

Lise Merethe Størkersen

«Mennesket er sammensatt, ergo må kunnskapen være sammensatt»

Et kvalitativt studie av forholdet mellom ulike kunnskapsformer og profesjonsidentitet hos nyutdannede som jobber i barnevernstjenesten

Lise Merethe Størkersen

«Mennesket er sammensatt, ergo må kunnskapen være sammensatt»

Et kvalitativt studie av forholdet mellom ulike kunnskapsformer og profesjonsidentitet hos
nyutdannede som jobber i barnevernstjenesten

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for Samfunnsfag
Oslo 2014

Sammendrag

Denne masterstudien handler om nyutdannede barnevernspedagoger og utvikling av profesjonsidentitet i møte med praksisfeltet. Fokus for analyse er hvordan kunnskap og profesjonsidentitet kan være gjensidig konstituerende.

Problemstillingen er: På hvilke måter kan ulike kunnskapsforståelser i barnevernstjenesten påvirke mulighetsrommet for profesjonell selvforståelse hos nyutdannede barnevernspedagoger?

For å belyse denne problemstillingen er det tatt utgangspunkt i kvalitative intervjuer med 6 nyutdannede barnevernspedagoger som er intervjuet i tilknytning til forskningsprosjektet «Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis», i regi av Høgskolen i Oslo og Akershus, barnevernspedagogutdanningen.

Intervjuene er analysert i henhold til sosialkonstruksjonistisk tilnærming og fortolkende metode. Denne studien har en språkbasert forståelse av selvet som utgangspunkt. Det teoretiske utgangspunktet for å analysere profesjonsidentitet er hentet fra begrepene diskurs og subjektposisjoner slik de blir beskrevet i diskurspsykologien (Potter og Wetherell 1987; Jørgensen og Phillips 1999). Et annet premiss for studien er at viten er av sentral betydning for profesjonell selvforståelse. Dermed er det valgt å se nærmere på ulike kunnskapsforståelser de nyutdannede møter i sin profesjonelle hverdag, og hvordan de forhandler mellom disse for å kunne framstå som kompetente profesjonsutøvere.

De nyutdannede som er intervjuet i forbindelse med denne studien har beskrevet en krevende inntreden i den profesjonelle arbeidshverdagen i barnevernstjenesten. Dette handler om høyt arbeidspress, komplekse og sammensatte problemstillinger og oppgaver, samt en opplevelse at barnevernspedagogutdanningen ikke har fullkvalifisert dem for profesjonsutøvelse. De nyutdannede oppgir å være i behov av erfaringskunnskap, og er tydelige på at denne kunnskapen må tilegnes i tilknytning til praksis. Dermed bekrefter denne studien sentrale funn i Fauske m.fl (2005) og Smeby og Mausehaugens (2011) studier.

I barnevernstjenesten møter de nyutdannede forskjellige oppgaver og metoder som vektlegger ulik kunnskap. Denne studien har vist at ulike kunnskapsforståelser konstituerer ulike subjektposisjoner som tilbyr vidt forskjellige profesjonelle identiteter. Disse ulike posisjonene kan være komplementære, men kan også stå i motsetning til hverandre. Dette medfører dilemmaer med hensyn til profesjonell selvforståelse.

Abstract

This master thesis concerns new professional child welfare workers and professional identity. Focus of analysis is how knowledge and professional identity can be mutually constitutive.

The research question is: *In what ways can different understandings of knowledge in child welfare authorities affect the scope of identity conceptions among new professional child welfare workers?*

The base for analysing the research question is qualitative interviews with six new professional child welfare workers interviewed in connection with the research project «Professional qualification and professional identity in the tension between education and practice» organized by University College of Oslo and Akershus, child welfare education. The interviews are analyzed according to a social constructionist approach and interpretive method. This study has a language – based understanding of the self as a startingpoint. The theoretical framework for analyzing professional identity is derived from the concepts of discourse and subject positions as they are described in discourse psychology (Potter and Wetherell 1987, Jørgensen and Phillips 1999). Another premise of this study is that knowledge is of central importance for professional identity conceptions. Thus it is decided to look into different understandings of knowledge in which the new professionals encounter in their professional life, and how they negotiate between them in order to be perceived as competent professionals.

The new professionals who are interviewed for this study has described a demanding entry into the professional working life in the child welfare authorities. This concerns an excessive workload, complex problems and tasks, as well as an experience that the child welfare education did not fully qualify them for professional practice.

The new professionals claim to be in need of experiential knowledge, and emphasizes that this knowledge must be acquired in connection with the practise field. Thus, this study confirms the keyfindings in Fauske et al (2005) and Smeby and Mausehaugens (2011) research. In child welfare services the graduates meet different tasks and methods that emphasizes different knowledge. This study has shown that different understandings of knowledge constitute different professional identities. These different positions can be complementary, but also be contrasted with eachother. This leads to dilemmas with regard to professional identity conceptions.

Forord

Profesjonskvalifisering for arbeid i barnevernstjenesten og utvikling av profesjonsidentitet er tema som har interessert meg i mange år gjennom egen profesjonsutøvelse i barnevernstjenesten. Jeg er glad for å ha hatt mulighet til å fordype meg på dette området i forbindelse med masteroppgaven gjennom å være tilknyttet forskningsprosjektet «Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet» i regi av Høyskolen i Oslo og Akershus, Barnevernspedagogutdanningen. Det har vært en lærerik prosess å oppleve på nært hold hvordan kunnskap utvikles gjennom forskning.

Å skrive masteroppgave har vært et spennende, interessant og krevende prosjekt. Dette er en prosess jeg ikke hadde klart å gjennomføre alene, og i den forbindelse er det flere som fortjener ekstra oppmerksomhet.

Først og fremst vil jeg takke de nyutdannede barnevernspedagogene som har deltatt i denne studien. Dere har i en hektisk arbeidshverdag bidratt med viktige refleksjoner knyttet til inntreden i en krevende profesjonsutøvelse i barnevernstjenesten.

Jeg vil takke min veileder Anne Jansen for faglige innspill, inspirasjon og også korreksjoner når det har vært behov for det. Anne, din evne til å stille spørsmål som fordrer til refleksjon og læring har vært uvurderlige i denne prosessen. Du har lært meg mye, både om masterskriving og veiledning.

Renate, vi har vært hverandres kollokviegruppe i ulike studieperioder i snart 20 år. Det har ikke engang vært en forutsetning at vi har gått på samme studium. Takk for at du også denne gang har delt faglige refleksjoner og vært heilagjeng når læreprosessen har vært utfordrende.

Til mamma og pappa, som har gjort det mulig for meg å være fulltidsstudent i en hektisk småbarnsfase. Tusen takk for at dere stiller opp på alle måter – fra praktisk hjelp i hverdagen til korrekturlesing av oppgaver. Dette prosjektet hadde ikke blitt gjennomført uten dere.

Vegard, nå er jeg endelig her. Nå er jeg ferdig! Takk for at du holder fortet når jeg forsvinner inn i fag og masterarbeid. Ida og Erik – dere setter livet i perspektiv. Nå er mamma ferdig med oppgaveskriving og skal slå av pc'n for en lang periode framover.

Asker 13. 05. 2014

Lise Merethe Størkersen

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1. Innledning.....	1
1.1 Kunnskapsinteresse.....	1
1.2 Formål med studien og problemstilling	2
1.3 Barneverntjenestens politiske og sosialfaglige mandat.....	4
1.4 Barneverntjenesten i en sosial og kulturell kontekst.....	4
1.5 Kunnskapskrav for barnevernsfaglig profesjonsutøvelse	5
1.6 Kunnskapsstatus.....	7
1.7 Oppbygging av oppgaven	9
2. Teoretisk perspektiv	10
2.1 Sosialkonstruksjonismen	10
2.2 Diskurs	11
2.3 Identitet og subjektposisjoner	13
2.4 Kunnskap, makt og selvforståelse	15
2.5 Kunnskap i en barnevernsfaglig kontekst.....	17
3. Metodisk tilnærming.....	20
3.1 Valg av metode.....	20
3.2 Deltakerne	20
3.3 Samtykke og konfidensialitet	22
3.4 Intervjuprosessen	22
3.4.1 Intervjuguide	22
3.4.2 Intervjuene	23
3.5 Transkribering.....	24
3.6 Analyse	25
3.7 Forskerens posisjon	28
3.8 Etiske vurderinger	29
3.9 Kunnskapskrav.....	30
3.10 Metodekritikk.....	31
4. Presentasjon av resultater:	32
4.1 Barnevernspedagogens møte med praksisfeltet	32
4.1.1 En krevende inntreden i den praktiske profesjonsutøvelsen.....	32
4.1.2 Komplekse og sammensatte arbeidsoppgaver	33

4.1.3	Tidspress og vanskelige prioriteringer.....	33
4.1.4	Å ikke være fullkvalifisert for profesjonsutøvelsen.....	34
4.1.5	Erfaringskunnskapens posisjon	36
4.1.6	Statusen til de nyutdannedes kunnskap	37
4.1.7	Oppsummering.....	38
4.2	Kunnskap i praksis – kunnskapens profesjonelle form	38
4.2.1	Dokumentasjon.	39
4.2.2	Standardiserte metoder	41
4.2.3	Kvellomodellen.....	41
4.2.4	Familierådslag.....	43
4.2.5	Å bruke seg selv som verktøy.....	46
4.2.6	Hva omtales ikke som kunnskap.	48
5.	Kunnskap og subjektposisjoner.....	50
5.1	Ekspertposisjonen	51
5.2	Offentlig - forvalterposisjonen	53
5.3	Relasjonsarbeiderposisjonen-posisjonen.....	55
5.3.1	Oppsummering.....	57
6.	Kunnskap og subjektposisjoner.....	58
6.1	Spenningsfeltet mellom hjelp og kontroll	58
6.1.1	Hjelp i en barnevernsfaglig kontekst - Implikasjoner for profesjonell selvforståelse ...	59
6.1.2	Kunnskapskollisjon	61
6.1.3	Oppsummering.....	63
6.2	Det ressurskrevende forvaltningsarbeidet.....	63
6.2.1	Forhandling om forvaltningsarbeidets formål	63
6.2.2	Offentlig forvaltning, målstyring og effektivitet.....	65
6.2.3	Oppsummering.....	66
6.3	Kunnskap, makt og selvforståelse i profesjonell praksis.....	66
7.	Avslutning – kunnskapsbidrag.....	70
	Litteraturliste.....	72

Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse - profesjonsutvikling 2013

Vedlegg 2: Intervjuguide profesjonskvalifisering 2013

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Prosjektinvitasjon

Vedlegg 5: NSD bekreftelse

1. Innledning

1.1 Kunnskapsinteresse

Denne masteroppgaven skal handle om nyutdannede barnevernspedagoger og utvikling av profesjonsidentitet i møte med praksisfeltet. Fokus vil være på hvordan kunnskap og profesjonsidentitet kan være gjensidig konstituerende.

Overgangen fra utdanning til praksis i barneverntjenesten er et tema som jeg har hatt særlig interesse for over mange år. Først som nyutdannet barnevernspedagog som selv har opplevd overgangen fra utdanning til jobb i barneverntjenesten, senere som teamleder med opplæringsansvar samt veiledning av nyansatte i samme tjeneste.

Som ledd i masterstudiet i sosialt arbeid har jeg fått mulighet til å være tilknyttet forskningsprosjektet «Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis». Prosjektet er knyttet til barnevernspedagogutdanningen og hadde oppstart våren 2013 med førsteamanuensis Anne Jansen som prosjektleder. Bakgrunnen for prosjektet er Strategiplanen til HIOA «Strategi 2020» hvor en av målsetningene er at høyskolen skal utvikle en sterk sammenheng mellom utdanning, forskning og arbeidsliv. Dette for å styrke kvaliteten på utdanningen og studentenes læringsutbytte. Prosjektet har i hovedsak fokus på overgangen fra utdanning til praksis, hvilken kompetanse studentene er i behov av i møtet med praksisfeltet, hvordan videre profesjonskvalifisering foregår, hvilken forståelse den nyutdannede har av seg selv og utvikling av profesjonsidentitet etter endt studium. Prosjektbeskrivelsen følger vedlagt (Vedlegg 1).

Nyutdannede i barneverntjenesten møter en krevende arbeidshverdag med noen særskilte utfordringer. Barneverntjenestens samfunnsoppdrag omhandler inngrep i forholdet mellom barn og foreldre. Dette er et omstridt tema, og det er dermed krevende å være den som skal vurdere og beslutte. Barneverntjenestens oppdrag beskrives som preget av «dammed if you do, and dammed if you dont` t». Det vil si at barneverntjenesten kritiseres både for å gripe inn i familier intimsfære, men også for å ikke gripe inn når situasjonen tilsier det.

Profesjonsutøvelsen kompliseres ytterligere av at barneverntjenesten som institusjon er utsatt for negative medieoppslag. I tillegg vurderes det at barneverntjenestens anseelse kan bli skadelidende som følge av misforhold mellom oppgaver og forventninger på den ene siden, og ressursituasjonen på den andre siden (NOU 2012:5, 32,33). Det er i dette spenningsfeltet nyutdannede barnevernspedagoger skal utvikle seg som fagpersoner.

1.2 Formål med studien og problemstilling

I prosjektbeskrivelsen til hovedprosjektet forutsettes det at et studium på langt nær kan fullkvalifisere kandidatene (vedlegg 1). Det de nyutdannede erfarer når de begynner sin yrkeskarriere i praksisfeltet vil ha stor betydning for både profesjonsutøvelse så vel som utvikling av profesjonsidentitet (Grimen 2008, 71-85). Det forutsettes at videre profesjonskvalifisering foregår i et dynamisk samspill mellom den kunnskapen og forståelsen nyutdannede har med seg fra studiet og den praksisen de trer inn i som etter endt utdanning. Det er i denne konteksten nyutdannede utvikler en forståelse av seg selv som profesjonsutøvere.

Hovedprosjektet skal gjennomføres som en kvalitativ longitudinell studie og har som formål å få innsikt i utviklingsprosesser. Det vil si dynamiske prosesser over tid. Interessen rettes primært mot de som jobber i barnevernsfeltet og det er tenkt at 12 deltakere vil være tilstrekkelig til å besvare prosjektets problemstillinger. De nyutdannede vil bli intervjuet 3 ganger i løpet av sine første 2 år som profesjonsutøvere. Intervjuene er utformet som en kombinasjon av livsformsintervju og tematiske intervju hvor spørsmålene knyttes til prosjektets problemstillinger (vedlegg 2).

Dette er et prosjekt som varer ut over tidsrammen for en masteroppgave. Min utfordring har derfor vært å finne en problemstilling og en innfallsvinkel til å analysere materialet som er egnet innenfor rammene av et masterprosjekt. Min kunnskapsinteresse er utvikling av profesjonsidentitet som et relasjonelt prosjekt. Tradisjonelt har selvet blitt sett som substansielt, det vil si noe som kan defineres en gang for alle. Dette synet forutsetter at man ved riktige metoder kan oppdage karakteristika ved det essensielle selvet og at personlige egenskaper defineres som noe man *er* (Potter og Wetherell 1987, 95, 97). Denne studien har en alternativ språkbasert forståelse av selvet som premiss. Spørsmålet er ikke hva som er det sanne jeg, men hvordan selvet snakkes om og konstrueres i diskurser. Selvet oppfattes i denne sammenheng som flerdimensjonalt, og ses som historisk og sosialt situert og avhengig av de bestemte sosiale praksisene de nyutdannede er en del av. Diskursene angir både muligheter og begrensninger for selvforståelse (Benwell og Stokoe 2006, 43). Fokus for analyse er ulike profesjonelle selvkonstruksjoner og deres sosiale og relasjonelle funksjoner (Potter og Wetherell 1987, 102, 103). Forholdet mellom diskurs og selvforståelse vil bli nærmere redegjort for i kapittel 2.2 og 2.3

Et annet premiss for denne studien er at viten er av sentral betydning for profesjonell selvoppfattelse (Bjerg og Knudsen 2012, 78). Nyutdannede møter ulike kunnskapsforståelser i

praksisfeltet, som både kan komplementere hverandre, men også stå i motsetning til hverandre. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan de nyansatte forhandler mellom ulike kunnskapsforståelser for å kunne framstå som kompetente profesjonsutøvere. Det vil si hvordan identitetskonstruksjon er knyttet til kunnskap og diskurser om hva arbeidsoppgavet innebærer. Ved å ta utgangspunkt i de analytiske begrepene subjektposisjoner og kunnskap, ønsker jeg å belyse hvordan kunnskap og selvforståelse kan ses som gjensidig konstituerende. Forholdet mellom begrepene identitet, kunnskap og diskurs vil bli nærmere gjort rede for i kapittel 2.

Problemstillingen er som følgende:

- *På hvilke måter kan ulike kunnskapsforståelser i barnevernstjenesten påvirke mulighetsrommet for profesjonell selvforståelse hos nyutdannede barnevernspedagoger?*

Underproblemstillinger:

- *Hvordan forstår de nyutdannede barnevernspedagogene oppdraget sitt?*
- *Hvilke profesjonsforståelser blir gjort tilgjengelige gjennom ulike kunnskapsforståelser?*
- *Hvordan posisjonerer de nyutdannede barnevernspedagogene seg innenfor dette mulighetsrommet?*

Anne Jansen (2013, 98) har beskrevet begrepet mulighetsrom i boken «Narrative kraftfelt. Psykologisk utvikling hos barn og unge i et narrativt perspektiv». Begrepet benyttes for å beskrive muligheter og begrensninger for handling slik det oppleves for en person.

Mulighetsrommet er diskursivt konstituert og skapes gjennom fortellinger. I forbindelse med problemstillingen i denne studien handler mulighetsrommet om hvordan dominerende diskurser om kunnskap i barnevernets profesjonsutøvelse har betydning for opplevelsen av hvilke subjektposisjoner som er tilgjengelige, og hvilke muligheter og begrensninger dette medfører for profesjonell selvforståelse.

I prosjektbeskrivelsen (vedlegg 1) defineres profesjonsidentitet som forståelse av seg selv som profesjonsutøver, hvordan man forstår profesjonsutøvelse og grensene for denne, samt egen rolle i forhold til andre aktører. I tillegg vil samfunnets og opinionens syn på barnevernstjenesten, samt opplevde forventninger i praksis, påvirke utviklingen av profesjonsidentitet. Ved å ha subjektposisjoner og kunnskap som analytisk fokus, vil andre

relevante sider ved utvikling av profesjonsidentitet falle i skyggen, mens kunnskapens betydning vil bli framhevet. Dette er et bevisst analytisk grep, og også en avgrensning av oppgaven for å belyse akkurat denne siden ved utvikling av profesjonsidentitet.

Utgangspunktet for denne studien er at profesjonell selvforståelse ses som situert i en sosial og kulturell kontekst. I det videre vil jeg derfor gi en kort redegjørelse for barnevernstjenestens samfunnsoppdrag og den kulturelle sammenhengen som barnevernsfaglig profesjonsutøvelse foregår innenfor.

1.3 Barneverntjenestens politiske og sosialfaglige mandat

Barneverntjenesten har både et sosialfaglig og politisk mandat, hvor sistnevnte handler om at tjenesten skal utøve lokal- og nasjonal helse- og sosialpolitikk (Madsen 2006:27).

Barnevernstjenesten i Norge knytter seg til velferdsstatens verdiperspektiv, noe som innebærer å ha menneskeverdet som grunnleggende målestokk. Barn og unges trygghet og krav på verdige oppvekstvilkår er et overordnet hensyn. En av barneverntjenestens mest sentrale funksjoner er å regulere barn og unges oppvekstvilkår ved å gripe inn i utsatte barns liv og yte hjelp og kontroll i familien (NOU 2009:8, 24). Dette gjenspeiles i barnevernlovens formålsparagraf, §1-1 som sier at barnevernstjenestens hovedoppgave er å sikre og bedre levekårene til utsatte barn og unge.

Barnevernstjenestens hovedoppgaver i enkeltsaker er å gjennomgå og ta stilling til bekymringsmeldinger, gjennomføre undersøkelser, vurdere om det skal iverksettes tiltak og i så tilfelle hvilke tiltak som skal velges, oppfølging av tiltak og å fremme saker for behandling i fylkesnemnd. Barneverntjenestens arbeid bygger på tre grunnprinsipper: Barnets beste, mildeste inngripens prinsipp og det biologiske prinsipp. Det er en utfordring at disse grunnprinsippene gir uttrykk for ulike verdier og har ulik historikk og faglig forankring. Prinsippene kan derfor i konkrete situasjoner være i konflikt med hverandre, noe som gjør det komplisert og krevende å avveie de ulike prinsippene i enkeltsaker (NOU 2012:5, 37,41).

1.4 Barneverntjenesten i en sosial og kulturell kontekst

Hva samfunnet oppfatter som god barneomsorg, og hvilke implikasjoner dette for politiske føringer og sosialt arbeids praksis, har endret seg historisk. Barneverntjenestens virksomhetsfelt er i dag situert i en sosial og historisk kontekst preget av et mangfoldig samfunn som på den ene siden gir mange muligheter for den enkelte, men som også kan karakteriseres som et risikosamfunn (NOU 2009:5, 43).

Anthony Giddens, Ulrich Bech og Elisabeth Beck Gernsheim har bidratt med sentrale sosiologiske perspektiver for å forstå sosiale og kulturelle endringer i det senmoderne samfunnet, og også hvilke implikasjoner dette får for livene til barn og familier (Giddens 1991; Beck og Beck Gernsheim 2002). I følge de nevnte teoretikerne, er vår samtid preget av avtradisjonisering, kulturell frisetting, individualisering og globalisering (Giddens 2006,53, 67,68; Beck og Beck-Gernsheim 2002, 2, 5). Når det kommer til norske forhold, beskrives det i faglitteraturen at i et samfunn i rask endring hvor en ikke lenger kan støtte seg til regler og tradisjoner, utvikler det seg et behov for å støtte seg til kunnskapsproduksjon. Dette for å kunne utarbeide og legitimere en familiepolitikk som treffer befolkningens behov (Hennum 2010,3).

Sosial forandring medfører også endring av fortolkningsramme. Samfunnsutviklingen foregår i dag i et diskursivt landskap som kan hevdes å være preget av at neoliberalistiske strømninger. Dette påvirker utviklingen av familiepolitikken og også kunnskapsutviklingen innen fagfeltet (Jarvinen og Mik-Meyer 2012, Chambon, Irving og Epstein 1999, Aamodt 2011, Molander og Terum 2008). Nikolas Rose (1996, 348) hevder blant annet at neoliberalismen er preget av økende individualisering og ansvarliggjøring av enkeltindividet. I et samfunn hvor selvrealisering og autonomi er opphøyet til et ideal, er det disse egenskapene politikken legger til rette for at vi skal realisere (Villadsen 2003, 194, Mik-Meyer og Villadsen 2007, 157). Der hvor sosialt arbeids klienter tidligere ble vurdert som skadede individer med personlig patologi som kunne være trigget av sosiale faktorer, er fokus nå i større grad rettet mot individets kognitive og emosjonelle fungering. Søkelyset rettes dermed mot å sette individene i stand til å ta ansvar for selvivaretagelse (Rose 1996, 348).

Barneverntjenestens virksomhet er også påvirket av hvordan New Public Management kan sies å ha satt en ny dagsorden for sosialfaglig arbeid hvor standardisering, målstyring, dokumentasjons- og effektivitetskrav står sentralt i profesjonell yrkesutøvelse (Smeby 2008, 93, Mik-Meyer 2012, 52,53).

Ovennevnte perspektiver har implikasjoner med hensyn til kunnskapskrav for nyutdannede barnevernspedagoger, hvilket er tema for neste kapittel.

1.5 Kunnskapskrav for barnevernsfaglig profesjonsutøvelse

I St. meld. 13 «Utdanning for velferd» (2011-2012, 18,24,28) presiseres det at arbeidslivet blir stadig mer kunnskapsbasert og kunnskapsintensivt. Dette medfører et livsløpsperspektiv på kunnskapsutvikling og krever tettere kontakt mellom arbeidslivet og

utdanningsinstitusjonene. I dette perspektivet sosialiseres ikke nyutdannede barnevernspedagoger inn i en allerede definert yrkesrolle. Yrkesutøvelsens vesen og karakter kan tvert imot ses som å stadig måtte forhandles og redefineres ettersom samfunnet og det profesjonelle oppdraget endrer seg. St.meld 13 (2011-2012, 9, 28, 41, 89) framhever at profesjonsutøvelse i barnevernstjenesten forutsetter både teoretisk, praktisk og personlig kompetanse. Det uttrykkes videre at både samfunnet og brukerne av tjenestene stiller store krav til effektivitet og at tiltak som iverksettes skal være etterprøvbare. Det er derfor behov for en kunnskapsbasert tjenesteutøvelse som sikrer økt troverdighet og legitimitet i befolkningen.

I NOU 2009:8 (27 - 35) «Kompetanseutvikling i barnevernet» og programplanen til Bachelorutdanningen i barnevern på Høyskolen i Oslo presiseres det at barneverntjenestens unike posisjon mellom familien og samfunnet medfører en rekke profesjonsgenerelle og profesjonsspesifikke utfordringer. Arbeid i barneverntjenesten forutsetter omfattende teoretisk kunnskap om barns oppvekst, utviklingspsykologiske perspektiver, hvordan foreldrefunksjoner påvirker barns oppvekst, juss, samt praktisk kommunikasjons-, samhandlings- og etisk kompetanse (NOU 2012:5, 8, 9,27-35,102; Programplan barnevern 2013-2014 HIOA).

FOU – strategien til barne- og likestillingsdepartementet og BUF-dir for perioden 2009 – 2012 definerer at kunnskapsbasert barnevern skal basere fagutøvelsen på den beste tilgjengelige vitenskapelige kunnskap, sammen med utøverens erfaringer, kritiske og etiske vurderinger, brukerens preferanser og med kontekstuelle hensyn.

Faglitteraturen understøtter politiske styringsdokumenters vurderinger av barneverntjenestens virksomhetsfelt som omfattende og komplekst. Bunkholt og Sandbæk (2008, 21) uttrykker at barnevernstjenesten er den samfunnsinstansen som trolig kommer nærmest barn og familier i marginaliserte livssituasjoner, og for å kunne møte barna og familiene på en hensiktsmessig måte, stilles det store krav til at barnevernsarbeideren kjenner den generelle samfunnsutviklingen og hvilke konsekvenser denne kan få for det enkelte barn og familie. Barnevernspedagogen forutsettes videre å inneha bred teoretisk kunnskap om det samfunnet vi lever i, teoretiske perspektiver i sosialfaglig arbeid, empati og yrkesmessig integritet (Madsen 2006: 29).

Det stilles med andre ord store krav til nyutdannede barnevernspedagoger som ved ansettelse i barneverntjenesten kanskje møter praksisfeltet for første gang. Det er flere forhold som kan

komplisere de nyutdannedes inntreden i profesjonsutøvelsen ytterligere. Nyutdannede er som gruppe kjennetegnet av å være unge og uten mye relevant yrkeserfaring. De har tilegnet seg mye teoretisk kunnskap på studiet, men har i mindre grad erfaring fra praksisfeltet. Derfor er det heller ikke uvanlig at de er usikre og utrygge på hvordan de skal forvalte yrkesoppdraget (Bøe 2013, 23, 25). De skal ofte også begynne å jobbe på arbeidsteder hvor de ikke kjenner kollegaer, rutiner og organisasjonskultur.

Møtet med yrkespraksis kan også kompliseres ved at det kan være vanskelig å oversette den teoretiske kunnskapen som tilegnes gjennom et studium til praktisk yrkesutøvelse (St.meld 13: 2011 – 2012, 39). Samtidig hevdes det i faglitteraturen at det først og fremst er i arbeidslivet nødvendig kunnskap og ferdigheter tilegnes (Smeby 2008, 87). Befringutvalget fant i sin utredning om kompetanseutvikling i barnevernet, at utdanningene rettet mot arbeid i barneverntjenesten ikke møter praksisfeltets behov for kompetanse, og at det er store variasjoner mellom utdanningene, og også vesentlige mangler ved enkelte av dem (St.meld 13: 2011 – 2012, 30; NOU 2009:8,8).

1.6 Kunnskapsstatus

Det er ikke i utstrakt grad utført studier som omhandler utvikling av profesjonsidentitet hos nyutdannede barnevernspedagoger i Norge (Bøe 2013, 13). Psykolog Michael Helge Rønnestad (2008, 279,280) er en av dem som har vært opptatt av hvordan det innenfor helse-, sosial- og utdanningsfaglige profesjoner har vært store forskjeller i vurderingene av hvordan yrkesrollen skal forstås. Han uttrykker at feltene likevel har betydelige likheter i form av fokus på endringsarbeid i relasjon mellom hjelper og klient og en forståelse av hjelpearbeid som kommunikativ- og også emosjonell praksis, samt krav om etisk bevissthet hos profesjonsutøverne. I følge Rønnestad er det grunn til å tro at disse forholdene samlet gjør det spesielt krevende å utvikle og opprettholde høy kompetanse innenfor disse fagfeltene som også barneverntjenesten er en del av. Forskning som er gjort på feltet har en betydelig tematisk bredde hvor et viktig område har vært å forstå profesjonell utvikling som tilegnelse av og endring av kunnskap og kompetanse. I Rønnestads Minnesotaprojekt, som omhandlet profesjonsutvikling hos miljø- og psykoterapeuter, var et av hovedfunnene at holdning til teori samt å opprettholde kontinuerlig refleksjon når en møter utfordringer, er en av de mest sentrale sidene ved profesjonell utvikling.

I boken «Profesjonell utvikling i psykososialt arbeid» (1997,79,83,99) framhever Rønnestad og Stolanowski følgende hoveddilemmaer i forbindelse med utvikling av yrkesrollen for

barnevernspedager: Hvordan kombinere hjelper- og kontrollørrollen, vurderingen av barnets beste, hvor vanskelig situasjonen må være før barneverntjenesten griper inn, samt grad av frivillighet og tvang. Disse sidene ved forvaltning av yrkesrollen kompliseres ytterligere ved at det i samfunnet generelt stilles spørsmål ved barnevernsarbeidernes kompetanse. Dersom det ikke gis rom for at disse spørsmålene reflekteres over på en måte som gjør dem mulige å løse for barnevernsarbeideren, kan dette hemme den profesjonelle utviklingen. Følgende blir av Rønnestad og Stolanowski vurdert som forhold som fremmer profesjonell utvikling: utvikling på yrkesrolleplanet, herunder integrering av verdier, teorier og metoder, mestring samt tydelighet på arbeidsoppdrag.

Fauske mfl. (2005, 461-466, 471) har gjennomført forskningsprosjektet «I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav» med oppstart i 2001. Prosjektet tar for seg hvordan profesjonsutdanningene for sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere er i utakt med kravene til profesjonskompetanse som møter de nyutdannede studentene i arbeid med barn, unge og deres familier i praksisfeltet. Gjenstand for undersøkelse er studenter og lærere ved de nevnte utdanningene og det er benyttet både kvantitative og kvalitative data. Prosjektet tar utgangspunkt i at det å bli en profesjonell ikke bare handler om tilegnelse av generell og abstrakt kunnskap, men også den enkelte profesjonsutøvers svar på krav til oppgaveløsning i praksis.

