

Barnet i teksten

**En studie av språk og fortellemåter i
tekster om barnevern**

Elsa Nybø

**Masteroppgave i sosialt arbeid 2006
Høgskolen i Oslo, avdeling for økonomi-, kommunal- og sosialfag**

Forord

Først en takk til lærerne ved Masterstudiet i sosialt arbeid ved Høgskolen i Oslo for inspirerende undervisning i løpet av studiet. Så er jeg min veileder takknemlig, Oddbjørg Skjær Ulvik som bekreftet min faglige interesse og hjalp meg videre. Ikke minst en spesiell takk til forskere ved Barnevernets utviklingssenter på Vestlandet (BUS-V) og ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), for at jeg fikk benytte data fra forskningsprosjektet "Barn som blir plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling". Dessuten en helt spesiell takk til saksbehandlerne og barna, som jeg aldri har truffet, men som indirekte, som deltakere i prosjektet, har gitt meg tillatelse og mulighet til denne studien.

Oslo august 2006

Elsa Nybø

Innhold:

Sammendrag	5
Summary	7
Kapittel I	
Kunnskapssituasjon og kunnskapsinteresse	9
Syn på barn	9
Barnekonstruksjoner og praksiser i barnevernet	11
En vending mot språket	14
Fortellingen	15
Kunnskapsinteresse	15
Fra kunnskapsinteresse til kunnskapsprosjekt	16
Kapittel II	
Bakgrunn for oppgavens materiale: Et forskningsprosjekt om barnevern	17
Prosjektets barneforståelse	18
Innhenting av informasjon og intervjuer med saksbehandlerne	19
Det utvalgte materialet	19
Beskrivelse av tekstene	20
Kapittel III	
Bevegelsen mellom empiri og teori – på vei mot en analyse	23
Posisjonering	24
Fra intervjutekst til analyserbar empiri	25
Jakten på barnet i teksten	25
En grovsortering av tekstene	28
To fortellemåter	28
Den språklige usynliggjøringen av barnet	29
Oppsummering	33
Kapittel IV	
En narratologisk tilnærming – en presisering av valgte analytiske begreper	34
“Witness-talk” og ”aboutness-talk”	34

”Dialogiske” og ”monologiske” tekster	36
”Kontaktspråket” og ”kontraktspråket”	37
Narratologiske begreper	37
”Showing” og ”telling”	38
”Personal” og ”autoral” forteller	39
”Synsvinkel”/”perspektiv” og ”stemme”	39
”Fri indirekte stil”	40
”Karakterisering”	41
Spørsmål til tekstene	41
Kapittel V	
Fortellemåter	42
Fortellemåten telling brukt av en personal forteller	42
Den personale fortellersynsvinkel – eksempel på fortellemåten showing	44
Den autorale fortellersynsvinkel	47
En fortelling i kontaktspråket	51
En fortelling i kontraktspråket	56
Kapittel VI	
Samtalen om samtalen med barn	65
Samtaler med barn	65
Å forklare eller å forstå	67
Dialogiske forutsetninger	69
Den administrative samtalen	70
Barnets flerstemmige perspektiv	71
Barnets perspektiv i tid og rom	73
Oppsummering	76
Kapittel VII	
Språket i barnevernet	77
Litteraturhenvisninger	86

Sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i materialet fra forskningsprosjektet ”Barn som blir plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling”, et samarbeidsprosjekt mellom Barnevernets utviklingssenter på Vestlandet (BUS-V) og Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Forskningsprosjektets utgangspunkt er de barn, i alderen 6 til 12 år, som på landsbasis i perioden 15.09.98 til 31.12.99 flyttet i regi av barnevernet. 109 barn deltar i prosjektet. Prosjektet beskriver sine to hovedspørsmål slik: ”Hvem er disse barna, og hva slags liv er det de lever før flyttingen?” ”Hvordan går det med barna på kort sikt, og på litt lenger sikt?”

Som en del av prosjektets materiale, inngår telefonintervju med barnets og foreldrenes saksbehandler i barnevernet. Disse intervjuene fokuserer blant annet på: Barnets og foreldrenes situasjon før og etter flytting, samarbeidet mellom barnet/foreldrene og barnevernet, hvordan saksbehandler tenker seg at barnet opplevde flyttingen, barnevernets vurdering som lå til grunn for flyttingen og hvordan flyttingen foregikk. Prosjektet har hatt som mål å gi barnet en mer sentral plass i forskningsprosessen enn det som ifølge forskerne selv har vært mer vanlig i barnevernets praksis og forskning.

Materialet i min studie er halvparten av de intervjuer som prosjektet hadde i sin første intervjurunde¹ med saksbehandlerne, det vil si 44 av totalt 88 intervjuer. Disse intervjuetekstene omfatter 59 av de 109 barn som deltar i forskningsprosjektet. Studien min forholder seg til intervjuene som *tekst*. Spørsmålene jeg stiller til tekstene er innrettet mot: Hvordan konstitueres barnet i barnevernets språklige praksis slik det foregår i disse tekstene? Hvilke barnekonstruksjoner trer frem i denne språklige virksomheten? Altså, hvordan skaper språk virkeligheter i barnevernets praksis?

Som analytiske redskap benyttes teoretiske begrep fra narratologien. Videre er Mikhail Bakhtins distinksjon mellom ”dialogiske” og ”monologiske” tekster, John Shotters begreper ”withness-talk” og ”aboutness-talk” og Eivind Engebretsens begreper ”kontaktspråket” og ”kontraktspråket” sentrale begrep i analysen av materialet. Studien fokuserer på fortellemåter. Hvordan det fortelles og hvordan barnet fremtrer i teksten som en virkning av ulike

¹ Prosjektet har pr dags dato hatt ytterligere intervjurunder med saksbehandlerne, men disse vedkommer ikke min studie.

måter å fortelle på. Et annet fokus er hvordan det å samtale med barn tematiseres i samtalen mellom saksbehandler og forsker og hvordan samtaler med barn benyttes for å utforske barnets perspektiv. Blant de narratologiske begrepene er ”innvendig fortellersynsvinkel” og ”utvendig fortellersynsvinkel” sentrale som analytiske redskap for å undersøke fortellemåter.

Analysen av materialet viser en sammenheng mellom fortellemåte, fortellersynsvinkel, kunnskap om barnet, personlig relasjon til barnet og språk. Noen fortellemåter bidrar til at barnet fremtrer i teksten som en synlig aktør, en person, mens andre fortellemåter bidrar til at barnet befinner seg i teksten som et tingliggjort portrett. Det synlige barnet viser seg i fortellinger som gjengir og beskriver barnet i et konkret språk nært barnets erfaringer, mens det som i materialet fremstår som barnevernsfeltets særegne vokabular, er et instrumentelt, generelt og standardisert språk, som tingliggjør barnet i teksten.

Hvordan språket taes i bruk ser i stor grad ut til å være bestemt av fortellersynsvinkel. En innvendig synsvinkel ser med barnet, og forteller har gjerne felles erfaringer med barnet, mens en utvendig synsvinkel beskriver barnet utenfra. Det konkrete og nyanserte språket som gjør barnet synlig i teksten, synes i stor grad å følge som virkning av en innvendig fortellersynsvinkel. En innvendig fortellersynsvinkel ser igjen ut til å være mer sannsynlig når det er personlig kontakt med barnet på fortellingens historienivå.

Studien diskuterer også sammenhenger mellom diskursiv praksis og praksis for øvrig. Språk og annen praksis sees som gjensidig konstituerende. Studien viser at forskjellig språkbruk skaper ulike bilder av barnet i teksten. De språklige redskaper som benyttes når praksis beskrives, vil henholdsvis bidra til å opprettholde eller endre barnevernets praksis.

Summary

This study is based on material from the research project “Children being placed out of the home – risks and development”, a cooperation between the Child Protection Research and the Norwegian Social Research Institute. The project focuses on children aged 6-12, who on a national basis in the period 15.09.98 – 31.12.99 were removed from their homes under the direction of Social Services. 109 children take part in the study. The project formulates two central questions: “Who are these children, and what sort of a life do they live before they are taken into care?” “How do the children fare in the short term, and over a slightly longer period of time?”

Included in the project’s basic research material are telephone interviews with the children’s and the parents’ caseworker from Child Welfare. The interviews have focused amongst other things on: The child’s and the parents’ situation before and after relocation, cooperation between the child/parents and Child Welfare, how the caseworker believes the child reacted to the move, the assessment of Child Welfare which the relocation was based on, and how the move took place. The project has aimed to give the child a more central position in the research process than that which, according to the researchers themselves, it has been usual to give them in the practice and research of Child Welfare.

The material for my study is based on one half of the interviews the project had in its first round of interviews¹ with the caseworkers, namely 44 of 88 interviews. These interviews include 59 of the 109 children who participate in the research project. My study concerns itself with the interviews as *text*. The questions I direct at the texts are: How is the child constituted in the language practice of Child Welfare as it appears in these texts? What constructions of children appear in this language practice? In other words, how does language create realities in the practice of Child Welfare?

I use theoretical conceptions from narratology as tools. Furthermore, Mikhail Bakhtin’s distinction between “dialogical” and “monological” texts is used, John Shotter’s concepts of

¹ The project has since undertaken further interviews with the case workers but my study is not concerned with these.

“withness-talk” and “aboutness-talk” and Eivind Engebretsen’s concepts “contact language” and “contract language”. The study focuses on the mode of narration: How it is told and how the child appears in the text as an effect of different ways of narrating. Another focus is how the act of conversing with children is thematized in conversation between the caseworker and researcher and how conversation with children are used to explore the perspective of children. “Internal point of view” and “external point of view” are among the essential analytical tools used to explore ways of narrating.

The analysis of the material shows a connection between ways of narrating, the point of view of the narrator, knowledge about the child, the personal relationship to the child and language. Some ways of narrating contribute to the child appearing in the text as a visible actor, a person, whilst other ways of narrating result in the child being portrayed in the text as object-like. The visible child is seen in narration that renders and describes the child in a specific language close to the child’s experiences, while the particular vocabulary of the child welfare services appears in the material as an instrumental, general and standard language which objectifies the child in the text.

How language is used seems, on the whole, to be determined by the point of view of the narrator, an internal or external perspective. An internal point of view sees with the child and the narrator has often common experiences with the child, while an external point of view describes the child from the outside. The specific and detailed language which makes the child visible in the text seems largely to follow as an effect of an internal narrator. An internal point of view when narrating seems to be more likely when there is personal contact with the child on the story’s history level.

The study also discusses the connection between discursive practice and practice in general. Language and other practice are considered as mutually constituting. The study shows that the use of different language creates different pictures of the child in the text. The linguistic tools which are used when practice is described will accordingly contribute to uphold or change Child Welfare practice.

Kapittel I

Kunnskapssituasjon og kunnskapsinteresse

Han var tilsynelatende helt uberørt ..Besøksmor og jeg reiste hjem til dem ..Vi satte oss ned og begynte å snakke, jeg fortalte litt om hvordan jeg hadde kommet inn i bildet. Det som hadde vært, ting som hadde skjedd etter hvert, og ”noen ganger hender det at barn måtte bo borte fra foreldrene sine”. Da spurte han om han måtte det. Jeg sa at, ”ja, det har vi bestemt at du skal”. ”Får jeg aldri komme tilbake?”, spurte han. Jeg sa at ”det kan jeg ikke si sikkert, men vi tror du skal bo til du blir voksen”. ”Ja vel”, sa han og begynte å leke seg litt med kniver på kjøkkenbenken og inn i fryseren og hentet seg noen pølser og slang omkring. Vi så jo at han reagerte, men jeg spurte ikke hvordan han syntes det var. .. Vi gjorde det veldig kort. Han gikk over til andre ting, ”Er det noe mer dere skal si eller?” ”Nei, det er ikke det, nå skal vi gå, og så kommer jeg tilbake neste uke slik at vi kan snakke mer om det.” ..når jeg kom uken etter, så viste han forundring. ”Skal jeg flytte?” ”Husker ikke du at jeg fortalte at du skulle flytte?” ”Nei, skal jeg flytte?”. Da var det liksom nytt for ham. Det kan være at han har blokket ut eller, og da ble det snakket om på nytt igjen. Men alle signaler gikk på at han var lettet, han ville flytte snarest mulig, besøkshjemmet rapporterte at han er en gladere og mer fornøyd gutt, de synes at han har blomstret veldig opp. (Gutt 12 år)

Hvordan beskrives gutten? Hvordan brukes språket? I oppgaven skal jeg nærme meg tekster om barnevern med slike spørsmål. Tekstutdraget om gutten er fra en fortelling fortalt av en barnevernsarbeider i intervju samtale med en barnevernsforsker. Min intensjon er å undersøke hvordan slike tekster fremstiller og snakker om barn på ulike måter. Med andre ord hvordan språk skaper virkeligheter i barnevernets praksis.

Forholdet mellom menneske, språk og verden kan forstås som gjensidig konstituerende (Åmås 2003). Det innebærer at språk bidrar til å skape og forme ”virkeligheten”. Hvordan språket taes i bruk i barnevernet vil med andre ord være bestemmende for hvordan barnet fremtrer i ”teksten”¹. Språk og kunnskap konstituerer hverandre gjensidig. Språket som benyttes til å snakke om barn i tekstene om barnevern, er således influert av ulike syn på barn. I det følgende vil jeg redegjøre for noen av de teoretiske bidrag som påvirker hvordan det snakkes om barnet i teksten i mitt materiale.

Syn på barn

Det syn på barn, på barns utvikling og menneskelig utvikling generelt, som for oss fremstår som universelle psykologiske fakta og selvfølgelig sannheter, har sitt grunnlag i en politisk, historisk og kulturelt betinget kunnskap. Det er en kunnskap som er skapt med barn plassert i eksperimentelle og passiviserende situasjoner fremmed sin egen kontekst (Burman 1994; Woodhead 1997; Woodhead og Faulkner 2000). Et sentralt begrep som ”barns behov”, som noe universelt ”indre”, blir for eksempel av Martin Woodhead (1997) beskrevet som en

¹ ”Tekst” her forstått i betydningen: ”alt kan leses som tekst” (Neumann 2001:23).

historisk og kulturell konstruksjon som rommer en mengde selvfølgeliggjorte normer og vurderinger om barn. Vår forståelse og respekt for barn vil være bedre tjent om vi slutter å bruke dette begrepet og heller erstatter det med andre ord, hevder han. Kunnskapstradisjonen bidrar til en oppfatning av barn som passive og abstrakte individer hvis ”behov” det er foreldres ansvar å dekke, og altså en forståelse av utvikling som en ”indre”, ”naturlig” og universell modningsprosess (Andenæs 1997, 2000, 2004). Synet bidrar til at profesjonell interesse innen forskning og behandling av barn rettes mot relasjonen mor – barn og til en oppfatning av dette forholdet som en ”naturlig” og dekontekstualisert enhet, der mødrenes ”egenskaper” og ”iboende psyke” lett sees som hovedårsak til mangler ved barnas situasjon (op.cit.; Burman 1994). Fokus på mødrenes egenskaper bidrar til at barn underkommuniseres som aktører og til en svekket oppmerksomhet mot andre viktige forhold i deres liv. Det er denne utviklingspsykologiske tradisjonen som er styrende for hvordan barn, mødre og utvikling blir forstått i barnevernets praksis, sier Agnes Andenæs.

Boken *Constructing and Reconstructing Childhood* (James & Prout 1997) som kom ut i 1990, betegnes gjerne som starten på ”den nye barneforskningen” (Ulvik 2005). Ulike forskere argumenterer her for et nytt sosiologisk paradigme i syn på barn, barndom, utvikling, forskning om og med barn. Barndom beskrives som en sosial konstruksjon, historisk, politisk, sosialt og kulturelt betinget. Synet på barn og barndom som et anliggende kun for utviklingspsykologien er endret siden boken første gang kom ut, sier Allison James og Alan Prout sju år senere. Barn sees nå i større grad enn før i utgangspunktet som sosiale aktører, ikke som noen som pr utvikling er i ferd med å bli det. Et syn som etter hvert er akseptert innen sosialvitenskapelig barneforskning (Prout 2000). Et symmetrisk forhold mellom barn og voksne beskrives som et langt mindre radikalt standpunkt enn for ti år siden. Barns reaksjoner må forstås, mener han, som meningsskapende aktiviteter sammen med voksne og andre barn. Å forholde seg til barn som deltakere innebærer dog ikke en nedtrapping av det voksne ansvaret, men et annerledes ansvar basert på en lydhørhet for barns egen forståelse og barns måte å kommunisere på, spesielt vedrørende forhold som påvirker deres liv (Woodhead og Faulkner 2000). I Anne Solbergs (1997:142) beskrivelse er barn ”ansvarlige, uavhengige og ’store’; i en viss utstrekning er de lik voksne”. En slik konstruksjon av barndom utgir seg ikke som ”sann”, understreker hun, men den kan anses som fordelaktig for barna som skaper og blir skapt av den. Vårt fokus på alder er i seg selv et konstituerende element for hvordan barn blir oppfattet, mener Solberg, og det bidrar til at vi lett fokuserer på det generelle, heller enn det spesielle ved det enkelte barnet.

I *Beyond listening* (Clark, Kjørholt og Moss 2005) stiller ulike forskere spørsmål ved hva vi mener med å lytte til barn og om det å lytte til barn kan være farlig. Voksne må lære å lytte til barn på nye måter, til barns mangesidige språk som strekker seg utover et entydig verbalt uttrykk. Å lytte til barn *er* farlig, sier de, fordi det inkluderer en ubehagelig, men nødvendig konfrontasjon med maktrelasjoner mellom barn og voksne. Å lytte til barn beskrives som en demokratisk og relasjonell praksis. Som å forholde seg med respekt til barnet som "the Other", som "listening as a culture or ethic" (op.cit.: 6-7). Ifølge James (op.cit.) bidrar tradisjonelle utviklingsmodellens syn på barndom til at jo mindre barn er jo mindre betydning vektlegges deres syn. Et syn de med deres bok vil utfordre. Helen Roberts (2000) skiller mellom å lytte til barn og å høre på barn. Det er ikke gitt at å lytte mer til barn nødvendigvis betyr å høre mer på hva barn sier. Å lytte til barn, å høre på barn og å reagere på hva barn sier, er tre svært forskjellige aktiviteter, mener hun, selv om de ofte blir behandlet som å være det samme. "There have always been people who have listened, sometimes there have been people who have heard, and perhaps less often, those who have acted wisely on what children have had to say" (op.cit.:238).

Barnekonstruksjoner og praksiser i barnevernet

Barns status i samfunnet, voksnes syn på barn og forholdet mellom barn og voksne er altså historisk, kulturelt og sosialt betinget, forhold som også virker inn på den spesifikke praksis mellom barn og profesjonelle (Vedeler 1996). Gerdt Henrik Vedeler systematiserer voksnes syn på barn i fem kategorier. Ett av dem tildeler barnet "offerets rolle" (op.cit.:170). Det er dette synet på barn barnevernet vårt er begrunnet i ifølge Vedeler. På bakgrunn av materiale fra prosjektet "Barn som blir plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling" oppsummerer Andenæs og Skollerud (2003:40) tre ideer om barn: Barn tilhører sine foreldre. Barn sees som "mottaker for andres omsorg, ikke som en som også deltar". Og det som skjer innen familien er det som virkelig betyr noe for barn. Slike syn bidrar til, mener de, at barn oversees som aktører.

Barnevernet må forholde seg til barnet som "en kompetent aktør" understreker Hærem og Aadnesen (2004) i *Barnevernets undersøkelse*, samtidig som de viser tendensen som er: "at barnets stemme blir relativt lite hørt (...) Informasjon om barnet hentes ofte inn fra andre kilder enn barnet selv. (...) Saksbehandleren kjenner ofte ikke barnet" (op.cit.:76-77).

Barnevernsarbeiderens egen begrunnelse for å utelate barna fra samtalen er, sier de, et ønske om å unngå å dramatisere situasjonen og å påføre barna økt belastning. Synspunktet medfører

”at barnet blir nærmest fraværende i sin egen sak” (ibid.). Tilsvarende hevder Christiansen, Havnen og Havik (1998). Ifølge Halvor Øvreeide (2000:11) snakkes det altfor lite med barn i utsatte situasjoner ”om hva de har opplevd, hva de opplever, hva som skjer, og hva som skal skje”. En slik praksis betyr samtidig, sier han, å se bort fra viktig informasjon som kun barnet selv kan formidle. Også små barn er godt i stand til å formidle viktige erfaringer. Å holde barnet borte fra samtalearenaen bestemmes, mener Øvreeide så vel som Vedeler, mer av hindringer hos voksne enn av begrensninger hos barnet. I svenske undersøkelser beskrives også barn som fraværende i samtaler og utredninger som gjelder deres liv (Andersson m.fl. 1996). ”För att upptäcka det unika hos barn”, sier Sven Hessle (1996:110), ”krävs förmågan att betrakta barnet som subjekt. (...) Förmågan att gå utsatta barn til mötes i dialog är en konst, som fortfarande är tämligen outvecklad, och kanske framför alt bland socialarbetare”.

”Barneperspektiv” og å ”lytte til” barn omtales som begrep som dels fungerer som slagord (Andenæs 2000; Andersson m. fl. 2004; Moss, Clark og Kjørholt 2005; Ulvik 2005). Ulike forståelser som legges i begrepet barneperspektiv, ”*barns rättigheter, barns väl, barns vilja og barns röst*”, er ikke nødvendigvis sammenfallende, understreker Gunvor Andersson m.fl. (op.cit.:13). De hevder, i likhet med Moss, Clark og Kjørholt, at for å undersøke barns perspektiv er det utilstrekkelig og av og til umulig å basere det på hva barn selv sier. ”Barnets vilja sammanfaller inte alltid med barnets bästa” (op.cit.:207). Barns perspektiv forstås analytisk, som et begrep for å undersøke barns interesser, ikke begrenset til hva barn sier. Tilsvarende bruker Oddbjørg Skjær Ulvik (2005:27-28) begrepet barneperspektiv som et ”*kunnskapsperspektiv*” for å utforske barns ”subjektive forståelse”, et ”*aktørperspektiv* eller et *subjektperspektiv på barn*”. Barns ”relative avmakt i forhold til voksne” sees som et premiss i hennes studie (ibid.). Som andre hevder hun at barn er ”underanalysert som subjekter” (op.cit.:36) i barnevernsforskningen.

I forskningsprosjektet *Barn som blir plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling* (Andenæs m.fl. 2001) argumenteres det for at barns status, både i barnevernets praksis og i barnevernets forskning, må styrkes. Barn må få større plass som deltakere og som samarbeidspartnere i forhold som angår deres liv. Det vises til at barn usynliggjøres som passive tilskuere heller enn å beskrives som synlige subjekter. NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Mossige 2005), retter fokus mot barnevernets kunnskapstradisjoner og hvilke virkninger denne kunnskapen har på arbeidet og for samarbeidet med barn og foreldre. Instituttet har utpekt barnevern som et prioritert forskningsområde for de nærmeste år.

Hovedideen innen norsk barnevernforskning har vært, slik Ulvik (2005) ser det, å basere ny kunnskap på fundamentet av feltets eksisterende kunnskap. Hun henviser også til en dansk undersøkelse som kan forstås som en kritikk av ”forskningens kulturinterne innretning” (op.cit.:31). Utforskning av meningsdannelse og av språklige fenomen, å utfordre etablerte forståelser ved hjelp av nyere kunnskapstilnærminger har ingen tradisjon i feltet, hevder hun. Ulvik viser også til at når barnevernet utforskes, er det feltets etablerte teknisk/administrative vokabular som benyttes som språklige redskap.

Nylig avsluttet Eivind Engebretsen (2006) sitt doktorgradsarbeid *Barnevernet som tekst*, en nærlesning av 15 journaler fra barnevernet i Oslo i to perioder, henholdsvis fra 1950- og 1980-tallet. Han sier i et intervju om journalene fra den siste perioden: ”Det er profesjonenes stemme som høres, ikke barnets” (Christensen 2003). Selv om bevisstheten omkring barn som subjekter, som har rettigheter og som skal bli hørt, er økt i siste periode, og selv om intensjonen er å sette barnet i fokus, er det den profesjonelle språkbruk og den profesjonelle tenkemåten som slår gjennom, hevder han, og barnets stemme og egenart blir tilsvarende mindre synlig og hørbar. Hans studie viser at til tross for den moralske språkbruken i journalenes første periode, lot den likevel det spesifikke barnet i større grad komme frem i teksten. Journalenes språkbruk fra siste periode omtales henholdsvis som et ”kontaktspråk” og et ”kontraktspråk”. Kontaktspråket formidler kontakt mellom barn, foreldre og saksbehandler. Det viser en intensjon om å forholde seg til klienter som subjekter og til samarbeid basert på likeverdig dialog. Kontraktspråket derimot begrunner samarbeidet i et kontraktsforhold, der kontraktens indre logikk gjør barnevernet til premissleverandør og barn og foreldre passivt aksepterende. Det er kontraktspråket som dominerer i 1980-talls-journalene, et språk som beskriver barn og foreldre sett fra barnevernets perspektiv og i barnevernets vokabular. I dette språket blir barnet mindre synlig og barnets stemme mindre hørbar enn i journalene fra 1950-tallet. Kontraktspråket ”frarøver individene retten til en livshistorie, retten til å forandre seg, til å tvile og til å være uenig med seg selv”, sier Engebretsen (2006:208). ”Kontrakten forutsetter følelsesmessige stabile individer med entydige meninger og intensjoner”. Han spør om dette er i overensstemmelse med barnevernets målsetting om ”å vise innlevelse i barns og foreldres livssituasjon” (ibid.).

Ulike forskere hevder altså at barn, innen forskning, i barnevernets praksis og i samfunnet generelt, blir underkommunisert og usynliggjort som deltakere i sammenhenger som angår deres liv. En slik praksis springer ut av et syn på barn basert på en historisk, kulturelt og

sosialt betinget kunnskap, ikke en universell kunnskap om barn og om utvikling. Å ekskludere barn som deltakere er mer bestemt av voksnes ideer om barn enn i forhold rundt det spesifikke barnet. Å høre på barn, er å lytte til barns *mangesidige* språk. Til tross for økt oppmerksomhet mot barn som subjekter og mot barns rettigheter er det en økende tendens til at det er ”profesjonens stemme som høres, ikke barnets”.

En vending mot språket

Ulike fagfelt har ”et *begjær*” etter litteraturvitenskapelig metodikk for tiden, sier Petter Aaslestad (1997). En interesse han mener ikke er ny, men heller uttrykk for ønsket om ”å gjenopprette en balanse som ble forrykket under positivismens overherredømme” (op.cit.:36). ”Den språklige vendingen” innen humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag kan altså forstås som en reaksjon på en idé om at fenomenet kan undersøkes og beskrives upåvirket av forskerens spor på en ”objektiv” og ”nøytral” måte. Vendingen mot språket innebærer et syn på at språk konstituerer heller enn avbilder og representerer ”virkeligheten”. Et fokus på språk som konstituerende for hvordan verden fremstår, innebærer samtidig en vending bort fra de ”store fortellingene” eller ideologiene og større interesse for de ”små fortellingene” og det lokale (Hydén 2006). En økende interesse for blant annet narratologisk teori kan sees som uttrykk for ønske om og behov for kommunikasjon utover eget fagfelt, slik Jakob Lothe (Hedemann 2001) hevder. Ifølge ham er tradisjonelle grenser fag imellom en foreldet inndeling. Den tverrfaglige interessen for narrativ teori synliggjør nettopp et problem ved slike grenseoppganger (Lothe 2003). Altså en side ved den språklige vendingen.

Innen barnevernet har imidlertid tradisjonen ifølge Ulvik (2005:31) vært å bygge videre på eksisterende kunnskap som ”stein på stein i en stadig mer solid grunnmur”. For at praksisfeltet skal kunne møte nye utfordringer og utvikle nye perspektiver og nye begreper er en tilnærming til andre teoretiske kunnskapsfelt nødvendig, mener hun. Også Jeanette Rhedding-Jones (2005) argumenterer for den analytiske gevinst som kan ligge i å gå utover egne faggrenser og nærme seg andre kunnskapsfelt. Et forskningsprosjekt vil kunne styrkes ved at forskeren beveger seg inn på teoretiske områder som innledningsvis er relativt ukjente, hevder hun. Å knytte an til andre fags teoretiske perspektiv vil i barnevernet kunne bidra til å se nye fenomen, se kjente fenomen fra nye vinkler, og få nye begreper for kjente fenomen.

Fortellingen

Jeg skal i denne oppgaven undersøke tekster om barnevern. De kan, for eksempel den innledningsvise teksten, undersøkes som fortellinger. En fortelling kan defineres på ulike måter. Som en "handlingsrekke i tid og rom" (Lothe 2003:13). Som "en språklig fremstilling av en eller flere handlende aktører", en vid definisjon som ifølge Rolf Gaasland (1999:12) gjør det mulig også å analysere sakprosaframstillinger som fortellinger. Eller som Aaslestad (1999:25) sier har vi å gjøre med en fortellende tekst "så fort det kommer en *handling*". Innen narrativ¹ teori fins også ulike retninger, der samtlige ifølge Lars Christer Hydén (2006) kan enes om tre aspekt: Fortellingen dreier seg om å skape og forhandle *mening*, noe som alltid er forbundet med makt. Fortellingen har altså makt til å definere. Hvem som har makt og rett til å skape en motfortelling står også sentralt. Fortellingen har alltid en *funksjon*, som bestemmes av hva vi anvender fortellingen til. Den har ulike virkninger i ulike sammenhenger. Fortellingen fins alltid *mellom* mennesker. Den er en samproduserende handling der også lytteren gir sitt bidrag. Som språklig fremstilling er fortellingen alltid en konstruksjon. Den vanligste måten å bruke språket på er nettopp det å fortelle (op.cit.).

Handling står altså sentralt i fortellingen og er et fenomen utforsket av mange. Det er kun gjennom handling at mennesket kan vise frem det særegent menneskelige og det særegne for personen, sier Hannah Arendt (1996). Dag Østerberg (1993) fremhever handling som det som skiller mennesker fra andre levende vesener: Alle levende vesener er virksomme, mens mennesket er alene om å handle. Han understreker forskjellen mellom begrepene "handling" og "atferd". Til forskjell fra atferd er handlinger "meningsbærende, hensiktsrettet, overskridende osv" (Østerberg 1982 i Fossestøl 1997:26). Bjørg Fossestøl (1997) understreker relevansen av denne distinksjonen i forbindelse med en diskusjon om handlingsbegrepet i sosialt arbeid. Hun mener handling og atferd ofte sees som synonymer.

Kunnskapsinteresse

Utgangspunkt for oppgavens tema er en mangeårig interesse for språkbruk i profesjonell virksomhet. Vi synes å bruke språket med stor selvfølgelighet og er mindre opptatt av hva vi gjør med språket og hva språket gjør med oss. Samtale med og om klienter og bruk av profesjonelle forståelseskategorier er språklige handlinger. Mitt syn er at slike praksiser ofte virker undertrykkende for klienter. Som profesjonelle tar vi forståelseskategorier lett for gitt

¹ Av latin: *narrare* – å fortelle, berette muntlig eller skriftlig

og glemmer at disse er språklige konstruksjoner. Jo mer diagnostisk preget en profesjonell kultur er jo mer synlig er definisjonsmakten. Makten i de språklig konstruerte kategoriene virker imidlertid innfelt i strukturer som taes for gitt, for eksempel slik Ingerid Aamodt m. fl. (2002; Aamodt 2004) viser preger mødres møte med barnepsykiatri og barnevern. Samarbeid mellom klienter og profesjonelle konstrueres i språket. Hvordan profesjonell kunnskap språkliggjøres vil bidra til å mobilisere og redusere klientens egen stemme og perspektiv.

Min kunnskapsinteresse handler om å utforske språklig konstituerende prosesser. Ved bruk av Pierre Bourdieus (1996:45; 2000) terminologi kan jeg si at jeg vil utforske fenomenet ”symbolsk makt” eller ”symbolsk vold”, makten som ligger i ”å konstituere det gitte gjennom utsagn om det”. Ifølge Bourdieu, en ”nesten magisk makt som gjør det mulig å oppnå det samme som en kan oppnå med styrke”. Jeg er interessert i å undersøke hvordan de konstituerende prosesser foregår når vi bruker språket.

Fra kunnskapsinteresse til kunnskapsprosjekt

Masterstudiets kurs, Kunnskap om barnevern, var et inspirerende møte med en tenkning som problematiserte språklige forståelsesmåter som vi til vanlig tar for gitt. Kursets selvvalgte eksamensoppgave var en drøfting av kunnskap om barnevern og om språklig konstituerende prosesser. Oppgaven tok utgangspunkt i Karen Havnens (2004) artikkel ”Saksbehandlarane sine utfordringer i møte med mor”. Her diskuterer Havnen resultater av intervjuer som forskningsprosjektet ”Barn som blir plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling” hadde hatt med saksbehandlere i barnevernet. Disse intervjuene inspirerte til videre arbeid. Jeg var på jakt etter tekster der barnevern ”tales til eksistens”, slik Dorte Marie Søndergaard (1999) etter Bronwyn Davies (1993) formulerer språklig konstituerende prosesser. Å henvende seg til prosjektet var dels et pragmatisk valg, som alternativ til å gjøre en egen studie i form av intervjuer eller en undersøkelse av journaltekst. Det avgjørende var imidlertid at tekster fra et pågående forskningsprosjekt ville bety dagsaktuelle tekster med barnevernets språklige praksis slik den uttrykkes i feltet. Her diskuteres praksis i møte mellom praktiker og forsker, begge med forankring innen barnevernsfeltet. Det er utgitt mange publikasjoner med basis i prosjektets empiri¹, men det ser ikke ut til at materialet er analysert fra en språklig vinkel.

¹ Jfr. publikasjonsliste i litteraturoversikten

Kapittel II

Bakgrunn for oppgavens materiale: Et forskningsprosjekt om barnevern

”Barn som blir plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling” er et samarbeidsprosjekt mellom Barnevernets utviklingssenter på Vestlandet (BUS-V) og Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Prosjektet inngår i delprogrammet ”Forskning om barnevern”, igangsatt av programstyret for forskningsprogrammet ”Barn, ungdom og familie” i Norges forskningsråd. Prosjektet er planlagt og gjennomført i nært samarbeid med landets fylkesbarnevernkontorer og har også hatt kontakt med samtlige av landets kommuner. Agnes Andenæs ved NOVA var prosjektets leder.

