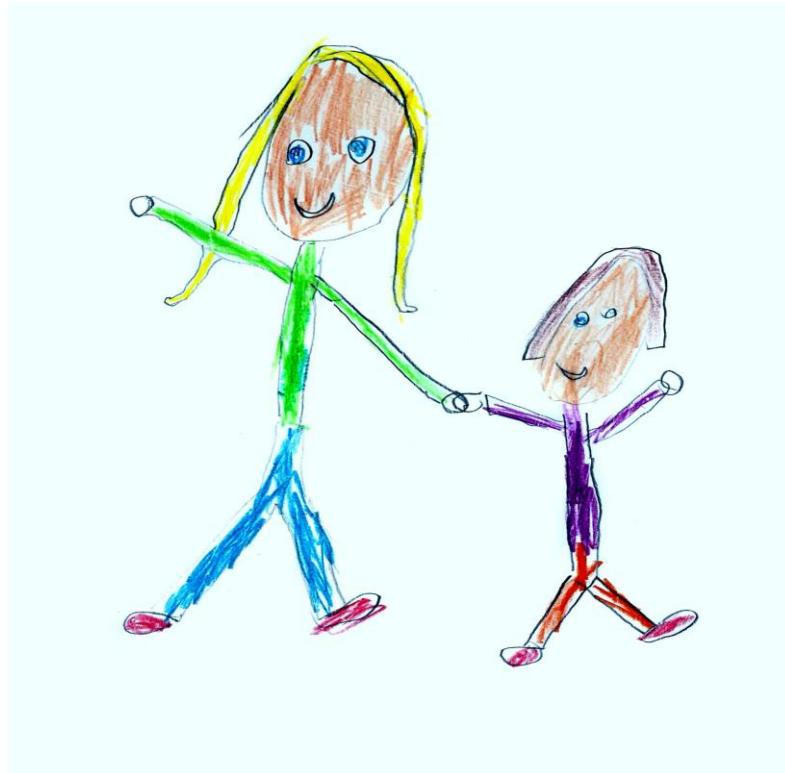


Gina Ure Søtvik

Masteroppgåve i rådgjevingsvitskap



«Ein kan aldri vera heilt trygg...»

Ei Q-metodologisk studie av profesjonelle sine opplevingar av eigen kompetanse inn mot samtalar med barn.

Trondheim, våren 2015

Rettleiar: Camilla Fikse

Institutt for vaksne si læring og rådgjevingsvitskap
Fakultet for samfunnsvitskap og teknologileiing
Norges teknisk-naturvitenskaplege universitet

Føreord

Så har det seg slik at eg vil seia nokre ord
for å markere dei to føregåande åra mine på jord
Ei reise nærmar seg siste stopp
den har vore lærerik, spanande, gått både ned og opp
Mellom anna tek eg med meg at «Sjølvet» er ei god kake
som ein gjennom livet skal bake
Ingredienselista den er lang
for nye erfaringar gjer ein jo gang på gang

Vidare vil eg rekkje ei merksemrd til deg
som i ein travel arbeidskvardag sette av tid til meg
Informantar kjem ikkje som perler på ei snor
derfor skal du vite at mi takksemrd er stor
Medstudentar og lærarar...
Ei takk skal de ha for gode råd og minne
dei er godt bevara og vil aldri forsvinne
Takk også til rettleiaren min Camilla Fikse...
Når eg har trengt støtte og hjelp på min veg
har du vore tilgjengeleg
Til alle som på meg hadde trua
for dykk – tar eg av meg lua.

Trondheim, mai 2015

Gina Ure Søtvik

Samandrag

Inkorporeringa av FN sin konvensjon om barn sine rettigheter i Norsk lov fører til auka fokus på barn sin rett til å bli høyrt i barnevernsaker. I samband med dette vert barnevernet kritisert for ikkje å samtale med barn og for å ikkje gje barn reelle moglegheiter for deltaking når avgjersler som angår dei skal takast. Det har blitt stilt spørsmål om kor vidt barnevernsarbeidarar innehavar naudsynt kompetanse i å utøve yrke sitt, utøve samtalar med barn eller ei.

Denne studia peikar derfor på barnevernsarbeidarar sine eigne opplevingar av kompetanse i å samtale med barn. Med bakgrunn i dette har eg valt å belyse følgjande problemstilling: *Korleis opplever profesjonelle eigen kompetanse i å samtale med barn?*

Korleis profesjonelle opplev eigen kompetanse er potensielt mange. Gjennom ei Q-metodologisk undersøking med 22 deltakrar, fann eg tre faktorsyn, eller perspektiv på opplevinga av kompetanse inn mot samtalar med barn. Desse faktorane har fleire likskapstrekk. Det som særleg vert framheva er synet deira på barn som aktør i eige liv og barnet som viktig informasjonskjelde. Samstundes skil faktorsyna seg frå kvarandre på andre områder, ved at kompetansen vert uttrykt ulikt. Mellom anna fremjar *faktorsyn 1* tryggleik på sine gode kommunikasjonsferdigheiter, *faktorsyn 2* verdset bruk av støtteverkty og ser seg sjølv og sin kompetanse i eit utviklingsperspektiv, medan *faktorsyn 3* fremjar sin lidenskap for barnet samt refleksjon med andre inn mot sin kompetanse.

Denne oppgåva peikar på korleis element som motivasjon og mestring, tryggleik og utfordring, tankar og kjensler kan ha konsekvensar for kompetansen her og no, men også i eit utviklingsperspektiv.

Abstract

The incorporation of the UN's convention on children's rights in Norwegian laws, leads to increased focus on children's right to be heard in welfare cases they are a part of. In connection with this the child welfare system is criticized for not doing their job, conducting conversations, and to not give children real opportunities for participation when decisions affecting them to be. It has been questioned whether child welfare workers possessing necessary expertise in order to conduct their occupation, conduct conversations with children, or not.

This study will therefore illuminate child welfare workers own experiences of their own competence in having conversations with children. On this basis, I have tried to answer the following question: *How are professionals experiencing their own competence in having conversations with children?*

How professional experiences their own competence is potentially many. Through a Q-methodological study with 22 participants, I found three factors that shown to be the most prominent point of views present among the participants. The three factors share several common traits. What stands out in particular is their view of the child as an active participant in their own lives and the child as an important source to information. Nonetheless there are differences between them, at that competence is expressed differently. Among other things, *factor 1* promotes security on their good communication skills, *factor 2* appreciate scaffolding and see one self in a developmental perspective, *factor 3* promotes their inner passion for the child and also reflection with others towards their expertise.

This thesis illustrates how different elements as motivation and coping strategies, safety and challenging aspects, thoughts and feelings might have consequences on competency in a present perspective, and also in a developmental perspective.

Innhaldsliste

Føreord	III
Samandrag.....	V
Abstract	VII
Figur- og tabelloversikt	X
1.0 Innleiing.....	1
1.1 Tema og bakgrunn.....	1
1.2 Temaet sin relevans og problemstilling.....	2
1.3 Avgrensing og omgrevsavklaring.....	3
1.3.1 Profesjonelle.....	3
1.3.2 Samtalar med barn.....	3
1.4 Oppgåva si oppbygging.....	4
2.0 Teori.....	5
2.1 Innleiing.....	5
2.2 Profesjonell kompetanse.....	5
2.2.1 Teoretisk kompetanse	5
2.2.2 Yrkesspesifikke ferdigheiter.....	7
2.2.3 Personleg kompetanse	8
2.3 Mestring.....	9
2.3.1 Mestringsforventningar	10
2.3.2 Flyt.....	10
2.4 Medvitsområde	12
2.4.1 Uttrykt teori og bruksteori	13
3.0 Metodisk tilnærming.....	15
3.1 Kvifor Q-metode?.....	15
3.2 Forskingsprosessen.....	15
3.2.1 Kommunikasjonsunivers (concourse)	16
3.2.2 Design og Q-utval.....	16
3.2.3 Forskingsdeltakarar (P-set).....	19
3.2.4 Q-sortering.....	20
3.2.5 Faktoranalyse.....	21
3.2.6 Tolking og forståing	23
3.2.7 Postintervju.....	23
3.3 Kvalitet i Q-metodisk forsking.....	24
3.3.1 Etiske betraktnigar.....	24
3.3.2 Generalisering	24

3.3.3	Reliabilitet	25
3.3.4	Validitet	25
3.4	Forskarolla	27
4.0	Faktorpresentasjon og tolking.....	29
4.1	Likskapar – ‘Consensus statements’	31
4.2	Faktorsyn 1: ‘ <i>Allium</i> ’	32
4.3	Faktorsyn 2: ‘Vinterstokkrose’	35
4.4	Faktorsyn 3: ‘Bougainvillea’	38
5.0	Diskusjon.....	43
5.1	Endring i den barnevernsfaglege kulturen?.....	43
5.2	Kompetanse	45
5.3	Mestring og tryggleik	49
5.3.1	Mestring som utgangspunkt for tryggleik på eigen kompetanse?	49
5.3.2	Kontrollplassering	50
5.4	Læring og kompetanse i eit rådgjevingsperspektiv	52
Avslutning	55	
Kjeldeliste.....	59	
11 Vedlegg	A	
Vedlegg 1: Forskingsdesign og Q-utval	A	
Vedlegg 2: Mailførespurnad.....	E	
Vedlegg 3: Sorteringsmatrise	F	
Vedlegg 4: Sorteringsvilkår, revidert utgåve.....	G	
Vedlegg 5: Faktorsyna sine tverrsnittlege Q-sorteringar.....	I	
Vedlegg 6: Godkjenning og prosjektvurdering NSD	J	
Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeerklaering.....	L	
Vedlegg 8: Sorteringsvilkår, med feil	M	
Vedlegg 9: Konsensusutsegn.....	O	
Vedlegg 10: Diskriminerande utsegn	P	
Vedlegg 11: Illustrasjon	S	

Figur- og tabelloversikt

Figur 1 Mitt forskingsdesign.....	17
Tabell 1 Åtte uroterte faktorar.....	22
Tabell 2 Korrelasjon.....	22
Tabell 3 Reliabilitet.....	25
Tabell 4 Faktorladigar.....	30

1.0 Innleiing

3.1 Tema og bakgrunn

Nokre år tilbake fekk eg høyre eit sitat som traff meg. Sitatet seier at: «*Det fins ikkje vanskelege barn, berre barn som har det vanskeleg*» (ukjent). Eg tenkjer at det ligg mykje sanning i dette, og for å kunne ta barn på alvor, kunne hjelpe eit barn, må ein gjerne vite noko om korleis barnet har det. Ein måte ein kan få tak i dette på er gjennom samtalens, barnesamtalen. Gjennom masterprogrammet for rådgjeving har eg vorte kjend med mange spanande tema som eg kunne tenkje meg å utforske vidare. Likevel har eg sakna forelesingar og litteratur som er direkte knytt opp mot barn. Med ein tidlegare bachelorgrad i barnevern, har interessa for barn og barnesamtalar heile tida vore sentral for meg. Når masteroppgåva skulle veljast ynskja eg å studere eit tema som omhandla dette. Ved å sjå nærmare på temaet kompetanse, fekk eg også foreina dei to utdanningsretningane mine.

Synet på barn og barndom har endra seg opp gjennom historia. Der den forståinga som dominerer i dag har vokse fram frå midten av 1980-åra (Schjelderup, Omre, Marthinsen, Horverak & Hyrve, 2005). Politisk sett kan dette gjerne knytast til prosessen for utviklinga av FN sin konvensjon om barn sine rettigheter, som vart vedteke av FN i 1989. Teoretisk, heng paradigmeskifte i synet på barn også saman med ei veksande interesse for barndom som forskingsområde innan sosiologien, som blir omtala som den nye barndomssosiologien (Sandbæk, 2004, s. 99). Her herskar ideen om barn og barndom som sosiale konstruksjonar heller enn ideen om universalitet som lenge prega utviklingspsykologisk forsking og forståing. Det vaks fram ei ikkje-reduksjonistisk tilnærming, der barnet som aktør vart veklagt. Barnet sin juridiske stilling har også endra seg i takt med dette. Barn i dag har rett til informasjon og deltaking når avgjersler skal takast i saker som omhandler dei sjølve. Dette vert stadfesta i artikkel 12 i barnekonvensjonen, samt i Lov om barneverntjenester § 6-3. No i nyare tid er retten gjort endå meir tydeleg i bvl. § 4-1, 2 ledd. Ein konsekvens av denne utviklinga er at individ (barnevernsarbeidarar) må innehå evna til å tilpasse seg endring, lære og dele kunnskap for å lukkast. Barnevernsarbeidaren må stille seg i ei meir audmjuk rolle som tolk og forvaltar av barn sine utsegn, og samt halde seg kritisk og reflekterande til det tradisjonelle maktforholdet mellom seg sjølv og barnet. Til trass for at barn sine rettigheter er inkorporert i barnekonvensjonen og i norsk lovgjeving er gjerne ikkje det tilstrekkeleg for å sikre at barnevernsfagleg arbeid vert utøva i tråd med lova sine intensjonar. Det er gjerne også

avgjerande at den som er sett til å undersøkje forholda kring barnet, gjennom samtale, sit med kompetanse til å forvalte lovverket.

1.2 Temaet sin relevans og problemstilling

Sjølv om det i dei seinare år har vore eit auka fokus på at barn skal inkluderast, viser forsking til at dette ikkje skjer i tilstrekkeleg grad i barnevernet. Mellom anna syner Stang (2007) gjennom si studie av barnet sin rettslege og faktiske stilling i hjelpetiltakssaker, at barneperspektivet er fråverande på enkelte områder. Skauge (2010) i si masteroppgåve avdekkja at i 70% av 50 barnevernssaker som blei gått gjennom i 2009, var det ikkje spor av at barnevernsarbeidar hadde snakka med barnet. Samt kan ein stadig lese i media om barnevernssaker der det kjem fram at barnet ikkje har blitt høyrt, snakka med eller tatt på alvor. To kjende og skjebnesvandre eksempel på dette er 'Christoffer-saken' og 'Alvdalsaken'. Sakene avdekkjer alvorleg systemsvikt og ansvarsfråskriving frå sentrale profesjonelle instansar i slik grad at det er reisa spørsmål om lovbrot. Ein kan vidare spørje seg om dette kan vitne om at det framleis eksisterer tendensar til å stille tvil i, bagatellisere og undertrykkje alvorlege forhold som barn lev under. Med bakgrunn i dette fann eg det derfor interessant å belyse kor vidt tilsette i kommunale barnevernstjenester, som har som mandat å inkludere barna gjennom samtale i sitt arbeide, opplever eigen kompetanse. Dette leia ut i problemstillinga:

Korleis opplever profesjonelle eigen kompetanse i å samtale med barn?

Å samtale med barn som lev under utsette livsforhold stiller store krav til barnevernsarbeidaren, då barna er sårbare og gjerne har eit særskild behov for å bli ivaretatt og forstått. Målet mitt med denne studia er derfor å belyse nokre av dei utfordringane, i forhold til kompetanse, ein som barnevernsarbeidar kan stå ovanfor i møte med Barnesamtalar. Ved å få djupare innsikt i dei ulike oppfatningane, meiningane og haldningane som vert representerte tenkjer eg at studia både kan bidra til å framheve kompetanse som vert verdsett av barnevernsarbeidar og samt sjå nærmere på kva som skal til av kompetanse for at sentrale organisatoriske, politiske, barnevernsfaglege føringar vert spegla som ønska utvikling i praksis. Studia kan såleis få ein rådgjevande funksjon og fungere som eit supplement i den elles så omfamna barnevernsfaglege forskinga, om temaet. Ettersom barn og samtalar med barn var noko eg sakna på rådgjevingsstudiet kan studia også vera eit bidrag til rådgjevingsfeltet, då den bringer inn ulike sider ved nettopp dette. Til sist er studia av stor

personleg interesse, då eg trur at arbeidet med oppgåva vil bidra til å auke mi eiga forståing og kompetanse om barnevernsfagleg arbeide og samtalar med barn.

1.3 Avgrensing og omgrepssavklaring

Eg vil nytta Q-metode for å belyse problemstillinga. Eg er interessert i å utforske dei tilsette i barnevernenesta sine subjektive opplevingar, haldningar og meininger knytt til eigen kompetanse i å samtale med barn. Q-metode er en veleigna metode for vitskapleg forsking av subjektivitet (Thorsen & Allgood, 2010). Og resultata vil kunne avdekkje individ som deler subjektiv ståstad, ved at dei uttrykkjer dei same kjensler, oppfatningar, preferansar og haldningar i forhold til temaet.

1.3.1 Profesjonelle

Den profesjonelle refererer i denne oppgåva til barnevernsarbeidarar som er tilsette i dei kommunale barnevernstenestene. Omgrepet sakshansamar kunne også vorte brukt. Men, i frykt for å tingleggjere barnet, gjere barnet til ein sak, ynskjer eg å unngå dette (Wethus, 2009). Eg kjem også til å referere til fagpersonar, den vaksne, den profesjonelle og den tilsette i barnevernenesta når eg omtalar barnevernsarbeidaren i oppgåva. Barnevernsarbeidarane, deltakarane, som vert omtala vidare i oppgåva utgjer 22 personar som er valt ut frå 11 forskjellige kommunale barnevernstenester rundt i landet. Retningslinjene som barnevernsarbeidarane jobbar ut i frå er regulert ved lov, mellom anna Lov om barnevernstjenester (1992).

1.3.2 Samtalar med barn

Som ein del av det barnevernsfaglege arbeidet er barnevernsarbeidaren lovpålagt å legge til rette for samtale med barn (Bvt. § 4-1, 2 ledd). Grovt sett, skil Gamst (2011, s. 126) mellom tre samtalesituasjonar som er aktuelle for profesjonelle Barnesamtalar. Undersøkande og avdekkande samtalar, oppfylgjande støttesamtalar og spontane samtalar. I nokre tilfelle kan samtaletypene gli over i kvarandre og gjennomførast som ein kombinasjon, medan i andre samanhengar formar målet samtalen sin funksjon. Då eg ynskja at barnevernsarbeidarane sjølv skulle kunne stå fritt til å hente fram dei Barnesamtalane som kom til syne i deira bevisstheitsfelt, er ikkje samtalesituasjonen definert av meg som forskar. Likevel, fungerer Gamst (2011) sine tre samtalesituasjonar som retningsgivande med tanke på kva typar samtalar barnevernsarbeidaren kan ha med barn.

Kompetanseomgrepet vil ein verta nærare kjend med under teorikapittelet.

1.4 Oppgåva si oppbygging

Vidare, i kapittel 2 ynskjer eg å gje ei oversikt over relevant teori som oppgåva baserar seg på. Både teori som set oppgåva i eit større perspektiv, samt teori som er direkte knytt til forskingsdesignet. Dette forskingsprosjektet baserar seg på Q-metodologi, i kapittel 3 vil eg derfor gå gjennom forskingsmetoden sin bakgrunn og hovudtrekk. Her vil det også vera relevant å koma med eigne eksempel frå denne studia, undervegs i kapittelet. Samt, vert forskingsetiske omsyn og forskarrolla gjort greie for her. I kapittel 4 vert forskingsresultata presentert, saman med innleiande kommentarar og tolkingar. Sjølve drøftinga vert gjort greie for i kapittel 5, kor resultata frå studia vert knytt opp mot oppgåva si problemstilling og relevant teori. Til slutt, i kapittel 6, kjem avslutning og forslag til vidare forsking. God lesing!

2.0 Teori

2.1 Innleiing

I dette kapittelet ynskjer eg å presentere og gjere greie for det teoretiske grunnlaget for mi studie. Det teoretiske grunnlaget er valt og strukturert ut i frå eit metodisk design, som eg beskriv nærmare i kap. 3 Metodisk tilnærming. Designet, som er oppbygd av ulik teori, har danna grunnlag for å konstruere ei undersøking i form av ei rekkje utsegn. Målet med designet og den utvalde teorien vert nytta som eit grunnlag for å kunne seie noko om barnevernsarbeidarar sin kompetanse i å samtale med barn. Teorien i designet byggjer fyljande på *profesjonell kompetanse, mestring og medvit*. Dette teorigrunnlaget, meiner eg, kan knytast til rådgjevingsfeltet, som utgjer min teoretiske ståstad. I tillegg vil det eksistensialistisk-humanistiske rådgjevingsperspektivet vera sentralt med tanke på menneskesynet eg legg til grunne for denne oppgåva. Dette vil også bidra til å setja studia i ein større kontekst. I eksistensialistisk-humanistisk tradisjon rettar ein mellom anna fokus på mennesket i relasjon, både til andre menneske og verda for øvrig. Der ein tenkjer at mennesket er myndig til å handle i verda og bestemme si skjebne (Ivey, D`Andrea & Ivey, 2012). Det eksistensialistisk-humanistiske menneskesynet er også i tråd med det som ser ut til å vera det regjerande synet på barn i dagens barnevernkultur.

2.2 Profesjonell kompetanse

Kompetanse stammar frå den latinske nemninga *competentia*, som betyr ‘samantreff’ eller ‘skikkaheit’(SNL, 2009). Ein snakkar om kompetanse når det føreligg eit samantreff mellom ein person sin skikkaheit og oppgåva eller arbeidet sin karakter. Greta Marie Skau (2005) deler kompetanseomgrepet inn i tre undergrupper der ho nyttar profesjonell kompetanse som eit paraplyomgrep; teoretisk kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheter og personleg kompetanse. Aspekta kjem til uttrykk samtidig, men med ulik tyngde, i alle yrkesrelaterte handlingar og samhandlingar. Slik utgjer dei ein heilheit – dei heng nøye saman, påverkar kvarandre og er avhengige av kvarandre. Nedafor vil eg vise til noko av den kompetansen, i høve til dei tre aspekta som Skau nyttar, som vert krevja av barnevernsarbeidarar knytt til samtalar med barn.

2.2.1 Teoretisk kompetanse

Teoretisk kompetanse inneber kunnskap kring det faget eins rommar, samt kunnskap som er naudsynt å kjenne til for utøvinga av det. Det kan gjelde sosiale forhold, religion, historie, økonomiske forhold osv. Kjennskap til faglege omgrep, modellar og teori, samt lovar og reglar som høyrer til dei ulike fagretningane høyrer heime her. Skau (2005) hevdar at denne

forma for kompetanse er upersonleg og allmenn, og den kan lærast på fleire måtar. Gjennom pugging, ved å godta generelle utsegn og påstandar eller via overprøving av ny kunnskap mot ulike kjelder og kriterier. Tradisjonelle akademiske miljø og utdanningsinstitusjonar set denne forma for kompetanse høgt, og i dei seinare åra har den også vore i sterk frammarsj innafor profesjonsutdanningane. Som vi skal sjå nedafor er barnevernspedagogutdanninga inga unntak.

Så, kva krev barnesamtalen av teoretisk kompetanse? Dei flest krava til kompetanse i barnevernstenesta finn ein regulert ved lov. Sjølve barnesamtalen og involvering av barnet, som denne oppgåva tek føre seg, er regulert fleire stader i lovverket (jmf. Bvl. §6-3, bl. §31, art. 12 FN bk). I fylje desse lovverka har ein som fagperson både plikt og rett til å la barn vera ein aktiv aktør og informant ved å uttale seg og seie si mening i saker og avgjersler som skal takast i barnet sitt liv. FN sin barnekonvensjon om barn sine rettar, vedteke 20. november 1989 og ratifisert i Noreg i 1991, inntek eit barneperspektiv som generelt ligg til grunn i norsk lovgjeving. Der artikkel 12 i Barnekonvensjonen er ein av dei mest sentrale rettane når det gjeld barn si deltaking. Her vert det slått fast at barn har rett til å bli hørt og seie si mening, gje opne inntrykk av dei, i alle saker som har tyding for dei, både rettsleg og administrativt. I dag kjem likevel barnet si stemme endå tydelegare fram i lovverket som omhandlar barnevernstenester. For i proposisjon 106 L (2012-2013) til Stortinget tilrådde Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet ulike endringar i barnevernlova som vart godkjende i statsråd same dag (15.04.2013). Det vart fremja forslag om å setja inn ein overordna lovbestemmelse om barn si medverking i kapittel 4 om særlege tiltak, med tilhøyrande forskrift. Målet var å styrke barnet sin posisjon i barnevernsaker, gje betra rettssikkerheit, samt og auke kvaliteten i barnevernet sitt arbeid. Med denne lovendringa understreka departementet at barn og unge skal medverke i alle prosessar som gjeld barnet og at barn sine synspunkt alltid skal vera med i vurderinga av kva som er til barnet sitt beste.

Ein ser her at barnevernet er lovpålagde å inkludere barnet gjennom samtale. I dette ligg det ein forvaltningskompetanse, ved at barnevernet lyt syte for å handheve lovverket. Dette krev igjen gjerne kompetanse utover sjølve kjennskapen til lovverket. I Noregs offentlege utgreiingar, nr. 8, vurderte barne –og likestillingsdepartementet (2009), barnevernsutdanninga i forhold til praksisfeltet sitt kompetansebehov. Fokusområdet låg på ei akademisk heving av barnevernet. Mellom anna kom det fram at utvalet tilrådde 14 emneområder som bør vera representerte på ein kompetent måte i ei bachelorutdanning som skal kvalifisere til profesjonell teneste i barnevernet. Desse var; kunnskap om barnevernet, velferdsstaten og

rettigheter til barn og unge, det juridiske grunnlaget, etikk, oppvekstkvalitet og samfunn, ulike oppvekst –og støtteordningar, omsorg, utvikling og læring, førebyggande arbeid og tidleg innsats, barn og unge sine hovudarenaar, relasjon –og samhandlingsvanskår, institusjonsarbeid, observasjon og kommunikasjon, hjelpe –og omsutstiltak, forskingsmetode og etikk for forsking. Alle desse emneområda kan seiast å vera viktige å vite noko om inn mot samtalar med barn, då barnet utgjer ein del av ein større heilheit. Forvaltningskompetanse vart nemnt. Teoretisk kompetanse eine og aleine er gjerne ikkje tilstrekkeleg når det er snakk om barnevernsfagleg arbeide, då det barnevernsfaglege arbeide omfattar både ein teoretisk og forvaltande dimensjon. Dette leiar inn mot det neste aspektet som tek føre seg dei yrkesspesifikke ferdighetene som vert krevja.

2.2.2 Yrkesspesifikke ferdigheter

Yrkesspesifikke ferdigheter omfattar dei profesjonsspesifikke verkty, dei sett av praktiske ferdigheter, teknikkar og metodar som høyrer til det bestemde yrket, og som vert nytta i utøvinga av det (Skau, 2005). I motsetning til teoretisk kompetanse veg den praktiske eller teknisk- og metodiske kunnskapsforma tyngst her. Eksempel på ein vektlagt yrkesspesifikk ferdighet i denne samanhengen er kommunikasjonsferdigheter.