I prosjektet defineres profesjonsidentitet som både en kollektiv og individuell yrkesidentitet, henholdsvis som identitet med yrkesfeltet og identitet som yrkesutøver. Den kollektive identiteten handler om profesjonsutøverens identifikasjon med praksisfellesskapets oppgaver, metoder, mål og verdier. Individuell profesjonsidentitet hevdes å utformes i dynamisk relasjon med den kollektive identiteten og handler om den enkelte profesjonsutøvers opplevelse av seg selv som legitim deltaker i praksisfellesskapet.

Smeby og Mausethaugen (2011, 149 - 165) har gjennomført en kvantitativ analyse som omhandler allmennlærere, førskolelærere og sosialarbeiderutdanningene. Tema for undersøkelsen var de nyutdannedes vurdering av relevansen av undervisningen og praksisperiodene i utdanningene med hensyn til senere profesjonsutøvelse. I denne studien omtales barnevernspedagogutdanningen som en relasjonsprofesjon, og det vurderes at dette er en av årsakene til at det er utfordringer knyttet til samspillet mellom formell teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Studentene ved sosialarbeiderutdanningene rapporterer at de har tilegnet seg bred generell kunnskap gjennom utdannelsen, men også denne studien bekrefter et gap mellom utdanning og praksis. Dette handler om at nyutdannede ikke er fullt

ut kvalifiserte profesjonsutøvere. I følge denne studien er det lite realistisk å forvente at studentene skal kunne tilegne seg all kunnskapen og ferdighetene de trenger i yrkeslivet gjennom et studium. Oppgavene de nyutdannede møter i arbeidslivet vurderes å være så mangfoldige og unike at det ikke er mulig å være fullt ut forberedt.

Mange informanter i denne studien oppgir å i større grad ha tilegnet seg kunnskap og ferdigheter i arbeidslivet enn i utdanningen. Grensekryssing mellom utdanning og praksis beskrives derfor som en viktig læreprosess. Dette handler om rekontekstualisering av kunnskap. Det vil si at kunnskap og erfaringer tilegnet i utdanningen benyttes i nye sammenhenger og på nye arenaer. Arbeidslivet ses dermed som en sentral kvalifiseringsarena for profesjonsutøvelse.

De ovennevnte studiene har i hovedsak et kvantitativt metodisk utgangspunkt hvor formålet er å se på sammenhengen mellom kunnskap og kvalifikasjoner tilegnet i utdanningene og arbeidslivets krav. I følge Lahn og Jensen (2008, 295) vet vi i dag lite om hvordan læring og kunnskapsutvikling foregår i yrkessammenheng. Dermed er det interessant å benytte kvalitativ metode som forskningsperspektiv for å undersøke nærmere hvordan barnevernspedagoger selv opplever sitt første møte med praksisfeltet som nyutdannede profesjonsutøvere.

1.7 Oppbygging av oppgaven

I kapittel to redegjøres det for oppgavens teoretiske grunnlag, mens kapittel tre tar for seg metodologisk tilnærming og gjennomføring av studien.

I kapittel 4 presenteres studiens resultater med fokus på de nyutdannede barnevernspedagogenes opplevelse av sin inntreden i praksisfeltet, samt gjennomgang av ulike arbeidsoppgaver og metoder de nyutdannede møter i praksisfeltet. Formålet er å belyse spenningsfeltet i kunnskapsgrunnlaget og forståelsesmåter de nyutdannede må forholde seg til i arbeidshverdagen.

Kapittel 5 omhandler hvordan forskjellige kunnskapsforståelser konstituerer ulike subjektposisjoner. Det vil si at de nyutdannede tilbys ulike og også motsetningsfylte identiteter med hensyn til hva det innebærer å forstå seg selv som en kompetent profesjonsutøver.

Temaet for kapittel 6 er spenninger og dilemmaer ulike posisjoneringer medfører knyttet til profesjonsoppdraget. Siste del av kapittelet omhandler hvordan kunnskap, makt og

selvforståelse kan henge sammen, og hvilke implikasjoner dette kan få for forståelse av profesjonsoppdraget.

Kapittel 7 er en kort oppsummering av hovedfunn i denne studien, samt redegjørelse for studiens kunnskapsbidrag.

2. Teoretisk perspektiv

Denne studien har et sosialkonstruksjonistisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt og jeg finner det derfor nyttig å redegjøre kort for sosialkonstruksjonismen. Deretter redegjøres det for begrepene diskurs, subjekt-posisjoner og kunnskap, samt forståelse av sammenhengen mellom kunnskap, makt og selvforståelse. Disse begrepene vurderes som sentrale for denne studiens analyse av kunnskap og selvforståelse som gjensidig konstituerende fenomener.

2.1 Sosialkonstruksjonismen

Tradisjonelt har positivismen stått sentralt i forbindelse med utvikling av vitenskapelig kunnskap innenfor forskning. På begynnelsen av 1900 – tallet ble naturvitenskap sett på som et forbilde for hvordan kunnskap skulle kunne erkjennes innenfor alle vitenskaper (Lundstøl 1999, 25, 26). Epistemologisk er positivismen er kjennetegnet av en forståelse av at forskeren kan innhente kunnskap om verden slik den befinner seg der ute. Interessen er rettet mot kausalsammenhenger og det er et ideal at forskningen skal være verdinøytral og objektiv. Innenfor en slik forståelsesramme innebærer god forskning å produsere generaliserbar og universell kunnskap (Wetherell, Taylor og Yates 2001,11).

Fra 1960-tallet vokste det særlig innenfor samfunnsvitenskapene fram en stadig sterkere kritikk av synet på fornuften og rasjonaliteten som vår eneste tilgang til virkeligheten. Sosialkonstruksjonismen etablerte en alternativ forståelse av verden og vitenskap. (Thommasen 2006, 118). Sosialkonstruksjonisme er en fellesbetegnelse for en rekke til dels ulike teorier, men det er noen premisser de fleste sosialkonstruksjonister vil kunne enes om. I et ontologisk perspektiv handler dette om at de fleste vil kunne tilslutte seg ideen om at verden befinner seg fysisk og materielt der ute, men at den kun er tilgjengelig for oss gjennom våre kategorier (Jørgensen og Phillips 1999, 13) Epistemologisk innebærer dette at vi erkjenner virkeligheten gjennom sosiale konstruksjoner, og språket blir dermed sentralt. Sosiale konstruksjoner er fenomener som blir produsert og opprettholdt av sosiale aktørers kognitive virksomheter, noe som involverer aktørenes handlinger, tanker og oppfatninger

(Nortvedt og Grimen 2004, 155). Berger og Luckman (1966, 33-37) definerer sosial konstruksjon i sin klassiske bok «The Social Construction of Reality». Begrepet konseptualiseres som beskrivelser av virkeligheten som en sosial viten som veileder vår atferd, men at vi alle har forskjellige oppfatninger av virkeligheten. Berger og Luckmann hevder at vi kommer fram til det vil oppfatter som felles oppfatninger av virkeligheten gjennom ulike sosiale prosesser som organiserer denne.

Sosialkonstruksjonismen er kjennetegnet av at viten oppfattes som konstruert og ikke nøytral (Levin 2001, 295). Dette innebærer en forståelse av kunnskapsproduksjon som situert i en sosial og historisk kontekst og at kunnskapen ikke kan forstås uavhengig av menneskene som produserer den. Kunnskapen framstår dermed som lokal, subjektiv og relasjonell (Jørgensen og Phillips 1999, 14; Wetherell, Taylor og Yates 2001, 12). Dermed forholder vi oss ikke lenger til en enhetlig vitenskapelig kunnskapsform, men til flere kunnskapsformer.

Vitenskapelige teorier kan innenfor denne forståelsesrammen anses som kunnskapstilbud til forståelse av verden sammen med andre konkurrerende teorier (Lundstøl 1999, 36; Søndergaard 2000, 63). Utvikling av kunnskap handler innenfor sosialkonstruksjonismen ikke om å forklare eller forstå, men å fortelle og konstruere. Jeg finner det derfor nyttig å redegjøre for diskursbegrepet som utgangspunkt for forståelsen av begrepene identitet og kunnskap i en sosialkonstruksjonistisk forståelsesramme.

2.2 Diskurs

Når virkeligheten oppfattes som sosialt og relasjonelt konstruert blir språket sentralt. I følge Irene Levin (2001, 295) kan en diskurs defineres som et sosialt fenomen som forutsetter en sosial og kulturell sammenheng hvor felles ideer utvikles, formidles og formes gjennom språket. Språket vi anvender får dermed betydning for hvordan vi tenker og forstår.

Michel Foucault (1926 - 1984) var en fransk filosof som var opptatt av språkets makt og at noens konstruksjoner av virkeligheten blir mer anerkjent enn andre. Han representerer den sosialkonstruksjonistiske retningen poststrukturalisme. Foucault har definert diskurs på denne måten:

Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation. [...] Diskursen] består af et begrenset antal ytringer, som man kan definere mulighetsbetingelserne for. (Foucault 1972, 117, gjengitt i Jørgensen og Phillips 1999, 22).

Diskurser har med tale, språk og tekst og gjøre og Foucault fokuserer i hovedsak på diskursens materialitet og ikke dens meningsinnhold (Schaanning 1996, 60). Dette innebærer

at hans mål for kunnskapsutvikling ikke er å utforske virkeligheten bak diskursene slik den egentlig er, men å utforske dens begivenhetskarakter. Med dette menes at diskursen like mye er en intervensjon som et utsagn. Diskurser ses som virkelige, på linje med andre institusjoner og praksiser i samfunnet, fordi de har en effekt. Å tale har en effekt, det representerer noe. I følge Foucault, så konstituerer et språk alltid et system av mulige utsagn, men det er likevel ikke mulig å si hva som helst til hvem som helst i en gitt, sosial og kulturell kontekst (Schaanning 1996, 64, 69). Han betegner dette som diskursens mulighetsfelt. Dette feltet er betinget av det allerede sagte, som igjen legger føringer for hva det er mulig å si. Det vil si hva det er som har med hverandre og gjøre (Schaanning 1996, 64). Diskursens mulighetsfelt angir også rammene for mulige kategoriseringer og subjektposisjoner. Når det gjelder de nyutdannede barnevernspedagogene i denne studien, så innebærer dette perspektivet at diskurser som omhandler hva det vil si å være en kompetent profesjonsutøver, angir muligheter og begrensninger for hva som er gyldige presentasjoner av profesjonsutøvelsen.

Mens Foucault i hovedsak var opptatt av at subjektiveringsprosesser kan ses som et produkt av dominerende diskurser, tilfører diskurspsykologien en forståelse som gir subjektene større grad av agency (Benwell og Stokoe 2006, 30,40). Jonathan Potter og Margareth Wetherells arbeider har hatt en sentral plass innen diskurspsykologiens utvikling (Jørgensen og Phillips 1999, 106). Den videre framstillingen av diskursbegrepet bygger i stor grad på deres forståelse.

I diskurspsykologien benyttes begrepet diskurs i ordets mest åpne betydning. Det vil si at det inkluderer alle former for muntlig interaksjon, formell og uformell, og skriftlige tekster av alle typer (Potter og Wetherell 1987, 7). Sosiale begivenheter, relasjoner og strukturer eksisterer, men de får kun mening ved måten de tales om, altså det diskursive (Jørgensen og Phillips 1999, 113). Utsagnene er ikke bare beskrivende, men muliggjør handling. Talen er ikke bare om handling, hendelser eller situasjoner, men forstås heller som potent og med på å konstituere de samme taler hendelser og situasjoner (Potter og Wetherell 1987, 21). Diskursen blir forstått som brukt til en rekke funksjoner, og ulike italesettelser av en og samme situasjon vil gi ulike konsekvenser. Diskursene betraktes altså som handlingsorientert i den forstand at de benyttes for å oppnå et bestemt formål (Potter og Wetherell 1987, 48). Aktører forstås dermed ikke bare som bærere av diskurser, men bruker disse aktivt for å forhandle om mening og forståelse av en gitt situasjon. Individet kan dermed forstås som både diskursbruker og diskursbærer (Jansen 2013, 50).

Ved å ha talen og diskursen som analytisk fokus vil en som forsker ha mulighet til å studere hvordan forskjellige utsagn kan sette i spill ulike sosiale praksiser, og hvor utsagnet deretter bekrefter eller avkrefter de samme praksisene (Neumann 2001, 83). Nyutdannede barnevernspedagoger kan i dette perspektivet ses som aktører i en virksomhet som foregår innenfor bestemte diskurser. Barnevernspedagogene blir påvirket av diskursene i den forstand at diskursene tilbyr handlingsrom med både muligheter og begrensinger. Samtidig kan de ses som aktivt forhandlende aktører i det diskursive landskapet som profesjonsutøvelsen foregår innenfor. I neste kapittel vil fokus være identitetsbegrepet og hvordan nyutdannede profesjonsutøvers mulighetsrom hva gjelder selvforståelse er underlagt diskurser. Samtidig forholder de seg aktivt til diskursene for å forhandle mening og forståelse av seg selv som fagpersoner.

2.3 Identitet og subjektposisjoner

Tradisjonelt har profesjonell identitet blitt definert som opplevelsen av å tilhøre en bestemt faggruppe eller profesjon. Dette inkluderer blant annet kjennskap til fagets målsetninger, etiske vurderinger, vurdering av egen kompetanse, profesjonelt ansvar og en konstruktiv kritisk holdning til egen profesjon. Yrkesidentitet handler innenfor denne forståelsesrammen om innlevelse i en rolle og funksjon (Killen 2007, 52, 53). Yrkesrollebegrepet knyttes opp mot en forståelse av identitet som uttrykk for vilkårene i det miljøet eller den konteksten den nyutdannede profesjonsutøveren trer inn i (Heggen 2008, 325). Yrkesrollebegrepet kan på denne måten få et noe statisk preg, som om at den er noe den nyutdannede blir sosialisert inn i. En rolle kan for eksempel forstås som noe som en person innehar, og som er mer eller mindre løsrevet fra de situasjonene personen befinner seg i (Jansen 2013, 50). For de nyutdannede barnevernspedagogene kan dette forstås som at barnevernspedagogrollen er en entydig rolle de trer inn i, noe som tildeles ved ansettelse. Jeg oppfatter at diskurspsykologien tilfører mer fleksible begreper som utgangspunkt for å forstå konstruksjonen av profesjonsidentitet. Formålet i denne sammenheng er å belyse hvordan profesjonsidentitet oppstår, forhandles og reforhandles i den sosiale praksisen som barneverntjenestens virksomhet representerer.

I følge Potter og Wetherell (1987, 95,96,102,103) har tradisjonell psykologi vært preget av en forestilling om det essensielle selvet som kan defineres en gang for alle. Denne forestillingen forutsetter at man med riktige verktøy kan oppdage stabile karakteristika ved selvet. Utvikling av identitet forstås innen denne tradisjonen som resultat av indre kognitive prosesser.

Diskurspsykologien representerer en alternativ sosialkonstruksjonistisk tilgang til forståelsen av identitet. Spørsmålet er ikke lenger hva som er det sanne jeg, men hvordan selvet blir snakket om, hvordan det konstitueres og blir konstituert i diskurser (Potter og Wetherell 1987, 14; Jørgensen og Phillips, 1999, 105; Wetherell, Taylor og Yates 2001, 147, 182).

Selvforståelser ses som historisk og kulturelt betingede og avhengig av sosiale praksiser. Dermed er det ikke det essensielle selvet som er enhet for undersøkelse, men forskeren ser på hvordan selvet konstrueres og blir konstruert i diskurser. Sentrale spørsmål blir hvilke funksjoner ulike konstruksjoner av selvet har i en gitt situasjon (Potter og Wetherell 1987, 95,96,102,103).

Identitet forstås i diskurspsykologien som midlertidige tilknytninger til de subjektposisjonene som ulike diskursive praksiser konstruerer for oss (Jørgensen og Phillips 1999, 115). Med andre ord de identitetene som blir gjort relevante gjennom spesifikke måter å tale. (Wetherell, Taylor og Yates 2001, 210). Mennesker kan ha flere fleksible identiteter som konstrueres i talen og som er tilpasset den situasjonen individet befinner seg i. Identiteter anses dermed som diskursive produkt som blir forhandlet i sosial interaksjon og som også er forbundet med makt (Jørgensen og Phillips 1999, 114,115; Wetherell, Taylor og Yates 2001, 192,194). Identiteter i den senmoderne samfunnet beskrives som ytterlige ustabile fordi de konstrueres i skiftende og noen ganger også motsetningsfylte diskurser (Jørgensen og Phillips 1999, 115). Når identiteter likevel framstår som relativt stabile, handler dette om at den identitet som italesettes på et gitt tidspunkt, er bygget på tidligere presentasjoner. Det tidligere sagte legger dermed rammer for hva som er mulig å utsi og dermed også hvordan det er mulig å framstå (Wetherell og Potter 1992, 78).

Benwell og Stokoe (2006, 137) gjør oss oppmerksom på at selv om identiteter konstitueres og er konstituert i diskurser, så er de skapt i fortellinger. Disse fortellingene representerer selvbilder vi ønsker å tegne for oss selv og omverden. Det som presenteres er en virkelighet som man kan forholde seg til og som gir handlingsmuligheter.

Anne Jansen (2013, 98) benytter begrepet mulighetsrom for å beskrive muligheter og begrensninger for handling, slik det oppleves for en person. Mulighetsrommet er diskursivt konstituert og skapes gjennom fortellinger. Det bidrar til forståelser av hvem man er og kan bli, og hvem man ikke kan bli. Hvilke subjektposisjoner som etableres i en gitt kontekst vil dermed ha betydning for hvilket mulighetsrom som skapes. Samtidig vil det subjektivt opplevde mulighetsrommet ha betydning for hvilke subjektposisjoner som etableres.

Innenfor en barnevernsfaglig kontekst vil for eksempel det profesjonelle yrkesoppdraget praktiseres ulikt, alt etter hvilken del av hovedoppgavene den enkelte betrakter som sentralt for sitt arbeid (Vitus 2012, 108; Nielsen 2012, 192). Barnevernsarbeiderens oppdrag innebærer for eksempel å være både hjelper og kontrollør. Disse posisjonene kan sies å tilføre ulike subjektposisjoner, som også tilbyr ulike identiteter. Hvordan barnevernspedagogen forholder seg til disse ulike sidene av oppdraget, og hvordan disse forhandles og balanseres, vil trolig få konsekvenser både for opplevd mulighetsrom for profesjonell selvforståelse og også hvordan profesjonsutøvelsens karakter skal forstås.

2.4 Kunnskap, makt og selvforståelse

Et av Foucaults hovedspørsmål er hvordan det moderne mennesket erkjenner seg selv og hvordan denne erkjennelsen er forbundet med maktmekanismer (Villadsen 2007, 95). Et grunnleggende dilemma gjennom hele hans forfatterskap var en erkjennelse av at det ikke finnes noen egentlig frihet og at ethvert tanke-system strukturerer virkeligheten, kategoriserer menneskets atferd, skiller på rett og galt, sant og usant (Foucault [1961] 2000, XVII).

Foucault beskriver statens styringsmåter både som statens styring av befolkningsgrupper, men også hvordan individene gjør seg til gjenstand for selvstyring gjennom ulike selvteknologier. Dette fenomenet omtalte han som *gouvernementalite* (Foucault 1988, 16)..

Foucault har satt søkelyset på hvordan moderne statlig styring av individer støtter seg på kunnskapsproduksjon, og at dette medfører en uadskillelig forbindelse mellom styring og viten (Mik-Meyer og Villadsen 2007, 21). Makt produserer kunnskap og diskurser, samtidig som makt former individer og subjekter. Det er dette fenomenet som Foucault omtaler som maktens produktive dimensjon (Vågan og Grimen 2008, 4119). Kunnskapsproduksjon utgjør ifølge Foucault en av de viktigste maktrelasjonene i samfunnet i og med at det er i dette feltet det defineres hva som gjelder som sant og normalt (Neumann 2001, 154). Foucault benyttet begrepet sannhetsregime for å betegne kunnskap produsert innenfor en fagdisiplin og som betraktes som sann, i motsetning til annen kunnskap som oppfattes som falsk (Hennum 2010, 4). Han hevdet at våre forsøk på å forklare det egentlige, slik det faktisk er, er et utslag av kunnskapsmakt (Sørensen 2008, 68). Dermed får vår forståelse av hva kunnskapsbegrepet innebærer, konsekvenser for hva som oppfattes som forsvarlig profesjonsutøvelse i barneverntjenesten. Hva vi tenker som naturlig og riktig påvirker igjen hvilke handlinger og intervensjoner vi oppfatter som mulige og relevante, og dermed også kunnskapsutviklingen innen fagfeltet.

Foucault var opptatt av at det ikke er noen som har makt, men at denne er relasjonell, flytende og skiftende. Makten befinner seg i relasjonene og kan også være tvetydig og vanskelig å lokalisere (Slettebø 2008, 75). En mulighet for å forsøke å oppdage maktens framreden er ved å se på maktens og diskursens grenser. Foucault hevdet at hva som er mulig å utsi til enhver tid reguleres, kontrolleres og organiseres av ulike prosedyrer som handler om kamp om kunnskapsmakt (Foucault [1971] 1999,9). Han talte om ulike konstellasjoner av makt og kunnskap som gjør seg gjeldende gjennom diskursive formasjoner (Sørensen 2008, 68). En diskursiv formasjon kan tolkes som orden, mønster eller paradigme. Det vil si den språklige rammen vi forstår noe innenfor (Schaanning 1996, 65). Diskursen reguleres av utelukkelsesprosedyrer som angir diskursens, og også maktens grenser, og er oppdelt i tre dikotomier. Det første er hva som er tillatt og forbudt. Det vil si at man ikke kan si hva som helst til hvem som helst og når som helst. Den andre er fornuft og galskap. De gales tale har til alle tider blitt vurdert som betydningsløs og satt til side. Den tredje utelukkelsesprosedyren omhandler motsetningen mellom sant og falskt, og hvordan dette forholdet er historisk endret (Foucault [1971] 1999, 9-13).

Foucault hevder videre at subjektet blir objektivert gjennom ulike makt- og vitensregimer. Han utfordrer forståelsen av det moderne autonome individ ved å benytte en genealogisk metode for å se på hvordan historiske fenomener som framstår som naturlige og universelle, egentlig er praksisformer som er historisk og kulturelt betinget ut fra hva vi til enhver tid oppfatter som normalt (Villadsen 2007, 87). Innenfor en barnevernfaglig kontekst handler dette for eksempel om at innholdet i sentrale begreper som det biologiske prinsipp og barnets beste har endret seg historisk (Stiklestad 2007, 141). Dette kompliseres ytterligere ved at forskjellige sider ved begrepene vektlegges ulikt alt etter om de ses i en juridisk, psykologisk eller pedagogisk kunnskapsramme. Omsorgssvikt er også et begrep som må ses i en kulturell og historisk kontekst. Normene for hva samfunnet oppfatter som kvalitativt akseptable oppvekstvilkår og en god nok omsorgssituasjon, har endret seg over tid. Fagkunnskapen på området er preget av rådende verdier i samfunnet og kulturelle strømninger, noe som igjen kan påvirke valg av fokus for forskningen og tolkningen av resultatene (NOU2009:8, 31, 33; NOU 2012:5, 15,32).

Diskursiv makt skaper altså muligheter og begrensinger for å forstå det som skjer i verden (Jansen 2013, 35). Makten er produktiv ved at den skaper våre måter og forstå verden, men den er samtidig begrensende ved at noen representasjoner av virkeligheten setter grenser for alternative forståelser (Phillips og Schrøder (2005, 280) Ved å ha talen om yrkesoppdraget og

hvilke kunnskapsforståelser som settes i spill som analytisk fokus, vil en kunne studere handlingsbetingelser for både det talte og det gjorte. Nyutdannede barnevernspedagoger kan i dette perspektivet ses som aktører i en virksomhet som foregår innen bestemte diskurser. Barnevernspedagogene blir påvirket av diskursene ved at disse tilbyr mulighetsrom både i forhold til hvordan yrkesoppdraget skal forstås, men også hvilke forståelser av den kompetente profesjonsutøver som aktualiseres.

Vågan og Grimen (2008, 424) hevder at diskurser om den kompetente profesjonsutøver legger rammer for hvilke subjektforståelser det er mulig for den profesjonelle å innta. På denne måten påvirker talen om kunnskap hvilke subjektforståelser som gjøres tilgjengelige for de nyutdannede i deres søken etter verktøy som setter dem i stand til å framstå som kompetente profesjonsutøvere. Samtidig vil barnevernspedagogene kunne forholde seg ulikt til de subjektposisjonene som diskurser om den kompetente barnevernspedagog tilbyr, og dermed også selv påvirke diskursene som de selv er en del av. Jeg finner det derfor nyttig å redegjøre for ulike kunnskapsforståelser som benyttes i barnevernstjenesten. Dette er tema for neste kapittel.

2.5 Kunnskap i en barnevernsfaglig kontekst

Viten oppfattes som en grunnleggende dimensjon hva gjelder profesjonell selvforståelse. Hvilken viten har den profesjonelle, og hvordan skapes og håndteres denne? (Jarvinen og Mik-Meyer 2012, 78). De nyutdannedes opplevelse av å inneha den kunnskapen som yrkesoppdraget forutsetter, vil være et vesentlig aspekt ved utvikling av profesjonsidentitet. Arbeid i barneverntjenesten forutsetter som nevnt i innledningskapittelet omfattende teoretisk- og praktisk kunnskap, samt kommunikasjons-, relasjons- og etisk kompetanse (NOU 2012:5,8,9,102; Programplan BA barnevern HIOA 2012-2014). I den videre framstillingen skilles det ikke mellom kunnskaps- og kompetansebegrepet.

I følge Grimen (2008, 71-73) kjennetegnes de klassiske profesjonene av at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap. Barnevernspedagogene utgjør en semiprofesjon, det vil si at det ikke kreves sertifisering for yrkesutøvelse innenfor deres fagfelt (Smeby 2013, 22). Profesjonenes, og også barnevernspedagogens kunnskapsgrunnlag er sammensatt, og hentet fra mange ulike felt. Det omhandler teoretisk, vitenskapelig kunnskap, men også praktisk kunnskap. Kunnskapsbasene innenfor sosialt arbeid er teoretisk sammensatt fordi de forholder seg til mange ulike vitenskaper som selv mangler teoretisk

enhet. Grimen benytter begrepet praktiske synteser for å vise hvordan de viktigste sammenhengene i kunnskapsbasene er praktiske (Grimen 2008, 71-73).

Kunnskapsgrunnlaget i sosialt arbeid blir i faglitteraturen av enkelte presentert som et kunnskapshierarki (Aamodt 2011, 98; Bergmark, Bergmark og Lundstrøm 2011, 23; Grimen 2009, 213). I kunnskapshierarkiet rangeres den vitenskapsbaserte, generaliserte kunnskap øverst. Så følger den profesjonelles erfaringskunnskap og til slutt klientenes hverdagslivskunnskap. Jeg vil i det videre redegjøre for ulike sider ved disse tre formene for kunnskap i en barnevernsfaglig kontekst.

I dagens sosiale arbeid er vitenskapsbasert kunnskap utviklet i en naturvitenskaplig forståelsesramme, nært knyttet opp til begrepet evidensbasert kunnskap. Perspektivene er ikke sammenfallende, men det er betydelige likheter mellom dem, slik som sterk tiltro til generaliserbar viten og universelle metoder, og også hvilke metoder som gir mest pålitelig og nyttig kunnskap. Evidensbasert kunnskap kan defineres som den best tilgjengelige forskningsbaserte kunnskap (Grimen 2009, 194). På denne måten blir noe kunnskap mer anerkjent enn annen kunnskap. I en barnevernsfaglig sammenheng har evidensbasert kunnskap og evidensbaserte tiltak fått en stor gjennomslagskraft de siste ti – årene (Biglan og Ogden 2008, 1).

Erfaringskunnskap inkluderer praktisk og taus kunnskap utviklet i praksis. Harald Grimen (2008, 76) sier at praktisk kunnskap, i motsetning til vitenskapelig kunnskap, kjennetegnes av at den ikke kan løsriveres fra personene som innehar den, og de situasjonene den blir anvendt. Michael Polanyi (1983, 4) innførte begrepet taus kunnskap for å utvide kunnskapsbegrepet til å også inneholde fenomener som ikke kan artikuleres verbalt. Praktisk barnevernsfaglig arbeid handler i stor grad om å vurdere og kategorisere situasjoner som kan framstå som problematiske og slett ikke standardiserte. I praksis må vi bedrive den aktiviteten som Donald Schön benevner som «naming og framing» (Schön 1987, 4). Problemer som oppstår i praksis oppfattes ofte ikke som lett å standardisere, men heller som unike situasjoner som vi må navngi og kategorisere for å vurdere hva som er riktig handlingsalternativ. Disse situasjonene er ofte preget av usikkerhet og verdikonflikter og kan ikke umiddelbart håndteres med bakgrunn i teorier og teknisk rasjonelle handlingsvalg. Kunnskapsbegrepet må derfor også omfatte dømmekraft, talent og intuisjon. Faglig veiledning og refleksjon blir i dette perspektivet framhevet som nødvendig for å utvikle den enkelte profesjonsutøvers praktiske kunnskap (ibid, 6,10,13,17).

Björg Fossetøl (2013, 56, 59,60) betegner dømmekraft som et komplisert fenomen som forutsetter ulike former for kunnskap, hvor teoretisk kunnskap bare er en komponent blant flere. Særlig framheves menneskesyn, erfaring, forbilder og rutiner. Utøvelse av dømmekraft, sier hun, krever i tillegg tilstedeværelse, deltakelse og engasjement. Dette er en forståelse av dømmekraft som innebærer å være forpliktet. En forpliktelse som ikke bare består av å følge nedskrevne lover og regler, men av moralske og etiske normer i profesjonen og samfunnet for øvrig. Denne forpliktelsen forutsetter et personlig ansvar.

Hverdagslivskunnskap handler i barnevernfaglig sammenheng om klientens egen forståelse av situasjonen (Aamodt 2011, 100). For foreldrene i barnevernet handler dette om at deres opplevelse av eget barn og deres forståelse av situasjonen skal tas hensyn til.

Brukermedvirkning i barneverntjenesten omtales av Tor Slettebø (2008, 47-70) som et motsetningsfylt ideal. Brukermedvirkning handler, ifølge Slettebø, om hvordan den enkelte har mulighet til å påvirke sin egen sak. I barnevernssaker kompliseres dette av at det ikke alltid er slik at foreldre og barns interesser er i overenstemmelse med hverandre, og at myndiggjøring av foreldrene kan gå på bekostning av barnets interesser og behov for trygge oppvekstvilkår. For at familiers hverdagslivskunnskap skal gjøres tilgjengelige for barneverntjenesten kreves det at barnevernspedagogen klarer å etablere tillitt i situasjoner som ofte er preget av usikkerhet og konflikt. Dermed forutsetter barneverntjenestens tilgang til foreldre og barns hverdagslivskunnskap at de har relevant kommunikasjons- og relasjonskompetanse. Profesjonell relasjonskompetanse kan i denne konteksten forstås som å legge forholdene til rette for å etablere, fastholde og avvikle kontakt. Den profesjonelles ansvar i denne kontakten er å skape et utviklingsstøttende samspill (Aubert og Bakke, 2008, 25).