Bakgrunn og overordnede målsetting beskrives i NOVA’s skriftserie 7/01(Andenæs m.fl. 2001:7), prosjektets første publikasjon. Forskerne viser her til ”plassering av barn” som den oppgaven innen barnevernet som både får mest oppmerksomhet og som det står mest strid om. To hovedspørsmål er: ”Hvem er disse barna, og hva slags liv er det de lever før flyttingen?” Og ”Hvordan går det med barna på kort sikt, og på litt lenger sikt?”

For å få svar på disse spørsmålene er det gjort en landsomfattende kartlegging av situasjon og omgivelser til de barn i alderen 6 – 12 år som i perioden 15.09.98 – 31.12.99 ”ble plassert utenfor hjemmet” (ibid.). Prosjektet fikk kjennskap til 255 barn som i denne perioden i regi av barnevernet hadde flyttet hjemmefra og til annet oppholdssted. 146 av disse barna ble ikke med i prosjektet av følgende grunner: 41 av dem hadde flyttet hjem igjen før samtykke fra foreldrene om deltakelse var blitt innhentet. Foreldrene til 54 av dem var ikke blitt spurt om å delta, da de ble vurdert ”for dårlig fungerende til å innfri krav til informert samtykke” (op.cit.:24). Foreldrene til 51 av dem sa nei til å delta. Således deltar 109 barn i prosjektet.

Barnas flyttinger er hjemlet i følgende paragrafer i Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992¹: § 4-4,5: 41 barn, § 4-6,1: 18 barn, § 4-6,2: 28 barn, § 4-12: 22 barn. Flyttinger hjemlet i §§ 4-4,5 og 4-6,1 omtales som ”frivillig og med foreldrenes medvirkning og samtykke”, mens flyttinger hjemlet i §§ 4-6,2 og 4-12 omtales som ”tvangsplasseringer” (op.cit.:27). 59 barn, altså vel halvparten av prosjektets barn, flyttet på bakgrunn av at foreldrene samtykket i

¹ Jfr. henvisning til lovtaksten i litteraturoversikten.

barneverntjenestens vurdering og beslutning, mens 50 barn, litt under halvparten, flyttet uten slikt samtykke. Forskerne understreker at fenomenet tvang og frivillighet ikke uten videre kan leses ut fra den paragraf som ble benyttet. Intervjuer med foreldrene viser, dels at de kan ha vært uenige i barnas flytting, men kjent seg presset til å samtykke og dels at de har vært enige i flyttingen, men at barnevernet av andre grunner har benyttet en av ”tvangsplasseringsparagrafene” (ibid.). Paragrafene 4-6,1 og 4-6,2 omtales som ”akuttparagrafer”. Bruk av disse lovhjemlene som begrunnelse for flytting betyr at barnet flyttet plutselig. 43 prosent av flyttingene ble hjemlet i disse paragrafene. Ifølge saksbehandlerens vurderinger flyttet imidlertid 63 prosent av prosjektets barn på bakgrunn av det som kalles ”akuttsituasjoner”. Hvilken lovhjemmel som blir bruk viser dermed ikke alltid til hvordan situasjonen i praksis skjedde. At flyttingen skjedde brått, betyr heller ikke at barnets og familiens situasjon var ukjent for barnevernet. Barna i undersøkelsen hadde hatt ”tiltak” fra barnevernet i gjennomsnittlig tre år før de flyttet hjemmefra, derav noen helt fra de var født. Kun ni barn hadde ikke hatt kontakt med barnevernet før spørsmål om flytting kom opp, hvorav fire av barna flyttet med en gang (Christiansen og Havnen 2003).

Prosjektets barneforståelse

Prosjektet har hatt som intensjon å ”lage en undersøkelse som plasserte barnet mer sentralt” enn det som har vært vanlig innen barnevernets praksis og forskning (Andenæs m.fl. 2001:11). Det vises til norsk og nordisk forskning der barn beskrives som lite synlige i beslutningsprosesser som angår deres egen situasjon. Barn og barns situasjon omtales her som overflatisk og sparsomt beskrevet. Barnevernsarbeidere har ofte bedre kunnskap om hjemmet barnet skal flytte til enn om barnet selv. Saksbehandlers oppmerksomhet rettes i større grad mot barnas foreldre, i særlig grad mot mødrenes personlige og manglende forutsetninger som omsorgspersoner enn mot barnet selv. Ved å intervju barnet om sitt dagligliv, sine aktiviteter, relasjoner, erfaring og opplevelse av ”plasseringsprosessen”, og ved å intervju andre aktører om barnet, barnets situasjon og hverdagsliv, har prosjektet søkt å gjøre barnet synlig i undersøkelsen. Prosjektets forståelse av barn og utvikling sees, i tråd med nyere utviklingspsykologi, som knyttet til ”sosial deltakelse innenfor kulturelt organiserte sammenhenger. Det vil si et syn på barn som sosiale deltakere og som meningsskapende aktører i eget liv, ikke som passive mottakere som ”utsettes for” påvirkning fra sine omgivelser” (op.cit.:11). Prosjektet har også et mål om at forskningssamtalen mellom barnet og saksbehandler videreutvikles og taes i bruk utover

selve datainnsamlingsfasen, og at deltakelse i prosjektet vil kunne bidra til en ”mer reflektert praksis. En praksis som i større grad setter barnet i sentrum” (op.cit.:8).

Innhenting av informasjon og intervjuer med saksbehandlerne

Barn, foreldre, klasselærer, midlertidig ”omsorgsperson” og saksbehandler er prosjektets informanter. Barn og foreldre er intervjuet hver for seg. Lærer og barnets midlertidige ”omsorgsperson”, altså en av de voksne i henholdsvis et beredskapshjem eller fosterhjem eller barnets hovedkontakt i en barneverninstitusjon, har gitt informasjon via spørreskjema. Saksbehandlerne har først fylt ut spørreskjema med informasjon om demografiske forhold, kontakten mellom familie og barnevern/andre instanser og om ”plasseringen” (op.cit.:32), og deretter blitt telefonintervjuet av to av prosjektets forskere. Spørreskjemaet danner utgangspunkt for intervjuet, hvis hensikt dels er å følge opp ufullstendig utfylte skjema, dels utdype tanker om ”hva saken dreier seg om” (ibid.), dels tanker om det videre samarbeidet med barnet og familien. Intervjuerne selv beskriver intervjuet som en mulighet til å: ”få fram flere detaljer rundt hendelsene rett før plasseringen og om hvordan selve flyttingen forløp. Der saksbehandleren hadde vært med på flyttingen, kom vi på denne måten også tettere på barnets vei gjennom plasseringen” (ibid.) Videre, sier forskerne, for å få ”innblikk i de forhandlingene mellom barnevern og foreldre som andre forskere har vist at er så viktige å få tak i for å forstå utfallet”, var intervjusamtalens mål også å reflektere rundt de usikre og vanskelige vurderingene om ”når en plassering var det beste” (op.cit.:32-33). Telefonintervjuene foregikk mellom tre til ni måneder etter at barna hadde flyttet hjemmefra (Christiansen og Havnen 2003). I forbindelse med undersøkelsens videre forløp pågår nå en fjerde intervjurunde med saksbehandlerne.

Det utvalgte materialet¹

Mitt materiale i denne oppgaven er intervjutekst fra 44 av de 88 intervjuer prosjektet hadde med saksbehandlerne i prosjektets første intervjurunde. Disse 44 intervjutekstene utgjør et vilkårlig utvalg av samtlige 88 intervjuer. Jeg mottok innledningsvis 44 tekster og det var på tale å inkludere samtlige intervjuer i mitt materiale. Underveis vurderte jeg at et utvalg på 44 intervjuer, som utgjorde halvparten av samtlige intervjuer, var omfangsrikt nok og egnet for mitt analytiske formål. Det er altså ikke foretatt noen utvalgsriterier og det er ikke gjort en

¹ Det forskningsetiske i forbindelse med utlevering av tekstene fra prosjektets daværende leder Agnes Andenæs, er ivarettatt ved at jeg har underskrevet Datatilsynets skjema ”Taushetsklæring for personer som har adgang til konsesjonspliktig personregister”.

innholdsmessig vurdering av tekstene som utgjør materialet. De 44 intervjuene omhandler 59 barn, altså vel halvparten av de 109 barna som deltar i prosjektet. Hver intervjutekst handler om henholdsvis ett, to eller tre barn. I praksis kan "saken" også omhandle yngre eller eldre søsken. Da søsknene aldersmessig er utenfor prosjektets målgruppe, er de ikke registrert som deltakere, men er altså i større eller mindre grad til stede i teksten. De registrerte barna i mitt materiale har 21/22 søsken (tallet 21 eller 22 fordi det er noe uklart i ett av intervjuene). Av formelle grunner nevnes, selv om det ikke spiller noen rolle for analysen, at to intervjuer handler om samme "sak" i det både saksbehandler og "fosterhjemsansvarlig" er hver for seg blitt intervjuet. I oppgavens materiale inngår altså 43 "saker", - 59 av prosjektets 109 barn.

Materialet utgjør 334 sider tekst med enkel linjeavstand. Hvert intervju er mellom en og en halv og 14 sider, med et gjennomsnitt på sju og en halv side. Halvparten av intervjuene er mellom seks og åtte og en halv side. Jeg har tatt kontakt med de to forskerne som har foretatt intervjuene for å undersøke transkriberingsmåten. Intervjuene er transkribert noe forskjellig og praksis begrunnes ulikt. De fleste er transkribert av intervjuerne selv, noen av personer utenfor prosjektet. I de sistnevnte er alt hørbart inkludert i teksten. En av intervjuerne har overført all tale til tekst bortsett fra lyduttrykk som ble betraktet som "støy". Den andre har redigert den muntlige teksten noe i forhold til spørreskjemaets tematiske struktur, men hevder at "alt meningsinnhold er ivaretatt". Noen transkripsjoner gir inntrykk av varierende grad av omformulering og fortetting slik det er beskrevet av Steinar Kvale (1997). En av forskerne har transformert saksbehandlers tale på bokmål til nynorsk skriftspråk. For å gi samtlige tekster i mitt materiale samme målform, er disse tekstene igjen av meg transformert til bokmål skriftspråk. Materialet er altså transkribert mindre enhetlig enn ønskelig. Det er imidlertid vanskelig å se at forskjellig transkriberingsmåte viser en forskjell intervjuene imellom som vil få betydning for analysen.

Beskrivelse av tekstene

Tekstene kan leses som gjengivelse av samtaler (Kvale 1997; Hydén 1999) der barnevernets praksis diskuteres av sentrale aktører som befinner seg i ulike posisjoner innenfor barnevernets praksis- og kunnskapsfelt. Intervjuerne har erfaring fra feltet som forskere og som praktikere. I og med samtalens hensikt dels var å supplere ufullstendig utfylte skjema, synes spørreskjemaets struktur å påvirke intervjuene i ulik grad. Tekstene er svært forskjellige. Noen gir inntrykk av at spørreskjemaet har begrenset samtalens frie meningsutveksling. Andre derimot virker lite påvirket av en slik struktur. I sterkt varierende

grad, men tilstede i alle tekstene, er det teknisk/administrative språket, tidligere omtalt som barnevernets vanlige språklige redskap. I og med disse "kulturinterne" (Ulvik 2005:31) redskapene benyttes i spørreskjemaet, bringes de også mer eller mindre automatisk inn i samtalen. Mange begreper i denne genren fungerer som standardiserte og generelle formuleringer hvis meningsinnhold synes kjent. Når betydningsinnholdet taes for gitt, utforskes ikke begrepenes innhold og bruk av dem vil følgelig utarme teksten. Språket i tekstene viser imidlertid stor variasjon. Et spørsmål fra intervjuer kan for eksempel i noen fortellinger gi et kort svar formulert i det teknisk/administrative og standardpregete språket, mens samme spørsmål i andre tekster kan føre til kortere eller lengre fortellinger i et konkret og nyansert språk.

Ved siden av intervjusamtalens "interaktive aspekt", omtaler Margareta Hydén (1999) dens "polyfone aspekt", det flerstemmige. Én fortelling vil alltid utelukke andre mulige fortellinger (Hydén 1995). Det uttalte fra saksbehandlerens side er med andre ord ikke hele deres fortelling om, eller alle deres mulige fortellinger om historien det fortalte springer ut fra. Marianne Gullestad (2002) poengterer at det forskeren bringer frem av tema i en samtale, alltid vil være begrenset av det språk og de kategorier forskeren har til rådighet. Som intervjuer har forskeren stor grad av kontroll over samtalekonteksten. Saksbehandlerens fortellinger vil altså også være påvirket av forskerens ståsted.

Kvale beskriver valg av transkriberingsform som avhengig av hva tekster skal brukes til. For å gi et generelt inntrykk av intervjupersonens synspunkter, mener han det kan være hensiktsmessig å omformulere og fortette muntlige tekster. Et analytisk fokus mot hvordan dialogdeltakerne snakker om barn og hvordan barnet vises i teksten, vil imidlertid ha fordel av opprinnelige og nyanserte formuleringer. Tekster som uendret overfører samtals muntlige talegenre til skrift, overfører bedre samtals engasjement til leseren. Ett intervju som ser ut til å ha benyttet fortetting og omformulering i stor grad viser at når samtals muntlige preg taes bort, blir det vanskelig å se hvem som snakker. Er det barnet, foreldrene, saksbehandler, andre samarbeidspartnere, forsker, eller den som har transkribert? Utvalg av tekster til analysen vil ta hensyn til dette.

Tema for samtalen mellom praktiker og forsker er barnevernets praksis med barn og foreldre. Tekstene omhandler således flere lag kommunikasjon og interaksjon mellom sentrale aktører som befinner seg på ulike nivåer i barnevernsfeltet. Materialet ansees således særs egnet for

en utforsking av feltets språklige praksis. At prosjektet, som materialet er hentet fra, har som mål å gjøre barnet synlig, både i selve undersøkelsen, i intervjuene mellom saksbehandler og forsker, og i ettertid for praksisfeltet, innebærer også at min kunnskapsinteresse er i overensstemmelse med prosjektets barneforståelse.

Kapittel III

Bevegelsen mellom empiri og teori – på vei mot en analyse

I dette kapitlet skal beskrives hvordan jeg har arbeidet med materialet med mål om å komme frem til teoretiske analysebegreper. Å bli kjent med tekstene fra ulike innfallsvinkler har vært en forutsetning for å kunne foreta de ”mentale ”bevegelser” rundt i materialet”, for å bruke Hanne Haavinds (1999:36) terminologi, som har vært nødvendig for å finne hensiktsmessige analytiske redskap. Jakten på teoretiske redskap har foregått i en pendling mellom materialets empiri og ulike teoretiske inspirasjonskilder. Jeg vil her beskrive hvordan jeg med utgangspunkt i materialet har arbeidet meg frem mot de teoretiske begreper og spesifikke analytiske redskap som vil bli beskrevet i neste kapittel. Prosessen har dreid seg om å bli kjent med fortellemåter og språkbruk i materialet, som så er blitt teoretisk bekreftet. Fremgangsmåtenes nære forbindelse mellom empiri og teori gjør at dette kapitlet vil bevege seg over i en analytisk retning. Det er dog ikke resultater som her beskrives ”i og for seg, men forsøksvise steg på veien til dem”, slik Haavind (op.cit.:35) omtaler utprøvende runder i en analytisk prosess. Som det vil fremgå følger imidlertid av en slik fremgangsmåte, at det i oppgaven ikke gjøres et skarpt skille mellom beskrivelse av fremgangsmåte og av resultater.

En fortolkende tilnærming kan undersøke et materiale som erfaring eller som tekst (op.cit.). Søndergaard (1996) omtaler disse tilnæringsmåtene som paradigmatisk og narrativ, der mening er det sentrale ved en narrativ tilnærming. Jeg skal forholde meg til materialet som tekst. Oppgavens fokus er hvordan det snakkes om barnet og hvordan barnet kommer til syne i teksten. Og samtidig, hvordan mening trer inn i de konstituerende prosesser.

Et fokus på språk dreier seg om slik Gullestad (2002:46-47) beskriver ”å analysere frem former for selvfølgeliggjort forståelse og den maktutøvelse de legitimerer”. Som flere benytter hun begrepet ”*underliggjøring*”¹ for å gjøre det kjente fremmed. Om grepet lykkes, vil mottakeren ”*stusse*” når det kjente fremstår i et nytt og ukjent perspektiv. Man må ut av fatning, mener Gullestad, for å være i stand til å reflektere over egen praksis. Å være en del av det som skal utforskes innebærer nødvendigvis å ta i bruk de språklige kategorier som er

¹ Gullestad henter begrepet fra de russiske formalistene. Bakhtin og de russiske formalistene benyttet i stor grad samme begrepsapparat, men på forskjellig måte. Formalistenes bruk ble ofte kritisert av Bakhtin, deriblant deres bruk av ”fremmedgjørelseskunstgrepet”, da han mente de brukte det på en måte som gjorde at fenomenet ikke ble forstått i dets betydningsmessige, kontekstuelle sammenheng (Møller Andersen 2002).

til rådighet, altså med fare for å falle inn i språket på diskursens egne premisser. Også Søndergaard (1996) vektlegger å gjøre det kjente og implisitte fremmed ved bruk av det hun kaller en ”fremmedgjørende optikk” (1999:61). Det kan språklig sett virke unødig snirklete, som hun sier, men poenget er å ikke falle inn i språket på en måte som gjør at forskeren selv er med på å reprodusere de kategorier som søkes undersøkt. Ifølge Aaslestad (1997:34-35), som har undersøkt språket i psykiatriske journaler, er det alltid en fare for å ”bli påtvunget tekstens egen logikk”. For å kunne undersøke tekstens genre er det nødvendig, understreker han, ”å bevare *den undrende holdningen* gjennom lesningen”. Teksten må leses med ”andre øyne”. Tilsvarende omtaler Engebretsen (2006:9) sin målsetting i forbindelse med lesning av barnevernjournaler, ”å se barnevernet ”med andre øyne””.

Jeg vil benytte de ulike forskeres synspunkter som inspirasjon. Analysen vil bli ett av flere mulige kunnskapsforslag, slik Donna Haraway (etter Asdal og Brenna 1998) definerer situert kunnskap, det vil si en delvis, flerspråklig og begrenset kunnskap.

Posisjonering

Gullestad (2002:51) beskriver med henvisning til Haraway kunnskap som ”faglig situert” når forskeren selv vet at den er delvis og knyttet til de sammenhenger den er fremkommet i. Den kunnskap som fremkommer i analysen av materialet er bestemt av ulike forhold. Hvordan det snakkes om barnet påvirkes av betingelser både innenfor og utenfor konteksten mellom saksbehandler og forsker. Min tilnærming til tekstene er først og fremst bestemt av en kunnskapsinteresse, som, slik tidligere beskrevet og i overensstemmelse med en språklig tilnærming (Parker 2003; Burman 2005), kan betegnes som en kritisk lesning. At jeg ikke selv har deltatt i intervjuprosessen, gjør at jeg blir verken beriket eller forstyrret av den ikke-nedskrevne kunnskap jeg hadde fått som intervjuer. Min egen posisjon i forhold til barnevernsfeltet, at jeg yrkesmessig har deltatt innenfor feltet og i nærliggende felt, og at jeg i likhet med intervjuer og saksbehandler, er sosialarbeider, vil påvirke lesningen. Det kjente kan sees bedre, eller lettere bli usynlig ved at det taes for gitt. Lesningen kan bli mer kritisk, eller mindre kritisk. Min teoretiske forforståelse er forankret i et sosialkonstruksjonistisk og diskursivt perspektiv. Mikhail Bakhtins syn på språk som et sosialt, kulturelt og kontekstuel fenomen er en viktig teoretisk preferanse. Likeledes Bourdieus (2000:10) syn på språk som et område for ”symbolsk vold”, ”en mild form for vold, fordi den er umerkelig og usynlig selv for dens ofre”, og ”doxa”, det som taes for gitt. Underveis i arbeidet har den nye

barneforskningen og teoretikere innen ulike diskursive retninger blitt viktige inspirasjonskilder. Det gjelder særlig narratologien, Engebretsens og John Shotters arbeider.

Fra intervjuetekst til analyserbar empiri

Som tidligere beskrevet henger ulike trinn i en forskningsprosess nøye sammen. Kvale understreker det sentrale i å foreta analytiske valg allerede i intervjuprosessen og å tenke over hvordan intervjuene skal analyseres før intervjuene foretaes. Karin Widerberg (2001) beskriver materialet som skal analyseres som resultat av en analyse som har pågått kontinuerlig, forut for og i løpet av datainnsamlingen. Haavind fremhever det intersubjektive og kommunikative aspekt ved intervjusituasjonen som avgjørende ved fortolkende metode, der det analytiske formål er å utforske meningsinnhold. Alle tolkninger forskeren gjør på ulike steg i forskningsprosessen er forankret i situasjonen mellom forsker og den som intervjues, sier hun. Mitt materiale er skapt i en interaktiv situasjon, et telefonintervju, mens jeg forholder meg til materialet først som festnet tekst. Slik kan det kanskje betegnes som et materiale 'midt imellom' Haavinds beskrivelse og en dokumentanalyse. En analytisk tilnærming som starter på dette trinnet innebærer sannsynligvis å møte dilemmaer som ellers ville blitt utforsket tidligere i prosessen.

Hovedutfordringene har vært å komme frem til en analytisk tilnærming som jeg anså meningsfull for materialet, samt hvordan definere "barnet i teksten". Intervjuene inneholder mye tekst som fokuserer på andre forhold enn barnet. De første leserundene tok derfor sikte på å skille mellom tekst som synes å snakke om barn og den som så ut til ikke å gjøre det. Spørsmålet, hvordan "barnet i teksten" skal forstås, dukket raskt opp. Det er store forskjeller på hvordan det snakkes om barn intervjuene imellom og dels innen det enkelte intervju. I noen tekster trer barnet tydelig frem, mens i andre synes barnet mer å være et usynlig premiss for samtalen. En fremgangsmåte som tok utgangspunkt i det åpenbare ville overse en vel anvendt og implisitt måte å snakke om barn på, en måte som gjør det vanskelig å se om det er en tekst om barnet eller ei. De ulike tilnæringsmåtene som i det følgende beskrives, kan omtales som "mellomstasjoner". De synliggjør noe, som igjen fører til neste foreløpige steg.

Jakten på barnet i teksten

En grammatikalsk tilnærming til teksten er benyttet innledningsvis. All tekst der barnet opptrer på ulike grammatikalske måter er markert. Er barnet grammatikalsk subjekt eller objekt? For eksempel: "Men så skulle de i det besøkshjemmet den helga, og så var de der og

så kunne vi på ingen måte sende dem hjem igjen”. Her omtales barna som subjekt i de to første setningene, og som objekt i siste setningen. Omtales barnet ved bruk av verb i aktiv eller passiv form? For eksempel: ”hvis ungene kommer hjem”, eller ”De skal tilbakeføres”. En implisitt og dermed usynliggjørende måte å snakke om barnet på benytter ofte begrep som italesetter barnevern som forvaltningsmessige handlinger, der barnet usynlig blir objektivert inn i en grammatisk substantivert form, for eksempel: ”Nå går det mot slutten på det tiltaket”. Eller: ”jeg opplever vel nå at den tilbakeføringen kommer til å ryste dem ganske, den og”. Her blir det som fra barnets perspektiv er en hendelsesrekke i tid, rom og relasjoner, språklig redusert til et avpersonalisert substantiv som fremstår som en instrumentell handling med barnevernet i bakgrunnen som grammatisk usynlig og implisitt utførende aktør. Likeledes blir barnet ofte en usynlig deltaker i beskrivelser der andre substantiv blir det språklige og synlige fokuset med barnet som et språklig tillegg: ”Det var et besøkshjem som hadde fungert ca tre måneder for eldstemann”. I en lignende og mye brukt talemåte inngår barnet implisitt og usynlig i begrep som knyttes til barnets mor: ”Altså det jeg kan si om omsorgssvikten på generelt grunnlag, det er at det er en total mangel på oppfølging”. Et par tekster er mer eksplisitt undersøkt med blick på hvem som opptrer som grammatiske subjekter i teksten: barnet, foreldrene eller barnevernet/andre profesjonelle? For eksempel i det følgende der barnevernet opptrer som subjekt tre ganger og barna kun en gang: ”Hadde vi hatt klart i romjulen hvilket beredskapshjem de skulle flytte til, så kunne vi begynt en tankeprosess hos ungene og fått til en gradvis tilnærming, mer enn vi kunne nå”. Når barnet kommer dårlig ut av en slik opptelling, betyr det at andre aktører eller fenomen er i forgrunnen som tekstens grammatiske subjekter, og barnet kommer i bakgrunnen. En slik markering av ulike grammatiske måter å snakke om barnet på, ga et billedlig inntrykk av hvor i tekstene barnet blir omtalt, hvordan barnet grammatisk blir snakket om, og hvor stor plass barnet har i teksten i forhold til andre aktører og tema.

I noen intervjuer er det undersøkt hvilke type verb og adjektiv som knyttes til barnet som grammatisk subjekt. Er det verb og adjektiv som fremstiller barnet som fortolkende subjekt? ”Hun synes det er feigt at det er hun som må bo vekke, mens det er mor som ruser seg, det er jo hennes hjem òg”. I hvilket omfang og på hvilken måte brukes verb og adjektiv for å beskrive barnets følelser? ”Han kjente seg sviktet i dette her”. Her er beskrivelsen av guttens følelser trolig nær hans egen opplevelse, mens formuleringen ”De viste ingen følelser”, beskriver barna sett utenfra slik saksbehandler oppfatter dem. Brukes verb til å beskrive bevegelser, handlinger, relasjoner? For eksempel: ”han gledet seg til å flytte, han

gledet seg til å lære seg å lese. Han gledet seg til å flytte fra moren”. Eller henviser verb til ”fakta”, som gir et statisk inntrykk i teksten: ”han tilpasset seg raskt på institusjonen”. Uttrykker verb og adjektiv barnets eller saksbehandlers språk? ”ja, han hadde lyst å flytte i fosterhjem, det skulle bli så kjekt så, det er jeg fremdeles veldig usikker på”. Her høres først guttens ord, supplert med saksbehandlers oppfatning av hans ytringer, mens neste formulering er i saksbehandlers språk: ”Gutten var mer ambivalent”.

Hva er det som beskrives når barnet omtales? Er det barnets væremåte? ”Han liksom kviknet mer til, kom med krav og ønsker, ikke i forhold til de helt store ting, men i forhold til hva de skulle ha til middag, eller hva de skulle gjøre”. Er det barnets atferd, det vil si handlinger som ikke forstås som mening, men som sees utenfra? ”hun er en godt fungerende jente”. Er det barnets følelser? ”han syntes det var flaut overfor kamerater, og han hadde veldig mye aggresjon mot henne”. Er det barnets tanker? ”Og selv opplevde han at når de kom til ham, så var det ikke for å være sammen med ham, men for å spille på spillet hans eller se på filmen hans”. Er det barnets utsagn? ”Barna fortalte jo på skolen og alle steder at ”mamma ruser seg og setter sprøyter”. Hva som beskrives og ikke minst hvordan bidrar til hvorvidt barnet fremstår synlig, som en fortolkende person og aktør, eller tingliggjort som et objekt.

Hva ser det ut til at saksbehandler vet om barnet, hvor kommer kunnskapen fra, og hvordan vurderes informasjonen? For eksempel:

Hva institusjonen utreder er én ting. De ser en veldig positiv jente som fungerer godt. ...og slik som Bup sier, hun blir borte, de greier ikke å se henne. .. og jeg tenker at hun har laget seg flotte strategier på hvordan hun skal klare å bo hjemme hos mamma. Det er ikke noe fasitsvar. Kanskje hun er et ”løvetannbarn” og at hun vil greie seg godt uansett.

Hvem omtaler barnet, er det saksbehandler, foreldre, lærer, behandlingspersonal, fosterforeldre osv., og hvordan varierer eventuelt de ulike beskrivelsene?

Så skulle vi utrede nærmere, ta kontakt med andre personer som gutten hadde med å gjøre, både familie og skole, biologisk far, og da fikk vi på en måte en helt annen beskrivelse av gutten, både hos mors søster og fra skolen og hos far. En skulle nesten ikke tro det var sammen gutten det var snakk om. ... De så en gutt som slet, men ikke en gutt som var så utagerende som mor beskrev han.

Er teksten fortellinger om hendelsesforløp med barnet som hovedaktør eller biperson, eller som her, med barnet selv som forteller?

Ja, en episode hun nevner er hvor hun skulle spille en håndballkamp. Far satt på scenen og så så trøtt ut, og så gikk han inn på toalettet og så skjønner hun at han tar noe stoff, for han sovner nesten når han kommer ut igjen. Sånne episoder husker hun, men hun kan ikke beskrive noen episoder med moren.

Beskrives barna som deltakere, hvis synspunkt får konsekvenser for vurderingene?

Hva var det som gjorde at det ble en undersøkelsessak? Det var en melding fra skolen om at gutten kom med ganske klare utsagn om at han hadde det ikke noe fint i livet sitt. Han fikk kjeft hver eneste dag, ”mamma slo meg i ansiktet denne uken, hun slo veldig hardt rett ved munnen” ... Det var utsagn gutten kom med, og som

mor avviste og sa at han løy. .. Vi har hatt et par runder i etterkant, der mor har kommet og sagt at han ikke vil flytte til faren likevel. Men når vi vurderer ut fra hva gutten sier, og måten han er på, så virker det som at han er fornøyd med det som skal skje nå.

Hvordan og i hvilken grad beskrives barnet i kontekst og i interaksjon med andre barn og voksne?

Ja, han har store problemer blant annet med jevnaldrende og på skolen...Det går på at han setter gjerne unger opp mot hverandre, han sår splid. Og han har vanskeligheter selvfølgelig med å få et vennskap. Han er upopulær altså? Ja, han gjør jo seg selv upopulær.

Jenta er veldig stolt av å vise frem moren sin. Hun er mer tilbakeholden med å si at hun bor i fosterhjem, hun vil ikke at alle skal vite hvorfor, men hun har fått en bestevenninne, som hun har fortalt det til.

Samtlige spørsmål her er forsøk på å tydeliggjøre fortellers beskrivelser av barnet. Hvordan barnet omtales, hvordan kunnskap vektlegges, og hvordan barnet dermed blir en synlig aktør.

En grovsortering av tekstene

Tekstutdrag er søkt sortert på ulike måter: Tekster med sitater av barn. Tekster med dialoger, eller spor av samtaler med barn, primært mellom barnet og saksbehandler. Tekster med saksbehandlers svar på intervjuers spørsmål om ”barnets innstilling til plasseringen” og om ”hva som har vært de største utfordringene i arbeidet”, når barnet inngikk i svaret. Tekster kalt ”Beskrivelser – konstruksjoner av barn”, det vil si beskrivelser av barns væremåte, av atferd, av følelser, og av barn i interaksjon. Tekster kalt ”Å overlate snakket til andre”, det vil si om den sakkyndiges rolle ser ut til å supplere eller erstatte saksbehandlers, altså fortellers samtaler med barnet. For å få oversikt over variasjoner og fellestrekk tekstene imellom er de sortert i mulige diskurser om barn. Diskurser om forholdet barn - foreldre, om samarbeidet foreldre og barnevern, og om barnevernets kunnskapsforståelse. Den sorteringen som har vist seg hensiktsmessig i forhold til videre analytisk tilnærming, er en inndeling av tekster i to grupper, kalt ”dialogisk/narrativ fremstillingsform eller tekster med barnet som hovedperson” og ”den oppsummerende og betraktende fortellerstil”. Inndelingen baseres på et intuitivt leserinntrykk, som varte ved, og som derfor ble videre undersøkt. Som Gaasland (1999) hevder, en metodisk lesning forutsetter heller enn utelukker det intuitive inntrykket.

To fortellemåter

Den dialogisk/narrative fremstillingsformen bruker et konkret språk. Barnet fremstilles i handlingsforløp. Her er episodiske beretninger, gjengivelse av dialoger mellom barnet og forteller, gjengivelse av barnets tale og tanker, ofte i eller nær barnets eget språk. Barnet fremstilles i interaksjon og i sammenheng med sine omgivelser. Det fortelles fra et ”innenfraperspektiv”, det vil si at forteller selv er ofte deltaker i handlingsforløp sammen

med barnet eller ser det fortalte fra barnets synsvinkel. Virkningen av en slik fortellemåte er at barnet vises i teksten. Et nyansert språk, konkrete beskrivelser og episodiske beretninger gir inntrykk av sammenheng mellom fortellemåte og mye kunnskap om det spesifikke barnet det snakkes om.

Med den oppsummerende og betraktende fortellerstilen redegjør saksbehandler for barnevernets arbeid med ”saken”. Fortellemåten gjør at saksbehandler, som forteller, får en fremtredende plass i teksten og barnet som handlende subjekt kommer dermed i bakgrunnen. Generelle begrep erstatter de konkrete beskrivelser som gjør barnet synlig. Et teknisk-administrativt språk ”plasserer” barnet i teksten som et tingliggjort objekt, både grammatikalsk og betydningsmessig. Barnets tale og tanker beskrives fra fortellers synsvinkel, gjengitt i fortellers språk. Det avstandspregede, unyanserte og generelle ved fortellemåten skaper inntrykk av at forteller har begrenset kunnskap om det spesifikke barnet. Fortellerfokuset er ofte mer innrettet mot barnets foreldre, i praksis barnets mor, enn mot barnet. Oppmerksomheten mot andre forhold enn barnet får stor plass i teksten.

Poenget med de to tekstinndelingene er ikke å finne ut hvilke tekster som snakker på hvilke måter om barn, men først og fremst å undersøke hva som bidrar til å gjøre barnet synlig og usynlig, dernest hvilke fortellemåter som bidrar til dette. Her er det altså fortellemåtene som er beskrevet, ikke tekstene. Hvilke fortellemåter som benyttes varierer tekstene imellom og innen den enkelte tekst.

