ledelse er disse faktorene sentrale i perspektivet om turnover. Kontinuerlig tidspress og stress går fort utover trivsel og motivasjon (Barak et al., 2005). En annen saksbehandler som jobbet i tiltaksteam, forklarte utfordringen med tidspress slik:

... også er det jo et tidspress man står overfor som er ganske utfordrende når man har masse frister og mange som forventer ganske mye av deg.

Man har lyst til å gjøre alt som ... altså man skulle gjerne gjort alt hele tiden, men man får jo ikke gjort det heller. Så man må prioritere hva som er viktigst, rett og slett, og det blir ofte de vanskeligste sakene da.

Informantene delte erfaringer om tidspress som rettet seg mot antall saker og at de til tider er lite folk på jobb. Andre perspektiver rettes mot frister og forventninger som en del av det totale tidspresset. De opplevde tidspress som en av flere utfordringer i overgangen fra utdanning til arbeidslivet. De fleste har opplevd og stått i tidspress, men besitter ulike erfaringer.

En saksbehandler som jobbet i vikariat i barneverntjenesten delte en annen erfaring med utfordringer knyttet til arbeidshverdagen. Hun sa: «Alle sakene er jo ulike da, så det blir jo ulike problemstillinger. Men det å skulle ha svaret på mange ting er utfordrende». På spørsmålet om saksbehandleren hadde opplevd én spesiell eller én spesifikk situasjon som utfordrende, fortalte hun:

... det er kanskje litt generelt, men håndtering av konflikter. Og særlig foreldrekonflikter. Der er det jo ofte to ulike historier som ikke samsvarer i det hele tatt. Hver enkelt forelder vil jo at vi skal høre på og tro på det de sier. Og det kan jo bli litt vanskelig. Vi skal jo være nøytrale ... og er det noen side vi skal ta så er det jo barnets. Så det kan være litt utfordrende å få de til å forstå at vi er her for barnet og ikke for konflikten.

Informanten nevner håndtering av konflikter som en av de største utfordringene i arbeidshverdagen. Hun opplevde ikke så mye annet som utfordrende, men konflikter betraktet hun som krevende. Flere av informantene nevnte håndtering av konflikter som en av hovedutfordringene. Konflikter er noe som kan oppstå i alle former for mellommenneskelige relasjoner. Kjernen i konflikter baserer seg som oftest på forskjeller og uenigheter og innebærer ulike interesser (Eide & Eide, 2000, s. 232). Dette gjelder også i profesjonelle relasjoner, slik informanten forteller ovenfor. En av de andre saksbehandlerne, med erfaring fra undersøkelsesteam, opplevde tidspress, arbeidsmengde og konflikter slik:

... jeg jobber  *veldig*  mye med konflikter mellom voksne. Og det er noe av det som kanskje kan være mest utfordrende. Jeg jobber i et system som har mange arbeidsoppgaver og  *alltid*  litt for liten tid. Jeg føler ofte i løpet av en dag, eller hver dag, at det er noe jeg burde ha gjort. Det er alltid noe jeg burde ha skrevet, da det er enorme mengder med dokumentasjon og det henger fort over meg hvis jeg ikke er á jour. Så jeg må lære meg at utfordringen med at man kanskje vil være á jour med ting ikke er mulig med den stillingen jeg har.

Informanten opplevde konflikter som noe av det mest utfordrende i arbeidshverdagen, i tillegg til at hverdagen besto av et kontinuerlig tidspress på grunn av arbeidsmengde rettet mot dokumentasjon. På spørsmålet om hvorfor informantene opplevde konflikter mellom voksne som utfordrende, svarte hun:

Jeg må bruke meg selv så  *enormt*  mye. Når du står i situasjoner hvor du virkelig må bruke kompetansen din og det er det du har som verktøy ... hvor jeg bare ikke sitter foran en skjerm og skriver et brev ... det er det

jeg kanskje synes er mest utfordrende. Når jeg står i situasjoner hvor jeg nøyte må vurdere hva jeg sier, hvilke spørsmål jeg stiller og konsekvensen av det jeg sier ... hvilken innvirkning det kan ha i vanskelige situasjoner.

Informantene viser til konflikter som en sentral utfordring i arbeidshverdagen og opplever konfliktene som tidkrevende. Sistnevnte informant opplever at hun må bruke seg selv mye i arbeidet med konflikter og må tenke seg godt om hvordan hun ordlegger seg i situasjonene hun betrakter som krevende.

Det informantene deler av utfordringer ovenfor kan forstås og knyttes mot konfliktteori. Konflikt betyr «strid» eller «sammenstøt» (Eide & Eide, 2000, s. 232). Konfliktteori er, som tidligere nevnt, opptatt av forhold *mellom* mennesker. De oppstår sjeldent ut av intet og kan være krevende å håndtere. Det må ligge ulike forutsetninger til grunn for at noe skal kunne betraktes som en konflikt. Forutsetninger som for eksempel forskjeller, avhengighet, makt og interesser, behov, følelser og spenning. De oppstår gjerne dersom man opplever at den ene parts atferd er en trussel mot den andre parts interesser og behov (Skau, 2015, s. 104-105). Konflikter mellom voksne, slike konflikter informantene opplever mellom foreldre, er ofte dynamiske. Følelser aktiveres, og handlinger kan gi ukontrollerte utviklingsløp. Konflikters forløp og utfall avhenger av flere faktorer. I en konflikt ønsker man gjerne at situasjonen påvirkes og lener seg i egen retning til fordel for seg og sitt (Schieffloe, 2011, s. 314). Det saksbehandleren forteller i det siste utdraget, hvor hun må veie sine ord og spørsmål, støttes opp mot det teoretiske. Hun er klar over at hennes spørsmål og fremtoning i foreldrekonfliktene kan få konsekvenser for konfliktens videre utvikling.

Konflikter kan på ulike måter få fram det verste i oss. Å komme inn som mekler i andres konflikter, i foreldrekonflikter som informantene nevner, er krevende. Å snakke om andres konflikter er ofte lett, men det å skulle forstå, hjelpe og løse andres konflikter er derimot vanskelig. Konflikthåndtering og konfliktløsning innenfor barnevernsfaglig arbeid tar en stor del av arbeidshverdagen. Det snakkes derimot ikke mye om dette. Samarbeid og viktigheten av dette vektlegges som en større og viktigere del av arbeidet. Innenfor det helse- og sosialfaglige arbeidsfeltet består arbeidshverdagen av å leve i samspill med andre. Deres evne til konflikthåndtering og mulige løsninger betraktes derfor som en nødvendig del av den samlede profesjonelle kompetansen (Ekeland, 2018, s. 15). Det vil si at saksbehandlerne fra barneverntjenestene og miljøterapeutene fra barnevernsinstitusjonene som har blitt intervjuet til forskningsprosjektet lever i et kontinuerlig samspill med barn- og unge og deres nærmeste. Den ene informanten fortalte overfor at foreldrekonflikter ikke ble vektlagt gjennom studieforløpet. Hun var ikke klar over at hun måtte bruke så mye tid på konflikter mellom voksne. For en student kan for mye søkelys på samarbeid og for lite søkelys på konflikthåndtering være en dårlig forberedelse til det virkelige arbeidsliv. Å møte arbeidslivet på denne måten kan bidra til at det såkalte praksissjokket blir enda større (Ekeland, 2018, s. 15).

Informanten som opplevde at hun måtte bruke seg selv mye i konfliktsituasjoner fortalte også at hun kunne til tider kunne bli provosert av hvor tidkrevende slike konflikter faktisk er. Hun fortalte videre:



Også føler jeg at det kanskje bunner mest i at jeg kan bli veldig provosert av at jeg må bruke så mye tid på foreldrekonflikter, når jeg gjennom studiet lærte mest om hvordan å møte barn ... så sitter jeg der og føler at jeg er barnevernspedagog, men jeg må bruke enormt mye tid på dette. Det påvirker barn indirekte den jobben jeg gjør, men det å faktisk bruke time etter time på å høre på en mor som snakker dritt om en annen som igjen snakker dritt om henne ... og det å skulle prøve å nøste opp ... det er liksom ... da føler man at man kanskje ikke direkte hjelper barnet, men bare sitter der og på en måte lytter til dritt. Det er ikke så veldig spennende.

Det informantene forteller her bekrefter og kan direkte knyttes opp til det som er krevende i et konfliktteoretisk perspektiv hvor meklings er utfordrende. Som det tidligere ble nevnt lener det barnevernsfaglige fagfeltet seg mot viktigheten av et godt samarbeid mellom barn- og unge og deres nære relasjoner. Konfliktteorien lener seg derimot i denne retningen: «Jo større samarbeidsbehovet er, dess større er konfliktpotensialet». (Ekeland, 2018, s. 15). Behovet for kunnskap om samarbeid og konflikthåndtering knyttes tett opp mot hverandre (Skau, 2015, s. 108-109). Rettes blikket mot forskningsprosjektets problemstilling vurderer informantene, i samme utdrag, en del av kunnskapen utdanningen har gitt henne. Hun reflekterer rundt utdanningen som har satt søkelys på hvordan barnevernspedagogene skal møte barn og ikke foreldre i konflikter. I møte med arbeidslivet har hun på bakgrunn av dette møtt på utfordringer. Informantene som nevner konflikter som utfordrende faktor i arbeidshverdagen vektlegger like og ulike erfaringer. De opplever konflikter blant annet som utfordrende i den forstand at det er krevende å motta ulike historier som gjerne ikke samsvarer med hverandre. Deres oppgave blir dermed å forsøke å være nøytral. I tillegg oppleves konfliktene som til tider provoserende og tidkrevende. I det barnevernsfaglige fagfeltet er det behov for økt kompetanse innenfor konflikthåndtering med foreldre, da dette tar store deler av arbeidsoppgavene og arbeidshverdagene (Ot.prp. nr. 9, 2002-2003).

Informantene som ikke nødvendigvis opplevde eller nevnte konflikter som en del av arbeidslivets utfordringer fortalte derimot om arbeidslivets arbeidsmengde. Flere ga uttrykk gjennom intervjuene at de ikke var forberedt på mengden dokumentasjon som arbeidslivet består av. Dette var noe både saksbehandlerne og miljøterapeutene nevnte. Flere synes det var vanskelig å sette seg ordentlig inn i fagsystemet og få oversikt over hvordan systemet fungerte. En av saksbehandlerne uttalte seg slik:

I starten var det utfordrende å sette seg inn i fagsystemet vårt ... hvor vi registrerer alt. Det var *veldig* utfordrende å sette seg inn i all dokumentasjon som skulle gjøres ... alt fra hvordan man skriver vedtak til hvordan man skriver juridisk korrekt, til møtereferat, til hva som skal sendes hvor og hva som skal journalføres her og der ... ja det var rett og slett mye å sette seg inn i da. Og orientere seg rundt. Samtidig som det var veldig travelt.

Saksbehandleren setter ord på hvorfor det opplevdes vanskelig å sette seg inn i arbeidslivets fagsystem og hva som gjorde det krevende. I likhet med tidligere informanter var tidspress en utfordring i overgangen fra utdanning til arbeidslivet. En

av miljøterapeutene delte erfaringer med utfordringer knyttet til krav til dokumentasjon fra et annet perspektiv enn saksbehandlerne. Miljøterapeuten sa:

... det er utfordrende å jobbe på institusjon fordi det er krav til så mye dokumentasjon. Jeg er jo ansatt 100% som miljøterapeut ... det vil si at jeg skal være ute i miljøet og skal trygge og stabilisere ungdommene som bor der, men jobben krever mye annet i tillegg. Det er mye møtevirksomhet, det er mange samtaler og det skal skrives referat. Jeg skal i tillegg dokumentere vurderinger godt opp mot hver ungdom. Da kreves det at man sitter en del på kontoret ... når jeg egentlig ønsker og skulle vært ute i miljøet.

Informantene opplever krav til dokumentasjon som krevende. Miljøterapeuten opplever det derimot på en annen måte da det går ut over tiden hun skulle brukt på ungdommene som bor på institusjonen. Flere av saksbehandlerne vektlegger tidspresset og mengden dokumentasjon som utfordrende, mens miljøterapeuten vektlegger mengde og at det går utover ungdommene.

Informantene delte erfaringer om arbeidsmengde på like og ulike måter. Funn viser at de fleste var enige om at krav til dokumentasjon var krevende i overgangen til arbeidslivet og at dette ble mer utfordrende med tidspress og andre arbeidsoppgaver som skulle gjøres. Et annet perspektiv på arbeidslivet og arbeidsmengde ble belyst annerledes. En av informantene var ansatt som vikar på fem ulike institusjoner. Det mest utfordrende i overgangen fra utdanningen til arbeidslivet var å ikke bli godt nok forberedt på hvor vanskelig det er å få fast stilling. Miljøterapeuten fortalte:

... det er vikarlivet da ... som jeg føler kanskje også burde legges fram i studiet. Jeg kjenner ikke ett eneste kvinnemenneske som har fast stilling på institusjoner med mindre de har jobbet i fem år. Arbeidshverdagen består av et vikarliv ... med mindre du skal flytte på landet da.

Informanten forteller ikke om arbeidslivets arbeidsmengde på samme måte. Hun opplever arbeidsmengden gjennom å måtte stå i flere jobber samtidig. På spørsmålet om miljøterapeuten opplevde arbeidslivet slik hun hadde sett for seg, svarte hun: «Nei, det er jo det med det konstante vikarlivet, men det er likevel stort behov for folk. Det er jo sykemeldinger overalt, så vi blir plassert litt her og der». Vikarlivets utfordringer ble også nevnt da informantene forklarte hva som var det vanskeligste med å være nyutdannet. Hun fortalte:

... det er høye krav i institusjoner om at du skal kunne det her og det her. Det er mye å lære seg. Det er ikke bare teori og såre barn, det er jo en million andre ting i tillegg ... også det å skulle være best av de femten damene som kjemper om stillingene er vanskelig. Det er mye konkurranse.

Miljøterapeuten var til dels overrasket over inngangen til arbeidslivet. Hun hadde ikke sett for seg at det skulle være såpass konkurranse om stillingene. Opplevelsen av høye krav og at det er mye å lære støttes opp gjennom teoretiske perspektiver på institusjonsarbeid. Det vektlegges at miljøterapeutisk arbeid består av et enormt spekter av teorier. Miljøterapeutiske teorier eksisterer på ulike områder og nivåer og

lener seg i ulike retninger (Kvaran & Holm, 2012, s. 109). På spørsmålet om hvordan miljøterapeuten så for seg arbeidslivet som student, svarte hun:

Jeg trodde jeg skulle få jobb med en gang og tilegne meg erfaring. Jeg så ikke for meg at jeg skulle være tilkallingsvikar for fem ulike institusjoner. Jeg tenker det er viktig å informere studentene om hvordan arbeidslivet faktisk er, da mange lever som vikarer. Man er heldig dersom man får fast stilling kort tid etter utdanning. Det skulle ikke blitt brukt for å skremme bort folk ... men informere om at det er realiteten og ikke bare legge fram at det er stort behov for barnevernspedagoger og at behovet *alltid* er der.

Miljøterapeuten belyser utfordringer som skiller seg fra de andre informantenes syn på arbeidsmengde, hvor blant tidspress og konflikter ble vektlagt som utfordrende. Erfaring med vikarlivet opplevdes som utfordrende på en strukturell måte heller enn faglig utfordrende. Dette overrasket informanten i møte med arbeidslivet da hun hadde sett for seg å få jobb kjapt. Hun poengterer at behovet for ekstra personer ofte er der, men at det likevel er vanskelig å få tak i de faste stillingene. Det ønsket skulle blitt belyst og vektlagt bedre gjennom utdanningsforløpet, mener hun. Miljøterapeutens møte med arbeidslivet kan på sett og vis betraktes som motstridende i forhold til tidligere forskning, hvor det stadig vektlegges at utfordringene er å holde på ansatte med kompetanse og unngå turnover (Barak et al., 2005). Erfaringen og utfordringen med å måtte jobbe som vikar på fem ulike arbeidsplasser og ikke få tilbudet om fast stilling gir spenn i funnene.

#### **4.4 Overgangen til det komplekse fagfeltet**

I forskningsprosjektets innledningskapittel og kunnskapsoversikt ble det nevnt at det barnevernsfaglige fagfeltet betraktes som komplekst, at det på bakgrunn av dette kreves et omfattende kompetansespekter og at arbeidshverdagen består av varierende og komplekse arbeidsoppgaver (NOU 2009: 8). De nyutdannede som deltok i forskningsprosjektet, fortalte og vektla dette som et av arbeidslivets utfordringer. Denne delen presenterer refleksjoner rundt dette og ses i lys av kompleksitetsteori.

En saksbehandler fortalte at hun hadde en viss formening om arbeidslivet før hun gikk ut i det. Hun var forventningsfull, spent og gledet seg til å tilegne seg erfaring og ikke bare sitte på skolebenken. Etter at hun begynte å jobbe innså hun at fagfeltet var mer komplekst enn først antatt. Hun sa:

... arbeidet er veldig komplekst. Det er forskjellige områder man jobber innenfor, og vi jobber med mange arbeidsoppgaver gjennom dagen. Vi jobber blant annet med undersøkelser, kontinuerlige vurderinger, frister, mengder med dokumentasjon, tiltak, møter, plasseringer og akuttarbeid ... det er med andre ord mye forskjellig. Flere av arbeidsoppgavene er krevende og består sjeldent av en quick fix. Mange av oppgavene må brukes tid på og fletter seg gjerne inn i hverandre. I tillegg til dette vet vi faktisk aldri hva vi møter på.

Informanten reflekterer rundt arbeidshverdagen og hva den består av. Hun gir konkrete eksempler på hva arbeidet inneholder og at hverdagen er varierende. I

t tillegg til dette nevner hun at oppgavene ofte ikke løses på en enkel måte. Det saksbehandleren reflekterer rundt kan ses i lys av kompleksitetsteori. Det teoretiske perspektivet betraktes som et metaperspektiv som veksler mellom teorier fra flere ulike fagdisipliner. Et komplekst problem kan alltid forstås på mer enn én måte. Et kjennetegn på det komplekse er at det kan forstås som et bilde på flere variabler som interagerer og usikkerheten til å nå et bestemt mål er alltid til stede (Langsrud et al., 2020).

«Some problems are so complex that you have to be highly intelligent and well informed just to be undecided about them» – Laurence J. Peter (Conklin, 2005).

Saksbehandleren reflekterer rundt at de bruker tid på arbeidsoppgavene i hverdagen og vektlegger at oppgavene kan vikle seg inn i hverandre, slik teorien beskriver hvor flere variabler interagerer. Kompleksitetsteori konkretiserer at det finnes ulike typer problem og at det er en vesentlig forskjell på noe som betraktes som komplisert og komplekst. Forskjellen er at det komplekse består av mange komponenter. Det komplekse endrer seg, er uforutsigbart og kontroll er ikke mulig (Conklin, 2005). Tilnærming til et komplekst problem bør vektlegge påvirkning, ikke løsning. Et komplisert problem kan oppleves som vanskelig, men inneholder derimot ofte løsninger. Illustrasjoner på noe komplisert er for eksempel en bil eller et fly. De kan plukkes fra hverandre og settes sammen igjen. Det er logiske sammenhenger mellom de ulike delene. Det komplekse har en annen logikk enn det kompliserte. Det komplekse henger sammen og det kan ikke deles opp. Man kan ikke dele komplekse problemer i delproblemer, de henger sammen. Et eksempel på et komplekst system er en familie (Langsrud et al., 2020). Komplekse problemer skiller seg altså fra kompliserte problemer ved at delproblemene er sammenvevde. De er vanskelige å identifisere og skille fra hverandre (Fauske et al., 2017). Saksbehandleren forteller ovenfor at de aldri vet hva eller hvem de møter på i løpet av en dag. Dette relateres mot teorien hvor en familie ikke er lik en familie og et barn er ikke likt et barn. Det komplekse i en saksbehandlers hverdag vil alltid kunne endre seg da de jevnlig møter nye barn og familier. Og alle er ulike. Med utgangspunkt i dette vil de aldri kunne oppnå kontroll og forutsigbarhet i denne delen av arbeidet. I møtet med ukjente barn og familier kreves derimot ny kunnskap og forståelse.