I det foregående er det redegjort for tre ulike kunnskapsformer som de nyutdannede barnevernspedagogene møter og forholder seg til i forbindelse med profesjonsutøvelse i barneverntjenesten. Poenget i denne sammenheng er at ulike kunnskapsforståelser vil trekke oppmerksomheten i forskjellig retning. Dermed vil ulik vektlegging av kunnskap skape rom for ulike forståelser av hva yrkesoppdraget innebærer, noe som igjen påvirker den profesjonelles selvforståelse.

3. Metodisk tilnærming.

3.1 Valg av metode

Min kunnskapsinteresse er utvikling av profesjonsidentitet som et relasjonelt prosjekt. I denne sammenhengen handler dette om hvordan nyutdannede forhandler med seg selv, og ulike kunnskapsforståelser i forbindelse med forståelsen av seg selv som yrkesutøvere. Enkelt sagt hvordan kunnskap og selvforståelse kan ses som gjensidig konstituerende fenomen. Derfor er det nødvendig å velge en metode som kan gi kunnskap om hvordan de nyutdannede forhandler og posisjonerer seg i forhold til kunnskap og selvforståelse.

Kvalitative intervjuer og fortolkende metode synes å være en godt egnet metode for å undersøke fenomenet konstruksjon av profesjonsidentitet i en barnevernsfaglig kontekst. Denne metoden har ikke som formål å finne sannheten om fenomenet eller hva informantene egentlig mener, men fokuserer på fortolkning og forhandling av den sosiale verdens betydning (Kvale og Brinkmann 2009, 71). Det er ikke et formål å anskue intervjuene som avspeilinger av sannheten om det å være nyutdannet i barneverntjenesten som i positivisme, eller få fram hva informantene egentlig mener med det de sier, som i fenomenologi og hermeneutikk (Mik-Meyer og Villadsen 2007, 24). Jeg har valgt et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt hvor fokus er på språkets betydning for vår oppfatning av virkeligheten. Det vil si hvilke konstruksjoner av profesjonell selvforståelse som gir mening i ulike sammenhenger (Thagaard 2004, 43; Jarvinen og Mik-Meyer 2005, 16; Kvale og Brinkmann 2009, 181). Det jeg er opptatt av er ikke barnevernspedagog som en entydig rolle, men som flertydige subjektposisjoner, som både kan være i overenstemmelse og i konflikt med hverandre.

3.2 Deltakerne

Alle som gikk ut av barnevernspedagogstudiet ved HIOA våren 2012 ble i brev form invitert til å delta i forskningsprosjektet «Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis». Hovedprosjektet består av 12 deltakere. 7 av disse arbeider i ulike barneverntjenester. De øvrige 5 i institusjoner med forskjellige målgrupper og turnus. Ulike profesjonelle nedslagsfelt har medført at de har opplevd til dels svært ulike utfordringer og problemstillinger i sin første tid som nyansatte i praksisfeltet. Ved første gjennomgang av intervjumaterialet til hovedprosjektets deltakere, besluttet jeg at jeg i den videre analyseprosessen ville forholde meg videre til intervjumaterialet som omhandlet barnevernspedagoger i barneverntjenesten. Dette handler både om at denne målgruppa

allerede er mitt interessefelt, men også særskilte utfordringer knyttet til at barneverntjenesten representerer et profesjonelt byråkrati som samtidig har tette bånd til omgivelsene gjennom direkte klientkontakt og relasjonelt arbeid (Svensson 2008, 135). Selv har jeg i hovedsak intervjuet miljøterapeuter, men også en ansatt i barnevernstjenesten. Det vil si at jeg i analyseprosessen hovedsakelig har jobbet med intervjuer foretatt av prosjektets leder, Anne Jansen. I denne framstillingen velger jeg likevel å ta opp utfordringer jeg generelt møtte underveis i intervjuprosessen. Dette for å belyse egen læringsprosess i forbindelse med gjennomføringen av et kvalitativt forskningsprosjekt. Denne læringsprosessen vurderes også som relevant i forhold til hvordan intervjumaterialet ble analysert.

For at ingen av informantene skal kunne kjennes igjen, så har jeg valgt å presentere dem med fiktive navn og omtrentlig alder. Menn er svært underrepresentert på barnevernspedagogutdanningen. Mannlige informanter er derfor gitt kvinnelige navn i denne studien. Jeg er klar over at dette kan gi en perspektivisk reduksjon i og med at kjønn kan være en faktor som påvirker temaet som undersøkes. Jeg har likevel valgt å gjøre dette fordi jeg ikke oppfatter at det var tema i intervjuer med menn som var mer særegne enn forskjeller som gikk igjen i alle intervjuene.

Jeg har kalt informantene Ida, Karin, Marit, Anne, Cathrine og Tone. De er i alderen 25 til 45 år. Gjennomsnittsalderen på deltakerne i denne studien er 30.5 år. På landbasis så er hovedvekten av de som søker barnevernsstudiet mellom 21 og 25 år, med et aritmetisk gjennomsnitt på 25 år. Over halvparten av studentene har vært yrkesaktive før studiestart (NOU 2009:8, 93). Det vil si at de nyutdannede barnevernspedagogene i denne studien er eldre enn hva som er vanlig ved avslutning av studiet.

Tre av informantene har tatt barnevernspedagogutdanninga på deltid. I følge programplanen til barnevernspedagogutdanningen på HIOA (2013-2014, 5) er dette en studieform som forutsetter enten to års relevant praksis før studieoppstart, eller 50 prosent relevant jobb under studiet. To av disse informantene har jobbet med barn i mange år før studieoppstart, mens den tredje har noe erfaring fra arbeid med barn.

To av informantene på heltidsstudiet har relevant utdanning i form av årsheter på universitetsnivå fra tidligere. Alle tre på heltidsstudiet har kortere yrkesrelevant erfaring fra arbeid med barn eller unge.

3.3 Samtykke og konfidensialitet

Forskningsetiske krav om informert samtykke og konfidensialitet er ivaretatt ved at informantene ble forelagt, og har underskrevet, en samtykkeerklæring ved deltakelse i prosjektet, samt er informert om at de når som helst kan trekke seg fra deltakelse (vedlegg 3). Formål med prosjektet, samt planlagt publisering ble presentert i prosjektinvitasjonen (vedlegg 4). I tillegg ble prosjektbeskrivelsen gjennomgått i oppstarten av intervjuene (vedlegg 1).

Krav om anonymitet er ivaretatt ved at opplysninger som kan identifisere informantene er utelatt i intervjuene. Intervjuene er tatt opp på bånd og vil bli oppbevart av prosjektleder fram til prosjektets avslutning i 2015. I tillegg er arbeidssteder og navn utelatt i transkripsjon. Informantene er gitt anledning til å ta kontakt for å få strøket informasjon dersom de i ettertid opplever at det er noe de ikke ønsker skal være del av undersøkelsens datamateriale.

Øvrige etiske implikasjoner ved deltakelse i forskningsprosjektet vil bli nærmere redegjort for i kapittel 3.8.

3.4 Intervjuprosessen

3.4.1 Intervjuguide

Intervjuene i prosjektet ble organisert som livsformsintervju i kombinasjon med påfølgende tematiske spørsmål knyttet til hvilken kunnskap de nyutdannede benytter i praksis og hvordan de opplever profesjonsutøvelsen. Intervjuguiden følger vedlagt (vedlegg 2).

Livsformsintervju har som formål å få tak i informantenes forståelse av seg selv, sitt liv og den sosiale sammenhengen de inngår i. I praksis gjøres dette ved at forskeren stiller spørsmål om hva informanten gjør i løpet av en dag, og hvorfor vedkommende handler som hun gjør (Andenæs 1991, 275,277). Formålet er å søke etter hverdagslige hendelser, både med vekt på det som skjer, men også hvordan hendelser inngår i hverdagslige rutiner og meningsbærende former. Sentrale spørsmål blir hva som skjedde, hvordan det ble oppfattet og hvorfor det foregikk som det gjorde (Haavind 2000, 19). Ved å utforske arbeidshverdagen til nyutdannede barnevernspedagoger vil man kunne få kunnskap om hvordan de oppfatter sine arbeidsoppgaver, hvordan disse løses og grensene mellom deres egen rolle og andre profesjonsutøveres rolle. Det er i hverdagssamhandlingen at kultur konstitueres, og ved å se på mønstre i hverdagslivet og hvordan dette italesettes, vil en trolig kunne utforske hva som framtrer som mulige måter å framtre som nyutdannet barnevernspedagog. En annen fordel ved å benytte livsformsintervju er at framgangsmåten fokuserer på konkret handling.

Problemet med forskjell mellom folks uttalte holdninger og hvordan de faktisk handler kan dermed i større grad enn ved andre samtalebaserte metoder unngås (Jørgensen og Phillips 1999, 109).

Prosjektleder Anne Jansen utarbeidet også en tematisk, semistrukturert intervjuguide. Formålet med de tematiske spørsmålene var å favne eventuelle sider ved kunnskap og utfordringer knyttet til profesjonsutøvelsen som eventuelt ikke ble tematisert i livsformsintervjuet. Ved å velge en sosialkonstruksjonistisk innfallsvinkel, så er man som forsker ikke opptatt av å undersøke hvordan noe faktisk er, men hvordan ulike fenomener gir mening. Spørsmålene må stilles på en måte som fordrer til nyansert refleksjon over egen praksis (Thagaard 2004, 89). Jeg var derfor også opptatt av hvilke motsetninger de nyansatte eventuelt opplevde i forhold til yrkesoppdraget og stilte også spørsmål knyttet til dette.

Det viste seg at enkelte spørsmål var formulert for abstrakt, slik som for eksempel: *Hvilken kunnskap benytter du i vurderinger?* Dette spørsmålet genererte enten svar som handlet om teoretisk kunnskap eller også ble vanskelig å svare på. Ved å endre formuleringen til hvilken kompetanse de nyutdannede benyttet, eller på hvilken måte de gjorde vurderinger, så ble også svarene mer fyldige og ga en rikere beskrivelse av praksis.

3.4.2 Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på Høyskolen i Oslo eller på arbeidsstedene til informantene alt etter hvor de opplevde det som hensiktsmessig å møtes. Informantene ble på forhånd informert om at intervjuene kom til å vare mellom halvannen til to timer. Formål med prosjektet ble gjennomgått i tillegg at et informasjonsskriv også var tilsendt sammen med invitasjonen til å delta i prosjektet. Det ble videre redegjort for hvordan intervjuet skulle foregå, med kort informasjon om hva livsformsintervju innebærer. I etterkant av intervjuene ble informantene spurt om sin opplevelse av intervjusituasjonen.

Det er en sosialkonstruksjonistisk forutsetning at kunnskap konstrueres gjennom sosialt sosialt samspill, diskurser og fortellinger. Den som intervjuer påvirker situasjonen og samhandlingen, og at intervju er prosess hvor kunnskap samskapes (Jarvinen og Mik-Meyer 2005,9,10; Kvale og Brinkmann 2009,160,169). Under selve intervjuet er det derfor viktig å etablere en kommunikasjon som skaper intersubjektivitet (Kvale og Brinkmann 2009, 72). Dette handler om måter å snakke på som er egnet til å opprettholde og vedlikeholde felles oppmerksomhet om det som skal foregå og hva det kan bety. Samkonstruksjon ses på denne måten ikke som en feilkilde ved metoden, men som en kvalitetskontroll for forskerens

tolkninger (Haavind 2000, 19; Thagaard 2004, 43). Min tilknytning til feltet kan dermed ses som en fordel for intersubjektivitet, men må gjøres på en måte som gjør det mulig å utforske forskjellighet og det som tas for gitt. Dette forutsetter en reflektiv tilnærming til egen intervjupraksis (Haavind 2000, 22; Wetherell, Taylor og Yates 2001, 17).

Intervjusituasjonen kan i seg selv påvirke det som blir sagt. De nyutdannede deler den kunnskapen de opplever at det er rom for i akkurat denne samtalen, på den måten de vurderer at situasjonen tillater. Intervjueren påvirker dermed aktivt den fortelling som skapes i intervjusituasjonen (Wetherell, Taylor og Yates 2001, 18; Jarvinen og Mik-Meyer 2005, 15). Mitt ansvar var å legge til rette for en samtaleform hvor det var rom for informantens egen refleksjon og fortolkninger i forhold til temaene for samtalen. I tillegg hadde jeg som forsker et ansvar for å verifisere mine fortolkninger under intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009, 175). Dette handlet blant annet om å stille spørsmål til hva informantene la i ulike begreper, samt å oppsummere hvordan jeg hadde oppfattet det de hadde sagt. På denne måten søkte jeg å få bekreftet eller avkreftet mine oppfatninger av deres utsagn. Selv om fokus var informantenes fortolkninger av situasjonen, så var det jeg som intervjuer som hadde ansvar for tema og oppnåelse av samtalens formål.

I det første intervjuet var jeg opptatt av å følge intervjuguiden for å være sikker på å få tilstrekkelig informasjon om de temaene som prosjektet omhandlet. I etterkant av intervjuet skrev jeg et refleksjonsnotat som omhandlet hva jeg oppfattet som sentralt i samtalen, men også ideer til forbedringer til neste intervju. I tillegg leste jeg det transkriberte intervjuet med formål om å forbedre egne intervjuferdigheter (Widerberg 2001, 90; Kvale og Brinkmann 2009, 106). I denne prosessen ble jeg oppmerksom på hvordan jeg som intervjuer påvirket intervjuprosessen, og dermed også den felles samkonstruksjonen av kunnskap. Ved å i for stor grad fokusere på intervjuguiden, fulgte jeg i for liten grad informantens interesse og gikk også glipp av utdypninger av temaer som kunne gitt ny kunnskap. I senere intervjuer var jeg derfor mer opptatt av å følge informantens oppmerksomhet, for heller å etterspørre den informasjonen jeg var i behov for dersom denne ikke kom som følge av deres egne beskrivelser og fortolkninger.

3.5 Transkribering

I analysefasen av en kvalitativ undersøkelse foregår ikke samhandlingen lenger mellom intervjuer og informant, men mellom intervjuer og teksten. Selve transkripsjonen består av å oversette muntlige intervjuer til skrevne tekster, noe som gjør at deler av kommunikasjonen,

slik som kroppsspråk og annen non-verbal kommunikasjon vil gå tapt. Valg av transkripsjonsmetode medfører også en utvelgelse av hvilke dimensjoner ved de muntlige framstillingene som skal med i den skriftlige framstillingen. Transkripsjonen er dermed i seg selv en konstruksjon (Wetherell, Taylor og Yates 2001, 34,35; Kvale og Brinkmann 2009, 187, 190,195). I denne studien forstås intervjuet som samkonstruksjon, og det har derfor av betydning å transkribere hele samtalene relativt detaljert. Dette fordi interaksjonen mellom intervjuer og informant i seg selv blir gjenstand for analyse (Potter og Wetherell 1987, 165).

I et forskningsprosjekt er det ikke nødvendigvis den som har gjennomført intervjuet som skal foreta analysen og det er dermed av betydning med relativt detaljerte transkripsjoner for at ikke vesentlige sider ved kommunikasjonen skal gå tapt i transkripsjonsprosessen. I dette prosjektet er intervjuene transkribert så nøyaktig som mulig. Brå stopp i et ord er markert i teksten og pauser er vist med full stopp i parentes. Dersom det har vært problematisk å høre hva som blir sagt, er dette også markert i teksten. Latter og liknende er markert i parentes. I tillegg er ord som er lagt ekstra trykk på markert. Dette for å tydeliggjøre kontekst. Et transkribert intervju utgjør i denne undersøkelsen mellom ca 30 og 50 sider tekst. En transkripsjon vil likevel alltid til en viss grad være en svekket, dekontekstualisert, gjengivelse av intervjusamtalen (Kvale og Brinkmann 2009, 187).

I forbindelse med rapportering av resultatene, så har transkripsjonene blitt omgjort til mer sammenhengende sitater. Dette både av leservennlige og etiske hensyn. Muntlig språk kan oppfattes som mer usammenhengende i skriftlig format, enn hva det gjorde i den virkelige samtalen, hvor også kroppsspråk og gester er med på å skape mening (Kvale og Brinkmann 2009, 195).

3.6 Analyse

I kvalitativ forskning innenfor et sosialkonstruksjonistisk perspektiv legges det vekt på fortolkning i alle ledd av forskningsprosessen (Widerberg 2001, 127). Analyseprosessen starter allerede med valg av tema. Egen forforståelse har betydning, både for hvilke problemstillinger som blir interessante, men også valg av teoretisk retning og hvilke tema jeg som forsker blir interessert i og velger å gå videre på i intervjuene. Den videre framstillingen av analysefasen er presentert kronologisk. I praksis har denne prosessen likevel vært preget av vandring fram og tilbake mellom teori, intervjumateriale, analyse og endelig framstilling.

Første steg i analyseprosessen var gjennomlesning av intervjuene for å se hvilke temaer som framtrådte som relevante. Dette er en vanlig framgangsmåte både i fortolkende metode og ved

dirskurpsykologiske analyser (Widerberg 2001, 120; Wetherell, Taylor og Yates 2001, 39). Hanne Haavind (2000, 35, 36) beskriver denne fasen som å søke i materialet på langs og på tvers. Dette både for å finne sammenhenger i hver enkelt informants fortellinger, men også å bevege seg fra person til person. Siden mitt forskningsfokus er hvordan de nyutdannede gjør identitet heller enn å finne ut hva identitet er, var det ikke tilstrekkelig bare å finne mønster og sammenhenger, men også behov for å lete hvilke mulige selvforståelser som gjøres relevante i talen om oppdraget og spenninger knyttet til dette (Widerberg 2001, 59).

I denne prosessen opprettet jeg et word-dokument hvor jeg skrev ned temaer som framsto som interessante i de ulike fortellingene, samt hva de ulike informantene sa om de ulike temaene. Det viste seg at det var mange ulike temaer knyttet til det å være nyutdannet som var interessante. I denne delen av analysefasen var det dermed av betydning å velge ut noen temaer for analyse innenfor rammene av hva en masteroppgave tillater. Jeg valgte å gå videre på temaer som omhandlet kunnskap og selvforståelse, og hvordan disse kan påvirke hverandre gjensidig.

Neste skritt i analysefasen var å lage en analysemodell. En modell er en analytisk konstruksjon hvor sentrale trekk ved et fenomen framheves, mens andre kommer i skyggen (Thagaard 2004, 179). Det er mange spørsmål som kan stilles til en tekst, og ulike spørsmål fører til ulike forståelser. Mine antakelser gjør seg gjeldene i spørsmålene som stilles til teksten, og disse spørsmålene blir bestemmende for analysen. For å unngå en partisk subjektivitet er det derfor nødvendig å være åpen på hvilke spørsmål som stilles til teksten (Kvale og Brinkmann 2009, 218,219). Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene og teorien for utarbeide analytiske spørsmål til teksten. For å undersøke konstruksjonen av profesjonsidentitet var jeg i første omgang opptatt av hvordan de nyutdannede barnevernspedagogene oppfattet oppdraget sitt. Følgende analytiske spørsmål ble stilt til teksten i forbindelse med dette temaet:

Hva er arbeidsoppgavene? Hvilke arbeidsoppgaver framstår som sentrale? Hvilke forventninger knyttes til stillingen deres? Andres forventninger til de oppgavene de skal utføre? I hvilken grad medfører utførelsen av arbeidsoppgaver krysspress?

Neste fase medførte skift i analytisk fokus, og det ble stilt spørsmål knyttet til hvilke profesjonsforståelser som ble gjort tilgjengelige innenfor talen om kunnskap. Følgende analytiske spørsmål ble stilt til teksten:

På hvilken måte tales det om kunnskap? Hvilke kunnskapsforståelser er i fokus? Hva omtales som kunnskap? Hva omtales ikke som kunnskap, eller er vanskelig å italesette? Hvordan får kunnskapen sin profesjonelle form? På hvilke måter utvikles kunnskap i praksis? Hvordan håndteres kunnskapen? Hvordan forteller de fram oppdraget sitt?

Den siste spørsmålsrekken omhandlet hvordan de nyutdannede posisjonerer seg innenfor det subjektivt opplevde mulighetsrommet for profesjonell selvforståelse som blir gjort tilgjengelig gjennom talen om kunnskap. Følgende analytiske spørsmål ble stilt til materialet:

Hvordan forteller de nyutdannede barnevernspedagogene fram oppdraget sitt? Hvilke selvforståelser framstår som tilgjengelige i deres konstruksjoner av arbeidsoppdraget? Hvilke spenninger og dilemmaer medfører dette? Hvilke posisjoner framstår som tilgjengelige innenfor de institusjonelle rammebetingelsene?

I denne fasen analyserte jeg fram noen subjektposisjoner, som jeg oppfattet at framsto som dominerende i materialet. Disse vil i kapittel 5 bli presentert som et resultat i denne undersøkelsen, men blir også benyttet som et analytisk verktøy. Det vil si at de brukes som en analysemodell for å synliggjøre utfordringer og dilemmaer i profesjonens vesen som kan synes uløselige, men som likevel må håndteres. I forbindelse med dette temaet ble følgende analytiske spørsmål stilt til teksten:

På hvilken måte brukes de de tilgjengelige posisjonene for å konstruere selvforståelse? Hva oppnås ved å bruke posisjonene på akkurat denne måten? Hvilke spenninger / dilemmaer medfører ulike posisjoneringer?

For å klargjøre materialet for rapportering, ble det gjort ytterlige analytiske avgrensninger. Formålet med rapporteringen er å presentere utvalgte funn slik at de mest interessante resultatene blir framhevet. Rapporten er dermed i selv en sosial konstruksjon av kunnskapen som er kommet fram i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann 2009, 270). Jeg har valgt en framstillingsform hvor teoretisk og metodisk forankring presenteres først. Deretter redegjøres det for de nyutdannedes inntreden i yrkespraksis, før det i det påfølgende kapitlet greies ut på hvilke måter de tar i bruk ulike kunnskapsformer i praksis. Analysen ble deretter løftet et nivå ved at jeg definerte noen tilgjengelige subjektposisjoner, eller identiteter, samt analyserte hvordan disse både kan oppfattes å være komplementære, men også å stå i motsetning til hverandre. Deretter diskuteres hvordan kunnskap, makt og selvforståelse henger sammen. Avslutningsvis oppsummeres hovedfunn, og kunnskapsbidrag presenteres.

3.7 Forskerens posisjon

I et tradisjonelt positivistisk perspektiv, som vektlegger søking etter universell kunnskap, er det et ideal at forskeren skal være nøytral og objektiv og innhente kunnskap i et utenfraperspektiv. Mitt kjennskap til feltet vil i så måte kunne forstås som en feilkilde (Ringdal 2007, 48). I en sosialkonstruksjonistisk tilnærming til fortolkende intervju er det ikke en målsetning at forskeren skal være nøytral i forhold til det fenomenet som studeres. Som masterstudent og forsker er jeg situert både en faglig og kulturell kontekst. Jeg vil ikke kunne stille meg nøytral til fenomenet for undersøkelse, men min posisjon må klargjøres (Søndergaard 2000, 70).

Mitt kjennskap til feltet kan føre til at det er ulike sider ved praksisen jeg i utgangspunktet finner så naturlige at jeg tar de for gitt. En måte å fremmedgjøre meg fra materialet har vært å se på dette med et analytisk blikk gjennom de teoretiske begrepene som ble redegjort for i teorikapitlet (Jørgensen og Phillips 1999, 33).

I utgangspunktet kan det være en fare for at jeg som tidligere opplæringsansvarlig i barneverntjenesten allerede på forhånd har gjort meg opp meninger om temaer for intervjuene. Dette er en utfordring jeg har vært oppmerksom på. I selve intervjuene har jeg derfor hatt særlig fokus på å stille refleksive spørsmål med det formål å få fram informantenes perspektiver på fenomenene som undersøkes. Samtidig kan den samme kjennskapen til feltet være en fordel fordi denne kunnskapen kan brukes både til å bringe inn relevante temaer, men også for å sørge for å stille utdypende spørsmål.

I kvalitative intervjuer vil det være en asymmetrisk relasjon mellom intervjuer og informant (Brinkmann og Kvale 2009, 52). For egen del vil denne problemstillingen kunne forsterkes i det jeg har lang fartstid både som saksbehandler og teamleder i tilsvarende yrke som informantene. På den andre siden er jeg i denne sammenhengen masterstudent og en novise i en posisjon som er ny for meg. På intervjutidspunktet var det også halvannet år siden jeg avsluttet mitt arbeidsforhold i barneverntjenesten.

Min posisjon til feltet har også etiske implikasjoner. Intervjusituasjonen kan likne de veiledningsforholdene jeg tidligere har hatt med nyutdannede. Fokus har vært å etablere en trygg og fortrolig ramme med formål å reflektere rundt ulike sider ved å være nyutdannet og å jobbe i barneverntjenesten. Dette kan ha medført at informantene har delt mer og annen informasjon enn hva de ellers ville ha gjort (Thagaard 2004, 109; Brinkmann og Kvale 2009, 91). Samtidig kan nærhet til feltet være en ressurs nettopp fordi forståelse av informantenes

situasjon kan innby til rike beskrivelser og refleksjoner over praksis. Poenget er å være seg dette forholdet bevisst, og være sensitiv med hensyn til på hvilken måte materialet presenteres i rapporten.

3.8 Etiske vurderinger

Etiske vurderinger er av betydning i alle stadier av forskningsprosessen, hvilket også er redegjort for under beskrivelsen av forskningsprosessen. (Kvale og Brinkmann 2009, 80, 81) Forskningsprosjektet er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (vedlegg 5).

I forbindelse med denne konkrete undersøkelsen er det av betydning at barnevernsansatte er en utsatt profesjon både i forhold til opinionen, men også til media og øvrig samfunnsdebatt. Både ressursituasjonen og kompetansen til barnevernsansatte er tema i den offentlige debatten. I tillegg er spørsmål knyttet til identitet og selvforståelse i seg selv sensitive. I tråd med forskningsetiske krav er derfor av stor betydning å ikke gjennomføre undersøkelsen og analysen på en måte som ytterligere stigmatiserer barnevernsansatte som yrkesgruppe (De nasjonale forskningsetiske komiteer 2006).

Det er etisk dilemma at informantene kan oppleve å ikke kjenne seg igjen i forskerens fortolkninger av intervju samtalen som ble konstruert i fellesskap. Det samtykket som ble gitt ved prosjektstart omfatter ikke mine fortolkninger. Dette handler om at det ikke er mulig å redegjøre for den forståelsen man som forsker vil oppnå i løpet av prosjektet (Thagaard 2004, 133). Det er ikke mulig å løse dette problemet på en fullgod måte. I forbindelse med utarbeidelse av forskningsrapporten, har det vært av stor betydning å være tydelig og etterrettelig på hva som er informantens fortolkninger, og hva som er mine fortolkninger som forsker (Thagaard 2004, 211). I tillegg ser jeg i ettertid at jeg i større grad kunne ha forberedt informantene på at resultatene av undersøkelsen kan bli satt inn i en sammenheng som kan oppleves fremmed i forhold til deres egen selvforståelse (Thagaard 2004, 210).

Det kan hende at det kan være lett for informantene å kjenne seg igjen i sitatene fordi relativt store tekstutdrag er tatt med for å kontekstualisere fortolkningene (Widerberg 2001, 154). Det er dermed et viktig etisk spørsmål hvordan informantenes integritet kan beskyttes (Thagaard 2004, 132). I denne sammenheng er det av betydning å understreke at denne studien ikke har som formål å se utvikling av profesjonsidentitet fra den enkelte informants synspunkt, men hvordan ulike kunnskapsforståelser kan få betydning for hvilke måter det er mulig å posisjonere seg i forhold til oppdraget og hvilke implikasjoner dette kan få for opplevd mulighetsrom for selvforståelse. I presentasjonen av resultatene er det vektlagt å ikke gi mye

informasjon om informantene. Fokus er heller på ulike posisjoneringer i forhold til oppdraget og hvilke spenninger og dilemmaer dette kan medføre for profesjonell selvforståelse.

3.9 Kunnskapskrav

I kvantitativ forskning er kunnskapskrav nært knyttet til begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, det vil si om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal 2013, 96). Validitet handler om gyldighet. Det vil si om vi faktisk måler det vi ønsker å måle (ibid). At en undersøkelse er generaliserbar handler om at dens resultater kan generaliseres utover undersøkelsens sample (ibid 248).

Widerberg (2001, 17) og Thagaard (2004, 23) vurderer at disse begrepene ikke er egnet for å vurdere om kunnskapskravene er oppfylt i kvalitativ forskning. Thagaard vurderer at begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet* er bedre egnet.

En undersøkelses troverdighet handler om i hvilken grad forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard 2004, 176). Jeg har i den forbindelse vært opptatt av å beskrive forskningsprosessen på en så gjennomiktig måte som mulig. Dette inkluderer redegjørelse for ulike steg i forskningsprosessen og refleksjon rundt ulike valg som er gjort underveis. Samtidig har det vært av betydning å skille tydelig på informantenes utsagn og mine egne fortolkninger. Jeg har i tråd med fortolkende metode tilstrebet å få fram det som omtales som tykke beskrivelser i forbindelse med presentasjon av intervjuene. Det vil si å kontekstualisere intervjusitatene ved å få fram tema for samtale, samt både intervjuer og informantens bidrag til den forståelsen som ble konstruert i fellesskap (Brinkmann og Kvale 2009, 95).

Bekreftbarhet handler om kvaliteten på forskerens fortolkninger (Thagaard 2004, 177). Tydelighet på eget teoretisk utgangspunkt, samt min posisjon i forhold til fenomenet som studeres, er betydningsfullt i denne sammenheng. I tillegg vil studiens bekræftbarhet være avhengig av om den kan understøttes av annen aktuell forskning. I presentasjonen av resultatene er det derfor redegjort fortløpende for om jeg oppfatter at egne resultater er i overensstemmelse med, eller divergerer med relevant forskning.

Overførbarhet handler i dette perspektivet om mine fortolkninger av undersøkelsens funn har gyldighet i sammenhenger utover denne studien (Thagaard 2004, 177). Det vil si om funnene og perspektivene i denne undersøkelsen har gyldighet utover opplevelsene til noen få tidligere

studenter på barnevernspedagogutdanningen ved HIOA, som har sin første jobb etter studiene i barnevernstjenesten. Jeg vil hevde at de har det, noe som redegjøres for under diskusjon av resultater. I tillegg handler overførbarhet om mine fortolkninger også kan anses som rimelige av andre med kjennskap til feltet som studeres.

3.10 Metodekritikk

I følge Potter og Wetherell finnes det ingen perfekte metoder og det er dermed nødvendig å vurdere fordeler og ulemper ved den metoden som er valgt for undersøkelsen (Potter og Wetherell 1987, 79). Også i denne undersøkelsen er det andre valg som kunne vært tatt underveis.