Den språklige usynliggjøringen av barnet

I jakten på barnet i teksten møtte jeg mange begrep som medførte et samtidig spørsmål om hva begrepene viser til. Er det en måte å snakke om barnet på eller viser begrepene til andre fenomen? Når språklig konstituerende prosesser undersøkes, vektlegger Søndergaard (1999) inkluderende og ekskluderende prosesser. Hva inkluderes og hva ekskluderes når barn og barnevern italesettes på ulike måter? Den språklig usynliggjørende talemåten ser genremessig ut til, dels å være adoptert fra lovteksten, dels inspirert av den. Innholdsmessig omhandler mange av disse begrepene samarbeid mellom familie og barnevern, barnevernets vurderinger, hendelsesforløp med barnet som hovedaktør, relasjoner mellom barn og foreldre. I bruk fremstår de som uttrykk for administrative handlinger utført av barnevernet som et forvaltningsorgan. Det implisitte meningsinnholdet inkluderer således kun barnevernets perspektiv. Det bevegelige ved meninger, vurderinger, hendelser og relasjoner får et statisk

uttrykk i teksten. Som omtalt i forbindelse med bruk av disse begrepene i intervjusamtalen, taes generelle begrepers meningsinnhold lett for gitt og teksten går dermed glipp av de nyanserte beskrivelser som gjør barnet synlig i teksten.

En omfattende bruk av disse generelle og standardpregede begrepene gjør at de fremstår som barnevernets fagspesifikke språklige repertoar. Som de to tekstinndelingene tilsier, benyttes begrepene i ulik grad i materialet. I den administrative genren omtales for eksempel barnevernets samarbeid med en familie gjerne som å ”gå inn i”, ”komme inn i”, eller ”være inne i en sak”. Språket gjør barnevernet til subjekt og familien til objekt for, bokstavelig talt, en inntreden. Når samarbeid mellom barnevern og familie formuleres slik, ekskluderes barnet og familien rent fysisk fra teksten. Engebretsen presiserer et sted at en ”sak” kan bety, som beskrevet i bokmålsordboken, et ”mellomværende”, et felles ”anliggende”. Dette er i tråd med Hans Skjervheims [1957] (1996) idé om å gjøre det mellomværende til et ”felles sakstilhøve”. Men det kan også ha en juridisk betydning som å ”anlegge”, ”føre” en sak, ”gå til sak mot en”, eller bety ”formål”, ”oppgave”, ”gjøremål”, ”forhold”, ”gjenstand” og ”ting”. Altså at ”saken”, det mellomværende mellom barnet/familien og barnevernet, gjøres til objekt for barnevernets handlinger. Det er denne betydningen av ”sak” som formuleres i tekstene. Barnevernet ”reiser en sak”, ”går til sak i forhold til minstejenta”, ”saken skal utredes”. Begrepets betydningsinnhold knyttes ofte, implisitt eller eksplisitt, til ulike lovhemler. For eksempel ”akuttsaken” eller ”fylkesnemdsaken”. Eller ”en § 4-4.5-sak”, hvis betydning er at barnet flyttet med foreldrenes samtykke, ”en § 4-6.2-sak”, det vil si at barnet flyttet brått og uten foreldrenes samtykke, eller ”en § 4-12-sak”, altså at barnevernet har ”overtatt omsorgen” for barnet. ”Sak” i ulike språklige variasjoner fremstår som et gitt og generelt fenomen med kjent betydningsinnhold. Konsekvensen av en slik språkbruk er at språklige nyanser og eksplisitte vurderinger forsvinner ut av teksten. Samtidig ekskluderes barnet som deltaker i sin ”sak”. Språklig blir barnet et usynlig objekt.

Tilsvarende språklige og betydningsmessige reduksjoner skjer ved bruk av andre sentrale begrep som ”tiltak” og ”plassering”. Barnevernet er ”inne med tiltak”. For eksempel, ”hva blir det viktigste for deg å arbeide videre med? Det blir å vedlikeholde de tiltakene vi har inne”, eller ”Her var 3 barn, nr 2 hadde vi vært inne i i forhold til hjelpetiltak med”, eller ”I forhold til henne var det inne støttekontakt og besøkshjem”. Tiltaket blir fokus og barnet blir objekt for tiltaket. Samtidig konstitueres barnevernet i en instrumentell posisjon i forhold til barnet. Med ”hjelpetiltaket”, ”avlastningstiltaket”, ”støttekontakttiltaket” som subjekt, gjøres

barnet til en implisitt og usynlig deltaker i de ulike tiltakene. Likedan virker uttrykk som ”en beredskapshjemsplassering”, ”en familieplassing”, ”en omsorgsplassering”, ”en frivillig plassering”, ”en midlertidig plassering”, ”en varig plassering”, ”en nestenplassering”. Det som skjer med barnet formuleres fra barnevernets perspektiv og i barnevernets språk med barnet språklig skjult i de ulike ”plasseringene”.

Den instrumentelle språkbruken tydeliggjøres i formuleringer som ”overlappingen fra mormor”, ”innkjøring av nytt hjem”, ”tilbakeføringen til mor”, ”sprekken i fosterhjemmet”. Sett fra barnets perspektiv omhandler begrepene hendelsesrekker i tid og rom. Språkbruken gjør imidlertid ”overlappingen”, ”innkjøringen” osv. til språklig fokus, instrumentelle handlinger sett fra barnevernets perspektiv, og barnet usynliggjøres. Tilsvarende virkning har begreper som omgjør barnets mangetydige livs- og erfaringsverden til språklig entydiggjørende fenomen, for eksempel ”hjemmesituasjonen”, ”skolesituasjonen”, ”samværs-opplegget”. Uttrykkene ekskluderer muligheten for spesifikke og relasjonelle beskrivelser av barn som deltakere og fjerner spor av levd liv i teksten. De fungerer, slik Aaslestad (1997:34) omtaler en del av språket i journalteksten, som ”*standardiserte sjabloner*” som erstatter ”*det adekvate enkeltuttrykk*”. Den teknisk/instrumentelle genren, omtalt av flere (bl.a. Sandbæk 1996; Ulvik 2005), er altså ikke spesiell for barnevernet. Ifølge Finn Skårderud (1999) har også det psykiatriske fagfelt hentet begreper og metaforer fra teknikk og naturvitenskap og ifølge Geir Kirkebøen er terminologien både innen psykologi og familierapifeltet sprunget ut av informasjonsteknologiens begrepsrepertoar (Hornmoen 1994).

I den dialogisk/narrative genren omtales barnets kontakt med foreldrene etter at barnet har flyttet hjemmefra noen ganger som ”besøk”. Mer vanlig er begrepet ”samvær”, et begrep som ofte beskriver kontakt mellom barnet og foreldrene som en forvaltningsmessig ordning, med barnevernet implisitt som den sentrale aktøren. Det instrumentelle verbet ”fungere” brukes i tekstene i forbindelse med samvær og i andre sammenhenger. ”Samværsopplegget fungerer” eller ”ikke fungerer”. For eksempel ”Hvordan fungerer disse besøkene for jenta? Ja, de har fungert greit nok, og jenta gleder seg veldig til begge foreldrene skal komme på besøk”. Her suppleres den instrumentelle terminologien med konkrete beskrivelser med jenta som subjekt, og den forskjellige virkning de to talemåtene har tydeliggjøres. Ofte skal barn ”på samvær til mor”. Samvær ”opprettres”, ”innvilges”, ”nektes”, ”utvides” og ”begrenses”, ”hektes på” og ”hektes av”. Språkbruken erstatter konkrete beskrivelser av hvordan barn og

foreldre er sammen, hva de gjør sammen, hvilke erfaringer de gjør, hva som er vanskelig, hva som er bra osv. Resultatet er at barnet blir skjult som handlende subjekt. Tilsvarende virkning har andre generelle begrep som viser til forholdet mellom barn og foreldre. Når betydningsinnholdet i begreper som ”samspill”, ”samspillproblemer”, ”grensesetting” taes for gitt, utforskes ikke hva begrepene viser til i den konkrete situasjonen og i den spesifikke relasjonen. Således bidrar de til at forholdet mellom barn og foreldre forblir utematisert.

Barnet er også implisitt og skjult i begreper som betydningsmessig handler om en relasjon mellom barnet og foreldrene, som oftest barnets mor, for eksempel ”omsorg”, ”omsorgsbehov”, ”omsorgssvikt”, ”omsorgsovertakelse”, ”omsorgssituasjonen”. Da begrepene synes å vise til noe gitt, erstattes konkrete beskrivelser for hvordan begrepene betydningsinnhold virker inn på barnets situasjon. Språkbruken fjerner både barnet og moren som subjekter i teksten. Lignende effekt har begreper som direkte knyttes til barnets mor, men som også er relasjonelle begrep hvis betydningsinnhold har konsekvenser for barnet, men som begrepet skjuler. For eksempel ”omsorgsevne”, ”omsorgskompetanse”, ”endringspotensial”. ”Ser du det som en sikker omsorgssituasjon for dem når de kommer tilbake?” Det er det utematiserte begrepet ”en sikker omsorgssituasjon” som her blir subjekt i teksten. Begrepet gjør barnet til objekt både i teksten og for ”omsorgssituasjonen”.

Felles for begrepene som er drøftet her, er at vurderinger, betydninger, relasjoner, følelser, mangetydige og tvetydige fenomen omgjøres grammatikalsk til substantiv som fremstår med en gitt betydning og som tilsynelatende forenkler språket profesjonelle imellom. Begrepene gjør teksten og samtalen til en ”lat mekanisme”, for å bruke Umberto Eco's uttalelse om tekst (Aaslestad 1999:31). ”Den uttrykker bare det som er strengt nødvendig for ikke å bli misforstått”, gjengir Aaslestad etter Eco. De generelle og standardiserte begrepene kan genremessig knyttes til Bakhtins [1953-54] (1998) omtale av ”sekundære” talegenre. Han gjør et avgjørende skille mellom ”primære” og ”sekundære” genre. Sekundære talegenre er i utgangspunktet basert på primære. I løpet av overgangen til en sekundær genre mister de imidlertid kontakten med levd liv, mener han og anser dem derfor lite egnet til å beskrive fenomen som har med mennesker å gjøre. Med Bakhtins terminologi er det altså primære genre som gjør barnet synlig, mens bruk av sekundære genre, generelle og standardiserte begrep, gjør barnet usynlig. Samtidig vil bruk av disse begrepene utarme utviklingen av et faglig nyansert språk. Ifølge Søndergaard (1999:76) er tekster ”mættet med beskrivelser av levet liv” mest velegnet for en språklig tilnærming. Derfor vil de tekster i mitt materiale som

i overveiende grad benytter et standardisert språk, og som allerede er diskutert, ikke velges ut for en mer utdypende analyse.

Oppsummering

Dette kapitlet har vist hvordan jeg har arbeidet med materialet for å komme frem til måter å analysere tekstene på. I en bevegelse mellom empiri og teori har prosessen frembrakt spesifikke teoretiske begrep, som vil bli beskrevet i neste kapittel. For å ”finne” barnet i teksten har det vært nødvendig å ”ta brodden av” de mange begrep som skjuler barnet i teksten. Dette er gjort ved å diskutere dem og utforske det meningsinnhold de implisitt viser til og altså den konsekvens de har for barnet i teksten.

Kapittel IV

En narratologisk tilnærming – en presisering av valgte analytiske begreper

Min intuitive lesning av materialet antyder to fortellermåter. Disse to tendensene bekreftes teoretisk av Bakhtins skille mellom dialogiske og monologiske tekster, av Shotters begreper ”witness-talk” og ”aboutness-talk”, av Engebretsens skille mellom kontaktspråk og kontraktspråk og av det narratologiske begrepsparet ”showing” og ”telling”. En metodisk lesning handler ifølge Gaasland (1999:19) nettopp om ”å gjøre den implisitte (eller intuitive) forståelsen eksplisitt”. Metodens oppgave er, sier han, å minimalisere den subjektive og personlige komponenten og å redusere risikoen for at en kun stopper opp ved det som umiddelbart fremstår som interessant. En videre søken innen narratologisk teori frembrakte ytterligere begreper. I det følgende vil jeg beskrive de ulike teoretiske begrepspar og de narratologiske begreper som vil bli brukt i analysen av språkbruk og fortellemåter i materialet.

“Witness-talk” og “aboutness-talk”

Å forstå barn som ”*meningssøkende og fortolkende vesener*” er en sentral idé i Karsten Hundeides (2003:8) bok *Barns livsverden*. Med henvisning til Shotter omtaler Hundeide ”en fortolkende tilnærming”, å undersøke hvordan verden forstås fra barnets perspektiv, som ”*et innenfra perspektiv*”. En motsatt tilnærming, den ”*normativt-evaluerende*” (op.cit.:152), tar derimot utgangspunkt i ens egen fortolkningsramme, hvilket medfører at det som faller utenfor egne normer forstås og omtales som ”avvik”. Inspirert av Bakhtin kaller Shotter (2005) de to tilnærmingene for ”witness (dialogic)-thinking” og ”aboutness (monologic)-thinking”, og tilnærmingenes språkbruk for ”witness-talk” og ”aboutness-talk”.

Witness-talk reflekterer et syn på språk som relasjonelt og skapende. I en gjensidig dialog, i et språk nært knyttet til deltakernes ytringer, formuleres og formes det unike, det nye og fremtidige, noe som ikke har eksistert før, noe som skjer her og nå mellom den Andre og meg. Det er en ”dialogisk” måte å nærme seg det nye, det ukjente, den Andre. Med aboutness-talk brukes språket derimot refererende, som et informativt og tilsynelatende nøytralt medium. Språket viser til det gitte, det statiske, det som antas ”evig sant”. Som Shotter hevder er det denne måten å bruke språket på vi er mest vant med. Vi ”setter ord på

tankene våre”, slik vi er vant å tenke at ”ord står for ting” (op.cit.:7), at ord viser til det allerede tenkte. Med aboutness-talk nærmer vi oss det nye, det ukjente og den Andre på en ”problemløsende” måte ved å søke å *forklare* nye og ukjente fenomen inn i kjente kategorier ved hjelp av kjente teorier for å finne en *løsning*. Med denne språkbruken søkes etter regulariteter ved det ukjente og den Andre. For å få resultatet til å fremstå fordelaktig må imidlertid det fremmede endres og manipuleres, hevder Shotter. Å nærme seg det ukjente og den Andre dialogisk, vil derimot si å søke mot en *forståelse* sammen med den Andre. Med witness-talk sees det fremmede kontinuerlig som noe radikalt ukjent, noe som må utforskes ved at vi engasjerer og involverer oss. En slik dialogisk tilnærming innebærer, understreker Shotter, ikke bare å ”følge” den andre, men også bidra til at den Andre kan ”følge” oss. En dialogisk språkbruk innebærer å søke å forstå situasjoner som unike og mangetydige hendelser, noe som skjer på grensen mellom det radikalt ukjente og innenfor det kjente. Dermed vil også det kjentes grenser bli stadig utvidet. Ethvert dialogisk steg forholder seg som et svar på den Andres utspill, men altså ikke svar i betydningen løsning. Det som oppnåes i et dialogisk samarbeid er verken den enes eller andres fortjeneste, men nettopp resultat av partenes svar i forhold til hverandre. Aboutness-talk og en problemløsende tilnærming søker mot kunnskap i form av fakta og informasjon i et språk som kan gi kontroll over det ukjente. Witness-talk og en dialogisk tilnærming vil aldri gi kontroll over det fremmede. Her kan den Andre alltid overraske uansett hvor kjent det fremmede er blitt. Heller enn kunnskap om hva som er det fremmedes og den Andres natur, søker vi med denne språkbruken å orientere oss mot den Andre og å finne ut hvordan vi kan gå sammen med den Andre. Vi er godt vant med, sier Shotter, å snakke om hvordan vi forstår ting fra et gitt ståsted, uttrykt i statiske former og bilder. Men, ”We are very unused to talking of things from within our ongoing, unfolding relations with them”. Et skifte mellom disse to måter å bruke språket på betrakter han som ”quite revolutionary. Everything we thought we understood and had the vocabulary to describe, changes” (op.cit.:14).

Shotters begreper witness-talk og aboutness-talk har slående paralleller til Richard Rortys (1989) omtale av språkbruk, inspirert av Ludwig Wittgenstein og Donald Donaldson. Som ”en bit i et puslespill” vil språket avbilde eller uttrykke noe som allerede fins, altså aboutness-talk. Som ”verktøy” derimot, vil språket kunne skape noe som ingen ville tro var mulig før det utvikles begreper om det, altså witness-talk. Disse to måtene å bruke språket på vises også i Skjervheims [1957] (1996) kjente uttrykk for hvordan møte det fremmede. En kan enten inngå, sier han, i en ”tre-ledda” relasjon. Det vil si at to parter gjør saken, det

fremmede, til et felles "sakstilhøve", altså tre ledd og tilsvarende witness-talk. Eller en kan inngå i to "to-ledda" relasjoner. Én relasjon til sitt eget sakstilhøve, og én relasjon, der den Andres forhold til sitt sakstilhøve gjøres til gjenstand som ens eget sakstilhøve, altså tilsvarende aboutness-talk. Slik gjør en "den andre til eit faktum, ein ting i si verd", mener Skjervheim (op.cit:75). "På den måten kan ein skaffa seg herredømme over den andre". Med andre ord slik Shotter beskriver en problemløsende tilnærming, der kunnskap søkes for å finne en løsning som gir kontroll over det fremmede, ikke kunnskap som bidrar til forståelse.

"Dialogiske" og "monologiske" tekster

Både Shotters, Hundeides og Engebretsens begreper er inspirert av Bakhtins skille mellom "dialog" og "monolog". Alt, fra det enkelte ord og til vår verdensanskuelse er dialogisk¹ ifølge Bakhtin. Intet kan forståes utenfor kontekst. Språket blir imidlertid stadig utsatt for "monologisering" (Bakhtin, etter Mørch 2003:13), det vil si dekontekstualisering og entydiggjøring, et press mot å gjøre det flerstemmige enstemmig. Dialogiske tekster rommer det tvetydige, flertydige, det uavsluttede, stemmemangfold, meningsbrytninger, likeverd, motsetninger og kamp. Innen en monologisk ramme vil dette lett fremstå kaotisk, som Bakhtin sier (op.cit.). Dialogiske og monologiske tekster vil følgelig gi ulikt rom for hvordan personer beskrives og hvordan tale gjengies. En dialogisk tekst er åpen mot stemmemangfold og særpreg, med forteller i bakgrunnen. Karakterer blir fremstilt som "personer" i "fortolkende posisjoner", gjengitt i et språk nær karakterens egen "lingvistiske sone". Dialogiske tekster representerer således en "demokratisk diskurs" (Bakhtin, etter Engebretsen 2003, 2005b, 2006). I monologiske tekster derimot tar forteller kontroll over stemmene. Karakterene viser seg ikke frem som selvstendige personer, men fremstår som "portretter", som "portretterte virkeligheter", beskrevet fra fortellers synsvinkel i fortellers språk. Monologiske tekster står dermed for en autoritær diskurs, for tvang og undertrykkelse (op.cit.). Fremstilt som person blir karakteren "ikke *gjort til gjenstand* for" fortellerens definisjon, sier Engebretsen (2006:142) i sin gjengivelse av Bakhtin. I dialogiske tekster fremstår karakterene "som aktive subjekter, og ikke som passive objekter innenfor tekstens univers". (...) "Portretter" derimot fremstår som passive objekter, vurdert og definert" av forteller. Å gjengi den Andres stemme i vår egen er således forbundet med et særskilt ansvar. Vår respekt for den Andre settes på prøve, en prøve monologiske tekster ikke består

¹ dialog- av det greske "dia", som betyr en deling av noe som har vært sammensatt og "logos", som betyr ord (Slaattelid 1979:70). Olga Dysthe (2001:13) oversetter "dia" med "gjennom".

(Bakhtin, etter Engebretsen 2003). Å portrettere personen er, mener Bakhtin (etter Engebretsen 2006), å tingliggjøre personen.

”Kontaktspråket” og ”kontraktspråket”¹

Som omtalt innledningsvis beskriver Engebretsen (2006) språket, eller holdningen til språk i 1980-tallets barnevernjournaler som et kontaktspråk og et kontraktspråk. Kontaktspråket formidler en intensjon om å se og å beskrive virkeligheten slik den fortoner seg fra klientens ståsted. Forteller forholder seg til klienten som et subjekt i en likeverdig dialog. Barn og foreldre beskrives i kontekst og det fortalte gjengies fra deres perspektiv. Til ”en viss grad”, sier Engebretsen (op.cit.:135), inviterer dette språket til kontakt. Kontaktspråket benytter fortellemåten ”showing”². Kontraktspråket derimot oppsummerer tekstens ulike stemmer i et entydiggjørende ”sammendragets retorikk” (ibid.), italesatt av en forteller med enerådende makt til å oppsummere og fortolke. Virkningen av denne språkbruken er at klienten ekskluderes som person, og barn og foreldre fremstår ”som passive gjenstander for ”situasjoner” som barnevernet regisserer” (op.cit.:137). Kontraktspråket er ifølge Engebretsen ”grunnleggende rasjonelt og konvensjonelt”. Det er et språk ”blindt for følelser og som marginaliserer alle former for avvik” (Christensen 2004).

Engebretsens studie viser til Julia Kristevas (etter Engebretsen 2005b) omtale av språkets to sider, det ”semiotiske” og det ”symbolske” språket. Det semiotiske er språkets sanselige side. Det er denne siden av språket som skaper kontakt. Språk er kontakt før det er informasjon, sier Kristeva. Som Bakhtin understreker hun det etiske ansvaret forbundet med å gjengi den Andres tale. En gjengivelse må ivareta personens språklige særegenheter. Hvis ikke vil den fremstå som et nøkternt og fremmedgjørende referat. Språket fjernes fra livet, og talen blir hul og tom (op.cit.). Det semiotiske er en side av språket, ikke et språk som sådan. Det formidler ikke mening, men skaper kontakt og empati.

Narratologiske begreper

En narratologisk analyse vil si å undersøke teksters struktur (Aaslestad 1999). Det betyr ifølge Lothe (2003:6) ikke å se bort fra andre sider av teksten: ”Fordi det karakteristiske,

¹ Bruk av anførselstegn begrenses i oppgaven til første gang teoretiske begrep blir benyttet. Disse to begrepene har vært omtalt innledningsvis, men settes i anførselstegn for å vise deres parallellitet i den sammenheng de her inngår i med andre begrep.

² Mer om fortellemåten ”showing” senere.

engasjerande og verdifulle i forteljingar ikkje kan skiljast fra måten dei er presenterte på, må forteljingar studerast som form, og som eit meningsskapande samspel av form og innhald”.

Narratologisk teori skiller mellom ”historie” og ”diskurs”. Historien viser til hendelsene som beskrives i ”fortellingen”, mens diskursen er teksten vi leser. Det er ”fortellehandlingen”, ”narrasjonen”¹, som nedfelles i diskursen, ikke historien. Fortellingen er altså resultatet av narrasjonen, ikke av historien. Diskursbegrepet viser i denne sammenheng til fortellingen, den narrative teksten, eller det fortalte (Aaslestad 1999). Et annet viktig skille går mellom ”forfatter” og ”forteller” (Lothe 2003). Å undersøke materialet som tekst innebærer et analytisk fokus på forteller og fortelling, ikke et fokus på saksbehandler og intervjuer som tekstenes forfattere, og heller ikke fokus på historien som fortellingen springer ut fra. Det som undersøkes er ”*hvordan* en tekst betyr”, (...) ”ikke *hva* denne teksten betyr” (Aaslestad 1999:25).

”Showing” og ”telling”

Diskusjonen om to ulike måter å beskrive karakterer i en tekst og to ulike måter å gjengi personers tale, var sentral allerede hos Platon og Aristoteles i deres skille mellom episke og dramatiske tekster. Et vesentlig skille gikk mellom ”diegesis” og ”mimesis”, fortellingen og etterligningen. Fortellingen, diegesis, ble ansett å være mer distansert og mediert enn etterligningen, mimesis (Lothe 2003). Med henvisning til Sokrates i Platons *Staten*, beskriver Engebretsen (2006) diegésis som en fortellemåte der fortelleren selv fører ordet og som heller ikke gir seg ut for tale på andres vegne. Ved mimesis derimot prøver fortelleren å skape inntrykk av at det er ikke han, men en av tekstens karakterer som taler. Skillet mellom to type tekster ble reaktualisert i narratologien tidlig på 1900-tall med begrepene ”showing” og ”telling”, to ulike fortellemåter (Lothe 2003). Ved bruk av showing vises karakteren i teksten. Ved bruk av telling omtales karakteren. Fortellernærvær og mimesis er begreper som hører sammen, med omvendt fortegn. Stor grad av fortellernærvær, gir liten grad av mimesis og omvendt. Fortellernærværet i en tekst vil altså i større eller mindre grad skygge for karakterenes mulighet til selv å vise seg frem. Graden av fortellernærvær og mimesis avgjør altså om en tekst kan sies å være mest preget av showing eller telling (op.cit.). Showing-tekster, der karakteren vises i teksten, har stor grad av mimesis og liten grad av fortellernærvær. Karakteren er i forgrunnen, hjulpet frem av en forteller som befinner seg i

¹ Til forskjell fra svensk språk, som skiller mellom berättelse og berättande, har norsk språk kun begrepet ”fortellehandlingen” for å omtale prosessen å fortelle.

bakgrunnen. Personens tale og tanker gjengies gjerne ved bruk av ord og uttrykk fra karakterens egen lingvistiske sone. I tellingpregede tekster, der fortellerstemmen er fremtredende, fremstår derimot karakterene i fortellers språk. Forteller kommer mellom karakteren og leseren, personen i teksten blir mindre synlig og det blir også vanskeligere for leseren å identifisere seg med karakteren. Bruk av showing versus telling vil altså bidra til å synliggjøre henholdsvis usynliggjøre barnet. Dialogiske tekster, det vil si tekster preget av witness-talk og kontaktspråk, gjør mer bruk av showing enn monologiske tekster, det vil si tekster preget av aboutness-talk og kontraktspråk, som alle domineres av telling.

”Personal” og ”autoral” forteller

I sin analyse av barnevernsjournalene benytter Engebretsen (2005b, 2006) de narratologiske begrepene ”personal” og ”autoral” forteller, eller ”fortellersynsvinkel” for å undersøke fortellers posisjon i forhold til karakterene som omtales. En personal fortellersynsvinkel er tett knyttet til tekstens hovedperson(er). Den personale forteller inntar perspektivet til karakteren i teksten. Denne fortelleren deltar selv i handlingen og benytter ofte jeg-form. Følgende beskrivelse er fra en personal fortellersynsvinkel: ”Men da jeg fortalte det denne gangen her, så satte han seg ned og gråt”. Den vanligste personale synsvinkelen i materialets tekster er den Engebretsen (2006) omtaler som en ”personal synsvinkel i tredjeperson” (op.cit.:48). Forteller deltar ikke som ”jeg-person” i det konkrete som fortelles. Synsvinkelen er likevel personal fordi den er knyttet til karakteren i teksten. Den autorale fortellersynsvinkel er derimot løsrevet fra tekstens karakterer. Det fortelles gjerne i tredjeperson. Forteller står utenfor handlingen og ser begivenhetene fra utsiden, som fra et overordnet fugleperspektiv (Engebretsen 2005b). Beskrivelser fra denne synsvinkelen gir lett inntrykk av større innsikt enn hva beskrivelser fra personene i teksten gir og virker derfor ofte mer troverdige (op.cit.). ”Guttene har ellers vist ganske normale reaksjoner til flyttingen hele veien”, er eksempel på en autoral fortellersynsvinkel.

”Synsvinkel”/”perspektiv” og ”stemme”

Et vesentlig skille i narratologisk teori går mellom begrepene ”synsvinkel” eller ”perspektiv” og ”stemme”. Perspektivet viser til: Hvem ser? Eller hvem ser vi med? Stemmen angir: Hvem snakker? Eller hvem forteller? (bl.a. Gaasland 1999). En tekst fortelles alltid fra en gitt synsvinkel eller perspektiv. For eksempel: ”Jo, hun slo seg veldig fort til rette på barnehjemmet”. Her beskrives jenta i fortellers perspektiv, mens følgende beskrivelse gjengir jentas perspektiv: ”Ja, hun synes liksom at det burde være utflytting etter tur, at det var

rettferdig”. Å gjengi jentas syn sett fra hennes eget perspektiv, fremstiller henne altså samtidig som fortolkende. I begge tilfellene er det imidlertid fortellers stemme vi hører. Beskrivelsen ”Han ga uttrykk for at han syntes det var skummelt” gjengir guttens stemme. Det er han vi hører og det er gjennom hans perspektiv vi ser. Å undersøke hvilken synsvinkel eller hvilket perspektiv som gjengies og hvilken stemme vi hører, kan dermed være en måte å synliggjøre hvordan barnet kommer til syne i teksten. Perspektiv og stemme kan ofte være vanskelig å skille. For eksempel ”Vi snakket med ham om det, hva årsaken var, og det, ja han skjønte det, at sånn kunne han ikke gjøre det”. Hva i det gjengitte som gutten selv har sagt at han har skjønt, og hva som er fortellers tolkning eller perspektiv, er ikke umiddelbart klart. Ofte kan det, som Aaslestad (1999) understreker, være lett å tro at det er karakterens perspektiv som gjengies, som her barnets, mens det egentlig er fortellerstemmen vi hører. Bakhtin er den som ifølge Engebretsen (2003) klarest har analysert synsvinkelens virkning på beskrivelsen av hendelsesforløp. Sak kan aldri skilles fra synsvinkel, understreker Bakhtin. Det som beskrives og gjengies vil alltid være en subjektiv tolkning. Ord er ikke nøytrale, de er ikke bare tegn og symboler, men også verdier (op.cit.).

”Fri indirekte stil”

”Fri indirekte stil” eller ”fri indirekte diskurs” er en særs anvendt måte å gjengi karakterers tale, tanker og synspunkt og et særs omtalt narrativt fenomen (Lothe 2003; Engebretsen 2006). Lothe anser denne diskursformen som mer interessant å undersøke enn showing og telling. Den er mye brukt i mitt materiale. Det karakteristiske ved gjengivelsesmåten er at fortellerstemmen og karakterens stemme glir sammen, for eksempel: ”Det syntes hun var veldig dumt, for hun var vant herfra å bli snakket til”. Fri indirekte stil omtales da også som en ”dobbel diskurs”. Den narrative effekten varierer, som beskrevet av Engebretsen (2003, 2006). På den ene siden kan en slik gjengivelsesmåte gjøre karakteren tydeligere i teksten. Den kan skape en narrativ nærhet mellom forteller og barnet, som dermed også vil komme leseren nærmere. For eksempel: ” Hun var redd for moren sin. Hun var bekymret for hvordan mamma ville greie å være alene”. Ifølge Bakhtin (etter Engebretsen 2003) gjør dialogiske tekster omfattende bruk av den doble diskursformen. På den annen side kan denne fortellemåten skape uklarhet om hvem som snakker (Engebretsen 2006). For eksempel, er det jenta eller forteller som her snakker og ser? ”Så jenta er trist og lei seg”. Fri indirekte diskurs viser således til en tvetydighet om hvem som har makt til å definere (Lothe 2003). Gjengivelse av personers tale kan også skje ved å gjengi tale direkte, for eksempel: ”jenta

sier at ”jeg tror ikke det nytter, jeg tror ikke hun greier det””. Eller indirekte tale: ”Hun sier at det har vært vanskelig, og at hun har vært fryktelig redd”.

”Karakterisering”

Personer kan beskrives eller karakteriseres ved gjengivelse av tale, beskrivelse av handlinger, ytre kjennetegn, eller fysisk miljø. Leserens inntrykk skapes av totalinntrykket, hvordan ulike narrative element kombineres. ”Karakterisering” kan gjøres direkte eller indirekte, ved ”direkte definisjon” eller ”indirekte presentasjon” (Lothe 2003:121). Ved indirekte presentasjon dramatiseres og vises personer og situasjoner i teksten, altså showing som fortellemåte. For eksempel: ”Det kom en liten tåre da jeg fortalte at hun skulle flytte”, eller ”han blir våt i øynene”. Ved direkte definisjon karakteriseres personen på en oppsummerende måte, altså telling. For eksempel: ”Ja, han har store problem i forhold til samspill med jevnaldringer”. I det følgende karakteriseres gutten ved direkte definisjon ved å beskrive hans handlinger sett utenfra som atferd, det vil si som ytre kjennetegn, ikke som mening, samt i hvilket fysisk miljø atferden forekom: ”Det viste seg derimot at han tilpasset seg raskt på institusjonen, og det var også framgang på skolen”.

Spørsmål til tekstene

På bakgrunn av denne gjennomgangen av de teoretiske redskapene vil jeg nå presisere de analytiske spørsmålene jeg vil stille til tekstene slik:

- Hvordan innrettes fortellersynsvinkelen? Fortelles det fra et innvendig/personalt eller fra et utvendig/autoralt perspektiv?
- Hvordan kommer barnets og fortellers stemme og perspektiv frem i teksten?
- Hvordan vises barnet i teksten, som en person i fortolkende posisjoner?
Som et tingliggjort portrett?
- Hvordan fremtrer barnet ved indirekte presentasjon og showing som fortellemåte og ved direkte definering og telling som fortellemåte?
- Hvordan er witness-talk og aboutness-talk, kontaktspråk og kontraktspråk representert i tekstene? Hvilken funksjon får disse ulike språklige formene?

Altså hvordan konstitueres barnet i barnevernets språklige praksis i tekstene? Hvilke barnekonstruksjoner trer frem i denne språklige virksomheten?

Kapittel V

Fortellemåter

I det forrige kapitlet er kortere tekstutdrag trukket frem for å vise den analytiske bevegelsen mellom empiri og teori. I de følgende to kapitlene vil jeg benytte lengre tekstutdrag for å vise hvordan ulike fortellemåter skaper ulike bilder av barnet i teksten. Tekstutdragene ansees dels representative for materialet som helhet, dels står de for unntakene. For å vise mulige utviklinger i en fortelling, vil de to siste analysene i dette første analysekapitlet bli presentert som lengre fortellinger.

Fortellemåten telling brukt av en personal forteller

Denne fortellingen skapte undring etter en innledningsvis lesning. Hva er det som gjør at til tross for at vi blir kjent med gutten som tekstens hovedkarakter, som fortolkende person og som en deltaker i samarbeid med forteller, likevel holdes på en armlengdes avstand fra ham?