En av miljøterapeutene opplevde arbeidslivet bedre enn først antatt: «Jeg synes kanskje det er mer gøy enn jeg trodde, og i hvert fall etter at jeg nå har jobbet en stund ... etter at jeg ble tryggere på meg selv i jobben, så er det veldig gøy». Miljøterapeuten fortalte videre om jobben og at arbeidshverdagen var spennende selv om den til tider var utfordrende. I likhet med saksbehandleren hadde hun en viss formening om hvordan overgangen fra å sitte på skolebenken til det virkelige arbeidslivet skulle være. Hun så for seg at det skulle være utfordrende på ulike områder. Miljøterapeuten nevnte det komplekse som en del av overgangens utfordringer. Hun fortalte:

Det er mer komplekst enn man kanskje først tror da. Jeg har gjennom studiet fått forståelse for at arbeidslivet er komplekst ... jeg har derimot aldri helt skjønnet hvorfor eller hvordan. Dette er noe jeg har erfart etter at jeg begynte å jobbe. Jeg har først og fremst erfart at ungdommenes utfordringer sjeldent består av én løsning eller én måte å håndtere de på

... i tillegg til dette er det noen ganger vanskelig å få tak i hvilke utfordringer og behov de egentlig har.

Informanten deler informasjon om at hun hadde tilegnet seg kunnskap om at arbeidsfeltet var komplekst, men forstår ikke helt hvordan. Gjennom erfaring fikk hun innsikt og vektlegger at arbeidet med ungdommene sjeldent ordner seg med én type løsning. Det komplekse betraktes som noe situert, hvor hvert problem eller situasjon er ny og unik (Fauske et al., 2017), slik miljøterapeuten reflekterer rundt det miljøterapeutiske arbeidet. Utfordringene består sjeldent av én type løsning. Det komplekse innenfor barnevernsfaglig arbeid retter seg som tidligere nevnt mot at barn og familier er ulike og unike. Det teoretiske perspektivet rettes også mot at barnevernspedagogene også er det. Flere av arbeidsoppgavene innenfor det barnevernsfaglige fagfeltet kan tilnærmes på ulike måter og med ulike perspektiv. Det kommer bare an på hvilket perspektiv man tillegger oppgavene og arbeidet som omhandler barna, ungdommene og familiene deres.

Rettes søkelyset mot forskningsprosjektets problemstilling opplevde informantene ulike utfordringer med det komplekse i overgangen fra utdanning til arbeid i barneverntjenestene og i barnevernsinstitusjonene. Det vektlegges at det komplekse opp mot at arbeidsoppgavene tar tid og ofte vikles inn i hverandre. De er med andre ord ikke enkle. Håndtering av ungdommenes utfordringer løses ikke nødvendigvis på én bestemt måte, men kan tilnærmes på ulike måter. Det informantene deler av opplevelser knyttet mot det det komplekse kan direkte relateres til et av kompleksitetsteoriens mest kjente sitat, fra amerikanske H.L. Mencken (1880-1956): «For ethvert komplekst spørsmål finnes det som regel et enkelt svar – og det er feil» (Martinussen & Hunter, 2014). Dette teoretiske perspektivet vektlegger at det viktigste man kan gjøre er å prøve og forstå kompleksiteten i arbeidet som gjennomføres. Dette er det viktigste tiltaket i det barnevernsfaglige arbeidet. Komplekse livssituasjoner, som saksbehandleren og miljøterapeuten møter i arbeidshverdagen, består ikke av enkle svar.

#### **4.5 Overgangen til relasjonelle utfordringer og betydningen av tillit og mistillit i arbeidet**

Kunnskap om relasjonskompetanse var noe de fleste informantene vektla gjennom intervjuene. Det var en gjenganger og ble betraktet både som utfordrende og nyttig i overgangen til arbeidslivet. Enkelte erfarte relasjonskompetanse som noe av det viktigste de lærte, mens andre savnet og ønsket mer kunnskap om det. Tillit var et tema som jevnlig ble diskutert opp mot relasjonskompetansen. Informantene vektla at det var krevende å danne gode relasjoner uten tillit i bunn. Og motsatt.

Som tidligere nevnt i kapittel 4 ble samarbeid og konflikthåndtering vektlagt som sentrale deler av det barnevernsfaglige arbeidet. For å komme i posisjon til samarbeid eller for å kunne håndtere andres konflikter bør det ligge en relasjon og gjensidig tillit til hverandre i bunn. Kunnskap om relasjonskompetanse og tillit tildeles en sentral del innenfor kapittelets hovedkategori – *arbeidslivets utfordringer*. Det presenteres funn hvor informantene deler erfaringer og opplevelser med relasjonskompetanse og tillit. Det drøftes hvorfor det har vært nyttig og hvordan det har vært utfordrende i overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv. Teoretiske perspektiv belyses gjennomgående.

Erfaringene med relasjonskompetanse og tillit ble synliggjort på ulike måter. En av saksbehandlerne belyste det slik:

... også prøver jeg å dele noe om meg selv som menneske, det har jeg veldig troa på i en etableringsfase. Jeg forteller gjerne kort om hva jeg kommer inn med, egenskapene mine, hva jeg er god på og hva jeg liker å gjøre når jeg ikke er på jobb. Jeg ønsker de skal føle at de har med et annet menneske å gjøre ... ikke at det kommer en robot eller en maskin inn i stua deres. For meg handler det i bunn og grunn om relasjon og tillit ... og jeg må gi av meg selv for å kunne forlange å få noe fra de jeg møter.

Informanten deler informasjon om hvordan hun ønsket å gå frem i en familie hun jobbet med. Relasjon og tillit ble konkretisert som essensielle faktorer tidlig i intervjuet. På spørsmålet om hvordan informanten benyttet seg av kunnskapen hun lærte gjennom utdanningen, fortalte hun blant annet: «... jeg bruker *mye* av relasjonskompetansen jeg har fått fra studiet». Videre fortalte hun hvordan hun benyttet seg av kompetansen, slik:

... jeg prøver å være bevisst på hvordan jeg er og oppfattes av andre ... med det så mener jeg at jeg prøver å være ekstra lyttende i starten og lett til sinns. Også prøver jeg å tørre og spørre om det som faktisk er vanskelig ... Jeg tenker man må være litt modig i relasjonsdannelsen med andre.

Saksbehandleren går inn på at hun benytter kompetansen hun har tilegnet gjennom studiet med hvordan hun er med og mot andre og hvordan hun prøver å være bevisst dette. Rettet mot et teoretisk perspektiv viser relasjonskompetanse til det som gjør at vi får kontakt med andre og som faktisk gjør at vi kan samhandle med hverandre (Aas, 2007). For å komme i posisjon til dette velger saksbehandleren å være bevisst hvordan hun oppfattes og er mot andre. Dette er hun bevisst fra starten av relasjonene i arbeidet. Det vises til at mennesker med høy bevissthet rundt seg selv og egen væremåte lettere klarer å tilpasse seg til situasjoner. De fanger gjerne opp sosiale signaler kjappere og er mer sensitive for dem (Aas, 2007).

Relasjonskompetanse kan i stor grad læres og utvikles gjennom tilegnelse av erfaring. Definisjonen på kompetansen lyder slik: «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2016, s. 17). Informanten viser i utdraget ovenfor at hun prøver å være ekstra lyttende i starten av en relasjon til de hun møter. I det hun forteller og i det teoretiske perspektivet er det viktig å vise interesse for andre. Menneskeinteresse er et av de mest grunnleggende elementene i relasjonskompetanse. Uten troverdig interesse og nysgjerrighet for menneskene man møter vil andre faktorer som samarbeid, tillit og veien videre møte på utfordringer (Aas, 2007). Saksbehandleren deler innsikt om nytten av kunnskapen hun har tilegnet seg og hvordan hun har overført det til arbeidslivet. Hun deler av seg selv i møtet med andre, samtidig som hun ønsker å gi rom for deres fortelling og er ekstra lyttende i begynnelsen av relasjonene.

Rettes søkelyset mot et teoretisk perspektiv på tillit kan tillit være behjelpende i håndtering av komplekse problemer, slik de nyutdannede nevnte at de står overfor i arbeidslivet. Først og fremst vektlegges tillit ofte som noe viktig. Det finnes ulike former og teoretiske perspektiv på begrepet. Tillit er viktig i de fleste relasjoner og ikke minst en viktig faktor for relasjonsdannelse (Spurkeland, 2016, s. 35-36). Innenfor det sosialfaglige arbeid og arbeid med barn- og unge vektlegges tillit som en sentral brikke. Gjennom barnevernsfaglig arbeid danner ofte saksbehandlere og miljøterapeuter *personlig tillit* til barn og unge. Denne formen bygges opp av et gjensidig tillitsforhold gjennom kommunikasjon med hverandre og gjerne over tid. Dette teoretiske perspektivet retter seg mot at man må gjøre seg fortjent til å få en annens tillit. Faktorer som kan påvirke dette er blant annet tid, samtaler, kroppsspråk, interesse og nysgjerrighet og trygghet (Warming & Christensen, 2016, s. 31). Innenfor dette området krysser relasjonskompetanse og tillit hverandre, hvor for eksempel interesse og nysgjerrighet er viktige faktorer for begge. En av saksbehandlerne forteller ovenfor at hun ønsker å være bevisst seg selv i møtet med andre og vektlegger samtidig at hun gir av seg selv for å kunne forvente å få noe tilbake. Med en slik ydmyk tilnærming kan hun mulig oppnå tillit og relasjonsdannelse fortere enn dersom hun ikke hadde hatt en slik fremtoning.

Et av perspektivene på tillit skilte seg fra de andre da det rettet seg mot andre kulturer. Erfaringer knyttet til dette ble belyst fra en av saksbehandlerne. Hun sa: «... tidvis er det en utfordring i forhold til kultur ... der familier som har en annen kultur enn den vi er mest kjent med og har mest kunnskap om». Informanten deler erfaringer om utfordringer knyttet til manglende kunnskap om andres kultur. Perspektivet ble deretter rettet mot mistillit. Informanten delte videre:

... ofte har de en annen forståelse av hva barnevernet gjør. Familier med andre kulturer opplever vi er mye redde for barnevernet. De vet ikke at vi er der for å hjelpe dem, men de tror at vi ... bare er der for å ta ungene deres. Og det er jo en utfordring som tar mye tid igjen ... fordi vi er nødt til å bruke mye tid på å bygge opp tillit og forståelse for hverandre. Vi starter på en måte med en form for mistillit mellom oss og må egentlig ta det derfra. I tillegg til dette er det ofte en utfordring med språk og en uvisshet om det vi sier blir formulert, mottatt og forstått på den måten vi mener det. Vi ønsker jo å forstå hverandre på riktig måte.

Saksbehandleren knyttet tillit og mistillit opp mot utfordringer med andre kulturer. Erfaringene hun møter innenfor dette gir spenning i funnene om tillit, hvor mistillit også reflekteres som en utfordrende faktor i møte med arbeidslivet. Det teoretiske perspektivet på tillit vektlegger at det kan opparbeides, men kan også svekkes eller mistes. Deretter beveger det seg over til mistillit. Dette kan oppstå i ulike situasjoner. Møtet med foreldre med annen kulturell bakgrunn og deres usikkerhet mot det norske barnevernet er et godt eksempel på en situasjon hvor mistillit ofte oppstår. Mistillit kan også oppstå dersom barnet, ungdommen eller familiene er uenige med barneverntjenesten og deres vurderinger og beslutninger (Warming & Christensen, 2016, s. 31-32). Informanten tildeler tillit og mistillit som utfordrende faktorer i møte med arbeidslivet og vektlegger at dette brukes mye tid på gjennom arbeidshverdagen. Utfordringen i møte med familiene med annen kulturell bakgrunn brukes lengre tid på, både for å bli kjent og for å oppnå forståelse for hverandre.

Informantenes refleksjoner om relasjonskompetanse ble også belyst på ulike måter gjennom intervjuene. En av miljøterapeutene forklarte at det var vanskelig å sette ord på nøyaktig *hva* han hadde lært i løpet av utdanningen. Det ble utdypet:

... jeg har fått god kunnskap om det å være en trygg voksen på en måte ... og det å få til en god relasjon. Det kan absolutt trekkes fram. Når man er så mye med ungdommene som jeg er ... så er det viktig at man får en god relasjon. Først og fremst for at man skal kunne hjelpe dem ... men også fordi at de, og jeg, skal ha det bedre rett og slett. Jeg føler jeg hadde mye teoretisk kunnskap om relasjonskompetanse før jeg gikk ut i arbeidslivet, men å bruke det i hverdagen har jeg lært *veldig* mye av.

Drøftet opp mot forskningsprosjektets problemstilling reflekterte miljøterapeuten rundt relasjonskompetanse fra et annet perspektiv, hvor nytten av kunnskapen kom fram gjennom erfaring fra arbeidslivet. Profesjonell relasjonskompetanse er ikke noe som kun tilegnes og læres gjennom teoretiske studier. Utvikling av ferdighetene forutsetter at man også erfarer og står i relasjoner til andre (Aas, 2007). Informantene delte like og ulike opplevelser om det relasjonelle og deres utfordringer knyttet til dette. Totalt sett sitter flere igjen med nyttig kunnskap og erfaring fra studiets lære om hvordan man tilegner seg kompetanse.

#### **4.6 Overgangen til å ta jobben med hjem**

Denne hovedkategoriens siste funn rettes mot informantenes opplevelser med å ta jobben med hjem eller klare å legge den igjen. I likhet med noen av de andre ovennevnte kategoriene var dette noe de fleste informantene opplevde. Informantene delte like og ulike erfaringer og tildeler forskningsprosjektet variasjon innenfor dette funnet. Denne siste delen av kapittelet knyttes opp mot deler av oppgavens tidligere presenterte forskning og annen relevant forskning.

På spørsmålet om arbeidslivet var slik informantene hadde sett for seg ble det mottatt flere forskjellige svar. Et perspektiv som belyste arbeidslivet, ble uttrykt slik: «Nei, ikke egentlig. Da jeg var i praksis i barneverntjenesten opplevde jeg ikke yrket som så veldig belastende, slik jeg noen ganger opplever nå». Det ble videre fortalt at arbeidslivet var mer belastende enn først antatt og at det tidvis var tungt. Det ble forklart nærmere hvorfor det opplevdes som tungt:

... jeg tror jeg ble litt skjermet når jeg var student i praksis. Når jeg begynte i barneverntjenesten etter jeg var ferdigutdannet opplevde jeg at det egentlig var mer belastende enn jeg i utgangspunktet trodde. Jeg kjenner det tidvis er tungt fordi at ... jeg tar med meg jobben hjem og tenker mye på jobb. Det krever mye av meg å gjennomføre forskjellige møter og det ... setter seg på en måte litt i kroppen. Jeg trodde ikke det skulle bli sånn og trodde ikke jeg skulle ta den jobben her ... til tider så tungt.

Informanten brukte tid på dette temaet i intervjuet og forklarte grundig hvorfor hun opplevde arbeidslivet slik hun gjorde. Hun reflekterte at hun først hadde fått ett inntrykk gjennom praksiserfaring og fikk en annen erfaring når hun var ferdigutdannet. Hun sa: «Jeg tenker mye på ungene jeg møter, barnesamtalene som



skal gjennomføres og hvordan jeg kan forberede meg best mulig til møter. Jeg kverner litt på sånne ting i forkant». Utfordringen er at hun ønsker å gjøre jobben på best mulig måte og bruker tid hjemme på forberedelser. Hun så ikke for seg at overgangen til arbeidslivet skulle være slik. Hun sa: «Jeg tror det henger litt sammen med at jeg er nyutdannet ... at jeg ikke har lyst til å gjøre noen feil. Jeg har lyst til at alt skal bli så riktig som mulig ... og da jobber jeg litt ekstra for det». Det informantene deler kan ses i lys av artikkelen «Videreutdanning i barnevernfaglig veiledning» som tidligere ble nevnt i kunnskapsoversikten. Artikkelen vektlegger at det barnevernsfaglige fagfeltet naturlig preges av følelser. Å møte og jobbe med barn- og unge i ulike omsorgssviktssituasjoner vekker følelser (Lauritzen et al., 2016). Gjennom tidligere forskning vises det til at sosialarbeidere ofte har høy forpliktelse til arbeidet sitt og at de motiveres av muligheten til å kunne påvirke, og i beste fall, være til hjelp for de som trenger det (Collins, 2007). Nærhet, forståelse av barnas situasjon og innlevelse i deres liv betraktes som en forutsetning for å kunne forstå og analysere. Dette er også avgjørende for å ta stilling til tiltak som kan hjelpe. En slik nærhet til de man møter er krevende for den profesjonelle og særlig for nyutdannede (Lauritzen et al., 2016).

Saksbehandleren opplevde overgangen fra utdanningen og inn i arbeidslivet som krevende i den forstand at arbeidet ofte er følelsespreget. Arbeidet består av daglig kontakt med barn og familier i ulike utsatte livssituasjoner. En annen delte erfaringer hvor veilederen la merke til at hun ble preget av jobben i begynnelsen. Saksbehandleren fortalte:

Jeg tok jobben litt med meg hjem ... i begynnelsen ... til jeg fikk beskjed fra veilederen min om at jeg måtte prøve å tenke at det ikke var *min* sak, men kommunens sak. Hun sa at jeg ikke kunne gå rundt og gruble for mye, for jeg kom til å bli utkjørt. Vi hadde mange samtaler om dette ... om hvordan jeg skulle koble av. Hadde ikke veilederen min gjort meg oppmerksom på dette og spurt meg om jeg klarte å legge jobben i fra meg på jobb så ... tror jeg ... at jeg fort kunne gått på en smell.

Informanten reflekterte rundt at veilederen tidlig fanget opp at hun grublet og tenkte mye på jobb. Gjennom samtaler og veiledning fikk hun tips og råd om hvordan hun kunne håndtere dette. Informanten viser refleksjoner rundt at hun kunne gått på en smell dersom dette ikke ble tatt tak i såpass tidlig. Det vises til at veiledning ble en viktig faktor for unngåelse av utbrenthet. Det vektlegges at veiledning innenfor det barnevernsfaglige fagfeltet stadig blir viktigere og viktigere. Forskningsartikkelen «Veiledning for nyansatte i barnevernet» setter søkelys mot viktigheten av å imøtekomme arbeidslivets store belastninger. Veiledning for nyutdannede og nyansatte betraktes som avgjørende for å redusere frafallet i barneverntjenestene og i barnevernsinstitusjonene (Lauritzen & Aas, 2015).

Vendes søkelyset mot forskningsprosjektets problemstilling, viser funnene at flere av informantene opplevde å ta jobben med seg hjem i begynnelsen av arbeidslivet på ulike måter. Noen ble tidlig klar over dette, mens andre ble overrasket over hvor krevende jobben til tider er.

Miljøterapeutenes perspektiv på å ta jobben med seg hjem ble belyst noe annerledes enn saksbehandlerne. En av miljøterapeutene reflekterte slik om å ta jobben med hjem:

... det er jeg faktisk veldig god på å ikke gjøre. Jeg tenker selvfølgelig noen ganger på jobb ... det er jo litt sånn når man jobber med folk ... man blir jo glad i ungdommene og bryr seg når man jobber så tett på dem. Jeg vet jeg kommer til å huske enkelte ungdommer for resten av livet, men samtidig så føler jeg at jeg er flink på å tenke at jeg har et liv utenfor jobben ... og når jeg kommer hjem så skal jeg ikke dvele over hva som skjer på institusjonen.