Antall informanter og deres tilhørighet til en utdanningsinstitusjon kan i ett perspektiv ses som en svakhet ved denne studien. I metodelitteraturen karakteriseres det som et ideal å intervju inntil man når et metningspunkt (Brinkmann og Kvale 2009, 129). På den andre siden kan det være en fordel med få intervjuer hvor man heller bruker mer tid på å forberede og gjennomføre analysen (ibid). Livsformsintervju er en metode som gir mye materiale, og det er en tidkrevende prosess å velge ut hvilken informasjon som er relevant. I denne undersøkelsen opplevde jeg at det var et stort materiale, med mellom 30 og 50 sider transkripsjon per intervju. Jeg oppfattet dette som tilstrekkelig for å kunne gjennomføre en grundig fortolkende analyse innenfor rammene av et masterprosjekt. Samtidig vil det være slik at andre forskere med et annet analytisk blikk vil kunne vektlegge andre sider ved materialet.

Informantene i denne studien er som nevnt i kapittel 3.2 eldre enn hva som er vanlig ved inntreden i profesjonen etter endt utdanning. Denne studien har ikke som formål å være representativ for alle barnevernspedagoger, men forholdet tas opp fordi alder og livserfaring i seg selv kan forstås som en kompetanse i barnevernssammenheng. De fleste av deltakerne i denne studien har et litt annet utgangspunkt hva gjelder erfaringskompetanse enn flertallet av nyutdannede. Dette er et forhold som kan være med å påvirke hvordan de tilnærmer seg oppdraget og dermed også deres profesjonelle selvforståelse. De representerer likevel mangfoldet i denne gruppen profesjonsutøvere, både når det gjelder alder, tidligere utdanning og erfaring.

I tillegg er informantene selektert ved invitasjon til deltakelse i prosjektet. Det vil si at de som har valgt å delta trolig representerer nyutdannede som opplever å ha spesifikke eller sterke synspunkter både med hensyn til tilbakemelding på utdanningen de har gjennomført og / eller

også om de opplever å ha de kvalifikasjonene arbeidslivet krever. Andre informanter ville derfor kunne tilført andre perspektiver hva gjelder kunnskap og forståelse av profesjonsidentitet. I denne sammenheng er det av betydning å understreke at denne studiens formål ikke er å finne fram til universelle forståelser av hva profesjonsidentitet er, men å utype mulige perspektiver på hvordan kunnskapsforståelser og profesjonsidentiteter kan være gjensidig konstituerende.

4. Presentasjon av resultater:

4.1 Barnevernspedagogens møte med praksisfeltet

Barnevernspedagogene i denne undersøkelsen har valgt å starte sin profesjonelle karriere etter endt utdanning i den kommunale barneverntjenesten. I denne delen av framstillingen av resultater vil fokus være på deres opplevelser av å tre inn i en profesjonell virksomhet som både i faglitteraturen og politiske styringsdokumenter vurderes å være variert, komplekst og utfordrende (jf. kap 1.3 og 1.5).

Arbeidsplassen er situert i et diskursivt landskap, og er heller ingen statisk størrelse. Det er i denne konteksten at kunnskapen utspiller seg, tilegnes og forhandles. Viten oppfattes som et sentralt tema ved det å kunne kalle seg profesjonell, og de nyutdannedes opplevelse av å inneha den kompetansen yrkesutøvelsen forutsetter, vil være et vesentlig aspekt ved utvikling av selvforståelse hva gjelder opplevelsen av å være en kompetent profesjonsutøver. (Jarvinen og Mik Meyer 2012, 78). Jeg ønsker derfor å starte framstillingen av resultatene i denne undersøkelsen med å belyse noen forhold som kjennetegner den første tiden i praksisfeltet for de nyutdannede i denne undersøkelsen.

4.1.1 En krevende inntreden i den praktiske profesjonsutøvelsen

Jeg opplevde at utdanninga var spisset inn mot å jobbe i barneverntjenesten, og så tar det ikke mange minuttene i praksis før jeg føler på meg at jeg kan ingen ting... fortsatt nå så føler jeg at det er mange ting jeg ikke forstår eller har forutsetninger for å forstå enda. Hvorfor lærte vi ikke mer om dette på skolen?... (ler litt) Det er vanskelig å forklare, men den hverdagen som er her... det stresset, de arbeidsoppgavene du har, tidspresset du har på deg, alle problemstillingene du må finne løsninger på, alle følelsene du må ivareta, alle perspektivene du må ha med i vurderingene dine, alle detaljer i saksbehandlingen. Utdanninga gir en grunnforståelse av hva barnevernsarbeid KAN være, men hva det faktisk ER.... Jeg får det ikke helt til å stemme. Den forståelsen jeg hadde av førstelinjehopping fra høyskolen, passet ikke med hvordan jeg opplever hverdagen min her. Den er litt idealisert. Hadde jeg hatt EN sak å jobbe med, EN unge, EI mor, EN far, der de var motiverte for endring, de visste hva de hadde

gjort som kunne bedres, de visste hva de hadde utsatt ungen sin for, de visste... De visste hva vi vet, så hadde det passa, men sånn er det ikke...

Ovennevnte sitat er en uttalelse fra Ida som er i slutten av 20-årene, og som har jobbet i barneverntjenesten i fem måneder på intervju tidspunktet. Sitatet er et svar på spørsmål om hva hun tenker at kunne ha vært bedre med barnevernspedagogutdanninga. Jeg har valgt å framheve Idas uttalelse fordi den illustrerer flere poeng ved de nyutdannedes inntreden i den profesjonelle virksomheten, som informantene i denne studien har vært opptatt av. Dette omhandler beskrivelser av sammensatte og komplekse oppgaver, tidspress og en opplevelse av å ikke være fullkvalifisert for profesjonsutøvelsen.

4.1.2 Komplekse og sammensatte arbeidsoppgaver

Det første poenget jeg har valgt å framheve er Idas uttalelse om arbeidshverdagens mange og komplekse oppgaver. Hun formidler at høyskolen har framstilt et idealisert bilde av profesjonsutøvelse i barneverntjenesten, og at hun ikke var forberedt på arbeidsoppgavenes kompleksitet. Idas framstilling av yrkesoppdraget er i overensstemmelse med hvordan de øvrige informantene i denne studien forteller om sin første tid som profesjonsutøvere i barneverntjenesten. Det er også et dominerende aspekt ved de nyutdannedes fortellinger at de omtaler arbeidsoppgavene som sammensatte og mangfoldige. Det som framheves er innhenting av skriftlig- og muntlig informasjon, kartlegging ved observasjon, dokumentasjonsarbeid, vurdering av hjelpebehov, bruk av ulike standardiserte metoder, praktisk arbeid, være samtalepartner for foreldre i vanskelige livssituasjoner, barnesamtaler, å romme klientenes følelser og å koordinere og administrere følelser. De nyutdannedes omtalelse av profesjonsutøvelsen sammenfaller med politiske styringsdokumenter og faglitteraturens beskrivelser av barneverntjenestens komplekse profesjons- og samfunnsoppdrag jf. kap 1.3 og 1.5.

4.1.3 Tidspress og vanskelige prioriteringer

Det andre aspektet ved Idas uttalelse, som flere av de nyutdannede er opptatt av, er arbeidspresset. Det er mange og ulike oppgaver som skal løses innenfor rammene for profesjonsutøvelsen. Dette, sier de, medfører beinharde prioriteringer mellom oppgaver som i utgangspunktet oppleves som like alvorlige og presserende. Det formidles videre at tidspresset medfører at de ikke får fordypet seg tilstrekkelig i enkeltsaker, og at det også går på bekostning av refleksjon over ulike problemstillinger de står overfor.

Også blant de nyutdannede med lang erfaring i arbeid med barn og unge i andre sammenhenger enn barneverntjenesten, bekreftes inntrykket av at oppgavens kompleksitet

og tidspresset oppleves som uvanlig stort. Marit er i midten av 30-årene og har lang erfaring med arbeid med barn og unge før hun begynte på barnevernspedagogutdanningen. På intervjutidspunktet har hun jobbet i barnevernstjenesten i ca 10 måneder. Hun omtaler sakenes kompleksitet, i kombinasjon med tidspres, som et dobbelt press. Om arbeidspreset sier Marit følgende:

Jeg har jobba i mange år, og har aldri hatt en jobb som jeg har nå, hvor jeg ikke har tid til 5 minutt pause. Det har jeg ikke tid til, og likevel får jeg ikke gjort det jeg skal. Ja, det er utrolig frustrerende, for jeg liker å ha kontroll og være ryddig (...) Men det er noe med når man koordinerer så mye og det er SÅ tettpakka hele tiden (...) Det har vært SÅ tøft at jeg av og til har tenkt: Er jeg egnet til å jobbe her? Fordi det er... jeg føler at jeg ikke klarer å møte de kravene jeg har til meg selv som jobben krever

Manglende sikkerhet og utrygghet på hvordan yrkesoppdraget skal forvaltes synes å prege flere av de nyutdannede uavhengig av alder og tidligere erfaring. Denne opplevelsen kan ha sammenheng med at barnevernstjenesten vurderes å ha profesjonsspesifikke utfordringer og dilemmaer knyttet til at kjerneoppgavene omhandler inngrep i forholdet mellom foreldre og barn, noe som i mange sammenhenger vil være omstridt både i samfunnet generelt, hos samarbeidspartnere og hos foreldre (NOU 2012:5, 33; NOU 2009:8, 27).

Bildet som tegner seg av en utrygg og usikker inntreden i profesjonsutøvelsen nyanseres imidlertid, ved at flere av informantene i denne studien formidler at ideen om ansvaret ved å være saksbehandler er større enn hva det oppleves i praksis. Flere framhever at dette handler om at det individuelle ansvaret minskes ved hjelp av gode rutiner på arbeidsstedet, støtte fra og refleksjon med kollegaer, veiledning og faglig dyktig ledelse. Dette er forhold som kan ha vært med på å føre til at overgangen fra utdanningen til profesjonsutøvelse i barnevernstjenesten ikke har blitt så stor.

Det er tilsynelatende en mangefasettert og krevende profesjonsutøvelse som møter de nyutdannede ved inntreden i barneverntjenestens profesjonelle virksomhet. Det er derfor interessant å se nærmere på i hvilken grad de opplever å være kvalifisert til å imøtekomme kravene de opplever at yrkesoppdraget forutsetter.

4.1.4 Å ikke være fullkvalifisert for profesjonsutøvelsen

Sitatet til Ida i kapittel 4.1.1 starter med at hun sier at hun opplevde at utdanninga var spisset inn mot å jobbe i barneverntjenesten, men så tar det ikke lang tid før hun oppdager at det er mange ting hun ikke forstår og som hun som nyutdannet ikke har forutsetninger for å forstå. Hun sier videre at utdanninga kan gi deg en grunnforståelse av hva barnevernsarbeid *kan* være, men at denne ikke passer med hvordan den profesjonelle hverdagen oppleves i praksis.

Idas uttalelse sammenfaller med inntrykket som formidles i de øvrige informantenes fortellinger om den første tiden som profesjonsutøvere i barnevernstjenesten. De betegner kunnskapen de har med seg fra høyskolen som generell. Dette ved at de har lært litt om mange ulike teoretiske retninger.

De beskriver likevel at de mangler tilstrekkelig fordypning og spisskompetanse på sentrale områder, slik som for eksempel psykiske problemer hos foreldre, vold, seksuelle overgrep og konkret saksbehandling. Disse beskrivelsene er i overenstemmelse med funnene i undersøkelsen til Fauske mfl. (2005, 461-465) og undersøkelsen til Smeby og Mausehaugen (2011, 149-165) som omhandler forholdet mellom utdanning og praksis. Begge de omtalte studiene viser at det er et misforhold mellom forberedelsene fra utdanningen og kravene slik de oppleves i praksis. En undersøkelse utført av Øverlien og Sogn (2007,7) i regi av Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumer viser også liknende funn. Her kommer det fram at mange barnevernsstudenter opplever at utdanningen ikke har gitt dem tilstrekkelig kunnskap om FNs barnekonvensjon, fysiske- og seksuelle overgrep mot barn og samtalemotodikk med barn.

Ovennevnte beskrivelse gir inntrykk av at de nyutdannede barnevernspedagogene i denne studien opplever å ikke være fullkvalifiserte for profesjonsutøvelse i barnevernstjenesten. Det virker heller ikke som om de opplever en forventning fra sine respektive arbeidssteder om at de skal være det. Dette funnet står i motsetning til Fauske m.fl, (2006, 175) undersøkelse hvor det hevdes at det i plandokumentene til sosialarbeiderutdanningene er etablert en forståelse av at nyutdannede studenter skal være fullkvalifiserte til kjerneoppgavene i yrkesfeltet.

De nyutdannede i denne studien formidler at det særlig det første halve året er etablert en forståelse av at de er i behov for opplæring. Det er imidlertid ulikt i hvilken grad opplæringen er formalisert. Alle gir uttrykk for å ha jevnlig saksveiledning med nærmeste leder. De fleste har også prosessveiledning i gruppe.

Det er særlig to poeng som framstår som vesentlig med hensyn til de nyutdannedes opplevelse av å ikke være fullkvalifisert for profesjonsutøvelsen. Det ene handler om at kunnskapsbehovet er sammensatt. I forbindelse med samtale med Tone om kunnskapsgrunnlaget hun har med seg fra høyskolen sier hun følgende: «*Mennesket er sammensatt, ergo må kunnskapen være sammensatt*». Dette, sier hun, handler om at det er behov for kunnskap fra ulike områder for å kunne gjøre de komplekse vurderingene som undersøkelser i barnevernstjenesten forutsetter.

Det andre poenget er forholdet mellom teori og praksis, og at praktisk kunnskaper ikke kan ses uavhengig av kontekst. Tone spør seg blant annet om hvordan man konkret skal bruke fagene fra utdanningen for å gjøre vurderinger i praksis. Det som er interessant i denne sammenheng, er at hun videre undrer seg over at det ikke er sikkert at det er mulig å lære dette på skolen. Som hun sier: «*Det kan hende at det må læres i praksis gjennom å reflektere med kollegaer og skrive dokumentene*».

Flere av de nyutdannede virker å være opptatt av at den teoretiske kunnskapen fra høyskolen ikke blir benyttet direkte i profesjonsutøvelsen, men inngår som et implisitt grunnlag i vurderinger. Det ser ut til at de nyutdannede har en forståelse av at teoretisk kunnskap er viktig, men at vesentlige sider ved profesjonsutøvelsen må læres direkte i de konkrete situasjonene som oppstår i arbeidshverdagen. Når Tone sier at praktisk gjennomføring av arbeidsoppgavene må læres i tilknytning til praksis, så kan dette ses i lys av Harald Grimens (2008, 71) begrep praksissynteser. Dette handler om at relasjonelt arbeid forutsetter en bredt sammensatt kunnskapsbase, og at meningsfulle sammenhenger først og fremst kan utvikles i relasjon til praksis. Der er nettopp praktisk erfaring de nyutdannede i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de savner og søker. Jeg vil i det videre se på erfaringskunnskapens posisjon blant de nyutdannede, og hvordan denne tilegnes i tilknytning til praksis.

4.1.5 Erfaringskunnskapens posisjon

Betydningen av erfaringskunnskap framheves på flere måter i materialet i denne studien. Flere sier at deres inntreden i barnevernstjenesten trolig har blitt lettere som følge av det de kaller for modenhet, livserfaring, egne barn, samt tidligere erfaring med å jobbe med mennesker i vanskelige situasjoner. Andre framhever at mangel på de samme erfaringene gjør at de blir utrygge i ulike situasjoner. Erfaringskunnskap fortelles på denne måten fram som et vesentlig aspekt ved forvaltning av profesjonsoppdraget. Jeg har valgt ut et sitat fra intervjuet med Karin, som er i begynnelsen av 30-årene, for å illustrere dette poenget. Uttalelsen kommer i tilknytning til samtale om i hvilken grad hun har endret seg som fagperson etter at hun begynte å jobbe:

Jeg vil ikke si at jeg har vært en fagperson, for jeg har jo bare en utdanning og ikke noen jobberfaring. Man må jo få jobberfaring for å begynne å bli en fagperson, så det tenker jeg at jeg er i ferd med å bli. Jeg har liksom fått litt mer tillitt til kunnskapen min etter at jeg begynte her. Etter at jeg har begynt å bruke det, så har jeg skjønt at jeg kan jo dette. Det går faktisk veldig bra.

I dette sitatet omtales erfaringskunnskap som et betydningsfullt aspekt ved profesjonsutøvelsen. Det kan se ut til at Karin vurderer at formell utdanning i seg selv ikke er

tilstrekkelig for å kunne omtale seg som fagperson, men at erfaringskunnskap er en nødvendig komponent.

De nyutdannedes fortellinger om sin første tid i praksis er preget av at det kan se ut til at de har en erkjennelse av at erfaringskunnskap må utvikles i praksis, og at de selv aktivt med ulike grep sørger for å tilegne seg denne kunnskapen. Dette ved veiledning, drøftinger med erfarne kollegaer og anvende metoder og teoretisk kunnskap. Disse konstruksjonene av hvordan kunnskapen må tilegnes, gjør det trolig mulig å forholde seg til en opplevelse av å ikke være fullkvalifisert for profesjonsutøvelsen.

Det er for eksempel et framtrødende aspekt ved de nyutdannedes fortellinger at bruker mye tid på uformelle drøftinger med mer erfarne kollegaer. Dette både hva gjelder framgangsmåte, men også vurderingsgrunnlag i enkeltsaker. Ida uttaler for eksempel at alle situasjoner hun møter oppleves som nye, og at hun har lite forankringspunkt til å kunne gjenkjenne situasjoner og kunne kategorisere dem. Hun drøfter derfor situasjonene med mer erfarne kollegaer. I faglitteraturen beskrives det at en av de viktigste begrensningene til nyutdannede noviser nettopp er deres manglende evne til å se hva som er relevant informasjon og kunnskap når de skal vurdere og kategorisere problemstillinger de står overfor (Smeby 2013, 18). Mønstergjenkjenning vurderes som essensielt for utvikling av profesjonell ekspertise (Kirkebøen 2013, 35). Erfaringskunnskap forstås dermed som en vesentlig kunnskap i tilknytning til profesjonsutøvelse i barnevernstjenesten. Denne kunnskapen har nyutdannede i liten grad. Det er dermed interessant å se nærmere på hvilken status de nyutdannedes kunnskap har når de begynner sitt profesjonelle virke i barnevernstjenesten.

4.1.6 Statusen til de nyutdannedes kunnskap

I St. melding 13 «Utdanning for velferd» (2011-2012) knyttes begrepet profesjonsidentitet opp mot å oppleve seg trygg i rollen som profesjonsutøver. Flere av de nyutdannede i denne studien har nettopp trukket fram utrygghet på om de har den kunnskapen profesjonsutøvelsen forutsetter ved oppstart i jobb i barnevernstjenesten. Særlig de første ukene blir av flere beskrevet som overveldende. Utryggheten virker i hovedsak å handle om manglende erfaringskunnskap. Flere framhever at de kan være faglig trygge, men likevel oppleve en personlig utrygghet knyttet til forvaltning av det profesjonelle oppdraget. Flere formidler likevel på ulike måter at de etter kort tid ser at de har nytte av den teoretiske kunnskapen fra høyskolen og at dette fører til at de blir tryggere på hvordan de skal løse oppgavene som er knyttet til deres stilling. Det kan dermed se ut til at de på en god måte klarer det som Smeby

og Mausethaugen (2011, 160) omtaler som å rekontekstualisere kunnskap tilegnet i utdanningen til å løse problemstillinger som de møter i profesjonell yrkespraksis.

De nyutdannede har også med seg kunnskap fra høyskolen som de opplever å ha stor nytte av i barnevernstjenesten. I denne sammenhengen framheves kommunikasjonsseminar og barnesamtaler. Tradisjonelt har barnevernstjenestens arbeidsmetoder i liten grad gitt barn muligheten til å formidle seg om sin situasjon (ibid, 23). Både den faglige praksisen og juridiske føringer for involvering av barn i saksbehandlingen har blitt styrket de seneste årene (Bunkholdt og Sandbæk 2008, 26). Disse temaene viker de nyutdannede både å være opptatt av, og å ha en opplevelse av å være kvalifisert for. Dermed kan kunnskap de har tilegnet seg på høyskolen være med på å endre praksis i barnevernstjenesten.

4.1.7 Oppsummering

Gjennomgangen av de nyutdannedes møte med praksisfeltet har tegnet et bilde av en krevende inntreden som de nyutdannede ikke opplever at utdanningen har gitt dem tilstrekkelig forberedelse på. Oppgavene beskrives å være mer komplekse og sammensatt en forutsatt samtidig som tidspress medfører beinharde prioriteringer. De nyutdannede har en opplevelse av å ikke være fullt kvalifiserte og at videre kvalifisering må skje i tilknytning til praksis. De gjør ulike grep for å tilegne seg erfaringskunnskap, og opplever også at de har med seg kunnskap fra utdanningen som de har bruk for i arbeidshverdagen. Likevel beskrives profesjonsutøvelsen i barnevernstjenesten som så krevende at av de 6 informantene i denne studien, så er det bare Tone som etter et halvt års praksis er sikker på at hun vil fortsette i jobben. Cathrine har allerede bestemt seg for å slutte, mens de fire siste er usikre på om de vil klare å stå i jobben over tid. Dette sier de, handler om flere ulike faktorer på systemnivå i forhold til ressurser og rammebetingelser, at jobben i seg selv er belastende, man er i en utsatt posisjon og man får ikke gått i dybden av sakene. I den videre framstillingen vil søkelyset rettes mot hvilke former for kunnskap de nyutdannede bruker ved utøvelse av sentrale sider av yrkesopdraget.

4.2 Kunnskap i praksis – kunnskapens profesjonelle form

I forrige kapittel var temaet en krevende inntreden i yrkespraksis samt de nyutdannedes opplevelse av å ikke være fullkvalifiserte. Ved oppstart i sin profesjonelle virksomheter i barneverntjenesten møter de i tillegg ulike tiltak og prosedyrer, som bygger på til dels svært ulike kunnskapsforståelser, og som de skal integrere og implementere i sin praksis. De nyutdannede forteller om mange ulike oppgaver og metoder som benyttes i det faglige

arbeidet, men det er særlig tre områder som framstår som dominerende i deres fortellinger om den profesjonelle hverdagen. Det første området jeg har valgt å trekke fram er dokumentasjonsarbeid. Dette fordi dette aspektet ved yrkesutøvelsen framstår som sentralt i de nyutdannedes framstillinger av arbeidshverdagen. Det andre området er bruken av standardiserte metoder i arbeidet og det tredje handler om det som de nyutdannede omtaler som å bruke seg selv som verktøy i det praktiske arbeidet. Jeg har valgt å framheve disse tre sidene ved profesjonsutøvelsen fordi de illustrerer spennet i arbeidsoppgaver og forståelsesmåter de nyutdannede møter i hverdagen. I det følgende vil det presenteres hvordan de nyutdannede tar i bruk ulike kunnskap på de tre nevnte arenaene for å utøve yrkesoppgavet, og hvilke kunnskapsforståelser som settes i spill.

4.2.1 Dokumentasjon.

Alle de nyutdannede i denne undersøkelsen taler fram dokumentasjonsarbeid som et vesentlig, og også tidkrevende aspekt, ved yrkesutøvelsen. Flere forteller at alt som gjøres skal dokumenteres. I forbindelse med samtale om hva som har vært utfordrende med overgangen fra utdanning til profesjonsutøvelse sier Anne følgende:

For det var noe av det som overrasket meg noe veldig – eller kanskje det som overrasket meg mest, var all dokumentasjonen som må gjøres i hver enkelt sak. Det kom som en overraskelse. Så for hver samtale du har... så må alt dokumenteres. Alle observasjoner, alle vurderinger, hele samtalen. Det er mye jobb.

Dokumentasjonsarbeid virker å ha en sentral plass i de nyutdannede barnevernspedagogenes arbeidshverdag. I Eivind Engebretsens (2005, 57) artikkel «*Barnevernet og de fremmedes ord*», omtales journalføring som en liten og tilsynelatende sekundær del av barnevernets arbeide. Det kan dermed se ut til at denne praksisen i barnevernsfeltet har endret seg de senere årene.

En side ved dokumentasjonsarbeid som framheves, er at det har ulike format. Det skrives journalnotater, referater fra møter, undersøkelsesrapporter og vedtak. De nyutdannede sier at de opplever at det er en egen skrivekultur i barnevernet. I praksisfeltet, sier de, læres ulike skriftlige format i dokumentasjonsarbeidet ved å drøfte med kollegaer, se på andres dokumenter og ved at alle skriftlige arbeider gjennomgås og godkjennes av veileder. Med Foucaults optikk kan man si at de på denne måten blir deltakere i en allerede etablert diskurs om hva dokumentasjonsarbeid er. Hva andre tidligere har skrevet, angir rammer for hva som er mulig å skrive. Dertil følger forventninger til hvordan de nyutdannede skal innordne seg de skriftlige formatene til barnevernstjenesten (Mik-Meyer og Villadsen 2007, 24).

Disse skriftlige formatene sier de nyutdannede at de ikke lært under utdanningen. I utdanningen, sier de, var fokus akademisk skriving, mens skriftlighet i barneverntjenesten omtales som noe annet. Skriftlighet fra høyskolen virker likevel å ha en overføringsverdi til praksisfeltet. Flere framhever at det handler om at de har lært betydningen av nøytralt og formelt språk, samt at teksten skal være forståelig for andre å lese.

Et annet aspekt ved dokumentasjonsarbeidet er at det er flere hensyn som søkes ivaretatt samtidig. Et sitat fra Tone er valgt ut for å illustrere dette poenget. Foranledningen for uttalelsen er samtale om hvilke kunnskaper hun har behov for i arbeidet og hvor hun framhever det jeg forstår som skriftlig framstillingsevne:

Du må jo forholde deg profesjonelt til den mottakeren som skal lese dette her (...) Det er viktig å ha et profesjonalitetsnivå, at det er viktig å ha et ordentlig skriftspråk.. Dette er jo dokumenter som vi skal skrive om andre menneskers liv, som skal ligge her i 100 år, som de kan lese senere. Hvis det er litt sånn slumsete skrevet, så tenker jeg at det handler jo også om respekt for dem vi skriver OM (...) Hvis det skal være en situasjonsbeskrivelse som foreldrene skal lese, så må det være tilpassa ordbruk for dem. Sånn at de kan kjenne seg igjen i det som står der. Ikke for mye avanserte ord slik som for eksempel adekvat utvikling. Så jeg tenker det er viktig å holde det på et ryddig og profesjonelt nivå, samtidig som det skal være forståelig for de som skal lese det (...) Det er jo i stor grad å ordsette andres liv vi gjør her. Og det er jo det som blir liggende igjen som historien. Alt som ble snakka om eller sagt verbalt på møtene, det forsvinner jo med en gang. Det er jo disse ordene som ligger igjen og som blir historien til barna.

Dette sitatet illustrerer flere aspekter ved de skriftlige formatene i barnevernstjenesten. Det første handler om at det framheves en forventning om at skriftspråket holde et visst profesjonelt nivå. De øvrige informantene i denne undersøkelsen vektlegger betydningen av et objektivt og nøytralt skriftspråk, mens dette poenget ikke er så framtrædende i Tones fortelling. Hovedinntrykket kan likevel forstås i lys av en tradisjon utviklet med sammenfallende kunnskapsgrunnlag som den vitenskapelige generaliserbare kunnskapen, hvilket tradisjonelt er plassert øverst i kunnskapshierarkiet (jf. Aamodt 2011, 98). I forbindelse med dokumentasjonsarbeid knyttes dermed profesjonalitet nært opp til den vitenskapsbaserte forståelsen.

Samtidig reflekterer Tone i ovennevnte sitat rundt betydningen av respekt for klienten og at de skal kjenne seg igjen i dokumentet. Flere av de andre informantene er også opptatt av hvordan de kan tilpasse fagspråket slik at det skal bli forståelig for alle og hvordan de kan inkludere foreldre og barns perspektiv i dokumentene. Dette kan forstås som en måte å kontekstualisere dokumentene og å anerkjenne familienes hverdagslivskunnskap (jf. Aamodt

2011, 98). Flere av de nyutdannede trekker fram skriveverkstedet om språk og makt som de hadde på høyskolen, som grunnlag for å forstå betydningen av å inkludere familienes eget perspektiv.

Et annet aspekt, som er interessant i denne sammenhengen, er hvordan Tone beskriver at dokumentasjonsarbeidet er med på å konstruere barn og familiers liv. Også dette er tema i flere av informantenes fortellinger om det skriftlige arbeidet. Dorothy Smith (Måseide 2008, 376) omtaler institusjonelle journaler som «documentary realities». Dette er et eksempel på en sosialkonstruksjonistisk tilnærming hvor offentlige dokumenter, slik som barneverntjenestens referater, undersøkelsesrapporter og vedtak, oppfattes som sosialt konstruerte, heller enn som nøytrale beskrivelser av virkeligheten. Dette perspektivet synes å være i tråd med Tones uttalelse om at det hun velger å skrive ned fra et møte senere blir historien om et barns liv. Flere av de nyutdannede framhever at dette aspektet ved dokumentasjonsarbeidet medfører et stort ansvar.

I kapittel 6.2 vil jeg gå nærmere inn på hvordan de ulike forståelsene av dokumentasjonsarbeidet også kan påvirke profesjonell selvforståelse.

4.2.2 Standardiserte metoder

De nyutdannede forteller om mange metoder og modeller som de kan benytte som verktøy i den profesjonelle hverdagen i barneverntjenesten. Jeg har valgt å framheve Kvellomodellen og Familierådsslag i dette kapittelet. Bakgrunnen er at flere benytter Kvellomodellen og den framstår som dominerende i fortellingene deres. Familierådsslag blir bare omtalt av en av informantene, men den er likevel tatt med her fordi den oppfattes som å stå i epistemologisk kontrast til Kvellomodellen. Formålet med å framheve nettopp disse to modellene er å illustrere spennet i forståelsesmåter som de nyutdannede må forholde seg til i den profesjonelle hverdagen.

4.2.3 Kvellomodellen

Marit er en av informantene som benytter Kvellomodellen i praksis. Hun forstår og begrunner modellen på følgende måte:

Nå er vi jo inne i den der Kvellorevolusjonen da, så den anmodningen man sender ut om informasjon er standardisert sånn at den skal gi deg mer informasjon, sånn at Kvellomalen er lettere å fylle ut. (...) Denne malen ble innført før jeg begynte og det er bestemt at den skal brukes i alle saker. Og det er jo en ganske omfattende mal. Altså jeg husker at jeg syntes det var helt supert. Fordi vi lærte jo her veldig mye om at – eller JEG ble i hvert fall veldig opptatt av dette her med å dokumentere godt og bruke fagligheten godt. Så da jeg ble kjent med Kvellomalen, så syntes jeg det var

kjempebra. Og den krever at vi gjør godt arbeid. Den krever at vi finner ut av ting. Og hvis man ikke gjør det, så blir det veldig synlig at arbeidet har mangler ved seg.