Ja, jeg hadde jevnlig kontakt med gutten hele veien i forhold til den utredningen vi hadde, vi gikk igjennom hvorfor han var annerledes. Han reagerte selv på hvorfor han var annerledes enn søsknene sine. Hvorfor måtte han være mer i besøkshjemmet, hvorfor ble ting så vanskelig på skolen? Han slet jo litt med de tankebanene på hvorfor ting var så annerledes og hvorfor han ikke greide å sette grenser rundt seg selv... Så han var på en måte en gutt som var skjøvet ut fra alle miljø rundt seg, for alt var så negativt rundt han både på skole og i nærmiljøet, blant venner og rundt alle, søsknene, ingen orket egentlig å ha noe med han å gjøre. ... Han var en veldig fin gutt ellers. Når han da var litt rolig, så var han utrolig sjarmerende og hyggelig og positiv og hjelpsom og blid, god gutt, men den negative atferden overstyrte det meste dessverre. Jeg hadde jevnlig samtaler for på en måte å synliggjøre litt problemstillinger rundt han, å snakke med han om hva skjedde rundt mor, og hva skal skje fremover, hvor lange perioder vi tar om gangen, hvorfor ting er som de er, hvordan vi kunne prøve å få det til å fungere bedre, den testen vi hadde med psykologen. Når vi fikk svar på det, at han kanskje er som har er, ut fra de testresultatene, da hadde vi hatt en rimelig dialog, og han forstod nok en del, han fornektet nok veldig mye, men når det kom til det skrittet at jeg skulle fortelle han at han skulle flytte, så hadde jeg ventet meg en større atferdsproblematikk, for det hadde jeg sett i mange runder ellers. Men da jeg fortalte det denne gangen her, så satte han seg ned og gråt. Han hadde nok fått inn mye mer enn det tilsynelatende så ut som, og han syntes nok det var forferdelig vondt, og jeg var veldig glad for at han gråt, det betyr at han kunne reflektere litt rundt det og at han kunne og vise følelsene sine. Det hadde han ikke vært særlig flink til tidligere. Han hadde bare tatt de ut ved negativ atferd. Så han skjønnte nok rekkevidden av dette selv, selv om han syntes det var veldig trist og leit. Han var glad i besøkshjemmet og i datteren deres. Han kjente seg forbigått fordi mammaen hans visste om dette og ikke han. Hun hadde fått visst det tre dager før han, for vi måtte tilrettelegge, ... Han kjente seg sviktet i dette her, men det var den måten vi mente det var lettest å få gjennomført det, i og med at vi visste at vi kunne få en gutt med stor atferdsproblematikk. Han er en stor og kraftig og kjempesterk gutt. Det må være tre mennesker for å legge han i bakken, ... Men heldigvis så greide han å gå litt dypere i seg selv da, for han har vært veldig overflatisk tidligere. Men han ble greit med på barnehjemmet da eller? Han gråt da han ble fortalt det, men han ble med etter litt om og men, ..han innså nok selv også ut fra den informasjon han fikk fra meg i forhold til hvorfor, og hva slags sted dette var, og hvordan han selv kunne få hjelp til å takle den del av de tingene som han selv kunne sette ord på at han slet med. ..guttan har akseptert det, han har stadig spørsmål rundt det, men han har innstilt seg på det. Vi har snakket mye om hva slike fosterhjem er. Nå er det besøkshjemmet som de tre søsknene var i, gått over til å bli fosterhjem for et helt annet barn, så derfor vet jo gutten litt hva et fosterhjem er. Men han har stadig spørsmål "Hvor er disse menneskene hen? Hvor bor de? Når finner vi de?" (Gutt 10 ½ år)

Teksten skiller seg ut blant materialets tekster på flere måter. Fortellersynsvinkelen har fokus på barnet og barnets situasjon gjennom hele den fortellingen som tekstutdraget er en del av.

Når fokuset rettes mot andre personer, moren, faren, søsken, opprettholdes kontakten med gutten. Heller enn at andre personer og andre forhold overtar og skygger for barnet, som vanlig er i mange fortellinger, bidrar slike opplysninger her til på å beskrive guttens kontekst. Fortellingen er blant dem som vier størst oppmerksomhet til samarbeid mellom barnet og forteller og en av dem som aller tydeligst beskriver barnet som en ansvarlig og like verdig partner i et dialogisk samarbeid. Dette gjør at gutten fremtrer som en synlig hovedkarakter. Således hører den til unntakene i materialet. Avgjørende for guttens posisjon i teksten er fortellers personale synsvinkel, et fortellerperspektiv som ser med ham. En omfattende bruk av intensjonelle verb gjør at vi blir kjent med gutten i ulike fortolkende posisjoner. Slike verb fremhever han som person og som et meningsskapende og følelsesmessig agerende subjekt: "han reagerte", "forstod", "fornektet", "syntes", "kunne reflektere", "kunne sette ord på", "skjønte", "innså", "kjente seg forbigått", "kjente seg sviktet", "har akseptert", "har stadig spørsmål", "har innstilt seg på", "syntes det var veldig trist og leit". Gjengivelsen "Han var glad i besøkshjemmet og i datteren deres. Han kjente seg forbigått fordi mammaen hans visste om dette og ikke han...Han kjente seg sviktet i dette her" beskriver gutten i kontekst. Hans reaksjoner knyttes til, sett fra hans perspektiv, betydningsfulle relasjoner, samtidig som beskrivelsene posisjonerer gutten som en aktivt agerende og tilstedeværende person i teksten. Bruk av fri indirekte stil, der guttens stemme glir sammen med fortellerstemmen, og som her og andre steder i teksten benyttes til å gjengi guttens tanker, reaksjoner og følelser, bidrar til å gjøre han synlig som et fortolkende subjekt og person. Brukt av en personal forteller bidrar diskursformen altså til en showingeffekt som bringer guttens syn frem i teksten. Det blir mulig å høre hans ord, meninger og reaksjoner. Fortellemåten skaper en narrativ nærhet mellom gutten og forteller, formidler en respekt og sympati overfor gutten, som igjen smitter over på leseren. Væremåten hans som omtales som "negativ atferd" knyttes ikke til gutten som egenskap, men forståes som mening og beskrives med vekt på de virkninger den har for han selv i ulike sammenhenger og relasjoner: "Hvorfor måtte han være mer i besøkshjemmet, hvorfor ble ting så vanskelig på skolen?" Når begrep som "utagerende atferd" og "atferdsproblematikk" settes inn i en fortolkende kontekst, fremstår de ikke som standardiserte og instrumentelle formuleringer slik de ville gjort fra et autoralt og utvendig fortellerperspektiv. Tvert imot eksternaliseres "atferdsproblematikken", og sagt med Skjervheims [1957] 1996) terminologi gjøres den til et "felles sakstilhøve" mellom gutten og forteller. I mange tekster brukes formuleringen "tilsynelatende" når barns væremåte omtales. Beskrivelsen "Han hadde nok fått inn mye mer enn det tilsynelatende så ut som" viser at for barnet er gjerne ikke situasjoner slik de kan se ut som, for forteller. Manglende utforskning

av det "tilsynelatende" kan således gi et bilde av barnet mer bestemt av fortellers perspektiv enn av barnets verden. Hvordan barnets væremåte beskrives ser dermed ut til å påvirkes av fortellers kunnskap om barnet. I de fleste tekster er det snakk om "utredninger", hvis mål som oftest er å gi saksbehandler svar på spørsmål om barnet, svar som ansees viktig i forbindelse med ulike vurderinger om barnet, hvilke "tiltak" og "behandling" som bør "settes inn". Kun i denne teksten diskuteres utredningens resultater med barnet selv. Når resultatene trekkes inn i dialogen, blir de dermed et redskap for gutten selv til å nå større innsikt i den væremåten som skaper konflikt i samværet med andre. Tekstens tenkning har altså klare fellestrekk med Shotters witness-talk. Gutten fremstilles i et kontaktspråk.

Guttens stemme er mindre fremtredende i teksten enn hans perspektiv og hans egne ord kommer kun frem på slutten: "Hvor er disse menneskene hen? Hvor bor de? Når finner vi de?" Selv om bruk av fri indirekte stil bidrar til en showingpreget tekst, er det telling som er mest benyttet som fortellemåte. Det fortelles om gutten. Fortellerstemmen blir for fremtredende til at gutten kommer helt frem i tekstens forgrunn. Forteller har full kontroll. Gutten får ikke anledning til å overta som en selvstendig person som beveger seg rundt i teksten. Telling brukt av en personal forteller gir imidlertid en annen effekt enn utlagt av en aural forteller. Når gutten karakteriseres ved direkte definering: "Han var en veldig fin gutt ellers" og "Han er en stor og kraftig og kjempesterk gutt. Det må være tre mennesker for å legge han i bakken" beveger forteller seg over mot en aural synsvinkel og gutten beskrives utenfra. Fortellernærværet blir tydeligere og gutten blir mindre synlig. Fortellingen har få konkrete beskrivelser av gutten i handlingssekvenser, noe som ofte bidrar til en showingpreget tekst, kanskje bare "så satte han seg ned og gråt". Vi ser altså ikke gutten bevege seg rundt i teksten. Men vi hører hans synspunkt gjengitt av en forteller som ser med han. Fremstilt av en personal forteller som formidler mye kunnskap om gutten og hans situasjon, som beskriver gutten som fortellingens hovedperson og som en intensjonell aktør i et dialogisk samarbeid, fremstår gutten som en gutt vi som leser blir kjent med, til tross for et fremtredende fortellernærvær.

Den personale fortellersynsvinkel – eksempel på fortellemåten showing

Showing, en fortellemåte der forteller er tilbaketrukket og karakteren viser seg frem så å si på egen hånd, er lite benyttet i materialet. Denne tekstens beskrivelser av konkrete episoder med gutten som deltaker i ulike handlingssekvenser, gir imidlertid flere steder en showingeffekt,

som bidrar til at vi som leser ser gutten i teksten. Fortellemåtene i forrige tekst bidro til at gutten fremstod som en synlig intensjonell aktør. Her taes fortellemåtene i bruk på en annen måte, som vi vil se gir en annen virkning overfor barnet i teksten.

Han ga uttrykk for at han syntes det var skummelt, men det var ingen høylytt protest, men det var rart. Vi reiste samme dag som vi fortalte det til han, .. saksbehandler, mor og gutten til denne institusjonen for å se hvordan det så ut. .. det var planlagt at han skulle flytte dagen etter. ...da vi hadde vært der, så gledet han seg til å flytte, da var det mer ok. Skjønnte han grunnen til at han måtte flytte? Jeg vet ikke hva mor hadde sagt, mor valgte selv å si noe. Samtidig var vi usikre på hva hun kom til å si, så vi valgte å si en del ting sammen med henne og med gutten tilstede. Da sa vi at vi mente at han ikke skulle bo hjemme, og at han bl.a. hadde kommet med en del utsagn på skolen som han hadde sagt til læreren, dette om at han var blitt slått, og at vi også hadde snakket med læreren og at vi hadde snakket med andre, og at vi mente at han ikke skulle bo hjemme. Husker du om han sa noe spesielt? Nei, han gjorde ikke det, han bare nikket eller stadfestet. Så det så ut som han skjønnte hvorfor han skulle flytte? Ja, og ellers så er han en veldig grei gutt å forholde seg til. Kanskje ganske uvanlig også på en måte, for han spør alltid hvis han lurar på noe. Han er veldig åpen og direkte og spør til han får svar...I romjulen bl.a. var han hos mor ganske lenge og da så det helt greit ut. Han lå på gulvet og lekte og ga uttrykk for at det var ok å være hjemme. En annen gang hentet jeg han etter besøk hjemme, og da var han litt innesluttet og ville ikke si så mye, annet enn at han syntes det var trist å dra så fort, for det var et dagsbesøk, men det som var dumt, var at han ikke fikk lov å være inne å leke med lekene sine, han måtte være ute hele tiden. På institusjonen som han har vært på, har de noe ganger lagt merke til at han har vært nedstemt og gitt uttrykk for at det ikke har skjedd noe, han har vært mye ute, han har ikke gjort noe sammen med mor. En gang hadde de vært på et kjøpesenter, og da måtte han leke i en lekepark, mens mor og lillebroren gikk rundt i butikker. Samtidig, når besøkene har nærmet seg slutten, så har han gitt uttrykk for, i alle fall én gang har han gitt uttrykk for, at han har hatt det fint, og at han skulle ønske at han kunne være en dag til. Men han har vært veldig ambivalent. Vil gjerne være hjemme og det er vel på en måte det vi forventer av en gutt også, at han, det er tross alt der han bor med mor og lillebroren. ...Ja, han har vært gjennom en kjempestor utvikling i forhold til å ta imot ros og fysisk kontakt og er blid og glad og har prøvd mange ting. For han er veldig, hvis en hadde foreslått en aktivitet, for eksempel å mate fuglene, så ville han ikke det, for det er kjedelig. Men når de motiverer sterkt nok, så ser de at han ler og stråler i øynene og har det kjempekjekt, men at det mange ganger tyder på at han ikke har de erfaringene og ikke tør helt. De ser også at han tør mye mer. Og han har fått veldig mye positiv tilbakemelding og han stråler av det...det er klart saken har gjort et sterkt inntrykk. Dette med den store forskjellsbehandlingen av de to barna. Det har vært vanskelig å se. Samtidig så er det veldig fint å se at gutten har det bra nå, og at han tydelig stråler og at trolig de vurderingene og det en har sett, ikke har vært, at de på en måte har vært rette. Det gjør en følelse av at en har gjort vurderinger som en kan stå for. (Gutt 12 år, bror 3 år)

Også denne fortellingen skiller seg ut i materialet på flere måter. Det ene er fortellemåten, en personal synsvinkel og fortellers deltakelse i fortellingen. Dernest beskrivelser av at barnets utsagn for konsekvenser for fortellingen: ”at han bl.a. hadde kommet med en del utsagn på skolen som han hadde sagt til læreren, dette om at han var blitt slått, og at vi også hadde snakket med læreren og at vi hadde snakket med andre, og at vi mente at han ikke skulle bo hjemme”. I tråd med Roberts (2000) som hevder at barns utsagn ofte kun blir lyttet til, ikke hørt som ytringer som får konsekvenser for den voksnes handlinger, ser beskrivelser av barns utsagn ofte ut til kun å ha en informativ funksjon i fortellingen. I mange fortellinger beskrives hvordan barnet blir fortalt om en forestående flytting. Ikke sjelden beskrives, som her, at barnets mor gjerne vil være den første som snakker med barnet om dette. Beskrivelser av felles samtale mellom barnet, moren og forteller om grunnen til at barnet flytter hjemmefra, hører imidlertid til unntakene. I et kontaktspråk omtales denne praksisen på en annen måte enn i et kontraktspråk. Det ser ut til at ulikt språk inviterer til ulike praksiser. I beskrivelsen her formulerer forteller seg to ganger med uttalelsen: ”vi mente at han ikke skulle bo hjemme”. Forteller fremtrer som en person som viser en mening, ikke en ferdig

beslutning. En dialogisk uttrykksmåte som formidler en intensjon om samtale blant like verdige partnere i tråd med Shotters witness-talk og Engebretsens omtale av kontaktspråket. I kontaktspråket gyldiggjøres ytringer gutten har kommet med, både ved at de stadfestes og ved at det knyttes forbindelser mellom guttens utsagn og andre som forteller har snakket med. På denne måten anerkjennes hans erfaringer, som av Halldis Leira (1990) ansees som avgjørende for barn som har vært utsatt for store påkjenninger. Guttens syn gjengies her fra hans eget perspektiv, dels ved bruk av ord fra hans egen lingvistiske sone: ”så gledet han seg til å flytte”, ”han syntes det var skummelt”, ”det var rart”, ”da var det mer ok”. Ordene ”skummelt” og ”rart” er sikkert guttens egne ord, en showingeffekt, som bidrar til å gjøre han synlig. Også guttens stemme gjengis: ”hadde kommet med en del utsagn som han hadde sagt til læreren”, ” ga uttrykk for”, og den stillferdige, ”han bare nikket eller stadfestet”. Den siste beskrivelsen viser igjen gutten, det blir mulig å se hans stadfesting. Forteller holder seg konkret til guttens utsagn: ”i alle fall én gang har han gitt uttrykk for”. Beskrivelser som ”han spør alltid hvis han lurer på noe” og ”spør til han får svar” fremstiller gutten som et meningssøkende subjekt i interaksjon med forteller.

De konkrete, kontekstuelle og relasjonelle beskrivelsene av ”besøkene” når gutten er hjemme med ”mor og lillebroren” er en kontrast til mange fortellingens korte oppsummeringer om hvordan ”samværene fungerer”. I fortellers språk beskrives besøkene med: ”da så det greit ut”, ”da var han litt innesluttet”, ”han har vært nedstemt”, ”han har vært veldig ambivalent”. Fortellersynsvinkelen suppleres imidlertid med guttens perspektiv, gjengitt i fri indirekte stil der guttens og fortellerstemmen glir sammen, en fortellemåte som både viser en nærhet mellom gutten og forteller og som bidrar til å synliggjøre guttens mening: ”ga uttrykk for at det var ok å være hjemme”, ”han syntes det var trist å dra så fort”, ”men det som var dumt, var at han ikke fikk lov å være inne å leke med lekene sine, han måtte være ute hele tiden”, ”han har vært mye ute, han har ikke gjort noe sammen med mor”, ”da måtte han leke i en lekepark, mens mor og lillebroren gikk rundt i butikker”. ”Ok” og ”trist” er antakelig fortellers uttrykk, mens ”dumt” trolig er ord fra eller nær guttens lingvistiske sone, en gjengivelsesmåte som igjen øker hans nærvær i teksten.

Den avslutningsmessige episodiske beskrivelsen viser gutten særs tydelig. Som andre steder i teksten benyttes en showingpreget fortellemåte. Telling formidler fortellers språk: ”han har vært gjennom en kjempestor utvikling”, men beskrivelsen konkretiseres med ”for eksempel å mate fuglene”. Det blir det mulig å følge gutten, som synes ”det er kjedelig”. Som leser kan

vi se at ”han ler og stråler i øynene og har det kjempekjekt”. Effekten økes ved gjentakelsene ”han stråler av det” og ”at han tydelig stråler” og ”ikke tør helt” og ”han tør mye mer”. Et nyansert språk gjør gutten synlig som handlende, fortolkende, i interaksjon, i bevegelse mellom fortid, nåtid og fremtid. Væremåten beskrives ikke som egenskap, men sees som uttrykk for guttens kontekst: ”det mange ganger tyder på at han ikke har de erfaringene og ikke tør helt”. Sammenhengene mellom en involvert fortellers innenfraperspektiv, ”det er klart saken har gjort et sterkt inntrykk”, en forteller som deltar i interaksjon med barnet, som viser gutten i teksten, gutten som deltaker og en tekst i et kontaktspråk, kommer frem i denne fortellingen.

Den autorale fortellersynsvinkel

Tekst og fortellemåte i den neste fortellingen fremstår som kontrast til de to forutgående tekstene. Den dialogisk/narrative stilen erstattes her av en oppsummerende/betraktende genre, en mye brukt fortellemåte i materialet. De to fortellemåtene kan også omtales som dialogisk versus monologisk, fortolkende versus normativt-evaluerende, witness-talk versus aboutness-talk, kontaktspråk versus kontraktspråk. I et generelt og instrumentelt språk som gjør barnet usynlig, oppsummeres og redegjøres her for ”saken” interne aktører imellom. Et utvendig fortellerperspektiv skaper distanse mellom forteller og barna. En slik synsvinkel gir i mange fortellinger barnas mor større narrativ oppmerksomhet, parallelt med at forholdet mellom henne og forteller ofte beskrives mer konfliktfullt enn slik det fremstår i et dialogisk kontaktspråk. Tendensen i materialet er at når barnet fremstilles i den oppsummerende/betraktende genren, beskrives også barnas mor fra en utvendig synsvinkel.

Vi fikk i løpet av kort tid flere meldinger fra barnevernvakt og naboer om at barna gikk for lut og kaldt vann, at de var overlatt til seg selv, og at det var festing og bråk i hjemmet. Vi innhentet opplysninger fra skolen pr telefon, som kunne fortelle at de også var bekymret fordi gutten var ofte borte. ...Etter nyttår kom det nye meldinger fra barnevernvakt og naboer. Disse meldingene gjaldt i tillegg til vanskjøtsel, skjenking av mindreårige og mulig hasjbruk. Vi vurderte nå at mor hadde fått så mange sjanser til å ta seg sammen uten at det hadde hjulpet, at nå kunne en ikke vente lenger med å plassere ungene. Dermed ble de akutt plasserte. Hvordan reagerte mor på plasseringen? Hun var helt uenig og mente at det var ikke grunn til bekymring. Guttens var mer ambivalent. Det viste seg derimot at han tilpasset seg raskt på institusjonen, og det var også framgang på skolen. ..Læreren det er tale om var den som hadde hatt han disse to til tre månedene etter at familien kom flyttende til kommunen. Han var bekymret for gutten, og hadde blant annet meldt han opp til PPT. De så han ganske godt derfra. ...Hun hadde tiltak fra barnevernet i hjemkommunen helt til hun flyttet, ansvarsgruppe, støttekontakt, besøks hjem. Om det var for å flykte fra barnevernet eller hva det var, har vi ikke fått frem noe om. De tiltakene som hun hadde i hjemkommunen fulgte de med hit? Nei, det var ikke noe overføring av saken hit. En kan vel anta at saken ikke var vurdert til å være så alvorlig at meldeplikten ble utløst. ..Formålet med plasseringen var kortvarig omsorg og utredning, og det langsiktige målet var langvarig omsorg? Ja, det siste må jeg nok ta et lite forbehold om, formålet i dag. Det henger sammen med at vi satte i gang en sakkyndig utredning av psykolog. Vi hadde jo lite å vurdere ut ifra. Vi mente at vi hadde nok til å vurdere akuttsituasjonen, men ikke til å vurdere omsorgssituasjonen på sikt. .. Vi hadde nok en formening om at dersom det ikke kommer frem noe annet, så hadde vi vel ikke nok til å fremme sak om omsorgsovertakelse. Nå tenker vi faktisk å tilbakeføre barna. Er det konklusjonen til sakkyndige? Ja, han gikk inn for tilbakeføring. Det er klart at vi kan godt ha ulik mening som en sakkyndig, men da må vi jo ha noe å slå i bordet med. Og her er det ikke kommet frem noe dokumentasjon som kan gi grunnlag for

omsorgsovertakelse. Er det først og fremst mors omsorgsevne som er vurdert, eller er barna også vurdert? Han har vurdert mors omsorgsevne og mor og barnas fungering. Han har jo kommet frem til at det er et hjelpebehov. .. Det er mors vilje at hun vil flytte, og da tenker vi at saken blir overført til hjemkommunen, som da kan følge opp de tiltakene som vi vil anbefale. Disse tiltakene er for så vidt i tråd med de tiltakene som allerede var i gang før familien flyttet hit. Det kommer nok noe i tillegg om psykiatrisk behandling av mor. ...Hvis en tar utgangspunkt i foreldrefunksjoner, det å kunne prioritere barnas behov fremfor egne behov, så mener nok sakkyndig at mormor vil kunne være med på å stoppe mor i å prioritere egne behov. Det er selvsagt positivt hvis nettverket kan stille opp. En skal jo ikke overta omsorgen for enhver pris, det er jo barnas alder også å ta i betraktning. Hvis en skal se på alternativet med langvarig fosterhjem, så skal jo dette være så mye bedre enn slik det er i dag, og en skal gå god for dette også.Er dere enige i synspunktet fra sakkyndig? Ja, det er nok det samme inntrykket vi også sitter med, men det er klart i den grad vi kunne greid å dokumentere noe annet, så har vi altså ikke greid det. Men dere har jo dokumentert ganske mye i løpet av de ukene med de meldingene og episodene? Ja, det har vi nok, og det har nok ikke sakkyndig tatt like grundig. Han har vært mest opptatt av å dokumentere den generelle omsorgsevnen og knytte dette opp til miljøet i hjemkommunen. Så jeg vil nok si at der er noen svakheter i den sakkyndige rapporten. Vi sitter nok ikke med en, altså, vi er ikke direkte uenig i konklusjonene, men det kan nok være en del usikkerhetsmoment som er viktig å sjekke opp litt mer. Men vi har ikke dokumentasjon eller formening om at de eventuelle usikkerhetsmomentene er så sterke at vi kan gå imot konklusjonen til sakkyndig. Slik sett er den i overensstemmelse med vår vurdering.....Slike episoder som dere har erfart, var det ikke slike i hjemkommunen? Det var nok en melding om at ungene var uten tilsyn. Hjemkommunen hadde to undersøkelser etter hverandre. Det kom ny melding før den første var avsluttet, men de har ikke kommet frem til noe annet. Og vi oppfattet at det var ganske grundige undersøkelser i hjemkommunen, slik at det har nok ikke vært lignende tilstander der. Der har de også brukt mormor når samboeren til mor har hatt sine fyllekuler....Det står at mor har nektet å ta imot tiltak fra barnevernet. .. Ja, det var fra hjemmekommunen og det gjaldt noe foreldreveiledning som hun ikke ville ha. ...Det står at han har hatt noe skolefaglige problem og noe atferdsvansker? Ja han har vært utredet av PPT i hjemkommunen og han hadde spesialpedagogiske tiltak der. Han byttet vel skole fire ganger. Han var i alle fall anbefalt støttetiltak. Det ble vel også konkludert med at han hadde ikke noe slik Adhd-problematikk. Det kom en konklusjon fra PPT om at hans atferdsvansker trolig hadde med hjemmeforholdene å gjøre. ... Er det spesielle tiltak som går på gutten som dere vil anbefale overfor hjemkommunen? Vi vil nok anbefale besøkshjem fremdeles, og kanskje en støttekontakt. Ellers går det jo på å hjelpe og støtte mor, og få i gang psykiatrisk behandling, poliklinisk, som kan ivareta henne i de depressive periodene. ...Det har vært utfordrende i det hele å avdekke problemet, var det en akutsituasjon eller var det et etablert problem. Men en har kommet frem til at dette var mer et akuttbehov enn et langvarig behov. Det er et klart hjelpebehov i familien, men ikke et såkalt omsorgsbehov. Utfordringer fremover, hva blir det? Hvis det blir overføring til hjemkommunen sånn som det ser ut til, så blir det viktig å få denne kommunen til å se saken like alvorlig som vi har sett den. Det tror jeg ikke er det store problemet i og med at de fortsatte tiltakene helt frem til familien flyttet. De har på ingen måte avsluttet saken eller vurdert at det ikke var behov lenger. I tillegg har de nå en sakkyndig rapport til å dokumentere hjelpebehovet. Dere har jo kommet mye lenger i å få avklart omsorgssituasjonen til barna i løpet av denne tiden? Ja, det var jo helt ukjente folk for oss. ..Tror du at barna er hjemme om et år, og at det er det beste for barna? Ja, det tror jeg, slik jeg ser det nå. Jeg kan ikke se at et eventuelt fosterhjem ville være bedre. Når ungene ikke vil selv, og når behovet ikke er større, så ville ikke det være noe bra for dem. Det er klart det handler jo om lojalitet og slikt, men alderen tatt i betraktning skal en jo høre på barns mening når de kommer opp i den alderen. (Gutt 12 år, søster 13 år)

En fortelling er tidligere definert som ”en språklig fremstilling av en eller flere handlende aktører” (Gaasland 1999) eller som en ”handlingsrekke i tid og rom” (Lothe 2003). Teksten her redegjør for en handlingsrekke i tid og rom, fra barnevernet kom i kontakt med familien og frem til planlagte ”overføring til hjemkommunen”. Fra et autoralt og distansert perspektiv fortelles det med ”et slags fugleblikk på begivenhetene”, slik en utvendig fortellersynsvinkel blir beskrevet av Engebretsen (2005b:117). Barnevernet er tekstens handlende karakter, og fortellingens sentrale handlingssekvenser viser hvordan barnevernet har handlet. Barna derimot er fraværende som handlende og fortolkende personer. Det er også vanskelig å få øye på dem som portretter, slik karakterer ifølge Bakhtin (etter Engebretsen 2006) fremstilles i monologiske tekster. Barna omtales implisitt i ulike standardiserte begrep, for eksempel innledningsvis i ”meldinger”, med betydningsinnholdet ”barna gikk for lut og kaldt vann, at

de var overlatt til seg selv, og at det var festing og bråk i hjemmet”, i ”vanskjøtsel, skjenking av mindreårige og mulig hasjbruk”. Standardbegrep, som her ”meldinger”, får en virkning i teksten som bidrar til at det er ikke innholdet i meldingene, altså barnas situasjon, begrepet bidrar til å fokusere på. Standardiserte og generelle begrep, tekstens mest benyttede genre, ser ut til kun å ha en informativ funksjon. Slike begrep synes å gjøre mulig å snakke om et fenomenfelt uten å språklig berøre personene begrepene omhandler. Dermed blir det heller ikke mulig for personene, altså barn, som er begrepenes innhold, å komme til orde som fortolkende personer med meninger og erfaringer knyttet til situasjonene begrepene viser til.

Sammen med en innforstått samtalepartner er fortellers stemme enerådende i teksten. Det er barnevernets perspektiv som ensidig formuleres i fortellingen. Andre perspektiv som oppjonerer mot dette synet slipper imidlertid også til, men ikke som synsvinkler som får konsekvenser for fortellingen, mer som ulike informative ledd i fortellers oppsummering. Disse perspektivene fra ”barnevernvakt og naboer”, ”skole”, ”lærer”, som alle ”var bekymret for gutten”, og ”PPT”, hvis syn er at ”hans atferdsvansker trolig hadde med hjemmeforholdene å gjøre”, representerer et alternativ til den dominerende fortellingen. Guttens eget perspektiv vises, i fortellers språk, ved at han i forbindelse med flyttingen til barnehjem ”var mer ambivalent” enn moren og ved at ”Det viste seg derimot at han tilpasset seg raskt på institusjonen og det var også framgang på skolen”. Hans væremåte beskrives imidlertid som informasjon. At gutten vågde å innta en forskjellig mening enn sin mor oversees i fortellingen og hans endrede væremåte etter flytting tematiseres ikke som meningsuttrykk. Hva som er meningsinnholdet i væremåten ”ambivalent” sett fra guttens perspektiv, er teksten taus om. Som språklig redskap til å utforske og beskrive barnets erfaringer og reaksjoner kommer fortellers generelle språk til kort. Sett fra en utvendig synsvinkel og omtalt i et språk som er fjernt fra guttens livsverden blir han dermed usynlig i teksten.

Fortellingens dominerende syn utvikles ved at forteller på en uklar måte kombinerer egen og ”hjemkommunens” fortelling. Fortellingen konstrueres slik at den passer både med ”hjemkommunens” fortelling og med den sakkyndiges perspektiv, som forteller ikke ser mulighet for å opponere mot. Teksten gir imidlertid inntrykk av at forteller i utgangspunktet ikke deler dette synet, men konfrontert med den sakkyndiges konklusjon forlates eget og barnas perspektiv. Forholdet mellom fortellers og den sakkyndiges perspektiv er sentralt i flere fortellinger. Den praksis som beskrives er dels at saksbehandlers kontekstuelle

kunnskap om barnet nedprioriteres i forhold til den sakkyndiges synsvinkel. Dels at de to synsvinklene supplerer hverandre. Dels at saksbehandler, som et alternativ til en sakkyndig utredning, utvider sitt arbeid med familien for å få mer kunnskap om familiens hverdagsliv. Teksten her tar for gitt og utforsker ikke det den sakkyndiges synsvinkel har vært rettet mot: ”mors omsorgsevne og mor og barnas fungering”. Således etterlates et inntrykk av at å ”dokumentere den generelle omsorgsevnen” er ingen garanti for at barnas perspektiv ivaretas. De generelle og instrumentelle begrepene fjerner tvert imot barnas synsvinkel og stemme fra teksten. Det er barnas mor og den sakkyndige som sammen med barnevernet fremstår som fortellingens sentrale karakterer. Moren er den eneste av familiens personer hvis handlinger får synlige konsekvenser i fortellingen. Hennes synspunkt etterspørres før guttens syn. Likeledes er det moren, ikke barna, som gjøres til aktør i beskrivelsen av barnevernets ”tiltak”, for eksempel: ”De tiltakene som hun hadde i hjemkommunen fulgte de med hit?” og ”Hun hadde tiltak fra barnevernet i hjemkommunen helt til hun flyttet, ansvarsgruppe, støttekontakt, besøkshjem”. Å omtale ”mor” som et grammatikalsk ubestemt og dermed generelt subjekt er vanlig i fortellinger i ulike genre. I den oppsummerende genren er det ikke uvanlig å gjøre ”mor” til grammatikalsk subjekt for ”tiltak” som omhandler barna og deres situasjon. En slik formuleringsmåte gir barnas mor en narrativ oppmerksomhet som skyver barna ut av teksten både som grammatikalske subjekter og som deltakere i fortellingen. Samtidig beskrives hun som et portrett, ikke som en person. Barnas situasjon blir utover i fortellingen skjult i en omfattende bruk av standardiserte, abstrakte og instrumentelle formuleringer som kan forlede leseren til å tro at det er deres situasjon som drøftes. Begrepene generelle og avpersonaliserende genre gjør dem imidlertid uegnet som språklige redskap for å beskrive og vurdere barnas forhold. Begrepene bidrar til å fjerne språket fra den livsverden, det meningsinnhold, de personer og relasjoner uttrykkene synes å vise til. Talen blir hul og tom, som Kristeva (etter Engebretsen 2005b) sier.