Det fins gjerne ingen fasitsvar på korleis barnevernsarbeidaren skal gå fram, eller møte barn i samtale. Likevel trekker Ruud (2011), Gamst (2011), Øvreeide (2009) og Kvalsund (2006) fram moment av ferdigheter i kommunikasjonen som kan vera av meining inn mot samtalar med barn. Å førebu seg, setja seg inn i informasjon om saken og barnet, kontaktetablering gjennom mellom anna å lytte, bekrefte og stille opne spørsmål, samt å nytte metakommunikasjon og spegling i samtalen. Gamst (2011) hevdar vidare at det er ein klar samanheng mellom den profesjonelle vaksne sine kommunikasjonsferdigheter og barn sine føresetnader for å formidle seg. Kor kvaliteten og kvantiteten av barnet sin fortalte informasjon i stor grad er påverka av korleis barnet vert kommunisert med. Der samtalen sitt viktigaste verkty er ein sjølv. Såleis kan ein, som innleiingsvis i dette avsnittet seie at dette utgjer den tekniske og instrumentelle delen av den profesjonelle kompetansen eins. Skau (2005) meiner likevel ein bør vera forsiktig med å nytte uttrykket «å bruke seg sjølv som instrument». Ved å omtale seg sjølv som eit instrument eller ein reiskap tingleggjer ein det personlege. Mennesket er ikkje ein ting, og dei som arbeidar i velferdssektoren (barnevernstenesta) er ikkje instrument. Eit instrument har ingen vilje, inga sjel, ingen kjensler, ingen draumar eller visjonar. Å samtale med barn på ein profesjonell måte krev kunnskap og ferdigheter som syner seg i det du gjer og seier. Å samtale med barn – komma i

dialog med barn krev noko meir – på eit menneskeleg og personleg plan. Ein må kunne omsetja kommunikasjonsferdigheitene sine i praksis (Gamst, 2011). Dette leiar ut I den personlege delen av kompetansen.

2.2.3 Personleg kompetanse

“It seems from our studies that it is the attitudes such as these rather than the therapist’s technical knowledge and skill, which are primarily responsible for therapeutic change”

(Rogers, 1961, s. 63). Medan dei to aspekta som til no har vorte nemnt handlar om allmenne og yrkesspesifikke kunnskapar og ferdigheiter, handlar det siste aspektet personleg kompetanse, om den ein er som person (Skau, 2005). Kven ein er for ein sjølv, men òg korleis ein trer fram i samspelet med andre. Det handlar om kven ein let andre få vera i møtet med ein sjølv og om kva ein har å gi og ta på eit mellommenneskeleg plan. I yrkessamanhangar der sosiale relasjonar og samarbeid menneskje i mellom vert lagt til grunne, er denne forma for kompetanse av stor tyding. Og, for å kunne vera ein god samtalepartnar med barn, er det gjerne ikkje tilstrekkeleg med teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheiter. Det krev noko av ein på eit personleg plan. Personleg kunnskap er ikkje berre ulik frå individ til individ, den representerer også ein form for viden som gjerne er vanskeleg å gjera greie for teoretisk. Så kalla taus kunnskap (Skau, 2005). Teoretikarar og praktikantar innafor feltet bevegar seg likevel inn i det tause landskapet, og set ord på kva som bør ligga til grunne av personleg kompetanse inn mot Barnesamtalen (NOU 2009:08; Aas, 2013; Gamst, 2011; Geldard & Geldard, 2002; Øvreeide, 2009). Omgrepet empati går igjen, og er gjerne eit kjerneomgrep i denne samanhengen. Den amerikanske psykologen og rådgjevaren Carl R. Rogers har hatt stor innverknad på kva empati inneberer. Rogers (1961, s. 53) skriv dette i forhold til kva som kan karakterisere det å vera ein person i relasjon:

Can I let myself enter fully into the world of his feelings and personal meanings and see these as he does? Can I step into his private world so completely that I lose all desire to evaluate or judge it?

Sitatet inneheld fleire aspekt. Fyrst og fremst representerer det ei unik haldning til mennesket, som er eit fundamentalt utgangspunkt i dei fleste yrkespraksisar der ein inngår i relasjonar, uavhengig av teoretisk ståstad. Det viser til evna til å leve seg inn i, forstå, anerkjenne og verdsetja den andre sine reaksjonar og kjenslemessige tilstandar (Ivey et al., 2012). Dette impliserer også at empati handlar om å innta ei aksepterande og ikkje dømmande haldning mot den andre – å vise kjærleik. Men, kva ligg eigentleg i ein empatisk væremåte? Korleis viser ein empati i Barnesamtalen? Eg vil igjen referere til Rogers (1961, s. 63):

When the therapist can grasp the moment-to-moment experiencing which occurs in the inner world of the client as the client sees it or feels it, without losing the separateness of his own identity in this empathic process, then change is likely to occur.

I tråd med Rogers (1961) meiner Gamst (2011, s. 41) at empati i barnesamtalen handlar om å setja seg inn i barnet sine opplevingar utover eigne behov og aktivt vera tilstade der barnet er – der barnet har si merksemd, sjå barnet, samt ha kontroll over eigne kjensler og halde fast ved eige perspektiv. Gamst (2011) peikar også på at empati er ei haldning som ikkje kan foreinast med prestasjonar eller ambisjonar, om å nytte teknikk eller om å vera instrumentell. Det er ikkje ein ferdigheit, men det er noko du er som syner seg i ein grunnleggjande haldning til barnet (Gamst, 2011). Desse haldningane kan vera uttrykk av samansette væremåtar som speglar seg i kommunikasjonen, til dømes å anerkjenne, lytte, forstå, respektere og tolerere. At kvalitetar i kommunikasjonen heng nøye saman med den ein er og såleis skapar meinings, som Rogers kalla kongruens (Ivey et al., 2012). Å uttrykke empati i barnesamtalen, kan i fylje Gamst (2011) tene til fleire mål. Ein kan oppnå kontakt, få barnet til å kjenna seg forstått, vinne barnet sin tillit og dermed optimalisere moglegheita for at barnet vågar å kommunisere sine opplevingar.

Dei tre aspekta som er gjennomgått, teoretisk kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheter og personleg kompetanse er konfluente og heng tett saman. Mellom anna heng personleg kompetanse og teoretisk kompetanse saman ved at ein kan endra haldning mot ein person eller sak, når ein lærer noko nytt – får ytterlegare innsikt og vitskap om dei forholda som til dømes saken, dreier seg om. Når ein handlar, handlar ein på bakgrunn av både evna og viljen til å handle. Yrkesspesifikke ferdigheter og teoretisk kompetanse gjev personen evna til å handle i ein bestemd situasjon, medan den personlege kompetansen og haldninga eins gjev personen vilje til å handle i bestemde situasjoner. Ein fagperson som kan nytte desse tre aspekta av kompetanse på ein balansert måte er idealet meiner Skau (2005), sidan personen då kan nytte både hovudet, evnene og hjarta i møtet med andre.

2.3 Mestring

Som ein kan sjå ovanfor stiller barnesamtalen ulike kompetansekrav til den tilsette i barnevernstenesta. Der det å kunne balansere dei tre aspekta av kompetanse var å føretrekke, då barnevernsarbeidaren kunne tenke, nytte evnene sine og opne hjarta sitt for den andre. Vidare ynskjer eg å belyse omgrepet mestring. Mestring vart valt ut då eg hadde eit ynskje om å undersøkje kor vidt barnevernsarbeidarar opplever at dei mestrar kompetansekrava som vert stilte.

Barnevernsfagleg arbeide kan vera krevjande på fleire områder. Hjelperelasjonar til barn/foreldre/andre instansar stiller store krav til problemløysingsferdigheter, samt emosjonelle ressursar. Ein modell som er med på å belyse kva mestring i arbeidslivet kan innehalde, er «krav-kontroll-støtte» modellen til Karasek & Theorell (1990). Modellen framhevar to dimensjonar ved arbeidsforholda som sentrale for psykisk og fysisk helse, desse er krav og kontroll, samt forholdet dei i mellom. Modellen poengterer at kombinasjonen av høge krav og liten kontroll vil føre til negative helsemessige konsekvensar over tid. Desse helsemessige konsekvensane vil oppstå når ein møter krav eller utfordringar ein føler ein ikkje har kontroll over, då krava vert større enn evna og kontrollen til å mestre dei. Kontroll på si side, kan gje tilsette moglegheita til å nytte sine evner og bidreg på den måten både til eiga mestringskjensle og kompetanseutvikling innad i organisasjonen, barnevernstenesta. Kontroll i dette tilfelle kan eksempelvis vera medverking i forhold til arbeidsmål, fleksitid, hastigkeit ein jobbar i og tidsfristar. Det som også kan fungere som buffer mot helsemessige stressfaktorar er sosial støtte. Sosial støtte refererer her til sosiale relasjonar og interaksjonar som er tilgjengelege på jobben, og kan fylgjeleg vera med å bidra til å redusere den negative verkinga krava kan ha på arbeidstakar. Så, kvifor er det viktig å oppleva mestring?

2.3.1 Mestringsforventningar

Den Canadiske psykologen Albert Bandura, presenterte omgrepet ‘Self-efficacy’ (Bandura, 1982). ‘Self-efficacy’ kan på norsk omsetjast til mestringsforventningar eller tru på eiga mestring. Omgrepet omfattar tankeprosessar, motivasjon, affektive og fysiologiske tilstandar knytt til opplevelinga av kontroll og mestring i handling. Det handlar altså ikkje berre om ferdighetene i seg sjølv, men derimot trua på at ein er i stand til å nytte ferdighetene sine i bestemde situasjonar. Slik som inn mot samtalar med barn. I fylje Bandura (1982) vil den grad av mestringstru som ein person opplever, påverke utfallet av dei ulike oppgåvene som eit individ møter. Der stor grad av mestringstru gjev grunnlag for utfordringar som kan gje utvikling, medan låg grad av mestringstru kan føre til platt eller inga utvikling. Mestringstru er tett knytt opp til sjølvtilleit. Når ein mestrar nye situasjonar, vil dette gje auka sjølvkjensle og vidare grunnlag for mestringstru – tru på at ein kan mestre den same eller nye liknande situasjonar.

2.3.2 Flyt

Eg har fleire gonger opplevd å jobbe med noko som har fått meg til å gløyme både tid og stad, der eg har vore i ein tilstand kor eg er totalt oppslukt i den aktiviteten eg syslar med. Likeins, har eg også opplevd det motsette – at aktiviteten eller oppgåva eg skal utføre er så

utfordrande at eg let vera å utføre den. Sosialpsykologen Mihaly Csikszentmihalyi (1992/2002) har utvikla *Flow Theory* for å kunne beskrive desse tilstandane nærmare. Ein tilstand av flyt inneberer mellom anna at ein er motivert, fokusert, tilfreds og går i eitt med sjølve aktiviteten ein held på med, slik at ein gløymer seg sjølv og alt kring ein – ein er i suet. Denne tilstanden oppstår når ein opplever balanse mellom utfordringane aktiviteten stiller til ein, og dei føresetnadane ein innehavar for å mestre utfordringane. Flyt kan gjerne opplevast som ei form for ekstase og ei vissheit om at ein kjem til å lukkast med oppgåva. Ein kan oppleve ein indre motivasjon i og med at aktiviteten vert eit mål og eit vederlag i seg sjølv.

Det fins gjerne ikkje to personar med same flytsone, då alle menneske er unike på kvar sin måte. For nokre kan gjerne samtalar med barn opplevast som eit lite skritt utafor flytsona som vidare kan gje utgangspunkt for utvikling og mestringsforsøk, medan for andre kan samtalar med barn opplevast som spenningsfylt og angstframkallande. Og skal ein tru flytsonemodellen handlar dette om at personen utfører ein aktivitet som han/ho tenkjer ligg utafor eige ferdigheitsområde. Barnesamtalane er som oftast ikkje like dei heller, då ein snakkar med ulike barn i ulike aldrar og under ulike kontekstar. Samtalar med barn vil gjerne derfor alltid innehalde ulike aspekt av spenning og liten kontroll, då samtalane kan innehalde uføreseielege element. Og, som ein kunne sjå ovanfor i «krav-kontroll-støtte»-modellen (Karasek & Theorell, 1990) kan dette gje negative helsemessige konsekvensar, grunna kombinasjonen høge krav (om å gjennomføre) og liten kontroll (i samtalen).

Opplevinga av flyt, den uanstrengde automatiske kjensla og dei effektive ferdighetene, er eit fenomen som mange opplev kvar dag, men som ein gjerne ikkje er bevisst. Dette fordrar igjen til å vera bevisst kva ein kan og ikkje kan, sjølvvinnskilt, (Csikszentmihalyi, 1992/2002; Allgood & Kvalsund, 2005). For å unngå å hamne i apati-sona, eller angst-sona er det gjerne naudsynt å vite noko om kva som er passande utfordringar for ein sjølv, i forhold til å oppleve flyt i utviklande og mestrande forstand. Likevel hevdar Csikszentmihalyi (2005) at sjølv om folk har det best når det ein gjer er sjølvvalt, er det ikkje nødvendigvis slik at ein har det verst når ein vert pålagt ein aktivitet. Både indre motivasjon, at aktiviteten er noko ein sjølv ynskjer å utføra og ytre motivasjon, ‘pålagte’ aktivitetar, kan vera hensiktsmessig med tanke på utfordringar, læring og utvikling. Dette kan stå i strid til bodskapen i «krav-kontroll-støtte» modellen (Karasek & Theorell, 1990), dersom ein står ovanfor store krav og liten grad av kontroll.

Som ein kan sjå her, vil dei kjensler og tankar ein har kring oppgåva ein skal utføre vera med å påverke handling. Dersom ein har gode kjensler kring samtalar med barn, ein opplever det som passeleg utfordrande og krevjande, opplev mestring, er gjerne sannsynet for å gjenta handlinga større enn i motsett tilfelle. I den neste og siste effekten var tankar og kjensler kring samtalar med barn derfor noko eg ønska å avdekke. Kva tankar og kva kjensler er det som kjem i fokus hjå barnevernsarbeidaren – inn mot samtalar med barn? Er handlinga påverka av tanken eller av kjenslene eins? Her kan det gjerne også vera ein kombinasjon, alt ettersom ein handlar ut i frå ‘espoused theory’ og ‘theory-in-use’.

2.4 Medvitsområde

...a person's thoughts, emotions and actions cannot be treated separately from one another. Rather they are best conceptualized as being overlapping or interacting psychological processes (Dryden & Neenan, 2004, s.6)

Som nemnt kunne *flyt* fungere som ein magnet for læring og utvikling dersom handlinga ein skal utføre er i tråd med eins eigne føresetnader for mestring. Samtalar barnevernsarbeidrarar skal ha med barn, vil kunne opplevast som utfordrande, komplekse og inneha mange aspekt. Eit mål for det siste nivået i forskingsdesignet var derfor å fange opp kor vidt handlinga er påverka av kjensledimensjonen, tankedimensjonen, begge eller ingen. Kva dimensjon vert aktivert i opplevinga av handlinga? Samt, kven av desse dimensjonane er det som får størst merksemd og dermed motiverer handlinga? Handlinga her, referer til det å samtale med barn. Den kjenslemessige dimensjonen referer til dei reaksjonar, dei kjensler som oppstår i ein person. Her, kjenslemessige reaksjonar som oppstår i ein, inn mot barnesamtalar. Tankedimensjonen, referer til tankar og kjem til uttrykk ved at merksemda er retta mot det rasjonelle, det tenkjande og logiske menneskje. Dette inneberer, som eg har vore inne på tidlegare i oppgåva dei tankar ein har knytt til handlinga, knytt til seg sjølv, kva ein trur ein er i stand til å klare, som vil vera med på å påverke korleis og om ein vel å handle.

Handlingskompetanse er gjerne eit omgrep som er verd å nemne i denne samanhengen. Kvalsund (2005) snakkar om handlingsdimensjonen, og nemner tre komponentar som kan hindre utøving av ei handling. Intensjon (tanken), motivasjon (kjensla) og manglande kunnskap. Dersom ein ikkje har intensjonen klar (tanken), er handlinga styrt frå eit nivå som kjenneteiknar åtferd. Dersom ein ikkje er motivert, synes kjensla for det ein skal gjera å mangle. Mobilisering av handlingskraft vert då gjerne fråverande. Men, sjølv om både intensjon og motivasjon er tilstade, men ein manglar kunnskap om det ein har som intensjon å gjere, hjelpt det lite å handle, då ein rett og slett ikkje kan gjennomføre handlinga grunna

manglande kunnskap. Kunnskap kan i dette tilfelle referere både til teoretisk kompetanse og yrkesspesifikke ferdigheter, som vart nemnt tidlegare i oppgåva. Informasjon om kva ein tenkjer og kjenner om noko, kollar Kvalsund (2005) for prosessinformasjon. I ein travel arbeidskvardag er det gjerne fort for at slik informasjon ikkje vert gjeve merksemd. Prosessinformasjon er viktig, meiner Kvalsund, då den kan gje grunnlag for å auke sjølvbevisstheita eins. Ikkje nødvendigvis for å auke ego-dimensjonen sine moglegheiter for egoistiske handlingar, men for å bringe fram ulike aspekt ved heilheita slik at den trer fram som ein større og meir samsvarande heilheit. Til dømes kan ein ved å dukke djupare i prosessinformasjonen undersøkje om der er samsvar mellom det ein ynskjer å gjera og det ein faktisk gjer, om deltarane opplever samsvar mellom det som er ideelt og det som er reelt. Kongruens, som vi tidlegare i oppgåva såg Rogers (Ivey et al., 2012) kalla det. Vidare kan ein også undersøkje om der er samsvar mellom ‘espoused theory’ og ‘theory-in-use’.

2.4.1 Uttrykt teori og bruksteori

Argyris (1976) snakkar om handlingsteori, og skil mellom to forklaringsmodellar som ein person nyttar i si åtferd. Kort sagt, meiner han at mange av våre handlingar er automatiske, utan at ein er særskild bevisst dei. Den fyrste er uttrykt teori (espoused theory). Uttrykt teori fortel noko om korleis ein oppfattar verda, og kva verdiar vi trur åferda vår er basert på. Denne teorien nyttar ein for å forklare våre handlingar. Dersom ein person vert spurd om korleis han eller ho kjem til å reagere i ein gitt situasjon, vil svaret truleg vera basert på denne personen sin uttrykte teori. Personen er fortruleg med denne og kan dermed formidle den til andre. Men, teori som ser ut til å styre vedkomande sine handlingar er bruksteorien. Bruksteori (theory-in-use) er den ein faktisk nyttar utan at ein er bevisst at den ligg til grunne for handlinga. Det er denne som styrer åferda eins, i ein gitt situasjon. Og handlinga er ofte automatisk og kulturbetinga. Eg vil koma med eit tenkt eksempel frå denne studia. Ulike deltarar (barnevernsarbeidarar) vil bli bedne om å sortere utsegn ut i frå korleis dei opplev sin kompetanse i å samtale med barn. Eit utfall kan vera at det vil bli danna eit faktorsyn som seier at ein kjenner seg trygg og kompetent i å samtale med barn og at barnesamtalar er viktig. Dette vil då seie noko om faktorsynet sine uttrykte teoriar, eller teorien som ligg bak handlinga. Eit anna utsegn, til dømes utsegn nr. 22, kan vera med på å avdekka faktorsynet sin faktiske oppførsel, bruksteori. Dersom faktorsynet gjev uttrykk for at ein skulle ynskja ein hadde moglegheit til å møte og snakke med barn oftare, er det gjerne ikkje samsvar mellom uttrykt teori og bruksteori, mellom det ein seier ein gjer og det ein faktisk gjer. Argyris (1976) meiner at bruksteoriane ofte er umedvitne og at det kan vera vanskeleg å oppdage når

bruksteoriar er ulike frå uttrykte teoriar. Eit faktorsyn som meiner at det er viktig å samtale med barn tyr til sin uttrykte teori. Bruksteorien vil kunne avdekka kor vidt det er samsvar mellom det faktorsynet trur på og det som er røynda. I tillegg til å formulere utsegn som er knytt opp mot tankar og kjensler har eg også gjennom utsegna i denne studia, prøvd å nå tak i bruksteoriar ved å formulere setningar som går direkte på handling.

Det teoretiske utgangspunktet for forskingsdesignet og studia er no forklara. Vidare fyl eit kapittel om forskingsmetoden som er nytta for å belyse problemstillinga.

3.0 Metodisk tilnærming

Dette kapittelet vil ta føre seg den metodiske tilnærminga til studia, der refleksjonar kring datainnsamling, sjølve gjennomføringa og eigen bevisstgjeringsprosess i arbeidet med studia vil vera sentrale moment.

3.1 Kvifor Q-metode?

Q-metodologisk forskingsmetode vart utvikla av William Stephenson i 1935, som ein alternativ metode til den dåverande naturvitenskaplege tradisjon. Q-metoden hadde då som no, som mål å fange opp individ sine subjektive opplevelingar av eit gitt tema, forhold eller situasjon, gjennom å studera deira tankar, meiningar haldningar og verdiar (Thorsen & Allgood, 2010). Stephenson ynskja å forstå individet gjennom deira erfaringar, og gjorde desse målbare ved å objektivisere deira subjektivitet gjennom Q-teknikk. McKeown & Thomas (1988) er einige i dette og hevdar vidare at Q-metode er ein forskingsmetode som tek sikte på å studere menneskeleg åtferd, der det fundamentale prinsippet i metoden er den menneskelege subjektiviteten. Vidare hevdar dei at det handlar om å tyde og skilje menneska sine oppfatningars og persepsjonar frå ein sjølvreferent ståstad. Q-metoden nyttar seg av både kvantitative og kvalitative tilnærningsmetodar, men lyt sjåast i lys av at det er ein eigen metodologi. Det kvantitative kjem eksempelvis til syne gjennom bruk av faktorenanalysar, medan det kvalitative kjem til syne gjennom for eksempel å innhente kommunikasjonsunivers, postintervju og målet om å finne subjektivitet.

Problemstillinga kan gjerne vera avgjerande for val av forskingsdesign. Som ein kan sjå er problemstillinga i denne oppgåva formulert ut i frå ein intensjon om å få innsikt i korleis barnevernsarbeidarar opplever eigen kompetanse inn mot barnesamtalar. Eg ynskjer å fange opp subjektive meiningar og opplevelingar hjå barnevernsarbeidarane, kring deira kompetanse i å samtale med barn. For å få innblikk i denne subjektiviteten fann eg det mest gagneleg å samle inn data ved hjelp av Q-metode. At fleire kunne sortere enn ved intervju og at Q-metode omfatta ein meir strukturert analyseprosess tala også for at eg valde metoden. Aspektet med at eg kanskje ville kunne avdekke taus kunnskap, gjennom ‘theories-in-use’ meir enn ‘espoused theories’(Argyris, 1976), fann eg også spanande.

3.2 Forskingsprosessen

Forskingsprosessen i Q-metode kan samanfattast i ulike fasar. Etter å ha funne eit tema av interesse, går ein vidare og kartlegg kommunikasjonsuniverset. Frå kommunikasjonsuniverset trekk ein ut eit utval (Q-utval), der deltakarane (p-set) gjennomfører ei Q-sortering basert på

instruksjonsvilkår. Gjennom analyseprogram finn ein fram til operante faktorar som forskar deretter skal forsøke å tolke og forstå (Thorsen & Allgood, 2010). Fyljande vil eg gjere greie for kvar av dei ulike fasane i den Q-metodologisk forskingsprosessen, og samt belyse korleis dei ulike fasane under forskingsprosessen kom til uttrykk for denne studia.

3.2.1 Kommunikasjonsunivers (concourse)

‘Concourse’ kan på norsk omsetjast til kommunikasjonsunivers, og refererer til den totale flyten av kommunikasjon kring opplevelinga, erfaringa og meiningsa kring situasjonen, studia tek sikte på å utforske (Thorsen & Allgood, 2010). I dette kan det ligge ei uendeleg mengd med subjektive utsegn. For å ha moglegheit til å få tak i opplevelinga av noko, lyt ein gjerne kartleggja det som kan bidra til denne opplevelinga, kartleggje kommunikasjonsuniverset. Denne føresetnaden vart forsøkt møtt på fleire måtar. Sjølv har eg ei bachelorgrad i barnevern og praktisk erfaring frå ein barnevernsinstitusjon, der kontakt med- og samtalar med barn var ein del av kvardagen. Mine eigne kjensler og tankar kring barnesamtalen, i tillegg til samtalar med andre som nyttar barnesamtalar i sitt daglege arbeide har gjeve meg verdfull innsikt. Tidlegare medstudentar frå barnevernssstudiet, som no arbeider i barnevernstenesta har også bidrige med sine tankar og erfaringar. Hausten 2014 og vinteren 2015 fordjupa eg meg ytterlegare i teori, litteratur og forsking kring barnesamtalar, barn si brukarmedverking, kompetanse, mestring m.m. Denne teoretiske plattforma, kombinert med praktisk og personleg erfaring, har gjeve meg eit godt grunnlag og utgangspunkt i å forstå kommunikasjonsuniverset. Samt ser eg også avgrensinga ved å fange opp alt som er i dette universet. I dette kan det ligge ein fare ved å ha oversett viktige synspunkt, som gjerne burde ha vore fanga opp. Mi eiga forståing og erfaring kan også ha vore med på å påverke utfallet av kommunikasjonsuniverset. Det vil eg koma tilbake til under avsnittet om forskarrolla.

3.2.2 Design og Q-utval

Kommunikasjonsuniverset vert i denne studia representert ved eit ‘Fisherian balanced block design’ og Q-utval i form av 48 utsegn (vedlegg 1). Eit Q-utval vil seie eit mindre sett med utsegn, som skal utgjere kommunikasjonsuniverset (Thorsen & Allgood, 2010). Dette utvalet bør vera ope for at deltakaren skal kunne uttrykke eigen subjektiv meinings. Då eg utarbeida utseagna var eg oppteken av at dei skulle representera tenkjelege faktorar ved personen og dei ytre rammene kring personen, barnevernsarbeidarar, som kunne vera med å påverke opplevelinga av eigen kompetanse inn mot barnesamtalen.

At q-utvalet er representativt for kommunikasjonsuniverset, hevdar Thorsen og Allgood (2010) er den største utfordringa ein kan møte på i denne delen av prosessen. Q-utval kan ofte

bli skeive fordi ein ikkje har vore bevisst nok på å balansere utsegna godt nok. Der det for eksempel kan bli for mange negativt lada utsegn. Ubalanserte eller skeive Q-utval synes dermed ikkje som representative for det kommunikasjonsuniverset ein ynskjer å studera. For dersom ein har samla saman for mange av utsegna innafor eit bestemt syn, gjev ein ikkje deltagarande moglegheit til å representere andre og divergente syn. Eit ‘Fisherian balanced block design’ som er nytta i denne studia, skal likevel bidra til å sikra at dei ulike effektane får eit passeleg antal utsegn kvar, og at det designet som er utforma representerer utsegna i kommunikasjonsuniverset. Dette fjernar likevel ikkje forskaren si eiga påverkingskraft under utveljinga av utsegna. For ytterlegare å kvalitetssikre at designet var tilstrekkeleg balansert og dekkande, køyrdi eg pilotstudiar på tre personar. Målet mitt med dette var å sjå om språket eg nytta i formuleringa av utsegna var forståeleg, at utsegna var tilstrekkeleg balanserte og at Q-utvalet var representativt for kommunikasjonsuniverset. Dei som pilotsorterte var tilsette i barnevernstenesta som gjennomførte samtalar med barn som ein del av sitt arbeide, og hadde med dette eit godt grunnlag for å gjennomføre sortering. Personane opplevde at utsegna var balanserte, men gav også tilbakemeldingar om at ordlyden i nokre utsegn var både bastante og tillagt eit tosidig meiningsinnhald. På grunnlag av dette gjekk eg inn å endra, samt modererte enkelte utsegn.