På spørsmål fra intervjuer om hva modellen innebærer, sier Marit at den handler om å innhente informasjon om familiens økonomi og bosituasjon, og å innhente informasjon fra andre instanser. Deretter skal det dokumenteres at barneverntjenesten har snakket med barnet. Barnets selvrapportering er kjempeviktig, sier Marit. Dernest er det samtale med foreldre med hensyn til hvordan de samarbeider med for eksempel skole og barnevern, samt hvordan foreldrene vurderer barnet. Det viktigste, sier Marit, er kanskje barnets selvrapportering og barneverntjenestens opplevelse av barnet. Det vektlegges at det er barnevernstjenesten som gjør vurderingen.

I følge Kvello selv har kartleggingsmalen som formål å gi barneverntjenesten et systematisk og grundig verktøy til å kartlegge og vurdere barn og unges omsorgssituasjon i undersøkelsessaker. Kvello fremhever tre hovedgrupper av informasjonskilder for å belyse en barnevernssak, nemlig samtale med barnet og dets foresatte, å innhente skriftlig eller muntlig informasjon fra instanser som har kjennskap til barnets livssituasjon, og å observere samspillet i familien. Den teoretiske forankringen er i hovedsak transaksjonsmodellen for utvikling, men har også innslag av psykodynamiske teorier, sosialpedagogikk og sosialpsykologi. Kartleggingsmalen er rettet mot risikobarnevernet, det vil si undersøkelser som ligger nærmere opp mot barnevernlovens §4 – 12 (omsorgsovertakelse) enn §4-4 (hjelpetiltak). Kvellos mal vektlegger observasjon av samspill mellom barn og foreldre og medfører at fokus på myndiggjøring av foreldrene er noe man avventer til etter man har vurdert alvorlighetsgraden i saken (Kvello 2010, 25, 26, 363, 364, 392).

Nedenstående sitat fra Ida er med på å underbygge de nyutdannedes forståelse av Kvellomodellen som vesentlig i forbindelse med god profesjonell praksis:

Kvello er jo det nyeste ordet. Vi har akkurat gjennomført Kvelloopplæring, altså den Kvellometoden skal implementeres her i forhold til konkret saksbehandling. Han har jo en mal som vi bruker i undersøkelse og tiltak. Den metoden er jo – i forskning så er den det nyeste, bredeste og dypeste av forskning som han har utarbeidet den metoden fra.

På denne måten taler Ida fram standardisert kunnskap, etablert i en naturvitenskapelig forståelsesramme, som høyt rangert i kunnskapshierarkiet.

Framstillingene til de nyutdannede uttrykker en forståelse av kartleggingsdokumentene som nyttige virkemidler til å være faglige i arbeidet sitt, noe som også kan oppfattes som god profesjonell praksis. Flere av informantene har uttalt at de opplever at

barnevernspedagogutdanningen ikke har gitt dem tilstrekkelig kunnskap og kompetanse til å utføre de oppgavene som ligger til deres stilling. Et gjentakende tema er særlig mangelen på konkret kunnskap om hvordan en barnevernssak gjennomføres. Metodisk og systematisk kartlegging, slik som Kvellomalen representerer, synes å gi de nyutdannede saksbehandlerne de verktøyene de opplever å mangle for å utøve yrkesoppdraget på en god måte. Bruk av standardiserte verktøy kan på denne måten gi dem mulighet til å posisjonere seg som profesjonelle, både i egen og andres forståelse av hva oppdraget innebærer.

Dette poenget understrekes ytterligere ved en uttalelse fra Karin som jobber ved en barneverntjeneste som ikke har innført Kvellomalen som kartleggingsverktøy. Foranledningen for sitatet er et spørsmål fra intervjuer om hvilke redskaper Karin benytter for å kartlegge omsorgssituasjonen til en baby. *«Ja, der skulle jeg ønske meg noe tydeligere. Jeg mistenker at de som driver med Kvello har det litt mer tydelig med hva de skal se etter»*

De tre ovennevnte beskrivelsene av Kvellos kartleggingsmal framstiller den på en måte som kan rangere den høyt i kunnskapshierarkiet. På denne måten tales utviklingspsykologiske modeller, med forankring i en naturvitenskapelig forståelsesramme, fram som anerkjent kunnskap hos de nyutdannede (jf Aamodt 2011, 98). Denne forståelsen uttrykkes også i intervjumaterialet ved at informantene benytter uttrykk som kan plasseres innenfor en naturvitenskapelig diskurs. For eksempel uttrykkes det at de er på hjemmebesøk for å *observere* samspillsmønstre mellom foreldre og barn, de skal *avdekke* voldsutøvelse og *vurdere* hva som er primær- og sekundærproblematikk. I tillegg vektlegger mange at psykologiundervisningen, og da særlig tilknytningsteori fra barnevernspedagogutdanningen, er noe de har hatt særlig bruk for i praksis.

4.2.4 Familierådslag

Den andre modellen som jeg vil framheve er Familierådslag. Andre dialogbaserte metoder, som nettverksmøter og Barnesamtalen med formål å få fram henholdsvis familiens og barnets stemme, omtales også i intervjumaterialet (Seikkula 2000; Langballe, Gamst og Jacobsen 2010; Aamodt 2011).

Ida har gjennomført Familieråd for første gang dagen før hun ble intervjuet i denne studien. Hun har ikke fått opplæring i metoden på arbeidsstedet, men sier hun kjenner til prinsippene fra undervisningen på barnevernspedagogutdanningen. Hun tror dette førte til at hun på forhånd var trygg på hva som ble forventet av henne i møtet. Ida formidler at hun i utgangspunktet var skeptisk til bruk av Familieråd i akkurat denne saken og henviser til at

Øyvind Kvello snakker om noe som heter primær-, sekunder- og tertiærvansker. Hun er usikker på om de jobber med familiens hovedproblem, eller om de bare lapper på symptomene, som hun sier. Hun mener at familiens problematikk er sammensatt og at et Familieråd vil dekke over noen felt, men ikke nødvendigvis alle. Ida forteller at møtet utviklet seg annerledes enn hva hun hadde forventet. Hun sier at foreldrene klarte å forholde seg til hverandre på en bedre måte enn hun hadde forutsett, og hun satt igjen med en opplevelse av at på tross av at familien var i krise så har de vist at det finnes mange ressurser å spille videre på. Hun opplevde at planen for videre arbeid som familien hadde kommet fram til var bra, men at den gjenspeilet at barneverntjenesten hadde formulert noen problemstillinger *for* runde. Barneverntjenesten hadde også brukt faguttrykk som utviklingsstøtte. Et begrep Ida sier er forståelig for barneverntjenesten, men som møtedeltakerne ikke helt skjønnte hva innebar.

Familierådsslag er, som Øyvind Kvellos kartleggingsmal for undersøkelse, en saksbehandlings- og beslutningsmodell i barnevernssaker. Familierådsslag er imidlertid en metode som eksplisitt framhever brukermedvirkning som overordnet perspektiv. Det framheves som et poeng å få fram familiens egen problemforståelse og å forankre tiltakene der. Tilnærmingen beskrives som ressursorientert i den forstand at den vektlegger en tiltro til at mennesket har en iboende og helende kraft og evnen til å dra nytte av erfaringene man opplever som menneske. Implementeringen av modellen er et ledd i utviklingen av et kunnskapsbasert barnevern og BUF-etat er tillagt ansvaret for å følge opp og evaluere modellen. Barnevernets rolle i familierådet er å legge til rette for gjennomføring og å invitere inn de profesjonelle aktørene som familien ønsker skal delta i problemløsningsprosessen. Barneverntjenesten deltar ikke i selve møtet, men kommer inn på slutten for å ta stilling til familiens løsning, og er ansvarlige for at de beslutningene som tas, er forsvarlige. Hovedregelen er at barnet selv skal delta i møtet, noe som medfører at prinsippet om barns rett til å bli hørt, ivaretas (Einarson 2002, 19-22; Aamodt 2011, 258, 259).

Når det gjelder kunnskapsforståelser, framhever denne modellen familiens hverdagslivskunnskap som sentral (jf. Aamodt 2011, 98). I en tradisjon hvor vitenskapelig generalisebar kunnskap står sterkt, kan det oppleves som utrygt å måtte gi slipp på den faglige kontrollen og ansvaret for saken, dersom familiens problemdefinisjoner får forrang. Den danske psykiateren Søren Hertz (2011, 67) har vært opptatt av at det krever mot å skulle forholde seg til komplekse situasjoner og for en stund tolerere at man ikke har svarene. Mot, sier han, er både å ha mot til å være i prosessen med den andre, men også å på et tidspunkt

være eksperten som med faglig tenkning og erfaring kan tilføre hjelp. Overført til Familieråd betyr dette at barnevernspedagogen må tillate seg å gå inn i en prosess med familien hvor deres hverdagslivskunnskap blir sentral for å definere problemene. Saksbehandleren skal likevel bringe inn sin ekspertise i form av at handlingene som besluttes i møtet må være faglig begrunnet (Einarsson 2002, 28).

Ida er på forhånd usikker på om Familieråd er riktig undersøkelses- og beslutningsmodell i denne saken og henviser til Kvellos modell for undersøkelse. De to modellenes ulike kunnskapsgrunnlag kan i dette perspektivet forstås som en kunnskapskollisjon. Skal barneverntjenestens ekspertkunnskap eller familiens hverdagslivskunnskap ha forrang? Det kan virke som om det nettopp er en forståelse av at generell kunnskap om familiens problematikk skal ha forrang som gjør Ida usikker på bruk av modellen. Ved å benytte Familieråd som metode, må Ida posisjonere seg på en annen måte i forhold til familien enn hva som er tilfelle i en tradisjonell undersøkelse i barnevernstjenesten. Vektlegging av brukerperspektivet forutsetter mer likeverdige relasjoner enn hva som tradisjonelt har vært tilfelle (Bunkholdt og Sandbæk 2008, 22,178). Brukerperspektivet innebærer dermed at problemdefinisjonsprosessen i større grad blir en samkonstruksjon hvor også familien tillegges ansvar (Jarvinen og Mik-Meyer 2012). Ida må, som Søren Hertz (2011, 67) sier, ha mot til å tåle å stå i prosessen sammen med familien. Når Ida tør å gjøre dette, kan det ha sammenheng med at hun er trygg på prosedyrene etter opplæring i modellen fra høyskolen. Denne opplæringen er trolig med på å posisjonere henne som kompetent, slik at hun bedre kan tåle usikkerheten ved å gi definisjonsmakt til familien.

Ida tar opp hvordan teoretisk kunnskap kan komme til kort i møtet med familiene i Familieråd. Å bruke fagspråk, i denne sammenheng faguttrykket utviklingsstøtte, vil ofte konstituere en forståelse av akseptable måter å framstå som en kompetent fagperson (Potter og Wetherell 1987, 106). Faguttrykket har på denne måten ikke bare en beskrivende funksjon, men er også med på å muliggjøre handling og konstituere hendelser (Potter og Wetherell 1987, 15, 21). I akkurat denne situasjonen førte imidlertid ikke bruk av faguttrykk til de handlingene Ida ønsket. I noen sammenhenger vil faguttrykk medføre en mer eksplisitt og presis forståelse av situasjonen, mens de i dette møtet trolig hadde motsatt effekt. Familien forsto ikke helt hva Ida mente, noe som førte til at barneverntjenestens vurderinger ikke kom klart nok fram. Dette mente Ida også påvirket beslutningene i møtet. Hun sier at hun i ettertid ser at barneverntjenesten ikke var presise nok da de formulerte sine problemstillinger, og at dette påvirket løsningsforslagene. Dette viser hvordan problemkonstruksjon kan ses som en

prosess som foregår i samhandling, hvor både den profesjonelles og familiens bidrag i samhandlingen er med på å påvirke både prosessen fram mot problemforståelse og hva som deretter vurderes å være aktuelle tiltak.

Øyvind Kvellos kartleggingsmetode og Familieråd legger ulik vekt på risiko- og ressursvurdering. Dette får implikasjoner hvor både hva som defineres som problemer, hva som vurderes å være barneverntjenestens oppdrag, og hvilke egenskaper ved klienten eller klientens situasjon det er som skal bearbeides. Bruk av standardiserte metoder kan gi et inntrykk av at barnevernsfaglig arbeid handler om å omsette teoretisk kunnskap til praktisk handling (Grimen 2008, 75). Kapitlet om å bruke seg selv som verktøy, vil vise at det for de nyutdannede barnevernspedagogene ikke oppleves fullt så enkelt i praksis.

4.2.5 *Å bruke seg selv som verktøy*

Å bruke seg selv som verktøy i det faglige arbeidet, er et gjentakende tema blant de nyutdannede barnevernspedagogene i denne undersøkelsen. Mens de to foregående metodene henholdsvis har vektlagt vitenskapelig ekspertkunnskap og klientens hverdagslivskunnskap, så framheves erfaringskunnskap som sentralt i fortellingene om å bruke seg selv som verktøy.

I barneverntjenesten hvor Tone jobber benytter de ikke Kvellomalen eller Familierådslag, men har utarbeidet egne rutiner for gjennomføringen av en undersøkelsessak. Om dette arbeidet sier Tone følgende:

Juristen vår har veldig fokus på retningslinjer for hvordan en undersøkelse skal foregå. Så det er jo veldig fokus på at man skal følge malen. Men så er det jo ingen familier som er like, så det er ikke bestandig man følger malen heller (...) og verktøyet... Både min personlighet og det jeg kan av teorier og sånt – det er jo det som er metoden man bruker.

Forståelsen av yrkesoppdraget som Tone uttrykker i det ovennevnte sitatet, stemmer overens med Måseides (2008, 375) beskrivelse av at profesjonsutøvere i menneskebehandlernde organisasjoner ofte sier at det er møtene og personene selv som utgjør selve verktøyet eller metoden. Å bruke seg selv som verktøy impliserer å bruke seg selv, det vil si sine kunnskaper, erfaringer, verdier, respekt for mennesker i relasjon til klienten for å finne fram til gode løsninger for det enkelte barn og familiens situasjon (Heggen 2008, 321).

I tillegg tales det fram en forståelse av at det ikke er lett å vurdere og standardisere barn og familiers problematikk. Om dette sier Tone:

Mennesker er sammensatt, ergo må kunnskapen være sammensatt. (...) Altså, vi gjør så mye forskjellig, og det er INGEN saker som er like. For det er jo INGEN familier

som er like, og det er ingen problemer og utfordringer som er like, selv om det kan være nyanser av likhet liksom.

Det Tone ser ut til å være opptatt av i den ovennevnte sitatet er at problemstillingene hun møter i praksis ikke er lett å standardisere og kategorisere. Hun framhever tvert imot situasjonenes ubestemthet og unike karakter. Det hun setter ord på er trolig det som Donald Schön formidler til oss når vektlegger at problemer som oppstår i praksis ofte ikke er enkle å standardisere, men heller må forstås som unike situasjoner som vi må navngi og kategorisere for å vurdere hva som er riktig handlingsalternativ (Schöne 1987, 4). I praksis må Tone og de nyutdannede barnevernspedagogene bedrive den aktiviteten som Schön omtaler som «naming» og «framing» (ibid). Det vil si en diskursiv konstruksjon av fenomenet som skal defineres som et profesjonelt problem (Vågan og Grimen 2008, 378).

I intervjuene med de nyutdannede er det et stadig tilbakevendende tema at det å etablere kontakt med barn og foreldre er en viktig forutsetning for å forvalte yrkesutøvelsen på en forsvarlig måte. Egenskaper som å ha en ydmyk holdning, være anerkjennende, ha gode kommunikasjonsegenskaper, og å skape tillit tales av flere fram som viktige forutsetninger for etablere en relasjon hvor klienten er i posisjon til å dele sitt perspektiv. Det å se situasjonen fra barn og foreldres situasjon blir også vurdert å være avgjørende for å få et tilstrekkelig grunnlag for å vurdere situasjonen og for å kunne iverksette rett tiltak til rett tid slik som barnevernlovens §1 og §4.3 forutsetter.

Karin tar opp et dilemma som omhandler at profesjonsutøvelsen forutsetter personlig kompetanse. Temaet for samtale er i denne sammenheng en undersøkelsessak som skal avsluttes, men som skal gjenopptas om 6 måneder. Karin har hatt saken sammen med en kollega, men i neste omgang skal den overtas av nye saksbehandlere. Om dette sier Karin følgende:

Det er klart at personkjemi vil spille en viss rolle, selv om det hadde vært fint om det ikke gjorde det, så gjør det jo selvfølgelig det. Men så tror jeg det har noe å gjøre med at jeg og hun som har vært inne i familien ikke har fått en god relasjon til foreldrene og da er det bedre at det heller kommer inn noen nye sånn at familien kan oppleve å bli møtt med nye øyne. Kanskje de opplever at de får en ny real mulighet da. Og at den nye undersøkelsen ikke bare blir å kopiere alt som skjedde nå. Så jeg tror det er litt viktig at det kommer noen nye.

Det siste sitatet framhever et vesentlig poeng i forhold til den delen av barnevernsfaglig profesjonsutøvelse som handler om å bruke seg selv som verktøy. Det kan se ut til at det framheves et ideal om likebehandling, samtidig som at dette idealet ikke vil kunne oppnås fordi personlig kontakt vil påvirke resultatet. Denne forståelsen kan sies å representere det

som i faglitteraturen omtales som at byråkratiske mål om likebehandling kommer i konflikt med kravene om skjønnsutøvelse (Grimen og Molander 2008, 179; Svensson 2008, 135-137). I denne sammenhengen er det ikke det profesjonelle skjønnnet i seg selv som er av betydning, men at ulike personer vil kunne ha ulik tilnærming til oppdraget og dermed også kunne oppnå forskjellig resultat.

De nyutdannede i denne undersøkelsen er opptatt av at yrkesutøvelsen forutsetter at de må bruke seg selv som verktøy ved at de må tåle å stå i vanskelige og uoversiktlige situasjoner. De må forholde seg til mennesker i krise, tåle deres reaksjoner, og samtidig ta raske avgjørelser. Dette er situasjoner som i faglitteraturen blir beskrevet å forutsette faglig skjønn og dømmekraft (Fossestøl 2013, 59,60). I de nyutdannedes fortellinger om å bruke seg selv som verktøy konstrueres det fram en forståelse av at teoretisk kunnskap er et nødvendig, men ikke tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag for å forvalte det komplekse og mangefasetterte oppdraget som saksbehandleransvaret i barneverntjenesten innebærer.

4.2.6 Hva omtales ikke som kunnskap.

Barnevernspedagogene i denne studien har på ulike måter fortalt fram et arbeidsoppdrag som både framstår som komplekst, uforutsigbart, med stor arbeidsmengde og påfølgende tidspress, vanskelige prioriteringer, hastige skift i oppgaver og utilstrekkelig kunnskap og kompetanse. Dette er forhold som i faglitteraturen beskrives som typiske stressfaktorer (Matzau 2013, 212). Det er dermed nærliggende at kunnskap om stressmestring er et tema som kunne vært aktualisert som betydningsfullt for å stå i jobben over tid.

Det er derfor overraskende at dette fenomenet i liten grad er problematisert i intervjuene med de nyutdannede. I enkelte av intervjuene er stress og stressmestring overhodet ikke tema, mens det av andre omtales på ulike måter. Enkelte er for eksempel også opptatt av at arbeidstedene har en kultur for at lunsj skal være en fagfri arena. Dette, sier de, handler om at de skal få et pusterom fra en hektisk hverdag. En av informantene omtaler fredagskaffe som et grep som gjør at man skal kunne legge fra seg jobben og «tune» inn mot fritid og helg. Andre igjen tar opp muligheten for å gå inn til leder for uformell debriefing når man har stått i en vanskelig situasjon.

Det er bare Ida som omtaler stressmestring på en måte som kan oppfattes som profesjonell kompetanse. Ida uttrykker at hun i forbindelse med profesjonsutøvelsen, har lært at stressmestring er en viktig side ved forvaltning av yrkesrollen. Hun sier at hun ved erfaring har lært at hun må være tydelig på hva hun klarer å stå i. Hun sier videre at hun har en

forståelse av at dersom hun skal klare å ivareta familiene hun jobber med på en god måte, og å bidra til et godt arbeidsmiljø, så må hun være tydelig på hvor grensene hennes går. Selv om Idas framstilling kan forstås som at hun oppfatter stressmestring som en profesjonell kompetanse, så virker ansvaret å være individualisert.

Marit trekker fram stort arbeidspress kombinert med et ønske om å gjøre en faglig god jobb som problematisk i forhold til stressmestring. På spørsmål fra intervjuer, sier hun ennå ikke har funnet noen tilfredsstillende strategier for å stå i dette doble presset på en måte som oppleves som akseptabel.

Karin understreker at man som saksbehandler står i en utsatt posisjon fordi det er deg familiene møter og blir sinte på, selv om beslutningen du formidler er barneverntjenestens. Dette kombinert med at man aldri får gjort en god nok jobb, sier hun, medfører en fare for utbrenthet. Derfor er det viktig å kjenne på grensene sine.

Det kan tilsynelatende se ut til at ansvaret for å forvalte stressfaktorene som barneverntjenestens virksomhetsfelt preges av tilfaller den enkelte ansatte. Kunnskap om konkrete redskaper for stressmestring omtales lite i intervjumaterialet, men virker individualisert og personliggjort. Det kan synes som om stressmestringsstrategier ikke blir gjort relevante i kunnskapssnakket. Dette kan være foruroligende med tanke på i hvilken grad de nyutdannede får utviklet et språk hvor de får satt ord på disse opplevelsene. Tilsynelatende kan det se ut til at ansvaret for både å mestre stresset og hvordan man skal løse arbeidsoppdraget privatiseres.

Susanne Bang (2003, 42, 43) tilfører en alternativ forståelse til stressmestring og utbrenthet. Heller enn en individualisert tilnærming, fremmer hun en forståelse av at årsaker til utbrenthet primært må søkes i forhold på arbeidsplassen. Spesielt poengterer hun hvordan arbeidet organiseres på arbeidsplassen, kommunikasjonslinjene, arbeidspresset og uklare mål og roller. Ved denne tilnærmingen søkes ikke løsningen primært i egenskaper hos den ansatte, men organisatoriske forhold og ledelsen ved tjenesten.

5. Kunnskap og subjektposisjoner

Vågan og Grimen (2008, 424) hevder at diskurser om den kompetente profesjonsutøver legger rammer for hvilke subjektposisjoner det er mulig for den profesjonelle å innta.

Gjennomgangen av kunnskapsbruk i praksis har vist at det er ulike, og også konkurrerende kunnskapsforståelser de nyutdannede benytter, og navigerer mellom, for å løse det komplekse profesjonelle oppdraget som saksbehandler i barnevernvernets 1. linjetjeneste. De motstridende kravene gjør det interessant å se på hvilke posisjoner som gjøres tilgjengelige for de nyutdannede for å forvalte profesjonsutøvelsen på en god måte. Det er innenfor rammene av yrkesoppdraget at ulike posisjoner konstitueres og blir konstituert, og den profesjonelles forståelse av godt utført arbeid skapes i stor grad av konteksten (Jarvinen og Mik-Meyer 2012, 54).

Med utgangspunkt i empirien har jeg definert tre posisjoner som jeg oppfatter blir gjort tilgjengelig i forbindelse med de nyutdannedes forvaltning av yrkesoppdraget. Disse tre posisjonene er valgt fordi de rammer inn sider ved profesjonsutøvelsen som framtrer som dominerende i de nyutdannedes fortellinger. Posisjonene kan sies å representere ulike overordnede diskurser innen barnevernsfaglig arbeid.

Jeg har valgt å kalle disse posisjonene for:

- Ekspertposisjonen
- Offentlig-forvalterposisjonen
- Relasjonsarbeiderposisjonen.

Liknende måter å framheve posisjonene som relasjonsarbeider og ekspert er også gjort av blant andre Jarvinen og Mik-Meyer (2012, 18). Per Christian Olsen (1998, 51) omtaler barnevernsarbeiderens rolle som en trippelrolle som inkluderer å være utøvende hjelpeorgan, ha myndighet til å fremme tvangssak og å dokumentere at tilstrekkelig hjelp er tilbudt. Denne tredelingen kan likne de posisjonene jeg har definert som framtrede i intervjumaterialet.

Posisjonene er framstilt som idealtyper. Det vil si at de representerer fenomener som i virkeligheten ikke entydig lar seg avgrense. Idealtyper er en rendyrking av enkelte trekk ved virkeligheten, og er redskaper for å strukturere virkeligheten med det formål å oppdage interessante sammenhenger og prosesser (Molander og Terum 2008, 17). De tre posisjonene er ikke gjensidig utelukkende, men vil bli benyttet analytisk for å få fram at yrkesoppdraget stiller ulike og også kryssende krav til de nyutdannede barnevernspedagogene. Det vil si at de nyutdannede i sin profesjonelle hverdag forholder seg til alle disse tre posisjonene. De må

imidlertid forhandle om vektleggingen av de ulike identitetene som posisjonene tilbyr for å kunne løse profesjonsoppdraget på en god måte.

De nyutdannede kan ikke fritt posisjonere seg i forhold til oppdraget. Posisjonene er formelt gitt gjennom ansettelsen, og også definert av barnevernloven, politiske føringer og rådende diskurser i fagfeltet. Samtidig forholder de nyutdannede seg aktivt til de ulike posisjonene som er gjort tilgjengelige for dem (Jørgensen og Phillips 1999, 114). Profesjonelle posisjoner praktiseres forskjellig alt etter hvilke sider ved hovedoppgavene den enkelte betrakter som mest sentral for sitt arbeid, men også gjennom praksiserfaringer og opplevde forventninger (Jarvinen og Mik Meyer 2012, 192).

5.1 Ekspertposisjonen

I materialet i denne studien er det en sentral forståelse at barneverntjenestens oppdrag er nøytral og objektiv kartlegging av familiers situasjon, for så å vurdere risiko og kategorisere problemer med det formål å iverksette riktig tiltak. Jeg vil i det videre belyse hvordan dette kan forstås som en dominerende diskurs om kyndig profesjonsutøvelse i barnevernsfaglig arbeid.

Flere av de nyutdannede, som jobber med undersøkelser, framhever betydningen av å undersøke samspill mellom foreldre og barn ved hjelp av utviklingspsykologiske teorier. Disse er i hovedsak utviklet i en naturvitenskaplig forståelsesramme (Hennum 2010, 7). De nyutdannedes tale om Kvellomalen som det beste innenfor vitenskap, har betydning for hva det vil si å være en kompetent barnevernspedagog. En side ved dette er at det blir viktig å inneha kompetanse om utviklingspsykologiske teorier, noe informantene i denne studien også bekrefter. På spørsmål om hvilken kunnskap og kompetanse de har med seg fra høyskolen, og som de har bruk for i praksis, framheves psykologi og utviklingspsykologi. I de første månedene som profesjonsutøvere i barneverntjenesten sier de at de i liten grad leser teori, men det som leses er i hovedsak psykologi eller en innføringsbok i Kvellomodellen.

Å observere samspill mellom foreldre og barn tales fram som et vesentlig aspekt ved forvaltning av yrkesutøvelsen. Samspillsobservasjon er også sentral i Kvellos kartleggingsmal. Nedenforstående sitat fra Anne kan være en illustrasjon på hvordan samspillevurderinger framstår som en betydningsfull side ved yrkesutøvelsen. Uttalelsen kommer i sammenheng med samtale om hvilke teorier hun har nytte av fra høyskolen, når disse benyttes, og på hvilken måte:

Tilknytningsteorien, den ser jeg fint at jeg kan bruke her. Den brukes aktivt her i forhold til samspill mellom mor og barn, så den kommer veldig fort fram her. I samtale med foreldre, eller på hjemmebesøk spesielt. Da har du en ypperlig anledning til det, og også på møtene på kontoret her, særlig når små barn er med. Og da kan du jo se på samspillet og hvordan barnet reagerer på foreldrene, hvordan det utspiller seg i forskjellige situasjoner... Spisesituasjoner, leggesituasjoner, kveldsstellsituasjoner... Så kommer den godt til nytte. Se hvordan barna reagerer på foreldrene. Når de forlater rommet, når de kommer tilbake igjen. I utgangspunktet er jeg en fremmed for dem – hvordan reagerer de på meg? Kjempespennende.

Anne sier videre at når barneverntjenesten skriver rapporter fra hjemmebesøk, så har de egne rubrikker som de fyller ut i tilknytning til observasjonene. For eksempel, sier hun, kan man skrive: «*Mor forlater barnet, barnet snur seg bort.... Eventuelt barnet responderer ikke på at mor forlater rommet og kommer tilbake etter ti minutter*»

Barnevernspedagogen posisjoneres på denne måten som en ekspert på utviklingspsykologiske teorier og samspillsvurderinger. Oppdraget består i dette perspektivet tilsynelatende av å observere samspill mellom foreldre og barn for så å vurdere hvilke egenskaper ved foreldrene som hemmer eller fremmer barnets omsorgssituasjon. Et premiss for ekspertposisjonen er at barnevernspedagogen forstås som en nøytral observatør. Når barnevernspedagogen drar på hjemmebesøk for å *observere* samspill, for deretter å *vurdere* informasjonen som hun har innhentet, så posisjoneres hun som en nøytral observatør som kan kartlegge sannheten i et utenfraperspektiv (Jensen 2009, 24). Dette som om hennes tilstedeværelse ikke vil påvirke situasjonen og at det ikke er rom for å tolke det som skjer på flere måter. I ekspertposisjonen framstår det også som et ideal at enhver representant fra barneverntjenesten skal kunne kartlegge situasjonen og oppnå samme resultat.

Ovennevnte utdrag er et eksempel på vanlig praksis i forbindelse med undersøkelse av barns omsorgssituasjon i barneverntjenesten. Den faglige interessen rettes mot indre psykologiske prosesser hos mor og de nære relasjonene, selv om familiens situasjon ofte er preget av store sosiale- og levekårsutfordringer (Rose 1996, 348; Aamodt 2011, 95). I følge Wenche Seltzer (2005, 263) står dette perspektivet så sterkt innenfor barnevernets praksis at barnevernsarbeiderens profesjonsutøvelse anerkjennes når hun klarer å identifisere psykologiske problemer i mor – barn relasjonen, og iverksette tiltak for å bedre dette, heller enn å hjelpe mor med hverdagsproblemer.

Barneverntjenestens definisjonsmakt kommer tydelig til syne i ekspertposisjonen. En redegjørelse for en undersøkelse Ida deltok i på intervjuetidspunktet, er valgt ut for å understreke dette poenget. Konteksten for samtalen mellom Ida og intervjuer er hva

vurderinger i en undersøkelsessak i barneverntjenesten innebærer. Ida forteller at det som er utfordrende i forbindelse med vurderinger, er at for hver historie barneverntjenesten får fra de impliserte, så er det ulike versjoner av historien alt etter hvem du snakker med.

Barneverntjenestens oppdrag handler om å nøste opp i historiene for å forstå og kategorisere hva som er hovedproblemet, hva som er ressursene og hva de må finne ut mer av. I saken Ida snakker om vurderte de ved oppstart av undersøkelsen om barnet måtte akutt plasseres, men dette klarte de å avverge på en fin måte, sier hun. I løpet av undersøkelsen har barneverntjenesten gjort kontinuerlige evalueringer av situasjonen underveis og informert mor og barn om vurderingene. De har også fått familiens tilbakemeldinger på de vurderingene barneverntjenesten har gjort. I oppsummeringsmøtet ved avslutningen av undersøkelsen, la barneverntjenesten fram for familien hva de hadde tenkt så langt, og var tydelig på at de vurderte at familien var i behov av hjelp. Dette, sier Ida, var familien enig i.