Miljøterapeuten viser en annen tilnærming, hvor hun bevisst prøver å ikke ta det med seg hjem, men vektlegger samtidig at hun bryr seg om og blir glad i ungdommene hun jobber med. Senere i intervjuet kom informantene tilbake på temaet om å ta jobben med hjem. Det ble forklart: «... jeg er god på å ikke ta det med meg hjem, men samtidig så tenker jeg at det er umulig å ikke ta med seg noe hjem da ... fordi vi er i kontakt med andre og bruker oss selv i jobben». Erfaringen med å bruke seg selv i jobben delte flere. En saksbehandlers perspektiv på dette var at det krevde mye av henne. Det var vanskelig å legge alt i fra seg på jobb. Hun fortalte:

... det er vanskelig å skille det fordi jobb er jobb og hjem er hjem ... men du bruker deg selv på jobb ... så når du kommer hjem så har du fortsatt brukt deg selv i åtte timer ... og du har brukt deg selv til å hjelpe andre som kanskje står i sitt livs vanskeligste situasjon. Så det å på en måte legge fra seg jobb på jobb blir litt det samme som å legge fra seg en del av seg selv.

Saksbehandleren satte søkelys på noe av det samme som miljøterapeuten. Det ble konkretisert at det er vanskelig å skille jobb fra hjem når man bruker seg selv i begge miljøene. Variasjonen i dette funnet i arbeidslivets utfordringer rettes først og fremst mot at noen av informantene opplevde at de tok jobben med hjem, mens andre gjorde ikke det. For enkelte var overgangen til arbeidslivet krevende i den forstand hvor det var vanskelig å ikke ta det med seg hjem, mens enkelte var bevisste på at de skulle ha fri når de først var hjemme. Flere opplevde at de brukte seg selv mye i jobben og gjennom arbeidshverdagen og at det av den grunn var vanskelig å legge alt igjen på jobb. Hvordan de brukte seg selv i jobben delte de med ulike tilnærminger og med ulike perspektiv.

#### **4.7 Kapitlets oppsummering**

Gjennom kapitlet har funn stegvis blitt presentert og drøftet. Relevante teoretiske perspektiv har blitt belyst og tidligere forskning har støttet opp om informantenes opplevelser og erfaringer i overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv.

Kapitlet viser at de nyutdannedes erfaringer består av like og ulike opplevelser. Variasjonen i funnene viser at noen møtte arbeidslivet med brå overgang og bratte læringskurver. Enkelte opplevde at ledelse og arbeidskollegaer hadde store forventninger, mens andre fikk en mykere tilnærming til arbeidslivet. Informantene delte erfaringer om å bli kastet ut i arbeidslivet på like og ulike måter. Noen følte at

de sto alene i det, mens andre erfarte støtte og trygghet. Flere møtte overgangen til arbeidslivet med en følelse av å stå i tidspress og store mengder med arbeid etter kort tid. Konflikthåndtering ble en utfordring for flere da dette tok mye tid i arbeidshverdagen. Flere ble stresset over mengden dokumentasjon og krav til denne delen av arbeidet. Dette ble belyst gjennom ulike erfaringer og perspektiv og særlig en forskjell mellom saksbehandlerne og miljøterapeutene, hvor det å ikke være å jour ble vektlagt og at dokumentasjon tok tid fra ungdommene.

Funnene i kapitlet viser et spenn, men samtidig likheter. Vikarlivet og utfordringene knyttet til dette betraktes som et funn som skiller seg fra de andre. Arbeidslivets kompleksitet ble en realitet for flere av de nyutdannede i overgangen til arbeidslivet og dette var overraskende for flere. Dette ble belyst og sett i lys av kompleksitetsteori. Relasjonelle utfordringer med relasjonskompetanse og perspektivet på tillit var et gjennomgående tema for de fleste av informantene. Deres opplevelser og funn innenfor denne kategorien var også sprikende. Likheten i funnene var at informantene opplevde relasjonskompetanse og tillit som viktig og nyttig kunnskap. Forskjellen var derimot hvordan de tok i bruk kunnskapen. Noen synes det var enkelt å benytte relasjonskompetanse med fokus på tillit i overgangen til arbeidslivet, mens andre erfarte en brå og tydelig læringskurve da de først tilegnet seg erfaring. Et av funnene som også ga spenning i materialet var funnet om utfordringene rettet mot kulturelle utfordringer.

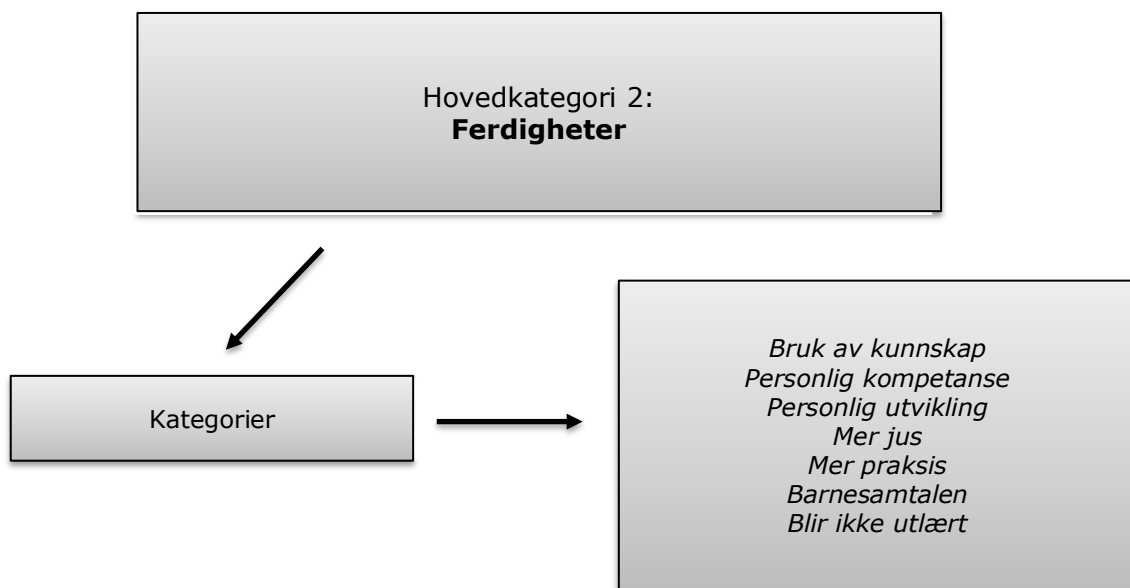
De nyutdannede ga innsikt i like og ulike erfaringer gjennom overgangen fra å være student til det virkelige arbeidsliv og hva de individuelt opplevde som utfordrende. Utfordringene deres ble gjennomgående belyst ut fra deres egne perspektiv.

## 5. Ferdigheter

### 5.1 Innledning av kapittelet

Kapittelet inneholder presentasjon av funn, drøfting og teoretiske perspektiv knyttet opp mot forskningsprosjektets hovedkategori 2 – «ferdigheter». Kapittelet deles inn etter hovedkategoriens utarbeidende kategorier. Oversikt over kategoriene vises i figur 5-1.

Relevante teoretiske perspektiv belyses gjennomgående samtidig som det drøftes opp mot forskningsprosjektets problemstilling. Teori om relasjonskompetanse og tillit belyses med et annet perspektiv og tilnærming enn i kapittel 4.



Figur 5-1. Hovedkategori 2 – Ferdigheter.

### 5.2 Bruk av kunnskap i arbeidshverdagen

Forskningsprosjektets hovedkategori 2 innledes med funn knyttet opp mot hvordan de nyutdannede brukte kunnskapen i overgangen til arbeidslivet. Funnene i denne kategorien viser like og ulike opplevelser. En fellesnevner var at flere opplevde mestring av og benyttelse av kunnskap etter hvert som de tilegnet seg arbeidserfaring.

Flere delte gjennom intervjuene at de ikke nødvendigvis tenkte over kunnskapen de lærte gjennom utdanningen i arbeidshverdagen. Flere opplevde at kunnskapen ble benyttet ubevisst og at de derimot i enkelte situasjoner og hendelser tenkte over nytten. En av saksbehandlerne som jobbet i mottak- og undersøkelsesteam, sa:

... det er ikke noe jeg tenker over i det daglige ... fordi i det daglige så går ting så slag i slag. Jeg tenker ikke over at åi det her lærte jeg om på utdanningen. Jeg har kanskje gjort det litt i forhold til barnesamtaler ... for da har jeg knyttet det opp mot erfaringer fra studiet hvor vi snakket med Forandringsfabrikken ... der øvde vi oss på å ha samtaler med ungdommer

med hvordan man kan stille spørsmål, at man ikke skal være for ledende, at man skal stille åpne spørsmål, gi de tid til å tenke og andre praktiske ting. Det er kanskje det jeg bevisst har brukt mest av det jeg har lært gjennom utdanningen egentlig.

Saksbehandleren reflekterte over at hun ikke bevisst tenkte over kunnskapen hun lærte gjennom studiet. Hun hadde med seg erfaringer fra samtaler med ungdommer som var nyttig i møte med samtaler med barn. Saksbehandleren konkretiserte videre: «Selvfølgelig noe av det vi lærte gjennom studiet ligger som en trygghet og som en kompetanse. Det kommer fram av seg selv og det blir en flyt i det. Også spør det hvilke saker man har ... i forhold til hva slags kompetanse man trenger». Informanten vektlegger at kunnskapen hun har tilegnet seg ligger i henne som en trygghet og hvordan den benyttes avhenger av hva hun jobber med. Et lignende perspektiv på dette ble belyst fra en annen saksbehandler som også jobbet i mottak- og undersøkelsesteam. Hun fortalte:

... jeg benytter meg ikke bevisst av kunnskapen. Det blir litt sånn ... ubevisst ... når du kommer opp i situasjoner eller samtaler ... eller dersom det er noe skrivearbeid jeg skal gjøre eller begrunnelser. Noen ganger kommer jeg på at åh ja det her har vi lært eller så ser jeg sammenhengen med det, men det er vanskelig å se sammenhengen med kunnskapen vi har lært før jeg kommer opp i en situasjon ... et møte ... eller en samtale med et barn. I løpet av dette første året jeg har vært i barneverntjenesten har jeg kjent igjen mye av det vi har lært, men jeg har måttet komme opp i ulike situasjoner for å erfare det.

De delte like erfaringer om hvordan de brukte kunnskapen gjennom overgangen til arbeidslivet. En tydelighet i funnene var at de fleste saksbehandlerne opplevde like eller tilnærmet like erfaringer når det omhandlet bruk av kunnskap. De reflekterte rundt at dette var noe de ubevisst brukte, men var bevisst kunnskapen i enkelte situasjoner. Gjennom tilegnelse av erfaring og ulike situasjoner ble kunnskapen mer tydelig. De felles erfaringene de deler er noe flere nyutdannede opplever i overgangen fra utdanning til arbeidslivet. Ifølge Lauritzen (et al., 2016) skjer læring ved å delta. Læring skjer altså gjennom deltakelse og opparbeidelse av ulike erfaringer i arbeidslivet. Kunnskap som tilegnes er ikke tilstrekkelig for å svare på utfordringer i praktiske handlinger (Lauritzen et al., 2016), i likhet med tilegnelse av relasjonskompetanse, som tidligere ble nevnt i kapittel 4. Et annet perspektiv på bruk av kunnskap ble forklart slik:

... det er jo litt sånn når du er ferdigutdannet ... man føler man har lært så mye, men hva har jeg *egentlig* lært? Når du står i det og skal bruke det ... så merker du hvor mye du har lært. Jeg tenker først og fremst på hvor mye av kunnskapen jeg har lært jeg egentlig bruker hver dag ... selv om jeg ikke tenker over at jeg bruker den. Jeg merker at jeg ... det er viktig at jeg har blitt god til å vurdere, god til å skrive vurderinger, god til å formidle vurderinger muntlig. Også er det jo mye av kunnskapen som står i bøkene som ikke er ... eller man kan ikke være så A4 på alt ... i og med at alle man møter er så forskjellige og har så forskjellige behov.

Saksbehandleren gir et noe annerledes perspektiv hvor viktigheten av det som er lært vektlegges og vises til med eksempler. Samme informant reflekterte videre rundt kritisk tenkning i arbeidshverdagen. Hun ønsket å ikke falle i for faste rutiner. Hun sa: «... jeg tvivler litt på den kritiske delen ... og dersom jeg får tilbakemelding fra en familie som tenker noe eller ønsker noe, så tar jeg det med meg videre». Det ble videre snakket om å tørre å være kritisk til valg, beslutninger og mulige løsninger. Hun opplevde det som en essensiell faktor å til tider være kreativ i jobben. Hun sa: «... og jeg tenker at vi må ikke være redde for å være kreative heller ... fordi at det her er ... jeg tør å påstå at dette er en av verdens vanskeligste jobber ... vi jobber jo med fremtiden». Dette kan knyttes opp mot den tidligere nevnte kompleksitetsteorien. Den vektlegger viktigheten av kunnskap og forståelse av hvordan kunnskap kan benyttes. I tillegg er det viktig å få innsikt i familienes problemer og *hva* slags problemer som skal løses. Dette er ikke noe ansatte i barneverntjenestene finner ut selv. Det bør de finne ut og få klarhet i *sammen* med barna og familiene (Fauske et al., 2017).

Saksbehandleren ovenfor delte noe av hva hun har lært og hva hun har blitt god på i overgangen til arbeidslivet. Det hun nevner av kunnskap er varierende og perspektivet hennes rettes også mot at alle hun møter er forskjellige og ulike. Sett i lys av kompleksitet viser informantene til at det ikke finnes én type løsning på arbeidsoppgavene hun møter på i arbeidshverdagen, og dette med grunnlag i at alle hun møter er ulike. De må tilnærmes ulikt. Fokuset hennes var å være kritisk til løsninger og ønsket å få og tok med seg tilbakemeldinger fra familiene hun møtte. Dette var viktig for å få innsikt i livene deres og hva hun mulig kunne hjelpe de med.

Spenning i funnene om bruk av kunnskap var størst mellom saksbehandlerne og miljøterapeutene. Felles var at de i overgangen fra utdanning til arbeidslivet var litt usikre på hvordan de skulle benytte kunnskapen og noen synes det var vanskelig å trekke frem nøyaktig hva de har lært. Et av miljøterapeutenes perspektiv med bruk av kunnskap ble erfart med en bratt læringskurve inn i arbeidslivet. Det ble videre forklart:

Når jeg var ny så var det krevende å klare å anvende alt ... alt som vi hadde lært gjennom tre år på studiet. Vi lærte jo mye. Mye teori, mange metoder, mye godt faglig forankret stoff ... men det å plutselig skulle begynne å anvende det i hverdagen var jo ikke noe som bare skjedde over natta. Det jobber jeg fortsatt med ... så det har vært vanskelig å anvende teoretisk kunnskap ... hvordan man faktisk bruker alt det man har lært på en god praktisk måte. Læringskurven ble derfor *enormt* bratt de første to-tre månedene.

Erfaringen støttes opp under flere forsknings- og fagartikler. Forskningsartikkelen om «Videreutdanning i barnevernfaglig veiledning» belyser, i likhet med informantene, at det er en kjent utfordring for nyutdannede å omsette eller tilpasse kunnskapen de har lært gjennom studiet til arbeidslivets praktiske situasjoner (Lauritzen et al., 2016). Gjennom overgangen til arbeidslivet reflekterer miljøterapeuten rundt at han har lært mye og bærer med seg kunnskap, men at det var krevende å benytte alt som ble lært i løpet av studiet. Informanten opplevde dette som krevende den dagen han ble intervjuet også. Det påpekes altså at det tar tid å få oversikt over og benytte kunnskapen som læres. Dette perspektivet og denne utfordringen er det som

betraktes som praksissjokket (Lauritzen et al., 2016). Informanten reflekterer også rundt utfordringen med at det ble lært mye om mye forskjellig gjennom studiet. Dette kan knyttes opp mot og relateres til «Barnevernet som arbeidsplass: en kilde til jobbtillfredsstillelse eller stressrelaterte belastninger», hvor det diskuteres at nyutdannede skal besitte kunnskap og ferdigheter innenfor en rekke fagområder, slik det nevnes i utdraget ovenfor. Psykologi, jus, sosialpedagogikk, sosiologi og sosialantropologi var eksempler på dette, i tillegg til kommunikasjonsferdigheter og relasjonsferdigheter (Baugerud, 2019). Det deles videre i intervjuet om at informanten var usikker i starten av arbeidslivet. Han utdypet: «... men sakte, men sikkert jobber man jo på seg litt selvtillit og forstår at jeg har jo faktisk med meg noe faglig kunnskap som jeg kan bruke ... jeg må bare finne ut *hvordan* jeg skal bruke den». Miljøterapeuten synes det var vanskelig i overgangen fra utdanningen å være bevisst på hvordan man skulle benytte kunnskapen. Dette var vanskeligst i starten, men bedret seg med erfaring. Han benyttet kunnskapen deretter slik:

... jeg bruker det *veldig* mye i forkant av situasjoner, føler jeg. Jeg har nylig fått ny makker på jobb igjen og da bruker vi mye tid på å drøfte og på en måte reflektere rundt situasjoner *før* de skjer ... på en måte prøve å forutsi ... hva som kan skje ... hva slags faktorer vi må ta hensyn til ... da prøver jeg å bruke det vi kan og det som har med risikofaktorer ... beskyttelsesfaktorer ... hva som kan være med på å eskalere og de-escalere en situasjon.

Et nyttig hjelpemiddel i arbeidshverdagen til miljøterapeuten var å benytte kunnskap i forkant av situasjoner. Dette brukte han tid på og krevde at han og makkeren måtte være forberedt på hendelser og hva de kunne gjøre i forkant. Informanten delte videre om hvilken kunnskap han betraktet som mest nyttig. Han fortalte:

... jeg har kanskje kjent mest på at jeg har benyttet meg av basisgruppene og ferdighetstreningene vi har hatt på studiet ... der man jobber litt med seg selv, være bevisst seg selv, sine følelser og sine måter å reagere på ... så jeg hele tiden prøver å være bevisst på hvordan jeg reagerer på ting som blir sagt og ting som skjer ... sånn at jeg i hvert fall har én forutsigbar ting i en veldig uforutsigbar hverdag.

Han vektla viktigheten av å være forutsigbar selv i den uforutsigbare hverdagen. Selvbevissthet var noe av det han benyttet seg mest av i overgangen fra å være student til å være miljøterapeut. Denne kunnskapen var nyttig inn i arbeidslivet. Et annet miljøterapeutisk perspektiv på bruk av kunnskap ble forklart slik: «... det er vanskelig å svare på ... fordi vi har jo ... lært ... om så mye forskjellig». Hun reflekterte videre rundt studiet og emnene de hadde vært igjennom. Hun la videre til:

... det er vanskelig å si noe konkret som jeg benytter meg av ... men jeg føler at jeg har lært mye da ... om at man må ... alle er forskjellige, alle saker er forskjellige ... man jobber med mye følelser og det er vanskelig å si at noe er rett eller galt ... eller sånn burde det være eller sånn må vi jobbe ... så det jeg sitter mest igjen med er at man veldig må vurdere hvert enkelt barn eller hver enkelt familie ut ifra akkurat den situasjonen de står i. Ingen har like utfordringer, ressurser eller behov.

Miljøterapeuten reflekterte rundt bruk av kunnskap på en tilnærmet måte som flere av saksbehandlerne. Det ble vektlagt at alle er forskjellige og at alle må møtes ut ifra deres individuelle situasjon. I likhet med noen av saksbehandlerne tilnærmet hun seg arbeidslivet med en bevissthet rundt kritisk tenkning. Flere opplevde bruk av kunnskap i overgangen fra utdanning til arbeidsliv som krevende å belyse, mens andre erfarte at kunnskapen kom tydeligere fram i det de tilegnet seg erfaring. Funnene spriker noe fra hverandre mellom saksbehandlerne og miljøterapeutene. Vurderinger av kunnskapen og dens nytte var ikke noe alle drøftet og kom inn på gjennom intervjuene. Informantene som vektla nytten av kunnskapen, kom med eksempler på hva slags kunnskap som har vært nyttig i overgangen til arbeidslivet. De delte likheter og ulikheter til tross for like og ulike erfaringer.