I dette prosjektet sorterer deltagarane 48 utsegn, utleia frå 12 mogelege kombinasjonar, også kalla celler: ADF, ADG, AEF, AEG, BDF, BDG, BEF, BEG, CDF, CDG, CEF, CEG. 4 utsegn representerer kvar celle, altså 12 celler x 4 utsegn = 48 utsegn (Vedlegg 1). Utsegna innafor kvar celle er utarbeida slik at dei er meir homogene enn utsegn som høyrer til ulike celler. Samtidig inneheld kvar celle utsegn som representerer nyansar og vekslar mellom å vera positivt og negativt ladd. Nummereringa er tilfeldig, slik at den som sorterer ikkje kan kjenne att mønstre i utsegna, som igjen kan vera med å påverke han eller hennar sortering. Det eksperimentelle designet i denne studia vart sjåande slik ut:

Effekt	Nivå	Celler
Kompetanse	a) Teoretisk kompetanse b) Yrkeskompetanse c) Personleg kompetanse	3
Mestring	d) Høg mestring e) Låg mestring	3
Medvitsområde	f) Kognitiv g) Affektiv	2

Figur 1: Mitt forskingsdesign

Innhaldet i denne designen byggjer på kva eg som forskar trur er sentralt for kommunikasjonsuniverset eg er interessert i. Relatert til dei tilsette i barnevernstenesta sin eigen oppleveling av kompetanse inn mot Barnesamtalen, valde eg effektane; kompetanse,

mestring og medvitsområde. Den første effekten ‘kompetanse’ byggjer på Greta Marie Skau (2005) sitt paraplyomgrep profesjonell kompetanse for aspekta; teoretisk kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheter og personleg kompetanse. Føremålet med denne effekten var å belyse kva som vert krevja av kompetanse av barnevernarbeidrarar, i samtalar med barn. Vidare fann eg det interessant å sjå nærmere på kor vidt barnevernsarbeidaren oppleva å mestre desse krava. ‘Mestring’ (Bandura 1982; Csikszentmihalyi 1992/2002) utgjorde derfor den neste effekten i designet. Den siste effekten ‘medvitsområde’ byggjer på teori frå mellom anna Kvalsund (2005) og har som føremål å avdekkje kor vidt handlinga (samtalar med barn) vert påverka av kjensledimensjonen, tankedimensjonen, begge eller ingen. Uttrykte teoriar vs. bruksteoriar (Argyris, 1976) fann eg også relevant å sjå nærmere på med tanke på tematikken til oppgåva. Balanse mellom kva som kom til uttrykk eksplisitt og kva som kom til uttrykk implisitt var noko eg fann utfordrande, då eg meina at nokre utsegn var sentrale for kommunikasjonsuniverset sjølv om dei gjerne ikkje eksplisitt var tilknytt forhold som sa noko om kompetansen eins i å samtale med barn. Eit eksempel på dette er:

43. Eg er spesielt opptatt av brukarmedvirkning, at barn skal bli høyrt. Derfor prioriterer eg det å samtale med barn høgt, sjølv om eg opplever tidspress i barnevernskvardagen.

Samtidig meiner eg at utsegne kan gje uttrykk for noko interessant i forhold til å belyse dei ytre rammene og for så vidt indre preferansar, samt eventuelle systemsvakheiter. Fyljande vil eg også kome med eit eksempel på eit utsegn frå Q-utvalet, med ei forklaring på korleis det gjev uttrykk for si respektive celle.

41. Å samtale med barn føreset at eg har god kunnskap kring barn si utvikling. Denne kunnskapen tenker eg at eg sit inne med. (ADF)

Cella ADF inneheld utsegn som seier noko om det teoretiske aspektet ved kompetansen eins (A), at ein mestrar denne kompetansen (D) og at dette reflekterer tilbake på tankedimensjonen (F).

Det er ikkje sjølv sagt at Q-sorterar vil sjå på innhaldet i utsegna på same måte som meg som forskar når han eller ho skal gje uttrykk for sine subjektive oppfatningar gjennom skårverdiane. Dette er heller ikkje naudsynt, meiner Kvalsund & Allgood (2010). Fordi, at ved tolkinga av dei endelige faktorane skal ein som forskar legge frå seg designet og tidlegare teori, og ta på seg «gestaltbrillene» sine, slik at ein kan fokusere på heilheita heller enn summen av delane. Heilheita først, deretter kan ein gå inn å forsøke å forstå enkeltutsegna sine skårverdiar. Ei slik veksling mellom heilheit og del gjer Q-analysen til ein

fenomenologisk-hermeneutisk orientert fortolkingsprosess (Kvalsund & Allgood, 2010, s.54). At same utsegn har fått same skår av fleire faktorar kan likevel gje utsegna ulikt innhald avhengig av heilheita ein ser det ut i frå. Slik kan ein sjå at Q-metoden liknar på den kvalitative tradisjonen ved at det ikkje eksisterer ei objektiv sanning, og at ein må gå inn i tolkingsprosessen med eit ope sinn. Tolkingsprosessen kjem eg tilbake til seinare i kapittelet.

3.2.3 Forskingsdeltakarar (P-set)

P-set referer til personutvalet, dei personane som deltek i studia – som skal utføre sortering. Thorsen & Allgood (2010) påpeikar viktigheita ved at personutvalet er representativt for kulturen der kommunikasjonsuniverset er henta frå. Vidare, hevdar dei at sidan målet i Q-metodologi verken er å fastslå årsak eller prevalens – sidan forskingsdeltakarane ikkje skal representera ein populasjon som det skal trekkjast statistiske konklusjonar om, kan også relativt små personutval gje verdifulle resultat. Det ser likevel ut til at eit mål er, at mengd deltakarar må vera tilstrekkeleg til å gi ei oversikt over ulike synspunkt som kan eksistere kring det aktuelle temaet. Ettersom eg var interessert i å utforske opplevinga av eigen kompetanse i å samtale med barn, var det naturleg at personutvalet skulle bestå av personar som utfører samtalar med barn som ein del av sitt daglege virke. Eg var ute etter nøkkelpersonar som hadde ei spesiell type erfaring. Såleis kan det sjå ut til at eg har gjort eit strategisk utval (Thagaard, 2009), samtidig var det også spørsmål om tilgjengelegheit. Eit vilkår for å vera Q-sorterar var likevel at han eller ho måtte vera tilsett i den kommunale barnevernstenesta, samt utføre samtalar med barn i sitt daglege arbeide. Gjennom mailførespurnad og personlege vendingar frå meg sjølv (både tilfeldige og gitte utval), vart om lag 80 førespurnader til både enkelpersonar og kommunale barnevernstenester rundt i landet delt ut (vedlegg 2). Av desse utgjorde 22 personar mitt endelege personutval. Gruppa med Q-sorterarar var i utgangspunktet heterogen, ved at dei representera eit vidt alderspenn, variasjon i antal års erfaring, variasjon i etter – og vidareutdanninger, samt at dei kom frå ulike kommunale barnevernstenester rundt i landet. Noko homogene var gruppa også, ved at dei hadde om lag same utdanningsbakgrunn (sosialfagleg) og relativt låg kjønnsbalanse då det var flest kvinner som deltok.

Eit aspekt eg tidleg var klar over, var at mine deltakarar kom frå ei yrkesgruppe som er pressa av tid. Spørsmålet om korleis eg kunne leggje til rette for dette var derfor sentralt. Som forskar krev dette gjerne fleksibilitet, audmjukheit og respekt for tid. Moglegheita for å sende metoden til deltakarane, ser eg på som ein metodisk fordel i dette tilfelle. Då det elles kunne ha blitt vanskeleg å få tilgang til deltakarane. Deltakarane vart også med dette møtt i sine

naturleg omgivnader, der dei kjende seg heime, og vidare kunne dette gje ei kjensle av tryggleik og ro under sorteringa. Ulempa ved dette kan ha vore forstyrringar og avbrytingar, ved at terskelen for å til dømes ta ein telefon eller ta imot ein beskjed vart lågare. Det kunne gjerne ha vore ideelt å vore tilstade for å svare på eventuelle spørsmål knytt til sjølve sorteringa eller ordlyd i utsegna. Dette var fysisk vanskeleg då deltakarane oppheldt seg på ulike stader i landet. Eg klargjorde derfor materiale til sortering og sende det via post til alle dei 22 deltakarane. Eg gav også opp kontaktopplysingar, slik at eg var tilgjengeleg til ei kvar tid.

3.2.4 Q-sortering

Q-sorteringa kan som nemnt seiast å representera ein person sitt subjektive syn på temaet, ut i frå ein sjølvreferent ståstad. Watts & Stenner (2012) samanliknar kvar enkel Q-sortering med at den enkelte deltakar etterlet eit ‘fotavtrykk’, som eg som forskar skal prøve å tolke og forstå i ettertid. Enkelt forklara, projiserer Q-sorterar sin subjektivitet inn i kvart enkelt Q-utval, her 48 utsegn, ved å plassere dei på ein skala frå positiv til negativ, og gjev såleis utsegna skårverdiar. Allgood & Kvalsund (2010) kallar dette ein gjensidig avhengig prosess, kor Q-sorterar vurderer kva som er likt eller ulikt han/ho, gjennom ein fiktiv samtale mellom seg sjølv og det som vert ytra i Q-utvalet. Den endelege sorteringa vil såleis vera eit resultat av denne dialogen mellom Q-sorterar og Q-utvalet, og alle Q-sorterarane sine matriser vil utgjere det samla grunnlaget for vidare faktoranalysar og tolking.

Sorteringsmatrisa som eg nytta i denne studia (vedlegg 3), hadde ein skalering frå -5 til +5. Der -5 indikerer «minst lik meg» (meining, erfaring, oppfatning) og +5 indikerer «mest lik meg» (meining, erfaring, oppfatning). Sorteringsmatrisa hadde ei kvasi-normalfordeling. Det vil seie at det gjerne er færre felt mot ytterpunktene og fleire felt inn mot midten. Matrisa si form gjer at nokre få sterke meiningar vert framheva, medan majoriteten vert vurdert som meir nøytral eller uklar. Dette, føresett at Q-utvalet er balansert. Statistisk sett, hevdar Stephenson (1953) at det har lite å seie for resultata, korleis sjølve matrisa vert utforma. Men, ved å nytte ei slik matrise tvingar ein gjerne Q-sorterar til å ta standpunkt til temaet for utforsking. Størksen (2012) presenterer omgrepet «tvungen distribusjon». I dette legg ho at ved at kvar enkelt deltakar vert beden om å sortere utsegna i tråd med sin eigen subjektive ståstad, vert subjektive nyansar tvinga fram, då deltakarane vert bedne om å rangera utsegna i forhold til kvarandre. Men, sjølv om Q-sorterer vert tvungen til å rangera Q-utvalet etter eit mønster bestemt av forskar, har Q-sorterer fridom til å plassere utsegna der den måtte føle, innafor skalaen. For å få ytterlegare innspel på ordlyd, balanse og eventuelle andre forhold

bad eg Q-sorterar om tilbakemelding. Av 9 tilbakemeldingar vart det rapporterte om at balansen var god og at dei fekk gjeve uttrykk for sin subjektivitet. I dette låg det også at dei fann det relativt enkelt å plassera ytterkantane, men dei opplevde at mykje vart likt og det var vanskelegare å plassera den nøytrale gruppa med utsegn. Tilbakemeldingane gjekk også på at nokre deltarar tykte metoden i seg sjølv var spanande, samt bevisstgjerdande, medan andre heller kunne tenkje seg andre måtar å gjennomføre studia på.

Saman med matrisa og 48 utsegn, fekk alle deltarane ei utfyllande rettleiing, med biletar, som forklara korleis dei skulle gå fram (vedlegg 4). Denne inneholdt også eit sorteringsvilkår som var tett knytt opp mot problemstillinga: *Du skal sortere ut i frå din subjektive ståstad. Korleis opplever du din eigen kompetanse inn mot barnesamtalen?* Målet med dette var å skape eit sameinande fokus hjå Q-sorterar gjennom å seie noko om kva for eit perspektiv ein skulle sortere ut i frå. Utsegna, som i utgangspunktet kan seiast å vera nøytrale, vart fargelagt ved eit slikt sorteringsvilkår, då Q-sorterar vert motivert til å sjå utsegna i eit bestemt ljós (Thorsen & Allgood, 2010). I frå Q-sortering gjekk vegen vidare til faktoreanalyse og deretter faktortolking.

3.2.5 Faktoreanalyse

Når deltarane hadde gjennomført sine sorteringar, var det neste steget for meg som forskar å gjennomføre faktoreanalyse. Her vart data frå alle dei individuelle Q-sorteringar, alle matrisene, måten kvar enkelt har gjort sin sortering på, plotta inn og analysert i eit dataprogram. Dataprogrammet PQMethod 2.35 (Schmolck, 2014) som vart brukt i dette tilfellet, er eigneleg, og baserar seg på korrelasjon og personsentrert faktoreanalyse (Thorsen & Allgood, 2010). Det er Q-sorterar og ikkje utsegna som er variablane i forskinga. Av dei uendeleg mange måtane ein kan sortera dei 48 utsegna på, har personar som skårar på same faktorsyn rangert utsegna relativt likt. Det vil seie at ein antek at personar som signifikant ladar på eit faktorsyn deler eit felles perspektiv, mening, synspunkt eller oppleveling av eit gitt tema, her eigen kompetanse inn mot barnesamtalar.

Ved å nytte funksjonen ‘Principal components’ fekk eg 8 uroterte faktorar, som eg viser til i Tabell 1. Kvar av faktorane vert presenterte med ein eigenverdi som kan indikere kor mange faktorar mi løysing kan ha (Watts & Stenner, 2012). Faktorane vert også presenterte med ein forklarande varians, som syner korleis meininga innafor temaet er fordelt utover på faktorane.

Uroterte faktorar	1	2	3	4	5	6	7	8
Eigenverdi	11.3583	1.6051	1.1946	0.9339	0.9213	0.8420	0.7142	0.6612
Forklarande varians (%)	52	7	5	4	4	4	3	3

Tabell 1: Åtte uroterte faktorar

Som tabell 1 syner, er det tre faktorar med eigenverdi høgare enn 1. Eigenverdien er ein indikator på faktoren si forklarande kraft og statistiske styrke. Dette fører til at faktorar med verdiar under 1, ofte ikkje vert sett på som relevante, då dei ikkje er statistisk signifikante (Watts & Stenner, 2012). Som ein kan sjå ut i frå tabellen ovanfor er det dermed tre faktorar eg kan bruke vidare. Vidare, ved hjelp av ‘Varimax rotation’ rotera dataprogrammet faktorane, slik at eg kunne finne ei passande faktorløysing. Varimax rotasjonen maksimerar den forklarande variansen ved å plassera sorteringane i grupper, som viker frå kvarandre med så låg korrelasjon som mogeleg. I denne studia prøvde eg ut ei to-faktorløysing og to variantar av ei tre-faktorløysing. Den fyrste tre-faktorløysinga, var i grunn ei fire-faktorløysing. Men, berre ein deltakar lada signifikant på det fjerde faktorsynet. Då denne deltakaren ikkje var sjef eller hadde kvalifikasjoner utover dei andre deltakarane, fall det fjerde synet bort for slik å få ei tre-faktorløysing. For i fylje McKeown & Thomas (2013) bør det vera minst to deltakrarar som ladar på ein faktor for at det skal kunne seiast å representere eit syn. Eg bestemde meg for å gå for tre-faktorløysinga. Valet tok eg basert på å sjå på likskapar og ulikskapar i utsegn med psykologisk signifikans. Samt at den forklarande variansen var høgst ved denne faktorløysinga. Forklarande varians ved to-faktorløysing var 59 %, fire-faktorløysing var 58%, medan den på tre-faktorløysinga var 64 %. Korrelasjonen vart dessutan lågast ved tre-faktorløysing. Låge korrelasjonar gjev reine faktorar, med nokså klare meiningar og oppfatningar og er eit mål i Q-metodologi (Kvalsund & Allgood, 2010). Korrelasjonen mellom faktorane i denne studia vert vist i Tabell 2, under.

Faktor	1	2	3
1	1.0000	0.5780	0.5756
2	0.5780	1.000	0.5531
3	0.5756	0.5531	1.000

Tabell 2: Korrelasjon

Fordelen med Q-metodologi, samanlikna med for eksempel kvalitative studiar, kan vera at sjølve kategoriseringa baserer seg på faktorenanalyse. På den måten kan ein seie at arbeidet

ikkje i så stor grad vert influert av meg som forskar si eiga forforståing, og såleis bidreg til å styrke kvaliteten i forskinga. Men som vi kan sjå i det neste steget i prosessen, kan likevel forskar påverke sjølve tolkinga og forståinga av dei resultata ein får ut i frå faktoranalysen.

3.2.6 Tolking og forståing

Etter at data frå dei ferdigutfylte matrisene, q-sorteringane, var analyserte gjennom personsentrerte faktoranalysar forsøkte eg å tolke og forstå faktorsyna. I Q-metoden er der ingen mal eller fasit på korleis ein skal ta føre seg tolkingar eller måtar å forstå faktorane på. Det som likevel er viktig er at ein møter materialet med eit så ope og nysgjerrig sinn som mogeleg. Dette byggjer på det fundamentale prinsippet i Q-metoden, abduksjon. Abduksjon handlar i fylje Thorsen og Allgood (2010) om å oppdage noko nytt. Vidare, i denne samanhengen handlar det om å oppdage mønstre av meiningar som ligg i kommunikasjonsuniverset og som blir gjort tilgjengelege gjennom Q-sortering, analysar og fortolking. For å koma djupare inn i essensen av faktorsyna, hevdar Thorsen og Allgood (2010) at ein kan sjå på karakteristiske utsegn for kvar enkelt faktor, samt utsegn som er med på å skilja faktorane i frå kvarandre. Eg starta derfor med å sjå på dei utseagna som var rangert høgst i kvart faktorsyn og lågast i kvart faktorsyn. I tolkinga tok eg utgangspunkt i det teoretiske tverrsnittmønsteret av dei sorteringar som definerer faktorsynet. Kvart faktorsyn si tverrsnittsortering, som eg viser til i vedlegg 5, limte eg på store plakatar, for å skape ei heil og god oversikt. Det at korrelasjonen mellom faktorsyna sirkulerer kring 0,5 fortalte meg at sorteringane på tvers av faktorsyna gav fleire likskapar. Likevel, ved å dukke djupare i kvart enkelt faktorsyn fann eg også ulikskapar. Korleis eg arbeida med faktortolkinga vil verte utdjeta nærmere i innleiinga til kapittel 4 Faktortolking.

3.2.7 Postintervju

Postintervju kan vera med på å bekrefte dei syna eg har kome fram til under faktortolkinga. Samtidig meiner eg at dette bidreg til å gjera studia meir truverdig. Intervjua kan også bidra til ei djupare forståing av faktorane, ved at ein får tilleggsinformasjon frå deltakarane. Eg ynskja i utgangspunktet å gjennomføre postintervju med den deltakaren som lada høgst på kvart faktorsyn, då desse gjerne representerer hovudsynet til faktoren. Dette let seg gjennomføre i to av tre intervju. Eg presenterte kategorien og funna eg hadde for gjeldande faktorsyn og sjekka deretter ut om dei stemde overeins med deltakar sine eigne opplevingar av seg sjølv. I eit tilfelle fann eg inkonsistens i faktorsynet, men fekk oppklara dette gjennom intervjuet. Å gjennomføre postintervju gav meg ei betre forståing av heilskapen og eit sikrare syn på faktoren, noko som bidrog til tryggleik i det vidare arbeidet.

3.3 Kvalitet i Q-metodisk forsking

3.3.1 Etiske betraktnigar

Etiske omsyn inngår som ei givande retningslinje for å sikre at undersøkinga får god kvalitet. I det ein trer inn i forskar – deltarar relasjonen har ein eit etisk ansvar i forhold til deltararen. Der heile forskingsprosessen kan seiast å vera gjennomsyra av etiske dilemma. Dei vala ein som forskar tek i forskingsprosessen, har konsekvensar for dei deltararane og dei resultata studia får. I forsking innafor samfunnsfag og humaniora vert ein fordra til å fylje dei samfunnsetiske retningslinjene Den nasjonale forskingsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH) har utvikla. I praksis ville det seie at etter at det eksperimentelle designet var utforma og før eg fekk tilgang til forskingsfeltet måtte godkjenning frå NSD vera innvilga (vedlegg 6). Alle empiriske studiar som opprettar personregister, uavhengig av informant/deltarargruppe, skal meldast inn til NSD, Norsk samfunnsvitskaplege datateneste. Thagaard (2009) peikar vidare på tre etiske retningslinjer for studiar som inneberer behandling av personopplysingar. Dei personane som deltek i undersøkinga har krav om *informasjon*, krav om *konfidensialitet* og *samtykkekrav*. Deltararane i denne studia vart tildelt eit skriv med utfyllande informasjon om studia sitt formål, metoden sin framgangsmåte, konfidensialitet og anonymitet (vedlegg 7). Her vart deltarar også opplyst om at han/ho kunne trekke seg frå studia når som helst, utan å vidare måtte grunngje dette. Vedlagt låg også samtykkeerklæring som alle måtte skrive under på og returnere. Q-sorteringa vart ikkje gjennomført anonymt, då eg ønska å ha moglegheita til å kunne postintervju dei deltararane som skåra høgst på kvart faktorsyn. I sjølve oppgåva er deltararane identifiserte ved fiktive namn og kan ikkje sporast tilbake til gjennom andre opplysingar. Alle data vart under prosessen oppbevart på ein passordbeskytta ekstern harddisk og vil bli destruert ved avsluttinga av prosjektet.

3.3.2 Generalisering

Generalisering i tradisjonell, statistisk forstand inneber at ein let forskingsfunna gjelde også for ein større populasjon. Dette er basert på om deltararane som er med og svarar på undersøkinga, tilfeldig, er utvelde frå befolkninga eller den aktuelle befolkningsgruppa eller ei (Ringdal, 2013). I Q-metode er ikkje statistisk generalisering målet. Men, ein kan likevel generalisere på bakgrunn av dei faktorsyn ein kan finne, tilbake til det aktuelle kommunikasjonsuniverset i studia (Watts & Stenner, 2012). Målet er retta mot å få fram det subjektive – sondere eksistensen av synspunkt, meininger, haldningar som kan gje viktige og meiningsfulle hypoteser. Sett i forhold til denne studia vil det seie at barnevernsarbeidarar

med stort sannsyn skal kunne kjenne seg att i eitt eller fleire av syna som vert presenterte i kvar faktor. Gjer dei det, styrkar dette generaliserbarheita til studia. Barnevernsarbeidarar som samtalar med barn, men som ikkje har delteke i studia, kan kanskje representere andre faktorsyn enn dei eg har funne. Andre instansar som også samtalar med barn, men som er utelatt i denne studia, ville også kanskje ha representert andre faktorsyn. Likevel kan det å ha stadfesta at visse synspunkt eksisterer, vera av nytte då det til dømes kan setja spørsmålsteikn ved gitte praktiseringsmåtar. Forskingsfunn gjennomført med bruk av Q-metode kan sånn sett få konsekvensar for korleis ein forstår og opererer i verda (Watts & Stenner, 2012).

3.3.3 Reliabilitet

Reliabilitet referer til kor vidt resultata av forskinga er pålitelege eller ei. Dette er eit reit empirisk spørsmål som seier noko om sannsynet for at ei tilsvarende forsking ville gjeve det same resultatet (Ringdal, 2013). I Q-metode vil det seie at ved gjentatt sortering med same instruksjon, skulle ein kunne få dei same resultata. Tidlegare Q-studiar viser at samanhengen mellom fyrste og andre sortering av same person er blitt estimert til å ha ein gjennomsnittskoeffisient på $r = 0,80$ (Thorsen & Allgood, 2010). Vidare hevdar Thorsen & Allgood (2010) at reliabilitetskoeffisienten vert påverka av kor mange deltakrar som definerer kvar faktor, altså kor mange deltakrar som ladar på kvart faktorsyn. Der reliabiliteten vert høgare dess fleire deltakrar som ladar på kvart faktorsyn. I tabell 3 kan ein sjå at reliabiliteten til dei tre faktorsyna ligg på høvesvis 0,976, 0,941 og 0,941 og kan dermed seiast å vera svært høg. Faktoren sin reliabilitet heng igjen saman med faktoren sin standardfeil. Dess høgare faktoren sin reliabilitet er, dess lågare er standardfeilen. Slik kan utsegna behandlast meir sikkert med tanke på faktorskårane, då det er eit lågare feilestimat involvert. Eksempelvis syner tabellen at faktorsyn 1 utgjer 10 personar, har høgst reliabilitet på 0,976 og har lågast standardfeil med 0,156.

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
No. of defining variables	10	4	4
Average reliability	0.800	0.800	0.800
Composite reliability	0.976	0.941	0.941
Standard error of factor Z-scores	0.156	0.243	0.243

Tabell 3: Reliabilitet

3.3.4 Validitet

Validitet rettar fokus mot gyldigheit, og referer til i kva grad eit forskingsprosjekt avdekker den røynda den har til hensikt å undersøke (Ringdal, 2013). I kontrast til bestemde

årsakssamanhangar som fakta, er Q-metoden mest opptatt av det som endå ikkje er oppdaga, endå ikkje er aktualisert, moglegheitene i framtida (Kvalsund, 1998). Kvalsund (1998) hevdar vidare at det verken er ynskjeleg eller mogeleg å vurderer gyldigheita av ein person sine indre referanserammer eller subjektivitet opp mot ein ytre standard då validitet i Q-metoden heller handlar om kor vidt ein har klart å måle subjektiviteten på ein tilfredsstillande og dekkande måte. Målet med denne studia var å finne ut kva som trer fram som sentralt for forskingsdeltakarane i møte med barnesamtalar. For å få tilgang til dette var det derfor viktig å dekke heile kommunikasjonsuniverset, slik at alle deltakarane fekk moglegheita til å gi sitt subjektive bilet av sine erfaringar, opplevingar og meiningar kring barnesamtalen. Det var også viktig å sikre at deltakarane forstod utsegna og instruksjonane som vart gitt. I samband med dette vart utsegna utforma i eit allment språk, med bruk av ord som kan gjerast til kjenne gjennom daglegdags tale. Deltakar sto deretter fritt til å legge sin eigen subjektive tolking i utsegna. Det som kan tale mot validiteten i denne studia var ein skrivefeil i instruksjonen som vart gitt til dei åtte første deltakarane (vedlegg 8). Der eg bad deltakaren om å legge utsegna i tre bunkar frå mest lik meg, minst lik meg og nøytral i plassen for rekkjefylja mest lik meg, nøytral og minst lik meg. Skrivefeilen vart tidleg oppdaga og eg rakk å sende ut kontramelding og ny, revidert, instruksjon (vedlegg 4). Det som likevel kan ha styrka validitetsaspektet var at eg grundig forklara korleis deltakar skulle sortere i dei fyljande punkta i instruksjonen, samt bileta som gav eit visuelt uttrykk av korleis ein skulle gå fram. Ei anna utfordring innafor Q-metode i forhold til validitet, kan vera deltakaren si manglande tilgjenge til kjensledimensjonen. Ein eventualitet kan då vera at deltakaren beskriv seg sjølv i ei meir idealistisk term enn det som er tilfelle. Å beskrive kven ein ynskjer å vera, heller enn å beskrive kven ein er. Kvalsund (1998) beskriv dette som inkongruens. Eins eigen posisjon som forskar, og korleis denne rolla kan vera med å påverke arbeidet og resultatet, vil også vera ei givande retningslinje for kor høg validiteten i prosjektet er. Dette vil belysast nærmere i avsnittet under.