Poenget i denne sammenhengen er at barneverntjenestens og familiens vurderinger ikke framstår som likeverdige. Det er tydelig at det er barneverntjenesten som gjør vurderinger og tar beslutninger med bakgrunn i innhentet informasjon. Denne informasjonen kan godt tenkes å inneholde familiens egne perspektiv, men disse fungerer da som en del av barneverntjenestens beslutningsgrunnlag, og ikke som likeverdige forståelser. Barnevernets kunnskap og vurderinger blir dermed sett som mer gyldige enn familiens (Bunkholdt og Sandbæk 2008, 22; Aamodt 2007, 301).

Når fagfeltet generelt, og informantene i denne undersøkelsen spesielt, taler om oppdraget på denne måten så har det en effekt. Det definerer hvilke kvalifikasjoner som blir vesentlige for å framstå som en kompetent profesjonsutøver, det definerer rammene for hvordan barn og familiers problemer skal forstås, og hva som aktualiseres som relevante tiltak for å avhjelpe barns og familiers situasjon.

5.2 Offentlig - forvalterposisjonen

Offentlig forvaltning er et vesentlig aspekt ved profesjonsutøvelse i barneverntjenesten. Denne posisjonen er preget av at barneverntjenesten er en lovregulert tjeneste som utøver et både sosialfaglig og politisk mandat. Barneverntjenesten kan sies å være en menneskebehandlernde organisasjon med mange byråkratiske kjennetegn (Svensson 2008, 135).

Offentlig-forvalterposisjonen innehar mange av de samme kjennetegnene som ekspertposisjonen. De har tilfelles vektleggingen av vitenskapelig teori, nøytralitet og

objektivitet, abstrahering av rutiner og retningslinjer, sørge for å overholde lover, regler og tidsfrister, samt profesjonell distanse. Men der ekspertposisjonens hovedansvar er kartlegging, kategorisering og iverksettelse av tiltak fokuserer offentlig-forvalterposisjonen på at lover og regler blir overholdt, validering av vurderinger, etterprøvbarhet, samt målstyring hva gjelder forvaltning av organisasjonens ressurser. Dette er i tråd med implementering av New Public Management (NPM) i offentlig sektor (Smeby 2008, 93; Svensson og Karlsson 2008, 264; Jarvinen og Mik-Meyer 2012, 16). I NPM vurderes dokumentasjon å være et av de mest sentrale virkemidlene for å etterkomme kravet om kontroll og etterprøvbarhet (Aamodt 2011, 149).

Sentrale kunnskaper og kvalifikasjoner som vektlegges for å kunne forvalte denne posisjonen er jusskunnskap, kjennskap til rutiner og retningslinjer, samt skriftlig framstillingsevne. Dokumentasjonens formål i denne sammenhengen er å få fram saksgangen, validere beslutninger og dokumentere det som blir sagt for å kunne etterprøve beslutningene. Dette fordrer et skriftspråk som fokuserer de juridiske sidene ved profesjonsutøvelsen.

Jussundervisningen på barnevernspedagogutdanningen omtales av flere av den nyutdannede i denne studien som betydningsfull for kyndig profesjonsutøvelse. Skriftlig framstillingsevne framheves også som en viktig kvalifikasjon for å utføre kompetent barnevernsfaglig arbeid. Dette aspektet formidles også i fortellinger om at det kan føre til dårlig barnevernsfaglig arbeid dersom den profesjonelle ikke har god skriftlig framstillingsevne både hva gjelder rapporter, vedtak og referater.

I denne studien er det fremtredende at de nyutdannede forteller fram en forståelse av at dokumentasjonsarbeidet tar mye mer tid enn hva de forventet da de tiltrådte i arbeidet. Ida framhever at forvaltningsloven uttrykker at alt skal dokumenteres. I tillegg, sier Ida, så kan man jo aldri vite om en sak kan eskalere mot en omsorgsovertakelse, og da må barneverntjenesten ha tilstrekkelig dokumentasjon til å kunne sende sak til fylkesnemnda. Dokumentasjonens formål handler innenfor denne forståelsesrammen om å samle bevis. Dermed fokuseres juridisk- og forvaltningsterminologi.

Marit tar opp at enkelte i praksisfeltet beklager seg over at barnevernsarbeid i mye større grad enn tidligere har blitt det hun omtaler som papirarbeid. Marit på sin side, understreker betydningen av det samme papirarbeidet. Dette, sier hun, handler om at barneverntjenesten sitter på så mye makt at det er viktig å dokumentere at alt gjøres riktig. Hun sier videre:

Vi sitter med SÅ alvorlige vurderinger, med mulighet for veldig stor inngripen i andres liv. Det er klart at da må det være noe mer enn at, jeg bare vurderte sånn, eller jeg har et skrevet ett litt sånn halvt notat fra et hjemmebesøk. Det funker dårlig. Sånn kan man ikke holde på.

På denne måten konstrueres en forståelse av denne siden ved yrkesutøvelsen som vesentlig, noe som også er med på å legitimere at det krever mye av arbeidstiden deres. Når mye tid går til dokumentasjonsarbeid, så vil dette gå på bekostning av å forvalte andre sider ved yrkesoppdraget. I en arbeidshverdag preget av mange og komplekse oppgaver må forvaltningsarbeidet dermed konstrueres fram som en nødvendig og viktig side ved yrkesoppdraget for å forsvare tidsbruken. Betydningen av dokumentasjonsarbeid forsvares ved at det ivaretar rettsikkerheten til klientene. Det vektlegges at dokumentasjonens formål er at barnevernstjenestens intervensjoner skal kunne kontrolleres og være etterprøvbare. Dette er i tråd med NPM og idealet om klientenes rettsikkerhet i møte med byråkratiske institusjoner (Svensson og Karlsson 2008, 271, 273). Ved å ha som funksjon å ivareta klientenes rettsikkerhet gis vektleggingen av dokumentasjon legitimitet både i samfunnet, blant samarbeidspartnere og i egen yrkesgruppe (Aamodt 2008, 157).

5.3 Relasjonsarbeiderposisjonen-posisjonen

Barneverntjenestens hjelpefunksjon er framtreddende i de nyutdannedes fortellinger om hva yrkesoppdraget innebærer. De forteller om ulike måter de skal hjelpe barn og familier. Dette handler om praktisk hjelp, hjelp til å etablere kontakt med ulike offentlige instanser, støttesamtaler, bistand til konfliktløsning i vanskelige foreldrekonflikter og iverksettelse av hjelpetiltak når det er behov for det. Hjelp tales i dette perspektivet fram som relasjonelt arbeid.

Et ideal for relasjonsarbeider-posisjonen er at det profesjonelle oppdraget kan forstås som å yte hjelp på klientens premisser. Dette innebærer å vektlegge og få tilgang til barn og foreldres egne problemforståelser for å kunne iverksette riktig intervensjon i form av tiltak. Dette inkluderer også å anerkjenne klientens problemforståelse og definisjonsmakten er tilsynelatende mer likeverdig enn i ekspertposisjonen. Familierådsslag som metode forutsetter mange av de samme kvalifikasjonene hos profesjonsutøveren (Einarson 2002, 19-22; Aamodt 2011, 258, 259). Barn og foreldre som aktører i eget liv, medbestemmelse og ansvar for egen endring er sentrale begreper i forbindelse med relasjonsarbeider-posisjonen. Dette er en subjektforståelse som blant andre Nikolas Rose (1996, 347) omtaler som vesentlig i forbindelse med neoliberalistiske styringsformer.

Alle de nyutdannede i denne undersøkelsen omtaler relasjons- og kommunikasjonskompetanse som sentrale kunnskaper de har lært på høyskolen, og som de har bruk for i praksis. Anne fremhever blant annet betydningen av å komme i posisjon til foreldre som ikke har meldt bekymring til barneverntjenesten selv. Hun sier at i mange sammenhenger så vil barneverntjenesten kunne oppfattes som en trussel, og at hun er avhengig av å oppnå foreldrenes tillitt for å kunne komme i posisjon til å hjelpe dem. I en konkret sak forteller hun at hun på tross av at mor ikke selv meldte bekymring, har klart å komme i posisjon til å hjelpe henne. Hun sier at mor har tatt imot råd og veiledning og gjort det til sitt eget. På spørsmål fra intervjuer om hvilken tilnærming hun valgte i første møte med mor, så sier hun at hun hørte på hva mor hadde å si: *«Jeg legger meg litt tilbake, som jeg sier. Jeg hører hva de har å si, og lytter til hva de egentlig formidler, hva de ikke – ja – hva som blir sagt med og uten ord»*. I denne samtalesekvensen ser det ut til at Anne posisjonerer seg nært opp mot relasjonsarbeider-posisjonen. Hun har tilsynelatende oppnådd tillitt hos denne moren ved å i første omgang vektlegge mors hverdagslivskompetanse. Dette ved å gi henne anledning til å fritt fortelle fram situasjonen fra sitt perspektiv. Ved å fokusere på morens egen problemforståelse framtrer relasjonsarbeider-posisjonen mer likeverdig enn ekspertposisjonen. Anne framstår som opptatt av at det er viktig å etablere en samarbeidsrelasjon også der hvor barneverntjenesten kan framstå som en trussel. Relasjonskompetanse blir innenfor denne rammen et sentralt element for å løse den profesjonelle oppgaven (Aubert og Bakke 2008, 25).

Ved at personligheten til barnevernspedagogene settes i spill ved å bruke seg selv som verktøy, blir ikke bare barnevernets institusjonelle makt tydelig, men også det personlige ansvaret til den enkelte yrkesutøver kommer i fokus. Det følgende sitatet er et eksempel på hvordan Marit forteller om å etablere kontakt i en posisjon som kan likne relasjonsarbeiderposisjonen og at dette innebærer en forpliktelse. På spørsmål om hva som er mest tilfredsstillende med jobben sier Marit:

Når man har et møte, og så ser man et lysglimt, eller så får man en sånn god kontakt med et barn, eller en forelder. Man får en sånn god kontakt, ikke sant. Og så føler du at NÅ skjønner vi hverandre. Om det er med en forelder, om det er med et barn, at man har den kontakten, og spesielt med et barn så forplikter det VELDIG. Og da øker oddsen igjen. (...) Ofte kan du føle deg som en sånn som bare skyver ark fra den ene siden av pulten til den andre. Men av og til så oppnår du en sånn kontakt, hvor et barn eller en forelder får tillitt til deg, og du føler at DU har skjønt, og hvis du føler deg trygg med at du har skjønt riktig, så er det mye mer sannsynlig at du klarer å sette inn riktig hjelpetiltak.

I denne redegjørelsen omtaler Marit to sider ved yrkesoppdraget, nemlig det å være «papirarbeider» og det å være relasjonsarbeider, der sistnevnte oppleves som mest tilfredsstillende. Marit posisjonerer seg her nært opp mot relasjonsarbeider- posisjonen. For å utøve denne funksjonen er det ikke tilstrekkelig med generell kunnskap om barn og foreldre. Hun må også se familien i sin kontekst og posisjonere seg på en måte som gjør det mulig å få tilgang til deres opplevelse av situasjonen og hva de opplever å være i behov av hjelp til.

Hun skildrer en likeverdig relasjon i en kontekst hvor det er mulig å etablere tillitt og felles forståelse av et fenomen. I redegjørelsen fra Marit fortelles kontaktetablering og tillitt fram som vesentlig for å få iverksatt riktig hjelp. Den sekvensen hun omtaler kan ses som en dans, hvor både barneverntjenestens og klientens perspektiv anerkjennes og utforskes. Dette innebærer en gjensidighet i relasjonen, noe som forutsetter likeverd (Aamodt 2011, 124). Dette kan også forstås som en intersubjektivt fellesskap, noe som oppstår spontant og innebærer evne til å dele intensjoner, oppmerksomhet og affekter (Aubert og Bakke 2008, 59). Marits møte med familier hvor hun opplever at det etableres tillitt, og at dette innebærer en forpliktelse, framhever nettopp betydningene av å forholde seg til alle de kunnskapsformene som kyndig dømmekraft forutsetter (Fossestøl 2013, 59,60).

Å bruke seg selv som verktøy for å etablere kontakt og tillitt, framstår i fortellingene til de nyutdannede ikke som utelukkende å handle om indre egenskaper ved dem selv. Å bruke seg selv som verktøy til å posisjonere seg som relasjonsarbeider, konstrueres dermed ikke som frigjort fra teoretisk kunnskap, men som et sammensatt fenomen bestående av flere ulike typer kunnskap, hvor teoretisk kunnskap bare er en blant flere komponenter. Anne har for eksempel jobbet med barn i mange år og kan sies å ha bred erfaring i å samtale med barn i ulike situasjoner. Hun sier likevel at den teoretiske opplæringen i kommunikasjonsteori på barnevernspedagogutdanningen har vært betydningsfull for henne, fordi den har gitt henne mange flere verktøy for å få til gode samtaler med barn og unge. Mange barn utfordrer deg og det som er viktig, sier hun, er å tåle å stå i det barna kommer med. Og da er det godt å ha noen verktøy som gjør at man tåler å stå i det.

5.3.1 Oppsummering

Ekspertposisjonen framhever barnevernstjenestens definisjonsmakt, distanse og nøytralitet, mens relasjonsarbeider-posisjonen framhever likeverd, tillitt og relasjon. Offentligforvalterposisjonen vektlegger på sin side rettsikkerhet og målstyring. De ulike diskursene som posisjonene framhever, representerer ulike forståelser av hva det innebærer å være en kompetent barnevernspedagog. Posisjonene tilbyr dermed også vidt forskjellige identiteter.

Det kan dermed stilles spørsmål ved om de ulike posisjonene innebærer motsetningsfulle idealer om den kompetente barnevernsarbeider, og medfører usikkerhet knyttet til hvordan godt profesjonelt barnevernsarbeid skal utføres. Dette er tema for neste kapittel.

6. Kunnskap og subjektposisjoner

Barnevernstjenestens komplekse samfunnsoppdrag framheves både i faglitteraturen og politiske styringsdokumenter (jf. kap 1.3 – 1.5). Det understrekes at saksbehandlerne står i en utfordrende posisjon fordi barnevernstjenesten både har plikt og mulighet til å foreslå tvangstiltak, samtidig som barnevernstjenesten skal skape den tillitt og trygghet som er nødvendig for å framstå som en troverdig hjelper. På den ene siden så kan det tenkes at det er nødvendig for barnevernspedagogen å både posisjonere seg som ekspert, offentlig-forvalter og relasjonsarbeider for å løse det komplekse oppdraget profesjonsutøvelsen forutsetter. På den andre siden kan posisjonene forstås som å stå i motsetning til hverandre fordi de uttrykker flertydige krav. Posisjonene kan dermed sies å skape både muligheter og begrensninger for profesjonell selvforståelse. De nyutdannede skaper seg selv som profesjonelle ved å forholde seg aktivt til de foreliggende posisjonene og manøvrere og forhandle mellom dem (Jørgensen og Phillips 1999, 114,115; Wetherell, Taylor og Yates 2001, 192,194). Dette skjer i et komplisert samspill mellom rammer for barnevernstjenestens arbeid, normative idealer og den enkeltes måte å ivareta jobben (Nielsen 2012, 189).

For å belyse dilemmaer og spenninger knyttet til profesjonell selvforståelse har jeg valgt ut to områder som jeg oppfatter at framstår som vesentlige i intervjumaterialet. Det ene er hvordan de nyutdannede barnevernspedagogene forholder seg til ulike diskursive forståelser av den delen av profesjonsutøvelsen som handler om å framstå som hjelper og kontrollør. Et sentralt spørsmål er hvordan spenningsfeltet mellom forståelsene gir seg innslag i profesjonsutøvelsen. Jeg vil deretter belyse hvordan de ulike subjektposisjonene som ble etablert i forrige kapittel også får konsekvenser for forståelsen av dokumentasjonsarbeidets formål og betydning.

6.1 Spenningsfeltet mellom hjelp og kontroll

Å være hjelper og å være kontrollør medfører i mange sammenhenger kryssende, og også motsetningsfulle krav til profesjonsutøvere i velferdsinstitusjoner, i denne sammenheng barnevernstjenesten (Jarvinen og Mik-Meyer 2003, 19). Det er derfor overraskende at dette forholdet ved profesjonsutøvelsen i liten grad problematiseres i materialet i denne undersøkelsen. Ulike sider ved ekspert-, offentlig-forvalter-, og relasjonsarbeiderposisjonen

italesettes av alle informantene. Alle posisjonene blir begrunnet med at de tilfredsstillende ulike krav til yrkesutøvelsen, men kryssende krav problematiseres i liten grad. En samtale med Tone om saksbehandlers mange ulike oppgaver i en plasseringssak kan fungere som eksempel på dette. I forkant av plassering skal Tone gjøre mye av det som hun omtaler som praktisk jobbing knyttet opp mot barnet og foreldrene. Det skal etableres kontakt med foreldrenes behandlingsinstitusjoner. Hun skal foreta observasjoner av foreldre og barn, observere kommunikasjonen foreldrene mellom og ta mange telefoner og annen praktisk organisering. Intervjuer sier at det ser ut til at Tone har mange ulike funksjoner i denne type sak og stiller spørsmål til om disse ulike rollene noen ganger kommer i konflikt med hverandre. Tone svarer følgende:

Altså, for meg, så tenker jeg jo at det ikke gjør det. Altså jeg tenker litt... som feltarbeider i barneverntjenesten så er man litt potet, ikke sant? Man bistår foreldrene med praktiske ting, hvis DET trengs, eller driver med utredninger, eller undersøkelser, eller er samtalepartner. Altså vi gjør så mye forskjellig.

Etter å ha tenkt seg om sier Tone at den dobbelte funksjonen, at barneverntjenesten både er hjelper og kontrollør, trolig må være forvirrende for foreldrene. På spørsmål om hvordan det dobbelte funksjonen er for henne selv, så sier hun at hun ikke har tenkt så mye over det. Det er bare sånn det er. Som Tone sier det: «*Man bretter opp armene og gjør det som må til*». Det kan tenkes at en av årsakene til at barneverntjenestens dobbelte oppdrag i så liten grad problematiseres, er at det tas for gitt. Når en etablert praksis tas for gitt, så blir den også i liten grad problematisert av de impliserte. Den faller naturlig og blir ikke stilt spørsmålstegn ved (Neumann 2001, 168). En måte å forstå ovennevnte eksempel er at barneverntjenestens oppdrag er av en slik karakter at det er behov for mange tilnæringsmåter og at det dermed er rom for mange ulike profesjonelle identiteter. Oppdraget er komplekst og sammensatt og krever derfor ulike tilnæringsmåter.

Spenninger knyttet til barnevernets funksjon som både hjelper og kontrollør, problematiseres som sagt lite i materialet i denne undersøkelsen. Den videre framstillingen har som formål å vise at begrepet hjelp i seg selv framstår som mer problematisk for de nyutdannede barnevernspedagogene.

6.1.1 *Hjelp i en barnevernsfaglig kontekst - Implikasjoner for profesjonell selvforståelse*

Det kan stilles spørsmål ved om ulike kunnskapsforståelser i ekspert-, offentlig-forvalter-, og relasjonsarbeiderposisjonen medfører at begrepet *hjelp* må forstås på ulike måter. Med hensyn til profesjonell selvforståelse vil et sentralt spørsmål være hvordan fenomenet hjelp må forstås for at den profesjonelle skal kunne oppfattes seg som kompetent.

Satt på spissen representerer Kvellos (2010, 368) mal for undersøkelser og Familierådsslag (Aamodt 2011, 258) henholdsvis barneverntjenestens ekspertforståelse og foreldrenes hverdagslivsforståelse. Dermed trekker de ulike modellene oppmerksomheten i ulik retning hva gjelder tilnærming til profesjonsoppdraget, og også den profesjonelles forståelse av hva det innebærer å være en kompetent barnevernspedagog. Det vil innebære vidt forskjellige subjektforståelser om den profesjonelle oppfatter oppdraget å omhandle objektiv og nøytral risikokalkulering versus å iverksette en prosess hvor klientene selv tar ansvar for en hensiktsmessig utvikling.

Med utgangspunkt i ekspertposisjonen vil hjelp kunne forstås som et fenomen som barnevernstjenesten kan vurdere en familie har behov for, og at barnevernstjenesten med sin ekspertkunnskap har kompetanse til å definere hva som er riktig hjelp. Dette er sammenfallende med den tradisjonelle ekspertposisjonen i sosialt arbeid, hvor sosialarbeideren med sin kunnskap og ekspertise har anledning til å definere familiers behov for så å rekvirere riktig hjelp (Rose 1996, 348; Bunkholdt og Sandbæk 2008,22). Hva som defineres som hjelp vil trolig avhenge av hvem som foretar definisjonen; i barnevernsfaglig sammenheng, dem som rekvirerer hjelpen eller den som skal hjelpes (Skau 1996, 43). I barnevernstjenesten blir dette problemet forsterket ved at det ikke umiddelbart er gitt at det samfunnet oppfatter som god hjelp til barn i vanskelige livssituasjoner også oppfattes som hjelp av foreldrene (Bunkholdt og Sandbæk 2008, 177).

I de senere årene har både faglig praksis, men også juridiske føringer om barn og foreldres involvering i saksgangen, medført en vridning mot større grad av brukermedvirkning i en barnevernsfaglig kontekst (Bunkholdt og Sandbæk 2008, 26; Slettebø 2008, 47-70). Dette fører til nye utfordringer for barnevernsarbeideren. Der hvor barnevernstjenestens definisjonsmakt tidligere var tydelig, innebærer problemdefinisjonsprosessen nå i større grad forhandling om definisjonsmakt. Jarvinen og Mik-Meyer (2012, 24,30) omtaler dette som motsetningsfylte profesjonsroller i sosialfaglig arbeid. Innenfor en slik forståelsesramme kan ikke barnevernspedagogen lenger forstå seg som en ekspert som vet hva som er best. Nye idealer om brukermedvirkning og selvstendigjøring av klientene fører til at barnevernsarbeideren også må posisjonere seg som en dialogbasert relasjonsarbeider.

De nyutdannede barnevernspedagogene i denne undersøkelsen uttrykker flere dilemmaer som kan ses i lys av Jarvinen og Mik-Meyers (2012,24,30) problematisering av motsetningsfylte profesjonsroller. I situasjoner hvor de nyutdannede oppfatter det som tydelig at de må posisjonere seg, enten som ekspert eller som relasjonsarbeider, så virker ikke posisjonenes

motsetningsfulle krav å være et problem. Dette handler for eksempel om situasjoner hvor de nyutdannede opplever å må posisjonere seg som ekspert fordi barnets og foreldrenes behov vurderes å stå i motsetning til hverandre. Dersom barnevernstjenesten vurderer at foreldrene ikke klarer å se eller prioritere barnets behov, vurderes det som nødvendig for barnevernstjenesten å definere situasjonene for å plassere barnet i det som Øyvind Kvello (2010, 18) omtaler som lojalitetshierarkiet. Det virker heller ikke problematisk for de nyutdannede å posisjonere seg som relasjonsarbeider dersom situasjonen er avklart. Et eksempel på dette er oppfølging av ungdom som har fylt 18 år. I samtale med Cathrine omtaler hun dette som en posisjon der hun må være forståelsesfull for den situasjonen ungdommen opplever å være i, og høre på hva ungdommen tenker og har lyst til. Som Cathrine sier det: *«Jeg kan godt tenke mye om hva som er best for henne, men hun er 19 år så det er ingen vits å si du skal eller du må».*

6.1.2 Kunnskapskollisjon

De fleste situasjoner de nyutdannede møter er imidlertid mer problematiske å kategorisere. Det er dermed ikke nødvendigvis gitt om det er barnevernstjenestens ekspertkunnskap eller familiens hverdagslivskunnskap som skal ha forrang. De ulike posisjonene medfører at hjelp må forstås på ulike måter, hvilket kan betegnes som en kunnskapskollisjon. Et dilemma ved diskursen om barnevernspedagogen som objektiv og nøytral observatør er for eksempel at ekspertposisjonen kan oppleves som mangelfull i forhold til å komme i posisjon til både barn og foreldre. I NOU 2009:8 (55) «Kompetanseutvikling i barnevernet» beskrives det som et ideal for barnevernsarbeideren å etablere en samarbeidsrelasjon også i konfliktsituasjoner. Dette innebærer en subjektforståelse hvor barnevernspedagogen må ha kommunikasjons- og relasjonskompetanse slik at hun kan etablere den tilliten som forutsettes for å posisjonere seg som hjelper. En utfordring ved den tradisjonelle ekspertposisjonen blir dermed at denne kan konstituere et subjekt-objekt forhold mellom barnevernsarbeideren og klienten. Det å bli plassert i en objektposisjon vil kunne føre til at klienten opplever å bli definert og å ikke ha mulighet til å påvirke situasjonen eller forståelsen av det som barnevernstjenesten oppfatter som et problem. Dette fenomenet kaller Hans Skjervheim ([1957] 1976, 75) for «tingliggjøring av den andre». Tone beskriver en undersøkelsessak hvor hun har en samtale med en ungdom for å finne ut hva vedkommende selv tenker om sin situasjon. Hun oppfatter ungdommen som uvillig til å gi henne informasjon. Dette tror hun handler om at ungdommen er usikker på hva barnevernstjenesten vil bruke informasjonen til. På denne måten skaper

kartleggingen en situasjon hvor ungdommens hverdagslivskunnskap ikke blir gjort tilgjengelig for barnevernstjenesten. Tone beskriver situasjonen slik

Fordi at jeg tenker jo at dersom jeg ikke får vite NOE om hvorfor hun ikke går på skolen så vet jeg jo egentlig ikke hva jeg skal hjelpe henne med. Og hva jeg skal hjelpe foreldrene med. Og da tenker jeg litt sånn at vi kan hjelpe og hjelpe og hjelpe, og så er det feil hjelp og så blir egentlig bare vondt verre.

I denne sammenhengen posisjoneres barnevernspedagogen som avhengig av ungdommens hverdagslivskunnskap for å kunne forvalte oppdraget på det hun selv oppfatter som en god måte. Det er ikke tilstrekkelig å observere, vurdere og å trekke slutninger med grunnlag i ekspertkunnskap. Dilemmaet uttrykkes faktisk så sterkt som at dersom barnevernstjenestens ikke får tilgang til ungdommens egen opplevelse, så vil barnevernstjenestens inngripen kunne føre til at ungdommens situasjon blir ytterligere forverret. Den tradisjonelle ekspertposisjonens rammer kan i denne sammenheng ses som for trange til å kunne forvalte profesjonsoppdraget på en god måte. For å kunne forstå seg selv som kompetent, virker den nyutdannede å være avhengig av å også kunne posisjonere seg som relasjonsarbeider. Disse ulike posisjonene krever vidt forskjellige identiteter både av den profesjonelle og klienten. Måseide (2008, 372) omtaler dette som at profesjonelle- og klientidentiteter må tilpasses ulike forståelser av den profesjonelle samhandlingen.

I intervjumaterialet omtales særlig to måter å møte foreldre i komplekse barnevernssaker. Dette handler om å enten være strenge og stille krav til familiene, eller å være anerkjennende for å få foreldrene på banen. Disse to tilnærmingene kan knyttes opp mot henholdsvis ekspert- og relasjonsarbeiderposisjonen. Det virker som om de nyutdannede er bekymret for å påføre foreldre krenkelseserfaringer ved å posisjonere seg som ekspert. Krenkelseserfaringer forstås i denne sammenheng som overtramp av de grensene vi alle omgir oss med for å verne om det vi oppfatter som privat og intimt (Aubert og bakke 2008, 84). Dette er særlig komplisert i forhold til barnevernstjenestens virksomhetsfelt i og med at oppdraget nettopp handler om å tre inn i den trolig mest private sfæren i menneskers liv, nemlig familien. Informantene i denne studien virker å være opptatt av å balansere oppdraget for å både kunne ivareta samfunnets mest sårbare barn, men også å møte foreldrene på en måte som oppleves som etisk forsvarlig. Som Karin sier det: *«Selvfølgelig skal det ikke gå på bekostning av barnet, men det er jo litt viktig å få en grei relasjon».*

6.1.3 Oppsummering

Gjennomgangen av ulike posisjoneringer i forhold til begrepet *hjelp* i en barnevernsfaglig kontekst, viser at når den nyutdannede opplever tydelige forventninger til om hun skal definere seg som ekspert eller relasjonsarbeider, så oppleves det profesjonelle oppdraget avklart. Dermed medfører de ulike tilnærmingene til oppdraget heller ikke til store dilemmaer knyttet til profesjonell selvforståelse.

Det kan se ut til at dersom posisjonene oppleves å stå i konflikt, oppfattes det profesjonelle oppdraget uklart og vanskelig å håndtere. Dette kan i neste omgang medføre en manglende opplevelse av å mestre den komplekse jobben. Det kan virke som om de nyutdannede har en forventning til at oppdraget skal være komplekst og at de dermed må benytte et rikt kunnskapstilfang. Når de av ulike årsaker ikke kan møte dette kravet, så innsnevres både handlingsrommet i forhold til tilnærming til sakene, men også mulighetsrommet for å kunne oppleve seg selv som kompetent profesjonsutøver.

6.2 Det ressurskrevende forvaltningsarbeidet

I forrige kapittel var fokus i hovedsak på den delen av barnevernspedagogens profesjonsutøvelse som handler om det direkte klientarbeidet. Det er også den delen av arbeidet som informantene beskriver som gir dem mest personlig i yrkesutøvelsen. Forvaltningsarbeidet omtales i større grad som «papirarbeid». Dette er funn som sammenfaller med en undersøkelse av Fossestøl og Jensen (2005, 18-29). I en longitudinell studie blant 26 sosionom- og barnevernspedagogstudenter ved Høyskolen i Oslo vedrørende deres forventninger til framtidig yrkesutøvelse, kom det fram at de fleste ikke ønsket byråkratiske kontorstillinger, men å jobbe direkte med mennesker.

Det er to sider ved forvaltningsarbeidet som jeg vil framheve i forbindelse med profesjonell selvforståelse. Det ene er at dokumentasjonens formål kan forstås ulikt fra ekspert-, offentligforvalter- og relasjonsarbeiderposisjonen. Det andre er forvaltningsarbeidets nære tilknytning til målstyring og effektivitet.

6.2.1 Forhandling om forvaltningsarbeidets formål

For å framstå som en kompetent profesjonsutøver hva gjelder forvaltningsarbeid, virker det som om de nyutdannede må forhandle om dokumentasjonsarbeidets vesen og karakter. Forskjellige forståelser av dokumentasjonsarbeidets formål trekker den profesjonelle oppmerksomheten i ulik retning. Sett i lys av ekspertposisjonen omtales det som betydningsfullt at sannheten skal dokumenteres så nøytralt og objektivt som mulig,

fortrinnsvis uten rom for tolkning. Flere av de nyutdannede gir uttrykk for at det er denne forståelsen som i hovedsak er gjeldene i barnevernstjenestene hvor de har sitt profesjonelle virke. Med utgangspunkt i offentlig- forvalterposisjonen trekkes oppmerksomheten mot validering av beslutningsgrunnlag og rettsikkerhet. Med hensyn til relasjonsarbeiderposisjonen, kan det se ut til at de nyutdannede også i dokumentasjonsarbeidet forsøker å imøtekomme et ideal om å kontekstualisere dokumentene og å i større grad inkludere klientenes perspektiv i de skriftlige framstillingene. Det sistnevnte perspektivet formidler flere av de nyutdannede, som nevnt i kapittel 4.2, at de har med seg fra skrivekurset om språk og makt på høyskolen.