### **5.3 Personlig kompetanse-, utvikling- og egnethet**

Personlig kompetanse, personlig utvikling og personlig egnethet var tydelige funn gjennom bearbeidelsen av det innsamlede datamaterialet. De fleste nevnte at de hadde lært mer om seg selv, om hvordan de personlig har utviklet seg og hvorfor de vektla personlig kompetanse og personlig egnethet som essensielle faktorer i det barnevernsfaglige arbeidet. Det ble drøftet bruk av humor i arbeidshverdagen, hvordan og hvor mye de bruker seg selv og viktigheten av at man er trygg i jobben. Hos enkelte av informantene ble det også drøftet at den personlige utviklingen var noe de hadde tatt med seg hjem til det private også.

På spørsmålet om hvilke utfordringer informantene møtte på i arbeidshverdagen, svarte en av saksbehandlerne: «Åhh herlighet!! Mange!! ... kanskje mest det der med at det er så personavhengig da. Du møter jo veldig mange forskjellige folk som er i mange forskjellige livssituasjoner ... og alle har jo ... forskjellige behov». Intervjuet startet med saksbehandlerens perspektiv på og møte med utfordringer. Innenfor samme spørsmål ble det videre nevnt: «... i tillegg så er det jo en utfordring at man bruker seg selv så mye i jobben. Det er på en måte det viktigste redskapet du har. Det er deg selv». Av utfordringene hun møtte på i arbeidshverdagen var det å bruke seg selv en av de mest fremtredende utfordringene. Hun opplevde seg selv som det viktigste redskapet inn i arbeidslivet, i tillegg til kunnskapen hun hadde med seg. Saksbehandleren fortalte videre:

... kunnskapen er én ting å ta med seg inn i det virkelige arbeidet ... men det handler så utrolig mye om personlig egnethet ... og ... det med å faktisk like det du holder på med da ... for det merkes så godt når man ikke har en connection med familiene som er god ... og da må man på en måte bruke seg selv for å reparere den igjen. Da må jeg sikre at vi er på samme nivå ... og være så ydmyk og respektfull som jeg kan.

Informanten sa det var opp til henne å prøve å reparere forhold til familier hvor kjemien var vanskelig. Hun vektla at hun måtte bruke seg selv i repareringen og dette ble gjort gjennom ydmykhet og det å være respektfull i møtet med familiene. Informanten kom flere ganger tilbake til det å bruke seg selv i arbeidet gjennom intervjuet. Det ble en rød tråd i intervjuet da dette var viktig for henne i overgangen til arbeidslivet. På spørsmålet om hva hun hadde lært etter hun begynte å jobbe, svarte hun: «... jeg føler jeg har lært mye om meg selv ... og føler jeg har lært å ... benytte meg selv på en bra måte i jobben». Hun viste gjennom intervjuet at det å



bruke seg selv i arbeidshverdagen var noe hun betraktet som en utfordring, men samtidig noe hun lærte mye av. Videre trakk hun paralleller fra erfaring fra arbeidslivet til det private liv. Hun sa:

... også føler jeg jo at når du blir tryggere i rollen som saksbehandler så blir du også ... du tar jo med deg den tryggheten andre plasser også ... så jeg føler det blir en parallell utvikling da, hvor du utvikler deg kanskje litt på privaten også. Jeg føler jeg har blitt sterkere og mer robust ... og egentlig generelt et mer trygt menneske, hvis det går an å si. Jeg tar med meg det jeg mestrer i jobben hjem også ... du kjenner at det her er jeg god på ... å ta med seg den følelsen og den kvaliteten av seg selv egentlig ... på privaten og ... jeg har i hvert fall merket at jeg har blitt tryggere i meg selv. Generelt.

Mestringen og tryggheten informantene har tilegnet seg gjennom erfaring fra arbeidslivet var noe hun erfarte som positivt i det private også. Saksbehandlerens perspektiv på hvordan hun bruker seg selv i jobben og hvordan hun ønsker å imøtekomme familiene hun møter, kan ses i lys med teoretisk perspektiv på *personlig kompetanse*. Denne formen for kompetanse besitter ingen enkel eller konkret definisjon. Personlig kompetanse betraktes som mangfoldig og kompleks og kan komme til uttrykk på flere ulike måter (Skau, 2015, s. 72). Saksbehandlerens søkelys om å vise respekt og være ydmyk til familiene hun møter er eksempler på hvordan personlig kompetanse kan komme til uttrykk. Det kan også komme til uttrykk gjennom:

- Vilje til å lære og utvikle seg som menneske
- Evne til å bry seg om andre
- Evne til å handle fornuftig i kritiske situasjoner
- Til å uttrykke seg på en forståelig måte
- Evne og mot til å stå i konflikter
- Humøristisk sans
- Evne til å gi anerkjennelse
- Personlig trygghet, indre ro og sikkerhet (Skau, 2015, s. 73).

Uttrykkene som vises ovenfor, er eksempler som er relevante for barnevernsfaglig arbeid. Det har tidligere blitt presentert og drøftet funn som kan knyttes opp til flere av disse. Det å uttrykke seg på forståelige måter og evnen til å stå i konflikter er eksempler på dette. I overgangen fra utdanning til arbeidslivet lærte informantene hvor viktig det var å bruke seg selv. Hun prøver å være bevisst på hvordan hun imøtekommer barna og deres familier. Hvordan de møtes avhenger av deres behov og ønske om hjelp, da det ble konkretisert at alle er ulike og har ulike behov. Et annet perspektiv innenfor samme tema ble belyst slik:

... jeg har i hvert fall lært at det har mye å si med hvordan du er som person ... hvor du møter folk der de er ... det blir veldig viktig det med menneskemøter ... og jeg har lært at det har mye å si hvem du er som person da. Det tror jeg er noe av det ... det jeg opplever liksom i hvert eneste møte ... at du ... det har utrolig mye å si at jeg tar med meg selv inn i møtene ... og hvordan jeg er den dagen og hvordan jeg møter de er kjempeviktig.

Saksbehandleren vektla viktigheten med hvordan man er som person og hvordan man selv er i arbeidshverdagen og i møtet med andre. Det ble reflektert rundt at hun er en viktig brikke i møte med andre. Dette kan trekkes mot relasjonskompetanse og tillit. Informantens bevissthet om seg selv i møtet med andre kan være en tillitsstyrkende faktor for videre samarbeid med barna og familiene. Et teoretisk perspektiv på dette er: «tillit i relasjonell betydning er kun et mellompersonlig emosjonelt resultat av gjentatte tillitsskapende interaksjoner» (Spurkeland, 2016, s. 39). Bevisstheten om å møte menneskene der de er og hvordan de møtes kan i dette tilfellet være gjentatte tillitsskapende interaksjoner. Det kan ha noe å si for tilliten, for den videre relasjonsdannelsen og det viktige samarbeidet. Mot slutten av intervjuene hvor informantene fikk spørsmål om det var andre temaer de ønsket å snakke om eller om det var noe de ønsket å legge til i svarene sine, gikk den overnevnte saksbehandleren tilbake til temaet om personlig erfaring og kompetanse. Det ble fortalt:

... hva man har i bagasjen ... å være nyutdannet er en ting ... men det med personlig erfaring, hva man *selv* har i bagasjen ... når du kommer ut i arbeidslivet ... for du går igjennom veldig mye. Det du selv har med deg, både fra oppvekst og alt som har vært tøft ... jeg tenker man må tåle å gå igjennom egen livshistorie og det å ha et avklart forhold til den. Det skulle nesten vært en obligatorisk bit ... om skikkethet og personlig egnethet ... hvor det sjekkes om man tåler det og klarer å stå i det rett og slett.

Informanten trakk inn personlig kompetanse med et annet perspektiv. Personlig egnethet ble vektlagt og det ble satt søkelys på at man burde ha et avklart forhold til eget liv og egen livshistorie. Perspektivet rettet seg også mot utdanningen, hvor det burde vært en obligatorisk del om personlig egnethet og skikkethet. Det som trekkes fram her vektlegges som en sentral del i forskningsrapporten, «Kompetanseutvikling i barnevernet», som ble presentert i kunnskapsoversikten. Personlig kompetanse diskuteres stadig i barnevernsfaglig arbeid og fokuset rettes særlig mot utdanningene og rekrutteringen av fremtidige barnevernspedagoger. Kvalifisering av studentenes personlige kompetanse skjer gjennom prosessbaserte og gjennomgående undervisningsopplegg i løpet av utdanningen. Arbeidskrav, refleksjonsnotater, varierende undervisningsopplegg i kommunikasjon og etikk, basisgrupper og ferdighetstreninger er eksempler på hvordan studentene kan tilegne og utvikle sin personlige kompetanse gjennom studieforløpet (NOU 2009: 8).

Flere konkretiserte at de hadde lært mer om seg selv i overgangen fra utdanning til arbeidsliv, hvor tilegnelse av arbeidserfaring var nyttig. En av miljøterapeutene vektla også at hun lærte en del om seg selv etter at hun begynte å jobbe. Hun sa: «... jeg har lært mye om meg selv også etter at jeg begynte å jobbe ... hvor min grense går ... hva jeg kan bli trigget av ... hva som kan vippe meg av pinnen ... og hva jeg føler meg komfortabel med og ikke». Spennet i forhold til de andre er hvor egen grense går og hva som kan vippe henne av pinnen i relasjonen hun har med ungdommene. Det vektlegges at hun lærte dette etter at hun begynte å jobbe, hvor det å stå i situasjoner og erfare ulike hendelser har vært lærerikt.

Funn viser at de nyutdannede bruker seg selv mye i jobben og har lært mer om seg selv. Erfaringen belyses med ulike erfaringer og perspektiv. Et perspektiv en saksbehandler erfarte var at hun prøvde å være så ærlig og forståelsesfull som

mulig, i tillegg til at hun brukte seg selv mye i arbeidet. Informanten valgte å dele om seg selv til familiene for å bli bedre kjent med de. Det ble tidligere nevnt i kapittel 4 at hun ikke ville forlange å få informasjon fra dem, uten å gi informasjon tilbake om seg selv. Saksbehandleren fortalte:

... jeg prøver å være så ærlig som mulig på at ... og forståelsesfull ... på å si at jeg skjønner så sinnsykt godt at dere synes det her er skikkelig krevende ... og prøver å bruke meg selv mye og si hadde jeg vært dere så hadde jeg også synes at dette her bare har vært sånn ... åh ... som en del av et kjipt system ... også prøver jeg samtidig å dele noe om meg selv som menneske. Jeg føler mye generelt handler om relasjon og tillit.

Informanten vektlegger flere uttrykk som står sentralt i personlig kompetanse og som er viktige faktorer i arbeid med andre mennesker. Forståelse, ærlighet og det å være til stede som person i møtet med andre er eksempler som nevnes. Innenfor et teoretisk perspektiv på personlig kompetanse er det å bruke seg selv et særtrekk ved relasjonsarbeid (Skau, 2015, s. 48). Mennesker er ikke ting og saksbehandlerne i de kommunale barneverntjenestene eller miljøterapeutene i barnevernsinstitusjonene er ikke maskiner uten følelser, vilje og sjel. Samme informant sa: «... jeg bruker humor mye i en startfase ... for å få folk til å kjenne ... eller kanskje ufarliggjøre latter og fnising hvis det er behov for det ... og at jeg med passende humor kan prøve å gjøre situasjonen noe bedre». Det ble brukt humor som verktøy i møtet med barn og familier. Dette ble gjort for å ufarliggjøre situasjonen, men også for å gi rom for latter ved behov. Temaet om personlig kompetanse og personlig egnethet var et tema denne informanten kom tilbake til flere ganger. Avslutningsvis ble det fortalt:

... det er nok ikke så mange jobber som er så personavhengige som det her ... det handler ikke nødvendigvis om å være ny da ... men jeg kan for eksempel møte ungdom med de varmeste og godeste klemmene, mens andre kollegaer klemmer ikke ... jeg blir veldig fascinert, men også veldig kritisk til hva du har i deg ... for det er noe med den der ... jeg tror virkelig på at det å gi noen ungdommer en hadeklem kan være veldig viktig ... jeg tror du får mye gratis da ... man kan ikke alltid være den riktige personen eller gå fram på den riktige måten ... men der igjen ... høy relasjonskompetanse styrker det. Også handler det om hvordan du er som menneske.

Dette funnet ga et spenn som skilte seg fra de andre. Det ble vektlagt at saksbehandleren opplevde jobben som personavhengig og trakk fram hva hun erfarte som nyttig i arbeidshverdagen. Det var viktig å kunne gi enkelte ungdommer en klem og avslutte møter og samtaler på en varm måte, dersom det passet og ble naturlig. Relasjonskompetanse og viktigheten av denne kompetansen ble også trukket inn under dette punktet. Relasjonskompetanse og tillit var to røde tråder i denne informantens intervju og nyttige kompetanseområder i overgangen fra utdanning til arbeidslivet.

Gjennom de ovennevnte funnene i kategorien, personlig kompetanse, besto en sentral del av overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv av å lære mer om seg selv og hvordan informantene brukte seg selv i arbeidshverdagen. De delte

erfaringer og ulike perspektiv på samme tema. Innenfor denne kategorien finnes det likheter og spenning i det de har erfart og opplevd.

#### **5.4 Ønsket om og mulighetene til mer kompetanse**

Bruk av kunnskap ble presentert, drøftet og knyttet opp mot teoretiske perspektiv tidligere i dette kapittelet. Et annet funn relatert mot kunnskap var informantenes perspektiv på kompetanse. Flere vektla kompetanse som en viktig del i overgangen til arbeidslivet, hvor de blant annet reflekterte om de hadde nok kompetanse, at de ønsket mer kompetanse og hvilke muligheter de hadde til å tilegne seg mer.

En av saksbehandlerne som jobber i barne- og ungdomsteam i barneverntjenesten opplevde deler av kunnskapen hun lærte gjennom utdanningen som overflatekunnskap. Hun sa:

... en del av det har vært relevant ... men jeg føler vi kanskje i utdanningen var litt innom toppene ... at vi fikk liksom litt av infoen om hva er det her, hva er det her og hva er det her ... mens vi gikk ikke alltid like mye i dybden på det. Så det er litt sånn ... hvis vi snakker om noen faglige tema på jobb så blir jeg sånn ja dette har jeg vært innom, dette har jeg hørt om ... men jeg kan ikke så veldig mye om det.

Deler av det studiet betraktet saksbehandleren som nyttig å ha med seg inn i arbeidslivet, men en del av kunnskapen besto av overflatekunnskap. Kunnskap som ikke gikk i dybden på ulike emner. Saksbehandleren reflekterte videre i intervjuet om kunnskap og kompetanse. Det ble tidlig nevnt at hun ønsket mer kompetanse på enkelte områder. Hun fortalte:

... jeg tenker at det egentlig bør være litt mer jus enn hva vi hadde på utdanningen ... fordi jusen er en så stor del av barnevernsarbeidet ... og det er viktig å være trygg på den. Å få til å gå litt mer i dybden der hadde vært bra ... fordi vi fikk presentert de viktigste lovene og paragrafene, metodene og sånn ... men vi fikk ikke jobbet så mye i dybden på det. Og det tenker jeg kunne vært en trygghet når man er ferdig.

Mer dybde på kompetansen om jus var et savn i overgangen fra utdanning til arbeidslivet. Mer kompetanse innenfor dette kunne trygget mer. Samme informant delte videre hva hun savnet og ønsket mer kompetanse på. Hun sa:

... også synes jeg det burde vært mer praksis underveis i utdanningen. Vi hadde praksis i barnehage eller barneskole førsteåret ... også hadde vi ikke praksis andreåret ... tredjeåret hadde vi praksis enten på barnevernsinstitusjon, barneverntjeneste eller VGS ... jeg synes det burde vært sånn at alle kunne fått prøve barneverntjeneste og barnevernsinstitusjon ... fordi da blir det lettere å knytte opp det man lærer underveis ... slik at man får kjent det litt mer på kroppen, er mer rustet til man skal ut i jobb fordi man har vært borti det før. Man vet litt mer hva det handler om da.

Saksbehandleren ønsket mer kompetanse om både jus og mer praksis gjennomgående i utdanningsforløpet. Dette var saksbehandleren ikke alene om å savne og reflektere rundt i intervjuene. Flere nevnte manglende kunnskap om jus og de aller fleste ønsket mer praksis. Det ble også vektlagt fra flere at de skulle fått muligheten til praksis både i barneverntjeneste og i barnevernsinstitusjon. Et miljøterapeutisk perspektiv på kunnskapen og kompetansen var slik:

... jeg kunne ønske jeg kunne mer om jus ... og ... at jeg var tryggere på jusen ... jeg føler det er så mye som er ... man må nesten kunne det utenat for å være god i det ... eller for å vite alle disse ulike paragrafene og hva de vil si da ... jeg føler egentlig at mye av det vi har lært gjennom utdanningen er litt i overflaten ... som jeg ikke har tilegnet meg enda i det hele tatt ... det tar tid å få oversikt over alt.

Miljøterapeuten ønsket hun var mer trygg i kompetansen hun hadde tilegnet seg med jusen. I likhet med saksbehandleren ønsket hun mer kunnskap og kompetanse innenfor dette fagområdet. Miljøterapeuten vektla at det tok tid å få oversikt over og klare å sette seg ordentlig inn i arbeidslivets strukturer. Senere i intervjuet, med samme miljøterapeut, ble det reflektert rundt arbeidslivets forventninger. Miljøterapeuten følte hun ble møtt med forventninger om at hun skulle besitte variert kunnskap. Informanten utdypet: «... jeg følte folk hadde forventninger til at jeg skulle kunne jusen ... at jeg skulle kunne psykologi ... være en flink pedagog ... og være flink til å bygge relasjoner. Det er mye som forventes da ... når du begynner i en jobb». De nyutdannede deler erfaringer og opplevelser gjennom overgangen som knyttes opp mot tidligere forskning på flere områder. Det vises gjennom tidligere forskning at begynnelsen av arbeidslivet preges av at det tar lang tid å sette seg inn i hverdagen og oppgaver. I forskningsartikkelen «A qualitative study of 369 child welfare professionals' perspectives about factors contributing to employee retention and turnover» beskrives begynnelsen av arbeidslivet ofte slik for nyutdannede: «Typically, it takes about two years for new child welfare employees to learn what needs to be done in their jobs and to develop the knowledge, skills, abilities and dispositions to work independently» (Ellett et al., 2006). Kompetansehevingstiltak i utdanningene diskuteres stadig med hvordan utdanningene kan formes og endres for å unngå høyere statistikk på turnover og nyutdannedes overveldende møter med arbeidslivet (Bufdir, 2019). Praksissjokket og hvordan det kan jobbes mot unngåelse av dette blir relevant innenfor dette området.