3.4 Forskarrolla

“The human understanding is like a false mirror, which, receiving rays irregularly, distorts and discolors the nature of things by mingling its own nature with it” (Francis Bacon, 1621 sitert I Brown, 1996 s. 1).

Refleksivitet (Hunt, 1987; Brown, 1996; Skeie, Postholm & Lund, 2010) er eit mykje omtala omgrep når ein snakkar om forskarrolla og kvalitet i forskinga. Refleksivitet refererer til ein form for sjølvkonfrontasjon, kor ein rettar eit revidert blikk på eigne tankar, verdiar og handlingar – ei form for vitskapleg sjølvransaking. Ein flyttar perspektiv, tek eit skritt til sides og belyser sin fyrste posisjon ut i frå eit metaperspektiv. Ein rettar blikket mot seg sjølv, mot eigne førestillingar og mot eige forskingsverksemder. Utfordringa med dette er å vera transparent med seg sjølv, at det som ligg framføre meg i mitt bevisstheitsfelt får opne seg, slik at eg kan sjå det heile med nye auge. I metodekapittelet har eg forsøkt å gjera forskingsprosessen transparent ved å forklare kva eg har gjort undervegs, samt kvifor eg har tatt dei vala eg har tatt. Eg vil vidare setja eit ytterlegare kritisk sokkelos på meg sjølv som forskar sine konstruksjonar.

Eg valde sjølv ut temaet for denne studia, og plukka sjølv ut dei teoriane eg ville nytte som grunnlag. Det gjorde at det var meg sjølv som forma heile studia, den er dermed konstruert ut i frå berre ein synsvinkel. Hadde eg hatt eit førehandsvalet tema, hadde eg kanskje gått inn i prosessen med mindre personlegdom og færre forståingar på førehånd. Eg gjekk inn i arbeidet med masteroppgåva med ein tanke om at barnesamtalar kunne opplevast som utfordrande for dei tilsette i barnevernstenesta, og stilte spørsmålsteikn ved om kompetansen deira ikkje strakk til. Denne førestillinga hadde bygd seg opp i meg grunna større oppslag i media (jmf. ‘Alvdal-saken’, ‘Christoffer-saken’), samt litteratur eg hadde lese om temaet (Gamst, 2011; Strandbu, 2011; Gulbrandsen, Fallang & Ulvik 2014). Førestillinga vil eg no i etterkant kalle overflatisk. Etter å ha fordjupa meg ytterlegare i teori, gjennom samtalar med deltakarar og ikkje minst gjennom forskingsprosessen har eg oppnådd ei større innsikt og audmjukheit. I utforming av forskingsdesignet avgrensar eg studia til å inkludere visse effektar og nivå, og dermed dekkjer denne forskinga berre nokre aspekt knytt til barnevernarbeidarar sine opplevelingar av å samtale med barn. Ved ein annan metodisk tilnærming, til dømes kvalitativt intervju som datainnsamlingsprosess kunne deltakarane i større grad ha valt fokusområde sjølv, og dette kunne igjen ha ført til at andre område enn dei eg har valt i denne studia blitt belyst. Samtidig vil eg understreke at mitt val av metode har utforska problemstillinga gjennom ein større kunnskap om og bevisstheit kring kva barnevernsarbeidaren ser på som

kompetanse inn mot samtalar med barn. Eg oppdaga undervegs i prosjektet at eg med fordel kunne ha vore tydelegare i utforming av utsegna. Eg kunne ha latt omgrepene kompetanse ha kome tydelegare fram i utsegna, slika at eg lettare kunne ha danna meg eit bilet av funna og fått nyansert omgrepene nærare. Eg stiller derfor spørsmålsteikn ved om eg dekkjer kommunikasjonsuniverset med tanke på om deltakarane verkeleg får uttrykke sin kompetanse. Ynskje mitt var å finne fram til nyansane i opplevinga av eigen kompetanse inn mot samtalar med barn, eg utarbeida dermed ein del utsegn som kunne likne på kvarandre. Eg ser på dette som både noko rikande, men også ei mogeleg avgrensing. Eg har også kjent på utfordringa ved å presentere funn, tolking og drøfting, då eg kan koma til å peike på moglege utfordringar den kommunale barnevernstenesta kan stå ovanfor, med tanke på kompetanse og samtalar med barn. Forskningsdeltakarane i denne studia kjem frå ei gruppe eg sjølv føler eg er – eller vil bli ein del av. Dette har eg heile vegen hatt eit bevisst forhold til, og det er mitt oppriktige ynskje om å bidra til ei auka bevisstgjering kring temaet, som har bidrige til tryggleik på at dette er forsking som kan koma til nytte.

4.0 Faktorpresentasjon og tolking

I dette kapittelet presenterer og tolkar eg den valde tre-faktorløysinga. Eg vil gjera greie for kva som kjenneteiknar kvart enkelt faktorsyn, kva som skil dei ifrå kvarandre og kva som er deira likskapstrekk. I sjølve analysearbeidet har eg teke utgangspunkt i eit tverrsnitt av alle sorteringane innafor kvart faktorsyn, altså òg Q-sortering som utgjer den enkelte faktoren sitt syn (vedlegg 5). Utsegn som er plassert -/+5 og -/+4, lengst mot ytterkantane, har i fylje Brown (1980) størst psykologisk signifikans for forskingsdeltakarane, og vil først vera i fokus for analysen. Utsegn som er plassert i 0 – området kan også vera interessante å belyse nærmere, då dei kan seie noko om kva faktorsynet tillegg lita meining eller verdi. Samtidig, vil alle utsegna sine plasseringar til slutt vera med på å gje eit inntrykk og dermed bidra til å sjå heilheita av dei meininger og haldninga som straumar gjennom kvart faktorsyn.

Denne studia enda til slutt opp i ei tre-faktorløysing. Som eg gjekk nærmere inn på i kap. 2 Metodisk tilnærming basera eg dette valet på å sjå på likskapar og ulikskapar i utsegn med psykologisk signifikans, antal ladningar på kvart faktorsyn, korrelasjon mellom faktorsyna, samt ved å sjå på den forklarande variansen. Målet var å fremja ein så rein struktur som mogeleg – få fram reine faktorsyn med liten korrelasjon. For faktorsyna er det høvesvis ti, fire og fire deltakarar som ladar. Fire deltakarar lada ikkje signifikant på nokon av faktorsyna. Dette har bakgrunn i at desse fire deltakarane deler syna til alle dei tre faktorsyna, er ein miks, og representerer dermed ikkje eit bestemt syn. Dei har for låge, ikkje signifikante korrelasjoner med alle faktorsyna. Tabellen nedafor syner kven deltakar som representerer kva faktorsyn, samt kor mykje deira Q-sortering korrelerer med sjølve faktorsynet. Ein korrelasjon på 1 ville vist eit heilt samsvarande syn mellom eigen sortering og faktorsynet, men dette er nærast umogeleg når fleire sorterer. Den som ladar høgst på faktorsynet har sortert mest likt og vektar mest det synet som kjem til uttrykk. Til dømes Hanna under faktorsyn 1, med 0.8497. Tala med X bak seg, viser det faktorsynet som den enkelte deltakaren ladar høgst i.

Deltakar	Faktorsyn 1	Faktorsyn 2	Faktorsyn 3
Nora	0.1085	0.4244	0.6523 X
Trude	0.7706 X	0.4357	0.1594
Josefine	0.7630 X	0.2068	0.0900
Eirik	0.6793 X	0.1427	0.3138
Marte	0.3600	-0.0128	0.5482 X
Hanna	0.8497 X	0.2386	0.1845
Lisa	0.3492	0.4901	0.6340 X
Edvard	0.7075 X	0.3361	0.0963
Nina	0.2620	0.5253 X	0.4231
Siri	0.0114	0.8488 X	0.1469
Ida	0.8276 X	0.1648	0.2555
Silja	0.7061 X	0.1742	0.4834
Adrian	0.3830	0.7339 X	0.0783
Sara	0.5020	0.6184 X	0.2162
Ada	0.6015 X	0.3792	0.2480
Hege	0.6273 X	0.0354	0.3713
Stine	0.6602 X	0.5021	0.1731
Maiken	0.1158	0.1609	0.7951 X
Forklarande varians (%)	31	18	15
Antal deltagarar per faktor	10	4	4

Tabell 4: Faktorladningar

Korrelasjonen mellom faktorsyna seier noko om kor stort samsvar det er mellom dei ulike syna som har kome fram. Låg korrelasjon er å føretrekkje, då det belyser og representerer ulike og divergente syn i forhold til oppleving kring eit tema (Brown, 1980). I denne studia, og mellom desse faktorane er korrelasjonen fyljande; Mellom faktorsyn 1 og 2: 0.5780, mellom faktorsyn 1 og 3: 0.5756, mellom faktorsyn 2 og 3: 0.5531. Desse tala indikerer at faktorane har ein del likskapar, men at det også eksisterer meininger og haldningar som gjer at faktorsyna uttrykker ulike opplevingar av eigen kompetanse inn mot samtalar med barn. Vidare ynskjer eg å belyse nokre av likskapstrekka mellom faktorsyna.

4.1 Likskapar - 'Consensus statements'

Likskapar, representerer utsegn som er sortert signifikant likt av dei deltararane som hamnar under dei tre faktorsyna og dermed ikkje er med på å definere ein forskjell. Ein ser her nærare på kva deltararane er samde om. Fyljande vil eg kort gjere greie for kva som trer fram som tydlege like haldningar og meininger på tvers av faktorsyna. Utsegna som eg kjem til å vise til er eit utval, i vedlegg 9 kan ein sjå ei fullstendig oversikt over alle konsensusutsegna. I hovudsak verkar det som om at det herskar ei sameinande haldning mot at barn si brukarmedverking og at samtalar med barn er viktig å prioritere. Alle dei tre faktorane har plassert fyljande utsegn heilt til venstre i matrisa og syner med det sterk ueinigkeit i påstandane.

8. Det er vanskeleg å vurdere i grunn, om barnet fortel sannheita eller ei. Derfor prioriterer eg barnesamtalar i liten grad. Som saksbehandlar er det eg som veit best kva som må gjerast. (-5,-5,-4)
20. Når barnet sjølv ikkje tek initiativ til å fortelja korleis det har det, tenkjer eg at det som regel ikkje er noko å bekymre seg over. (-5,-5,-5)

Det kan virke som om faktorane har eit behov for å ta avstand frå desse utsegna. Og i postintervju, melde den eine deltararen om sinne mot desse. Vidare viser gjerne dette at faktorsyna tek barnet på alvor, prioritærer samtalar og inkluderer barnet i sin sak. Sjølv om barnet ikkje tek initiativ til å fortelja korleis det har det sjølv, søker faktorane gjennom samtalar etter korleis barnet har det. Men, er dette på trass av om ein kjenner at ein innehavar tilstrekkeleg med kompetanse eller ei? Om ein trur ein mestrar eller ei? Det kan vidare sjå ut til at dei tre faktorsyna opplev nettopp mestring

- 1.Opplevinga av å mestre barnesamtalen motiverer meg inn mot nye samtalar. (3,4,5)
35. Personleg tenkjer eg det er viktig å samtale med barnet. Likevel, kan tanken om å ikkje få det til stoppe meg. (-3,-3,-3)

Mestring av ein barnesamtale kan tenkast å bidra til at tankar og kjensler knytt til å samtale med barn på ny, er positive, som igjen fører til vidare utvikling, nye erfaringar og ny kompetanse. Negative tankar som å «ikkje få det til», ser det ikkje ut til at faktorsyna vert påverka av. Sjølv om alle faktorsyna opplever mestring, kjem grada av mestring og mestringsaspektet til uttrykk forskjellig i tre faktorsyna. Korleis det kjem til uttrykk, kjem eg nærare inn på under presentasjonen av kvart faktorsyn.

Eg valde som nemnt ei tre-faktorløysing då eg opplevde forskjellane interessante å utforske nærare. Likskapane mellom faktorsyna kan handle om at deltararane kan ha relativt lik utdanning og jobbar under noko lunde like organisasjonar. At deltararane er frå same land,

med same strukturar kan også ha skapa ein kulturlikskap. Kanskje er det dei som har takka ja til å bidra i studia som nettopp prioriterer og inkluderer barnet gjennom samtale også? Og at eg derav kan ha mista dei deltagarane som ikkje gjer det. Vidare vil eg gå djupare inn i kvart enkelt faktorsyn. Kvar faktor representerer synspunkt som opererer i kommunikasjonen i barnevernet om opplevinga av kompetanse inn mot Barnesamtalen og er såleis eit uttrykk for operant subjektivitet. På slutten av kvar enkelt faktorpresentasjon vil eg utdjupe noko av det som er med på å skilja det enkelte faktorsynet frå dei andre faktorsyna. Dette vil skje ved hjelp av å sjå på utsegn som har ei distinkt ulik plassering (distinguishing statements). Desse utsegna vil verte merka med * (stjerne) undervegs i teksten. Ei fullstendig oversikt over utsegn med ulikskapar (distinguishing statements) finn du i vedlegg 10.

Eg har valt å namngje faktorsyna med ulike blometypar, med inspirasjon frå Diffenbaugh (2011). For meg er blomar symbol på liv, livskraft, noko som veks, spirer og gror. Det er ein representasjon på noko, eit frø, som er i stadig utvikling og som treng vatn og næring for å bløme. Slik er det gjerne også med kompetansen eins, der ein treng både mestringsopplevingar og utfordringar på vegen. Ein ytterlegare illustrasjon av faktorsyna sin kompetanse finn du i vedlegg 11.

4.2 Faktorsyn 1: '*Allium*'

Faktorsyn 1 er den faktoren kor flest informantar ladar, der ti personar er med på å definere denne: Trude (0,7706), Josefine (0,7630), Eirik (0,6793), Hanna (0,8497), Edvard (0,7075), Ida (0,8276), Silja (0,7061), Ada (0,6015), Hege (0,6273), Stine (0,6602). Tala i parentes er den enkelte deltagar sin ladning faktoren, kor Hanna (0,8497) er den som ladar høgst av alle. I tillegg til å fylle ut sjølve sorteringsmatrisa, vart deltagarane også bedne om å fylle ut antal års erfaring i barnevernet og om dei hadde vidareutdanning/kurs i tema samtalar med barn. Nokre av deltagarane gav opplysingar om dette. Tilleggsopplysingane kan vera med på å belyse faktorsynet nærmare. Under faktorsyn 1 gav ni personar opplysingar om antal års erfaring. Det viste seg å vera eit vidt spenn mellom kor mange års erfaring deltagarane hadde, då det lågaste talet som vart oppgjeve var 0, medan det høgste var 25 års erfaring. Likevel vil eg hevde at faktorsynet er prega av personar med mange års erfaring, då fem personar har over 10 års erfaring i det kommunale barnevernet. Seks av dei ti som ladar på dette faktorsynet opplyser at dei har vidareutdanning/kurs i tema samtalar med barn eller liknande.

Faktorsyn 1 har fått namnet sitt etter blomen 'Allium' som symboliserer rikdom. Faktorsyn 1 opplever seg sjølv til å vera rike på kunnskap, rike på ferdigheiter, rike på erfaringar og ikkje

minst finn personane som ladar på dette faktorsynet ein rikdom i seg sjølv, ved at ein er trygg. Mellom anna gjev faktorsynet uttrykk for at dei samtalar, der ein har nytta seg sjølv som verkty er dei beste. Dette inneberer utfordringar både på eit personleg og fagleg nivå. Desse utfordringane ser det ut til at faktorsyn 1 opplever å mestre. Faktorsyn 1 ser i samråd med dei andre faktorsyna ut til å ha eit særslig positivt syn på å samtale med barn og involvering av barnet – brukarmedverking. Sjølv om personane i studia kan oppleve tidspress, og på trass av innhaldet i det enkelte barnet sin sak ser det ut til at barnet si stemme vert prioritert.

43. Eg er spesielt opptatt av brukarmedverking, at barn skal bli høyrt. Derfor prioriterer eg det å samtale med barn høgt, sjølv om eg opplever tidspress i barnevernskvardagen. (+5)
17. Eg meiner at barn uansett alltid tåler å bli involvert og informert, det gjeld jo trass alt dei sjølve.
(+4)*

Spørsmålet om faktorsyn 1 opplever tidspress eller ei, kan vera vanskeleg å svare eintydig på. På den eine sida kan det virke som om faktorsyn 1 ikkje opplever eit stort tidspress, då dei derimot opplever å få samtale med barna i så stor grad som dei ynskjer/finn naudsynt. Samtidig kan det hende at faktorsynet opplever tidspress, men at ein ikkje finn tidspresset frustrerande. Utsegn 43. seier «...sjølv om eg opplever tidspress». Kan det då handle om prioriteringar? Er det då slik at faktorsyn 1 prioriterer ut i frå verdiar og ikkje berre tid? I postintervju med Hanna som lada høgst på faktoren kjem det fram at i den kommunale barneverntenesta ho jobbar ved har dei hatt fokus på å redusere antal saker som kvar enkelt jobbar med, slik at nettopp tidpresset skulle bli lågare. Barn si brukarmedverking var også sett høgt på dagsordenen både på eit personleg nivå og eit systemnivå. Setningane under kan vera med å bygge opp om dette, då faktorsynet var ueinig i eller ikkje fann desse utsegna relevante. Ein grunn til at faktorsynet ikkje fann utsegna relevante kan og vera at dei ikkje er direkte knytt opp mot kompetansen ein sit inne med, men heller ytre rammer som er med på å legge føringar på om ein får utføre samtale eller ei.

44. Ideelt sett skulle eg hatt fleire Barnesamtalar, men tidspresset eg opplever i jobben min er frustrerande, og fører til at eg prioriterer å samtale med andre enn barnet. (-3)
22. Eg skulle ynskje eg hadde hatt muligkeit til å møte og samtale med barn oftare. Det gjev meg mykje og eg opplever det som utfordrande å ikkje samtale med barn så ofte som eg ynskjer.(0)
25. Lovverk seier jo at ein som tilsett i barnevernet skal la barnet uttale seg, samtidig opplever eg faktorar som hindrar gjennomføring av dette. Dette kjenner eg er demotiverande. (0)

Det ser ut til at Barnesamtalar er noko av det mest givande og interessante, personane under dette faktorsynet gjer i jobben sin. Samtalar med barn gjer noko med dette faktorsynet.

45. Barnesamtalar er det mest interessante eg gjer i jobben min. å høyre korleis barna har det, korleis dei ser situasjonen sin gjer noko med meg. (+3)

Barnesamtalen kan ofte innehalde uføreseielege element, då ein ikkje sikkert kan vite kva barnet kjem til å fortelje. Som ein kan sjå i utsegne over (45) og utsegne under (28) ser det ut til at dette er noko som dette faktorsynet finn spanande. Det kan vidare vise til at faktorsyn 1 er uredde og trygge på seg sjølv i det uføreseielege, og opplever dermed å mestre utfordringar som kan ligge i barnesamtala.

28. Eg har som regel i bakhovudet at barnet kan koma til å fortelja noko eg ikkje hadde forventa. Det er det som gjer barnesamtalen så spanande. (+3)

1. Opplevinga av å mestre barnesamtalen motiverer meg inn mot nye barnesamtalar. (+1)

32. Barn har jo ingen «filter». Til tider kan eg vera redd for kva som kan koma fram under samtalen.

(-4) *

Uføreseielege element i samtalen med barnet kan vidare fordré til det å vera tilpassingsdyktig og innehå gode eigenskapar for tilrettelegging. Kva er det som gjer at faktorsyn 1 opplev mestring? Kva i kompetansen er det som fremjar tryggleikskjensla?

Kommunikasjonsferdigheiter og kvalitetar ved samtalen dukka opp som sentralt her, og det verkar som at faktorsyn 1 vektlegg det høgt sin kompetanse.

36. Å bruke tid på kontaktetablering kjennes vesentlig, då «opnar» barnet seg. Det gjer noko med meg. (+5)

15. Eg opplever at barn deler mykje når eg stiller undrande spørsmål. At eg sit med gode kommunikative ferdigheiter tenkjer eg er mi styrke inn mot barnesamtalen. (+4) *

23. Når eg skal legge til rette for samtalar med barn, tenkjer eg først og fremst på at det er viktig med eit tillitsforhold mellom oss. Det bidreg til at situasjonen/samtalane i etterkant blir enklare både for meg og barnet. (+4) *

Noko som er med på å understreke tryggleiken til dette faktorsynet er at aspekta med ytre prov, refleksjon med andre og det å nytte støtteverkty inn mot samtalar fell i bakgrunn, vert ikkje sett på som relevant. Med dette framhevar faktorsynet det individuelle og interpersonlege ansvaret – det er ein sjølv det avhenger av. Ein let seg ikkje lure til å tru at der finns nokre system, verkty eller måtar å organisere på som kan eller skal berge ein, inn mot samtalar med barn.

16. Eg er trygg i mi rolle inn mot barnesamtalar, og opplever meg sjølv som dyktig. Eg er ikkje avhengig av ytre bekreftelsar på arbeidet eg gjer. (+1) *
31. Å «lufte» tankar og kjensler med andre tilsette i forkant av ein barnesamtale, gjer meg betre rusta til å møte barnet ut i frå sine behov. (0)
48. Eg opplever at bruk av støtteverkty (skjema, sos, DCM og liknande.) gjev meg tryggleikskjensle under barnesamtalen. (-1) *

Summert opp kan ein seie at faktorsyn 1 set samtalar med barn høgt og opplever at det er noko av det mest spanande i det barnevernsfaglege arbeide. Faktorsyn 1 opplev tryggleik i, og mestring av barnesamtalar. Denne tryggleiken opplev faktorsyn 1 å finne i seg sjølv, der gode kommunikasjonsferdigheiter oppbygd gjennom erfaring gjerne fungerer som bidragsytar. Det som tydelegast ser ut til å skilja faktorsyn 1 frå dei andre faktorsyna er vektlegginga av kommunikasjonsferdigheiter og kvalitetar ved kommunikasjonen. I tillegg ser det ut til at faktorsyn 1 i motsetning til dei andre faktorsyna er uredde og stolar fullstendig på eigen kompetanse. Såleis er dei ikkje avhengig av ytre prov, eller refleksjonar saman med andre inn mot barnesamtalar.

4.3 Faktorsyn 2: 'Vinterstokkrose'

Fire personar er med på å definere faktorsyn 2: Nina (0,5253), Siri (0,8488), Adrian (0,7379) og Sara (0,6184). Det er Siri (0,8488) som larar høgst på faktorsyn 2. Personane som larar på dette faktorsynet har oppgjeve 0 – 2 års erfaring i det kommunale barnevernet. Og halvparten har vidareutdanning/kurs i tema samtalar med barn eller liknande.

Faktorsyn 2 har fått namnet sitt etter blomen 'Vinterstokkrose', som symboliserer det å ha ambisjonar. Karakteristisk for dette faktorsynet er ambisjonen om å bli trygg på seg sjølv og si rolle inn mot samtalar med barn. Faktorsyn 2 syns barnesamtalen er av stor tyding og viktigkeit, men opplever å ikkje inneha den tryggleiken ein gjerne ynskjer og tenkjer er naudsynt i barnesamtalen. Gjennom praktisering, erfaring og utfordring av seg sjølv ynskjer faktorsyn 2 å nå ambisjonane sine. Opplevinga av å ha meistra barnesamtalar gjer vegen mot ambisjonen litt lettare. Dette krev gjerne mot, bevisstheit og sjølvforståing.

Ved å sjå på utsegna med høgast faktorskårverdi, ser ein at faktorsyn 2 uttrykkjer at brukarmedverknad og samtalar med barn er av stor viktigkeit også for dei. Både på eit personleg og fagleg plan.

43. Eg er spesielt opptatt av brukarmedvirkning, at barn skal bli høyrte. Derfor prioriterer eg det å samtale med barn høgt, sjølv om eg opplever tidspress i barnevernskvardagen. (+5)

At faktorsynet plassera fyljande to utsegn heilt til venstre i matrisa er med på å underbygge føreståande påstand;

8. Det er vanskelig å vurdere i grunn, om barnet fortel sannheita eller ei. Derfor prioriterer eg barnesamtalar i liten grad, som saksbehandlar veit eg som regel best kva som må gjerast. (-5)
20. Når barnet sjølv ikkje tek initiativ til å fortelja korleis det har det, tenkjer eg at det som regel ikkje er noko å bekymre seg over. (-5)

Sjølv om faktorsyn 2 vektlegg barn sine perspektiv og samtalar med barn, uttrykker personane samtidig noko usikkerheit kring seg sjølv og sin kompetanse. Spesielt samtalane om sensitive tema kan faktorsyn 2 grue seg til og oppleve som vanskeleg å legge til rette for. I postintervju med Siri som lada høgst på faktoren kan ein slik samtale til dømes vera når ein skal fortelje barna at dei ikkje skal heim til mamma og pappa (akuttlassering). Siri framhevar også at ho ikkje gruar seg til å snakke med barn generelt, men ho sår tvil om eigen kunnskap, dersom barnet kjem inn på sensitive og vanskelege tema ho ikkje er førebudd på.

16. Eg er trygg i mi rolle inn mot barnesamtalar, og opplever meg sjølv som dyktig. Eg er ikkje avhengig av ytre bekreftelsar på arbeidet eg gjer. (-3) *
14. Eg syns til tider at det er krevjande å tilrettelegge ein samtale med barn om sensitive tema. Desse samtalane gruar eg meg til. (+4) *

Men, det å ha oppleva mestring i dei barnesamtalar ein har hatt verkar til å motivere til å ta fatt på nye samtalar. Det kjem også fram at tanken om å «ikkje få det til», ikkje ser ut til å påverke utfallet av om ein samtalar med barnet eller ei.