Særlig en av de nyutdannede uttrykker at hun opplever at posisjonene stiller motsetningsfulle krav. Anne sier at hun opplever en forventning i barnevernstjenesten om å benytte en objektiv og nøytral skrivestil. Hun forsøker imidlertid å utfordre dette formatet ved å kontekstualisere dokumentene på den måten hun har lært i skrivekurset under utdanningen. Dette har hun imidlertid ikke i stor grad fått gehør for, men sier at hun ønsker å fortsette å utfordre formatet. I dette eksempelet kan det se ut til at Anne på høyskolen og i arbeidslivet har møtt to ulike diskurser om hva godt utført dokumentasjonsarbeid innebærer. Med Fauske m.fl (2005) sitt begrep så kan det sies at hun står i kryssilden mellom utdanningens og yrkeslivets krav. Det kan se ut til at dokumentasjonsarbeid med høyskolens tilnærming har et relasjonelt utgangspunkt, mens det i større grad er ekspertposisjonen som råder i yrkespraksis. Anne er i en situasjon hvor hun som nyutdannet skriver dokumentene i en disiplin hvor det forventes at hun benytter disiplinens regler, prosedyrer og begreper for å kunne framsette gyldige utsagn (Mik-Meyer og Villadsen 2007, 24). Disse problemstillingene kan trolig gjelde for mange nyutdannede barnevernspedagoger som skal ha sitt profesjonelle virke i en tjeneste som er preget både av gamle og nye idealer om profesjonelt barnevernsfaglig arbeid.

Den rådende diskursen i arbeidslivet om godt utført dokumentasjonsarbeid setter noen rammer for hvordan de nyutdannede kan forstå oppdraget, og hvilken kunnskap som er av betydning for å posisjonere seg som kompetent. Samtidig har de med seg kunnskap fra utdanningen som setter dem i en posisjon hvor de kan utfordre og også i noen grad endre praksis i barnevernstjenesten. De nyutdannede konstruerer på denne måten selvforståelse ved å forhandle om oppdragets vesen og karakter. Dermed framstår de ikke bare som bærere av diskurser, men bruker diskursene aktivt (Jørgensen og Phillips 1999, 114). Dette for å forhandle om profesjonelle selvforståelser som de oppfatter som akseptable. Å inneha riktig kunnskap konstituerer identitet (Vågan og Grimen 2008, 424). Det ser ut til at de nyutdannede

må forhandle om hvilke kunnskapsforståelser som skal anses gyldige, og dermed også hvilke selvrepresentasjoner som blir akseptable.

Balansering av dokumentasjonsarbeidets formål kan se ut til å ha utilsiktede konsekvenser. Enkelte av informantene i denne undersøkelsen sier at det kan ta like lang tid å skrive et referat som å avholde selve møtet. *En* trekker fram at det faktisk kan ta dobbelt så lang tid å skrive referatet. Det kan se ut til at en av årsakene til dette handler om ulike, og også motstridende diskurser knyttet til dokumentasjonsarbeidets vesen og funksjon; å dokumentere sannhet, validere beslutninger, kontekstualisering og ivaretagelse av brukerperspektiv. Disse diskursene taler til de nyutdannede fra ulike posisjoner og med ulike stemmer samt krever ulik vektlegging av informasjon. En mulig effekt av dette fenomenet er at de nyutdannede forsøker å balansere disse ulike perspektivene. Når formålet med dokumentasjonen blir uklart, så kan det se ut til at de nyutdannede barnevernspedagogene forsøker å ivareta flere interesser samtidig for å utføre det de oppfatter som godt nok arbeid. Dette virker å medføre at forvaltningsarbeidet blir mer tidkrevende enn hva som hadde vært tilfelle ved tydelige forventninger til dokumentasjonens form og funksjon.

6.2.2 *Offentlig forvaltning, målstyring og effektivitet*

Et annet poeng ved dokumentasjonsarbeid er hvordan denne siden av yrkesoppdraget konstrueres som å være nært knyttet til målstyring og effektivitet. Målstyring i offentlig forvaltning handler om at ledelsen i organisasjonen, i denne sammenheng barneverntjenesten, setter mål for tjenesten og iverksetter tiltak for å måle effektiviteten i tjenesten.

Resultatstyringen har som formål å kvalitetssikre tjenesten (Svensson og Karlsson 2008, 270).

I intervjuet med Marit er et av temaet hvordan hun balanserer ulike sider ved yrkesoppdraget. I den forbindelse stiller hun spørsmål ved hvordan hun skal kunne klare å ivareta både det å være effektiv og samtidig å være tilstede for familiene. På denne måten kan det se ut til at det å være effektiv og det å være tilstede for familiene konstrueres som å stå i motsetning til hverandre. Marit omtaler det å være effektiv som å handle om å få utført skriftlig arbeid. Dersom effektivitet reduseres til å handle om hvor mye dokumentasjon du har produsert, så er det en fare for at dette er et kvantitativt mål, heller enn et mål som representerer kvalitativt godt arbeid (Mik-Meyer 2012, 16). I vårt samfunn framheves beslutningstaking, effektivitet og handlingsorientering (Rønnestad 2008, 282). Det å være effektiv og kompetent knyttes dermed nært sammen.

Marit tar selv opp at det er viktig å være effektiv og få rapportene unna, men uttrykker å være redd for at dette går på bekostning av refleksjon. Dermed må hun forhandle om hva jobben *egentlig* handler om. Rønnestad (2008, 282) er også opptatt av at effektivitetskravene i sosialfaglig profesjonell virksomhet kan gå på bekostning av ettertenksomhet, refleksjon og ydmykhet for problemenes kompleksitet. Viktige sider ved barnevernsarbeidet kan dermed rasjonaliseres bort. Det er trolig dette fenomenet Marit er opptatt av når hun sier at hun skal dokumentere hva som har skjedd på et hjemmebesøk. Hun etterspør likevel tid og rom for å reflektere over hva observasjonene hennes var uttrykk for, hva hun ikke har skjønt, og hva hun bør spørre om i neste møte. Det kan representere en bekymringsfull utvikling i barnevernsfaglig arbeid når nyutdannede stiller spørsmål til om de er egnet som saksbehandlere fordi de har behov for å reflektere over det de dokumenterer, og dermed ikke klarer å overholde de kravene til effektivitet de opplever at både de selv og profesjonen stiller.

6.2.3 Oppsummering

Uklare forventninger til dokumentasjonsarbeidets vesen og karakter virker å føre til at denne siden ved forvaltning av profesjonsutøvelsen blir mye mer tidkrevende enn nødvendig for de nyutdannede barnevernspedagogene. I tillegg ser det ut til at dokumentasjonsarbeid får en vesentlig plass hva gjelder å oppleve seg som kompetent. Dette fordi dokumentasjonsarbeid ser ut til å være nært knyttet opp mot effektivitetsmål. Dermed ser det ut til at denne siden ved forvaltning av det profesjonelle oppdraget kan gå på bekostning av ettertenksomhet og refleksjon.

6.3 Kunnskap, makt og selvforståelse i profesjonell praksis

I kapittel 6.2 var temaet hvordan ulike posisjoneringer i forhold til yrkesoppdraget gjør det nødvendig å forholde seg på forskjellige måter til barnevernstjenestens definisjonsmakt, samt dokumentasjonsarbeidets omfang og begrunnelse. I dette kapitlet vil jeg se på hvordan kunnskap, makt og selvforståelse henger sammen.

Det er vanskelig å komme utenom å forholde seg til maktbegrepet når temaet er profesjonsutøvelse i barneverntjenesten. Barnevernstjenesten sosialpolitiske oppdrag handler om å kontrollere og intervenere i familier som vurderes å ha problemer som omfattes av lov om barnevernstjenester. Denne typen statlig kontroll må begrunnes med kunnskap for å være legitim (Mik-Meyer og Villadsen 2007, 21). Dermed knyttes kunnskapsproduksjon og statlig styring sammen.

Med Foucaults terminologi er makten produktiv ved at den skaper våre måter å forstå verden, men den er også begrensende ved at noen representasjoner av virkeligheten får forrang på bekostning av andre (Phillips og Schrøder 2005, 80). Det er et ideal at barnevernsfaglig profesjonsutøvelse skal være kunnskapsbasert (evidensbasert). Dette for å sikre troverdighet og legitimitet i befolkningen (St. meld 13: 2011-2012, 9,28,41,89). Barnevernstjenestens kunnskapsbase er sammensatt og profesjonsutøvelsen forutsetter både vitenskapelig, teoretisk kunnskap, erfaringskunnskap utviklet i praksis og klientenes hverdagslivsforståelse (Grimen 2008, 71-73). Gjennomgangen av ekspert-, offentlig-forvalter- og relasjonsarbeiderposisjonen (kap. 5) viser at ulike posisjoneringer vektlegger ulik kunnskap. Dette kan forstås som at de ulike posisjonene har sin egen terminologi og sine egne diskursive former. Hva som teller som gyldig kunnskap vil oppfattes ulikt fra de ulike posisjonene (Måseide 2008, 380).

FOU – strategien til barne- og likestillingsdepartementet og BUF-dir for perioden 2009 – 2012 definerer at kunnskapsbasert barnevern skal basere fagutøvelsen på den beste tilgjengelige vitenskapelige kunnskap, sammen med utøverens erfaringer, kritiske og etiske vurderinger, brukerens preferanser og med kontekstuelle hensyn. Denne forståelsen av kunnskapsbegrepet sammenfallende med Sackett m.fl (2001,1) sin definisjon på evidensbasert praksis som har fått stor utbredelse. I denne framstillingen kan det se ut til at ulike kunnskapsforståelser framstår som likeverdige.

Med Foucault optikk vil det likevel kunne hevdes at noe kunnskap framstår som mer sann enn annen kunnskap også i barnevernsfaglig virksomhet. Som nevnt i kapittel 2. 5 blir kunnskapsgrunnlaget i sosialt arbeid i faglitteraturen av enkelte presentert som et kunnskapshierarki (Aamodt 2011, 98; Bergmark, Bergmark og Lundstrøm 2011, 23; Grimen 2009, 213). Denne rangeringen innebærer vitenskapelig kunnskap som kan dokumenteres anses som mer anerkjent enn annen kunnskap (Grimen 2009, 195).

Utviklingspsykologiske modeller utviklet i en naturvitenskapelig forskningstradisjon utgjør en vesentlig referanseramme for forståelsen av kompetent profesjonsutøvelse i barnevernstjenesten. Disse teoriene blir beskrevet som så dominerende at de formidler det vi oppfatter som sann kunnskap om barn (Andenæs 2004, 29; Hennem 2010, 7). De nyutdannedes tale om Kvellos (2010, 368) mal for undersøkelser trekker også oppmerksomheten i retning av utviklingspsykologiske teorier som sann kunnskap. I tillegg understøtter New Public Management fokuseringen av generaliserbar, objektiv vitenskap og standardiserte metoder. Dette for å legitimere at tiltakene som iverksettes er basert på den best tilgjengelige kunnskapen (Smeby 2008, 93; Mik-Meyer 2012, 52, 53).

Vitenskapelig kunnskap rangeres på denne måten øverst i kunnskapshierarkiet.

Profesjonsutøvere i barnevernstjenesten vil dermed kunne tale med tyngde dersom de hevder å representere dette kunnskapssynet (Neumann 2001, 171). Vitenskapelig kunnskaps framtreddende posisjon er med på å definere hvilke kvalifikasjoner som blir vesentlige for å framstå som en kompetent profesjonsutøver, det definerer rammene for hvordan barn og familiers problemer skal forstås, og hva som aktualiseres som relevante tiltak for å avhjelpe barns og familiers situasjon. Noen forståelser av profesjonsoppdraget anses dermed som mer sanne og relevante enn andre. Det kan se ut til at ekspertposisjonen har en sentral plass også i dagens barnevernsfaglig profesjonsutøvelse. Som nevnt i kapittel 5.1 rettes ofte den faglige interessen rettes mot indre psykologiske prosesser hos foreldrene, selv om familiens situasjon ofte er preget av store sosiale- og levekårsutfordringer (Rose 1996, 348; Aamodt 2011, 95). Aamodt stiller betimelig spørsmål om det evidensbaserte kunnskapsgrunnlaget fungerer som en avgrensingsmekanisme i forhold til de komplekse problemstillingene som barnevernstjenesten står overfor (Aamodt 2011, 158).

Et annet poenget jeg vil framheve hva gjelder den vitenskapsbaserte kunnskapens plassering øverst i kunnskapshierarkiet, er hvordan denne kunnskapsformen kan oppleves lett tilgjengelig for de nyutdannede på grunn av utydelige forventninger til profesjonsutøvelsen. I faglitteraturen beskrives tydelige forventninger til oppdraget som en faktor som fremmer profesjonell utvikling (Rønnestad og Stolanowski 1997, 83, 99). Uklare forventninger beskrives tvert imot som en sentral faktor for å utvikle stress og utbrenthet (Matzau 2013, 212). Dette fenomenet er trolig av særlig betydning i en barnevernsfaglig kontekst hvor profesjonsutøvelsens karakter i sitt vesen og karakter er særlig kompleks og utfordrende. I tillegg vil ulike kunnskapsforståelser føre til motsetningsfulle idealer om den kompetente barnevernsarbeider, noe som medfører usikkerhet knyttet til hvordan godt profesjonelt barnevernsarbeid skal utføres. Manglende tydelighet på oppdraget er som nevnt utfordrende med hensyn til å utvikle hensiktsmessig profesjonell selvforståelse. Ved usikkerhet knyttet til hva yrkesoppdraget innebærer kan det være nærliggende å søke etter konkret kunnskap. De nyutdannede står dermed i en situasjon hvor standardisering og manualer virker å være lett tilgjengelig for å løse de komplekse oppgavene. Slike verktøy ser ut til å gi dem den tydeligheten som de oppfatter som nødvendig for å kunne opprettholde en forståelse av seg selv som kompetente. Dette til tross for at de framhever betydningen av erfaringskunnskap, skjønn og dømmekraft.

Bergmark, Bergmark og Lundstrøm (2011, 48) omtaler to ulike forståelser av evidensbasert kunnskap. Evidensbasert kunnskap kan forstås som metodekunnskap, men kan også forstås som å tilegne seg kritisk og systematisk bevissthet. Sistnevnte forståelse er i tråd med en subjektforståelse hvor refleksivitet blir en vesentlig kunnskapsform. Denne forståelsen av evidensbasert praksis impliserer også profesjonelt skjønn og dømmekraft. Å utvikle skjønn og dømmekraft er en prosess som tar tid og som må skje i tilknytning til praksis (Fossestøl 2013, 56-60). Det kan virke som om nettopp denne erkjennelsen er med på å føre til at de nyutdannede i denne studien beskriver sin inntreden i barnevernstjenesten som overveldende, men ikke så problematisk som de hadde trodd på forhånd. For å utvikle et kunnskapsbasert barnevern som ivaretar alle de ulike kunnskapsformene som profesjonsutøvelsen krever, så kan det stilles spørsmål til om det er nødvendig å i større grad vektlegge forståelsen av evidensbasert kunnskap som tilegnelse av kritisk og systematisk bevissthet.

Rønnestad (2008, 279,280) omtaler holdning til teori og muligheten for å opprettholde en kontinuerlig refleksjon over utfordrende situasjoner som vesentlig med hensyn til profesjonell utvikling. Også Donald Schön vektlegger betydningen av refleksjon og faglig veiledning for å utvikle den enkelte profesjonelles praktiske kunnskap (Schön 1987, 6, 10, 13, 17). De nyutdannede i denne undersøkelsen er også tydelige på behovet for refleksjon og fora for å drøfte ulike problemstillinger. Dette for å opprettholde forståelsen av det komplekse og sammensatte profesjonsoppdraget de er satt til å forvalte. I tillegg må de i sin profesjonelle hverdag forholde seg til og balansere dilemmaer som i utgangspunktet kan oppfattes som uløselige, men som likevel må håndteres. Det er dermed behov for at de forholder seg til alle de ulike identitetene som ulike kunnskapsforståelser tilbyr. De nyutdannedes viten kan dermed forstås ikke bare som kjennskap til standardiserte metoder og rutiner, men heller som rådigheten over et stort antall komplekse rutiner som må velges ut i forhold til uklart definerte situasjoner. Dette både for å definere situasjonen og for å velge ut hvilke forhold som krever endringer (Luhmann 2006, 171). Metodekunnskap utviklet med bakgrunn i en naturvitenskapelig tradisjon framstår dermed som et nødvendig, men ikke tilstrekkelig grunnlag for å forvalte profesjonsoppdraget.

7. Avslutning – kunnskapsbidrag

De nyutdannede som er intervjuet i forbindelse med denne studien har beskrevet en krevende inntreden i yrkespraksis i barnevernstjenesten. Dette omhandler at profesjonsoppdraget anses som komplekst og sammensatt, stort tidspress og også at de ikke opplever at barnevernspedagogutdanningen har fullkvalifisert dem for profesjonsutøvelsen. Denne studien bekrefter dermed sentrale funn i Fauske m.fl (2005) og Smeby og Mausethaugens (2011) undersøkelser.

De nyutdannede gir uttrykk for at de har opparbeidet seg betydelig generell teoretisk kunnskap gjennom utdanningen, men at de fortsatt mangler spisskompetanse og praktisk erfaring. De har et bevisst forhold til at de er i behov av mer kunnskap og at denne kunnskapen må tilegnes i tilknytning til praksis. De framstår videre som aktive i forhold til å tilegne seg den erfaringen de opplever å være i behov av.

I forbindelse med profesjonsutøvelse i barnevernstjenesten møter de nyutdannede forskjellige oppgaver og metoder som vektlegger ulike kunnskap. Denne studien har vist at ulike kunnskapsforståelser konstituerer ulike subjektposisjoner. Ekspertposisjonen framhever barnevernstjenestens definisjonsmakt, distanse og nøytralitet, mens relasjonsarbeiderposisjonen framhever likeverd, tillitt og relasjon. Offentlig-forvalterposisjonen vektlegger på sin side rettsikkerhet og målstyring. De ulike diskursene som posisjonene framhever, representerer ulike forståelser av hva det innebærer å være en kompetent barnevernspedagog. Posisjonene tilbyr dermed også vidt forskjellige identiteter.

Denne studien har vist at de ulike posisjonene kan komplementere hverandre, men at de også kan stå i motsetning til hverandre. Dette medfører dilemmaer med hensyn til profesjonell selvforståelse. De nyutdannede navigerer aktivt mellom de ulike posisjonene for å forvalte profesjonsutøvelsen på en måte som de opplever som hensiktsmessig. Dette er en krevende prosess som også er med på å føre til uklare forventninger til profesjonsutøvelsen. Det kan se ut til at uklare forventninger til profesjonsutøvelsen fører til at det er nærliggende å søke konkret kunnskap og generaliserte metoder. Dette for å konkretisere et oppdrag som i seg selv er komplekst og sammensatt. I tillegg framhever de fleste i denne undersøkelsen at oppgavenes kompleksitet og arbeidspresset i seg selv fører til at de er usikre på om de vil klare å stå i jobben over tid.

Denne studiens kunnskapsbidrag er begreper for å kunne reflektere rundt det særegne ved å være nyutdannet og hvordan ulike kunnskapsforståelser og profesjonsidentitet kan ses som

gjensidig konstituerende. Subjektposisjoner oppfattes som et hensiktsmessig begrep for å få fram profesjonsutøvelsens komplekse karakter. Formålet har vært å få fram et mangfold av forståelser hva gjelder opplevelsen av kompetent profesjonsutøvelse heller enn å se profesjonsidentitet som stabile egenskaper ved den profesjonelle. Analysemodellen kan benyttes i faglig veiledning som utgangspunkt for å drøfte ulike sider ved det profesjonelle oppdraget som må balanseres for å opprettholde en bevissthet rundt oppdragets kompleksitet.

Studien har i liten grad besvart spørsmål knyttet til hvordan kunnskapsutvikling foregår i praksis. Et interessant tema for videre forskning vil være på hvilke måter det legges til rette for videre kvalifisering på arbeidstedene i et profesjonsteoretisk perspektiv.

Litteraturliste

- Aamodt, Ingerid 2007. «Hvorfor er brukerperspektivet radikalt? Hvorfor må vi være radikale?». I *Klienten – den glemte terapeut. Brukerstyring i psykisk helsearbeid*, red Asbjørn Karki Ulvestad. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Aamodt, Laila m.fl 2011. *Samhandling mellom barnevern og BUP*. Oslo: Gyldendal.
- Andenæs, Agnes. 1991. *Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5-åring*. Nordisk Psykologi.
- Andenæs, Agnes. 2004. «Hvorfor ser vi ikke fattigdommen? Fra en undersøkelse om barn som blir plassert utenfor hjemmet». *Nordisk sosialt arbeid* 1 (24):19-33
- Aubert, Anne-Marie og Bakke, Inger Marie. 2008. *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Bang, Susanne. 2003. *Rørt, rammet og rystet. Faglig vekst gjennom veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. *Et kunnskapsbasert barnevern. Strategi for FoU arbeidet i Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet*.
- Beck, Ulrich og Beck-Gernsheim, Elisabeth. 2002. «On the way to a post-familial family». I *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, Ulrich Beck og Elisabeth Beck-Gernsheim. SAGE publications.
- Benwell, Betham og Stokoe, Elisabeth. 2006. *Discourse and identity*. Edingburgh: Edingburgh university press.
- Berger, Peter og Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books.
- Bergmark, Anders, Åke Bergmark og Tommy Lundstrøm. 2011. *Evidensbasert sosialt arbete. Teori, kritik, praktik*. Stockholm: Natur & Kultur
- Bigland, T og T. Ogden. 2008. *The evolution of the evidence based movement*. *European Journal of Behavior Analysis* 9

- Bjerg, Helle og Knudsen, Hanne. 2012. «Når personkendskab bliver professionskundskab. Aktuelle udviklinger i lærerrollen.» I *At skabe en profesjonel. Ansvar og autonomi i velferdsstaten*, red. Margaretha Jarvinen og Nanna Mik-Meyer. Hans Reitzels forlag.
- Bunkholt, Vigdis og Sandbæk, Mona 2008. *Praktisk barnevernarbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Bøe, Svein 2013. «*Iscenesettelser av sosialarbeiderrollen – Hvordan studenter læreryrkesrollen i praksis*». Cappelen Damm Akademisk.
- Chambon, Adrienne S., Allan Irving og Laura Epstein (red.). 1999. *Reading Foucault for Social Work*. Columbia University Press.
- De Nasjonale forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra [http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap- jus-og-humaniora/](http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/)
- Engbretnsen, Eivind. 2005. «Barnevernet og de fremmedes ord – en nærlesing av journalnotater i en barnevernsak fra 1987-88». *Barn* nr.1:57-77.
- Fauske, H., M. Kollstad, S. Nilsen, P. Nygren og F. Skårderud (2005). *Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 89, 461-476
- Fauske, H., M. Kollstad, S. Nilsen, P. Nygren og F. Skårderud. 2006. *Utakter*. Gyldendal akademisk forlag.
- Fossestøl, Bjørg og Karen Jensen. 2005. «Et språk for de gode gjerninger? Om sosialarbeiderstudenter og deres motivasjon». *Nordisk sosialt arbeid* 01/2005:18-30.
- Fossestøl, Bjørg. 2013. «Evidens og praktisk kunnskap». *Fontene Forskning* 2/13:55-66.
- Foucault, Michel. 1988. «Technologies of the Self». I *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*, red. M.H. Luther, H. Gutman, P.H Hutton. Amherst, Mass., The University of Massachusetts press.
- Foucault, Michel. [1971] 1999. *Diskursens orden m/ etterord av Espen Schaanning*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, Michel. [1961] 2000. *Galskapens historie*. Bokklubben dagens bøker. Opprinnelig publisert som *Folie et Deraison. Histoire de la folie a L'age classique*.

- Einarsson, Jona Hafdis. 2002. *Familieråd som metode i barnevernets beslutningsprosess*. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA rapport 9/02.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.
- Giddens, Anthony. 2006. *Sociology*. Cambridge: Polity Press
- Grimen, Harald. 2008. «Profesjon og kunnskap». I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars – Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, Harald og Anders Molander. 2008. «Profesjon og skjønn». I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars – Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, Harald. 2009. «Debatten om evidensbasering – noen utfordringer». I *Evidensbasert profesjonsutøvelse*, red. Harald Grimen og Lars Inge Terum. Abstrakt forlag.
- Haavind, Hanne. 2000. «På jakt etter kjønnede betydninger». I *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*, red. Hanne Haavind . Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Heggen, Kåre. 2008. «Profesjon og identitet». I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennum, Nicole. 2010. «Mot en standardisering av voksenhet? Barn som redskap i statens disiplinering av voksne». *Sosiologi i dag* 40 (1-2): 57-75
- Hertz, Søren. 2011. *Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante nyheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- HIOA. *Programplan BA barnevern heltid 2013 - 014*.
- Jansen, Anne. 2013. *Narrative kraftfelt. Psykologisk utvikling hos barn og unge i et narrativt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarvinen, Margaretha og Nanna Mik-Meyer. 2003. *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels forlag.
- Jarvinen, Margaretha og Nanna Mik-Meyer. 2005. *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels forlag.

- Jarvinen, Margaretha. 2012. «Fra afhængighed til autonomi – at arbejde med stofbrugere». I *At skabe en profesjonel. Ansvar og autonomi i velferdsstaten*, red. Margaretha Jarvinen og Nanna Mik-Meyer. Hans Reitzels forlag
- Jensen, Per. 2009. *Ansikt til ansikt. Kommunikasjons- og familieperspektivet i helse- og sosialarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Killen, Kari. 2007. *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – Et fellesfaglig perspektiv*. Oslo Gyldendal.
- Kirkebøen, Geir. 2013. «Kan vi stole på fagfolks skjønn?». I *Profesjonsstudier II*, red. Anders Molander og Jens – Christian Smeby. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Kvello, Øyvind. 2010. *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Lahn, Leif Christian og Karen Jensen. 2008. «Profesjon og kunnskap». I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langballe, Åse, Kari T. Gamst og Marit Jacobsen 2007. «Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse.» *Publikasjonsserie fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress*. Rapport 2/2010
- Levin, Irene 2001. «Diskurser i sosialt arbeid». I *Fra mottaker til aktør*, red. Mona Sandbæk. Oslo: Gyldendal.
- Lov av 17.juli 1992 nr 100. Lov om barneverntjenester.
- Luhmann, Niklas. 2006. *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels forlag
- Lundstøl, John. 1999. *Kunnskapens hemmeligheter*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Madsen, Bent 2006. *Sosialpedagogikk- integrering og inkludering i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Matzau, Majken. 2013. «Det stressede individ og det bæredygtige stressregnskap». I *Nye perspektiver på stress*, red. Marlene Friis Andersen og Svend Brinkmann. Århus: Forlaget Klim
- Melding til Stortinget. (2011-2012). *Utdanning for velferd – samspill i praksis*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Mik-Meyer, Nanna og Kaspar Villadsen. 2007. *Magtens former. Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. København: Hans Reitzels forlag.
- Mik-Meyer, Nanna. 2012. «Den forstående læge og den evidenssøgende socialarbeider: Rollebytte i dagens velfærdsstat». I *At skabe en profesjonel. Ansvar og autonomi i velferdsstaten*, red. Margaretha Jarvinen og Nanna Mik-Meyer. Hans Reitzels forlag
- Molander, Anders og Lars Inge Terum. 2008. «Profesjonsstudier – en introduksjon». I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, Bengt. 1996. *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daialos
- Måseide, Per. 2008. «Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv». I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, Iver B. 2001. *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- Nielsen, Malene Molding. 2012. «Formelle og uformelle realiteter blant fængselsfunktionærer: Om professionalisme, uklarhet, relationer og identitet». I *At skabe en profesjonel. Ansvar og autonomi i velferdsstaten*, red. Margaretha Jarvinen og Nanna Mik-Meyer. Hans Reitzels forlag.
- Nordtvedt, Per og Harald Grimen. 2004. *Sensibilitet og refleksjon: filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2009:8. *Kompetanseutvikling i barnevernet - kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU 2012:5. *Bedre beskyttelse av barns utvikling – Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

- Olsen, Per Christian. 1998. «Gruppeveiledning i barneverntjenesten sett i lys av noen sentrale utfordringer i metodisk barnevernarbeid». I *Veiledning og veiledningsmodeller i barnevernets førstelinje*, red. Kari Killen og Kikkan Ustvedt Christiansen. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Temahefte 1/ 98
- Phillips, Louise og Kim Schrøder. 2005. «Diskursanalytisk tekstanalyse». I *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels forlag.
- Polanyi, Michael. 1983. *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass. Peter Smith
- Potter, Jonathan og Margareth Wetherell,. 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: SAGE publications
- Ringdal, Kristen. 2007. *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Rose, Nikolas. 1996. «The death of the social? Re-figuring the territory of government». *Economy and Society*. Volume 25. Number 3: 327-356.
- Rønnestad, Michael Helge og Per – Arne Stolanowski. 1997. *Profesjonell utvikling i psykososialt arbeid*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Rønnestad, Michael Helge. 2008. «Profesjonell utvikling». I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sackett, D.L., S. Straus, W.S. Richardson, W. Rosenberg og R. B. Haynes. 2000. *Evidence-based medicine: «How to practice and teach EBM»*. Churchill Livingstone
- Schaanning, Espen. 1996. *Diskursens materialitet – Del 1: Foucault*, ARR 96:1 (sidetall)
- Schøn, Donald A.1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco – Oxford: Jossey Boss Publishers.
- Seikkula, Jaakko. 2000. *Åpne samtaler*. Tano Aschehoug
- Seltzer, Wenche. 2005. “Norwegian families from a psychocultural perspective. A challenge to therapeutic theory and practice”. I: *Families on global perspectives*, J. Roopnarine og U. Gielen. New York: Pearson AB
- Skau, Greta Marie. 1996. *Mellom makt og hjelp. En samfunnsvitenskapelig tilnærming til forholdet mellom klient og hjelper*. Tano Aschehoug

- Skjervheim, Hans. [1957] 1976. *Deltakar og tilskodar og andre esseys*. Oslo: Tanum-Nordli.
- Slettebø, Tor 2008. *Foreldres medbestemmelse i barnevernet*. Dr.polit. avhandling.
Trondheim: NTNU
- Smeby, Jens Christian. 2008. «Profesjon og utdanning». I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. og S. Mausethagen (2011): *Kvalifisering til "velferdsstatens yrker"*. I Utdanning 2011: Veien til arbeidslivet. Oslo: Statistisk sentralbyrå, 149-169.
- Smeby, Jens-Christian. 2013. «Profesjon og ekspertise». I *Profesjonsstudier II*, red. Anders Molander og Jens Christian Smeby. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stiklestad, Sigrun Saur. 2007. «Det biologiske prinsippets skiftende anvendelse». *Nytt Norsk Tidsskrift* 2007/2: 138-150
- Strategi 2020. Strategiplan for HiOA
- Strategi for FoU – arbeidet i Barne- og likestillingsdepartementet og barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 2009 – 2012. *Et kunnskapsbasert barnevern*.
- Svensson, Lennart G. 2008. «Profesjon og organisasjon». I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svensson, Lennart G. og Anette Karlsson. 2008. «Profesjoner, kontroll og ansvar». I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søndergaard, Dorte Marie. 2000. «Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning». I *Kjønn og fortolkende metode*, red. Hanne Haavind. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørensen, Anne Scott. 2008. *Nye kulturstudier: en innføring*. Oslo Spartacus
- Thagaard, Tove. 2004. *Systematik og indlevelse*. København: Akademisk forlag.
- Thomassen, Magdalene. 2006. *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Villadsen, Kaspar 2003. *Det sociale arbejde som befrielse*. I *At skabe en klient*, red. Margaretha Jarvinen og Nanna Mik-Meyer.. Hans Reizels forlag.