På spørsmålet om hvilke muligheter informantene har til å tilegne seg ny kunnskap eller kompetanse, ble det belyst: «... jeg opplever at vi har ganske gode muligheter på min arbeidsplass. Vi har søkelys på videreutdanninger og vi blir tilbudt kurs gjennom jobben». Informanten fortalte om hvilke tilbud og muligheter de har til å tilegne seg mer og ny kompetanse på arbeidsplassen. De fikk blant annet tilbud om kurs innenfor rus, møteledelse og ulike seminarer som de kunne delta på jevnlig. Flere av de andre informantene delte også erfaringer om kurs og seminardager hvor de fikk forelest om ulike barnevernsfaglige tema. Mens noen av informantene vektla mer jus og mer praksis som viktig, ønsket andre mer kompetanse om barnesamtalen og hvordan å møte barn. Spennet i funnene mellom de som ønsket mer kompetanse på jus og de som ønsket mer kompetanse knyttet mot barnesamtalen var at jus betraktes som noe riktig eller feil. Slik var det ikke for barnesamtalen. En av saksbehandlerne som jobbet i vikariat i barneverntjenesten vektla barnesamtalen

som noe man individuelt blir god på og at alle gjør det etter beste evne. Informanten sa:

... jeg kunne tenkt meg mer kompetanse og vektlegging av barnesamtalen ... vi har jo selvfølgelig kunnskap om det ... og vi gjør det jo på en måte etter beste evne ... men det hadde vært greit å på en måte vite litt mer i hvert fall når det kommer til avdekkende samtaler da ... i tillegg er gjennomførelsen av dette individuelt. En barnesamtale med meg er ikke nødvendigvis lik en barnesamtale med en annen kollega.

Informanten kunne tenkt seg mer kompetanse om barnesamtalen og rettet ønsket mot håndtering av avdekkende samtaler som kan være vanskeligere å snakke om. Innenfor et teoretisk perspektiv betraktes barnesamtalen både som en faglig og personlig utfordring. Å snakke med barn- og unge om sensitive temaer er faglig og personlig krevende for ansatte, i tillegg til barna. For å skape innsikt i et barneperspektiv, hvor det er opp til den voksne å skape trygghet og rom for fortelling, krever kunnskap og mot hos fagpersonen. Det teoretiske perspektivet på barnesamtalen er at det meste blir lagt i fagpersonens hender (Gamst, 2017, s. 21). Et annet perspektiv på mer kompetanse ble forklart slik: «... det viktigste er å forstå barns utvikling og barns behov ... hvordan foreldres utfordringer påvirker barn ... i tillegg til mer jus, relasjonskompetanse og praksis ... og ... jeg kunne tenkt meg mer om barnesamtalen». Denne informantens, en av saksbehandlerne, perspektiv på barnesamtalen skilte seg noe fra de andre perspektivene. Det ble videre vektlagt fra samme informant: «... det var veldig lite om det på utdanningen ... men samtidig så ville ikke nødvendigvis mer teoretisk kunnskap hjulpet ... man må uansett gjennomføre barnesamtaler før man blir gode i å ha barnesamtaler». Erfaring ble vektlagt som en viktig del i beherskelsen av barnesamtalen. Dette ble gradvis tilegnet etter at informanten kom inn i arbeidslivet.

Gjennom barnesamtale er fagpersonen samtalsens viktigste verktøy. Verktøyet består av kompetansen, ferdighetene og holdningene til denne personen (Gamst, 2017, s. 21-22). Barnesamtalen kan ses i lys av og knyttes opp mot relasjonskompetanse og tillit. Mye av jobben som gjøres med barn- og unge bunnar i det relasjonelle arbeidet. Deler av jobben avgjøres av den profesjonelle voksne kommunikasjonsferdigheter, relasjonsferdigheter og kunnskap om tillitsdannelse (Delås, 2011). Flere av de som nevnte barnesamtalen i intervjuene trakk også fram at de hadde muligheter til å ta videreutdanning innenfor dette. Ingen hadde fått tilbud om eller startet på videreutdanningen da intervjuene ble gjennomført. Enkelte hadde ikke fått tilbudet da de var ansatt i vikarstillinger, mens andre sa at de som hadde mer ansiennitet ble prioritert først. Flere av lederne vektla videreutdanningen som viktig. Flere av de nyutdannede fikk presisert at de kom til å få tilbudet etter hvert.

Et annet tema som skilte seg ut, var opplevelsen av at det barnevernsfaglige fagfeltet er et felt man aldri blir utlært i. Flere reflekterte rundt dette og ga ulike perspektiv på at det alltid er noe man kan lære mer om og at man aldri blir ferdig utlært. Det ble belyst:

... jeg vil nesten studere *alt* mer ... jeg har lyst til å ta den mastergraden ... og den mastergraden ... og ... jeg føler det er litt særegent ... eller veldig særegent med barnevernsfeltet at man blir *aldri* utlært. Det er alltid

noe man kan lære mer om ... det trenger ikke å ha noe med barnevernet å gjøre i det hele tatt ... det kan være helt andre ting som ... ville gjort det enklere for deg å skape den eller den relasjonen dersom du kunne mer om det ... jeg tenker jo mer kunnskap man har, jo bedre er det.

Informanten opplevde gjennom overgangen fra utdanning til arbeidslivet en følelse av at hun aldri kom til å bli faglig utlært og at mulighetene for å tilegne seg mer kunnskap og kompetanse alltid var til stede. Dette ble betraktet som en positiv faktor. Flere av informantene ønsket å tilegne seg mer kunnskap og kompetanse. De fleste ville ta ulike videreutdanninger for å styrke kompetansen i arbeidet og flere nevnte, i likhet med informanten ovenfor, ønske om å ta masterutdanning. Noen vektla at de ønsket mer kunnskap før de entret arbeidslivet, mens andre følte de lærte nok gjennom tre de studieårene. Spenning i dette funnet var dermed at noen følte seg delvis utrygge i overgangen til arbeidslivet, mens noen var trygge. Dette kan relateres til tidligere forskning som det ble vist til i kunnskapsoversikten, fra en australsk studie, om hvor godt forberedt sosialarbeidere og andre profesjonsutøvere var til arbeidslivet. Funnene viste at kandidatene følte seg mer forberedt til arbeidslivet jo høyere utdanning de hadde tilegnet seg (Cortis & Meagher, 2012). Et miljøterapeutisk perspektiv på kunnskap og kompetanse ble belyst med et annet blikk og annet behov. Det ble forklart:

... jo mer man lærer ... så føler jeg at man blir litt sånn åh det er jo mye mer kunnskap jeg trenger. Det er litt sånn som den ene foreleseren min en gang sa at jo mer kunnskap man får, jo mer usikker blir man ... fordi det er så mye forskjellig å kunne ... så jeg tenker bare at det er en styrke å være ydmyk på at det er mye man ikke kan som ny.

Miljøterapeuten reflekterte rundt nytten av mengde kunnskap på en annen måte. I motsetning til de andre erfarte hun mer kunnskap som noe man mulig kunne bli mer usikker av. Det ble derimot betraktet som en styrke å klare å være ærlig og ydmyk om at det ikke er alt man kan som ny i arbeidslivet. Miljøterapeuten fortalte videre om de varierte emnene og temaene de lærte om, og mengden kunnskap de skulle besitte:

... det kreves at man er stødig da ... og det kreves at du har mye kunnskap om veldig mye forskjellig. Det er ikke bare ett fagområde du skal ha kunnskap om. Jeg ser ikke for meg at jeg noen ganger kommer til å føle at nå er jeg utlært i hvert fall ... da alt er forskjellig og ulikt. Det er det komplekse i det da.

Kompleksiteten i det barnevernsfaglige arbeidet trekkes relevant inn i forskningsprosjektets andre hovedkategori også. Informanten nevner det komplekse i arbeidslivet, hvor det relateres til de varierende faktorene i arbeidslivet. Miljøterapeuten deler lignende erfaringer som flere av de andre om at de har begitt seg ut i et fagfelt som stadig endrer seg, hvor det alltid er muligheter for ny kunnskap og kompetanse. Et teoretisk perspektiv på det komplekse innenfor dette området kan ses i lys av at et stadig etterlengtet mål hos ulike profesjonsutøvere er å være sikker. Å være sikker i form av å besitte en form for gunstig kunnskap eller befinne seg i en mental tilstand uten usikkerhet (Langsrud et al., 2020). De nyutdannede reflekterer rundt kunnskap og kompetanse med viten om at de ikke blir ferdigutlært innenfor fagfeltet de har utdannet seg til. Målet om sikker viten ville

vært mulig dersom årsaks- og virkningsforholdene i arbeidshverdagen var enkle og forutsigbare, hvor resultatet lot seg styre og påvirke fordi man ut fra erfaring visste hva som virket (Langsrud et al., 2020). Forholdene som beskrives her er ikke noe saksbehandlere og miljøterapeutene gir uttrykk for at de møter i arbeidshverdagen eller som de har erfart gjennom overgangsperioden fra utdanning til det virkelige arbeidsliv. De har gjennomgående gjennom ulike funn presisert og gitt varierende uttrykk for at overgangen til arbeidslivet har bestått av store og små utfordringer, utfordringer som kommer og går og en bevissthet rundt at barna og familiene de møter er forskjellige og ulike.

## 5.5 Kapittelets oppsummering

Kapittelets funn har gjennomgående blitt presentert, drøftet og knyttet opp mot relevante teoretiske perspektiv og tidligere forskning. Enkelte teoretiske perspektiv ble belyst gjennom kapittel 4 og kunne også ses i lys i dette kapittelet.

Relasjonskompetanse, tillit og kompleksitet er eksempler på disse. De ble presentert som nyttig i bruk av kunnskap og hvordan de nyutdannede personlig har utviklet seg sett i lys av personlige kompetanse.

Kapittelet viser at de samlede kategoriene på «ferdigheter» har blitt tilegnet og erfart gjennom like og ulike måter i overgangen til arbeidslivet. Informantenes refleksjoner rundt bruk av kunnskap består av at enkelte benytter kunnskapen ubevisst og at de ikke er klar over hva de har lært før de har tilegnet seg erfaringer. Noen vektlegger at kunnskapen benyttes hver dag og at den ligger som en trygghet i dem, selv om den noen ganger kan være vanskelig å konkretisere. Det kommer fram et naturlig skille mellom saksbehandlere og miljøterapeutene hvor miljøterapeutene benytter kunnskap i forkant av situasjoner, mens saksbehandlere gjerne ikke ser nytten eller det innlærte før de har stått i situasjonene. Innenfor funnet om bruk av kunnskap er det flere som også nevner det komplekse i arbeidet. I likhet med relasjonskompetanse og tillit, ble det komplekse, en gjennomgående rød tråd i dette kapittelet.

I overgangen fra utdanning til arbeidsliv har flere av informantene lært mer om seg selv. Dette viser de gjennom ulike erfaringer og på ulike måter. Mens noen har lært mer om seg selv, har blitt bevisste på hvordan de er med og mot andre i møter og samtaler, opplevde andre personlig utvikling hvor de ble tryggere i seg selv. Noen tok med seg erfaringene inn i privatlivet og så en sammenheng i utvikling gjennom arbeidslivet og en utvikling hjemme. Funnene viser spenning hvor noen av de nyutdannede vektla egenlæring og utvikling, mens andre satte søkelys på at det skulle vært mer om personlig kompetanse og personlig egnethet gjennom utdanningen og at dette skulle vært obligatorisk. Relasjonskompetanse og tillit kom inn som et naturlig tema i denne kategorien også hvor det ble vektlagt at det barnevernsfaglige arbeidslivet var personavhengig og at det i bunn og grunn var avgjørende hvordan man *er* som person.

Drøftet opp mot forskningsprosjektets problemstilling besto informantenes ferdigheter som en sentral del av arbeidshverdagen. Enkelte har i overgangen fra utdanning til arbeidslivet opplevd at de har behov for mer kunnskap og kompetanse, mens noen vekta erfaring som viktigere. En fellesnevner for flere var refleksjonene rundt fagfeltets kompleksitet og at de ikke kom til å bli utlært med det første. Nyttan



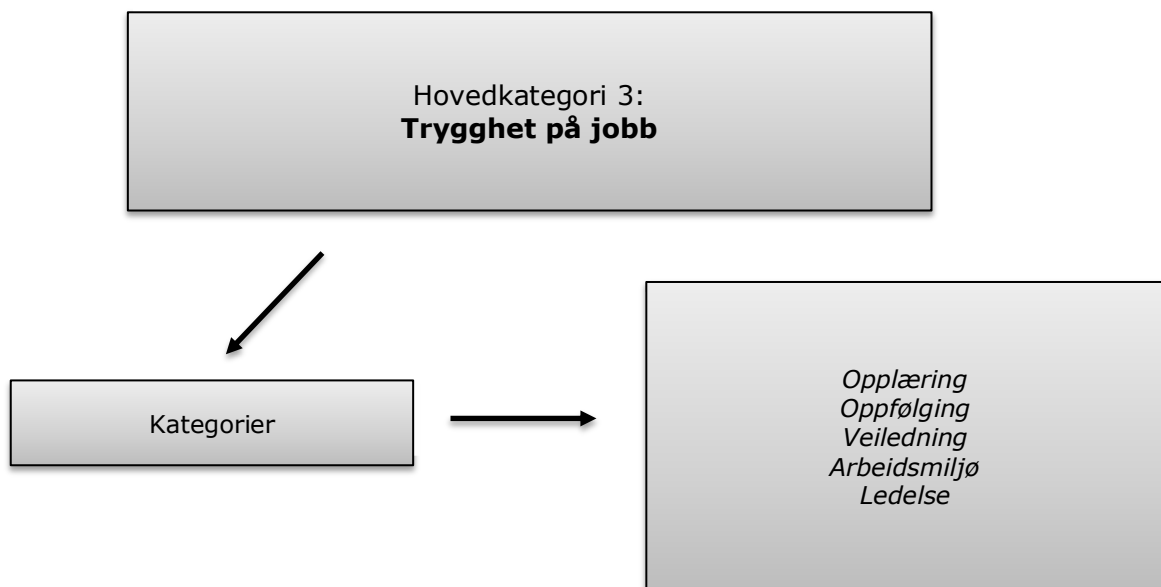
av kunnskapen om jus, praksis og barnesamtalen har vært viktig, men samtidig ønsket flere seg mer kompetanse innenfor disse. Noen har i overgangen til arbeidslivet fått tilbud om videreutdanninger, mens andre får mulighetene til etter hvert. Flere av saksbehandlerne fortalte at de kom til å få muligheten til videreutdanning innenfor barnesamtalen. Dette er som tidligere nevnt et av kompetansehevingstiltakene til kommunene, hvor det ønskes at flere ansatte i de kommunale barneverntjenestene tilbys dette.

## 6. Trygghet på jobb

### 6.1 Innledning av kapittelet

Kapittelet inneholder presentasjon av funn, drøfting og teoretiske perspektiv knyttet opp mot forskningsprosjektets hovedkategori 3 – «trygghet på jobb». Kapittelet deles inn etter hovedkategoriens utarbeidende kategorier. Oversikt over kategoriene vises i figur 6-1.

Trygghet på jobb er den siste hovedkategorien i forskningsprosjektet. Samlet inneholder hovedkategorien funn av ulike faktorer som var med på å gjøre overgangen fra utdanning til arbeidslivet tryggere og utryggere for de nyutdannede. Relevante teoretiske perspektiv belyses gjennomgående samtidig som det drøftes opp mot forskningsprosjektets problemstilling. Teori om relasjonskompetanse og tillit belyses også i dette siste hovedkapittelet. De belyses med annen tilnærming enn de to foregående kapitlene. Innenfor dette kapittelet rettes det relasjonelle og tillitsperspektivet mot ledelse og kollegaene til de nyutdannede.



Figur 6-1. Hovedkategori 3 – Trygghet på jobb.

### 6.2 Den (u)trygge opplæringsperioden

Forskningsprosjektets siste hovedkategori, *trygghet på jobb*, innledes med kategorien opplæring og funn knyttet til dette. Opplæring viste seg å være en sentral del i overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv. Informantene erfarte overgangen ulikt, med varierende utfordringer både faglig og personlig.

De nyutdannedes erfaringer av opplæring ble et sentralt funn i denne hovedkategorien. Det første møtet med det virkelige arbeidsliv var en fin opplevelse for noen av informantene, mens for andre var det mer krevende og utfordrende. Tidligere forskning viser gjennomgående viktigheten av opplæring, veiledning og oppfølging for nyutdannede sosialarbeidere i deres møte med arbeidslivet. Sosialarbeidere har, som tidligere nevnt, opplevd en økende kompleksitet i arbeidsoppgavene som gjennomføres, hvor krav og kompetanse også stadig øker og

kreves (Wollscheid & Røsdal, 2019). Opplæringsperioden ble belyst slik fra en av miljøterapeutene: «... jeg hadde ikke noe lang opplæring ... tror jeg hadde to eller tre opplæringsvakter, hvor jeg fulgte en person ... men det var raskt ut i ok da har du ansvaret for den ungdommen i dag». Miljøterapeuten opplevde tidlig å få ansvar for ungdommene på institusjonen. Det ble videre forklart:

... det er litt spesielt med institusjon da ... for da er man jo der ungdommene bor ... så det er mye som handler om å på en måte gjøre det til et hjem da ... og det er jo sånn at alle de voksne kan jo lage middag, lage frokost, kjøre på skole, finne på en aktivitet på ettermiddagene ... det er en jobb hvor mye handler om å bli kjent ... og det er det vanskelig at noen skal lære deg.

Informanten opplevde opplæringen på institusjonen som spesiell og at det krevde innsats fra henne selv, da andre ansatte ikke kunne lære henne å bli kjent med ungdommene. Et annet miljøterapeutperspektiv på opplæringen baserte seg på erfaring med en ansvarlig leder. Han sa: «... den første arbeidsplassen min var på en statlig institusjon ... og der følte jeg at jeg fikk ganske god opplæring ... sjefen var veldig tett på de første vaktene og jeg fikk tips og råd om hvordan man håndterer hverdagen på en sånn arbeidsplass». Miljøterapeutens første erfaring med arbeidslivet ble møtt med god opplæring og støtte fra lederen. Miljøterapeuten fortalte videre om senere erfaringer. Det ble fortalt:

... mens der jeg jobber nå så var det mer mangelfull opplæring ... jeg hadde én opplæringsvakt på noen få timer hvor teamet som tok meg imot ikke visste hva de skulle lære meg opp i ... så vi satt fem timer og drakk kaffe og ble kjent med hverandre ... så gikk det to dager også startet jeg i turnus ... og da ... hadde jeg med meg en vikar ... så da skulle jeg liksom være i gang da ... jeg ble kastet ut i det på alle mulige måter på den arbeidsplassen her da.

Miljøterapeuten opplevde å bli kastet ut i dagens nåværende jobb. Opplæringen var mangelfull og mottok ingen konkret opplæring annet enn å bli bedre kjent med kollegaene. Sett i lys av tidligere forskning er opplæringsperioden avgjørende for mange. Det er den første erfaringen man tilegner seg i møtet med arbeidslivet og for nyutdannede er dette ekstra viktig. Denne perioden er viktig og knyttes sterkt opp mot unngåelse av praksissjokk og turnover (Barak et al., 2005). Forholdet og spenningen mellom opplæringen til saksbehandlerne varierte. Noen opplevde god og støttende opplæring, mens andre ble kastet ut i det. En fellesnevner for flere av saksbehandlerne var at de begynte i jobb hvor de tidligere hadde vært i praksis. Som student fikk de god veiledning og oppfølging fra veilederne og opplevde mindre følelse av å bli kastet ut i det. Et perspektiv ble belyst slik:

... opplæringen har vært ganske bra, vil jeg si. Den var nok veldig bra fordi jeg har vært student her ... så det blir jo kanskje ikke helt det samme enn hvis jeg hadde startet å jobbe her med en gang jeg var ferdig ... jeg hadde jo en veileder og hadde noen som fulgte meg opp som student ... så jeg visste godt hva jeg gikk til som nyutdannet.

Saksbehandleren vektla at opplæringen og overgangen kunne vært annerledes dersom hun ikke hadde vært i praksis samme sted. Som student ble hun fulgt godt opp og følte seg trygg i arbeidet som ble gjennomført. Et annet perspektiv på opplæringen ble belyst fra en annen saksbehandler. Hun vektla forholdet mellom opplæring og personlige behov. Hun fortalte:

... jeg hadde god opplæring som student her ... da hadde jeg en veileder som var sammen med meg, ga meg egne saker og som fulgte meg opp ... når jeg startet som nyutdannet fikk jeg ingen konkret opplæring, siden jeg hadde erfaring fra samme plass fra før ... til tross for dette føler jeg at jeg har fått ganske grei opplæring ... ut fra mine egne behov.

Saksbehandleren opplevde opplæringen som god nok sett i betraktning av egne behov. Denne informanten hadde ikke behov for mer opplæring, mens andre følte de fikk for lite som igjen førte til utrygghet. Opplevelse av å bli kastet ut i det og ikke ha noen å lene opplevde flere av informantene. Utfordringene med å bli kastet ut i det ble tidligere drøftet i kapittel 4. Erfaring med manglende opplæring og opplevelse av utrygghet ble belyst slik:

... jeg jobbet i mottak- og undersøkelsesteam i en annen barneverntjeneste når jeg var helt ny ... den største forskjellen på den tjenesten og der jeg jobber i dag var at der var jeg alene på alle sakene mine ... jeg kjente tidlig veldig på at jeg sto i det i alene ... og skulle gjerne vært med på flere ting før jeg ble overlatt til meg selv.

Informanten erfarte tidlig å stå i arbeidslivet alene. I dagens jobb jobber hun med en person til på alle sakene, mens i den forrige jobben var hun alene. Opplæringen var ikke god nok og hun hadde et ønske om å være med på flere hendelser og situasjoner før hun skulle klare det alene. Det mest krevende var følelsen av å ikke vite hva hun skulle gjøre. Saksbehandleren fortalte videre: «... det var jo ubehagelig da ... jeg følte mest på at jeg ikke helt hadde kompetanse på hvordan man egentlig ... eller hva er det som er rammene for en barnevernssak ... de forventet at jeg kunne mer enn jeg gjorde». Innenfor denne kategorien kommer informanten tilbake til bruk av kunnskap og kompetanse. Overgangen til arbeidslivet besto av usikkerhet og opplevelsen av å stå i det alene. I tillegg til at opplæring relateres til trygghet og utrygghet i overgangen fra utdanning til arbeidslivet for de nyutdannede, vektlegges det gjennom tidligere forskning at det knyttes tett opp mot ansattes entusiasme, jobbgasjement og ansattes evne og motivasjon til videre fordypelse (Richardsen & Martinussen, 2008).

Spennet i kategorien viser at informantene opplevde opplæringen som varierende. Til tross for dette delte de liknende erfaringer også. Noen fikk god nok opplæring ut ifra egne behov, mens andre savnet og trengte mer. Noen opplevde å stå i det alene tidlig inn i arbeidslivet, mens andre fikk god nok støtte fra kollegaer og tilstedeværende ledere. Tryggheten inn i arbeidslivet ble påvirket av opplæringen informantene fikk. Variasjonene var at noen følte seg trygge, mens andre følte seg delvis usikre og utrygge i overgangen fra utdanningen.

### 6.3 Arbeidslivets muligheter til oppfølging og veiledning

Opplæring var ikke den eneste faktoren som var med på å trygge eller gjøre de nyutdannede utrygge i overgangen fra utdanning til arbeidslivet. Andre faktorer som var sentrale var tilbudet om veiledning og hvordan de ble fulgt opp.

De fleste av de ni nyutdannede erfarte å få en eller annen form for veiledning og oppfølging. Noen fikk regelmessig veiledning, mens andre fikk velge ut ifra eget behov. Flere av saksbehandlerne fikk tildelt en uformell mentor eller veileder den første måneden eller de første månedene som ny. Miljøterapeutene opplevde derimot å bli kastet ut i det alene. Et miljøterapeutisk perspektiv på oppfølging ble belyst slik:

... jeg har jo aldri hatt en medarbeidersamtale ... sånn formell ... men lederne mine sitter i samme bygg ... jeg synes jeg får god oppfølging selv om jeg ikke har hatt formelle medarbeidersamtaler liksom ... og jeg føler meg trygg på at jeg når som helst kan gå og banke på kontoret og si at åh nå ble jeg usikker, hva skal jeg gjøre ... også har vi mange drøftinger sammen.

Miljøterapeuten besatt ingen erfaring med formelle samtaler med lederne, men opplevde derimot at muligheten for oppfølging alltid var til stede dersom hun hadde behov for samtale. De andre miljøterapeutene opplevde lignende uformelle muligheter til oppfølging. Det var ikke noe de konkret hadde i timeplanen, men de kunne be om samtaler og oppfølging ved behov. Den mannlige miljøterapeuten som jobber, sa: «... jeg får på en måte mye støtte og veiledning gjennom makkeren min ... vi blir jo veldig godt kjent med hverandre når vi går såpass lenge sammen ... det har vært litt mer mangelfullt med veiledning og oppfølging fra ledelse».

Miljøterapeuten opplevde trygghet og støtte fra kollegaen han er i team med, men opplevde manglende veiledning fra ledelse. Han drøftet videre: «... det kan jo være at de også har mye å gjøre ... men det er mindre enn jeg kanskje hadde håpet at det skulle være ... leder kunne gjerne vært mer til stede». Det ble presentert tidligere i kapittelet at miljøterapeuten opplevde opplæringen i det første møtet med arbeidslivet på en god og støttende måte. Han opplevde derimot manglende oppfølging og støtte i dagens jobb, hvor både opplæring, oppfølging og veiledning var mangelfull. En av miljøterapeutene, som var vikar på fem ulike barnevernsinstitusjoner, fikk ingen konkret oppfølging og veiledning som nyansatt. Hun sa:

... jeg følges opp av kolleger ... det er de jeg prater med ... det er ikke noe mer direkte oppfølging, med mindre det har skjedd en situasjon. Veiledning får jeg heller ikke siden jeg jobber i vikariat ... de med faste stillinger har medarbeidersamtaler, men ikke de med vikarstillinger. Jeg synes det likevel kunne vært mer av dette også for vikariater ... for å på en måte føle seg verdsatt og sett da ... i jobben som gjøres.

Miljøterapeuten møtte ulike utfordringer i overgangen til arbeidslivet på grunn av vikariatstillingene hun hadde. Oppfølging og veiledning ble to faktorer hun ikke fikk nytte av på grunn av dette. Miljøterapeuten savnet dette i møtet med arbeidslivet og rettet perspektivet mot ønsket om verdsettelse og anerkjennelse for jobben. I motsetning til miljøterapeutene opplevde flere av saksbehandlerne å bli fulgt tettere

opp. Noen erfarte ukentlige veiledninger og drøftingsdager. Alle de seks saksbehandlerne erfarte ulike tilbud med oppfølging og veiledning. Erfaringene deres spriket med at de ble gjennomført på ulike måter og med ulikt omfang innenfor barneverntjenestene. En opplevde oppfølging og veiledning daglig. Erfaringen ble belyst slik:

... jeg får litt veiledning hver dag. Det er jo veiledning i hver eneste vurdering jeg kaller teamleder inn til eller som jeg har med barnevernleder ... eller som vi drøfter ... så det er veldig mye veiledning i ... og det er det viktigste vi gjør ... å drøfte med hverandre ... å tørre og få frem synspunktene våre og få flere øyne på en sak ... det er mye veiledning i det i seg selv da sakene ofte er veldig forskjellig.

En av de viktigste formene for veiledning denne informanten erfarte var veiledningene og drøftingene mellom henne og kollegaene, som ble gjennomført daglig. Andre erfarte også å bli fulgt godt opp og opplevde lavterskel med å be om mer oppfølging eller veiledning ved behov. En av saksbehandlerne ble fulgt jevnlig opp gjennom det første året både med veiledningstimer og hun har hatt medarbeidersamtaler med leder. Hun sa:

... det første året nå har jeg blitt fulgt opp med ukentlige veiledningssamtaler ... det har vært kjempenyttig ... også har vi hatt veiledning på jobb én gang i måneden med en kommunepsykolog som kommer ... da får vi litt personlig veiledning og felles veiledning ... også har jeg hatt ulike medarbeidersamtaler.

Saksbehandleren ble jevnlig fulgt opp gjennom det første året og reflekterte rundt nyttig og lærerik erfaring med oppfølging og veiledning. Funnene om veiledning og oppfølging knyttes direkte opp mot dagens satsningsområde på faglig veiledning for nyansatte i barneverntjenesten og i barnevernsinstitusjonene. Satsingen om veiledning springer ut fra tidligere forskning av de ulike belastningene som er knyttet mot det barnevernsfaglige arbeidet, dette spesielt for nyutdannede i arbeidsfeltet (Lauritzen et al., 2016). Det ble, som tidligere nevnt i innledningskapittelet, foreslått å innføre krav om veiledet førsteår for ansatte i alle de kommunale barneverntjenestene. Forslaget om veiledet førsteår begrunnes i at det i dag er store variasjoner i oppfølging og veiledning av nyutdannede og nyansatte i barnevernet. Det finnes flere kommunale barneverntjenester i dag som ikke tilbyr nyutdannede og nyansatte systematisk opplæring og veiledning, selv om mange ledere trekker frem opplæring og veiledning som et av de viktigste tiltakene for å forbedre tjenestenes kompetanse (Prop. 133 L, 2020-2021).

Funnene viser at informantene opplevde varierende oppfølging og veiledning. Noen fikk tilbudet om systematisk og rutinemessig veiledning, mens andre fikk ikke et konkret tilbud. Noen vektla eget behov som nødvendig faktor for oppfølging og veiledning. Dette i likhet med eget behov i opplæring, hvor enkelte opplevde at de fikk god nok opplæring, veiledning og oppfølging ut ifra eget behov. Ifølge Lauritzen (et al., 2016) er meningen bak veiledningen at det er et verktøy som kan være med på å utvikle den enkelte ansattes faglige dømmekraft på. Det vektlegges at behovet for veiledning er størst for de som er nyutdannet og nyansatt i arbeidslivet, hvor de

skal utvikle sin praktiske kunnskap ved kombinasjon av teoretisk kunnskap og erfaring. Målet med veiledningen er videreutvikling av kompetanse.

Rettes søkelyset mot forskningsprosjektets problemstilling opplevde de nyutdannede barnevernspedagogene varierte erfaringer og tilbud om oppfølging og veiledning. De fleste erfarte oppfølging og veiledning på den ene eller andre måten, mens enkelte fikk ikke tilbud i det hele tatt. Å ikke få muligheten til denne formen for støtte og trygghet i overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidslivet kan tidlig by på utfordringer for de nyutdannede. Tidligere forskning om oppfølging og veiledning av nyutdannede og nyansatte viser at de er avgjørende for deres møte med det virkelige arbeidsliv. Det er også på ulike måter avgjørende for fremtiden i arbeidet deres. Arbeidshverdagen til en saksbehandler og til en miljøterapeut er som tidligere beskrevet krevende og utfordrende på ulike områder (van der Weele & Karlson, 2021, s. 16). Det å stå i slike arbeidssituasjoner over tid, uten støtte og veiledning, resulterer ofte i et følelsesmessig press som det i tillegg forventes at man håndterer. Krevende belastninger over tid, uten støtte og veiledning, er risikofaktorer som resulterer i utbrenthet og uhåndterlig stress. Dette fører til et høyt sykefravær og turnover, grunnet mangler i overgangen til arbeidslivet. Mangel på strukturell oppfølging og veiledning resulterer altså ofte i at de nyutdannede møter arbeidslivet med praksissjokk. Praksissjokket og turnover er sentrale og store deler av arbeidslivets nåværende utfordringer (Baugerud, 2019).

#### **6.4 Viktigheten av arbeidsmiljø, kollegastøtte og tilstedeværende ledere**

Sentrale funn innenfor denne siste hovedkategorien var arbeidsmiljø, viktigheten av gode kollegaer og tilstedeværende ledelse. Flere av informantene vektla disse som viktige i overgangen til arbeidslivet. De betraktet de som ulike faktorer som var med på å øke tryggheten deres. De fleste erfarte godt arbeidsmiljø med god kollegastøtte. Spenning i funnene ble derimot ulike innenfor ledelse. Noen opplevde god støtte og tilstedeværelse fra ledelse fra starten av arbeidslivet.

Å bruke hverandre og støtte seg på hverandre var viktig for flere av informantene. Den ene saksbehandleren sa:

... jeg har kjent på etter at jeg begynte å jobbe at det er viktig å ta seg tiden til å puste litt ekstra innimellom ... og vi er veldig sånn ... det er et veldig godt arbeidsmiljø her ... og jeg tror det er viktig at vi bruker hverandre så mye som vi gjør ... om det er ti minutter med en kaffekopp i gangen eller om det er en felleslunsj ... så er det viktig, for man står i mye ... det er mye som er tungt og som er vanskelig.

Saksbehandleren erfarte god støtte fra kollegaene og at de i det daglige tar seg tid til å bruke hverandre og snakke med hverandre ved behov. Dette begrunnes i at de står i mye forskjellig gjennom arbeidshverdagen, hvor vanskelige og tunge situasjoner oppstår. Tidligere forskning vektlegger kollegastøtte som en av arbeidslivets viktigste faktorer til trivsel, utholdenhet, arbeidsglede og mestring (Rycraft, 1994).

Kollegastøtte er ikke bare relevant og viktig for sosialarbeidere og barnevernspedagoger, men for de fleste arbeidsfelt. Det vektlegges at det er en ekstra viktig faktor i det sosialfaglige arbeidsmiljøet da de ofte står i krevende

oppgaver og arbeidshverdager (Collins, 2007). Et annet perspektiv på kollegastøtte rettet seg mot viktigheten av et åpent arbeidsmiljø hvor tryggheten av kollegaene ble vektlagt. Det ble belyst slik:

... vi er jo mange som jobber med det samme ... og jeg tror det er vanskelig å forstå hvordan det er å stå i denne jobben uten å faktisk ha gjort det. Det er noe med det å ha dette felles, at man står i arbeidsoppgavene og presset og de vanskelige følelsene som kan dukke opp. Du snakker jo med noen som har kjent det på kroppen selv. Vi har et veldig åpent arbeidsmiljø ... jeg tror det er noe av det viktigste for å man skulle kunne stå i den jobben her faktisk ... at man har gode ivaretagende kollegaer rundt seg ... jeg tror ikke jeg hadde klart det hvis det ikke var for dem.

Informanten opplevde kollegastøtten som noe av det viktigste i overgangen fra utdanningen til arbeidslivet. Det var nyttig i den forstand hvor hun hadde andre rundt seg som i likhet med henne har kjent det vanskelige på kroppen. Erfaringene informantene viser til ovenfor kan ses i lys av tidligere forskning om kollegastøtte og arbeidslivets utfordringer. God kollegastøtte er en viktig inngangsport til arbeidslivet som ofte både er personlig og faglig utfordrende. Sosial støtte fra kollegaer er en beskyttende faktor mot utbrenthet og en reduserende faktor mot praksissjokket (Baugerud, 2019). Funnene i denne kategorien viser at de nyutdannede saksbehandlerne opplevde det som en trygghet å ha mennesker rundt seg som visste hva de sto i og som delte lignende erfaringer, i tillegg til tryggheten de erfarte gjennom det de opplevde som tungt og vanskelig. Funnene støttes gjennom tidligere forskning hvor trøst, omsorg, råd og samtaler er hjelpelige faktorer i stressende og krevende situasjoner (Baugerud, 2019). Søkelys på godt kollegialt samarbeid fremmer blant annet kreativitet, trivsel og trygghet innenfor arbeidsmiljøet. Søkelyset på dette begynner ofte med ledelse og lederne. Arbeidsgiveres tilretteleggelse for samarbeid og ansvar for et godt arbeidsmiljø må kontinuerlig jobbes med, særlig innenfor yrkesfelt hvor det er gjennomtrekk blant ansatte. Flere av informantene delte erfaringer om å bruke hverandre på arbeidsplassen, både i gode og vonde situasjoner. Det ble vektlagt at man ikke nødvendigvis trenger mye tid for å få god støtte. En kopp kaffe i gangen kunne være nyttig og støttende nok. Tidlig kollegastøtte kan dempe arbeidslivets krav, arbeidsmengde og utfordringer. Det kan betraktes som en buffer mot hyppige sykemeldinger, utbrenthet og unødvendig slitasje (Rycraft, 1994).

Relasjonskompetanse og tillit ble gjennomgående belyst gjennom de to siste kapitlene. I denne hovedkategorien og innenfor underkategoriene om arbeidsmiljø, kollegastøtte og ledelse kan de også trekkes inn. Noen av de nyutdannede vektla at de benyttet relasjonskompetansen med kollegaene sine i tillegg til barna og familiene de møtte. Det ble belyst slik:

... jeg bruker det mye med kollegaer også bruker jeg det med alle de jeg møter. Jeg tenker at ... kompetansen starter i det å være bevisst ... være bevisst seg selv i møtet med menneskene man møter ... når jeg var ny var det viktig for meg å gi kollegaene et visst inntrykk av meg ... et godt inntrykk ... av at jeg kan ting og er dugelig i jobben.



Saksbehandleren vektla relasjonskompetanse som nyttig kunnskap i relasjonsdannelsen til kollegaene sine. Denne kompetansen benyttet hun bevisst for å gi kollegaene et godt inntrykk. Knyttet mot et teoretisk perspektiv, sett i lys av informantens refleksjoner, innebærer slik profesjonell kompetanse å samhandle og forstå menneskene man møter i yrkesrettet sammenheng på en hensiktsmessig måte (Aas, 2007). En viktig faktor innenfor dette er å kunne kommunisere dette på en måte som gir mening. Forutsetninger for dette er at man er bevisst seg selv, slik informanten uttrykte at hun prøvde å være, og at fagpersonen kjenner seg selv (Bratterud & Storhaug, 2008). Et annet perspektiv på kollegaer ble rettet mot tillit. Tilliten i relasjonene ble belyst slik:

... jeg tenker også at tillit er viktig i relasjonene til kollegaene mine. Vi skal tross alt se hverandre stå i vanskelige og utfordrende situasjoner ... og selvfølgelig at vi mange ganger faktisk står i det sammen. Da er det godt og ikke minst trygt å kjenne hverandre ... at vi kan lene oss på hverandre og ha tillit til hverandre.

Et annet teoretisk perspektiv på tillit, som tidligere ikke er belyst, er at det kan rettes mot å se bort fra enkelte risikoer hvor man klarer å lene seg på andre. Slik informanten nevner ovenfor med at hun kan lene seg på kollegaene sine, at de er trygge på og kjenner hverandre. Perspektivet rettes mot å stole på andre og deres vurderinger i ulike situasjoner (Warming & Christensen, 2016, s. 28). Flere av de nyutdannede nevnte at det var godt å ha noen å kunne lene seg på i ulike situasjoner, slik perspektivet belyser. Som tidligere nevnt utvikles tillit når det er gjensidig kommunikasjon mellom relasjoner. Det kan ikke tvinges fram og opparbeidelse tar tid (Warming & Christensen, 2016, s. 31-32).

Funn rettet mot ledelse og tryggheten med en tilstedeværende ledelse og leder var noe flere vektla gjennom intervjuene. Noen erfarte tilstedeværende ledelse og ledere fra starten av arbeidslivet, mens andre savnet dette. En av saksbehandlerne kjente tidlig at lederen var til stede for henne og støttet opp gjennom opplæringsperioden. Hun fortalte:

... jeg hadde samtaler med barnevernlederen hver tredje måned i nyoppstartsfasen ... der snakket vi om trivsel på kontoret, om det var noe jeg trengte, om det var noe jeg ønsket annerledes, hvordan det gikk også satte meg jeg mål som jeg skulle jobbe mot ... for å styrke kompetansen min og utvikle meg. Samtalene var veldig fine ... bare det å merke eller å kjenne på kroppen at lederen og ledelsen faktisk var der og støttet. At de var tilgjengelige ved behov.

Informanten fortalte om en tilgjengelig og tilstedeværende leder og ledelse helt fra starten i arbeidslivet. Spennet i erfaringene om ledere og ledelse var varierende. Noen informanter opplevde trygghet og støtte tidlig, mens andre erfarte det motsatte. Gjennom tidligere forskning støttes det opp med at ledelse er viktig i det barnevernsfaglige fagfeltet, slik det er alle andre steder i arbeidslivet. Ulike undersøkelser fra 1920 og frem til i dag viser at ledelse har en tydelig sammenheng med ansattes trivsel. I tillegg til økende trivsel har ledelsesstøtte noe å si for de ansattes engasjement på jobb. I likhet med at god kollegastøtte reduserer utbrenthet gjør tilstedeværende ledelse det samme. Ledere og ledelse betraktes som viktig

innenfor arbeidsforhold og motivasjon da de har større muligheter og kontroll over å bidra med motiverende tiltak (Lambert et al., 2010). Et annet perspektiv på ledelse ble belyst gjennom å ha ledelse på samme nivå som de ansatte. En saksbehandler opplevde:

... ledelsen er viktig for de er jo veldig nært på oss ... de jobber på samme nivå selv om de er over oss ... det føles som de er på likt nivå ... de er ivaretakende og viser at det er greit å si ifra dersom det er krevende og at det er greit å si ifra om det blir for mye. De er gode sånn sett ... jobben er jo krevende ... du skal stå i ganske mye ... og skal samtidig ha høyt arbeidspress ... da tror jeg det er veldig viktig at du har noen som ivaretar deg, fremfor å legge mer press på deg. For min del er ledelsen en stor del av det som gjør det greit å jobbe der jeg jobber nå.

Informanten reflekterte rundt faktorer som kan knyttes mot tidligere forskning om ledelse og forholdet til ansatte. Ivaretagelse, muligheten til å si ifra dersom arbeidshverdagen blir for krevende og det å ikke legge mer press på de ansatte er eksempler som støttes av tidligere forskning. Støtte og anerkjennelse er viktig for alle ansatte, særlig for nyansatte. Opplevelser om å bli satt pris på og bli respektert i arbeidet som gjennomføres er positive faktorer som kan være med på å øke motivasjon og engasjement til arbeidet (Lambert et al., 2010). I tillegg til disse mulig økende faktorene, kan støttende ledere og ledelse bidra til bedring av ansattes styrke og utholdenhet i arbeidsfeltet (Yankeelov et al., 2009).

Informantenes opplevelse av arbeidsmiljø, kollegastøtte og ivaretakende ledelse erfarte de, i likhet med flere av de andre kategoriene, på like og ulike måter. En fellesnevner for de som mottok god kollegial støtte og støtte fra ledelse var opplevelsen av å ikke stå i det alene og tryggheten rundt dette. Erfaringene deres støttes opp med tidligere forskning innenfor samme tema og område.

## 6.5 Kapitlets oppsummering

Funnene i forskningsprosjektets siste hovedkategori viser, i likhet med de to foregående kapitlene, variasjoner i erfaringer og opplevelser i overgangen til arbeidslivet. Gjennom opplæringsperioden vises det tydelige variasjoner mellom saksbehandlerne i de ulike barneverntjenestene og mellom miljøterapeutene i barnevernsinstitusjonene. Miljøterapeutenes erfaring og opplevelse av opplæringen ga spenning i retninger hvor noen opplevde å bli kastet ut i det og fikk lite støtte, mens andre rettet perspektivet mot seg selv og at det var opp til de selv å bli kjent med hverdagen på institusjonen. Enkelte opplevde altså en mangelfull opplæringsperiode, mens andre var fornøyde med det de fikk. Sprøet mellom saksbehandlerne var at noen opplevde opplæringen som individuell, hvor de etter eget behov erfarte å få nok opplæring. Flere av informantene hadde tidligere vært studenter på arbeidsplassene de jobbet på og erfarte gjennom praksisperioden god og grunnleggende opplæring, som resulterte i en tryggere overgang. Andre opplevde derimot å stå i det alene og synes det var krevende da de var usikre.

I funnene om oppfølging og veiledning var det også variasjoner. Det største spennet viste seg gjennom mengde oppfølging og veiledning. Flere mottok regelmessig og strukturell oppfølging og veiledning ukentlig, mens andre på den motsatte siden av

skalaen mottok ingen oppfølging og veiledning. Vikariatlivet bar ingen fordeler når det omhandler oppfølging og veiledning. Dette ble tilbudt til de som var ansatt i faste stillinger. En likhet i funnene mellom opplæring og oppfølging og veiledning var det individuelle behovet. Oppfølging og veiledning var noe flere erfarte som en mulighet etter eget behov som de delvis kunne styre selv. Flere av informantene opplevde oppfølging og veiledning fra kollegaene, hvor de jevnlig ga hverandre tilbakemeldinger gjennom drøftingsmøter og samtaler.

Funnene knyttet opp mot viktigheten av arbeidsmiljø, god kollegastøtte og tilstedeværende ledelse inneholdte de mest like funnene. Alle informantene opplevde disse faktorene som viktige og som betryggende i overgangen til arbeidslivet. Enkelte opplevde god kollegastøtte fra begynnelsen, mens andre fikk et nært forhold til ledelse fra begynnelsen. Erfaringene deres ble støttes opp gjennom tidligere forskning. Informantene opplevde erfaringer som er vanlige i møtet med arbeidslivet. Noen trakk inn relasjonskompetansen og tillit til hverandre som viktige faktorer, mens andre vektla tryggheten i å ikke stå i de krevende delene og arbeidslivets utfordringer alene. Flere opplevde det som en trygghet å ha andre rundt seg som forsto og som sto i samme problemer og utfordringer som de selv. Nyttens av et godt arbeidsmiljø, kollegastøtte og ledelse ble mulig mer viktig enn først antatt for flere av informantene i overgangen til arbeidslivet.

## 7. Avslutning

### 7.1 Oppsummering og konklusjon

Innledningsvis på forskningsprosjektet ble det satt søkelys på forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse innenfor ulike profesjoner. Forholdet ble snevret inn mot nyutdannede barnevernspedagoger, hvor saksbehandlere fra ulike barneverntjenester og miljøterapeuter fra ulike barnevernsinstitusjoner, var målgruppen. Jeg ønsket å få innsikt i deres erfaringer og opplevelser gjennom overgangen fra utdanning til det virkelige og profesjonelle arbeidslivet.

Det ble gjennom innledningen vist til barnevernets stadig økende kompetansekrav og hva deres samfunnsmessige arbeidsoppgaver innebærer. Oppgavene er varierende og komplekse, og krever omfattende kompetanse. Hensikten med forskningsprosjektet var å få innsikt i nyutdannedes opplevelser i overgangen til arbeidslivet, samt hvordan de selv vurderte kunnskapen de har tilegnet seg gjennom treårig utdanning. Jeg ønsket å få finne ut hva som har vært bra, hva som har vært mindre bra og om det kunnskapsbaserte har vært en trygghet eller utrygghet i overgangen. Jeg søkte dermed å få svar på problemstillingen:

*«Hvordan opplever nyutdannede barnevernspedagoger overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv og hvordan vurderer de nytten av kunnskapen som utdanningen har gitt dem?»*

Forskningsprosjektets analyse og datagrunnlag besto av intervju av nyutdannede saksbehandlere og miljøterapeuter. Gjennom intervjuene fikk jeg økt innsikt i opplevelsene deres og hvordan de selv vurderte nytten av kunnskapen. Forskningsprosjektets hovedfunn består av prosjektets tre hovedkategorier – *arbeidslivets utfordringer, ferdigheter og trygghet på jobb*. Hovedkategoriene og deres underkategorier består av funn hvor informantene opplevde like og ulike opplevelser gjennom overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidslivet. Likhetene i funnene viser at de fleste opplevde å bli kastet ut i arbeidslivet og at overgangen var brå. Spennet i funnene besto av deres individuelle erfaringer til dette. De som ble kastet ut i det og som oppleve overgangen som brå, erfarte mer mangelfull opplæring, oppfølging og veiledning, enn de som ikke opplevde overgangen som like brå.

Flere av de nyutdannede opplevde å møte arbeidslivet med forventninger om at de skulle kunne mange av arbeidsoppgavene, på bakgrunn av at de hadde treårig utdanning. Informantene håndterte forventningene med individuelle preg. Enkelte erfarte forventningene som krevende, mens for andre var det spennende. Tidspress, arbeidsmengde og krav til dokumentasjon opplevde alle til en viss grad. De fleste tok jobben med seg hjem på den ene eller andre måten. Enkelte følte på tyngden av arbeidet, mens andre opplevde at de vokste og utviklet seg på det private, i tillegg til det faglige. Empirien viser at arbeidslivets utfordringer besto av utfordringer knyttet mot det komplekse i fagfeltet. Flere opplevde overgangen og innholdet i arbeidslivet som kompleks gjennom varierte perspektiv. Relasjonskompetanse og tillit ble vektlagt som sentrale funn, rettet mot kunnskap og kompetanse. Disse var gjennomgående funn og ble en rød tråd gjennom de tre hovedkategorikapitlene. Kunnskapen og kompetansen om relasjonskompetanse, samt bruk av tillit, belyste flere perspektiv på arbeidslivets kompleksitet.

Empirien viser at de nyutdannede benytter seg av kunnskapen hver dag, men på ulike måter. Enkelte brukte kunnskap bevisst, mens andre erfarte at de benyttet den ubevisst. Den lå som en trygghet i dem. Spenn i empirien lå i erfaringene mellom saksbehandlerne og miljøterapeutene. Flere saksbehandlere måtte erfare situasjoner før de så nytten av kunnskapen. Miljøterapeutene benyttet kunnskap mer i forkant av situasjoner. Empirien viser hvordan personlig utvikling-, personlig kompetanse- og personlig erfaring var viktig i overgangen til arbeidslivet. De nyutdannede vektla disse som sentrale faktorer. De lærte mer om seg selv, brukte seg selv mye i jobben og det ble konkretisert at personlig egnethet burde være obligatorisk i utdanningen. Hovedkategorien, «ferdigheter», viser et spenn i ønsket om mer kunnskap og kompetanse. Funnene viser til jus, praksis, relasjonskompetanse og tillit som nyttig for arbeidslivet. Flere ønsket mer kompetanse om disse, mens andre opplevde at de lærte underveis ettersom de fikk mer erfaring. Et likhetstrekk var opplevelsen av at de nyutdannede jobber i et fagfelt hvor de ikke blir ferdig utlært. De kunne *alltid* tilegne seg mer kunnskap om kompetanse. Funn viser at de nyutdannede har muligheter til videreutdanninger. Flere ønsket å tilegne seg mer kunnskap og kompetanse etter hvert.

Opplæring, oppfølging og veiledning var empiri som besto av varierte og like opplevelser. Empirien viser at de som tidligere var studenter opplevde god opplæring på samme arbeidsplass. De som ble kastet ut i det opplevde derimot dårligere opplæring, oppfølging og veiledning. Funn viser at noen opplevde tilstedeværende og ivaretagende ledelse, mens andre savnet dette i overgangen. De som savnet det, opplevde overgangen som mer utrygg og krevende. Disse erfarte at de sto i overgangen mer alene, enn de som opplevde nok støtte. En fellesnevner i funnene innenfor hovedkategorien, «trygghet på jobb», var viktigheten av arbeidsmiljø, god kollegastøtte og tilstedeværende ledelse. Empirien viser at alle de ni opplevde dette som viktige faktorer, selv om ikke alle erfarte det.

Empirien viser gjennomgående variasjoner med likheter og ulikheter. Det som underbygger dette, er det individuelle og det komplekse. De nyutdannede opplevde overgangen fra utdanning til arbeidslivet og vurderte nytten av kunnskapen de lærte gjennom utdanningen, med ulike perspektiv. Jeg forventet på forhånd å få innsikt i varierte opplevelser og erfaringer. Dette med bakgrunn i at de nyutdannede tross alt er ulike personer, med ulike personligheter, ferdigheter og forventninger. De hadde både like og ulike utgangspunkt. Jeg forventet å finne noen belastninger, og trodde på forhånd, at overgangen kunne være utfordrende for enkelte. Jeg ble derimot overrasket over at de nyutdannede håndterte overgangen så bra, til tross for funn som tilsier at flere har hatt det krevende, utfordrende og har stått i det alene. De krevende overgangene viser refleksjoner og lærdom rundt det vanskelige. De har altså lært noe gjennom den utfordrende perioden i overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidslivet.

Jeg har kommet fram til at de nyutdannede opplevde overgangen som spennende, utrygg, krevende, trygg, nyttig, kompleks, givende og brå. Kunnskapen ble vurdert gjennom bevisste og ubevisste perspektiv. Kunnskapsmengden var tilstrekkelig for enkelte, mens andre ønsket mer. Kunnskapen ble vurdert som nyttig gjennom varierende erfaringer og opplevelser.

## 7.2 Forskningsprosjektets begrensninger og forslag til videre forskning

Begrensninger i forskningsprosjektet består av flere faktorer. Undersøkelsen ble først og fremst begrenset av meg, i og med at jeg la til ulike utvalgskriterier. Jeg betrakter det som en form for begrensning da jeg kun kom i kontakt med én mann. Dette var ikke noe jeg vektla på forhånd. Jeg så for meg at jeg kom til å komme i kontakt med flest kvinner, da barnevernsfeltet er et kvinnedominert yrke. Det har ikke påvirket funnene og det jeg ønsket å få innsikt i, da oppgavens problemstilling ikke rettes mot ulikheter mellom kjønn. Dette kunne derimot vært en annen retning å gå i dersom jeg skulle gjennomført forskningsprosjektet på nytt. En annen begrensning finnes i funnene. De begrenses til det jeg velger å tolke og forstå som nyttig opp mot problemstillingen. Prosjektets hovedkategorier og hovedfunn kunne sett annerledes ut dersom det ble tillagt et annet perspektiv på datamaterialet.

Dersom jeg skulle gjennomført forskningsprosjektet på nytt kunne jeg tatt andre valg og retninger. Innenfor samme tema kunne jeg fått innsikt i andre erfaringer og opplevelser, enn kun fra saksbehandlere og miljøterapeuter. Jeg kunne tillagt prosjektet sammenligning mellom kjønn og hvordan overgangen var for kvinner og menn. Jeg kunne også tilegnet oppgaven konkret sammenligning mellom saksbehandlere og miljøterapeuter, samt rettet problemstillingen mot dette.

Med videre forskning kunne jeg med justeringer på problemstillingen fått et annerledes resultat innenfor samme tema og område. Med justeringer på problemstillingen og med andre resultater kunne jeg deretter også benyttet meg av andre teorier og teoretiske perspektiv, enn hva forskningsprosjektet ble tildelt.

Rettes søkelyset mot andre forskningsspørsmål finnes det flere interessante perspektiv å undre seg over. Jeg undrer meg over hvem det *egentlig* er som har det overordnede ansvaret for nyutdannede i overgangen fra utdanning til det virkelige arbeidsliv. Er det utdanningenes ansvar eller er det arbeidsplassene med ledere og ledelse? Slik jeg tolker det gjennom forskningsprosjektets funn og de nyutdannedes opplevelser, deles dette ansvaret på. Og noen ganger faller det mellom to stoler.

I forlengelsen av forskningsprosjektets funn, finner jeg det relevant å sette søkelys på videre forskning i retningen kunnskap og kompetanse, samt hva som betraktes som godt nok. Det ble presentert innledningsvis og gjennomgående i oppgaven at det stadig snakkes om økende kompetanse og kompetansehevingstiltak i barnevernet. Er det *mer* kunnskap og kompetanse som skal til for å bedre dagens utfordringer i det barnevernsfaglige fagfeltet? Gir utdanning med bachelorgrad eller mastergrad bedre praksis eller bør erfaring, og kanskje personlig egnethet, ha større betydning?

## Litteraturliste

- Aas, K. H. (2007). *Utvikling av relasjonskompetanse*.  
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-3037-2007-01-04>
- Barak, M. E. M., Levin, A., Nissly, J. A., & Lane, C. J. (2005). *Why do they leave? Modeling Child Welfare Workers' Turnover Intentions*.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740905001258?via%3Dihub>
- Barne-, ungdoms og familiedirektoratet (2015). *Oppsummert status i tall for barnevernet*.  
[https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/Oppsummert\\_status\\_i\\_tall\\_for\\_barne\\_vernet/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Oppsummert_status_i_tall_for_barne_vernet/)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015). *Slik jobber barnevernet*.  
[https://www.bufdir.no/Barnevern/Om\\_barnevernet/Om\\_barnevernet/](https://www.bufdir.no/Barnevern/Om_barnevernet/Om_barnevernet/)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019). *Utredning av kompetansehevingstiltak i barnevernet*. ISBN: 978 -82 -8286 -338 - 4. <https://bufdir.no/globalassets/bufdirs-kompetanseutredning-endelig.pdf>
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester*. (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Barth, R. P., Lloyd, E. C., Christ, S. L., Chapman, M. V., Dickinson, N. S. (2008). *Child Welfare Worker Characteristics and Job Satisfaction: A National Study*. *Social Work*, 53(3), 199-209. DOI: 10.1093/sw/53.3.199
- Bates, N., Immins, T., Parker, J., Keen, S., Rutter, L., Brown, K., & Zsigo, S. (2010). 'Baptism of Fire': *The First Year in the Life of a Newly Qualified Social Worker*. *AU - Bates, Natalie*. *Social Work Education*, 29(2), 152-170.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02615470902856697?needAccess=true>
- Baugerud, G. A. (2019). *Barnevernet som arbeidsplass: en kilde til jobbtilfredsstillelse eller stressrelaterte belastninger?* <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-04-03>
- Beyrer, S. & Hjemås, G. (2020). *4 av 5 i det kommunale barnevernet har høyere utdanning*. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/4-av-5-i-det-kommunale-barnevernet-har-hoyere-utdanning>
- Bratterud, Å. & Storhaug, A. S. (2008). *Overgangen fra barnevern til voksenliv i Trondheim*. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2367131/Overgangen%2Bfra%2Bbarnevern%2Btil%2Bvoksenliv%2Bi%2BTrondheim%2BWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal Akademisk.
- Bunkholdt, V. & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Christiansen, Ø. & Kojan, B. H. (2016). *Beslutninger i barnevernet*. Universitetsforlaget.
- Collins, S. (2007). *Statutory Social Workers: Stress, Job, Satisfaction, Coping, Social Support and Individual Differences*.  
<https://academic.oup.com/bjsw/article/38/6/1173/1660225?login=true>

Collins-Camargo, C., & Royse, D. (2010). *A Study of the Relationships Among Effective Supervision, Organizational Culture Promoting Evidence-Based Practice, and Worker Self-Efficacy in Public Child Welfare*. *Journal of Public Child Welfare*, 4(1).  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15548730903563053>

Conklin, J. (2005). *Wicked Problems and Social Complexity*.  
<http://cognexusgroup.com/wp-content/uploads/2013/03/wickedproblems.pdf>

Cortis, N., & Meagher, G. (2012). *Social Work Education as Preparation for Practice: Evidence from a Survey of the New South Wales Community Sector*. *Australian Social Work*, 65(3), 295-310.  
[https://www.researchgate.net/publication/241712608\\_Social\\_Work\\_Education\\_as\\_Preparation\\_for\\_Practice\\_Evidence\\_from\\_a\\_Survey\\_of\\_the\\_New\\_South\\_Wales\\_Community\\_Sector](https://www.researchgate.net/publication/241712608_Social_Work_Education_as_Preparation_for_Practice_Evidence_from_a_Survey_of_the_New_South_Wales_Community_Sector)

Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal akademisk.

Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2009). *Ferdig kvalifisert – eller på vei mot profesjonell yrkesutøvelse? Sosialarbeideres vurdering av utdanning og videre kvalifisering i yrket*.  
<https://fonteneforskning.no/pdf-15.26405.0.3.30e9dbfa89>

Deglau, E. & Conway, F. (2015). *Practice Change in Child Welfare: The Interface of Training and Social Work Education*. DOI: [10.1080/10437797.2015.1072402](https://doi.org/10.1080/10437797.2015.1072402)  
[https://www.researchgate.net/publication/283862088\\_Practice\\_Change\\_in\\_Child\\_Welfare\\_The\\_Interface\\_of\\_Training\\_and\\_Social\\_Work\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/283862088_Practice_Change_in_Child_Welfare_The_Interface_of_Training_and_Social_Work_Education).

Delås, G. M. (2011). *Bevisstgjøring av personlig kompetanse. Hvorfor bevisstgjøring av personlig kompetanse bør prioriteres i de sosialfaglige utdanningene*.  
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1893-8981-2011-04-07>

Dubner, S. (2011). *It takes a village*. <https://freakonomics.com/2011/06/it-takes-a-village/>

Eide, H. & Eide, T. (2000). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Notam Gyldendal.

Ekeland, T. J. (2018). *Konflikt og konfliktforståelse – for helse og sosialarbeidere*. (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Ellett, A. J., Ellis, J. I., Westbrook, T. M., & Dews, D. (2006). *A Qualitative Study of 369 Child Welfare Professionals' Perspectives about Factors Contributing to Employee Retention and Turnover*.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740906001502>

Engelberg, E. & Limbach-Reich, A. (2016). *Prepared enough to practise? Evaluating a study programme in social work*. *Journal of Social Work*, 16(5), 561-577.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468017315583172>

Fauske, H., Kvaran, I., & Lichtwarck, W. (2017). *Hjelpetiltak i barnevernet Komplekse problemer og usikre virkninger*. <https://fonteneforskning.no/pdf-15.62549.0.3.5613acfe20>

Frøseth, M. W. & Caspersen, J. (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen - Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen*.  
<https://oda.oslomet.no/oda->



[xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3056/Tilbakeblikk%20p%c3%a5%20utdanningen%20.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3056/Tilbakeblikk%20p%c3%a5%20utdanningen%20.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Gamst, K. M. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Hansen, T. I. (2022). *NSD - Norsk senter for forskningsdata AS*. Store norske leksikon på snl.no. <https://snl.no/NSD - Norsk senter for forskningsdata AS>

Hjälmhult, E., Giske, T., & Satinovic, M. (2014). *Innføring i grounded theory*. Fagbokforlaget.

Jenssen, D., Kjørstad, M., Seim, S., & Tuft, P. A. (2020). *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*. Gyldendal Norsk Forlag.

Johansen, I. (2014). *Turnover i det kommunale barnevernet*. SSB. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/attachment/175497?ts=145d565f0d8>

Jørgensen, T. & Heggen, K. (2020). *Det barnevernfaglege skjønnet og verdien av kollegiale drøftingar*. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-04-02>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvaran, I. (2015). *Femårig utdanning som krav til arbeid i barnevernet*. <https://fonteneforskning.no/debatt/femarig-utdanning-som-krav-til-arbeid-i-barnevernet-6.19.386527.69486b0f16>

Kvaran, I. & Holm, J. (2012). *Barnevernsfaglig miljøterapi*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Lambert, E. G., Altheimer, I. & Hogan, N. L. (2010). *Exploring the relationship between social support and job burnout among correctional staff*. *Criminal Justice and Behavior*. 37(11), 1217–1236. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093854810379552>

Langsrud, E., Lichtwarck, W., & Fauske, H. (2020). *Barneverntjenestens problemfragmentering i lys av kompleksitetsteori: En lineær problemløsningsstrategi innenfor et ikke-lineært system? Årgang 23, nr. 2-2020, s. 113–125*. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.0809-2052-2020-02-03>

Larsen, E. (2015). *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Lauritzen, C. & Aas, B. (2015). *Veiledning for nyansatte i barnevernet*. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-1838-2015-04-03>

Lauritzen, C., Nordstoga, S., Østby, L., Broman, Å., & Haugs, T. (2016). *Videreutdanning i barnevernfaglig veiledning – hvorfor, hvordan og hva videre?* <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-07>

Marthinsen, E. & Lichtwarck, W. (2013). *Det nye barnevernet*. Universitetsforlaget.

Martinussen, M. & Hunter, D. (2014). *Derfor skjer flyulykker*. <https://psykologisk.no/2014/03/derfor-skjer->

[flyulykker/?fbclid=IwAR3CI4FHHxvtjkd63NUD7eFtnIx6aXFs7RO3y-QGniBkekXJcfx4c2uQ\\_0](https://flyulykker/?fbclid=IwAR3CI4FHHxvtjkd63NUD7eFtnIx6aXFs7RO3y-QGniBkekXJcfx4c2uQ_0)

Midsundstad, T. & Markussen, E. (1993). *Barnevernspedagogutdanningen – Nye krav og utfordringer*. FAFO-notat. <https://www.fafo.no/images/pub/1993/830.pdf>

NESH. De nasjonale forskningsetiske komiteene. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (2021). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

NOU 2000: 12 (2000). *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/051e391fbb3d4ef2be97a4478dd62e86/no/pd/fa/nou200020000012000dddpdfa.pdf>

NOU 2009: 8. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/6ebc07ce4230459cb78599b599d76f40/no/pd/fs/nou200920090008000dddpdfs.pdf>

Ot.prp. nr. 9 (2002-2003). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester (barnevernloven) og lov 19. juni 1997 nr. 62 om familievernkontorer (familievernkantorloven)*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/d91e98cb737b4829b242c348c3c22e60/no/pd/fs/otp200220030009000dddpdfs.pdf>

Prop. 73 L. (2016-2017). *Endringer i barnevernloven (barnevernsreform)*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-73-l-20162017/id2546056/?ch=1>

Prop. 133 L. (2020-2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven) og lov om endringer i barnevernloven*. Det kongelige barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f325e4de00fb472f85a7a2b94124f531/no/pdfs/prp202020210133000dddpdfs.pdf>

Regjeringen (2011). *Barnevernsløftet. Til det beste for barn og unge*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnevern/2011/barnevernsl\\_brosjyre.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnevern/2011/barnevernsl_brosjyre.pdf)

Richardsen, A. M. & Martinussen, M. (2008). *Hva skal til for å øke arbeidsglede og motivasjon? En undersøkelse av jobbengasjement i helse- og omsorgsykker*. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2008/03/hva-skal-til-oke-arbeidsglede-og-motivasjon-en-undersokelse-av-jobbengasjement-i>

Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.

Rycraft, J. R. (1994). *The Party Isn't Over: The Agency Role in the Retention of Public Child Welfare Caseworkers*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.959.1313&rep=rep1&type=pdf>

Røsdal, T., Nesje, T., Aamodt, P. O., Larsen, E., & Tellmann, S. M. (2017). *Kompetanse i den kommunale barnevernstjenesten. Kompetansekartlegging og gjennomgang av relevante utdanninger*.

[https://www.bufdir.no/globalassets/global/Kompetanse\\_i\\_den\\_kommunale\\_barnevernstjenesten\\_Kompetansekartlegging\\_og\\_gjennomgang\\_av\\_relevante\\_utdanninger.pdf](https://www.bufdir.no/globalassets/global/Kompetanse_i_den_kommunale_barnevernstjenesten_Kompetansekartlegging_og_gjennomgang_av_relevante_utdanninger.pdf)

Schiefloe, P. M. (2011). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research*. (5. utg.). Sage.

Skau, G. M. (2015). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (4. utg.) Cappelen Damm akademisk.

Slagstad, R. & Messel, J. (2014). *Profesjonshistorier*. Pax Forlag.

Smeby, J. C. & Mausestaden, S. (2011). *Kvalifisering til «velferdsstatens yrker»*. [https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/7\\_kvalifisering.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/7_kvalifisering.pdf)

Smith, J. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. <https://www.pdfdrive.com/interpretative-phenomenological-analysis-theory-method-and-research-e187749885.html>

Solstad, A., Føllesø, R., & Mevik, K. (2014). *Kort om barnevern*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2016). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt – Krev din rett*. Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/?ch=1>

St.meld. nr. 16. (2020-2021). *Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf>

Studsrød, I., Paulsen, V., Kvaran, I., Mevik, K. (2019). *Barnevernspedagog. En grunnbok*. Universitetsforlaget.

Støren, L. A. & Aamodt, P. O. (2009). *Overgang til arbeidslivet blant høyere utdannede – kvaliteten og nytten av utdanningen*. [https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/10\\_overgang.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/10_overgang.pdf)

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Van der Weele, J. & Karlsen, K. (2021). *Analyse i komplekse barnevernssaker – fra magesfølelse til kritisk tenkning*. Gyldendal Norsk Forlag.

Warming, H. & Christensen, M. (2016). *Tillid i sosialt og pædagogisk arbejde med børn og unge*. Akademisk Forlag.

Wollscheid, S. & Røsdal, T. (2019). *Betydning av utdanning, praksis, veiledning og autorisasjonsordninger for økt kvalitet i yrkesutøvelsen i barnevernet.*

<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2596444/NIFUrapport2019-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yankeelov, P.A., Barbee, A.P., Sullivan, D., & Antle, B.F. (2009). 'Individual and organizational factors in job retention in Kentucky's child welfare agency'. *Children and Youth Services Review*. 31(5), 547-54.

[https://www.academia.edu/19250391/Individual\\_and\\_organizational\\_factors\\_in\\_job\\_retention\\_in\\_Kentuckys\\_child\\_welfare\\_agency](https://www.academia.edu/19250391/Individual_and_organizational_factors_in_job_retention_in_Kentuckys_child_welfare_agency)

## Oversikt over tabeller og figurer

Figur 2-1: «Utstrømning fra kommunalt barnevern 2010-2011» – Side 8.

Figur 2-2: «Oppsummert status for tall i barnevernet» – Side 14.

Tabell 3-1: «Stegvis prosess med utarbeidelse av kategorier og hovedkategorier» – Side 28-30.

Figur 4-1: «Hovedkategori 1: Arbeidslivets utfordringer» – Side 34.

Figur 5-1: «Hovedkategori 2 – Ferdigheter» – Side 51.

Figur 6-1: «Hovedkategori 3 – Trygghet på jobb» - Side 65.

## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

#### *«Nyutdannede barnevernspedagoger og deres møte med arbeidslivet»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju nyutdannede barnevernspedagoger og deres møte med arbeidslivet. Jeg ønsker å intervju nyutdannede med erfaring fra barneverntjeneste eller barnevernsinstitusjon. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet er en del av et toårig masterløp gjennom NTNU Tunga i Trondheim. Jeg skal forske på temaet nyutdannede barnevernspedagoger og deres møte med arbeidslivet. Innenfor temaet retter jeg meg mot hvordan møtet med den profesjonelle hverdagen er som nyutdannet barnevernspedagog. Ønsker å få innsikt i hvordan det er å være nyutdannet i et yrke hvor man skal ha kunnskap og kompetanse fra ulike fagfelt og hvordan det er å overføre den teoretiske kunnskapen man har lært gjennom utdanningen til den praktiske yrkesutøvelsen.

Problemstillingen for oppgaven er: *"Hvordan var overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv og hvordan har det vært å overføre den teoretiske innlærte kunnskapen til den praktiske yrkesutøvelsen?"*.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU). Institutt for sosialt arbeid.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Legger ut prosjektinformasjon på barnevernsfaglige Facebook-grupper for å komme i kontakt med relevante deltakere og informanter. Dersom du er deltakende i forskningsprosjektet har du relevant arbeidserfaring fra barneverntjeneste eller barnevernsinstitusjon.

## **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

### **«Nyutdannede barnevernspedagoger og deres møte med arbeidslivet»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju nyutdannede barnevernspedagoger og deres møte med arbeidslivet. Jeg ønsker å intervju nyutdannede med erfaring fra barneverntjeneste eller barnevernsinstitusjon. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet er en del av et toårig masterløp gjennom NTNU Tunga i Trondheim. Jeg skal forske på temaet nyutdannede barnevernspedagoger og deres møte med arbeidslivet. Innenfor temaet retter jeg meg mot hvordan møtet med den profesjonelle hverdagen er som nyutdannet barnevernspedagog. Ønsker å få innsikt i hvordan det er å være nyutdannet i et yrke hvor man skal ha kunnskap og kompetanse fra ulike fagfelt og hvordan det er å overføre den teoretiske kunnskapen man har lært gjennom utdanningen til den praktiske yrkesutøvelsen.

Problemstillingen for oppgaven er: *"Hvordan var overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv og hvordan har det vært å overføre den teoretiske innlærte kunnskapen til den praktiske yrkesutøvelsen?"*.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU). Institutt for sosialt arbeid.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Legger ut prosjektinformasjon på barnevernsfaglige Facebook-grupper for å komme i kontakt med relevante deltakere og informanter. Dersom du er deltakende i forskningsprosjektet har du relevant arbeidserfaring fra barneverntjeneste eller barnevernsinstitusjon.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Forskningsprosjektets metode baserer seg på intervju. Intervjumetoden jeg ønsker å benytte er personlige dybdeintervju hvor jeg intervjuer én og én person. Intervjuenes tid og lengde vil variere fra intervju til intervju.

Personlig informasjonen jeg trenger å samle inn fra deg er navn til samtykkeerklæring, telefonnummer og mail for å kunne kontakte deg gjennom prosjektet og hvilken relevant arbeidserfaring du har. Jeg har også behov for å benytte meg lydopptak gjennom intervjuene for å få med meg viktig informasjon og kunnskap fra deltakerne. Opplysningene jeg sitter igjen med anonymiseres gjennom hele forskningsprosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Personvern og anonymisering gjelder også for arbeidsplass og arbeidsgiver. Opplysningene og informasjonen deltakerne gir gjennom forskningsprosjektet vil ikke påvirke forholdet til disse.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene jeg samler inn er jeg som er masterstudent og masterveilederen min.
- Tiltak jeg benytter meg av for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene er anonymisering av navn (jeg lager fiktive navn på deltakerne) og jeg lagrer datamaterialet på en kryptert server som kun jeg har tilgang på.

Den som skal samle inn, bearbeide, lagre datamaterialet og ha tilgang på det er masterstudent, Amanda Brede Busch. Masterveileder og professor, Willy Lichtwarck, har tilgang på



datamaterialets transkribering som er anonymisert og vil ha muligheten til å lese masterstudentens oppgave da den gjennomgående blir sendt inn til veiledning.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene og informasjonen fra deltakerne avsluttes og slettes når oppgaven er godkjent, som etter planen er 2.mai 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU - *Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (Institutt for sosialt arbeid)* har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende.
- Å få slettet personopplysninger om deg.
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU - *Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (Institutt for sosialt arbeid)* ved professor Willy Lichtwarck ([willy.lichtwarck@ntnu.no](mailto:willy.lichtwarck@ntnu.no) / 940 59 474 eller masterstudent Amanda Brede Busch ([amanda.busch@outlook.com](mailto:amanda.busch@outlook.com) / 975 80 853).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) / 930 79 038).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

## Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Nyutdannede barnevernspedagoger og deres møte med arbeidslivet*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i *personlig dybdeintervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet:

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, sted og dato).

## Vedlegg 3 – Intervjuguide

### Intervjuguide

#### «Nyutdannede barnevernspedagoger og deres møte med arbeidslivet»

I intervjuguiden er jeg opptatt av å få innsikt i hvordan kunnskapen fra barnevernspedagogikkutdanningen tas i bruk i arbeidslivet. Jeg ønsker å finne ut hva de nyutdannede mener er bra i møte med arbeidslivet og hva de har savnet. Jeg fokuserer på den profesjonelle hverdagen og om studier og utdanning står i stil til arbeidslivets forventninger og ansvar. Jeg ønsker å få dybdeinformasjon om overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv.

Oppgavens hovedproblemstilling er:

*"Hvordan var overgangen fra utdanning til det profesjonelle arbeidsliv og hvordan har det vært å overføre den teoretiske innlærte kunnskapen til den praktiske yrkesutøvelsen?"*

Intervjuenes lengde vil variere fra intervju til intervju, men jeg anslår cirka 1t-1,5t per intervju. Jeg tar digitale opptak av intervjuene og transkriberer de i etterkant.

For å komme i dybden på temaet ønsker jeg å stille så få og åpne spørsmål som mulig. Jeg ønsker at informantene skal få fortelle og dele fritt uten for mange forstyrrelser fra meg. Jeg har med noen ekstra spørsmål og oppfølgingsspørsmål jeg kan lene meg på dersom jeg står fast i noen intervjuer. Det vil si jeg ikke nødvendigvis kommer til å benytte meg av alle spørsmålene i guiden i alle intervjuene. Det kommer an på informantenes fortellinger og svar på de ulike spørsmålene.

Intervjuet deler jeg inn i ulike deler. En innledningsdel med åpningsspørsmål. Hoveddel med tematiske spørsmål relatert opp mot problemstilling. Del tre hvor informantene kan ta opp andre temaer de finner relevant som jeg ikke har dekket. Til slutt avslutter jeg intervjuet med takknemlighet, gir informasjon om veien videre og at de kan ta kontakt dersom de lurer på noe.

#### **Del 1: Innledningsdel med åpningsspørsmål**

Informasjon om informant (anonymiseres)

- Utdanning

- Stilling (fast, deltid, vikar)
- Ansiennitet
- Annen arbeidserfaring (før eller under utdanning)

## **Del 2: Hoveddel med tematiske spørsmål**

1. Hvilke utfordringer møter du på i arbeidshverdagen?
  - Kan du beskrive en utfordrende eller krevende situasjon du har møtt på?
  - Hvorfor opplevde du den som utfordrende eller krevende?
  - Hva kunne hjulpet deg i situasjonen?
2. Hvordan benytter du deg av kunnskapen du har lært i utdanningen?
3. Hvilken kunnskap har vært mest nyttig?
4. Hvilken kunnskap og/eller kompetanse ønsker du mer av?
  - Hvorfor? Manglet dette på utdanningen?
5. Hvilke muligheter har du for å tilegne deg ny kunnskap eller kompetanse? (kurs, foredrag, tverrfaglig samarbeid)
6. Hvis du skal trekke fram noe du har lært etter du har begynt å jobbe – hva er det?
7. Hva er det enkleste med å være nyutdannet?
8. Hva er det vanskeligste med å være nyutdannet?
9. Er arbeidslivet slik du hadde sett for deg?
  - Hvorfor?
  - Hvorfor ikke?
10. Hvordan har opplæringen vært?
11. Hvordan følges du opp i jobben?
  - Av leder(e) og andre ansatte?
12. Får du veiledning?
  - På hvilken måte?
  - Er dette viktig for deg?
  - Hvis ikke – er det noe du kunne tenke deg? Hvorfor ønsker du det?
13. Hvordan så du for deg at arbeidslivet kom til å være?
14. Hvor lenge ser du for deg å jobbe i denne jobben?
  - Hvilke fremtidsplaner har du?

## **Del 3 – Andre relevante temaer**

- Er det andre temaer knyttet opp mot det å være nyutdannet du ønsker å snakke om?
- Er det noen av svarene dine du ønsker å utdype og fortelle mer om?

#### **Del 4 – Avslutning**

Takker for intervjuet og deltakelsen. Informerer om hva som skjer videre og stiller spørsmål om han/hun kjenner noen jeg kan intervju videre. Gir beskjed om at han/hun kan ta kontakt om det er noe de lurer på i etterkant og hvilke rettigheter de har.

## Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD

30.04.2022, 15:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

719400

### Prosjekttittel

Nyutdannede barnevernspedagoger og deres møte med arbeidslivet

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosialt arbeid

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Willy Lichtwarck, willy.lichtwarck@ntnu.no, tlf: 94059474

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Amanda Brede Busch, amanda.busch@outlook.com, tlf: 97580853

### Prosjektperiode

21.09.2021 - 02.05.2022

### Vurdering (2)

#### 12.01.2022 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 11.01.2022. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på Personverntjenester sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos Personverntjenester før endringer meldes inn i fremtiden: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos Personverntjenester: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

**26.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 26.10.2021. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.05.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av

30.04.2022, 15:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