1. Opplevinga av å mestre barnesamtalen motiverer meg inn mot nye barnesamtalar. (+4)
35. Personleg, tenkjer eg det er viktig å samtale med barnet. Likevel, kan tanken om å ikkje få det til stoppe meg. (-3)

Det kan verke som at på trass av at barnesamtalar kan opplevast som vanskelege og utfordrande, «hoppar ein i det». Der ein lærer gjennom prøving og feiling. Det kan synes som at det er sterke drivkrefter hjå den enkelte til å gjennomføre samtalar og lytte til barnet. Såleis, er ein ikkje redd for å gjera «feil» eller koma til kort, men erkjenner og innrømmer sine vanskjer, med eit ynskje om å læra, utvikle seg og dermed vokse. Faktorsyn 2 signaliserer at ein ikkje gjev opp og at ein er optimistiske i forhold til kva ein kan få til. Fyljande utsegn er med på å underbygge deira pågangsmot;

10. Eg har stor interesse for fagfeltet mitt, derfor kjennes det lærerikt å utfordre og dermed utvikle meg vidare. Slik vert eg også ein god samtalepartner for barn. (+5)

9. I nokre tilfelle vil ikkje barna snakke med meg, i desse tilfella tenkjer eg at det er viktig å ikkje gje opp. (+3)

Det kan sjå ut til at faktorsyn 2 opplever at det som kan bidra til å auke tryggleikskjensla, er meir erfaring. Erfaring kjem gjerne ikkje over natta. Så, kva er det faktorsyn 2 finn tryggleik i, i dag, her og no? Både støtteverkty og kurs, vidareutdanning og faggrupper ser ut til å fungere som tryggleiksframkallande på vegen mot meir erfaring.

48. Eg opplever at bruk av støtteverkty (skjema, sos, DCM og liknande.) gjev meg tryggleikskjensle under barnesamtalen. (+4) *

7. Kurs, faggrupper, vidareutdanning og liknande. om det å samtale med barn har ikkje hatt så mykje å seie for tryggleikskjensla mi inn mot barnesamtalen. (-4)

Utsegn som tok føre seg kommunikasjonsferdigheiter og kvalitetar i kommunikasjonen, kunnskap om barn og barn si utvikling, samt refleksjon med andre hamna alle i 0 – området. Signaliserer faktorsyn 2 med dette at ein ikkje nødvendigvis treng meir kunnskap, eller fagleg input, men derimot erfaring gjennom praktisering? Då det ser ut til at det er utviklinga av erfaringsgrunnlaget som kjem sterkest fram. Får vekting av verkty og ytre hjelpemiddel vel mykje fokus, mot erfaringa? Og derav, mindre fokus på dei indre kvalitetane? Stolar faktorsyn 2 meir på verktyet enn på dialog og læring i grupper? Gjennom kollegastøtte og refleksjon saman?

15. Eg opplever at barn deler mykje når eg stiller undrande spørsmål. At eg sit med gode kommunikative ferdigheiter tenkjer eg er mi styrke inn mot barnesamtalen. (0)

41. Å samtale med barn føreset at eg har god kunnskap kring barn si utvikling. Denne kunnskapen tenkjer eg at eg sit inne med. (+1)

31. Å «lufte» tankar og kjensler med andre tilsette i forkant av ein barnesamtale, gjer meg betre rusta til å møte barnet ut i frå sine behov. (0)

6. Eg tenkjer at ein alltid får størst utbytte av ein samtale når ein nyttar seg sjølv som verkty. (-2)

Summert opp kan ein seie at faktorsyn 2 har eit positivt syn på barnesamtalar. Faktorsyn 2 er prega av tanken om at ein ikkje er utlærd og kan det meste, men gjennom erfaring kan ein fremja vekst og utvikling. Ein ynskjer å signalisere at ein nødvendigvis ikkje kan alt, men er innstilte på å lære noko, yte noko for å gjennomføre samtalar og lytte til barnet. Likevel stiller eg spørsmålsteikn ved kva faktorsyn 2 ser som erfaring og kva dei ynskjer å lære noko frå. Er det verkty og metodar for kommunikasjon? Stolar faktorsynet meir på verktyet enn på eigen personleg kompetanse i sin usikkerheit? Desse momenta vil eg ta opp att i kap. 5 Diskusjon. Som ein kan sjå er det som skil faktorsyn 2 frå dei andre faktorsyna at opplevinga av

støtteverkty som ein tryggande funksjon kjem tydeleg fram. Dette handlar gjerne også om at faktorsynet i motsetning til dei andre faktorsyna skulle ynskje dei hadde meir erfaring og ikkje opplever seg sjølv som trygge i si rolle.

4.4 Faktorsyn 3: 'Bougainvillea'

I likskap med faktorsyn 2 er det også fire personar som er med på å definere faktorsyn 3: Nora (0,6523), Marte (0,5482), Lisa (0,6340) og Maiken (0,7951). Under faktorsyn 3 er det Maiken (0,7951) som ladar høgst. Halvparten av deltarane har 3-4 års erfaring, medan resterande halvpart har 17-18 års erfaring i det kommunale barnevernet. Ingen av deltarane oppgjer at dei har vidareutdanning/kurs i tema samtalar med barn eller liknande.

Faktorsyn 3 har fått namnet sitt etter blomen 'Bougainvillea' som symboliserer lidenskap. Barn og utforsking av korleis barnet har det, gjennom samtalar, verkar på fleire måtar å vera ein lidenskap for personane som ladar på dette faktorsynet. At faktoren opplever mestring bidreg til tryggleik på seg sjølv og det arbeidet ein gjer. Samt har faktoren eit positivt syn på utvikling gjennom erfaring, samt gjennom refleksjon med andre. Faktorsyn 3 finn samtalar med barn så givande at ein skulle ynskje høve til å utfalde denne lidenskapen kom oftare.

For faktorsyn 3 vert tryggleik og det å mestre framheva som det viktigaste ved opplevinga av eigen kompetanse inn mot Barnesamtalar.

- 1.Oppleva av å mestre Barnesamtalen motiverer meg inn mot nye Barnesamtalar. (+5)
24. Eg er trygg i rolla mi inn mot samtalen med barnet. Derfor er eg også trygg nok til å delegera ansvar dersom eg ser at min kompetanse ikkje strekk til. (+5)

At fyljande utsegn vart plassert lengst mot venstre (ikkje lik meg) underbyggjer tryggleik- og mestlings aspekta.

40. Eg opplev det som vanskeleg å få til meiningsfulle samtalar med barn . Eg prioriterer derfor å snakke med andre som kjenner til barnet. (-5)

Uttrykka fordrar til ærlegdom og sjølvbevisstheit, om å gje uttrykk for å vite kven ein er, kva ein kan og kva ein ikkje kan. Føreligg der samtalar som ein kjenner ligg utafor sitt kompetanseområde, er ein ikkje redd for å delegera ansvar. Motsett, er der samtalar ein har forventningar om å mestre og vera kompetent til kjenner faktorsynet seg trygg på seg sjølv og det ein kan. Slik som dei føregåande faktorane, finn også faktorsyn 3 det viktig å ta initiativ til- og samtale med barn. Der det å samtale med barn kan verke som den viktigaste kjelda til å få informasjon på bordet for dette faktorsynet. At faktorsynet ikkje finn det vanskeleg å

vurdere om barnet fortel sanning eller ei, er med på å understøtte tryggleik til eigen kunnskap og kompetanse.

8. Det er vanskelig å vurdere i grunn, om barnet fortel sannheita eller ei. Derfor prioriterer eg barnesamtalar i liten grad, som saksbehandlar veit eg best kva som må gjerast. (-4)

47. Det viktigaste er ikkje nødvendigvis å ha samtalar med barnet. Det viktigaste må jo vera at informasjon kjem på bordet. (-4)

Som ein kan sjå, set faktorsyn 3 barnet som aktør og samtalar med barn høgt. Likevel, finn ein fyljande utsegn i 0-området i matrisa;

43. Eg er spesielt opptatt av brukarmedverking, at barn skal bli hørt. Derfor prioriterer eg det å samtale med barn høgt, sjølv om eg opplever tidspress i barnevernskvardagen. (0)*

Det kan vera vanskeleg å gje ei spesifikk tolking for kvifor dette utsegne kjem i bakgrunn, medan dei føregåande kjem i forgrunn. Skal ein likevel prøve, kan det hende at det ikkje er *tanken* om brukarmedverking som kjem i fokus, men heller den personlege, genuine interessa i barnet som fungerer som drivkraft. Kanskje kan fyljande utsegn vera med å belyse dette nærare:

17. Eg meiner at barn uansett alltid tåler å bli involvert og informert, det gjeld jo trass alt dei sjølve (-3)*

På den eine sida fortel faktoren at det er viktig å inkludere barnet, samt prioritere barnesamtalar. På den andre sida ytrar dei det motsette, at barnet ikkje alltid tåler å bli involvert og informert. Med dette i mente, verkar det som at faktorsyn 3 syner vurderingskompetanse. Ein vurderer barnet sin kompetanse opp mot kva barnet tåler å vera involvert i og ikkje. Dette inneber vidare ei vurdering av kva informasjon som bør gis opp mot barnet sitt beste og barnet sitt krav på beskyttelse.

Vidare kan det sjå ut til at faktorsyn 3 opplever å ikkje få samtale med barn i så stor grad som ein ynskjer og at dette vidare fordrar til utfordringar innad i ein sjølv, då ein finn barnesamtalen givande på eit personleg plan.

22. Eg skulle ynskje eg hadde hatt muligkeit til å møte og snakke med barn oftare. Det gjev meg mykje og eg opplever det som utfordrande å ikkje samtale med barna så ofte som eg ynskjer. (+4) *

Utsegne over og plasseringa av dette, kan tyde på at ein ikkje gjev opp så lett. Sjølv om ein ikkje får samtala med barn så ofte som ein ynskjer, står ein i det og kjenner på utfordringane det kan vera å stå i det, men trekk seg ikkje unna. Dei indre drivkreftene mestringsforventningar og viljen, bidreg gjerne til at ein klarar å stå i situasjonane. I

postintervju var eg interessert i å finne ut av kva det kunne vera som hindra faktorsynet i å samtale med barn så ofte som ynskja. Lisa, som lada nest høgst på faktorsynet peika på tidspresset. I barnevernssaker har sakshansamar 3 månader på seg til å gjennomføre undersøking. Barnet går på skule, har gjerne fritidsaktivitetar, foreldre som skal takast omsyn til osv. At tidspunktet for samtale passa, kunne dermed opplevast som utfordrande. Låg bemanning og mange saker å handtere på ei gong kan også vera årsakar.

Det kan også synast som at faktorsyn 3 ser seg sjølv og sin kompetanse i eit utviklingsperspektiv, ved at ein stadig lærer gjennom praktisering og ny erfaring. Samt, at denne lerdomen, denne utviklingsprosessen er evigvarande. Faktorsyn 3 signaliserer tryggleik, men ikkje at ein nødvendigvis er ekspert. Det at ein ynskjer å læra noko, vokse og utvikle seg gjennomsyrer subjektiviteten her, som ei positiv haldning og sjølvforståing med stor kraft.

10. Eg har stor interesse for fagfeltet mitt, derfor kjennes det lærerikt å utfordre og dermed utvikle meg vidare. Slik vert eg også ein god samtalepartar for barn. (+3)
29. Ein har alltid noko å strekke seg etter. Skal eg utvikle meg må eg praktisere samtalar med barn oftare. (+4)
38. Ingen samtale er lik. Eg går sjeldan frå ein barnesamtale der eg ikkje har lært noko nytt. (+3)

Ein har sett at faktoren uttrykkjer tryggleik, men kva er det som bidreg til denne? I det barnevernsfaglege arbeidet, i forkant av ein barnesamtale, ser mellom anna faktorsyn 3 viktigheita av å reflektere saman med andre inn mot sin kompetanse. Og ein kjenner seg betre rusta til å møte barn, då ein har fått reflektert med andre tilsette på førehand. Støtteverkty derimot ser det ikkje ut til at faktorsynet nyttar seg av i noko stor grad. Kanskje handlar dette om at ein finn tryggleiken i seg sjølv og gjennom førebuing, gjerne saman med andre. At ein finn tryggleik i sjølve oppdraget, ynskjer barnet sitt beste og brenner for det.

31. Å «lufte» tankar og kjensler med andre tilsette i forkant av ein barnesamtale, gjer meg betre rusta til å møte barnet ut i frå sine behov. (+4) *
48. Eg opplever at bruk av støtteverkty (Skjema, SoS, DCM og liknande.) gjev meg tryggleikskjensle under barnesamtalen. (-4) *

Summert opp signaliserer faktorsyn 3 tryggleik, men ikkje nødvendigvis ekspertise. Personane her har eit ynskje om å læra, om å utvikle seg. Fordi ein opplever mestring gjev denne prosessen motivasjon. Samtidig ser det ut til at ein skulle ynskja ein hadde høve til å møte og snakke med barn oftare. Barnet og barnesamtalar ser ut til å vera den viktigaste kjelda til informasjon. Faktorsynet opplever derfor tidspress som eit utfordrande aspekt. Det

som ser ut til å skilja faktorsyn 3 frå dei andre faktorsyna er opplevinga av refleksjon med andre som viktig for utvikling og støtte inn mot barnesamtalar. Vidare finn faktorsyn 3 ingen tryggleik i støtteverkty, då dei tvert om opplever å finne denne tryggleika i seg sjølv. Faktorsyn 3 skil seg også ut ved at dei meiner at barn ikkje alltid toler å bli informert og involvert.

Vidare, i drøftingskapittelet vil eg sjå nærare på nokre av dei elementa ved kompetansen som har kome fram gjennom det abduktive arbeidet. Eg ynskjer å lyfte funna opp i ein større kontekst og sjå på kva nokre av dei praktiske konsekvensane av dei kan vera.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil eg diskutera funn i studia opp mot relevant teori, gjennom eit utval av tema som tydeleggjer seg i å svare på problemstillinga; *Korleis opplever profesjonelle eigen kompetanse i å samtale med barn?* Som ein kunne sjå under presentasjonen av faktorsyna og tolkinga av desse, har det kome fram fleire perspektiv og haldningar som det kunne vore interessant å belyse opp mot problemstillinga. Gjennom det abduktive arbeidet vart likevel nokre tema tydelegare enn andre, og eg såg meg nøydd til å ta nokre val grunna forskingsprosjektet sitt omfang. Det fyrste temaet eg ynskjer å diskutere er kor vidt ein kan tale om ei endring i den barnevernsfaglege kulturen eller ei. Deretter vil eg peike direkte på kva kompetanse som ser ut til å koma i fokus i dei tre faktorsynna. Kor vidt faktorsyna ytrar mestrings- og tryggleik vil vera det neste eg diskuterer, før eg til slutt vil nytte implikasjonar frå studia som kan seie noko om synet på læring og utvikling i eit rådgjevingsperspektiv. Eg kjem til å trekke inn tolking og opplevelingar frå faktorane, tidlegare presentert teori, samt nokre nye teoretiske perspektiv som kom fram i fylje den abduktive prosessen. Diskusjonen baserer seg i hovudsak på tolking og skildring av opplevelingar, haldningar, og syn hjå faktorsyna presentert i kapittel 4, kor vektlegging av dei ulike faktorsynna vil variere under dei ulike tema. Eg kjem også til å trekke inn utdypingar frå dei tre postintervjua som vart gjennomført, når det vert relevant.

5.1 Endring i den barnevernsfaglege kulturen?

Innleiingsvis i oppgåva, kunne ein sjå at det i norsk barnevern sitt fagmiljø og barnevernlitteratur lenge har vore sett på som viktig å samtale med barn og ta omsyn til barnet sine meningar og opplevelingar. Til trass for at det dei siste åra har vore eit auka fokus på at barn skal bli høyrt og inkludert, kunne forsking (Stang, 2007; Skauge, 2010) vise til at dette framleis ikkje skjer i tilstrekkeleg grad i barnevernet. Likevel, ser det ut til at alle dei tre faktorsynna som vart danna i denne studia har ei sameinande haldning mot at barn må bli tatt på alvor, at samtalar med barn vert prioritert og at barnet vert inkludert. I postintervju med Hanna, Siri og Lisa vart dette bekrefta ytterlegare. Med bakgrunn i dette stiller eg meg derfor spørsmål om ein kan sjå ein bevegelse i barnevernskulturen når gjeld synet på barn, og barnet som aktør i eige liv? Har det skjedd ein bevegelse frå å ikkje inkludere barn i saker som omhandlar dei sjølve til å faktisk gjere det? Opplevelingane, haldningane og meningane til dei tre faktorsynna kan tyde på det. Samstundes, må ein gjerne ta nokre etterhald. For kven valde eigentleg å vera med i denne studia? Kven var det som takka ja til å delta? Kanskje var det deltakarar som var spesielt interesserte i temaet studia tok sikte på å utforske, som valde å

vera med. Det er vanskeleg å gje noko eintydig svar på dette. Deltakarane vart rekrutterte til studia ved at eg som forskar tok kontakt med enkeltpersonar som eg kjende til frå tidlegare, samt ved at eg kontakta tilfeldig utvalde barnevernkontor rundt i landet. Barnevernsarbeidaren fekk då informasjon hjå leiaren ved deira kontor og rekruttering skjedde ved hjelp av tilfeldig utveljing (Thagaard, 2009), der den som ønska å vera med var velkommen. Eg som forskar hadde dermed ingen kontroll over eller kjennskap til, den som takka ja til å bidra i studia sine haldningar og praksis på førehand.

Eit anna moment som det gjerne også er viktig å seie noko om i denne samanhengen er kor vidt deltakarane har sortert kongruent eller ei. I metodekapittelet vart det gjort greie for validitet, og ein kunne der sjå at ei feilkjelde til studia kunne vera at deltakarane har sortert ut i frå ei meir idealistisk term enn det som er tilfelle. Å beskrive kven ein ynskjer å vera heller enn å beskrive kven ein er – inkongruens, som Kvalsund (1998) kalla det, eller som Argyris (1976) hevda, å uttrykkje ‘espoused theories’ heller enn ‘theories-in-use’. Deltakarane kan ha opplevd det som vanskeleg, om ikkje nærmast umogeleg å plassere enkelte utsegn (t.d. utsegn nr. 8) lengre til høgre i matrisa. Dette kan igjen gjerne kome av at lovar, retningslinjer og normer som er danna i det norske barnevernet kan skape eit, både bevisst og ubevisst konformitetspress. Å gje uttrykk for at ein ikkje overheld lovverk og innehar eit anna syn enn det som er norma, kan dermed synast som vanskeleg fordi ein då vil vike frå det som er konformat. Likevel, ved å fylje den tankegangen, kan det gjerne diskuterast om ein då reduserer enkeltindividet, deltakarane, sine evner til sjølvinnssikt.

Hanna som lada høgst på faktorsyn 1 fortalte gjennom postintervju at den kommunale barneverntenesta ho jobba ved hadde hatt fokus på å redusere antal barnevernsaker kvar enkelt jobbar med, slik at nettopp tidspresset skulle bli lågare. Dette hadde også som hensikt å fremja barnet og brukarmedverking. Dette er tråd med politikken. For etter rapport frå barnevernpanelet (2011) utlova dåverande barneminister Audun Lysbakken 470 nye stillingar i barnevernstenestene for å lette på nettopp arbeidspresset (Karlsen, 2011). Kan dette vera med å forklare kvifor eg fekk eit anna resultat enn tidlegare forsking? At det dei siste åra har vore eit auka fokus på tidaspekt samt inkludering av barn, både på eit personleg nivå og eit system nivå? Ein må likevel ta i betraktning at det kan vera ulik praksis frå barnevernkontor til barnevernkontor. Som eg kjem nærmare inn på seinare i diskusjonen uttrykkjer faktorsyn 3 at dei ynskjer fleire samtalar med barn og at det er tidsaspektet som stoppar dei.

Vidare kan ein spørja seg om kan det finnast konsekvensar ved å inneha eit tydeleg barneperspektiv? Ved at ein set barnet fyrst, set barnet som ekspert, kan det gje konsekvensar? Med rettigheitene som barn i dag har fyl det også eit ansvar. Og det kan gjerne diskuterast om dette ansvaret kan bli for stort for barnet, når det er snakk om for eksempel endelege avgjersler. Faktorsyn 3 skil seg ut frå dei andre faktorsyna på dette området, ved at dei uttrykkjer at barnet ikkje alltid tåler å bli informert og involvert. Såleis kan det virke som om faktorsyn 3 vurderer kva informasjon som bør gis opp mot kva som er til barnet sitt beste og barnet sitt krav på beskyttelse. Vidare er barnet ein del av ein større heilheit. Skule, barnehage, foreldre/føresette, fritidskontaktar, helseyster vil nok også kunne gje viktig informasjon. Ved å stole fullt og heilt på barnet og det barnet fortel og ynskjer, vil ein då kunne ta dei ‘riktige’ vala på vegne av barnet? Er det til dømes barnet på 8 år som veit best kvar han eller ho skal bu? Sjølv om barnet vert inkludert, er det ikkje nødvendigvis slik at barnet skal eller får bestemme i alle tilfelle. Brukarmedverking handlar om inkludering, gje barnet moglegheiter, ta barnet si stemme i betrakning. Ein må gjerne her sjå det i eit relasjonelt ljós, der det handlar om eit samspel. Å inkludere barnet rommar både barnet sitt eige synsfelt og den vaksne som ser barnet, som søker å forstå barnet og som ynskjer det beste utfallet for barnet. Skauge (2010) meiner det går eit skilje mellom vaksne sitt barneperspektiv og barnet sitt perspektiv. Faktorsyna uttrykkjer gjerne at dei innehar eit barneperspektiv. Men eg stiller spørsmål ved om det som vert kalla barneperspektivet eigentleg er det som vi vaksne meiner er barnet sitt perspektiv. Kor vidt deltakarane i denne studia innehar barneperspektivet eller den vaksne sitt perspektiv og kunnskap om kva som er bra for barn kan eg ikkje seie noko om, men om dei innehar barneperspektivet vil det vera positivt.

Ut i frå denne studia, og denne studia sitt føremål er det vanskeleg og gje noko eintydig svar på kor vidt det er snakk om ei endring i den barnevernsfaglege kulturen eller ei, med tanke på brukarmedverking og inkludering av barnet gjennom samtalar. Likevel, dersom det er snakk om ein bevegelse med tanke på handling, at ein handlar ut i frå ‘espoused theory’ (Argyris, 1976) vil det vera verdifult. Samtidig lyt ein ta i betrakning dei feilkjeldene som vart nemnde.

5.2 Kompetanse

Profesjonell kompetanse (Skau, 2005) er tidlegare presentert som paraplyomgrep for dei tre aspekta; teoretisk kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheiter og personleg kompetanse. Interessant er det gjerne derfor å sjå nærare på korleis dei tre faktorsyna opplever sin kompetanse. Korleis kjem dei ulike aspekta ved kompetansen til uttrykk i dei ulike

faktorsyna? Kva vektlegg dei tre faktorsyna av kompetanse? Kva kjem i forgrunn og kva kjem i bakgrunn? Fyljande vil eg ta føre meg dei tre aspekta av kompetanse som vart utdjupa i teorikapittelet for å sjå korleis dei kjem til uttrykk i dei ulike faktorsyna. Eg vil byrja med den teoretiske kompetansen.

Teoretisk kompetanse refererer her til teori og kunnskap om barn si utvikling, korleis barn ser og tolkar verda. Som ein kunne sjå fekk utsegna som omhandla dette låg psykologisk signifikans for alle dei tre faktorsyna. Det kan i fyrste omgang gjerne fortelja oss at faktorsyna tillegg denne forma for teoretisk kunnskap lita meining eller verdi inn mot samtalar med barn. Men, sjølv om det kjem fram at faktorsyna uttrykkjer at denne forma for kompetanse ikkje kjem i fokus, betyr ikkje det nødvendigvis at dei opplever at den ikkje er viktig. For på den andre sida så kan det hende at deltakarane opplever denne kompetansen som så sjølvsagt og grunnleggjande at den ikkje kjem i fokus her. Kanskje fann ein andre utsegn meir relevante for å uttrykkje sin kompetanse. Deltakarane vart også tvungne til å plassera utsegna, velja psykologisk signifikans, nokre utsegn måtte dermed koma i bakgrunn. Og det kan det sjå ut til at denne delen av teoretisk kompetanse har gjort. Det er interessant å sjå nærmare på momentet med at teoretisk kompetanse ikkje ser ut til å komma i fokus. For som ein såg i kapittel 2. Teori, vurderte barne – og likestillingsdepartementet barnevernsutdanninga i forhold til praksisfeltet sitt kompetansebehov (NOU 2009:8, 2009) og det kom mellom anna fram at utvalet tilrådde 14 emneområder som burde vera representerte på ein kompetent måte i ei bachelorutdanning som kvalifiserer til profesjonell teneste i barnevernet. Det var snakk om ei akademisk heving, som igjen referer til teoretisk kompetanse (Skau, 2005). Ein kan derav spørje seg om det herskar splid mellom kva ekspertutvalet tilrår for heving av kompetanse og kva barnevernsarbeidarar sjølv opplever er deira kompetansebehov. Er det som ekspertutvalet tilrår, det som vil gagne barnevernsarbeidarane med tanke på heving av kompetanse? Det bør gjerne også nemnast at bakgrunnen for denne tilrådinga var at forskningsrapportar synte at der ikkje førelåg god nok samanheng mellom kompetanseutbyte ved utdanningsinstitusjonane og krava til kompetanse i feltet. Sjølv om teoretisk kompetanse som er direkte knytt opp mot barn si utvikling ikkje ser ut til å koma i fokus for faktorsyna, er der framleis andre sider av den teoretiske kompetansen som ser ut til å vera av relevans. Til dømes kjennskap til lovverk og forvaltning av dette. I postintervju med Siri som lada høgst på faktorsyn 2 ytra ho at fagleg input var viktig, men viktigast var gjerne praktiseringa av den. Kva kan det bety? Ja, det er viktig å kunne det teoretiske og faglege. Samtidig, må ein kunne setja det teoretiske ut i live, praktisere. For sjølv om den tilsette i barnevernet arbeidar innafor lovverk, reglar, forskrifter

og etablerte strukturar, står det likevel att ein betydeleg del som handlar om ei forvaltande utforming av rolla.

Det neste aspektet, yrkesspesifikke ferdigheiter, vert opplevd ulikt i dei tre faktorsyna. Utsegn som skulle sikre at deltakarane fekk uttrykt sine yrkesspesifikke ferdigheiter var direkte knytt opp mot kommunikasjon og kvalitetar ved kommunikasjonen, slik den er beskriven i tidlegare presentert teori (Gamst, 2011; Øvreeide, 2009; Kvalsund, 2006). Og, som ein kunne sjå kjem dei yrkesspesifikke ferdigheitene tydelegast fram hjå faktorsyn 1. Faktorsyn 1 opplever at gode kommunikasjonsferdigheiter er deira styrke inn mot barnesamtalar. Å etablere eit tillitsforhold med barnet, samt at barn deler mykje når ein stiller undrande spørsmål vert også framheva. Så, korleis kan ein søkje og forstå dette? Fem av dei ti som lada på faktorsynet gjev opp at dei har over 10 års erfaring i barnevernet. I tillegg er faktorsynet prega av personar som har teke vidareutdanning og/eller kurs i tema samtalar med barn. Det kan gjerne derfor vera enkelt å dra slutningar om at faktorsyn 1 skårar høgt på dei yrkesspesifikke ferdigheitene grunna si relativt lange erfaring og kunnskapsbakgrunn. Med eit godt erfaringsgrunnlag har ein gjerne fått prøvd ut teknikkar, verktøy og metodar ein kan nytte i samtalar med barn, ein har gjerne opplevd kva som kan fungere i enkelte situasjonar og ikkje. Gjennom vidareutdanning og/eller kurs i tema samtalar med barn kan ein også ha tileigna seg ytterlegare innsikt i metodikkar som gjev grunnlag for god kommunikasjon. På den andre sida er dette gjerne ikkje nok til å forklare kvifor faktorsyn 1 skårar høgt på dei yrkesspesifikke ferdigheitene. For kva med dei resterande personane som også utgjer faktorsynet, som ikkje oppgjev over 10 års erfaring? Erfaringsgrunnlaget i faktorsynet variera frå 0-25 år. Der fire personar oppgav 0-9 års erfaring. Eit anna element som også bør lyftast fram i ljuset er at barnesamtalen er uføreseieleg. Det er ingen samtal som er lik og det er heller ingen barn som er like. Derfor kan ein ikkje sikkert vite korleis barnet vil respondere på kommunikasjonen ein prøver å ytre. Hanna som lada høgst på faktorsyn 1 trekkjer også fram dette elementet i postintervju. Ho meiner det går eit skilje mellom det å vera trygg i rolla som barnevernsarbeidar – «Å vera den ansvarsfulle vaksne» og å vera trygg i samtalen. Med dette i mente, kan det tenkjast at faktorsynet prøver å fortelja at dei kjenner seg trygge i si rolle og på sine kommunikasjonsferdigheiter, dei veit at dei kan. Ein kan likevel aldri vera heilt trygg, då samtalen har to partar, derav kan ein ikkje sikkert førespeglia korleis samtalen vil utarte seg.

Det personlege aspektet av kompetanse kjem tydeleg fram i alle dei tre faktorsyna. Som eg har vore inne på tidlegare kjem dette tydelegast fram i synet deira på barn. Dei tre faktorsyna

har ei fundamental tru på barnet som ekspert i sitt eige liv, det er barnet si sanning som rår, ein tvilar ikkje. Dette vitnar gjerne om ei ikkje dømmande og empatisk haldning (Gamst, 2011; Rogers, 1961). For som ein kunne sjå i tidlegare presentert teori handla ei ikkje dømmande og empatisk haldning om å ha evna til å leva seg inn i, forstå, anerkjenna og verdsetja den andre. Noko som gjerne krev å ha ein respekterande og audmjuk innstilling til barnet. Å handle med hjarta og samt ha viljen til å handle. Dette refererer gjerne vidare til noko som ligg innad i ein, noko indre, å ha eit indre genuint ynskje om å høyre og finne ut av korleis barnet opplev sin eigen situasjon. Likevel kunne ein sjå frå faktortolkinga at faktorsyn 3 hadde eit ynskje om å samtale med barn oftare enn det som pr. no var praksis. Å samtale med barn gjev dei mykje og dei kan oppleve det som utfordrande å ikkje få samtale med barn så ofte som dei ynskjer. Eg stiller meg derfor spørsmål om der føreligg ein inkongruens mellom kva ein ynskjer å gjera og kva som faktisk skjer, om der ikkje eksisterar samsvar mellom uttrykte teoriar og bruksverdiar (Kvalsund, 1998; Argyris, 1976). I postintervju kunne Lisa som lada nest høgst på faktorsyn 3 fortelja at grunnen til at Barnesamtalar ikkje vart utført i så stor grad som ynskjeleg, ofte skuldast tid og tidspress. Ein barnevernsarbeidar har gjerne mange barnevernsaker å handtere på ei gong, i tillegg til tre månader tidsfrist til å gjennomføre undersøkinga (bvl. § 6-9). Å finne tid og stad for samtalar med barn, som passa for alle partar kunne opplevast vanskeleg. Barnet går på skule, har gjerne fritidsaktivitetar, det skal klaffe for foreldre osv. Lisa understrekar også i postintervjuet at informasjonen ho får frå barn gjennom samtale er den som ofte hjelp ho mest i undersøkingsfasen, då ho ser barnet som hovudperson i sitt liv. Dette bygger opp om det som har vorte hevda tidlegare, at den genuine interessa for barnet og korleis barnet har det er tilstades. Å ikkje få samtale med barn i så stor grad som ynskja vart dermed oppleva som ei utfordring for Lisa, og faktorsynet for øvrig. Ein ser her at den uttrykte teorien til faktorsyn 3 er at samtalar med barn er viktig og at ein utfører samtalar så langt det let seg gjera. Likevel, kan det sjå ut til at bruksteorien til faktorsynet gjev uttrykk for at dei faktiske forholda ikkje samsvarar med uttrykt teori – då Barnesamtalar ikkje skjer i så stor grad som ynskjeleg (Argyris, 1976). Faktorsynet seier også noko om at ein kjenner seg kompetent og trygg i samtalen med barn. Det er trass alt kompetansen til dei tilsette i barnevernet studia tek sikte på å utforske. Men, i og med at ytre rammer, mellom anna lovverk og tidspress, ser ut til å leggje føringar for kor ofte ein får utøve samtalar med barn, kan ein gjerne også setja spørsmålsteikn ved om faktorsyn 3 (og/eller dei andre faktorsyn) får nytta kompetansen sin til det fulle eller ei.

5.3 Mestring og tryggleik

5.3.1 Mestring som utgangspunkt for tryggleik på eigen kompetanse?

I tidlegare presentert teori vart ein kjend med Csikszentmihalyi (2005) sin teori om flyt. Ein kunne sjå at ein tilstand av flyt inneber ein balanse mellom utfordringane aktiviteten stiller og dei føresetnadene ein har for å mestre utfordringane. Dette ville føre med seg ein indre motivasjon, ei vissheit og ei tru på at ein kjem til å lukkast. Likeins, kan aktiviteten ein skal utføre inneha for store utfordringar og krav i forhold til dei føresetnadene ein innehavar. Aktiviteten refererer her sjølvsagt til å samtale med barn. Alle dei tre faktorsyna gjev uttrykk for at dei mestrar samtalar med barn, men føresetnadane for mestring ser likevel ut til å koma ulikt til uttrykk i faktorsyna. Så, korleis kjem det til uttrykk? Faktorsyn 1 ytrar tryggleik og mestring og opplever at dei finn denne tryggleiken inni seg sjølve og sine kommunikasjonsferdigheiter. Faktorsyn 2 ynskjer gjennom erfaring å bygge opp ei større tryggleikskjensle og nyttar støtteverkty for å auke denne. For faktorsyn 3 vert tryggleik og det å mestre framheva som det viktigaste ved opplevinga av eigen kompetanse dei opplever å finne denne tryggleiken i seg sjølv, sin lidenskap for barnet, samt i refleksjon med andre kollega. Det kan mellom anna sjå ut til at sjølv om ein opplev å mestre barnesamtalar treng ikkje det nødvendigvis å bety at ein kjenner seg trygg i samtalen med barnet. Skal ein tru opplevinga til faktorsyn 2, er dette tilfelle for dei. Ein kan spørja seg kva dette kan koma av? Kan det hende at faktorsyn 2 opplev at arbeidsoppgåvene (samtalar med barn) er for krevjande? For krevjande oppgåver kunne i fylje flytmodellen (Csikszentmihalyi, 2005) føre til angst, og vidare at ein let vera å utføre oppgåva. Slik verkar det ikkje til å vera for faktorsyn 2, då dei tvert om hoppar i det, der tanken om å ikkje få det til ikkje ser ut til å stoppe dei. Likevel, kjem det fram at faktorsyn 2 gruar seg til samtalar med barn om sensitive tema. Gruar seg, kva betyr det å grue seg? Det er snakk om eit ubehag, eit ubehag som gjerne kan minne om angst. Dersom det er slik at faktorsyn 2 kjenner på angstkjensla frå tid til annan, ser det likevel ut til at dei gjennomfører samtalar. Men, kva kan skje om ein ikkje anerkjenner dette ubehaget, dei kjenslene som oppstår i ein inn mot samtalar med barn? Kvalsund (2005) hevda at informasjon om kva ein tenkjer og kjenner om noko er viktig, då det kan gje grunnlag for å auke sjølvbevisstheita eins. Ein bringer med det fram ulike aspekt ved heilheita slik at den trer fram som ein større og meir samsvarande heilheit for ein sjølv. Kanskje får ein også med det moglegheita til å handle meir hensiktsmessig, då ein innehavar eit bevisst forhold til kropp, tankar og kjensler og korleis desse spelar på kvarandre og verda. Vidare, kan ein spørje seg om det kan vera slik at det å vera trygg er å føretrekkje? Eg vil igjen referere til flytmodellen (Csikszentmihalyi, 2005), der for lite krevjande

arbeidsoppgåver ser ut å kunne føre til keisamheit og apati. Kan det hende at faktorsyn 1 og 3, som opplever mestring og tryggleik, er for trygge og komfortable? Eller stilt på ein anna måte; i eit utviklingsperspektiv, er det å vera trygg og komfortabel, å føretrekkje. Det kunne, frå tidlegare presentert teori, sjå ut til at verken apati-sona eller angst-sona var å føretrekkje med tanke på utvikling. Noko utfordringar må ein ha, men ikkje så store at det framkallar angst, og noko tryggleik, men ikkje så mykje at arbeidsoppgåvene vart keisame. Samtidig opplever eg at faktorsyn 3 si haldning til å ville reflektere med andre kollegaer kan bidra til å stadig sjå nye perspektiv/utvikle seg

5.3.2 Kontrollplassering

Ut i frå faktortolkinga kan det sjå ut til at faktorsyn 2 er den synet som har lågast tryggleikskjensle inn mot barnesamtalar, då barnesamtalar for dei kunne opplevast som vanskelege og utfordrande å gjennomføre. Det kjem også fram at faktorsyn 2 opplever at støtteverkty gjev dei ei auka tryggleikskjensle under barnesamtalen. Faktorsyn 1 og 3 derimot, ytrar at dei er trygge på seg sjølv og sin kompetanse inn mot barnesamtalar, og vidare kan det sjå ut til at dei finn denne tryggleiken i seg sjølve. Dette kan vidare implisere at faktorsyn 2 leitar utover seg sjølv for å finne tryggleik, då støtteverkty fungerer som eit ytre vilkår, det er noko ytre betinga. Vidare kan ein gjerne spørja seg kva konsekvensar det kan ha for samtalar med barn. Eit tenkjeleg utfall kan vera at samtalen med barnet vert styrt av ytre føresetnader heller enn det spontante og uføreseielege som kan dukke opp. Ved at ein fokuserer på nokre gitte spørsmål og framgangsmåtar i samtalen legg ein gjerne føringar for kva som kan kome fram frå barnet si side, og kanskje er ein dermed ikkje like open. Blir fokuset då retta meir mot spørsmåla ein skal stille eller på framgangsmåten ein har lagt opp til i samtalen, heller enn på barnet? Kor genuint blir då eigentleg møtet mellom den vaksne og barnet? Har ein moglegheita til å vera ein genuin person i samtale, dersom ein fokuserer på støtteverkty? Kan det vera med å så tvil om det autentiske og genuine synet som låg til grunne i alle dei tre faktorsyna, med tanke på haldninga til barn? Og, vert ein nødvendigvis tryggare av verkty? Kanskje gjev støtteverktyet ei tryggleik der og då, i samtalen, men kva med på lengre sikt?

For å belyse spørsmåla nærmare vil eg referere til Rogers (1961) som snakkar om å gå frå ei ytre til ei indre kontrollplassering, og byggjer teorien sin på at menneske har ei indre drivkraft som vil søkje mot sjølvaktualisering. Med dette refererer han til det å ha fullkontakt med sitt indre autentiske Sjølv – å vera det Sjølvet ein verkeleg er. Før sjølvaktualisering finn stad står personen i fare for å utvikle eit inkongruent Sjølv, eit Sjølv som ikkje er i tråd med eins eigne, indre verdiar, intensjonar og ynskje. Det handlar om vekst, personleg vekst, om å

gå frå eit utgangspunkt til eit anna. Sjå moglegheiter i plassen for determinasjon. Denne endringa går frå å vera eit menneskje som er styrt av ytre vilkår til å kunne stole på sitt ekte indre. Ein går her frå å vera avhengig av noko som er ytre styrt, som i dette tilfelle er støtteverkty og andre sine meiningar/tilbakemeldingar til å bli klar over sitt eige potensiale, bli autonom og skape ei indre tru på seg sjølv. For å skape denne endringa må ein ta opp igjen ein tapt relasjon, der denne tapte relasjonen er personen sitt forhold til seg sjølv. Det handlar om å vera i kontakt med seg sjølv. Eksempelvis i denne samanhengen vil det kunne handle om å anerkjenne spenninga ein kan kjenne i kroppen før ein barnesamtale, anerkjenne klumpen i magen. Utvikling av tryggleik ligg gjerne også i å leite innover, der ein gjer refleksjonar kring kva som er eins eigne verdiar og styrker inn mot samtalar med barn. La verktøyet vera verktøyet, og ikkje ei evig søken etter noko ein trur er den rette vegen mot tryggleik. Det vart tidlegare i dette kapittelet ytra forslag om grunnen til at faktorsyn 2 kjende seg mindre trygge inn mot barnesamtalar kunne vera deira relativt låge erfarringsgrunnlag. Som det har kome fram av analysen er faktorsyn 1 prega av personar med fleire års erfaring. Det kan gjerne derfor vera interessant å spørja seg spørsmålet om tryggleikskjensla kan koma av seg sjølv, naturleg, etter meir erfaring? At ein gjerne treng eit ytre vilkår først, som støtte, men at ein deretter kan finne sine eigne metodar og vegar å gå i barnesamtalen. Å finna seg sjølv, bli meir trygg på kven ein sjølv er i samtalar med barn gjennom erfaring? Skal ein tru Vygotsky er dette nærliggande å tru. Då han meiner at ein gjennom støtte kan få hjelp til å utvikle seg eit skritt lenger enn det ein hadde klart på det aktuelle tidspunktet aleine (Bunkholdt, 2000). Og slik sett, fører gjerne bruk av støtteverkty til at faktorsyn 2 vert kongruente i si framtoning, det vil seie, at dei får moglegheita til å handle ut i frå sitt ynskje om meir praktisering og erfaring. Å vera utrygg i seg sjølv, treng gjerne heller ikkje å vera negativt i seg sjølv. Kanskje kompenserer ein for utsynsleiken ved å til dømes vera meir audmjuk, eller sensitiv inn mot samtalar med barn? I postintervju med Siri, som lada høgst på faktorsyn 2, trakk ho fram støtteverkty som noko positivt. Ho opplevde at det gav tryggleik for ho sjølv, samt at ho etablera ein tillit til barnet. Støtteverktyet som Siri nytta i sitt arbeide var retta mot at ho og barnet, saman, skapte eit felles prosjekt gjennom å til dømes teikne eller skrive. Ein kan her sjå at eit støtteverkty ikkje nødvendigvis treng å bety at ein slavisk fyl eit skjema. Barnevernsarbeidaren har gjerne også ofte nokre punkt som ein ynskjer å ta opp og snakke med barnet om. Å ha med seg ei sjekkliste kan gjerne derfor vera hensiktsmessig i nokre tilfelle.

Eg vil dra måten å tenkje om Sjølvet (Rogers, 1961) på eit steg vidare. For er det ikkje sannsynleg å tru at ei slik utvikling, frå å vera styrt av ytre vilkår til å bli autonom, vil føre med seg ein form for individualisme? Eller sagt på eit anna vis, vil det som gagnar individet også gagne dei individet inngår i relasjon til? Og er det ikkje nærast umogeleg for dei tilsette i barnevernstenesta å vera fullstendig indre styrt? Barnevernstenesta er underlagt lovverk og retningslinjer for korleis dei skal gå fram i det barnevernsfaglege arbeidet og kan gjerne dermed ikkje handle etter sine indre preferansar til ei kvar tid. Teorien til Rogers byggjer på altruisme. Egoisme, eller individualisme som eg viser til vil vera motpolen til det. Sett i forhold til eksempelet eg nemner over vil det vera tenkjeleg å tru at når ein sjølv opplever og finn tryggleik i seg sjølv og gjerne dermed indre balanse og harmoni, vil dette også kunne overførast til dei ein inngår i relasjon til. Til dei barna ein inngår i samtalar med. Noko som kan vera positivt. Likevel, kan det som nemnt verta vanskeleg å oppnå fullstendig autonomi grunna dei lovpålagede retningslinjene.

5.4 Læring og kompetanse i eit rådgjevingsperspektiv

Denne studia tek sikte på å avdekkje meningar, haldningar og opplevingar av barnevernsarbeidarar sin kompetanse i eit her og no perspektiv, likevel kan gjerne implikasjonar av studia også seie noko om kompetanse i eit utviklingsperspektiv. Både på eit individnivå og eit systemnivå. Utan å eigentleg kunne hevde deltakarane i dei respektive faktorsyna har opplevd/opplever utvikling eller ei, er der likevel utsegn som kan tyde på det. For eit fellesstrekk for faktorsyna er at alle verdset fagfeltet sitt og ser læring og utvikling som noko positivt (Utsegn 10: +2, +5, +3). Dette vert gjerne tydelegast framheva hjå faktorsyn 2. Faktorsyn 2 ser ut til å lære gjennom erfaring og gjennom tilbakemeldingar frå andre. Faktorsyn 3 som eg har nemnt tidlegare, såg i tillegg refleksjon med andre som viktig med tanke på å styrke eigen kompetanse. Sjølv om læring og utvikling kjem noko ulikt fram i faktorsyna er likevel eit totalinntrykk at faktorane opplever å lære saman med andre. I tråd med desse funna kan ein gjerne sjå læring som eit relasjonelt fenomen (Kvalsund & Meyer, 2005).

Kvalsund og Meyer (2005) hevdar at kompetanse vert lært og utvikla i relasjonar til andre menneske, i grupper, team og organisasjonar. Der det ligg ein moglegheit for å vekse, eller stagnere. Dei deler vidare relasjonar inn i tre hovudtypar; *avhengigkeit-, uavhengigkeit og gjensidigheitsrelasjonar* (s. 18). Eg vil no fylje denne tankegangen og sjå kor vidt implikasjonar frå studia kan fortelja kvar dei tre faktorsyna plasserer seg i forhold til desse relasjonsdimensjonane, og dermed utvikling av kompetanse i eit relasjonelt perspektiv. Ein

avhengigheitsrelasjon er i utgangspunktet asymmetrisk der den eine har meir makt enn den andre. Dette kan i fyrste omgang gjerne oppfattast som noko negativt, men når det dekkjer gjensidige behov, som ivaretaking og tryggleik, kan det likevel vera positivt. Eg opplever at faktorsyn 2 på mange måtar uttrykkjer eit behov for asymmetriske relasjoner for å kunne utnytte sitt potensiale for læring til det fulle. I større grad enn dei andre faktorane, gjev faktor 2 uttrykk for å vera personleg styrka og rika av bruken av støtteverkty, fordi dette gjev ei tryggleikskjensle under samtalen. Behovet for ytre prov på sitt arbeide trer også fram som sentralt. Kvalsund og Meyer (2005) hevdar at faren ved å bli verande i avhengigheitsrelasjonen er at den etter kvart kan bære preg av negativisme, tvang og vidare ufridom. Ein slik ufridom kan vidare stagnere ressursutviklinga. Konkret, i dette tilfellet, kan det handle om at faktorsyn 2 ikkje klarar å vera seg sjølv (kongruent) fult ut i møtet med barnet i samtalar (Rogers, 1961), men held fram med å vera den underdanige med avgrensa rettigheter som sjølvstendig person, då ein legg all sin lit til støtteverktyet heller enn seg sjølv. I uavhengigheitsrelasjonen ligg der ein langt større symmetri i relasjonen, med vekt på at det enkelte menneske har behov for, og rett og plikt til, å overskride asymmetrien så lenge det er fysisk og psykisk grunnlag for det. Konsekvensen av uavhengigkeit kan derimot bli å handle på eigne vilkår, ut frå eigne intensjonar og kjensler, nettopp fordi mennesket er moden nok til å gjera det. Faktorsyn 1 gjev ikkje uttrykk for behov for anerkjenning. Faktoren har ein indre tryggleik som impliserer at det er ein sjølv det heile avhenger av. Ein let seg ikkje lure til å tru at der fins eit system eller måtar å organisere på som skal eller kan hjelpe ein inn mot samtalar med barn. Faktorsyn 1 styrkar med dette det individuelle og interpersonlege ansvaret. Slik sett, ser det ut som at faktorsyn 1 føretrekkjer meir uavhengige jobbrelasjoner. Men, for å hente ut ressurspotensiale sitt er gjerne ikkje uavhengigheitsrelasjonen tilstrekkeleg i seg sjølv. For gjennom ein prosess der ein vedgår seg sjølv, ligg eit potensiale for å møte dei andre sine ulikskapar frå seg sjølv, samt likskapane ein deler. Det å fremja sine eigne ynskjer og ideal treng ikkje nødvendigvis gagne ein sjølv og gruppa (barnevernstenesta) i større grad, og ein treng gjerne også gruppa sine tilbakemeldingar og ulike perspektiv for at både gruppa og ein sjølv kan utviklast. Dette krev ei overskridning frå uavhengigkeit til gjensidigkeit. Der prosessen er prega av refleksjon, samhandling og bevisstgjering. Gjensidigkeit kan opne opp for ei hensiktmessig forståing av dei føregåande relasjonsdimensjonane. Gjensidigkeit opnar opp for det uføreseielege. I viljen og intensjonen til ein ekte dialog mellom ‘meg og deg’ ligg potensiale til utvikling hjå den enkelte, og dermed hjå alle. I eit velutvikla system kan ein gjerne hevde at det eksisterer ein gjensidigkeit mellom delane som utgjer systemet (Kvalsund & Meyer, 2005). På vegen mot gjensidigheita

må likevel systemet bevege seg gjennom avhengigheit og uavhengigheit. Nærare bestemt er vissheit om, overskridning – og integrering av avhengigheit og uavhengigheit naudsynt for å oppnå gjensidigkeit og dermed utvikling. Faktorsyn 3 hevdar å verta betre rusta til å samtale med barn av å reflektere saman med andre. Samtidig understrekar faktorsynet eigen tryggleik på kompetanse. Dette kan fortelja oss at faktorsyn 3 verdset både seg sjølv og sin kompetanse, samt dei andre sine. Det kan tyde på at faktorsyn 3 bevegar seg i gjensidigheitsrelasjonen.

Som Kvalsund og Meyer (2005) hevdar ovanfor ligg det i gjensidigheitsrelasjonen eit potensiale for vekst og utvikling dersom ein klarar å overskride avhengigheit – og uavhengigheitsrelasjonane. Ein ser her refleksjon mellom gruppemedlemmene som kjelde til ny kunnskap, då det legg til rette for prosessar som kan føre til djupare innsikt og forståing. Karasek & Theorell (1990) hevda at sosiale relasjoner og interaksjonar på arbeidsplassen ville fungere som ein buffer mot helsekadeleg stress, knytt til arbeidsplassar med låg kontroll og høge krav. Kvalsund (2005) på si side hevda at eit auka fokus på prosessinformasjon, refleksjon kring tankar og kjensler, ville gje eit meir forståeleg og kongruent bilet av seg sjølv i møtet med verda, eller her i møte med samtalar med barn. Nordstoga (2015) belyser korleis forhold som tidspress, arbeidspress, kjenslemessige krevjande saker, forventning om å innordne seg etter metodar og system synes å trekke i retning mot at moglegheitene for eit personleg nærvær i profesjonsutøving i barnevernet ser ut til å verta redusert. Det kan ut i frå dette synast enkelt å dra slutningar om at eit fokus på, og prioritering av refleksjon innad i barnevernstenestene vil gje auka læringsutbyte, utvikling, helsemessig gevinst og oppretthaldning av eit personleg nærvær for den enkelte og gjerne alle. På den andre sida, kan det å setja av tid til refleksjon og refleksjon i seg sjølv også gjerne berre fungere som eit nytt krav som vert pålagt den elles så pressa barnevernsarbeidaren.

Avslutning

Eg vil no summere opp nokre avsluttande kommentarar til oppgåva. Eg vil peike på dei viktigaste funna eg har gjort, gje implikasjonar av desse for praksis, komme med forslag til vidare forsking, og samt ha eit revidert blikk på meg sjølv som forskar i forhold til dette. Implikasjonar som denne studia gjev er ikkje nødvendigvis berre mynta mot barnevernsarbeidarar, då eg vil hevde at implikasjonane kan vera vel så viktige i eit rådgjevingsperspektiv og/eller andre arenaer der ein skal inkludere og samtale med barn. Men, fyrst skal vi ta eit tilbakeblikk...

Innleiingsvis i oppgåva kunne ein sjå at synet på barn og barndom har vore i radikal endring dei siste ti-åra. Ein har gått frå å sjå barn i eit paternalistisk ljós; at vaksne veit best kva barn kan og bør gjere og dermed handlar på vegne av barnet, til at ein i dag ser på barn som kompetente og sjølvstendige subjekt. Dette får konsekvensar både for barnet og for barnevernsarbeidaren. Barnet vert til dømes i større grad involvert i avgjersler som skal takast i deira liv, og barnevernsarbeidaren får krav om ny kompetanse, til dømes å vera audmuk ovanfor barnet – ha eit bevisst forhold til maktfordeling. Eg valde i denne studia å sjå nærare på korleis barnevernsarbeidarar opplever kompetansekraava som vert stilte til dei. Er opplevinga at ein innehar tilstrekkeleg kompetanse, eller ei? Kva ser barnevernsarbeidarar på som sine styrker inn mot samtalar med barn? Kva ser dei som viktig kompetanse? Samt, kva sider ved kompetansen er det som fell i bakgrunnen? Dette leia ut i problemstillinga; *Korleis opplever profesjonelle eigen kompetanse i å samtale med barn?*

Korleis barnevernsarbeidarar opplev eigen kompetanse i å samtale med barn er potensielt mange. Gjennom den Q-metodologisk forskingsprosessen danna det seg likevel tre faktorsyn, perspektiv, på opplevd kompetanse. Desse perspektiva hadde fleire likskapstrekk, men skilde seg også frå kvarandre ved at delar av kompetansen vart opplevd ulikt (sjå illustrasjon i vedlegg 11). Faktorsyn 1 uttrykkjer at dei er rike på kunnskap, rike på ferdigheiter, rike på erfaringar og ikkje minst finn dei ein rikdom i seg sjølv ved at dei står fram som trygge. Faktorsyn 2 uttrykkjer at dei har ambisjonar og mål når det gjeld deira kompetanse. Karakteristisk for dette faktorsynet er ambisjonen om å bli trygg på seg sjølv og si rolle inn mot samtalar med barn. Gjennom bruk av verkty, praktisering, erfaring og utfordring av seg sjølv ynskjer faktorsyn 2 å nå ambisjonane sine. Faktorsyn 3 ser ut til å ha ein lidenskap for barn og utforsking av korleis barnet har det gjennom samtale. Samt ser dette faktorsynet ut til å ha eit positivt syn på utvikling gjennom erfaring og gjennom refleksjon med andre.

Likskapane mellom faktorsyna kom tydelegast fram ved at det herska ei sameinande haldning mot at barn si brukarmedverking og at Barnesamtalar er viktig å prioritere.

I diskusjonsdelen vart funna i studia sett i ljós av relevant teori gjennom nokre utvalde tema; den barnevernsfaglege kulturen, kompetanseomgrepet, mestring og tryggleik, samt utvikling av kompetanse i eit rådgjevingsperspektiv. I det fyrste tema, den barnevernsfaglege kulturen, vart det diskutert kor vidt ein i dag kan snakke om ein bevegelse i den barnevernsfaglege kulturen eller ei, med tanke på brukarmedverking og inkludering av barnet, gjennom Barnesamtalar. Funna mine kunne tilseie dette og sto dermed i kontrast til anna litteratur og forsking på området. Likevel måtte ein ta nokre etterhald. For kanskje var det deltakarar som var spesielt interesserte i temaet studia tok sikte på å utforske som valde å vera med og kanskje kan deltakarane ha sortert ut i frå ei meir idealistisk term enn det som er tilfelle. Eg sjølv som forskar kan gjerne også ha provosert fram dette funnet, i til dømes utforminga av utsegna. I ettertid har eg oppdag eit ynskje, som låg latent i underbevisstheten mi, om å motprove kritikken som barnevernsarbeidarar har fått retta mot at dei ikkje samtalar med barn og ikkje gjev dei reelle moglegheiter for deltaking. I samband med denne delen av diskusjonen dukka det også opp ei ny problemstilling som eg fann interessant å utforske vidare. Kva perspektiv er det eigentleg som herskar? Er det barneperspektivet eller er det den vaksne sitt perspektiv på barn, og kva som er bra for barn? Ein måte ein kunne ha avdekka dette på er gjennom ei kvantitativ studie der ein leiter i journalar etter spor av brukarmedverking, slik som Skauge (2010) gjorde i si masteroppgåve. Eg stiller meg såleis undrande til om Skauge si studie kanskje kom for tidleg, og om ei liknande studie i dag kunne gjeve andre resultat.

Vidare i diskusjonsdelen tok eg føre meg dei mest sentrale funna som var knytt opp mot kompetanseomgrepet til Skau (2005). Det teoretiske aspektet ved kompetansen kom tydelegast fram ved at faktorsyna såg det som sitt mandat å forvalte lovverket. Kunnskap om barn og barn si utvikling fall i bakgrunn. Sistnemnde kan kanskje grunnast i at eg som forskar har hatt ei større vektlegging av handlingskompetanse, derav forvaltningskompetanse, og såleis ikkje utforma eit Q-utval som dekkjer deltakarane sin teoretiske kompetanse i tilstrekkeleg grad. Yrkesspesifikke ferdigheiter kom tydelegast fram hjå faktorsyn 1, som opplevde at gode kommunikasjonsferdigheiter var ei styrke inn mot samtalar med barn. Det personlege aspektet ved kompetansen tredde fram hjå alle faktorsyna, ved at dei uttrykkja eit genuint ynskje om å høyre og finne ut av korleis barnet ser og opplever sin situasjon. Likevel oppdaga eg ein inkongruens i faktorsyn 3, då Barnesamtalar ikkje vart utført i så stor grad som

ynskjeleg for dei. Dette hadde bakgrunn i mange saker å handtere på ei gong og tidsaspektet. Eit spørsmål som dukka opp i meg i forhold til dette var; korleis kan ein leggje til rette for å vera ein meir kongruent barnevernsarbeidar? Kan det tenkjast at der bør føreligge ei øvre grense for kor mange barnevernssaker ein som barnevernsarbeidar skal jobbe med, samtidig? Kanskje ville det ha bidrige til auka kvalitet, som jo er etterspurt av sentrale organisatoriske, politiske, barnevernsfaglege organ.

Under temaet mestring såg eg nærmere på nettopp mestring. Då alle faktorsyna uttrykte at dei opplever mestring i ein eller annan grad fann eg det interessant å sjå nærmere på kva som bidrog til dette, samt kva som framkalla tryggleik. Grovt sett opplevde faktorsyn 1 å finne tryggleik i seg sjølv og sine kommunikasjonsferdigheiter, faktorsyn 2 opplevde å finne tryggleik i støtteverkty, medan faktorsyn 3 fann tryggleik både i seg sjølv og gjennom refleksjon med andre. Ettersom faktorsyn 1 framhevar sine kommunikasjonsferdigheiter som tryggleksframkallande stiller eg også spørsmål ved om det kan ha ein auka læringsgevinst/mestringsgevinst å trene på kommunikasjon gjennom til dømes triadar – ved utdanningsinstitusjonar, gjennom kurs/vidareutdanning, men kanskje også vel så viktig i arbeidslivet og i organisasjonen. At faktorsyn 2 opplevde å finne tryggleik i støtteverkty fann eg interessant og stilte dermed spørsmål ved kor kongruent ein kunne vera, i samtalar med barn, når ein har fokus på støtteverkty? Men, kanskje er det nettopp støtteverktyet som bidreg til kongruens mellom kvalitetar i kommunikasjonen og den ein er, her og no? Av praktiske implikasjonar kan dette gjerne fortelja at der fins/har vorte utvikla støttestrukturar som syner seg å fungere i praksis, dersom ein som barnevernsarbeidar ikkje kjenner seg trygg på samtalar med barn. Ein kan med bakgrunn i dette også spørja seg om kor vidt støttestrukturar bør ha eller har til hensikt å fremja barnevernsarbeidar og/eller barnet sine behov? Dette kunne gjerne også ha vore eit prosjekt for seinare forsking. Gamst (2011) understrekar likevel at Den Dialogiske Samtalemetoden (DCM), som er ein av dei støttestrukturane eg referer til i denne oppgåva, berre har ein rettleiande funksjon som lyt praktiserast på ein heilheitleg og fleksibel måte etter *barnet sine behov*.

Under det siste temaet i diskusjonen såg eg nærmere på utvikling av kompetanse i eit rådgjevingsperspektiv. Ved å støtte meg til teori, argumenterte eg for eit fokus på og prioritering av refleksjon i barneverntenestene, då dette kunne gje auka læringsutbyte, utvikling, helsemessig gevinst og oppretthalding av eit personleg nærvær. Til trass for at det kan verke formanande, står eg fast ved dette og føreslår tilrettelegging og tidsbruk til refleksjonsgrupper som eit tiltak, på systemnivå.

Tittelen til oppgåva seier at: «Ein kan aldri vera heilt trygg...». Hanna som lada høgst på faktorsyn 1 sa dette i postintervju då ho beskrev det uføreseielege som kan ligge i barnesamtala, sjølv om ho og faktorsyn 1 for øvrig gav uttrykk for tryggleik på seg sjølv og sin kompetanse. Ut i frå mitt syn underkommuniserer tittelen fleire spørsmål som eg meiner er med på å summere opp oppgåva; *Bør* ein vera trygg på kompetansen sin til ei kvar tid, med tanke på utvikling? *Kan* ein alltid vera heilt trygg på kompetansen sin inn mot samtalar med barn? Som Hanna uttala, kan ein kanskje aldri vera heilt trygg i samtalar med barn, då den er uføreseieleg? Kan leitinga etter tryggleik då bli eit evig jag etter noko som kanskje er uoppnåeleg? Det er vanskeleg å svare eintydig på dette...

Kjeldeliste

- Aas, H. K. (2013). Å samtale med barn i barnevernet er mye mer enn bare å snakke med... Erfaringer fra et kompetanseutviklende prosjekt i praksis. *Norges Barnevern*, 2013 (4), s. 212-224
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2005). *Learning and discovery*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Argyris, C. (1976). Theories of Actions that Inhibit Individual learning. *American Psychologist*, 1976, Vol. 31(9), 638-654.
- Barnekonvensjonen. (1989). FN's konvensjon om barnets rettigheter. Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=bl>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=bvl>
- Barnevernpanelet. (2011). *Barnevernpanelets rapport*. Oslo: Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet.
- Brown, J. R. (1996). *The I in science: Training to utilize subjectivity in research*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: applications of Q methodology in political science*. New Haven: Yale University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 1982, Vol. 37(2), 122-147.
- Bunkholdt, V. (2000). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (1992/2002). *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. USA: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow og engagement I hverdagen*. Oversatt av Frans Ørsted Andersen. Dansk psykologisk forlag. (s.29-47). Org.tittel: Finding flow. The Psychology of Engagement with everyday Life. (1997). Brockman Inc.
- Diffenbaugh, V. (2011). *Blomstenes hemmelige språk*. Oslo: Aschehoug Forlag
- Dryden, W., & Neenan, M. (2004). *Rational Emotive Behavioral Counselling in Action*. London: Sage.

Gamst, T. K. (2011). *Profesjonelle Barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget

Geldard, K. & Geldard, D. (2002). *Counselling children*. London: Sage.

Gulbrandsen, L.M., Fallang, B. & Ulvik, O. S. (2014). *Barns deltagelse og profesjonell praksis: Fra oppskrifter til utforskende spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget

Hunt, D. E. (1987). *Beginning with ourselves: In practice, theory and human affairs*. Cambridge, Mass.: Brookline Books

Ivey, A.E., D' Andrea, M., Ivey, M.B. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy*. London: SAGE

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Karlsen, N. H. (2011, 06.10). Styrker de små barneverntjenestene. *Kommunal-rapport*. Henta 12.05.2015 frå http://kommunal-rapport.no/artikkel/styrker_de_sma_barneverntjenestene

Kompetanse. (2009, 14. februar). I Store norske leksikon. Henta 13. februar 2015 frå <https://snl.no/kompetanse>.

Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner: Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Kvalsund, R. (2005). *Coaching: metode, prosess, relasjon*. Finland: Synergy Publishing

Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person: A discourse on personal reality and explication of personal knowledge through Q-methodology – with implications for counseling and education. Doctorate in Education*. Trondheim, NTNU. (kap. 7 og 8)

Kvalsund, R. & Allgood, E. (2010). *Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon*. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi – en velegnet måte å utforske subjektivitet på*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

McKeown, B. & Thomas, D. (1988). *Q-methodology*. London: SAGE University paper

Nordstoga, S. (2015). Å miste seg selv I profesjonelt arbeid. I Nordstoga, S. & Grønningsæter, B. A. (Red.). *Det kommunale barnevernet I utvikling. Et nødvendig samarbeid mellom praksis og forskning*. (s.85-99). Bergen: Fagbokforlaget

NOU 2009:8 (2009). *Kompetanseutvikling I barnevernet – Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2009-08/id558007/>

- Prop. 106 L (2012-2013). 2013. *Endringer i barnevernloven. Tilsyn fra Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet 5. april 2013, godkjent i statsråd same dag: (Regeringen Stoltenberg II)*. [Oslo:] Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartement.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A Therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ruud, A.K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Sandbæk, M. (2004). Barn i hjelpeapparatet – kompetente og sårbare aktører. *Nordisk sosialt arbeid*, 2004 (02), s. 99-108
- Schjelderup, L., Omre, C., Martinsen, E., Horverak, S. & Hyrve, G. (2005). Mot et nytt barnevern. I Schjelderup, L., Omre, C. & Martinsen, E. (Red.). *Nye metoder i et moderne barnevern*. (s. 9-45). Bergen: Fagbokforlaget
- Schmolck, P. (2014). PQ-method 2.35 for Windows. Henta 12.03.2015 fra <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/downpqwin.htm>
- Skaau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Skauge, B. (2010). *Er det noen som vil høre på meg?: Har endringer i barnevernloven, organisering av kommunale tjenester og innføring av nytt fagdataverktøy, der fokus har vært økt brukermedvirkning og deltagelse fra barnet, medført endringer i praksis? Blir barnets stemme mer fremtredende?* (Mastergradavhandling, NTNU), Trondheim.
- Stang, E.G. (2007). *Det er barnets sak*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Strandbu, A. (2011). Barns deltagelse. *Hverdaglige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Størksen, I. (2012). Hva er Q-metodologi. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 49, 566-570.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thorsen, A. A. & Allgood, E. (red.) (2010). *Q-metodologi – En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Watts, S. & Stenner P. (2012). *Doing Q-methodological research. Theory, method and interpretation*. London: SAGE

Wetrhus, A. (2009). *Barnesamtalen i barnevernet- hva fører den til? En kvalitativ studie av hvordan en dialogisk samtalemethode for barn i barnevernet virker inn på barneperspektivet i saksbehandlingen.* (Mastergradavhandling, Høgskolen i Oslo) Oslo.

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

Illustrasjon framside: Lars Olavson Klette, 7 år.

11 Vedlegg

VEDLEGG 1: Forskingsdesign og Q-utval med tilhøyrande cellekombinasjon og dei tre faktorsyna sine plasseringar av utsegna.

Forskingsdesign

Effekt	Nivå	Celler
Kompetanse	a) Teoretisk kompetanse b) Yrkeskompetanse c) Personleg kompetanse	3
Mestring	d) Høg mestring e) Låg mestring	3
Medvitsområde	f) Kognitiv g) Affektiv	2

Randomisert Q-utval i stigande rekjkjefylje, med tilhøyrande cellekombinasjon og dei tre faktorsyna sine plasseringar av utsegna

Nr.	Kombinasjon	Utsegna	Plassering	Plassering	Plassering
			faktorsyn 1	faktorsyn 2	faktorsyn 3
1	BDG	Opplevinga av å mestre barnesamtalen motiverer meg inn mot nye barnesamtalar.	+3	4	5
2	AEG	Eg opplever det som utfordrande å forstå barnet og ulike signal som barnet kan gi.	-2	-1	-3
3	ADF	Eg har ei grei forståing av korleis barn tolkar verda, samtidig kunne eg trenge meir av denne kunnskapen for å utnytte potensiale som ligg i ein barnesamtale til det fulle.	+1	1	1
4	AEF	Når eit barn er i ein utfordrande situasjon, prøver eg, gjennom samtalen, som best eg kan å hjelpe dette barnet ut i frå den kompetansen eg sit inne med.	+2	2	3
5	BDF	Eg er trygg på meg sjølv, eg veit kva eg kan og ikkje kan. Derfor går eg ikkje inn i noko som ligg utafor mitt kompetanseområde.	+1	0	-2
6	CDF	Eg tenkjer at ein alltid får størst utbytte av ein samtale når ein nyttar seg sjølv som verktøy.	+2	-2	-2
7	ADG	Kurs, faggrupper, vidareutdanning o.l. om det å samtale med barn har ikkje hatt så mykje å seie for tryggleikskjensla mi inn mot barnesamtalen.	-1	-4	-2
8	BEF	Det er vanskelig å vurdere i grunn, om barnet fortel sannheita eller ei. Derfor prioriterer eg barnesamtalar i liten grad, som saksbehandlar veit eg som regel best kva som må gjera.	+5	-5	-4
9	BEG	I nokre tilfelle vil ikkje barna snakke med meg, i desse tilfella tenkjer eg at det er viktig å ikkje gje opp.	0	3	2

10	ADG	Eg har stor interesse for fagfeltet mitt, derfor kjennes det lærerikt å utfordre og dermed utvikle meg vidare. Slik vert eg også ein god samtalepartner for barn.	+2	5	3
11	AEF	Dersom eg oppdagar at eit barn har det vanskeleg, tenkjer eg at det er meir hensiktsmessig at nokon med betre kompetanse samtalar med barnet.	-3	2	0
12	AEG	Sjølv om barnet kanskje veit lite om kva arbeid eg gjer, trur eg det oppfattar meg som ein trygg og god samtalepartner. Då opplev eg mestring.	0	0	0
13	BEF	Det er viktig for meg å sette av tid og få anerkjennelse på at det skal brukast tid på å reflektere og dermed vidareutvikle min kompetanse. Dette bidreg til at eg møter barn i samtale på ein god måte.	0	1	0
14	AEG	Eg syns til tider at det er krevjande å tilrettelege ein samtale med barn om sensitive tema. Desse samtalane gruar eg meg til.	-3	4	1
15	ADF	Eg opplever at barn deler mykje når eg stiller undrande spørsmål. At eg sit med gode kommunikative ferdigheter tenkjer eg er mi styrke inn mot barnesamtalen.	4	0	0
16	CDG	Eg er trygg i mi rolle inn mot barnesamtalar, og opplever meg sjølv som dyktig. Eg er ikkje avhengig av ytre bekreftelsar på arbeidet eg gjer.	1	-3	-1
17	AEF	Eg meiner at barn uansett alltid tåler å bli involvert og informert, det gjeld jo trass alt dei sjølve.	4	0	-3
18	CEG	Eg opplever det som kjenslemessig krevjande, samt uheldig både for meg og barnet når eg kjem i ein hjelpeposisjon som krev tett oppfylging.	-4	-4	-1
19	BEF	Eg tenkjer at det er viktig at det er etablert god kontakt mellom barnet og den vaksne i ein samtale. Det er ikkje alle saksbehandlarar som passar til å snakke med barn.	1	0	2
20	AEF	Når barnet sjølv ikkje tek initiativ til å fortelja korleis det har det, tenkjer eg at det som regel ikkje er noko å bekymre seg over.	-5	-5	-5
21	BEF	Av og til tenkjer eg at «no mistar eg meg sjølv», det er rett og slett ikkje tid til å bearbeide. Dette går utover prioriteringa av barnesamtalane.	-2	-3	-2
22	CDG	Eg skulle ynskje eg hadde hatt muligkeit til å møte og snakke med barn oftare. Det gjev meg mykje og eg opplever det som utfordrande å ikkje samtale med barna så ofte som eg ynskjer.	0	-1	4
23	BDF	Når eg skal legge til rette for samtalar med barn, tenkjer eg fyrst og fremst på at det er viktig med eit tillitsforhold mellom oss. Det bidreg til at situasjonen/samtalane i etterkant blir enklare både for meg og barnet.	4	-1	-1
24	CEF	Eg er trygg i rolla mi inn mot samtalen med barnet. Derfor er eg også trygg nok til å	3	0	5

		delegera ansvar dersom eg ser at min kompetanse ikkje strekk til.			
25	BDG	Lovverk seier jo at ein som tilsett i barnevernet skal la barnet uttale seg, samtidig opplever eg faktorar som hindrar gjennomføring av dette. Dette kjenner eg er demotiverande.	0	-1	-1
26	ADF	Eg syns det viktigaste inn mot barnesamtalar er gode kommunikasjons ferdigheter, det kan vera heilt avgjerande for om det blir ein god samtale eller ei.	2	3	1
27	BEG	Av og til motset foreldra seg aleinesamtalar med barnet. Desse tilfella opplev eg som krevjande, då eg opplever å få betre kontakt med barnet når foreldra ikkje er tilstade.	0	1	0
28	CEG	Eg har som regel i bakhovudet at barnet kan koma til å fortelja noko eg ikkje hadde forventa. Det er det som gjer barnesamtalen så spanande.	3	2	3
29	CDF	Ein har alltid noko og strekke seg etter. Skal eg utvikle meg må eg praktisere samtalar med barn oftaare.	1	1	4
30	CEG	Det kjenner tungt å samtale med barn når dei veit at det dei kjem til å fortelje kan bli «brukt» mot foreldra.	-1	-2	1
31	BEG	Å «lufte» tankar og kjensler med andre tilsette i forkant av ein barnesamtale, gjer meg betre rusta til å møte barnet ut i frå sine behov.	0	0	4
32	CEG	Barn har jo ingen «filter». Til tider kan eg vera redd for kva som kan koma fram under samtalen.	-4	-1	-2
33	BDF	Som fagperson tenkjer eg at det er viktig at ein held ein kjenslemessig avstand til barna, mine kjensler og behov inn mot samtalen spelar lita rolle.	-2	2	-3
34	ADG	Sjølv om eg veit og har lært mykje om samtalar med barn, kjenner eg at det ikkje vert høgt nok prioritert.	-1	-2	1
35	CEF	Personleg, tenkjer eg det er viktig å samtale med barnet. Likevel, kan tanken om å ikkje få det til stoppe meg.	-3	-3	-3
36	ADG	Å bruke tid på kontaktetablering kjenner vesentlig, då «opnar» barnet seg. Det gjer noko med meg.	5	1	2
37	BDG	Eg meiner det er viktig å stole på det eit barn fortel, under samtalen. Derfor opplever eg det også som meir krevjande og forpliktande, å fylje opp etter barnesamtalar.	0	1	2
38	CEF	Ingen samtale er lik. Eg går sjeldan frå ein barnesamtale der eg ikkje har lært noko nytt.	2	2	3
39	BDG	Eg skulle ynskje eg hadde meir erfaring i å samtale med barn, det ville ha auka motivasjonen min.	-2	3	0
40	CDG	Eg opplev det som vanskeleg å få til meiningsfulle samtalar med barn. Eg prioriterer derfor å snakke med andre som kjenner til barnet.	-4	-3	-5
41	ADF	Å samtale med barn føreset at eg har god kunnskap kring barn si utvikling. Denne	1	-1	-1

		kunnskapen tenkjer eg at eg sit inne med.			
42	CDF	Eg skil i mellom meg som fagperson og person. Eg let derfor ikkje vanskelege samtalar påverke meg personleg.	-1	0	-1
43	CDF	Eg er spesielt opptatt av brukarmedvirkning, at barn skal bli høyrt. Derfor prioriterer eg det å samtale med barn høgt, sjølv om eg opplever tidspress i barnevernsvardagen.	5	5	0
44	BEG	Ideelt sett skulle eg hatt fleire Barnesamtalar, men tidspresset eg opplever i jobben min er frustrerande, og fører til at eg prioriterer å samtale med andre enn barnet.	-3	-2	2
45	CDG	Barnesamtalar er det mest interessante eg gjer i jobben min. Å høyre korleis barna har det, korleis dei ser situasjonen sin gjer noko med meg.	3	3	1
46	BDF	Dersom eg hadde brukt meir tid og ressursar på å samtale med barnet, kunne eg kanskje ha utretta meir. Dette har ein tendens til å okkupere tankane mine.	-1	-2	0
47	CEF	Det viktigaste er ikkje nødvendigvis å ha samtalar med barnet. Det viktigaste må jo vera at informasjon kjem på bordet.	-2	-4	-4
48	AEG	Eg opplever at bruk av støtteverktøy(Skjema, SoS, DCM o.l.) gjev meg tryggleikskjensle under Barnesamtalen.	-1	4	-4

Tabellen syner Q-utsegna som vart nytta i sorteringa i stigande, randomisert rekjkjefylje. Utsegna har kvar sin bokstavkombinasjon basert på celletilhøyrsla i designet. I dei tre siste kolonnene kan ein sjå utsegna sine plasseringar i den gjennomsnittlege Q-sorteringa til faktorsyna.

VEDLEGG 2: Mailførespurnad

Hei!

Mitt namn er Gina Ure Søtvik. Som masterstudent i rådgjeving ved Institutt for voksnes læring og rådgjevingsvitenskap, NTNU, skal eg våren 2015 skrive den avsluttande masteroppgåva. Tema for mi oppgåve er tilsette i barnevernstenesta si oppleving av eigen kompetanse inn mot samtalar med barn. Eg vil sjå nærare på dette temaet ved å nytte Q-metode, som tek sikte på å fange opp deltakar si subjektive oppleving, haldning, meining og erfaring knytt til tema, samtalar med barn.

I høve dette, søker eg 20-25 personar som har vore aktive i utføring av samtalar med barn. Eg lurar på om tilsette ved denne barnevernstenesta kunne tenkje seg å stille som deltakar, då de sit på den innsikta eg treng for å belyse temaet. Vedlagt ligg eit informasjonsskriv som går meir i djupna på kva dette inneberer for dykk.

Dersom det skulle vera ytterlegare spørsmål - ikkje nøl med å ta kontakt med meg eller rettleiaren min. Kontaktinformasjon finn du i informasjonsskrivet.

Respons snarast er ynskjeleg.

På førehand takk!

Mvh

Gina Ure Søtvik.

VEDLEGG 3: Sorteringsmatrise

A blank 10x10 grid for a connect-the-dots activity. The top row contains numbers from -5 to +5. The grid is divided into four quadrants by thick lines.

Namn og alder: _____

Antal år erfaring i bamevetet: _____ **Vidareutd./kurs i tema samtalar med bam:** _____

VEDLEGG 4: Sorteringsvilkår, revidert utgåve

Instruksjon for sortering.

Utsagna seier noko om ulike opplevingar, meininger og haldningar knytt til kompetanse, som du kan ha inn mot barnesamtalen.

Du skal sortere ut i frå *din* subjektive ståstad. Korleis opplever *du* din eigen kompetanse inn mot barnesamtalen?

Det er ingen svar som er meir riktig enn andre. Prøv å vera så open og ærleg som mogeleg.

Før du byrjar å sortere utsagn, må du klippe ut dei 48 utsagna i vedlegg 1. Kvart utsagn skal vera på ein eigen lapp. Du vil til slutt ha 48 papirlappar med utsagn.



1. Les gjennom alle utsagna slik at du får ei oversikt over innhaldet.
2. Del utsagna i omrent 3 like store bunkar:
Bunke 1: Til høgre = Dei utsagna du kjenner deg igjen i/mest lik deg.
Bunke 2: I midten = Dei utsagna som er nøytrale, som ikkje gjev mening for deg, som virkar tvetydige/tvilsame/uklare
Bunke 3: Til venstre = Dei utsagna som du ikkje kjenner deg igjen i/ulikt deg.



3. Du skal no ta føre deg ei meir detaljert fordeling av utsagna. Du skal plassera talverdien for kvart utsagn, inn i mønsteret.
4. Det kan vera lurt å starte med ytterpunktta fyrst, altså bunke 1 eller 3. Vel du for eksempel å starte med bunke 1, vel du ut dei to utsagna i bunken du er MEST einig i/kjenner deg mest igjen i, og plasserer dei lengst til høgre(+5), i tråd med matrisa sitt mønster. Gjer det same med bunke 3, velg ut dei to utsagna du er MINST einig i/kjenner deg minst igjen i å plasser lengst til venstre(-5).
5. Gå vidare til neste +4 og -4. Gjer det same her, men denne gongen vel du ut 3 utsagn.

6. Når du er ferdig å sortere bunke nummer 1 og 3, tar du føre deg bunke nummer 2 og plasserer dei på midten. Her kan det vera små nyansar som avgjer i kva kolonne du plasserer utsagna.
7. Det fins ingen fasitsvar på korleis du skal gå fram med sorteringa, dette er berre eit forslag. Sjølv om det kan vera vanskeleg å plassere alle utsagna, MÅ alle utsagna plasserast inn i denne matrisa. Og kvart utsagn kan berre plasserast på ein plass.
8. Når du har fullført plasseringa, sjå over den ein gong til. Vurder kor vidt du er einig med deg sjølv eller ei. Gjer endringar i plassering av utsagn dersom du er ueinig med deg sjølv. Hugs: du skal sortere ut i frå *di subjektive oppleving av eigen kompetanse inn mot barnesamtalen*.
9. Noter utsagna sine nummer på skjemaet og send resultatet tilbake til meg.

Matrisa vil kunne sjå slik ut (**eksempel** på ferdig utfylt matrise):

-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
6	16	30	48	15	9	1	21	14	13	2
4	10	5	45	18	20	7	27	17	23	11
23	35	19	3	25	36	32	5	19		
44	8	47	31	42	22	12				
	24	41	45	39	40					
		38	26	33						
			29							
			34							

Du kan sende resultata til meg på tre ulike måtar:

- Scann eller ta bildet av matrisa, og send den via mail eller telefon:
- Send matrisa til meg i posten:
- Rapporter resultatet til meg via mail eller telefon, på denne måten(eksempel):

+5: 2, 11
+4: 13, 23, 19
+3: 14, 17, 5, 12
+2: 21, 27, 32, 22, 40
+1: 1, 7, 36, 42, 39, 33
0: 9, 20, 25, 31, 45, 26, 29, 34
-1: 15, 18, 3, 47, 41, 38
-2: 48, 43, 19, 8, 24
-3: 30, 37, 35, 44
-4: 16, 10, 28
-5: 6, 4

Det er fint om du kjem med ei kort tilbakemelding på korleis du opplevde sorteringa ☺

Tusen takk for ditt bidrag og LYKKE TIL !

Ikkje nøl med å ta kontakt med meg dersom noko skulle vera uklart.

mob:

mail:

VEDLEGG 5: Faktorsyna sine tverrsnittlege Q-sorteringar

Tverrsnittmønster for faktorsyn 1, med diskriminerande utsegn

Tverrsnittmønster for faktorsyn 1, med diskriminerande utsegn											
Minst lik meg						Mest lik meg					
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5	
20	18	11	2	7	9	3	4	1	15	43	
8	32	14	21	30	12	5	6	24	17	36	
	40	35	33	34	13	16	10	28	23		
	44	39	42	22	19	26	45				
		47	46	25	29	38					
			48	27	41						
				31							
				37							

Tverrsnittmønster for faktorsyn 2, med diskriminerande utsegn

Tverrsnittmønster for faktorsyn 2, med diskriminerande utsegn											
Minst lik meg						Mest lik meg					
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5	
8	7	16	6	2	5	3	4	9	1	10	
20	18	21	30	22	12	13	11	26	14	43	
	47	35	34	23	15	27	28	39	48		
	40	44	25	17	29	33	45				
		46	32	19	36	38					
		41	24	37							
			31								
			42								

Tverrsnittmønster for faktorsyn 3, med diskriminerande utsegn

Tverrsnittmønster for faktorsyn 3, med diskriminerande utsegn											
Minst lik meg						Mest lik meg					
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5	
20	8	2	5	16	11	3	9	4	22	1	
40	47	17	6	18	12	14	19	10	29	24	
	48	33	7	23	13	26	36	28	31		
		35	21	25	15	30	37	38			
		32	41	27	34	44					
			42	39	45						
				43							
				46							

VEDLEGG 6: Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Camilla Fikse
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.01.2015

Vår ref: 41515 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel. +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41515	Å samtale med barn. Ei q-metodologisk studie av tilsette i barnevernstenesta si opplevelse av å samtale med barn
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Camilla Fikse
Student	Gina Ure Søtvik

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningsene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,
<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avtelingskontorer / District Offices
OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uios.no
TRONDHEIM: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrra.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVF Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41515

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltagelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker/student etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektlutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

VEDLEGG 7: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Førespurnad om deltaking i masterprosjekt

Som masterstudent i rådgjeving ved Institutt for voksnes læring og rådgjevingssvitak, NTNU, skal eg våren 2015 skrive den avsluttande masteroppgåva. Tema for mi oppgåva er korleis tilsette i barnevernstenesta opplever eigen kompetanse inn mot barnesamtalen. Eg vil sjå nærare på dette temaet ved å nytte Q-metode, som tek sikte på å fange opp deltakar si subjektive oppleving, haldning, meining og erfaring knytt til tema, samtalar med barn. I høve dette, søker eg 20-25 personar som har vore aktive i utføring av samtalar med barn.

Kva inneberer dette for deg

Som forskingsdeltakar vil du verte beden om å systematisk sortere ulike utsagn i ein tabell etter kva du opplever som mest/minst lik deg. Utsagna vil vera knytt opp til tema for oppgåva. Sjølvे sorteringa vil ta mellom 30-60 minutt, og vil føregå i slutten på februar/byrjing av mars 2015. Du vil enten få tilsendt materialet via post, e-mail, eller eg kan oppsøke deg personleg når sorteringa skal gjennomførast. I tillegg til å samle inn kvar enkelt deltakar si sortering av utsagn, ynskjer eg informasjon om alder, kjønn og antal år erfaring. Denne informasjonen kan visa seg å vera nyttig ved tolkinga av resultata. Det kan også bli aktuelt å føreta eit uformelt intervju med enkelte deltakarar i etterkant av sorteringa, for å få ytterlegare informasjon kring det som kjem fram frå sorteringane. Det er ulike måtar å gjennomføre dette på; via e-post, telefon eller ansikt til ansikt. Dersom dette vil bli aktuelt for deg, tek eg kontakt via e-post eller telefon.

Konfidensialitet og personvern

All informasjon om forskingsdeltakar, samt datamateriell, vil bli behandla konfidensielt. Det er berre underteikna og ein rettleiar som vil kunne identifisere kvar enkelt si sortering i løpet av arbeidet med prosjektet. Både rettleiaren min og eg er underlagt tausheitsplikt. Etter behandling av data og innlevering av masteroppgåva vil personopplysingar og anna materiale slettast, slik vil ingen opplysingar kunne sporast tilbake til den enkelte deltakaren.

Forskningsprosjektet er meldt inn til Norsk Samfunnsvitskaplege datateneste AS(NSD), for å sikre at forskinga vert utført på ein etisk forsvarleg måte. Deltaking i denne studia er frivillig, og du kan trekke deg frå prosjektet når du måtte ynskle, utan å grunngje dette noko nærare.

Dersom du er interessert i å delta i studia ynskjer eg tilbakemelding så raskt som mogeleg på e-post. Eg set stor pris på om du skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringa på neste side dersom du er villig til å delta, og sender den til meg via e-post eller post. For nærare spørsmål – ikkje nøl med å ta kontakt med meg eller rettleiaren min.

På førehand, takk for di deltaking.

Venleg helsing

Gina Ure Søtvik

VEDLEGG 8: Sorteringsvilkår, med feil

Instruksjon for sortering med feil

Utsagna seier noko om ulike opplevingar, meininger og haldningar knytt til kompetanse, som du kan ha inn mot barnesamtalen.

Du skal sortere ut i frå *din* subjektive ståstad. Korleis opplever *du* din eigen kompetanse inn mot barnesamtalen?

Det er ingen svar som er meir riktig enn andre. Prøv å vera så open og ærleg som mogeleg.

Før du byrjar å sortere utsagn, må du klippe ut dei 48 utsagna i vedlegg 1. Kvart utsagn skal vera på ein eigen lapp. Du vil til slutt ha 48 papirlappar med utsagn.



10. Les gjennom alle utsagna slik at du får ei oversikt over innhaldet.
11. Del utsagna i omrent 3 like store bunkar:
 - Bunke 1: Til høgre = Dei utsagna du kjenner deg igjen i/mest lik deg.
 - Bunke 2: Til venstre = Dei utsagna som du ikkje kjenner deg igjen i/ulikt deg.
 - Bunke 3: I midten = Dei utsagna som er nøytrale, som ikkje gjev mening for deg, som virkar tvetydige/tvilsame/uklare.



12. Du skal no ta føre deg ei meir detaljert fordeling av utsagna. Du skal plassera talverdien for kvart utsagn, inn i mønsteret.
13. Det kan vera lurt å starte med ytterpunktta fyrst, altså bunke 1 eller 3. Vel du for eksempel å starte med bunke 1, vel du ut dei to utsagna i bunken du er MEST einig i/kjenner deg mest igjen i, og plasserer dei lengst til høgre(+5), i tråd med matrisa sitt mønster. Gjer det same med bunke 3, velg ut dei to utsagna du er MINST einig i/kjenner deg minst igjen i å plasser lengst til venstre(-5).

14. Gå vidare til neste +4 og -4. Gjer det same her, men denne gongen vel du ut 3 utsagn.
15. Når du er ferdig å sortere bunke nummer 1 og 3, tar du føre deg bunke nummer 2 og plasserer dei på midten. Her kan det vera små nyansar som avgjer i kva kolonne du plasserer utsagna.
16. Konsentrer deg og bruk god tid! Det fins ingen fasitsvar på korleis du skal gå fram med sorteringa, dette er berre eit forslag. Sjølv om det kan vera vanskeleg å plassere alle utsagna, MÅ alle utsagna plasserast. Og kvart utsagn kan berre plasserast på ein plass.
17. Når du har fullført plasseringa, sjå over den ein gong til. Vurder kor vidt du er einig med deg sjølv eller ei. Gjer endringar i plassering av utsagn dersom du er ueinig med deg sjølv. Hugs: du skal sortere ut i frå *di subjektive oppleving av eigen kompetanse inn mot barnesamtalen*.
18. Noter utsagna sine nummer på skjemaet og send resultatet tilbake til meg.

Matrisa vil kunne sjå slik ut (**eksempel** på ferdig utfylt matrise):

Du kan sende resultata til meg på tre ulike måtar:

- Scann eller ta bilde av matrisa, og send den via mail eller telefon:
- Send matrisa til meg i posten:
- Rapporter resultatet til meg via mail eller telefon, på denne måten (eksempel):

+5: 2, 11

+4: 13, 23, 19

+3: 14, 17, 5, 12

+2: 21, 27, 32, 22, 40

+1: 1, 7, 36, 42, 39, 33

0: 9, 20, 25, 31, 45, 26, 29, 34

-1: 15, 18, 3, 47, 41, 38

-2: 48, 43, 19, 8, 24

-3: 30, 37, 35, 44

-4: 16, 10, 28

-5: 6, 4

Tusen takk for ditt bidrag og LYKKE TIL !

Ikkje nøl med å ta kontakt med meg dersom noko skulle vera uklart.

mob:

mail:

VEDLEGG 9: Konsensusutsegn

Nr.	Utsegn	F1	F2	F3
1*	Opplevinga av å mestre barnesamtalen motiverer meg inn mot nye samtalar.	3	4	5
2	Eg opplever det som utfordrande å forstå barnet og ulike signal som barnet kan gi.	-2	-1	-3
3*	Eg har ei grei forståing av korleis barn tolkar verda, samtidig kunne eg trenge meir av denne kunnskapen for å utnytte potensiale som ligg i ein samtal til det fulle.	1	1	1
4*	Når eit barn er i ein utfordrande situasjon, prøver eg, gjennom samtalen, som best eg kan å hjelpe dette barnet ut i frå den kompetansen eg sit inne med.	2	2	3
7	Kurs, faggrupper, vidareutdanning o.l. om det å samtale med barn har ikkje hatt så mykje å seie for tryggleikskjensa mi inn mot barnesamtalen.	-1	-4	-2
8*	Det er vanskeleg å vurdere i grunn, om barnet fortel sannheita eller ei. Derfor prioriterer eg barnesamtalar i liten grad. Som saksbehandlar er det eg som veit best kva som må gjerast.	-5	-5	-4
10*	Eg har stor interesse for fagfeltet mitt, derfor kjennes det lærerikt å utfordre og dermed utvikle meg vidare. Slik vert eg også ein god samtalepartner for barn.	2	5	3
12*	Sjølv om barnet kanskje veit lite om kva arbeid eg gjer trur eg det oppfattar meg som ein trygg og god samtalepartner. Då opplev eg mestring.	0	0	0
13*	Det er viktig for meg å setja av tid og få anerkjennelse på at det skal brukast tid på å reflektere og dermed vidareutvikle min kompetanse. Dette bidreg til at eg møter barn i samtale på ein god måte.	0	1	0
20*	Når barnet sjølv ikkje tek initiativ til å fortelja korleis det har det, tenkjer eg at det som regel ikkje er noko å bekymre seg over.	-5	-5	-5
21*	Av og til tenkjer eg at «no mistar eg meg sjølv», det er rett og slett ikkje tid til å bearbeide. Dette går ut over prioriteringa av barnesamtala.	-2	-3	-2
25*	Lovverk seier jo at ein som tilsett i barnevernet skal la barnet uttale seg, samtidig opplever eg faktorar som hindrar gjennomføring av dette. Dette kjenner eg er demotiverande.	0	-1	-1
26	Eg syns det viktigaste inn mot barnesamtalar er gode kommunikasjons ferdigheter, det kan vera heilt avgjerande for om det blir ein god samtale eller ei.	2	3	1
27*	Av og til motset foreldra seg aleinesamtalar med barnet. Desse tilfella opplev eg som krevjande, då eg opplever å få betre kontakt med barnet når foreldra ikkje er tilstade.	0	1	0
28*	Eg har som regel i bakhovudet at barnet kan koma til å fortelja noko eg ikkje hadde forventa. Det er det som gjer barnesamtalen så spanande.	3	2	3
29	Ein har alltid noko og strekke seg etter. Skal eg utvikle meg må eg praktisere samtalar med barn oftare.	1	1	4
35*	Personleg tenkjer eg det er viktig å samtale med barnet. Likevel, kan tanken om å ikkje få det til stoppe meg.	-3	-3	-3
36	Å bruke tid på kontaktetablering kjennes vesentlig, då «opnar» barnet seg. Det gjer noko med meg.	5	1	2
37	Eg meiner det er viktig å stole på det eit barn fortel, under samtalen. Derfor opplever eg det også som meir krevjande og forpliktande, å fylje opp etter barnesamtalar.	0	1	2
38*	Ingen samtale er lik. Eg går sjeldan frå ein barnesamtale der eg ikkje har lært noko nytt.	2	2	3
42*	Eg skil i mellom meg som fagperson og person. Eg let derfor ikkje vanskelege samtalar påverke meg personleg.	-1	0	-1
45*	Barnesamtalar er det mest interessante eg gjer i jobben min. Å høyre korleis barna har det, korleis dei ser situasjonen sin gjer noko med meg.	3	3	1

Tabellen syner konsensusutsegn, altså utsegn som vert antatt opplevd likt hjå dei tre faktorsyna. Symbolet * markerar utsegn som korrelerer på signifikansnivå <.01, øvrige på signifikansnivå <.05.

VEDLEGG 10: Diskriminerande utsegn (Distinguishing statements)

Diskriminerande utsegn for faktorsyn 1

Nr.	Utsegn	F1	F2	F3
23	Når eg skal legge til rette for samtalar med barn, tenkjer eg først og fremst på at det er viktig med eit tillitsforhold mellom oss. Det bidreg til at situasjonen/samtalane i etterkant blir enklare både for meg og barnet.	4*	-1	-1
15	Eg opplever at barn deler mykje når eg stiller undrande spørsmål. At eg sit med gode kommunikative ferdigheiter tenkjer eg er mi styrke inn mot barnesamtalen.	4*	0	0
17	Eg meiner at barn uansett alltid tåler å bli involvert og informert, det gjeld jo trass alt dei sjølve.	4*	0	-3
24	Eg er trygg i rolla mi inn mot samtalene med barnet. Derfor er eg også trygg nok til å delegera ansvar dersom eg ser at min kompetanse ikkje strekk til.	3	0	5
6	Eg tenkjer at ein alltid får størst utbytte av ein samtale når ein nyttar seg sjølv som verkty.	2*	-2	-2
41	Å samtale med barn føreset at eg har god kunnskap kring barn si utvikling. Denne kunnskapen tenkjer eg at eg sit inne med.	1*	-1	-1
16	Eg er trygg i mi rolle inn mot barnesamtalar, og opplever meg sjølv som dyktig. Eg er ikkje avhengig av ytre bekreftelsar på arbeidet eg gjer.	1*	-3	-1
9	I nokre tilfelle vil ikkje barna snakke med meg, i desse tilfellene tenkjer eg at det er viktig å ikkje gje opp.	0*	3	2
48	Eg opplever at bruk av støtteverkty (Skjema, SoS, DCM o.l.) gjev meg tryggleikskjensle under barnesamtalen.	-1*	4	-4
39	Eg skulle ynskje eg hadde meir erfaring i å samtale med barn, det ville ha auka motivasjonen min.	-2	3	0
14	Eg syns til tider at det er krevjande å tilrettelegge ein samtale med barn om sensitive tema. Desse samtalane gruar eg meg til.	-3*	4	1
11	Dersom eg oppdagar at eit barn har det vanskeleg, tenkjer eg at det er meir hensiktsmessig at nokon med betre kompetanse samtalar med barnet.	-3*	2	0
32	Barn har jo ingen «filter». Til tider kan eg vera redd for kva som kan koma fram under samtalen.	-4	-1	-2

Tabellen syner diskriminerande utsegn for faktorsyn 1, altså utsegn som er med på å skilje faktorsyn 1 frå dei andre faktorsyna. Symbolet * markerar utsegn som korrelerer på signifikansnivå < .01, og øvrige på signifikansnivå < .05.

Diskriminerande utsegn for faktorsyn 2

Nr.	Utsegn	F1	F2	F3
48	Eg opplever at bruk av støtteverkty (Skjema, SoS, DCM o.l.) gjev meg tryggleikskjensle under barnesamtalen.	-1	4*	-4
14	Eg syns til tider at det er krevjande å tilrettelegge ein samtale med barn om sensitive tema. Desse samtalane gruar eg meg til.	-3	4	1
39	Eg skulle ynskje eg hadde meir erfaring i å samtale med barn, det ville ha auka motivasjonen min.	-2	3*	0
33	Som fagperson tenkjer eg at det er viktig at ein held ein kjenslemessig avstand til barna, mine kjensler og behov inn mot samtalene spelar lita rolle.	-2	2*	-3
11	Dersom eg oppdagar at eit barn har det vanskeleg, tenkjer eg at det er meir hensiktsmessig at nokon med betre kompetanse samtalar med barnet.	-3	2*	0
24	Eg er trygg i rolla mi inn mot samtalen med barnet. Derfor er eg også trygg nok til å delegera ansvar dersom eg ser at min kompetanse ikkje strekk til.	3	0*	5
17	Eg meiner at barn uansett alltid tåler å bli involvert og informert, det gjeld jo trass alt dei sjølve.	4	0	-3
19	Eg tenkjer at det er viktig at det er etablert god kontakt mellom barnet og den vaksne i ein samtale. Det er ikkje alle saksbehandlarar som passar til å snakke med barn.	1	0	2
16	Eg er trygg i mi rolle inn mot barnesamtalar, og opplever meg sjølv som dyktig. Eg er ikkje avhengig av ytre bekreftelsar på arbeidet eg gjer.	1	-3	-1

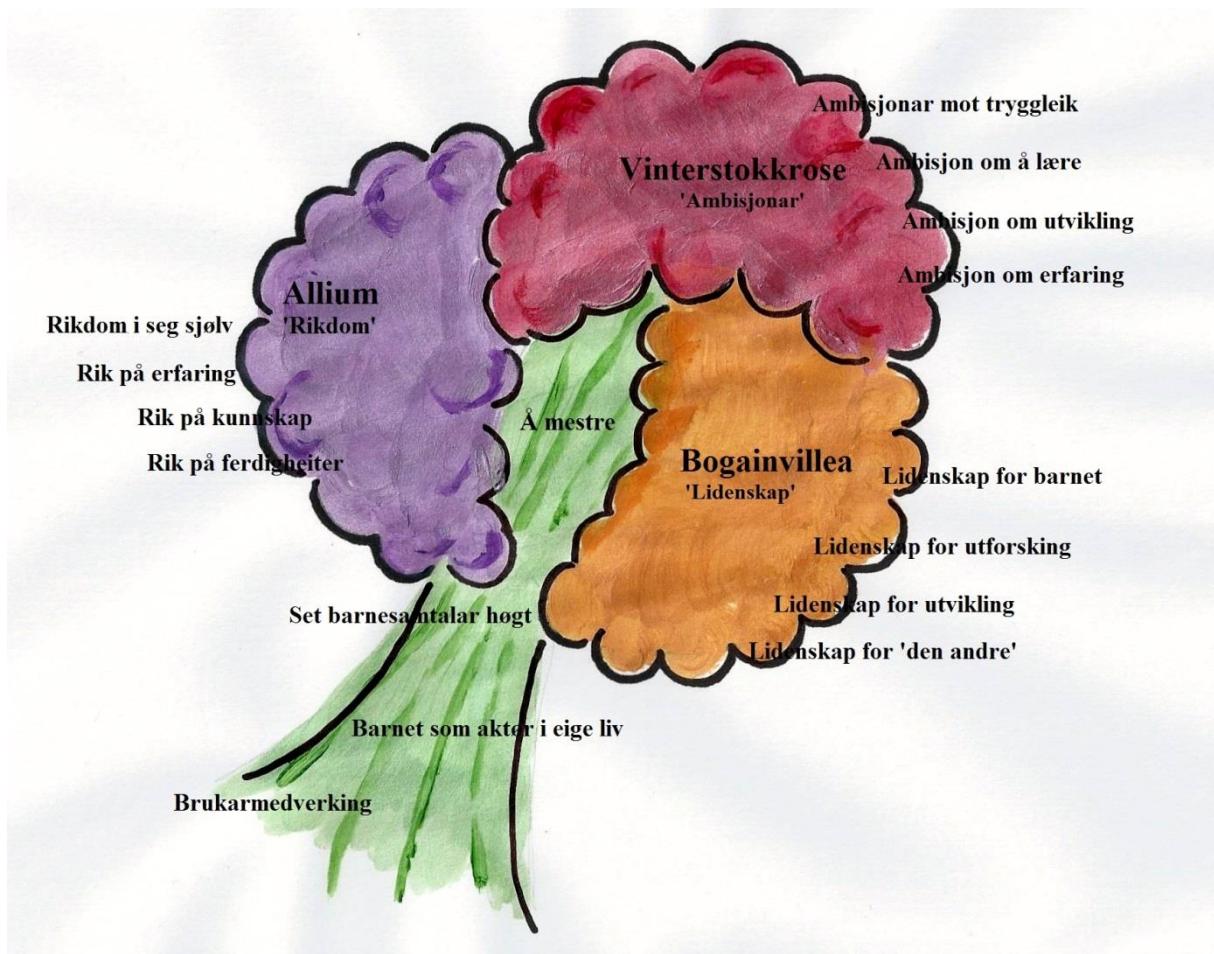
Tabellen syner diskriminerande utsegn for faktorsyn 1, altså utsegn som er med på å skilje faktorsyn 1 frå dei andre faktorsyna. Symbolet * markerar utsegn som korrelerer på signifikansnivå $< .01$, og øvrige på signifikansnivå $< .05$.

Diskriminerande utsegn for faktorsyn 3

Nr.	Utsegn	F1	F2	F3
24	Eg er trygg i rolla mi inn mot samtalen med barnet. Derfor er eg også trygg nok til å delegera ansvar dersom eg ser at min kompetanse ikkje strekk til.	3	0	5
31	Å «lufte» tankar og kjensler med andre tilsette i forkant av ein Barnesamtale, gjer meg betre rusta til å møte barnet ut i frå sine behov.	0	0	4*
22	Eg skulle ynskje eg hadde hatt muligkeit til å møte og snakke med barn oftare. Det gjev meg mykje og eg opplever det som utfordrande å ikkje samtale med barna så ofte som eg ynskjer.	0	-1	4*
44	Ideelt sett skulle eg hatt fleire Barnesamtalar, men tidspresset eg opplever i jobben min er frustrerande, og fører til at eg prioritærer å samtale med andre enn barnet.	-3	-2	2*
30	Det kjennes tungt å samtale med barn når dei veit at det dei kjem til å fortelje kan bli «brukt» mot foreldra.	-1	-2	1*
34	Sjølv om eg veit og har lært mykje om samtalar med barn, kjenner eg at det ikkje vert høgt nok prioritert.	-1	-2	1*
14	Eg syns til tider at det er krevjande å tilrettelegge ein samtale med barn om sensitive tema. Desse samtalane gruar eg meg til.	-3	4	1
26	Eg syns det viktigaste inn mot Barnesamtalar er gode kommunikasjons ferdigheter, det kan vera heilt avgjerande for om det blir ein god samtale eller ei.	2	3	1
39	Eg skulle ynskje eg hadde meir erfaring i å samtale med barn, det ville ha auka motivasjonen min.	-2	3	0
43	Eg er spesielt opptatt av brukarmedvirkning, at barn skal bli hørt. Derfor prioritærer eg det å samtale med barn høgt, sjølv om eg opplever tidspress i barnevernsvardagen.	5	5	0*
11	Dersom eg oppdagar at eit barn har det vanskeleg, tenker eg at det er meir hensiktmessig at nokon med betre kompetanse samtalar med barnet.	-3	2	0*
18	Eg opplever det som kjenslemessig krevjande, samt uheldig både for meg og barnet når eg kjem i ein hjelpeposisjon som krev tett oppfølging.	-4	-4	-1*
16	Eg er trygg i mi rolle inn mot Barnesamtalar, og opplever meg sjølv som dyktig. Eg er ikkje avhengig av ytre bekreftelsar på arbeidet eg gjør.	1	-3	-1
5	Eg er trygg på meg sjølv, eg veit kva eg kan og ikkje kan. Derfor går eg ikkje inn i noko som ligg utover mitt kompetanseområde.	1	0	-2*
17	Eg meiner at barn uansett alltid tåler å bli involvert og informert, det gjeld jo trass alt dei sjølve.	4	0	-3
48	Eg opplever at bruk av støtteverkty (Skjema, SoS, DCM o.l.) gjev meg tryggleikskjensle under Barnesamtalen.	-1	4	-4*
40	Eg opplev det som vanskeleg å få til meiningsfulle samtalar med barn. Eg prioritærer derfor å snakke med andre som kjenner til barnet.	-4	-3	-5

Tabellen syner diskriminerande utsegn for faktorsyn 1, altså utsegn som er med på å skilje faktorsyn 1 frå dei andre faktorsyna. Symbolet * markerar utsegn som korrelerer på signifikansnivå $< .01$, og øvrige på signifikansnivå $< .05$.

VEDLEGG 11: 'Blomebukett' - Illustrasjon av dei tre faktorsyna sin kompetanse



Dette er ein illustrasjon av dei tre faktorsyna sin antatt opplevde kompetanse. Eg valde å namngje faktorsynna med ulike blometypar, då det for meg symboliserer liv, livskraft, noko som veks, spirer og gror. Det er ein representasjon på noko, eit frø, som er i stadig utvikling og som treng vatn og næring for å bløme. Slik er det gjerne også med kompetansen eins, der ein treng både mestringsopplevelingar og utfordringar på vegen. Som ein kan sjå syner illustrasjonen at faktorsyna deler nokre syn (stilken, det grøne feltet), likevel skil dei seg frå kvarandre ved at dei også representerer andre, ulike aspekt ved kompetanse.

Illustrasjon: Gina Ure Søtvik, Trondheim mai 2015.