Avslutningsvis ”plasserer” den autorale forteller barnas perspektiv tett inntil tekstens dominerende fortelling. Som leser får vi ikke vite hva formuleringen ”Når ungene ikke vil selv” viser til. Utsagnet kan forveksles med at det er barnas stemme som kommer til uttrykk og at det er barnas verbale utsagn forteller støtter seg til. Men beskrivelsen er barnas uttrykk sett fra fortellers synsvinkel, som finner støtte i at ”alderen tatt i betraktning” bør ikke disse barna flytte. Et fokus på ”barnas alder”, hvis meningsinnhold ikke konkretiseres, fungerer konstituerende for fortellers oppfatning av barna. Som Solberg (1997) hevder, bidrar oppmerksomheten på alder til å vende blikket bort fra det spesielle ved barna det gjelder. Et

perspektiv som ikke skiller mellom begrepene barnets vilje, barnets stemme, hva som tenkes som barnets beste, slik flere vektlegger (Roberts 2000; Andersson m. fl.2004; Ulvik 2005), går igjen i flere fortellinger. Konsekvensen av manglende fortolkende utforskning av barnas syn blir lett at ansvaret for å heve sin røst legges over på barna. Et perspektiv som forutsetter at de på egen hånd er i stand til å formulere et syn ofte i opposisjon til morens uttalte syn, og som her også ville opponere mot den sakkyndiges syn. Forteller tar et forbehold vedrørende meningsinnholdet i barnas utsagn: ”Det er klart det handler jo om lojalitet og slikt”. Hvordan fenomenet ”lojalitet” påvirker barnas utsagn utforskes imidlertid ikke. Også lojalitet ser ut til å være et begrep som i mange tekster taes for gitt, og som i tråd med aboutness-talk, heller konstaterer og lukker, enn utforsker og åpner teksten. Denne teksten viser, som tidligere beskrevet, at å fortelle er å definere ”virkeligheten”. At ikke alle har makt og rett til å skape en motfortelling. At å fortelle er å forhandle mening. Og at en fortelling har en funksjon. Denne fortellingen ser ut til å skape legitimitet for at barna flytter hjem til moren, en funksjon som flere fortellinger synes å ivareta.

En fortelling i kontaktspråket

For å vise utviklingen i en fortelling, hvordan fortellinger konstitueres i forskjellig språk, hvordan hendelser vektlegges forskjellig og hvordan samarbeid utvikles forskjellig i ulike språkbruk, vil jeg i de to følgende analysene vise utdrag fra to fortellinger i to ulike genrer. Den første utvikler seg i kontaktspråket og er kanskje den fortelling som i sin helhet fremstår som materialets mest dialogiske tekst.

Da reiste vi ut på hjemmebesøk, og da var gutten alene hjemme, og han sa at han ventet på mamma. .. Så satt vi ganske lenge der, og han fortalte ganske mye om at mamma hadde vært borte, og at han var redd, og at han ikke likte at mamma drakk, og at hun hadde drukket mye, og at han hadde vært mye alene, og at det var søsteren som hadde tatt vare på han i det siste. .. Søsteren var på skolen. Gutten sa at mamma kommer snart.

Gutten presenteres som tekstens hovedkarakter, som person i fortolkende posisjon og fokus for den personale forteller. Beskrivelse av guttens utsagn, tanker og følelser sett fra hans egen synsvinkel, gjengies på en detaljert, noe repeterende måte, som skaper en showingeffekt i teksten og bidrar til at vi som leser blir interessert i gutten i teksten.

Gutten har sagt veldig mange ganger at han vil ikke på barnehjem. Barnehjemmet ligger her i nabolaget der han bor. Han er en ganske rigid gutt som skal ha ting slik de alltid har vært. Det er flaut, og han skal ikke vise frem at ting er vanskelig, og han har alltid sagt at han vil ikke på det barnehjemmet. Da han da kom dit likevel, vi hadde da en tur og viste frem barnehjemmet, ...han hadde veldig forestillinger om at barnehjemmet var store saler og sånn, og da han kom dit sa han at ”her er det jo reint og fint”, og så ble han veldig positiv til det. Så da flyttet han, da var det greit at han flyttet til barnehjemmet.

Det er fortellers stemme vi her hører, men det er guttens perspektiv som gjengies. Således er det hans tanker og utsagn vi blir kjent med. De gjengies dels som indirekte tale: ”han har

alltid sagt at han vil ikke på det barnehjemmet". Dels i direkte tale: "her er det jo reint og fint". Dels i fri indirekte stil, der guttens stemme glir sammen med fortellerstemmen, som skaper en narrativ nærhet mellom gutten og forteller: "Det er flaut, og han skal ikke vise frem at ting er vanskelig" og "da var det greit at han flyttet til barnehjemmet". Som vi har sett i andre tekster bringer denne doble diskursformen frem barnets synspunkt, en virkning de øvrige gjengivelsesformene ikke ville hatt. Formuleringene "store saler og sånn" og "det er flaut" er trolig guttens egne uttrykk, ord fra eller nær hans lingvistiske sone. Bruk av dem bidrar til å øke nærværet hans i teksten. Med uttalelsen "Han er en ganske rigid gutt som skal ha ting slik de alltid har vært" beveger forteller seg fra en innvendig personal til en utvendig aural synsvinkel. Virkningen av en fremtredende fortellers karakterisering ved bruk av direkte definisjon blir tydelig. Som kontrast følger den indirekte presentasjonen, formidlet av en tilbaketrasket forteller, og gutten viser seg frem på egen hånd:

Gutten fortalte at han var redd, og han må alltid finne ut om mamma har svarte øyne eller om hun har de gode øynene, og han er redd når hun har de svarte øynene. Han er jo så fornøyd når han, han beskriver familien slik: han har det så bra når de er "bæreposefamilie", for da har de vært på kjøpesenteret og kjøpt masse god mat og koser seg, og da er alle edru, da er de "bæreposefamilie". Da er det slik som det skal være. Når de ikke er "bæreposefamilie", da er han redd, og da er de ulykkelige alle sammen. ...Hvor er far til gutten? Far til gutten er også rusmisbruker. De er gift og han er "av og på" hele tiden. Han kan stikke av i flere måneder, og så kommer han tilbake, og så er de "bæreposefamilie" og lykkelige.

Vi blir kjent med guttens utsagn, tanker og følelser. Formuleringen "han må alltid finne ut" beskriver gutten som aktivt handlende overfor sine omgivelser. Hans intensjonelle handlinger gjengies i hans eget talende språk, "svarte øyne" og "de gode øynene". Sammen med guttens fortelling om betydningen av å være og ikke være del av en "bæreposefamilie", bringer disse metaforene fra hans lingvistiske sone han frem i teksten som unik person på en særs tydelig måte. Gjentakelsene forsterker hans tilstedeværelse. Forteller tar i bruk språkets semiotiske side, den siden av språket som skaper kontakt (Kristeva, etter Engebretsen 2005b).

Altså, han var jo veldig spent på vedtaket i fylkesnemda. ..Så da han fikk beskjed om at han skulle flytte i fosterhjem, og at det nå var barnevernet som hadde fått omsorg for han, så svarte han med at "ja, da tror jeg at dommeren har tatt en rett avgjørelse, at han har bestemt det rette". Så han har vært innforstått med at han ikke skulle hjem igjen? Ja, det har han. Han er blitt, besteforeldrene sier at han er blitt gladere og ler mer og at han ser mer fornøyd ut, at han er blitt mer et barn da, det barnet han skulle ha vært liksom. Så det har ikke kommet frem så mye om tristhet og slike ting i forhold til det som har skjedd? Nei det er det ikke. Er ikke det litt rart da, eller er det ikke så rart? Jeg vet ikke, han er en gutt som tenker mye og beskriver følelsene sine veldig godt, det med de svarte øynene til mamma, altså mamma har noen veldig funkklende blå øyne, ...Så når mor er edru, så har hun veldig flotte øyne, og når hun er ruset, så får en ikke respons i det hele tatt. Når gutten beskriver, han beskriver det så fint, han sier mange ting om hvordan han har det, han snakker mye om hvor trist ting har vært, men samtidig forteller han at når mor og far er edru, så har han det veldig bra. Da er det mye positivt som skjer hjemme der. Da er de masse på turer og kjører omkring, og pappa er snekker og snekker masse, og da har de det veldig fint.

Sett fra en innvendig synsvinkel beskrives guttens måte å oppleve verden på tett til hans eget perspektiv, en fortellemåte som opprettholder gutten som hovedkarakter fortellingen igjennom. Beskrivelsen "han var jo veldig spent på" formidler igjen et bilde av gutten som deltaker i sine omgivelser. Det er den personale forteller som formidler at "barnevernet hadde

fått omsorg for han”. En formulering som fremstår som kontaktspråkets alternativ til det vanligere uttrykket, ”overtatt omsorgen”, et uttrykk fra en mer distansert synsvinkel i et språk mindre vårt mot gutten som den Andre. Guttens svar, ”ja, da tror jeg at dommeren har tatt en rett avgjørelse, at han har bestemt det rette”, beskriver gutten som en som kjenner til hvordan beslutninger som vedrører hans liv foregår. Gitt denne mulighet, svarer han på en måte som vi lett tar for gitt som en voksen uttrykksmåte. Gutten presenteres videre som en forteller som konstruerer nye fortellinger om sitt liv, en språklig virksomhet som beskrives som hans avgjørende mestringsstrategi i en vanskelig livssituasjon. Denne teksten er den eneste som tematiserer barnets språklige bearbeiding forbundet med det å flytte hjemmefra. Samtidig er fortellingen den som best viser betydningen av å ha en medspiller å fortelle sammen med. Likeledes er teksten den som aller tydeligst viser fortellers åpenhet mot barnets egen måte å formulere seg på, og følgelig den som i størst utstrekning tar barnets eget vokabular i bruk.

Gutten har ikke utviklet disse, han er ikke blitt så engstelig ennå, han har ikke utviklet alle symptomene ennå. Søsteren har jo det. Hun har anoreksi og er litt ute og kjører. Så han har altså greid seg bra han? Ja, men veldig sånn på at han kunne ikke bytte skole og sånn. Da de bodde på krisesenteret reiste jeg og hentet han om morgenen, og så kjørte vi ut på skolen. Da måtte vi reise slik at han var på skolen kl 8.00, fordi de har friminutt før skolen begynner. Jeg prøvde å si at det er jo ikke da skolen begynner, men nei, det var ikke snakk om at han ikke hadde friminutt før skolen begynte, så han måtte være på plass da. Og dette med frokost prøvde de på krisesenteret, ”du må jo ha en brødblinks før du drar på skolen”, men nei, han likte ikke mat før han kom på skolen. ..Nei, det tok lang tid å få han ut av det med friminuttet og når tid skolen begynte, så han har liksom noen sanne ting, strategier som han har lagt opp. Han har aldri hatt dårlig tid om morgenen, han skal komme på skolen klokken 8.00 og ikke 8.30, det har han alltid gjort. Hvis han har kommet senere, så har han jo vært på skolen før 8.30 uansett. Og dette med mat og sånt er jo ting som, han har ikke fått det hjemme, og derfor liker han ikke det. ..Og ikke kamerater hjemme hos seg, for han liker ikke det, det er ingen som skal være med hjem og se rommet hans, det er ingen som har noe med det. Det som de har sett i fosterhjemmet, er jo at han synes det er kjempeloselig når det ringer på og noen vil inn å besøke han, det samme har de sett på barnehjemmet. Når noen av kompisene har kommet ned på barnehjemmet, så har det vært kjempestas. Har han en del venner? Altså, det har vi aldri visst om at han har hatt når han har bodd hjemme, men det har vært spesielt en god venn fra klassen som har kommet på barnehjemmet. Tidligere når han bodde hjemme, og mor hadde mer og mindre omsorg, han kom seg altså på skolen, og hadde med seg mat og sånn? Alt det så helt greit ut. Men da var det altså søsteren, ..altså skolen har vært tryggheten for disse to barna, det har vært en veldig trygg forankring det at ”vi skal komme oss på skolen. Vi greier oss bra på skolen, vi gjør lekser”. Det har de skullet gjennomføre. Søsteren har nok også stilt opp en del for å få han på skolen, få med seg mat og sånn.

I en tekst som følger barnets perspektiv så tett som denne, blir det særs tydelig når dette perspektivet endres, som i innledningen: ”Gutten har ikke utviklet disse, han er ikke blitt så engstelig ennå, han har ikke utviklet alle symptomene ennå. Søsteren har jo det. Hun har anoreksi og er litt ute og kjører”. Gutten og søsteren karakteriseres her ved direkte definering, sett fra en utvendig synsvinkel og beskrevet i fortellers språk, som straks blir generelt. Fagterminologien trer inn, språket brukes som informasjon, og gutten forsvinner fra teksten. I materialet forøvrig er dette et langt mer benyttet språk enn det nyanserte språket i denne fortellingen. Forteller går her raskt tilbake til det konkrete. Gutten beskrives som en handlende og intensjonell aktør i ulike handlingsforløp, situasjoner og omgivelser, en deltaker i interaksjon, beskrevet av en forteller som selv deltar. Det varieres mellom

fortellemåtene showing og telling. Selv om hele tekstutdraget holder seg tett til guttens perspektiv, viser den også at disse to fortellemåtene gir ulik effekt i teksten. De showingpregede gjengivelsene i fri indirekte stil gjør guttens stemme og perspektiv mest synlig: ”men, nei, det var ikke snakk om at han ikke hadde friminutt før skolen begynte, så han måtte være på plass da” og ”men nei, han likte ikke mat før han kom på skolen”. Det er trolig guttens stemme vi hører. Likeledes er det hans perspektiv som gjengies i beskrivelsene: ”han kunne ikke bytte skole og sånn”, ”han skal komme på skolen kl 8.00 og ikke 8.30, det har han alltid gjort”, ”derfor liker han ikke det”, ”Og ikke kamerater hjemme hos seg, for han liker ikke det, det er ingen som skal være med hjem og se rommet hans, det er ingen som har noe med det”. Ved bruk av telling er det fremdeles guttens perspektiv som bæres frem, men fortellerstemmen blir mer fremtredende og guttens syn vises ikke like tydelig, for eksempel: ”Da måtte vi reise slik at han var på skolen kl 8.00, fordi de har friminutt før skolen begynner”, eller ”Når noen av kompisene har kommet ned på barnehjemmet, så har det vært kjempestas”. Ordlyden formidler imidlertid dels guttens syn.

Hvordan tenker du og barnevernet fremover, dette med langvarig plassering...? Altså i forhold til gutten, tenker jeg at det er en langvarig plassering, at han skal være i fosterhjemmet lenge. Det går på, mor har snart vært til behandling et halvt år og hun sier at hun er snart ferdig der. Hun vil ha gutten tilbake nå. Hun skal bare gå på urinprøvekontroll frem til gutten blir 18 år, så skal alt dette ordne seg, for nå har hun vært et halvt år på klinikken. Vi sier at det går jo ikke an å tenke at hun skal gå på urinkontroll i 18 år til, det er en helt annen holdning som må til enn å gå på urinprøver. Når vi sier at vi tenker at det må bli en langtidsplassering, så vil ikke hun høre på det. Kanskje ut dette skoleåret her, siden han har byttet skole. Det er liksom der vi ikke greier helt å, der mor ikke helt greier å forstå. Vet du om dette er noe tema når hun har kontakt med gutten eller? Jeg synes hun har vært helt imponerende etter at vi fikk vedtaket i fylkesnemda i det å vise gutten at hun skjønner at han må være i fosterhjem, det å være med på å besøke fosterhjemmet, tenke at samværene i første omgang må skje i fosterhjemmet, hun har imponert meg i denne prosessen her. Så han får lov å være der? Han får lov å fortelle at det er koselige folk, at de også snekrer sammen, at de har hunder og det er kjempegøy, mamma er helt med på det...hva har vært de største utfordringene i denne saken? Å få gutten til å endre syn på hva et barnehjem var, det var ganske flott at vi fikk til det, at det var godt for han å komme på barnehjemmet, det var kjempeflott at vi fikk til. Ble det snakket om det på skolen også? Han ville overhodet ikke at noen på skolen skulle vite at han bodde på barnehjemmet, men etter hvert så tok han imot venner på barnehjemmet, så det synes jeg var greit. Så det var åpent etter hvert? Det ble det, og jeg tenker at det måtte være godt for gutten at han slapp å ha alle disse hemmelighetene som han sikkert måtte ha hjemme.

For første gang i fortellingen taes i bruk et standardisert begrep, ”dette med langvarig plassering”. Innholdsmessig dreier formuleringen seg om guttens fortid, nåtid og fremtid. Som omtalt andre steder gjør slike begrep det mulig å snakke om barns eksistens uten å inkludere det spesifikke barnet i selve språket. I begrepene inngår kun språkets symbolske side. De fungerer som informasjon blant interne deltakere i barnevernsfeltets som på forhånd vet hva begrepene viser til. Spørsmålet blir hvordan en språklig praksis som tingliggjør barnet påvirker andre sider av praksis. I teksten her er ”langvarig plassering” brukt generelt og viser samtidig at begrepet står godt på egne ben, løsrevet fra barnet det gjelder. Beskrivelsen ”det er en langvarig plassering” knytter imidlertid begrepet til guttens situasjon. Tilføyelsen, ”han skal være i fosterhjemmet lenge” viser at slike begrep med letthet kan

omformuleres i et nyansert språk som inkluderer barnet. Også guttens mor fremtrer i teksten som subjekt idet hennes perspektiv gjengies med konkrete beskrivelser. Det sies at hun ikke vil høre på at "det må bli en langtidsplassering", men ved konkrete formuleringer beskrives samtidig hennes praksis i overensstemmelse med både guttens og fortellers intensjon.

Relasjonen forteller og barnets foreldre, i praksis som oftest barnets mor, italesettes på ulike måter i alle fortellingene i materialet. Som i forrige tekst kan det også i denne fortellingen se ut til at de språklige redskap som benyttes til å snakke om barnet, om barnets mor, om samarbeidet mellom henholdsvis barnet og forteller og barnets mor og forteller, tilhører samme genre. Ifølge forskning vil foreldres og saksbehandlers opplevelse av et samarbeid få konsekvenser for beslutningen om barnet (Voll 1995; Christiansen, Havnen, Havik 1998). I kontaktspråket, som benyttes i denne fortellingen, fremstår barnet som en synlig aktør, mens i kontraktspråket, som vi så i forrige fortelling, blir barnet usynlig som person i teksten. I tekster der barn er usynlig til stede, kan det se ut til at mødrenes verbale utsagn, som fremstår uutforsket, oftere blir "løsningen" på "saken" enn det som synes å være tilfelle i tekster der barn fremtrer som synlige aktører. "Løsning" forstås her som den entydiggjørende drivkraft ved aboutness-talk. Når forholdet mellom barnet og forteller italesettes i et dialogisk kontaktspråk, ser det altså ut til at heller ikke barnets mor nærmes og omtales i aboutness-talk. Ulikt mange fortellinger polariseres ikke her morens verbale uttrykk som entydig mening, men hennes væremåte og ytringer fremstilles som mangesidige. En slik omtale av morens perspektiv ser ofte ut til å gi forteller en bedre posisjon til å se med barnets perspektiv. Her sees både gutten og moren fra en innvendig synsvinkel. Moren sett fra en utvendig synsvinkel ville, slik det kan se ut i flere tekster, lettere skape en fremstilling av forholdet mellom barnet og moren som en uforenlig motsetning, som forteller da må ta stilling til. I intervjuets spørreskjema stilles begrepene "samarbeid" og/eller "konflikt" opp som alternativer for hva som har preget samarbeidet mellom barnevernet og barnets foreldre, en formulering som impliserer at "konflikt" ikke er "samarbeid". Fra dette perspektivet vil foreldrenes mangesidige uttrykk og uenighet med forteller lett bli beskrevet som "konflikt", ikke "samarbeid". Slik Bakhtin (etter Mørch 2003) ser det, er det nettopp rom for konflikt, motsetninger og det flerstemmige som skiller den dialogiske tekst fra den monologiske. Han omtaler partene i en dialog for "poler", som henviser til at den dialogiske dialogen gir rom for de motsetninger og kamper som avvises i den monologiske, entydiggjørende og dermed autoritære dialogen (Møller Andersen 2002). Mødrene vil dermed beskrives forskjellig sett fra en flerstemmig og dialogisk synsvinkel enn fra en enstemmig og monologisk synsvinkel.

Her skrives både moren og gutten inn i teksten: ”Hun vil ha gutten tilbake nå”. Det konkrete språket gjør dem igjen begge til personer, relasjonen dem imellom vises, og guttens mor fremstår som en intensjonell aktør. Implisitt synliggjøres at begrepet ”tilbakeføring”, som i mange tekster erstatter et nyansert språk, ville ha fjernet både personer og mening fra teksten. Som tidligere omtalt tar ”mors” inntreden i teksten ofte narrativ oppmerksomhet bort fra barnet. Her knyttes derimot forbindelser mellom gutten og moren med konkrete beskrivelser fra guttens nye erfaringsverden, og de fremstår begge som fortolkende personer i bevegelser.

Tror du det er store sjanser for at det kommer til å gå bra eller? Ja, det tror jeg egentlig, for det er en intelligent gutt. Jeg tror at intelligente barn greier seg bedre, jeg synes vi har erfaring med det at intelligente fosterbarn som greier seg bra på skolen, de greier seg lettere på en måte. Det blir ofte mer vellykket. Han er også en veldig god gutt som folk blir glad i, og så er han flink å snakke om hvordan han har det. Jeg tror det skal gå bra med gutten. Er det andre ting du har lyst å si om denne saken? Det er masse vet du, men han er en veldig likandes gutt som alle blir veldig glad i. Da jeg ringte til læreren, fortalte han at de hadde stor avskjedsfest for han i klassen. Han har liksom alltid vært en som medelevene er glad i. Han har aldri vært den som er blitt mobbet eller har mobbet selv. Han har gått litt alene, og det er jo fordi han ikke har tort å ha venner på besøk. Da det var solformørkelse i høst for eksempel, så traff jeg han utenfor blokken. Så da stod han og jeg utenfor blokken og så på solformørkelsen, mens litt lenger oppe i veien stod en flokk med barn, men han stod alene. (Gutt 10 år)

Telling brukes i første del av tekstutdraget, mens siste del benytter showing. Telling, et utvendig perspektiv og karakterisering ved direkte definisjon går innledningsvis hånd i hånd: ”det er en intelligent gutt”, en generell beskrivelse som fjerner gutten som person fra teksten. Forteller snakker her om kategorien ”intelligente barn”, ikke om denne gutten: ”Det blir ofte mer vellykket”. I en showingpreget tekst, som gjennomgående ser med guttens perspektiv, vises tydelig kontrasten til andre fortellemåter og den virkning det har for guttens posisjon i teksten. Den personale forteller trer inn igjen. Gutten beskrives fra en innvendig synsvinkel, og han trer synlig frem i episodiske, konkrete, relasjonelle formuleringer i et nyansert kontaktspråk og i dialogisk kontakt med forteller.

En fortelling i kontraktspråket

Den neste fortellingen hører til de oppsummerende og betraktende tekstene. Uvanlig for genren gjør denne teksten bruk av standardiserte begrep kun i begrenset grad og den har gutten med gjennom hele fortellingen. Ikke minst det siste gjør at den er valgt som eksempel på hvordan barnet kan skapes i ”sammendragets retorikk” (Engebretsen 2006:135), en mye brukt genre i materialet og et karakteristisk trekk ved kontraktspråket.

Dette var en gutt som ikke hadde gått på skolen fra midten av februar til slutten av mai. ... Jeg snakket et par ganger med gutten, og hadde en del samtaler med far. I begynnelsen av juni begynte han på skolen igjen. Så skulle han reise hjem til hjemlandet for å besøke mor. Dette er en gutt som har vokst opp sammen med mor. Far dro til Norge .. omkring da gutten ble født, men han så ikke gutten før han var 6 år. .. Det ble bestemt av familien, og mor er enig, at gutten skulle flytte til Norge. Så gutten flyttet til Norge .. til en far han har vært på besøk hos i sju uker, og da på ferie, og da skulle en jo gjøre ting trivelig...Så gikk ikke gutten på skolen, og så begynte han å gå på skolen igjen da han ble lovet at han skulle få lov å reise til hjemlandet på besøk til sommeren. Vi var også inne en del ganger og forklarte hvem det var som bestemte, at det ikke var slik at han bare kunne bestemme.

Gutten er tekstens fokus og omtalt i samtlige linjer. Likevel er det vanskelig å få øye på ham. Forskjellig fra den personale, innvendige synsvinkel i forrige fortelling, som gjorde gutten særs synlig i og med vi så med hans perspektiv og hørte hans stemme og språk, presenteres denne gutten fra en aural synsvinkel. Følgelig er det fra fortellers utvendige synsvinkel vi ser gutten og de hendelser han har vært deltaker i. Fra en aural posisjon har forteller full kontroll i teksten. En oppsummerende genre i fortellers språk innebærer et fremtredende fortellernærvær, og gutten ”plasseres” følgelig i tekstens bakgrunn. Sammendragets retorikk gjør barnet usynlig. Andre perspektiv og stemmer slipper ikke til som selvstendige ytringer. Således viser ikke karakterene seg frem som personer. ”Det ble bestemt av familien, og mor er enig” henviser imidlertid til familiens og mors perspektiv. Men karakteristisk for kontraktspråket gjengies synspunktet ved et upersonlig ”Det”, og subjekter og personer fjernes dermed fra teksten. Likeledes avpersonaliseres gutten og faren ved presentasjonen av dem som henholdsvis ”en gutt” og ”en far”. Slik understrekes det generelle heller enn det spesielle ved dem som personer og de fremstår som portretter. Oppsummeringen ”Så gutten flyttet til Norge .. til en far han har vært på besøk hos i sju uker, og da på ferie, og da skulle en jo gjøre ting trivelig” kan synes som nøytral informasjon. Det kommenterende i beskrivelsen gir imidlertid inntrykk av det Bakhtin (etter Møller Andersen 2002:108) kaller ”skjult polemikk”. En aural synsvinkel løsrevet fra gutten og faren gir altså forteller stort spillerom til å inkludere egne vurderinger og kommentarer i det som fremstår som faktiske opplysninger. Samarbeidet med familien italesettes på en måte mange tekster benytter. ”Vi var også inne en del ganger” posisjonerer imidlertid kun den ene part, barnevernet, som grammatisk subjekt og som deltaker i samarbeidet.

Det var skolen som meldte; som så en gutt som utover høsten ble mer og mer deprimert, og som til slutt lot være å komme. .. vi hadde den avtalen med skolen at hvis gutten kom tilbake, så skulle de ta kontakt. Det gjorde de. . Var far også med til hjemlandet eller? Nei, det var bare gutten og den nye stemoren. De har nok hatt en del til felles i året som har gått, med å sitte på en hybel og lengte tilbake til hjemlandet. Slik at det har vært et greit forhold. .. Vi fikk også høre at gutten kom og var gledesstrålende over at de var blitt lovet ny bolig. Far hadde sagt da gutten var i hjemlandet at de skulle flytte i stort husvære når han kom tilbake igjen første september. Jeg tok kontakt med boligkontoret og fikk vite at det var ikke noen bolig tildelt. Så vi visste at når første september opprant, så måtte jo far si at det ikke var noen ny bolig. Da så vi for oss at det kom en ganske sterk reaksjon fra gutten. .

Tekstutdraget, som fortellingen forøvrig, benytter pronomen, adverb og konjunksjoner på en måte som av flere grunner får stor innvirkning i teksten. Én effekt er at beskrivelser som ”Det var skolen som meldte”, ”Det gjorde de”, ”det har vært et greit forhold” gjør, som i forrige utdrag, det upersonlige pronomen ”det” til subjekt, og levende personer raderes dermed ut av teksten. En annen effekt er at denne fortellemåten bidrar til å bygge teksten opp som et sammendrag, ikke en levende og engasjerende fortelling. Formuleringer som ”Så vi visste”

og ”Da så vi for oss” bidrar likeledes til å underbygge et enstemmig og entydig perspektiv, et autoralt syn som uttrykker kunnskap om hvordan guttens og farens situasjon vil utvikle seg, hevet over dem som personer. Således skapes en tekst som en oppsummering av påstander. Fortellers manglende dialog med ulike synsvinkler og karakterer fører til at heller ikke leseren inviteres til dialog. Omtalen av forholdet mellom gutten og hans stemor som ”et greit forhold” fordi ”De har nok hatt en del til felles i året som har gått, med å sitte på en hybel og lengte tilbake til hjemlandet” viser det betraktende i en utvendig fortellersynsvinkel. Den kommenterende formuleringen virker igjen som en ”skjult polemikk”. Det uengasjerte og distanserte ved et autoralt perspektiv kommer også frem i beskrivelsen av det som antas å bli ”en ganske sterk reaksjon fra gutten”. Forteller deltar ikke i hendelsene, men står utenfor og informerer.

Så hadde vi dette møtet der vi forklarte far hvor viktig det var, at når gutten fikk vite dette, så kom han til å bli veldig lei seg, og det kom til å bli konflikt. En av de tingene som gutten har sagt, er at han kjente seg veldig lur da han kom opp. Han hadde sett for seg noe helt annet enn det har blitt, og far har løyet for han. Det tror jeg far også har. Far er helt klart glad i barnet, men han har lite erfaring med det å være far og det å være voksen, det å være den voksne og ansvarlige i forholdet. Han ser liksom gutten som likestilt. ”Jeg bestemmer litt, og så bestemmer gutten litt”. I en del viktige tilfelle, så holder ikke det. Så kom første september og gutten kom ikke på skolen, han gikk hjem fra skolen på onsdagen og kom ikke på torsdagen, kom ikke på fredag. Mandag morgen gikk vi hjem til dem. Da lå de og sov alle sammen, da var klokken ca 9.30. Da var det vi bestemte oss for å ta et akuttvedtak simpelthen for å hindre at gutten, altså han hadde kommet tilbake igjen og vært rimelig grei og oppegående, han hadde hatt det fint i hjemlandet, han savnet mor sin selvsagt, men hadde blitt lovet gull og grønne skoger. Så fant vi ut at vi kunne ikke vente i to måneder og la gutten, for vi så at far greide ikke å få gutten på skolen. ”Han må få lov til, når han har det vondt må han få lov til å ha det litt vondt, og da kan han ikke, jeg kan ikke tvinge han”. Det var bakgrunnen for at vi plasserte han. .. Det kom veldig brått på. Det kom brått på oss også. ...Da vi så gutten og snakket med ham og hadde referanser tilbake til, det hadde vært en slik nedadgående spiral, vi visste at det ikke var noe hus, vi visste det at far ikke hadde noe å stille opp med på sett og vis, og det var den løsningen vi så.

Den omfattende bruk av konjunksjoner, adverb og pronomen bidrar også her til å underbygge tekstens ensidige perspektiv. Formuleringer som ”når gutten fikk vite dette, så kom han til å bli veldig lei seg, og det kom til å bli konflikt” uttrykker en sikker viten om hva som kommer til å skje. Effekten forsterkes av verbbruken ”Så fant vi ut”, ”for vi så”, ”vi visste”, et språk som fremstår som særs tydelige eksempler på aboutness-talk. Forteller vet svaret og løsningen på forhånd, og gutten og far, som det ukjente og den Andre, sees i forhold til fortellers kjente forståelseskategorier. Tekstutdraget innleder og avslutter med aboutness-talk's to vesentlige begrep: ”forklarte” og ”løsningen”. Forteller møter gutten og faren som et problem som skal forklares og løses, ikke som fortolkende personer som kan delta i et dialogisk samarbeid. Farens måte å være far på representerer det fremmede og ukjente, som forklares ut fra og passes inn i det kjente, sett fra fortellers etniske og kjønnsspesifikke blikk: ”Han ser liksom gutten som likestilt. ”Jeg bestemmer litt, og så bestemmer gutten litt”. I en del viktige tilfelle, så holder ikke det”. Det normativt-evaluerende ved aboutness-talk trer frem. Det som faller utenfor fortellers perspektiv sees som avvik, et karakteristisk trekk også

for kontraktsspråket. Å forklare og å forstå fremtrer som to vidt forskjellige måter å møte det ukjente. Å nærme seg det fremmede ved å prøve å forstå, sammen med gutten og faren som personer i fortolkende posisjoner, ville forutsette et skifte fra en aural til en personal synsvinkel. Det er således narrasjonen, fortellehandlingen, som skaper bildet av guttens og farens situasjon som tilsier at ”plassering” blir eneste ”løsning”. Et dominerende fortellerperspektiv kan bidra til at leseren stiller spørsmål ved fortellers pålitelighet (Lothe 2003). Når guttens stemme og perspektiv unntaksvis slippes til, ”En av de tingene som gutten har sagt, er at han kjente seg veldig lurt da han kom opp. Han hadde sett for seg noe helt annet enn det har blitt, og far har løyet for han”, vil leseren kunne spørre hva i gjengivelsen er guttens syn, hva er fortellers vurdering, samt om guttens utsagn gjengies som støtte til fortellers eget syn.

Det som skjedde var at vi gikk og skrev saken. Vi kom derfra og diskuterte mulige opsjoner, og så fant vi ut at vi hadde ingen opsjoner og så skrev vi saken. Så vi gikk ikke fra det hjemmebesøket og sa at nå fremmer vi sak. Så kom da det av vi skulle presentere det. Vi gikk hjem i tretiden. Da var verken far eller gutten hjemme, bare stemor. Hun snakker ikke norsk, men vi hadde med oss tolk. Vi ble enige om at vi skulle komme tilbake, jeg fortalte henne hva det gjaldt, om hun ville fortelle det eller ikke, det var et valg hun måtte gjøre. Men vi fortalte henne hva som var i gjære. Så kom vi der om kvelden i 19.00-tiden og snakket med far med tolk, og stemor og gutten. Fordi det ikke var noen mulighet for å dele familien opp, for å snakke med far uforstyrret, så valgte vi å informere om hva som kom til å skje direkte til gutten, selvsagt med far tilstede. Vi fikk ikke snakket med far, og vi ville heller ikke gå inn i noe veldig forklaring rundt begrunnelsen på den voksne biten. Det var liksom det at det er noen deler av forklaringen som tilhører den voksne, og noen deler som tilhører barnet. Vi begynte med barnebiten. Når vi da sier at han skal flytte og ber han ta med seg litt klær og slikt, kosebamser, så ble far rimelig irritert, og ville ikke, så sa han til gutten ”ta på deg skoene og gå”, dette sa han på eget språk fikk vi vite av tolken etterpå. Vi sier at han kan ikke gå. Han skysser gutten ut, og stenger, låser døren, med oss inne... Etter ca ti minutter fikk vi gå. Da var gutten over alle hauger, men innen den tid, det var ganske heavy. Snakket dere om noe den stunden dere satt innelåst med far? Nei, da gikk det på å informere han om at det var et lovlig vedtak, og at dette hadde vi lov å gjøre. Da han slapp oss ut, tilkalte vi for det første politiet. Så ønsket vi å gå gjennom innholdet i vedtaket med far. Det ville han ikke. Vi tilbød oss å ringe advokaten hans, det ville han ikke. Vi ringte advokaten uansett, og han tilbød seg å bistå der og da. Det som skjedde da var bare at vi lot vedtaket ligge, så vi fikk ikke gått gjennom det med ham. Hvilken forklaring var det dere hadde gitt gutten tidligere, før far låste døren? Vi måtte jo si noe om at når foreldre ikke greier å få barna sine av gårde på skolen og ikke vekker dem om morgenen, ikke sørger for slike ting, så kan de ikke bo hos fedrene sine.

Fortellemåte og språkbruk omgjør fortellingens følelsesmessige og dramatiske innhold til et forvaltningsmessig og administrativt anliggende, sett fra fortellers synsvinkel. Språk som kontakt er fraværende. Uttrykk for følelser, tvil og usikkerhet ekskluderes. Formuleringene i tekstutdraget presenterer og forklarer ved en ensidig bruk av språkets refererende side og fungerer som informasjon av tilsynelatende faktiske forhold. Kontraktsspråket viser sin manglende mulighet til å beskrive forhold som har med følelser, relasjoner, vurderinger, usikkerhet og kommunikasjon å gjøre. Med dette språket inntas en rasjonell og konvensjonell synsvinkel. Det er et språk, som Engebretsen (Christensen 2004) sier, ”blindt for følelser og som marginaliserer alle former for avvik”. Beskrivelsen som knyttes til guttens stemor, ”om hun ville fortelle det eller ikke, det var et valg hun måtte gjøre. Men vi fortalte henne hva som var i gjære”, er et eksempel på det rasjonelle og kontaktløse i kontraktsspråket. Gutten og faren omtales analogt med objektiverende og instrumentelle

begrep: ”å dele familien opp” i ”barnebiten” og ”den voksne biten”. Teksten konstaterer ”at det er noen deler av forklaringen som tilhører den voksne, og noen deler som tilhører barnet”. Meningsinnholdet i beskrivelsen er uklart, men ut fra sammenhengen ser det ut til at gutten implisitt italesettes som en som ikke skal høre noe som vedrører hans situasjon. Beskrivelsen ekskluderer han som deltaker i sin verden og teksten etterlater en idé om at det er noe ved farens rolle som far gutten som barn ikke bør høre, og at å usynliggjøre er bedre for barn enn å synliggjøre. Et slikt perspektiv kan forstås både som uttrykk for at fokus på alder lett leder oppmerksomheten mot det generelle heller enn det spesielle ved barn (Solberg 1997), og at å inkludere barn som deltakere kan gi ubehageligheter for voksne, slik flere hevder (Aronsson 1996; Clark, Kjørholt og Moss 2005). Ikke minst kan det forstås som en virkning av kontraktspråkets innebygde eksklusjon av følelsesmessige og relasjonelle forhold. Fordi ”det ikke var noen mulighet for å dele familien opp, for å snakke med far uforstyrret” forblir også guttens far dels uinformert om begrunnelsen for barnevernets inntreden: ”Vi fikk ikke snakket med far, og vi ville heller ikke gå inn i noe veldig forklaring rundt begrunnelsen på den voksne biten”. I tråd med kontraktspråkets autoritære orden taes det for gitt at faren skal forstå fortellers perspektiv og passivt akseptere det. Begrepene ”fremmer.. sak”, ”presentere”, ”informere”, ”forklaring” understreker det monologiske og autoritære en utvendig synsvinkel leder an til, som gjør at gutten og far rent språklig annulleres som mulige deltakere i en dialog. Med ordene legges opp til og i språket forventes at de skal forholde seg passivt aksepterende. Når det ikke skjer, vises samtidig kontraktspråkets manglende fleksibilitet overfor fenomen i bevegelse, situasjoner som endrer seg.

Kontraktspråkets utgangspunkt og mål er å ivareta det kontraktsmessige og det formelle og viser seg døv for den Andres ytringer, som her: ”Snakket dere om noe den stunden dere satt innelåst med far? Nei, da gikk det på å informere han om at det var et lovlig vedtak, og at dette hadde vi lov å gjøre”. Løsrevet fra andre karakterers perspektiv får den autorale forteller igjen fritt spillerom til å fremstille personer og situasjoner slik de fremstår fra egen synsvinkel, som i tekstens avslutning da guttens far konstrueres som den vrang, og som sådan i motsetning til autoritetspersonene. Faren er den som ikke vil ha det andre tilbyr. Kontraktslogikken som en autoritær orden, lukket mot den Andres svar, tydeliggjøres i beskrivelsen ”Vi ringte advokaten uansett”. Det er kun ”vedtaket”, kontrakten, som ivaretaes i dette språket. Avslutningsvis, i forsøket på å gi gutten en ”forklaring”, tydeliggjøres kontraktspråkets tilkortkommethet i forhold til barn: ”når foreldre ikke greier å få barna sine av gårde på skolen og ikke vekker dem om morgenen, ikke sørger for slike ting, så kan de

ikke bo hos fedrene sine”. Språket blir generelt, kontaktløst, hult og tomt (Kristeva etter Engebretsen 2005b), distansert fra guttens verden og hans perspektiv.

Dagen etter kom far på skolen med gutten, derpå vi plukket opp gutten på skolen og plasserte han på sperret adresse. Var politiet med og hentet han eller? Nei, fordi far var jo gått hjem. Vi drev og ringte. Nå var ikke jeg på jobb, for jeg hadde et annet møte, men de andre på kontoret hadde ringt på skolen for å høre om mulige ressurspersoner, om hvem han kunne være hos, og da hadde de sagt at ”han er jo her”. Så hentet vi han, og far kom til møte her. Da far ble klar over at vedtaket ble opprettholdt selv om han hadde fått gutten på skolen, så ble han ganske opphisset og gikk igjen og ville ikke høre. Etter hvert ble det opprettet kontakt. Vedtaket ble ikke påklaget. Så gutten ble plassert i beredskapshjem den dagen? Han var først på institusjon et par dager fordi det ble sånn som det ble, og så etter tre dager kom han til beredskapshjem. Til å begynne med, de tre første gangene de møttes, så var det på fylkesbarnevernet med tilsyn. Så da var han på sperret adresse? Ja. Så fars forståelse var at når han fikk gutten på skolen, så hadde han innfridd kravet fra barnevernet? Ja. Hva tenkte dere om det, ble det gjort nye vurderinger på det grunnlaget? Nei, det gjorde vi ikke, han hadde jo gjort det før også, når vi først hadde gått til dette steget, så ville vi bruke den tiden vi hadde. I løpet av den tiden og i løpet av de samtalene vi hadde med far, så fant vi ut at det inntrykket vi hadde hatt av far og hans manglende forståelse av hva det innebærer å være far i forhold til det å være autoritetsperson og ikke være bror, det gjorde at vi fremmet sak til fylkesnemnda, som vi for øvrig tapte, det var enstemmig, han ble enstemmig tilbakeført.

Fra et utvendig fortellerperspektiv kan gutten omtales som et objekt, en ting, som plukkes opp, hentes og plasseres. Et profesjonelt perspektiv vises her som et distansert syn: ”Nå var ikke jeg på jobb, for jeg hadde et annet møte”. Og i det profesjonelle språket heter guttens og farens omgangskrets ”mulige ressurspersoner”. Ethvert spor av følelser i en dramatisk situasjon fjernes med formuleringer som: ”far kom til møte her”, ”vedtaket ble opprettholdt”, ”det ble opprettet kontakt”, ”Vedtaket ble ikke påklaget”, ”de første gangene de møttes så var det på fylkesbarnevernet med tilsyn”, ”på sperret adresse”, ”innfridd kravet”, ”når vi først hadde gått til dette steget”. Vedtakets orden er igjen tekstens fokus og ”vedtaket” erstatter både forteller og barnets far som subjekter i teksten. Fortellers syn på farens manglende mulighet til å endre noe, reduseres til formuleringen ”vedtaket ble opprettholdt”, mens farens perspektiv gjengies som ”Vedtaket ble ikke påklaget”. Kontraktspråket viser seg igjen uegnet til å kunne undersøke det foranderlige i situasjoner: ”når vi først hadde gått til dette steget, så ville vi bruke den tiden vi hadde”. Synet på ”far og hans manglende forståelse av hva det innebærer å være far i forhold til det å være autoritetsperson og ikke være bror” ser ut å være en konstruksjon som fortellingen tar for gitt. Kulturelle forskjeller diskuteres dermed ikke. Således fremstår fortellers posisjon i forhold til guttens far som den eneste mulige.

Han var helt klar på at han ønsket å bo hos far... Hvordan har det gått etter at gutten kom hjem igjen? Gutten har vært på skolen og har tilsynelatende fungert. ..Vi har villet ligge lavt i terrenget i og med at det var en absolutt uforbeholden tilbakeføring. ... Når gutten var i beredskapshjem, hvilke tilbakemeldinger fikk dere på hans fungering? Han var en svært likandes gutt, men han var også svært viljesterk. Han var veldig tingfokusert, han var veldig voksenavhengig, han hang mye i skjørtet på beredskapsmor. Etter hvert fikk han noen kontakter utenfor nærmiljøet og synes det var stort, og det hun sa var at han var ikke noen innegutt, det han savnet fra hjemlandet var for eksempel kameratene sine, det å kunne gå ut og leke. Han likte å spille spill, men han hadde liten kompetanse på å gjøre ting alene. Det som også kom frem var at han hadde ikke leker. Han var veldig fokusert på en elektrisk bil, som han gjerne ville ha, og som han måtte være med og spare til. Når det var snakk om tilbakeføring, var det veldig viktig at den var blitt gitt til han, og ikke det at han ville ha den, for faren likte ikke at han hadde leker, for han var jo ikke liten. Så den biten var noe mangelfull. Det er slike ting som far trenger å få informasjon om, hvor ”store” barn 12-åringer er.

Fortellingens genre har hittil vært ”den annalistiske oppramsingen av begivenheter i en rekkefølge av mekanisk tid” (Aaslestad 1997:33). I dette utdraget presenteres derimot gutten tydeligere som en karakter i teksten. Men beskrevet i fortellers språk, fjernt fra guttens erfaringer og hans eget språk, fremstår han likevel mer som et portrett i fortellers bilde enn som en person vi blir kjent med. Formuleringer som tar i bruk andre sider av språket enn det rent informative og symbolske, og som beskriver gutten som intensjonell og fortolkende, utmerker seg fra en ellers instrumentell beskrivelse, og det oppstår en viss kontakt mellom gutten og leseren: ”en svært likandes gutt”, ”svært viljesterk”, ”hang mye i skjørtet på beredskapsmor”, ”det han savnet fra hjemlandet var for eksempel kameratene sine, det å kunne gå ut og leke”, ”som han gjerne ville ha”. I språkbruken ellers er det, som Engebretsen sier (Christensen 2003), ”profesjonenes stemme som høres, ikke barnets”: ”Han var helt klar på”, ”har tilsynelatende fungert”, ”en absolutt uforbeholden tilbakeføring”, ”tilbakemeldinger ...på hans fungering”, ”tingfokusert”, ”voksenavhengig”, ”synes det var stort”, ”innegutt”, ”liten kompetanse på å gjøre ting alene”, ”fokusert på”, ”snakk om tilbakeføring”, ”den biten var noe mangelfull”, ”far trenger å få informasjon om”. Språket formuleres som en kvasiprofesjonell sjargong, som i instrumentelle kontekstuavhengige egenskapsforklaringer overser gutten som person. Beskrivelser fra den utvendige synsvinkel umuliggjør kontakt med gutten, både for forteller og leser. Barnevernet posisjoneres som hovedaktør og gutten som statist i dramaet, der han var historiens hovedperson, men i fortellingen usynliggjort.

Som vi har sett i andre fortellinger bidrar bruk av fri indirekte stil, der barnets stemme glir sammen med fortellerstemmen, ofte til å gjøre barnet synlig. Forutsetningen er en synsvinkel tett til barnets. Samme gjengivelsesmåte fra et utvendig perspektiv kan skape uklarhet om hvem som snakker og hvem sitt perspektiv som gjengies (Engebretsen 2006). Som her: ”for faren likte ikke at han hadde leker, for han var jo ikke liten”. Det er ikke mulig å vite om dette er guttens perspektiv eller om det er gjenklngen av fortellers perspektiv på far. Guttens far, hans kunnskap om og relasjon til gutten omtales på konstaterende vis som et teknisk anliggende som fjerner personer og levd liv fra teksten: ”Så den biten var noe mangelfull”. Fra en distansert fortellerposisjon fremstilles kontraktsspråkets informative påvirkningsmuligheter som den mest nærliggende samarbeidsform: ”Det er slike ting som far trenger å få informasjon om, hvor ”store” barn 12-åringer er”. Synspunktet er løsrevet fra relasjonen mellom gutten og faren, samt fra guttens, farens og fortellers felles dramatiske historie. Språk fjernes fra livet, som Kristeva (etter Engebretsen 2005b) sier og skaper en fremmedgjørende tekst. Det som guttens far skal informeres om, ”hvor ”store” barn 12-åringer er”, viser til et

generelt syn på kategorien ”12-åringer” som dreier fokus bort fra denne gutten og det spesielle med han og hans situasjon.

Det jeg egentlig har tenkt mest på, og som er det vi ikke kan basere oss på, er at vi har en ressurssterk gutt, men en gutt som har vansker med, det det viser seg at vi egentlig har hatt er en liten ”kronprins”, som har hatt det bra i hjemlandet. Han har vært mor sitt eneste barn, og han har hatt stor plass i de voksnes hjerte der nede. Vi ser etter veldig kort tid at vi har en gutt som styrer, og vi har en far som ikke makter å ta seg av han, eller sette grenser som er nødvendig. At han er glad i han, er helt klart, men den forståelsen av, ikke bare at gutten trenger grenser, men å vite at far er den en gjør ting med, altså far falt ut totalt. Det vi har, som ligger litt i forgrunnen, er den erfaring med gutter fra samme land som kommer til Norge til sine fedre i prepubertale år eller i puberteten, vi har en del dårlige erfaringer med at de ender opp nede på ”X-plassen”. Det vi egentlig ser ut fra tidligere, vi synes vi har en velbegrunnet bekymring for at om to år er han tilbake her på § 4-24. .. Ja, det er klart det hadde vært kjempefint hvis det hadde gått, men med den kjempeviljen, og den unnvikende faren, når du på sett og vis ikke greier å markere deg som autoritetsperson for en elleveåring, hvordan kan du da greie det for en 14-15-åring, når de har funnet ut av en del ting selv? (Gutt 11 ½ år)

Beskrevet fra en distansert og utvendig synsvinkel fremstår gjerne beskrivelser, som tidligere omtalt, som objektive og nøytrale fakta. En aural fortellersynsvinkel ser begivenhetene fra oven, i et fugleperspektiv (Engebretsen 2005b). Fra en slik posisjon uttaler forteller seg her med autoritet og sikkerhet om hvordan guttens relasjoner, fortid, nåtid og fremtid er og blir. Beskrivelsene fungerer dog kun som informasjon av fortellers perspektiv. Muligheten til å inkludere uttalt viten i dialogisk samarbeid med gutten og far er fraværende i beskrivelsene. Kunnskapen om gutten konstrueres ved at han forklares inn i kjente kategorier. Forklaringen gir forteller en løsning, som i tråd med sentrale kjennetegn ved aboutness-talk bidrar til å gi kontroll over det fremmede og ukjente. Bildet av gutten skapes på bakgrunn av en stereotyp oppfatning om ”gutter fra samme land som kommer til Norge til sine fedre i prepubertale år eller i puberteten”. Med stor sikkerhet predikeres hvilken skjebne de går i møte. Til tross for en erfaringsbasert kunnskap som tilsier at ”om to år er han tilbake her på § 4-24”, taes ikke denne innsikten i bruk i beskrivelsene av gutten og faren: ”Det jeg egentlig har tenkt mest på, og som er det vi ikke kan basere oss på”. Formuleringen kan forstås, både som en underkjenning av egen erfaring og som en implisitt erkjennelse av stereotypien som faglig uholdbar. For gutten og faren blir imidlertid konsekvensen at de ekskluderes fra samtalen og omgjøres til et faktum, en ting i fortellers verden, for å bruke Skjervheims [1957] (1996) uttrykk, som igjen vil få avgjørende innvirkning på fortellers syn på dem. Som stereotyp, sier Christine M. Jacobsen (2002), skilles man både ut fra fellesskapet og gjøres usynlig, samtidig som man tilskrives en essensiell natur eller kultur. Usynliggjøringen skjer, sier hun, ”ved at ens perspektiv og erfaringer ikke anerkjennes av den dominerende gruppen på en måte som påvirker denne” (op.cit.:47). Den stereotype forklaringen fremstår som kontrast til den dialogiske tilnærmingens åpenhet mot å la seg påvirke. Den står også i kontrast til det å høre på og å lytte til barn formulert som en etisk praksis (Clark, Kjørholt og Moss 2005).

I denne fortellingen er guttens eget syn kun formulert på en generell måte i fortellers språk. I forrige tekstutdrag het det: ”han var helt klar på at han ville bo hos far”. Som leser av fortellingen vet vi ikke hva gutten mener om det å bo i Norge hos sin far. Kontraktspråket fremtrer som et stereotypet språk, som formuleres i forståelseskategorier som taes for gitt, og som dermed ikke tematiseres. Kategorier som bekrefter fordommer fremstår gjerne som ting, sier Gullestad (2002). Kontraktspråket fremstår som et tingliggjørende språk, både som følge av og som skaper av en distansert fortellerposisjon og som en virkning av selve språket, gjensidig konstituerende aspekt. Fortellingen har vist at en utvendig fortellerposisjon ikke bare gjør mulig, men nærmest med nødvendighet medfører en språklig eksklusjon av barnet. I denne fortellingen, og i andre tekster i denne genren, synes kontraktspråkets funksjon ensidig å være å formidle informasjon om fortellers perspektiv. I denne informative språkbruken feltets interne aktører imellom, tales barnevern til eksistens (Davies 1993, etter Søndergaard 1999) som administrasjon og forvaltning. Genren ekskluderer tekstens karakterer, de som er utgangspunktet for fortellingen, som personer i fortellingen.

Kapittel VI

Samtalen om samtaler med barn

Men i ettertid når jeg snakker med jenta, så kommer det jo frem at det har vært mer ugreit enn vi har ant på en måte. ...Ja, at det har vært mye mer enn vi har visst av ugreie ting, for å si det sånn. Hadde du kontakt med jenta i den perioden du jobbet med mor poliklinisk? Vi hadde litt ja, men ikke så mye. Det er en av de tingene vi kjenner på det at vi er ikke flinke nok til å snakke med unger. Det er vi ikke. På en måte prøver en å unnskyld seg med at en skal skåne unger for det, ikke sant. Men vi er ikke gode nok på det, vi tar det ikke nok på alvor. Så du fikk ikke i den tiden der høre hvordan jenta opplevde situasjonen? Nei, vi gjorde ikke det. Der gikk det mer på antagelser vi hadde. (Jente 12 år)

I dette kapitlet skal jeg undersøke mer eksplisitt hvordan forteller snakker om det å snakke med barn. Hvordan tenker saksbehandler om hvordan verden ser ut for barnet? Tematiseres det i tekstene? Hvordan snakkes det om barnets perspektiv og stemme? Tematiseres det?

Samtaler med barn

Av Aronsson (1996) blir det å snakke med og lytte til barn beskrevet som "en nycelroll" i sosialt arbeid med barn, "en kunst", kanskje en av de største utfordringene i sosialt arbeid. Å lytte til barn krever villighet av voksne til å bli flerspråklig, en revurdering og gjenlæring av språk som har gått tapt, sier Clark, Kjørholt og Moss (1995). Barn har et uttall språk å uttrykke seg på, understreker de, som det krever anstrengelser av voksne å lære. Som omtalt hevder forskere at det snakkes altfor lite med barn i barnevernet. Det hevdes at barnevernsarbeideren ser samtalen som en belastning for barnet. Andre igjen hevder at barn etterlyser samtaler med saksbehandler (Andersson 1996). Hvordan ser så fortellerne i materialets tekster på samtalen med barn? Tematiseres det å samtale med barn i dette materialet?

Tekstutdraget innledningsvis er tatt fra en av de tre fortellingene som tematiserer det å samtale med barn. Det er altså svært sjelden at samtalen med barnet gjøres til eksplisitt tema i samtalen om barnevern i materialets tekster. Fortelleren over formidler den posisjon som forskning hevder er utbredt blant barnevernsarbeidere: å "skåne unger" for samtalen av hensyn til barnet, men posisjonerer seg samtidig uenig i synspunktet. Her reformuleres denne posisjonen i forholdet til barn til et spørsmål om kunnskap. Ideen om å "skåne unger" og å basere kunnskap om barnets situasjon på "antakelser" kan, slik forteller viser til, for barnet selv få motsatt funksjon av den intenderte: "det har vært mer ugreit enn vi har ant på en måte". Å "skåne unger" beskrives her som det å ikke ta barn "nok på alvor". En distinksjon tilsvarende barnet som offer og barnet som subjekt/medmenneske, to av de generelle syn på

barn Vedeler (1996) mener også virker inn på hvordan den spesifikke samtalen forløper. Kun én ytterligere forteller trekker eksplisitt frem kunnskap om det å samtale med barn:

Den største utfordringen i saken har vært samtaler med jenta. Det var svært vanskelig å føre noen samtale, hun bare mumlet, og det var vanskelig å skjønne hva hun sa. Jeg skulle gjerne hatt mer kunnskap om å snakke med barn i slike situasjoner. (Jente 12 år)

De er altså få fortellinger som reflekterer over samtalen med barnet som eget tema og som eksplisitt tematiserer samtalen som en mulighet til å undersøke barnets perspektiv. Den tredje forteller som gjør samtalen til tema, understreker virkninger fravær av samtaler kan få:

Altså det vi på en måte gjør dårligst, det er kanskje det og den kontakten man bør ha med ungene, og for å finne, altså bra nok noe som vil klaffe, og som på en måte vil holde. Det har i hvert fall saken lært. Ja, du sier noe om at guttens situasjon eller gutten selv var lite, ikke godt nok utredet? Ja, og i det så tenker jeg, altså vi kjente ham for lite, hadde hatt for mye, eller for lite tett kontakt. ..Med ham direkte ja...Altså, mye av det blir jo, ikke sant, du snakker med foreldrene, du snakker litt med ungene. Men altså på en time eller sånt noe av gangen, og det tenker jeg, det er ikke godt nok. (Gutter 8 & 12 år, bror 14 år)

Forteller gjør en distinksjon mellom den kunnskap en ”godt nok utredet” gutt kan gi og kunnskap ervervet i personlig kontakt. En dreining fra forklaring til forståelse, fra aboutness-talk til witness-talk. Kunnskap om barnets perspektiv kan ifølge denne teksten kun erverves i et kontaktspråk. Å se barn som et tillegg til sine foreldre, et utbredt syn om barn i materialet, gir ifølge denne fortelleren ikke kunnskap nok om barnets situasjon.

Kun tre fortellere trekker eksplisitt inn samtaler med barna som svar på intervjuers spørsmål om hva som har vært den største utfordringen i samarbeidet med familien. I andre svar inngår noen ganger samtalen implisitt, og utfordringen formuleres som et problem samtalen skal løse, som her: ”Siste biten i forhold til motivering på jenta, motivering mot fosterhjemmet. Det synes jeg er en stor utfordring”, eller ”Det blir jo det å trygge jenta i hjemflyttingen. Og så er det en utfordring det å forberede jenta på at dette nok er en mor som aldri vil bli rusfri, og sannsynligvis vil dø av det, det kjenner jeg er veldig vondt”.

I mange fortellinger beskrives i et tilbakeskuende blikk at situasjonen for barnet har vært annerledes enn det forteller kjente til og at ny kunnskap om barnets situasjon erverves når forteller blir kjent med barnets egne beskrivelser. Mange erfarer altså at barn sitter inne med informasjon som ikke er blitt hørt. Det er ”noe som vanligvis skjer”, sier denne fortelleren:

Men vi fikk jo meldinger om da, like før disse ble tatt, at de hadde jo ikke mat. Hun eldste datteren satt jeg jo med i en samtale på skolen, og det romla i magen hennes. Så spurte jeg henne om hun hadde spist noe i dag da. Nei, det var ikke noe mat igjen, de få brødkivene som var igjen, hadde søsknene fått, det var ikke noe igjen til henne. Og fra skolens side etter hvert fikk vi jo opplysninger om at de var veldig, påtagelig sultne.. Og i ettertid har jeg fått høre at den yngste jenta har sagt i beredskapshjemmet at broren som er ni år, at han hadde gått og plukket opp matpakkene fra søppelstativene og spist. Så når vi ser dette i ettertid, så er det klart at, hadde vi visst det tidligere, burde de vært plassert før. Men dere visste ikke? Nei. Så når du sier at de skulle vært plassert før, så er det ikke fordi barnevernet har vært unntakende altså? Nei på det tidspunktet, i den fasen vi var, hadde ikke vi grunnlag for, ikke nok i hvert fall. Vi begynte å bli veldig urolig, det gjorde vi, men vi hadde ikke nok, syntes vi, å gå inn med sånn bred skyts før de siste 14 dagene eller noe sånt. ..Kunne nok på et tidligere tidspunkt sett dette før. Dette blir sånn etterpåkløskap. Dette burde jeg ha sett før. Jeg

hadde mistanke, men bala litt og så gikk ukene. Tenker du det er spesielt i denne saken, eller er det vanlig at det skjer i barnevernet? Det synes jeg nok er noe som vanligvis skjer. (Jente 7 år, gutter 9 & 11 år, søster 14 år)

Refleksjonene over praksis innebærer på den ene side, ”Kunne nok på et tidligere tidspunkt sett dette før”, og på den annen side, ”i den fasen vi var, hadde ikke vi grunnlag for, ikke nok i hvert fall. ...å gå inn med sånn bred skyts før de siste 14 dagene”. I fortellers tilbakeskuende blikk kan det se ut til at jenta ble lyttet til, kanskje hørt på, men at det ikke ble handlet klokt nok på det hun hadde å si, slik Roberts (2000) nyanserer disse tre aspektene. Fortellers refleksjoner gir inntrykk av at strukturelle forhold bidrar til å trekke oppmerksomheten bort fra barnet. Forhold som nedfeller seg i barnevernsarbeiderens ”habitus”, for å bruke Bourdieus (Bourdieu & Wacquant 1993) begrep for hvordan det strukturelle, sosiale og det individuelle sammen vil være bestemmende for hvordan saksbehandler beveger seg i feltet. En tydelig tendens i materialet ser ut til å være at strukturelle forhold i barnevernet heller motvirker enn bidrar til en ”lydhørhet for barnet”, som er Andenæs’ (2000) formulering. Mange tekster formidler at det juridiske perspektivet, å ha ”nok” til ”å gå inn”, ofte får herredømme over en åpenhet mot barnets perspektiv. Det er et ”avdekkende”, ikke utforskende, kunnskapssyn som rår, i tråd med den årsak-virkning-logikk Fossetøl (1997) beskriver også som rådende teorigrunnlag i sosialt arbeid. Det er klart, sier forteller, ”hadde vi visst det tidligere, burde de vært plassert før”. Én måte å tenke om virkningen av dette kunnskapssynet er at ansvaret for å dokumentere det uholdbare ved situasjonen overlates til barna selv, slik vi har sett implisitt beskrevet i andre tekster. Fortellers kritiske refleksjoner kan imidlertid også leses dit hen at å høre på barn og la barns ytringer få konsekvenser også vil kunne gi grunnlag for ”nok til å gå inn”. Å ta barn ”nok på alvor”, altså å forholde seg til barn som deltakere, kan sees som et alternativ til en praksis styrt av feltets instrumentelle og monologiske krefter. Et spørsmål blir hvordan språklige redskaper som, ”før disse ble tatt”, ”å gå inn med sånn bred skyts”, ”hadde mistanke”, er med på å skape og å vedlikeholde en praksis som overser barnet. Et annet spørsmål er om ikke andre språklige redskaper vil være til bedre hjelp for saksbehandler i samarbeidet med familien, og dermed også mer hensiktsmessige som språklige redskaper for barnet.

Forklare eller forstå

Å forklare og å forstå er omtalt som to vidt forskjellige måter å tilnærme seg den Andre. Generelt, og også i mitt materiale, forveksles gjerne disse begrepene. Forklaringen benytter aboutness-talk. Den søker, i tråd med en årsak-virkning-logikk, en kunnskap som gir kontroll

og løsnings på det ukjente, ofte fra et ståsted utenfor den Andre. Forståelsen krever et innenfraperspektiv. Med utgangspunkt i den Andres språk tilnærmer verden slik den erfares fra dennes perspektiv. Det dreier seg ikke om å ”avdekke” den Andres forståelse, men på dialogisk vis følge den Andre og bidra til at den Andre kan følge oss, slik Shotter (2005) beskriver witness-talk. Forskjellen mellom å forklare og forstå utgjør et sentralt skille i samtlige av de ulike teoretikers begrepspar som er omtalt. Forståelse er dialogisk, som Bakhtin (etter Møller Andersen 2002) sier. Ifølge ham er forståelse mulig kun i dialogisk kontakt. Forskjellen mellom forståelse og forklaring tilsvarer, sier han, å henvende seg til den Andre som subjekt eller som objekt. Forklaringen dominerer i materialets tekster, mens beskrivelser av hvordan verden ser ut fra barnets perspektiv hører til unntakene.

Burde vært plassert på et tidligere tidspunkt? Ja. Når skulle det ha skjedd da? Det er sånne spørsmål som det nesten er umulig å svare på. Når jeg tenker, så lenge, jeg har ikke hatt kontakt med familien hele tiden, men jeg har hatt det de par siste årene og når jeg ser på meldingene vi fikk etter hvert, så tenker jeg på hva er det vi ikke visste, som vi vet i dag, men det var ganske vanskelig å få tak i hva som var årsaken til uttrykkene. Men kanskje vi skulle prøvd, og kanskje uttrykkene var nok. Kanskje ikke vi skulle leitet sånn etter årsakene, men sett at dette her var noen uttrykk for at han kanskje trengte noe mer enn det han fikk. Ja, det er vel sånn jeg tenker nå. (Gutt 10 år)

Forskjellen mellom å forklare og å forstå barns væremåte er et hermeneutisk fenomen som er sentralt i alle fortellinger, men som er oftest utematisert. Det fins to ulike veier til kunnskap, hevder Kvale (1997), to vitenskapsteoretiske posisjoner. Som en gruvearbeider kan man leite etter det skjulte i det ”indre”, eller som en reisende kan man skape kunnskap ved å samtale med dem man møter. Teksten her kan leses som en refleksjon over tilværelsen sett i ettertid fra barnets perspektiv: Som to ulike veier til kunnskap om guttens situasjon. Som forskjellen mellom forklaring og forståelse. Som forskjellen mellom å leite etter ”årsaken til uttrykkene” eller å forstå guttens uttrykk som mening, ”at han kanskje trengte noe mer enn det han fikk”. Fortellers refleksjoner beveger seg altså fra et positivistisk til et konstruktivistisk syn på hvordan kunnskap om guttens situasjon skapes. Barnevernsarbeid må dokumenteres, men formuleringene her, ”hva er det vi ikke visste, som vi vet i dag” og ”kanskje vi skulle prøvd, og kanskje uttrykkene var nok”, stiller både spørsmål ved det instrumentelle innslaget i dominerende kunnskapssyn og viser at et syn som fokuserer på ”årsakene” lett overser barnet. Slik også forrige tekst viste. Om man så finner ”årsaken til uttrykkene”, kan man spørre ”Ja, og hva så?”, for å si det med Shotter (2005:51). Svaret vil kunne gi en forklaring og en løsning som antakelig ifølge mange fortellere erfaringsmessig sees som nødvendig dokumentasjon. Men som forrige tekst også reflekterte, kan det tenkes at å utforske barns meningsuttrykk og ta konsekvenser av hva barn sier, kan gi en kunnskap som kanskje er undervurdert som dokumentasjon.

Dialogiske forutsetninger

det å ha samtaler med barn som er, spesielt hun eldste, som er veldig lukket og på mange måter lik mor, altså alt er greit og de smiler og er fornøyde, og så leser du likevel på kroppsspråket og på alt, det å nå inn til henne på en måte og hjelpe henne, det synes jeg har vært en kjempeutfordring. Jeg følte vel at jeg fikk det til etter hvert. Jeg ga henne veldig klar beskjed om at jeg var der hele tiden, og at hun kunne gi beskjed til de voksne på institusjonen at hun kunne ringe meg når hun kjente behov for det, hun kunne sitte i et rom alene og ringe, og det gjorde hun plutselig en dag. Da hadde hun gitt klar beskjed der nede at nå trenger jeg å snakke med saksbehandler. Det følte jeg var veldig godt for henne, og det var på mange måter et gjennombrudd. Hun måtte bruke tid på det, og da kom det ganske mange følelser og det hun hadde tenkt på. Jeg syntes det var veldig bra for jenta sin del at hun greide det. Det har hun gjort seg nytte av noen ganger. .. Ja, det ble en god relasjon og når en brukte tid, så nådde en inn til slutt. Men det var ganske strevsomt å jobbe med henne, det var mange følelser med i spillet fra min side og... jeg synes det var veldig vanskelig når hun ikke greide å reagere, at jeg så at hun krampaktig tok seg sammen, hun inntok en voksenrolle på mange måter, det synes jeg var kjempetøft. Jeg må innrømme at hun var veldig mye med meg "hjem" en periode. (Jenter 9 & 11 år, søster 4 år)

Kontakt og samtaler med barnet omtales som nevnt i noen få fortellinger som vanskelig og som en utfordring. Det er kun denne teksten som konkret beskriver hvordan forteller har gått frem for å få kontakt med barnet. Teksten tematiserer den dialogiske dialogens forutsetninger og viktige betingelser for at et slikt samarbeid kan utvikles. Slike forutsetninger kan, som en tidligere forteller var inne på, kun skapes og formuleres i et kontaktspråk. Andre tekster beskriver imidlertid forsøk på å oppnå kontakt med barnet i mer instrumentelle ordelag, i et kontraktspråk. I denne tekstens kontaktspråk sees barna fra en innvendig synsvinkel og barnas mangesidige uttrykk sees som mening. En fortolkende tilnærming (Hundeide 2003) tar her utgangspunkt i hvordan verden erfares fra jentas ståsted. Som Shotter (2005) hevder, og som beskrevet på forskjellige måter av forteller, forutsetter en dialogisk tilnærming engasjement og involvering og en åpenhet mot selv å bli forandret, for eksempel: "det var mange følelser med i spillet fra min side og". Det som oppnåes i et slikt samarbeid, slik Shotter beskriver og slik forteller viser, er verken fortellers eller jentas fortjeneste, men noe som forutsetter en felles orientering mot et felles anliggende. Som den eneste av materialets tekster vises her til tid som en særskilt dimensjon for at barnet skal få tillit til forteller og for at forteller dermed kan få kontakt med barnet. Fortellers posisjon i forhold til jenta tydeliggjøres, hvilket ser ut til å være en forutsetning for at jenta i neste omgang kan ta kontakt. Heller enn å være pågående legges forholdene til rette for at hun kan bli den som tar initiativ og hun får dermed mulighet til å kjenne kontroll og erfare det å mestre. Forteller underkjenner ikke sin egen betydning og lar seg ikke som jentas saksbehandler bytte ut med andre voksne som nå omgir henne, som beskrevet i noen tekster. En synlig forteller, i posisjonen som saksbehandler, ser ut til å være en viktig forutsetning for at barnet kan bli en synlig deltaker. Fortellernærværet i tekstutdraget er fremtredende, både fordi forteller selv er en sentral karakter og ved bruk av fortellemåten telling. Fortellernærværet er imidlertid et nærvær i forhold til jentas perspektiv og som kommuniserer med hennes perspektiv. Dermed

skygger det ikke for, men viser jenta i teksten. I et kontaktspråk beskriver teksten hvordan oppnå kontakt.

Den administrative samtalen

Jeg har hatt møte med guttene og informerte dem, i den grad det går an å informere barn på sju og ni år. De har også fått god informasjon av mor. De skjønner jo ikke helt hva det innebærer. Vi har nettopp hatt møte med dem om dette, og de får oppfølging i forhold til dette å få ut spørsmålene etter hvert som de dukker opp...Ungene tar dette med å være plassert utenfor hjemmet veldig greit. De har fått god informasjon av mor. Mor signaliserer at dette er det beste for dem slik situasjonen er nå, og de har slått seg til ro med det. Når det skjer nye ting, så er jeg der og informerer, først i staben med beredskapsforeldre, slik at de kan informere videre. Jeg forventer ikke at guttene husker alt som de blir informert om, så der kan beredskapsmor hjelpe til videre, og jeg er åpen for at de kan ta kontakt hvis de lurer på noe eller har lyst å fortelle noe. (Gutter 7 & 9 år, jente 11 år, søster 14 år)

Forskjellig fra den innvendige synsvinkelen i forrige tekst, sees og beskrives barna her fra et utvendig og distansert ståsted. Som vi ser, mangler den utvendige synsvinkelen språklige redskap som kan beskrive en kontaktskapende dialog mellom barn og forteller og som kan beskrive barnets perspektiv. Herfra formuleres det å samtale med barn i administrative, instrumentelle og monologiske, altså enveisvendinger som ”møte”, ”få ut spørsmålene”, ”informasjon”, ”oppfølging”, ”informerer” og ”signaliserer”. Ordene er rensket for kontakt med språkets semiotiske side, det aspekt ved språket som ifølge Kristeva (etter Engebretsen 2005b) skal til for å skape kontakt. Ulikt en fortolkende tilnærming i møte med det spesifikke barnet, slik vi så i forrige tekst, forklares barna her fra et distansert ståsted inn i det som fra fortellers synsvinkel ansees kjent, og barna fremstår dermed som kategorien barn. Forstått som et generelt barn og som stereotypi ekskluderes de både fra voksne, fra muligheten til å bli møtt som unike og som fortolkende personer og ute av stand til å forstå. Fortellingen utforsker ikke barnas meningshorisont, men konstaterer den: ”De skjønner jo ikke helt hva det innebærer”. Det blir således barnas alder, ikke den administrative, monologiske og instrumentelt omtalte måten å samtale på som gjør dem til ikke fullverdige deltakere i et samarbeid. Beskrivelsen ”Jeg forventer ikke at guttene husker alt som de blir informert om” ser ut til å understreke at, sett fra en utvendig synsvinkel er samtalens funksjon ”informasjon” heller enn å tale sammen. Hva barna skal informeres om er teksten taus om. Å samtale med barn fremstår i denne teksten som en instrumentell handling, der språk brukes kun som et refererende medium, ikke som samskapende handlinger. Til forskjell fra kontaktspråkets forteller i forrige tekst, ser det ut til at kontraktspråkets forteller lett kan nedtone sin betydning som saksbehandler og som en viktig person for barna. At barna selv ”kan ta kontakt hvis de lurer på noe eller har lyst å fortelle noe” understreker den utvendige synsvinkelens distanserts ståsted. Herfra er det ikke mulig for forteller å innta barnets

perspektiv og på den måten bli kjent med hvordan verden erfarer fra barnas ståsted. Tvert imot, fra denne synsvinkelen gjøres ikke barnets erfaringer som relevant tekst i fortellingen. På den ene siden beskrives de som rasjonelle aktører eller ”brukere”, i stand til å ta kontakt med en, for dem, distansert person. På den andre siden beskrives de som for små til å skjønne ”hva det innebærer”. Samtalen med barna italesettes her som et administrativt og forvaltningsmessig anliggende. Samtalen om samtalen med barna fremstår som en oppsummerende informativ redegjørelse interne aktører imellom i et språk som stadfester, ikke utforsker og tematiserer verken barnas eller fortellers perspektiv.

Barnets flerstemmige perspektiv

Jenta vil hjem til mamma. Det har vært vanskelig for institusjonen å sette i gang noen sorgprosess overfor jenta. Jenta sier selv at hun er der fordi mor tok for mange piller den dagen. Jeg har prøvd å snakke med henne, men hun avviser meg. Saksbehandler er slem, og barnevernsleder er snill. Vi får en del signal fra jenta som vi tror er en slags overlevering fra mor. Mor er i veldig konflikt til meg.Så jenta er trist og lei seg og sier at hun vil hjem til mamma...Det er et sinne hos mor som gjør at mange folk er redd henne. Jeg har selv i 199x/9x vært gjennom en ganske kraftig engstelse, lå i dekning en periode, men har jobbet meg gjennom det. ..Mor har fått lov til å være sint på meg. ...Det som er synd oppi dette, og det er jo derfor at vi har vurdert det slik, det er jo at mor ikke greier å holde på det selv, og for at det ikke skal bli for negativt overfor barna, så har vi bestemt at lederen skal ha muntlig kontakt med barna, besøke dem og lignende. Men mor vet at jeg er her, og at hun kan prate med meg hvis hun vil. Det er lettere å få kontakt med barna, hvis lederen snakker med dem. Er det slik nå da at lederen har kontakt med barna, og du skriver på saken? Nei, hun har ikke gått inn i det, det er jeg som egentlig har kontakten med barna. Men når det gjelder jenta, så har det vært vanskelig å få det til å fungere. Sist jeg var på institusjonen, nektet hun å snakke med meg. Da var jeg der en time, og så gikk jeg. Da hadde jenta sjansen til å gjøre noe valg selv, og hvis hun ikke vil snakke med meg, så trengte hun ikke det. Når det gjelder broren, så har han fått tilbud om å komme på et møte med saksbehandler. Han kan sitte i andre enden av rommet, og han trenger ikke å si noe. Dette har han sagt ja til, og så sier han jo litt etter hvert. Hans situasjon er helt annerledes enn jenta sin. Han har utviklet store atferdsvansker, og mor har sagt at hun greier ikke med han. (Jente 10 ½ år, bror 12 år, søster 16 år.)

Teksten beskriver fortellers ønske om å komme i dialog, men som vanskelig lar seg realisere i forhold til jenta, som selv i posisjonen som forteller befinner seg mellom moren og tekstens forteller. Dette er en situasjon som implisitt eller eksplisitt omtales i mange tekster. Å komme i tale med barnet beskrives ofte, som her, på en forenkende og instrumentell måte der dialogens forutsetninger oversees. Fortellingene synes å vise at å samtale med barnet dreier seg om kontakt, en inkludering av barnets flerstemmige perspektiv, dernest om informasjon. I sin omtale av Dostojevskij's romaner, utpregede dialogiske og flerstemmige tekster, sier Bakhtin [1965] (2003a):

Alt som gav inntrykk av å være enkelt, ble i hans verden komplisert og sammensatt. I hver enkelt stemme kunne han høre to debatterende stemmer, i hvert uttrykk et brudd, en beredvillighet til å gå over i et annet, motsatt uttrykk. I hver eneste gest fanget han opp både overbevisning og usikkerhet samtidig. Han oppfattet dyp tvetydighet og mangetydighet i alle fenomener (op.cit.:175).

Beskrivelsen ”Vi får en del signal fra jenta som vi tror er en slags overlevering fra mor” later ikke til å ta det tvetydige og flerstemmige i jentas uttrykk som premiss for en dialog. Ved å forklare det flerstemmige i hennes ytringer som ”overlevering fra mor”, forklares jenta som

et objekt og som offer for morens påvirkning. Hvis uttrykkene derimot forstås som jentas egen meningskonstruksjon, hennes måte å fortolke verden på, blir det ikke jenta som ”avviser”, men heller hennes meningsuttrykk, de ”to debatterende stemmer” i hennes stemme, som avvises. Forteller hører altså ”andra röster än barnets röst”, slik Aronsson (1996:81) formulerer det. Det som er vanskelig å forholde seg til forklares dermed inn i det kjente. Som flere (Andenæs 1997, 2000; Christiansen, Havnen, Havik 1998) hevder er det en kjent forklaringsmåte i barnevern å se forholdet mellom barnet og moren som et motsetningsforhold som søkes løst heller enn å søke å forstå forholdet som uttrykk for ulike og motsetningsfylte ”debatterende stemmer” og perspektiv. I denne fortellingen kommer dermed ikke jentas, morens og fortellers perspektiv i dialog med hverandre. Jentas ytringer fremstår som konstateringer av uforanderlige fakta. Tilsynelatende ser de ut til å være direkte gjengivelser av hennes utsagn, men fordi de fremstilles løsrevet fra kontekst, overdøver fortellernærværet jentas stemme: ”Jenta vil hjem til mamma”, ”Saksbehandler er slem, og barnevernsleder er snill”. Språket opplyser om jentas følelser, men følelsene bringes ikke inn i språket. Det er kun språkets symbolside som er i bruk: ”Så jenta er trist og lei seg og sier at hun vil hjem til mamma”. Å gjengi jentas ytringer bokstavelig kan baseres på en idé om at det bokstavelige uttrykker best hennes vilje. Når barns verbale ytringer taes på ordet, ekskluderes imidlertid ytringens mangesidige mening, den løsrives fra kontekst og avvises av forteller som fortolkende uttrykk. Fordi jentas ytringer ikke fremstilles i en fortolkende sammenheng som ivaretar jentas perspektiv, fremstår slike bokstavelige uttrykk paradoksalt nok som meningsløse gjengivelser av ord jenta har sagt.

En tidligere forteller viste viktige forutsetninger for dialogiske møter med barn: engasjement, åpenhet mot å berøres og endres, tid, legge forholdene til rette slik at barnet selv kan ta initiativ, få kontroll og mestre, ikke undervurdere egen betydning som barnets saksbehandler, være en synlig person. I kontraktspråkets aboutness-talk fjernes disse forutsetninger: ”Det har vært vanskelig for institusjonen å sette i gang noen sorgprosess overfor jenta”. Forteller, som jentas saksbehandler, forsvinner ut. Det avpersonaliserte ”institusjonen” blir grammatikalsk og handlende subjekt, som på instrumentelt vis skal overta ansvaret for jentas følelser, som italesettes som et objekt for fremmedes selvfølgeliggjorte inntreden og herredømme. En slik talegenre er ikke uvanlig i tekstene. I kontrast til beskrivelsen i en dialogisk fortelling, vises igjen at kontraktspråket fjerner følelser og mening fra teksten og er et hindrer for muligheten til å kunne beskrive kontakt med barn. I tråd med Bakhtins oppfatning [1953-54] (1998) om at forståelsen skapes i språket, vil standardformuleringer som ”sette i gang en sorgprosess”

påvirke tilnærmingen til barnet og det objektiverte språket vil påvirke handlingene. Forstått som et problem som må finne en løsning, to sentrale begrep i en monologisk tilnærming, erstatter forteller seg her som jentas samtalepartner med en annen person. Løsningen forholder seg dermed ikke fortolkende til det i jentas uttrykk som gjør det vanskelig for henne å komme i kontakt. Hennes meningsskaping reduseres til et strukturelt problem, som beskrives i avpersonaliserte og tekniske termer: ”Men når det gjelder jenta, så har det vært vanskelig å få det til å fungere”. Beskrevet som en rasjonell aktør som ”avviser”, som ”hadde ..sjansen til å gjøre noen valg selv”, blir det opp til jenta å ta initiativ og å etablere kontakt. Forskjellig fra jenta i den tidligere fortellingen, der det så ut til å være et poeng at hun selv fikk ta initiativet, er ikke forholdene her tilrettelagt. Tvert imot forventes at jenta skal klare å stå opp mot sin mor på en måte heller ikke de voksne mestrer. Også jentas mor tales inn i en rasjonell diskurs. Det taes ikke som et premiss i samarbeidet med henne at hun inkluderer barna i sin kamp mot barnevernet: ”Det som er synd oppi dette, .. det er jo at mor ikke greier å holde på det selv”. Det er som om barnevernet blir overrasket. Beskrivelsen av gutten som i overensstemmelse med morens interesse er i en begynnende dialog, synliggjør nettopp noe av jentas dilemma. Å la seg avvise av barn skjer innenfor aboutness-talk. Samtidig fører denne språkbruken til at jentas perspektiv ikke utforskes som fortolkende uttrykk. En entydiggjørende løsning avviser det mangesidige, flerstemmige og tvetydige.

Barnets perspektiv i tid og rom

Når barn, som jenta over, ytrer seg om spørsmål som angår deres nåtid og fremtid, hvor de skal være og hvor de skal bo, gjør mange fortellinger det tydelig at barns, som voksnes ytringer og ytringer generelt, bestemmes av den kontekst ytringen oppstår i. De kan derfor bare forstås med dette som bakteppe. Å ta barns og voksnes ytringer som entydige svar på hva de ”mener”, slik Ulvik (2005) advarer mot, blir å ikke bruke språkets skapende muligheter sammen med barn. I fortellingene vises barns mening, som voksnes mening, i stor grad ved beskrivelse av væremåte. Forstått som mening kan ikke-verbale ytringer gi andre svar enn verbale utsagn. Som vi har sett, en utforskende, fortolkende og dialogisk tilnærming vil gi andre svar enn en avdekkende monologisk undersøkelse.

Fram til hun traff familien så grein hun mens jeg pratet med henne. Hun hadde masse spørsmål om ”hvorfors kan ikke mormor og stefar passe på meg, det har de jo alltid gjort. Jeg har jo alltid hatt mat og klær og det er ingen som slår” og såne ting. Det ble veldig uforståelig. Og så gikk det vel også på å ikke skuffe de andre voksne som helt klart ga uttrykk overfor jenta om at de hadde et ønske om å ivareta henne. Det ble vanskelig for jenta å si ok til plassering, fordi da ville hun skuffe alle de andre. Du sa inntil hun traff familien, skjedde det en endring da? Stor endring. ...Etter at vi hadde vært der uttrykte jenta at ”åh det var godt, nå kan jeg slappe av, nå har jeg ikke vondt i hjertet mitt lenger.” Mor og ga uttrykk for det at da var det ikke så fryktelig skummelt. (Jente 10 år)

Dette tekstutdraget viser ulike måter barn ytrer seg på og ulike måter å forstå uttrykkene på. Som andre fortellinger som ser barnet i et fortolkende perspektiv, gir teksten inntrykk av at å se med barnet kan være å se lengre enn barnet og å se det som barnet selv ikke kan eller våger å se. Forteller hører på jenta, men tar ikke ordene hennes bokstavelig som entydige meninger. Ofte taes barns uttrykk imidlertid for lite bokstavelig i den forstand at verbale og ikke verbale ytringer i liten grad utforskes.

Ja, i ettertid er jo barna veldig glad for det ..Spesielt han eldste var veldig glad for at det ble gjort...Jeg tror ikke de var lite innstilt på å flytte til beredskapshjem, men de var veldig redd for hva som skulle skje med mor i mellomtiden...hun oppsøkte dem på skole og på fritidsaktiviteter, sånn at han gutten fikk store problemer, han syntes det var flaut overfor kamerater og han hadde veldig mye aggresjon mot henne, han ville ikke snakke med henne...Han gutten har tidligere gått i et sånt regnbueprosjekt, .. Det er i forbindelse med at foreldrene er innlagt på A-klinikken, så har de et prosjekt for barn. Som han har hatt veldig god nytte av. Så han har lært, at han ble sint på mor denne gangen, og det var første gangen at han torde det. Han har lært å reagere...De har funnet seg veldig fort til rette, og de trives godt der ute, så jeg regner med at de får reaksjoner...akkurat den biten som vi skal gjennom nå synes vel jeg er nesten like vanskelig som den gangen vi plasserte dem. Og det overrasker meg kanskje litt. Spesielt han eldste veksler vel mellom at han ikke vil og til at han gleder seg veldig, det er veldig ambivalent det der. Han gleder seg veldig og han gruer seg forferdelig til å avslutte det beredskapshjemmet. ..Ja, jeg synes det blir vanskelig, for jeg ser jo at de har hatt en sånn periode nå som har vært veldig turbulent. Og jeg hadde kanskje følt at det skulle bli litt mer sånn rolig nå når de kom tilbake igjen. Så ser jeg at det går faktisk ganske hardt utover ungene det også. .. så føler jeg meg også usikker på, - jeg vet at, selvfølgelig kan du ikke snakke om stabilitet i løpet av tre måneder, men selv om mor virker veldig stabil nå, så vet jeg at det skal veldig lite til, og hvis ungene kommer hjem og det blir veldig urolig og sånn så, så er det en viss fare for at ting kan skje igjen. ..Men det er jo alltid sånn at du føler en viss usikkerhet; er det for tidlig, burde jeg satt foten ned og ventet enda litt til? ..Jeg er veldig bevisst på det at jeg står på barna sin side og ikke mors. På samme tid er dette en mor som, det er veldig lett å kjenne på hennes følelser og, og det er jo alltid en vanskelig avveining. Å prøve å distansere seg litt ifra mor og holde seg mer på det som er det rette for ungene. På samme tid betyr det jo veldig mye for ungene at mor blir tatt vare på...Jeg føler at jeg har klart å skille det ganske godt, mor og barn liksom. (Jente 6 år & gutt 10 år)

Som de to tekstene over viser, ytrer barn seg oftest om nåtid og det kjente. Det er lettere, som oftest det eneste mulige, å snakke om flytting som fortid, ikke som fremtid. Guttens syn på det å flytte hjemmefra og det å flytte hjem igjen er avhengig av kontekst og hans erfaring, slik også andre fortellinger både i materialet og i andre studier viser (Ulvik 2005). I likhet med gutten her fremstår barna i tekstene som ansvarlige deltakere som i stor grad inntar den Andres perspektiv, det vil som oftest si morens perspektiv og lar dette perspektivet få stor innflytelse på egne ytringer. Gutten trenger hjelp til å få tak i og til å fremme sitt syn: ”Så han har lært, at han ble sint på mor denne gangen, og det var første gangen at han torde det. Han har lært å reagere”. At barnet ikke hever sin røst er altså ikke det samme som at de ikke har noe viktig å si, men at de trenger hjelp til å bruke stemmen. Denne teksten er den eneste som eksplisitt tematiserer barnets reaksjoner i forbindelse med det å flytte hjem igjen. Dette er et lite utforsket tema også innen forskning (Andersson 1996). Selv om forteller her deler guttens skepsis til å flytte tilbake, utforskes ikke hans perspektiv. Det er nærliggende å spørre hva dette kunne føre til. Én mulighet kunne være at å høre på gutten og handle klokt på det han hadde å si, slik omtalt tidligere med henvisning til Roberts (2000), ville utfordre både fortellers beslutning og morens perspektiv og ønske. Flere fortellinger gir inntrykk av at å

utforske barns subjektive forståelse nettopp unngås fordi det kan få ubehagelige konsekvenser, slik flere forskere hevder (Aronsson 1996; Clark, Kjørholt og Moss 2005). Istedenfor å utforske barnas perspektiv ser det ut til, i denne og i andre tekster, at fortellerperspektivet hviler i en idé som tar for gitt barns ønske om å bo sammen med de foreldre de er født av. En slik familiefokusert tenkning bidrar til å overse barn som aktører, slik Andenæs og Skollerud (2003) hevder.

Formuleringer som ”Jeg er veldig bevisst på det at jeg står på barna sin side og ikke mors”, ”Å prøve å distansere seg litt fra mor og holde seg mer på det som er det rette for ungene” og ”Jeg føler at jeg har klart å skille det ganske godt, mor og barn liksom” ser alle ut til å innrette seg mot barnas perspektiv. Implisitt i beskrivelsene er et synspunkt om at i barnevernet står barn og foreldre ikke på samme side, men på to motsatte sider. Dette er slik forteller ser det. Slike beskrivelser kan se ut til å springe ut av et syn på barn og mødre som den ”naturlige” enhet Burman og Andenæs advarer mot. Dette er den fortellingen som tydeligst, og kanskje som den eneste, som legger disse perspektivene ut i teksten. En slik oppfatning på forholdet mellom barn og foreldre ser imidlertid ut til å være implisitt i mange av materialets fortellinger. Posisjonen som beskrives innebærer at å innta barnets perspektiv samtidig blir en stillingstaking mot barnas mor. Fortellingen sier imidlertid ingenting om hvordan det å stå ”på barna sin side og ikke mors” eller omvendt, det ”å distansere seg litt fra mor og holde seg mer på det som er det rette for ungene” eller ikke, og det ”å skille.....mor og barn” eller ikke gjøre det, påvirker praksis. På den annen side synes fortellinger som derimot ikke polariserer forholdet mellom barnet og foreldrene, å beskrive ulikhet og motsetninger mer som ulike stemmer og ulike synsvinkler heller enn som en enhet som risikerer å sprenges på grunn av indre antatte motsetninger. Slike beskrivelser bidrar til at både barna og mødre fremstår som personer med ulike meninger og ønsker, ikke som en enhet med indre antagonistiske, ikke tematiserte motsetninger. Uttalelser som ”På samme tid betyr det jo veldig mye for ungene at mor blir tatt vare på” går igjen i flere fortellinger. Hvilke virkninger dette perspektivet har for praksis utforskes ikke. Her settes synspunktet opp mot ”Å prøve å distansere seg litt ifra mor og holde seg mer på det som er det rette for ungene”. Når betydningsinnholdet i slike utsagn ikke utforskes og tematiseres, kan de i teksten få en funksjon av å være perspektiv som tilsynelatende ser med barnet.

Oppsummering

Å samtale med barn og å utforske barns perspektiv er altså noe som kun unntaksvis tematiseres i materialets tekster. Flere fortellere stiller imidlertid, i ”etterpåkløkskapens lys” som en sier, spørsmål ved en praksis som i for liten grad snakker med barn, som ifølge forskning og som en forteller sier, er en vanlig praksis. I dette kapitlet og i forrige kapittel er det administrative og instrumentelle språket beskrevet som den mest brukte talegenre i tekstene i materialet. Som analysene viser er dette kontraktspråket uegnet som språklige redskap til å utforske og beskrive barns erfaringer. Det er rimelig å anta at de språklige redskapene som er tilgjengelig i barnevernet, ikke bare påvirker hvordan ulike fenomen beskrives, men også hvilke fenomen som beskrives. Som omtalt taler kontraktspråket barnvern til eksistens som forvaltning. Det er for så vidt logisk at med kontraktspråket som dominerende genre, tematiseres det å snakke med barn og det å utforske barns perspektiv i materialets tekster i begrenset grad.

Kapittel VII

Språket i barnevernet

Hvordan barnet fremtrer i teksten, bestemmes som vi har sett, av måten å fortelle på. Analysen viser sammenheng mellom fortellemåte, fortellersynsvinkel, kunnskap om barnet, personlig relasjon til barnet og språk. Hvordan barnet fins i teksten, som en synlig deltakende person eller som et usynlig tingliggjort portrett, er altså avhengig av språkbruk. Fortellingene viser barnevernsfeltets mest benyttede og særegne vokabular som et standardisert, instrumentelt og fremmedgjørende språk uegnet til å til å skape synlige og deltakende barn. Det synlige barnet viser seg i fortellinger som ikke gjør bruk av dette vokabularet, i fortellinger som gjengir og beskriver barnet i et konkret språk nært barnets erfaringer.

Det er altså måten å fortelle på som avgjør hvordan barnet fremtrer i teksten. Fortellemåte, hvordan språket taes i bruk, bestemmes først og fremst av den fortellersynsvinkel som benyttes, en innvendig eller en utvendig. Tendensen er at fra en innvendig synsvinkel ”tales barn til eksistens” (Davies 1993, etter Søndergaard 1999) i det som i oppgaven, etter Engebretsen (2006) er beskrevet som et kontaktspråk, mens fra en utvendig synsvinkel tales barn til eksistens i et kontraktspråk. Det første språket formidler kontakt mellom barnet og forteller. Barnet beskrives i et nyansert og konkret språk og fremtrer i teksten som en person, som en fortolkende og synlig aktør. Det andre språket omtaler barnet i et distansert og administrativt språk, og dermed fremstår barnet i teksten som et tingliggjort ”portrett”.

Denne oppgaven har ikke som kunnskapsprosjekt å undersøke *om* eller hvor mye forteller snakker med barnet. Imidlertid, i et felt som omtales som et felt som ikke snakker nok med barn og med et samtidig krav på seg om å gjøre barn mer synlig som deltakere, kan det være interessant å se sammenhenger mellom språklig praksis og andre sider av praksis.

Fortellingene synes implisitt å beskrive overensstemmelse mellom den synsvinkel som inntas på fortellingens historie- og diskursnivå. Fortellers, altså saksbehandlers relasjon til barnet på fortellingens historienivå, ser ut å ha avgjørende innflytelse på hvilken synsvinkel som inntas når det fortelles om barnet. En slik overensstemmelse kommer til uttrykk i fortellingene ved at beskrivelser av samarbeidsforhold og handlingsforløp med barnet og forteller som felles deltakere, samtidig er beskrivelser av at forteller snakker med barnet,

deltar sammen med barnet og således lærer barnet å kjenne. Slike fortellinger, beskrevet fra en innvendig synsvinkel, beskriver gjerne barnet og hendelser barnet er en deltaker i, i et konkret og nyansert språk, som forutsetter kunnskap om det spesifikke barnet. Fortellinger med fravær av slike felles handlingsløp med barnet og forteller, som har fravær av konkrete og nyanserte beskrivelser av barnet, men som omtaler barnet i et generelt språk og som i større grad bruker teksten til å fokusere på andre ting enn beskrivelser av barnet, fortelles gjerne fra en utvendig synsvinkel. Ut fra dette kan det sies at tendensen i materialet er, at en forteller som snakker *med* barnet, snakker annerledes *om* barnet enn en forteller som ikke snakker med barnet eller som snakker lite med barnet. Kunnskap om og kontakt med barnet ser altså ut til å være avgjørende for hvilken fortellersynsvinkel som inntas. Erfaringer sammen med barnet ser ut til å være forutsetning for å innta en innvendig fortellersynsvinkel, å se med barnet, utforske og formulere barnets perspektiv. Fra en utvendig fortellersynsvinkel synes det derimot umulig å kunne formulere barnets perspektiv. Fra denne synsvinkelen sees og beskrives barnet fra et distansert ståsted, som gjør at det lett blir fortellers perspektiv mer enn barnets perspektiv som beskrives. Satt på spissen viser materialet at det ikke er mulig å snakke om et barn fra en innvendig synsvinkel uten å kjenne barnet godt. Tilsvarende ser det ut å være umulig å snakke om et barn som forteller kjenner godt fra en utvendig synsvinkel.

Slike tendenser i materialet er ikke oppsiktsvekkende. Rent allment snakker vi annerledes om det vi kjenner godt og har et personlig forhold til enn det vi har distansert forhold til og begrenset kunnskap om. Det oppsiktsvekkende er heller at det å snakke om barn fra en distansert synsvinkel i tekstene om barnevern fremstår med en slik selvfølgelighet. I materialets tekster er det langt flere fortellinger som snakker om barnet fra en utvendig synsvinkel enn fra en innvendig synsvinkel. Den objektiverende praksis en utvendig synsvinkel ser ut til å beskrive, ser samtidig ut til å være en ”naturlig” konsekvens av de språklige redskaper barnevernet som felt tilbyr saksbehandlere, og det objektiverende språket synes å være en betingelse for å skape en slik praksis.

I sin studie *Profesjonell handling i sosialt arbeid* har Fossestøl (1997) undersøkt fagets teorigrunnlag som hun hevder står for en instrumentell handlingsforståelse. ”Metodisk sosialt arbeid” formuleres, sier hun, som ”problemløsningsmodellen, arbeidsprosessen, problemløsningsprosessen, den strukturerte praksis osv.” (op.cit.:48). I tråd med en mål-middel rasjonalitet ”dreier [det] seg om å definere problemet, bestemme målene og velge den

best egnede framgangsmåte” (op.cit.:56). Beskrivelsen av fagets teoretiske grunnlag er i tråd med Shotters (2005) beskrivelse av aboutness-talk. Denne måten å snakke om og beskrive hvordan nærme seg barn og foreldre er altså den vanligste i materialet. I tråd med et kunnskapssyn formulert i aboutness-talk fremtrer barnevern som en forvaltningsmessig virksomhet. Den instrumentelle praksis et slikt syn med letthet fører til, uttrykkes i en beskrivelse av svenske barnevernsutredninger på denne måten: ”Regelverket i den forvaltningsjuridiska/adminstrativa världen blir likt en Prokrustesbädd¹ som beskrivningen av klientens problembild ska tvingas inn i” (Hessle m.fl. 1996:98). I den undersøkelse som her refereres viste sosialarbeiderne en ”närmast total fundamentalism i inställningen til problemlösningen” (op.cit.:99). Blikket rettes mot klientens egenskaper, kontekst tilsidesettes, informasjon er forutbestemt, sosialarbeideren er alene innstilt på å finne den ene og rette løsningen. Familiens problem beskrives slik at det passer med løsningen. En beskrivelse av sosialt arbeids praksis som en virkning av aboutness-talk og kontraktspråk. En slik praksis forutsetter et objektiverende språk.

Språk konstituerer og konstitueres av praksis. Analysen viser altså en sammenheng mellom synsvinkel på fortellingens historie- og diskursnivå. Med andre ord en nær sammenheng mellom språklig praksis og annen praksis. De språklige redskaper som benyttes når praksis beskrives, vil dermed også bidra til å opprettholde eller endre barnevernets praksis. Som vi har sett synes noen språklige redskaper langt mer hensiktsmessig enn andre til å skape synlige og deltakende barn. Ulikt språk skaper ulike bilder av barn. Syn på språk påvirker hvordan vi bruker språket når vi snakker om barn og med barn. I materialet vises to hovedtendenser som tilsvarer to syn på språk generelt, i oppgaven omtalt som aboutness-talk og kontraktspråk og som witness-talk og kontaktspråk. Det første synet bruker språk som et refererende medium. Språk er informasjon, henviser til ”fakta”, det ”sanne” og essensielle ”bak” ordene. Samtalen fokuserer på innhold, som i begrenset grad påvirkes av den Andres ord. Som vi har sett, omtaler Rorty (1987) språk behandlet på denne måten som biter i et puslespill. Språk er noe statisk som kan byttes ut med andre biter. Helheten, hva bitene skal fylle ut, er gitt på forhånd (op.cit.). Tendensen i materialet, så vel som i sosialt arbeids teorigrunnlag, er altså språk formulert som aboutness-talk og kontraktspråk. Et annet syn ser på språk, ikke som et refererende medium, men som sosiale handlinger, alltid forbundet med

¹ Prokrustes (gr. "strekkeren"), i gr. sagn tilnavn på en som plasserte sine ofre i en jernseng og skar av dem bena el. strakk dem ut for å få dem til å passe. — Legge på prokrustesseng, tvangsomforme for å tilpasse til et forbilde. (<http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9328546>)

makt (Bakhtin [1953-54] 1998; Bourdieu og Wacquant 1993). Å tale er å handle, å sette noe nytt ut i verden (Arendt 1996), å snakke fenomen til eksistens (Davies 1993, etter Søndergaard 1999). Språk er et verktøy med hvilket fenomen stadig kan konstrueres på nye måter. En mulighet til for første gang å formulere noe som kan åpne muligheter vi i utgangspunktet ikke trodde var mulig (Rorty 1987), et syn som bidrar til witness-talk og kontaktspråk. Å benytte språk som medium for å finne ut hva som er "sant" er ifølge Rorty et formålsløst prosjekt. Isteden bør vi rette oppmerksomheten mot hva som er et hensiktsmessig vokabular. "Sannheten" uttrykkes i setningene, understreker han. Tilsvarende hevder Bakhtin [1953-54] (etter Slaattelid 1998). Vi har ikke tilgang på noe mer opphavelig "bak" teksten. Språket er det primære, et dialogisk fenomen, ikke en følge av noe mer essensielt (op.cit.). "Å leve er å delta i dialog" ifølge Bakhtin (etter Møller Andersen 2002:37). Analysen av materialet viser at jo mer forteller er i dialog med barnet, jo mer gjengies og beskrives barnet i et språk i slekt med witness-talk og kontaktspråk.

Det er kjent at barnevern er et felt som ikke tildeles ressurser i tråd med hva som vurderes faglig nødvendig. At slike strukturelle forhold er bestemmende for praksis, er et premiss i denne studien og ligger utenfor oppgavens tema. Dialog med barn og foreldre fra et innvendig ståsted forutsetter tid. Det er imidlertid ikke gitt at det tar mer tid å møte familier fra et innvendig engasjerende og involverende ståsted enn fra et utvendig distansert ståsted, kanskje tvert imot. Språk brukt som et avdekkende og informativt medium, som er en klar tendens i tekstene og i tråd med hovedtendensen i sosialt arbeids teoretiske grunnlag, vil klart helle mot en administrativ og instrumentell språkbruk. Dette er en språkbruk velegnet til å holde distanse til barn og foreldre, men desto mindre egnet til å skape kontakt og samarbeid og til å se og beskrive verden slik den oppleves fra barns og foreldres perspektiv.

Barna trenger hjelp av barnevernet til "å bygge opp et språk som kan fange vesentlige sider ved det som faktisk er deres tilværelse", sier Andenæs og Skollerud (2003:42) i en artikkel om barna i prosjektet "Barn som blir plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling", som mitt materiale er hentet fra. Et slikt språk nært barnas verden benyttes i de unntaksvisse fortellingene i oppgavens materiale. Flere stiller spørsmål ved rådende terminologi innen barnevernet. I tråd med beskrivelsen av de forvaltningsdominerte svenske barnevernsutredningene, omtales terminologien i norsk barnevern som formell, juridisk og markedsøkonomisk, den gir assosiasjoner til "etterforskning og inngrep" og ansees lite egnet til å beskrive det arbeid saksbehandlere i praksis gjør. Barnevernet har bruk for en

”rekonseptualisering”. Dette hevder Christiansen, Havnen og Havik (1998). Ulvik (2005:297) etterlyser ”nye og hensiktsmessige teoretiske begreper”, nyanserte nok til å favne barns forståelse og hensiktsmessige til å kunne øke en analytisk innsats. Av Per Arne Rød (2004:17) blir språket i barnevernet omtalt som teorifattig. Det ”settes mange ord på og understrekes bekymringer for barns omsorgssituasjon”, sier han, ”men det mangler begrep og argumentasjon som konkretiserer og viderefører konsekvenser av bekymringene”. Han hevder at kunnskapsgrunnlaget som vurderinger og beslutninger baseres på taes for gitt, en tendens som i mitt materiale vises som en virkning av et generelt og standardisert vokabular. Vurderings- og beslutningsprosesser må synliggjøres slik at de blir tilgjengelig for andre enn saksbehandler selv, understreker Rød. Ut fra språkbruken i materialets tekster ser barnevernets terminologi ut til å fungere som en ”lat mekanisme” for saksbehandlerne, for å bruke Eco’s betegnelse (Aaslestad 1999:31). De mange generelle og standardiserte begrep skjuler de vurderinger de implisitt viser til og bidrar til at nyanserte vurderinger forblir uuttalt. Begrepene er for unyanserte til å fungere som hensiktsmessige språklige redskap for saksbehandler. Å skape synlige barn og synlige vurderinger kan se ut til, slik de unntaksvis fortellingene viser, mer å være et individuelt saksbehandlerprosjekt enn barnevernsfeltets faglige og språklige politikk.

Som omtalt skiller Bakhtin [1953-54] (1998) mellom primære og sekundære talegenre og hevder at sekundære genre springer ut fra primære. I denne overgangen får de ”en spesiell karakter: de mister sine umiddelbare relasjoner til den reelle virkeligheten og til andre sine ytringer” (op.cit.:3). I tråd med Bakhtins syn vil det altså være primære genre, et konkret språk, som gjør barn og vurderinger synlig, mens et såkalt teoretisk fagspråk må betegnes som sekundær genre. Ifølge Ulvik (2005) er psykologi en ”hovedpremissleverandør” i barnevernet. Om det er fravær av psykologiske og andre teoretiske begrep som ligger i beskrivelsen av barnevernet som ”teorifattig”, så vil økt bruk av slike begrep i seg selv ikke være hensiktsmessige språklige verktøy til å skape nyanserte vurderinger av barns og foreldres situasjon. Ut fra analysen av materialet ser det motsatte ut å være tilfelle. Eksplisitte psykologiske begrep er så å si fraværende i fortellingene. Bruk av en slik terminologi vil imidlertid ikke synliggjøre barn, men heller øke fortellers nærvær i teksten. Teoretiske begrep kan dog være en nødvendig hjelp til å se, forstå og vurdere. Reformulert og brukt som primær genre, egnet til å formulere barns og foreldres mangesidige verden, vil en styrking av et teoretisk språk kunne bidra til å øke barnets synlighet.

Det er mulig at det som i analysen er omtalt som et standardisert og generelt vokabular, altså en sekundær genre, kan forveksles med et teoretisk begrepsapparat. Som tidligere omtalt er mange av de administrative og instrumentelle begrepene hentet fra lovteksten, feltets juridiske redskap, mens andre igjen synes skapt påvirket av denne genren. Fortellingene viser og forskere hevder (Voll 1995; Christiansen, Havnen, Havik 1998; Ericsson 2000) at juridisk tenkemåte og språk har fått økt innflytelse i barnevernet. Den rettslige diskursen legger ”føringer på arbeidsformer i barnevernet som skyver barn ut i periferien” sier Andenæs og Skollerud (2003:41). Bruk av den juridiske, administrative og instrumentelle terminologien nedfeller seg i barnevernsarbeiderens profesjonelle ”habitus”, for igjen å bruke Bourdieus kjente term (Bourdieu og Wacquant 1993). Barnevern som forvaltning fremstår dermed som ”naturlig”. Når begrep taes i bruk for å beskrive praksis, er det rimeligvis nærliggende å benytte denne genren. Imidlertid kommer den juridisk/administrative terminologien til kort også på den rettslige arena, dersom barnets situasjon skal beskrives på en synliggjørende måte. Fortellingene beskriver ofte et sprik mellom det som formuleres som saksbehandlers vurdering og det som antas å ”gå gjennom i nemda”. En forteller sier:

Vi er veldig i tvil om hva fylkesnemda vil si om henne... Vi ble spurt i nemda under klagebehandlingen om vi opplevde henne som et slags ”løvetannbarn”. Det kan hende at hun vil greie seg uansett. Samtidig er det små signal... Men det er å formidle magesfølelsen. Du tror at dere har for lite i forhold til loven altså? Det er noe med den jenta som tilsynelatende fungerer så godt, og så er det noe med det som jeg formidler. (Jente 12 år)

Å reformulere begreper som ”magesfølelsen” og ”et slags løvetannbarn” i et nyansert språk, som tydeliggjør hva begrepene viser til, er en forutsetning for å skape synlige vurderinger og synlige barn, og som vil virke inn på ”hva fylkesnemda vil si om henne”. Som tidligere omtalt vil tydelige beskrivelser av synlige barn forutsette en innvendig fortellersynsvinkel. Analysen viser at mange fortellere erfarer, når de i ettertid snakker med barnet, ”at det har vært mer ugreit enn vi har ant på en måte”. Kunnskap om barnets situasjon baseres ofte ”på antagelser vi hadde”. Dette er ”noe som vanligvis skjer”. Barnas erfaringer kommer dermed ikke synlig nok frem til ”fylkesnemda”. Engebretsen (2006) understreker at skriveren av barnevernsjournalen bør tilstrebe størst mulig grad av mimesis, altså showing som fortellemåte for å gjøre barnet synlig i teksten. Det vil si en beskrivelse av barnet som inkluderer gjengivelse av barnets tanker, følelser og erfaringer i et språk nært barnets egen verden og eget språk. En slik måte å beskrive barnet på, ”en narrativ anerkjennelse av klienten som aktør” (op.cit.:109), kan omtales som den juridisk-administrative diskursens motsetning. Denne igjen, brukt for å beskrive barnets situasjon, kan kanskje omtales som en instrumentell variant av fortellemåten telling, den som av Engebretsen omtales som ”en

teknikk som i større grad behandler klientens ord som et objekt, som gjenstand for narrativ behandling” (ibid.).

Barnet fortrenes i tekstens bakgrunn vesentlig av to forhold: den instrumentelle, administrative og standardiserte språkbruken og fortellers hovedfokus på barnets mor. Det er sammenheng mellom denne språkbruken og dette tematiske fokuset. En tekst forfattet i et kontaktspråk, fortalt fra en innvendig synsvinkel har fortellerfokus på barnet, mens en tekst i et administrativt kontraktsspråk, fortalt fra en utvendig synsvinkel, narrativt neglisjerer barnet, ofte til *narrativ* fordel for barnets mor. Konsekvensen av kontraktsspråkets dominans på fortellingens historienivå, kan beskrives ved hjelp av Andenæs’ og Skolleruds (2003:41) uttalelse: ”Dersom barnevernets arbeid blir preget av den logikken som ligger i å sikre bevis til en sak i fylkesnemda, er det fare for at interessen blir rettet mot noen kjennetegn ved foreldrenes livsførsel, på bekostning av utforskning av barnets livsførsel”. I de fleste av materialets fortellinger ser det ut til å bli tatt for gitt at det karakteristiske for forholdet mellom barn og foreldre, i praksis barnets mor¹, er interessemotsetninger. Et slikt syn kan følge som en ”naturlig” virkning av et syn på barn som sine foreldres eiendom. Dette igjen kan føre til at når foreldres opptreden vurderes å true barnets vilkår, vil forholdet dem imellom lett beskrives som en uforenlig motsetning. Som tidligere omtalt er et syn på barn som tilhørende sine foreldre en dominerende idé om barn i prosjektet som materialet mitt er hentet fra (op.cit.). Et syn på barnet og barnets mor som et motsetningsforhold vil lett kunne forveksles med at å se med barnet er å ”stå på barnets side”. Å utforske hvordan verden ser ut for barnet, vil da, rimeligvis, oppfattes som en stillingstaking mot barnets foreldre. Et slikt polariserende perspektiv ser ut til å virke begrensende på saksbehandlers muligheter til å oppnå kontakt, både med barn og foreldre så vel som muligheten til å utforske egne antakelser og vurderinger. En forteller som fra en innvendig synsvinkel utforsker barnets perspektiv, som blir kjent med barnets tanker og erfaringer, synes å formidle et mindre antagonistisk syn på forholdet mellom barnet og barnets mor enn en forteller som beskriver barnet fra en utvendig synsvinkel. Tendensen i materialet er at en forteller som utforsker barnets perspektiv og forholder seg til barnet som en deltaker, også forholder seg mer fortolkende til foreldrene enn tekster som polariserer forholdet. En synsvinkel som ser med

¹ I kun to av materialets fortellinger er en flytting fra forelderen en flytting fra barnets far, hvorav barnet i den ene fortellingen tidligere hadde flyttet fra sin mor til sin far. I tråd med annen forskning (Ericsson 1994,1998; Andenæs 1997; Skorpen 2004; Nilsen 2005) ser det i fortellingene ut til at saksbehandler har andre forventninger til barnets far enn til barnets mor om hva det vil si å være foreldre. Flere fortellinger fremstår således som en kjønnsespesifikk praksis. Hvordan samarbeidet mellom saksbehandler og foreldre, i praksis altså barnets mor, beskrives ser således ut til å påvirkes av forelderens kjønn. Ofte omtales barnets mor som ”mor”.

barnet omgjør ”antakelser” til kunnskap. Det bidrar til å skape et synlig barn, synligere foreldre, synlige og tydeligere vurderinger og en tydelig og synlig saksbehandler, både i eget, foreldrenes og barnets blikk. Flere fortellinger viser altså at en innvendig synsvinkel i forhold til barnet leder an til samme synsvinkel i forhold til barnets mor. Som vi har sett Bakhtin hevde, kan sak aldri skilles fra synsvinkel. Ut fra dette vil saksbehandler fra en innvendig synsvinkel se, forstå og posisjonere seg annerledes i forhold til barnets mor enn fra et utvendig ståsted. Flere fortellinger viser at en innvendig synsvinkel, i motsetning til en utvendig synsvinkel, gir saksbehandler langt bedre muligheter til å forholde seg til foreldres mangesidige og motsetningsfylte ytringer på en inkluderende måte. Sett fra en utvendig synsvinkel fremtrer det flerstemmige og motsetningsfylte også i foreldrenes ytringer lett som uforenlig motsetningsfullt. Flere fortellinger bekrefter slik mange hevder (Christiansen 1992, 1993; Sandbæk 1996; Hessle m.fl. 1996), at hvordan foreldre opplever et samarbeid, ikke først og fremst handler om enighet eller uenighet, men å bli hørt og ikke bli definert. Den innvendige synsvinkel befordrer den første posisjonen, en deltakende posisjon. Mens den utvendige befordrer en betraktende og definerende posisjon. Flere fortellinger gjør det rimelig å anta, at til tross for motsetningsfylte ytringer, kan barnets mor være mer enig i saksbehandlers syn på hva som antas å være ”barnets beste” enn det hun *tilsynelatende* uttrykker. Det flertydige og motsetningsfylte bør utforskes.

Å åpne barnevernets arena for barn som deltakere, både språklig og bokstavelig, forutsetter, slik det ser ut i analysen av materialet, en endring av språklig praksis. Det dreier seg om å erstatte generelle beskrivelser i et fremmedgjørende språk med konkrete og nyanserte beskrivelser. Et konkret språk synes i stor grad å følge som virkning av en innvendig fortellersynsvinkel. En innvendig fortellersynsvinkel ser igjen ut til å være mer sannsynlig når det er personlig kontakt med barnet.

Hvordan det snakkes i barnevernet om barnet og hvordan praksis for øvrig er i forhold til barnet, er i vesentlig grad bestemt av forhold utenfor den spesifikke kontekst mellom saksbehandler og forsker og mellom barnet og sosialarbeideren. Språk skaper praksiser i barnevernet, og språket som brukes skapes av praksisene. Hvordan det snakkes og hvordan det gjøres innen barnevernsfeltet har sammenheng med historiske, sosiale, politiske og kulturelle syn på barn og på hva barnevernet som institusjon har vært og skal være i vårt samfunn. De sosiale, politiske og kulturelle oppgaver barnevernet er satt til å utføre som en del av velferdsstatens ideologi, legger føringer på hvordan det snakkes med og om barnet i

den spesifikke kontekst. En barnevernsarbeiders møte med et barn og en familie vil altså alltid dreie seg om langt mer enn det spesifikke møtet. Hvis vi skal følge Bourdieus tenkning, vil ethvert slikt møte også innebære et møte mellom hele den historiske, politiske, sosiale og kulturelle historie som de to bærer med seg. All språklig handling er ifølge ham et møte mellom ”ein *språkleg habitus* og ein *språkleg marknad*” (Bourdieu & Wacquant 1993:131).

Språk er altså ingen gitt størrelse. Språk kan beskrives som en historisk størrelse som endrer seg i takt med livsformer og kultur, som ”et sett av historiske og kulturelle praksiser som er i konstant endring” (Åmås 2003:XXXIII). Som vi har sett Rorty (1989) tidligere formulere, må vi finne ut hva som er et hensiktsmessig vokabular. Hvilke type av praksiser ønsker barnevernet å praktisere, konstruere og formulere? Hvis barnevernet ønsker å forholde seg til barn som deltakere, må praksisene for eksempel slutte å bruke formuleringer som ”plasseringer” og det å ”plassere” barn og en rekke begrep i denne genren. Dette er begrep som inngår som en selvfølgelig terminologi i daglig praksis og i lovteksten som styrer feltet, men som ikke desto mindre er begrep som er med på å vedlikeholde en objektivierende, tingliggjørende og umyndiggjørende praksis overfor barnet. Vi må spørre som Rorty (op.cit.:12) foreslår: ”Does our use of these words get in the way of our use of those other words?” Analysen av materialet har vist at barnevernsfeltets omfattende bruk av et generelt og standardisert vokabular stenger for bruk av nyanserte formuleringer i et konkret språk som gjør barn og vurderinger synlig. Hvis vi ønsker å skape en annen praksis må vi i tråd med Rortys anbefaling ta i bruk begreper som hjelper oss til å komme videre dit vi ønsker. Det er, som han hevder, et spørsmål om hvilke språklige redskap som er effektive og ikke i forhold til den virkelighet vi ønsker å skape. Den metoden han anbefaler er å reformulere ting på nytt og på nytt inntil et nytt lingvistisk mønster er skapt, som neste generasjon så kan ta til seg, og som igjen påvirker dem til å skape for eksempel nye vitenskapelige begrep og sosiale forhold. Å endre hva vi ønsker å gjøre og kanskje hva vi ønsker å være som saksbehandler for barnet i barnevernet, vil ut fra dette dreie seg om å forandre måten vi snakker på.

Litteraturliste

- Andenæs, Agnes. 1997. Fra usynlig offer til synlig aktør: å ta dagliglivet på alvor i barnevernsarbeid. I *Barnevern på barns premisser*, red. Backe-Hansen og Havik. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Andenæs, Agnes. 2000. *Et barnevern med lydhørhet for barnet. Fra generelle risikofaktorer og globale modeller til forståelse av spesifikke, tilrettelagte dagliglivserfaringer*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Oslo. NOVA Skriftserie 5.
- Andenæs, Agnes, Øivind Christiansen, Toril Havik, Karen Havnen, Bente Moldestad og Kåre Skollerud. 2001. *Barn som blir plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling. Fremgangsmåter og erfaringer med å opparbeide et empirisk materiale*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Oslo. NOVA Skriftserie 7.
- Andenæs, Agnes og Kåre H. Skollerud. 2003. Flytting i offentlig regi. Fra en undersøkelse om barn mellom seks og tolv år som blir plassert utenfor hjemmet. I *Barn utenfor hjemmet. Flytting i barnevernets regi*, red. Backe-Hansen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andenæs, Agnes. 2004. Hvorfor ser vi ikke fattigdommen? Fra en undersøkelse om barn som blir plassert utenfor hjemmet. *Nordisk Sosialt Arbeid* 24:19-33.
- Andersen, Nina Møller. 2002. *I en verden af fremmede ord. Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. Viborg: Akademisk Forlag
- Andersson, Gunvor, Karin Aronsson, Sven Hessle, Anna Hollander og Tommy Lundstrøm. 1996. *Barnet i den sociala barnavården*. Centrum för utvärdering av socialt arbete. Falköping: Liber.
<http://www.sos.se/fulltext/110/2004-110-12/2004-110-12.pdf> (lastet ned 21.04.05)
- Andersson, Gunvor. 1996. Barn og oppbrott. I *Barnet i den sociala barnavården*. Centrum för utvärdering av socialt arbete. Falköping: Liber.
<http://www.sos.se/fulltext/110/2004-110-12/2004-110-12.pdf> (lastet ned 21.04.05)
- Andersson, Gunvor, Karin Aronsson, Sven Hessle, Anna Hollander og Tommy Lundstrøm. 2004. Innledning. I *Havarier social barnavård? Fem fallstudier*, red. Andersson og Aronsson. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Andersson, Gunvor, Karin Aronsson, Sven Hessle, Anna Hollander og Tommy Lundstrøm. 2004. Livsdramer, kunnskap och barnets röst. I *Havarier social barnavård? Fem fallstudier*, red. Andersson og Aronsson. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Arendt, Hannah. 1996. *Vita activa. Det virksomme liv*. Oversatt av Christian Janss. Oslo: Pax. Opprinnelig publisert som *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (The University of Chicago, 1958).

- Aronsson, Karin. 1996. Barnintervjun och barnets röst. I *Barnet i den sociala barnvården*. Centrum för utvärdering av socialt arbete. Falköping: Liber.
<http://www.sos.se/fulltext/110/2004-110-12/2004-110-12.pdf> (lastet ned 21.04.05)
- Asdal, Kristin og Brita Brenna. 1998. Samtaler over tid. I *Betatt av viten. Bruksanvisninger til Donna Haraway*. Oslo: Spartacus Forlag A/S
- Backe-Hansen, Elisabeth (red). 2003. *Barn utenfor hjemmet. Flytting i barnevernets regi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakhtin, Mikhail M. [1953-54] 1998. Spørsmålet om talegenrane. I *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av Rasmus T. Slaattelid. Bergen: Ariadne Forlag.
- Bakhtin, Mikhail. [1965] 2003a. Dostojevskijs polyfone roman i lys av litteraturkritikken. I *Latter og dialog*. Utvalgte skrifter. Oversatt av Audun Johannes Mørch. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bakhtin, Mikhail. [1965] 2003b. Dialog hos Dostojevskij. I *Latter og dialog*. Utvalgte skrifter. Oversatt av Audun Johannes Mørch. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bokmålsordboka fra:
<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=t%E5le&ordbok= begge&s=n&lfabet=n&renset=j>
- Bourdieu, Pierre og Loic J.D. Wacquant. [1991]1993. *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oversatt av Bjørn Nic. Kvalsvik. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bourdieu, Pierre. [1994] 1996. *Symbolisk makt*. Oversatt av Annick Prieur. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, Pierre. [1998] 2000. *Den maskuline dominans*. Oversatt av Knut Stene-Johansen. Oslo: Pax.
- Burman, Erica. 1994. *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Burman, Erica. 2005. En diskursanalytisk tilnærming. Forelesning 27.10. Masterstudiet i Sosialt Arbeid, Høgskolen i Oslo.
- Børtnes, Jostein. 2001. Bakhtin, dialogen og den andre. I *Dialog, samspill og læring*, red. Dysthe. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Christiansen, Kikkan U. 1992. Foreldreperspektiv på barnevernundersøkelsen. I *Nordisk sosialt arbeid* 3: 29-41
- Christiansen, Kikkan Ustvedt. 1993. Hva kan vi lære av klientene? Om kvalitetssikring i et brukerperspektiv. I *Tidsskriftet Norges Barnevern* 1:15-22.
- Christiansen, Øivin, Karen Havnen og Toril Havik. 1998. *Mellom vern av barn og støtte til foreldre. Hva vektlegger barnevernsarbeidere ved beslutninger i undersøkelsessaker?* Barnevernets Utviklingssenter på Vestlandet. Rapport nr. 1

- Christiansen, Øivin og Karen Havnen. 2003. Plassering utenfor hjemmet – sammenbrudd eller gjennombrudd? I *Barn utenfor hjemmet. Flytting i barnevernets regi*, red. Backe-Hansen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christensen, Unn. 2003. Det er profesjonens stemme som høres, ikke barnets. Intervju med Eivind Engebretsen.
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=GenerellArtikkel&cid=1127199459661&p=1132069313543&pagename=vfo%2FGenerellArtikkel%2FVis+i+dette+menypunkt&site=vfo> (lastet ned 21.04.05).
- Christensen, Unn. 2004. Barnevernets retorikk. Intervju med Eivind Engebretsen.
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=GenerellArtikkel&cid=1127199460021&p=1135106357664&pagename=vfo%2FGenerellArtikkel%2FVis+i+det+te+menypunkt&site=vfo> (lastet ned 18.06.05)).
- Clark, Alison, Anne Trine Kjørholt og Peter Moss. 2005. Introduction I *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*, red. Clark, Kjørholt og Moss. The Policy Press. University of Bristol.
- Davies, Bronwyn. 1993. *Shards of glass. Children reading & writing beyond gendered identities*. New South Wales, Australia: Allen & Unwin.
- Dysthe, Olga. 2001. Om sammenhengen mellom dialog, samspill og læring. I *Dialog, samspill og læring*, red. Dysthe. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, Olga. 2001. Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I *Dialog, samspill og læring*, red. Dysthe. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Engbretsen, Eivind 2003. "De Andres stemmer i vår egen". En dialogisk lesning av domstalen i en barnvernssak. I *Tidsskrift for kulturforskning* 2:27-45.
- Engbretsen, Eivind 2005 a. Barnevernets og de fremmedes ord. Nærlesning av journalnotatene i en barnvernssak fra 1987-88. I *Barn* 1:57-77. Norsk senter for barneforskning. Trondheim.
- Engbretsen, Eivind. 2005 b. Barnevernet som tekst. I *Bilder av den gode oppveksten gjennom 1900-tallet*, red. Markussen og Telste. Oslo: Novus forlag.
- Engbretsen, Eivind. 2006. *Barnevernet som tekst - Nærlesning av 15 utvalgte journaler fra 1950- og 1980-tallet*. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Ericsson, Kjersti.1994. Barnevernet mellom to sosiale verdener. I *Barnevernet og barneloven*, red. Oppedal, Sandberg og Syse. Oslo: Gyldendal Ad Notam.
- Ericsson, Kjersti. 1998. Gender, delinquency and child welfare. I *Theoretical Criminology* 2: 445-449.
- Ericsson, Kjersti. 2000. Social Control and Emancipation – Ambiguities in Child Welfare. I *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention* 1:16-26.

- Fossestøl, Bjørg. 1997. *Profesjonell handling i sosialt arbeid*. HiO-hovedfagsrapport, 2. Hovedfagsstudiet i sosialt arbeid. Høgskolen i Oslo, avd. for økonomi, kommunal- og sosialfag i samarbeid med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Gaasland, Rolf. 1999. *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne. 2002. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavind, Hanne. 1999. På jakt etter kjønnede betydninger. I *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*, red. Haavind. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havnen, Karen. 2004. Saksbehandlarane sine utfordringar i møtet med mor. I *Tidsskriftet Norges Barnevern* 3:10-19.
- Hedemann, Nils Petter. 2001. Storytellers. I *Klartekst. Universitetsforlagets Magasin*, 1: 4-5. http://hetti.aschehoug.no/multimedia/archive/00004/Klartekst_1_-_2001_4553a.pdf (lastet ned 05.09.05)
- Hessle, Sven. 1996. Hur vet man när barn far illa? I *Barnet i den sociala barnavården*. Centrum för utvärdering av socialt arbete. Falköping: Liber. <http://www.sos.se/fulltext/110/2004-110-12/2004-110-12.pdf> (lastet ned 21.04.05)
- Hessle, Sven, Nils Stenström, Knut Sundell og Eva Wåhlander. 1996. Sociala barnavårdsutredningar. I *Barnet i den sociala barnavården*. Centrum för utvärdering av socialt arbete. Falköping: Liber. <http://www.sos.se/fulltext/110/2004-110-12/2004-110-12.pdf> (lastet ned 21.04.05)
- Hornmoen, Harald. 1994. Mentale maskiner og kybernetiske familier. I *Apollon. Forskningsmagasin ved Universitetet i Oslo*. Intervju med Geir Kirkebøen. <http://www.apollon.uio.no/vis/art/1994/6/mentale> (lastet ned 18.06.06)
- Hundeide, Karsten. 2003. *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hundeide, Karsten. 2001. Det intersubjektive rommet. Klasserommets skjulte føringer for å inkludere eller ekskludere elever. I *Dialog, samspel og læring*, red. Dysthe. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Hydén, Lars-Charter. 1995. Det sociala misslyckandet som berättelse. I *Social Vetenskaplig Tidskrift* 3:194-207.
- Hydén, Lars-Charter. 2006. Narrativ metode i forskning. Forelesning 27.03. Forum for kvalitativ forskning, R. BUP (Regionsenter for barn og unges psykiske helse), Oslo.
- Hydén, Margareta. 1999. Forskningsintervjun som relationell praktik. I *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*, red. Haavind. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hærem, Eva og Bente Nes Aadnesen. 2004. *Barnevernets undersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Igland, Mari-Ann og Olga Dysthe, 2001. Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I *Dialog, samspel og læring*, red. Dysthe. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Jacobsen, Christine M. 2002. *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge*. Oslo: Unipax.
- James, Allison. 2005. Foreword. I *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*, red. Clark, Kjørholt og Moss. The Policy Press. University of Bristol.
- Johanssen, Jan, Marius Nygaard og Emil Schreiner. *Latinsk ordbok*. Cappelens Basisbøker. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leira, Halldis. 1990. Fra tabuisert traume til anerkjennelse og erkjennelse. Del I. Om arbeid med barn som har erfart vold i familien. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 27: 16-22
- Lothe, Jakob. [1994] 2003. *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992, Kapittel 4. Særlige tiltak. Barne- og likestillingsdepartementet/Lovdata. <http://www.lovdata.no/all/tl-19920717-100-004.html> (lastet ned 29.05.06)
- Mossige, Svein. 2005. Barneverntjenestens hverdag. I *Nyhetsbrev fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)* 2:1.
- Mørch, Audun Johannes. 2003. M.M. Bakhtin. I *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Neumann, Iver B. 2001. *Mening, Materialitet, Makt: En innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nilsen, Hedvig Torvik. 2005. *Omsorgsovertakelse som tekst – om meningsdannelser i barnevernsdokumenter*. Hovedfagsoppgave i sosialt arbeid. Høgskolen i Oslo, avdeling for økonomi, kommunal- og sosialfag i samarbeid med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim.
- ”Når barn plasseres utenfor hjemmet - risiko og utvikling”. Publikasjoner fra prosjektet på: http://www.unifobhelse.no/index.php?Gruppe=2&Lang=nor&Rel_type=Prosjekter&ID=Menyer&ID2=Ny&parent=40&counter=199 (lastet ned 22.08.06)
- Parker, Ian. 2003. Discursive resources in the Discourse Unit. <http://www.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a2/parker2002001-01.html> (lastet ned 02.12.05)

- Prout, Alan og Allison James. [1990] 1997. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. I *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, red. James & Prout. London: Falmer Press.
- Prout, Alan. 2000. Foreword. I *Research with Children. Perspectives and Practices*, red. Christensen & James. London: Routledge Falmer.
- Rhedding-Jones, Jeanette. 2006. *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roberts, Helen. 2000. Listening to Children: and Hearing Them. I *Research with Children. Perspectives and Practices*, red. Christensen & James. London: Routledge Falmer.
- Rorty, Richard, 1989. *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rød, Per Arne. 2004. Mellom Analyse og argumentasjon. I *Barnevernets undersøkelse av Hærem og Aadnesen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sandbæk, Mona, 1996. Et annet barnevernsarbeid?
I *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*, red. Sandbæk og Tveiten. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Seikkula, Jaakko. 1996. *Öppna samtal*. Stockholm: Mareld.
- Shotter, John. 2005. *The Short Book of 'Witness'-Thinking*. (lastet ned 01.12.05) Bokens opprinnelige nettside er ikke lenger tilgjengelig, men bokens innhold er ifølge forfatteren inkorporert i boken 'Getting it': 'Witness'-thinking and the Dialogical ... in Practice og tilgjengelig på: <http://pubpages.unh.edu/~jds/bookpage.htm>
- Shotter, John. 2005. Appendix I The Short Book of 'Witness'-Thinking: The Musicality of Language: Knowing how to 'go on'. <http://pubpages.unh.edu/~jds/Musicality.pdf> (lastet ned 01.12.05)
- Shotter, John. 2006. 'Getting it': 'Witness'-thinking and the Dialogical...in Practice <http://pubpages.unh.edu/~jds/bookpage.htm> (lastet ned 16.05.06)
- Skjervheim, Hans. [1957] 1996. Deltakar og tilskodar. I *Deltakar og tilskodar og andre essays*, red. Hans Skjervheim. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Skorpen, Berit. 2004. *Bare-mor i møte med aldri-mor. Om kjønn og makt i barnevernet*. Hovedfagsoppgave i sosialt arbeid. Høgskolen i Oslo, avdeling for økonomi, kommunal- og sosialfag i samarbeid med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim.
- Skårderud, Finn. 1997. Å bli sett med språket. Forord i *Pasienten som tekst. Fortellerrollen i psykiatriske journaler Gaustad 1890-1990* av Petter Aaslestad. Oslo: Tano Aschehoug

- Slaattelid, Rasmus T. 1998. Bakhtins translingvistikk. I *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne Forlag.
- Solberg, Anne. [1990] 1997. Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children. I *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, red. James & Prout. London: Falmer Press.
- Sundfær, Aase. 2004. *Barna til 31 kvinner med rusproblemer er blitt 20 år, - Hvordan har det gått?* 4. undersøkelse. Oslo: Regionsenter for Barne- og Ungdomspsykiatri.
- Søndergaard, Dorte Marie. 1996. *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruksjoner blant unge voksne i academia*. Museum Tusulanums Forlag. Københavns Universitet.
- Søndergaard, Dorte Marie. 1999. Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*, red. Haavind. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ulvik, Oddbjørg Skjær. 2005. *Fosterfamilie som seinmoderne omsorgsarrangement. En kulturpsykologisk studie av fosterbarn og fosterforeldres fortellinger*. Psykologisk institutt. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Vedeler, Gerdt Henrik. 1996. Å samtale med barn. Vet barn hva de snakker om? Hvordan få barn i tale, og hvordan vurdere hva de formidler? I *Skjønner du? Kommunikasjon med barn. En publikasjon fra Nic Waals Institutt*, red. Margrete Kjær. Oslo: Kommuneforlaget.
- Voll, Ingrid. 1995. *Avgjørelse, angst og ansvar – barnevernsarbeideres vurdering av omsorgsovertakelse*. Barnevernets Kompetansesenter på Vestlandet. Rapport nr. 3.
- Wetherell, Margaret, Stephanie Taylor og Simeon J. Yates (red.). 2001. *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Widerberg, Karin. 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Woodhead, Martin. [1990] 1997. Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. I *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, red. James & Prout. London: Falmer Press.
- Woodhead, Martin og Dorothy Faulkner. 2000. Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I *Research with Children. Perspectives and Practices*, red. Christensen & James. London: Routledge Falmer.
- Østerberg, Dag. [1986] 1993. *Fortolkende sosiologi I*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øvreeide, Haldor. [1995] 2000. *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Aamodt, Ingerid, Laila Granli Aamodt og Brit Jørgensen. 2002. *Praksis som kilde til kunnskap. I I dannelsens tegn. Profesjonell selvforståelse i arbeid med mennesker*, red. John Lundstøl. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aamodt, Ingerid. 2004. "*Det er jeg som er mamma'n*". *Møte med barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien fra en marginal posisjon*. HiO-hovedfagsrapport nr 3. Hovedfagsstudiet i sosialt arbeid, Høgskolen i Oslo, avd. for økonomi, kommunal- og sosialfag i samarbeid med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Åmås, Knut Olav. 2003. *Først må man leve – så kan man filosofere*. Innledende essay. I *Filosofiske undersøkelser* av Ludwig Wittgenstein. Oslo: De norske Bokklubbene.
- Aaslestad, Petter. 1997. *Pasienten som tekst. Fortellerrollen i psykiatriske journaler Gaustad 1890-1990*. Oslo: Tano Aschehoug
- Aaslestad, Petter. 1999. *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag AS