- Villadsen, Kaspar 2007. «Skabelsen av det moderne subjekt: Magt og subjektivitet hos Weber, Elias og Foucault». *Antropologi nr 55*: 85-110
- Vitus, Kathrine. 2012. «Fortællinger og fantasier om socialpædagogiske identiteter i arbejdet med unge». I *At skabe en profesjonel. Ansvar og autonomi i velferdsstaten*, red. Margaretha Jarvinen og Nanna Mik-Meyer. Hans Reitzels forlag.
- Vågan, Andre og Harald Grimen. 2008. «Profesjoner i et maktteoretisk perspektiv». I *Profesjonsstudier*, red. Anders Molander og Lars Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wetherell, Margareth og Jonathan Potter. 1992. *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Wetherell, Margareth, Stephanie Taylor og Siemon J. Yates. 2001. *Discourse as data. A guide for analysis*. London: SAGE
- Widerberg, Karin. 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, Carolina og Sogn, Hanne. 2007. «Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle». *Publikasjonsserie fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress*. Rapport nr. 3/2007

Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis

Prosjektbeskrivelse

1. Introduksjon

Strategiplanen til HiOA «Strategi 2020» fremhever betydningen av tett samhandling med praksisfeltene. En av målsettingene i denne nye planen er at høyskolen skal «utvikle sterk sammenheng mellom utdanning, forskning og arbeidsliv for å styrke utdanningenes kvalitet og relevans og studentenes læringsutbytte». Det foreliggende prosjektet har som hovedambisjon å få kunnskap om arbeidssituasjonen til nyutdannede yrkesutøvere og de prosesser som bidrar til profesjonskvalifisering etter endt utdanning. Dette innebærer også å utforske sammenhenger mellom den kompetansen studentene tilegner seg i løpet av et studium, praktisk yrkesutøvelse og videre profesjonskvalifisering. Kunnskap om slike sammenhenger vil ha betydning både for utdanningene, for hvordan det legges til rette for yrkesutøvelse for nyutdannede etter fullført studium og for mulig samarbeid mellom utdanning og praksisfelt i forlengelsen av utdanning.

Når studenter er ferdig uteksaminert, forlater de fleste av dem høyskole og universitet og stort sett «mister» utdanningsinstitusjonen kontakten med disse nyutdannede profesjonsutøverne. Det innebærer at utdanningene går glipp av muligheter for å få kunnskap om den hverdagen som møter de nyutdannede, hvordan den kompetansen de har med seg fra utdanningen kommer til anvendelse og hva som bidrar til videre kvalifisering. Vi vet at et studium på langt nær kan fullkvalifisere profesjonsutøvere og at det nyutdannede erfarer når de kommer ut i praksisfeltet vil ha stor betydning både for profesjonsutøvelse og for utvikling av profesjonsidentitet (Grimen 2008). Videre profesjonskvalifisering skjer i et dynamisk samspill mellom den kunnskapen og forståelsen den nyutdannede har med seg etter endt studium og den praksisen hun eller han vil inngå i som nyutdannet. Det er også i dette spennet den nyutdannete utvikler en forståelse av seg selv som profesjonsutøver. Grimen påpeker at praktisk kunnskap ”kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra situasjoner hvor den blir lært og anvendt” (2008: 76). Bedre forståelse av slike sammenhenger vil gjøre det mulig

både å forme utdanninger på bedre måter, og også tilrettelegge for kvalifisering etter endt utdanning.

Det foreliggende prosjektet er ett av tre delprosjekter som på ulikt vis søker svar på spørsmål knyttet til nyutdannedes arbeidssituasjon og de prosesser som bidrar til utvidet kompetanse og forståelse av profesjonsutøvelse. Det er barnevernsutdanningen og nyutdannede barnevernspedagoger som interessen rettes mot i første omgang og da primært de som arbeider innenfor barnevernsfeltet. Det søkes imidlertid samarbeid med andre profesjoner og utdanninger, og særlig da de som retter seg mot arbeid med barn og unge og som er naturlige samarbeidspartnere for barnevernet.

2. Bakgrunn

St.m. 13 Utdanning og velferd omhandler spørsmål knyttet til hvordan vi i et samfunn med økende behov for kvalifiserte yrkesutøvere innen helse- og velferdssektoren, kan skape utdanninger som kvalifiserer til arbeid i disse sektorene. Meldingen beskriver en rekke utfordringer relatert til både økende behov for ulike tjenester og behov for annen og utvidet kompetanse som et resultat av at de samfunnsmessige endringene vi står ovenfor. Det påpekes at det er umulig å beskrive eksakt hvilken kompetanse som trengs i fremtiden, men at det som kjennetegner både arbeidslivet generelt og helse- og velferdsyrkene, vil være de blir mer kunnskapsbaserte og kunnskapsintensive. Meldingen påpeker sammenhengen mellom helse og velferd – og kompetanse.

Samtidig som arbeidslivet har endret seg har det også utdanningene gjennomgått forandringer. I løpet av relativt kort tid har det skjedd endringer i de korte profesjonsutdanningene. Fra å være utdanninger som har tett forankring i yrkesfeltet, er f.eks. sosionomutdanningen og barnevernspedagogutdanningen nå profesjonsstudier på høgskolenivå. Selv om tilknytningen til praksisfeltet fortsatt vektlegges sterkt, snakkes det også om en akademisering av utdanningene. Et vedvarende spørsmål har vært, er og vil bli om utdanningene utdanner fagfolk som innehar den kompetansen de som profesjonelle yrkesutøvere har behov for.

Noe av den utvidede kompetansen St. m. 13 peker på er knyttet til et økende behov – og ønske – om at profesjonene innen helse- og velferdssektoren samarbeider på tvers av profesjonsgrensene.

Meldingen fremhever at både endring av tjenestene og forholdet til brukere vil kreve nye måter å arbeide på. «Hver av yrkesgruppene har et område som representerer deres kjernekompetanse. Kunnskapskravene i fagene øker, både på grunn av samfunnsutviklingen og utviklingen i tjenestene. Men hver enkelt ansatt må også ha kunnskap om hele helse- og velferdssystemet og forstå sin rolle i helheten.» (s. 8). De profesjonelle innen disse sektorene skal altså både ha en kompetanse knyttet til eget fagfelt, men også en forståelse av seg selv som en del av et større hele. De skal både være profesjonsutøvere og «velferdsutøvere». Profesjonsutøvelse handler altså i stadig større grad om samarbeid og samhandling. Hva tverrprofesjonell samhandlingskompetanse konkret innebærer – og hvilken betydning det vil ha for den enkelte yrkesutøver - er imidlertid ikke umiddelbart åpenbart. Men det vi erkjenner er at samhandling med andre profesjoner er avgjørende f.eks. i et felt som barnevernet, og det kan argumenteres for at det å ha en god faglig plattform - og forståelse av egen yrkesidentitet - er avgjørende for å kunne etablere et godt samarbeid med andre profesjoner.

Alt dette er forhold som ikke bare skaper utfordringer for utdanningene, men også for den enkelte profesjonsutøver. Spørsmålet om samfunnsmandat og kompetansekrav er tett knyttet til forståelsen hver enkelt utvikler av seg selv som profesjonsutøver. Dette er forhold som har betydning for profesjonsidentitet. Profesjonsidentitet kan forstås som opplevelse av seg selv som profesjonsutøver. Det handler om hvordan man forstår profesjonsutøvelse og grensene for profesjonsutøvelse og egen rolle i forhold til andre aktører. Det handler både om holdninger og kompetanse (Adams m. fl. 2006, Lingard m. fl. 2002) som får betydning for profesjonsutøvelse.

Å utdanne profesjonelle som er fullt ut kvalifisert til å håndtere den komplekse virkeligheten nyutdannede vil møte i arbeidslivet er umulig. Det er selvfølgelig et mål for utdanningene å gi studentene et læringsutbytte som i størst mulig grad kvalifiserer for profesjonsutøvelse. Likevel vil utdanningene aldri kunne tilby undervisning som favner hele bredden i yrkesfeltene og heller ikke undervisning som kan sidestilles med de erfaringene en fullverdig deltagelse i et praksisfelt både tilbyr og medfører. Den profesjonelle kompetansen er mangfoldig og kompleks og en konsekvens av dette er at viktige og meningsfulle sammenhenger først og fremst kan utvikles i relasjonen til yrkespraksis (Grimen 2008). Grimen argumenterer for at kunnskap kan overføres, men at ikke all kunnskap kan uttrykkes verbalt eller overføres gjennom beskrivelser alene. Dette innebærer både en erkjennelse av at viktig kunnskap først kan tilegnes etter endt utdanning, men

også at overgangen mellom studier og praksis er betydningsfull med tanke på det å kunne overføre kunnskap mellom ulike arenaer, også kunnskap som det ikke alltid er mulig å sette ord på. Det er rimelig å tenke at de utfordringene utdanningene og profesjonene står overfor er både knyttet til de endringer som har skjedd i våre utdanningssystemer, samfunnsendringer som gjør at profesjonenes oppdrag endres og det forhold at en utdanning bare delvis kan kvalifisere.

St. m. 13 påpeker også at «Vi må utdanne kandidater som ikke bare kan gå inn i yrket i dag, men som kan utvikle seg, reflektere over egen yrkespraksis og dermed også bidra til kunnskapsutvikling på sitt fagområde i årene fremover» (s. 8). Og videre: «Systematisk og tett kontakt mellom utdanningssektoren og arbeidslivet er en forutsetning for at arbeidslivet behov fanges opp og ivaretas» (s. 18). Meldingen legger med andre ord vekt på behovet for kontinuerlig fagutvikling og at nyutdannede profesjonsutøver skal bidra til kompetanseheving og behovet for en tett kontakt mellom høyskoler og praksisfelt slik at utdanningene kan ivareta de behov praksisfeltet har.

Studdata-undersøkelser har gjort det tydelig at studentene ofte opplever at kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet gjennom utdanning, ikke er tilstrekkelig for å mestre yrkeslivets utfordringer (Smedby og Mausethagen 2011). Dette har vært beskrevet både som et «kunnskapsgap» (Landers 2000) og slik at utdanningene er i «utakt» med praksisfeltet (Fauske mfl. 2005). Det fremgår imidlertid ikke klart hva et slikt gap eller en slik utakt består i og vi må også anta at dette er noe som vil være i endring. Fauske m. fl. (2005) har argumentert for at den enkelte profesjonsutøver eller kommende profesjonsutøver vil stå i en kryssild mellom utdanningenes krav og praksisfeltets krav.

De studiene som det refereres til her er i hovedsak kvantitative studier som gir kunnskap om sammenhenger mellom f.eks. kompetanse tilegnet ved fullført studium og kompetansebehov i praksisfeltet (Smedby 2008, Heggen 2010), relevans og kvalitet av studier (Smedby 2008). Dette er viktig kunnskap, men for at slik kunnskap skal kunne bidra til endringer i utdanningene og praksis har vi behov for å få vite mer om den hverdagen de nyutdannede møter i praksisfeltet. Vi har behov for å vite mer om sammenhengene mellom læringsutbytte fra studiet og de kompetansebehov som nyansatte opplever å ha for og om de prosessene som bidrar til videre kvalifisering. Dette er noe av bakgrunnen for det foreliggende prosjektet.

3. Sentrale problemstillinger

Hvordan er sammenhengene mellom den kompetansen studenter tilegner seg gjennom et studium og det kompetansebehov de opplever å ha når de kommer ut i praksisfeltet etter endt utdanning?

Hvordan betydning har den kompetansen nyutdannede har med seg fra høyskolen og hvordan samspiller denne med de erfaringene de får som ferske profesjonsutøvere?

Hvordan foregår videre profesjonskvalifisering etter endt utdanning?

Hvilken forståelse av seg selv som profesjonsutøver har nyutdannede og hvordan utvikles profesjonsidentitet?

Hvordan kan overgangen fra studier til yrkespraksis styrkes?

4. Teori og metode

Det teoretiske utgangspunktet for prosjektet vil være å finne innenfor diskursteorier (Davies og Harré 1990, Søndegård 2000, Gergen 2001) og narrativ teori (Bruner 1990, Riessman og Quinney 2005, Riessman 2008). Dette er teorier som er egnet til å analysere fenomener fra et makroperspektiv, samtidig som det kan gi innsikt i fenomenologiske aspekter ved utvikling av profesjonsidentitet og prosesser som bidrar til yrkeskvalifisering (Jansen 2011).

Prosjektet gjennomføres som en kvalitativ longitudinell studie (Thomas m.fl. 2003, Holland m.fl. 2006), og har som mål å få innsikt i utviklingsprosesser. Holland m.fl. argumenterer for at "statistical methods can give them [policy makers] answers to 'what' questions, but leave them in relative darkness about 'why' and 'how'" (2006:1): Dette prosjektet tar nettopp mål av seg til å få kunnskap om dynamiske prosesser som finner sted over tid. Deltagerne er nyutdannede barnevernspedagoger/sosionomer som arbeider innen barnevernsfeltet. Deltagerne skal intervjues enten enkeltvis eller i små grupper. Intervjuene vil dels ha format av livsformsintervju, dels som tematiske intervjuer hvor spørsmålene knyttes til prosjektets problemstillinger. Antall deltagere vil i utgangspunktet ligge på mellom 10 og 12, men vil kunne utvides da det er ønske om å knytte

masterstudenter til prosjektet. Det legges foreløpig opp til tre intervjuer med hver av deltagerne i løpet av de to første årene de er profesjonsutøvere.

I analyse av datamateriale vil det bli tatt i bruk ulike fortolkende metoder (Haavind 2000) og diskursanalytiske tilnæringer (Burman og Parker 1993, Jørgensen og Phillips 2002) og narrativ analyse (Riessmann 1993, Gubrium og Holstein 2009) vil bli anvendt.

5. Etske hensyn

Alle prosjektene vil kreve at det tas vanlige forskningsetiske hensyn. Dette handler både om informert samtykke og taushetsplikt, så vel som deltageres rett til å trekke seg fra prosjektene. I transkripsjonene vil deltagerne bli anonymisert og det skal ikke i presentasjoner av data/resultater være mulig å spore ytringer tilbake til person eller arbeidssted.

Det søkes godkjenning fra NSD.

6. Publikasjonsplan

Foreløpig plan over publikasjoner knyttet til prosjektet «Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis» er basert på de forskningsambisjonene og -spørsmålene som er formulert i tilknytning til hvert av de tre delprosjektene. Prosjektene har i imidlertid i hovedsak en kvalitativ forskningsdesign. Det innebærer også at det i løpet av analyseprosessene kan fremkomme andre temaer som det kan være verdt å belyse. Planen må med andre ord anses som retningsgivende og dynamisk.

Det planlegges publisering i internasjonale tidsskrifter om følgende temaer:

The interaction between educational acquired knowledge and skills and experiences as new professionals, and the significance of this interaction on processes of professional qualification.

Identity conceptions and development among Child Welfare Workers in a context characterised by multiple professional and political discourses.

I tillegg til disse publikasjonene vil det være ønskelig å publisere resultater fra studien knyttet til bl.a.:

- kunnskap som fremkommer om erfaringer med overgangen fra studier til yrkesliv og betingelser for yrkesutøvelse
- kunnskap om de muligheter nyutdannede opplever å ha og de vurderinger som foretas mht. yrkesvalg

Hvor slike resultater skal publiseres må vurderes etter hvert og vil avhenge av i hvilken grad resultatene kan inngå i en større faglig diskusjon om utdanning og profesjonskvalifisering.

Referanser

Adams, K., S. Hean, P. Sturgis og J. McLeod Clark (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*. 5(2), 55-68

Andenæs, A. (1997). Fra usynlig offer til synlig aktør: å ta dagliglivet på alvor i barnevernsarbeid. I E. Backe-Hansen and T. Havik (red): *Barnevern på barns premisser*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Andenæs, A. (2000). Et barnevern med lydhørhet for barnet. *Skriftserie NOVA*, 5. Oslo: NOVA.

Andenæs, A. (2012). "From 'placement' to 'a child on the move': Methodological strategies to give children a more central position in Child Welfare Services." *Qualitative Social Work*, 11(5), 486-501

Bradbury, H., P. Mirvis, E. Neilsen, and W. Pasmore (2008). Action research at work: Creating the Future Following the Path from Lewin. I P. Reason and H. Bradbury (red). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: Sage, 77-92

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burman, E. and I. Parker (1993). *Discourse analytic research: repertoires and readings of texts in action*. London: Routledge.

Chase, E., et al. (2006). *In care and after. A positive perspective*. London: Routledge.

Davies, B. and R. Harré (1990). "Positioning: The Discursive Production of Selves." *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63

Fauske, H., M. Kollstad, S. Nilsen, P. Nygren og F. Skårderud (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89, 461-476

Fougner, A. (2012). Peer Tutoring in Social Work Education: A Study of Changes in the Authority of Knowledge and Relationships between Students and Teachers in Norway. *Social*

- Work Education*, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02615479.2012.685882>: 1-13 (downloaded 10.10.12).
- Gergen, K. J. (2001). *Social construction in context*. London: SAGE.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, 71–87
- Grimen, H. and L. I. Terum (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gubrium, J. F. and J. A. Holstein (2009). *Analyzing Narrative Reality*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gulbrandsen, L. M. (2010). Annerledeshet og barns deltakelse - deling og mening. Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk. I E. Engebretsen og J. Kristeva, *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal, 179-194.
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Barn, oppvekst og utvikling. I L. M. Gulbrandsen (red): *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo, Universitetsforlaget: 13-49.
- Gustavsen, B., A. Hansson, and T. Quale. (2008). Action research and the challenge of scope. I P. Reason and H. Bradbury (red). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: Sage. 63-76
- Hatlevik, I. K. R. (2012). *Praksis i studiene. En undersøkelse blant praksisveiledere, faglærere og studenter ved fem profesjonsutdanninger*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Heggen, K. (2010) *Kvalifisering for profesjonsutøvelse : sjukepleier - lærer - sosialarbeider*. Oslo: Abstrakt forlag
- Holland, J., R. Thomson and S. Henderson (2006). *Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper*. London: Families & Social Capital ESRC Research Group
- Haavind, H. (2000). Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. I H. Haavind *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk. 155-219.
- Jansen, A. (2010). Victim or troublemaker? Young people in residential care. *Journal of Youth Studies* 13(4), 423-437.
- Jansen, A. (2011). *Young people in residential care. Narrative engagement and processes of subjectivation*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Department of Psychology, University of Oslo.
- Jordell, K.Ø. (1986): *Fra pult til kateter. Om sosialisering til læreryrket*. Doktorgradsavhandling, Tromsø: Universitetet i Tromsø
- Juul, R. (2004). "Barnevernsarbeideres barneperspektiv og praksiser i møte med barn og unge i vanskelige livssituasjoner." *Norges barnevern*, 1.

Jørgensen, M. og L. Phillips (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.

Landers, M.G. (2000): The theory-practice gap in nursing: the role of the nurse teacher, *Journal of Advanced Nursing*, 32(6), 1550-1556

Lingard L, P. Reznick, I. DeVito og P. Espin (2002). Forming professional identities on the health care team: discursive constructions of the 'other' in the operating room. *Medical Education*, 36(8):728-734

Phoenix, A. (2007). Claiming liveable lives. Adult subjectification and narratives of 'non-normative' childhood experiences. I J. Kofoed og D. Staunæs (red). *Magtballader: 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 178-196

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, Calif.: Sage.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.

Riessman, C. K. and L. Quinney (2005). Narrative in Social Work: A Critical Review. *Qualitative Social Work*, 4(4): 391-412

Smeby, J.-C. (2007): Connecting to professional knowledge, *Studies in Higher Education*, 32(2), 207-224

Smeby, J.-C. (2008): Profesjon og utdanning , I A. Molander og L. I. Terum (red). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Smeby, J.-C. og S. Mausethagen (2011): Kvalifisering til "velferdsstatens yrker". I *Utdanning 2011: veien til arbeidslivet*. Oslo: Statistisk sentralbyrå, 149-169

Sommer, D. (2013). *Barn i senmoderniteten. Barndomspsykologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sommer, D., I. P. Samuelsson og K. Hundeide (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer.

St. Meld. 13 (2011-2012) Utdanning for velferd

Startegi 2020. Stategiplan for HiOA

Søndergaard, D. M. (2000). Desabiliserende diskursanalyse : veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I H. Haavind (red). *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thomson, R., L. Plumridge and J. Holland (2003). Longitudinal Qualitative Research: a Developing Methodology. *International Journal of Social Research Methodology*. 6 (3).

Wetherell, M. M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387-412.

Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis

Intervjuguide

Del 1 – Informasjon til informanten

Hensikten med dette prosjektet er å få kunnskap om hvordan videre kvalifisering skjer etter at studentene er uteksaminert og begynner i sin første jobb. Vi er opptatt av hvordan ny kunnskap og kompetanse skapes, hvordan kunnskap fra utdanningen tas i bruk, hva dere savner, og hvilke forståelser av profesjonsarbeid som dannes.

For å få kunnskap om dette kommer vi til å fokusere på den profesjonelle hverdagen, hva som skjer i løpet av en arbeidsdag, hvilke vurderinger som gjøres, hvem dere samhandler med og hvordan dere forstår og begrunner det dere gjør.

- Informasjon om informanten
- Livsformsintervju
- Tematiske spørsmål
- Andre temaer dere tenker er sentrale for dette kunnskapsfeltet

Varighet: 1,5 -2 timer

Digitalt opptak - transkribering

Del 2 – Informasjon om informanten

Utdanning – heltid/deltid – ferdig år

Alder

Stilling – Fast/vikar/midlertidig

Ansiennitet

Hvilke arbeidsoppgaver hører til jobben?

Annen arbeidserfaring? Før studier eller under studiet

Hva var grunnen til at du valgte denne utdannelsen?

Hva var grunnen til at du valgte denne jobben?

Del 3 - Livsformsintervju

Kort intro om livsformsintervjuet (de som har gått barnevern på hioa er kjent med formatet).

Vi starter med dagen i går – eller en annen dag i nær fortid (hvis gårsdagen av en eller annen grunn er lite aktuell).

Kan du beskrive hva som hendet da du kom på jobben i går?

Tid som organiserende prinsipp

Oppfølgingsspørsmål:

- Pleier det å være slik?
- Hvorfor skjedde det på akkurat denne måten?
- Hvorfor gjorde du det slik?
- Hvilke vurderinger gjorde du?
- Hva la du til grunn?
- Hvilken kunnskap hadde du nytte av?
- Lærte du noe nytt?
- Var det andre involvert?

VIKTIG! Det er profesjonsutøveren og profesjonsutøvelse som skal stå i fokus – ikke klientene/sakene

Del 4 Tematiske spørsmål

1. Hvilken kunnskap, ferdigheter eller kompetanse tenker du at du har mest bruk for i jobben?
2. Kan du beskrive en sak der du tenker at du har fått brukt for kunnskap, ferdigheter eller kompetanse du har tilegnet deg gjennom studiet? Hvilken kunnskap, ferdighet eller kompetanse? På hvilken måte fikk du anvendt dette?
3. Kan du beskrive en sak der du tenker at du har manglet kunnskap eller kompetanse? Hvilken type kunnskap savnet du? Hva gjorde du?
4. Hvilke muligheter har du for å få ny kunnskap, ferdigheter eller kompetanse i jobben?
5. Får du veiledning? På hvilken måte? Er dette viktig for utvikling?

6. Bruker du pensum fra skolen? Hvor er bøkene? Leser du faglitteratur? Hva og i hvilke sammenhenger? Når leste du sist?
7. Er det noen yrkesspesifikke utfordringer ved arbeidet som du stadig vender tilbake til? Hvordan forholder du deg til det?
8. Hvis du skal trekke fram noe særskilt du har lært *etter* at du har begynt å jobbe – hva vil det være?
9. Kan du beskrive en situasjon her i jobben der du følte at du var på utrygg grunn? Hva gjorde du? Hvorfor på den måten?
10. Hva er mest utfordrende ved jobben? Mest tilfredsstillende? Kan du gi eksempler?
11. Har du endret innstilling til yrket etter at du begynte å jobbe? I så fall; på hvilke måte?
12. Har du forandret deg som fagperson? Hvordan? Hva er grunnen til det?
13. Samarbeid med andre profesjoner – hvilke er dine viktigste samarbeidspartnere? Er det noen faglige utfordringer med samarbeidet? Hva tenker du kjennetegner barneverksprofesjonen sett i forhold til disse andre profesjonene?
14. Noen har snakket om at overgangen fra studier til praksis kan være utfordrende – hvordan har dette vært for deg? Noen særskilte utfordringer? Hvordan opplevde du det? Er det noe som kan gjøres for at denne overgangen skal bli annerledes/bedre?
15. Regner du med at du kommer til å fortsette i denne jobben? Hvor lenge? Andre fremtidsplaner? Hva vil være avgjørende for fremtidige valg?

Del 5 Andre temaer? Supplerende informasjon

Er det andre ting du tenker det er viktig for meg å vite i forhold til de temaene vi har snakket om eller hvordan det er å være nyutdannet profesjonsutøver?

Del 6 Avslutning

Takke for intervjuet

Informasjon om hva som skjer videre

Ta kontakt om det er spørsmål eller andre ting

*Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom
utdanning og praksis
Barnevernsfeltet som kvalifiseringsarena*

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonsskrivet vedr. forskningsprosjektet *Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis* og samtykker til å delta i prosjektet.

Navn: _____

Telefon: _____

E-post: _____

Dato/sted: _____

Signatur: _____

Invitasjon til deltagelse i prosjektet

Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis - Barnevernsfeltet som kvalifiseringsarena

Prosjektet *Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis* har som ambisjon å få kunnskap om hvordan profesjonskvalifisering og utvikling av profesjonsidentitet skjer i hos nyutdannede profesjonsutøvere. Invitasjonen til å delta i prosjektet går ut til dere som ble uteksaminert som barnevernpedagoger fra HiOA våren 2012.

Bakgrunn

Når profesjonsstudenter er ferdig uteksaminert, forlater de fleste lærestedet og stort sett «mister» høyskolen kontakten med de nyutdannede profesjonsutøverne. Vi vet fra andre studier at overgangen fra studium til yrkespraksis kan oppleves som vanskelig og noen har beskrevet dette som et praksissjokk. Vi vet imidlertid ikke så mye om hvordan overgangen arter seg og om hvordan nyutdannede opplever det å være ny i praksis. Vi vet at et studium på langt nær kan fullkvalifisere profesjonsutøvere og at det nyutdannede erfarer når de kommer ut i praksisfeltet vil ha stor betydning både for profesjonsutøvelse og for utvikling av profesjonsidentitet. Men vi mangler kunnskap om den hverdagen som møter de nyutdannede, hvordan den kompetansen de har med seg fra utdanningen kommer til anvendelse og hva som bidrar til videre kvalifisering. En slik kunnskap vil kunne bidra både til å utvikle og forme utdanningen på bedre måter, og også til å tilrettelegge for kvalifisering etter endt utdannelse.

Hovedmål og sentrale problemstillinger

Prosjektets hovedmål er å få kunnskap om utvikling av profesjonskompetanse og utvikling av profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis.

Sentrale spørsmål vil være:

- Hvordan er arbeidsbetingelsen for nyutdannede barnevernpedagoger?
- Hvordan foregår profesjonskvalifisering etter at eksamen er avlagt og nyutdannede begynner i jobb?
- Hvordan er sammenhengene mellom den kompetansen studenter tilegner seg gjennom et studium og det kompetansebehov de opplever å ha når de kommer ut i praksisfeltet etter endt utdanning?
- Hvilken forståelse av seg selv som profesjonsutøver har nyutdannede og hvordan utvikles profesjonsidentitet?
- Hvordan oppfatning har nyutdannede av det mandatet de har som profesjonsutøvere?
- Hvordan kan overgangen fra studier til yrkespraksis styrkes?

Gjennomføring

Prosjektet vil bli gjennomført som en kvalitativ longitudinell studie hvor nyutdannede profesjonsutøvere som arbeider i barnevernet følges i de to første årene av sin yrkeskarriere.

Det planlegges tre intervjuer i løpet av denne perioden, fortrinnsvis individuelle intervjuer. Det kan imidlertid også bli aktuelt å arrangere fokusgruppeintervjuer. Dette vil i så fall skje i samråd med deltagerne.

Intervjuene kan foregå på din arbeidsplass eller på Høgskolen på Bislett om du skulle ønske det.

Taushetsplikt og anonymitet

Den informasjonen som formidles i prosjektet skal behandlet konfidensielt. I det videre arbeid vil alle data bli presentert på en slik måte at det ikke vil være mulig å knytte det til bestemte personer eller institusjoner.

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og så skrevet ned på papir. Intervjuutskriftene vil bli laget slik at de ikke lenger kan kobles til navngitte personer. Lydbåndene blir slettet når dette prosjektet avsluttes i 2015, inntil da skal de oppbevares slik at det kun er prosjektdeltagere som har tilgang til dem.

Frivillighet

Selv om du samtykker til å delta nå, vil du ha full anledning til å trekke deg fra prosjektet på et senere tidspunkt.

Formidling

Resultater fra prosjektet vil bli formidlet på praksiskonferanser som arrangeres mellom høgskolen og praksisfeltet og i andre faglige sammenhenger, inklusiv undervisning. Det vil også bli skrevet fagartikler.

Ønsker du å delta i prosjektet?

Fyll ut vedlagt samtykkeskjema og send det på mail til anne.jansen@hioa.no eller i posten til undertegnede.

Om du har spørsmål kan du ta kontakt med meg på telefon 92064310.

Med vennlig hilsen

Anne Jansen
Førstamanuensis

HiOA/SAM
Pb. 4 St. Olavs plass
0130 Oslo

*Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis
Barnevernsfeltet som kvalifiseringsarena*

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonsskrivet vedr. forskningsprosjektet *Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis* og samtykker til å delta i prosjektet.

Navn: _____

Telefon: _____

E-post: _____

Dato/sted: _____

Signatur: _____



Harald Hårfagres gate 29
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

Anne Jansen
Institutt for sosialfag
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 11.02.2013

Vår ref:33227 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33227 *Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis*
Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens overste leder*
Daglig ansvarlig *Anne Jansen*

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 opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering