

Stå opp for trygghet

ANDAKT

Du må vandre varlig
skal du høre graset gro
og knopper springe
skal du høre prestkragen tala
og blåklokka ringe.
Du må lytte med hjerte
ved kveld og ved gry
skal du høre skapningen sukke
og sommerfugl fly.

Av Jakob Lishaugen
Gjengitt med tillatelse fra Tiden forlag.

En artikkelsamling av barnevernspedagoger 2015



Sommerfugl, fly!

En artikkelsamling av barnevernspedagoger 2015
Seksjonsrådet for barnevernspedagoger

FO.NO

Linda Elisabeth Bjørknes (redaktør), Erik Lindbæk
Kruse, Elisabeth Hagstrøm og Inger Karseth



Sommerfugl, fly!

LINDA ELISABETH BJØRKNES (RED.)

Sommerfugl, fly!

En artikkelsamling av barnevernspedagoger

SEKSJONSRÅDET FOR BARNEVERNSPEDAGOGER

© Fellesorganisasjonen 2015
1. utgave, 1. opplag 2015

Redaksjonen har bestått av:
Linda Elisabeth Bjørknes (redaktør)
Elisabeth Hagstrøm
Erik Lindbæk Kruse
Inger Karseth

Grafisk produksjon: LO Media
Brødtekst: 10/13 pkt. Scala
Papir: 100 g Tom & Otto Matt
Opplag: 10.000

ISBN 978-82-90858-11-2

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med åndsverksloven eller avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Innhold

Forord	7
Kjære leser	9
MONICA ASKILDSEN	
Du bød meg opp til dans	13
GRETHE MARIT DELÅS	
Bevisstgjøring av personlig kompetanse	24
JAN STORØ • SVEIN FUGLESTAD • ELISABETH GRØNNING	
Aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningen	32
CHRISTIANE MURIBØ • RONA ERIKSEN ANDERSGAARD	
Historien gjennom en dukke	53
HEGE SIMENSEN	
Aktiviteter i en miljøterapeutisk kontekst	59
ANNE HILDE LYSTAD	
Er det ART dei treng?	71
THERESE ZIMMERMANN HELGESEN • ERIK LINDBÆK KRUSE	
Hvordan tidligere oppdage ungdom som ruser seg?	80
ANNE GRYTBAKK	
Krenket, men ikke offer	95
LINE RUUD VOLLEBÆK	
Knuste drømmer	104
CECILIE REED	
Fengslende relasjoner	118

ANNE GRY BJØRNSSEN SKOGLUND

Et trist spedbarn krever handling 125

MARIANNE IVERSEN

Det tause barnet 132

SISSEL SJÅFJELL KYLLINGMARK • OLE GREGER LILLEVIK

Når barn er vitne til vold 139

BENTE JENSEN • INGUNN STUDSRØD • MONICA VELDE VISTE

Partnervold 146

BERIT SKORPEN • MARIT SYNØVE JOHANSEN

Barnet i meldingsteksten 163

KARI SJØHELLE JEVNE • ODDBJØRG SKJÆR ULVIK

Grensearbeid 178

SIV ANNE DIMMEN • FRØYDIS TRÆDAL

Fosterhjemsplassering i slekt og nettverk 197

SIV MERETHE KAPSTAD

Veiledning av fosterforeldre ut i fra deres oppfatning av barnet 216

DAG SKILBRED • TORIL HAVIK

Barn og unge som bor i fosterhjem 229

BJØRN ØYSTEIN ANGEL

Kurs til foreldre med barn i fosterhjem 242

INGUNN STUDSRØD

Ulike modeller for gjenopprettende ordninger etter krenkelser, overgrep og omsorgssvikt under barnevernets omsorg. 262**Presentasjon av forfatterne**. 283

Forord

Barnevernspedagogene i FO har nå laget sin andre artikkelsamling. Samlingen «Pipet i den minste strupe ska bli kvitring over eng», følges opp av «Sommerfugl, fly!». Begge titlene henspeiler på det enkelte barn og ungdoms rett til og behov for å bli sett som seg selv. Alle barn må bli trodd på og løftet frem. I dette arbeidet er barnevernspedagoger viktige aktører. Barnevernspedagoger har unike posisjoner i møtet med barn, unge og deres familier. Gjennom dialog og samarbeid skapes muligheter og veier for den beste oppveksten, slik at barn og unge lærer både å «fly» og å «kvitre».

Alle barn og unges stemmer skal bli hørt. Barnevernspedagogenes stemmer er også viktig å få frem, og bør bli lyttet til. De har viktig kunnskap og erfaring, som betyr noe for ivaretagelse og samarbeid med barn og unge. Barnevernspedagogens posisjon i samfunnet henger sammen med barn og unges stilling og posisjon og muligheter for å oppfylle barns rettigheter etter Barnekonvensjonen. Denne artikkelsamlingen er et bidrag til å løfte frem viktig kompetanse i arbeidet med utsatte barn og unge. «Sommerfugl, fly!» er skrevet av og for barnevernspedagoger, og er forhåpentligvis til inspirasjon for alle som er opptatt av barn og unge.

Det profesjonspolitiske arbeidet for barnevernspedagoger må hente sin legitimitet i å skape bedre kvalitet og gi bedre ivaretagelse av og samarbeid med utsatte barn og unge. Seksjonsrådet for barnevernspedagoger i FO har arbeidet for å synliggjøre, tydeliggjøre og styrke barnevernspedagogenes særskilte kompetanse gjennom utdanning og i arbeidsliv.

Barnevernspedagoger har et ansvar for å løfte frem barneperspektivet, barns perspektiv og deres ukrenkelige rettigheter. Fire områder er viktige for barnevernspedagogens unike kompetanse: Sosialpedagogikk; *som grunnlagsteori og innfallsvinkel til arbeidet*, aktivitetsfag; *en kilde til å gi barn og unge mestringsopplevelser og en viktig faktor i det miljøterapeutiske arbeidet*, barnefaglig kunnskap; *utviklingspsykologi, pedagogikk, Barnekonvensjonen og øvrig lovverk*, og barnevernsfaglig kunnskap; *som grunnlag for arbeid i barnevernets tjenester*.

Gjennom de 50 årene det har eksistert barnevernspedagoger, har profesjonen utviklet seg og blitt anerkjent, både i Norge og i verden for øvrig. Vi skal være stolte av at Norge har tatt et verdipolitisk standpunkt og etablert en utdanning som retter seg særskilt inn mot utsatte barn og unge. Barnevernspedagogen har viktig kompetanse som bør brukes på alle arenaer for barn og unge. Sammen med andre profesjoner og yrkesgrupper, kan barn og unge bli hørt og bli møtt på en god og utviklende måte. Gjennom tverrfaglig samspill kan barn og unge bli sett og tatt på alvor, fordi det gir ulike blikk og perspektiver inn i arbeidet.

Anerkjennelse kommer ikke av seg selv. Sommerfugler flyr ikke av seg selv. Vi trenger stadig å ha en faglig dialog og et kritisk blikk på vårt arbeid, og vi må dokumentere og synliggjøre det vi gjør. Denne artikkelsamlingen bidrar til det, og jeg vil gjerne takke alle forfatterne for å ha delt sin barnevernspedagogfaglighet med oss.

Dette er en artikkelsamling undertegnede er svært stolt av. Jeg vil på vegne av seksjonen for barnevernspedagoger i FO takke alle som har bidratt til at artikkelsamlingen er blitt en realitet: forfatterne, redaktør Linda Elisabeth Bjørknes, til daglig universitetslektor ved barnevernspedagogutdanningen ved Universitetet i Stavanger, fagkonsulent Inger Karseth i FO, seksjonsrådsmedlemmene Erik Kruse og Elisabeth Hagstrøm, redaksjonssekretær Mia Paulsen i Fontene, korrekturleser og barnevernspedagog Karin Enderud. Takk også til seksjonsrådet for barnevernspedagoger.

God lesning.

Ellen Galaasen

Leder av seksjonen for barnevernspedagoger i FO

Oslo 9. februar 2015

Seksjonsrådet for barnevernspedagoger:

Anne Grønsund, Heidi Ingebrigtsen Bordi, Helge Waldeland, Therese Fjellheim, Wivian Pettersen, Leena Husmo, Elisabeth Hagstrøm, Erik Lindbæk Kruse

Kjære leser,

Her presenteres et utvalg av artikler skrevet av barnevernspedagoger. Noen skriver alene, andre i samarbeid med andre fagpersoner. I all hovedsak er artiklene tidligere publisert i ulike tidsskrift, et par artikler er nyskrevet for anledningen. Hvor artiklene tidligere er publisert vil fremkomme i ingressen til hver enkelt artikkel.

Vi lar Monika Askildsens essay, *Du bød meg opp til dans – og jeg sa ja takk uten å kunne dansen*, innlede artikkelsamlingen. Hennes faglige og etiske refleksjoner inspirerer oss til varsomhet i møte med barn og unge, når hun utfordrer både seg selv og andre til å tåle å vente på ungdommens egne initiativ. Hun minner om hvor nødvendig det er at hjelpere mestrer kommunikasjon og relasjonsbygging, og at vi har ydmykhet nok til å *la oss by opp* til en dans vi ikke selv har regissert.

Nettopp den relasjonelle kompetansen er også fokus for Grethe Marit Delås sin artikkel om bevisstgjøring av personlig kompetanse i de sosialfaglige utdanningene. Måten profesjonsutøvere kommuniserer på og samhandler med andre, henger sammen med den enkeltes personlige kompetanse. Delås diskuterer behovet for bevisstgjøringen om og arbeidet med å utvikle nettopp denne sentrale kompetansen i utdanningen av sosialfaglige profesjonsutøvere.

Artikkelen om aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningen er nyskrevet for denne artikkelsamlingen. Jan Storø og kolleger ved barnevernspedagogutdanningen ved Høyskolen i Oslo Akershus (HiOA), Svein Fuglestad og Elisabeth Grønning tar oss gjennom aktivitetsfagets mange dimensjoner og forankrer fagets aktualitet, teoretisk og historisk.

Christiane Muribø og Rona Eriksen Andersgaard beskriver hvordan bruken av dukkemaking kan bli en selvbiografisk prosess og få en terapeutisk virkning hos den som skaper dukken.

Hege Simensen skriver også om bruken av aktiviteter i en miljøterapeutisk kontekst. Hun har tatt utfordringen fra de som har savnet en overordnet teoretisk

forståelse for bruken av aktiviteter, når hun ved hjelp av aktivitetsvitenskap diskuterer hvordan aktiviteter bidrar til struktur, kompetanse og mening.

Anne Hilde Lystad advarer i sin artikkel mot ukritisk bruk av atferds-korrigerende metoder i skolen uten å forstå de bakenforliggende årsakene til sinne og negativ atferd hos barn og unge. Uten å devaluere ART som metode, viser hun at den likevel ikke er løsningen på alle typer utfordrende atferd.

Et bidrag med fokus på tidlig intervensjon, helhetlig forståelse og problemløsning, er Therese Zimmermann Helgesen og Erik Lindbæk Kruses artikkel *Hvordan tidligere oppdage ungdom som ruser seg?* Deres artikkel er et godt eksempel på hvordan barnevernspedagogens kompetanse komplementerer skolens og lærernes kompetanse og gir gode resultater i arbeidet med *forebygging og intervensjon*.

I artikkelen *Krenket, men ikke offer*, utfordrer Anne Grytbakk på en tankevekkende måte våre forestillinger om tenåringens opplevelser og erfaringer knyttet til seksuelle erfaringer som juridisk sett defineres som overgrep. Grytbakk har intervjuet sine informanter over flere år, noe som også bidrar til refleksjon over nødvendigheten av å høre ungdommens *stemme* og *ta deres perspektiv*.

Line Ruud Vollebæks artikkel *Knuste drømmer – mindreårige nordafrikanske migranter og gatelivets realiteter* er nyskrevet til denne artikkelsamlingen. Her gir forfatteren oss et innblikk i livets harde realiteter for en ytterst marginalisert gruppe som lever på gata: Ungdommer på drift i Europa. Kan vi som nasjon skjerme oss fra konsekvensene av sosiale problemer i vår egen verdensdel?

Cecilie Reed beskriver sitt arbeid som sosialkonsulent og barnefaglig ansvarlig i fengsel. Gjennom par- og familiesamtaler blir både innsatte og pårørendes erfaringer og opplevelser ivaretatt på en måte som styrker relasjoner og bidrar til å opprettholde de innsattes bånd til familien. Dette gir igjen større mulighet for at innsatte klarer seg bedre etter soning, samtidig som familien utenfor murene også erfarer positive ringvirkninger av familieterapeutiske samtaler.

Til tross for at spebarn er født med evnen til samspill med sine omsorgspersoner og omgivelser, er det ingen selvfølge at foreldre er i stand til å møte sitt barn emosjonelt og gi den omsorgen barnet trenger for å utvikle seg. Anne Gry Bjørnsen Skoglunds beskriver hvilke alvorlige konsekvenser svake omsorgs- og foreldreferdigheter får for spedbarn og hvordan samspillsveiledning kan skape positiv endring hos både foreldre og barn.

Det tause barnet og selektiv mutisme hos barn i barnehage er tema i Marianne Iversens nye artikkel. Gjennom målrettet arbeid og med stor respekt for barnet, beskriver Iversen hvordan et taust barn tør å ta i bruk stemmen sin.

Vold i nære relasjoner berører barn på en særlig kraftfull måte, enten de er vitne til volden eller selv fysisk utsettes for den. Dette er en kjensgjerning som først har fått fokus i senere år. Sissel Sjøfjell Kyllingmark og Ole Greger Lillevik skriver om hvilke erfaringer barn selv har i møte med slike krenkelser. Barns

opplevelse av skam, skyld og angst koblet med sterk lojalitet også til den voldsutøvende forelderen, medfører ofte at forholdene i hjemmet holdes hemmelig for omverdenen og heller ikke er tema mellom de familiemedlemmene som er utsatt for volden. Dette illustrerer hvor vanskelig det er å komme i posisjon for å hjelpe barn som utsettes for vold og setter utvilsomt store krav til faktisk handlingskompetanse i møte med disse familiene.

Bente Jensen har sammen med Ingunn Studsrød og Monica Velde Viste skrevet om partnervold, voldens konsekvenser og innvirkning på omsorgssituasjonen for barn. Beskrivelsen av den sterke kompleksiteten i kvinners opplevelser av å leve med en voldelig partner, gir innsikt i hvor vanskelig det er å bryte ut av slike forhold. Det er å håpe at slik innsikt skaper klokhet og ydmykhet hos hjelpere i møte med de krenkede, slik at både foreldre og barn som opplever vold i nære relasjoner får nødvendig hjelp og støtte.

Berit Skorpen og Marit Synøve Johansen har gjort en tekstanalyse av barnehagers bekymringsmeldinger til barnevernet. De har sett på hvilke språklige virkemidler, i form av ord og kategorier, barnehageansatte velger når de skal beskrive sine bekymringer for barns situasjon. Er det virkelig slik at barn «ordlegges» på en måte som samsvarer med vår kulturs ideal om at barn er aktive og medvirkende aktører i eget liv?

Barnevernets møte med foreldrekonfliktsaker er tema for en artikkel skrevet av Kari Sjøhelle Jevne og Oddbjørg Skjær Ulvik. Juridiske rammer og ansvarsfordeling mellom familievern og barnevern har gjort det vanskelig å definere barnevernets rolle i konflikter mellom foreldre. Studien utforsker hvordan barnevernsansatte kategoriserer, og dermed vurderer hvorvidt innholdet i slike bekymringsmeldinger faller innenfor eller utenfor barnevernets ansvars- og kompetanseområde.

I tråd med myndighetenes føringer om økt bruk av fosterhjem som plasseringsalternativ når barn ikke kan bo sammen med sine foreldre, kan vi i denne artikkelsamlingen presentere flere artikler som fra ulike vinkler beskriver arbeid med barn i fosterhjem:

Handlingsrom og dilemmaer knyttet til fosterhjemsplassing i slekt og nettverk, er tema for Siv Anne Dimmen og Frøydis Trødals artikkel. Deres studie viser at grensen mellom det private og det offentlige ofte er uklar i slike plasseringer. På hvilke måter kan den allerede etablerte relasjonen mellom barn og fosterforeldre utfordre saksbehandlers posisjon og dermed barnevernets muligheter for godt oppfølgingsarbeid?

Siv Merethe Kapstad diskuterer i sin artikkel hvordan fosterforeldres oppfatning av barnet kan være et viktig utgangspunkt for barnevernets veiledning. Gjennom aktivt å utforske fosterforeldrenes oppfatning av barnet, blir veiledningen mer presis og dermed øker også kvaliteten på den omsorgen barnet mottar.

Skoleprestasjoner og trivsel på skolen er klare beskyttelsesfaktorer for barn

og unge og øker mulighetene for å lykkes også i voksenlivet. Årsaken til at barn plassert av barnevernet har svakere skoleprestasjoner enn andre barn, er sammensatte. Skilbred og Havik diskuterer faktorer som kan bidra til at denne gruppen barn og unge mestrer sin skolegang på en bedre måte.

Barnevernets forståelse for og utførelse av makt utfordres i møte med foreldre som har mistet omsorgen for sine barn. Bjørn Øystein Angels artikkel er basert på kvalitative intervjuer med representanter for denne gruppen foreldre som har gått på kurs i regi av Bufetat. Her gjør forfatteren interessante diskusjoner knyttet til Foucaults teori om maktutøvelse og viser de mange dilemmaene i oppfølgingen av foreldre.

I anerkjennelse av at vårt fagfelt også rommer historier om overgrep i fortid og nåtid, avslutter vi denne samlingen med Ingunn Studsrøds artikkel *Ulike modeller for gjenopprettende ordninger etter krenkelses, overgrep og omsorgssvikt under barnevernets omsorg*. Ettersom gjenoppretting er viktig både for de som har blitt krenket og for å forebygge at barn og unge i barnevernets omsorg krenkes på nytt, er artikkelen viktig lesing for alle som utøver barnevernfaglig arbeid.

Vi har i denne artikkelsamlingen forsøkt å presentere *bredde i temaer* barnevernspedagoger skriver om og *bredde i fagfelt* hvor barnevernspedagoger utøver sitt fag.

På ulike måter og fra ulike vinkler bidrar forfatterne til å belyse barnevernspedagogers utdanning og profesjonsutøvelse. Her formidles flere perspektiv; både *barne- og ungdomsperspektiv* og *barnets og den unges eget perspektiv*.

Takk til alle forfatterne som med glede har gitt oss muligheten til å dele artiklene i denne samlingen. Vi ønsker *god lesing* og håper at artikkelsamlingen vil tjene til glede og inspirasjon i årene fram til neste kongress i 2019. Og fram til da: *god skriving* til dere som ønsker å dele deres kunnskap, erfaringer og refleksjoner fra det barnevernfaglige feltet.

Noen flere artikler var ønsket tatt med i samlingen, men er utelatt av hensyn til Universitetsforlagets rettighetsavtale. Disse vil bli presentert som URL-lenker i den elektroniske versjonen av denne artikkelsamlingen.

Stavanger, januar 2015
Linda Elisabeth Bjørknes
Redaktør

Du bød meg opp til dans

– og jeg sa ja takk uten å kunne dansen!

Artikkelen er tidligere publisert i Norges Barnevern 4/2010 og gjengis her med forfatterens og Universitetsforlaget's tillatelse.

Dette er en annerledes artikkel, skrevet som et essay. Essayet er en sammensatt og personlig prosaform, der refleksjoner over erfaringer bærer teksten. Essay-skriving er en personlig bearbeidelse av erfaringer i den hensikten å forstå og skape forståelse (Karlsen J. B. 2003). Opprinnelig tekst til dette essayet ble utformet under kurset *Kunnskapsverksted for veilederkompetanse 2010*, Universitetet i Agder (se Erstad 2009). Som deltaker her ble jeg bedt om å ta tak i en setting som betydde noe spesielt for meg i mitt yrkesliv, og skrive et essay som skulle inneha både personlige og faglige perspektiver.

Jeg har vært så heldig å få arbeide med barn og ungdom i barnevernet i mange år. Dette essayet handler om en erfaring jeg gjorde tidlig i yrkeslivet mitt. Når jeg har valgt å fokusere på noe som hendte for såpass lenge siden, er det fordi jeg gjennom denne erfaringen ble mye mer bevisst på «hva som virker – og hva som ikke virker» når jeg utøver mitt yrke. Erfaring og teoretisk kunnskap som jeg etter hvert har ervervet meg, har gitt refleksjonene mine rundt hendelsene i dette essayet nye momenter.

«Erfaringer uten refleksjon er kun hendelser uten mening» sier Terje Tvedt (1997). I en travel arbeidshverdag er det ikke alltid lett å finne rom for refleksjoner. Det å skrive et essay har for meg vært en bevisstgjørende prosess; jeg har fått nye perspektiver på hvem jeg er som yrkesutøver og på ulike faglige emner.

Det er kommunikasjon og relasjonsbygging mellom meg som voksen og en ungdom i et fosterhjem som står fokus i denne fortellingen. Vi får ikke til det endringsarbeidet vi ønsker, og fostermor sier på ett tidspunkt: – Barneverntjenesten sa vi skulle ta tiden til hjelp, – men kan vi bare gå her og vente på et gjennombrudd? Ja, kunne vi det? Hva var klokt å gjøre?

I utakt

Vi burde dra på tur, sa kollegene mine. Du Kaia, som var 15 år og hadde bodd i fosterhjem i ett år, skulle inviteres på en utflukt sammen med din fostermor og meg. Invitasjonen var godt ment, og vi trodde det ville komme noe godt ut av en slik reise. Mange hevdet at du holdt avstand til alle dem som var rundt deg. – Tenk på all den energien denne jenta må bruke på alt det hun fortrenger, ble det sagt. Du syntes ikke dette med en tur var noen god ide. Fostermor og jeg var tvilende.

Fostermor og fosterfar skrøt veldig av deg. Du gjorde alle de riktige tingene når det gjaldt praktiske ting, du holdt alle avtaler, gikk på skolen og ryddet rommet ditt når du skulle. Samtidig som du gjorde alt dette virket du utrolig trist. Lærerne fortalte at det ikke virket som om du lærte noe særlig på skolen.

Fostermor sa at – det er som om Kaia bare fungerer ytre sett, ingen vet hva som er bak skallet hennes. Hun er nesten alltid høflig og flink, men det er lett å se at denne jenta har ei tung bær på sine skuldre. Vi synes det er vondt at hun ikke vil åpne seg litt, vi føler at vi ikke kjenner henne og ikke får hjulpet henne med det hun kanskje trenger mest.

Jeg var også utålmodig. Jeg var en del av et personale som fulgte dette fosterhjemmet opp. Personalet og fosterforeldrene mente det var viktig at jeg ble med, fordi Kaia ofte spurte etter meg, og det at virket som om vi hadde god kontakt. Hadde vi det?

Før vi kom oss av gårde, måtte vi overtale Kaia. Hun ønsket ikke å være med, hun – fattet ikke hva vi skulle gjøre på ei hytte en hel helg! Vi forklarte at vi ønsket å bli bedre kjent med henne, at vi visste det var mye hun kunne trenge hjelp med, men at vi ikke visste hvordan vi kunne hjelpe henne. Kaia sa – Jeg kjenner dere godt nok! Vi lovet Kaia at hun kunne få snakke, – eller la det være, bare hun ble med oss. Jeg lurte på om vi kom til å klare å holde et slikt løfte.

Motvillig ble hun med oss, og dette var en av de få gangene hun oppførte seg som en typisk tenåring; hun demonstrerte sin uvilje ved å pakke langsomt og lite, hun stønnet og slang seg inn i baksetet, sa ikke et ord på lang tid, og slepte seg langsomt inn i hytta.

Jeg ble mer og mer skeptisk til dette prosjektet. Trodde vi virkelig at det bare var å reise på tur, trykke på en knapp, og vips, så snakket hun?

Huff – det var så kaldt på hytta da vi kom. Det første jeg gjorde var å tenne i peisen, for deretter å gå ut på kjøkkenet for å sette matvarene for en hel helg på plass. Sekunder etter gikk brannalarmen. Stua var full av røyk og os! Jeg hadde åpnet spjeldet, kanskje pipa var tett av et fuglereir? Men da jeg kikket inn i peisen, var spjeldet slått igjen. Spjeldet ble åpnet igjen og trekken fungerte fint. Men det var utrolig så sotete det var blitt på disse få minuttene. Kaia tilbød seg å hjelpe til med å vaske veggene ved peisen. Da hun var ferdig med dette mente hun at vi burde vaske taket også. Hmmm, var det ikke noe merkelig her? En ungdom som

vasker i vei helt frivillig. – Slikt kan hun gjøre hjemme også, sa fostermor. Jeg tenkte på at denne jenta hadde hatt mye ansvar som liten. Det var blitt meg fortalt at hun hadde hatt en voksenrolle i hjemmet i oppveksten sin. Senere skulle det vise seg at dette resonnementet var fullstendig feil.

Videre denne helga skjedde ingenting av det vi hadde håpet på. Kaia distanserte seg fra alle våre spørsmål. Til slutt gav vi opp prosjektet vi voksne hadde hatt; å få til en åpenhet om Kaia sine vansker. Forut for denne beslutningen hadde vi presset på mer enn hva jeg var komfortabel med. Jeg kjente en lettelse over denne avgjørelsen. Resten av helga skulle vi bare hygge oss, gå på tur, spille spill, lage god mat. Og Kaia endret seg; borte var den tilbakeholdne jenta og frem kom en smilende jente som viste at hun hadde en god porsjon humor. Denne siden av Kaia hadde vi sjeldent sett. Både fostermor og jeg tøyset voldsomt i et mimespill. Vi dummet oss i grunnen helt ut. Kaia lo og lo. Vi hadde det rett og slett bare hyggelig.

Jeg får ikke til dansen – men jeg vil danse likevel

Da vi bestemte oss for å ta Kaia med på tur på måten som her er beskrevet, var vi nok godt om bord i formålsetikkens tenkning som ligger inn under den teleologiske etikken. Elos betyr mål, formål. Etikken kjennetegnes

ved at formålet står sterkt og ikke lar seg affisere av andre uheldige konsekvenser eller normbrudd som handlingsalternativet måtte medføre. Når retningen rendyrkes, kan en si at målet (formålet) helliger midlet» (Eide og Skorstad, 2008).

Her er det viktig å få til en løsning som gir best mulig resultat. Fosterforeldrene og vi som hadde oppfølgingen med familiehjemmet var opptatte av at vi skulle komme videre i forhold til målene som var skissert i Kaias Handlingsplan. Den kommunale barneverntjenesten ønsket det samme i sin tiltaksplan.

Når det hadde gått et helt år siden plasseringen burde noe skje. Vi jaktet på den gode løsningen. Engasjementet vårt «hoppet bukk» over vår varsomhet, vi gikk rett og slett for langt i vår streben. S. B Eide skriver at «Å gå for langt innebærer at noe gripes med begrep og teknikker som ikke kan gripes» (Eide B. S, 2008). På helgeturen jobbet jeg visst iherdig med nettopp «å gå for langt», men jeg klarte ikke å gripe eller begripe. Kaia selv hadde kanskje ikke på dette tidspunktet begreper på alt hun strevde med – kanskje var mye fortrenget. Tenk at vi da ville presse henne til å begripe noe som ikke lot seg gripe. Om dette skriver Eide at det å be-gripe fordrer at vi vet noe om det vi ønsker å gripe. Det vi ikke vet noe om, kan vi heller ikke gripe med ord.

Den første delen av helgeutfukten bar preg av maktovergrep på mange nivå: Vi presset Kaia med på tur, vi tok hennes tid, vi presset henne til å snakke om noe

hun kanskje ikke visste hva var. Og om hun visste det, ga hun uansett klare beskjeder om at dette ville hun ikke snakke om. Hun hadde sine grunner for å holde tilbake – disse grunnene var vi egentlig ikke interesserte i. Likevel presset vi på, vi var opptatte av oppdraget vi var satt til å utføre; å få Kaia i tale. Vi lovet Kaia før turen at dersom hun ikke ønsket å snakke med oss om det hun gikk og bar på, kunne hun få lov å la det være. Vi var ikke tro mot den lovnaden. Hva var det for slags «risikosport» vi holdt på med? Tilbakeholdenhetsperspektivet som Eide skriver om, hadde jeg bare et lite snev av i min ubehagsfølelse, en følelse som jeg ikke lyttet til. I ettertid kan jeg se at hele turen kunne endt med et mistillitsforhold mellom oss. Ja, vi hadde egentlig fortjent mistillit fra Kaias side. Formålet stod sterkt og lot seg altså ikke affisere av andre uheldige konsekvenser eller normbrudd som handlingen medførte. Normbruddene slik jeg ser det, var bl.a. at vi var for lite respektfulle, vi brukte makten vår, vi lot oss presse av andres forventninger om endring og vi var altfor pågående.

Løgstrup (1956/1989) bruker betegnelsen «urørlighetssone». At vi her befant oss i en slik sone var jeg ikke oppmerksom på, selv om jeg ikke trivdes i tiden hvor vi presset slik på.

Urørlighetssone er noe alle har, en grense. Denne grensen er begrunnet i at det er noe som er av en slik karakter at andre ikke kan eller bør gripe det. Å gripe er noe vi kan gjøre rent fysisk, som når vi tar tak i noe, og det er noe vi gjør med ord ved at vi begriper.

Anliggendet til Løgstrup er altså at det er noe som ikke skal gripes – «heller ikke med ord» (Ibid.).

Jeg prøvde helt klart å gå innenfor denne grensen som ikke kunne begripes, og jeg krenket Kaia ved å gjøre dette. Engasjementet mitt overskygget varsomheten.

Disse verselinjene fra *Du ska itte trø i graset* av Einar Skjæraasen synes jeg beskriver noe av det samme som omtales både i «tilbakeholdenhetsperspektivet» og i begrepet «urørlighetssone».

*Du ska itte trø i graset
spede spira lyt få stå.
mållaust liv har og e mening
du lyt sjå og tenkje på.*

Skjæraasen skriver senere i dette samme diktet:

*Du ska itte røre reiret
reiret er e lita seng*

På dette tidspunktet i relasjonen mellom Kaia og meg, hadde jeg for stort engasjement i forhold til å ville hjelpe. Jeg hadde ikke nok varhet i meg til å la reiret være. Jeg lot meg presse litt av andres forventninger, og rusket rundt i Kaias trygge reir. Kaia hadde mange hensyn å ta. Hun hadde mange hun måtte passe på – hva ville skje om hun avslørte sine kjære fra oppveksten sin – hvem skulle hun beskytte? Hvilke erfaringer hadde hun fra tider hvor hun hadde åpnet seg tidligere, hvor stort var hennes angstnivå?

I bilen på veien hjem fra denne turen, syntes jeg Kaia virket rolig og motakelig. Jeg kunne ikke helt holde meg, og jeg spurte om det var noe hun mente vi burde vite noe om? Jeg gjorde det som Skæraasen sier vi ikke skal: «Du ska itte sette snuru, når du ser et hare-spor.»

Kunne det være noe med venner eller noe hjemme som hun tenkte på og brukte mye energi på?

– Å, se der er en elg! sa Kaia. Jeg snudde meg mot skogkanten for å konstatere at der var ingen elg. Kaia hadde nå helt klart et glimt i øyet. Vi lo begge to. Litt senere våget jeg meg frem på igjen, for på nytt å få høre – Se, der er en elg. Ingen av oss speidet nå mot skogen, men vi smilte til hverandre, vel vitende om at det ikke befant seg noen elg i skogkanten.

På møte med de ansatte etter denne utflukten, ble jeg bedt om å si noe om hva vi hadde oppnådd. Jeg fortalte at vi hadde hatt det hyggelig, at Kaia antakelig hadde lukket spjeldet til peisen for å unngå at vi brukte tid på utspørring og at jeg ikke visste noe som helst mer om hva hun strevde med! Noen i personalgruppen mente at turen var helt bortkastet og at Kaia hadde «lurt oss, og styrt hele showet». På dette tidspunktet måtte jeg si meg litt enig i påstandene deres, selv om jeg ikke ville være helt med på at turen var mislykka. Inni meg hørte jeg Kaias befriende latter og jeg så for meg ansiktet hennes med øyne som hadde mer enn ett glimt i seg ... Kaia hadde vært lukket om fortiden sin, men hun hadde vist oss en ny side ved seg selv. Jeg prøvde å få formidlet at vi hadde hatt det morsomt på turen og at vi hadde smilt og ledd masse. Jeg kjente at vi hadde fått en god kontakt. Kaias glede og en relasjon som nå var sterkere mellom Kaia og vi voksne, ga meg håp om at endringer kunne komme til å skje.

Skulle jeg våge å tro på noe som ikke andre trodde på? Var jeg naiv?

Kaia «byr opp til dans»!

I månedene etter turen utviklet det seg en ordlek, et spill mellom oss. Dette spillet kom til å prege mye av vår kommunikasjon om det som var vanskelig i Kaias liv. Spillet handlet om å assosiere/bruke dyr som symbol på ulike forhold. Noen ganger sa Kaia – Se der er et rådyr eller – Nå kommer elgen! Jeg ble oppmerksom på at Kaia henviste til ulike dyr og at det ikke var tilfeldig hvilket dyr hun refererte til.

Da hun en gang tydelig sa – Stopp, nå kommer det en okse, sa jeg: – Nå forstår jeg deg sånn at dette er det altfor vanskelig å snakke om. Du vil jeg skal stoppe og spørre om dette med en gang. Kaia bare smilte. Jeg merket at det var kommet en ro over henne, en tilfredshet liksom. Kanskje også en selvtilfredshet som handlet om at «denne kampen vinner jeg?» Dette siste var jeg litt usikker på. Jeg bestemte meg få å følge hennes utspill, og opptre med stor respekt. Jeg tenkte at dette kunne komme til å bli viktig for oss.

Jeg ønsket å teste ut dette spillet. Jeg ville forsøke å spørre henne om noe som jeg trodde hun opplevde som ufarlig og relativt greit. Jeg spurte Kaia om hvordan hun hadde det i fosterhjemmet. Kaia smilte litt lurt da hun svarte meg. – Se, der kommer en kanin! Jeg ventet og håpet på at hun ville si noe mer, men hun kikket nysgjerrig på meg. Kaniner er ganske allrighte og koselige, er de ikke? spurte jeg. – Jo! sa Kaia umiddelbart. – Så du har det allright og litt koselig hos Åge og Mona da? – Ja! Vi smilte begge to. Vi hadde forstått hverandre.

Gradvis kunne vi snakke på denne måten også om de litt mer vanskelige settingene som Kaia opplevde i sin hverdag. Kaia hadde nettopp fått julekarakterene, og jeg visste at de var ganske dårlige. – Se nå er elgen *på vei ut av skogen!* sa Kaia, uten å ha så mye som et lite glimt i øyet. – Jeg tror at jeg skjønner at du synes skolen er et skikkelig stort problem kanskje, og du vil helst ikke snakke om det, i alle fall ikke så mye snakk?

– *Ja, det er noe stort dritt! sa Kaia.*

– *Hva er det som er noe dritt da?*

– *Jeg forstår jo ingenting!*

Jeg snakket denne dagen med Kaia om at jeg synes hun var en klok jente, og om at jeg mente hun fortjente å lære mer når hun først var på skolen seks timer hver dag.

– Når alt blir for vanskelig blir skoledagene uutholdelige, som om det er fullt av mygg rundt deg hele dagen kanskje? Kaia nikket. – Men nå kommer noe vanskelig, Kaia, for skal du få rett til hjelp, er det lurt å takke ja til kartlegging ved PP-Tjenesten. For å kunne hjelpe deg, må vi vite noe om ståstedet ditt, og da må du orke å gjøre noen tester. Noen vil være lette og noen vil du oppleve som vanskelige. Kanskje kan du tenke på at du er som en sommerfugllarve som har mest lyst til å være inne i hylsteret sitt. Husk at det er ikke sommerfuglens skyld at den har et hylster rundt seg. For å kunne bli en sommerfugl må larven ut av hylsteret sitt, og som larve må den jobbe og spise masse for å til slutt kunne bli en sommerfugl. Sommerfugler kan fly høyt vet du – og de kan få skikkelig oversikt.

– *Jeg gjør det! sa Kaia.*

Kaia ble utredet og skolehverdagen tilpasset og lagt opp med tilrettelegginger og målsettinger som var innenfor hennes rekkevidde. Selvbildet og karakterer var på god vei oppover.

Noen ganger bommet jeg på symbolikken Kaia brukte. Da skolen fungerte litt bedre etter en tid, spurte jeg Kaia om ikke skolen nå kunne være et rådyr og ikke en elg. – Nei er du gal – rådyrene er søte, og raske – det er jaggu ikke skolen! Skolen er fortsatt vanskelig, den er blitt som en hest kanskje. Jeg tåler å ha den i nærheten.

Seks måneder etter helgeturen har vi en ny prat oss i mellom. Kaias fosterforeldre hadde fortalt meg at Kaia var blitt mye flinkere til å vise noen følelser. I det siste hadde hun virket så trøtt, noen ganger sint. Fosterforeldrene synes det var bra at hun viste sinne. De ønsket å få frem «hele mennesket Kaia» som de sa. Ikke bare hun som fungerte på overflaten. Da jeg møtte Kaia denne kvelden, satt hun på rommet sitt med en rød hjertepute foran seg. Puten hadde hun fått av fosterfar. Hele stemningen i rommet var sånn at jeg tenkte at jeg måtte være stille, bevege meg stille. Jeg satte meg forsiktig ned i litt god avstand til henne.

– Det er egentlig to store ekle ulver som plager meg, sa Kaia. – Det orker jeg bare ikke å snakke om. Men jeg tenker mye på det, og egentlig er det dette som plager meg mest. Jeg får det liksom ikke ut av hodet. Jeg tenkte at nå må jeg ikke presse og jeg bør ikke stille et eneste spørsmål. Jeg bestemte meg for å si – du må ta den tiden du trenger, kanskje du en dag kan snakke om bare en av ulvene, den som er minst ekkel? – Det går ikke for de to ulvene henger sammen skjønner du.

Plutselig kom hele historien i fanget mitt. Jeg hadde innstilt meg på at dette som handlet om ulver kom jeg kanskje til å høre om langt frem i tid. Ekle ulver er sterk kost, såpass forsto jeg.

Det som overrasket meg denne kvelden var at hun plutselig fortalte så mye der og da. Hun brøt mønsteret sitt. Hun pleide å gjøre som hun sa: når hun sa at dette vil jeg ikke snakke om, innstilte jeg meg på det. Kaia hadde nå beveget seg fra sin urørlighetssone til en umiddelbar åpenhet.

Hvordan forstå dansen?

VI DANSER IKKE BARE SAMME DANS – VI DANSER I TAKT OGSÅ!

I ettertid har jeg spurt meg om hva det var som skjedde når Kaia gjorde bruk av dyr som symboler, og hvorfor dette ble en god måte å snakke på. Kanskje ga symbolbruken Kaia passe mye avstand til det hun ønsket å snakke om, symbolene representerte noe annet enn det digitale språket. Det digitale språket er mer presist og krever ord og forståelser som Kaia nok ikke hadde. Kaias symboler ble

likefullt kraftfulle og kunne representere mye som Kaia ikke klarte å beskrive med egne ord.

Kit Sanne Nielsen skriver at

veiledning handler om å finne veje til at skabe andre kontekster, hvor nye idéer kan oppstå, hvor mennesker får lyst til at tage eierskab for de nye idéer og får mulighed for at integrere dem i de eksisterende reaktioner (Nielsen, 1997).

Nettopp dette er det Kaia gjør, – hun tar et eierskap til måten vi skal snakke sammen på. Hun har en ide, som jeg heldigvis griper. Jeg kommer plutselig til å tenke på at Kaia gjør det som vi veiledere noen ganger bruker i vår metodikk; hun gjør bruk av evokative symboler. Denne metoden i veiledning beskriver S. Tveiten i sin bok *Veiledning – mer enn ord...* Er ikke det en god tittel forresten?

Tveiten forklarer at begrepet evokativt kommer av det engelske begrepet «evocative» som betyr «som kan fremkalle». Hensikten med å bruke slike symboler er å vekke noe til live eller rette oppmerksomheten mot det som er hensiktsmessig i en gitt situasjon. Slike symboler kan være enkeltord, handlinger, sanger, melodier, bilder, symboler. Tveiten skriver videre at symbolene kan representere en form for tankestyring. Nettopp dette tror jeg skjedde hos Kaia; hun synes symbolbruken fra dyreriket var hensiktsmessig, og hun brukte det for sin egen tankestyring.

Tankestyring – handler ikke dette også om å ta eller få kontroll over noe som ikke er så lett å begripe, noe som ikke er så lett å forholde seg til? En viktig sideeffekt av dette, var at Kaia også fikk kontroll på veiledningen: hva ville eller kunne hun snakke om – og hva ville eller kunne hun ikke snakke om? Når Kaia sa – Stopp der er en elg, var dette en hel klar melding til meg: – Stopp, dette er såpass farlig – eller vondt, at dette vil jeg ikke snakke om nå.

Kaia hadde også behov for kontroll på den måten at hun måtte eie sine egne tolkninger. Dersom jeg forstod noe feil, fikk jeg klar beskjed! Dette kom tydelig frem da jeg spurte om ikke skolen nå kunne betraktes som et rådyr i stedet for en elg. – Er du gal, sa Kaia da og beskrev skolen som en hest og hun hadde sine helt logiske og klare forklaringer på det. Kaia hadde endelig fått definisjonsmakt!

For å tørre å snakke om sin oppvekst og sine vansker, måtte altså Kaia ha definisjonsmakt og makt til å starte og stoppe samtalen.

Det som har gledet meg masse i denne perioden, var at Kaia faktisk «bød meg opp til dans». Hun kunne virkelig valgt annerledes, for jeg var jo helt elendig «å danse med» fra starten. Hvorfor gadd hun, hvorfor gav hun meg denne tilliten? Og hvorfor sa jeg ja til å danse når jeg ikke kunne dansen? Hvorfor bød jeg henne opp til dans og presset henne ut på golvet som for henne fremsto som åpent og farlig glatt? Etter en stund lærte vi oss en tur-taking og en rytme. Endelig danset vi samme dansen, og hadde et godt balanseforhold mellom oss.

Hva var det som skjedde? Når jeg har prøvd å forstå dette, tror jeg at mange forhold virket inn.

I mange fagfelt fokuseres det på viktigheten av det relasjonelle forholdet mellom aktører. I boka *The Heart & Soul of Change, What Works in Therapy* (Hubble, Duncan og Miller, 1999), har forfatterne har vært opptatte av å bygge broer mellom ulike terapiformer. Det brukes en utvidet forståelse av hva terapi innebærer. Det snakkes ikke bare om tradisjonell terapi i denne boken, men også veiledning og endringsarbeid generelt inngår i terapibegrepet.

Hva er det som virker i endringsarbeid i følge disse? Fire faktorer blir trukket frem;

Client/Extraterapeutic Factors

De vesentligste og mest kraftfulle faktorer for å få til endring er de som er en *del av personene og deres omstendigheter*. Disse utgjør hele 40 % av hva som kan komme til å virke. Faktorene kan være sider ved personen selv og dennes nettverk. Faktorene kan imidlertid også være mer tilfeldige hendelser som inntre i våre liv, eller hendelser vi ikke kan kontrollere. F.eks at det blir slutt med en kjæreste eller at noen som står en nær dør.

Når noen av disse omstendighetene er noe jeg som veileder ikke har råderett over, tenker jeg at de øvrige faktorene blir desto mer viktige.

RELATIONSHIPS FACTORS

De relasjonelle faktorene utgjør hele 30 % for at vi skal kunne oppnå effekt av veiledning og endringsarbeid. Relasjonen mellom Kaia og meg var ganske bra fra starten av. Jeg tror at det året som gikk hvor vi mest snakket om ufarlige forhold, var en tid som var nødvendig for at Kaia skulle oppleve trygghet og tillit i relasjonen. Jeg viste meg fra en annen side da vi på helgeturen vår bestemte oss for at alt vanskelig snakk skulle legges til side. Jeg tøyset og ufarliggjorde meg selv, jeg gjorde meg sårbar og blottstilte meg f.eks når jeg ikke forstod reglene i et brettspill som Kaia kunne til fingerspissene. Da hun sa hun synes jeg var – helt på jorden, sa jeg – ja, det er jeg helt enig i.

Timeout'en som vi valgte på hytteturen, og som vi først så på som en retrett, – tror jeg var viktig fordi vi blant annet trengte å forbedre relasjonen vår.

PLACEBO, HOPE AND EXPECTANCY

Det å skape *positive forventninger og opprettholde håp* om endringer utgjør 15 % av hva som er viktige virkemidler i veiledning og oppfølging. Tradisjonelt er vi opptatt av fortid og nåtid. Det å også være opptatt av fremtid er essensielt; hvordan ønsker vi å ha det fremover, hva er mulig å få til, hva vil utgjøre de små stegene i riktig retning, legger vi merke til disse stegene osv.

Da Kaia våget å snakke om nåtidens skole, opplevde hun å bli forstått. Hun våget å gripe tak i vanskene, hun våget å blottstille seg gjennom kartleggingstester.

Hun fikk den rette hjelpen på skolen, hun hadde mye bedre skolehverdager og hun fikk gradvis et bedre selvbylde av seg selv i læresituasjoner. Den dag i dag kan jeg kjenne på hvor takknemlig jeg er for at denne første satsningen ble vellykket. Nettopp denne erfaringen ga Kaia en erfaring som hun kunne kjenne at det var håp i. Det å beholde håpet, og det å kunne ha positive forventninger til at noe kan la seg endre er viktig i alt endringsarbeid.

Både fosterforeldrene og jeg viste nok også tydelig at vi alltid tenkte «at det er håp i hengende snøre», det meste kan bli bedre. Kaia merket nok helt sikkert at vi alle trodde på en bra fremtid for henne. Til slutt trodde hun litt mer på dette selv også.

MODELL/TECHNIQUE FACTORS

Metode utgjør bare 15 % av faktorene som bør være til stede for å få til endringsarbeid. Dette underbygger at positive endringer er mulig å få til uten en spesifikk metodikk, dersom øvrige faktorene som er omtalt over fungerer bra. Kaia og jeg fant en metode som virket for oss. I veiledningsmetodikken ble det også vesentlig å forstå de ulike kontekster så godt som mulig. Likeens ble det viktig og å utvide forståelsesrammen vi jobbet innenfor. Da jeg f.eks tolket Kaias iherdige vasking rundt peisen, mistolket jeg henne. Det var ikke hennes tidlige ansvar i hjemmet som gjorde at hun vasket, vaskingen var enn unna-manøver. Jeg forsto *for fort* og jeg hadde en altfor smal forståelsesramme. Systemteori og ulike metoder som f.eks LØFT (Løsningsfokusert tilnærming) opplevde jeg som nyttige endringsfaktorer i denne prosessen.

Grelland skriver om følelser og deres betydning i veiledning. Han skriver at negative følelser synes lett mens gleden lett kan bli oversett. Skal en utvikle god veiledning er det viktig å være bevisst på å gi gleden både rom og oppmerksomhet. Gleden er en indikator på at veiledningen fungerer. (Grelland, 2008). Glimtet og smilet i Kaias øyne var helt klart noe jeg tidlig ble bevisst på. Disse signalene viste at hun var tilstede, at hun var trygg og at hun faktisk var bekvem i situasjonen. Kaia smilte ikke så ofte, derfor var gleden som indikator kanskje enda sterkere enn den ellers ville vært.

Takk for dansen!

Jeg har vært ganske kritisk til min pågåenhet i relasjonen jeg hadde til Kaia i starten. Kanskje skjønte Kaia likevel at jeg var et menneske som ønsket henne alt vel. Det at to mennesker satte av all sin tid og reiste på tur med henne, var jo også noe positivt. Vi sa helt klart i fra om at vi gjerne ønsket å være der for henne å hjelpe henne på best mulig måte. Vi brydde oss om henne og ønsket å få en god

relasjon til henne. Den formålsetiske tenkningen vi hadde førte tross alt noe godt med seg, selv om jeg ikke ville benyttet en slik tilnærmingsmåte i dag. Dette blant annet fordi vi verdimesig ikke møtte Kaia på en vår og respektfull måte og vi brukte for mye overtalelsesmakt.

Jeg møtte Kaia noen år etter at hun hadde flyttet ut av fosterhjemmet. Hun så godt ut, smilet nådde øynene og hun fortalte at hun hadde det ganske fint. Etter at vi hadde pratet litt sier Kaia:

Du, jeg har jo fortsatt disse dyrene rundt meg, men nå går jeg ikke midt i en dyrehage hele tiden!

Gjennom denne tidlige arbeidserfaringen, og gjennom alle de vonde og gode erfaringene Kaia og jeg gjorde oss, opparbeidet jeg meg en større varhet. Jeg har blitt mer oppmerksom på veisøkers og veileders ståsted; når skal vi danse, hvor nært skal vi danse, i hvilken takt, og ikke minst når skal vi avslutte dansen.

Til Kaia vil jeg gjerne si:

*Takk for at du ikke lot meg bli veggpryd!
Takk for at du lærte meg å danse litt mer i takt!*

Referanser

- Eide, B. S.(2008). *Til den andres beste*. Gyldendal Norsk Forlag
- Eide, B. S. og Skogstad B, (2008). *Etikk – til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Erstad, I. H.(2009): *Kunnskapsverksted – til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Universitetet i Tromsø/SESprosjektet.
- Grelland, H. H. (2008): *Om følelsene og deres betydning i veiledning*. I: Eide, B. S.(red): *Til den andres beste*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hubbel. Duncan and Miller (1999): *The heart and soul of change. What works in Therapy?* American Psychological Association
- Karlsen, J. B. (2003). *Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere*. Universitetsforlaget
- Løgstrup K. E. (1956/1989): *Opphav og omgivelse*. Gyldendal København.
- Nielsen, K. S. og Haslebo, G. (1997). *Konsultasjon i organisasjoner*. Dansk Psykologisk Forlag .
- Tvedt,T. (1997) *En reise i vannets historie. Fra regnkysten til Muscat*. Cappelen Forlag.
- Tveiten. S. (2005) *Veiledning – mer enn ord*. Fagbokforlaget

Bevisstgjøring av personlig kompetanse

Hvorfor bevisstgjøring av personlig kompetanse bør prioriteres i de sosialfaglige utdanningene

Artikkelen er tidligere publisert i Uniped, 4/2011 og gjengis her med forfatterens og forlagets tillatelse.

Sammendrag

Artikkelen handler om viktigheten av å legge til rette for utdanningsopplegg med fokus på bevisstgjøring av personlig kompetanse. Personlig kompetanse er her forstått som de holdninger, verdier og den væremåte som styrer og preger oss i vårt arbeid med andre.

Bevisstgjøring av egne verdier og holdninger gir muligheter til å se teoriers nytte, sannhetsgehalt og konsekvenser. Dette gir faglig trygghet. Bevisstgjøring av de forutsetningene vi arbeider ut fra setter oss i stand til å erkjenne egen væremåte i møte med andre. Dette gir personlig trygghet.

Gjennom øvelsene «livets elv» og «boksen» har vi ved barnevernspedagogutdanningen ved Universitetet i Stavanger startet et arbeid for å synliggjøre og videreutvikle den personlige kompetansen hos våre studenter.

Som lærer i barnevernspedagogutdanningen har jeg i flere år arbeidet med tema kommunikasjon og samhandling. Jeg har arbeidet med å gi studenter kunnskap og erfaringer om hvordan man kan snakke med barn i vanskelige livssituasjoner. Mine erfaringer tilsier at dette er et krevende tema, og ofte blir de teoretiske og metodiske delene vektlagt i langt større grad enn arbeid med personlige holdninger, verdier og væremåter.

Det har foregått en effektivisering og en endring innenfor profesjonsutdanningene de senere årene. Innholdsmessig er man blitt mer opptatt av prosedyrer, retningslinjer, metoder og regler. Utdanningene utfordrer først og fremst studentenes hode og intellekt. Troen på at alt kan måles og telles har også nedfelt seg i våre utdanninger. Det å få gehør for å bruke tid og krefter på mer prosessrettet studentarbeid som verken lar seg måles eller telle kan være vanskelig. Studentaktivt undervisningsarbeid har ikke status og får ikke uttelling på samme måte

som «målbart akademisk» arbeid. Jeg ønsker derfor å fokusere på viktigheten av å arbeide med den personlige kompetansen.

Nyere forskning viser at samtaler med barn i barnevernet er tilfeldig, varierende og situasjonsbestemt. Andenæs og Skollerud (Backe-Hansen 2003) har sett på omplassering av barn utenfor hjemmet. Deres undersøkelse viser at vi ikke er flinke nok til å gi barn informasjon som gjelder deres flytting. Elisabeth Gording Stang (2007) sin doktorgrad; «Det er barnets sak», med undertittelen; «Barnet blir oversett og utelatt», illustrerer hva hun har funnet i sin forskning. Hun så på i hvilken grad barnets eller foreldrenes behov for hjelp ble bistått av sakskyndige, og om saksbehandlere hadde møtt barna. I den supplerende rapport til FNs komité for barns rettigheter påpekes det at barn ikke blir hørt i den utstrekning de har krav på (Barneombudet 2009). Det kan se ut som om det eksisterer et gap mellom faglige kunnskaper, lovpålagte oppgaver, politiske retningslinjer og praksis på området. Eller som Gustavsen (Dyregrov, Lorentzen et al. 2001) sier; det virker som et helt hundreårs diskusjon om barns rettigheter ikke har laget mer enn krusninger på overflaten.

Kari Martinsen (Kirkevold, Nortvedt et al. 1993) påpekte for 15 år siden viktigheten av å ta et radikalt brudd med den daværende tendensen til å opphøye den vitenskapsbaserte kunnskapen og å gjøre den enerådig. Hun mente det var viktig å søke å utvikle det mangfold av kunnskapsformer som profesjonelt arbeid forutsetter. I en undersøkelse om sosialarbeiderutdanningens relevans til fremtidig yrkesarbeid (Larsen Damsgaard Hilde 2009), pekes det på at det legges for lite vekt på studentenes personlige egenskaper i studiet. Kan det være at vi ikke gir god nok undervisning i dette tema ved våre universiteter og høyskoler?

I det følgende vil jeg redegjøre for begrepet personlig kompetanse. Videre vil jeg argumentere for hvorfor bevisstgjøring av personlige kompetanse bør prioriteres i våre utdanninger. Deretter vil jeg si noe om hvilke utfordringer vi kan møte i et slikt arbeid. Til slutt beskrives to eksempler på øvelser som har som målsetting å sette i gang refleksjonsprosesser hos studentene i forhold til egne holdninger, verdier og væremåter. Jeg ønsker å ha disse med fordi jeg tror at andre utdanninger også kan ha nytte og glede av øvelsene.

Personlig kompetanse

Kompetansebegrepet brukes innenfor yrkesrelaterte fag og utdanninger. Det handler om myndighet og nødvendige kvalifikasjoner knyttet til bestemte yrker eller oppgaver. Vi finner begrepet i offentlige dokumenter, i rammeplaner, fagplaner og i fagbøker for ulike yrker. Våre sosialfaglige utdanninger har som mål å utdanne dyktige sosialarbeidere som er rustet til å møte praksisfeltets utfordringer og krav. Å utvikle en god kompetanse innenfor det sosialfaglige feltet krever i følge Befring (2009: 87) et allsidig og integrert studieopplegg som kan styrke

studentenes tenke- og handlemåte og prege deres holdninger, empatiske evner og sosiale ferdigheter.

I NOU om kompetanseutvikling i barnevernet (Befring 2009), skilles det mellom sektorkompetanse og individuell kompetanse. Den første kompetansen er den som bør være til stede i en barneverntjeneste. Den andre, individuell kompetanse, er den vi er med på å utvikle hos studenter i profesjonsutdanningene. I følge Skau (2005) består den individuelle kompetansen av tre aspekter; teoretiske kunnskaper, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Den teoretiske kompetansen bygger på forskningsbasert viten. Den kan være integrert eller fragmentert, godt forankret eller overfladisk, mer eller mindre bearbeidet. De yrkesspesifikke ferdighetene omhandler praktisk håndverksmessige arbeid som omfatter teknikker og metoder. Personlig kompetanse handler om hvem vi er som person både i forhold til oss selv og i samspill med andre. Denne kompetansen berører våre grunnleggende verdier, holdninger og væremåte. Den er en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter. Samlet sett utgjør disse tre aspektene en helhetlig kompetanseforståelse. Hvilke av de tre aspektene som er dominerende, vil være avhengig av konteksten. Innenfor utdanningene er vi mest opptatt av de teoretiske kunnskapene, mens det i yrkeslivet fokuseres mer på praktiske ferdigheter. Mitt utgangspunkt er at utdanningsinstitusjonene i høyere grad må prioritere å arbeide med den personlige kompetansen. Dette fordi denne kompetansen ofte er bestemmende for hvor langt vi kommer med våre teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter (Lindbæk 2004; Skau 2005; Røkenes and Hanssen 2006).

Den personlige kompetansen kan forstås og forklares på flere måter. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Alvesson og Sköldberg (2008) sin trilaterale sannhetsforståelse. I følge dem finnes det tre ulike måter å bestemme om en teori er sann eller ikke. I mange teorier er alle tre sannhetsforståelsene til stede samtidig. Den første sannheten kaller de for den korresponderende sannheten. Her er teorier sanne når de stemmer med det vi observerer. Sett i forhold til Aristoteles sine tre intellektuelle dyder er den korresponderende sannheten det som Aristoteles beskriver som episteme. Å kjenne til, å vite og å vite hvorfor hører til her. Det handler om vitenskapelig viten. Den er universell og kontekstuavhengig. Den kan ikke være annerledes og den baserer seg på analytisk rasjonalitet. Den andre sannhetsforståelsen er den applikative. Her er teoriene sanne når de virker som de skal. Denne dyden kaller Aristoteles for techne. Her handler det om hvordan vi rasjonelt kan bruke et middel for å nå et mål. Den siste sannhetsforståelsen er den signifikative.

Her sier Alvesson og Sköldberg (2008) at teorier er sanne når de handler om en oppdagelse av en dypere mening enn det vi umiddelbart ser. Aristoteles kaller dette for fronesis. Fronesis handler om etikk, om holdninger og interesser. Det handler om overveielser, skjønn og valg. Det er vanskelig å sette ord på den signi-

fikative sannhetsforståelsen, den er bare der. Samtidig er det slik at dette tanke-mønsteret, som er usynlig og uartikulert, ofte ligger til grunn for hvordan vi tolker, møter og handler i forhold til andre. Ut fra dette kan man forstå den personlige kompetansen som signifikative. Jeg har videre valgt å ha den personlige kompetansen som utgangspunkt i en helhetlig kompetanse forståelse. Denne kompetansen blir derved overordnet og styrende for teoretiske valg og yrkesmessige ferdigheter. Et slikt valg gir en indre logisk sammenheng.

Hvorfor bevisstgjøring?

Bevisstgjøring er en prosess der vi gjennom selvrefleksjon får selvinnsikt. Det handler om å bli kjent med egne verdier, holdninger, forutsetninger og livshistorie. Å reflektere handler om å arbeide med handlinger vi gjør og tanker vi tenker.

Faglige teorier har makt, de er med på å styre hvordan vi forstår og handler. Valg av teorier må derfor skje på bakgrunn av den sannhetsforståelsen som teoriene bygger på. Ofte er denne forståelsen uuttalt og ligger implisitt i teorien. Kjenner vi ikke sannhetsforståelsen kan de valg vi tar få andre konsekvenser enn dem vi i utgangspunktet ønsket. Det å tilegne seg et reflektert og kritisk forhold til teorier vil kunne hjelpe oss til å ta mer bevisste valg i det teoretiske faglige mangfold som fins.

Valg av faglige teorier innebærer indirekte valg av yrkesspesifikke metoder. Metodisk forsvarlig arbeid er å følge opp åpne og klare prinsipper der teoriens sannhetsgehalt, nytte og konsekvenser kommer tydelig fram. Er man ikke bevisst de verdier og holdninger som styrer våre praktiske handlinger, kan egne følelser og erfaringer påvirke mer enn faglig kunnskap og forståelse. Å møte barn og unge som lever og lider i vanskelig livssituasjoner stiller oss overfor personlige utfordringer. Slike samtaler kan aktivere følelser i forhold til egne foreldre, til egen foreldrerolle og til egne barn. Sakene kan skape angst, tomhet, sorg og aggresjon hos oss. Opplevde situasjoner og følelser som skuffelse, svik og nederlag kan fremkalles og bli gjenkjent. Uventede følelser kan ta overhånd, man kan bli usikker og satt ut av spill. Forskning viser at mennesker vegrer seg for å ta vonde og vanskelig realiter om barn inn (Killén 2004). Vi prioriterer å skjerme oss og ta vare på oss selv. Konsekvensene kan bli at man unnlater å søke etter mer informasjon hos barnet om dets situasjon. Det er ofte en sammenheng mellom det som berører oss og erfaringer fra eget liv. Selvinnsikt er derfor nødvendig for å kunne skille mellom egne og andres sårbarhet i sosialfaglig arbeid. Den vil kunne hjelpe oss til å ha fokus på barnet og dets livssituasjon. Å tenke over egen væremåte betyr å bli kjent med egne forutsetninger, sterke og svake sider. Dette vil kunne medføre en hensiktsmessighet i forhold til hvordan vi følelsesmessig, tankemessig og atferdsmessig reagerer og handle i møte med andre (Røkenes and Hanssen 2006; Ragnhildur, Brekke et al. 2008).

Personer som har et reflektert forhold til egen væremåte opptrer mer nyanisert og fleksibelt i forhold til andre. Røkenes and Hanssen (2006) viser til M Snyder; *Self-monitoring processes* (1979). Hans undersøkelser bekrefter at mennesker med høy bevissthet om egen væremåte er mer sensitive for sosiale signaler. De tilpasser lettere sin egen atferd til situasjoner og forventninger. De med lav bevissthet tilnærmer seg i større grad forskjellige situasjoner på samme måte.

Han har også funnet ut at de med høy bevissthet om egen væremåte er flinkere til å uttrykke følelsesmessige tilstander med ansikt og stemme. Sosialarbeidere må kunne forholde seg til barns unike opplevelser og følelser. De må tåle å slippe inn på seg barnets smerte og angst. En slik form for følelsesmessig nærhet dannes ut fra nærhet og kontakt med egne følelser. Det å skape relasjoner til andre mennesker preget av nærhet til deres smerte og problemer forutsetter nærhet til det svake og smertefulle i eget liv. Ubearbeidede og ubevisste følelser og opplevelser kan føre til at man ser og hører det man vil.

Vi kan med andre ord si at en reflektert sosialarbeider er klar over hvordan teoretiske forutsetninger og egne holdninger, verdier og erfaringer kan spille inn i møte med andre. Dette gir en grunnleggende faglig og personlig trygghet. Målsettingen for de sosialfaglige utdanningene må være å utvikle en høy kompetanse og en sterk faglig integritet hos studentene. I dette arbeidet er bevisstgjøring av den personlige kompetansen viktig og nødvendig for å kunne møte barn i vanskelige livssituasjoner. Kunnskaper om seg selv er i følge Nina Karin Monsen (2007) veien til livskvalitet og sikker kunnskap.

En utfordring for lærere og studenter

Å arbeide i barnevernet er faglig utfordrende, og det kan til tider være en personlig påkjenning.

Vi lærere kan bli bedre til å forberede våre studenter på det som møter dem når de er ferdige utdannet. Vi må gi studenter mulighet til å søke i dybden etter en faglig plattform som kan hjelpe dem i komplekse og uoversiktlige situasjoner.

Som jeg påpekte innledningsvis er arbeidet med studentenes personlige kompetanse undervurdert i våre utdanninger. Årsaken til dette kan være at tema er krevende både for lærere og studenter. Begge må inn i nye og ukjente roller. Vi som lærere må kunne gå inn i forholdsvis ustrukturerte og åpne undervisningsopplegg. Det å sette i gang slike læreprosesser krever nærhet til studentene, og vi må kunne stå sammen med dem i deres prosesser. Studentenes frustrasjoner, gleder og sorger må vi kunne dele. Å arbeide med studentenes verdier, holdninger og oppfatninger tar tid og krever tålmodighet. Slike refleksjons og bevisstgjøringsprosesser er i utgangspunktet emosjonelle, uferdige og rotete og de er derfor svært utfordrende. Vi lærere må i slike prosesser klare å forholde oss til et

mangfold av ulike forståelser og tenkesett, også de som kan være faglig og etisk provoserende og utfordrende. Å arbeide nær studenter gir oss en innflytelse som vi må bruke. Erfarer vi at studenter ikke har de faglige og personlige forutsetninger som kreves for å arbeide i det sosialfaglige feltet, er vi forpliktet til å ta dette opp. Som lærere har vi et ansvar i forhold til studenters skikkethet. Et slikt ansvar kan være ubehagelig å ha samtidig som det er svært nødvendig at noen tar det.

Endring av lærerrollen medfører endring av studentrollen. Studentrollen blir også utfordret på en ny og annerledes måte. Det kreves mot fra studentene til å ha fokus på seg selv og sin personlighet. Det kreves også trygghet til å åpne opp for egne erfaringer og opplevelse. Det er derfor viktig å gi studentene tid og rom til disse prosessene. Målet er at studentene skal få mulighet til å utvikle et personlig og kritisk fundert forhold til eget fag og yrke.

«Livets elv» og «Boksen»

Ved barnevernspedagogutdanningen ved universitetet i Stavanger er studentenes personlige kompetanse sentralt. Ved å knytte tema opp mot ulike øvelser i aktivitetsfag mener vi å ha klart å trekke inn studentenes følelser, holdninger og verdier.¹

«Livets elv» er en øvelse som ble lagt fram på en familieterapikonferanse i Barcelona i 1997 av dr. psykol. Georg Geissler. «Livets elv» fokuserer på individuelle erfaringer, opplevelser og følelser. Øvelsen gir studentene mulighet til å komme i gang med refleksjonsprosesser om eget levd liv. Den andre øvelsen «Boksen», er nærmere beskrevet i; Håndbok for forandrere (Dønnestad, Sanner et al. 2006). «Boksen» handler om å få i gang refleksjon over egen situasjon i dag og en begynnende refleksjon over fremtiden. Gjennom disse to øvelsene har studentene muligheter for å komme i gang med refleksjoner både om levd liv, livet i dag og tanker om fremtiden.

Det er ingen fast mal for gjennomføring av øvelsene, og mulighetene er mange. De kan gjennomføres i ulike aldersgrupper, ulike målgrupper, ut fra ulike tema eller ut fra ulike problemstillinger. De kan gjøres individuelt eller i større eller mindre grupper avhengig av tema og målgruppe. Vi har brukt begge øvelsene for å få i gang refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser hos våre studenter.

I «Livets elv» starter studentene med å legge tau på gulvet, gjerne ulike farger og ulike lengder. Så bestemmer de seg for hvilke tidsperiode de ønsker å arbeide med. Øvelsen synliggjør kronologien i en periode ved at starten av tauet er starten på perioden. Ulike symboler legges langs tauet for å markere hendelser eller personer som har spilt en rolle i perioden.

¹ Universitetslektor Torhild Ø. Rosell har i flere år brukt disse øvelsene i sin undervisning.

I øvelsen «Boksen», skal studentene dekorere en boks utvendig og innvendig med ulike symboler. Utsiden skal vise hvordan de har det i dag, innsiden skal dekoreres med tanker, følelser og ønsker for framtidig yrke.

Studentene velger selv de symbolene de ønsker å bruke i øvelsene. Det kan være ting fra naturen, klistremerker, bilder og ulike figurer av mennesker og dyr. En historie eller en fremtidsdrøm kan fortelles på mange måter med ulike symboler. Når ord kommer til kort, kan visualiserende symbolsk meddelelse være til god hjelp. Ved bruk av symboler tar man i bruk et utvidet sanseapparat som strekker seg ut over det verbale. Øvelsen visualiserer og konkretiserer ulike mennesker, ulike opplevelser og ulike relasjoner. Samtidig visualiseres og konkretiseres følelser og tanker i tilknytning til mennesker, hendelser og ønsker. Ofte er det slik at den informasjonen som gis gjennom symboler setter i gang nye assosiasjoner, nye tanker, ny forståelse og nye meninger. Man kan gjennom det kjente utforske det ukjente. En student skrev i et notat at bruken av symboler gir frihet til å uttrykke seg mer åpent. Denne åpenhet kan føre til nye tanker både om seg selv og sin situasjon, både i fortid, nåtid og i fremtid. Øvelsene kan gi øyeblikksbilder av livet, noe som kan skape forståelse for andre deler av livet.

Øvelsene er gode som utgangspunkt for samtaler med studentene. Samtalene kan tas under eller etter at øvelsene er ferdig. Det er viktig å ha forståelse for de studentene som ikke ønsker å snakke om sine øvelser. For mange er dette et første steg i en viktig prosess som vil ta tid.

Jeg har tidligere argumentert for viktigheten av å arbeide med bevisstgjøring av studentenes personlige kompetanse. Øvelsene «Livets elv» og «Boksen» kan gi studentene kunnskaper og forståelse om hvem de er i forhold til seg selv og i forhold til andre. De kan også føre til et mer kritisk og reflektert forhold til egne holdninger og verdier.

Avsluttende kommentar

I denne artikkelen har jeg hatt fokus på den personlige delen av innholdet i kompetansebegrepet. Våre studenter skal ut i et komplekst arbeidsfelt, med ansvar for å hjelpe barn og unge som lever i uverdige og vanskelige livssituasjoner. Dette arbeidet krever et reflektert og bevisst forhold til egen faglighet og egen personlig kompetanse.

Det er bra at våre studenter i dag har en høy faglig teoretisk kompetanse. Vi må fortsette å styrke denne kompetansen. Samtidig må våre studenter få mulighet til å gå inn i personlige utviklingsprosesser for å styrke sin yrkesidentitet. For å få dette til er det nødvendig å legge til rette for læringsarenaer der studentene kan bli utfordret på et personlig plan. Dette er et utfordrende og spennende arbeid både faglig og personlig for både studenter og lærere.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Backe-Hansen, E. (2003). *Barn utenfor hjemmet: flytting i barnevernets regi*. Oslo: Gyldendal akademisk. Barneombudet (2009). *Barneombudet supplerende rapport til FNs komité for barnsrettigheter 2009*. Oslo: Barneombudet.
- Befring, E. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet: kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning: utredning fra ekspertutvalg oppnevnt av Barne- og likestillingsdepartementet 14. april 2008*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Bjarnadottir, B., Brekke, M., Karlefors, I., Nielsen, P. & Søndena, K. (2008). *Lærertilv sett med nordiske studentøyne*. Tromsø: Eureka forlag.
- Dyregrov, A., Lorentzen, G. & Raaheim, K. (2001). *Et Liv for barn: utfordringer, omsorg og hjelpetiltak*: festskrift for Magne Raundalen. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dønnestad, E., Sanner, M. & Brun, M. (2006). *Håndbok for forandrere: om verdighet i møte med de som vokser opp og de som vil vokse*. Kristiansand: Forandringsfabrikken.
- Killén, K. (2004). *Sveket: omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kirkevold, M., Nortvedt, F. & Alvsvåg, H. (2002). *Klokskap og kyndighet: Kari Martinsens innflytelse på norsk og dansk sykepleie*. Oslo: Ad notam Gyldendal, Pensumtjeneste.
- Larsen Damsgaard Hilde, H. K. (2009). *Ferdig kvalifisert – eller på vei mot profesjonell yrkesutøvelse?* Fontene forskning (1), s. 27–40.
- Lindbæk, B. (2004). *Kommunikasjonsverksted i sosialt arbeid*. Kristiansand, Høy-skoleforlaget. Monsen, N. K. (2007). *Det innerste valget: språk, tanke, mening*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Røkenes, O. H. & Hanssen P.-H. (2006). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Stang, E. G. (2007). *Det er barnets sak: en analyse og vurdering av barnevernets hjelpetiltak og barnets rettsstilling i saker etter barnevernloven § 4-4*. Oslo: Universitetsforlaget

Aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningen

Artikkelen er nyskrevet til artikkelsamlingen.

Innledning

Den norske barnevernspedagogutdanningen er unik på verdensbasis. Ikke i noe annet land finnes en egen pedagogisk orientert sosialarbeiderutdanning rettet mot å arbeide med barn og unge. Aktivitetsfaget er sentralt i barnevernspedagogutdanningen. I denne artikkelen vil vi gjøre rede for aktivitetsfaget, slik vi oppfatter det ut fra vårt ståsted som lærere ved barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Vi vil ta utgangspunkt i et sosialpedagogisk blikk, diskutere lek og estetiske uttrykk. Deretter vil vi presentere resultater fra en undersøkelse vi har gjort av hvordan aktivitetsfagene drives ved høyskoler og universiteter. Vi avslutter med å diskutere begrunnelser for aktivitetsfaget, og et mulig spor for å utforske det videre.

Aktivitetsbegrepet leder tankene hen til fritid. Barn og ungdom driver (eller driver ikke) med aktiviteter i fritiden. Forstått på denne måten vil aktiviteter være forstått som fritids- og hobbyaktiviteter, slik Sävfenbom (2005) foreslår. Man kan imidlertid også utvide perspektivet ved å tenke på aktivitet som alle aktive handlinger. Rugh (2004) kobler for eksempel begrepet til kultur, også dette begrepet forstått i vid forstand. I dette perspektivet kan aktivitet forstås som alt vi gjør, innenfor den kulturelle konteksten vi befinner oss i. En teoretisering i tråd med denne forståelsen leder oss til virksomhetsteori eller aktivitetsteori, som vi skal komme tilbake til.

I denne artikkelen vil vi likevel orientere vår forståelse mer i retning det første perspektivet, men ikke fullt og helt. Vi følger Sävfenbom (2005) som er opptatt av fritidsaktiviteter for barn og unge, men også deres potensiale for oppvekst og utvikling. Ettersom barn og ungdom i kontakt med barnevernet ofte vil ha nytte av voksne med en helhetlig tilnærming til å arbeide med dem, vil det ikke være nyttig med et for skarpt skille mellom de ulike arenaene barna og ungdommene befinner seg på. Vi kan både tenke oss fritidsliknende aktiviteter i skolen (f.eks. turer) og skoleliknende aktiviteter i fritiden (f.eks. leksehjelp). Det er jo også slik at en del av disse barna og ungdommene bor i heldøgntiltak under

barnevernet. Dette er spesielt tydelig i miljøarbeid og miljøterapi. De som arbeider med dem har altså tilgang til mange av de aktivitetskontekstene (jfr. Sävfenbom 2005) de opererer innenfor.

Når man arbeider med barn og unge på aktivitetsarenaene er det viktig å oppøve høy bevissthet om forholdet mellom pedagogiske utviklingshensyn og hensynet til rekreasjon. Det er naturlig å minne om artikkel 31 i FNs barnekonvensjon som lyder:

- 1) *Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet.*
- 2) *Partene skal respektere og fremme barnets rett til fullt ut å delta i det kulturelle og kunstneriske liv og skal oppmuntre tilgangen til egnede og like muligheter for kulturelle, kunstneriske, rekreasjons- og fritidsaktiviteter.*

Vi ser at teksten framhever fritid, lek, rekreasjon, kultur, men også hvile. Dette kan sees som et utfyllende perspektiv til artikkel 28, som omhandler barns rett til skolegang. Barn skal også ha muligheter for andre livskvaliteter enn det tydelig pedagogiske. Dette perspektivet har vært med i konvensjonen siden den var ny i 1959, det ble så styrket i 1989, og i 2013 tok FNs barnekomite på nytt opp spørsmålet blant annet med begrunnelse i «the invisibility of children in national and local-level planning» (UN 2013:3).

Barna og ungdommene i barnevernet er ingen homogen gruppe. De kommer fra ulike bakgrunner, men likevel med det fellestrekket at deres hjemmesituasjon har vært, og kanskje er, vanskelig. For noen av dem vil fritid og rekreasjon ha vært mindre selvfølgelig enn for barn og unge i gode omsorgssituasjoner. En ustabil og muligens skremmende omsorgssituasjon har kanskje krevet så mye for «overlevelse» at det verken var tid eller rom for noe annet enn å komme seg gjennom dagen. Særlig for disse barna og ungdommene kan fritid fylt med positive opplevelser, samvær med andre, mestring og hvile, være svært verdifulle bidrag til å komme videre i livet. Her ligger en hovedbegrunnelse for å drive aktivitetsfagsundervisningen.

Bakgrunn

Aktivitetsfaget har vært sentralt i barnevernspedagogutdanningen siden den ble startet opp i 1963. Som Messel (2013:33) viser ble det fra første stund lagt vekt på å fremme en helhetsforståelse i arbeidet med barn og ungdom: «Aktivitetsfagene som tegning, forming, teater og idrettsleker var sentrale, både fordi dette var et viktig element i arbeidet på institusjonene, og fordi det fremmet en helhetlig utvikling hos studentene». Aktivitetsfaget ble lagt opp med en tydelig praktisk vinkling. I noen grad ble det anvendt teori, og da gjerne utviklet av lærerstabene.

Et slikt perspektiv ble kombinert med et mer vitenskapsorientert, systematisk perspektiv. Denne dualismen, bestående av dannelses og vitenskap, har siden levd i denne utdanningen. Kanskje særlig i forståelsen av aktivitetsfaget.

Aktivitetsfaget kan oppfattes som en integrert del av det sosialpedagogiske grunnlaget denne utdanningen bygger på. Rammeplanen for barnevernspedagogutdanningen (2005: side 26) legger også vekt på aktivitetsfaget: «Aktivitetsfag skal lære studentene å igangsette sosialpedagogisk arbeid og å utvikle studentenes egeninnsikt». Faget ble derfor gjort obligatorisk for utdanningsinstitusjonene fra 1982.

Videre, på side 28:

Studentene skal oppleve og erfare uttrykksformer som vektlegger fantasi og skapende virksomhet. Kjennskap til disse skal åpne for kreativ tenkning og bidra til å fremme utvikling av det metodiske arbeidet med ulike brukergrupper. Emnet skal bevisstgjøre studentene på egne ressurser i aktivitetssammenheng.

De skal også lære aktiviteter og aktivisering i miljøarbeid. Gjennomføringen av delemnet skal gi dem forutsetninger for å planlegge og gjennomføre aktiviteter med barn og unge. Studentene skal utvikle forståelse for at bruk av aktiviteter/aktivisering skal forankres i forhold til en faglig forståelse av unge og foresattes problemer.

Emnet skal bestå av en kombinasjon av obligatorisk innføring i drama/bevegelse og andre kunstneriske uttrykksformer, samt valgfrie temaer. Ved valgfrie temaer skal studentene velge en aktivitet innenfor minst to av områdene og fordype seg innenfor ett aktivitetsområde.

Utdanningene tilstås altså en viss frihet til å utforme aktivitetsfaget, men det legges også noen føringer. Studentene skal både lære å drive aktiviteter (den praktiske og utøvende funksjonen) og fordype sin forståelse av å drive med aktiviteter (den refleksive og teoretiske funksjonen).

Som NOU 2009:8 viser, er aktivitetsfag og undervisning i miljøterapi det som i størst grad skiller barnevernspedagogutdanningen fra sosionomutdanningen. I fagplanene for de fleste av barnevernspedagogutdanningene framheves aktivitetsfagene som sentrale for det samlede undervisningstilbudet. Men dette området er blant de som ikke er grundig beskrevet i flere av disse fagplanene (NOU 2009:8). Likevel har aktivitetsfaget, som en integrert del av sosialpedagogikken og arbeidet innen institusjoner, vært sentralt i disse utdanningene gjennom mange år (Grønvold 1990).

Det sosialpedagogiske grunnlaget – og andre forståelser

Aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningen er i seg selv ikke mye beskrevet i faglig litteratur. De som driver det har gjerne måttet samle fra ulike typer kilder.

Noe litteratur finnes likevel. Nybøs (1999) og Säfvenboms (2005) bøker har vært mye brukt på flere av utdanningsinstitusjonene. Bergsvendsen og Jordet (2007) beskriver, i en mindre kjent publikasjon, et fagutviklingsprosjekt som har tatt sikte på å utvikle en sosialpedagogisk læringsmodell i aktivitetsfag ved sin utdanning.¹ De legger vekt på den handlingskompetansen studentene i dette studiet må oppøve.

Aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningen retter seg mot å bidra til den praktiske kompetansen barnevernspedagoger trenger i sin daglige praksis overfor utsatte barn og unge. Bergsvendsen og Jordet (2007) knytter aktivitetsfaget tydelig til det sosialpedagogiske grunnlaget for utdanningen, slik det kommer fram i rammeplanen. Det er særlig begreper som samhandling og relasjon som står i fokus i deres framstilling. Aktivitetens potensiale for gylne øyeblikk, framheves. Det sosialpedagogiske grunnlaget gir en spesiell retning til arbeidet med aktiviteter; nemlig å arbeide med tanke på sosial inklusjon for barn og ungdom.

Gjennom dette faget gis studentene mulighet for både å utvikle ferdigheter i møte med barn og ungdom, og å utvikle seg selv som mennesker og fagpersoner. Aktivitetsfaget blir en arena for både praktisk kunnskap og kompetanse – og dannelsesprosesser som er nødvendige for å kunne arbeide med mennesker i vanskelige livssituasjoner. Bergsvendsen og Jordet (2007) beskriver videre det paradokset at faget er et varemerke for utdanningen samtidig som det ikke alltid er så godt integrert i lærerkollegiet. Ofte drives det av én av lærerne med hjelp fra innleide timelærere med kompetanse innenfor ett aktivitetsområde.

I en samfunnsutvikling der fritiden spiller en stadig større rolle, er aktiviteter – hva man holder på med og hvordan man fyller tiden sin – av stor betydning (Säfvenbom 2005). Dermed kan de også være gode verktøy i arbeidet med barn og unge. Nybø (1999) legger særlig vekt på arbeidet med å oppmuntre barns og ungdoms egenaktivitet.

Det teoretiske grunnlaget for aktivitetsfaget, slik vi velger å forstå det, finner man først og fremst i sosialpedagogikken. Et av hovedmålene med sosialpedagogisk arbeid er å bidra til at mennesker inkluderes i samfunnet, med spesielt fokus på arbeidet med mennesker i marginale posisjoner (Madsen 2006). Når sosialpedagogen arbeider med barn og unge, er samhandlingen i fokus. Sammen skaper de noe, noe som i denne faglige begrepsverdenen ofte kalles det felles tredje (Madsen 2006). Dette kan gjerne forstås på et overordnet nivå, som fellesskapsbestrebelse. Men det kan også forstås konkret, som noe relasjonelt, for eksempel å gjøre konkrete aktiviteter sammen.

Sosialpedagogen arbeider ofte på hverdagsarenaer, i det alminnelige, med en faglig, spesifikk, innretning på sitt arbeid (Storø 2008). Samhandlingen dreier

1 Barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Lillehammer

seg derfor ikke i utgangspunktet om å være sammen som sådan – uten en målsetting. Selv om samværet ofte har hverdagspreg, vil det alltid bygge på målsettinger. Det er dette som kan kalles det spesifikke ved samhandlingen. En sosialpedagogisk innretning på arbeid med mennesker søker å styrke det aktive mennesket, for å bidra til at personen selv søker inkludering og håndterer marginaliseringskrefter. Mathiesen (2008) setter opp en distinksjon mellom å være bruker og å være brukbar, som kan være nyttig i denne sammenhengen. Brukeren av tjenester i hjelpeapparatet er en passiv rolle som ikke nødvendigvis leder til inklusjon. Den brukbare, derimot, har en rolle i felleskapet. Den brukbare er aktiv. Selve begrepet aktivitet bygger på ordstammen aktiv. Aktivitet kan dermed forstås som den aktives handling. Det menneskesynet som ligger til grunn for denne tenkningen går altså ut på at sosialpedagogen skal bidra til inkludering av marginale grupper, og særlig til at både slike grupper, og de individene de består av, skal hjelpes til selv å utøve de handlingene som fører til inkludering. Aktivitetsfaget kan forstås på denne bakgrunnen. Gjennom samhandling med barn og ungdom i aktivitetssituasjoner, gis barnevernspedagoger (og andre faggrupper) mulighet til å bidra til inkludering i sosiale felleskap. Selve aktivitetssituasjonen er et slikt fellesskap i seg selv. De erfaringene barn og ungdom får gjennom slike tilrettelagt situasjoner, både praktisk og relasjonelt, bør kunne ha overføringsverdi til storsamfunnets mange arenaer med potensiale for inklusjonserfaringer. Denne typen aktivitetssituasjoner er annerledes enn det som foregår i en skoleklasse, der læring av fag er det primære målet. Begge situasjoner har noe av denne typen læringspotensial i seg (mest i skoleklassen), og de har sosial læring gjennom deltagelse i fellesskap som et mål (mer rendyrket i den sosialpedagogiske aktivitetssammenheng). Barnevernspedagogens tilrettelegging for aktivitet og av aktivitetssituasjoner er med andre ord annerledes enn lærerens forberedelse og gjennomføring av skoleundervisning.

I lek og andre aktiviteter kan barnevernspedagogen se hvordan barnet tilpasser seg, og om det kan nyttiggjøre seg sosial samhandling sammen med andre. Gjennom å være i aktivitet sammen ser man hvordan barnet evner å kommunisere med og dra nytte av samhandling og samarbeid med voksne. Dette kan si noe om hvor barnet er, rent utviklingsmessig. Klarer barnet å ta opp i seg elementer av samarbeidet det har med den voksne, beveger det seg fra sitt faktiske utviklingsnivå til et potensielt utviklingsnivå. Avstanden mellom utvikling som allerede har funnet sted, faktisk utviklingsnivå og barnets potensielle utviklingsnivå kaller Vygotskij den nærmeste utviklingssonen (Skodvin 2006). I aktiviteten kan man sammen med barnet bevege seg fra det faktiske til det potensielle. I neste omgang kan man se om barnet har klart å nyttiggjøre seg de erfaringene det har fått sammen med den voksne, og bruke disse i sine individuelle problemløsninger i egen hverdag.

Aktiviteter er også en naturlig del av miljøterapeutisk praksis. Larsen

(2004:105) skriver at den miljøterapeutiske hverdagen består av mange funksjoner som har terapeutisk potensial i seg: «... faste og tilbakevendende strukturer som består av morgenvekking og morgenstell, måltider, skole- eller arbeidstid, faste aktiviteter, legging og innsovning osv.» Men også mer tilfeldige og spontane aktiviteter har betydning. De beboerne Larsen skriver om, de psykologisk dårlig integrerte barna og ungdommene, har erfaring i å starte aktiviteter, men ikke i å gjennomføre dem. Derfor gir han rådet om å gi barna og de unge «opplevelse av at aktiviteter kan gjennomføres og fullføres» (s.112). Dessuten vil en del aktiviteter som kan tilbys fra miljøpersonalet kunne representere muligheter til å gjøre erfaringer på (for barna og de unge) nye områder. I Larsens perspektiv er målene med aktiviteter jeg-bygging og utvikling av selvstendighet og sosial kompetanse.

Simensen (2013) og Kvaran og Holm (2012) argumenterer for nytten av en overordnet teori for bruk av aktiviteter i miljøterapeutisk sammenheng. De viser til ergoterapiens disiplin aktivitetsvitenskap. Simensens formål er å «forene kunnskap om miljøterapi og aktiviteter ytterligere ved å belyse hvordan kunnskap om aktiviteter kan fremme ungdommers muligheter til utvikling og forandring i en miljøterapeutisk kontekst» (Simensen 2013: 101, original kursivering). I dette perspektivet forstås aktivitet som noe mer enn det man kunne kalle hobbyaktiviteter. Slik sett er denne teoribyggingen bredere fundert enn perspektivet for denne artikkelen. Det teoretiske perspektivet rammes inn av begrepet virksomhetsteori. Gjennom tre begreper synliggjøres dette; struktur, kompetanse og mening. I møte med tid og sted i den miljøterapeutiske hverdagen opplever barn og ungdom både trygghet og referanser for overskridelse av rammer. I denne hverdagen gir aktivitetene mulighet for å øke barns og unges kompetanse i trygge omgivelser. I slike rammer vil så aktivitetene bidra til meningsdannelse hos den enkelte.

Hvis vi undersøker bruk av aktiviteter i den engelskspråklige verden vil vi vanligvis støte på andre forståelsesmåter. Disse kan ha parallelle elementer, men ofte bygger de på en mer spesifikk faglig plattform. De handler ofte om å drive ulike typer terapeutisk virksomhet ved at aktiviteter tas i bruk som terapeutisk virkemiddel. Betegnelsene er for eksempel art therapy, wilderness therapy, music therapy, drama therapy². Som betegnelsene antyder er det ofte et tydelig definert behandlingsprogram som retter seg mot diagnostiske kategorier, for eksempel i Cattanach (2008), som kobler leketerapi til behandling av barn som har erfart misbruk. I en annen bok definerer Cattanach (1999) kunst-terapi som handlingsorienterte terapiformer som ikke opptrer gjennom språk, men gjennom at klientene undersøker sine erfaringer med bruk og utøvelse av en kunstform. Hun framholder nettopp denne undersøkelsen som det som gjør aktiviteten

2 Vi finner selvfølgelig disse også i Norge. Nå de her nevnes som motvekt til aktivitetsfaget er det fordi vi Norge har begge disse formene, mens andre land, så langt vi kan kunnet bringe på det rene, ikke på samme måte som oss har aktivitetsfaget.

terapeutisk; at den ikke bare framtrer som deltagelse i en aktivitet. I en artikkel fra 2001 diskuterer Russell framveksten av en «industri» av firmaer (i USA) som lager programmer for terapeutiske opplegg i naturomgivelser. Han framhever viktigheten av klinisk forsvarlige rammer for slike programmer. Med et snev av ironi ville man kanskje kunne si at motsvarigheten i en norsk (eller kanskje nordisk) forståelse av dette kunne kalles å dra på tur med barna eller ungdommene. Selv om en slik ironi er unøyaktig, fanger den likevel opp noe av forskjellen i de faglige perspektivene vi forsøker å beskrive her. Aktivitetsfaget, slik det undervises på barnevernspedagogutdanningene er ikke særlig terapeutisk orientert. Det retter seg i større grad mot å forstå aktiviteter som hverdagsorienterte fenomener.

Men terapi med utgangspunkt i kreative uttrykk har selvfølgelig sin plass. Slike kunst- og kulturbaserte terapiformer kan anvendes til å arbeide med en mengde ulike temaer, som sorgbearbeiding, atferdsproblemer, sosiale relasjoner, emosjonelle vansker osv. (Krüger og Stige 2013). De spesielt utviklede terapiformene kan anvendes klinisk, som individualterapeutiske virkemidler. Virik (2014) er opptatt av det emosjonelle potensialet som ligger i å bruke kunstneriske erfaringer i sosialpedagogisk arbeid. Han beskriver muligheten til å uttrykke følelser i samværet om aktiviteter av ulike typer, følelser som kanskje ikke ville kunnet komme i andre situasjoner. Selv ønsker vi å vide ut perspektivet og støtter oss til Stige (2005) som argumenterer for et utvidende perspektiv der bruk av for eksempel musikken settes sammen med barns og ungdoms livspraksis og anvendes kvalifiserende. Et slikt synspunkt vil være sammenfallende med et sosialpedagogisk tankegrunnlag.

Dette synet på aktivitetsfaget støttes av et syn på profesjonell kompetanse som mangfoldig og knyttet til sosialt fellesskap. Det mennesket som «skal lære at bruke sig selv og utvikle selvværd som en del av processen, (bør) føle et tilknytningsforhold til den pågående sociale arena» (Jensen 2002:158). Et slikt perspektiv vil innebære at de profesjonelles rolle utformes slik at de søker å være bidragsytere til kommunikative fellesskap, der deres klienter kan finne en arena for tilknytning og utvikling. Jensen deler den profesjonelle kompetansen i tre: faglig, formidlingsmessig og menneskelig. Troverdigheten skapes særlig gjennom de to siste komponentene. Den profesjonelles oppgave er å skape sosiale mulighetsrom der klienten kan utvikle seg. Da blir også relasjonene til klientene (her: barna og ungdommene) viktige.

Aktiviteter kan også anvendes i oppsøkende sosialt arbeid med ungdom. Pedersen (2006) nevner særlig turer som en mulig aktivitet i feltarbeidet. Slike aktiviteter kan oppfattes som supplerende til feltarbeidets primær oppgaver. Formålet med aktivitetene kan for eksempel være kontaktetablering, endringsarbeid og opplevelse. Feltarbeideren kan arbeide sammen med ungdommene i mange faser av aktiviteten. Som et eksempel nevner Pedersen (2006:227) at planleggin-

gen gir en mulighet for «å reforhandle spillereglene for kontakten» mellom ungdommene og de voksne.

Hvis vi tar utgangspunkt i begrepet art therapy, som altså er en vanlig form i engelskspråklige land, ser vi at det kan deles i to; art (kunst) og therapy (terapi). For egen del vil vi foreslå å legge inn leken som en hverdagsorientert dimensjon. Her kommer lek inn som et begrep det kan være interessant å undersøke.

Lekens betydning

Gjennom å fokusere på barns lek kan vi få øye på et mulig kompetanseprosjekt for barnevernspedagogen. Lek er en av barns viktigste hverdagsaktiviteter. En barnevernspedagog må kunne være sammen med og kommunisere med barn. Samvær og kommunikasjon forenes i uttrykket samhandle – gjøre sammen. Det er annerledes å leke med barn når en er voksen, enn da en selv var barn, og det er annerledes å delta i lek med barn som profesjonell voksen. Derfor kan fokus på egen barndom sees som en resurs i forhold til lek og aktiviteter. Også erfaringer som handler om det å ha blitt utestengt og ikke ha fått deltatt i lek, kan brukes til å forstå at den voksne noen ganger må hjelpe barnet inn i leken. I ytterste konsekvens må den voksne kanskje lære barn å leke.

Gjennom å lære aktiviteter og nye leker i undervisningen i aktivitetsfaget øver studentene inn ferdigheter som senere kan brukes sammen med barn og unge. Studentene erfarer også at den lekne tilnærmingen gir en god måte å bli kjent med barn og ungdom. I fellesskap gjør de hverandre trygge og utvider og utvikler sin måte å være sammen på. Disse felles erfaringene bygger opp under og skaper kunnskap om leken som en naturlig del av barnets språk – og om måter de selv kan ta del i den som barnevernspedagoger. Studentene erfarer hvordan det lekne gjør at de selv blir trygge, slipper seg løs, ler og improviserer. De erfarer leken som et supplement til annen dialog eller som en uttryksmåte i seg selv. Erfaringene de gjør seg i undervisningen, for eksempel ved å spille barnerollen i et skuespill eller et dukkespill, settes i sammenheng med en teoretisk basert, tverrfaglig forståelse av hva det vil si å være barn. Gjennom en refleksiv form i dialog med andre studenter og med lærerne, kan erfaringene fra egenaktivitet i klasserommet bidra til å utvikle nye ferdigheter, ny kunnskap og teoretisk forståelse for leken som språk og kompetanse i seg selv. Studentene får muligheten til å forstå estetiske læringsprosesser og symbolsk kommunikasjon som en del av det å kommunisere med barn. Det kan for eksempel dreie seg om sang, som på den ene siden uttrykker tekst, samtidig som den kan uttrykke noe om egne erfaringer og følelser. Gjennom det å synge og snakke om teksten kan man få frem erfaringer barnet ikke enda har snakket om, barnets tause kunnskap. Sangen og teksten gir et felles fokus, samtidig som den gir en liten distanse slik at man lettere kan snakke sammen og komme frem til ny erkjennelse. Det

gir barn og ungdom en mulighet til lettere å kommunisere om seg selv og sine erfaringer (Austing og Sørensen 2006).

I prosjekt og praksisperioder får studentene prøvd ut sine ferdigheter, og de får mulighet for å tilegne seg nye. Flere studentgrupper drar til andre land i forbindelse med prosjekt og praksisperioder, og opplever her at den lekne tilnærmingen knyttet til aktiviteter er et universelt språk som gir mening, glede, bygger relasjoner og gjør videre samarbeid mulig.

Kunnskap om lek er dermed viktig for barnevernspedagogstudentene. De bør lære om alle typer lek, om det spontane og det tilrettelagte, og om bruk av fantasi og improvisasjon. Leken settes i sammenheng med barns alder, modning og utvikling, slik at aktiviteter og lek kan brukes metodisk for å fremme barns utvikling og mestring. (Nybø 1999). Studentene kan ha særlig nytte av å se tilbake og bevisstgjøres på hvordan de selv metakommuniserte om lek (Aam 1997) i sin egen barndom, og hvordan de ut fra dette tilrettela for nye hendelsesforløp, hentet inn rekvisitter og utstyr, og ikke minst – evnet å gå inn og ut av forskjellige roller. Samtaler med studentene om denne unike måten å snakke om lek på med utgangspunkt i egen barndom, knyttes til barn som tenkende og kreative vesen, med stor evne til fleksibilitet og til å se nye muligheter (Waaktaar og Christie 2000). Det knyttes også til studentenes egne erfaringer med å reflektere over aktivitetene og erfaringene i undervisningen, og om hvordan utøvelsen av aktiviteter og refleksjon om dem til sammen gir påfyll til en faglig kompetanse.

En raus og anerkjennende væremåte fra den voksne vil kunne gi barnet større trygghet og gjøre at det våger mer fordi det vet at dets uttrykksformer vil bli positivt mottatt. Ved hjelp av det humoristiske og lekende viser man barnet at man kan gi fra seg kontrollen, og at det meste er mulig. Dette kan styrke fellesskapet mellom barn og voksne, og også mellom barn. Den voksnes væremåte påvirkes også av barnets hengivenhet og fryd i øyeblikket. Den gode atmosfæren kan virke frigjørende på barnet, og gi inspirasjon til nye innspill til formidling (Kibsgaard 2012). Den voksnes trygghet og åpenheten i forhold til det uforutsigbare og humoristiske kan gi barnet en mulighet å våge seg frem med det som skal sies.

Lek har en egenverdi knyttet til her- og nå-situasjoner. Men gjennom lek kan man også oppleve kommunikasjonen som verdifull – både for barnet og for den voksne. Dette gjelder ikke minst der barnet har erfart spesielle livsproblemer. Et sentralt mål for den lekne samtaleformen er at den hjelper oss til å forstå, støtte og beskytte barnet i sine viktige relasjoner. Det gir mulighet for at barnet får tilgang til utviklingsstøttende fortellinger om seg selv som også inkluderer «det vanskelige» (Øvreide 2009:11).

I samtalen søker barnet etter det medopplevende øyeblikket (Øvreide 2009). Dette innebærer at den voksne er forpliktet overfor barnet til å lytte og være til stede i samtalen. Vi kan da berøres av det barnet formidler (Øvreide 2009), slik

at vi ser barnet og lytter til det barnet har på hjertet. Daniel Stern (2007) introduserer forestillingen om forandringsøyeblikk, det nåværende øyeblikk. Det er i slike øyeblikk barnet og den voksne har mulighet for medopplevelse og mentalisering, det å sammen med barnet skape et felles språk slik at den voksne kan møte og se barnets erfaringer «innenfra» (Øvreeide 2009).

I lek kan barnet uttrykke seg om de maktforhold det lever i, og hvordan relasjonene «ser ut» fra barnets ståsted. Dette kan hjelpe barnevernspedagogen til å forstå og til å identifisere seg med hvordan det er å være dette barnet. Man kan skaffe seg et bilde av hvem som er de nære voksenpersonene rundt dette barnet og eventuelt hvem som oppleves som truende. Disse maktforholdene kan begrense eller frigjøre barnets uttrykksevner – og har betydning for hvordan barnet uttrykker seg i samtalen (Øvreeide 2009).

Lek kan tilrettelegges eller foregå i friere former. Både barna selv og de voksne kan gjøre valg om dette. I figur 1 viser vi noen eksempler på ulike tilretteleggingsnivåer, koblet med de to ulike aktørene i situasjonen.

Figur 1. Nivåer for tilretteleggelse av lek.

	Høy grad av tilretteleggelse	Lav grad av tilretteleggelse
Barns egenaktivitet	Rolleleker med avtalte roller	Fri-lek
Voksenstyring	Dansetimer på ungdomsklubben	Fellestur på badestranda

Siden aktivitetsfaget for barnevernspedagoger ofte innebærer å fokusere på barn-voksen samhandling, er det viktig å se på dette elementet. Styring av lek og andre aktiviteter, innebærer maktbruk. Men ikke nødvendigvis urimelig maktbruk. For barnevernspedagoger som driver med aktiviteter med barn og unge er derfor bevissthet rundt dette spørsmålet sentralt. Noen ganger er voksenstyring og tilretteleggelse riktig, andre ganger ikke. En barnevernspedagog som har lært å drive med aktiviteter, vil kunne stå i fare for å utvikle en voksenstyrt praksis med høy grad av tilretteleggelse. Dette vil kunne skygge for andre former for aktiviteter og andre tilretteleggingsnivåer. Handlingsbegrepet aktivisering peker mot voksenstyring av aktiviteten. Hvis det forstås som tilrettelegging av aktivitetssituasjoner kan det ha sin verdi. Men forstått som overtalelse til aktivitet er det mer problematisk (Storø 2008).

Barn og unge er noen ganger lite mottakelige for autoriteter som har klare meninger, for eksempel om hva som er gode aktiviteter og hvordan de skal gjennomføres. Tradisjonelle og velmente forestillinger om for eksempel musikk som tiltak for vanskeligstilt ungdom kan derfor, som Stige (2005) poengterer, møte motstand. Den voksne står i fare for å overse særlig ungdoms behov for å være medbestemmende i utformingen av egne tilbud. Men det kommunikasjonsmessige potensialet er likevel stort. Stige er opptatt av deltakelsesdimensjonen i

musikk, som også er gyldig innenfor aktivitetsområdet generelt. Aktiviteter kan bli et medium for kommunikasjon mellom mennesker, og kan bli et miljø som i relasjon til den enkelte kan representere et spekter av muligheter og begrensninger (Stige 2005: 128).

Estetikk som forståelsesgrunnlag

Lek kan altså forstås som en uttrykksform. Det kan også andre aktiviteter, enten de handler om drama og musikk – eller om friluftsliv og sport. Det kan være grunn til å presisere at også den siste kategorien har et estetisk innhold. Pedersen (2006:231) gjengir en fortelling fra en feltarbeider³ som drev en aktivitetsgruppe for svarte ungdommer. Han forklarer hvorfor han drev aktiviteter ute: «Bruk av naturen er et viktig element i identitetsdannelsen for folk flest i Norge (...) I tillegg har naturopplevelser sammenheng med følelsen av å høre hjemme et sted». Det å være i og bruke naturen uttrykker altså noe om å være en del av den og det stedet den representerer.

Dette leder oss til å undersøke uttrykk som fenomen i seg selv. Estetiske uttrykk og aktiviteter kan oppfattes som et ekstra språk i forhold til å forstå et barne- og ungdomsliv. Gjennom estetiske uttrykk kan vi sammen med barn og unge utforske hva som skjer i deres liv, i overganger, og i vanskelige situasjoner. I dette kan det ligge et potensiale for å gjøre det ubegripelige begripelig. Gjennom friluftsliv, fellesskap i samhandling, kroppslig utfoldelse, symbolikk, dukker, figurer, farger, former, musikk og tekster, masker og bevegelser, kan man utforske alene eller sammen med andre. Felles utforskning kan bidra til å skape allianser og trygghet. I leken kan det som enda ikke er forstått eller uttrykt bli synlig både for barnet selv og for de som er rundt barnet. Estetikken kan dermed bli en arena hvor barnet kan uttrykke seg og få muligheter for å bearbeide følelser og hendelser.

Ved å fokusere på uttrykksformer gir vi oss selv en mulighet til å forstå forholdet mellom det som uttrykkes og måten det uttrykkes på. Dette kan være en nyttig innfallsvinkel til å forsøke å forstå barn og unge som man som voksen opplever det er vanskelig å forstå.

I mulighetenes rom (Winnicott 1971) kan barnet uttrykke seg selv, og barnet kan uttrykke noe om seg selv til en annen. Den voksne gis muligheten for forstå at barn uttrykker seg i leken. Hun kan velge å innta en undersøkende holdning: å undre seg og snakke med barnet om det som er innholdet i leken, lekens tema. Dette kan være en viktig innfallsvinkel i samvær og samhandling med barn med vanskelige livserfaringer. Ved å gyldiggjøre og anerkjenne barnet og barnets tema gir man rom for bearbeiding og videre vekst (Leira 2003). Gjennom lekens estetiske uttrykk får man en mulighet til å se barnet, og på den måten «snakke barnets

3 Birame Diouf

språk» samtidig som man lytter til det barnet har å si. Her ligger en mulighet for en intersubjektiv gyldiggjøring av erfaringer – barnets erfaringer. Estetiske uttrykk er redskaper som hjelper barnet inn i en positiv gyldiggjøringsspiral (Leira 2003). Når barnet får en mulighet til å uttrykke følelsene sine legges et grunnlag for at selvfølelse, optimisme og læringsevne stiger hos barnet. Det er barnets tause erfaringer og følelser som kan finne en vei gjennom uttrykket, til erkjennelse og gyldiggjøring.

Leira er videre opptatt av at mennesket har en naturlig trang til å symbolisere. Alle erfaringer og følelser kan transformeres til et kreativt uttrykk, i lek eller på annen måte. Fantasien formgiving av følelsene er i høy grad mulighets-skapende. Fantasien blir derfor også en venn for tanken. Her ligger den grunnleggende forståelsen av at et perspektiv på estetikken er sentralt. Kjernen i Levinas nærhetsfilosofi er at etikk er optikk (Fougner og Grønning 2003). Vi har alle et ansvar for å være åpne og å se den andre. Å se den andre er på ett nivå en perseptuell kunnskap, å se med øynene. Men mest av alt handler det om å la seg berøre av den andre og den andres erfaringer, fortellinger og følelser. Dette kan uttrykkes som å se med hjertet (Lorentzen 2009). I følge Nils Christie er det å se og å forstå (og å bli sett og forstått) en nådegave⁴. Det handler om et grunnleggende håp i alle relasjoner.

Organisering av undervisningen i aktivitetsfaget

Ettersom aktivitetsfaget både er praktisk og teoretisk orientert, og – ikke minst – inneholder en komponent av aktiv studentdeltagelse gjennom å utøve, er det nødvendig å gi et undervisningstilbud som ikke alene er knyttet til forelesningsformen. I arbeidet med artikkelen har vi gjort en spørreundersøkelse til de 11 høyskolene og universitetene som har barnevernspedagogutdanning, med tanke på å kartlegge hvordan denne er organisert.

Svarene til undersøkelsen viser at alle utdanningene driver et aktivitetsfag. Men de antyder også at det gis ulik plass i utdanningen og at det organiseres relativt ulikt. Ikke minst kan dette leses ved å se på det materialet vi fikk tilbake, fra noen få linjer til mange sider med utførlige beskrivelser. I figur 2 har vi satt opp en del av svarene. I tillegg til de spørsmålene som er gjengitt i figurens øverste linje, ba vi utdanningene beskrive kort sin undervisning i aktivitetsfaget, med vekt på hvordan det undervises.

Aktivitetsfaget ser ut til å være definert noe ulikt innholdsmessig. Temaene grupperer seg hovedsakelig innenfor kreative emner og friluftsliv/idrettsorienterte emner. Dette er de to hovedorienteringene. De fleste av utdanningene driver med begge, mens to utdanninger har valgt å prioritere friluftsliv. De kreative emnene

4 Referert i Torbjørnsen (2008)

deler seg igjen i aktiviteter som musikk og drama og i mer formingsorienterte aktiviteter. Noen av aktivitetstfagene organiseres som samlinger med studenterlærer, mens andre også organiseres med deltagelse av barn, for eksempel ved at studentene organiserer en eller flere aktiviteter for en barne- eller ungdomsgruppe. Det ser ut til at aktivitetstfagene i stor grad er organisert med praktisk trening og utøvelse som den viktigste dimensjonen. Erfaringslæring er et element som nevnes av flere. Men noen utdanninger oppgir også å tilby forelesninger om aktivitetstfag. Kobling med teori ser også ut til å være vanlig. Den faglige begrunnelsen for aktivitetstfaget anses som viktig.

Den faktiske organiseringen av aktivitetstfagsundervisningen gjennomføres ofte av en bestemt lærer. Men det finnes også eksempler på kobling med studentorganisert gjennomføring.

Figur 2. Aktivitetstfagundervisningen ved studiestedene

	Hvilke aktivitetstfag?	Hvilke studieår er aktivitetstfaget lagt til?	Er undervisningen obligatorisk?	Gis det arbeidskrav?	Interne eller eksterne lærere?
Lillehammer	Bevegelse Friluft/dyr Musisk Kreativ (kan variere)	1. og 3. studieår	Ja	Skriftlig	Interne
Bodø	Kunst og håndverk Friluft Drama Musikk	1. studieår	Ja	Aktivitetstperm	Interne og eksterne
Harstad	Kunst og håndverk Friluft Drama	Alle 3 årene	Ja	Skriftlig (gruppe og individuelt). Aktivitetstbok	I hovedsak interne
Fredrikstad	Friluft/fysisk Drama Musikk Bevegelse/kommunikasjon	Alle 3 årene	Ja	Gruppeoppgave Arbeidsbok Gruppeaktivitet	Interne og eksterne
Porsgrunn	Friluft (hovedfokus) Tradisjonshåndverk Forming Musikk Drama Foto	1. studieår	Ja (den praktiske delen)	Gruppeaktivitet Fellesrapport Refleksjonsnotat	Interne og eksterne

Volda	Obligatorisk: Drama Valgfritt: Barn/kreativitet Videofilming Fysisk fostring	1. og 2. studieår	Ja	Drama- framføring Kasusoppgave	Interne og eksterne
Trondheim	Sang/musikk Forming Fysisk/friluft Drama/bevegelse	Alle 3 årene	Ja	Rapport om gruppeopplegg, digital fortelling og framføring i reflekterende team	Interne og (noen) eksterne
Sogndal	Idrett Musikk Kunst/håndverk Digitale fortellinger	3. studieår	Ja	Eksamen	Interne (delvis fra lærer- utdanningen)
Stavanger	Musikk Animasjon/ digitale fortellinger Fysisk forsting Aktiviteter i SFO	Alle 3 år	Delvis	Digitalt reflek- sjonsnotat	Interne og eksterne
Oslo	Forming Drama Musikk Dukkeverksted Fjellkltring Digitalfoto Friluftsliv Kunstverksted Kreativt musikk- verksted	Alle 3 år	Ja	Gruppeaktivitet Fellesrapport (Deltidsutdan- ningen: Individu- elt arbeidskrav)	Interne og eksterne
Tromsø (Alta, Kirkenes)	Friluftsliv Drama	1. og 2. studieår	Ja	Ja	Interne og eksterne

Utfra dette materialet kan det se ut til at de ulike utdanningenes satsning på aktivitetsfaget, målt i mengde undervisning, varierer en del. Noen har denne undervisningen kun i første eller tredje studieår, noen i to av de tre årene, mens omtrent halvparten har den gjennom alle tre årene. De som har oppgitt antall dager de bruker på denne undervisningen, har oppgitt en variasjon mellom ni dager og førti dager. For de utdanningene som har lagt opp til at denne undervisningen går igjen i alle tre år, ser det ut til at det bakes inn en progresjon i hva den inneholder.

Et annet trekk i dette materialet er at de lærerne som har lagt opp denne

undervisningen i mange tilfeller ser ut til å ha utvist stor grad av oppfinnsomhet. Undervisningen i aktivitetsfag er ofte koblet med andre temaer på undervisningsplanen, for eksempel sosialpedagogikk, relasjon, kommunikasjon, konflikthåndtering, miljøarbeid og prosjekt som arbeidsmetode. Noen steder har man opprettet samarbeid med andre utdanninger, for eksempel i musikk. En utdanning oppgir at studentene gjennom aktivitetsfaget lærer å analysere de aktivitetene de holder på med. Elementer i dette er planlegging, gjennomføring og evaluering. En annen legger spesiell vekt på potensialet for selvutvikling og erfaringslæring.

Aktivitetsfaget gir gode muligheter for alternative læringsformer, slik Bergsvendsen og Jordet (2007) beskriver. I deres modell er studentaktive læringsformer en sentral komponent. I sin evaluering av dette opplegget sier da også studentene relativt entydig at dette er noe av det viktigste med opplegget. I evalueringen legger de vekt på nytten av å bli kjent med egen kompetanse, på mestringsopplevelse i praktisk utøvelse og på samarbeid med andre. På grunnlag av disse evalueringene skriver Bergsvendsen og Jordet (2007:25) at «Mye tyder også på at interessefellesskapet som ble dannet og relasjonene som ble utviklet gjennom prosjektet bidrar til å bedre kvaliteten på læringen i studiet generelt». Her ser vi med andre ord et tydelig erfaringslærings-prosjekt med overføringsverdi.

Begrunnelser for aktivitetsfaget

Man kan tenke seg ulike begrunnelser for å drive et aktivitetsdag i utdanningen av barnevernspedagoger. Disse ser ut til å falle i to ulike kategorier (jf. Messel 2013). Dels begrunnes aktivitetsfaget hos studenten, dels hos barnet som den ferdig utdannede skal arbeide med.

Når begrunnelsen tar utgangspunkt i studenten, er det naturlig å fokusere både på aktivitetsfagets betydning for studenten selv og i forlengelsen av dette, for dennes arbeid som ferdig utdannet. Begrunnelsen bygger på en tanke om at studiet representerer en dannelsesprosess. Den ferdig utdannedes viktigste arbeidsredskap er en selv. Dermed vil det å utvikle personen, både i et holdnings- og kompetanseperspektiv, være sentralt. Gjennom aktivitetsfaget søkes det å sette studentene i situasjoner der det kreves noe mer av dem enn å være (mer eller mindre) passive mottakere av overlevert teoretisk kunnskap. Alle studentene må prøve seg i det de lærer og de må gjøre det sammen med andre. Prosessen tenkes som viktig i å utvikle en selvstendighet og en trygghet som den voksne i møte med barn og ungdom i de sammensatte og krevende situasjonene barnevernspedagoger arbeider i. I et slikt perspektiv er det sentralt at gjennom det estetiske er det også mulig å komme i kontakt med det etiske (Bø og Sæther 2004). En vanlig antagelse er at for å berøre andre må en ha vært berørt selv. Til dette kan tilføyes

at den profesjonelle som ønsker å arbeide med endringer hos andre også må utvise mot. Mot til å oppsøke det konfliktfylte, dilemmaene og «til at fremme det grænsesøgende og til tider grænseoverskridende i læreprocessen» (Jensen 2002:160). En begrunnelse for aktivitetsfaget som tar hensyn til studentens egenutvikling, vil dermed være sentral.

I forlengelsen av dette perspektivet kan vi opprette en kobling til et perspektiv om at aktivitetsfaget gir metoder for å nærme seg barn og ungdom – både relasjonelt og praktisk. Aktivitetsarenaen er en arena der mange barn og unge rent faktisk befinner seg, og det innebærer at barnevernspedagogen også bør oppsøke denne arenaen (Storø 2008). Arenaen der barn og ungdom utøver aktiviteter blir også en arbeidsarena for barnevernspedagogen. Hun kan bruke aktivitetene til å opprette kommunikasjon med barn og ungdom.

En måte å forstå hvordan aktivitetsfaget kan bli viktig i studentenes dannelsesprosess, og dermed for den utøvende barnevernspedagogen, kan sees ved å trekke linjer tilbake til våre aller tidligste erfaringer med aktiviteter og samspill. Utfra et musikkvitenskapelig perspektiv viser Even Ruud at nyere spedbarnspsykologi legger vekt på hvordan samspill med omsorgspersoner er med på å danne forutsetningene for utviklingen av et sterkt selv, med evne til å føle, tenke og handle (Ruud 2005: 146, vår kursivering). Dette kan oppfattes som fundamentale egenskaper også for barnevernspedagoger, og det samspillet de skal inn i med utsatte barn og unge. Colwyn Trevarthen (siteret i Ruud 2005:147) poengterer, fra et utviklingspsykologisk perspektiv, at vår medfødte evne til å ville kommunisere med andre er et biologisk særtrekk ved oss som mennesker, og musikalitet – sammen med andre estetiske uttrykksformer – kan være kilden til å kunne sosialiseres på en menneskelig måte. Trevarthen ser denne tidlige formen for «selvpresentasjon» som en måte å danne grunnlaget for senere identitetsdannelselse.

På samme måte kan også studentene – de framtidige barnevernspedagogene – få trening i å «representere seg selv» gjennom ulike former for aktiviteter, og på den måten bli tydeligere og stå stødigere i yrkesrollen sin.

Men det er også mulig å begrunne aktivitetsfaget med utgangspunkt i barnet/ungdommen som barnevernspedagogen skal arbeide med. Fokus rettes mot barnets behov for å ha noe positivt å holde på med, for barnets behov for læring og mestring (Nybø 1999). Dette kan kalles et salutogent perspektiv. Det omfatter både en velvære-dimensjon og innlæring og mestring av kompetanse som kan anvendes i andre situasjoner enn aktivitetssituasjonen. Aktivitetene kan slik sett forstås både som noe som har verdi i seg selv, der og da, men også i kraft av den funksjonen de potensielt har for positiv egenutvikling. For barnet ligger det med andre ord muligheter både for umiddelbar glede og behovstilfredstillelse og for læring og modning som kan anvendes på andre livsarenaer (Storø 2008). Barnevernspedagoger som har oppøvet de mer kreative og lekne sidene ved seg selv, vil

kunne bli forbilder og gode eksempler for barn og unge som de skal arbeide med. Det er i samvær med andre vi opplever å bli møtt, sett og bekreftet. Mange barn og unge med tilknytning til barnevernet mangler den opplevelsen av denne grunnleggende bekræftelsen. Kohut (siteret i Ruud 2005:145) viser hvordan vi som små barn er affekt-søkende og lengter etter å bli speilet av «the gleam in the (mother's) eye» fra en nær omsorgsperson. Musikk og andre kreative uttryksmåter kan skape en god og trygg ramme rundt opplevelsen av å bli sett og anerkjent.

Krüger og Stige (2013) er opptatt av musikkaktiviteters potensiale for selvutvikling og sosial deltagelse. Gjennom felles arbeid med å lage musikk, øve og dernest framføre, skapes en hel rekke situasjoner som bærer i seg muligheter for samvær, samarbeid, mestring, kommunikasjon med jevnaldrende og voksne. Musikk er viktig i mange unges liv, men ofte i rollen som konsumenter. Når barn og ungdommer inkluderes i den skapende virksomheten øker muligheter for «ny selvforståelse, nye erfaringer og nye handlemuligheter (Krüger og Stige 2013: 113). En slik deltagerorientering er i tråd med anbefalinger fra for eksempel Landsforeningen for barnevernsbarn og Barnevernpanelet (2011). Dessuten er deltagelse nedfelt som et viktig prinsipp i FNs barnekonvensjon.

Avsluttende refleksjon

Det vil føre for langt å gi en utfyllende teori om lek, samvær, kommunikasjon og aktiviteters betydning i en artikkel. Til det er temaene for sammensatte, og perspektivene har så rike kilder at det lett ville blitt for trange beskrivelser.

At leken har betydning, burde likevel være et grunnpremiss. Lek er både en læringsarena og en arena for rekreasjon. Begge funksjoner kan utøves alene eller i samvær. Samværet kan skje med jevnaldrende eller voksne. De voksne kan være familie eller profesjonelle, som barnevernspedagoger. Ett perspektiv som kan samle alle de mulige situasjonene for lek, er at dens «magi» ligger i at den på samme tid både er hverdag og at den er utvikling. Sagt på en annen måte: Lek både er (her og nå) og gir muligheter (i framtid).

Barn er i leken og utvikler leken mens de holder på med den, gjerne i samspill med andre. Man kan si at de diskuterer leken mens de leker, både språklig og ikke-språklig. Lek kan sees som en kompetanse. Gjennom aktivitetsfag og estetiske uttrykksformer blir barnevernstudentene bedre rustet til å kommunisere og snakke med barn og unge. Å arbeide med barn og unge gjennom og via leken, blir en metode for å bygge bro mellom den voksne og barnet. Den gir muligheten for å skape tillit og trygghet, bygge relasjon og å bygge plattformer som gir mulighet for samvær, kommunikasjon og handling.

En videre utforskning av det lekne, og av mulighetene for å arbeide profesjonelt på denne arenaen, må forholde seg både til barnets og den voksnes perspektiv. Den voksne vil ofte ha et formålsperspektiv på å engasjere seg i barns lek. Noe

skal oppnås. Dette gjelder ikke minst profesjonelle, som barnevernspedagoger. Det er i seg selv ikke noe feil i dette, men det er viktig også å vite hvilken arena man er på og ønsker å være på. Som vi tidligere har vært inne på forstås ofte bruk av aktiviteter med barn og unge som del av terapifeltet (jfr. art therapy). Aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningene har som regel et mer hverdagsorientert fokus. Det er i hverdagssituasjonene, ikke i terapirommene, aktivitetene skal utøves. I figur 3 har vi satt disse tre begrepene opp mot hverandre, men samtidig bundet dem sammen: Hverdag, estetikk og endringsarbeid.

Figur 3. Tre ulike arenaer for aktiviteter.



Alle tre kan sies å representere arenaer, men også forståelsesformer. Hverdagslivets forståelsesformer står i noen grad i motsetning til det endringsorienterte i terapi. Et estetisk perspektiv kan bidra til å syntetisere de to andre, til å samle det hverdagsorienterte og det endringsorienterte i noe tredje, som innebærer å uttrykke, men også å delta, å bidra. Gjennom undervisningen i aktivitetsfaget lærer studentene former for samvær, der det også foregår noe. Og de lærer å sette i gang og drive slike situasjoner. Samværet fører til kontakt med barn og ungdom, på en annerledes måte enn i del andre situasjoner der barn og voksne møtes. Forbindelsen mellom samhandling og samtale utgjør en kjerneverdi i denne forståelsen.

En videre utforskning av aktivitetsfaget bør kanskje ta utgangspunkt i en slik inndeling av arenaer og forståelsesformer. Ikke for å skille dem fra hverandre, men for å se hva den kan bidra med til forståelse – på hver sin måte, og samlet.

Litteratur

- Aam, Eli (1986): Play in the preschool — Some aspects of the role of the adult. *International Journal of Early Childhood*, 1986, Vol. 18(2), pp.90–97
- Aam, Eli (1997): På jakt etter barneperspektivet. Oslo: Universitetsforlaget
- Austing, B.D. og Sørensen, M. (2006): *Æstetikk og læring. Grunnbok om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag)
- Barnevernpanelets rapport (2011). Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, rapport avlevert september 2011
- Bergsvendsen, Trond og Jordet, Hege (2007): Aktivitetsfag i en sosialpedagogisk kontekst. Om utvikling av en studentaktiv læringsmodell. Høgskolen i Lillehammer, arbeidsnotat 176
- Bø, Aud Kirsti og Sæther, Wigdis Helen (2004): *Kunsten som beveger. Estetisk dannelse i helse- og sosialfagene*. Bergen: Fagbokforlaget
- Cattanach, Ann (1999): Introduction. I: *Process in the Art Therapies*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Cattanach, Ann (2008): *Play Therapy with abused children*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Fougner, Amelie og Grønning, Elisabeth (2003): Kan man bruke estetiske uttrykk for å komme på sporet av etiske fenomenter i dialogen? I: *Kroppen som kunnskapsområde*. HiO Rapport nr 17. Høgskolen i Oslo. 8 s.
- FNs konvensjon for barns rettigheter av 20. november 1989 (Barnekonvensjonen)
- Grønvold, E. (1990): Med barn som utgangspunkt. I: Ø.Tutvedt (red.). «40 år for velferdsstaten». Oslo: Norges Kommunal og Sosialhøgskole. Rapport nr. 3.
- Jensen, Bente (2002): *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal Uddannelse
- Jenssen, T. (2005): Viten om vern av barn. Utvikling, spenninger og konfliktlinjer i barnevernfaglig profilering. I: S. Oltedal (red.). «Kritisk sosialt arbeid». Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kibsgaard, Sonja (2012): Fryd ligger og venter på deg: hvordan og hvorfor legger til rette for fryd og glede i dramapedagogisk arbeid. *Drama*, nr 3/12
- Krüger, Viggo og Stige, Brynjulf (2013): Perspektiv på musikkterapi i barnevernet – musikk som ressurs for å fremme barns og unges deltagelse. *Tidsskriftet Norges barnevern*, nr. 2
- Kvaran, Inge og Holm, Jan (2012): *Barnevernfaglig miljøterapi*. Kristiansand: Cappelen Damm Høgskoleforlaget
- Leira, Halldis (2003): Det gode nærvær: kulturens psykologiske betydning. Bergen: Fagbokforlaget

- Lorentzen, Per (2009): Kommunikasjon med uvanlige barn. Oslo: Universitetsforlaget
- Madsen, Bent (2006): Sosialpedagogikk. Oslo: Universitetsforlaget
- Mathiesen, Roger (2008): Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap. Oslo: Universitetsforlaget
- Messel, Jan (2013): I velferdsstatens frontlinje – barnevernpedagogers, sosionomers og vernepleieres historie. Oslo: Universitetsforlaget
- Nybø, Lorentz (1999): Aktiviteter og aktivisering i sosialpedagogisk arbeid. Oslo: Pedkolen
- Pedersen, Henning (2006): Aktiviteter. I Børge Erdal (red.): Ute | Inne. Oppsøkende sosialt arbeid med ungdom. Oslo: Gyldendal akademisk
- Rammeplan og forskrift for 3-åring barnevernpedagogutdanning. Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo 2005
- Rugh, Charlotte (2004): Kultur- og aktivitetsfag. København: Munksgaard
- Ruud, Even (2005): Lydlandskap – om bruk og misbruk av musikk. Bergen: Fagbokforlaget
- Russell, Keith C. (2001): What is Wilderness Therapy? *Journal of Experiential Education* June 2001 vol. 24 no. 2 70–79, doi: 10.1177/105382590102400203
- Säfvenbom, Reidar (2005): Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst – grunnbok i aktivitetsfag. Oslo: Universitetsforlaget
- Simensen, Hege (2013): Aktiviteter i en miljøterapeutisk kontekst. *Tidsskriftet Norges barnevern*, nr. 2, vol. 90
- Skodvin, Arne (2006): Lev Semjonovitsj Vygostkij: Utvikling i kulturhistorisk perspektiv. I Gulbrandsen, Liv Mette (red.): Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver. Oslo: Universitetsforlaget
- Stige, Brynjulf (2005): Musikk som tilbud om deltakelse. I Säfvenbom, Reidar (red.). *Fritidsaktiviteter i moderne oppvekst*. Grunnbok i aktivitetsfag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, Daniel N. (2007): Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv. Oslo: Abstrakt forlag
- Storø, Jan (2008): Sosialpedagogisk praksis. Det handler om hva du gjør. Oslo: Universitetsforlaget
- Torbjørnsen, Inger Birgitte (2008): Sosial tolking for døvblinde. Ei observasjonsstudie av eit Tupperwareselskap. Masteroppgave ved Høgskolen i Bergen
- UN (2013): General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31). UN
- Winnicott, Donald (1971): *Playing and Reality*. New York: Routledge
- Virik, Tom Lasse (2014): Å surfe kreativt på ungdommens impulser. *Fontene*, nr. 6

- Waaktaar, Trine og Christie, Helen Johnsen (2000): Styrk sterke sider. Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger. Oslo: Kommuneforlaget
- Øvreide, Haldor (2009): Samtaler med barn; metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Historien gjennom en dukke

De ser både dukken og seg selv i dukken. Dermed finner de veien til sin egen selvbiografi

Artikkelen er tidligere publisert i Fontene 11/2014 og er gjengis her med forfatterens og Fontenes tillatelse.

Høsten 2009 møttes vi på Høgskolen i Oslo. Christiane holdt dukkeverksted for barnevernspedagogstudenter, og Rona var sisteårsstudent på verkstedet. Vi fant hverandre gjennom et felles språk og et felles engasjement for hvordan dukkelaging åpner opp for å få tilgang til egen historie. Vi har selv erfart, da vi laget egne dukker, hvordan dukkens historie og følelser ble forbausende like oss selv.

Gjennom møtene med incestutsatte på Støttesenter mot incest (SMI) erfarer Rona at mange har lite av både omsorg og forståelse for seg selv og de valgene de tar på egne vegne. Det er vanskelig å finne kontakt mellom hodet og resten av kroppen, og flere kan føle seg fastlåst i sorg og depresjon.

For mange er SMI stedet hvor det ordløse for første gang blir satt ord på. Men hvordan klare å finne ord på det som alltid har blitt gjemt bort og som har etterlatt seg følelser som skam, skyld, sorg, ensomhet og angst?

Selv om det er voksne kropper som i dag er bærere av dette, bor det også en liten jente eller gutt der inne som en gang var alene om ballasten i ryggsekken. Deres stemmer ble aldri hørt, de ble tiet i hjel.

Rona tok med seg erfaringene fra dukkeverkstedet til sin egen arbeidsplass. For mange av brukerne på SMI er nettopp kontakten med sitt indre barn svært vanskelig. Kunne denne metoden være en vei inn? Vi begynte på arbeidet med å skreddersy et verksted for brukerne på SMI, og høsten 2010 ble det første av flere kurs avholdt.

På kursene skulle alle få lage sin egen dukke. Det trengtes ingen formingsferdigheter på forhånd. Målet for kursene var at deltakerne ved å skape dukken ville bli mer kjent med egne tanker og følelser – kanskje også barnet i seg selv? Alle skulle få mulighet til å utforske dukkens personlighet. Vårt fokus har vært på det positive ved dukkens egenskaper og hva den mestrer.

*Den 19. oktober ble hun født
 Store tindrende blå øyne
 Selv i plastknapper på en ulldottfylt strømpe
 Lyser sorgens mørke gjennom den overfladiske glansen
 Bitteliten nese snurpet sammen inn i trynet
 Ikke rart det er vanskelig å puste Ingen munn, kan ikke snakke
 Er det derfor kroppspråket er overtydelig
 Og øynene så vidåpne at man ser sjelens bunn?*

(diktfragmentene er skrevet av en kursdeltaker)

«Hun skal få det jeg ikke fikk»

Å lage dukker ble en selvbiografisk prosess for kursdeltakerne. Deltakerne kom på episoder fra egen oppvekst og barndom som de spontant delte og fortalte om mens vi arbeidet.

«Jeg mistet alt håret og tennene mine da jeg var liten, for jeg var så underernært», sa en av brukerne mens hun festet hår på dukken sin. En av de andre deltakerne sydde fast en hårspenne i dukkas hår og sa: «Hun skal få alt det fine som jeg aldri fikk». Denne dukken fikk i løpet av dukkelagingskveldene vakre klær, håndvesker og smykker.

Et par av deltakerne sa at de tenkte mye på dukken utenom kurskveldene. De tenkte på hva slags klær den skulle få, hva den skulle hete og på dukken generelt. Deltakerne så mer og mer av seg selv i dukken fra gang til gang, og delte mye med hverandre.

Flere av brukerne var opptatt av at dukken ikke skulle kjenne på det samme som de hadde strevd med. En av kurskveldene uttalte en kvinne: «Det løser seg så mye fordi hun ikke har munn. Da må hun handle. Hun har blitt en rettesnor for meg. Jeg tenker på hva hun ville ha gjort, og så gjør jeg det.»

Dukken som hjelper i selvbiografisk arbeid

Vi plasserer dukkelaging som selvbiografisk arbeid innenfor den narrative tradisjonen. Der er man opptatt av at det å kunne fortelle en historie om seg selv, gjerne ved hjelp av symboler og metaforer, kan være forløsende. Å jobbe med historien om seg selv kan formidle viktige erfaringer og skape mening, både for en selv og for andre. Som en av brukerne svarte på spørsmålet om kurset hadde gjort noe for henne: «Ja. Det har satt i gang en prosess og hjulpet til med en allerede igangsatt prosess. Mye skjer bare med en sånn liten dukke.»

I det selvbiografiske arbeidet blir dukken en metafor. Mange er opptatt av at det å bruke metaforer i samtale kan skape den nødvendige distansen som gjør det

mulig å se på hva som skjedde, hva man tenkte og følte. Øvreeide (2009) og Holmsen (2004) bruker blant annet dette i sitt arbeid med barn.

Holmsen er opptatt av historiens helbredende kraft. Tanken er at man ved å fortelle og se på sin egen historie, vil få bearbeidet og reflektert over det som har skjedd. Det som er sårt og vanskelig å sette ord på, vil man få en avstand til etter å ha fortalt historien flere ganger.

På våre kurs ble dukkene en inngang til brukernes egne historier. Deltakerne reflekterte rundt sin egen barndom, og fikk tilbakemelding fra de andre brukerne.

Å kunne se på dukken og snakke om hvordan dukken opplevde noe, er for mange lettere enn å snakke om seg selv. Å ha nettopp denne avstanden skaper frihet, en frihet til å se noe på nytt, forstå noe annerledes, kunne fordele skyld eller ansvar på en annen måte. Vi kan vise dukken omsorg, vi kan løfte den opp på fanget, vi kan stryke på den, vi kan snakke til den, vi kan stille den spørsmål, vi kan undre oss med den, vi kan gråte med den, og vi kan le med den. Kanskje er vi mindre strenge mot dukken enn vi er mot oss selv? Å lage en dukke her og nå, gir mulighet til å fortelle noe som du nå kan skjønne, fordi du er voksen. Dukken kan vi ikke rømme fra. Den er konkret.

En av deltakerne oppsummerte hva som hadde vært best ved kurset med å si: «Speilingen av det lille barnet inni meg i dukken. Selvinnsiktsbitene.»

Det sårede barnet

For mange barn som har vært utsatt for incest var det aldri noen som satte ord på det ubegripelige som skjedde. Det var ingen som lyttet til barnet. Så lenge ordene ikke finnes, kan heller ikke erfaringene få utløp. Når de voksne rundt barnet, som skal gi trygghet og beskyttelse, også er kilden til misbruk og utrygghet, blir den daglige tilværelsen til barnet preget og fylt av angst.

Det blir naturlig for barnet å spørre seg selv: Hvorfor skjer dette med meg? Hvorfor gjør denne voksne dette mot meg? Gjennom forvirring skapes utrygghet. Det logiske for både barn og voksne er å søke svar for å komme ut av denne utryggheten som forvirringen skaper. Dessverre blir ofte erfaringen at de ikke finner noen som setter ord på, som lytter eller forklarer.

Barnet søker svar på forvirringen hos seg selv, og i sin ensomme søken finner barnet svaret; nemlig i seg selv: Det må være noe med meg, noe i meg, noe jeg har gjort som gjør at jeg utsettes for dette. Det må være fordi jeg er slem, stygg eller dum.

Dette er ikke et svar som gir god trøst, men det er likevel mye bedre fordi det i alle fall er et svar. Ved at barnet finner et svar kommer også muligheten til å gjøre noe med situasjonen. Det kan tenke: «Bare jeg blir snillere, bedre, flinkere eller penere kommer overgrepene til å opphøre, bare jeg forsøker hardt nok.»

For barnet blir dette til en sannhet, og det forsøker å bevise dette år etter år. I løpet av oppveksten er det sjelden barnet møter protesterende ord fra voksne, til tross for barnets destruktive vei mot den voksnes plass i samfunnet. Mange av de barna som verken har blitt sett eller har fått hjelp i oppveksten, vil i voksen alder med stor sannsynlighet trenge hjelp til å bearbeide traumene.

*Arret lyser loddrett midt i pannen
Synliggjør splittetheten
Stort hode, ung alder
Født en måned for tidlig
Og 44 år for sent
Hungrende etter omsorg
Jeg skammer meg over å synes at hun
Er stygg og ekkel
Men tar henne etter hvert til hjertet
Stryker den merkelige «risrumpedukken»
Holder den avsagde kosteskafbiten som
Er hennes kropp*

Gyldiggjøring – forutsetning for endring

Incest er en tabubelagt problematikk å jobbe med. Vi finner god hjelp i psykolog Halldis Leira (2003) sine tanker om dette. Hun var opptatt av at menneskets tanker og følelser må gyldiggjøres. Du må som hjelper skape et klima og en relasjon som gjør det mulig for brukeren å fortelle om sine opplevelser, tabuer må brytes. Om tabuer ikke brytes, kan brukerne heller ikke starte på en bearbeiding. Det som ikke er, er vanskelig å bearbeide.

Med gyldiggjøring kan brukerne øke handlingsrommet, skifte blikk på seg selv og på det som hendte. De kan se noe nytt, og noe kan endres. Når brukernes egne opplevelser er blitt gyldiggjort, kan de slippe til fastfrosne følelser. Da kan de åpne for sorgen over noe som ikke var, eller over noe som skjedde. At de hadde fortjent at livet var annerledes.

På en kurskveld fikk en av deltakerne en sterk reaksjon og gråt mye. Vi ble sittende igjen og snakke med henne, slik at hun fikk satt ord på hva dukkelagingen hadde satt i gang. Deltakeren opplevde å møte sitt eget indre barn for aller første gang. I begynnelsen av samtalen begynte hun med å si at hun syntes at dukken var motbydelig og ekkel.

Rona spurte om lov til å få holde dukken og fikk lov til dette. Rona holdt dukken varsomt i armene, vugget den og strøk den over hodet. Etter en halv times samtale overtok kvinnen dukken selv, holdt den inntil seg i armene sine og sa at hun hadde mye å lære om hvordan hun skulle gi den omsorg. Hvordan

kan man gi noe man ikke selv har fått? Det måtte hun lære først, fant vi ut sammen.

«Det var som å bli født på nytt»

Under oppsummeringsrunden av dette kurset sa den samme brukeren dette: «Jeg har sett hvordan dere har holdt dukkene inntil dere og stelte så fint med dem. Jeg har ønsket å gjøre det samme med min dukke. Og nå sitter jeg sånn selv med henne og er blitt veldig glad i henne. Hun er så fin.»

For deltakerne på dukkekursene ble dukkene et symbol for dem selv. Mange satte ord på at dukken deres burde hatt en annen barndom. En av brukerne oppsummerte dette som det beste ved kurset: «Å bli kjent med meg selv på nytt – kjenne at nå har jeg noe å beskytte, et lite barn. Da er det mer lov å sette grenser».

En annen skrev: «Jeg fant en høytid i meg selv. Jeg skjønnte at jeg var verdt å eie av meg selv.»

*Jeg er den som trenger omsorg og
Jeg er den som må gi det
Jeg har hatt like lite tid til denne lille jenta som
De andre omsorgspersonene i hennes/mitt liv har hatt*

*Har brydd meg like lite om hennes behov
Og overkjørt henne med mitt jag
Og pyntet på virkeligheten
Med flinkhet og dumsøthet
Og løpt fra den med såpeglatthet
Eller rundt den som et hett smørøye
Midt i grøten*

*ELSK MEG!
Roper øynene til det ekle lille stygge vesenet
Som blir søtere i takt med at hjertet åpnes
... elsk meg*

Dukken som rådgiver

Deltakernes følelser for sitt indre barn ble tydeligere gjennom dukkekurset. Det var sterkt og vakkert å få ta del i den omsorgen brukerne viste for dukkene.

Det selvbiografiske arbeidet og det å forholde seg til sitt indre barn er en lang prosess. Vår erfaring etter disse kursene, er at noen av deltakerne har fortsatt å

bruke dukken som en samtalepartner og veiviser i sin bearbeiding. For mange av deltakerne på kursene ble dukkene en hjelp til å kunne ta andre og bedre valg for seg selv.

En av brukerne kom til oss og fortalte i etterkant av kurset at hun var blitt invitert i familieselskap der også overgriper skulle være tilstede. Tidligere har hun alltid reist hjem til disse treffene selv om hun ikke har ønsket det. Denne gangen derimot spurte hun hva dukken mente – og dukken svarte klart nei til å reise dit. Kvinnen lyttet til dukken.

Rona har jobbet på SMI i 10 år. Etter å ha begynt å bruke dukkene som arbeidsverktøy opplever hun at det åpner opp en ny dør inn til kvinnene. Hun erfarer at det er forløsende for kvinnene samtidig som det er like forløsende for henne selv.

Vi lærte mye av disse kvinnene hver kurskveld.

Å få høre hvordan brukerne brukte dukkene sine ga oss ny kunnskap om hvordan dukkene kan brukes som hjelpere og hvilken betydning de kan ha.

De fleste av deltakerne opplevde en glede og en mestring i dukkeprosessen, det gjorde vi også. Som hjelper kan det av og til kjennes overveldende å skulle vite hvordan vi kan begynne å hjelpe i en prosess der så mye i et annet menneskes liv har vært vondt. Å få bruke dukkene, som også har så mye humoristisk i uttrykket sitt, som et redskap i dette arbeidet, gir oss som hjelpere en inngang til humor og varme som hjelper oss å stå i det vanskelige. Dukkene kan brukes i mange andre sammenhenger, blant annet i barnevernet.

Med dukkene finner vi den glemte sti slik at stemmene innenfra endelig kommer opp og fram. Dukkene rører noe inni deg som virker forløsende og setter i gang en prosess. I denne situasjonen blir faktisk ord fattige.

Litteratur

Grønning, Elisabeth. 2004. *Dukkeverksted – en kreativ prosess i kommunikasjon og selvrefleksjon*. Embla 2004, nr 2.

Holmsen, Merete: *Samtalebilder og tegninger – en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. N.W. Damm & Søn 2004.

Leira, Halldis Karen: *Det gode nærvær. Kulturens psykologiske betydning*. Fagbokforlaget 2003.

Støttesenter mot Incest (SMI) ved Marianne Lind, www.sentermotincest.no

Øvreeide, Haldor: *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Høyskoleforlaget 2009.

Aktiviteter i en miljøterapeutisk kontekst

Artikkelen er tidligere publisert i Norges Barnevern 2/2013 og gjengis her med forfatterens og Universitetsforlagets tillatelse.

Litteratur som omhandler miljøterapeutisk arbeid med utsatte barn og unge trekker på ulike måter inn aktiviteter som et naturlig element i arbeidet (Larsen & Selnes, 1983; Cederlund, 2000; Halvorsen, 2006; Storø, 2008). Felles for disse bidragene er manglende fokusering på teorier som belyser aktivitet på et overordnet plan. Inge Kvaran og Jan Holm (2012) hevder at slike overordnede teorier har vært fraværende i barnevernsfaglig arbeid og miljøterapi. En mulig kilde til kunnskap om aktiviteter kan være aktivitetsvitenskap. Aktivitetsvitenskap er en tverrfaglig akademisk disiplin med utspring fra ergoterapifaget, hvor formålet er å generere kunnskap om menneskelig aktivitet (Bendixen, 2005). Denne artikkelen tar sikte på å forene kunnskap om miljøterapi med aktivitetsvitenskap og på den måten bidra til en utvidet forståelse av aktivitetenes plass i det miljøterapeutiske arbeidet.

Mennesket er av natur aktivt og høster erfaringer gjennom det det gjør. Disse erfaringene er av vesentlig betydning for hvordan personen definerer og redefinerer seg selv (Kielhofner, 2008). De ungdommene som kommer til en miljøterapeutisk institusjon har ofte en belastet bakgrunn preget av omsorgssvikt, mishandling og brutte relasjoner (Larsen, 2004; Kvaran & Holm, 2012). Deres måte å interagere med omgivelsene på bærer preg av de erfaringene de har gjort seg tidligere i livet. Barn og unge som har opplevd mishandling strever blant annet med å få innpass i lek og opplærings situasjoner, da de mangler forutsetninger for å kunne delta på en aldersadekvat måte (Kvaran & Holm, 2012). Etter at ungdommene gjennom år har erfart at de ikke lever opp til samfunnets krav og forventninger, tenderer de etter hvert mot å oppsøke situasjoner som opprettholder dette bildet. Det har blitt en vane å opptre og handle på en viss måte i gitte situasjoner (Kielhofner, 2008). For å endre dette mønsteret kan det være hensiktsmessig for ungdommene å høste nye erfaringer som kan gi dem et annet syn på seg selv og omgivelsene. På miljøterapeutiske institusjoner organiseres miljøet nettopp med tanke på å bidra til utvikling og forandring (Larsen & Selnes,

1983; Larsen, 2004). Systematisk og bevisst bruk av aktiviteter i en miljøterapeutisk kontekst vektlegges av flere sentrale bidragsytere som et naturlig element i arbeidet med å legge til rette for utvikling og forandring (Larsen & Selnes, 1983; Cederlund, 2000; Halvorsen, 2006; Storø, 2008). Til tross for at bruk av aktiviteter er mye omtalt i litteraturen, mangler en overordnet redegjørelse av teorier om aktivitet (Kvaran & Holm, 2012). I det praktiske arbeidet med utsatte barn og unge, kan denne manglende kunnskapen få uheldige konsekvenser. Som miljøterapeut ved en ungdomspsykiatrisk institusjon har jeg selv vært med på å nekte ungdommer deltagelse i aktiviteter som for dem ville hatt en markant betydning i forhold til opplevelsen av velvære.

I boka *Barnevernsfaglig miljøterapi* trekker Inge Kvaran og Jan Holm (2012) inn kunnskap om aktiviteter fra et aktivitetsvitenskapelig ståsted. På den måten innlemmer de teorier om aktivitet i den faglige rammen for det de betegner som barnevernsfaglig miljøterapi. I denne artikkelen tar jeg sikte på å forene kunnskap om miljøterapi og kunnskap om aktiviteter ytterligere ved å belyse *hvordan kunnskap om aktiviteter kan fremme ungdommers muligheter til utvikling og forandring i en miljøterapeutisk kontekst*. Interessen for dette temaet har vokst fram gjennom egne erfaringer som miljøterapeut samt gjennom arbeidet med masteroppgaven min. Formålet med artikkelen er å bidra til å skape en økt bevissthet om bruk av aktiviteter i en miljøterapeutisk kontekst. Med miljøterapeutisk kontekst forstås det i denne teksten både barnevernsinstitusjoner og ungdomspsykiatriske institusjoner.

Før jeg gjør rede for hva jeg i denne teksten forstår med miljøterapeutiske oppgaver, beskriver jeg hvordan jeg har gått fram for å søke opp relevant litteratur til denne artikkelen. Videre gjør jeg rede for aktivitetsvitenskap og aktivitet. Virksomhetsteorien presenteres så som et eksempel på en aktivitetsteori. Deretter følger en analyse og drøfting av de temaene jeg fant ved å sammenligne informasjonen fra de ulike kildene. Disse temaene er henholdsvis struktur, kompetanse og mening. Før jeg avrunder det hele viser jeg hvordan deltagelse i aktiviteter kan være helsefremmende.

Metode

Denne teksten er basert på litteratursøk. Å basere nye tekster på allerede eksisterende faglitteratur er gunstig for forskningsfeltet da det er med på å opprettholde en kumulativ kunnskapsutvikling (Ringdal, 2001). Det ble først foretatt flere søk i kvalitetssikrede databaser ut fra søkeord i relasjon til miljøterapi, aktivitet og ungdom. Søkene gjorde det tidlig klart at det er skrevet lite om miljøterapi med ungdom ut fra et aktivitetsvitenskapelig ståsted. Jeg gikk derfor over til manuelt søk hvor jeg nøstet meg videre gjennom referanselistene i den litteraturen jeg allerede hadde funnet interessant. Faren ved dette er at relevant littera-

tur kan utelates fra søket, da forfatterne av den litteraturen jeg lette i allerede har foretatt et valg. Da jeg selv tidligere hadde foretatt søk i de større databasene, mener jeg allikevel å ha tatt høyde for denne feilkilden.

For å belyse problemstillingen søkte jeg i litteraturen etter sammenfallende temaer. Jeg sammenlignet informasjonen fra de ulike kildene, og gikk deretter i dybden på de enkelte temaene som utpekte seg. Med bakgrunn i den litteraturen jeg fant og egne erfaringer som miljøterapeut, valgte jeg å fokusere på fellestrekk ved aktivitetenes iboende muligheter og miljøterapeutenes oppgaver. I litteratur som omhandler disse to fellestrekkene var det tre temaer som gikk igjen: struktur, kompetanse og mening. Det er disse temaene denne teksten vil konsentrere seg om. Men først gis en redegjørelse av tekstens teoretiske fundament.

Miljøterapeutiske oppgaver

Miljøterapiens primære oppgave er ifølge Erik Larsen (2004, s. 22)

å skape muligheter for at barn og unge i sin situasjon kan arbeide med sin forandring og utvikling.

I den aktivitetsvitenskapelige språkdrakten finnes en parallell i det engelske ordet *enablement* (Townsend & Wilcock, 2004). Uavhengig av hvilket ord man bruker, er det snakk om å bidra til å gjøre det mulig for andre å leve et bedre liv med de utfordringene hver og en står overfor. Hvordan disse mulighetene skapes avhenger blant annet av politiske føringer, hva slags institusjon det er snakk om, hvilken målgruppe miljøterapien er rettet mot, organisatoriske forhold og ideologisk og faglig referanseramme. Hvilke rammer som egner seg best til å ivareta miljøterapiens primære oppgave, belyses imidlertid ikke i denne omgang. De miljøterapeutiske oppgavene som trekkes fram her er tidsmessig og territorial grensetting, kompetanseheving og meningsskapning.

Aktivitetsvitenskap

Aktivitetsvitenskap er, som tidligere nevnt, en tverrfaglig akademisk disiplin med utspring fra ergoterapifaget. Vitenskapsområdet søker å forstå menneskelig aktivitet ved å generere kunnskap og teori om aktivitetsformer, aktivitetsmønstre, aktivitetenes funksjon og betydningen aktivitetene har for hvert enkelt individ. Aktivitetenes betydning for opplevelse av velvære og helse vektlegges spesielt (Bendixen, 2005).

Livskvalitet relateres i aktivitetsvitenskap til deltagelse i meningsfulle aktiviteter. Hva som forstås som meningsfullt, påvirkes av kulturen og endres gjennom livet. Det finnes mennesker som av ulike grunner ikke har tilgang til å delta i

slike meningsfulle aktiviteter. Barn som mangler forutsetninger for å delta i lek, utestenges eksempelvis ofte fra leken av andre barn. Aktivitetsvitenskap bidrar til å synliggjøre hvordan deltagelse kan gjøres mulig til tross for ulike utfordringer (Townsend & Polatajko, 2008).

Hva er aktivitet?

Aktivitet kan forstås som alt et menneske gjør. En aktivitet er allikevel mer enn en handling. En handling er den grunnleggende enheten i en oppgave, mens en oppgave er en samling av meningsfulle handlinger (Bendixen, 2001). Ut fra dette kan

aktivitet defineres som samlinger af handlinger og opgaver i hverdagen, som er navngivne, organiserende og som har værdi og betydning for individet og for kulturen. (Bendixen, 2001, s.14).

Hvis oppgaven er å bake en kake, må deltagerne utføre en samling av handlinger i en organisert rekkefølge. De må finne fram en oppskrift, lese den, finne fram ingredienser og utstyr som trengs (eventuelt skaffe til veie det som mangler), sette på stekeovnen, blande ingrediensene, helle røra i kakeformen, sette formen med røre inn i ovnen, vente mens kaka steker, ta ut den ferdigstekte kaka og eventuelt lage og ha på glasur.

Aktivitet forstås her ut ifra det engelske begrepet *occupation*. I motsetning til begrepet *activity*, favner *occupation* om den sosiokulturelle konteksten handlingen skjer innenfor. «In the simplest definition, occupations are more than activities or tasks.» (Christiansen & Townsend, 2004, s. 2). Å spise (activity) kan eksempelvis forstås som en del av en større sammenheng, nemlig måltidet (occupation) (Kielhofner, 2008).

Virksomhetsteorien som aktivitetsteori

Når aktivitet forstås på denne måten, kan det sies å ha mye til felles med hvordan virksomhetsteoretikere bruker begrepet virksomhet. Virksomhetsteorien er ifølge Kvaran og Holm (2012) den mest kjente teorien om aktivitet i Norge. Virksomhetsteorien betrakter mennesket som et aktivt handlende og skapende subjekt innenfor de rammene livsbetingelsene og den sosiale konteksten har gitt og gir (Nygren, 1998; Knutagård, 2003). Gjennom å delta i ulike virksomheter tilegner mennesket seg den samfunnsmessige, kulturelle og sosiale konteksten. Gjennom de samme virksomhetene virker mennesket tilbake på sine omgivelser (Nygren, 1998). Ifølge virksomhetsteoretikere er det behovene som setter i gang virksomhetene, mens motivene gir virksomhetene mening. Gjennom ulike

virksomheter søker mennesket å få tilfredsstilt ulike behov. Samtidig gir virksomhetene grobunn for å utvikle ny kompetanse, og mennesket blir kvalifisert som handlende subjekt gjennom det det gjør. Ut ifra erfaringene i de daglige gjøremålene vokser det fram nye selvbilder. Selvoppfatningen kan bli bekreftet, avkreftet eller stilt spørsmål til avhengig av hvilke virksomheter vi tar del i og hvilke mennesker vi møter og interagerer med i disse virksomhetene. I tillegg spiller opplevd mestring av virksomhetene inn på hvordan vi oppfatter oss selv (Nygren, 1998; Knutagård, 2003). Gjennom å fokusere på menneskets virksomhetshistorie kan vi altså

nå kunnskap om hva det føler, tenker og mener, om hvilke behov, holdninger og innstillinger det har, og om dets personlighet. (Nygren, 1998, s.110).

Aktiviteter som muligheter

Nedenfor demonstrerer jeg hvordan aktivitetenes iboende muligheter sammenfaller med miljøterapeutenes oppgaver i arbeidet med å gjøre forandring og utvikling mulig. Søkelyst er rettet mot de tre temaene struktur, kompetanse og mening. Jeg vil påpeke at resonnementene som presenteres nedenfor er kunnskapsforslag som ikke skal forstås som absolutte kunnskapspåstander.

Struktur

Det er ikke tilfeldig i hvilken rekkefølge vi utfører de aktivitetene vi står overfor hver dag. Betinget av kulturen, følger aktivitetene et gitt mønster som kan forutsi når det er naturlig at aktivitetene oppstår, i hvilken rekkefølge de oppstår og ikke minst hvor de oppstår. I et aktivitetsvitenskapelig perspektiv er nemlig tid og sted nært beslektede dimensjoner (Harvey & Pentland, 2004; Hamilton, 2004). I en miljøterapeutisk institusjon er en av miljøterapeutenes oppgaver å sette tidsmessige og territoriale grenser (Larsen, 2004).

Da det er vanlig høflighet å være ren når man inntar et måltid i det norske samfunnet, er det en forutsetning at man steller seg før man setter seg til bords. Før man inntar frokosten er det naturlig at man bruker noe tid på badet om morgenen. For å komme seg på badet, må man først ta steget ut av senga. Slik kjedes handlingene, oppgavene og aktivitetene sammen til et mønster ved hjelp av tiden (Harvey & Pentland, 2004). For noen ungdommer har dette mønsteret gått i oppløsning, og døgnet, ukene og månedene glir over i hverandre uten merkbare milepæler. Vi kan tenke oss at hverdagen er tidsmessig strukturløs.

I det miljøterapeutiske arbeidet er det viktig å hjelpe ungdommene til å gjenopprette de tidsmessige grensene for aktivitetene. På en institusjon settes aktivitetene inn i et mønster som er ment å hjelpe ungdommene til å gjenopprette

tiden som organiserende prinsipp eksempelvis frokost, morgensamling, skole, lunsj, skole, middag, ettermiddagssamling, diverse planlagte og spontane aktiviteter, felles tid på stua før legging. Til å begynne med kan miljøterapeutenes representasjon av denne strukturen oppleves svært forstyrrende, da det rokker ved ungdommenes tillærte rutiner (Kielhofner, 2008). Hverdagens repetative mønster skaper etter hvert trygge rammer for ungdommene (Larsen & Selnes, 1983; Larsen, 2004; Kvaran & Holm, 2012). Miljøterapeutenes stabile representasjon av den tidsmessige strukturen er nødvendig for å skape best mulig betingelser for at ungdommene skal arbeide med egen utvikling og forandring. Ved å opprettholde de tidsmessige grensene får ungdommene vist fram hva de kan og hva som utfordrer dem. Ungdommene får erfare hvordan det er å forholde seg til en gitt struktur, og på den måten erfare hva som venter dem på utsiden av institusjonen (Storø, 2008).

Kunnskap om hverdagslivets rytme omhandler også kunnskap om tempo og temporalitet. Gjennom aktivitetene aktualiseres personens fortid, nåtid og framtid. Når vi agerer i verden, fortolker vi nåtiden på bakgrunn av våre erfaringer som er ervervet gjennom vår unike virksomhetshistorie. Via fortiden og nåtiden kan vi se for oss en framtid. Dette er aktivitetenes temporalitet. Denne prosessen er igjen avhengig av aktivitetenes tempo. Hvis vi suser igjennom hverdagen gir vi ikke oss selv anledning til å gjenkalle hva vi har gjort tidligere, og dermed avskjærer vi muligheten til å erfare aktivitetens temporalitet (Clark, 2006).

Denne kunnskapen tilsier at det er lite hensiktsmessig at ungdommene underkaster seg eller overfladisk tilpasser seg strukturen på avdelingen. En slik holdning til strukturen betyr nettopp at ungdommene ikke arbeider med den (Larsen, 2004). De ser den ikke i lys av tidligere erfaringer, og kan dermed ikke sette den inn i en tidsmessig sammenheng. Ungdommene trenger å arbeide med den tidsmessige organiseringen av aktivitetene for å kunne ta i bruk de nye erfaringene som møte med denne rytmen gir. Ungdommene trenger tid til å tolke strukturen ut fra tidligere erfaringer og tid til å danne seg et bilde av hva det nye mønsteret kan gjøre for dem i framtiden.

Kunnskap om tid er nært knyttet til kunnskap om sted. I hverdagen veves tid og sted sammen gjennom det vi gjør. Sted forstås her som de naturlige eller skapte fysiske omgivelsene vi oppholder oss i, og gir mening når vi gjennomfører ulike aktiviteter. Når vi lar oss fange i aktivitetenes tidsmessige mønster, blir vi samtidig tvunget til å forflytte oss mellom de stedene hvor det er mest hensiktsmessig å utføre aktivitetene. Mens ett sted inviterer til å gjennomføre visse aktiviteter, begrenser samme sted utførelsen av andre aktiviteter (Hamilton, 2004). Miljøterapi handler nettopp om å legge de fysiske omgivelsene til rette slik at de gjennom sin utforming stimulerer til deltagelse i gitte aktiviteter (Larsen & Selnes, 1983). Bindeleddet mellom person, sted og aktivitet er så sterkt at man

ikke kan betrakte aktivitetene uten å ta hensyn til at det involverer *personer på steder* (Hamilton, 2004).

På institusjonen møter ungdommene miljøterapeutenes territoriale grenser (Larsen, 2004). Miljøterapeutene hjelper dem til å knytte tid, sted og aktivitet sammen gjennom blant annet å opprettholde at måltidene skal spises på kjøkkenet til bestemte klokkeslett. Miljøterapeutenes tidsmessige og territoriale grenser gjør at ungdommene må forholde seg til aktivitetene på en annen måte enn de har gjort den siste tiden. Det blir forventet at de skal jobbe med de grensene som blir satt slik at de skal få muligheten til å skape a *sense of place*. Sense of place rommer en følelse av fellesskap som er relatert til tilfredshet, tilknytning og identitet. Gjennom erfaringer blir steder assosiert med aktivitetene som har foregått der. Dette er med på å konstruere både en individuell og felles mening som er relatert til akkurat det stedet (Hamilton, 2004).

Kompetanse

Gjennom det vi gjør hver dag, vår virksomhetshistorie, utvikler vi en særegen kombinasjon av ulike kompetanser. De kompetansene vi utvikler er en dialektisk prosess mellom personens behov på den ene siden og omgivelsenes krav til hvordan behovene skal tilfredsstilles på den andre. Vi utvikler altså den kompetansestrukturen som har overlevelsesverdi i den konteksten vi befinner oss i. For å unngå ubehag må vi tilfredsstille behovene på de måtene som er sosialt akseptert i systemene vi tar del i. Familien er ett system, og skolen et annet (Nygren, 1998).

Under uppväxten gör barn och ungdomar de erfarenheter som är tillgängliga för dem i den livssituation de lever i (Kroksmark, 2006, s. 65).

Erfaringene som har vært tilgjengelige for ungdommene som henvises til døgnkontinuerlig behandling, gir ofte en kompetansestruktur som ikke klarer å imøtekomme samfunnets mange krav til behovstilfredsstillelse. En måte å forstå dette på er at de mangler handlingsstrategier for hvordan motsetningsfylte situasjoner kan løses. En motsetningsfylt situasjon oppstår når det ikke er samsvar mellom personens behov og motiv på den ene siden og de umiddelbare mulighetene for å tilfredsstille disse behovene og motivene på den andre siden (Nygren, 1998). Ungdommene stilles da overfor krav de ikke er utrustet til å manøvrere. Miljøterapi handler i stor grad om å øke ungdommenes handlingsberedskap. Det handler om å gi ungdommene mulighet til å lære ny og mer hensiktsmessig atferd gjennom prøving og feiling i trygge omgivelser (Larsen & Selnes, 1983; Nygren, 1998). Kielhofner (2008) argumenterer for at deltagelse i aktiviteter gir motoriske og prosessuelle ferdigheter samt kommunikative ferdigheter som trengs for å interagere med andre.

Tilegnelse av ny kompetanse henger nøye sammen med ungdommenes nærmeste utviklingszone. Det mellomrommet som oppstår mellom ungdommenes nåværende utviklingsnivå og det nivået ungdommene kan komme opp på med hjelp av mer kapable personer, utgjør ungdommenes nærmeste utviklingszone (Knutagård, 2003; Kvaran & Holm, 2012). Hvis miljøpersonalet krever for mye av ungdommene på et for tidlig tidspunkt, vil ungdommene få bekreftet at de nok en gang ikke mestrer omgivelsenes krav. Det kan også forsere utviklings- og forandringsprosessen om miljøterapeutene legger opp til at ungdommene skal trene på ferdigheter de allerede er i besittelse av. Betinget av ungdommens nærmeste utviklingszone kan deltagelse i aktiviteter altså vektlegges ut fra de motoriske, prosessuelle eller kommunikative ferdighetene. Ofte er en viss kombinasjon det mest treffende. For at miljøterapeutene skal kunne se at aktiviteter kan benyttes på denne måten, kan kunnskap om aktiviteter fra et aktivitetsvitenskapelig ståsted være nyttig. De bør vite at aktiviteten i seg selv ikke alltid er målet, men at aktiviteten kan benyttes som et middel til å utvide ungdommenes kompetansestruktur.

Mening

I følge Nygren (1998) er hensikten med foreldrenes oppdragelse å bidra til å kvalifisere ungdommen til å kunne realisere et liv som oppleves meningsfylt for den enkelte. Det er videre ønskelig at denne realiseringen skal skje innenfor de rammene kulturen anser som sosialt akseptabelt. Da oppdragelse er ytterligere en side av det miljøterapeutiske arbeidet (Larsen & Selnes, 1983; Storø, 2008; Kvaran & Holm, 2012), er det naturlig at de som jobber på institusjonen også fokuserer på å bidra til å skape mening for den enkelte ungdom. Å forstå det bakenforliggende motivet for en aktivitet er essensielt for at aktivitetene skal være en kilde til meningsfullhet. I begynnelsen av et institusjonsopphold kan det imidlertid være vanskelig for ungdommene å forstå motivet bak de ulike aktivitetene. Vi kan si at ungdommene ikke evner å utnytte aktivitetenes temporalitet (Clark, 2006). Det vil si at de ikke klarer å se hva de kan få ut av disse aktivitetene i fremtiden på bakgrunn av de erfaringene de har høstet tidligere i livet. De har tross alt vært med på lignende aktiviteter før, og alt de har erfart så langt er at de ikke strekker til. Hvorfor skal det bli annerledes nå? Da miljøterapeutene har erfart at systematisk og tilrettelagt bruk av hverdagens aktiviteter hjelper på sikt, blir det viktig å gi den kunnskapen tilbake til ungdommene for å hjelpe dem å skape mening i tilværelsen de opplever på institusjonen. Etter hvert som ungdommene blir trygge og gir miljøterapeutene og aktivitetene en sjanse, kan de oppleve at erfaringene de erverver har overføringsverdi til deres framtidige liv.

Christer Cederlund (2000) har erfart at personalets verdier, interesser og behov ofte veier tyngre enn ungdommenes ved valg av fritidsaktiviteter. Kunn-

skap om aktiviteter forteller oss imidlertid at mennesket forstår meningen med livet gjennom å betrakte de aktivitetene det tar del i. Tar vi del i aktiviteter som oppleves som meningsfulle, oppleves livet i seg selv som meningsfylt (Christian-sen & Townsend, 2004). Selvfølgelig kan fritidsaktiviteter som er tuftet på personalets egne verdier, interesser og behov oppleves meningsfulle for ungdommene, men ut fra et aktivitetsvitenskapelig ståsted forstår vi viktigheten av å legge til rette for aktiviteter som tydelig gir den enkelte ungdom en opplevelse av glede i livet. I slike aktiviteter bærer ungdommene motivasjonen fra start, og aktivitetene velges fordi de er lystbetonte for den enkelte. I en virksomhetsteoretisk språkdrakt kalles slike aktiviteter for frie virksomheter (Hammerlin & Larsen, 1997). Lek, friluftsliv, ballspill, strikking og dataspill er eksempler på frie virksomheter. For å skape best mulige betingelser for utvikling og forandring er det nødvendig å finne en balanse mellom frie virksomheter og virksomheter som ivaretar nødvendige livsbehov. Hvis fritidsaktivitetene ungdommene inviteres med på i hovedsak springer ut av personalets verdier, interesser og behov, kan aktiviteter som er ment å være rekreasjon oppleves som aktiviteter de *må* delta på. Når aktivitetene springer ut fra ungdommenes egne interesser, er motivasjonen gjerne høyere og sannsynligheten for å lykkes større.

Når vi tenker på oppdragelse, skaper det ikke umiddelbart assosiasjoner til å legge til rette for et meningsfylt liv. Larsen og Selnes tenker seg at miljøterapeutenes oppdragerfunksjon innebærer at

den enkelte ungdom eller gruppen som helhet av og til må stoppes eller 'holdes i tømmene' (1983, s. 21).

En påminnelse om at oppdragelse også handler om å kvalifisere ungdommene til å kunne realisere et liv som oppleves meningsfylt for den enkelte, kan gjøre at kunnskapen om aktivitetenes meningsgivende egenskaper kommer mer til sin rett i en miljøterapeutisk kontekst.

Aktiviteter er helsefremmende

Ifølge Polgar og Landry (2004) bidrar deltagelse i aktiviteter til økt fysisk, psykisk og sosialt velvære. Med andre ord kan vi si at deltagelse i aktiviteter er helsefremmende. Det salutogene perspektivet fokuserer på faktorer som fremmer helse. Antonovsky (1987/2012) mener at en slik overordnet salutogen faktor er opplevelsen av sammenheng (OAS).

Å skape sammenheng i det som oppleves kaotisk og fragmentert, blir en viktig miljøterapeutisk oppgave

påpeker Larsen (2004, s. 140) Systematisk og bevisst bruk av aktiviteter kan bidra til å skape denne sammenhengen. Ved å dra nytte av aktivitetenes strukturerende egenskaper kan miljøterapeutene bidra til å gjøre hverdagen mer begripelig for ungdommene. Tidsmessige og territoriale grenser skaper trygge rammer og forutsigbarhet (Larsen, 2004). Ved deltagelse i nøye utvalgte aktiviteter over tid vil ungdommene erfare at de har kompetanse til å møte de kravene som stilles til dem. Kunnskap om aktiviteter beviser at systematisk og bevisst bruk av aktiviteter gir økt kompetanse til å håndtere motsetningsfylte situasjoner. Deltagelse i de aktivitetene miljøterapeutene initierer forventes altså å øke ungdommenes opplevelse av håndterbarhet. Når ungdommene erfarer at graden av begripelighet og graden av håndterbarhet øker ved deltagelse i aktiviteter, er sannsynligheten stor for at de opplever at det er verdt å engasjere seg i utfordringene livet deres byr på. Hvis miljøterapeutene i tillegg legger til rette for at ungdommene kan delta på aktiviteter som er betydningsfulle for hver enkelt, kan opplevelsen av meningsfullhet styrkes ytterligere. Når graden av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet styrkes, mener Antonovsky (1987/2012) at den totale opplevelsen av sammenheng styrkes.

Avsluttende kommentarer

Kunnskap om aktiviteter fra et aktivitetsvitenskaplig ståsted gir miljøterapeutene et redskap til å begrunne aktivitetenes plass i en miljøterapeutisk kontekst. Ut ifra tidligere resonneringer kan jeg slutte at kunnskap om de mulighetene aktivitetene gir, gjør at miljøterapeutene bedre kan benytte aktiviteter for å ivareta miljøterapiens mange oppgaver. Kjennskap til aktivitetenes strukturerende egenskaper kommer godt med når miljøterapeutene skal skape trygge rammer. Å erverve kunnskap om aktivitetenes kompetansegivende egenskaper gjør at miljøterapeutene kan benytte aktivitetene som et middel til å øke antall handlingsstrategier. At deltagelse i aktiviteter gir mening i hverdagen, tydeliggjør miljøterapeutenes oppdragerfunksjon. Når miljøterapeutene besitter kunnskap om aktivitetenes muligheter, kan aktivitetene brytes ned slik at de kan tilpasses hver enkelt ungdoms nærmeste utviklingszone. På den måten blir kunnskap om aktivitetenes muligheter med på å drive praksisen framover.

Referanser

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen* [1987] (A. Sjøbu, oversetter). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS. Originalens tittel *Unraveling the Mystery of Health*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Bendixen, H. J. (2001). *At fremme menneskelig aktivitet. Et dansk bearbejdet resume*

- af *Enabling Occupation – An Occupational Therapy Perspective*. København: Ergoterapeutforeningen.
- Bendixen, H. J. (2005). *Occupational Science – begyndelsen*. I: H. J. Bendixen (red.): *Aktivitetsvidenskab i et nordisk perspektiv*. København: FADL's Forlag Aktieselskab
- Cederlund, C. (2000). *Aktiviteter på ungdomsinstitutioner*. I: A. Hagquist og B. Windinghoff (red.): *Miljøterapi – i går, i dag och i morgon*. Lund: Studentlitteratur.
- Christiansen, C. H., & Townsend E. (2004). Chapter 1. An Introduction to Occupation. I: C.H. Christiansen & E. Townsend (red.): *Introduction to occupation. The Art and Science of Living*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Clark, F. (2005). Refleksjoner over mennesket som et virksomt væsen: Biologisk behov, tempo og temporalitet. I: H. J. Bendixen (red.): *Aktivitetsvidenskab i et nordisk perspektiv*. København: FADL's Forlag Aktieselskab.
- Fortmeier, S. (2005). Aktivitet, virksomhed og mening i livet. I: H. J. Bendixen (red.): *Aktivitetsvidenskab i et nordisk perspektiv*. København: FADL's Forlag.
- Halvorsen, T. (2006). *Miljøarbeid – teori og praksis*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamilton, T. B. (2004). Chapter 8. Occupations and Places. I: C. H Christiansen & E. Townsend (red.): *Introduction to occupation. The Art and Science of Living*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Hammerlin, Y., & Larsen E. (1997). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Harvey, A. S. & Pentland W. (2004). Chapter 4. What do people do? I: C. H. Christiansen & E. Townsend (red.): *Introduction to occupation. The Art and Science of Living*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Kielhofner, G. (2008). *Model Of Human Occupation. Theory and application*. 4th edition. Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.
- Knutagård, H. (2003). *Introduksjon till verksamhetsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, U. (2005). Barns vardagsaktiviteter ur ett tidsgeografisk perspektiv. I: H. J. Bendixen (red.): *Aktivitetsvidenskab i et nordisk perspektiv*. København: FADL's Forlag Aktieselskab.
- Kvaran, I. & Holm J. (2012). *Barnevernsfaglig miljøterapi*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Larsen, E. (2004). *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, E. & Selnes B. (1983). *Fra avvik til ansvar. En miljøterapeutisk tilnærming til ungdom i institusjon*. 2. utgave. Oslo: Forlaget Tanum-Norli AS.
- Nygren, P. (1998). *Profesjonelt barnevern som barneomsorg*. Fra teori til verktøy. 2. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Polgar, J. M., & Landry J. E. (2004). Chapter 9. Occupations as a Means for Individual and Group Participation in Life. I: C.H. Christiansen & E. Townsend (red.): *Introduction to occupation. The Art and Science of Living*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Townsend, E., & Polatajko H. J. (2008). *Menneskelig aktivitet II. En ergoterapeutisk vision om sundhed, trivsel og retfærdighed muliggjort gennem betydningsfulde aktiviteter*. (S. Christophersen, oversætter). København: Munksgaard Danmark. Originalens titel *Enabling Occupation II: Advancing an occupational therapy vision for health, well-being & justice through occupation*. Ontario, Canada: Canadian Association of Occupational Therapists 2007.
- Townsend, E., & Wilcock A. (2004). Chapter 11. Occupational Justice. I: C. H. Christiansen, & E. Townsend (red.): *Introduction to occupation. The Art and Science of Living*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Er det ART dei treng?

– tiltak i skulen for å hjelpe elevar med utfordrande åtferd

Artikkelen er tidligere publisert i Spesialpedagogikk 1/2014 og gjengis her med forfatterens og redaktørens tillatelse.

Forfattere av denne artikkelen er barnevernpedagog og har jobba mange år med ulike tiltak overfor elevar med utfordrande åtferd. Her deler ho erfaringar med bruk av ulike metodar og verktøy, blant anna metoden Aggression Replacement Training (ART). **Artikkelforfattaren** er spesielt opptatt av det arbeidet som må gjerast for å endre årsakene til at eleven viser ufordrande åtferd, før ein eventuelt forsøker å trene eleven til å fungere annleis.

Rett tiltak/metode kan hjelpe elevar til ein betre kvardag. Den same metoden/tiltaket kan diverre også ha uønska effektar. Denne artikkelen har fokus på dei elevane som innimellom misser kontrollen over seg sjølve og som då gjer ting som for andre kan oppfattast som uforståeleg, uhensiktsmessig og provoserande. Dette er ei av dei elevgruppene eg har jobba mest med i snart åtte år som miljøterapeut i eit ambulerande team i grunnskule, Ressursteamet, i Ålesund kommune. Eg har fått høve til å prøve mange ulike tilnærmingar, tiltak og metodar. Hensikta med denne artikkelen er å dele erfaringar, faglege refleksjonar og perspektiv på arbeidet med desse elevane.

Erfaringar med ART

Eg fekk mi ART-opplæring i 2006. ART (Aggression Replacement Training) hadde då fått stempel som «program med dokumenterte resultat» (beste kategori tiltak) for å førebyggje problemåtferd og utvikle sosial kompetanse i skule (Knudsmoen mfl., 2006). Eg har gjennomført fleire fullstendige ART-kurs på ulike skular, med elevar frå 6. til 9. klassetrinn. Eg har også brukt delar av ART-metodikken mykje i heile klasser, med enkeltelevar og i mindre grupper. Dette har gitt meg mange gode erfaringar med ART, men eg har også sett at ART som tiltak gitt med god intensjon frå oss vaksne rundt barnet, stundom har påført eleven smerte og blitt ei negativ påkjenning for sjølvbiletet deira.

Det å bli «plukka ut» for å få vere med i ART-gruppe blir for enkelte elevar opplevd som eit tydeleg signal om at dei ikkje er «gode nok» som dei er, uansett kor godt vi vaksne prøvar å skjule utveljinga i pedagogiske vendingar. Dersom dei i tillegg ikkje oppnår å greie å endre seg, slik at omgjevnadene framleis gjev den same responsen på at dei ikkje meistrar det sosiale samspelet etter at kurset er ferdig, er det lett for eleven å misse trua på seg sjølv enda meir.

At eit program har vist god måloppnåing i ein del samanhengar betyr ikkje at det passar til alle, eller til ei kvar tid. Mi viktigaste erfaring med desse elevane er at deira veremåte, åtferd og emosjonelle reaksjonar alltid er eit uttrykk for *korleis dei har det*. Når ein elev utagerer i sinne på skulen, må vi difor forsøke å endre det som fører til sinnereaksjonar før vi gir eleven ansvaret for å «trene på å kontrollere sinnet sitt». For mange elevar vil det vere heilt urimeleg å forvente at dei skal kunne endre eigen åtferd utan at *omgjevnadene* er gode nok og moglegheitene til å fungere positivt er til stades. Når vi ber eleven trene ART utan at dette er på plass, vil eleven ikkje kunne oppnå gode resultat av treninga, og faren er då stor for at eleven legg forklaringa av dette på sin eigen udugelegheit. Vi risikerer å leggje ned stor innsats for å fjerne eit symptom utan å eigentleg gjere eleven sitt liv noko betre.

ART er i utgangspunktet eit godt verktøy for å hjelpe born og unge med sinnevanskar og sosiale utfordringar til å meistre ulike situasjonar i livet på ein betre måte (Goldstein mfl., 1998). Dei tre modulane sosial ferdighetstrening, moralsk resonnering og sinnekontroll påverkar eleven på ulike måtar og aukar sjansen for at eleven kan velje ønska åtferd og ta gode val i ulike situasjonar. Deltakarane trener i grupper og skal påverke kvarandre. Det er lystprega, artig og positivt. Eg har mange erfaringar med elevar som har vist svært positiv endring etter å ha trent ART. Det underlege er at dette ofte gjeld elevane som har fått vere med i gruppa av heilt andre årsaker enn sinne. Ikkje minst gjeld dette jenter og litt stillare elevar. ART har styrka dei i sjølvhevdning og gjort dei meir medvitne på eigne kjensler i kroppen.

Eg har få dømer på å ha lukkast med ART som hovudtiltak for dei elevane som «treng det mest» – altså dei med utagerande åtferd og sinneproblematikk. Dette stemmer godt med resultat Pettersvold & Østrem refererer til i boka *Mestrer – mestrer ikke* (2012). I denne boka stiller dei seg kritiske til bruk av ART og HeilART (ART-metodikk brukt på heil skule eller barnehage) og peiker på at ART opprinneleg er laga for å hjelpe innsette i amerikanske fengsel, og at det slett ikkje er ei sjølvfølge at det er bra for alle barn å delta i dette programmet i skule eller barnehage, sjølv om det er tilpassa forhold og aldersgruppe. Dei kritiserer den forskinga som er brukt som legitimering av ART i skule, og ser ikkje at denne gir grunnlag for å seie at ART verkar for elevar med åtferdsutfordringar (ibid).

Sjølv vil eg seie at eg har hatt stor nytte av teknikkar frå ART og øvingar frå

ART i arbeidet med elevar, klasser og vaksne i skulen. Men det er ikkje slik at eit ART-kurs åleine er vidundermedisin som endrar åtferda til elevar. Metoden må brukast riktig, til riktig behov og i rett samanheng. Det som skjer i ART-timane, må henge saman med det som skjer elles i kvardagen, og vaksne rundt må følge opp og la nyopptrente ferdigheiter lønne seg å bruke. I teamet vårt jobbar vi slik at skulane ved rektor sender henvisning til oss når dei ynskjer hjelp. I desse «bestillingane» låg tidlegare ofte eit ynskje om at eleven skulle få trene ART for å endre åtferd. No tilbyr vi ikkje lenger ART som einaste tiltak for elevar. Erfaring viste at ein kunne få eleven sin utfordrande åtferd til å forsvinne ved å endre ulike faktorar rundt eleven i staden.

Fokus på årsaker eller symptom?

Aggresjon i skulen kan ofte vere ein heilt forståeleg reaksjon på oppleving av avmakt for eleven (Lillevik & Øien, 2012; Isdal mfl., 2003). I tillegg har nokon gongar åtferda etablert seg som eit effektivt kjensleuttrykk der barnet oppnår eller unngår noko vesentleg. Sinnereaksjonar er aldri utan meining, dei er synlege symptom på at eleven ikkje har det greitt. Når ein elev uttrykker så mykje sinne at det vert eit problem for eleven sjølv og for omgjevnadene, er det alltid mogleg å finne noko å endre rundt eleven som vil kunne lette situasjonen eleven reagerer på. ART fokuserer på dei kroppslege signala eleven kjenner, korleis han kan dempe desse, og tenkje og planleggje gode løysingar for å meistre ulike situasjonar betre. ART stiller ingen krav til å undersøkje tilhøva rundt eleven, og kva som er årsakene til at eleven har sinnesymptoma sine. Ved å nytte ART som tiltak åleine, risikerer vi difor at eleven og omgjevnadene legg årsaksforklaringa i barnet sjølv i og med at eleven sjølv på eit vis får ansvaret for å handle og meistre annleis gjennom ART.

Eg meiner vi er etisk forplikta til å jobbe systemretta rundt born og unge før vi satsar på individretta forklaringar og tiltak. Vi skal ikkje berre dempe symptom før vi har forsøkt å gjere noko med årsaka til at dei er der. Jacobsen & Svendsen viser dette på ein glimrande måte i boka *Emosjonsregulering og oppmerksomhet* (2010). Gjennom ulike kasushistorier får vi innblikk i korleis born med ulike vanskar, som ein vanlegvis lett ville freista å symptombehandle, fekk hjelp til å rette opp grunnleggjande årsaker til at symptoma oppstod gjennom terapi, og gjennom samtaler med foreldra. Dei viser til at faren ved å trene barnet til å fjerne uønska atferd som symptom, og erstatte dette med meir sosialt aksepterte måtar å regulere uro på, er at barnet framleis lir under dei grunnleggjande vanskanane sine, sjølv om det ikkje lenger er eit problem for omverda. Ein kan altså oppnå at barnet ikkje lenger har utageringsepisodar på skulen og heime, sjølv om barnet framleis har ei sterk indre uro med uregulerte emosjonar. Desse kan komme til uttrykk på eit seinare tidspunkt, og dei kan heile tida vere eit hinder

for læring og god utvikling (ibid). Det hyppigaste problemet med å velje symptomdempende tiltak er nok likevel at dei ofte ikkje har endringseffekt. Ein bruker tid og ressursar på noko som ikkje verkar. I tillegg vert eleven utsett for (nok eit) tiltak der ein håpte på endring, og der eleven og dei vaksne rundt opplever at det ikkje nyttar, og difor får bekrefta kjensla av at eleven er «håplaus».

Tiltak for å endre forholda rundt eleven

Vi veit i dag at stress kan påverke elevane si læringsevne (Størksen 2013). Stress er ein reaksjon på at vi blir utsette for ekstra store fysiske, emosjonelle eller intellektuelle krav og påkjenningar. Ylva Ellneby viser at mykje av den aggressive og utfordrande åtferda elevar viser på skulen, kan forklarast med stress (Ellneby, 2000). Dette passar godt med mine erfaringar. Ved å få på plass gode støttetiltak som gir eleven betre ro, forutsigbarheit og tryggleik gjennom skuledagen, eller ved å få i gang endringar i heimesituasjon eller i samspel med jamaldringar, har vi minska stressfaktorane for eleven slik at eleven ikkje lenger er aggressiv og frustrert. Ein god visuell dagsplan som gjer skuledagen forutsigbar, og kanskje leggje inn moglegheiter for kortare arbeidsøkte, tettare oppfølging frå vaksne, små pausar og positive tilbakemeldingar, er nok eit av dei tiltaka som oftast har gitt store resultat på åtferda til enkeltelevar eg har jobba med. Heller ikkje dette tiltaket har stått aleine. God klasseleiing og trygt læringsmiljø gjer nesten alltid underverk for enkeltelevar si åtferd. Det same gjeld godt samarbeid mellom skule og heim. På grunn av desse erfaringane jobbar eg no mykje meir med veiledning av skule og heim enn tidlegare. Ved å endre haldningar om eleven som slit, og dyktiggjere dei vaksne rundt eleven til å vere tydeleg autoritative, med god kommunikasjon og positiv forventning til eleven si åtferd, har mange elevar fått ein betre sjanse til å greie å meistre kvardagen.

Fordi desse barna ofte har gode grunnar til å vere sinte og ustabile, er det først når vi som fagpersonar kjenner oss trygge på at den verda vaksne representerer rundt barnet er «bra nok», at det kan forsvarast å trene med barnet for at det skal endre sin eigen åtferd gjennom t.d. ART. Eg jobbar også etter eit anna manualbasert, evidensbasert program: TIBIR, Atferdssenteret sitt program for Tidlig Innsats for Barn I Risiko. I dette programmet er det sterkt vektlagt at vaksne alltid har hovudansvaret for at born skal kunne fungere godt. Her er det ulike kurs ein kan gi til eleven sine nære vaksne (PMTO-foreldrerådgivning eller PMTO-terapi til foresatte, PMTO-konsultasjon til lærarar eller tilsette i barnehagen). Først når ein har sikra at dei vaksne har forstått og tatt i bruk dei positive verkemidla for å fremje samarbeid og god utvikling for barnet, kan barnet sjølv eventuelt få tilbod om å trene sosiale ferdigheiter og sinnekontroll (kalla SNAP – Stop Now And Plan) i TIBIR. Ofte er dette ikkje lenger naudsynt, då eleven allereie fungerer godt. Det same ser vi i programmet «De utrolige årene» (Webster

Stratton, 2005). Arbeidet byrjar hos dei vaksne, og kan eventuelt fortsette med barnet dersom behovet framleis er til stades.

Læraren si tøffe oppgåve

Å vere lærar i ei klasse der ein elev uttrykker mykje sinne, negativ åtferd, opposisjon og frustrasjon, er utan tvil svært krevjande. Eg observerer mykje i skular og har sett fantastisk mange flotte, flinke, smarte og tolmodige lærarar som greier å avlede, ignorere, eller på ulike måtar «ta luven av» eleven sine negative utspel på ein måte som ivaretek eleven sin eigenverdi og integritet. Eg beundrar slike lærarar! Dette er trygge vaksne som er gode på klasseleiing og framstår autorativt med perfekt blanding av kontroll og varme (Rørnes, mfl., 2006).

Eg har også fleire gongar vore vitne til lærarar som ikkje greier dette. Lærarar som «heller bensin på bålet» og ikkje greier å bidra til å regulere eleven sine utspel. Nokon gongar kan vi oppleve at elevar nærast blir ekspertar på å få lærarane sine til «å sprekke». Mange elevar driv med ein slags negativ sjølvprogrammering der dei nettopp forsøker å få oss vaksne til å reagere på dei ved å sende oss negative kommentarar og signal. Dette er barn som har negative forventningar til seg sjølve og oss vaksne, barn som av ulike grunnar inviterer til eit negativt samspel med oss. For desse vert det avgjerande at vi reagerer annleis enn det dei «ber om». I TIBIR kallast dette for coercive eller tvingande samspillsmønster etter Pattersons teori (1982), eit omgrep som seier noko om at begge partar kan vere med på å forverre situasjonen, og at ingen av partane eigentleg har kontroll. Dette gjer vondt, både for lærar og elev. Læraren kan kjenne at ein ikkje likar sine egne reaksjonar, og det er ofte publikum til episodane der lærar ikkje meistrar. Episodane pregar det psykososiale læringsmiljøet i klassa, og lærarane kan kjenne seg makteslause til å få snudd situasjonen så lenge eleven er til stades i rommet. Ofte kjem det også eit press frå foreldre til medelevar om å få gjort noko med situasjonen då det går ut over trivsel og læring for mange. For å forstå kva som skjer i desse situasjonane kan det vere nyttig å kike inn i ei verd som ikkje er ofte nok opna opp for i skuleverket: nevrobiologien. Nevrobiologi er langt frå uvesentleg når det gjeld utvikling av gode tiltak i skule. Kva som faktisk skjer i hjernen vår, til dømes under episodar med sinne, er ganske vesentleg for korleis vi forsøker å forhalde oss til utfordringane «anfalla» medfører.

Nevrobiologi

Mitt første møte med nevrobiologi som relevant fagkunnskap for skule hadde eg i 2009 på eit foredrag med psykolog Trygve Børve. I 2013 har eg fått gleden av å delta på kurs med han i *Nevrobiologisk perspektiv på forståelse av omsorgssvikt, overgrep og traumer hos barn og unge* to gongar til. Nevrobiologi som fagfelt handlar

om korleis det biologiske grunnlaget til barnet vert påverka og forma av oppvekstmiljø og erfaringar. Barn har ulikt genetisk grunnlag, og miljøet påverkar difor barn ulikt. I nevrobiologien legg ein vekt på at barnet si hjerne utviklast og formast i samspel med oppvekstmiljøet. For stor emosjonell belastning i form av traumer og omsorgssvikt verkar inn på utviklinga av nervesystemet til barnet, noko som igjen påverkar evne til konsentrasjon, merksemd, læringsevne og evna til å regulere kjensler.

Eg har nytta desse perspektiva mykje i arbeidet mitt med elevar og deira vaksne i skulen. Når vaksne i skule skal forklare og forstå åtferda til elevar, vert det ofte rom for alt for mykje «synsing» og moralsk prega forståingsmodellar. Eg har diverre ofte opplevd lærarar forklare elevar si åtferd med at dei er manipulerrande, late, vondskapsfulle eller at dei «vel» å gjere negative ting. Dette er måtar å tenke om elevar på som er problematiske fordi det er feil, og fordi dei som forklaringar ikkje er gode nok til å etablere ei felles konstruktiv forståing som gjev grunnlag for å hjelpe barnet til meir eigenkontroll og hensiktsmessige reaksjonsmåtar. Eg brukar å seie at eg aldri har møtt eit barn som ville valt å vere ein negativ variant av seg sjølv dersom han eller ho kunne ha valt noko anna. I nevrobiologien er det som Børve omtalar som den «brukaravhengige hjernen» ei forklaring på at barnet sitt nervesystem vert endra utifrå dei livsvilkåra dei har rundt seg (sjå også Hart, 2011). Korleis barnet har det i relasjon til sine næraste vaksne, har altså enormt mykje å seie for korleis dei vert i stand til å fungere både fagleg og sosialt. Når barn går på skulen og ikkje «greier å ta gode val», er det vår jobb som vaksne å tilretteleggje best mogleg for at dei skal greie det og å sikre at dei får hjelp til å utvikle seg positivt.

Kva skjer inni hjernen vår under eit sinneanfall?

Ein nevrobiologisk forklaring på kva som skjer i hjernen vår under eit sinneanfall, inkluderer eg *alltid* når eg jobbar med sinnekontrolltrening for barn og vaksne. Dette fordi konsekvensen av denne forklaringa er at det blir så logisk kva vi må gjere med det. Til ungene forklarar eg det omtrent slik:

«Hjernen vår er delt i to på midten slik (peiker og viser på eget hovud) – ein høgre og ein venstre del. Desse to delane har ulike oppgåver og funksjonar, dei styrer ulike delar av oss. Til vanleg, slik som no, samarbeider dei tett, og har opne vegar mellom seg for at vi skal greie oss bra med alt vi skal. Når vi blir veldig sinte, skjer det noko rart. Har du av og til blitt så sint at det kjennest ut som du misser all kontroll over kva du seier og gjer? Plutseleg roper du masse stygt, eller slår eller sparkar eller gjer andre dumme ting utan at du eigentleg vil det? Og det er nesten umulig å stoppe? (Her bruker både vaksne og barn å nikke.) Veit du, da er det berre den høgre sida av hjernen vår som er «på». Vegen mellom dei to delane av hjernen har på ein måte blitt stengt, slik at nesten berre den høgre får

bestemme. Dette merkar vi godt fordi på den høgra sida der har vi dei negative følelsane våre, og nesten ingen kontroll over korleis vi uttrykker dei. Den sida bruker banning og sterke ord, og det kan bli ganske stygt å høre på! Venstre side har positive følelsar, og kan planleggje og gjere fornuftige val, snakke på ein smart måte og kunne lytte positivt til det andre seier til oss, men den høgre sida kan ikkje det. Den blir berre enda sintare så lenge nokon svarer oss tilbake. I alle fall om dei også er sinte eller strenge! (lita pause). Veit du, dei har funne ut at den beste måten å få den venstre delen til å virke godt saman med høgre igjen, er å komme bort frå den vanskelege situasjonen. Derfor er det best om vaksne aldri kjefter på eit sint barn, det verkar ikkje i det heile tatt! Først må ein få bli roleg, så kan ein heller seinare snakke om kva ein kan gjere for at dette ikkje så lett skal skje igjen».

Dette er det som skjer når vi «klikkar» eller «det svartnar». Om den vaksne også vert sint, så tenkjer heller ikkje den så klårt som vanleg. Difor er det så viktig at alle vaksne som arbeider med barn kan dette, og greier å huske å dempe belastninga på eleven, og gjerne trekk seg unna sjølv også, for å sikre naudsynt rom til å halde seg roleg.

Gode forklaringsmodellar gjev moglegheit for gode løysingar

Når eit barn ikkje forstår kvifor dei reagerer som dei gjer, lagar dei sine egne forklaringsmodellar. Desse er feil, og mykje verre å leve med enn sanninga. Feil forklaringsmodellar gjev også feil løysingar. Eg har altfor ofte hørt barn seie om seg sjølv at dei er dumme, slemme, onde og liknande. Eg har til og med høyrte born som ikkje har kontakt med far sin seie ting som «eg er akkurat slik som faren min eg, og han er ein voldelig psykopat». Trygve Børve seier at noko av det viktigaste vi fagfolk kan gjere for å hjelpe born som slit i kvardagen, er å gje dei gode forklaringar på kvifor dei strever som dei gjer. Desse forklaringane motive- rer også barnet til å kunne trene og oppnå endring. Ved hjelp av nevrobiologi kan vi teikne og vise og gjere det forståeleg for både barn og vaksne kva som skjer når barnet ikkje kan «velje å gjere rett». For elevane som misser kontrollen over seg sjølve på skulen, ikkje greier å konsentrere seg og gjer ting dei eigentleg ikkje vil, er det svært viktig for sjølvbiletet deira å forstå kva som gjer det, og såleis kva som kan medvirke til at det blir betre. For å få til dette er vi avhengig av at vaksne som arbeider med desse elevane, har grunnleggjande kunnskap om dette. Vi må kunne å gi forklaringar, bekrefte kjensler, skape samanhengar og forsterke ressurser. Dette er kunnskap det er mogleg for alle vaksne i skulen å tileigne seg, anten gjennom kurs eller litteratur. Nevrobiologi bør ikkje vere forbeholdt teoretikarar. Born treng at vi som møter dei i kvardagen, også kan dette, for då kan vi betre leggje til rette for at dei skal fungere godt!

Avsluttande refleksjonar

Det er svært mange faktorar som spelar inn og fører til episodar der born (og vaksne) misser kontrollen og synleggjer frustrasjonen sin på skulen. Ingen av oss greier alltid å gjere alt riktig, og skulen vil aldri blir frustrasjons- og konfliktfri. Derimot trur eg at vi kan greie å hjelpe dei som ofte hamnar i desse situasjonane ved å gi grundig nok hjelp. Det nyttar ikkje å berre ty til symptomdempande tiltak, vi må endre dei grunnleggjande faktorane som fører til at symptoma dukkar opp. Når born og vaksne i skulen står fast og treng hjelp, må vi ta oss tid til å kartlegge breitt kva som opprettheld vanskane før vi vel tiltak.

LP-analyse (<http://lpmodellen.wordpress.com>) kan vere eit av mange moglege hjelpemiddel for å få til det. Her involverer vi alle med relevant kunnskap om situasjonen og tenker ope saman om kva som kan føre til at t.d. ein elev stadig blir så sint i timar eller friminutt. Vi må alltid vurdere læringsmiljøet eleven er ein del av. Korleis er det eigentleg for denne eleven å lære under desse føresetnadene? Kva kan vi eventuelt gjere med det? Vurder relasjonane mellom aktuell elev, dei vaksne og dei andre borna. Kva lurt kan vi finne på for å betre desse relasjonane? Får eleven nok positive tilbakemeldingar? Eller har ein blitt låst i ein vond sirkel der dei vaksne heile tida hamnar på etterskot og må korrigere i staden for å greie å vere proaktive og løfte eleven sitt sjølvbilete. Jobbar heim og skule på same lag? Eller står eleven i ei lojalitetskonflikt mellom heim og skule, kanskje i tillegg til å vere i same posisjon mellom sine to ulike heimar?

Det er så mykje vi kan finne ut av og gjere noko med først! – før vi ber eleven om å delta i eit ART-kurs for å lære seg å kontrollere sine eigne reaksjonar på belastningane i livet. Det krev gjerne at der er vaksne tilgjengeleg for eller på skulen som kan faget, og har kompetanse, tid og ressurs til å sette i verk det som trengst. Eg har tidlegare skrive ein artikkel der eg anbefaler alle skular å tilsette miljøterapeutar (Lystad, 2009), samt vore med å skrive brosjyret tekst for FO og Utdanningsforbundet om korleis dette kan gjerast i praksis (Utdanningsforbundet og FO, 2012). Mange skular har gode spesialpedagogiske og sosialpedagogiske team som kan vere med i eit slikt arbeid der det trengst eit nytt blikk på utfordringar med elevar og klasser. Det viktigaste arbeidet skjer likevel i klasseromma med kvar enkelt lærar og eventuelt assistent. Dei fleste lærarane eg jobbar med, er svært interesserte i å lære meir om korleis dei sjølve kan kommunisere og leggje til rette for at alle elevar skal kunne fungere godt. Desse elevane tek allereie mykje tid, og då er det betre å bruke tida i forkant for å hindre at ting oppstår, enn å bruke tida på å rydde opp i etterkant.

Eg håper at eg med denne artikkelen har vore med å sette fokus på at dei elevane som utfordrar oss med åtferd og sinneanfall i skule, ikkje er i stand til å endre denne åtferda berre ved å lære ønska åtferd og trene på å kontrollere sinne. Dei er ikkje i ein reell valsituasjon. Vi som jobbar med desse elevane, er nøydte til

å endre faktorane som fører til åtferda først. Vi må gi elevane gode forklaringar på kvifor dei hamnar i dei situasjonane som dei gjer og sette inn gode støttetiltak for å unngå at stress og belastningar vert for store. Om åtferda ikkje endrar seg sjølv om omgjevningane har blitt gode nok, kan vi heller trene på dette til slutt.

Referansar

- Ellneby, Y. (2000). *Om barn og stress og hva vi kan gjøre med det*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. (1998). *Aggression Replacement Training*. Champaign, IL: Research Press.
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Isdal, P., Natvig Andreassen, S. M. & Thilesen, R. (2003). *Vold i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Jacobsen, K. & Svendsen, B. (2010) *Emosjonsregulering og oppmerksomhet – grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A. & Torsheim, T. (2006). *Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse*. I: Nordahl, T., Gravkrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B. & Rørnes, K. (red.) *Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Lillevik, O. G. & Øien, L (2012). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Lystad, A. H. (2009). *Miljøterapeut i skulen*. Utdanning nr. 4.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach: Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E. & Tveitereid, K. (2006). *Læreren som leder i Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Størksen, I. (2013). *Relasjoner, trygghet og læring*. Trygge relasjoner er helt avgjørende for de minste, men også for større barn: <http://www.aftenbladet.no/kommentar/Relasjoner-trygghet-og-laring-3167262.html>
- Utdanningsforbundet & Fellesorganisasjonen (2012).
- Tverrfagleg samarbeid i skulen – god og trygg skulekvardag for alle elevar: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Brosjyrer/ Turi_Tverrfaglig%20samarbeid%20i%20skulenNETT.pdf
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Akademisk.

Hvordan tidligere oppdage ungdom som ruser seg?

Artikkelen er tidligere publisert i Rusfag 1/2014 og gjengis her med tillatelse fra forfatterne og KoRus-Øst.

Hvordan skal vi oppdage og hjelpe ungdommer som eksperimenterer med alkohol og andre rusmidler på et tidligere tidspunkt? Ungdomskontaktene i Fredrikstad har erfart at skole- og foreldrefokus gir gode resultater, både i forhold til tidlig identifikasjon og intervensjon.

Hanne går i 9. klasse og har hatt økende fravær i løpet av høsten. Hun henger seg litt på 10. klassinger og har lukta røyk når hun kommer inn fra friminuttet. Hun blir aggressiv hvis lærer eller andre ytrer bekymring, og skolearbeidet går dårligere. Hanne er observert en del i sentrum sammen med eldre ungdommer fra andre skoler og har gradvis mistet kontakten med de gamle venninnene fra skolen. Det går rykter om at hun har røyket hasj. Læreren er bekymret, men usikker på hvor dan han skal gripe an bekymringen. Hva skal han gjøre? Hvem kan hjelpe?

Ungdomskontaktene i Fredrikstad var et rusforebyggende prosjekt fra 2009 til 2012 og startet opp med bakgrunn i at Fredrikstad kommune utarbeidet en rusmiddelpolitisk handlingsplan i 2008 og behovet ble meldt fra ungdomsskolene i kommunen. Prosjektets mål var å bistå ungdommer, foreldre og lærere i tidlig identifikasjon og intervensjon i forhold til rus og andre sosiale problemer på de fire prosjektskolene. Prosjektet jobbet med målgruppe fra 12 til 18 år, med et hovedfokus på ungdomsskolealder (13–16 år). I prosjektperioden hadde Ungdomskontaktene to ansatte barnevernspedagoger oppfølging med 160 ungdommer. 60 prosent av disse hadde oppfølging knyttet til en rusbekymring, de resterende fikk oppfølging som selektivt rusforebyggende tiltak.

To barnevernspedagoger, én med erfaring som saksbehandler i barnevernstjenesten og fra barnevernsvakt – én fra oppsøkende ungdomsarbeid og sosialt arbeid på skole. Fire ungdomsskoler i Fredrikstad. Et prosjekt med mål om å komme tidligere inn i forhold til ungdom som eksperimenterer med rus.

Ved prosjektets avslutning – hva er erfaringene? Hvordan kan profesjonelle voksne tidligere oppdage ungdom som eksperimenterer med rus, slik at det er lettere å hjelpe dem, og tiltak ikke trenger å være langvarige og omfattende?

Forutsetninger for tidlig intervensjon

Forskning vektlegger betydningen av å oppdage ungdoms rusbruk tidlig for på den måten å kunne tilby hjelp før problemet eventuelt blir omfattende. Dette betegnes ofte som tidlig intervensjon, å identifisere og håndtere et problem på et så tidlig tidspunkt at problemet forsvinner eller blir redusert med begrenset innsats (Bäcklund, et al. 2010).

For å kunne intervensjonere tidlig må man kunne gjenkjenne tegn på et rusrelatert problem på et tidlig stadium. Tidlig identifikasjon er derfor en helt nødvendig forutsetning for tidlig intervensjon (ibid). En forutsetning for tidlig identifikasjon av et rusrelatert problem er kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer. I tillegg er det nødvendig at fagpersonen som identifiserer problemet har mot til å gjøre noe med bekymringen og kunnskap om hva de bør gjøre og hvem de eventuelt skal henvende seg til. Og sist, men ikke minst: Den eller de instansene som blir koblet inn må følge opp personen det gjelder og eventuelt pårørende (ibid).

Ungdomskontaktene i Fredrikstad har hatt som mål å bistå fire ungdomsskoler i kommunen i dette arbeidet, med utgangspunkt i at kombinasjonen av skolenes kompetanse på elevene og sosialfaglig kompetanse fra prosjektet fungerer godt i et tidlig intervensjonsperspektiv.

Hvilke ungdommer ville vi nå?

Tidlig intervensjon blir ofte beskrevet som et perspektiv mellom universell rusforebygging og behandling av rusproblemer. Tanken er at universelle forebyggingstiltak, som retter seg mot hele ungdomspopulasjonen, ikke er tilstrekkelig hjelp for ungdommer som har flere risikofaktorer. Dermed må de suppleres med tiltak som retter seg mot risikogrupper (selektive tiltak) og ungdommer som allerede har etablert noe rusatferd (indikative tiltak). Eller sagt på en annen måte; målgruppen for prosjektet var de ungdommene som skolene ikke har kapasitet, kompetanse eller tiltak til å bistå, men som ikke hører hjemme i det tradisjonelle behandlingsapparatet, som for eksempel barne- og ungdomspsykiatrien eller barnevernet.

Felles for disse ungdommene er at de har flere risikofaktorer i sitt liv enn «normalungdommen», og at de ofte også har færre beskyttelsesfaktorer. Dette kan handle om egen atferd og egenskaper knyttet til ungdommene selv, men også risiko og manglende beskyttelse i familien, jevnaldernetverk, skolen eller

lokalsamfunnet. Bäcklund et al. beskriver en rekke risiko- og beskyttelsesfaktorer for utvikling av rusproblemer og vektlegger også at konsekvensene av risiko eskaleres i takt med antall risikofaktorer totalt, samtidigheten av risikofaktorene og varigheten av dem (2010).

Risiko for stigmatisering

Når man som profesjonell bruker risikogrupper som verktøy for tidlig identifikasjon er det viktig å kontinuerlig ha etiske og faglige refleksjoner rundt stigmatisering. Ikke alle som tilhører en risikogruppe vil utvikle rusproblemer. Ved å sette inn selektive intervensjoner mot risikogrupper kan man også risikere å stigmatisere og igjen øke risikoen for en enkeltungdom eller i en familie. Samtidig er det viktig at ikke redselen for å stigmatisere blir et hinder for å handle når det er tegn på et rusproblem hos en ungdom (Sosial- og helsedirektoratet 2007).

Barrierer for tidlig identifikasjon

En generell utfordring er at det er knyttet mye skam, skyld og stigmatisering til rusmisbruk, både hos ungdommer og voksne. Det kan gjøre at ungdom har høy terskel for å be om hjelp for seg selv eller andre knyttet til rus. I tillegg vil de gå langt for å skjule rusbruken for foreldre og profesjonelle voksne de har kontakt med. Dette er en utfordring for foreldrene og hjelpeapparatet, ved at problemet kan ha utviklet seg en stund før det blir kjent.

Profesjonelle som ikke jobber direkte med rusrelatert problematikk tenker ofte at det ikke er deres ansvar og gjør ikke noe med bekymringen. Flere opplever også at de ikke har nødvendig kompetanse eller tid. Flere kommuner mangler gode tiltak i forhold til ungdommer som ruser seg, og det kan gjøre det vanskelig å ta opp en bekymring fordi man ikke har «noe å tilby» i etterkant (Barne- og likestillingsdepartementet 2007).

En undersøkelse som kartla ruskompetansen hos pedagogisk ansatte i barnehage, skole og barnevern, konkluderte blant annet med at sosial- og miljølærere har lite formell utdanning eller annen opplæring i rusproblematikk. De opplever selv at de har for lite kompetanse på området, og er generelt usikre på å ta opp rusrelatert problematikk med foresatte (Kristiansen 2006).

Det er mye som tyder på at det er usikkerhet rundt hvilken terskel man skal ha for å bli bekymret i forhold til rusbruk. Tidlig intervensjon dreier seg om å handle før rusproblemet er etablert, og man må derfor i noen grad agere også på rykter, antakelser og lite konkrete bekymringer. Utfordringer knyttet til tverrfaglig samarbeid i forhold til taushetsplikt eller uklar ansvarsfordeling kan også være et hinder for at bekymring tas opp, eller for at det settes inn adekvate tiltak (Bäcklund, et al. 2010).

Ikke bare rusfokus

Må det være en konkret rusbekymring før vi skal bli bekymret for rusrisiko? Når man har som mål å finne ungdommer i risiko for rus, er det nødvendig å ikke kun ha fokus på rusproblematikk. Når rusproblemene blir tydelige og konkrete, kan utviklingen av problemet ha kommet så langt at det er vanskeligere å gjøre noe med. Derfor er det nødvendig å kartlegge og vurdere både risiko- og beskyttelsesfaktorer når man skal vurdere rusrisiko hos ungdommer i ungdomsskolealder (Sosial- og helsedirektoratet 2007).

To sentrale spørsmål blir da: Hvordan kan vi komme tidligere inn i forhold til den gruppen ungdom som har mange risikofaktorer i forhold til rus og samtidig få beskyttelsesfaktorer? Og hvordan skal vi få kjennskap til ungdommers rusatferd på et så tidlig tidspunkt som mulig? Ungdomskontaktene i Fredrikstad tok ved oppstart av prosjektet utgangspunkt i et sentralt område som ut fra tilgjengelig kunnskapsgrunnlag burde være en god arena for tidlig intervensjonsarbeid knyttet til rus; nemlig skolen.

Hvorfor er skolen viktig?

Skolen i Norge har tradisjonelt hatt en sentral rolle i forebyggende arbeid med ungdom. Dette er naturlig av flere årsaker. Skolen er en offentlig arena som danner rammer rundt barn og unges liv i mange år, de fleste dager i uka og de fleste dager i året (Gravrok, et al. 2006). I tillegg har skolens rolle økt i takt med at skoledagen utvides, og at skolens ansvar etter hvert dekker mange forskjellige områder. Skolen er en arena der hele ungdomspopulasjonen har en tilknytning og er eller skal være til stede. Dermed er skolen også en unik arena for tidlig identifikasjon av risiko for rus og konkret rusatferd.

Lærere har ofte lange relasjoner til elevene sine, og sentrale risikofaktorer i forhold til ungdom, familie og jevnaldernetverk synliggjøres i skolen. Det betyr at lærere vil ha en sentral mulighet og et stort ansvar i å avdekke risikofaktorer. En undersøkelse referert i rapporten Tidlig intervensjon på rusområdet viser for eksempel at finske læreres påpekning av problematferd blant 8 år gamle gutter samsvarte med senere alkoholproblemer som 18-åringene (Sosial- og helsedirektoratet 2007).

Skolen kan også indirekte være en viktig arena for identifikasjon av rusrisiko. Foreldre er av naturlige grunner ofte de første som oppdager tegn til at noe er «galt» med ungdommen – og blir bekymret for rus. Samtidig ser vi at mange foreldre mangler kompetanse i forhold til rus, de er usikre på hva som bør utløse bekymring, og på hva de eventuelt skal gjøre med bekymringen. I tillegg kan de lure på hvor de kan søke hjelp til ungdommen og seg selv fra det offentlige hjelpeapparatet. Her har skolen en sentral rolle. Arenaen kan brukes til å gi foreldre økt

kompetanse om rus, samt være et kontaktpunkt mellom foreldrene og ungdom som trenger offentlig bistand.

Skolen kan også være en naturlig arena når det gjelder intervensjoner knyttet til ungdommer som ruser seg eller er i risiko. Siden alle ungdommer skal gå på skolen, er det en arena det ikke er knyttet stigmatisering til å delta i (Sosial- og helsedirektoratet 2007). Dette er sentralt for ikke å forsterke en eventuell begynnende rusidentitet eller marginalisering. Mange ungdommer har i tillegg ofte etablert en eller flere gode voksenrelasjoner på skolen som kan brukes til motivasjon og oppfølging. Det viktigste er likevel at mestringsopplevelser og senere utdanning er sentrale beskyttelsesfaktorer for ungdommer i risiko for rus: «Skolen er i seg selv det viktigste forebyggende tiltaket for barn og unge, en god skoletid faglig og sosialt er viktig for å lykkes senere i livet» (Flatø, et al. 2009).

Skolen er altså en viktig arena for å få kjennskap til ungdommer i risiko for rus. Spørsmålet blir da: Hvordan kan man bruke skolen som arena for å oppdage disse ungdommene tidligere? Hva kan konkret gjøres for at skolen som arena kan fungere i tidlig intervensjonsarbeid i forhold til rus? Hvilke grep gjorde Ungdomskontaktene i Fredrikstad sammen med prosjektskolene for å oppdage bekymringene knyttet til de 160 ungdommene som fikk oppfølging i prosjektperioden?

Slik jobbet prosjektet i skolen

Tidlig identifikasjon av rusrisiko i skolen vil være forskjellig avhengig av om man er på utkikk etter en opphopning av risikofaktorer generelt eller ungdom med konkrete ruserfaringer spesifikt. De fleste skoler vil til en viss grad ha begge perspektivene ivaretatt allerede, de vil ha et fokus rettet mot psykososiale problemer hos elevene og deres familie/miljø, og også ha rutiner som ivaretar skolens bekymring for elever som er ruset på skolen eller der skolen får konkrete rusbekymringer for en enkeltelev.

Ungdomskontaktens erfaring er imidlertid at et kontinuerlig fokus på begge områder over tid er nødvendig for å kunne komme tidligere inn i forhold til rusbekymring – og å gjøre en faglig god innsats i arbeidet. Ungdomskontaktene i Fredrikstad har med sin kompetanse kunnet tilby et sosialfaglig perspektiv som skolene ofte manglet i forhold til å identifisere og arbeide med ungdommer som lever med mange risikofaktorer. Helsedirektoratets veileder (Bäcklund, et al. 2010) om tidlig intervensjon i forhold til rus lister opp tre forutsetninger for å få til tidlig intervensjon i praksis. Disse er 1) kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer, 2) forståelse av egen rolle i arbeidet med å oppdage, gripe inn og handle på grunnlag av en bekymring, og 3) kjennskap til rutiner og prosedyrer på eget arbeidssted og i det øvrige tjenesteapparatet.

Bevisstgjøringsopplegg for lærerne

Mangel på kompetanse blant lærere, uklar ansvarsfordelig og usikkerhet rundt hva man som lærer skal «være på vakt i forhold til» er alle sentrale barrierer. Ungdomskontaktene i Fredrikstad har gjennomført et bevisstgjøringsopplegg for lærere og skoleadministrasjon. Opplegget fokuserer på kunnskap om risikofaktorer i forhold til rus hos ungdom, kunnskap om rus situasjonen i kommunen, samt informasjon om hva man som lærer bør gjøre hvis man er bekymret for en ungdom i forhold til rus. Et sentralt poeng i opplegget er at lærerne kan ta direkte kontakt med Ungdomskontaktene (som holder bevisstgjøringsopplegget) for drøfting av rusbekymring eller tiltak i forhold til dette. Det betyr at veien er kort fra bekymring og drøfting av denne, til eventuelle tiltak.

Faste drøftingsmøter

Fordi én av barrierene som hindrer at rusbekymring blir tatt opp og gjort noe med er vegring blant profesjonelle voksne, ble det viktig å redusere antallet «flaskehals» i systemet. Derfor er Ungdomskontaktene prosjektorganisert under prosjektskolene, slik at ikke taushetsplikt og eventuell innhenting av samtykke blir et hinder for at en bekymring tas opp og gjøres noe med. Det gjør også at Ungdomskontaktene kan ha møter jevnlig med prosjektskolene (ved administrasjon og/eller sosiallærer) for kontinuerlig å drøfte hvilke ungdommer man er bekymret for, og hva som gjøres med bekymringen. Prosjektskolene oppgir i evalueringer at det sosialfaglige perspektivet er nyttig i skolens drøftinger rundt bekymring for enkeltungdommer og miljøer. I tillegg er møtene en god arena for å holde et kontinuerlig fokus på enkeltungdommer under oppfølging av skolen, Ungdomskontaktene eller andre – og for å holde fast ved «rus-perspektivet» i diskusjonene.

Rutiner for konkret rusbekymring

Rutinen som er etablert på prosjektskolene er at en konkret rusbekymring i tillegg til de ordinære kanalene på skolene skal tas direkte til Ungdomskontaktene. Ungdomskontaktene er organisert slik at de prosjektansatte skal ha tid til å komme på kort varsel, slik at en eventuell akutt rusbekymring kan avklares raskt. Det er Ungdomskontaktene i Fredrikstad sin erfaring at tilgjengelighet, kunnskap om rus og sosialfaglig kompetanse i en slik situasjon er sentralt. Det at lærere vet hvem de skal henvende seg til ved rusbekymring, at det er fagpersoner som er lett å få tak i, og som en har tillit til – gjør kanskje at vegringen minker, og øker sannsynligheten for at en lærer «tør» være bekymret for om en elev ruser seg.

Avklaring av rusbekymring

Dersom en lærer eller andre i skolen er bekymret for en ungdom og rus, kaller skolen inn til et avklaringsmøte. Målet for møtet er å avklare rusbekymringen med den bekymringen gjelder, altså ungdommen og foresatte. I tillegg til de sistnevnte, deltar Ungdomskontaktene og skolen. På møtet tar skolen opp sin bekymring i forhold til rus, og ungdommen og foreldrene kommenterer denne. Etter at bekymringen er lagt fram, vil Ungdomskontaktene lede møtet fram mot en avklaring av bekymringen og eventuelt tiltak som tilbys ungdommen og foresatte.

Som et ledd i å avklare bekymring for rus, tilbys ungdommen en frivillig urinprøve for å avkrefte, bekrefte eller begrense rusbekymringen. Et negativt prøvesvar vil ikke nødvendigvis bety at ungdommen ikke har ruset seg, men kan si noe om at omfanget sannsynligvis ikke er stort. En urinprøve i denne situasjonen har noen begrensninger, blant annet egner det seg dårlig på andre rusmidler enn hasj, og det er mange juridiske, etiske og faglige spørsmål knyttet til dette. Samtidig ser vi at det kan fungere godt for å avkrefte eller bekrefte mistanker, for å synliggjøre for ungdommen at dette er en alvorlig bekymring, samt for å få ungdommene til å være ærlige om en eventuell rusbruk.

Avklaringsmøtene er en sårbar situasjon for ungdommen og foreldrene. Viktigheten av å legge fram bekymring på en skånsom, men tydelig måte, kan ikke overvurderes, og det er viktig å ivareta både ungdom og foreldre i denne situasjonen. Samtidig er det Ungdomskontaktens erfaring at dersom det gjøres på riktig måte, oppsummerer både ungdom og foreldre at de har følt det ryddig å få kjennskap til en bekymring eller rykter om rus, og foreldrene uttrykker at det er en fin inngangsport for å få hjelp.

Som nevnt innledningsvis er det viktig å ha et todelt perspektiv når man jobber med tidlig intervensjon; både i forhold til ungdommer med en opphopning av risikofaktorer for rus og ungdommer der man er bekymret for konkret rusatferd. Bevisstgjøringsopplegg og drøftingsmøter kan være gode verktøy i forhold til generell bekymring, mens avklaringsmøter og rutiner for konkret rusbekymring retter seg mer konkret mot rus.

Denne artikkelen fokuserer på tidlig identifikasjon av rusbekymring, men en stor andel av prosjektets målgruppe hadde ikke konkret rusatferd. Tiltakene prosjektet har tilbudt ungdommer og foreldre i målgruppen har vært varierte, og selv om noen har fokusert på rus, har de fleste et mer generelt perspektiv hvor intensjonen har vært å øke beskyttelsesfaktorer og redusere risikofaktorer

Forebyggende tiltak kan klassifiseres på forskjellige måter. *Universell forebygging* betyr strategier som henvender seg til hele ungdomspopulasjonen, for eksempel alle elevene på en skole. Eksempel på dette kan være forebyggingsprogram som Unge & Rus eller ÖPP. *Selektiv forebygging* er strategier eller tiltak som

retter seg mot en gruppe med høy risiko for rus, men der ikke alle i gruppen, nødvendigvis har konkret rusatferd. Eksempel på dette kan være grupper for elever der familien er midt oppe i skilsmisse, eller ART-grupper (Aggression Replacement Training). *Indikativ forebygging* er tiltak rettet mot ungdommer som allerede har konkret rusatferd – for eksempel urinprøvekontroll eller cannabisavvenning individuelt eller i gruppe.

Selektive og indikative tiltak

Rusforebyggende tiltak i skolen har i stor grad hatt et universelt fokus. Det er et paradoks, siden disse tiltakene i liten grad synes å nå ungdom i risiko for rus. Derfor vil det være nødvendig at det satses mer på tidlig intervensjonsarbeid gjennom bruk av selektive og indikative tiltak som et supplement til de allerede eksisterende universelle rusforebyggende tiltakene (Sosial- og helsedirektoratet 2007).

Ungdomskontaktene har tilbudt tiltak til ungdommer og foreldre, både der det er en konkret rusbekymring, men også der det er en opphopning av risikofaktorer i forhold til beskyttelsesfaktorer.

Kort presentert har dette vært:

- 1) ulike avgrensede samtaleløp (med temaer som kartlegging/bli kjent, styrker og positivt framtidssyn, skolefungering eller bevisstgjøringssamtaler om rus),
- 2) grunnleggende foreldreveiledning individuelt eller i gruppe,
- 3) frivillige avtaler om urinprøvekontroll og
- 4) tverrfaglig og tverretatlig samarbeid rundt ungdom/foresatte. Disse tiltakene tilbys ungdom og/eller foresatte i et avklaringsmøte eller i en ordinær kontakt hvis ikke det foreligger konkret rusbekymring. Ungdomskontaktens erfaring er at det i mange saker er mulig å få til endringer med relativt liten innsats i en avgrenset tidsperiode, dersom man kommer inn tidlig nok, og involverer skole og foreldre i arbeidet med ungdommen.

I denne artikkelen er hovedfokuset tidlig identifikasjon av en rusbekymring. Dersom man ønsker mer konkret informasjon om tiltak og metodikk som Ungdomskontaktene i Fredrikstad har brukt og utviklet, finnes dette i rapporten fra prosjektet.

Foreldrefokus

Bolstad, Skutle og Iversen skriver i rapporten «Foreldrerollen i rusforebyggende arbeid» at «stort sett alle forskningsstudier konkluderer med at foreldre har en

særdeles viktig rolle i forebygging av rusbruk hos sine barn i ungdomstiden, og at ungdom i høy grad lar seg påvirke av hva foreldre formidler gjennom ord, handlinger og holdninger» (2010). Det viser viktigheten av å involvere foreldrene på et tidlig tidspunkt i avklaring av en rusbekymring, men også at foreldrene må involveres tett i eventuelle tiltak som settes inn, for at disse skal lykkes. I tillegg er det Ungdomskontaktens erfaring at foreldre til ungdommer i en eksperimenteringsfase har behov for veiledning i forhold til vektlegging av kjærlighet og grenser, type grensesetting, konsekvenser av eventuell rusbruk, samarbeid med andre foreldre og hvordan de skal kommunisere med ungdommen om rus og andre temaer.

Suksessfaktorer

Prosjektet har fokusert på et tett samarbeid mellom prosjektskolene og Ungdomskontaktene i Fredrikstad – mellom etablerte pedagogiske virksomheter og et midlertidig prosjekt med sosialfaglig kompetansebidrag. Hva har prosjektet opplevd som sentrale suksessfaktorer for å få til et slikt samarbeid?

Tverrfaglig samarbeid

Ungdomskontaktene har erfart at et tett tverrfaglig og tverretatlig samarbeid er nødvendig for å få gode resultater med begrensede ressurser i løpet av kort tid. Relevante samarbeidspartnere er i tillegg til skole og foreldre barnevernstjenesten, politiet, pedagogisk-psykologisk tjeneste, utekontakt og helsesøstre. I en situasjon der det foreligger en bekymring for rusbruk hos en ungdom, er felles oppmerksomhet og fokus i voksenverdenen rundt ungdommen helt sentralt, og det er også viktig for å få avkreftet eller bekreftet en eventuell fortsatt rusbruk. I en del tilfeller har også Ungdomskontaktene sett at bekymringen rundt ungdommen er såpass alvorlig at det er nødvendig med mer omfattende eller annen hjelp, og da er en videreformidling til barne- og ungdomspsykiatrien eller barnevern nødvendig for å gi tilstrekkelig bistand.

Organisert under skole

I forbindelse med tverretatlig samarbeid nevnes ofte taushetsplikt som et hinder for utveksling av informasjon og bekymring. Det er Ungdomskontaktens erfaring at dette oftest kan løses ved innhenting av samtykke. Samtidig er det klart at det å innhente samtykke til samarbeid på bakgrunn av rykter eller en «magefølelse» av at noe er galt, kan oppleves som utfordrende og gjøre at det kan ta tid før bekymringen omgjøres til handling.

Prosjektet Ungdomskontaktene ble derfor organisert forvaltningsmessig

under prosjektskolene i kommunen, for å legge til rette for informasjonsflyt uten hinder av taushetsplikten. Dette førte til at Ungdomskontaktene kunne bidra i skolenes tidlige drøftinger om alle typer sosialpedagogiske utfordringer, og at lærerne hadde lav terskel for å ta kontakt med Ungdomskontaktene om bekymring for rus.

Tilstedeværelse på skolene

Ungdomskontaktene har prioritert fysisk tilstedeværelse på skolene – i elevmiljøet, men først og fremst i uformell samhandling med lærere og skoleadministrasjon. Dette har vært et bevisst valg, ut fra en erfaring av at mange henvendelser fra lærere med bekymring for en ungdom har kommet mens Ungdomskontaktene har vært på vei gjennom lærerværelset; «du, jeg synes det går litt dårligere med Hanne nå – jeg vet ikke helt hva jeg skal gjøre». Høy tilstedeværelse har også normalisert Ungdomskontaktens virksomhet på skolene – ved at de er en del av skolehverdagen. Tilstedeværelse på skolene betyr også økt tilgjengelighet for ungdommer som ønsker å ta kontakt. De fleste henvendelsene om bekymring for rus eller andre ting har kommet fra skolene og foresatte, men det er ikke sjelden at ungdom prosjektet har hatt kontakt med før, ønsker kontakt på et senere tidspunkt.

Foreldreinvolvering

Foreldre spiller en viktig rolle for ungdoms holdninger til og atferd knyttet til rus. Alle foreldre har rettslig en sterk stilling i forhold til barna sine, og har mye kompetanse på egne barn. Det er derfor sentralt å involvere både ungdom og foreldre tidlig i en rusbekymring – og også sørge for at de har en sentral plass i eventuelle tiltak som settes inn. Dette er også viktig i et perspektiv der profesjonelle voksne i forbindelse med tiltak bare er inne i en periode, mens foreldrene følger ungdommen i et langt løp.

Tydlig rolleavklaring

Rolleavklaring ble tidlig et viktig fokusområde for prosjektet. Det å komme inn på skolens arena som ansatt med en annen fagbakgrunn enn flertallet av de ansatte, med oppgaver som ikke automatisk oppleves som en del av skolens kjernevirksomhet – og med en rolle som ikke er innlysende, gjorde dette sentralt. Hva var Ungdomskontaktens oppgaver? Hvilken metodikk anvendte de? Hvordan praktiserer Ungdomskontaktene taushetsplikt og informasjon til foreldre, lærere og andre samarbeidspartnere? Og for ungdom og foreldre sin del; hvordan passer Ungdomskontaktene inn i resten av tiltaksapparatet? Det at Ungdomskontaktene har

framstått som tydelige og trygge i sin rolle oppleves som en suksessfaktor i forhold til skolene, ungdommer, foreldre og andre samarbeidspartnere.

Sosialfaglig kompetanse

Mange deler av Ungdomskontaktens virksomhet kan utføres av profesjonelle med annen fagbakgrunn. Samtidig er det Ungdomskontaktens erfaring at det sosialfaglige perspektivet utvider skolens måte å se på, drøfte og møte ungdommer og foreldre i risiko. Det kan handle om å kunne se eleven fra flere sider, om måter å kommunisere på og at man har en annen rolle overfor ungdommer og foreldre. En lærer formulerte det sånn: *«Dere sniker dere på en måte under garden til ungdommen og foreldrene, samtidig som dere tør å si det jeg aldri ville sagt».*

Raskt inn

Den mest entydige tilbakemeldingen Ungdomskontaktene har fått fra foresatte, er at de er glad for at de fikk bistand så raskt. Ungdomskontaktene har hatt som mål å kunne bistå ungdommer og foresatte uten ventetid, ut fra en tankegang om at det er hensiktsmessig å handle når bekymringen er ny. Mange familier opplever at problemene vokser mens de venter på offentlig hjelp, og at problemet blir større og vanskeligere å løse mens tiden går. Dette er særlig en relevant problemstilling når en ungdom eksperimenterer med rus – utviklingen i retning av større rusbruk, bytte av omgangskrets og eventuelt andre problemer som følge av rus kan gå raskt.

Ressursperspektiv

Arbeid med ungdommer og foreldre når det gjelder risiko for rus eller konkret rus, kan fort bli konfliktfylt. Det har ofte vært tillitsbrudd mellom ungdom og foresatte og sistnevnte er ofte veldig bekymret og redd for utviklingen. Redde foreldre klarer ikke alltid å si eller gjøre de rette tingene. Det å fokusere på ressurser, positive egenskaper og framtid – også i situasjoner som er vanskelige og konfliktfylte oppleves som en viktig suksessfaktor i arbeidet med den enkelte ungdom. Metodikk og grunnsyn knyttet til positiv psykologi og appreciative inquiry (AI) er brukt både i direkte samtaler med foresatte og ungdom og som et generelt perspektiv i arbeidet med ungdom i risiko for rus.

Ruskompetanse

Profesjonelle voksne som skal snakke med ungdommer og foresatte om rus bør ha høy kompetanse på området. Ungdomskontaktene opplevde flere ganger at

ungdommer som eksperimenterte med rus «testet» ut ruskompetansen til de prosjektansatte før de var villige til å gå inn i et oppfølgingsløp. I tillegg til direkte kompetanse på rusmidler og ungdom, ser Ungdomskontaktene at alle de etiske, faglige og juridiske problemstillingene som dukker opp i arbeidet med ungdom i risiko for rus fordrer ansatte med spisskompetanse og erfaring fra arbeidsfeltet.

Korttidsintervensjoner

Ungdomskontaktene har fokusert på korttidsintervensjoner – og hatt som grunnprinsipp at de ungdommene og familiene prosjektet ikke har klart å bistå i løpet av noen måneder trenger bistand av andre og mer omfattende tiltak. Dette har vært viktig for å ha kapasitet til å ta imot ungdommer på kort varsel, men også for å sikre at prosjektet arbeider med riktig målgruppe. Et forebyggende prosjekt som har skolen som primærarena kan fort ende opp med å arbeide med for tunge saker, saker som «ingen får til». Disse ungdommene trenger mye bistand, men de trenger så mye bistand at ikke Ungdomskontaktene har vært riktig instans. Prosjektets erfaringer kan likevel tilsi at mer omfattende hjelp av for eksempel barnevern eller barne- og ungdomspsykiatrien ville ha bedre resultater dersom den i større grad ble gjennomført i samarbeid med skolen.

Langsiktighet

Mange prosjekter og initiativ settes inn på skoler og i lokalsamfunn for å «ordne opp» i et akutt, eksisterende rusmiljø eller rusbekymring og er ofte kortsiktige. Dersom et tiltak skal fungere med tidlig identifikasjon og intervensjon i forhold til rus på skole må det være en del av en langsiktig plan. Det tar tid å bygge opp lokalkunnskap, relasjoner til ungdomsmiljøene, en troverdig, trygg og forutsigbar yrkesrolle – og ikke minst relasjoner til de andre relevante profesjonelle samarbeidspartnerne. Det har vært interessant å se hvordan Ungdomskontaktene har fått bekymringer fra skolene som har vært «riktigere» i forhold til målgruppe utover i prosjektperioden, og hvordan miljøkunnskap knyttet til ungdomsrusmiljøer har blitt større og mer relevant etter hvert som prosjektet har gått framover.

Flernivåtilnærming

Ungdommer beveger seg i løpet av en dag innom en lang rekke arenaer; hjemmet, skolen, lokalmiljø, sentrumsområder, fritidsarena, internett og kanskje også andre. Det å rette inn en forebyggende innsats mot flere enn én arena – og gjerne samordnet på så mange arenaer som mulig, oppleves som hensiktsmessig av

Ungdomskontaktene. Dette støttes også av forskning på effektive forebyggings-tiltak.

Sentrale erfaringer

Ungdomskontaktene fikk i prosjektperioden bekreftet sin viktigste hypotese; det er mulig å komme inn tidligere i forhold til ungdom i risiko for rus eller som eksperimenterer med rus. Men hva er de viktigste erfaringene prosjektet har gjort seg?

Det beste stedet å drive forebyggende ungdomsarbeid er på skolen. Skolene er det beste og mest virksomme forebyggende tiltaket vi har for ungdommer i risiko. Vi vet at dersom ungdommer har en tilhørighet til skolen og i tillegg opplever mestring i forhold til undervisning, øker vi deres sjanser for et godt voksenliv. Videre er skolen en arena med mange profesjonelle voksne som hjelpeapparatet kan trekke veksler på for tidlig intervensjon, men også for å skape avgjørende endring.

Foreldre er viktigst. Foreldre er de som har mest kompetanse på eget barn, og det er de som er nærmest til å kunne gjøre noe med det som oppleves problematisk. Forskning viser at ungdommer i utstrakt grad og i større grad enn tidligere antatt bryr seg om og tar hensyn til foreldrenes holdninger og tilbakemeldinger. Foreldre er for de fleste ungdommer konstante støttespillere, i det at de har vært der fra de var født og skal fortsette å være med dem inn i voksenlivet. Ingen fagfolk kan matche en slik konstanthet, og således bør fagfolk ta sikte på utstrakt foreldre-støtte. Vi bør spille foreldrene gode.

Hjelp til rett tid hjelper. Små problemer er lettere å løse enn store, og små problemer vokser seg store mens man venter på hjelp. Da blir de vanskeligere og mer tidkrevende å løse. Men kanskje viktigst; hvis folk får hjelp til å løse problemene sine tidlig, får de en mestringsopplevelse av å løse det nesten på egen hånd. Det kan gi kompetanse til å ordne opp helt på egen hånd neste gang et problem oppstår.

Innfallsmetoden er oppskrytt. Målgruppen fortjener å møte fagfolk med kompetanse på det de driver med, og som anvender kunnskapsbasert metodikk. Kontinuerlig praksisrefleksjon, om det man driver med virker etter hensikten, og at man endrer praksis dersom noe ikke virker er også sentralt. Dette er den eneste måten vi kan kvalitetssikre arbeid med målgruppen både faglig og etisk.

Når byråkratiet hemmer god hjelp. Byråkrati er nødvendige rutiner, prosedyrer og retningslinjer som skal sørge for at lover og regler blir fulgt. Faren er at byråkra-

tiet kan ta tid og fokus bort fra det som er sakens kjerne: Menneskene som skal hjelpes. Det er fare for at administrasjon og aktører i hjelpeapparatet tolker kravet til byråkrati på en så rigid måte, at det virker som en bremsekloss i samarbeidet mellom de ulike instansene. Når kravet til dokumentasjon og systemer blir det dominerende, mister vi fokus på det som er vårt oppdrag.

Omsorg og kontroll: Ja, takk – begge deler. Forebyggende ungdomsarbeid i forhold til rus handler om kontroll, men like mye om omsorg og en tro på individets egne positive drivkraft. Det handler om tydelig å reagere og markere i forhold til uheldig atferd, men på en måte som ivaretar ungdommens behov for å bli sett for hvem hun er og at hun er mer enn en atferd. Det handler om å ta i bruk en autoritativ rolle, ikke være kompis og ikke være vokter!

Oppsummering

Prosjektet Ungdomskontaktene hadde som mål å avdekke bekymring tidligere og komme tidligere i posisjon til å hjelpe, og vurderer at dette målet ble oppnådd. Det har skjedd ved å bruke skolen som arena for tidlig identifikasjon og intervensjon i forhold til risiko for rus, ved å se på foreldrene som en sentral aktør i rusforebyggende arbeid, og ved å tilby kunnskapsbaserte tiltak til ungdom og foreldre uten ventetid.

Fredrikstad kommune har også i etterkant av prosjektperioden valgt å satse på Ungdomskontaktens metodikk. Våren 2012 ble et nytt ungdomsteam opprettet med fire stillinger som skal fortsette prosjektets arbeid med tidlig intervensjon på alle ungdomsskoler i kommunen.

Det å bruke skolen som arena for tidlig identifikasjon og intervensjon mot rus gjør at man kommer inn tidligere og arbeider på en arena som egner seg til å sette inn tiltak for ungdom og familien. De ansatte på skolen har en sentral rolle i tidlig identifikasjon av rusrisiko, men trenger også bistand i å ta opp bekymringen og sette inn tiltak.

«Mer informasjon om Ungdomskontaktene i Fredrikstad finner du på <http://www.fredrikstad.kommune.no/ungdomskontaktene>»

Referanser

- Barne- og likestillingsdepartementet. Forebyggende innsats for barn og unge (Q-16/2007). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet, 2007.
- Bäcklund, Solvor, Frøydis Enstad, Kjetil Frøyland, Anders, Øystein Gimse, Ingild Hoel, og Hanne Ingerslev. *Fra bekymring til handling. En veileder om tidlig intervensjon på rusområdet* (IS-1742). Oslo: Helsedirektoratet, 2010.

- Bolstad, Anne, Arvid Skutle og Erik Iversen. *Foreldrerollen i rusforebyggende arbeid*. Bergen: Stiftelsen Bergsklinikkene, 2010.
- Flatø, Lars Erik, et al. *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for barn og unge* (NOU 2009:22). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet, 2009. Sosial- og helsedirektoratet. *Tidlig intervensjon på rusområdet. Sentrale perspektiver – aktuelle målgrupper og arenaer* (IS 1455). Oslo: Sosial- og helsedirektoratet, 2007.
- Kristiansen, R. *Kartlegging av kompetanse om rusproblematikk*. Kartlegging blant pedagogisk personale i offentlige barnehager, sosial- og miljølærere i den offentlige skolen, barnevernкураторer/-konsulenter og ledere i barneverntjenesten, sosialкураторer/-konsulenter og ledere i sosialtjenesten i Siljan, Porsgrunn, Stokke og Tønsberg kommuner. Rapport, Borgestadklinikken.
- Nordahl, Thomas, Gravrok Øystein, Knudsmoen Hege, M.B. Larsen Torill, og Rørnes Kari. *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2006.
- National Institute on Drug Abuse. *Preventing drug use among children and adolescents. A research-based guide for parents, educators, and community leaders*. 2 ed. National Institute on Drug Abuse. 2003.

Krenket, men ikke offer

Artikkelen er tidligere publisert i Fontene 6/2012 og gjengis her med tillatelse fra forfatteren og Fontene.

Hvor godt rustet er sosialarbeidere til å møte seksuelt nysgjerrig ungdom som eksponeres for sex gjennom voksne?

Spenning, kåthet, nysgjerrighet og forelskelse er viktige ingredienser når ungdom prøver ut seksualiteten. Vi minnes også avvisning, sjenerthet, ambivalente og vanskelige opplevelser fra vår egen ungdomstid. Noen unge er mer utprøvende enn andre, og noen blir lurt inn i seksuelle relasjoner voksne advarer mot. Ungdom vil bli tatt på alvor selv om de er seksuelt krenket og seksuelt utnyttet.

«Jeg ville ikke være et offer», svarte Gina da jeg spurte henne om hvorfor hun framstilte det seksuelle forholdet til den voksne mannen så positivt. De fikk kontakt på nettet da hun var 13 år. Gina opplevde seg selv som selvstendig og kompetent allerede da. Jeg møtte henne første gang da hun var 16 år. Hun ville ikke for alt i verden framstå som ei som var lurt og et offer for seksuelle overgrep og grooming. Er det mulig for en sosialarbeider å imøtekomme Ginas ønske om ikke å bli definert som et offer uten å bagatellisere eller overse de krenkelser hun har opplevd?

I min masteroppgave i sosialt arbeid skrev jeg om fem jenter og deres seksuelle erfaringer i lys av normbrudd, spenningssøken og sjølskading. Informantene er jenter jeg har hatt kontakt med i flere år i mitt arbeid ved UngPro tiltaket Kirkens bymisjon i Trondheim.

Å ha fokus på barn og unge som seksuelle aktører, medfører utfordringer. De seksuelle praksiser er stadig i endring (Pedersen 2005). Voksne som søker etter barn og ungdom for å tilfredsstille sin seksualitet, får nye ideer om hvordan komme i kontakt. Ungdom som søker spenning, seksuell erfaring og goder, kan komme i kontakt med eldre ungdom eller voksne som har noe å tilby som oppleves som viktig og nyttig. Det kan handle om emosjonell støtte, trygghet, intimitet, oppmerksomhet, men også penger, rusmidler og seksuell erfaring.

Tabu og kunnskapsmangel

Flere undersøkelser viser kunnskapsmangel og ansatte med lite trening i å snakke om tabubelagte seksuelle forhold (Norli 2001, Hegna og Pedersen 2002, Smette 2004, Mossige og Stefansen 2007). Mari Anne Zahl gjorde i 2002 en undersøkelse blant sosialarbeidere om religion. Det viser seg at sosialarbeiderne mener at livssyn er viktige sider med et menneskes liv, men at det er et tabuemne. «Norske sosialarbeidere tar helst ikke i slike spørsmål med ildtang en gang. Ikke vil de. Ikke tør de. Og ikke er de sikre på om det er yrkesetisk forsvarlig å gjøre det, heller.» (Gemini. 2003 <http://www.ntnu.no/gemini/2003-04/22-25.htm>). Zahl var forundret og bekymret over at religion er slikt et tabuområde for sosialarbeidere. En kan være fristet til å spørre om det samme kan være tilfelle med seksualitet.

Amundsen (2010) har intervjuet overgrepssatte kvinner som nå sitter i fengsel. Informantene sier at fagfolk ante, eller visste hva som foregikk, men at de valgte å ikke gripe inn. Fagfolks passivitet bidro til å forsterke informantenes opplevelse av avmakt, og de voksne kvinnene rapporterer i dag om et distansert forhold til fagfolk.

Ungdom er ikke alltid barn

Å skille mellom barn og ungdom kan noen ganger være nødvendig. Kan hende vi i større grad bør se på ungdom som en egen kategori. Den seksuelle lavalder er 16 år. Barn og ungdoms seksuelle utprøving starter ofte tidligere. At en 14-åring er seksuelt utprøvende i samvær med jevnaldrende er ikke uvanlig. Det er noe annet når voksne griper inn i de unges seksuelle utprøving. Vi forstår barnet utfra våre egne holdninger, hvor vi foretrekker å se på den unge som den uskyldige. Smette og Hegna (2005) spør om forståelsen av barn og ungdom som offer og uskyldig fremdeles er betinget av forestillingen om renhet og aseksualitet. Ungdom presiserer at de er i en annen kategori enn barnet og at voksne må ta hensyn til deres ønske om autonomi.

Hva sier lovverket?

Det er ulovlig for voksne å ha seksuell omgang og foreta en seksuell handling med barn under 16 år (Straffeloven §196 og § 200). Det er ikke lov å ha seksuell omgang eller foreta en seksuell handling mot vederlag sammen med en person som er yngre enn 18 år (Straffeloven § 203). Vederlag kan bety alt fra penger til alkohol, sigaretter, klær etc. Grooming er et engelsk begrep som dekker prosessen med bearbeiding av en person og opparbeidning av tillit som voksne kan bruke for å komme i kontakt med barn og unge under 16 år, der hensikten er å

innlede en seksuell relasjon. Internettets tilstedeværelse i de unges hverdag har skapt nye situasjoner for kontaktetablering og grooming. Det er regulert av Straffeloven 2001 a.

Både vondt og godt

«Ikke var det en voldtekt, men det var litt alt mulig på en gang. Godt og vondt, frivillig og litt press», sa Ida. Informantene er usikre på hva de egentlig har vært med på og hvilke begrep som passer. Avhengig av alder vil barn og unge som opplever overgrep i større eller mindre grad mangle begrep om hva som hender (Mossige i Haavind og Øvreide 2007). Mossige mener det er overgrepshendelsenes mening og ikke framstillinger om hva som faktisk skjedde, barna søker etter.

Hermstad (2010) sier at dersom det er slik at seksuelle overgrep på den ene siden er makt- og overgrepshandlinger, men på den andre siden likevel er handlinger der offeret har et medansvar, kan grensene mellom frivillig og ufrivillig sex bli vanskelig å få øye på. Når det gjelder ungdom som er seksuelt nysgjerrige og pågående, kan det noen ganger være hensiktsmessig i større grad å søke etter den unges opplevelse av mening rundt det som har skjedd, enn å ha hovedfokus på overgrepet.

Voksne kan komme til å overse eller feiltolke ungdoms historie og beveggrunner. Det er viktig å skille mellom hvilke begrep ungdom bruker og hva gjeldende juridiske og moralske standarder sier om de forhold som omtales. Informantenes beskrivelser handler i stor grad om emosjonelle begrep. De bruker begrep som et kjæresteforhold, nettvann, foreldreperson, hemmelighet, spennende venn, leksehjelper, hobbypsykolog, men også overgriper, pedofil jævel og en stakkar. Den unge opplever sjelden seg selv som prostituert eller overgrepsoffer.

Sårbarhet og nysgjerrighet

Jentene i undersøkelsen var i alderen 13-14 år da de fikk kontakt med eldre ungdom eller voksne menn. Det seksuelle var ikke det jentene var mest opptatt av, selv om de forteller at de var seksuelt nysgjerrige og at de ville lære om sex og skaffe seg seksuell erfaring. Et fellestrekk er at informantene hadde sin seksuelle debut tidlig. Alle, bortsett fra ei, debuterte seksuelt da de var mellom 13 og 14 år. Informantene forteller at de har deltatt i såkalte «doktorleker» med andre barn eller eldre ungdommer. Ei har opplevd seksuelle overgrep i barneårene. Tidlig pubertet er i faglitteraturen framstilt som en mulig risiko (Pedersen, 2005).

Anna debuterte da hun var 13 år. Hun forteller:

I løpet av barneårene hadde jeg mye kontakt med naboguttene. Spesielt en som var 3 år eldre og noen andre og de brukte å ta ganske mye på meg ... sånn seksuelt. Det var vel et lite overgrep, men det var også litt doktorlek.

Kan det være at noe er begge deler på samme tid; både et seksuelt overgrep og lek?

Jentene har vokst opp i familier med stor frihet og utydelig eller sviktende omsorg. To har hatt kontakt med barnevernet, mens de andre tre har hatt kontakt med ulike hjelpeinstanser. Alle har skilte foreldre.

Ida mente hun var både oppfinnsom og lur da hun fant en voksen på nettet som kunne være erstatning for far som hadde flyttet. Ida tenkte at nettvennen kunne adoptere henne. At det gradvis utartet til å bli et forhold hvor sex var hovedingrediensen, var i følge Ida veldig forvirrende.

Jeg følte at jeg kjente han veldig godt da. Jeg følte at vi hadde et bånd og at han var der for meg uansett hva som skjedde. Det med sexen var veldig forvirrende.

Spennende å selge sex

Anna begynte å selge sex da hun var 15 år. Hun forteller at det å ha store bryster og være «seksuelt flink» ble kommentert som positivt av de som kjøpte sex av henne. Anna beskriver det hun kaller en spesiell type spenning. At hun hadde ulike frivillige seksuelle erfaringer fra tidligere, gjorde at hun syntes sex var spennende.

Veldig mange var overrasket over at jeg var så flink ... Og derfor var det mange som så på meg som mer moden enn jeg kanskje egentlig var.

Anna viser en form for stolthet over å få respons på sine seksuelle ferdigheter, samtidig som hun advarer nettopp mot den risiko tidlig utvikling kan være. For som hun og flere av informantene sier:

Det er mange voksne menn der ute som ikke har noe problem med å ha sex med mindreårige.

Hun brukte internett, og responsen var enorm. At kjærlighet og sex ikke alltid opptrer sammen kan bety at flere fristes til å ha sex mot betaling. Det oppfattes ikke nødvendigvis som uanstendig, men tvert imot kan det være en del av et seksuelt rollespill og noe som i visse miljø gir status.

Informantene i studien har alle mottatt ting eller vederlag for å ha sex. Andelen ungdom som bevisst selger sex er marginal. Det bekreftes av nasjonale

og internasjonale studier (Hegna og Pedersen 2002, Trondheim kommune 2005, Ungdomsstyrelsen 2009).

Grundig lurt eller kompetent og aktiv?

Det at informantene var unge da kontakten ble etablert, og samtidig i en alder hvor identitet og seksuell oppvåkning er viktig, kan ha komplisert både jentenes egenforståelse og de ansvarlige voksnes forståelse av jentenes historier og adferd.

Jentenes seksuelle utforskning er blandet sammen med deres grunnleggende behov for omsorg, bekreftelse og oppmerksomhet. Seksualiteten ble forstyrret av voksnes innblanding og maktbruk. Flere av jentene har satt ord på hvor ensomme de var på den tiden og ikke minst hvor betydningsfull relasjonen til den voksne ble. Ida forteller hvor viktig samtalene var og at hun gjerne hadde sex med den voksne i bytte mot en times prat.

Mina ser i ettertid at hun ble «lurt trill rundt». Mina presiserer at hun ikke er enig i at hun bare var naiv og dum. Hun sier det er mer komplisert enn som så. Hun hadde sett film, lest bøker om tema og lært om risiko på internett. Da hun møtte en eldre gutt, utviklet forholdet seg med en nærhet og intensitet som på ingen måter lignet på det hun var blitt advart mot.

Jeg tenkte på meg selv som smart og oppegående. Sånt kan ikke skje med meg. Tanken på at noen ville utnytte henne var fraværende. Jeg hadde ingen erfaring med at det gikk an å lure noen så grundig. Kjæresten tok bankkortet, tvang henne til å ha sex og begrenset hennes frihet.

Jentene forteller at de i stor grad opplevde å bli overlatt til seg selv, og at voksne i deres nærhet hadde tiltro til at de ordnet opp selv. I ung alder måtte de opptre som mer kompetente og selvstendig enn de var. Det skapte en sårbarhet. Jentene søkte etter foreldre-erstatning, leksehjelp, psykolog, nye venner og informasjon om sex. De har hatt behov for hjelp til å løse utfordringer med ensomhet, spiseproblemer og sjølskading. Det synes som de gav opp å få omsorg og emosjonell støtte hos sine nærmeste, og at de derfor søkte etter voksne på andre arenaer.

Internett – kunnskap og risikoarena

Barn og ungdom blir i stor grad eksponert for seksualitet via internett. Unges internettvaner har en relativt kort historie. Det er ingen tvil om at internett har skapt helt nye muligheter for å etablere kontakt og utvikle relasjoner med personer som man ellers med stor sannsynlighet ikke ville kommet i kontakt med. Voksne har mangelfull kompetanse om sosiale medier og om hvor stor betydning det har i de unges liv. Ikke bare teknisk kunnskap, men også hvorfor det er så kult, spennende og givende å være på nettet (Nyman 2006). Redd Barnas rapport *Omsorg på nettet: Er det mitt ansvar?* (Redd Barna rapport 01/2010) poeng-

terer at ansatte i barnevernet mangler kompetanse om overgrep på internett.

Gina slet med spiseproblemer, og hun skadet seg selv som tenåring. Hun sier hun var en «veldig ensom og deprimert unge». Hun ønsket ikke at noen skulle stoppe henne. Det hun imidlertid ønsket var noen å snakke med. Det fant hun via internett.

Da snakket jeg heller med vilt fremmede over nettet. Det var veldig behagelig å snakke med noen.

Gina søkte hjelp hos fremmede, og hun avviste mamma når hun spurte om noen var ekkel. Gina forsto ikke hva mamma mente, hun opplevde ikke at hennes nettvenn var ekkel. Han stilte opp for henne til alle døgnets timer.

Jeg hadde dårlig selvtillit som alle tenåringer, og det var nesten forutsigbart at han skulle få det som han ville. Han skrøt av meg, og jeg ante ikke at det gikk an å si nei.

Hun ble forvirret av det med sexen, men hun gjorde ikke motstand. Her ser vi tydelig at hennes kompetanse ikke strakk til verken til å forstå situasjonen godt nok eller til å bryte ut av forholdet.

Materialet viser at informantene i stor grad opplevde seg som aktive og til dels pågående aktører som mente de hadde et delansvar for relasjonen. Flere av informantene sier at de den første tiden opplevde seg som nærmest likestilt med den voksne. De unge jentene var i liten grad i stand til å se den maktforskjell som var tilstede. De mente selv de var mer voksen og klokere enn andre ungdommer på samme alder.

Informantene gav ved første gangs kontakt med meg, da de var 15–17 år, i større grad enn da de retrospektive intervjuene ble gjennomført, inntrykk av at de hadde glede av det seksuelle forholdet, at de deltok frivillig og at de likte det. Da de retrospektive intervjuene ble gjennomført, var de alle over 18 år. Jentenes syn endret seg i tråd med modning og alder. I dag tar de i større grad avstand fra det de har opplevd. De velger å bruke andre begrep når de snakker om opplevelsene, begrep som er mer i tråd med voksnes begrepsverden. I dag er de opptatt av at erfaringene er langt mer kompliserte og skadelige enn de så da de var yngre. Flere av forholdene er anmeldt. Jentene mener de i stor grad har vært med på ting de ikke ønsket og som de ikke har likt. De mener at ansvarlige voksne i større grad skulle ha fulgt med, brydd seg mer om hvordan de hadde det og grepet inn.

Bittersweet

Jentenes historier representerer en mangesidig erfaring. De hevder at deres opplevelse er en blanding av flere ting, som en bittersøt cocktail. Flere spør om det er

mulig at noe kan være godt og vondt på samme tid? Jentene er slik sett ikke villige til å avvise det gode de mente de fikk ut av forholdene.

Kan det være at noe er begge deler på samme tid; både et seksuelt overgrep og lek?

Spørsmålet er utfordrende og viktig. Kan hende er det viktigere å stille spørsmålet enn å svare? Diskrepansen mellom ungdoms tro på egen kompetanse og den kunnskap og handlingskompetanse de faktisk har om denne type relasjoner, synes å være stor.

Voksne bør i større grad ta ansvar for å undersøke og ikke avfeie muligheten for at ungdom opplever seksuelle normbrudd. Vi må ikke ta det for gitt at ungdommen ordner opp selv. Voksne må gripe inn for å beskytte, avdekke prostitusjon og overgrep selv om den unge avviser hjelp.

Svik, dårlig syn eller eget ubehag?

Ungdom trenger omsorg og beskyttelse, men også kunnskap om sex og hjelp til å forstå seg selv og bli kjent med egne behov og grenser. Fravær av seksuelle overgrep og seksuell utnyttning er målet. Vi trenger mer kunnskap, og vi trenger å forbedre vår samtalekompetanse omkring tabutema. Voksne må bevisstgjøres om hvordan det er lurt å handle i møte med ungdom som har opplevd grenseoverskridende sex. Det å bli møtt med forferdelse og stakkarsliggjøring har flere av jentene opplevd som provoserende.

Hedda forteller at det er avgjørende, men svært uvanlig å møte sosialarbeidere som er kompetente, pågående og modige. Hun sier: *Grete var den første behandleren jeg har trivdes med. Jeg har snakket med mange, men det har vært mest løst prat. Grete kjørte meg.*

Jeg tror Hedda mener at behandleren gikk tett på og snakket om seksuelle overgrep på en måte Hedda forsto, gjenkjente og opplevde som nyttig. Andre beskriver hvordan de har blitt sendt imellom ulike hjelpeinstanser. De forteller hvor slitsomt det har vært å møte fagfolks reaksjoner: *Å så grusomt, det kan jeg nesten ikke tro.*

Ida visste ikke hva hun skulle gjøre med sosialarbeideren som ble så opprørt av hennes historie. Ida foreslår at voksne må la de unge få fortelle sin historie uten avbrytelser.

For at vi skal forstå hvordan ungdom kan vikles inn i grenseoverskridende forhold, er det helt avgjørende at vi forstår den unges perspektiv. Vi må fokusere på hva det er ungdom søker for å forstå den unges verden. Sosialarbeidere og andre ansvarlige voksne må bry seg om hvordan vi kan forstå verden slik ungdom forstår den.

Skjervheim (i Strandbu 2011) sier at for å forstå den andre, må vi være i en spesiell modus i møte med den andre. Vi har med andre ord en forståelsesutfordring som vi må ta alvorlig dersom vi skal få tak i de unges perspektiv. Meløe (1979 i Strandbu 2011:59) sier i sin tredje grunnsetning om verden: «Når vi ikke forstår det aktøren gjør, skal vi ikke rette blikket mot aktøren, men mot det aktøren retter blikket mot». Det er avgjørende for meg som skal hjelpe den unge å finne ut hva det er hun søker etter, hva det er hun har bruk for og hva hun får ut av kontakt med en voksen.

Jentene i undersøkelsen rettet blikket mot noen som kunne hjelpe, gi dem kunnskap om seksualitet og gi omsorg og oppmerksomhet. At Anna solgte sex som 15-åring handlet i følge henne selv om at hun søkte seksuell spenning og at prostitusjonen var et alternativ til sjølskading. At hun mottok penger for å ha sex med voksne er ikke det hun er mest opptatt av i dag. Men som hun sier «*det er en enkel måte å skaffe seg penger på*». Ingen avslørte Annas dekkhistorie om at hun tjente pengene på en vaskejobb.

Refleksjoner

Voksnes ansvar må på ingen måte reduseres selv om de unge påtar seg skyld. Det er likevel avgjørende at de unge får presentere sin historie med egne ord og betraktninger. Vi sosialarbeidere må søke nærbeskrivelser og fylldigere forståelse når vi møter utsatt ungdom.

Ungdom er aktører i tråd med sin alder og modning. De påvirker sine omgivelser, og de kan være både pågående og promiskuøse. De er derimot ikke modne for sex med voksne, og deres kunnskaper om seksualitetens skyggesider er mangelfull.

Wolak, Finkelhor og Mitchell (i Redd barna rapport 2010) understreker betydningen av å snakke konstruktivt om sex med ungdom i risikozonen. De unge forstår ikke at den voksne begår lovbrudd, og de er ikke inneforstått med det oppstyr og den skam som ofte følger med når slike forhold blir kjent. Det kan slik sett være nyttig for ungdom å forstå mer av den manipulasjon den voksne ofte driver med.

Relevant og god seksualundervisning er et viktig bidrag for å forebygge skadelige seksuelle erfaringer i ungdomstiden.

Jentene har avvist voksnes reaksjoner, spesielt da de opplevde å ikke bli tatt på alvor. De vil ikke bli syntet synd på, og de ber om å bli behandlet som aktive subjekt.

Den intensitet og seksuelle forførelse ungdom opplever, samtidig som de blir utsatt for en alvorlig seksuell krenkelse, gjør at det er usedvanlig komplisert for den unge å forstå det som skjer. Det er dessuten meget vanskelig å dele slike erfaringer med voksne, så derfor stilles det store krav til oss sosialarbeidere. Et økt fokus på disse tema må innebære kompetanseheving.

Litteratur

- Amundsen, MarieLisbet (2010): Bak glemselens slør. *Fontene forskning* 01.10
- Grytbakk, Anne og Borgestrands, Jannicke (2004): Følelser i drift. BUS-rapport
- Grytbakk, Anne (2011): «Jeg ville ikke være et offer heller.» *En kvalitativ studie av fem jenter og deres seksuelle erfaringer i lys av normbrudd, spenningsøken og sjølskading*. Masteroppgave i sosialt arbeid. NTNU
- Hegna, Kristin og Pedersen, Willy (2002): *Sex for overlevelse eller skyggebilder av kjærlighet?: Om ungdom under 18 år som selger seksuelle tjenester*. Oslo NOVA-rapport 5/02
- Hegna, Kristin og Smette, Ingrid (2005): Om å holde seg for god – subjektperspektiv på ungdom som bruker seksuelle tjenester som bytemiddel. *Sosiologisk tidsskrift*: VOL 13.287308. Universitetsforlaget
- Haavind, Hanne og Øvreide, Haldor (2008): *Barn og unge i psykoterapi*. Gyldendal akademisk forlag
- Hermstad, Knut (2010): *Forbrytelse og selvforståelse*. Tapir akademiske forlag
- Norli, Bjørg (2001): *Hjelpeapparatets forhold til kommersiell seksuell utnyttning av barn og unge*. Prosjenteret Oslo, 2001.
- Nyman, Anders (2006): *Abused online*. Bup – Elefanten and the country council of Östergötland.
- Pedersen, Willy (2005): *Nye seksualiteter*. Universitetsforlaget
- Smette, Ingrid (2004): *Ansvar i grenseland. 16 åringers forståelse av seksuell utnyttning*. Redd Barna og NOVA rapport 13/04
- Redd Barna (2010): *Om sorg på nettet: Er det mitt ansvar? Barnevernets utfordringer i å møte overgrep på internett*. Redd Barna rapport 01/2010
- Strandbu, Astrid (2011): *Barnets deltakelse. Hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Universitetsforlaget.
- Mossige, Svein og Stefansen, Kari (2007): *Vold og overgrep mot barn og unge. En selvrapporteringsstudie av avgangselever ved videregående skole*. NOVA rapport 20/07
- Trondheim kommune (2005): *Ungdomsundersøkelsen 2005*. Hovedrapport. Trondheim kommune. Utviklingstjenesten
- Ungdomsstyrelsen (2009): *Se mig – unga om sex och internet*. Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter 2009:9
- Videns- og Formidlingscenter for Sosialt Udsatte (2006): *Betalt seksuell udnyttelse af socialt udsatte unge*. Videns- og Formidlingscenter for Sosialt Udsatte
- Takvam, Britt H. (2011): *Hva mener sårbare rusavhengige kvinner er mulige forklaringer på egen rusavhengighet*. Nordisk kjønnskonferanse april 2011. Kompetansesentret Rus – region vest. Bergen artikkelsamling
- Zahl, Mari-Anne (2003): *Gemini*. 2003 <http://www.ntnu.no/gemini/2003-04/2225.html>.

Knuste drømmer

– *Mindreårige nordafrikanske migranter og gatelivets realiteter*

Artikkelen er nyskrevet til artikkelsamlingen.

*Den lengste veien går gatelangs,
på egenhånd med alt å tape,
og ingen sjangs.*

Fra Tynn Tråd, DumDum Boys (Gravitasjon, 2006)

En del av de enslige mindreårige asylsøkerne som kommer til Norge og andre europeiske land regnes ikke som flyktningbarn, da man anser at de ikke har beskyttelsesbehov slik det er definert i FNs flyktningkonvensjon. Mange har likevel en svært vanskelig bakgrunn fra hjemlandet og har utviklet problemer knyttet til rus, kriminalitet, psykisk helse og ulike former for utnyttelse gjennom år på drift. Hva har de med seg i bagasjen når de ankommer Norge? Hvordan har de det her i Norge, og hvordan kan vi hjelpe?

Ifølge beregninger var det i 2013 ca. 232 millioner internasjonale migranter (Global Migration Group 2014). Tallet omfatter mennesker som har krysset landegrensene av en rekke ulike årsaker, også barn og unge som reiser alene over landegrensene. Tallene for registrerte enslige mindreårige asylsøkere øker på global basis. I 2013 ble mer enn 25 300 individuelle asylsøknader av enslige mindreårige registrert i 77 land (Global Migration Group 2014), 1070 av disse i Norge (UDI 2014).

Norge har lang erfaring med barn som kommer til Norge alene som enslige mindreårige asylsøkere. De fleste kommer fra land preget av krig og konflikt, som Afghanistan, Somalia og Eritrea. Sammenlignet med mange andre europeiske land har vi etablert gode systemer for mottak og bosetting av enslige mindreårige asylsøkere. De siste årene har det imidlertid også kommet

flere mindreårige migranter som ikke passer inn i bildene vi har av flyktningbarn, og som ikke passer inn eller finner seg til rette i systemene vi har bygd opp.

I 2008 begynte det å dukke opp mindreårige nordafrikanske gutter fra Algerie, Marokko, Tunisia og Libya i belastede miljøer i Oslo og andre norske storbyer. De har en bakgrunn fra vanskelige sosioøkonomiske forhold og har ofte hatt vanskelige hjemmeforhold og/eller levd på gata over lang tid. De har gjennom sin reise til Norge ofte opplevd farefulle situasjoner. De kan ha vært nødt til å begå kriminelle handlinger eller selge seksuelle tjenester for å overleve. De kan ha blitt utnyttet av voksne på ulikt vis. En del har utviklet rusproblematikk og atferdsproblemer. De blir satt i en enda mer sårbar posisjon på grunn av forhold knyttet til asylprosess og oppholdsstatus. De blir ofte møtt med mistro og har selv ofte liten tillit til offentlige instanser. Hva opplever de på sin reise gjennom Europa, og hvilke strategier bruker de for å overleve?

Usynlig og sårbar, på drift i Europa

På grunn av landenes beliggenhet ved Europas yttergrenser er ankomsttallene for flyktninger særlig høye i Italia, Spania og Hellas. Disse landene har et svært mangelfullt mottakssystem (Mikkelsen og Wagner 2013). De fleste forsøker å unngå registrering som asylsøker i disse landene. Dublin-avtalen sier at en persons asylsøknad skal behandles i det landet vedkommende først ble registrert, noe som innebærer at de vil bli sendt tilbake dersom de senere søker asyl i f.eks. Norge. På denne måten ender mange på en evig runddans i Europa. For de fleste er det uaktuelt å returnere til hjemlandet frivillig. En ungdomsarbeider som jobber med enslige mindreårige migranter i Roma, forteller at ungdommene lever som «spøkelses» mens de oppholder seg i Italia. De som returnerer til Roma etter å ha mislykket i sitt forsøk på å oppnå lovlig opphold i et mer attraktivt land, blir beskrevet som «zombier» – apatiske, livløse og preget av avmakt og fortvilelse (Uteseksjonen i Oslo 2014).

Etter en dom i EU-domstolen i juni 2013, vil enslige mindreårige asylsøkere som ikke har familie i andre europeiske land, få behandlet søknaden i det landet der de oppholder seg, ikke det landet der de først ble registrert. Mange ungdommer forlater av ulike årsaker likevel asylmottaket før deres sak er behandlet, eller etter at det er fattet avslag. Mange lever i praksis på gata, og overlever ved hjelp av ulike former for kriminalitet eller prostitusjon. Det kan være vanskelig å forstå hvorfor barn og unge kan bli værende i en slik situasjon, ofte over flere år, i Europa der det finnes lovgivning og systemer rettet inn mot å beskytte barn. Forklaringen på dette ligger delvis i ungdommenes målsetninger med migrasjonen, hvilke overlevelses- og mestringsstrategier ungdom-

mene velger, de juridiske rammene i migrasjonsfeltet, og hvordan disse faktorene påvirker hverandre.

Gateliv og gatekarriere

Forskning på såkalte gatebarn og hjemløs ungdom legger vekt på barna og ungdommenes egne strategier og aktive valg, og hvordan de samhandler med jevnaldrende på gata og omgivelsene forøvrig for å bedre sine betingelser på både kort og lang sikt. Deres mestringsstrategier blir beskrevet som rasjonelle handlinger som både er et resultat av og legitimerer deres sosiale identitet (de Benítez 2011). I en studie av hjemløs ungdom i New York hadde mange av ungdommene blitt hjemløse og levde på gata som en direkte konsekvens av fysisk, seksuell eller psykisk/emosjonell mishandling. Svært mange la likevel mer vekt på frihet og det de opplevde som positive konsekvenser av sin nomadiske livsstil, nemlig autonomien og fraværet av begrensende rammer og forventninger. Til tross for dette definerte ungdommene seg som et fellesskap, der de delte nødvendig kunnskap for overlevelse på gata (Finkelstein, Curtis og Spunt 2008).

Hjemløse barn og unge sirkulerer ofte mellom en rekke steder, uten å oppholde seg på noe sted over lang tid. De kan ha kortere opphold på ulike institusjoner, og de kan bo kortere perioder hos venner og bekjente. Gata blir ofte deres mestringsarena. Å bygge nettverk er en essensiell del av gateungdommers liv. Gjennom å lære av og samarbeide med venner og bekjente finner de måter å overleve på, samtidig som sosiale og emosjonelle behov dekkes (dos Santos 2008). Stephenson (2008) fant også at russiske gateungdom ikke bare søkte å utvikle gatebaserte fellesskap med jevnaldrende for å dekke sine umiddelbare behov, men også orienterte seg mot etablerte ikke-kriminelle og kriminelle undergrunnsmiljøer for å sikre seg en posisjon på lang sikt.

Begrepet *gatekarriere* brukes for å belyse barn og ungdoms gradvise tilknytning til gatemiljøene, og legger vekt på den enkelte ungdoms interaksjon med andre sosiale aktører (Lucchini 1993, i Aptekar og Lewis 2014). Sentralt i gatekarrieren er utviklingen av to ulike typer kompetanse hos barn og unge på gata – instrumentell og symbolsk kompetanse. Instrumentell kompetanse består av kjennskap til og mestring av de konkrete handlingene som utføres for å tjene penger, fra legitimt arbeid til tigging, kriminelle handlinger og salg av seksuelle tjenester. Denne instrumentelle kompetansen er derfor synlig. Den symbolske kompetansen er imidlertid usynlig, og består av langsiktige overlevelsesstrategier som blant annet inkluderer evnen til å initiere relasjoner med andre på gata, evnen til å utøve solidaritet med venner og et kritisk blikk på omgivelsene for å evaluere mulige farer og nyttiggjøre seg muligheter som dukker opp. Det fokuseres ofte på ungdommenes instrumentelle kompetanse, særlig

dersom den gjør seg synlig i uønsket atferd som kriminalitet. Den skjulte symbolske kompetansen, som under andre omstendigheter kan innebære mye ressurser og resiliens, blir ofte oversett eller stilt i skyggen av den synlige uønskede atferden (ibid.).

Mesteparten av forskningen på gatebarn og hjemløs ungdom er rettet mot unge som lever på gata i sitt eget land, der de behersker språket, har en viss kulturell kompetanse og som regel har en grunnleggende forståelse av hvordan samfunnet er bygd opp. Flere av de mindreårige migrantene som lever på gata i Europa, har tidligere levd på gata i sine hjemland. Både den instrumentelle og symbolske kompetansen de der har opparbeidet seg, må tilpasses de nye omstendighetene ungdommen nå befinner seg i. Ungdommer som starter sin gatekarriere i Europa, gjør dette i en situasjon der de ikke behersker språket, har en mangelfull kulturell kompetanse og ofte har liten kjennskap til hvordan samfunnet er oppbygd og hvilke rettigheter de har. Uavhengig av hvor i gatekarrieren de befinner seg, må de også lære seg å ta hensyn til sin migrasjonsstatus. Dersom de ønsker å unngå kontakt med myndighetene før de har ankommet sitt endelige reisemål, må de leve så usynlig som mulig. Dersom de allerede har fått avslag på asylsøknaden og befinner seg i Europa uten lovlig opphold, må de lære seg å leve som såkalt papirløse.

Det å lære seg å leve med ulovlig opphold er i seg selv en omfattende prosess, som griper inn i alle aspekter av dagliglivet. Foruten utestenging fra utdanning og arbeidsliv og marginalisering når det gjelder bolig, vanskeliggjøres alt fra kontakt med helsevesenet til kundeforhold i bank. En konstant frykt for å bli oppdaget og deportert gjør at man blir satt i en alarmberedskap der også det å bevege seg ute i det offentlige rom kan utgjøre en risiko (Bloch, Sigona og Zetter 2014). Å lære seg å være papirløs innebærer endringer av både daglige rutiner, overlevelsesstrategier og sosial samhandling. Det å leve uten lovlig opphold får dyptgripende konsekvenser for ungdommers identitetsutvikling, deres relasjoner til andre, deres ambisjoner og forventninger, og mulighetene for sosial og økonomisk mobilitet (Gonzales 2011). Kombinasjonen av å være mindreårig migrant og gateungdom, med de overlevelsesstrategier dette innebærer, setter de nordafrikanske guttene i en særlig sårbar situasjon.

De nordafrikanske guttene som lever som gateungdom i Norge, vil som regel komme i kontakt med myndighetene enten som en følge av deres migrasjonsstatus (som asylsøkere eller papirløse), som følge av bekymring meldt til barnevernet av politi, oppsøkende tjenester, asylmottak eller andre, eller som et resultat av at de er pågrepet av politiet for kriminelle handlinger. I flere tilfeller ser det ut til at mindreårige migranter som blir tatt for å begå kriminelle handlinger først og fremst blir ansett som en sak for politi og utlendingsmyndigheter (Vollebæk 2012). Ulike sosio-økonomiske og kulturelle kontekster kan innebære ulike oppfatninger av hva barndom og oppvekst innebærer, noe

som også kan prege møtet mellom disse ungdommene og myndighetene (Mai 2010). Mens vi i Vesten først og fremst anser ungdom som bærere av rettigheter, vil de mange andre steder bli ansett som bærere av plikter. En følge av dette kan være at vesteuropeiske barnevern-/sosialtjenester hovedsakelig vil behandle de unge migrantene som sårbare ofre som trenger beskyttelse, mens de ofte ser på seg selv som unge voksne som er forpliktet til å sørge for seg selv og bidra økonomisk overfor sine familier i hjemlandet. De kan rett og slett føle seg overkjørt og utsatt for overgrep av hjelpeapparatet som setter i verk tiltak for å beskytte mindreårige og forhindre at de blir utnyttet. Som et resultat av dette vil mange unndra seg hjelp og velge et liv på gata, fordi gatelivet antas å gi bedre muligheter til å innfri ungdommenes egne ambisjoner og prioriteringer. Dette fører ungdommene ut i en type mobilitet som Mai betegner som «errant mobility»¹. Mai beskriver denne mobilitet bl.a. som en konstant bevegelse mellom ulike byer og nasjoner i Europa, overveiende ulovlige og farlige strategier for overlevelse (sexarbeid, narkotikasmugling og -salg, tyveri, utnyttelse i ufaglærte og uregulerte sektorer av arbeidsmarkedet), og ambisjoner om en rask, lineær og lett oppnåelig økonomisk og sosial selvstendighet. «Errant mobility» er ifølge Mai en sosial og kulturell praksis som tilbyr en bestemt rute i ungdommens søk etter psykologisk autonomi og selvrealisering. Paradoksalt er gata og denne form for mobilitet de eneste arenaene for sosial interaksjon de ser som tillater dem å uttrykke sine motstridende ambisjoner til både en livsstil preget av fornøyelser og selvrealisering (frihet) og nødvendigheten av å forsørge sine familier hjemme (penger) (Mai 2010).

Gateliv i Norge

Nordafrikanske unge gutter og menn som selger hasj og andre illegale rusmidler har vært en del av de åpne rusmiljøene i Norge siden september 2008 (Vollebæk 2014). Blant disse er det altså en del enslige mindreårige asylsøkere fra Algerie, Marokko, Tunisia og Libya. Generelt har asylsøknader fra disse landene en lav innvilgelsesprosent, det er mange Dublin-saker (der saken blir oversendt til første søkerland), og mange søknader blir trukket eller henlagt.

En stor andel av de enslige mindreårige asylsøkerne fra nordafrikanske land har vært aktive i de åpne rusmiljøene i Oslo sentrum. I perioden 2008–2013 kom det totalt 355 enslige mindreårige asylsøkere fra Algerie, Marokko, Tunisia og Libya til Norge (Utlendingsdirektoratet 2014a). I denne perioden var Uteseksjonen i Oslo i kontakt med 122 mindreårige nordafrikanske gutter (SaLT0 2009, 2013 og 2014). I tillegg har unge nordafrikanske gutter vært aktive i rusmiljøet ved Nygårdsparken i Bergen, og antakeligvis også har vært involvert i salg av rus-

1 Errant: norske oversettelser omfatter bl.a. omflakkende, flakkende, vandrende, villfaren

Tabell 1: Mindreårige migranter fra Algerie, Marokko, Tunisia og Libya

År	Antall EMA*	Uteseksjonen i Oslo**	Antall mindreårige nordafrikanske ofre for MH (totalt antall mindreårige ofre i parentes)***
2008	9	5	ikke tilgjengelig (94)
2009	37	15	ikke tilgjengelig (69)
2010	51	31	25 (79)
2011	75	33	13 (65)
2012	100	28	12 (70)
2013	83	10	6 (34)
Totalt 2008–2013	355	122	56 (248 i årene 2010-2013)

* Antall registrerte enslige mindreårige asylsøkere fra Algerie, Marokko, Tunisia og Libya (tall fra UDI)

** Antall mindreårige fra Algerie, Marokko, Tunisia og Libya påtruffet av Uteseksjonen i Oslo (tall fra Uteseksjonen/SaLTO)

*** Antall rapporterte mindreårige mulige ofre for menneskehandel fra Algerie, Marokko, Tunisia og Libya (tall fra Koordineringsenheten for Ofre for Menneskehandel, Politidirektoratet). I 2008 og 2009 ble det ikke spesifisert hvilke opprinnelsesland de mindreårige mulige ofrene hadde. Tallene i parentes viser til totaltallet mindreårige mulige ofre. Tallene må også regnes som minimumstall, da kun et begrenset antall instanser rapporterer til KOM.

midler i andre norske byer. De fleste av de mindreårige nordafrikanske guttene har dratt fra asylmottak etter kort tid og forteller at de bor sammen med flere andre jevnaldrende og/eller voksne menn i tilsvarende situasjon, og at de tidvis sover ute eller på Bussterminalen, Oslo Sentralstasjon e.l. De fleste oppleves som erfarne og uredde når det gjelder salg av rusmidler, og flere av ungdommene bruker selv rusmidler. Det er grunn til å tro at denne gruppen også er involvert i annen kriminalitet, som lommetyverier og butikktyverier.

Enslige mindreårige asylsøkere i Norge har rett til en plass på omsorgssenter (under 15 år) eller asylmottak (over 15 år), der deres behov vil bli ivaretatt og de vil få utbetalt en sum lommepenger. Til tross for dette velger altså mange av de nordafrikanske mindreårige asylsøkerne å forlate asylmottaket og fortsette gatelivet de har levd i Europa. Dette kan skyldes at mange av ungdommene vet at de er registrert i et annet europeiske land og at de frykter å bli sendt tilbake til dette landet. En annen mulig årsak kan være at ungdommenes egne motivasjoner for migrasjonsprosessen, autonomi og å tjene penger, ikke er forenelig med å tilbringe tiden på asylmottak mens asylsøknaden behandles. Den symbolske kompetansen de har opparbeidet seg i løpet av sin gatekarriere, de langsiktige overlevelsestrategiene, tilsier at de på sikt vil tjene på å opprettholde kontakt med og

lojalitet til nettverkene på gata. Instrumentell kompetanse i form av ulike typer gatekriminalitet vil da være en nærliggende metode for overlevelse. I noen tilfeller kan det også være slik at ungdommene er kontrollert av eller har lojalitet til enkeltpersoner eller kriminelle nettverk, og at de på denne måten settes i en situasjon der gatelivet fortsetter.

En del av ungdommene som er involvert i ulike former for gatekriminalitet, er i en situasjon som faller inn under definisjonen av menneskehandel. Menneskehandel forekommer når en person utnytter en annen til prostitusjon eller andre seksuelle formål, tvangsarbeid eller tvangstjenester, krigstjeneste i fremmed land eller organhøsting gjennom tvang, vold, trusler, forledelse eller misbruk av personens sårbare situasjon. Begrepet tvangstjenester omfatter også tiggging og kriminelle handlinger. Barn regnes i denne konteksten som pr. definisjon å være i en sårbar situasjon – og man kan da se helt bort fra hvilke kontrollmidler som er benyttet i utnyttelsen. Det er dokumenterte eksempler på at mindreårige har blitt utsatt for tvang og vold i forbindelse med salg av narkotika (Mikkelsen og Wagner 2012). Selv om flere av de mindreårige guttene har vært åpne for kontakt og har stilt opp på møter med barneverntjenesten, har Uteseksjonen i Oslo også opplevd at voksne selgere med samme bakgrunn har skjermet de mindreårige fra kontakt med dem ved for eksempel å aktivt bryte inn i kontakten, stille seg fysisk mellom helse- og sosialarbeiderne og den mindreårige eller ved å gi ungdommen klar beskjed om å ikke snakke med Uteseksjonen (Vollebæk 2012). Også Utekontakten i Bergen melder om tilsvarende bekymring for unge gutter med bakgrunn fra Nord-Afrika og Midt-Østen som selger narkotika i Nygårdsparken (Utekontakten i Bergen 2012).

En del av de nordafrikanske enslige mindreårige asylsøkerne er innrapportert som mulige ofre for menneskehandel. I perioden 2010-2013 var 56 av totalt 248 mindreårige ofre fra Algerie, Marokko, Tunisia og Libya (KOM 2011, 2012, 2013, 2014). Fra 2010 er narkotikakriminalitet, enten alene eller i kombinasjon med vinningskriminalitet, den dominerende utnyttelsesformen innen tvangsarbeid/tvangstjenester. Ofte vil ungdommene kvie seg for å fortelle. De kan være unnvikende i svar på spørsmål, eller fortelle usammenhengende eller selvmotsigende historier. Dette kan skyldes frykt for eller lojalitet til de voksne som har organisert deres virksomhet, mistillit til myndigheter eller usikkerhet når det gjelder hva som vil skje med dem dersom de forteller sannheten (Pearce, Hynes og Bovarnick 2013). Det kan være at ungdommene enten ikke har forstått at de voksne de har vært i kontakt med bevisst har utnyttet deres sårbare situasjon, eller de kan ha sett på dette som irrelevant og en del av deres egen overlevelsesstrategi. Det hviler derfor et stort ansvar på de voksne som er i kontakt med de mindreårige, til å identifisere mulige ofre for menneskehandel.

Gatelivets konsekvenser for ungdommenes migrasjonsstatus

Ikke alle ungdommer i drift er på forhånd klar over at de må regularisere oppholdet sitt for å kunne oppholde seg og arbeide lovlig i Europa, og mange vet ikke hva det innebærer å søke asyl (Mikkelsen og Wagner 2013, Vollebæk 2014). Mange ungdommer ønsker ikke eller har vanskeligheter med å fortelle hele sin historie i asylintervjuet. De kan ha manglende kunnskap om asylsystemet, manglende tillit, eller ha fått villedende informasjon om hva de bør og ikke bør fortelle. De kan være traumatiserte og derfor ha vanskeligheter med å gjenkalle eller fortelle om smertefulle minner. Mange vil også føle skam over ting de har blitt utsatt for eller handlinger de selv har utført. Et svært ustabil liv over lang tid, preget av bevegelse mellom flere land og byer, gjør at det kan være svært vanskelig å gjenfortelle sin historie på en kronologisk, sammenhengende og troverdig måte. Dette medfører at utlendingsmyndighetene, som skal vurdere den mindreåriges behov for opphold i Norge, ofte har manglende oversikt over ungdommens helhetlige situasjon med tanke på eventuelle traumer, fysisk og psykisk helse, eventuell utnyttelse i menneskehandel, sosiale forhold og andre faktorer som kan ha betydning for vurderingen av deres sårbarhet.

Et fellestrekk for de nordafrikanske enslige mindreårige asylsøkerne er at mange forlater asylmottaket kort tid etter ankomst. Dersom de ikke oppholder seg på kjent adresse, vil ofte utlendingsmyndighetene henlegge saken uten at det fattes vedtak i saken. Det er også flere aspekter ved de nordafrikanske guttenes gateliv som kan få konsekvenser for deres migrasjonsstatus.

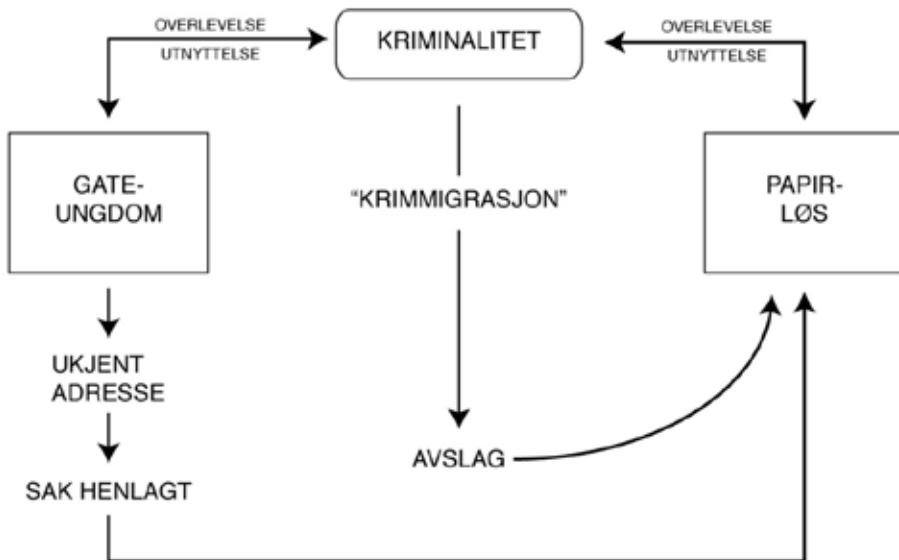
Siden 2009 har Oslo politidistrikt, Politiets utlendingsenhet (PU) og Utlendingsdirektoratet (UDI) samarbeidet i prosjektet *Felles innsats mot åpne rusmiljøer*. Ett av virkemidlene er såkalt hurtigbehandling av utvisningssaker når utlendinger blir tatt for salg av narkotika. Samarbeidet baserer seg på at de ulike etatene prioriterer personene i målgruppen innenfor sitt fag- og ansvarsområde (Gundhus og Egge 2013). Sommeren 2014 ble en slik hurtigbehandling også innført for enkelte grupper enslige mindreårige asylsøkere der det erfaringsmessig er høy risiko for at de forsvinner raskt fra mottak. Enslige mindreårige asylsøkere fra de nordafrikanske landene Algerie, Marokko, Tunisia og Libya er omfattet av denne ordningen (Utlendingsdirektoratet 2014b).

Utlendingsmyndighetene skal også alltid vurdere om det skal opprettes utvisningssak og fattes vedtak om utvisning overfor utlendinger som straffes for naskeri og tyveri av mindre verdier (Justis- og beredskapsdepartementet 2013). I tillegg til lovbruddets alvorlighetsgrad, vektlegges det bl.a. om utlendingen er uten bopel og mangler annen tilknytning til Norge, og om vedkommende er uten midler til å forsørge seg selv. Dersom den straffbare handlingen er begått kort tid etter innreise og/eller i ledtog med andre, og om utlendingen er registrert påtruffet i kriminelle miljøer eller sammen med andre som er straffet for kriminelle

forhold, vil dette også kunne få betydning. Som vi har sett, oppfyller de nordafrikanske guttene mange av disse betingelsene.

Flere kriminologer og sosiologer peker på at en sammenblanding av migrasjonskontroll og kriminalitetskontroll i økende grad finner sted, et fenomen som betegnes som *krimmigrasjon* (Johansen, Ugelvik og Aas 2013). Krimmigrasjonen kommer til uttrykk gjennom strengere reaksjoner på å bryte utlendingsloven, bruk av utvisning ved brudd på straffeloven og større fokus på straffesystemet i migrasjonsprosessen. Utenlandske statsborgere som begår kriminelle handlinger vil dermed ha høy risiko for å få avslag på eller miste oppholdstillatelse, og ende med ulovlig opphold. En tilværelse som papirløs, uten rett til å ta legalt arbeid, øker igjen sjansene for at ungdommene tyr til kriminelle handlinger for å overleve. Dette fører til en ond sirkel, med et gjensidig påvirkningsforhold mellom kriminalitet som overlevelsesstrategi og ulovlig oppholdsstatus. Det at et avslag på asylsøknad og et eventuelt utvisningsvedtak med påfølgende innreiseforbud som regel blir gjeldende i hele Europa, bidrar ytterligere til at dette er en situasjon det for ungdommene nærmest er umulig å komme ut av.

Figur 1: Sammenheng mellom gateliv og migrasjonsstatus



Konsekvenser for barneverntjenesten og norske myndigheter

Flere ansatte i barnevernet og deres samarbeidspartnere sier at de opplever at barneverntjenesten ofte kvier seg for å gå inn i saker vedrørende enslige mindreårige asylsøkere, spesielt når de er involvert i kriminalitet. Dette skyldes ofte at man er usikre på barnevernets rolle ovenfor utlendingsmyndigheter og politi.

Enkelte trekker også frem liten interesse og manglende anerkjennelse av barnevernets ansvar overfor mindreårige migranter (Vollebæk 2012).

De nordafrikanske guttene på drift i Europa og andre mindreårige migranter har mye til felles med andre grupper barn og unge som barnevernet ivaretar gjennom hjelpetiltak, fosterhjem- eller institusjonsplasseringer. Omsorgssvikt, overgrep, psykiske problemer og andre forhold fører til at en del unge utvikler atferdsproblemer og søker seg mot kriminalitet, rus og vagabondering. Selv om asylsøkerbarn og unge migranter kan ha opplevd flere traumatiske hendelser av en annen type enn det som er vanlig for norske barn, ligger forskjellen først og fremst i konteksten ungdommene er i. De mangler et nettverk i form av familie, skole og nærmiljø, og deres situasjon er i stor grad preget av deres migrasjonshistorie og migrasjonsstatus. Usikre framtidsutsikter bidrar til mindre motivasjon og nedsatt evne til å nyttiggjøre seg av tiltak som blir satt inn. Ungdommene vet i mange tilfeller at det er begrenset hvor lenge de vil få hjelp, og stiller seg spørsmål om hva som vil skje med dem dersom de får avslag på asylsøknaden og sendes ut av Norge. De kan være truet eller på andre måter kontrollert av voksne i kriminelle miljøer, eller de kan føle lojalitet mot jevnaldrende og voksne som har hjulpet dem å overleve på gata. Ungdommene må tenke både kortsiktig og langsiktig. På grunn av usikkerheten knyttet til deres fremtid i Norge, kan deres langsiktige overlevelsesstrategier tilsi at de vil tjene på å ivareta sin relasjon til nettverkene på gata.

De nordafrikanske guttene og andre mindreårige migranter involvert i gatekriminalitet kommer ofte først i kontakt med myndighetene etter å ha blitt pågrepet av politiet. Sammen med mistillit til offentlige myndigheter og voksne generelt, samt manglende kunnskap om barnevernets rolle, kan dette medføre at de kvier seg for å fortelle utfyllende om sin sårbare situasjon. Konsekvensen av dette blir ofte at det blir mest fokus på de kriminelle handlingene og hvorvidt de oppfyller kravene for å få innvilget oppholdstillatelse.

Oppsøkende sosialarbeidere som kommer i kontakt med de unge migrantene i deres eget miljø er i en unik posisjon når det gjelder mulighet til å opparbeide tillit. Konkrete observasjoner av ungdommene, kjennskap til miljøene de er en del av og opplysninger som fremkommer i samtaler med ungdommene gir ofte et godt grunnlag for å avdekke spesielt bekymringsfulle forhold. Gjennom å informere dem om rettigheter, prosedyrer knyttet til utlendingssak og barnevernets mandat og ansvarsområde, klarer de oppsøkende sosialarbeiderne i noen tilfeller å motivere ungdommene til frivillig kontakt med barneverntjenesten. I andre tilfeller vil opplysninger fra oppsøkende sosialarbeidere som kjenner eller har observert ungdommene gi grunnlag for tvangsplassering på institusjon. Mens ungdommene er tatt ut av nettverket og den vanskelige situasjonen de har levd i på gata, har barnevernets saksbehandlere og miljøterapeuter bedre muligheter til å kartlegge deres historie, behov og egne tanker om framtiden, samt vurdere om de kan være utnyttet i menneskehandel.

Barnevernets rolle overfor enslige mindreårige asylsøkere og andre mindreårige migranter kan forstås på flere måter. Mange tenker nok at barnevernets ansvar begrenser seg til det å gi god omsorg mens ungdommene er her. Gjennom miljøterapi kan det skapes trygge rammer, og ungdommene kan få hjelp til å bearbeide traumer. Det er viktig at institusjonstilbudet til ungdommene er tilrettelagt med tanke på språk og kultur, og at de ansatte innehar kompetanse når det gjelder blant annet traumer, migrasjonsforståelse og menneskehandel. Det kan imidlertid oppleves som et dilemma for barnevernsarbeidere at tiltak som er satt inn overfor barn og unge kan bli avsluttet ved at de sendes ut av landet – uavhengig av vurderinger knyttet til deres behov, men ut fra innvandringsregulerende hensyn.

Barnevernet kan også ha en viktig rolle utover det å ivareta omsorgen her og nå. Som vi har sett, befinner de mindreårige migrantene seg ofte i en ond sirkel knyttet til gateliv, kriminalitet og migrasjonsstatus. De er i en svært sårbar situasjon, samtidig som de som barn har en rekke rettigheter knyttet til bl.a. utdanning, tilstrekkelig levestandard, beskyttelse mot bruk av og omsetning av narkotika og beskyttelse mot alle former for utnyttelse som er skadelig for deres velstand (FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989). Når det gjelder mindreårige migranter er det imidlertid ofte slik at ingen land tar ansvar for å innfri disse rettighetene (Bhabha 2014).

Utlendingsmyndighetene skal i sin vurdering av om de mindreårige asylsøkerne har rett til beskyttelse eller opphold grunnet sterke menneskelige hensyn, ta utgangspunkt i ungdommens helhetlige situasjon og sårbarhet ved eventuell retur. Dette medfører et særskilt behov for barnefaglig kompetanse når det gjelder vurderinger knyttet til barnets beste. Her har barnevernet en viktig rolle, både når det gjelder å dokumentere ungdommens historie og nåværende situasjon, samt komme med faglige vurderinger knyttet til sårbarhet og eventuell risiko for utnyttelse ved retur til hjemlandet. Barnevernsarbeidere som kjenner ungdommene godt vil kunne bidra til at utlendingssaken blir så godt opplyst som mulig, gjennom rapporter og uttalelser der konkrete opplysninger kombineres med barnevernsfaglige vurderinger.

På samme måte som migrasjonsstatus ikke er statisk, men kan endre seg over tid, er utnyttelse til menneskehandel som regel også mer en prosess enn enkeltstående hendelser (Pearce, Hynes og Bovarnick 2013). Gjennom intervensjoner fra politi eller hjelpeapparat, eller ved at de opplever at de har alternativer og muligheter, kan barn og unge komme seg ut av en situasjon der de blir utnyttet. Dersom de på nytt blir satt i en sårbar situasjon, vil de igjen være i risiko for utnyttelse. Dette gjelder særlig ved retur til hjemlandet, der de ofte vil være i samme eller forverret situasjon som før migrasjonsprosessen startet, og etter fylte 18 år. Barnevernets involvering i ungdommene vil dermed kunne ha store konsekvenser også for deres voksenliv.

Det er utlendingsmyndighetene som fatter vedtak om oppholdstillatelse, og vurderinger knyttet til barnets beste er bare én av faktorene som har betydning for utfallet. Møtet med de nordafrikanske guttene og andre mindreårige migranter, medfører derfor en rekke faglige og etiske dilemmaer for barnevernsarbeidere. I mange saker vil ungdommenes fremtidsalternativer være svært begrenset. I praksis må ungdommene ofte velge mellom handlingsalternativer de ikke ønsker eller som vil være skadelige for dem, f.eks. retur til hjemlandet eller en tilværelse som papirløs i Norge eller et annet europeisk land. Kan og bør barnevernet i større grad involvere seg i slike situasjoner, f.eks. ved retur til ungdommenes hjemland? Vil det i så fall bidra til å legitimere en praksis der avslag og retur er hovedregelen? Bør barnevernet kun tenke her-og-nå og ivareta de unge på best mulig vis ut fra norsk kontekst, eller bør nåværende og fremtidig oppholdsstatus inngå i beslutningsgrunnlaget for hvilket tilbud ungdommene har behov for?

Ulike juridiske, faglige og etiske problemstillinger knyttet til barnevernarbeid med mindreårige migranter vil fortsatt være tilstede i årene fremover. Samtidig vil flere problemstillinger dukke opp i takt med endringer i migrasjonstrender, politikk og lovverk. I tillegg til et godt barnevernfaglig arbeid rundt den enkelte mindreårige migrant, er det i tillegg behov for at barneverns- og sosialarbeidere jobber på samfunnsnivå for å påvirke denne målgruppas rammebetingelser. Kanskje bør barnevernet kreve at deres kompetanse på barns beste vektlegges i større grad enn det som er tilfelle i dag? Migrasjon bør uansett ikke kun være et innvandringspolitisk tema, det bør også være et tema for barnevernfaglig utvikling også. I denne artikkelen blir det belyst at enkelte grupper mindreårige migranter ikke nødvendigvis passer inn under begrepet flyktningbarn, men i stor grad er barn og ungdom som har behov for bistand og beskyttelse fra barneverntjenesten. I den forbindelse er det behov for forskning på situasjonen for flere «nye» grupper mindreårige migranter, samt hvordan barneverntjenesten og andre offentlige instanser møter disse barna. Sikrer dagens regelverk og praksis at barnas rettigheter ivaretas?

Litteratur

- Aptekar, Lewis og Daniel Stoecklin (2014): *Street Children and Homeless Youth. A Cross-Cultural Perspective*. Dordrecht: Springer
- Bhabha, Jaqueline (2014): *Child Migration & Human Rights in a Global Age*. Princeton: Princeton University Press
- Bloch, Alice, Nando Sigona og Roger Zetter (2014): *Sans papiers. The Social and Economic Lives of Young Undocumented Migrants*. London: Pluto Press
- de Benítez, Sarah Thomas (2011): *Street Children: A Mapping & Gapping Review of the Literature 2000 to 2010*. London: Consortium for Street Children.

- dos Santos, Benedito Rodrigues (2008): *Street Youth in New York City and São Paulo: Deconstructing the Striking Differences, Global Similarities, and Local Specificities*. I *Globalizing the Streets: Cross-Cultural Perspectives on Youth, Social Control, and Empowerment*, redigert av Michael Flynn og David C. Brotherton. New York: Columbia University press
- Finkelstein, Marni, Richard Curtis og Barry Spunt (2008): *Living Free: Nomadic Traveling Among Homeless Street Youth*. I *Globalizing the Streets: Cross-Cultural Perspectives on Youth, Social Control, and Empowerment*, redigert av Michael Flynn og David C. Brotherton. New York: Columbia University press
- Global Migration Group (2014): *Migration and Youth: Challenges and Opportunities*. Global Migration Group (edited by Jeronimo Cortina, Patrick Taran and Alison Raphael) <http://www.globalmigrationgroup.org/gmg-documents> (30.10.14)
- Gonzales, Roberto G. (2011): *Learning to Be Illegal: Undocumented Youth and Shifting Legal Contexts in the Transitions to Adulthood*. *American Sociological Review* 76(4) 602-619
- Gundhus, Helene I. og Marit Egge (2013): *Grenser for forebygging? «De unge fremmede» og kriminalitetsforebyggende politiarbeid*. I: Johnsen, Nicolay B., Thomas Ugelvik og Katja Franko Aas (red.) (2013): *Krimmigrasjon? Den nye kontrollen av de fremmede*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johnsen, Nicolay B., Thomas Ugelvik og Katja Franko Aas (red.) (2013): *Krimmigrasjon? Den nye kontrollen av de fremmede*. Oslo: Universitetsforlaget
- Justis- og beredskapsdepartementet (2013): 2013-002-G1: *Instruks om justering av utvisningspraksis for utlendinger som er straffet for overtredelse av straffeloven § 257 og § 391 a*
- KOM (2011): *Rapport fra Koordineringsenheten for Ofre for Menneskehandel 2010*. Oslo: Politidirektoratet.
- KOM (2012): *Rapport fra Koordineringsenheten for Ofre for Menneskehandel 2011*. Oslo: Politidirektoratet.
- KOM (2013): *Rapport fra Koordineringsenheten for Ofre for Menneskehandel 2012*. Oslo: Politidirektoratet.
- KOM (2014): *Rapport fra Koordineringsenheten for Ofre for Menneskehandel 2013*. Oslo: Politidirektoratet.
- Mai, Nicola (2010): *Marginalized young (male) migrants in the European Union: caught between the desire for autonomy and the priorities of social protection*. I *Migrating Alone. Unaccompanied and Separated Children's Migration to Europe*, redigert av Jyothi Kanics, Daniel Senovilla Hernández & Kristina Touzenis. Paris: UNESCO Publishing
- Mikkelsen, Jens og Katia Wagner (2013): *De förlorade barnen*. Stockholm: Natur & Kultur
- Pearce, Jenny J., Patricia Hynes og Silvie Bovarnick (2013): *Trafficked Young People: Breaking the wall of silence*. London: Routledge.

- SaLTo (2009): *Barne- og ungdomskriminaliteten i Oslo 2009*. Oslo kommune og Oslo politidistrikt
- SaLTo (2013): *Barne- og ungdomskriminaliteten i Oslo. Rapport basert på data fra 2012*. Oslo kommune og Oslo politidistrikt
- SaLTO (2014): *Barne- og ungdomskriminaliteten i Oslo. Rapport basert på tall fra 2013*. Oslo kommune og Oslo politidistrikt
- Stephenson, Svetlana (2008): Searching for Home: Russian Street Youth and the Criminal Community. I *Globalizing the Streets: Cross-Cultural Perspectives on Youth, Social Control, and Empowerment*, redigert av Michael Flynn og David C. Brotherton. New York: Columbia University press
- Utekontakten i Bergen (2012): *Hva kjennetegner ungdom med minoritetsbakgrunn som oppholder seg på Utekontaktens arenaer? En kartleggingsrapport om ungdommenes helse, fritid og skolehverdag*. Utekontakten, Bergen kommune
- Uteseksjonen i Oslo (2014): upubliserat referat fra seminaret *Migrant Youth Adrift in Europe*, 1.-4. april 2014. Velferdsetaten, Oslo kommune
- Utlendingsdirektoratet (2014a): *Asylsøknader enslige mindreårige asylsøkere etter statsborgerskap og år (2007-2013)* <http://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsoknader-enslige-mindrearige-asylsokere-etter-statsborgerskap-og-ar-2007-2013/> (06.10.14)
- Utlendingsdirektoratet (2014b): *RS 2014-022 Innledende saksbehandling i hurtigsporet for enslige mindreårige asylsøkere* (<https://udiregelverk.no/no/rettskilder/udi-rundskriv/rs-2014-022/>) (24.11.14)
- Vollebæk, Line Ruud (2012): *Menneskehandel med barn. Barnevernets kunnskap om og arbeid med barn utnyttet i menneskehandel*. Oslo: Redd Barna
- Vollebæk, Line Ruud (2014): *Sosialt arbeid med sårbare migranter. Mindreårige og voksne asylsøkere, papirløse, EØS-borgere og mulige ofre for menneskehandel*. Velferdsetaten, Oslo kommune

Fengslende relasjoner

Artikkelen er tidligere publisert i Fontene 2/2014 og gjengis her med forfatterens og Fontenes tillatelse.

Fengsel byr på mange restriksjoner. Men også mulighet til å styrke familier gjennom gode samtaler.

«Du må huske det, Cecilie, at nå snakker du med hjertet mitt». Uttalelsen kom fra en innsatt etter at jeg hadde begynt å ha samtale med hans mamma.

Jeg arbeider som sosialkonsulent ved et lukket fengsel med høy grad av sikkerhet, den mest restriktive straffegjennomføringen vi har i Norge. Fengselet har plass til 160 mannlige innsatte som sitter i varetekt eller soner dom. Det er stor variasjon i hvilken type dom innsatte soner og lengde på dommen.

Med grunnutdanning som sosialarbeider er jeg vant til å se mennesket i situasjonen, personen i sin sosiale kontekst. Som sosialarbeidere er vi vant til å tilpasse våre tilnærminger slik at de passer individet og helheten. Profesjonelt sosialt arbeid har et bredt spekter av tilnæringsmuligheter, vi blir aldri utlært.

Opgavene mine er mangfoldige. I mitt arbeid er mye av tiden viet til samtalen. Samtalen med innsatte, deres partnere og familier. I Trondheim fengsel har de gjennomført reflekterende samtaler med innsatte (Viggen og Landrø 2012). Jeg fokuserer på noe annet, samtaler med innsatte og deres familier. Familiesamtaler og parsamtaler er begge like viktige. Denne artikkelen fokuser på parsamtalen. Jeg er spesielt opptatt av at innsatte er noe mer enn et individ, de er også en del av en familie, et større hele som også berøres av fengslingen.

Nå er det ikke uprøvd, det å trekke inn familien i arbeidet rundt et enkelt medlem av familien. Salvador Minuchin, grunnlegger av strukturell familierterapi basert på et systemisk perspektiv, gjorde nettopp dette. Han arbeidet på slutten av 1960-tallet ved Wiltwyck School i USA, en skole for gutter med atferdsproblemer, og opplevde at skolen kom til kort i arbeidet sitt med disse. Det endret seg da de begynte å trekke guttenes familier inn i arbeidet (Minuchin et.al. 1967).

Så hvordan kan par- og familiesamtaler og systemiske perspektiver være nyttige verktøy i straffegjennomføring?

Tom

Tom var sur på avdelingen og hadde kranglet med betjentene. Nå nektet han å arbeide. Enkelte av betjentene begynte å bli oppgitt over Tom, han viste dårlig atferd, karaktertrekk han for øvrig hadde vist tidligere. Noen mente det kanskje hadde sammenheng med at han hadde fått en lengre dom enn forventet. Det ble bestemt at vi skulle ta en trekantsamtale, Tom, kontaktbetjenten og jeg.

Jeg kunne møtt til trekantsamtalen med en klar holdning til Tom: skjerp deg eller så mister du plassen din på fellesskapsavdeling. Det er en vanlig måte å møte de innsatte på i kriminalomsorgen. Innsatte må følge reglene. I stedet undrer jeg meg, er åpen for ulike forståelser for atferden. Jeg bruker et systemisk perspektiv der jeg møter med en ikke-dømmende holdning, åpen for dialog og samarbeid. Det representerer i seg selv en forskjell i fengselssystemet.

Systemiske perspektiver kjennetegnes av fokus på relasjoner fremfor egenskaper, og man ser på læring som prosess framfor produkt. Mens det dominerende mekanisk-positivistiske paradigmet legger vekt på årsak og virkning, representerer systemperspektivet et alternativ. Det fremmer tolkning i motsetning til det mekaniske paradigmet vekt på forklaring og objektivitet (Jensen 2012). Endring av atferden vil ses på som en kontinuerlig prosess.

Årsak-virkning-tenkningen preger i stor grad et lukket fengsel, atferd får konsekvenser uansett årsak. Reglene er klare. Konsekvensene er ofte gitt på forhånd. Systemet er til tider totalitært. Fengselet som system kontrollerer og styrer hverdagen til innsatte.

Trekantsamtalen

I trekantsamtalen satte Tom ord på den manglende kontakten han hadde med familien og at det gjorde ham lett irritert. Det var lettere å oppføre seg ute, mente han, da hadde han familien å ta hensyn til. Sammen bestemte vi at Tom og Anette, hans samboer, skulle komme til parsamtale. Tom hadde allerede snakket med Anette om dette etter tips fra kontaktbetjenten sin.

Vi har alltid et uendelig informasjonspotensial. Noe fastholder vi likevel som informasjon og stopper opp ved. Når informasjonen vi mottar får et navn eller gis en avgrenset mening, gjør vi en punktuering (Jensen 2011). Begrepet punktuering kommer fra systemisk tradisjon. Vår tolkning av situasjonen ga en punktuering som førte til andre tiltak enn om vi hadde tolket atferden som Toms dårlige karaktertrekk. Vi punktuerte på at Toms atferd kunne ha sammenheng med den manglende kontakten med familien. Vi hadde mye informasjon. Tom sonet av en grunn. Vi kunne sett på Toms atferd som ene og alene et karaktertrekk ved ham som måtte endres, med eller uten sanksjoner.

Tom og Anette

Tom og Anette hadde to små barn sammen. Anette var ukjent med hva Tom hadde holdt på med. Tom ble brått hentet ut av politiet fra sitt hjem. For Anette kom arrestasjonen som et sjokk. Den første tiden satt Tom på restriksjoner og fikk kun se familien under kontrollerte besøk. Eldstedatteren hadde startet på skolen, den yngste fylte to år om noen måneder. Tom hadde nå fått dommen sin, og han skulle sone et par år framover.

I den første parsamtalen satte Tom og Anette ned mål for samtaler vi skulle ha, hva de ønsket å oppnå, samt tema det var viktig for dem å få snakket om. For begge var det viktig å bevare parforholdet. De ønsket en felles framtid. Temaene fordelte vi på samtaler vi avtalte.

Gjennom samtaler med innsatte og kontakten med deres nærmeste opp gjennom årene er min erfaring at det sjelden snakkes om konfliktfylte eller sårbare temaer under ordinære besøk. Tiden familiene har sammen er knapp, og samværet er et gode hvor de ønsker å ha det fint og unngå konflikter.

Som alle andre familier i samfunnet er innsattes familier unike i seg selv, de har alle sine måter å samhandle og samtale på. De er preget av sine relasjoner, ressurser og begrensninger, med ulik åpenhet og lukkethet mellom individene. Det gjør at vi gjerne går i de samme mønstrene når vi snakker sammen. Par- og familiesamtaler med en veileder kan gjøre at mønstrene brytes og at man samtaler sammen på en måte man ellers ikke ville gjort. Det kan også være støttende for familien når det er med en veileder i samtalen som kjenner fengselets rammer og struktur. En som kan gi informasjon og forståelse for denne konteksten.

Et samtaletema

For Anette var det viktig å få snakket om arrestasjonen og forholdene Tom sonet for. Hendelsene som hadde skjedd preget Anette. Hun var engstelig for å gå på butikken, usikker på folks reaksjoner og hva som hadde fått Tom til begå det han hadde gjort. Tom undret seg over at dette preget Anette i så stor grad. Han hadde tenkt det handlet om han. Det var han som skulle inn til soning. For Anette var det godt å se at Tom kunne forstå hennes reaksjoner på hendelsene. Hun opplevde støtte og følte ikke lenger at det var noe galt med henne, men at det var en grunn til at hun hadde hatt disse reaksjonene.

Gjennomgående i par- og familiesamtaler opplever jeg nye muligheter og håp for familien når usagte følelser settes ord på. Noe skjer, nye forståelser skapes, en åpenhet og tilstedeværelse som muliggjør endring. Refleksjonen utvider selvforståelsen og forståelsen av egen situasjon. En bevisstgjøring som virker frigjørende.

Hele familien må ikke nødvendigvis være tilstede. Når det arbeides med

delers av familien, muliggjøres endring i hele familien. Relasjonene binder alt sammen. Det systemiske paradigmet har fokus på relasjoner. På den måten blir fenomener forstått som en del av et samspill, og ikke som en egenskap eller et individuelt problem. Slik blir også konteksten som fenomenet opptrer i sentral for forståelsen av fenomenet (Jensen: 2011). I konteksten fengsel er det mange faktorer som spiller inn i, lovverket, bygningsmasse, tradisjon, grad av sikkerhet, grunnleggende menneskesyn og mye annet.

Hvordan vi tolker har med konteksten å gjøre, og konteksten gir mening til hvordan vi kan forstå det vi møter. I fengsel er det ingen tradisjon for å involvere pårørende til innsatte i arbeidet vi gjør. Vi arbeider med straffedømte, og det er den innsatte det skal arbeides med. De pårørende skal holdes utenfor straffen. Likevel rammer straffen i stor grad innsattes pårørende. De har sterke bånd og relasjoner til innsatte og opplever å miste en pappa, en bror, en sønn, en kjæreste eller ektefelle. Det kan være vanskelig å snakke om å ha en av sine i fengsel, ikke bare med venner og omverden, men også med den innsatte, grunnet konteksten den innsatte befinner seg i.

Pårørende

I psykiske helsetjenester betraktes pårørende ofte som en ressurs (Helsedirektoratet 2008). Min erfaring er at pårørende ofte er en ressurs i kriminalomsorgen også. I tillegg har mange et ønske om å være involvert i arbeidet med den innsatte.

Flere undersøkelser av pårørendearbeid knyttet til mennesker som har psykiske vansker har vist at det kan redusere faren for tilbakefall, føre til færre symptomer, bedre deres sosiale fungering, samt gi opplevelse av mestring og tilfredshet både hos pasient og pårørende.

Dette er ikke direkte overførbart til kriminalomsorgen. Likevel er det mulig vi vil få positive resultater om vi undersøker betydningen av å involvere pårørende også i kriminalomsorgen. Fafo-rapporten (Friestad og Hansen 2004) viser til forskning som klart finner at de som opprettholder sterke bånd til familien i løpet av fengslingen klarer seg bedre etterpå. Og menn som gjenopptar sine roller som ektefeller og foreldre etter soningen klarer seg bedre enn de som ikke gjør det.

De pårørendes muligheter og ønsker om å involvere seg i arbeidet rundt den innsatte vil variere. Det finnes også tilfeller der den innsatte ønsker begrenset eller ingen kontakt med sine pårørende. Alle parter må ønske kontakten, og det må ikke foreligge juridiske hindre som for eksempel besøksforbud i tilfeller der man velger å ha par- og familiesamtaler. Samtykke må innhentes fra alle parter. I Tom og Anettes tilfelle var familiesamtaler noe de begge ønsket.

Selv når forholdet mellom innsatte og pårørende er vanskelig, har jeg opplevd at par- og familiesamtaler kan være et nyttig bidrag. Det er de pårørende innsatte

lever med utenfor murene, det er de som er der etter soning. Å sette ord på det som er vanskelig kan bidra til å bedre relasjonen og situasjonen under og etter soning.

Et viktig utgangspunkt er at det ikke bare handler om innsattes behov, men også om pårørendes behov. Pårørende til innsatte kan møte mange vanskelige utfordringer. Systemet fengsel er en meget lukket kontekst preget av strenge rammer og liten kommunikasjon med omverden. Spesielt er de mindreårige barna sårbare. Min opplevelse er at informasjon i seg selv, gitt i par- og familiesamtale, kan være med på å avhjelpe en vanskelig situasjon.

Alt henger sammen

Noe skjedde med Tom i tiden vi hadde samtalene. Han endret atferd i avdelingen. Det ble bemerket av betjentene at han hadde snudd om. Anette og Toms eldste datter hadde sovet dårligere etter at pappa var kommet i fengsel og stadig gitt uttrykk for at hun hadde vondt i magen. Anette og Tom fant sammen fram til noen løsninger som roet datteren. Det roet også Tom at han kunne være til støtte for Anette selv om han satt inne.

Det systemiske paradigmet er et sirkulært feedbackparadigme, der feedback forstås som et system i kontinuerlig bevegelse som regulerer seg selv ved hjelp av den tilbakemelding som systemet gir seg selv (Jensen 2012). Med en slik forståelse kan vi si at det hadde betydning for Tom å forstå Anette sine opplevelser. Det ga ham ny informasjon om situasjonen, og hvordan han forstod det hele påvirket hans opplevelse og atferd. På samme måte var det viktig for Anette å bli forstått og forstå Tom. Igjen påvirket dette Tom og Anettes eldste datter på en positiv måte.

Det systemiske perspektivet for å forstå mennesket sammenligner ofte forholdet mellom virkeligheten og mitt bilde av virkeligheten med forholdet mellom et kart og det terrenget kartet beskriver. Sagt med andre ord: kartet er ikke terrenget! Kartet handler om vår konstruksjon, forståelse og tolkning, mens terrenget er den ytre verden. Denne samlingen av ideer utgjør vår virkelighetsforståelse. Konsekvensen av en slik tenkning er at vi ikke har tilgang til en objektiv erkjennelse av virkeligheten eller at vi kan presentere kun en sannhet, det eneste vi vet med sikkerhet er at vi har ideer om den (Jensen 2012).

For meg illustrerer denne tradisjonen viktigheten av ydmykhet i forhold til hva vi forstår som sannheter og viktigheten av å være åpen for at den forståelsen vi har av en person eller hendelse, nettopp er en forståelse av flere mulige forståelser og ikke selve sannheten. Å engasjere den innsatte i hvilke endringsteorier han har, er viktig i et systemisk perspektiv. Det er viktig for å treffe den enkelte. Vi kan ha ulike syn på endring. Det er en motpol til en mer tradisjonell tilnærming i fengsel, hvor det som gjelder er en «vi vet hva som er best for deg»-holdning.

En bedre rustet familie

Anette sa i ettertid: «Jeg tror ikke forholdet vårt hadde holdt om vi ikke hadde hatt disse samtalene. Vi har snakket og lyttet på en måte vi ikke har gjort før, vi er tettere nå.» Tom fortalte at noe av det sterkeste for ham var å høre hvordan det påvirket familien at han satt inne. Han hadde tenkt på det tidligere, men det var noe annet å høre det fra Anette når hun satte ord på følelser og frustrasjoner ved at han satt inne. Samtalene gjorde det også vanskeligere å glemme familien ute, han ble stadig minnet på hva han brydde seg mest om. Det var slitsomt og godt på samme tid. Eller som Tom selv sa det: «Dette er nok det mest kriminalitetsforebyggende eller hva du kaller det. Nå vet jeg hva som er viktig for meg, og det vil jeg ikke miste. Det er ikke verdt det når jeg tenker på familien.»

Menneskelivet begynner med tilknytning, det livslange båndet som barnet knytter til de personene som er i barnets nærhet. Tilknytningen følger oss gjennom hele livet i alle følelsesmessige relasjoner. På den måten er våre relasjoner med på å forme den dypeste opplevelsen av oss selv (Wennerberg 2011).

Vi preges av våre relasjoner og hvordan de virker inn i enhver kontekst, også i et fengsel som lukker for den daglige utvekslingen av tilbakemeldinger for innsatte fra mennesker de bryr seg om. Når Tom og Anette hadde jevnliges samtaler, holdt de fokus på seg selv som par og familie. Samtalene styrket relasjonen dem imellom. Det påvirket hele familien. Men det hadde også betydning for hvordan Tom betraktet handlingene som hadde ført til at han satt inne.

Å snakke med hjertet

For meg illustrerer denne uttalelsen betydningen av familie. Historien om Tom og Anette er anonymisert og sammensatt av flere familier jeg har møtt. Likhetene som familier opplever i denne konteksten er mange, selv om enhver familie er unik. Flere innsatte har beskrevet hvor betydningsfullt det er når pårørende bringes inn i konteksten fengsel. De forteller at ting oppleves annerledes, føles annerledes når det kommer fra deres nærmeste, de som betyr noe. Samtaleformen og det at ordene kommer fra mennesker de bryr seg om, gjør at det oppleves sterkt på det følelsesmessige plan.

Jeg opplever at samtaler med innsatte og deres nærmeste har vist meg viktigheten av å holde fokus på kontekst. Jeg må forsøke å se hele mennesket og være oppmerksom på hvordan jeg er i møte med personen foran meg. Det betyr å vektlegge det som betyr noe for den enkelte innsatte og deres pårørende. Jeg får «snakke med hjertene».

Litteratur

Jensen, Per (2011) *Ansikt til ansikt*. Gyldendal, Oslo.

Jensen, Per og Ulleberg, Inger (2012) *Mellom ordene*. Gyldendal, Oslo.

Minuchin, S., Montalvo, B., Guerney, Jr. B. G, Roseman, B. L. Schumer, F. (1967)
Families of the slums. Basic Books, New York

Helsedirektoratet (2008) *Pårørende – en ressurs, Veileder om samarbeid med pårørende innen psykiske helsetjenester*. Helsedirektoratet, Oslo

Viggen, Kirsten og Landrø, Tora (2012) *Reflekterende samtaler i Trondheim fengsel, Evalueringsrapport*, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Kriminalomsorgen

Friestad, Christine og Hansen, Inger Lise Skog (2004) *Levekår blant innsatte*. Fafo-rapport Forskningsstiftelsen Fafo, Oslo

Et trist spedbarn krever handling

Artikkelen er tidligere publisert i Fontene 7/2011 og gjengis her med forfatterens og Fontenes tillatelse.

Mangel på god omsorg fører til at spedbarn virker rolige og triste. Tidlig hjelp kan snu negative sirkler og skape lykkeligere barn.

Kasper, en baby på 2,5 måned, ligger stille i bagen sin. Han stirrer ut i rommet med et uttrykksløst blikk. Han avviser blikket mitt når jeg prøver å fange oppmerksomheten hans. Jeg setter meg på huk og stryker ham varsomt over håret. Kasper reagerer med uro. Han blir stiv i kroppen, skjelver og kaver med armene. Jeg løfter han opp for trøst. Da kommer gråten. En sår, hjerteskjærende gråt. Hvordan kan det ha seg at spedbarn er triste og nedstemte? Hvem er disse barna, og hvordan oppdager vi dem? Det er spørsmål som berører og engasjerer både foreldre og fagfolk. Som familiekonsulent på Stiftelsen Vilde berøres jeg daglig av triste, nedstemte sped- og småbarn og deres foreldre som av ulike årsaker strever med å gi barna god nok omsorg.

Utredning og hjelp

Stiftelsen Vilde er en privat institusjon som tar imot foreldre og barn i alderen 0-6 år når det foreligger stor bekymring for barnas utvikling og foreldrenes omsorgsevne. Vilde tilbyr foreldre hjelp og samspillveiledning, og utreder barnas utviklingsnivå, foreldres fungering, omsorgskompetanse og endringspotensial.

På Stiftelsen Vilde er samspillet mellom barn og forelder i fokus. I samspillveiledning vektlegges følelsesmessig engasjement i barnet, evne til empati, om foreldre tar barnas perspektiv og har realistisk evne til å se barnet som det er. I samarbeid med foreldre arbeider personalet på Vilde med å styrke, lære og utvikle slike foreldreferdigheter. Samtidig er Vildes oppgave å bidra til å forebygge omsorgssvikt og utvikling av psykiske vansker hos de aller yngste. Ved bruk av kasus vil jeg illustrere hvilke signal spedbarn viser når de lider, og hvordan

de er i fare for skjevutvikling når foreldre ikke har, eller av ulike årsaker ikke mestrer å gjøre bruk av, nødvendige foreldreferdigheter.

Kasper

Kasper bodde på Vilde fra han var 2 til 5 måneder gammel. Det var mistanke om at han var utsatt for rus i svangerskapet. Kasper ga tydelige signal på sult ved å gråte og lage suttebevegelser med munn, hvorpå mor løftet han opp og ga han melk. Babyen spiste alltid med ansiktet vendt vekk fra mor. Kasper lå for det meste i bagen sin utenom måltider. Det var vanskelig å etablere kontakt med han. Spedbarnet vegret seg mot kontakt, både ved forsøk på å etablere blikk-kontakt og ved fysisk berøring. Han kunne av og til gi streif av blikk-kontakt på lang avstand.

Kasper var en baby som krevde lite og viste få forventninger til sine omgivelser. Han viste tydelig ubehag ved å bli tatt opp av bagen og når jeg kom for nær han. I slike situasjoner kavet han med armene. Han vendte ansiktet vekk, og avviste blikket mitt ved å se til siden, over eller under øynene mine. Pusten endret seg til korte, raske åndedrett, samtidig som det lille hjertet banket hardt. Kasper ble stiv i kroppen og sitret og skalv i munn og lepper. Deretter kom den hjerteskjærende gråten. Han roet seg når han ble lagt ned i bagen sin igjen. Av og til tok det litt tid, men de fleste gangene ble han rolig umiddelbart. I bagen kunne Kasper ligge våken, halvt sovende eller i dyp søvn.

Ingrid

Ingrid var 22 år og fortalte at hun kom fra en «vanlig familie». Hun ga uttrykk for at hun ikke behøvde hjelp og at hun ikke ønsket et opphold på institusjonen. Videre ga hun inntrykk av ikke å ha forventninger til at noen ønsket å hjelpe henne. Barnverntjenesten fortalte om en ung mor som selv ble utsatt for omsorgs-svikt som barn, og at de var svært bekymret for omsorgen hun ga den lille babyen. Ingrid viste manglende sensitivitet og forståelse for hvilke behov spedbarnet har. Hun viste liten interesse for Kasper, og det var fravær av evne til å glede seg over og sammen med han. Ingrid ga lite uttrykk for følelser, og personalet oppfattet henne følelsesmessig «flat». I samtaler virket hun ukonsentrert og springende. Andre ganger var tausheten påfallende. Ingrid unnvek blikk-kontakt og tok generelt få initiativ overfor personalet. Ingrid sa hun kjedet seg på Vilde fordi det var så lite å gjøre. Hun pratet ofte i telefon, så på TV og var sammen med andre beboere.

Ingen tid å miste

Spedbarnforskning viser at babyen er et kompetent og sosialt lite vesen som tidlig forsøker å forstå andres følelser og intensjoner (Johnsen, Sundet og Tor-

steinson, 2001). Ved hjelp av teknologi har nyere forskning vist hvordan man kan registrere spedbarnets kapasiteter gjennom måling av hjerterate, sugerate og hodevendingsresponser. Videoteknikker har gitt unike muligheter til å observere samspill mellom barn og foreldre. Spedbarnforskningen indikerer at følelser er med på å regulere atferd, indre prosesser og sosiale interaksjoner gjennom hele utviklingen (Zeanah et al. 2000). Nyfødte barn er biologisk forberedt på og motivert til å kommunisere med andre, og de har en forventning om at noen vil svare på signalene deres. Få timer etter fødsel er barnet i sosial interaksjon, samtidig som babyen selektivt påvirker sine omgivelser. Spedbarnstiden er grunnleggende for barnets senere utvikling, og for at den sosiale utviklingen skal forløpe normalt, er barnet avhengig av emosjonelt tilgjengelige omsorgspersoner.

Nevrobiologisk kunnskap tilsier at spedbarnet er genetisk predeterminert til å utvikle seg i samspill med andre (Smith, 2001). Barnet er født med genetiske bestemte, individuelle egenskaper. Disse egenskapene endres og påvirkes i ulik grad avhengig av ytre miljøpåvirkninger. Med andre ord er hjernen avhengig av adekvat stimulering fra omsorgsperson for å utvikle seg normalt.

Et barns erfaringer fører til anatomiske og fysiologiske forandringer i hjernen, og det er det som menes med at spedbarn er genetisk predeterminert for å utvikle seg i samspill med andre (Brean, 2007). Alle viktige strukturer er ferdig dannet ved fødselen. Kontaktpunkter og signalbaner som stimuleres av ytre påvirkning, blir styrket og vedlikeholdt. På samme måte blir kontaktpunkter som ikke stimuleres, tilbakedannet og borte. Hjernens funksjonelle kapasitet øker betraktelig i barnet første leveår, og spedbarnets erfaringer medfører et stort potensial for læring, samtidig som den er sårbar (Smith, 2001).

Kunnskap om hjernens utvikling, samspillet betydning samt det kliniske bilde av Kasper og moren hans, fortalte meg at Kaspers utvikling var i risiko. Kasper behøvde nærhet og stimulering fra en sensitiv omsorgsperson, noe moren hans ikke mestret å gi han. Med sensitiv forstås her omsorgspersonens evne til å være psykologisk tilgjengelig for barnet. Med andre ord å være oppmerksom på Kaspers behov for trøst, nærhet, fysisk berøring og stimulering.

Daniel Stern

Psykoanalytiker og spedbarnsforsker Daniel Stern hevder at barnet allerede fra fødselen er født med et selv, og at det utvikles i løpet av de første leveårene i samspill med sine omsorgspersoner (Johnsen, Sundet og Torsteinsson, 2001). I de to første selvområdene i Sterns modell er handlingsaspektet det sentrale. Drivkraften i all utvikling er å være sammen med andre. Utvikling skjer i samspill mellom barnets genetiske arv og det miljøet barnet lever i. Intersubjektivitet handler om det som skjer mellom mennesker, og den opplevelsen man får av å dele noe med noen man er i relasjon til. Det sentrale ved intersubjektivitet er å dele affektive

tilstander med andre. Den følelsesmessige kvaliteten i forholdet mellom spedbarn og omsorgsperson danner grunnlag for all senere psykologisk utvikling.

I nyfødtp perioden er barnets emosjoner stort sett bestemt av fysiologiske tilstander som sult, smerte, kulde. Babyen regulerer sine emosjoner hovedsakelig gjennom ufrivillige reflekser. Etter hvert blir spedbarnet i stand til å utføre hodevending, gripe, skille og tolke ulike ansiktstrekk. Barnet utvikler en gryende forståelse av egne og andres handlinger og endringer i emosjonelle tilstander, og det er vesentlig for barnets emosjonelle utvikling hvordan det blir møtt og regulert av omsorgsperson (Smith, 2002).

Barn viser tidlig evne til å imitere og formidle følelsesuttrykk i samspill med sine nærmeste. Foreldrenes evne til innlevelse og fortolkning av barnets måter å være på, er med på å danne grunnlag for deres sensitivitet og forståelse av barnets behov. Spedbarnets utvikling motiveres og stimuleres av den følelsesmessige kontakten og reguleringen mellom barnet og omsorgspersonen i deres affektive møtepunkter. Eksempler på slike møtepunkter kan være det første smilet, eller når barn og omsorgsgiver begynner å le samtidig. Dette er gode affektive øyeblikk som medfører at barn og omsorgsperson ønsker å oppnå flere slike øyeblikk (Brean, 2007).

Omsorgspersoner med slike ferdigheter vil være i stand til å se og møte barnet på dets behov og tilrettelegge for adekvat og utviklingsfremmende stimulering. På samme måte vil omsorgspersoner som ikke har slike foreldrefunksjoner, ikke klare å gi barnet det han/hun behøver av trøst og hjelp til regulering av følelser, tolke og forstå barnets behov eller gi adekvat stimulering. Manglende stimulering eller uheldig påvirkning kan gi alvorlige konsekvenser for barnets senere utvikling og tilknytning.

Ingrid ga inntrykk av å mangle nødvendige foreldreferdigheter. Kaspers erfaringer syntes å være preget av morens manglende forståelse av hans behov, samt fravær av uttrykt følelsesmessig engasjement eller glede. Min tolkning av dette var at Kasper ikke opplevde seg sett eller møtt på sine behov, med unntak av at han fikk mat når han var sulten. Ingrid hadde alltid Kasper med seg i bagen der hun oppholdt seg. Selv om de var i samme rom, fikk babyen lite eller ingen oppmerksomhet. Han ble ikke stimulert, båret på armen eller kost med. Ingrids initiativ til kontakt med barnet var svært begrenset.

Kasper var en ensom og trist baby. Det viste han ved passivitet og avvisning av andres kontaktforsøk. Kasper jobbet iherdig for å unngå øyekontakt, og vendte hodet fysisk vekk fra andre. Han sov mye. Langt mer enn det som var vanlig for et lite spedbarn. Kasper hadde mye kroppslig uro som skjelvninger og sitringer, og kroppen var stiv og anspent.

Kasper viste tidlig tegn på å ha tilpasset seg mor. Han ga lite uttrykk for forventninger til mor utenom å bli mett. Kasper syntes å beskytte seg selv mot mors følelsesmessige vansker ved å vende seg vekk fra mors ansikt når han

spiste, gråte når han ble løftet opp og lignende. Mor beskyttet seg trolig mot egne følelser og barnets krav ved å se på TV eller prate i telefon mens hun matet barnet.

Min tolkning og vurdering er at Kasper fremstod som et uregulert barn. Han strevde med overganger mellom ulike tilstander som våken og trøtt, sulten og mett, uro og tilfredshet, frykt og trygghet. Kasper fikk ikke nødvendig hjelp av mor til regulering av følelser og hjelp til overgangen mellom disse tilstandene. Min tolkning er at bagen ble Kaspers utrygge, men «trygge base» hvor han selv tok hånd om egne følelser. Spedbarn alene er ikke i stand til å håndtere sine følelser, noe som forklarer Kaspers utrygge og engstelige væremåte overfor mor og omverden. Hans reaksjoner på stress og frykt viste seg i form av avvisning, skjelving, uro og gråt.

Transaksjonsmodellen

Sameroff og Chandler viste allerede på 1970-tallet til Transaksjonsmodellen, som er en av mange teoretiske modeller for å forstå hvordan samspill påvirker spedbarnets utvikling. De understreket betydningen av å se barnets utvikling i lys av den konteksten det lever i. Samspillet mellom barn og miljø blir sett på som en transaksjonsprosess mellom barnets eget bidrag og foreldrenes bidrag. For spedbarnet er den viktigste konteksten samspillet mellom foreldrene og seg selv. Et godt samspill fremmer god utvikling og trygg tilknytning. Et nyfødt barn vil med sine biologiske egenskaper påvirke foreldrenes omsorg. Foreldrene vil møte barnet på en bestemt måte avhengig av egne erfaringer, som igjen vil påvirke barnets reaksjoner. Slik illustrerer transaksjonsmodellen hvordan barnets egenskaper både er årsak til og en effekt av hvordan foreldrene møter barnet (Sameroff, Mc Donough and Rosenblum, 2004). Allerede i fosterlivet påvirker fosteret sine blivende foreldre. For eksempel kan et aktivt sparkende barn gi fantasier om et sterkt barn, som igjen vil farge foreldrenes måte å møte den nyfødte på. Slik fortsetter utviklingen etter fødsel (Brean, 2007).

Ingrids forestillinger om babyer var at de sov og spiste de første månedene, og at små babyer ikke trengte oppmerksomhet utover mat og stell. «Hvis de løftes opp og blir båret på armen hele tiden, blir de bare bortskjemte», sa hun. Da personalet forsøkte å veilede Ingrid i Kaspers grunnleggende behov, og understreket viktigheten at hun løftet han opp for fysisk berøring og stimulering, viste hun irritasjon og motstand. Ingrid fulgte opp personalets anbefaling og løftet en våken Kasper opp fra bagen. Han begynte umiddelbart å gråte og skjelve. Kroppen hans var stiv og han vendte ansiktet vekk fra mor. Ingrid tolket det som at han ikke ville til opp til henne og la barnet ned igjen. Kasper sluttet å gråte og roet seg etter kort tid. Ingrid smilte et «hva var det jeg sa»-smil til personalet.

I lys av transaksjonsmodellen kan man se hvordan den gjensidige påvirkning-

gen mellom mor og barn ledet samspillet inn i en ond sirkel. Ingrid's manglende forståelse av spedbarns behov førte til uro og stress hos Kasper. Morens oppfatelse og tolkning av barnets reaksjoner på å bli løftet opp, medførte at hun følte seg bekreftet på sine antagelser og derfor la han i fra seg igjen. Dette er et eksempel på hvordan transaksjonsmodellen kan brukes som innfallsvinkel for å bryte uhensiktsmessig atferd og mønster. I dette eksempelet har mor og barn lagt et grunnlag for samspill i risiko (Sameroff, 2003).

«Snille» barn

Det finnes foreldre som strever og hvor omsorgen er mangelfull og samspillsvanskene store. De stille, «usynlige» barna beskrives ofte som snille. Manglende omsorg, respons og stimulering skaper tilpassede, triste barn. Snille barn må ikke forveksles med triste barn. Kunnskap om normalutvikling og skjevutvikling er nødvendig for å oppdage, utrede og behandle sårbare barn og deres foreldre. De triste og forsømte babyene er avhengige av å bli oppdaget tidlig for å unngå skjevutvikling. De behøver hjelp før skadeomfanget blir for stort. Mange barn oppdages ikke før på et mye senere tidspunkt, for eksempel når de begynner i barnehage eller på skole. Barna viser da forsinkelse i utvikling, og mange har fått kognitive, emosjonelle og sosiale skader. Dette kan unngås hvis barna får den hjelpen de trenger mens de ennå er spedbarn.

Oppholdet på Stiftelsen Vilde medførte positiv endring for Kasper. Både sammen med og uten mor jobbet personalet for å trygge og stimulere den lille babyen. Kasper ble inntullet i helseteppe, løftet opp for fysisk kontakt og fikk hjelp til regulering av følelser. Til Ingrid's store overraskelse sluttet han ganske raskt å gråte og kave med armene. Kroppslig uro og skjelvninger avtok gradvis.

Personalet og mor småpratet til Kasper. Han lyttet til stemmene våre og kikket på oss i korte øyeblikk av gangen. På avstand kunne han gi smil og blikk-kontakt, først streif, kort tid og deretter vedvarende. Etterhvert ble han trygg nok til å møte mors og personalets blikk på nært hold, for eksempel når han lå i armene våre.

Etter ca. 2–3 uker slappet Kasper bedre av når han ble løftet opp fra bagen, båret i armene og pratet til. Etter ytterligere 1–2 uker smilte han mer og ble generelt mer utholdende i blikk-kontakten. I løpet av få uker endret Kasper seg fra å være trist, engstelig og avvisende til å bli våken, nysgjerrig og kontaktsøkende. Han begynte å ta kontakt med oss ved å snu seg etter lyder, følge oss med blikket og smile ved respons. Slik viste Kasper gryende forventninger til omgivelsene sine. Ved bruk av øyne, smil og etter hvert lyd ga spedbarnet signaler om behovet for å bli sett, pratet med, fysisk berørt og følelsesmessig ivaretatt.

Endringsarbeid er tidkrevende, og sped- og småbarn har ofte ikke tid til å vente på at foreldre skal få hjelp for å bli gode nok omsorgspersoner. Det er avgjø-

rende for disse små barnas utvikling, helse og fremtid at hjelpeapparatet har tilstrekkelig kunnskap og handler i tråd med det. Tidlig intervensjon gir håp om god utvikling og trygg tilknytning.

Litteraturliste

- Brean, G. V. (1997) *Tidlige erfaringers betydning for barnets senere utvikling*. Tidsskriftet Spesialpedagogen nr. 7,
- Johnsen, A., Sundet, R. og Torsteinsson V. W. (2001) Samspill og selvopplevelse. *Nye veier i relasjonsorienterte terapier*. Universitetsforlaget
- Killen, K. (2000) *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Kommuneforlaget
- Sameroff, A. J., McDonough, S. C., Rosenblum, K. L. (2004) *Treating Parent-Infant Relationship Problems. Strategies For Invention*. The Guilford Press
- Smith, L. (2001) *Småbarnsalderens nevropsykologi*. Gyldendal Norsk Forlag
- Smith, L. (2002) *Tilknytning og barns utvikling*. HøyskoleForlaget AS
- Stern, D., N. (2003) *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Zeanah et al. (2000) *Attachment disorders of infancy. WAIMH Handbook and Infant Mental Health: bd4*. New York: Wiley

MARIANNE IVERSEN

Det tause barnet

-en praktisk tilnærming til barn med selektiv mutisme i barnehagen

Artikkelen er nyskrevet, men skal senere i 2015 publiseres i Fontene. Artikkelen gjengis med forfatterens og Fontenes tillatelse.

Denne artikkelen er basert på erfaring med et barn i barnehage som ble diagnostisert med selektiv mutisme. Artikkelen tar for seg hvordan det ble oppdaget og hvordan man kan jobbe med barn med selektiv mutisme i barnehagen

Det første møtet

Det var samlingsstund. Alle barna på 3-års-avdelingen var samlet i ring på gulvet. Jeg hadde første dag på jobb. En av de andre ansatte ledet samlingen, og barna fikk i tur og orden presentere seg. Så kom turen til Jonas. En stille gutt, som ikke så ut til å være en del av gruppen. «Han snakker ikke» hvisket en ansatt til meg. Og det gjorde han ikke, ikke en lyd.

Barnehageansatte møter barn som ikke prater, og det finnes mange forklaringer på hvorfor. Barns språk er i utvikling og er begrenset. Normaliteten rommer mye. Men noen barn er tause fordi de har Selektiv Mutisme (SM). Det finnes lite litteratur om SM i barnehage, og hvilke tiltak man kan sette inn. I denne artikkelen følger vi det tause barnet Jonas, og hvordan mine kolleger og jeg tilnærmet oss ham for å hjelpe ham ut av tausheten. Tiltakene vi satte inn er i tråd med anbefalingene.

Hvorfor prater han ikke?

Vi hadde kjøpt nye barnegrinder, men ikke montert dem. En dag skjer det som ikke skal skje. Grindene velter over Jonas. Jeg hørte et «dunk» også ble det helt stille. Ikke en lyd. Jonas skjærer en grimase, men kommer ikke med en eneste lyd. Ikke et eneste hulk. Ikke engang et lite snufs.

Kartlegging

Jonas på 3 år laget ikke en lyd, selv ikke da han slo seg. Ingen av de ansatte hadde hørt ham gråte. I samtale med foreldrene forsto jeg at selv om han var helt taus i barnehagen, var han ikke det hjemme. Der pratet og gråt han. Jonas gråt mye. Hver dag gråt han, hjemme.

Vi brukte kartleggingsverktøyet Tidlig Registrering Av Språk (TRAS), og fant alarmerende store huller på områdene for samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet. I tillegg fylte foreldrene ut et skjema på hvordan de så ham hjemme. Det viste at Jonas hadde en normalutvikling av språk og språkforståelse hjemme.

Den første bekymringen var vekket. Etter flere observasjoner og samtaler med foreldrene ble bekymringen sterkere. Foreldrene til Jonas jobbet begge innen psykisk helsevern, og tok selv opp SM som en mulig diagnose.

Selektiv mutisme

SM er lite utbredt i barnehager. I underkant av 1% har diagnosen, med et lite flertall hos jenter (Cohan, Price & Stein, 2006). Det er en tilstand der barn i visse sammenhenger konsekvent ikke snakker. Selv om SM ofte kommer til syne i 2–4 års alderen, er det vanligst å oppdage det i skolealderen, når det stilles større krav om å snakke (Viana, Beidel og Rabian 2009). Steinhausen og Juzi (1996) fant at de første symptomene ofte blir mistolket som normal skyhet. Sjenerte barn kan også være motvillige, men svarer ofte enten verbalt (gjerne hviskende) eller nonverbalt. Angst er et kjennetegn hos barn med SM, de lager seg strategier for å unngå å snakke. Ofte responderer de ikke nonverbalt med f.eks. smil og nikk, og ser de på deg er det som om de venter på at du skal slutte å prate. Hos barn med SM er det ofte stor forskjell på språket og atferden hjemme og i barnehagen. Mens barna i barnehagen er tause, observerende og trekker seg unna når andre vil leke, kan de tulle, tøyse og ikke minst prate hjemme (Wagner 2011). Det kreves derfor god observasjon og god kommunikasjon med hjemmet for å oppdage SM.

Det er relativt stor enighet om at SM best forklares som en angstlidelse, mest assosiert med sosial angst (Sharp, Sherman & Gross et al, 2007). Tidligere ble SM kalt for elektiv mutisme og tolket som viljestyrt og opposisjonell atferd. Dette har man gått bort ifra selv om det europeiske diagnosesystemet ICD-10 fortsatt bruker denne betegnelsen. (2005) Dagens forståelse bygger på at barna ikke har en valgfri (elektiv) taushet, men er ufrivillig tause i bestemte (selektive) situasjoner. (Ørbeck, 2008)). SM anses å være forbundet med angst, da ofte sosial angst (Viana et al, 2009). Den diagnostiske betegnelsen av sosial angst er slik: «(...) tilstanden karakteriseres ved fryktsomhet overfor fremmede og sosial

usikkerhet eller angst til uvante, fremmede eller sosialt truede situasjoner. (...) av uvanlig alvorlighetsgrad og etterfulgt av problemer med sosial fungering.» (ICD-10: 180). Sosial angst påvirker barnets atferd og styrer barnets hverdag.

Det er flere årsaker til SM. Forskning har vist at forekomsten er større hos barn med et annet morsmål og at de også har høyere grad av sosial angst (Elizur og Perednik 2003). Wagner (2011) skriver at: «Flerspråklighet kan altså være en sårbarhetsfaktor for utvikling av selektiv mutisme (...)» (s.125). En annen årsak kan være familiære forhold. Det er gjort undersøkelser som viser at det er en klar sammenheng mellom barn med SM og foreldre med sosial angst/skyhet, da med overvekt hos mor (Black og Uhde 1995; Kristensen og Torgersen 2001).

Den første milen

Jonas lekte ikke med de andre barna. Han satt helst for seg selv, stille. Der stilte han gjerne lekebilene eller dyrene på en lang rekke. Ikke en lyd. Ikke en venn.

Tiltak 1: Henvisning

Vi begynte prosessen med å utforme en henvisning til Pedagogisk-Psykologisk tjeneste (PPT), med mistanke om at Jonas hadde SM. De kom på observasjon, samarbeidsmøter med foreldre og henviste videre til Barne- og Ungdomspsykiatrisk Avdeling (BUPA). BUPA tok kontakt med foreldrene og begynte et samarbeid med dem. I Norge skal behandlingen av SM gis av BUPA, eventuelt av kommunale psykologer, eller av PPT under veiledning av BUPA. I praksis er det pedagogene som først møter barna med SM (Hammer og Orbeck 2014). Jonas fikk vedtak hos PPT og etter hvert noen timer med spesialpedagog i uka. Vi hadde noen tverrfaglige samarbeidsmøter, og BUPA tilbød noe veiledning. Dette var viktig for at vi skulle få en fellesforståelse av Jonas.

Tiltak 2: Lær barnet å kjenne

For å kunne hjelpe Jonas best mulig, var jeg nødt til å bli kjent med ham. Jeg lærte å lese kroppspråket hans, særlig blikket og smilet. Han smilte gjerne selv om han ikke var glad. Det var kun når smilehullene kom fram at han faktisk var glad. Han sank ofte sammen når han opplevde angst, akkurat som om han ville synke gjennom et hull i bakken. Et annet tegn var at han hadde hendene i munnen. Når jeg så disse tegnene, visste jeg at nå er Jonas full av angst. Min jobb ble da å hjelpe ham gjennom situasjonene.

Tiltak 3: Defokusert tilnærming

Vi ble anbefalt defokusert kommunikasjon (Kristensen, 2005), der man kommuniserer uten å ha fokuset på barnet. En bør sitte ved siden av barnet, unngå øyekontakt, og ikke forvente verbale responser. Vi kunne gjerne stille Jonas spørsmål, men fortsette uten å kreve svar. Det var viktig at vi ikke gjorde noe ut av det dersom Jonas svarte.

Ved måltidene kunne han sitte lenge uten å spise. Han ba ikke om mat. Han satt bare stille og gjorde ikke noe ut av seg. De andre barna dominerte måltidet og holdt oss voksne opptatt. Vi så ikke at han ikke hadde fått pålegg.

Måltidene ble et område som viste seg å egne seg godt til å jobbe defokusert. Jeg satt ved siden av Jonas slik at det var naturlig å ikke ha øyenkontakt, dermed ble det også enklere å legge pålegget innen rekkevidde for ham. Jeg spurte ham hva han ville ha på maten, og han kunne svare nonverbalt ved å strekke seg etter eller peke på det pålegget han ville ha. Dette ble begynnelsen til de første ordene. Gradvis begynte han å svare meg verbalt med et enkelt og noe mumlende «kaviar». Jeg sørget for å ikke reagere annerledes enn om et av de andre barna hadde svart, og ga ham kaviaren slik jeg gjorde når han bare pekte.

Den defokuserte tilnærmingen var også på andre områder av barnehagehverdagen. I Jonas sitt tilfelle ble leveringen vanskelig fordi han ble «bombardert» med hilsninger fra ansatte, foreldre og barn. Til å begynne med visste ingen hvilke utfordringer Jonas bar på, så han ble presset til å svare. Dette gjorde det hele verre for ham, og han begynte å vegre seg for å komme i barnehagen. I et fortrolig øyeblikk hjemme fortalte han foreldrene at han følte seg slem fordi han ikke klarte å snakke. Vi ønsket ikke å gjøre velkomsten vanskeligere for ham, samtidig som at han skulle føle seg sett. Vi kom fram til at bare vi som jobbet tettest på ham skulle hilse, og det på en måte som tydelig ikke krevde noen svar tilbake. Vi erstattet ordet «hei» med setninger som «Hyggelig å se deg Jonas», og deretter hilste vi på et annet barn. Dersom det ikke var andre barn i garderoben fungerte det like godt å følge opp med «bare kom inn når du er klar», og deretter gå inn på avdelingen.

Det var turdag. Barna sto klare ved porten og trippet spent på å få gå. Men først var det navneoppprop. Jeg begynte øverst på listen, og barna ropte «ja» når jeg sa navnet deres. Så var det Jonas sin tur.

Tiltak 4: En del av gruppa («gå raskt videre»)

Det var viktig at han var en del av gruppa. Tausheten hans hadde alt gjort ham ganske alene, og jeg ville ikke forsterke dette. Navneoppropet ble et område der vi måtte endre våre rutiner. Normalt forventer jeg at barna svarer når jeg roper dem opp, men med Jonas måtte jeg tenke annerledes. Jeg ropet ham opp, men gikk raskt videre til neste barn. Etter en stund trengte jeg ikke lengre å gå raskt

videre, for da visste han at jeg ikke ville kreve svar. Enda senere begynte han å svare. Først bare en stille antydning. Etter hvert et klart og tydelig «Ja!».

Denne «gå raskt videre»-strategien brukte jeg på flere områder hvor det var naturlig å gå en runde til alle barna, f.eks. i samlingsstunder. Når vi da tok runder for at alle barna skulle få mulighet til å fortelle noe, ga jeg Jonas muligheten, men gikk fort videre. Etter en stund begynte han å svare i flere og flere sammenhenger.

Jeg ville ha den spaden

Vi var ute, og flere av barna lekte i sandkassen. Plutselig hørte jeg et hyl. En sår gråt. En gråt som tydet på at noe var alvorlig galt. Den var ukjent. Jonas gråt.

Tiltak 5: Nonverbal konflikthåndtering

Konflikthåndtering ble vanskeligere for Jonas enn de andre barna. Han måtte stå i situasjonen, enten ved å eie de følelsene han hadde, eller ved å ta ansvar for det han hadde gjort. I tillegg måtte han kommunisere med det andre barnet. Han så ned i bakken og klarte ikke å bevege seg. Løsningen ble å gjøre tingene sammen med ham. Si unnskyld sammen med ham og blåse sammen med ham. I starten gjorde vi det for ham, mens han var tilstede. Det tok lang tid, men etter hvert deltok han mer selv. Det var lettere for ham å gjøre opp for seg nonverbalt (klem, blåse) enn verbalt (si unnskyld). Vi hadde dermed et dilemma, hvem sitt hensyn skal gå først? Det sårede barnet som trengte et «unnskyld» eller Jonas som ikke klarte å få fram et ord? Resultatet ble ofte at vi prøvde å lede det andre barnet mot de nonverbale løsningene, men var barnet bestemt på å ville ha et «unnskyld», så vi det ofte for Jonas, i et forsøk på å si det sammen.

Jonas fikk mange venner og var godt likt. Stort sett pratet og lekte han. En dag hadde Jonas gjort en av guttene vondt og klarte ikke si «unnskyld». Det andre barnet var fortvilet: «Jonas gidder ikke si unnskyld til meg».

Dette var et problem for Jonas også etter at han hadde fått seg venner og begynt å prate i barnehagen. Det var også vanskelig for de andre barna å forstå hvorfor Jonas plutselig oppførte seg annerledes. I slike situasjoner fortalte jeg at Jonas gjerne ville, men at det var vanskelig for ham. Jeg opplevde at de andre barna forsto mye og respekterte Jonas på en unik måte.

Sommeravslutning

Det er sommerfest. Jonas er førskolegutt og skal få sin avskjedshilsen foran alle foreldrene i barnehagen. Alle ser på førskolebarna. Jeg kaller Jonas til meg. Mens han står ved min side, sier jeg noen gode ord og mimrer om tiden hans i barnehagen, deretter

overrekker jeg en gave til ham. Jonas står stødig. Deretter går han stille ned til sine foreldre.

Tiltak 6: Plan B

Jeg var veldig fokusert på å gi Jonas det samme tilbudet som de andre barna, og i samarbeid med foreldrene sørget vi alltid for en plan B. Vi informerte ham grundig før ulike arrangementer, og han fikk selv velge om han ville gjennomføre. Han kunne når som helst trekke seg, og vi fulgte alltid godt med på kroppsspråket hans. På sommeravslutningen fikk han tilbud om en rolle i kulissene da de andre førskolebarna sang. Etterpå skulle vi ha en fellessang med alle barna i barnehagen. Denne regnet vi med at han ville velge vekk, men han valgte å gjennomføre. Året før ga foreldrene uttrykk for at de trodde han aldri ville klare å stå foran alle barna og foreldrene for å ta imot avskjedshilsenen sin. Men Jonas overrasket, og det var en stor dag for Jonas. Han hadde mestret en angstfylt setting.

Overgang til skole

Sommerferien er slutt, og jeg har en ny barnegruppe. Likevel tenker jeg på Jonas. Jeg vet nemlig hvilken dag det er; det er første skoledag.

Tiltak 7: Turer

Etter hvert som tiden gikk begynte Jonas å bli trygg i barnehagen. Jeg begynte derfor å jobbe med å trygge ham på andre arenaer. Jeg valgte å ta med meg noen av vennene hans på tur utenfor barnehagen. Gradvis beveget vi oss til vanskeligere og mer krevende områder, f.eks. en offentlig lekeplass og en butikk hvor han selv fikk betale.

På våren før Jonas begynte på skolen gikk besøkene til skolen. Gradvis kunne vi overføre tryggheten hans til skolen. Han ble først kjent med uteområdet, deretter var vi inne i klasserommet og spiste lunsj. Etter hvert fikk vi være med på en skoletime. Læreren kunne gradvis tilnærme seg ham. Han hadde tryggheten i at jeg var der og kunne hjelpe ham når det ble vanskelig.

I dag går Jonas på skolen, de forteller at han klarer seg bra og ofte klarer å snakke foran klassen. Han har fortsatt timer med spesialpedagog, og disse brukes bl.a. til smågrupper hvor han kan være i en mindre setting og øve på det som er vanskelig for ham.

Jonas hadde en fantastisk utvikling. Han var en reflektert gutt som virkelig sto på og jobbet med seg selv.

Referanser

- Black, B., & Uhde, T. W. (1995). Psychiatric Characteristics of Children with Selective Mutism: A Pilot Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(7), 847-856.
- Cohan, S. L., Price, J. M. & Stein, M. B. (2006). Suffering in Silence: Why a Developmental Psychopathology Perspective on Selective Mutism Is Needed. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27, 341-355.
- Elizur, Y. & Perednik, R. (2003). Prevalence and description of selective mutism in immigrant and native families: A controlled study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(12), s. 1451-1459.
- Hammer, J., Ørbeck, B. (2014). Selektiv mutisme i Norge. *Mutismus.de*, 6(12), s. 18-20.
- ICD-10. Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. (2005) 10.revisjon, norsk utgave. Sosial- og helsedirektoratet
- Kristensen, H. (2005). Taushet er også tale: Selektiv mutisme hos barn og unge. In E. Befring, R. Talseth & I. Veia (Eds.), *Se meg - Barn i Norge 2005, Årsrapport om barn og unges psykiske helse* (pp. S. 17-25). Oslo: Voksne for barn
- Kristensen, H., & Torgersen, S. (2001). MCMII-II Personality Traits and Symptom Traits in Parents of Children With Selective Mutism: A Case-Control Study. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(4), 648-652.
- Sharp, W.G., Sherman, C. & Gross, A.M. (2007). Selective mutism and anxiety: A review of the current conceptualization of the disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(4), s. 568-579.
- Steinhausen, H. C., & Juzi, C. (1996). Elective mutism: An analysis of 100 cases. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35:5, 606 - 614.
- Viana, A.G., Beidel, D.C. & Rabian, B. (2009). Selective mutism: a review and integration of the last 15 years. *Clinical Psychology Review*, 29(1), s. 57-67.
- Wagner, Åse Kari Hansen (2011): Barn med flere språk. Artikkel i Espenakk, Unni et al (red.): *TRAS, Observasjon av språk i daglig samspill*

Når barn er vitne til vold

Artikkelen er tidligere publisert i Fontene 11/2013 og gjengis her med forfatternes og Fontenes tillatelse.

Barn som opplever vold mellom foreldrene blir preget for livet. Men barnas opplevelser kommer ikke alltid fram.

Vold i nære relasjoner er et alvorlig samfunnsproblem, både ut fra et kriminalitets-, helse-, likestillings- og ikke minst ut fra et oppvekstperspektiv.

Begrepet «vold i nære relasjoner» er forholdsvis nytt. Krenkelsen kommer fra en person som egentlig skulle vist kjærlighet og omsorg. Den innebærer derfor et alvorlig tillitsbrudd og rokker ved den grunnleggende tryggheten i hjemmesituasjonen.

Tidligere ble ord som husbråk, mishandling, vold i familien og overgrep ofte brukt for å beskrive denne volden. Vold i nære relasjoner kan forstås som all bruk av fysisk og psykisk vold, eller trusler om vold, overfor nåværende og tidligere familiemedlemmer.

Både menn og kvinner utøver og utsettes for vold, men kvinner er i større grad enn menn ofre for den mest alvorlige volden. I familier hvor mor utsettes for vold, øker også risikoen for vold mot barna (Øverlien 2012). De fysiske og psykiske skadevirkningene for barn som er direkte utsatt for vold fra sine foreldre er velkjente, men vold i nære relasjoner omfatter også barn som er vitne til vold. Barn som lever i familier med vold mellom foreldrene er et relativt nytt fagfokus (Øverlien 2012). Volden mellom voksne rammer barna brutalt.

Nyere forskning viser at barn som er vitne til vold kan bli skadet. Barn i utvikling er mer sårbare enn voksne. Belastninger i forhold til foreldrene, eller mellom foreldrene, ser ut å kunne være særlig skadelig. Det kan også se ut som at både barnas subjektive opplevelse og skadene de kan påføres av å leve i familier med vold, lett kan bli oversett. Ofte kan det være slik at foreldrenes opplevelse, behov og problem kommer i fokus (Heltne og Steinsvåg red. 2012).

Skadevirkningene av å leve i en familie der det forekommer vold mellom voksne, tilsvarer det å bli direkte utsatt for vold (Meld. St. 15 (2012-2013)). Som

vitne til vold kan barn oppleve meget sterke sanseintrykk. De kan se eller høre at en av foreldrene blir slått. Det kan være rop om hjelp, skrik, inventar som blir kastet og møbler som blir knust (Meld. St. 15 (2012-2013)). Det vil også kunne oppstå sterk redsel og angst for at en av foreldrene blir skadet eller drept, eller at de selv eller søsken kan bli det. Den ene artikkelforfatteren har erfaring fra både kommunalt og statlig barnevern og psykisk helsearbeid for barn og unge, og den andre fra rus- og spesialpsykiatrisk klinikk. Gjennom egen yrkeserfaring har vi derfor på ulike måter jobbet med barn som har vært vitne til vold.

Når fagfolk forteller om sine erfaringer, kan det være et bidrag til faglig innsikt. På den måten kan erfaringen være et utgangspunkt for kunnskapsutvikling (Lindseth & Norberg 2004).

For å få innsikt i fagfolk sin erfaring, har vi intervjuet en fagperson som gjennom sitt arbeid har møtt mange barn som har vært utsatt for direkte vold, men som også har jobbet med barn som har vært vitne til grov og alvorlig vold mellom foreldrene. Vi har spurt om erfaringer med å møte disse barna. I tillegg til intervjuet vil vi knytte teori og egne erfaringer til temaet. Personopplysninger er blitt behandlet på en slik måte at de ikke er melde- eller konsesjonspliktig etter personopplysningsloven §§ 31 og 32 (2000).

Angst, utrygghet og stress

Barn som lever i familier med vold lever gjennomgående med redsel, angst og utrygghet. Ikke bare under selve voldsepisoden, men også mellom voldsepisodene. De vil kunne få en oppvekst hvor de lever i en tilstand av fareberedskap, fordi sjansen for vold alltid er til stede i samspillet i familien.

Fiendtlighet, degradering, undertrykking og dominans vil ofte være en del av voldsutøverens repertoar. Deretter følger taushet, benekting og tilsløring av det som skjer (Isdal 2002). Barna kan utvikle overlevelsesstrategier som over tid kan utgjøre en fare for destruktiv atferd og alvorlige psykiske vansker (Heltne og Steinsvåg red. 2012).

Barns oppmerksomhet vil ofte være rettet mot tegn på at en konflikt er i startfasen, og mot foreldrenes følelser og reaksjoner. De vil være sensitive for endringer av stemningen i hjemmet, da endringer potensielt kan føre til en ny voldsepisode. For mange barn er uforutsigbarheten i volden blitt en slags hverdag. De blir slitne av aldri å vite hva som skjer i hjemmet – skjer det noe i kveld, i natt eller i morgen?

I våre samtaler med barn har de beskrevet sin opplevelse av angst og utrygghet som en konstant trykkende stemning hjemme, hvor de aldri følte de kunne slappe av. Årsaken var uvissheten om når far kunne få et nytt raserianfall og utøve vold mot mor.

Barna fortalte at de prøvde å være stille og ikke gjøre noe som kunne irritere faren.

Begrepet *latent vold* betyr å leve i konstant frykt for nye voldsepisoder (Isdal 2012). Dette betyr at risikoen for ny vold vil kunne styre familiemedlemmene i alt de foretar seg, og at familiemedlemmenes handlinger blir en strategisk handling for å unngå ny vold. Dermed lever barn som er vitne til vold ofte med et sterkt innslag av latent vold.

Mange barn som lever med vold mellom foreldrene over lang tid har utviklet en sterk sårbarhet og utrygghet. Når barna hører indirekte eller direkte trusler fra far om å drepe mor, vil det for mange oppleves som en reell trussel (Aschjem, Tobiassen Sanna og Steinsvåg 2012). Trusler om drap kan føre til økt redsel for at mor blir drept neste gang. Angsten for at foreldre dør eller kommer i fengsel kan være overveldende. Barna kan være svært urolige, bekymre seg mye for mor og søsken, og de kan få et stort behov for å beskytte mor.

Vår erfaring med barn som har vært vitne til vold, er at de blir engstelige og stresset når foreldrene begynner å krangle. Grunnen er at de ikke vet om en ny voldsepisode kan utløses. Dette innebærer slik vi ser det at mange barn lever med et kontinuerlig stress, siden de ikke vet hva utfallet av en krangel kan bli.

Kvello (2010) hevder at barn som er vitne til vold tappes for energi på grunn av det vedvarende stresset i familien. Dersom det har gått noe tid siden forrige voldsepisode, vil sannsynligheten øke for at en ny episode vil inntreffe.

Følelser som skam, skyld og angst er karakteristisk for barna, og dette er følelser som kan bidra til økte sosiale og psykologiske problemer for dem (Herrebrøden 2006). Barn har fortalt oss at de ikke føler seg som andre barn som leker og er glade, men at de ofte er redde og bekymrede.

Ensomhet, taushet og hemmeligheter

For mange barn står volden i sentrum av deres liv, og volden er som oftest skjult for omverdenen. Barn vi har møtt har fortalt om ensomhet. De verken kan eller tør snakke med noen om volden. Herrebrøden (2006) sier at noen barn er redde for å fortelle om volden, fordi de ikke vet hvilke konsekvenser det kan få om volden blir kjent. Enkelte barn kan også føle seg delaktige eller ansvarlige for det som skjer i familien, og de kan utvikle skyldfølelse på grunn av det. Det kan forsterke behovet for hemmeligholdelse og fortielse.

Noen barn har liten kontakt med besteforeldre og annen familie. De kan hindres eller begrenses i kontakt, fordi en eller begge foreldre er redd for at øvrig familie skal forstå hva som skjer hjemme hos dem. Barn kan være svært flinke til å skjule volden og til å beskytte sine foreldre. Slik kan de bli dyktige til å holde på familiehemmelighetene. Dette innebærer også at mange barn verken kan eller

tør ta med seg jevnaldrende hjem etter skoletid, fordi de ikke vet hva som møter dem hjemme. De blir ensomme.

Det å skulle bære på slike hemmeligheter og vonde opplevelser kan være slitsomt, ensomt og skadelig. Informantens egne erfaringer bekrefter dette. Hvis barn ikke får satt ord på det som har skjedd og ikke får satt det inn i en sammenheng, kan dette forstyrre barna i form av dårlig konsentrasjon på skolen og mare-ritt om natten. Aschjem, Tobiassen Sanna og Steinsvåg (2012) mener at tausheten som omgir familier hvor det utøves vold, som oftest omfatter alle familiemedlemmene. Det kan beskrives som et «hemmelighetsnettverk».

Noen barn forteller at ingen hjemme snakker om volden som foregår. Verken foreldre eller søsken nevner volden med et ord, alle later som om ingenting har skjedd. Dette skjer selv om mor har synlige blåflekker eller andre skader, og møbler har blitt ødelagt. Barna beskriver at de opplever tausheten om dette som en uskreven lov mellom familiemedlemmene. De frykter at hvis tausheten blir brutt, kan volden bryte ut igjen.

Lojalitet overfor foreldrene

Barn er svært lojale overfor sine foreldre. Det gjelder også for barn som er vitne til foreldres vold. Bunkholdt og Sandbæk (2009) hevder at for barn i den såkalte mellomalderen (fra ca. seks år til tenårene) er lojaliteten betingelsesløs. Dette betyr at barn vil opprettholde et overveiende positivt bilde av sine foreldre. Barna ønsker å gi foreldrene kjærlighet og å forsvare dem uansett hvilken omsorg barna selv får. Ofte forteller ikke barn om volden i hjemmet før foreldrene gir dem lov til det.

Barn knytter seg til sine omsorgspersoner uansett hvilken omsorg de får. Torsteinson (2012) skriver at foreldrenes mulighet til å fremme god kvalitet i tilknytningen kan påvirkes av vold i familien. Årsaken kan være at en forelder kan virke skremmende, skremt eller på annen måte være utilgjengelig for barnet på grunn av volden.

Noen barn opplever det som vanskelig å skulle ta stilling til hvem de skal holde med i konfliktene mellom foreldrene. Far kan si det er mors skyld at han slår henne, mens mor kan skylde på far. Dette oppleves smertefullt for barna. Barn vi har snakket med har gitt uttrykk for at de er glade i far selv om han slår mor, men samtidig er de redde for ham. De opplever at far også kan være snill og omsorgsfull og at i perioder kan hele familien ha det fint sammen. Informanten vår sa det på denne måten:

Dette er også et dilemma for disse barna. De synes synd på pappa, er redd for ikke å treffe han, og samtidig så er det denne dobbeltheten, det at de føler angst med å møte han eller ubehag (...) de beskriver hodepine, kvalme og slike ting når de tenker på at de skal møte ham.

Noen av barna vi har møtt har vært tydelige på hvem de mener har skylden for volden i hjemmet. De kan anklage far for volden han påfører mor, og forsvarer derfor mor. Noen utvikler et voldsomt sinne overfor far, fordi han påfører familien så mye smerte. Litt større barn kan også utvikle et sinne overfor mor fordi hun ikke flytter fra far, men lar dem bli utsatt for redsel og utrygghet i hjemmet. På denne måte kan barna føle seg sviktet av begge foreldrene.

Barn føler ofte at de må passe på, trøste og ta vare på mor etter en volds-episode. De blir bærere av et voksent omsorgsansvar. Knutsen (2011) hevder at barnet blir en omsorgsperson overfor mor. Barn som blir trukket inn i en voksenverden de ikke er sosialt, kognitivt eller emosjonelt modne for, kan hemmes i sin sosiale utvikling, og de kan få svake skolefaglige prestasjoner (Kvelling 2010).

Maktesløshet og behov for kontroll

Følelsen av maktesløshet vil for mange barn være stor. Aschjem, Tobiassen Sanna og Steinsvåg (2012) sier dette om barnas maktesløshet: «*Barn som er vitne til og/eller selv er utsatt for vold, bærer med seg en tung kunnskap om maktesløshet. Gjennom sterke inntrykk påvirkes sansene og de lagres i kroppen*» (2012:37).

I de fleste tilfeller vil barn ikke kunne avverge volden i hjemmet, og de vil føle skyld fordi de ikke grep inn under voldsepisoden. På denne måten vil de kunne oppleve maktesløsheten med dobbel styrke, angsten og sjokket over voldsepisoden på den ene siden, og skyldfølelsen over ikke å kunne gripe inn på den andre.

Som en motpol til følelsen av avmakt er barns behov for kontroll. De har behov for å vite hva som skjer. Kontrollbehovet kan ses i lys av det følelsesmessige kaoset barna lever i. Ved å føle en viss grad av ytre kontroll kan barna oppleve mer oversikt og litt mindre kaos. Barn vi har møtt har fortalt at når de skjønner at det bygger seg opp til bråk hjemme, velger de heller å være hjemme for å få vite hva som skjer, enn for eksempel å dra i en bursdagsfeiring eller en annen planlagt aktivitet utenfor hjemmet.

Mye energi blir brukt på å observere forholdene hjemme for å kunne forutsi om en mulig voldsepisode er på gang. Informanten sier følgende om barns behov for kontroll: «... *de ligger våkne på kveldene fordi at de venter på bråk. De kan ligge og lese tegneserier for å holde seg våkne. De vil ikke sovne, de vil høre hva som skjer...*»

Noen ganger griper barn inn i en voldsepisode. Informanten fortalte: «... *det er noe med den maktesløsheten de føler. Noen ganger griper de inn. Det kan noen ganger være farlig, men samtidig føler de at de gjør noe, at de mestrer ting*».

For å få en følelse av kontroll vil barn som bare hører volden bruke mye krefter og energi på å få vite hva som skjedde. Flere har fortalt at de opplevde det som vanskeligere å høre lyder under voldsepisoden, fordi de ikke visste hva far gjorde mot mor, enn det var å se det som skjedde. Dette er også informantens

erfaring, som sier at barna opplever det som svært skremmende å ikke se hva som skjer, og de bruker mye tid etter voldsepisoden på å få klarhet i hva som har skjedd.

Informanten forteller også om barns strategier for å få oversikt og klarhet. De kan sette seg på et sted hvor de har full utsikt til voldsepisoden, men sitter likevel ute av syne for foreldrene. Dette gjør de for å få en følelse av kontroll i en kaotisk situasjon.

Skadevirkning og kunnskap

I 2012 fikk vi en handlingsplan mot vold i nære relasjoner (Justis- og politidepartementet). 8. mars 2013 ble stortingsmelding om forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner godkjent i statsråd (Meld. St. 15 (20122013)).

Å være eksponert for vold er en negativ helsefaktor for barn. De befinner seg i en uholdbar omsorgssituasjon som innebærer en stor risiko for at de blir utrygge og får redusert helse og livskvalitet også i voksen alder.

Et stort anerkjent forskningsarbeid (The Adverse Childhood Experiences Study) viser til at mennesker som opplever belastninger i barndommen har større risiko for å utvikle sosiale, følelsesmessige og kognitive vansker som senere i livet kan bidra til risikoatferd, og står i fare for utvikling av en rekke ulike fysiske og psykiske helseproblemer (Felitti et al., 1998). Det er derfor avgjørende at fagpersoner som møter barna har handlingskompetanse til tidlig avdekking. Vi håper artikkelen kan være et lite bidrag til økt kunnskap og forståelse hos dem som møter disse barna.

Litteratur

- Aschjem, Ø., Tobiassen Sanna, W. og Steinsvåg, P. Ø. (2012) *Én familie, mange virkeligheter*. (I Heltne og Steinsvåg). Universitetsforlaget.
- Bunkholdt, V. og Sandbæk, M. (2009). *Praktisk barnevernarbeid*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P og Marks, J. S. (1998). *The Adverse Childhood Experiences Study. Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults*. Hentet 22.04.2013 fra: http://acestudy.org/yahoo_site_admin/assets/docs/RelationshipofACEs.12891741.pdf.
- Herrebrøden, M. K. (2006). *Familievold – konsekvenser for barn*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Heltne, U. og Steinsvåg, P. Ø. (2012). *Barn som lever med vold i familien*. Universitetsforlaget.
- Isdal, P. (2012). *Meningen med volden*. Kommuneforlaget AS.

- Isdal, P. *Vold mot mor er vold mot barna*. Artikkel i årsrapport Voksne for barn 2002.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2012-2013). Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner. St. Meld. nr 15.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2012). *Handlingsplan mot vold i nære relasjoner*.
- Knutsen, V. (2011). *Vold mot barn i nære relasjoner*. Masteroppgave. Universitetet i Tromsø.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko – skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lindseth, A. og Nordberg, A: A phenomenological hermeneutical method for researching. *Nordic College of Sciences*, 145-153. 2004.
- Personopplysningsloven: *Lov om behandling av personopplysninger*. Lovdata. 2000.
- Torsteinson, S. (2012). *Små barn utsatt for familievold. Fokus på diagnoser, psykiologi og tilknytningspsykologi*. (I Heltne og Steinsvåg). Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet – barns strategier*. Universitetsforlaget.

Partnervold

Under graviditeten var det skikkelig ille

Artikkelen er tidligere publisert i Fontene forskning 2/2014 og gjengis her med forfatternes og Fontene forsknings tillatelse.

Det er krevende å utøve barneomsorg når en er skadet, krenket, livredd, kontrollert, isolert og i krise. Artikkelen er basert på en studie om gravide og spedbarnsmødres opplevelse av partnervold, voldens konsekvenser og innvirkning på omsorgssituasjonen til barna. Metoden er kvalitative intervjuer med seks voldsutsatte kvinner. Resultatene viste at kvinnene opplevde partnervolden under graviditeten og i den første tiden etterpå som vanskelig, skadelig og krenkende. Sentrale konsekvenser for den gravide var redsel, skyldfølelse, skam, isolasjon og psykiske vansker. Volden innvirket også på omsorgssituasjonen til barna; direkte fordi barna også var voldsutsatt, voldsvitner og levde med volden, og indirekte via en utrygg og ustabil omsorgssituasjon hjemme.

Artikkelen er basert på en undersøkelse om erfaringene til kvinner som har levd med partnervold under graviditeten og ett år etter fødselen. Kunnskap om hvordan de gravide kvinnene opplever partnervold, og de konsekvenser volden har for dem og barnas situasjon er av stor betydning for å iverksette tidlig intervensjon. Det er av vital betydning å minimalisere stressfaktorer i barnets første og mest sårbare fase (NOU 2012:5).

Om lag fire prosent av kvinner som har født barn utsettes for vold under svangerskapet (Haaland, Clausen & Schei, 2005). Graviditet beskytter ikke mot partnervold, og felles barn øker faren for at kvinner også utsettes for vold etter bruddet (Vatnar, 2010). Thoresen og Hjemdals prevalensstudie (2014) viste at omtrent like mange menn (16,3 prosent) som kvinner (14,4 prosent) opplever mindre alvorlig partnervold, men flere kvinner (8,2 prosent) enn menn (1,9 prosent) rapporterer om alvorlig vold fra partner/ tidligere partner. Studien viste dessuten at to tredjedeler av dem som var utsatt for alvorlig vold fra partner også var utsatt for kontrollerende atferd fra partner. Om lag to prosent av barnebefolkningen utsettes for høyfrekvent vold av en voksen i familien, og hver tiende har vært vitne til fysisk vold mellom foreldre (Mossige & Stefansen, 2007). Noen studier viser også at partnervold øker risikoen for at barna også utsettes for vold,

og forskning har vist at så mange som 40 prosent av barn som eksponeres for vold mellom foreldre, selv utsettes for fysisk vold (Appel & Holden, 1998).

Følgende tre hovedspørsmål ligger til grunn for artikkelen:

- 1) Hvordan opplever gravide kvinner partnervold?
- 2) Hvilke konsekvenser har volden for kvinnene?
- 3) Hvilke konsekvenser har volden og kvinnenes reaksjoner for barnas omsorgssituasjon?

Tidligere forskning

Vi vet at voldsutsatthet under graviditet oppleves spesielt vanskelig og er et komplekst problem for kvinnene, men også fra et profesjonelt perspektiv (Edin, Dahlgren, Lalos & Högberg, 2010). Fordi vold er et samfunnsmessig tabu, er det viktig å sette det på dagsordenen da dette kan bidra til å anerkjenne de voldsutsattes erfaringer (Leira, 2003). Leira viser at tabuisering gir et kulturelt forbud mot å se, høre og fortelle og kan føre til at voldsutsatte møtes med forakt. Voldsutsatthet er ofte forbundet med ambivalente og tvetydige følelser hos den gravide (Edin et al., 2010). Å leve med fysisk og seksuell vold er ille, men psykisk vold i svangerskapet er like vondt. Det er krevende å håndtere, og det fører til tap av selvfølelse (*loss of self*), tap av kontroll (*being controlled*) og det oppleves ødeleggende (*destruction*) (McCosker, Barnard & Gerber, 2003).

Partnervold kan svekke foreldrenes omsorgskompetanse, det vil si deres holdninger og handlinger overfor barna (Levendosky & Graham-Bermann, 2001). Omsorgskompetansen kan variere hos den enkelte i takt med indre følelsesmessige forhold, slik som redsel, glede, angst og overskudd, og med ytre forhold, slik som press, stress, familiesituasjon, støtte og livskriser (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Barneomsorg utøves innenfor et familiemiljø og et parforhold og samvirker med kvaliteten på dette. Et slikt perspektiv er i overensstemmelse med økologiske perspektiver, slik Levendosky og Graham-Bermann (2001) anvendte i sin studie av partnervold. Deres studie viste at partnervold har en negativ effekt på barnas utvikling, både direkte, gjennom barnas egen opplevelse av volden, og indirekte fordi volden stresser og traumatiserer mødre, som derved får svekket omsorgsattferd. Vold kan ødelegge vitale tilknytningsprosesser mellom barna og deres foresatte (McIntosh, 2003). Hos små barn skal det svært lite til før stresshormoner aktiveres, og vedvarende høyt stressnivå hos de minste kan føre til varige endringer i nervesystemet i hjernen. Undersøkelser viser at sped- og førskolebarn derfor er mest sårbare for vold (McIntosh, 2003). Vold kan føre til komplikasjoner og alvorlige skader for det ufødte og nyfødte barnet, med økt risiko for prematur fødsel og lav fødselsvekt (Shah & Shah, 2010). Partner vold under graviditeten synes dessuten å gjøre det mindre sannsynlig at moren

ammer barnet (Silverman, Decker, Reed & Raj, 2006). Amming knytter bånd mellom mor og barn, og morsmelk kan redusere forekomst og alvorlighetsgrad av sykdommer hos barna (Holmsen, Løland, Bærug & Nylander, 2011).

Voldsutsatte mødre får lite sosial støtte fra andre på grunn av partners kontrollerende atferd, i tillegg til at de er særlig sårbare for andre negative livshendelser (Levendosky & Graham-Bermann, 2001). Partnervold har derfor store og inngripende konsekvenser for gravide kvinner og for deres barn og kan i verste fall være dødelig. Vold i nære relasjoner er et omfattende samfunnsproblem, det er i strid med norsk lov og er et angrep på grunnleggende menneskerettigheter. I tillegg til omkostningene for den enkelte, har volden store samfunnsøkonomiske kostnader i form av økt behov for hjelpetiltak i skolen, psykisk og fysisk helsehjelp, barneverntiltak, krisehjelp, samt økt behov for politiresurser (Vista analyse, 2012). Mange har beveget seg vekk fra å bruke begrepene; barn er «vitne til vold» eller «er utsatt for vold» til å benytte «barna lever med vold» når det handler om voldsutøvelse i barnas familie (Øverlien, 2010; 2012). Også svært små barn jobber aktivt for å forstå og håndtere de utfordringene de står i som følger av volden (Mcintosh, 2003, Øverlien, 2010; 2012). Vi støtter oss til en slik forståelse i denne artikkelen, men velger likevel å benytte begrepet partnervold.

Metode

Datamaterialet er utviklet fra kvalitative intervjuer med seks voldsutsatte kvinner¹ (Jensen, 2011). Fordi det var krevende å finne informanter ble snøballmetoden benyttet. Den første informant ble rekruttert via en som hadde hørt om studien, og som fortalte at hun kjente en kvinne til som intervjuer fikk kontakt med. De neste informantene ble rekruttert via ansatte i hjelpeapparatet, en ble rekruttert fra et foreldre- og barnesenter, og de tre neste ble rekruttert innenfor andrelinjertjenesten i barnevernet. Alle de seks kvinnene har hatt kontakt med hjelpeapparatet.

Tidsrammen ble definert som svangerskapets ni måneder og ett år etter fødselen. I denne artikkelen defineres vold som enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje, eller slutte å gjøre noe han eller hun vil (Isdal, 2000).

Hvert intervju varte mellom halvannen og to timer. Informantene ble bedt om å fortelle om sin opplevelse med volden og krenkelsene de ble utsatt for under graviditeten, om situasjoner der de opplevde å være redde, og å fortelle hva som hendte før, under og etterpå, og om situasjonen til barna mens volden pågikk.

1 Deler av funnene er presentert i Jensen (2011), men datamaterialet er analysert på nytt i denne studien, og problemstilling, litteraturgjennomgang og diskusjon er originalt i denne artikkelen.

alle intervjuene ble tatt opp på analogt lydbånd og transkribert, og materialet utgjorde samlet sett 200 sider etter transkribering.

Prosjektet ble drøftet med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og det ble avklart at godkjenning derfra ikke var nødvendig. Datamaterialet ble anonymisert ved transkripsjon, alle direkte og indirekte personopplysninger ble slettet eller omkodet/grovkategorisert. Ellers er vanlige regler for anonymisering, informert samtykke og konfidensialitet fulgt. Med en erkjennelse om at intervjuet kunne framkalle sterke følelser hos informantene ble de oppfordret til å ta kontakt med personer som sto dem nær, eller å ta kontakt med hjelpeapparatet hvis de følte det nødvendig. I selve intervjusituasjonen ble det tatt pauser og brukt god tid. Ved intervjusituasjonen hadde alle forlatt partneren, og etter hva vi er kjent med levde de trygt.

Datamaterialet ble analysert induktivt. Vi analyserte innholdet i intervju-materialet og startet med å identifisere viktige aspekter (en eller flere setninger, hele avsnitt). Så klassifiserte vi enhetene som handlet om samme tema i en kategori, slik Thagaard (2010) beskriver er temasentrerte tilnærminger. Vi sammenliknet informasjonen om hvert tema fra de ulike informantene. På denne måten klassifiserte vi de ulike hovedkategoriene. Sitater som best beskriver innholdet i kategoriene er så hentet fra datamaterialet. I tråd med Silvermans (2006) anbefalinger benyttet vi, så langt det var mulig, informantenes egne betegnelser for de kategoriene som sammenfattet funnene.

Presentasjon av funn

Utvalget bestod av tre etnisk norske kvinner og tre med annen etnisk opprinnelse, med ulik sosialdemografisk bakgrunn. Noen hadde levd med vold gjennom flere svangerskap, to av kvinnene over et tidsspenn på åtte og ti år. På intervju-tidspunktet hadde alle seks kvinnene gått fra partneren sin. Fem hadde hatt kontakt med krisesenteret. For fem av informantene hadde den siste voldserfaringen skjedd mellom seks måneder og tre år tilbake i tid. En av dem hadde opplevd volden fire år tilbake i tid. Samlet sett hadde kvinnene 15 barn. To av kvinnene hadde ett barn, en hadde to, en hadde tre, og to kvinner hadde fire barn. Presentasjonen av funnene nedenfor er delt i tre ulike seksjoner som korresponderer med de tre hovedspørsmålene i studien: 1) Å leve med vold under graviditeten er ille, 2) Konsekvenser for den gravide kvinnen og 3) Miljøet i familien går ikke sammen med det å ha barn.

Å leve med vold under graviditeten er ille

Kvinnene sa at volden startet eller ble verre under graviditeten med det første barnet, selv om noen også hadde vært utsatt for vold tidligere. En av kvinnene sa:

Han slo meg når jeg var gravid og når jeg ikke var gravid. Det er det samme for han om jeg var gravid eller ikke. Når han slår, så gjør han det uansett.

Også tidligere forskning har vist at graviditet ikke beskytter mot partnervold (Vatnar, 2010; Edin et al., 2010), og at volden kan øke og bli grovere under graviditeten (Burch & Gallup, 2004). En av informantene fortalte:

Han var jo verst under graviditeten. Det var da det ble skikkelig ille. Jeg har vært utsatt for alle typer vold. Det som var verst var trakasseringen, at han sa stygge ting til meg. Han truet med å ta livet av meg og seg selv... Jeg fikk ikke gå til legen. Jeg måtte være hjemme og lage mat til ham hver dag. Han slo meg, men han slo meg ikke i magen. Så var det at han stengte meg ute, det gjorde han hver dag.

Denne kvinnen fortalte både at volden økte i omfang (daglig), at volden ble grovere (med trusler, innestenging/utestenging, økt kontroll) og at den tok flere former under graviditeten. Noen av kvinnene fortalte at de fikk synlige fysiske skader som blåmerker, kuler eller sår. Noen erfarte seksuell vold, som å bli avkledd og truet til sex. Kvinnene hadde vært utsatt for ulike typer vold, hyppighet og omfang, men alle hadde opplevd alvorlig psykisk vold, som innbefattet kontroll, trusler, trakassering og nedvurdering. For noen var også støtte, skryt eller omsorg en del av kontrollen, som en sa:

Han brukte jo det at han var glad i meg. Jeg fikk veldig mye skryt [fordi] at jeg var så snill. Samtidig som han sa at jeg var helt hull i hodet. Veldig mye fram og tilbake. Det var så sterkt, den psykiske volden var så sterk.

Forskere har vist at både krenkelser, kjærlighet og omsorg kan være en del av et kontrollmønster, og at det forsterker båndene til partneren og gjør det vanskeligere for den voldsutsatte å forstå hva hun utsettes for (Enander, 2011). Når en voldsutøver tar full kontroll og for eksempel nekter kvinnene trygghet eller autonomi, blir han også en potensiell kilde til trøst, og det styrker hans overlegne posisjon og forverrer kvinnes vansker (Enander, 2011).

Alle informantene sa at de lenge håpet og ville at forholdet skulle fungere fordi de ventet barn og at de strakk seg langt for at familien ikke skulle splittes og barna vokse opp uten sin far. En av informantene, som også hadde opplevd vold i parforholdet tidligere, fortalte:

På en måte ble jeg apatisk. Det var det jeg ikke skjønnte egentlig. Hvorfor jeg ikke gikk? For jeg gjorde det noen ganger og, men så ble det sånn at jeg hadde tenkt å gjøre det slutt da jeg oppdaget at jeg var gravid. Da var det på en måte barnet som gjorde at vi prøvde igjen.

Fordi partnervolden skjedde sammen med graviditeten, opplevdes den som ekstra vanskelig og kompleks. Partneren gav dessuten kvinnene forhåpninger om at volden skulle ta slutt, som en sa: «Han sa til politiet at jeg skal aldri slå henne mer. Jeg er glad i henne og skal gjøre som hun vil. Han sa dette til politiet».

Samlivet bestod dessuten av perioder både med og uten vold. Dette førte til at kvinnene lenge trodde at volden skulle ta slutt. Tidligere studier viser også at graviditet både kan være en motivator for å bli i parforholdet og en pådriver for å bryte ut av et voldelig forhold (Meyer, 2011; Edin et al., 2010). Det at de gikk tilbake til mannen flere ganger, på tross av og på grunn av redselen for at han kunne skade, eller drepe, var også felles for flere av kvinnene. De var redde for å bli drept hvis de gikk fra ham og hvis de ble, og redde for å be om hjelp. Tidligere forskning har også vist at barna gjør valgene enda mer komplisert, blant annet fordi mange er bekymret for om barna skal bli ytterligere skadet, og om de vil miste omsorgen for dem (Meyer, 2011). Kvinnene bekymret seg for barna hvis dette skulle ende med døden, og som en sa «Jeg tenkte at det beste ville være å dø, men kunne ikke dø, jeg kunne ikke dø fra barna mine».

Kvinnenes forståelse av hvordan de best kan beskytte barna er ofte styrende for hva de velger å gjøre (Meyer, 2011). I løpet av samlivet prøvde informantene å beskytte barna på ulike måter, ved å tie, tåle og skjerme. Men på intervju-tidspunktet hadde alle informantene forlatt partneren av hensyn til barna. En sa det slik:

At han slo meg var en ting, men hvorfor måtte han la det gå utover barna? Så gikk det opp for meg at når han kunne slå meg når jeg var gravid så ville han bare fortsette å slå. Jeg gikk fra han for å beskytte barna. Jeg måtte gå.

For mange er det å forlate en voldelig partner ikke en enkeltstående hendelse, men en langvarig prosess bestående av ulike faser, som omfatter intrapsykiske prosesser av både følelsesmessig og kognitiv art (Enander, 2011).

Konsekvenser for den gravide kvinnen

Sentralt i kvinnes beskrivelser var fortellinger om redsel. Deres historier omfattet en grunnleggende utrygghet som farget hverdagen, som disse kvinnene uttrykker: «Jeg var redd, veldig, veldig, redd. til og med når jeg hører hans bil, jeg begynner å skjelve...» og «Det var ikke at det [volden] skjedde så veldig ofte, men det var det å hele tiden leve i frykt for at det kunne skje igjen.»

Trusselen om nye framtidige krenkelser, den latente volden (Isdal, 2000), er svært ødeleggende (Johnson, 2000). Som hos informantene ovenfor gav redselen både kroppslige reaksjoner (som kortpustethet, hjertebank, skjelving) og påvirket tenkning og reaksjonsmønster, som vil bli behandlet nærmere nedenfor.

Kvinnene beskrev også akutt redsel i ulike situasjoner for partneren, for å dø, for å bli skadet, og for hva som kunne skje med barna. De fortalte om hyppige og alvorlige fysiske skader og/eller alvorlige og farlige situasjoner som kunne endt med døden, og de fortalte også om trusler om å bli drept. En av kvinnene sa: «Jeg kan dø plutselig hvis han slår for hardt eller hvis han stikker meg med en kniv. Jeg må tenke på barna hvis jeg kan dø.» Fordi de levde i en farlig situasjon, omfattet frykten både deres eget og barnas liv. Noen beskrev døden som eneste utvei. Den voldsutsatte ville heller dø enn å leve med dødsangsten, at det å ta livet av partneren, på et tidspunkt, ble oppfattet som den eneste vei ut, eller at det hele ville ende med at partneren tok livet hennes. Alle formidlet at opplevelsene satt igjen i kroppen og hverdagen i lang tid etterpå og at det tok tid å heles: «Det gikk mange måneder før jeg klarte å være noenlunde normal igjen, kunne omgås andre. Jeg klarte ikke å sove. Jeg var redd bestandig.»

Alle kvinnene, noen indirekte og noen mer direkte, fortalte om skyld, og sa at de ble gjort ansvarlig for volden, enten av partneren eller av andre. En sa at hun opplevde at hjelperen på livskrisehjelpen gav henne skylden:

Hun gjorde det egentlig verre for meg. Altså måten hun sa det på. Hun gav på en måte meg skylden for hva som hadde skjedd. Hvordan jeg kunne tillate det. Hun fikk meg til å føle at det var min skyld. at det var jeg, at det hadde med meg å gjøre. at det var jeg som hadde skapt situasjonene for det som hadde skjedd.

Delvis påtok de seg et ansvar selv, som en sa: «Noen ganger følte jeg at det var min skyld». Felles i dette er at kvinnene ble pålagt og påtok seg ansvaret for de krenkende handlingene han utførte, ved at de tillot, skapte eller ikke forhindret hans atferd. En av kvinnene fortalte:

Jeg tenkte at det er ikke alle som har en mann som meg. Jeg tenker bare, det er det som er så sårende. Hva var feilen min, hva var det som gjorde at han slo meg så veldig mye. Jeg forstår ikke, det var noe jeg gjorde. Jeg følte at hver gang han slo meg, hver gang det var en uenighet og diskusjon så følte jeg at det var meg det var noe feil med. At jeg ikke var flink nok.

Partnere kan utøve vold på den måten at de krever perfeksjon av den voldsutsatte, og oppnevner seg selv til dommer og jury og klandrer henne for ting hun ikke kan klandres for (McCosker et al, 2003). Det kan være vanskelig å forstå at noen uforskyldt utsetter andre for vold, og den eneste logiske forklaringen blir at det er den voldsutsatte, eller en selv det er noe feil med.

«Jeg følte meg som en kropp med eselhode», «flau», «dum», og «jeg opplevde en veldig skam», «jeg var helt null og ingenting verd» ble brukt av kvinnene for å beskrive negative karakteristikk de ble tillagt av partneren og som de gav

seg selv. Felles for disse er at de beskriver skam og selvforakt. En av kvinnene sa at hun prøvde å få det bedre gjennom å «skrubbe meg», hun prøvde å vaske skammen av, for den klebet seg til henne og hennes kropp. Grov vold er ødeleggende og fører til nedvurdering i selvforståelse og oppfattelse av seg selv (McCosker et al., 2003; Johnson, 2000). Skam er et begrep som brukes i dagligtalen, og da ofte som et synonym til skyld. Og selv om disse begrepene har en del til felles, er det viktig å differensiere mellom dem (Farstad, 2011). Farstad (2011) viser at skyld avspeiler noe man har gjort, skam er knyttet til den du er. Destruktiv skam forekommer når skammen blir en internalisert del av selvet, og det kan den bli når man utsettes for gjentatte opplevelser som fremmer skam, slik som vold (Farstad, 2011).

Partner volden innvirket på kvinnenes sosiale fellesskap på flere måter. Kvinnene fortalte om isolasjon, fortielse, tilbaketrekking og omskriving. Volden førte til at kvinnene ble isolert fra sosiale fellesskap, noen ganger fordi mannen nektet kvinnene å gå ut. En som hadde flyttet til Norge fra et annet land, fortalte om dette:

I hjemlandet vårt er det mannen som bestemmer for kone og barn. Konen kan ingenting. Så, derfor han stoppet meg. Jeg fikk ikke gå på skole. Jeg fikk ikke jobbe. Jeg kunne ikke gå ut og treffe folk og ble kjent med noen. Jeg kunne ingenting, jeg måtte være hjemme og vaske og rydde og ta vare på barna og han.

Partnerens kontroll hindret henne å bli kjent med andre, lære det norske språket; kulturen; tankemåter og så videre. Andre valgte selv å trekke seg fra ulike fellesskap: «Jeg dro meg vekk fra alle. Det var problematisk å være med andre i så fall de ikke likte han». Vold kan forstås som et «uverdig» problem (Leira, 2003).

En av løsningene på slike problemer er fortielse eller bagatellisering (Leira, 2003). Kvinnene sa at de ønsket å fortelle (til hjelpeapparatet, venner eller familie), som en sa: «Flere ganger var jeg som en ballong. Jeg ville bare at noen skulle stikke meg. Slik at jeg kunne begynne å eksplodere og fortelle alt som jeg hadde inne i meg».

Men mange klarte det ikke. Delvis hadde de fortalt, og hadde erfart manglende respekt, ytterligere fortielse eller fordømmelse fra andre. Hvis en ikke forteller slipper man innsyn, bebreidelser eller kontroll (Sundfær, 2005). En av kvinnene sa også at ingen kunne gi henne og barna den beskyttelsen hun trengte, så hun valgte å tie. Kvinnene fortalte at de omskrev virkeligheten når de fortalte noe til andre. En av kvinnene fortalte at hun var redd for at andre skulle finne ut hvordan partneren egentlig var. Hun dekket over, selv om andre hadde hørt utbruddene og kjeftingen og forstod at det var noe «galt» med ham, og hun sa at «Ja, jeg måtte beskytte han på en måte». «De skjønnte at han var ikke helt god i hodet. At han ikke var normal. Så sa jeg alltid at han var så snill.»

Både hun og noen av de andre sa at hemmeligholdet var nødvendig hvis familien skulle forbli samlet: «Hvis noen hadde sett hvordan han var så hadde jeg hatt vanskelig for å finne en grunn til å bli». En fortalte at hun var for skamfull til å fortelle at skader hadde oppstått etter at ektefellen gjentatte ganger hadde ristet henne kraftig og dyttet henne i veggen. Hun diktet hun opp en historie om at hun var påkjørt. En tredje sa det slik:

Han [mannen min] slo meg med et sånt skrujern i hodet så jeg fikk fire store sår. Jeg måtte til sykehuset for å sy dem... legen spurte meg hva som hadde skjedd. Jeg fortalte at jeg hadde falt ned av trappen. Legen trodde på dette...

Når man ikke kan samtale om noe av det viktigste i livet er det stor grunn til å tro at relasjonene til andre forvitrer; de brytes ned, de smuldrer opp og kan miste sin funksjon. Selv om noen av kvinnene også hadde fortrolige som de fortalte det de opplevde til, levde de i mange år med volden, uten å fortelle det til noen.

En av kvinnene sa følgende: «Jeg tenkte at det finnes ikke noe menneske som kan hjelpe meg hvis jeg går ut. Hvor skal jeg gå? Jeg har ikke noen familie her eller noen venner. Jeg har ingenting. Hvor skal jeg gå?»

På denne måten gir isolasjon, fortelser og omskriving avstand til noen som ellers kunne ha gitt omsorg, støttet, bidratt med praktisk hjelp, råd eller selskap (Levendosky & Graham-Bermann, 2001), alle kvinnene opplevde å bli skadet, kontrollert, trakassert, nedverdiget og skremt av sin partner, og de levde i en livssituasjon gjennomsyret av vold. Konsekvensene, slik vi har sett det ovenfor, omfattet tap av trygghet, av verdighet, egenverd, tro på seg selv og sosiale fellesskap. Konsekvensene for henne var også psykiske og kognitive vansker. Informantene brukte ordene «huske bare som i en tåke», «være i dvale», «ikke være seg selv», «være på vakt», «forvirret», «apatisk», «utpsyket» og «maktesløs» da de beskrev seg selv i svangerskapet og i tiden etterpå. Kontroll, trusler og skremslar er ødeleggende (Johnson, 2000). Det samme er brå og uforklarlige skifter mellom «snillhet» og «grusomhet» og fører til forvirring, stress og kognitive vansker (Enander, 2011). Herman (1992) viser at det er voldsutøverens handlinger som fører til endringer i kvinnes personlighet og svekker hennes psykiske helse.

Flere av kvinnene slet med å sette ord på det som skjedde, slik som hos denne kvinnen: «Å spørre direkte: Hei er du utsatt for vold? Jeg ville svart at det er jeg ikke.. Du må forstå det selv. Du må først forstå det selv.» Andre sa at de forstod at det var vold de ble utsatt for, men at de likevel slet med å handle rasjonelt, og at de ikke så noen løsning.

En av kvinnene fortalte:

Jeg var ikke helt klar over hvor galt det var. På en måte opplevde jeg det logisk. Jeg husker bare at jeg var trøtt og ganske forvirret. Jeg husker mange ganger vi gikk

langs gata og han begynte å bli sint og bare sto og kjeftet til meg, men jeg hørte ikke hva han sa. Jeg tenkte, hjelp, jeg skal ha barn med djevelen. Det var en alvorlig tanke i hodet mitt. Det høres så lite ut. Jeg får ikke sagt sånn det var, så vondt det var. Det var bare på en måte som om jeg var presset opp i et hjørne uten at jeg kunne gjøre noe.

Herman (1992) hevder at mange voldsutsatte kvinner lider av komplekst traumatisk syndrom, som likner på en posttraumatisk stressdiagnose, men at de, på grunnlag av den kroniske traumatiseringen de har vært utsatt for, oppviser flere symptomer slik som depresjon, angst og dissosiering.

Miljøet i familien går ikke sammen med det å ha barn

Kvinnenes erfaringer omfattet hjemmesituasjonen under graviditeten, i spedbarnsalderen og den til noe eldre barn. For noen (spesielt for de etnisk norske) tok det noe tid før de forstod hvilken situasjon de selv og barna befant seg i. Informantene formidlet likevel at barna levde med (mye) av partnervolden og at volden både direkte og indirekte virket negativt inn på omsorgssituasjonen. Som en av kvinnene sa: «Det miljøet vi har i familien går ikke sammen med det å ha barn.» Kvinnene formidlet at selv om barna ikke var direkte tilskuere til det som skjedde, opplevde de ansenheten og utryggheten i hjemmet (antageligvis både før, under og etter voldsepisoden). Noen hadde levd med vold gjennom flere svangerskap. En av kvinnene fødte et dødfødt barn og fire barn med lav fødselsvekt. Den svangre morens opplevelse av angst, stress og utrygghet kan utgjøre en risiko for fosteret og kan føre til prematur fødsel, fødselskomplikasjoner og lav fødselsvekt (Shah & Shah, 2010).

Felles var det også at kvinnene ønsket å beskytte barna, men det var vanskelig for dem å skjerme barna helt. Som en av mødrene sa: «Jeg ville beskytte barna ... Det hadde vært så vondt for barna å oppleve at det rundt meg heller ikke var trygt. Det var vanskelig». Kvinnene fortalte også om episoder hvor barna var i situasjoner der volden skjedde og hvor de så blodet, de hørte slagene og høy skremmende stemmebruk, slik som denne kvinnen fortalte om:

Jeg blødde fra nese og munn. Han hadde slått meg flere ganger med knyttet neve i ansiktet. Barna var i nærheten hele tiden og babyen gråt hele tiden. Han rev av meg skjorten, dro den av meg. Jeg gikk naken ut og hentet barnet som gråt. Hun hylte og gråt. Jeg roet datteren min og tok på meg et plagg. Han sa jeg skulle tie stille, være rolig og sette meg i stuen. Han sa det ville få verre konsekvenser hvis jeg ikke gjorde som han sa.

Kvinnene formidlet at barna hadde hørt, sett og fornemmet mye, de levde med volden og var ikke perifere vitner. Øverliens (2012) forskning belyser hvordan barna handler i ulike voldssituasjoner som skjer mellom foreldrene, både før, under og etter et voldsutbrudd. Under utbruddet velger noen å gå imellom moren og faren/stefaren, de kan prøve å stoppe det som skjer, de kan søke hjelp, eller trekke seg tilbake. Barna handler også før volden bryter ut; for å forebygge og dempe og etterpå for å trøste eller å hevne. En av kvinnene i vår studie formidlet:

Barna har hørt mye og de var også veldig redde, men de kunne ikke gjøre noe. De kunne ikke gjøre noe. De var veldig stille og helt rolige. Hvis jeg ropte på dem, de kom. Hvis ikke jeg ropte, de kom ikke.

Redsel kan være lammende. Det kan likevel være slik at barna følger nøye med og overveier hva som er lurt å gjøre. Øverlien (2012) viser at ikke å gjøre noe også kan være en måte å handle på for et barn, da noen barn tenker at «deres innblanding» kan forverre situasjonen og at det er best å forholde seg stille og rolig.

Kvinnene sa også at barna hadde vært påført fysisk vold. En av kvinnene sa at hun mistet et barn fordi partneren hadde slått henne. En annen sa at hun selv hadde slått barnet sitt. En tredje sa at barnet hadde vært utsatt for fysisk vold av faren og at hun hadde observert datteren «med masse kuler og blå merker». En fortalte at barnet var utsatt for vold fra bestefaren. Annen forskning viser også at mange barn som eksponeres for vold mellom foreldre selv utsettes for fysisk vold (Appel & Holden, 1998).

Funnene tyder på at barnas omsorgssituasjon ble utrygg og ustabil. Delvis handlet det om at kvinnes egen omsorgsattferd ble svekket. Kvinnene beskrev at de «husker bare i en tåke», «være i dvale», «ikke være seg selv», «forvirret», «apatisk», «trøtt» «uten overskudd» og «nummen». En kan anta at dette fikk følger for omsorgsattferden (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). En fortalte om en episode med fysisk vold hvor barnet var til stede og gråt. Hun sa «Jeg er svimmel og klar til å ta barnet, men får det ikke til. Jeg vil trøste henne, men får det ikke til». Kvinnene og barna gikk på tå hev og var redd det kunne skje ny vold når som helst. En kvinne fortalte at hun våknet med dødsangst av pusten til partneren, mens han sto over henne i mørket og at også barnet deres var våkent og lå helt stille ved siden av henne. Kvinnene fortalte om krisesituasjoner der de overlot barnet til voldsutøveren som ikke gav barna nødvendig omsorg. En fortalte at hun forlot partneren på grunn av livsfare: «Jeg tenkte at han skulle drepe meg. Jeg sprang ut, uten sko, uten jakke, uten noe som helst. Jeg tenkte ikke at jeg måtte ta med barna mine.» Det var først da hun var kommet i sikkerhet at hun greide å tenke på barna som var alene med partneren. Hun løp da til noen naboer som ringte til politiet. Det hadde blitt et voldsomt bråk, men da hun kom tilbake

var mannen tatt til avhør og en politimann passet barna. Kvinnen sa at barna ikke viste normale reaksjoner på det kaoset de hadde opplevd.

Flere av kvinnene viste at partnervolden bare var en av mange byrder i familien, og at rusproblem og psykiske problem også innvirket negativt på egen og barnas livssituasjon. En informant sa at barnet hennes ikke hadde spist mens det var hjemme med faren som var beruset. Selv lå hun på sykehuset med et nyfødt barn, og etter et par døgn kom partneren opp på sykehuset med barnet midt på natten fordi det ikke ville slutte å gråte. Når slike vansker samvirker med vold og lite sosial støtte, er familien særs sårbar (Levendosky & Graham-Bermann, 2001).

Diskusjon

Kvinnene opplevde at å leve med vold under graviditeten og i spebarnstiden var spesielt ille. Hvordan kan vi forstå det?

For det første er kvinnen mer sårbar med et levende barn i magen og volden kan også skade fosteret. Et lite spedbarn er også helt avhengig av foreldrene. For det andre innebærer graviditet og spedbarn et mulig vendepunkt for endring; en ny start på noe nytt. En kan kanskje si at denne tiden assosieres med lykke og samhold og vold bryter helt med et slikt bilde. Lojalitet og kjærlighet til partneren og angst for hva han kan finne på hvis hun forlater ham, kan føre til at voldsutsatte må utøve krevende mestringsstrategier (Edin et al., 2010).

Barnet fører til at partnerne knyttes tettere sammen, juridisk, praktisk, følelsesmessig og/eller på andre måter. Kvinner kan oppleve vansker selv etter et ekteskapsbrudd, og også da bli truet eller forfulgt av eks-partneren. likevel stiller for eksempel meklingsloven krav om at far og mor skal møte sammen og enes om samværsavtaler. Samfunnets ideal er at familien fortsetter, selv om det blir skilsmisse (Isdal & Ingebrigtsen, 2007).

Partnervolden kvinnene erfarte kan dessuten karakteriseres som «intim terrorisme» (Johnson, 2000). Intim terrorisme skiller seg fra episodisk vold fordi volden er grov og høyfrekvent, fordi en av partene prøver å utøve fullstendig kontroll over den andre, og fordi vold er en av mange kontrolltaktikker (Johnson, 2000). Dette gikk fram av kvinnenes fortellinger. Denne voldsformen er dessuten den alvorligste, fordi voldsutøveren bryter ned hennes selvbilde og handlingsmuligheter gjennom påføring av systematisk angst og/eller dødsangst (Johnson, 2000). Slik vold er også omtalt som «patriarkalsk terrorisme», fordi den er kjønnset, den utføres av menn mot kvinner (Haaland et al., 2005).

Dessverre tyder forskning på at voldsutsatte mødre opplever at mange klandrer dem for den volden de har vært utsatt for og ikke har kunnet kontrollere, og intervensjonene reflekterer ikke den kompleksitet som volden inngår i (Johnson & Sullivan, 2008).

Partnervolden gav kvinnene redsel, skyldfølelse, skamfølelse og isolerte dem

fra sosiale fellesskap. Funnene tydet også på volden svekket kvinnes psykiske helse, slik man ofte ser når en lever med intim terrorisme (Johnson, 2000). Man kan også anta at jo mer man er knyttet til den personen som påfører skamopplevelsen, jo mer destruktiv blir skammen. Selvoppfatning er av både emosjonell og kognitiv art og den har innebygget handlingsberedskap viser Leira (2003). Stolthet føder pågangsmot, energi og handlekraft (Leira, 2003).

Selvforakten kan innskrenke handlingsrommet, og kan føre til resignasjon, avmakt og maktesløshet, noe som forverrer kvinnes situasjon. For mange kvinner fører det til tilbaketrekking fra sosiale fellesskap (Farstad, 2011). Partner vold kan dessuten forstås som en serie traumatiske hendelser, og/eller ekstraordinær situasjon av truende eller katastrofal art. Handlingsrepertoar svekkes når en lever med slik vold (Herman, 1992). Informantene fortalte at opplevelsene satt i kroppen lenge etterpå. Haaland, Clausen og Schei (2005) viser at frykt og opplevelser av skyld og skam er reaksjoner som knytter an til en konkret episode, mens reaksjoner som konsentrasjonsvansker, søvnproblemer og depressive reaksjoner har preg av ettervirkninger som melder seg etter at volden har opphørt.

Selv om vi ikke har intervjuet barna, viser funnene likevel at barna ikke er perifere og adskilt fra den volden som skjer mellom foreldre. De lever med volden og er aktører i det som skjer (McIntosh, 2003; Øverli, 2010; 2012).

Omsorgskompetanse kopler omsorg til holdning og atferd og viser derved at det oftest er situasjonsbestemte svingninger i omsorgen. Slik vi så i kvinnes fortellinger er det grunn til å tro at det i farlige situasjoner og kriser er nesten umulig å ha fokus på barna; å se dem, å være tilgjengelige for dem, å forstå og ta inn over seg hvordan de har det, og å svare dem slik at de vet de er forstått og ivaretatt (Bunkholdt & Sandbæk, 2008; 107). De færreste klarer i en livsfarlig situasjon å tenke rasjonelt over barnas behov og sikkerhet og handle deretter. Men hvis mor rømmer for å ivareta seg selv, far er ukontrollert, rasende og utilgjengelig, og ingen er til stede for barnet, har ikke barnet noen form for hjelp til å forstå og håndtere disse overveldende inntrykkene.

Barnet gis da en dobbel negativ effekt; både den truende situasjon og at det mangler en omsorgsperson som kan hjelpe til med å forstå og bearbeide inntrykkene. I denne undersøkelsen har vi bare spurt mødrene om å fortelle om episoder med vold, og ikke om deres egen eller barnas omsorgssituasjon generelt. En kan derfor ikke av denne undersøkelsen slutte noe om situasjonen eller barneomsorgen totalt sett. Generelt sett vil problemutvikling hos barn ikke være resultat av enkeltstående hendelser, men risikoen avhenger av lengden og omfanget av volden, kompensierende faktorer, genetiske faktorer og opphopning av flere problemer. Barn kan utvikle seg ulikt i forhold til hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som omgir det og familien (Kvillo, 2010).

Studiens styrker og begrensninger

Resultatene må leses i lys av studiens begrensninger. Utvalget var seks kvinner som hadde opplevd vold i svangerskapet og den første tiden etter fødselen. Alle hadde hatt kontakt med hjelpeapparatet, noe som kan indikere at deres situasjon har vært spesielt vanskelig. Kanskje skiller den seg fra situasjonen til andre gravide og småbarnsmødre som har erfart partnervold. Partnervold kan romme svært ulik vold; den kan være langvarig eller episodisk og kortvarig. Dette vil kunne innvirke på de konsekvenser det får for kvinnen og for den omsorgssituasjonen som tilbys barna.

Disse kvinnene representerer ulik sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn og gir godt innsyn i hvordan det oppleves å utsettes for vold under graviditeten og hvilke følger det får for barneomsorgen. I kvalitative studier kan det generelt sett være problematisk å generalisere, fordi utvalgets størrelse setter begrensninger for i hvilken grad en kan generalisere funnene til å gjelde alle som lever med vold. En annen sammensetning av informanter kunne ha gitt annen informasjon totalt sett. Vi opplever likevel at funnene i denne studien utdyper forskning som er gjort på området. Datamaterialet var detaljrikt, og vi mener at studien har bidratt med kunnskap om partnervold og de konsekvenser volden har for kvinnene og barnas omsorgssituasjon.

Konklusjon

Resultatene viste at kvinnene opplevde partnervolden under graviditeten og i den første tiden etterpå som svært ille. Sentrale konsekvenser for den gravide var omfattende redsel, skyldfølelse, skam, isolasjon og psykiske vansker. I denne hjemmesituasjonen var det krevende å ivareta omsorgen for barna. Volden innvirket på omsorgssituasjonen til barna; direkte fordi barna var voldsutsatt, voldsvitner og levde med volden, og indirekte via en utrygg og ustabil omsorgssituasjon hjemme. Spesielt sårbare er sped- og småbarna grunnet deres sensitive utviklingsfase og deres avhengighet av omsorgspersonene. Skremmende ubearbeidede erfaringer i tidlig barndom kan gi alvorlige utviklingsmessige konsekvenser. Volden må derfor oppdages, settes ord på og ta slutt. Voldsutøver er ansvarlig for volden og det barna opplever. Intervensjoner må avspeile denne kompleksiteten og ved ivaretagelse av barnas behov, må en samtidig ansvarliggjøre mannen, møte den voldsutsatte med en ikkedømmende holdning og støtte opp under hennes omsorgskompetanse og behov for støtte. Omsorgskompetanse varierer og påvirkes av indre og ytre omstendigheter. Hos mange er vold en av mange byrder i familien, byrder som de trenger omfattende hjelp til å løse.

Ved ivaretagelse av barnas behov, må en samtidig ansvarliggjøre mannen,

møte den voldsutsatte med en ikke-dømmende holdning og støtte opp under hennes omsorgskompetanse og behov for støtte.

Omsorgskompetanse varierer og påvirkes av indre og ytre omstendigheter. Hos mange er vold en av mange byrder i familien, byrder som betinger gyldiggjørelse og omfattende hjelp for å løses. Dette fordrer samarbeid på tvers av tjenester og forvaltningsnivåer hvor barnets beste må stå i sentrum.

Referanser

- Appel, Anne E. & Holden, George W. (1998). The Co-Occurrence of Spouse and Physical Child abuse: a review and appraisal, *Journal of family psychology*, 12(4), 578–599.
- Bunkholdt, Vigdis, & Sandbæk, Mona. (2008). *Praktisk barnevernsarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Burch, Rebecca, L., & Gallup, Gordon. G. Jr. (2004). Pregnancy as a stimulus for domestic violence. *Journal of family violence*, 19(4), 243–248.
- Edin, Kerstin E., Dahlgren, Lars, Lalos, Ann & Högber, Ulf (2010). «Keeping Up a front», Narratives about intimate Partner Violence Pregnancy, and antenatal Care. *Violence against women*, 16 (2), 189–206.
- Enander, Erica. (2011). Leaving Jekyll and Hyde: emotion work in the context of intimate partner violence. *Feminism & psychology*, 21(1), 29–48.
- Farstad, Marie. (2011). *Skammens spor, avtrykk i identitet og relasjoner*. Oslo: Conflux forlag.
- Herman, Judith (1992). *Trauma and Recovery: From domestic abuse to political terror*. New York: Basic Books.
- Holmsen, Solveig T., Løland, Beate Fossum, Bærug, Anne & Nylander, Gro. (2011). Helseeffekter av amming en myte? *Utposten* 5, 10–14.
- Haaland, Thomas, Clausen, Sten-Erik & Schei, Berit. (2005). *Vold i parforhold ulike perspektiver. Resultat fra den første landsdekkende undersøkelsen i Norge*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning, NiBr rapport 2005:3.
- Isdal, Per & Ingebrigtsen, Hilde. (2007). «Det kunne bli et godt ekteskap av dette». *Fokus på familien* 4, 251–262.
- Isdal, Per. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Jensen, Bente. (2011): *Å fortelle om vold og overgrep gjør en selv sterkere*. Master i sosialt arbeid, Universitetet i Stavanger.
- Johnson, Susen P. & Sullivan, Cris M. (2008). How child protection workers support or further victimize battered mothers, *Journal of woman and social work*, 23 (3), 242258.
- Johnson, Michael P, Ferraro, Kathleen J. (2000). Research on Domestic Violence in the 1990s: Making Distinctions. *Journal of marriage and the family*, 62 (4), 948–963.

- Kvello, Øyvind. (2010). *Barn i risiko – Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leira, Halldis Karen. (2003): *Det gode nærvær. Kulturens psykologiske betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Levendosky, Alytia, A. & Graham-Bermann, Sandra A. (2001). Parenting in battered women: The effects of domestic violence on women and their children. *Journal of family violence*, 16 (2), 171–193.
- McCosker, Heather, Barnard, Alan & Geber, Rod (2003). A phenomenographic study of women's experiences of domestic violence during the childbearing years. *Online journal of issues in nursing* 9 (1), 76–88.
- McIntosh, Jennifer. (2003). Children living with domestic violence: Research foundations for early intervention. *Journal of family studies*, 9 (2), 219–234.
- Meyer, Silke. (2011). «Acting in the children's best interest?»: Examining victims' responses to intimate partner violence. *Journal of child and family studies* 20 (4), 436–443.
- Mossige, Svein & Stefansen, Kari (red.) (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge En selvrapporderingsstudie blant avgangselever i videregående skole*. Oslo: NOVA Rapport 20/07.
- NOU 2012: 5. *Bedre beskyttelse av barns utvikling, ekspertutvalgets utredning av det biologiske prinsipp i barnevernet*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Shah, Prakesh S. og Shah, Jyotsna. (2010). Maternal Exposure to Domestic violence and pregnancy and birth outcomes: A systematic review and meta-analyses. *Journal of women's health* 19 (11), 2017–2031.
- Silverman, David. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Silverman, Jay G., Decker, Michele R., Reed, Elisabeth, & Ray, Anita. (2006). Intimate partner violence around the time of pregnancy: Association with breastfeeding behavior. *Journal of women's health*, 15 (8), 934–940.
- Sundfær, Aase. (2005). Bill. Merk. «Hemmelig», hemmeligholdelse som strategi i familier med rusproblemer. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 2, (162-174).
- Thagaard, Tove. (2010). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, Siri & Hjemdal, Ole Kristian (red.) (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. Oslo. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress A/S. Rapport nr. 1/2014.
- Vatnar, Solveig Karin Bø. (2010). *An Interactional perspective of help-seeking woman subject to intimate partner violence*. Dissertation for Degree of PHD 2009, Faculty of Medicine, University of Oslo.
- Vista analyse (2012): *Samfunnsøkonomiske kostnader av vold i nære relasjoner*. Rapport 2012/41.

- Øverlien, Carolina. (2010). Children Exposed to Domestic Violence Conclusions from the Literature and Challenges ahead. *Journal of social work* 10 (1), (80–97).
- Øverlien, Carolina. (2012). *Vold i hjemmet, barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barnet i meldingsteksten

Artikkelen er tidligere publisert i Fontene forskning 1/2012 og gjengis her med forfatterens og Fontene forsknings tillatelse.

Artikkelen er en tekstanalyse av bekymringsmeldinger fra barnehagene til barnevernet. Når personalet uroer seg for bestemte barn som tilbringer hverdagen sin i barnehagen, har de et ansvar for å melde fra til barneverntjenesten. Et rikt forråd av situasjoner, hendelser og opplevelser utgjør hverdagene i barnehagen. Hvordan avgrense og formulere seg om hva som bekymrer i dette mylderet av erfaringer? Det finnes ingen «nøytral» gjengivelse av barnets situasjon. Enhver måte å uttrykke seg språklig innebærer en posisjonering som bare delvis vil være gjennomtenkt og valgt. Denne artikkelen er en refleksjon over språket i meldingstekster.

Når ansatte i barnehager opplever alvorlig bekymring for et barns oppvekstssituasjon er de pliktige til å melde fra til barneverntjenesten. Artikkelen baserer seg på analyse av slike meldinger. Formålet har vært å undersøke språk i meldingstekster for å se hvilke ordvalg og kategorier meldere bruker når de formulerer sin bekymring til barnevernet. Voksne og barn i barnehager inngår i mange dialoger og mye samhandling i løpet av en dag. Vi har sett etter spor av disse dialogene, om barnas perspektiv på sin egen situasjon opplyses, og om de selv kommer til orde i meldingene.

Vår overordnede interesse har vært å undersøke hvilke *språklige* virkemidler meldere tar i bruk for å formidle barnehagers bekymring. Med virkemidler mener vi de retoriske grep som en skriver anvender for å kommunisere i samsvar med sine mål for teksten. Hvordan språket tas i bruk vil være bestemmende for hvordan barnet framtrer i teksten (Nybø 2006). Språket som anvendes er derfor av betydning for hvordan barnet forstås. Melderes synsvinkel og språkbruk trekker leserens oppmerksomhet i bestemte retninger, og leseren danner seg bilder av barn skriveren uroer seg for.

Synet på barn har som kjent endret seg opp gjennom historien. Å framstille barn som fortolkende og synlige er i tråd med det kulturelle idealet om å forstå barn som «kompetente og aktive aktører». At barn kommuniserer sine erfarin-

ger, utvikler sine relasjoner og aktivt påvirker sitt hverdagsliv, hersker det bred enighet om. Mange har beskrevet betydningen av at barns tanker, følelser og opplevelser gis rom ved å slippe deres stemmer og perspektiver til, både i offentligheten, i forskning og i offentlig forvaltning som angår dem (Gording Stang 2007, Gulbrandsen 2006, Ulvik 2005, 2009, Green & Hogan 2005).

Å ordlegge barn i tråd med dette kulturelle idealet er en utfordring mange profesjoner innen «barnebransjen» deler. Barn og barns situasjon beskrives, og tekstene formidles mellom fagfolk og institusjoner som møter barn og foreldre i egenskap av sitt yrke. Det er en etisk fordring for profesjonene å ordlegge andre og samtidig ivareta respekten for dem. Hvordan barn tekstlig skal formidles er på denne måten en aktuell problemstilling (Høgholt 2011). Åpner meldingstekstene for flere mulige tolkninger av barnets situasjon? Vil vi finne synet på det aktive barnet igjen i bestrebelsene på å ordlegge barnet i meldingstekster? Dette er spørsmål vi har blitt opptatt av og drøfter avslutningsvis.

Å snu seg mot språket

«Den språklige vendinga» med sitt opphav i litteraturvitenskapelig miljø, har etter hvert også innenfor samfunnsfagene ledet oppmerksomheten mot språket som medskaper av det vi oppfatter som «virkeligheten». Hvordan vi oppfatter fenomenene er avhengig av hvordan vi språksetter dem. Språket gir ikke en nøytral og objektiv avbildning eller representasjon av fenomenene, men er med på å konstituere vår forståelse av dem (Glomnæs 2005, Aaaslestad 1997). Også innenfor forskningsfelter som barnevernet har det etter hvert kommet språk-analytiske og kritiske arbeider (se for eksempel Engebretsen 2006, 2007, Ulvik 2005, Nybø 2006, Bjørnebekk 2010, Skorpen og Johansen 2011). I denne artikkelen skal vi betrakte meldinger som aktive, tekstlige bidrag som påvirker synet på barnet i den framtidige barnevernssaken.

Når barnehagen sender en melding til barnevernet om bekymring for barn, så mottas meldingen av et system med en bestemt tekstkultur. En tekstkultur kjennetegnes av bestemte tekstnormer for hva som er gode, relevante eller korrekte tekster innenfor denne tekstkulturen. Normene bestemmer med andre ord hva som aksepteres som tekster (Tønnesson 2008:53). Et juridisk språk er i bruk som følge av at barnevernet er forvalter av lov. Lovens tekster er en sjanger med klare tekstnormer, og slike tekster har makt (Tønnesson 2008:53). Barnehagene henvender seg altså til et system med forankring i en juridisk tekstkultur der det å beherske et formelt forvaltningsspråk gir nødvendig autoritet når saker skal fremmes.

Metode

Vi henvendte oss til en stor kommune på Østlandet med forespørsel om de kunne anonymisere meldinger med det formål at vi ønsket å studere dem som tekster. Vår forespørsel ble imøtekommet, og utvalget ble foretatt av barneverntjenesten. Artikkelen bygger på en analyse av teksten i de fem meldingene vi mottok. Meldingene ble sendt barneverntjenesten i 2009. Meldingene er av ulik lengde, fra én knapp side til tre sider lange. Vi som skriver denne artikkelen har selv som tidligere barnevernarbeidere foretatt mange vurderinger av meldinger, om de vitner om fare for barnet, og om de skal lede til undersøkelse av barnets situasjon. I denne artikkelen diskuterer vi imidlertid ikke om de fem meldingene gir grunnlag for å opprette barnevernssak. Her er vi opptatt av de språklige virkemidlene som tas i bruk i framstillingen av barn og foreldre. Som lærere for framtidige barnevernspedagoger tematiserer vi også i vår undervisning hvordan språkbruk og retoriske mekanismer påvirker vår oppfatning av andre mennesker. Når man skal ordsette andre mennesker i barnevernets dokumenter, må man ha respekt for språkets makt.

Tekstanalyse handler om «å ta teksten der du finner den» og lese den med et kritisk blikk. Oppmerksomheten i vår analyse er rettet mot hva teksten kan *gjøre* med leserens forståelse av barnet og barnets situasjon (Engebretsen 2006, 2007), ikke om meldingene fyller vilkårene for å igangsette en undersøkelse. Samtidig kan vår fortrolighet med det å vurdere innkomne meldinger til barnevernet ha bidratt til blindpunkter hos oss når meldingene skal analyseres som *tekster*. Ting man «tar for gitt» kan unnsnippe spørsmålsstillingen og den analytiske oppmerksomheten. En tekst kan alltid leses og fortolkes på flere måter; *vår* analyse er ett bidrag. Vi har valgt noen begreper og noen tekstutsnitt fra meldingene i den hensikt å illustrere vår lese måte. Sitatene er tenkt som «kikkhull» inn i materialet, og de er valgt for å belyse våre analytiske spørsmål. Vi vil etterstrebe å gjøre våre analytiske refleksjoner så «gjennomsiktige» at også vår tekst kan leses med kritiske blikk.

Under første gjennomlesning av meldingene formet det seg et overordnet spørsmål: *Hvilke ordvalg og virkemidler tar skriveren av meldingene i bruk for å kommunisere barnehagens bekymring?* Nærlesning av hver melding ledet til følgende analytiske spørsmål, som også etter hvert ble styrende for hvordan de ble sortert: *Hvordan beskrives barnet? Er barnets dialoger og samhandling med andre i barnehagen gjengitt? Hvilken plass får foreldrene, og på hvilken måte omtales de i meldingene?*

Avslutningsvis oppsummerer vi våre refleksjoner, og diskuterer hvordan funnene kan gis relevans for samarbeidet mellom barnehager og barnevern.

Om meldinger og barnehagers dilemma når de bekymrer seg for et barn

Meldinger er tekster der barnehageansatte har nedtegnet sine bekymringer for navngitte barn. Hensikten er å gi barnevernets ansatte den nødvendige inngangsbilletten til å undersøke hvordan barn har det når de ikke er i barnehagen. Foreldrene kan ikke motsette seg at de på bakgrunn av en slik melding kan få barnevernet på døra. Selv om det finnes regler som sikrer borgerne mot det offentliges inngrep i det private, har foreldre ingen steder å sende en klage når barnevernets ansatte følger opp en melding fra barnehagen. På tross av sin vidtrekkende karakter, er en slik beslutning ikke et vedtak i loven forstand. Plikten til å undersøke er med andre ord ikke et enkeltvedtak, men følger direkte av lovteksten i barnevernslovens § 4-3.

Det å bekymre seg for barn kan kjennes som et ubehag. Det kan være vanskelig både for barnehageansatte og andre å sette ord på hva det handler om. Hva er det som ikke stemmer? Er det alvorlig? Er det jeg som overreagerer? Ofte er det en tidkrevende prosess før en får tak i hva bekymringen gjelder. I en kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern (Backe-Hansen 2009) beskriver ansatte i barnehager sitt strev på denne måten når spørsmål om å melde fra til barnevernet kommer opp.

Foreldre og de ansatte i barnehagen samarbeider daglig om barns trivsel i hverdagen. Barnehagepersonalet er i dette samarbeidets navn avhengige av foreldres velvilje og vil nødig legge seg ut med dem (Backe-Hansen 2009). Innblanding kan føre til ubehagelige konflikter. De kan også frykte at det å ta opp sin uro med foreldre kan gå utover barnet, for eksempel ved at barnet holdes borte fra barnehagen. Samtidig har de et ansvar for å ta sin bekymring for et barns situasjon på alvor. Derfor vil de også søke å ordlegge seg på måter som gjør at barnevernet tar dem alvorlig og at plikten til å undersøke utløses. Selv om de ansatte i barnehagen kjenner barnet og foreldrene godt, er det å finne de rette ordene ikke enkelt. Det er mange hensyn å ta når uro for barn skal språksettes.

Barnet i meldingsteksten, et perspektiv utenfra

I det følgende skal vi se hvordan denne uroen manifesterer seg i meldingene ved å presentere noen eksempler. Når en tekst skrives er det alltid fra en *synsvinkel* som har betydning for hvordan personene framstår i teksten. Å undersøke hvilken synsvinkel eller hvilket perspektiv skriveren anvender, kan dermed være en måte å synliggjøre hvilket bilde av barnet teksten skaper (Nybø 2006:39). Skriveren kan betrakte personer og hendelser utenfra, eller hun kan være en deltaker i det som fortelles. Synsvinkelen vil understrekes av hvilke stemmer som kommer til orde. Får personene det gjelder snakke selv, eller er det skriverens fortolkning

som gjengis? Det følgende utsnittet er en illustrasjon på at skriveren selv står utenfor handlingen:

I løpet av høsten har jenta blitt mer urolig, og har hatt økende sinne- og frustrasjonsutbrudd som går utover andre barn og voksne. Hun slår umotivert, og prøver grenser hele tiden. Selv i grupper med 1-2 barn vil hun ha kontroll over leken og lager sin egen agenda. Hun har til tider ikke ro til å holde en lek eller holde på lekekamerater, selv ikke med en voksen til stede. [...] Hun har lav frustrasjonsterskel, og er helt avhengig av voksen store deler av dagen.

I tekstutsnittet leser vi at dette er ei jente som ikke synes å inngå i dialoger og samhandling med andre barn og voksne, men uroen og handlingene hennes «går utover» dem. Skriversynsvinkelen er *autorale* – skriveren deltar ikke i historien det berettes om (Engebretsen 2007:31). Barnet er observert utenfra, fra en posisjon utenfor teksten. Den autorale synsvinkelens betraktende posisjon innebærer nettopp at skriveren står utenfor handlingen. En autorale synsvinkel er en vanlig autoriseringsstrategi for makttekster (Engebretsen 2007, Berge 2003). Ved en autorale synsvinkel framstår ikke meldingen som en persons uttrykk for en persons subjektive opplevelser. Utenfra-perspektivet gir teksten autoritet og tyngde.

Perspektivet utenfra understrekes tydelig ved at hun «slår umotivert». Teksten synes å utelukke muligheten av at jenta kan tenkes å ha en intensjon, at hun kan tenkes å slå som svar på noe. Betrakterens blikk slik det nedfeller seg i skriverens penn «ser i dypet» av jenta, og framstiller henne «slik hun egentlig» er» (Engebretsen 2007:84). Synsvinkelen synes å fastslå sannheten om jenta. Det leder oss til tanker om at det er noe uberegnelig ved henne, noe «farlig». Hennes slag blir ikke forstått som en form for kommunikasjon som får betydning i relasjon til noe/noen andre, heller et uttrykk for en «labil» egenskap ved henne. «Å slå umotivert» er et utsagn som leder leseren til å tenke at det er vanskelig å forutse handlingene hennes; hun handler ikke som man kunne vente. Synsvinkelen gir teksten autoritet og derfor troverdighet.

I en *personal* skrivarsynsvinkel vil en se begivenhetene gjennom øynene til en person som deltar i handlingen og som ofte deltar som et «jegg» i det som det fortelles om. Et eksempel på dette fra en annen melding:

Jeg hadde en samtale med mor (dato). Hun var meget bekymret for datteren. Jeg anbefalte at vi skulle henvise til BUP. Mor var fornøyd med dette og jeg skulle ta videre kontakt. [...] Kort oppsummert vil jeg uttrykke sterk bekymring for barnet.

Dette er den eneste meldingen av de fem vi har analysert som er skrevet i jeg-form. Vi ser omrisset av en dialog som har foregått mellom barnets mor og

skriveren av meldingen. I teksten tillegges morens bekymring henne selv; hun er en samtalepartner som aktivt formidler bekymring for barnet sitt. teksten gir inntrykk av en samtale mellom to likeverdige deltakere som deler et felles anliggende; de har en felles sak (Skjervheim 2002). De finner hverandre i uroen over barnet. Moren er ikke sitert direkte; teksten gjengir ikke hennes egne ord, bare skriverens fortolkning av hennes synspunkter. Likevel er synsvinkelen personal ved at skriveren tilstreber seg å gjengi begge hovedpersonenes perspektiver slik de framkommer i en samtale dem imellom.

Det innforståtte språket

I det første eksempelet framgår at «*Hun har lav frustrasjonsterskel, og er helt avhengig av voksen store deler av dagen [..] [..]Hun slår umotivert, og prøver grenser hele tiden*».

I dette tekstutsnittet er «*lav frustrasjonsterskel*», «*slår umotivert*» og «*prøver grenser*» eksempler på vide og upresise begreper. Det er begreper som kan romme mye og ulikt om de skulle konkretiseres. Slike begreper er et vanlig fenomen i fagspråk. De hører hjemme i et faglig språk barnehagen og barnevernet deler – de har et felles ordforråd for faglig utveksling. Når grupper av personer er underlagt og følger de samme tekstnormene om hva som anses som riktig lesning, kan man si at de tilhører et fortolkningsfellesskap (Engebretsen 2007:48). Innenfor et fortolkningsfellesskap anerkjennes man som «*lesekyndig*» i betydningen at man innehar den kompetanse teksten forutsetter. Man anser seg å være innforstått med hvordan fagtermene skal fortolkes. Man er en *implisert* leser, «*medlem*» av en tekstkultur (Engebretsen 2007, Tønneson 2008:53). Slik blir meningen med ordene til i en dialog mellom skriver i barnehagen og leser i barnevernet. Skriveren kan ta for gitt at leseren forstår poenget (Tønneson 2008:58).

Vide og upresise uttrykk som de ovenfor nevnte anvendes i kommunikasjonen mellom skriver og leser ved at leseren tar det faglige innholdet for gitt. Ordene autoriserer seg selv – de blir selvautoriserende (Engebretsen 2007). Faglige sekkebegreper fungerer ved det de tar for gitt – de leses med et «aha, slik er hun altså». Faren ved «aha-ord» er at de ikke lenger diskuteres. De uttrykker det selvsagte, det «vi alle vet» og forstår som «sant», som fakta (Ulvik 2005, Hall 1997). Ordene inngår i påstander og blir stående som autoritetsargumenter. Leseren forstår hovedbudskapet: Det er ikke noe å lure på. Vi tar for gitt at barna lider overlast.

I en av meldingene finner vi en kontrast til det implisitte og tatt-for-gitte i aha-ordene ved at skriveren lar teksten åpne seg for en reell dialog med leseren. Skriveren gir til kjenne en forståelse for at det kan finnes ulike fortolkninger av barnets uttrykk:

Gutten gråter fortsatt mye når han leveres i barnehagen. Han har behov for å ha en voksen tilknytningsperson gjennom dagen. Dersom han ikke ser «sin» voksen gråter han mye og leter etter henne. Personalet opplever gråten som preget av fortvilelse og angst, ikke trass eller manipulering. Atferden kan best karakteriseres som en «klamrende væremåte».

I de tre første setningene beskrives gutten som mye gråtende og blir vurdert som å være avhengig av voksen nærhet.

I fjerde setning tilbys leseren flere forslag til tolkning av gråtens karakter: «*Personalet opplever gråten som preget av fortvilelse og angst, ikke trass eller manipulering*». Kanskje denne nyanseringen av at guttens gråt kan forstås på flere måter gjenspeiler en dialog som har foregått mellom de ansatte? Vi får ikke her tilgang til absolutte vurderinger eller fastlåste sannheter, men til den undring og søken som ligger til grunn for barnehagens bekymring. Når teksten på denne måten åpner opp for en dialog mellom flere stemmer, inviteres også leseren til å delta (Bakhtin 1990). Når en bestemt fortolkning ikke tas for gitt, skapes nysgjerrighet hos leseren. Leserens inviteres således til undring både over guttens gråt og diskusjonene i personalet forut for meldingen. Teksten etablerer en dialog med leseren, ikke gjennom å autorisere «det vi alle vet», men gjennom å ordsette alternativer til hvordan gråten skal forstås.

Dette inntrykket forsterkes av den siste setningen «*Atferden kan best karakteriseres som en «klamrende væremåte»*». Isolert sett kan det å ha «en klamrende væremåte» være eksempel på et selvautorisende faguttrykk. Den impliserte leser vil tenke «aha, et tilknytningskadd barn». I dette utsnittet ser vi imidlertid at fortolkningsfellesskapet mellom skriver og leser erkjennes; det gjøres til en åpen premiss ved formuleringen «*kan best karakteriseres som*». Teksten synes å åpne opp for at skriveren vil unngå det tatt-for-gitte ved ordvalget. Teksten synes å erkjenne at det ikke er automatikk i uttrykket «klamrende væremåte»; det handler om en av flere fortolkninger av guttens væremåte. Teksten leder tanken til at skriveren også har tilgang til andre ordvalg, men oppfatter dem ikke som like dekkende. Teksten sier underhånden «Det handler ikke om hvilket som helst barn som søker voksne. Dette fortvilte barnet vil sannsynligvis av faglig kompetente bli forstått som å ha «en klamrende væremåte»». På denne måten understrekes at det er gjort en fortolkning av barnets væremåte. Teksten viser at skriveren både kjenner og har respekt for definisjonsmakten i faglig språk. Fortolkningen av barnets væremåte gjøres eksplisitt til forskjell fra en autoriseringsstrategi som tar for gitt. På denne måten inviterer dette tekstutsnittet til en dialog med, heller enn påstander overfor, en implisert leser.

Synsvinkel og stemme i meldingene

I narratologisk teori skilles mellom synsvinkel og stemme (Gaasland 1999). Synsvinkelen er knyttet til perspektivet det skrives fra. Et autoralt perspektiv slik vi har omtalt det, bedømmer barnets handlinger og «adferd» fra et faglig vurderende ståsted utenfor hendelsene. Synsvinkelen er fortellerens. Et autoralt perspektiv kan imidlertid også tilstrebe seg på innlevelse i barnets synsvinkel, for eksempel ved at barnets tanker eller samtaler med barnet gjengis (Gording Stang 2007:88). Stemmene i en tekst viser til hvem som «eier» utsagn i teksten, hvem som snakker eller forteller. Vi skal i det følgende gi noen eksempler på meldingenes synsvinkel og stemme, først i omtalen av barna, så av foreldrene.

Et eksempel på at barns stemme er indirekte gjengitt:

NN snakker ofte om faren sin, og kan si at pappa besøkte meg i helgen. De gangene NN har fortalt dette, vet vi at det ikke har vært tilfelle. Vi vet at han har vært sammen med faren sin to ganger, og at det fra NN sin side er et sterkt ønske om å se faren sin mer enn det han gjør. NN undrer seg på hvorfor pappa ikke kommer og besøker ham oftere, og hvorfor han ikke ringer når han har sagt at han skal ringe. [...] Vi ser dette stresser NN og vi observerer uroen han har rundt situasjonen.

I første setning «*NN snakker ofte om faren sin, og kan si at pappa besøkte meg i helgen*», kommer guttens egen synsvinkel tilsynelatende fram fordi det refereres til noe han skal ha sagt. Dette er eksempel på en indirekte talegjengivelse (Engebretsen 2007:65). Også nest siste setning i sitatet er et eksempel på slik indirekte talegjengivelse: «*NN undrer seg på hvorfor pappa ikke kommer og besøker ham oftere, og hvorfor han ikke ringer når han har sagt at han skal ringe*». Skriveren lar tilsynelatende gutten slippe til med sitt eget perspektiv, igjen i form av å referere guttens utsagn. Kanskje kan det kalles et potensielt sitat som ikke «fullbyrdes» ved å gi ham ordet i 1. person. Gutten gjengis med andre ord ikke i direkte tale. Han kommer til orde i 3. person, og det er skriverens fortelling om hans fortelling vi får tilgang til. Derved er synsvinkelen skriverens; det er en fortelling om en hendelse der gutten var hovedperson, ikke guttens egen stemme eller hans synsvinkel.

I samme melding som sitert over heter det: «*Pappa har aldri sagt han er glad i meg, men jeg er glad i ham*». Gutten gjengis her i sitat eller direkte talegjengivelse (Engebretsen 2007:65). Han slipper til med sine egne ord om sin kjærlighet til faren, som på sin side aldri har sagt at han er glad i gutten. Heller ikke her gjengis en dialog med andre som gutten henvender seg til eller som svarer ham. Talegjengivelsen synes å være en enetale fra guttens side. Hvorfor er dette ene sitatet tatt med i meldingen? Utsagnet kan synes valgt ut fra den emosjonelle ladning det har. Skriveren velger å overlate sin autoritet til guttens egen stemme som for å understreke og framheve guttens ensomhet og lengsel.

Barnet i meldingen slipper til i direkte gjengivelse, men uten at sammenhengen, svarene eller dialogen de barnehageansatte har med barnet framgår. Barnets utsagn gis av skriveren status som nøddrop, og på denne måten understreker valg av utsagn skriverens fortolkning av barnets situasjon som alarmende og foruroligende. Dette er et gjennomgående resultat i analysen av de fire meldingene der barna siteres. Ved at skriveren låner sin autoritet til barnets stemme, blir barnet tilsynelatende «en aktiv aktør» som autoritativt tar til orde med skriveren som en nøytral og lojal formidler.

Imidlertid er den direkte gjengivelsen av guttens utsagn i meldingen sitert ovenfor, like fullt en aural synsvinkels utenfra-definisjon. Teksten konstituerer barna i fortellingen som barn utenfor relasjoner og samspill med andre i barnehagen. Barnehageansattes dialog med barnet, deres bekymring for barnet og deres deltakelse i situasjoner som oppstår, ordsettes ikke. Ordene framstår som løsrevne replikker fra barna, uten gjensvar i de ansattes uro eller bestrebelse på å møte dem. Valg av replikker er tatt med skriverens vurderende briller fra en posisjon utenfor teksten. I teksten verken møtes, svares eller trøstes barnet, noe vi må anta gjøres i situasjonen som ligger til grunn for teksten. Selv om barna gjengis med sine egne ord, har skriveren likevel stilt seg mellom med sine valg og vurderinger. Ved at barnas utsagn er løsrevet fra en sammenheng og ordene står uimotsagte, har leseren heller ikke tilgang til å ta stilling eller gjøre seg opp en mening om hvordan livet leves for dette barnet i og utenfor barnehagen.

Foreldrene i teksten

Barna kommer i liten grad direkte til orde i meldingene. Vi har også sett etter hvordan foreldrene framtrer i meldingene. Er deres synsvinkel og stemmer synlige i tekstene? Heller ikke foreldrene blir ofte gjengitt, men deres samhandling med personalet blir omtalt i større grad.

Utsnitt fra den eneste meldingen som er skrevet i jeg-form:

Jeg hadde en samtale med mor (dato). Hun var meget bekymret for datteren. Jeg anbefalte at vi skulle henvise til BUP. Mor var fornøyd med dette og jeg skulle ta videre kontakt. [...] (Dato) kommer far og sier han er helt uenig i og vil ikke at barnet skal ha hjelp fra PPT eller BUP.[...] [...] Kort oppsummert vil jeg uttrykke sterk bekymring for barnet.

Ifølge barnehagelovens § 22 skal barnehagen gi opplysninger til barnevernet av eget tiltak når de er alvorlig bekymret for et barn. Det er styreren i barnehagene som er pålagt å skrive meldinger til barneverntjenesten. Hun får seg fortalt historien om bekymring fra avdelingenes ansatte, og formulerer meldingen til bar-

neverntjenesten på bakgrunn av det. Denne ansvarsdelingen fører til at ulike blikk er gjenkjennelige i meldingene, og leder oss til et analytisk skille mellom en teksts *historie-* og *fortellingsnivå* (Genette 1972:72 hos Engebretsen 2007:33). Meldingsteksten når den skrives og sendes blir fortellingens nåtid. Bakgrunnen for bekymringen, livet slik det utspiller seg i samspill og relasjoner i avdelingen er fortid. Det er historie når meldingen utformes i styrers penn og seinere leses i barnevernet. De ansatte har foretatt en fortolkning av barnets væremåte og situasjon. Styreren som skriver fortolker de ansattes fortelling om sin bekymring for barn og foreldre. I forlengelsen oppstår spørsmålet om hvordan skriveren løser denne utfordringen mellom historie- og fortellingsnivå.

I meldingen sitert ovenfor løser skriveren dilemmaet ved å være både deltaker i historien og forteller av historien. Styreren er hovedperson i historien hun skriftlig gjengir – hun er et *jeg* som selv samtaler og har telefonsamtaler. Hun er også forfatteren som skaper *fortellingen* om det som har skjedd. Ved at fortelleren er den samme som forfatteren (Engebretsen 2007:31), skapes en sammenheng mellom fortid (det som har skjedd) og nåtid når meldingen skrives. Denne sammenhengens synes å understreke og klargjøre alvoret i meldingen og gir den autoritet.

Her gjengis en dialog med barnets mor og far. I første setning «*Jeg hadde en samtale med mor. Hun var meget bekymret for datteren. Jeg anbefalte at vi skulle henvise til BUP. Mor var fornøyd med dette*», ser vi dialogens turtaking og bestrebelsen på å gjengi samtalen som fortelling slik den dialogisk utspant seg på historienivå. Synsvinkelen er personal ved sin søken etter å se bekymringen for barnet også med morens blikk og i dialog med en styrer som er et tilstedeværende og svarende «*jeg*».

Siste setning i meldingen sitert ovenfor lyder: «*(Dato) kommer far og sier han er helt uenig i og vil ikke at barnet skal ha hjelp fra PPT eller BUP.[.].*». Bruk av verbet kommer, kan tyde på at faren fysisk dukker opp på styrers kontor. Han sier seg uenig med sannsynlig referanse til samtalen moren og styreren har hatt tidligere, der de to har funnet hverandre i en samhörig bekymring for barnet. Skriveren etterstreber å formidle hans uenighet uten å dømme, men styreren er ikke svarende til stede i historien. Derfor kan synsvinkelen kalles en «*personal synsvinkel i tredjeperson*» (Engebretsen 2007). Fortelleren deltar ikke som jeg-person i handlingen, men synsvinkelen etterstreber likevel å forstå den andres perspektiv.

Når det bekymringsfulle skal formidles

Et rikt forråd av situasjoner, hendelser og opplevelser utgjør hverdagene i barnehagen. Hvordan avgrense og formulere seg om hva som bekymrer i dette mylderet av erfaringer? Det finnes ingen «nøytral» gjengivelse av barnets situasjon. Enhver måte å uttrykke seg språklig på innebærer en posisjonering som bare

delvis vil være reflektert og valgt. Å fange hele rikdommen av hverdagserfaringer i meldinger er ikke mulig – og heller ikke hensikten. Vi skal i det følgende drøfte hva de språklige virkemidler vi har analysert fram gjør – hva skriveren vinner og taper ved de retoriske grepene.

Retoriske virkemidler

Vår analyse av tekstene tyder på at et perspektiv utenfra, altså en aural synsvinkel og selvauctoriserende begrepsbruk, preger meldingstekstene. Barna siteres i noen av meldingene uten å få tilsvaret. Vi finner få bestrebelsers på hvordan det som bekymrer kan fortone seg fra barnets perspektiv. På denne måten blir faglig karakterisering av barnets problemer framtrædende i teksten, mens barnets relasjoner, dialoger og samhandling med andre underkommuniseres.

Skriveren vil at leseren skal oppfatte at dette er et barn man er alvorlig bekymret for – man vil nå fram. Og språket når fram til mottakeren og får gjennomslag: i samtlige meldinger blir det besluttet å iverksette undersøkelse. Vi må anta at mottakeren – barnevernet – raskt oppfatter faresignalene for barnet. De språklige virkemidlene er med andre ord virkningsfulle, og barnets situasjon skal undersøkes.

Hva er problematisk ved å ta i bruk disse virkemidlene? Faren er at når skri-
verens avstand til barnet blir stor, skapes det typiske og gjenkjennelige barn som leseren umiddelbart kategoriserer. Det særegne, spesielle og unike ved hvert enkelt barn kan bli borte. Det innforståtte språket oppmuntrer ikke til diskusjon og undring hos mottakeren. Ulvik (2005) finner i sin forskning at barna i barnevernet er underlagt klisjéaktige definisjoner. Hun betegner barnevernets vanlige språklige redskap som «kulturinterne redskaper» (Ulvik 2005:31). De kulturinterne begrepene fungerer som standardiserte og generelle formuleringer hvis meningsinnhold synes kjent. Når betydningsinnholdet tas for gitt, utforskes ikke begrepens innhold, og bruk av dem vil utarme teksten (Ulvik 2005, Hall 1997).

En av meldingene synes å gå i dialog med leser om hvordan barnet skal forstås. Beskrivelsen åpner opp for at det kan være forskjellige måter å forstå barnet på. Den undrende formen skaper en nysgjerrighet hos leseren, uten at det bekymringsfulle nedtones. Teksten synes også å understreke det sammensatte fenomenet uroen er. Teksten viser at skriveren har en bevissthet om at ordene en benytter når et barns væremåte skal vurderes, er konstruksjoner av barnet basert på valgmuligheter. Det er ikke sannheter som på nøytralt vis slår fast at «slik er barnet».

Kan det bildet som skapes være nødvendig av hensyn til gjennomslaget, eller kan det også i meldinger finnes rom for å framstille barnet på nyanserende måter uten at Alvoret forsvinner?

Teksten skal overbevise – det ønskes tilgang til barnevernet. Autorisering

synes påkrevd. Å formulere seg for å nå fram med det som er problematisk og alvorlig ved barnets situasjon, ligger i mandatet loven gir. Å understreke problemene kan bli viktigere enn en nyansert framstilling av barnet og barnets hverdag. Det å framheve problemer kan være en tradisjon som har nedfelt seg. Å få gjennomslag kan synes å kreve bestemthet og entydiggjøring ved et språk som følger implisitte, «kulturinterne» tekstnormer.

Men på tross av melderens gode intensjoner er det skyggesider ved å ta i bruk slike språklige grep ved framstillingen av barnet. Vår innvending mot dette er at meldinger, som eksempel på offentlige etaters definisjonsmakt, er makttekster (Berge 2003). Selv om en melding også kan være en ny melding i en «gammel» sak, er meldingsteksten vanligvis barnevernssakens foreløpig eneste dokument. Meldingstekster er således saksbehandleres første «møte» med ukjente andre gjennom omtalen av dem. Selv om beskrivelsen i meldingen seinere kan bestrides av foreldrene, står ordene der svart på hvitt. Som leser av meldinger står ikke barnevernsarbeideren ansikt til ansikt med barn og foreldre, men er prisgitt skriverens framstilling. Meldingens ordvalg, dens begreper og kategorier, trekker oppmerksomheten i bestemte retninger og kan peke framover mot en framtidig ordsetting av barnets situasjon. Slik kan meldingstekstens karakteristikk komme til å utgjøre filtre som barnevernets saksbehandlere ser barn og foreldre gjennom (Engebretsen 2007:14). Meldingsteksten har således betydelig definisjonsmakt. Barn kan bli værende i kontakt med barnevernet over mange år; de beskrivelsene de får av seg selv blir overleverte fortellinger om deres eget liv. De bildene som skapes av barnet blir barnevernsarbeidernes briller, eller *filtre*, som de tar med seg i dokumenter og i møter.

Kontrasten mellom hvordan barn og voksne ordlegges i meldingen, er interessant. Skriveren ordlegger de voksne på andre måter enn barnet ordlegges. I lange sekvenser blir de voksnes synsvinkel gjengitt og de får stå ansvarlige for egne ord. De voksne framstår med sine individuelle perspektiver og stemmer.

Avslutning

I meldingene er barnet i fokus. Det er barnets beste som er barnehagepersonals anliggende. Barnehagepersonalet har personlige relasjoner til barna som omtales i meldingene; de deler hverdagsliv med barna i barnehagen. De ansatte må gjennom mange overveielser før en bekymringsmelding sendes.

Vår analyse viser at meldingene følger bestemte sjangre, bestemte kulturinterne tekstmønstre som er allment kjent innenfor barnehage- og barnevernfeltene (Engebretsen 2007:58). Meldingene kjennetegnes ved at barnet blir betraktet fra et perspektiv utenfra. Dette er en tekstkultur som er kjent fra barnevernet (Ulvik 2005, Engebretsen 2007, Bjørnebekk 2010). Den avpersonifiserte måten å gi teksten autoritet på kan også sees i lys av at barnevernets mandat er å

vurdere og fatte vedtak – ofte på bakgrunn av informasjonsinnhenting fra andre etaters fagfolk.

Det å ha en personlig relasjon til barnet er avgjørende for hvordan barnet framstilles i offentlige dokumenter. Det at skriveren, fortelleren, kjenner barnet, dets hverdag, uttrykk og preferanser, har stor innflytelse på synsvinkelen som velges i den skriftlige omtalen av barnet (Nybø 2006:77). Sagt med andre ord – det synlige barnet viser seg i fortellinger som gjengir og beskriver barnet i et konkret språk nært barnets erfaringer. Da vil barnet framtre i teksten som en person, som en fortolkende og synlig aktør. At forteller har en relasjon til barnet på fortellingens historienivå, ser altså ut til å ha avgjørende innflytelse på hvilken synsvinkel som inntas når det fortelles om barnet (ibid). Vårt materiale gir derfor grunn til å anta at den skrivende styreren ikke kjenner barna selv, men i hovedsak har tilgang til de ansattes fortellinger om barnet. På den andre siden ser vi at skriveren i flere av meldingene har snakket med barnets foreldre, og framstillingen av dem i meldingene gir rom også for deres synsvinkel.

Det kan synes underlig at det interaktive og fortolkende barnet ikke er mer synlig i meldingsteksten. Som påpekt innledningsvis har det i offentlig retorikk høy legitimitet å søke barns perspektiv og lytte til barns stemmer og ta barn «på alvor» (Ulvik 2005:27, 2009). Og det er jo nettopp i barnehagen de kjenner barna. Hvordan kan vi forstå at barnets dialoger med de ansatte og deres strev mot å forstå seg på barn som bekymrer ikke ordsettes mer?

Vi tror at svaret ligger i det vi allerede har vært inne på, en autoral synsvinkel anvendes for å gi meldingen gjennomslag. Det er barnets beste som er i fokus, og det kan se ut som om de ansatte i barnehagen strekker seg mot den språkkulturen som finnes i barnevernet. Slik ønsker en å gi teksten tyngde og signalisere objektivitet eller ikke-subjektivitet (Bjørnebekk 2010). Det kan altså tenkes at det over tid har nedfelt seg en tradisjon i form av en implisitt tekstkultur der barnehageansatte utformer tekstene ved å bruke etablerte betegnelser som er kjent i barnevernet. Men når vi tror vi snakker om det samme uten å undersøke hva vi legger i ordene, kan det være lett å snakke forbi hverandre, og også lett at det partikulære barnet bli borte. Den ukonkrete allmenne forbisnakkingen kan lede til at spørsmålene som barnevernet bør stille i undersøkelsen blir færre enn de ellers ville blitt.

En av meldingene synes å gå i dialog med leser om hvordan barnet skal forstås. Som nevnt skaper den undrende formen en nysgjerrighet hos leseren uten at det bekymringsfulle nedtones. En meldingstekst der skriveren innestår for sin bekymring uten å slå fast at «slik er barnet», kan også være et bedre utgangspunkt for barnevernet i deres dialog med barn og foreldre i undersøkelsen.

Litteratur

- Backe-Hansen, Elisabeth (2009). *Å sende en bekymringsmelding – eller la det være? En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern*. NOVA-rapport nr. 6/2009.
- Bakhtin, Michail (1990). *Det dialogiska ordet*. Bokförlaget anthropos.
- Berge, Kjell Lars (2003). *Hvor er makten i teksten?* I Berge, Kjell Lars, Siri Meyer og Tom Are Trippestad (red.) *Maktens tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnebekk, Wenche (2010). *Utfordringer for utviklingen av et kunnskapsbasert barnevern*. I Fontene forskning, nr. 1/2010.
- Engebreetsen, Eivind (2006). *Barnevernet som tekst. Nærlesning av utvalgte journaler fra 1950- og 1980-tallet*. Universitetet i Oslo: Det humanistiske fakultet.
- Engebreetsen, Eivind (2007). *Hva sa klienten? Retorikken i barnevernets journaler*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Glomnæs, Eli (2001). *Alt jeg kan si: språk, virkelighet og subjektets stemme*. Landslaget for norskundervisning. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Greene, Sheila and Malcolm Hill (2005). *Researching Children's experience: Methods and methodological issues*. I Greene, Sheila og Diane Hogan *Researching children's experience*. London: Sage.
- Gulbrandsen, Liv Mette (2006). *Kulturpsykologiske tilnærminger til barns utvikling*. I Liv Mette Gulbrandsen (red) *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gaasland, Rolf (1999). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hall, Christopher J. (1997). *Social Work as narrative*. London: Ashgate.
- Højholt, Charlotte (2011) *Børn i vanskeligheder – en introduktion*. I Højholt, Charlotte (red) *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk forlag.
- Nybø, Elsa (2006). *Barnet i teksten. En studie av språk og fortellermåter i tekster om barnevern*. Høgskolen i Oslo: Masteroppgave.
- Skjervheim, Hans (2002). *Deltakar og tilskodar I Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjær Ulvik, Oddbjørg (2005). *Seinmoderne fosterfamilier: En kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger*. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo: Unipub.
- Skjær Ulvik, Oddbjørg (2009). *Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelpers samarbeid med barn*. I Tidsskrift for Norsk Psykologforening, nr. 12.
- Skorpen, Berit og Marit Johansen (2011). *Velviljens språk. Om brukermedvirkningsretorikken i barnevernet*. I Harald Jarning (red.) *Dyktighet og kyndighet. Essay om høgskoleutdanninger og kunnskapsforståelse*. HiO-rapport nr. 19/2011.

- Stang, Elisabeth Gording (2007). *Det er barnets sak: Barnets rettsstilling i sak om hjelpetiltak etter barnevernslovens § 4-4*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, Johan L. (2008). *Hva er saksprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aaslestad, Petter (2007). *Pasienten som tekst: Fortellerrollen i psykiatriske journaler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grensearbeid

Barnevernets møte med foreldrekonfliktsaker

Artikkelen er tidligere publisert i Fontene forskning 2/2012 og gjengis her med forfatterens og Fontene forsknings tillatelse.

Tema for denne artikkelen er barnevernets møte med foreldrekonfliktsaker. Barn som har ikke-samboende foreldre med høyt konfliktnivå kan være i en sårbar livssituasjon. Å bistå disse familiene kan være en utfordring for profesjonelle hjelpere i barnevernet. Med utgangspunkt i kvalitative intervjuer med 26 ansatte i den kommunale barnevernstjenesten belyser artikkelen hvordan saksbehandlere forstår og definerer foreldrekonfliktsaker, sitt handlingsrom og hva de opplever som vanskelig i disse sakene. Begrepet grensearbeid (boundary work) brukes som analytisk verktøy for å utforske saksbehandlernes kategorisering og meningsskapning i et faglig og juridisk grenseland. Artikkelen viser hvordan foreldrekonfliktsaker kan utfordre og endre saksbehandlers faglige forståelser, prioriteringer og etablerte praksiser.

Det er jo ikke å legge skjul på at dette er forhold som det er vanskelig for oss å jobbe med. Det blir litt sånn: Å nei, ikke én sånn til!

Dette utsagnet kom fra en saksbehandler i barnevernet. Forholdene hun viste til er saker hvor bekymringen for barnet oppstår i et omsorgssystem hvor foreldre i ulike hjem har konflikter om barnets bosted, samvær eller utøvelse av foreldreansvar. I vår undersøkelse kom det fram at saksbehandlere i barnevernet opplevde slike saker som spesielt vanskelige. Artikkelen bygger på intervjuer med 26 ansatte i den kommunale barnevernstjenesten, og vi drøfter spørsmålet: *Hvordan konstruerer saksbehandlere i barnevernet problemet i foreldrekonfliktsaker?* Med dette mener vi at vi utforsker saksbehandlers kategoriserings- og defineringsvirksomhet i møte med foreldrekonfliktsaker, eller sagt med andre ord; deres menings- og skapende virksomhet. Blant annet utforsker vi innholdet i merkelappen «vanskelig» og hva saksbehandlere opplever som sitt handlingsrom i slike saker.

Betegnelsen «foreldrekonfliktsaker» brukes i denne artikkelen om saker hvor det er konflikter mellom foreldre som ikke bor sammen, og hvor barnevernet er bekymret for barnets situasjon. Andre betegnelser som ofte brukes om

slike saker er «høykonfliktsaker» og «konfliktfulle barnefordelingssaker». Alle betegnelsene har til felles at de verken har et entydig innhold eller et avgrenset problemfelt. Foreldrekonfliktsaker kan inkludere saker med dårlig kommunikasjon og samarbeid mellom foreldrene, saker med mistanke om vold eller overgrep under samvær eller hos bostedsforelderen, og/eller saker der foreldrene er fiendtlige overfor hverandre gjennom å komme med falske anklager (Birnbaum og Bala 2010). Betegnelsen foreldrekonfliktsaker, slik vi vil bruke det videre, favner derfor et bredt spekter av saker; både konfliktsaker hvor barn kan ha behov for barneverntjenester av «tradisjonelle» årsaker som rus, vold eller vanskjøtsel, og saker hvor konflikten i seg selv vurderes til å utgjøre en omsorgssvikt for barnet (Lassen 2005).

En utfordring knyttet til å definere situasjonen som en konflikt, er at dette begrepet ofte knyttes utelukkende til kommunikasjons- og samarbeidsproblemer. Konfliktbegrepet kan dermed tilsløre andre forhold i barnets situasjon, for eksempel familievold eller omsorgssvikt (Jaffe, Lemon, og Poisson 2003; Buchanan et al. 2001). En annen utfordring er at hva som forstås som konflikt avhenger av perspektiv; det kan defineres som konflikt enten av den ene eller begge foreldrene, og/eller av barnevernets ansatte. I denne artikkelen utforsker vi kategoriseringsvirksomheten saksbehandlere driver med når de skal forstå problemet i foreldrekonfliktsaker; hvordan saksbehandlerne selv definerer hva som er en foreldrekonfliktsak. Foreldrene trenger ikke nødvendigvis være enig i konfliktdefinisjonen.

Selv om det er et offentlig mål å redusere antall barn som lever med konflikter mellom foreldrene, anses det som en stor utfordring for profesjonelle hjelpere å nå fram til familier i konflikt (Ådnanes et al. 2011). Dette har aktualisert forskning om profesjoner som bistår disse familiene. I Norge er forskning på foreldrekonflikter først og fremst gjort innenfor domstolen (bl.a. Koch 2000, 2008; Rønbeck 2008; Skjørten 2010) og i familievernet (bl.a. Ådnanes et al. 2011; Gulbrandsen og Tjersland 2011). Det finnes lite kunnskap om barnevernets rolle i foreldrekonfliktsaker, til tross for at majoriteten av de barna som er i kontakt med barnevernet har foreldre som ikke bor sammen (Fauske et al. 2009).

Manglende kunnskap om barnevern og foreldrekonflikter kan ha sammenheng med at foreldrekonflikter vanligvis ikke er ansett som barnevernets ansvar (Rød 2010; BLD 2011), men som et anliggende for familievernet og domstolen. Barnevernet er imidlertid kritisert for å avvise meldinger der foreldrekonflikter er dominerende (Lassen 2005; BLD 2011, 2006) og for ikke å gi barn i familier med foreldrekonflikter nødvendig oppfølging (Lassen 2005; Rød 2010). I Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementets (BLD) «Veileder om barnevernets rolle ved mistanke om overgrep under samvær» fra 2006 (BLD 2006) understrekes det derfor at «Bekymring for et barns livssituasjon må tas like alvorlig der barnets foreldre er i konflikt med hverandre, som der hvor barnets foreldre ikke er i slik

konflikt (BLD 2006: 6)». Barnevernets arbeid med foreldrekonflikter er imidlertid utfordrende og komplekst (Flacké 2005), og barnevernets rolle og mandat kan være uklart i disse sakene (BLD 2011).

Juridiske rammer

Saker som omhandler både foreldrekonflikter og barnevern foregår i skjæringspunktet mellom Lov om barn og foreldre (barneloven, bl.) og Lov om barneverntjenester (barnevernloven, bvl.). Barnevernets tilbaketrunkne rolle i foreldrekonfliktsaker kan ses i sammenheng med at det er barneloven som regulerer spørsmål om bosted og samvær. Barneloven pålegger foreldrene å bli enige om hvor barnet skal bo, og omfanget av samvær, med utgangspunkt i hva som er best for barnet (bl. §48). Familievernet kan mekle, gi råd og veiledning i denne prosessen. Hvis foreldrene ikke blir enige, kan domstolen bestemme barnets bosted og omfanget av samvær. Det kan også i avtale eller i dom settes vilkår for gjennomføringen av samværsretten, for eksempel i form av tilsyn under samvær (bl. § 43 3. ledd).

Når foreldre har konflikter om bosted eller samvær, har barnevernet altså ingen myndighet til å ta avgjørelser om bosted eller samvær. I følge barnevernlovens forarbeider bør barneverntjenesten anbefale foreldre i konflikt å få avklart bosteds- og samværskonflikter etter barnelovens regler (Ot.prp. nr 44 (1991–1992) referert i BLD 2011). Samtidig har barnevernet plikt til å sikre at barn som lever under forhold som kan «skade deres helse og utvikling får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid» (jfr. bvl. § 1-1), og til å finne tiltak til barnets beste (jfr. bvl. § 4-1). Dette gjelder også for barn som har foreldre som er uenige om barnets bosted og/eller samvær. Når det kommer fram bekymringer om barnets omsorgssituasjon, enten i nye eller pågående saker, skal slike bekymringer behandles som enhver annen melding. Barnets omsorgssituasjon skal undersøkes hvis det er «rimelig grunn til å anta» at barnet, på grunn av forholdene i hjemmet, eller av andre grunner, har et særlig behov for et tiltak etter kapittel 4 i barnevernloven (jfr. bvl. § 4-3). Når foreldrene bor i ulike hjem, kan undersøkelsen gjennomføres overfor begge foreldre og i begge hjem (BLD 2006, s 14).

I foreldrekonfliktsaker har barnevernet mulighet til å tilby frivillige hjelpetiltak og råd og veiledning både der barnet bor fast og i samværs hjemmet, såfremt foreldrene samtykker til dette. Barnevernet har også mulighet til å gi foreldre informasjon om barnelovens regler og prosesser, samt gi foreldrene skriftlige anbefalinger om å endre bostedseller samværsordninger (BLD 2006 s 15–18). Fylkesnemndas tvangstiltak kan imidlertid bare rettes mot bostedsforelderen. Hvis det for eksempel er mistanke om overgrep under samvær, har ikke barnevernet hjemmel i barnevernloven til å gripe inn og stanse samvær, med mindre barnet befinner seg i en akutt faresituasjon (jfr. bvl. § 4-6 annet ledd.). Foreldre

som ikke beskytter barnet mot skadelig samvær, kan som ytterste konsekvens risikere å miste omsorgen for barnet (Lindboe 2012).

Det juridiske regelverket gir en ramme for saksbehandleres handlingsrom. Juridiske tekster er imidlertid elastiske og åpne for fortolkning (White 1998). I vurderinger av konkrete saker foregår det derfor utstrakt bruk av skjønn. Grensedragningen mellom barneloven og barnevernloven er også stadig oppe til diskusjon. To aktuelle forslag til endringer i barneloven fra BLD synliggjør dette. I høringsnotat av 21. juni 2012 foreslås det blant annet at domstolen skal kunne pålegge barnevernet å bistå med «beskyttet tilsyn» både i «en del høykonfliktsaker» og i «saker med problematikk knyttet til vold, rus, psykiatri, men der samvær til tross for dette vil være til barnets beste» (BLD 2012a: 32). I høringsnotat sendt på høring 12. oktober 2012 foreslås det at bostedsforelder skal ha rett til å nekte samvær der vedkommende reelt frykter at barnet er utsatt for vold og/eller overgrep. Videre foreslås det å lovfeste en rett og plikt for dommere til å melde fra til barnevernet, og at barnevernet skal ha mulighet til å opptre som partshjelper i en sak etter barneloven (BLD 2012b). Slike lovforslag synliggjør foreldrekonfliktsaker som et anliggende for barnevernet og kan på sikt endre rammene for barnevernets arbeid.

Teoretisk perspektiv: Meningsskaping og grensearbeid

Profesjonsutøvelse i foreldrekonfliktsaker skjer altså i et faglig og juridisk grenseland mellom barneloven og barnevernsloven, og i grensen til andre profesjoner. Vi har derfor valgt grensearbeid som et analytisk redskap. Begrepet grensearbeid bygger på pedagogen Anne Edwards (Edwards 2010, 2009) analyser av «boundaries» og «boundary work» i samhandling mellom ulike profesjoner. Ifølge Edwards er «boundaries» (grenser) sosiale konstruksjoner som definerer hvem som inkluderes i eller ekskluderes fra interaksjon, og hvilke kunnskaper og meningssystemer som vurderes som relevante for slik interaksjon. Grenser forstås ikke som barrierer som skal overskrides, men som «places where social practices are open to negotiation and the ideas carried in established practices are informed by new insights» (Edwards, 2010, s 5). Grenseområder fremheves derfor som steder å lære og som åpne for kreativitet, men også som steder hvor profesjonsutøveres identiteter, prioriteringer, etablerte praksiser og forståelser blir utfordret (Edwards 2009). Selv om vi i denne artikkelen ikke utforsker møter mellom ulike profesjonsgrupper, er Edwards grensebegrep likevel anvendelig i analysen av saksbehandlerens kategoriseringsvirksomhet når de skal ta stilling til hva som faller innenfor og utenfor sitt ansvars- og kompetanseområde.

Ser man på profesjonsutøvelse i juridiske og faglige grenseland som steder for forhandling og kreativitet, er også Donald Schöns (1983) forståelse av profe-

sjonsvirksomhet som meningssskapende virksomhet et relevant perspektiv. I følge Schön er problemsituasjoner i sosialt arbeid preget av informasjon som kan være både motstridende, kompleks og sammensatt. Når profesjonsutøvere skal forstå problemsituasjoner, driver de derfor med aktiv meningssskaping, der forståelsen av hva som er problemet konstrueres. En viktig del av sosialt arbeid handler dermed om å forstå problemet, og dette har i følge Schön betydning for hvordan problemet kan håndteres.

Forskning om barnevern og foreldrekonflikter

Selv om barnevernets profesjonsutøvelse i familier med foreldrekonflikter i liten grad er et eget forskningsfelt, finner vi studier innenfor barnevernforskning, volds- og overgrepforskning og skilsmissegforskning som berører temaet. Når ansatte i barnevernet skal arbeide med foreldrekonfliktsaker, kan de møte familier i en belastende situasjon. Studier viser at det er høyere forekomst av psykiske vansker, rus og aggressiv atferd blant foreldre i konflikt enn blant andre foreldre (Ådnanes et al. 2011; Koch 2000). Studier viser også at foreldre i konflikt opplever dette som emosjonelt belastende, særlig når de har bekymringer for om barnet er utsatt for overgrep eller omsorgssvikt hos den andre (Søftestad og Toverud 2012; Buckley, Whelan, og Carr 2011). En gjennomgang av norsk og internasjonal forskning om foreldrekonflikter, viser videre at det er grundig dokumentert at konflikter er en risiko for barnets utvikling (Nilsen, Skipstein og Gustavson 2012). I en av få studier av saksbehandlers erfaringer med foreldrekonfliktsaker påpeker Flacké (2005) at saksbehandlere ønsker å dempe konfliktnivået mellom foreldrene, men at de ofte mangler adekvate tiltak. Sakene er preget av hyppig kontakt med foreldrene, hvor stadig nye problemstillinger dukker opp. Saksbehandlere fremhever at de prøver å være nøytrale og bidra til konfliktløsning, men kontakten med barnevernet kan tvert om bidra til opptrapping av konfliktene i enkelte saker.

I saker med mistanke om vold og overgrep, kan ansatte i barnevernet stå overfor særlige utfordringer knyttet til samvær og beskyttelse av barnet når den påståtte overgriperen har juridisk rett til samvær med barnet (Mossige et al. 2003; Søftestad og Toverud 2012). I slike saker kan det blant annet være krevende for profesjonelle å vurdere når bekymringene for barnets omsorgssituasjon er reelle; og når bekymringene fremmes som en del av foreldrenes kamp om barnet (Buckley, Whelan, og Carr 2011; Jaffe, Lemon, og Poisson 2003; Brown et al. 2001). Flere empiriske undersøkelser viser at foreldre sjelden fremmer falske påstander om vold eller overgrep som ledd i en kamp om barna. Brown et al. (2001) mener at denne forståelsen står sterkt; de omtaler denne forståelsen som «the child abuse and divorce myth» og påpeker at myten kan bidra til at profesjonelle ikke tar opplysninger om vold eller overgrep på alvor.

Utfordringer knyttet til dokumentasjon er godt kjent i disse sakene. Erfaringer fra barnefordelingssaker i domstolen viser at det kan være uenighet om hva som er sakens faktum (Skjørten 2010), og det kan være vanskelig å ha kunnskap om hva som er barnets situasjon og hva som er årsakene til foreldres uenighet. Mange stiller spørsmål om påstander om vold, overgrep eller andre bekymringer knyttet til barnets omsorgssituasjon i foreldrekonfliktsaker blir tilstrekkelig utforsket av profesjonelle i familievernet og domstolen (Nylund 2011; Hydén 2001; Eriksson 2003). Det reises også spørsmål om dokumenterte overgrep blir tillagt tilstrekkelig vekt når barnets bosted og samvær bestemmes (Oppedal 2008; Skjørten 2005).

Når barnevernet skal vurdere en foreldrekonfliktsak, beveger de seg med andre ord inn i et komplekst felt hvor de må finne en balanse mellom å følge opp familier med et reelt behov for bistand fra barnevernet; og samtidig sørge for at familier ikke involveres unødige i barnevernet (Buckley, Whelan, og Carr 2011).

Metode

Det empiriske grunnlaget for denne artikkelen er kvalitative intervjuer med 26 ansatte (23 kvinner og tre menn) fra syv ulike kontorer i den kommunale barneverntjenesten i Oslo-regionen. Datamaterialet kommer fra en ph.d.-studie som inngår i forskningsprosjektet «Snakk med oss. Profesjonsutøvelse og barns deltakelse» (www.hioa.no/smo) ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Med utgangspunkt i en kriteriebasert strategi (Patton 2002) ble saksbehandlere med pågående eller nylig avsluttede foreldrekonfliktsaker rekruttert. Vi ønsket å gå bredt ut for å fange opp hva saksbehandlere forstår som foreldrekonflikter. For å gi en idé om hvilke typer konfliktsaker som kunne være aktuelle, ble det gitt følgende eksempler: a) barn som ikke ønsker samvær med en av foreldrene, b) bekymring om overgrep under samvær, c) samværsforeldres bekymring for omsorgssituasjonen hos bostedsforelder, d) situasjoner der konfliktnivået er så høyt at det i seg selv kan svekke omsorgen for barnet. Det ble også åpnet for andre typer konfliktsaker, videre at både skilte foreldre og foreldre som aldri har bodd sammen kunne inkluderes.

Totalt 16 intervjuer ble gjennomført; noen intervjuer i smågrupper med to, tre eller fem deltakere, andre individuelt. Intervjuene var semistrukturerte (Kvale og Brinkmann 2009). I 13 «caseintervjuer» ble konkrete saker gjennomgått i detalj fra første bekymringsmelding og fram til dags dato sammen med den ene eller begge saksbehandlerne i saken. I tre smågruppeintervjuer ble generelle erfaringer fra arbeid med foreldrekonfliktsaker diskutert, og her ble konkrete saker brukt for å eksemplifisere erfaringer. Fordi intervju er en samtale som skapes mellom forsker og informant (Kvale og Brinkmann 2009), ga de ulike intervjuformene ulike muligheter til å beskrive og reflektere over praksis. Inter-

vjuer med flere til stede åpner opp for gruppediskusjon og felles refleksjon (Patton 2002), mens «caseintervjuene» i større grad innbyr til refleksjon knyttet til konkrete praksiser og vurderinger av enkeltbarns omsorgssituasjon. Alle sakene ble diskutert anonymt, slik at barnas og foreldrenes identitet ikke ble gjort kjent.

Ved en grundig gjennomlesning av intervjuene så vi at saksbehandlerne ofte brukte betegnelsen «vanskelig» om konfliktsakene, og et ordfrekvenssøk i NVivo 8 på begrepene «vanskelig» / «vanskelige» bekreftet dette. Med utgangspunkt i NVivo-søket arbeidet vi med tematisk organisering og meningsfortolkning (Kvale og Brinkmann 2009) «på tvers» av materialet (Haavind 2000). Vi stilte analytiske spørsmål som: Hva beskriver saksbehandlere som vanskelig? Hvorfor oppleves det som vanskelig? Intervjumaterialet ble også lest på nytt for å inkludere synonymer til begrepet «vanskelig». Temaet «vanskelig» er altså analysert frem gjennom flere faser. Begrepet grensarbeid, som nevnt tidligere inspirert av Edwards (2009, 2010) begrep «boundary work», bidro til å rette oppmerksomheten mot det kategoriseringsarbeidet saksbehandlerne gjør. Analysen foregikk dermed i et samspill mellom empiri og teori (Haavind 2000). I fremstillingen av materialet siteres både kvinnelige og mannlige informanter. Av anonymitets-hensyn omtales alle i hunkjønnsform.

Etiske overveielser

Artikkelen baserer seg på intervjuer med ansatte i barnevernet og formidler dermed de profesjonelles perspektiv. Mødre, fedre eller barn som omtales kan ha en annen opplevelse av sin situasjon og barnevernets arbeid. Ansatte i barnevernet er en profesjonsgruppe som står i en særlig maktrelasjon til foreldre og barn som er deres klienter. Samtidig er de en profesjonsgruppe som også har begrenset makt og som ofte utsettes for kritikk. Profesjonalitet kan derfor være et sårbart tema, og for oss er det et viktig etisk anliggende å vise respekt for informantenes faglighet og profesjonsutøvelse. Når oppmerksomheten rettes mot det saksbehandlerne opplever som vanskelig, kan det bidra til å forsterke et negativt fokus på barnevernet eller den enkelte saksbehandler. Vi har imidlertid ikke vært opptatt av å vurdere gode eller dårlige praksiser. I stedet for å gjøre en normativ vurdering av praksisene, har vi utforsket variasjoner i saksbehandlernes forståelser og meningsskaping.

Resultater: Saksbehandlernes grensarbeid

BARNEVERNSSAK ELLER BARNELOVSSAK?

Informasjon om foreldrekonflikter kan fremkomme både i nye bekymringsmeldinger og i allerede pågående saker. Ved mottakelse av nye bekymrings-

meldinger, ble en viktig del av grensearbeidet å vurdere når foreldrekonflikter var et anliggende for barnevernet og når sakene skulle avvises eller henvises til andre instanser. Foreldrekonfliktsaker ble i utgangspunktet ikke forstått som barnevernets ansvar. «*Vi sier jo veldig ofte at det her på en måte ikke er barnevern, det er [lov om] barn og foreldre...*», påpekte en saksbehandler. Mange fortalte derfor at foreldrene ofte fikk informasjon om barnelovens regler, og deretter ble henvist til familievernet, advokater eller domstolen: En praksis som er i tråd med forarbeidene til barnevernloven. Hvor grensen mellom barneloven og barnevernloven skal gå, er imidlertid langt fra entydig for saksbehandlere, og hver enkelt må derfor vurdere når foreldrenes konflikter går ut over barnets omsorgssituasjon og dermed blir et anliggende for barnevernet. Vurderingene av når barnevernet skal gå inn i foreldrekonflikter kan betraktes som en forhandling om hvor grensen går for hva som faller innenfor barnevernets ansvarsfelt. Et sentralt vurderingsmoment i dette grensearbeidet er hvilken informasjon som fremkommer om foreldrenes omsorgsevne og barnets situasjon. Noen fremhevet betydningen av informasjon om flere problemer enn selve konflikten mellom foreldrene: «*Når vi først har gått inn, er det andre typer problematikk også i saken. Ikke bare konflikten*». Her ble det særlig lagt vekt på informasjon om bekymring for psykiatri, rus, vold, overgrep og lignende.

En sa: «*Der hvor de [foreldrene] er bekymret for at det er alvorlig omsorgssvikt hos den andre, type rus eller vold eller incest eller noe sånt ... Der må vi gå inn med full tyngde*».

Det vanskeligste grensearbeidet skjer i de mer «rene» foreldrekonfliktsakene, hvor informasjon om samværskonflikter, som for eksempel vedvarende krangling om samvær og bosted og store samarbeids- og kommunikasjonsutfordringer, er mest fremtredende. En saksbehandler sa:

Jeg synes det er vanskelig å trekke noen grense der, fordi det er jo så diffust og vi kan jo ofte ikke bedømme det heller. Hva som er skadelig for barnet i samvær med foreldre som til stadighet krangler og barn som rives og slites mellom de to partene her. Det er ikke så godt å si hvor den grensa befinner seg.

Enkelte saksbehandlere mente at det i slike saker er spesielt viktig å utforske symptomer hos barnet. «*Når foreldrene holder på å rive ut øynene på hverandre sånn at barnet lider og utvikler symptomer på en omsorgssituasjon som er helt umulig. Det er vår greie*», påpekte en saksbehandler. Andre saksbehandlere trakk frem informasjon om hvordan barnet involveres i konflikten av foreldrene, og noen pekte på betydningen av om foreldrene gjør noe for å endre situasjonen. En uttrykte det slik:

Jeg tenker at når foreldre ikke klarer, ikke vil, ikke har ressurser til å få gjort noen ting, ikke ser behovet, og vi ser at det går ut over barna, da tenker jeg at det kan være barnevern.

Elisabeth Backe-Hansen (2004) har hevdet at rusmisbruk hos foreldre fungerer som et slags «trumfkort» i omsorgsovertakelsessaker. Vårt materiale viser at informasjon om rus, vold, overgrep o.l. kan fungere som et tilsvarende «trumfkort» når saksbehandlere skal vurdere en foreldrekonfliktsak som barnevern eller ikke, mens henvendelser om «rene» konfliktsaker er vanskeligere å kategorisere som barnevern. Dette kan henge sammen med at det i saker med rus, vold etc. er det Lassen (2005) kaller «tradisjonelle» grunner til at barnevernet er involvert; og at disse sakene i større grad har kjennetegn som er kjente kategorier for saksbehandlere. Betydningen av kjente kategorier så vi også når saksbehandlerne fortalte om arbeid med samværskonflikter i allerede pågående saker med alenemødre, eller saker med familievold. I disse sakene ble arbeid med foreldrenes samværskonflikter en del av det pågående barnevernsarbeidet, men fordi disse sakene allerede var kategorisert som barnevern, ble grensarbeidet knyttet til grensen mellom barnelov og barnevernlov i mindre grad aktualisert.

Er konflikt psykisk vold?

Når saksbehandlerne snakket om «rene» foreldrekonfliktsaker, var mange opptatt av at vedvarende høyt konfliktnivå er skadelig for barna. Selv om det er slått fast at konflikter er en risiko for barnets utvikling, nå senest i en forskningsoversikt fra Folkehelseinstituttet (Nilsen, Skipstein og Gustavson 2012), gir ikke denne kunnskapen nødvendigvis argumenter for at barnevernet skal gå inn i saken. I enkelte saker syntes det snarere som om informasjon om bosteds- eller samværskonflikter hindret saksbehandlere i å se barnets omsorgssituasjon. En saksbehandler fortalte om en foreldrekonfliktsak hvor bekymringsmeldinger gjentatte ganger var blitt avvist, hun påpekte: «*Da fikk vi ikke helt tak på hvordan mor var og hvordan far var. For da så vi konflikten, ikke sant?*».

Dette sitatet kan tolkes som at saksbehandleren relaterer konflikter til parforholdet, ikke til foreldreskapet (Andenæs 2004), og at oppmerksomheten om konflikten dermed kan tilsløre mulig omsorgssvikt, vold eller overgrep (Jaffe, Lemon, og Poisson 2003). I den videre diskusjonen pekte en kollega på at det har stor betydning hvordan de selv forstår og kategoriserer disse sakene. Hun sa: «*Det er jo vi som må definere det som en samværskonfliktsak*».

I grensarbeidet mellom barnelov og barnevern ser vi derfor at både type informasjon, og ikke minst hvordan denne informasjonen aktivt forstås og kategoriseres av saksbehandlere, blir sentralt (Schön, 1983).

Betydningen av eget kategoriseringsarbeid vises også i et gruppeintervju hvor forståelsen av foreldrekonflikter endres når foreldrenes konfliktatferd knyttes til voldsbegrepet. I gruppeintervjuet viste en saksbehandler til en sak hvor hun hadde fortalt foreldrene at de utsetter barnet for psykisk vold når de stadig krangler høylytt foran det. I gruppediskusjonen henviste saksbehandleren til en definisjon utviklet av «Alternativ til vold», hvor det å være vitne til fysiske eller verbale konflikter inkluderes i voldsbegrepet (Heltne og Steinsvåg 2011; Isdal 2000). Denne koblingen mellom konflikt og psykisk vold brakte nye perspektiver inn i gruppediskusjonen: Saken gikk fra å være definert som en «ren» konfliktsak med krangling og uenighet mellom foreldrene, til å bli definert om en «psykisk vold»-sak. Diskusjonen av saken ga saksbehandlere i gruppen et nytt perspektiv på utgangspunktet om at også «rene» foreldrekonfliktsaker bør henvises videre til familievern eller retten. Fordi dette kontoret hadde egne rutiner for voldssaker, ga denne kategoriseringen et argument for å innhente mer informasjon i saken. Det blir «ikke så lett å bare avslutte i meldingsuken», påpekte en av de andre saksbehandlerne. Eksempelet ovenfor illustrerer hvordan faglige forståelser utfordres i grenseområder og hvordan kreativt grensearbeid gjennom felles refleksjon muliggjør nye problemkonstruksjoner og alternative handlingsmuligheter (Schön 1983; Edwards 2009).

Bekymringer eller beskyldninger?

I eksempelet ovenfor var det en utvidet definisjon av «vold» som åpnet opp for nye problemkonstruksjoner. Som vi har sett kan informasjon om vold, overgrep o.l. fungere som «trumfkort» i vurderingen av hvorvidt en foreldrekonfliktsak skal kategoriseres som barnevern eller ikke. Mange saksbehandlere opplevde imidlertid slik informasjon som vanskelig å vurdere i foreldrekonfliktsaker. Flere saksbehandlere hadde erfaring med foreldrene som kom med gjensidige påstander om omsorgssvikt og som ga svært motstridende informasjon om barnets omsorgssituasjon og om den andres omsorgsevne. En saksbehandler sa:

Det er vanskelig, fordi det er to parter som sitter og har to veldig ulike historier. Og det er utrolig vanskelig å forholde seg til. Veldig ofte aner vi ikke hvem av dem som egentlig snakker sant, fordi de mange ganger beskylder hverandre for ille ting.

De foreldrekonfliktsakene som ble beskrevet i denne studien var ofte kjennetegnet av en omfattende informasjonsmengde fra foreldrene. Saksbehandlerne fortalte om hyppig kontakt på telefon og e-post og om foreldre som tok med barna for å vise fram deres blåmerker eller dokumentere at barnet ikke ville på samvær etc. En saksbehandler fortalte:

Det er vanskelige saker å håndtere rett og slett. Det blir gjerne litt for mye informasjon, i motsetning til for lite informasjon som vi tradisjonelt ofte får, for de har så mye å fortelle om den andre forelderens.

At saksbehandlere i barnevernet møter saker med mye og motstridende informasjon fra foreldre i konflikt, er kjent fra tidligere forskning (Flacké 2005; Søftestad og Toverud 2012). I følge saksbehandlere dreide foreldrenes bekymringer seg ofte om hvorvidt barnet har en mangelfull omsorgssituasjon hos den andre forelderens. Mange saksbehandlere var imidlertid usikre på hvorfor foreldrene fortalte barnevernet om disse bekymringene; var foreldrene reelt bekymret for barnet, eller ble informasjonen om mangelfull omsorg hos den andre forelderens fremmet som ledd i kampen om barnet? En sa det slik:

Det blir på en måte vanskelig å skille ut hva disse foreldrene sier, om det er for å ramme den andre forelderens, eller om det er reelle bekymringer for hvordan barnet har det.

En del av kategoriseringsarbeidet i foreldrekonfliktsaker blir dermed knyttet til hvordan saksbehandlerne skal forstå informasjonen fra foreldrene; er det reelle bekymringer eller falske beskyldninger? Snakker foreldrene sant eller ikke? Dette er kjente dilemmaer for profesjonelle i foreldrekonfliktsaker, og utsagnene kan tyde på at «the child abuse and divorce myth» (Brown et al. 2001) også er representert i norsk barnevern.

Hvordan kan saksbehandlerne så forstå og håndtere foreldrenes ulike beretninger? Enkelte la vekt på å innta en nøytral posisjon og ikke velge side i konflikten, noe som kunne føre til at saksbehandlere ikke forholdt seg til foreldrenes bekymringer. Noen saksbehandlere fortalte om saker hvor de aktivt hadde støttet den ene partens forståelse av barnets situasjon og tatt denne forelderens bekymringer på alvor. I slike situasjoner risikerte de imidlertid å bli kritisert for å velge side av den andre forelderens. Andre igjen håndterte den motstridende informasjonen fra foreldrene ved å overskride skillet mellom bekymringer og beskyldninger og kategorisere eventuelle falske beskyldninger som bekymringsfullt i seg selv. En saksbehandler argumenterte slik:

Uansett om det er for å ramme den andre forelderens, så ser vi at det er dårlig foreldreskap det også.

I sitt arbeid i grenselandet mellom det som reguleres av barnevernloven og barneloven inkluderte hun både beskyldninger og bekymringer i barnevernets mandat, og beveget seg dermed bort fra prosjektet å skille mellom «sant» og «usant».

«Fokus på barnet» eller «fokus på foreldrene»?

Et tema som ble trukket frem av informantene var forholdet mellom å ha «fokus på barnet» og det å ha «fokus på foreldrene», noe som i varierende grad ble sett som en motsetning. Mange informanter fremhevet hvor viktig det er å fokusere på barnet og å få fram barnets egen forståelse av sin situasjon i det barnevernfaglige arbeidet. «Sakene snur ofte inne i hodene våre når vi treffer dem [barna]», forklarte en av saksbehandlerne. Samtidig opplevde flere at foreldrenes agenda kunne bli dominerende i foreldrekonfliktsakene og at verken foreldrene eller saksbehandlere fikk rettet oppmerksomheten mot barnets situasjon i tilstrekkelig grad. En sa det slik:

Jeg føler meg frustrert, fordi vi er brukt av foreldrene på en måte. Vi er ikke i stand til å holde fokus på barnet, fordi foreldrene bare sitter der og forteller forferdelige ting om hverandre og bruker vår tid på det. Vi ville gjerne snakket mer med barna om hvordan de opplever denne konflikten. Men ofte ender det opp med å bli foreldrenes agenda.

Flere av informantene hadde likevel hatt mye kontakt med barna i konfliktsakene, og enkelte argumenterte for at det var viktigere å bruke tiden på barna enn på foreldrene. En sa:

Du kan spandere en time på at de [foreldrene] sitter der sammen, og så ser vi hvordan de oppfører seg overfor hverandre. Så kan vi bruke fire samtaler på barna, for å høre hvordan de opplever disse situasjonene. Det er det jeg vil gjøre.

Enkelte saksbehandlere opplevde imidlertid kontakten med barna som krevende, fordi de ikke var sikre på om barna snakket sant, eller om de var manipulerte eller lojale overfor foreldrene. En sa:

Foreldrene kommer ofte med litt sånne vage beskyldninger da. Typisk, 'far er psykopat' og 'mor er psykisk ustabil'. Og midt oppe i dette så sitter det unger som er glade i begge foreldrene, som er kjempelojale, og som ikke tør være ærlige overfor oss, fordi vi ikke snakker godt nok med dem og nok med dem.

Hun knytter dermed muligheten for å utforske barnets perspektiv til hvorvidt barnevernet har tid og kompetanse til å snakke med barn. Noen saksbehandlere forsto det å utforske foreldrenes beretninger som en motsetning til det å ha oppmerksomhet på barna, og så forholdet mellom foreldre og barn som et dilemma knyttet til fordeling av tid. Andre pekte på at det kan være viktig for foreldrene «å lette litt på trykket, å få frustrasjonen ut» og mente at dette måtte til for å få for-

eldrenes oppmerksomhet over på barnets perspektiv. En saksbehandler fortalte om en mor som hadde gitt tilbakemelding om hvor viktig det hadde vært at barnevernet hadde hørt på og diskutert hennes bekymringer for barna, selv om de ikke hadde løst uenighetene eller grepet inn direkte i samværskonfliktene. Dette var en erfaring som bidro til å endre saksbehandlerens forståelse av eget handlingsrom. Hun argumenterte for betydningen av å skape rom for å høre på foreldrenes bekymringer. Fordi det å ha bekymringer for barnets omsorgssituasjon hos den andre kan være belastende for foreldre (Buckley, Whelan, og Carr 2011), kan det å gi støtte til foreldrene også være en støtte til barnet.

Saksbehandleres opplevde dilemmaer mellom å fokusere på barnet eller på foreldrene, kan forstås i lys av kritikken barnevernet har fått for å være for foreldrefokusert og ha liten tradisjon for å snakke med barnet (se f.eks. Gamst 2011). Mange av barnevernets tiltak rettes mot å bedre barnets situasjon gjennom å styrke omsorgsevnen til foreldrene. Samtidig legges det i dag større vekt på å inkludere barnets eget perspektiv i barnevernets arbeid, noe som blant kommer til uttrykk i forslag til endring i barnevernloven (BLD 2012c). I hvilken grad saksbehandlere forstår det som en motsetning å gi oppmerksomhet til barn og foreldre, vil bidra til å definere deres opplevde handlingsrom, noe vi vil diskutere avslutningsvis.

Et begrenset handlingsrom?

Vi har sett at saksbehandlere noen ganger kan forholde seg kreativt til faglige forståelser og dermed også til hvordan eget handlingsrom kan skapes. Barnevernets manglende mulighet til å fatte beslutninger om bosted og samvær etter barneloven, gir imidlertid en helt klar juridisk begrensning. Disse juridiske begrensningene kjente alle saksbehandlere i undersøkelsen til. Mange saksbehandlere møtte foreldre som forventet at barnevernet kunne gripe inn i forhold til bosteds- eller samværsspørsmål: Ved å stanse samvær, undersøke hvordan barnet hadde det på samvær eller bistå med tilsyn under samvær. Hvordan saksbehandlere tolket sitt handlingsrom i forhold til disse forventningene, varierte. I noen saker hadde barnevernet gått inn med frivillige hjelpetiltak i begge hjem, blant annet råd, veiledning og tilbud om tilsyn ved samvær. I enkelte saker hadde barnevernet vitnet i retten eller gitt skriftlige anbefalinger om stans av samvær. Dette er mulig for barnevernet i følge barnevernets veileder om overgrep under samvær (BLD 2006), men beskrivelsene av praksis varierte både mellom kontorene og innad på kontorene.

Fra annen forskning vet vi at foreldre og profesjonelle står overfor krevende vurderinger knyttet til beskyttelse av barnet når en av foreldrene har bekymring for vold eller overgrep under samvær (Søftestad og Toverud 2012, 2012) og at disse foreldrene står i et krysspress knyttet til muligheten for å kunne beskytte

barnet (Breivik og Mevik 2012). Flere saksbehandlere opplevde manglende hjemmel til å gripe inn i samvæershjemmet som et dilemma. En sa:

Vi skal jo vurdere barnets totale omsorgssituasjon, hvilket også vil si samværsforelder. Men vi vil få et problem hvis vi undersøker hos en som har samvær, og finner ut at barnet har det ille der. Hva gjør vi? Vi kan jo ikke frata foreldre samvær.

Noen saksbehandlere løste dette dilemmaet med å peke på foreldrenes eget ansvar for å beskytte barnet mot skade eller fare (jfr. foreldreansvaret i bl. § 30): «Det er jo ditt ansvar som mor å beskytte gutten slik at han ikke blir utsatt for rus hos far», argumenterte en saksbehandler overfor en mor som var usikker på om hun skulle sende 5-åringen på samvær. Denne saksbehandleren opplevde handlingsrommet som begrenset til å gi moren informasjon om barneloven, og veiledning om hvordan hun kan gå fram for å endre samvær. «Men vi kan ikke gjøre mer enn det», påpekte hun. Saksbehandleren så imidlertid at denne moren sto overfor et krysspress i vurderingene av samværet. Å stanse samværet kunne bli forstått som boikott av samværet og dermed bli brukt mot henne i en fremtidig barnefordelingssak: «Hvis hun [moren] holder barnet tilbake, så kan hun få en [barnefordelings]sak på det og miste omsorgen».

Både foreldrenes og barnevernets mulighet til å beskytte barnet mot skadelige omsorgs- eller samværsituasjoner, henger sammen med hvordan dette vurderes ved en eventuell barnefordelingssak. Domstolen og barnevernet kan ha ulike vurderinger av barnets beste. I slike situasjoner fortalte enkelte saksbehandlerne om frustrasjon og maktesløshet. En saksbehandler fortalte om en sak hvor domstolen i strid med anbefalingen fra barnevernet fastsatte samvær uten tilsyn mellom en 6-åring og en alvorlig psykisk syk mor. Til dette kommenterte saksbehandleren:

Jeg er jo ikke enig i den dommen da. Men barnevernet kan ikke oppheve en dom. Så det er veldig vanskelig å stå i. Uenig... og når så mye av problematikken rundt barna og familien handler om det, så er vi på en måte maktesløse også.

Slik denne saksbehandleren påpekte, er det krevende når barnevernet har begrensede muligheter til å gripe inn i kjerneproblematikken i saken, nemlig bekymringene for barnets situasjon under samvær. Fordi faren i denne saken ble vurdert til å ha god omsorgsevne og hadde vært i retten flere ganger for å be om samvær under tilsyn, mente saksbehandleren at det å frata ham omsorgen ikke var mulig. I slike situasjoner settes motsetningene mellom foreldrenes forventninger til barnevernet, egne faglige vurderinger og opplevelsen av eget handlingsrom på spissen. Mangelen på adekvate tiltak kan bli spesielt fremtredende her. Saks-

behandlerne fortalte ikke om tilsvarende maktesløshet i saker hvor de erfarte at retten og barnevernet trakk i samme retning. De juridiske rammene blir derfor spesielt krevende å håndtere i foreldrekonfliktsaker hvor profesjonelle i barnefordelingssaken og i barnevernet har forskjellige faglige vurderinger av hva som er til barnets beste.

Diskusjon

Vi har sett hvordan saksbehandlere konstruerer problemet i foreldrekonfliktsaker; hvordan de skaper mening i det komplekse bildet av informasjon. Grensearbeidet vi har sett handler om å kategorisere saken som barnevernssak eller barnelovssak. Vi har sett at når saken kan relateres til kjente kategorier for barnevernet som for eksempel «vold», er det mer sannsynlig at saken kategoriseres som barnevernets anliggende. Videre omfatter grensearbeidet vi har sett å kategorisere foreldres framstillinger som «bekymringer» eller «beskyldninger», og å prioritere mellom «fokus på barnet» eller «fokus på foreldre». Det saksbehandlerne beskriver som «vanskelig», handler både om det krevende kategoriseringsarbeidet og om at det er utfordrende å finne løsninger til beste for barnet innenfor de virkemidlene barnevernet har til rådighet.

Manglende beslutningsmyndighet i spørsmål om bosted og samvær begrenser barnevernets handlingsrom. Særlig i saker med mistanke om overgrep under samvær, kan dette bidra til frustrasjon og maktesløshet hos saksbehandlere. I barnefordelingssaker med påstander om vold eller overgrep, kan det ofte være uenighet om hva som er sakens faktum (Skjørten 2010). Gjennom plikten til å undersøke barns omsorgssituasjon (bvl. § 4-3) er imidlertid barnevernet gitt mulighet til å utforske sakens faktum, og dermed bidra med informasjon som kan belyse barnets omsorgssituasjon. Saksbehandleres barnefaglige kompetanse knyttet til å vurdere barns omsorgssituasjon kan bidra med faglige perspektiver som igjen kan ha betydning for de beslutninger som fattes av foreldre og domstol. Innenfor de begrensninger som juridiske rammer utgjør, ser vi altså at saksbehandlerens kategorisering avgjør hva som blir deres reelle handlingsrom. Det er derfor viktig å få øye på det kreative grensearbeidet som foregår. I det videre vil vi med utgangspunkt i den presenterte empirien diskutere noen mulige utvidelser av barnevernets handlingsrom.

Et dilemma saksbehandlere forteller om, er hvordan de skal forholde seg til foreldrenes og barnas beretninger; er foreldrene reelt bekymret eller kommer de med beskyldninger? Er barna lojale eller manipulerte? I følge Bala et al. (2007), som har gått igjennom påstander om seksuelle overgrep i barnefordelingssaker, er de fleste udokumenterte påstandene om overgrep fremsatt i god tro, det vil si at foreldrene selv tror barnet er utsatt for overgrep. Slike oppfatninger setter Bala et al. i sammenheng med dårlig kommunikasjon og mistillit mellom foreldre

etter et brudd. Når saksbehandleres prosjekt er å skille mellom bekymringer og beskyldninger, når de blir opptatt av å skille mellom «sant» og «usant», ser det ut til at handlingsrommet begrenses. Vi har sett eksempler på saksbehandlere som overskrider denne dikotomien; de ser både bekymringer og beskyldninger som bekymringsfullt og dermed som sitt ansvar å utforske. Dette åpner for at foreldrenes beretninger kan utforskes som faktiske opplevelser av bekymring, eller som *posisjonerte fortellinger* (Bruner 1990), altså som beskrivelser sett fra deres ståsted. Beretningene blir da viktig informasjon til saksbehandler om hvordan foreldrene forstår verden, ikke primært opplysninger om faktiske forhold. Fordi foreldres forståelser utgjør barnas utviklingsbetingelser, kan det å utforske deres subjektive forståelser være en praksis som saksbehandlere kan etablere, både som del av en undersøkelse og som utgangspunkt for å gi råd og veiledning.

Gulbrandsen og Tjersland (2011) peker på at konflikter kan bli fastlåste dersom den enes bekymringer for barnets omsorgssituasjon ikke blir tatt på alvor av den andre, og at det å gi foreldre rom for å snakke kan bidra til konfliktløsning. Dette kan også være et argument for å innlemme foreldrenes fortellinger i barnevernets interessefelt. Å forstå foreldres så vel som barns beretninger som posisjonerte fortellinger, og ikke primært som fakta (Bruner 1990), kan også bidra til å dempe den beskrevne motsetningen mellom «fokus på barnet» eller «fokus på foreldre».

Vi har vist at grensearbeidet mellom barneloven og barnevernloven rommer forhandlinger om hvilken fagkunnskap og hvilke begreper som gjøres relevant. I grenseområder utfordres eksisterende forståelser, men disse landskapene kan også betraktes som steder hvor praksiser kan gi ny innsikt (Edwards, 2010). Eksemplene har vist hvordan faglige forståelser gir retning i tolkningen av den informasjonen som fremkommer i saken, altså hvordan den kategoriseres. Saksbehandlerens konstruksjon av problemet får derfor betydning for hvilket handlingsrom de har (Schön 1983). Når saksbehandlerne reflekterer over sitt eget grensearbeid, sin mulighet til å definere, kan dette også bidra til å redusere opplevelsen av avmakt.

Avslutning

Målet med denne artikkelen er å bidra til økt kunnskap om kompleksiteten i barnevernsarbeid med foreldrekonflikter, og diskutere hvordan barnevernets forståelser kan bidra til å forme mulige handlingsrom i disse sakene. Studien viser profesjonelle utfordringer som er spesielt synlige i foreldrekonfliktsaker, men begrepet grensearbeid kan gjøres relevant også i andre barnevernssaker. Hvilke begreper som er tilgjengelige og den kategoriseringsvirksomheten som gjøres i profesjonelle vurderinger, er med på å forme profesjonelle praksiser.

Vi har vist hvordan faglige tenkemåter, prioriteringer og praksiser blir utfordret i grenseområdet mellom barnevernlov og barnelov. Endringer i faglige forståelser muliggjør endringer i forståelser av handlingsrom og dermed endringer i praksis (Edwards 2010; Schön 1983). Ved å beskrive de profesjonelles arbeid i dette grenselandet, har vi ønsket å synliggjøre den mangfoldige aktiviteten som foregår, og dermed det kreative arbeidet som kan gjøres når krevende problemstillinger håndteres og ny praksis blir formet.

Referanser

- Andenæs, Agnes (2004) Hvorfor ser vi ikke fattigdommen? Fra en undersøkelse om barn som blir plassert utenfor hjemmet. *Nordisk sosialt arbeid* 24 (1):19–33.
- Bala, Nicholas M. C., Mindy Mitnick, Nico Trocmé og Claire Houston (2007) Sexual abuse allegations and parental separation: Smokescreen or fire? *Journal of Family Studies* 13 (1):26–56.
- Birnbaum, Rachel og Nicholas Bala (2010). Toward the differentiation of high-conflict families: An analysis of social science research and Canadian law. *Family Court Review* 48 (3):403–416.
- BLD (2006) Veileder om barnevernets rolle ved mistanke om overgrep under samvær (Q-1121B, juli 2006). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- BLD (2011) Tiltak for å redusere antall barnelovsaker for domstolene. Rapport fra arbeidsgruppe. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- BLD (2012a) Forslag til endringer i barneloven – Samvær under tilsyn av offentlig oppnevnt tilsynsperson m.m. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- BLD (2012b) Forslag til endringer i lov 8. april nr. 7 om barn og foreldre (barnelova) mv. for å gi barn bedre beskyttelse mot vold og overgrep. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- BLD (2012c) Høringsnotat av 5. september 2012. Forslag til endringer i lov 17. juli 1992 nr 100 om barneverntjenester (barnevernloven) med tilhørende forskrifter. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Brevik, Fritz-Leo og Kate Mevik (2012) *Barnfordeling i domstolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brown, Thea, Margarita Frederico, Lesley Hewitt og Rosemary Sheehan (2001) The child abuse and divorce myth. *Child Abuse Review* 10 (2):113–124.
- Bruner, Jerome S. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Buchanan, Ann, Joan Hunt, Harriet Bretheron og Victoria Bream 2001. *Families in conflict: Perspectives of children and parents on the family court welfare service*. Bristol: Policy.

- Buckley, Helen, Sadhbh Whelan og Nicola Carr (2011) 'Like waking up in a Franz Kafka novel': Service users' experiences of the child protection system when domestic violence and acrimonious separations are involved. *Children and Youth Services Review* 33 (1):126–133.
- Edwards, Anne (2009) Understanding Boundaries in Inter-professional Work. *The Scottish Educational Review* 41 (1):5–21.
- Edwards, Anne (2010) *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Dordrecht: Springer.
- Eriksson, Maria (2003) *I skuggan av Pappa: Familjerätten och hanteringen av faders våld*. Gondolin: Stehag.
- Fauske, Halvor, Willy Lichtwarck, Edgar Marthinsen, Elisabeth Willumsen, Graham Clifford og Bente Heggem Kojan (2009) Barnevernet på ny kurs? Det nye Barnevernet, et forsknings- og utviklingsprosjekt i barnevernet. Nordlandsforskning.
- Flacké, Astrid Kleppe (2005) *Samarbeid på tvers eller tverke?: Om samarbeid mellom barnevern og familievern i familiar der foreldra er i alvorleg og langvarig konflikt om barn*. Masteroppgave ved Høgskulen i Volda.
- Gamst, Kari Trøften (2011) *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gulbrandsen, Wenke, og Odd Arne Tjersland (2011) FORM-prosjektet. Foreldremekling ved samlivsbrudd. Delrapport nr. 2. Oslo: Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Haavind, Hanne (2000) På jakt etter kjønnete betydninger. I Haavind, Hanne (red) *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heltne, Unni, og Per Øystein Steinsvåg (2011) Begrepsavklaringer og oversikt. I Heltne, Unni, og Per Øystein Steinsvåg (red) *Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hydén, Margareta (2001) For the child's sake: parents and social workers discuss conflict-filled parental relations after divorce. *Child and Family Social Work* 6 (2):115–128.
- Isdal, Per (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Jaffe, Peter G., Nancy K. D. Lemon og Samantha E. Poisson (2003) *Child custody & domestic violence: A call for safety and accountability*. London: Sage.
- Koch, Katrin (2000) Når mor og far møtes i retten: barnefordeling og samvær. Vol. 13/00, NOVA-rapport. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Koch, Katrin (2008) Evaluering av saksbehandlingsreglene for domstolene i saker om foreldreansvar, fast bosted og samvær. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann (2009) *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, California: Sage.
- Lassen, Rikke (2005) *Barnevernet og foreldre i konflikt*. BVpraxis 4:9.

- Lindboe, Knut (2012) *Barnevernrett*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mossige, Svein, Odd Arne Tjersland, Wenke Gulbrandsen, Tine K. Jensen og Sissel Reichelt (2003) Mistanke om seksuelle overgrep mot barn : Utviklingen i familier under og etter samtalehjelp. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 40 (4):295-306.
- Nilsen, Wendy, Anni Skipstein og Kristin Gustavson (2012) *Foreldrekonflikt, samlivsbrudd og mekling; Konsekvenser for barn og unge*. Oslo:Folkehelseinstituttet.
- Nylund, Anna (2011) Mekling i barnefordelingssaker på godt og ondt. *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål* 9 (4):302-322.
- Oppedal, Mons (2008) Vold og seksuelle overgrep som argument i avgjørelser etter barneloven. *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål* 6 (2):107-122
- Patton, Michael Quinn (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Rød, Per Arne (2010) Konfliktfylt barnefordeling – arena for barnevernet? *Fokus på familien* (2):92III.
- Rønbeck, Knut (2008) *Konflikt og forsoning: en evalueringsundersøkelse*. Institutt for psykologi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, [Oslo].
- Schön, Donald A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skjørten, Kristin (2005) *Samlivsbrudd og barnefordeling: en studie av lagmannsrettsdommer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skjørten, Kristin (2010) Barns meninger om samvær. I Kjørholt, Anne Trine (red) *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Søftestad Siri, og Ruth Toverud (2012) Challenges and Opportunities: Exploring Child Protection Workers' Experiences of Ensuring Protection of the Child during Child Sexual Abuse Suspicion. *British Journal of Social Work*. Online publication: July 3, 2012
- Søftestad, Siri, og Ruth Toverud (2012) Parenting conditions in the midst of suspicion of child sexual abuse (CSA). *Child & Family Social Work* 17 (1):75-84.
- White, Susan (1998) Interdiscursivity and Child Welfare: The Ascent and Durability of Psycho-legalism. *The Sociological Review* 46 (2):264-292.
- Ådnes, Marian, Gry Mette D. Haugen, Heidi Jensberg, Tonje Lossius Husum, og Minna Rantalaiho (2011) Hva karakteriserer vanskelige saker i foreldre-mekling, og er meklingsordningen godt nok tilpasset? Resultater fra evaluering av mekling etter ekteskapslov og barnelov. *Fokus på familien* 2:84-113.

Fosterhjemsplassing i slekt og nettverk

Handlingsrom og dilemmaer

Artikkelen er tidligere publisert i Norges Barnevern 3/2013 og gjengis her med forfatterne og Universitetsforlaget's tillatelse.

Det legges sterke føringer om at barnevernet skal søke etter fosterhjem i barnets slekt og nettverk når barn skal plasseres. I en intervjustudie med sju saksbehandlere har vi undersøkt hvilke erfaringer de har fra sitt arbeid med slike plasseringer. Vi bruker begrepene bakkebyråkrati og profesjonell autonomi for å analysere intervjumaterialet. Studien viser at ved slektsplassing har saksbehandlerne forventninger om at familien skal ordne opp selv i forhold som vanligvis tillegges barneverntjenesten. De veksler mellom å se på slektsfosterhjem som familie eller fosterfamilie. Når saksbehandlerne ser på slektsfosterhjemmet som familie, opplever de å ha et begrenset handlingsrom, mens når de ser på dem som fosterfamilie, opplever de handlingsrommet sitt større. Dette har igjen innvirkning på hvordan de utfører godkjenningsprosessen og oppfølgingen av barnet og fosterforeldrene.

Barnevernsarbeid befinner seg i skjæringspunktet mellom det private og det offentlige. Dette gjelder i særlig grad fosterhjemsarbeid, hvor offentlige tjenester utføres i private hjem. Grensene mellom hva familien og hva saksbehandler skal bestemme eller være med å drøfte, blir uklare. I slektsplassing blir disse grensene enda mer utydelige, noe som også kom frem i intervjuene og har betydning for hvilket handlingsrom saksbehandlerne opplever å ha. I denne artikkelen beskriver vi hvordan det er å være profesjonell i dette spenningsfeltet. Problemstillingen for artikkelen er: «Hvilket handlingsrom og hvilke dilemmaer opplever saksbehandlerne i arbeidet med fosterhjemsplassing i familie og nettverk?» Artikkelen omhandler fosterhjemsplassing både i slekt og nettverk, fordi de har mye til felles og ofte sidestilles. Forskningen det vises til, omhandler kun slektsplassing.

Bakgrunnen for vår interesse for temaet er at vi begge har mange års erfaring fra arbeid på barnevernkontor, deriblant fra fosterhjemsarbeid, og har fulgt den faglige debatten rundt fosterhjemsplassing hos slekt og nettverk. Vår erfaring er at debatten i stor grad har vært preget av diskusjoner for og imot

fosterhjemsplassering i slekt og nettverk, og i mindre grad har dreid seg om hvordan arbeidet med disse plasseringene foregår – og kan foregå – i praksis. I denne artikkelen ønsker vi å løfte fram og drøfte noen erfaringer fra arbeid med fosterhjemsplasseringer i slekt og nettverk.

Fosterhjem i en norsk kontekst

Fosterhjem er det mest brukte plasseringsalternativet når barn ikke kan bo hjemme. Den kommunale barneverntjeneste er ansvarlig for iverksetting og administrering av ordningen. I tråd med vektleggingen av det biologiske prinsipp (NOU 2000: 12), ble det i 2004 forskriftsfestet at barnevernet ved rekruttering av fosterhjem først må vurdere mulige fosterhjem i barnets slekt eller nettverk (Forskrift om fosterhjem, 2004). Dette er blitt sterkere fokusert de senere årene av det statlige barnevernet, som er ansvarlig for rekruttering av fosterhjem. Slektsplasseringer har vist seg å være en mer stabil ordning for barna, og tilhørigheten til slekten opprettholdes i større grad enn ved andre plasseringer (Holtan, 2002). Samtidig viser studiene om slektsfosterhjem at de ikke får samme oppfølging som andre fosterhjem. De mottar for eksempel lavere økonomisk støtte og mindre veiledning enn andre fosterhjem (Knudsen, 2009; Holtan, 2002).

Noe av det som kjennetegner fosterhjemsvirksomheten i dag, er at den har blitt mer profesjonalisert. Fosterforeldrene får mer opplæring, virksomheten sees i større grad på som en jobb man mottar penger for, og avtaler regulerer samhandlingen mellom fosterforeldre og barneverntjeneste (Fosterhjemsavtalen, 2010). I rekrutteringen av fosterhjem legges det vekt på opplæring til fosterforeldrene, og de må godkjennes før det fattes vedtak om plassering. Vedtak kan fattes både av barneverntjenesten som en frivillig plassering, eller som en omsorgsovertakelse besluttet av fylkesnemnda for sosiale saker. I de sistnevnte saker er det fylkesnemnda som fastsetter samværsomfanget. Barneverntjenestens oppfølgingsansvar for barn som bor i fosterhjem reguleres av Lov om barneverntjenester (1992), Forskrift om fosterhjem (2004) og Retningslinjer for fosterhjem (2004). Ansvaret for oppfølgingen er omfattende. Barneverntjenesten skal ha jevnlig kontakt både med barnet, foreldrene og fosterforeldrene for å holde seg orientert om deres situasjon, gi veiledning og støtte, og kunne ta nødvendige beslutninger som er tillagt barneverntjenestens myndighet. Det stilles krav om at barnet både får informasjon om sin sak og får muligheten for å uttale seg (Lov om bvtj. § 6-3). Om barnet ikke har en tilfredsstillende situasjon, har barneverntjenesten ansvar for å gripe inn for å få til endringer. Barneverntjenesten blir kontrollert på om forskriftenes krav oppfylles ved å rapportere til Fylkesmannen. Barneverntjenesten har fått kritikk for manglende oppfølging og kontroll med fosterbarna (Riksrevisjonen, 2012), og det er også kommet frem historier om alvorlige overgrep overfor barn i fosterhjem (Adresseavisen, 08.12.11).

Slektsfosterhjemmene er vanligvis ikke godkjent og utvalgt på forhånd. Ofte bor barnet der allerede når barneverntjenesten kommer inn i bildet (<http://www.forebygging.no/>). Plasseringen av barnet er da enten gjort av barnet, foreldrene eller andre i deres private nettverk. Barneverntjenestens ansvar for disse barna understrekes særskilt i retningslinjene (2004), på grunn av disse familienes «doble roller» og at de mangler den opplæringen andre fosterforeldre får. På Statistisk sentralbyrå sine nettsider går det frem at av totalt 9182 fosterhjemsplasseringer per 31.12.11, er 2053 plasseringer i barnets slekt. Fosterhjemsplasseringer hos nettverk utenom slekt rapporteres det ikke på.

Forskning om slektsfosterhjem

Doktorgradsavhandlingen *Barndom i fosterhjem i egen slekt* av Amy Holtan (2002), er det viktigste norske bidraget til forskning på slektsfosterhjem. Avhandlingen tar sikte på å finne ut hva slektsfosterhjem betyr for barns sosiale integrasjon og er basert på både kvantitative og kvalitative data med fosterbarn, fosterforeldre og biologiske foreldre som informanter. Funn i studien tyder på at slektsfosterhjem er en relativt stabil ordning for fosterbarn, ved at barna oftest ikke hadde hatt andre omsorgstiltak tidligere og at det sjeldnere ble brudd i disse plasseringene. Det ble også færre brudd for barna i form av bytte av barnehage, skole og vennene-nettverk. Det opprettholdes en kontinuitet for barna ved at de oftere bor sammen med søsken og forblir en del av et større slektsnettverk som de også har en kulturell tilhørighet til. Samværshyppigheten med foreldrene er høyere, særlig for den av foreldrene som er i slekt med fosterhjemmet. Barna opplever det som lettere å flytte til noen de kjenner og de opplever det mindre stigmatiserende å bo i fosterhjem hos slektninger enn hos andre. For at slektsplasseringen skal lykkes, er det en forutsetning at det ikke er store konflikter mellom de voksne, noe som kan være vanskeligere enn i andre plasseringer. Dersom det er konflikter i slekten, eller dersom fosterforeldrene opplever at de ikke kan ta noen selvstendig beslutning på om de vil ta imot fosterbarnet, kan det gi store omsorgsbelastninger og gå utover barnets omsorgssituasjon. Studien viser også at fosterforeldre i slekt mottar lavere økonomisk støtte enn andre fosterforeldre. Slektsfosterforeldrene opplever at barneverntjenesten forventer at de i større grad enn andre fosterforeldre ivaretar det økonomiske ansvaret for fosterbarna. Slektsfosterhjemmene mottar også mindre veiledning, færre kurs og færre tilsynsbesøk enn andre fosterhjem.

I 2009 kom rapporten *Børn og unge anbragt i slægten*. Dette er en sammenlikning av slektsplasseringer og plasseringer i tradisjonelle fosterhjem, publisert av Det nationale forskningscenter for velfærd i København (Knudsen, 2009). Første del av rapporten, som det vises til her, er basert på en kvantitativ spørreundersøkelse blant fosterforeldre og gir en beskrivelse av slektsplasserte foster-

barn sin situasjon, familiebakgrunn og hvilken hjelp de mottar. Funnene i denne studien bekrefter det som er presentert ovenfor fra Holtans studie (2002). I tillegg konkluderte den danske studien med at det kunne se ut til at de slektsplasserte barna hadde mindre problembelastninger enn andre fosterbarn.

I 2010 ble *Barn og unge i fosterhjem – en kunnskapsstatus* utgitt (Backe-Hansen et al.). Dette er en oversikt over forskning om fosterbarn, der også slektsplasseringer omhandles. I tillegg til den forskningen som omtales over, vises det i denne kunnskapsoversikten også til forskning utført i Storbritannia og Spania. Mange av funnene i den spanske og britiske forskningen ligner på det som fremkommer i den nordiske, uten at resultatene er helt entydige.

Renée Thørnblads doktorgradsavhandling ble fullført i 2011 og er en sosiologisk oppfølgingsstudie til Holtans studie (2002). Studien omhandler slektsfosterhjem som barneverntiltak innen offentlig velferdstjenester og hvordan fosterbarna erfarer det å bo i slektsfosterhjem. Studien bekrefter mange av funnene fra Holtans studie (2002) når det gjelder stabilitet og kontinuitet for barna. Særlig for de ungdommene som var små ved plassering, representerte fosterhjemmet trygghet og normalitet. Statusen som fosterbarn ble nedtonet. Ungdommene vektla de relasjonelle forholdene til familien og det normale ved familiesituasjonen, men barneverntjenesten hadde en større betydning for de ungdommene som hadde en svak relasjon til fosterfamilien. I studien peker Thørnblad på hvordan slektsfosterhjemmene har blitt en arena hvor praksisformer fra det private og det offentlige møtes. Grensene mellom de to arenaene forskyves. Hvorvidt dette er ønskelig, ser hun på som et verdispørsmål. Samtidig kan også slektsfosterhjemmene sees på som en motvekt mot den økende profesjonaliseringen av fosterhjemsvirksomheten, ved at de personlige relasjonene tillegges mer vekt enn de faglige kvalifikasjonene. I studien bekreftes den forskningen som vi har referert til om at slektsfosterhjemmene får mindre tilgang på ressurser. Likevel ser det ut til at disse fosterhjemmene er mer stabile for barna med færre flyttinger. Dette forklares med de forpliktelsene slektninger opplever overfor barnet.

I tillegg oppsummeres det i rapporten *Slektsfosterhjem i Norden – opplæring og oppfølging* (Sundt, 2012), at fosterforeldrene ønsker tettere kontakt med og mer oppfølging fra barneverntjenesten enn de får i dag.

Forskningen viser viktigheten av å kjenne til de forutsetningene som skal til for at plasseringene lykkes og hva det innebærer for barneverntjenestens arbeid med oppfølgingen av plasseringene. Den forskningen det vises til over, handler i stor grad om hvordan barn, foreldre og fosterforeldre ser på slektsplasseringer. Vårt perspektiv er saksbehandlernes. Vi er ikke kjent med at det er utført forskning i Norge tidligere med dette som utgangspunkt. Vår undersøkelse vil dermed kunne bidra til å utfylle bildet av ordningen slektsfosterhjem.

Teori

I analysen av intervjuene har vi ønsket å ta i bruk et teoretisk perspektiv som kan bidra til forståelse av den posisjonen saksbehandlere befinner seg i når de skal følge opp barn plassert i fosterhjem i egen slekt eller nettverk. Vi har derfor valgt å bruke de teoretiske begrepene *bakkebyråkrati* og *profesjonell autonomi*, fordi disse begrepene belyser den mellomposisjonen saksbehandlere i barneverntjenesten befinner seg i når både individuelle behov hos brukeren og generelle regler skal ivaretas.

Bakkebyråkrati og profesjonell autonomi

Barnevernsarbeiderne representerer det som kalles *bakkebyråkratiet*. Begrepet brukes om det laveste nivået i en byråkratisk struktur og er en betegnelse på de ansatte som har den direkte kontakten med brukerne.

Bakkebyråkratene representerer profesjoner og skal utføre tjenester for befolkningen (Christiansen, 2011; Eikås & Djupvik, 2010). For å sikre at profesjonsutøvelsen utføres på en forsvarlig måte, er den underlagt både kollegiale, administrative og juridiske kontrollordninger (Terum & Molander, 2008).

Bakkebyråkratene skal utøve politikk som er vedtatt på et overordnet politisk nivå, samtidig som de skal utføre tjenester overfor de private;

(...) de befinner seg i en mellomposisjon hvor de representerer det offentlige overfor det private og det private overfor det offentlige (Christiansen, 2011, s. 47).

De politiske vedtakene preges av kompromiss og behov for fleksibilitet, og virksomheten til bakkebyråkratiet kan dermed fremstå med vage og motsetningsfylte mål (Eikås & Djupvik 2010). Arbeidet med enkeltsaker medfører bruk av skjønn, noe som påvirkes av den profesjonelle utøverens holdninger og verdier. Det er et grunnleggende dilemma for bakkebyråkratiet å forene utøvelsen av skjønn med byråkratisk ansvar, nettopp fordi myndighetenes politikk er preget av kompromiss og målene blir vage (Lipsky i Eikås & Djupvik, 2010).

Bakkebyråkratenes oppgave er både å vurdere om en samfunnsborger skal få tilgang til de tjenestene som tilbys og eventuelt hvilke tjenester vedkommende skal få. I disse vurderingene forventes det at bakkebyråkratene både skal forholde seg til brukerens individuelle behov og sørge for likebehandling. For å gjøre arbeidssituasjonen mer håndterbar, kategoriseres saker, noe som kan virke motsatt av individuell behandling. Samtidig kan en slik kategorisering gjøre det mer forutsigbart for brukeren (Christiansen, 2011; Terum & Molander, 2008). Eksempel på dette kan være ulike rutiner ved godkjenning av fosterforeldre og oppfølging av fosterbarn.

Profesjonell autonomi er det handlingsrommet de profesjonelle har til å utøve sin virksomhet innenfor og reguleres blant annet av administrativ styring. I fosterhjemssaker har for eksempel myndighetene utarbeidet retningslinjer og forskrifter for saksbehandlerne oppfølging med barn i fosterhjem. Dette kan sees som en innskrenking av den profesjonelle autonomi (Eikås & Djupvik, 2010; Christiansen, 2011).

Også brukes og samarbeidspartneres forventninger til barneverntjenesten vil kunne innvirke på saksbehandlerne opplevelse av sitt handlingsrom. Posisjonene fosterforeldre og barneverntjeneste har overfor hverandre kan variere, og aktørene selv kan ha innvirkning på dette (Dimmen, 2007).

I denne artikkelen er vi opptatt av hvordan saksbehandlerne opplever sitt handlingsrom.

Metode

Artikkelen bygger på en studie vi har gjort på vår egen arbeidsplass, en kommunal barneverntjeneste. Vi har intervjuet to grupper med totalt sju saksbehandlere som har fosterhjemsarbeidet som sitt ansvarsområde.

Vi gjorde først et forberedende intervju med noen av saksbehandlerne. Hensikten var å kartlegge hvilke tema de var opptatt av innenfor slektsplasseringen. Temaene sorterte vi i etterkant i tre hovedtemaer:

- 1) hvem eier prosjektet?
- 2) barnets plass – fosterbarn eller familiens barn?
- 3) akutt plasseringer.

Vi utarbeidet deretter en intervjuguide innenfor disse tre områdene og intervjuet to saksbehandlergrupper med henholdsvis tre og fire personer i hver. Vi deltok i begge intervjuene, men hadde hovedansvar for hvert vårt. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og vi transkriberte det intervjuet der vi selv hadde hovedansvar. Intervjuene tok ca. halvannen time.

Intervjumetoden er inspirert både av fokusgruppeintervju (Lerdal, 2008; Wibeck, 2000) og reflekterende team (Andersen, 1996). Saksbehandlerne var fra før vant til å bruke reflekterende metode i sine teammøter. Hensikten med metoden er å åpne opp for flere perspektiver på et sakskompleks, framfor å komme med råd og løsninger (Andersen, 1996). En av saksbehandlerne ble intervjuet, mens resten av gruppen fungerte som et reflekterende team. De lyttet og ble i etterkant oppfordret til å reflektere over det som kom fram, samt å assosiere til og fortelle om egne saker. Vi anvendte altså strukturen i reflekterende metode. Samtidig avvek vi fra reflekterende metode ved at vi tok utgangspunkt i en intervjuguide. Vår rolle som intervjuere i denne fasen, kan beskrives som en

moderator som leder og holder fokus i intervjuet (Lerdal, 2008). Det hadde nå mer form av et fokusgruppeintervju. Den av oss som ikke intervjuet, hadde rollen som assisterende moderator med ansvar for oppsummeringer underveis og for å hjelpe til med å holde diskusjonen til de vesentlige tema (Lerdal, 2008). Fokusgruppeintervju er en form for gruppeintervju der samtalen går fritt mellom deltakerne, og anbefales når man vil ha fram en gruppes synspunkt på et fenomen. Ved å bruke fokusgruppe, skjer det en interaksjon ved at den enkelte deltakers fortellinger om personlige opplevelser avløses av andre deltakers fortellinger. Det kan utvikle seg en kollektiv meningsskaping om et emne, der noen fortellinger eller meninger oppfattes som mer aksepterte enn andre (Wibeck, 2000). Denne formen ga oss mange historier, assosiasjoner og refleksjoner som vi så bearbeidet ved gjentatte gjennomlesninger av de transkriberte intervjuene.

Metodiske refleksjoner

Vi har gjort en kvalitativ studie av noen saksbehandleres erfaringer med slektsplasseringer, og resultatene herfra kan ikke generaliseres. Resultatene kan likevel være aktuelle for andre som arbeider med oppfølging av barn som bor i fosterhjem (Widerberg, 2001). Å forske på egen arbeidsplass gir oss en spesiell posisjon. Både materialet vi har produsert og måten vi har analysert på vil være påvirket av denne posisjonen. Vi kan ha tatt ting mer for gitt enn en forsker som kommer utenfra. Et annet dilemma er at vi kan ha vært selvpålagt forsiktige med å presentere funn som kan stille saksbehandlerne i et dårlig lys. Vi må derfor være oss bevisst egen innflytelse på data og utvise kritisk subjektivitet (Reason i Hummelvoll, 2003).

På den annen side gjør nærheten til praksis at vi har inngående kjennskap til feltet, noe som kan medvirke til at vi kan gå i dybden og nyansere spørsmålene på en annen måte enn om vi kom utenfra (Fog, 1997). Det er en fare for at vi ved å forske på egen arbeidsplass, står så nær det vi forsker på at vi ikke klarer å frigjøre oss fra vante tenkemåter eller evner å finne nye perspektiv på det fenomenet vi studerer. Praksisforskere har blitt kritisert for å være så preget av samme forestillinger og språk som det feltet det forskes på, at de ikke har mulighet for å bidra med ny og kritisk innsikt (Halvorsen, 2009). På samme tid hevder Halvorsen at heller ikke den akademiske forskningen har en fri stilling.

Analyse

Allerede i planleggingen av intervjuene startet vi analysearbeidet ved at noen temaer ble valgt for gruppeintervjuene (Kvale, 2004). Temaene ble valgt på bakgrunn av hva saksbehandlerne selv i det innledende intervju presenterte som særskilt ved slekts- og nettverksplasseringer. Samtidig har også våre erfaringer og

vår forforståelse hatt betydning for hvilke spørsmål som er blitt stilt og hvilke temaer som er blitt utdypet. Analysearbeidet kan sees som en hermeneutisk prosess, der en forutsetning for å forstå helheten nettopp er at en har en forforståelse av det fenomenet man søker å forstå (Hellesnes, 1988). Vår tolkning og kategorisering av materialet, vil være med på å forme det endelige resultatet. Vi har bearbeidet meningsinnholdet slik at det har fått en annen fremstilling, en fremgangsmåte som kan egne seg i studier der hensikten er å få tak i intervjupersonenes forståelse av et fenomen (Haavind, 2001).

I gjennomlesingen av intervjuene ble uttalelser først kategorisert etter de utvalgte temaene fra det innledende intervjuet. I videre gjennomlesninger kategoriserte vi ytterligere ut fra uttalelser saksbehandlerne hadde om sin egen rolle, utførte og ønskede arbeidsmåter, samt deres forståelse av fosterforeldrene og barna. Vi har vært spesielt oppmerksomme på uttalelser hvor de beskriver en fremgangsmåte som er annerledes enn i andre fosterhjemsplasseringer, og temaer der de reflekterer over det de kunne gjort annerledes.

Studiens resultat

I intervjuene kommer det fram hvordan barneverntjenesten følger opp barna og familiene i slektsplasseringer. Det er både selvkritiske refleksjoner over oppfølgingen og eksempler på at oppfølgingen er hensiktsmessig. Arbeidet begrunnes og forklares og kan være med på å belyse hvorfor det arbeides slik det gjør i disse sakene. Et gjennomgående tema i intervjuene er saksbehandlerens vektlegging av den emosjonelle kvaliteten ved disse plasseringene. Denne holdningen spiller inn når det gjelder saksbehandlerens forventninger og opplevelse av handlingsrom i oppfølgingsarbeidet. I tillegg er det tre områder i oppfølgingen som vi ser som sentrale i intervjuene. Dette handler om

- 1) relasjonene mellom de involverte,
- 2) i hvilken grad barnet deltar i barnevernsaken og
- 3) hvordan saksbehandlere og fosterforeldre samhandler.

Ad 1 Relasjoner mellom de involverte

EMOSJONELL KVALITET

I intervjumaterialet kommer det fram en generell positiv holdning til plassering i slekten. Flere av informantene sier at det beste er når barna kan vokse opp hos fosterforeldre som de er i slekt med eller har i nettverket sitt, på grunn av den emosjonelle kvaliteten i relasjonene mellom fosterforeldrene og barnet. Saksbehandlerne snakker om en opplevelse av at barna føler seg hjemme og at de føler seg ønsket. En informant sier:

(...) sånn magefølelsemessig og som jeg kjenner på selv, så ser jeg på de som de beste fosterhjemmene. Der det er en spesiell type samhold, kjærlighet (...). Noe som ikke er uttalt, men som bare er der. Atmosfæren når man snakker med dem.

Det å etablere gode følelsemessige relasjoner mellom fosterbarn og fosterforeldre, er noe en forsøker å oppnå for alle barn som plasseres i fosterhjem og kan sies å være den psykologiske begrunnelsen for å velge fosterhjem som plasseringstiltak. I slektsplasseringene anses denne relasjonen å være der fra starten av. Samtidig forteller saksbehandlerne at de også ser at det kan være utfordringer:

Jeg tenker at i alle de familie- og nettverksplassingene jeg har, så tror jeg barna føler seg velkommen og føler seg som en del av familien (...) selv om det har vært noen ting som har vært utfordrende og trøblete og lojalitetskonflikter og sånne ting (...) fosterhjemmet bryr seg om dem, er glad i dem, har valgt dem på en måte. Selv om de også har sagt at de ikke har hatt noe valg så tror jeg det er en positiv ting som ikke andre plasseringer nødvendigvis har da. Fordi de kjente dem på forhånd.

Saksbehandleren opplever at barnet føler tilhørighet, men også at det er utfordringer. Dette stemmer med det som fremkommer i forskningen, om at forholdene varierer ut fra alder på barnet ved plassering, hvorvidt fosterforeldrene opplever at de har valgt å ta på seg oppgaven, og hvordan relasjonene mellom fosterforeldre og foreldre er (Holtan, 2002; Thørnblad, 2011). Det som imidlertid vektlegges som mest positivt i dette sitatet, er at fosterforeldrene kjente barnet fra før. I sitatet fremkommer det ikke hvordan saksbehandleren arbeider for at fosterhjemsplasseringene skal bli gode, men det formidles en holdning om at utfordringer kan møtes og arbeides med. Det viktigste er følelsene som antas å være mellom fosterforeldrene og barnet.

ENDRINGER I RELASJONENE

Et tema som går igjen som en utfordring i mange av slektsfosterhjemmene, er endringer i relasjoner innad i omsorgssystemet som et resultat av fosterhjemsplasseringen. Det gis mange eksempler på endringer i relasjonene både mellom fosterforeldre og foreldre, og mellom andre nære familiemedlemmer. Selv om ikke alle relasjonsendringene er direkte negative eller problematiske, skjer det likevel noen forandringer som ikke bare foreldre og fosterforeldre er overrasket over, men som også saksbehandlerne virker uforberedt på. En fosterfar sier ifølge en saksbehandler:

Jeg hadde aldri tenkt at det skulle bli så vanskelig. Aldri tenkt at relasjonen skulle bli så satt på prøve.

Et utsagn fra en av saksbehandlerne forteller om lignende forventninger:

(...) så hadde jeg jo tenkt at fordi fostermor og biologisk mor hadde såpass god kontakt som jeg ble presentert, at en del av det samarbeidet med samvær skulle gå gjennom de da.

Sitatet illustrerer de forventningene saksbehandler har på forhånd til at de voksne som kjenner hverandre fra før, skal klare å ordne opp uten barnevernets innblanding. Det kan sees som en form for ønsketenkning fra saksbehandlers side. Saksbehandler forteller videre at forholdet mellom fostermor og biologisk mor ble mer konfliktfylt etter plasseringen enn hun forventet. Hun reflekterer i etterkant over hvordan hun kunne ha hjulpet til for å dempe konfliktene:

Jeg tror det ble snakket for lite om den relasjonen som de hadde, altså fostermor og biologisk mor ... at det har vært et tema som ikke har vært nok drøftet eller problematisert.

Saksbehandlerne forteller at det kan være vanskelig for noen slektsfosterforeldre å holde fokus på fosterbarnet i alle situasjoner, fordi de har flere roller samtidig, som for eksempel bestemor, mor og fostermor. Der det er store konflikter mellom fosterforeldrene og barnets foreldre, har noen fosterforeldre valgt helt bort kontakten med foreldrene. Saksbehandlerne forteller at de da kan bruke tid på å være budbringer mellom de voksne og at det kan være en utfordring å unngå at konfliktene blir så store at de blir forstyrrende for fosterbarnet.

Endringene i relasjonene som er omtalt her, kan sees som et resultat av uenighet mellom de voksne om hva som er bra for barnet og hvem som skal bestemme. Det er også rimelig å anta at noen av endringene i relasjonene kan tilskrives barneverntjenestens ansvar for å regulere forhold rundt barnet. Dette kan sees som et eksempel på den forskyvningen i ansvarsforholdet mellom det private og det offentlige som Thørnblad (2011) viser til. Barneverntjenestens inntrøden i det som oppfattes som private forhold, kan oppleves som støtte til noen av de voksne og dermed bidra til en forsterkning av konflikter.

Ad 2 Barnets deltakelse i barnevernsaken

En viktig side av saksbehandlers arbeid i alle barnevernssaker, er å legge til rette for barnets deltakelse (Lov om bvtj. §6-3). Dette er nylig framhevet som særskilt viktig i forslag til endringer i barnevernloven (<http://regjeringen.no>). Det innebærer at saksbehandler må møte og gi informasjon til barnet, og la barnet få uttale seg om sin sak. En saksbehandler sier:

Jeg lurer jo litt på hvordan det barnet egentlig har det. Jeg er ikke bekymret, men jeg får ikke aktivt tak i hvordan barnet har det.

Saksbehandler opplever vansker med å komme i posisjon til barnet. Hun opplever rollen sin som uklar og at hun «trækker litt i deres bed», altså fosterforeldrene. I de familiene der det er mye konflikter eller et vanskelig forhold mellom fosterforeldre og foreldre, uttrykkes det en mer tydelig bekymring for barnet.

Jeg har vært mange runder med meg selv der i forhold til om det er bra nok for gutten. Jeg tror gutten får dekket en del av behovene sine. Men den konflikten som er mellom fostermor og biologisk mor, eller de problemene som er der, de tenker jeg at ikke er bra for gutten. Og jeg er litt usikker på om det gjør at plasseringen ikke er god nok.

Usikkerhet knyttet til om plasseringen er god nok for barnet, er et dilemma saksbehandlere kan stå overfor i alle typer fosterhjemsplasseringer. I denne studien fortelles det om omfattende veiledningskontakt med de voksne, for å få de til å i større grad ta hensyn til barnet der det er konflikter mellom de voksne. Et høyt konfliktnivå mellom foreldre og fosterforeldre kan ha en svært negativ innvirkning på barnet (Holtan, 2002; Haavik, 1996). En side ved å bruke familie og nettverk som fosterhjem, kan være at konflikter holdes ved like og spres, nettopp fordi de involverte har relasjoner til hverandre og har flere møtepunkter enn det fosterforeldre og biologiske foreldre har i andre fosterhjemssaker (Holtan, 2002).

I intervjumaterialet kommer det frem noen refleksjoner i forbindelse med barnas opplevelse av å bo i fosterhjem hos slektninger. En av informantene sier:

Jeg tror ikke at disse barna stiller seg det spørsmålet hvorvidt jeg skal bo her eller ikke. Det er en selvfølge. Jeg tror at det er en del av disse barna som, selv om de vet at barnevernet er inne – de identifiserer seg ikke med barnevernsbarna, de er ikke barnevernsbarn.

Det å bo hos slektninger representerer normalitet i større grad enn å bo i fosterhjem hos andre, og gjør at barna ikke føler seg stigmatisert (Holtan, 2002; Thørnblad, 2011). Utsagnet ovenfor uttrykker den grunnleggende verdien i samfunnet vårt om opprettholdelse av biologiske bånd (NOU 2000: 12). Dette kan medføre at man i mindre grad enn med andre fosterbarn undersøker hvordan barnet selv opplever sin situasjon og eventuelt avdekker belastende forhold i fosterhjemmet. Saksbehandlerne forteller også om utfordringer med å utføre det profesjonelle oppdraget dersom barnet ikke vil møte saksbehandler, slik det beskrives her:

Han vil aldri ha noe med barnevernet å gjøre, for han er ikke noe barnevernsbarn.

I noen tilfeller medfører dette at saksbehandlerne lar være å snakke med barna. Saksbehandlerne sier de kjenner på en ambivalens knyttet til dette. De gir uttrykk for at det er en del av jobben de ikke får gjort, samtidig som de uttrykker forståelse for at barnet ikke ønsker kontakt med barneverntjenesten.

Sitatet under viser hvilket spenningsfelt saksbehandlerne kan stå i når det gjelder synet på slektsplasseringer:

Det er ikke noe usikkerhet på om jeg må flytte, eller... Det er familie her, det er noen følelsesmessige bånd, noen biologiske bånd. Men samtidig er det ikke rom for barnets stemme da, hvis det ikke er bra.

Det kan se ut som at saksbehandler ser det som en motsetning for barnet å oppleve følelsesmessige og biologiske bånd, og samtidig ha rom for å kunne si fra hvis noe er galt.

Ad 3 Forhandlinger mellom fosterforeldre og barneverntjenesten

Saksbehandlernes posisjon i forhold til fosterforeldrene har betydning for hvordan de forhandler. Forhandling kan defineres som all kommunikasjon mellom mennesker og inngår i prosesser både der det er konflikter og enighet mellom aktørene (Ulvik, 2004).

I slektsplasseringer bor ofte barnet i fosterhjemmet når barneverntjenesten kobles inn (<http://www.forebygging.no>). Saksbehandlerne forteller at det skal mye til for at de ikke godkjenner familien som fosterhjem når de allerede har gått inn og tatt ansvar. Det framstår som naturlig at barnet skal fortsette å bo der, og det vurderes ofte som en for stor belastning for barnet å måtte flytte en gang til. Betydningen av å vokse opp hos slekt tillegges stor vekt i saksbehandlers vurdering. En saksbehandler sier:

Jeg tror ikke jeg ofte har tenkt at disse ikke skal godkjennes. Jeg har nok gått inn med en tanke om at det nok kommer til å bli godkjent.

Det er som om beslutningen grunngir seg selv og godkjenningprosessen nærmest overflødiggjøres. Tilsvarende beslutningsforløp er det vist til i en studie om samhandlingsprosessen mellom foreldre og saksbehandlere ved frivillige plasseringer. Studien viser at beslutningen om plassering i gitte tilfeller framsto som naturlig og ble tatt uten diskusjoner mellom partene (Trædal, 2005). En saksbehandler stiller spørsmål ved en slik praksis:

Jeg lurer litt på hvor flinke man er til å tenke alternativt når man går inn i en plassering hvor barnet allerede er plassert i nettverk.

Saksbehandlerne gir uttrykk for at også fosterforeldrene opplever begrensningen i valgmuligheter:

Jeg tror at i alle disse sakene har de gjort det før vi har kommet inn i bildet. Det har vært en pliktfølelse, at sånn gjør vi bare. Ordner opp for sine.

Refleksjoner informantene gjør seg om familiens pliktfølelse overfor barn som ikke kan bo med sine foreldre, innebærer både en anerkjennelse av at de stiller opp og en problematisering av denne pliktfølelsen. Det anerkjennes at det å vokse opp hos familie er positivt, og kontinuitet og følelser i relasjonene vektlegges. Samtidig viser utsagnet under at saksbehandlere også kan se plikt som problematisk:

Det kommer litt an på hvordan de forvalter denne følelsen overfor barnet. Om det er noe barnet går og føler på – at de er der litt på nåde, eller de er der fordi de voksne synes de må og at de egentlig skulle ha gjort noe annet. Vi har sånne tilfeller.

Saksbehandlerne sier at fosterforeldrene opplever å ha få valgmuligheter dersom de blir spurt om å være fosterforeldre for et barn i slekten, men viser til gode erfaringer med å tematisere dette overfor dem. Når valgmulighetene har vært drøftet med fosterforeldrene, opplever saksbehandlerne at fosterforeldrene står mer inne for den beslutningen de tar. Dette er i tråd med det som fremkommer i forskning og som sees på som en forutsetning for å lykkes med slektplasseringen (Holtan, 2002).

Etter at barnet er flyttet til fosterfamilien og plasseringen er godkjent, forteller informantene om aktivt arbeid med å komme i posisjon og finne en måte å samarbeide med fosterforeldrene på. I følgende utsagn sees plasseringen som et familieanliggende, og saksbehandler opplever det som sitt ansvar å skape en relasjon til fosterforeldrene:

Og det å utvikle en relasjon, å komme i posisjon, er det helt sentrale, slik jeg ser det, i saksbehandlers rolle i disse familiene. For å komme på tilbudssida og for at det skal tas i mot noen tilbud.

En annen måte å se på relasjonene mellom saksbehandler og fosterforeldre, kommer til uttrykk i følgende sitat:

Jeg tenker jo at vi har visse forpliktelser og forventninger til hverandre i rollen som oppdragsgiver og oppdragstaker, spesielt innenfor de rammene – hvis det er gjort vedtak i fylkesnemnda.

Begrepene *oppdragsgiver* og *oppdragstaker* brukes om henholdsvis barneverntjenesten og fosterforeldrene. I disse begrepene legges det både en fordeling av økonomisk ansvar og av hvordan bestemmelser blir tatt. Fosterforeldrene blir sett på som samarbeidspartnere som det stilles krav til ut fra en formell oppdragsavtale. Hvordan kontakten mellom saksbehandler og fosterforeldre utvikler seg, er avhengig både av hvordan fosterforeldrene ser på sin oppgave og hvordan saksbehandler oppfatter sin rolle (Dimmen, 2007).

Gjennomføring av samvær trekkes i mange saker frem som særlig utfordrende, slik følgende sitat viser:

Jeg har en sak jeg tenker på, der det er mye mer kontakt. Men jeg vet om det. Men plutselig så er det ikke greit lenger og da skal jeg dra det inn. Da får jeg beskjed om at det er uholdbart.

Flere av saksbehandlerne forteller at fosterforeldre i slekten legger til rette for flere samvær mellom fosterbarna og foreldrene deres, enn hva fylkesnemndsvedtaket viser og hva barneverntjenesten mener er riktig for barnet. Saksbehandlerne kan se på dette som problematisk fordi de opplever at det som vurderes som barnets beste ikke tas hensyn til, og fordi de opplever å miste oversikten over hvilken kontakt barnet har med foreldrene.

Drøfting

FORTOLKNINGSRAMMER

I gjennomlesingen av intervjuene ble det tydelig for oss at saksbehandlerne veksler mellom fortolkningsrammer når de arbeider med slektsplasseringer. Det ser ut for at de strever med en ambivalens når det gjelder hvorvidt disse hjemmene skal defineres inn under barneverntjenestens ansvar. Dette kan sees som et eksempel på bakkebyråkratens dilemma med å kategorisere noe som tilhørende sitt ansvarsområde eller ikke (Eikås & Djupvik, 2010; Terum & Molander, 2008).

Slik vi ser det, anvender saksbehandlerne to fortolkningsrammer når de snakker om fosterhjems plasseringer i slekten. Vi har valgt å kalle dem *familie* og *fosterfamilie*. I disse termene legges det mening som representerer to verdisyn. *Familie* kan kobles til det private, følelser og relasjoner, og til at familien ordner opp selv. *Fosterfamilie* kan kobles mer til det formelle og til regler og til at barneverntjenesten har ansvar for barnet. I alle fosterhjems plasseringer vil det være en veksling mellom disse forståelsesmåtene, men slektsplasseringer kan sies å være av en mer privat karakter enn andre fosterhjems plasseringer. Vekslingen mellom de to fortolkningsrammene kan illustrere de motsetningsfylte målene i bakkebyråkratets virksomhet (Eikås & Djupvik, 2010). På den ene siden skal ikke det

offentlige gripe inn i det private mer enn nødvendig, og på den andre siden skal oppveksten til barn som bor i fosterhjem sikres ved oppfølging og kontroll fra barneverntjenesten. Et eksempel på dette fra vårt intervjumateriale er saksbehandlernes forventninger til at fosterforeldre og foreldre samarbeider på egenhånd om samværsordningen i slektsplasseringer. I andre fosterhjemsplasseringer har man vanligvis ikke slike forventninger.

Ut fra denne studien ser det ut til at slektsplasseringer i mange sammenhenger defineres som *familie*. Saksbehandlernes ambivalens blir tydelig. De vektlegger en mer naturlig oppvekst for barnet, hvor barneverntjenesten involveres minst mulig. Regler og rutiner anvendes ikke på samme måte ved godkjenning og oppfølging som i andre plasseringer. Dette vil også bety at barnets deltakelse svekkes. Samtidig erfarer saksbehandlerne at de i mange tilfeller skulle ha gjort et grundigere arbeid både ved godkjenning og i oppfølging. De ser noen særlige utfordringer med slekts- og nettverksplasseringer, som vist tidligere i artikkelen.

Barn som ikke kan bo hos sine foreldre, kan sies å være i en sårbar situasjon. Forskriftene (2004) pålegger barneverntjenesten et ansvar for å følge dem opp og se til at de får en tilfredsstillende omsorg i sitt nye hjem. En stor del av oppfølgingen handler om å hjelpe til med å ivareta gode relasjoner mellom de involverte. Dette gjelder både for barn som bor i slektsfosterhjem og i andre fosterhjem. Oppfølgingsansvaret ved slekts- og nettverksplasseringer presiseres slik av myndighetene:

(...) både disse familienes sammensatte «doble roller» og det at de ofte ikke har blitt rekruttert og opplært på samme måte som de øvrige fosterfamiliene, tilsier at det er et vel så stort behov for å følge opp og kontrollere disse fosterhjemmene som andre fosterhjem (Retningslinjer Q-1072B, 2004).

Som nevnt tidligere viser forskning at slektsfosterhjem får mindre støtte og veiledning enn andre fosterhjem (Knudsen, 2009; Holtan, 2002), og at slektsfosterhjemmene selv ønsker mer oppfølging (Sundt, 2012). Det kan bety at barneverntjenesten må forbedre innsatsen for barn som bor i slektsfosterhjem.

Saksbehandlers handlingsrom

Intervjuene i denne studien viser dilemmaer saksbehandlerne opplever når det gjelder forståelse av slektsplasseringer og arbeidet med disse. Det å skulle utføre formelle oppgaver i private hjem, slik fosterhjemsarbeid innebærer, beskrives som motsetningsfylt (Christiansen, 2011; Ulvik, 2004). Arbeid med slektsplasseringer ser ut til å utfordre aktørenes profesjonelle autonomi i enda sterkere grad enn arbeid med andre fosterhjemsplasseringer.

Formelle kontrollordninger setter rammer for profesjoners virksomhet (Terum & Molander, 2008), og trekkes kanskje oftest frem som problematisk for

en saksbehandlers handlingsrom i enkeltsaker. I denne studien ser det ut til at verdier og holdninger er det som i størst grad begrenser saksbehandlernes opplevde handlingsrom. Saksbehandlere i barneverntjenesten må forholde seg både til formelle rammer og til individuelle behov når beslutninger skal tas i enkeltsaker. Dette innebærer bruk av skjønn, som preges av den enkelte saksbehandlers bakgrunn og holdninger. Verdien av å vokse opp i biologisk slekt står sterkt i vår kultur og framheves også i myndighetenes føringer når barn ikke kan bo hos sine biologiske foreldre. Saksbehandlere i barneverntjenesten er preget av de samme kulturelle verdiene som andre.

Det kan se ut til at det er vanskelig for saksbehandlerne å stille spørsmål ved forhold rundt slektsplasseringene. Det er som om det å stille slike spørsmål rokker ved en anerkjennelse av selve plasseringen. I ordinært fosterhjemsarbeid dreier oppfølgingsarbeidet til saksbehandler seg blant annet om å snakke med barna om deres hverdag og deres historie, samt veilede fosterforeldre og sette inn adekvate hjelpetiltak der det trengs. I arbeidet med oppfølgingen av slektsfosterhjem, beskrives en opplevelse av å ikke helt komme til for å gjøre denne jobben. Betydningen av de allerede etablerte relasjonene vektlegges så sterkt at andre forhold som kan gjøre plasseringen problematisk, ikke alltid blir tatt tak i.

Å ha profesjonell autonomi vil si å handle ut fra både kunnskap, personlig skjønn og formelle rammer (Terum & Molander, 2008). I slektsplasseringer kan den profesjonelle kunnskapen saksbehandlerne har om mulige utfordringer og de formelle kontrollordningene fosterhjem er underlagt, komme i bakgrunnen for de verdiene som dominerer og som gjør at man tar for gitt at det skal gå bra.

Det motsetningsfylte i arbeid med slektsplasseringer, medfører at saksbehandler kommer i et krysspenn mellom retningslinjer, fagkunnskap og brukers interesser (Terum & Molander, 2008). Det kan se ut til at et mål med fosterhjems plasseringer i slekt, er å etablere en så vanlig oppvekst som mulig for barnet, noe som innebærer at familien helst klarer seg uten kontakt med barneverntjenesten.

Ut fra denne studien ser vi at saksbehandlernes handlingsrom kan oppleves begrenset i arbeidet med oppfølging av barn i slektsfosterhjem. Ved å reflektere over praksisen sin, kan de bli klar over at de veksler mellom ulike forståelsesmåter. En bevisstgjøring på dette, kan bidra til et mer aktivt valg av perspektiv og dermed også kunne påvirke opplevelsen av profesjonell autonomi. Det å stå i en mellomposisjon som det bakkebyråkrater gjør, kan altså også åpne opp for flere valgmuligheter, og ved det utvide handlingsrommet deres.

Avslutning

Myndighetenes nye rekrutteringspolitikk, der barneverntjenesten oppfordres til aktivt å rekruttere fosterhjem i slekt og nettverk, vil medføre økt bruk av slike

fosterhjem. Utvalget av slekts- og nettverksfosterhjem vil bli utvidet, ved at barneverntjenesten på eget initiativ i mange tilfeller vil oppsøke potensielle fosterforeldre. Dermed kan familier som ikke selv ville ta initiativ til å bli fosterhjem, også bli det. Barneverntjenestens oppfølgingsansvar er det samme enten barnet bor i fosterhjem i eller utenfor slekten/nettverket, og saksbehandlerne må derfor være spesielt oppmerksomme på utfordringer ved disse plasseringene. Studien viser at det i mange tilfeller ikke gjøres det nødvendige forarbeid og oppfølging ved plasseringer i slekt og nettverk. Samtidig kan det tenkes at en bevisstgjøring hos saksbehandlerne kan bidra til bedre arbeid fra barneverntjenestens side, ved at det i mindre grad tas for gitt at disse plasseringene «går av seg selv». En tydeligere forståelse av hvilke fortolkningsrammer vurderingene blir gjort ut fra, kan bidra til en slik bevisstgjøring og dermed bedre oppfølgingen av barn som bor i fosterhjem i slekt og nettverk.

Referanser

- Adresseavisen (2011, 8. desember). Dømt for overgrep mot 52 barnevernsbarn. *Adresseavisen*, s. 8.
- Andersen, T. (1996). *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Backe-Hansen, E., Egelund, T. og Havik, T. (2010). *Barn og unge i fosterhjem – en kunnskapsstatus*. NOVA. Hentet fra: <http://www.nova.no/asset/4330/3/4330-3.pdf>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (1992). *Lov om barneverntjenester (barnevernloven)*. Hentet fra: <http://www.lovdatabasen.no/all/hl-19920717-100.html>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2004). *Forskrift om fosterhjem*. Hentet fra: <http://www.lovdatabasen.no/for/sf/bl/bl-20031218-1659.html>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2004). *Retningslinjer for fosterhjem av 15. juli 2004*. Q-1072B. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/barnevern/retningslinjer-for-fosterhjem/1.html?id=415700>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2004–2005). *Forslag til endringer i lov om barneverntjenester*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/otprp/20042005/otprp-nr-64-2004-2005-18.html?id=398604>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2010). *Fosterhjemsavtalen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barnevern/2011/Fosterhjemsavtalen2011.pdf>
- Christiansen, Ø. (2011). *Når barn plasseres utenfor hjemmet: beslutninger, forløp og relasjoner. Under barnevernets (ved)tak*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.

- Dimmen, S. (2007). *Å ha et barn sammen – ein studie av fosterforeldre sine forhandlinger med barneverntenesten*. Masteroppgave i sosialt arbeid, Høgskolen i Oslo.
- Djupvik, A. og Eikås, M. (2010). *Organisert velferd. Organisasjonskunnskap for helse- og sosialarbeidarar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fog, J. (1997). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Garmann Johnsen, H.C., Halvorsen, A., Repstad, P. (red.) (2009). *Å forske blant sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet*. Kristiansand: Høy-skoleforlaget.
- Haavind, H. (2000). *På jakt etter kjønne betydninger. I: H. Haavind (red.): Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hellesnes, J. (1988). *Hermeneutikk og kultur*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Holtan, A. (2002). *Barndom i fosterhjem i egen slekt*. Avhandling for graden cand. polit., Institutt for sosiologi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Holtan, A. (2006). *Barndom i fosterhjem i egen slekt*.
Hentet fra: <http://www.forebygging.no/en/Litteratur/Litteraturstudier-og-kunnskapsoppsummeringer-om-forebygging/2006---2012/Barndom-i-fosterhjem-i-egen-slekt/>
- Hummelvoll, J. (red.) (2003). *Kunnskapsdannelse i praksis: handlingsorientert forskingssamarbeid i akuttpsykiatrien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, L. (2009). *Børn og unge anbragt i slægten*. København: SFI.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsinterview*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lerdal, A. (2008). *Bruk av fokusgruppeinterview*. *Sykepleien Forskning*, 3 (3), 172–175.
- Molander, A. & Terum, L. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2000: 12. *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurdering, nye perspektiver og forslag til reformer*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Riksrevisjonen (2011–2012). *Riksrevisjonens undersøkelse om det kommunale barnevernet og bruken av statlige virkemidler* (Dokument 3:15).
- Statistisk Sentralbyrå (2003–2012). *Barnevernstiltak*.
- Nedlastet 15. mars 2011 fra: <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selecttable/hovedtabellHjem.asp?KortNavnWeb=barneverng&CMSSubjectArea=sosiale-forhold-ogkriminalitet&checked=true>
- Sundt, H. (2012). *Slektsfosterhjem i Norden – opplæring og oppfølging*. Prosjektrapport: NOFCA (Nordic Foster Care Association).
- Thørnblad, R. (2012). *Slektsfosterhjem: offentlig tiltak i private hjem*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø.

- Trædal, F. (2005). *Frivillige plasseringer? En studie av samhandlingsprosessen mellom foreldre og saksbehandlere ved plasseringer etter barnevernlovens § 4-4, femte ledd*. Hovedoppgave i sosialt arbeid, HIO/NTNU.
- Ulvik, O. (2004). *Fosterfamilie som seinmoderne omsorgsarrangement. En kulturpsykologisk studie av fosterbarn og fosterforeldres fortellinger*. Doktorgradsavhandling, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Wibeck, V. (2000). *Om fokuserade gruppeintervjuer som undersøkingsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Veiledning av fosterforeldre ut i fra deres oppfatning av barnet

Artikkelen er tidligere publisert i Norges Barnevern 2-3/2014 og gjengis her med forfatternes og Universitetsforlagets tillatelse.

Artikkelen belyser hvordan fosterforeldres oppfattelse av fosterbarnet kan være et nyttig utgangspunkt for å kartlegge veiledningsbehovet hos fosterforeldrene og som et utgangspunkt for selve veiledningen. Den baserer seg på intervju av 6 fostermødre gjennomført i forbindelse med masteroppgaven «Fosterforeldres oppfattelse av barnet og betydningen av veiledning. En kvalitativ studie.» (Kapstad 2013). I studien er det tatt utgangspunkt i «The Internal Working Model of the Child Interview» (Zeanah og Benoit 1995, ref. i Benoit, Parker & Zeanah 1997a), men jeg tilpasset dette til fosterforeldre/fosterbarn-dyader. I studien kommer det frem at det kan være vanskelig for fosterforeldre å forstå barnets behov fordi atferden barnet viser kan være villedende og fordi fosterforeldrene opplever å ha fått mangelfull informasjon om barnet før innflyttingen.

Artikkelen tar utgangspunkt i hvordan den individuelle veiledningen barneverntjenesten skal gi til fosterhjemmene kan styrkes ved å ta utgangspunkt i hvordan fosterforeldrene selv oppfatter fosterbarnet og deres motivasjon for å bli fosterhjem. Dette kan si noe om deres følelsesengasjement i barnet og skape rom for refleksjon og utforskning av hvordan de som omsorgspersoner for barnet er med på å forme relasjonen. Formålet er å styrke fosterforeldrenes forståelse av barnet og deres evne til mentalisering i møte med barn som har vanskelige erfaringer med tidligere omsorgspersoner.

I Norge er fosterhjems plasseringen den formen for omsorgstiltak som er mest brukt (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2012a). Det er et stort behov for flere fosterhjem, og det regnes med at det er om lag 1000 barn som til enhver tid venter på å få tildelt fosterhjem og rundt 700 barn flytter hvert år inn i fosterhjem (Barne-, ungdoms- og familieetaten 2010b). For at fosterhjemmene skal kunne gi barnet den utviklingsstøtten og omsorgen som det trenger, er det avgjørende at fosterhjemmet får oppfølging og veiledning i forhold til det enkelte barnets behov og problematikk (Barne-, likestillings- og inklude-

ringsdepartementet 2012b nr. 5). Ansvaret for oppfølging og veiledning av fosterhjem er delt mellom Bufetat og det kommunale barnevernet. I tillegg til rekruttering og opplæring av fosterhjem har Bufetat også ansvar for å tilby fosterhjem generell veiledning og kursing etter plassering. Det kommunale barnevernet har ansvaret for individuell veiledning og oppfølging av fosterhjemmene etter plassering. Ifølge retningslinjene for fosterhjemsarbeid skal behovet for veiledning bli vurdert i fellesskap av barneverntjenesten og fosterforeldrene (Retningslinjer for fosterhjem 2004). Barneverntjenesten har i tillegg til ansvaret for oppfølging og veiledning av fosterhjemmet også ansvaret for å kontrollere det enkelte barnets situasjon i fosterhjemmet (*Forskrift om fosterhjem* paragraf 7, 2003).

Samtidig som det i dag er mangel på fosterhjem, er det også slik at det er mange barn som opplever å måtte flytte fra det fosterhjemmet de bor i. Flyttinger som er utilsiktede, altså ikke planlagte, representerer nok et brudd i barnets relasjon til omsorgspersonen og i mange tilfeller også et skifte av skole eller barnehage (Backe-Hansen et al. 2010). Slike utilsiktede flyttinger skjer som oftest i starten av en plassering og innen de to første årene av plasseringen. Det er ofte påpekt at det er nødvendig å styrke oppfølgingen og veiledningen av fosterhjemmet i starten av en plassering, som et virkemiddel for å motvirke slike brudd, gjennom å etablere et utviklingsfremmende omsorgsmiljø for barnet (jfr. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2012b, Killén 2010, Backe-Hansen 2009).

Fosterforeldre som veiledere for barnets følelser

Barnet i fosterhjemmet vil ha store muligheter til å få bekreftet sin utrygge eller desorganiserte tilknytningsstil også etter plasseringen, selv om fosterforeldrene er sensitive overfor barnet. Dersom barnet er eldre enn halvannet år vil det ofte være mindre i stand til å få god omsorg og til å ta i mot støtte og nærhet enn hva yngre barn er (Anka 2007). Oppgaven som fosterforeldrene står i kan derfor sies å ligge i skjæringspunktet mellom «vanlig» god omsorg og profesjonell omsorg. I dette ligger det at formålet med fosterhjems plassering er at barnet skal ha en midlertidig base i et vanlig hjem der barnet vil få det det trenger av omsorg, oppfølging og materielle goder. Fosterhjemmet er samtidig noe mer enn et vanlig hjem i det at fosterforeldrene er på oppdrag fra det offentlige og at barnet som er i behov av et slikt hjem ofte har med seg en bagasje i form av traumatiske hendelser. Terapeutisk omsorg blir brukt om omsorgen som disse barna er i behov av. I dette ligger det at barnet er i behov av voksne som evner å se behovene som ligger bak barnets unnvikende, ambivalente eller desorganiserte strategi og som responderer på barnets grunnleggende tilknytningsbehov (Killén 2012, Johannesen 2010, Killén 2010, Dozier et al. 2002). Hvilken tilknytningsstrategi barnet har vil kunne være retningsgivende for hva slags tilnærming fosterforeldrene bør ha i samspillet med barnet (Anka 2007).

Metode

I studien som helhet har jeg benyttet meg av et kvalitativt semi-strukturert intervju. Jeg tok utgangspunkt i «The Internal Working Model of the Child Interview» (Zeanah og Benoit 1995, ref. i Benoit, Parker & Zeanah 1997a), men tilpasset dette til fosterforeldre-fosterbarn-dyader. Det er tatt høyde for at dette ikke omhandler biologiske dyader og at barnet er eldre enn hva det opprinnelige WMCI er utarbeidet for. Utvalgskriteriene i studien var at barna skulle være mellom 3 og 6 år ved plasseringene, plasseringen skulle ikke ha vart mer enn ett år og intervjupersonen skulle være den av fosterforeldrene som hadde mest med barnet å gjøre.

Det kvalitative forskningsintervjuet har mange viktige fordeler med hensyn til å gi fosterforeldrene en god arena der deres egne opplevelser, meninger og erfaringer kommer frem og forsøker å forstås (Kvale og Brinkman 2009, Silverman 2005). Hensikten med studien var å få frem informasjon som kan bidra til å gjøre oppfølgingen og veiledningen av fosterhjem bedre. Intervjuguiden omhandler fostermors motivasjon for å bli fosterforeldre og for å ta til seg nettopp dette barnet, barnets personlighet, atferd, hva fostermor liker og misliker ved barnet og hva hun kunne tenkt seg at var annerledes. Fostermødrene ble også bedt om å beskrive hvilke ønsker de har for barnets fremtid, hva de forventer og hva de engster seg for. Intervjuet er derfor ikke sentrert rundt hva barnet gjør eller ikke gjør, men er rettet mot fostermors opplevelse av barnet i situasjonene. Hvordan fosterforeldre tenker om barnet vil være med på å forme relasjonen (Zeanah et al 1993, Benoit, Parker & Zeanah 1997a, Benoit, Zeanah, Parker, Nichol森 & Coolbear 1997b).

Funn

MOTIVASJON FOR Å BLI FOSTERHJEM

Fostermødrenes motivasjon for å bli fosterhjem varierte for de fostermødrene som hadde egne barn fra før og de som hadde vært ufrivillig barnløse. For den sistnevnte gruppen var ønsket om å få et barn styrende for deres valg om å bli fosterhjem. For den andre gruppen handlet motivasjonen om å kunne hjelpe noen og en vurdering av den totale familiesituasjonen. Fostermødrenes følelsesmessige tilnærming til oppgaven fremsto med bakgrunn i dette som forskjellig.

I tillegg synes det som at fostermødrenes motivasjon også i stor grad preger hvordan de forsto barnets atferd den første tiden etter innflyttingen. De fleste av fostermødrene opplevde å ha fått lite ekstra oppfølging i starten av plasseringen, og noen beskrev barneverntjenesten som totalt fraværende. Det kan derfor synes som at måten barnet ble møtt og forstått på den første tiden i fosterhjemmet ble overlatt til fostermors egen vurdering ut i fra hvordan hun ser barnet, og ikke ut

i fra barneverntjenestens faglige vurderinger og kunnskap om hvilke erfaringer barnet har med seg.

OPPFATTELSE AV BARNET KNYTTES TIL MOTIVASJON OG KUNNSKAPEN OM BARNETS BAKGRUNN

Fostermødrenes oppfattelse av barnet knyttet seg til deres motivasjon for å bli fosterhjem, kunnskapen de hadde om barnets bakgrunn og deres følelsesengasjement for barnet. Fostermødrene beskrev hvordan de selv opplevde utfordrende situasjoner med barnet, og hvordan det å stå i omsorgsoppgaven for barnet utfordret deres tålmodighet. Fostermødrene uttrykte også en stor grad av bekymring for fosterbarnets fremtid. De fleste av barna ble beskrevet som «robuste» og med et lite behov for trøst. Barnets umiddelbare tilpasning i fosterhjemmet ble også av de fleste fostermødrene oppfattet som utelukkende positivt.

SYNET PÅ EGET BEHOV FOR VEILEDNING

Veilednings- og oppfølgingsbehovet hos fostermødrene varierer, men det synes som en tendens i dette materialet at rolleavklaringen mellom fosterhjem og den kommunale barneverntjenesten når det gjelder oppfølging og veiledning er noe uklar. For de fosterhjemmene som aktivt meldte seg på kurs i regi av Bufetat, syntes det å kunne dele erfaringer med andre i samme situasjon som viktig for fostermødrene.

Hvordan barnets atferd forstås

Det å flytte et barn fra sine foreldre og til et fosterhjem er et alvorlig inngrep som kan oppleves som skremmende for barnet (Killén 2010, 2013). Alderen til barnet, og i hvilken grad det opplever å ha blitt hørt i forbindelse med saken, vil være viktig for hvordan situasjonen oppleves. Selv om barnet har levd med omsorgs- svikt og derfor ikke mottatt den omsorgen og oppfølgingen som det skulle hatt, er det likevel dette hjemmet som er det som er kjent for barnet, og fosterhjemmet vil derfor representere noe ukjent og nytt. Noen barn sliter med skyldfølelse og engster seg for hvordan det skal gå med foreldrene når det selv flytter ut. Den nye situasjonen kan føre til at barnet opplever at verden blir preget av ytterligere kaos og uforutsigbarhet. Dette kan igjen føre til at barnets indre arbeidsmodeller blir ytterligere svekket og skjøre. Forestillingen om at verden og den voksne er uforutsigbar blir bekreftet sammen med opplevelsen av ikke å bli hørt eller sett i prosessen. Dette kan bekrefte et allerede dårlig selvilde (jfr. Toth et al. 2000, ref. i Dozier et al 2002).

For barnet vil det ofte være en sorgprosess forbundet med det å skulle flytte fra foreldrene sine, selv om omsorgen det har fått har vært mangelfull. Barnets følelser overfor flyttingen, fosterforeldre og foreldre kan være motstridende og vanskelig å sortere. Både sorg, sinne og skuffelse er vanlige følelser for barn i en

slik situasjon (Killén 2010). Negative følelser overfor foreldrene som sinne og skuffelse kan for barnet være skremmende å kjenne på, fordi dette kan være følelser barnet tidligere har erfart er forbudte eller farlige. Andre barn kan bære på mye ansvar for foreldrene og derfor klandre seg selv for situasjonen og bekymre seg for hvordan det nå vil gå med foreldrene (Killén 2012).

Siden evnene til å regulere egne følelser blir underutviklet som følge av omsorgssvikt (Killén 2010), kan barnet i fosterhjemmet ha vansker med å håndtere disse følelsene i forbindelse med flyttingen. Følelsene kan da enten undertrykkes eller overføres på andre personer eller gjenstander (Killén 2012). Det er ulikt hvordan barn reagerer i slike situasjoner, men i følge Bunkholdt kan dette resultere i at noen av barna blir ekstra «snille» og «flinke» og at de forsøker å tilpasse seg fosterhjemmet i overdreven grad (Bunkholdt 2010 s. 97). En av beskrivelsene fra en fostermor kan tyde på dette:

Det har gått kjempefint. Det er ingen egentlig reaksjon. Så vi har egentlig vært forberedt på at vi kan få en utfordring etterhvert, men det har fortsatt ikke dukket opp noe, så da regner jeg med at det nå høyst sannsynlig ikke kommer noe nå heller, (...) – de var liksom hjemme fra første dag. En veldig, veldig rar følelse. Og noe annet enn det vi var forberedt på. For det er klart du er forberedt på at det blir tøft i begynnelsen. Så ja, nei, det gikk kjempe greit.

Hvordan barnets atferd blir forstått i innflyttingsperioden kan si noe om fostermødrenes forståelse for barnets tidligere erfaringer og deres refleksjon rundt barnets perspektiv.

Schofield og Beek (2005) hevder at kunnskap om barnets fortid kan hjelpe fosterforeldrene med å forstå barnet og at dette kan legge til rette for ikke bare sensitiv omsorg, men også terapeutisk omsorg. Barn som lever med omsorgssvikt utvikler en tilknytningsstil som er den mest hensiktsmessige i det miljøet de er oppvokst i. Deres tilknytning til omsorgspersonen er ofte utrygg eller desorganisert (jfr. Killén 2012, 2010, Dozier og Stovall 2000, Egeland et al. 1983). Det er for mange av dem uklart hva de kan forvente seg av den voksne, og de tolker omsorg ut ifra sin egen frykt (Brandt og Grenvik, 2010). Barnets indre arbeidsmodell av seg selv, omsorgspersonen og verden rundt, er organisert rundt disse erfaringene, og for å beholde oversikten i situasjonen vil barnet forsøke å gjenscape et miljø og reaksjoner som stemmer overens med disse. En grunnleggende mistillit til de voksne er ofte godt integrert i barnet, og de voksnes verden kan betone seg som både uforutsigbar og utrygg. Det er derfor ikke uvanlig at barn etter innflyttingen oppleves som svært ettergivende overfor de andre i fosterhjemmet eller svært aktive i å skape avvisning fra dem, fordi det er slike forhold som er forutsigbare for barnet (jfr. Tucker og MacKenzie 2012, Killén 2010, Ponciano 2010, Bath 2008).

Når det egentlige tilknytningsbehovet til barnet ikke blir forstått, vil barnet

fortsette med å få gjentatte erfaringer på negative interaksjoner (Fisher et al. 1999 gjengitt i Dozier et al. 2002). I følge Bath (2008) fører den utfordrende atferden barnet viser til at de voksne rundt barnet responderer med kontroll og negative konsekvenser, og de er derfor ubevisst med på å opprettholde barnets negative relasjonsspiral. Barna blir feilaktig oppfattet som selvstendige, avvissende eller utagerende, mens dette egentlig er beskrivelser på en atferd som er tillært gjennom erfaringer barnet har gjort med den tidligere omsorgspersonen, og derfor tildekker barnets egentlig grunnleggende behov for støtte, trøst og sensitiv omsorg (Johannesen 2010).

Barn som har levd med omsorgssvikt har ofte også et stort behov for å kontrollere sine omgivelser. De har erfart at de voksne ikke er til å stole på og har ofte vært mye overlatt til seg selv. Schofield og Beek (2005) beskriver hvordan disse barna «monitor the environment» (s. 249) for å klare å kontrollere og forutse. Denne kontrollen gjør at barna motarbeider forandringer og derfor vanskelig endrer sin oppfatning av hva de forventer av omsorgsgiveren (ibid). Guro, en av fostermødrene i min studie, forteller at hun synes det er vanskelig når Adrian er sutrete og lager en slags klagelyd. Hun beskriver at dette gjør henne sur og lei, men at hun ikke tror at han ser det på henne. Så forteller hun om hvordan hun har endret sin måte å møte han på i slike situasjoner etter å ha mottatt veiledning på dette:

For at jeg gjorde feil før. Når han skrek og trassa så kanskje jeg reagerte ubevisst med en slags avvissning. Litt sånn at; ok, så løper du inn i stua og sutrer litt på sofaen, og så står jeg her og så er vi i hver vår surhet med litt sånn avstand, og hvis du trekker deg unna meg så har jeg respekt for det og så trekker jeg meg unna, og.

Guro beskriver her hvordan hun tidligere reagerte på atferden til Adrian uten å se det grunnleggende behovet han hadde for at hun var nær ham. Etter å ha fått en bedre forståelse for hvordan barn med tilknytningsvansker reagerer har hun lært en ny strategi for å kunne være Adrians trygge base; – Så når han oppfører seg urimelig og griner og trasser og sånn, så må jeg heller være fysisk og heller komme og involvere meg da, og gi han trøst og prøve å fortelle han og sette ord på hans følelser da (...) det er ikke bevisst hos han hvordan han reagerer.

Guro sier det er lettere å møte Adrian etter denne nye forståelsen, men at det også gjør henne sliten innimellom. Hun forteller at hun har kjent på følelsen av ikke å orke mer og at omsorgsoppgaven kan oppleves som overveldende stor.

Hvorfor er fosterforeldrenes oppfattelse av barnet viktig?

TERAPEUTISK OMSORG

En bevissthet hos fosterforeldrene om hvorfor barnet oppfører seg som det gjør, er avgjørende for at fosterforeldrene dag etter dag skal kunne klare å møte barnet

uten å bekrefte de negative forventningene barnet har, og i stedet utfordre disse (jfr. Killén, 2012, Johannesen, 2010, Killén, 2010, Dozier et al. 2002). Basert på en slik tilnærming blir fosterforeldrene kompensierende tilknytningspersoner som barnet etter hvert kan utvikle tillit til, fordi de representerer trygghet. Fosterforeldrene blir barnets nye trygge base, der de kan hente trygghet og støtte. Et eksempel fra min studie illustrerer dette:

Fostermor beskriver barnet som en aktiv og virksom gutt. For ham er det viktig å mestre og han har et stort konkurranseinstinkt og pågangsmot. I situasjoner der fostermor må sette grenser for ham, blir hans pågangsmot en utfordring. Hun har flere lange situasjonsbeskrivelser av hvordan hun lar seg imponere av barnets utholdenhet og kreativitet. Hun forteller også om hvordan dette utfordrer henne. Hun er opptatt av at han ikke skal få «slippe unna», og at det er viktig at de prater sammen om uenigheter. Hun reflekterer over hvordan hun kan forstå og relatere til hans opplevelse av situasjonen, men at måten han reagerer på må justeres. Fostermor sier at barnet må være «mentalt klar for det» når de skal snakke sammen om uenigheter, og sier at hun gir ham tid til dette. Hun ser at han har endret seg den tiden han har bodd hos dem, fordi han nå har et større behov for å snakke og forklare sin side av saken. Fostermor forteller at han har begynt å søke blikket hennes når situasjoner oppstår der han føler seg urettferdig behandlet. Hun opplever at han roer seg ned når hun *bekrefter* med et blikk eller nikk at hun *forstår* hva han reagerte på.

For det første han har lyst til, det er jo å slå. Samme når de leker så hvis det blir litt voldsomt og noen bare puffer litt til han sånn i leken, så flyr han opp og bare har lyst til å gyve på liksom. Du ser at han har skikkelig lyst til å bare gå rett på og ta igjen. Men så skjer det noe i den prosessen på vei bort på en måte. At du ser at han teller helt sikkert til ti, han tenker og da hjelper det for han å se på en av de voksne. At da særlig meg da hvis jeg har vært der, så ser han på meg og så bare nikker jeg litt sånn at; «nå må vi tenke,» liksom.

Fostermor sier at hun kan føle seg litt «trassen» og «utålmodig», men at hun ikke kjenner på frustrasjon eller at hun blir lei seg. Hun beskriver en indre dialog om hvordan hun først tenker at hun ikke har tid her og nå til å ta det, men at hun så stiller seg et spørsmål om hvorfor hun ikke har tid. Hun oppsummerer med at dette her er jobben hennes og at dette er noe hun må ta seg tid til.

Kunnskap om barnets fortid

Utrygge barn kan være ganske utholdende i sitt forsøk på å kontrollere og avvise nye omsorgsgivere, og det kan være en krevende oppgave for fosterforeldrene å være forutsigbare og sensitive (Killén 2010). Det kan være en hjelp for fosterfor-

eldrene dersom de klarer å sette seg inn i barnets situasjon og forstå den bakenforliggende årsaken til at barnet reagerer som det gjør. Kunnskap om hva barnet har gått igjennom i forkant av plasseringen, kan hjelpe fosterforeldrene til å forstå barnet. Å sette barnets utfordrende oppførsel inn i en sammenheng, kan øke fosterforeldrenes toleranse overfor barnet og også deres utholdenhet i arbeidet med å endre barnets strategier (Schofield og Beek 2005). Etter hvert vil barnet kunne benytte fosterforeldrene som en trygg base som barnet søker inn til for å fylle opp «trygghetskontoen» før det igjen kan utforske omgivelsene (Hoffman, Marvin, Cooper & Powell, 2006).

Regulering av følelser

Fordi barn som er utrygge eller desorganiserte også undertrykker eller fordekker følelsene sine, må også følelsesregulering inngå som en del av den terapeutiske omsorgen (Bath 2008).

Fosterforeldrene må trygge barnet på at de kan romme og håndtere barnets følelser, selv om de kan være kaotiske og voldsomme. Barnet trenger hjelp til å benevne følelsene og å uttrykke behov og ønsker (Schofield og Beek 2005). Marie, ett av fosterbarna i min studie, var ikke vant med å snakke om følelser og viste lite empati overfor andre. Fostermoren til Marie sier at hun derfor har vært opptatt av å sette ord på følelser, både Maries følelser og sine egne følelser. Ett år etter innflyttingen begynner hun å se at Marie setter ord på følelsene sine. Fostermor setter dette i sammenheng med at Marie da begynte å bli tryggere på dem og sier at hun er glad for denne utviklingen. Nå opplever fostermor at Marie søker til henne når hun slår seg og trenger trøst. Fostermor forteller hvordan hun opplever det å skulle trøste Marie:

Jeg opplever det som at hun trenger veldig mye mer enn noen (...) Noen ganger kan jeg bli litt sånn «opp igjen, det går fint», og da blir hun helt fra seg og så er det sånn «men, kjære vene, det gjorde da ikke så vondt?!» Ikke sant, man tenker jo sitt. (...) og så må jeg tenke meg om litt igjen at hun trenger å sitte litt på fanget, for eksempel, istedenfor å bare si «opp igjen.» Jeg må liksom tenke meg om noen ganger.

Fostermor ser det som utfordrende å møte følelsene til Marie, fordi de oppleves som voldsommere enn situasjonen skulle tilsi og derfor vanskelig å relatere seg til. Hun har merket at Marie etter hvert har endret seg og at hun nå viser flere følelser og søker til henne for trøst. «Hun trenger det veldig mye mer enn noen» er perspektivet til fostermor. Det at den voksne tåler barnets følelser og aksepterer at følelsene blir uttrykt, gir barnet en forståelse av sine egne følelser og etter hvert vil barnet også kunne reflektere rundt egne og andres intensjoner. Omsorgen barnet blir møtt med i fosterhjemmet er ment å skulle gi barnet nye relasjo-

nelle erfaringer som etter hvert vil kunne endre barnets indre arbeidsmodeller av seg selv, den andre og omgivelsene (jfr. Killén, 2012, Schofield og Beek 2008, Dozier et al. 2001).

Ved å ta utgangspunkt i fostermors oppfattelse av barnet, kan fostermor få være ekspert på sin fortelling om hvem barnet er for henne. Samtidig som det gir et utgangspunkt for veiledning i hva fostermor trenger å bli utfordret på i sin relasjon til barnet.

Som det er vist til her, vil følelsesengasjementet også prege hvordan de forstår og møter barnet, noe som igjen er avgjørende for barnets videre utvikling og tilknytning i fosterhjemmet. Omsorgspersonens følelsesengasjement i barnet vil også påvirke omsorgspersonenes reflekterende funksjon eller mentaliseringsevne (Bowlby 1997, Oppenheim og Koren-Karie, 2002, Fonagy et al. 2007). Å legge til rette for samtale og refleksjon rundt dette kan hjelpe fosterforeldre til å bedre forstå egne reaksjoner overfor barnet slik at den voksne får hjelp til å innta barnets perspektiv.

Saksbehandlers faglige kompetanse

For di det er saksbehandler som må inneha den nødvendige kunnskapen og teoretiske forankringen, bør det ikke være opp til fosterhjemmet selv å skulle be om hjelp den første tiden av en plassering. Veiledning i starten av en plassering bør være en del av oppfølgingen av fosterhjemmet. Det er de mest sårbare barna som plasseres i fosterhjem, og de blir flyttet fra sine foreldre for å få bedre oppvekst- og utviklingsbetingelser. Det er omsorgen i fosterhjemmet som først og fremst skal hjelpe barnet. Disse barna har det offentlige ansvaret for. Dette er et stort ansvar, og det trengs ytterligere forskning på hvordan fosterhjemsarbeidet kan styrkes. I kunnskapsstatusen gjort av Backe-Hansen m.fl. (2010) belyses flere områder der det trengs mer forskning for å kunne si noe om hvor og hva som skal styrkes. Veiledning av fosterhjem er ett av flere områder.

Fosterforeldres egne tilknytningserfaringer

Fosterforeldre vil ha med seg sine egne tilknytningserfaringer inn i oppgaven som fosterforeldre, og dette vil farge måten signaler og atferd hos barnet forstås og møtes på, slik det også gjør i biologiske dyader (Fonagy et al., 1991). Fosterforeldre med et konsistent bilde av egne tilknytningserfaringer, av relasjonens innflytelse og betydning for eget liv, fungerer som mer sensitive omsorgspersoner og klarer å ha et mer reflektert forhold til barnets tilknytningsbehov (jfr. Bick et al. 2012, Dozier et al. 2001, Stovall og Dozier 2000). Dersom fosterforeldrene har forsvarsstrategier som de selv ikke er klar over, følelser som blir undertrykket eller tildekket, vil dette svekke evnen til å møte barnet på en sensitiv måte og de kan oppleve å respondere på barnets atferd ut ifra disse ikke-bevisste arbeids-

modellene (jfr. Hoffman, Marvin, Cooper & Powell 2006, Bowlby 1980 og 1988). Det er gjort undersøkelser som viser at i de utrygge dyadene blir samspillet preget av et gjensidig forsterkende mønster. Barnet som viser ambivalent atferd, møtes med frustrasjon eller sinne, og barnet som viser unnvikende atferd, lar fosterforeldrene få være i fred (Stovall og Dozier, 2000).

Det vil derfor være hensiktsmessig å kartlegge dette i forkant av en godkjenning, slik at denne informasjonen kan tas med inn i matchingen som barneverntjenesten gjør. Det er gjort forskning på hvordan foreldres egne tilknytnings-erfaringer og -strategier preger deres foreldrefunksjoner (Bifulco et al. 2008). I Sverige er det startet en utprøving av «Attachment Style Interview (ASI)» (Bifulco et al. 2008) eller «Intervju om Anknyningsstil (IAS)» som det heter på svensk (Lundén 2010), og det gis også opplæring til sosialarbeidere som jobber med fosterhjems plasseringer. I tillegg til å måle tilknytningsstil gir intervjuet også informasjon om evne til å be om hjelp og støtte i eget nettverk. Også her er tanken at dette skal kunne legge føringer for hva fosterhjemmet vil kunne trenge av oppfølging og veiledning videre. For å øke min innsikt i dette arbeidet, ble jeg sertifisert i dette intervjuet i 2013.

Avslutning

I denne artikkelen er det belyst hvordan fosterforeldres oppfattelse av barnet kan være et utgangspunkt for å kartlegge behovet for oppfølging og veiledning. Det gir informasjon om både deres egne reaksjoner i møte med barnet og om hvordan de ser og forstår barnet. I tillegg kommer deres følelsesengasjement frem sammen med deres affektive tone. Dersom saksbehandler kan få tilgang til fosterforeldrenes oppfattelse av barnet, kan veiledningen spisses inn mot de områder der fosterforeldrene i særdeleshet trenger støtte. Refleksjonsarbeid som øker fosterforeldrenes evne til å ta barnets perspektiv vil kunne ta utgangspunkt i der fosterforeldrene er her og nå i sin forståelse av barnet. En større innsikt i barnets sinnstilstand og intensjoner vil gjøre fosterforeldrene bedre rustet til å gi barnet hjelp til å håndtere sine følelser, fremfor å gi barnet bekræftelse på sin evne til å tilpasse seg voksenverdenen. Omsorgen barnet får kan gå fra å være god til å inneha terapeutiske egenskaper.

I praksisfeltet der jeg selv jobber, må det være et helhetsperspektiv i fosterhjemsarbeidet. Det betyr blant annet at et slikt intervju bare vil være en del av et oppfølgingsarbeid. Saksbehandler må ha tilstrekkelig kunnskap om tilknytnings teori og omsorgssvikt, og om mentalisering og perspektivtaking, slik at vedkommende har mulighet for å sette seg inn i både fosterforelderens oppfattelse av barnet og for å kunne forstå barnets atferd i lys av dets tidligere erfaringer. Fordi det nettopp er saksbehandler som må inneha den nødvendige kunnskapen og teoretiske forankringen, bør det ikke være opp til fosterhjemmet å skulle be om hjelp den første tiden etter plassering. De vet ikke nødvendigvis hva de

trenger veiledning om fordi de ikke er godt nok kjent med hvordan barn som har opplevd omsorgssvikt dekker til og forskyver sine følelser.

Erfaringen fra min masteroppgave og den nye kunnskapen om IAS, har fått meg til å reflektere rundt hvordan en kombinasjon av disse to intervjuene ville være svært utfyllende og nyttig både i matchingen av fosterhjemmene og videre veiledning og oppfølgingen av dem. Dette mener jeg vil være et svært interessant forskningsområde som kan benyttes direkte inn i fosterhjemsarbeid i Norge. Det er omsorgen som barnet får i fosterhjemmet som først og fremst skal hjelpe barnet. Det er det offentlige som har ansvaret for barna og dette er et stort og alvorlig ansvar. Det trengs ytterligere forskning på hvordan fosterhjemsomsorgen kan styrkes, og veiledningen av fosterhjemmene er ett av disse områdene (Backe-Hansen et al., 2010).

Referanser

- Anka, T. (2007). Tilknytning mellom fosterbarn og fosterforeldre: et behandlingsperspektiv. *Tidskrift for Norsk Psykologiforening*, 44, 1230–1238.
- Backe-Hansen, E. (2009). Hvordan motvirke utilsiktede flyttinger fra fosterhjem? Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) for Nasjonalt bibliotek for barnevern og familievern.
- Backe-Hansen, E., Egelund, T., & Havik, T. (2010). *Barn og unge i fosterhjem, – en kunnskapsstatus*. Fosterhjem for barns behov 2010. Hentet 29. april. 2013, fra NOVA http://nova.no/asset/4330/3/4330_3.pdf
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012, 20.januar) a. *Fosterhjem og fosterhjemsavtalen*. Hentet 29. mars 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/barnevern/fosterhjem.html?id=630511>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012) b. *Bedre beskyttelse av barns utvikling. Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp om barnevernet*. NOU 2012:5. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, Oslo.
- Barne-, ungdoms- og familieetaten (2010, 19. oktober) b. *Tall og fakta om fosterhjem*. Hentet 10. januar 2013, fra <http://www.fosterhjem.no/Tall-og-fakta-om-fosterhjem/>
- Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma – Informed Care. *Reclaiming Children and Youth*. 17(3), 17–21.
- Benoit, D., Parker, K.C.H. & Zeanah, C. H. (1997) a. Mother's Representations of Their Infants Assessed Prenatally: Stability and Association with Infant's Attachment Classifications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 307–313. Cambridge University Press.
- Benoit, D., Zeanah, C. H., Parker, K. C. H., Nicholson, E. and Coolbear, J. (1997) b. Working model of the child interview: Infant clinical status related to maternal perceptions. *Infant Mental Health Journal*, 18, 107–121.

- Bick, J., Dozier, M., & Moore, S. (2012). Predictors of treatment use among foster mothers in an attachment-based intervention program. *Attachment & Human Development*, 14(5), 439–452.
- Bifulco, A., Jacobs, C., Bunn, A., Thomas, G., & Irving, K. (2008). The attachment style interview: a supportbased adult assessment tool for adoption and fostering practice. *Adoption and fostering: The quarterly journal of British Agencies for Adoption & Fostering*, 32(3), 33–45.
- Brandt, A. E. & Grenvik, T. H. (2010). *Med barnet i sentrum. Nye muligheter for spedbarn og småbarn av rusmiddelavhengige og psykisk syke foreldre*. Kommune-forlaget, Oslo.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Volume 3. Loss, Sadness and Depression*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory*. Routledge Classic, London and New York.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss. Volume 1. Attachment*. Pimlico Edition, London.
- Bunkholdt, V. (2010). *Fosterhjemsarbeid, fra rekruttering til tilbakeføring*. (3. utg. 2. opplag) Gyldendal Akademiske, Oslo.
- Dozier, M. K., Stovall, C. K., Albus, K. E. & Bates, B. (2001). Attachment for Infants in Foster Care: The Role of Caregiver State of Mind. *Child Development*, 72(5), 1467–1477.
- Dozier, M. K., Albus, K., Fisher, P. A., Sepulveda, S. (2002). Interventions for fosterparents: Implications for developmental theory. *Development and Psychopathology*, 14, s. 843–860.
- Egeland, B., Sroufe, A., & Erickson (1983). The developmental consequence of different patterns of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 7, 459–469.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S. & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 201–218.
- Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2007). The parent-infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48(3/4), 288–328.
- Forskrift om fosterhjem (2003). *Forskrift om fosterhjem etter lov om barneverntjenester*. Fastsatt ved kgl. res., 18. desember 2003 med hjemmel i lov av 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester § 4-22 tredje ledd. Hentet 25. mars 2013, fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/lover_regler/forskrifter/2003/forskrift-omfosterhjem.html?id=92232
- Hoffman, K. T., Marvin, R. S., Cooper, G., & Powell, B. (2006). Changing toddlers' and preschoolers' attachment classifications: The circle of security intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6), 1017–1026.

- Johannessen, C. (2010). Terapeutisk omsorg. Belyst ut fra barnas behov i fosterhjemmet og i barnehage. *Fosterhjemskontakt* 3(10).
- Kapstad, S. M. (2013). *Fosterforeldres oppfatning av barnet og betydningen av veiledning. En kvalitativ studie*. Masteroppgave i Pedagogikk. Allmenn studieretning. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Killén, K. (2010). *Sveket II. Ansvar og (be)handling* (4. utg). Kommuneforlaget, Oslo.
- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. Kommuneforlaget, Oslo.
- Killén, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar* (3. utg). Kommuneforlaget, Oslo.
- Kvale S., & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal akademiske, Oslo.
- Lundén, K. (2010). *At identifera omsorgssvikt hos förskolebarn. Hvad kan vi lära av forskningen?* Almäna barnhuset, Stockholm.
- Oppenheim, D. & Koren-Karie, N. (2002). Mother's Insightfulness Regarding Their Children's Internal Worlds: The Capacity Underlying Secure Child-Mother Relationships. *Infant Mental Health Journal*, 23(6), 593–605.
- Ponciano, L. (2010). Attachment in Foster Care: The Role of Maternal Sensitivity, Adoption, and Foster Mother Experience. *Child Adolescent Social Work Journal* 27, 97–114
- Retningslinjer for fosterhjem (2004). *Oppfølging og kontroll av barnets situasjon i fosterhjemmet*. Retningslinjer av 15. juli 2004 til lov om barneverntjenester av 17. juli 1992 nr. 100. Hentet 22.november 2012, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/barnevern/retningslinjer-for-fosterhjem/11.html?id=415710>
- Schofield, G., & Beek, M. (2005). Providing a secure base: Parenting children in long-term foster family care. *Attachement & Human Development*, 7(1), 3–25.
- Schofield, G., & Beek, M. (2008). Growing up in foster care: providing a secure base through adolescence. *Child & Family Social Work*, 14, 255–266
- Silverman, (2005). *Doing Qualitative Research*. (2.utg). SAGE Publications Ltd, London.
- Stovall, Chase K. & Dozier, M (2000). The development of attachment in new relationships: Single subject analyses for 10 foster infants. *Development and Psychopathology*, 12, 133–156.
- Tucker, D. J., & MacKenzie M. J. (2012) Attachment theory and change processes in foster care. *Children and Youth Services Review* 33, 2208–2219.
- Zeanah, C. H., Benoit, D., Barton, M., Regan, C., Hirshberg, L. M., & Lipsitt, L. P. (1993). Representation of Attachment in Mothers and Their One-Year-Old Infants. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32 (2), 278–285.

Barn og unge som bor i fosterhjem

– *mestring og trivsel i skolen*

Artikkelen er tidligere publisert i Norges Barnevern 3/2011 og gjengis her med forfatterens og Universitetsforlagets tillatelse.

Denne artikkelen handler om hvordan unge som bor i fosterhjem synes de mestrer skolefagene og trives på skolen, og fosterforeldres og læreres synspunkter på det samme. Data til artikkelen er hentet fra studien «Barn som blir plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling». Hovedfunnene er at mens mange lærere og fosterforeldre mente ungdommene hadde store faglige utfordringer, så de fleste ungdommene selv positivt på sin mestring av skolefagene. I spørsmålet om trivsel, var ungdommene og fosterforeldrene langt mer samstemte. Fosterforeldrene bekreftet ungdommenes opplevelse av trivsel på skolen.

Både gode skoleprestasjoner og skoletrivsel har vist seg å være sterkt beskyttende faktorer for barns langsiktige utvikling, ved at begge deler øker sannsynligheten for å oppnå et høyere utdanningsnivå og et selvstendig voksenliv (eksempelvis Gilligan 1998; Jackson 2001; Nordahl 2007; Egelund et al. 2008; Clausen og Kristoffersen 2008). Flere undersøkelser viser imidlertid at plasserte barn har svakere mestring på skolen og starter voksenlivet med dårligere utdanning enn sine jevnaldrende (eksempelvis Havik 2003; Gallagher et al. 2004; Vinnerljung et al. 2005; Berridge 2007; Iversen et al. 2009).

Clausen og Kristoffersen (2008) fant at bare 34 prosent av plasserte barn mot 80 prosent av ikke-plasserte hadde utdanning utover 12. klasstrinn, og at bare 9 prosent hadde utdanning på høyskole/universitetsnivå. Det er stor grad av enighet om at årsakene til de svake skoleprestasjonene er sammensatte. Såvel forhold ved barna og deres vanskelige omsorgssituasjon før plassering, som forhold ved hjelpeapparatets og skolens innsats overfor barna etter plassering, er blitt tillagt vekt. Berridge (2007) vektlegger de førstnevnte forhold og mener at plasserte barns svake skoleprestasjoner i stor grad kan forklares med omsorgssvikt før plassering og sosioøkonomiske forhold knyttet til barnets opprinnelige familie. Også Egelund et al. (2008) fant at foreldrenes forhold som fattigdom og sosial eksklusjon, virket negativt inn på de plasserte barnas kognitive utvikling.

Et nedslående funn i deres materiale var at langvarig plassering i fosterhjem ikke bedret barnas skoleprestasjoner. Sonia Jackson, den engelske nestoren på forskning knyttet til plasserte barns skolegang, legger større vekt på hjelpeapparatets og skolens manglende oppfølging av fosterbarns skolegang (Jackson 2007). Flere studier viser at lærere, fosterforeldre og saksbehandlere har lave forventninger til plasserte barns skoleprestasjoner (eksempelvis Gilligan 1998; Fletcher-Campbell 2001; Harker et al. 2004; Jackson og Ajayi 2007). I en intervjuundersøkelse med tidligere fosterbarn som hadde tatt høyere utdanning, fant Jackson og Martin (1998) at stabilitet i fosterhjemmet, fosterforeldre som så utdanning som veien til et godt liv, fosterforeldre, saksbehandlere og lærere som oppmuntret til innsats på skolen, deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter og kontakt med andre barn og unge som gjorde det bra på skolen, var viktige faktorer for å lykkes på skolen. Egelund et al. (2008) fremholder at barnevernet synes å fokusere barnets psykiske helse på bekostning av barnets skolegang. Vinnerljung (1998) peker på at barnevernets manglende fokus på barnas skolegang også kan forstås på et systemnivå, og at roller og ansvarsfordeling mellom skole og barnevern bør avklares nærmere. Uansett hvilke årsaksforklaringer og problembeskrivelser som legges til grunn, er det et stort behov for intensivt og målrettet innsats for å sikre bedre mestring av skolen for barn og unge i fosterhjem.

I det følgende vil vi først presentere hva ungdommene selv, deres fosterforeldre og lærere mente om trivsel og faglig mestring i skolen. Deretter vil vi diskutere funnene og avslutningsvis si noe om hva som kan gjøres for å bedre barnas mestring og trivsel på skolen. Men først litt om metode og utvalg.

Metode og utvalg

Data til artikkelen er hentet fra studien «Barn som blir plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling», som er et samarbeidsprosjekt mellom Barnevernets utviklingssenter på Vestlandet og NOVA. Studien var opptatt av spørsmål som: Hva er kjennetegn ved barn, familier og situasjoner når barn blir plassert utenfor hjemmet av barnevernet? Hva er kjennetegnet ved arbeids- og beslutningsprosessene i barnevernet, og ved hvordan de ulike involverte forstår og vurderer barnevernets innsats overfor barn, foreldre og fosterforeldre? Hvordan går det med barna på sikt? Studien hentet inn data på fire ulike tidspunkt. Det første tidspunktet var da barna ble plassert i 1998/1999. Barna var da mellom seks og 12 år. Barna selv, foreldre og saksbehandler ble intervjuet, og den som var barnets kontaktlærer før plasseringen svarte på et spørreskjema. Ett år etter plassering (T2) ble saksbehandler intervjuet på telefon. Fire til fem år etter plassering (T3) ble saksbehandler igjen intervjuet og spørreskjema sendt til foreldre og fosterforeldre. Syv til åtte år etter plassering (T4) ble det gjennomført intervju med barn, foreldre, saksbehandler, fosterhjem/omsorgspersoner og sendt spørre-

skjema til lærer. Prosjektets database inneholder både kvantitative og kvalitative data og gir et bredt spekter av muligheter for analyse og presentasjon av funn. Funn har blitt publisert i flere bøker og artikler nasjonalt og internasjonalt (eksempelvis Havik 2003; Havik & Moldestad 2003; Andenæs 2004; Christiansen & Anderssen 2009; Havnen, K., Jakobsen, R. & Stormark, K. M. 2009; Christiansen, Havik & Anderssen 2010).

På T4 ble det gjennomført intervju med 38 ungdommer som fortsatt gikk på skole og bodde i fosterhjem. 26 av disse var gutter og 12 var jenter. De var på intervjutidspunktet fra 14 til 17 år. 20 av ungdommene gikk på ungdomsskole og 18 på videregående skole. Av ungdommene som gikk på videregående skole gikk de fleste på yrkesrettet studieretning. Flere fikk spesielt tilrettelagt undervisning. I intervjuene med ungdommene var det blant annet spørsmål med forhåndsdefinerte svaralternativ om hvordan de mestret skolefagene, og hvordan de syntes de trivdes på skolen. Fosterforeldre og lærere ble stilt tilsvarende spørsmål. Svarene ble kategorisert, og i artikkelen sammenholder vi svarene til de ulike gruppene. Der det er nyttig å se funnene fra T4 i et longitudinelt perspektiv, benytter vi oss av kvantitative data fra T1.

Funn

I det følgende vil vi presentere fosterbarnas, deres fosterforeldre og læreres svar på spørsmål knyttet til mestring av skolefagene og trivsel på skolen, samt fosterforeldres og læreres syn på samarbeid om den unges skolegang.

Fosterbarna

Hvordan vurderte ungdommene at de klarte seg faglig på skolen? Av de som gikk på ungdomsskolen mente de fleste (70 prosent) at de greide seg bra, bare én oppga at det gikk dårlig. Av de som gikk på videregående var det noen flere som mente de klarte seg bra (80 prosent), og ingen som mente det gikk dårlig. Hvis vi går tilbake til plasseringstidspunktet (T1), mente de fleste barna (75 prosent) at de mestret skolefagene omtrent som de andre i klassen, eller bedre. Både ved T1 og T4 mente altså de fleste barna og ungdommene at de mestret det skolefaglige bra. Når det gjelder opplevelsen av ikke å mestre, hadde det imidlertid skjedd endring. Mens bare en ved T4 mente at de mestret dårlig, så mente hvert fjerde barn ved plasseringstidspunktet at de gjorde det. Utfra ungdommenes oppfatning av å mestre, er det noe overraskende at de fleste hadde og/eller hadde hatt omfattende oppfølging fra skole, PPT og hjelpeapparatet for øvrig.

Hva så med trivselen på skolen? Både ungdommene som gikk på ungdomsskolen og ungdommene på videregående trivdes bra på skolen (89 prosent og 82 prosent), og ingen trivdes dårlig. Også ved plasseringstidspunktet trivdes de

fleste, men her var det et betydelig mindretall (20 prosent) som mistrivdes. En rimelig forklaring på økt trivsel fra T1 til T4 kan være bedring av barnets omsorgssituasjon og oppfølgingen fra fosterforeldre og skole.

Vi fant at ungdommenes opplevelse av relasjonen til medelevene hadde stor betydning for trivsel. På ungdomsskolen mente fire av fem ungdommer at elevene stort sett var greie med hverandre. På videregående mente så godt som alle at de var det. De aller fleste ga også uttrykk for at de hadde noen å være sammen med i friminuttene og at de sjeldent ble mobbet. Den gode relasjonen til medelever var fremtredende både for de som gikk ungdomsskolen og for de som gikk på videregående. Ved T1 var dette noe annerledes. Selv om de fleste også da mente at elevene stort sett var greie med hverandre, var mindretallet som mente motsatt stort (25 prosent).

Forholdet til lærerne hadde stor betydning for elevenes trivsel og læring. Både på ungdomsskolen og videregående mente nesten alle ungdommene (83 prosent) at alle eller de fleste lærerne var greie, og de trodde også at lærerne syntes de selv var greie. På spørsmål om de opplevde at lærerne brydde seg om hvordan de hadde det, mente halvparten (50 prosent) av ungdomsskoleelevene og to tredjedeler (66 prosent) av ungdommene på videregående at alle eller de fleste lærerne brydde seg om deres situasjon. De aller fleste av de øvrige mente at det i hvert fall var noen, eller i det minste én, som brydde seg om dem. Men to av ungdommene mente at ingen lærere brydde seg om deres situasjon. Ved T1 mente også nesten alle barna (81 prosent) at alle eller de fleste lærerne var greie. To tredjedeler av barna (66 prosent) mente at alle eller noen av lærerne brydde seg om deres situasjon. En av ti hevdet imidlertid at ingen lærere brydde seg om hvordan de hadde det.

Fosterforeldrene

Hva mente så fosterforeldrene om barnets mestring av skolefagene? Om lag halvparten av fosterforeldrene mente at ungdommene greide seg under middels faglig på skolen. Hovedforklaringen var ikke sviktende evner, men konsentrasjonsvansker og emosjonelle problemer. De fleste av fosterforeldrene vurderte at ungdommene hadde stort behov for støtte og hjelp på skolen. Hele to av tre mente ungdommene hadde behov for spesiell tilrettelagt undervisning eller oppfølging.

Når det gjaldt synet på trivsel, hadde imidlertid ungdommene og fosterforeldrene sammenfallende syn. De fleste fosterforeldrene (85 prosent) mente at ungdommene hva enten de gikk på ungdomsskole eller videregående - trivdes godt eller veldig godt på skolen. I prosjektet *Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier* (Sandbæk & Pedersen 2010) fant man resultater som i stor grad er sammenfallende med resultatene fra vårt utvalg. Mens de fant signifikante forskjeller

mellom barn fra lavinntektsfamilier og kontrollutvalget når det gjaldt karakterer, fant de ingen forskjeller når det gjaldt trivsel på skolen.

Lærerne

Lærerne ble bedt om å gi en overordnet vurdering av ungdommenes mestring av skolefagene og deres evnenivå. Over halvparten av lærerne vurderte ved T4 at ungdommene sammenlignet med medelever lå under middels skolefaglig. Dette står i motsetning til deres vurdering av ungdommenes evnenivå. Her mente litt over to tredjedeler (70 prosent) av lærerne at ungdommene hadde middels eller over middels evnenivå. Lærernes vurdering av ungdommenes evnenivå antyder at ungdommene kan være underytere. Godt over halvparten av lærerne (60 prosent) mente forøvrig at ungdommene hadde behov for spesiell tilrettelagt undervisning og oppfølging, og like mange at de hadde særlige behov for tid og oppmerksomhet. I tråd med dette opplyste lærerne at nesten halvparten hadde eller hadde hatt kontakt med PPT.

Hvordan var det så den gang de ble plassert? Ved T1 mente over halvparten av lærerne (58 prosent) at barna lå under middels i skoleprestasjoner. Også ved T1 mente lærerne at barna lå godt an evnemessig. Fire av fem barn ble vurdert til å ha middels eller over middels evner. At over halvparten av barna både ved T1 og T4 ble vurdert til å ligge under middels i skoleprestasjoner kan indikere at langvarig plassering i fosterhjem ikke hadde bidratt vesentlig til økt mestring av skolefagene.

Samarbeid

Samarbeid mellom fosterforeldre, skole og barnevern blir av flere ansett som viktig for å styrke barns skoleprestasjoner (eksempelvis Jackson & Ajayi 2007; Vinnerljung 2005). I vår studie mente de fleste fosterforeldrene at skolen stort sett stilte med den hjelpen som trengtes og at ungdommene hadde en lærer som fulgte dem godt opp. De aller fleste lærerne ved T4 mente at de samarbeidet godt eller svært godt med fosterforeldrene og at det var stor grad av enighet om viktige normer og verdier. Disse funnene skiller seg klart fra hvordan barnets biologiske foreldre og lærerne opplevde samarbeidet like før barnet ble plassert. Da mente bare halvparten av lærerne at samarbeidet med hjemmet var bra, og over en tredjedel av lærerne mente at det var liten enighet om normer og verdier i oppdragelsen. Når det gjelder skolens samarbeid med barnevernet, oppga halvparten av lærerne på T4 at de ikke hadde kontakt med barnets saksbehandler. Det kan være verdt å merke seg at de som hadde kontakt hadde en positiv oppfatning av saksbehandlers oppfølging av barnet.

Oppsummering

Oppsummert viser funnene at mange av fosterforeldrene og lærerne både ved T1 og T4 mente at barna og de unge hadde sviktende mestring av skolefagene. Dette står i motsetning til barnas og de unges egne opplevelser av mestring. Lærernes og fosterforeldrenes vurdering av barnas skolemestring og deres evnenivå kan tolkes i retning av at de ikke presterer så godt som deres evner skulle tilsi. Svar fra lærere ved T1 og fra fosterforeldre og lærere ved T4 indikerer at de unges svake skoleprestasjoner ved plassering ikke i vesentlig grad var forbedret. Materialet viser at hovedtyngden av barna ved T1 og ungdommene ved T4 trivdes godt på skolen, og at trivselen var noe høyere ved T4 enn ved T1. Trivsel på skolen så ut til å ha stor sammenheng med hvordan barna og de unge hadde det med lærere og medelever. De fleste opplevde å ha lærere som likte dem og brydde seg om dem og medelever som de hadde et godt forhold til. Både ved T1 og T4 var imidlertid trivsel uavhengig av selvopplevd og vurdert faglig mestring. Når det gjelder opplevd trivsel, på skolen synes altså det relasjonelle aspektet å være overordnet opplevelsen av faglig mestring. At faglig mestring ikke hadde betydning for trivsel kan synes noe overraskende. Nordahl og Sørli (1998) fant imidlertid samme tendens i sin undersøkelse, som omfattet en større kartlegging av elever i fjerde og syvende klasse samt første trinn i videregående ved et utvalg av skoler i to kommuner.

Diskusjon

Hva kan være forklaringen på at barna ved T1 og T4 vurderte sin faglige kompetanse mer positivt enn hva fosterforeldrene og lærerne gjorde? En forklaring kan være at barn og unge generelt vurderer sin egen situasjon bedre enn hva voksne gjør (Egelund 2008). En annen forklaring kan være at mens lærerne sammenligner ungdommene med de andre elevene i klassen eller med elever på tilsvarende klassetrinn, er det mer usikkert hvem ungdommene selv sammenligner seg med. Hvilken sammenligningsgruppe ungdommene benytter har betydning for deres oppfatning av egen kompetanse. Vi vet ikke om de sammenlignet seg med sine medelever som også hadde tilrettelagt undervisning, eller med elever flest. Det kan også ha sammenheng med et bevisst eller ubevisst behov for å beskytte seg selv. Kaplan (1980) hevder at egen vurdering av høy mestring kan være en mer eller mindre ubevisst markering av følelsen av å være lite verdt. At ungdommene selv i så stor grad opplevde å mestre det skolefaglige, kan på den ene siden betraktes som en beskyttende faktor, ved at de kan våge seg ut på nye erfaringer og nye relasjoner som gir dem positive erfaringer med mestring og nærhet. På den annen side kan en urealistisk høy vurdering av egen kompetanse påføre ungdommene nye nederlag og betraktes som en risikofaktor (Bandura 1997; Wormnes & Manger 2005; Sommerchild 2006).

Også Namli og Magnusson (2003) nyttet data fra prosjektet som omtales i denne artikkelen. De undersøkte selvoppfatningen til 66 av barna i alderen 8 til 12 år ved T1. Som et mål på selvoppfatning ble Harters (1982) *Self perceived competence scale for children* benyttet. Ett av hovedfunnene i deres undersøkelse var at barna på T1 hadde ganske god selvoppfatning. De fant også at det var sammenheng mellom selvoppfatning og hvordan barna vurderte sin mestring og trivsel på skolen. Et viktig aspekt ved barnas høye score både på selvoppfatning og mestring av skolefagene, var hvordan de selv syntes de fikk det til, ikke hvordan de voksne rundt dem mente at de fikk det til.

Fosterforeldrene og lærernes oppfatning av barn og unge som slet betydelig med skolefagene, bekreftes i de fleste undersøkelser over plasserte barns skolegang (Stone 2007; Vinnerljung et al. 2005; Clausen & Kristofersen 2008). At våre funn og andre undersøkelser (Egelund et al. 2008; Clausen & Kristofersen 2010) viser at fosterbarna som gruppe heller ikke ser ut til å bedre sine skoleprestasjoner gjennom langvarig plassering i fosterhjem, bør tas alvorlig av skole og barnevern. Også rapporten til den svenske Socialstyrelsen (2010) viser at langvarig fosterhjems plassering har liten kompensatorisk kraft når det gjelder skoleprestasjoner og utdanning. Rapporten peker på at det er nødvendig med særskilte innsatser dersom fosterbarn skal forbedre sine skoleprestasjoner. Undersøkelser som ikke finner bedring av barn og unges skoleprestasjoner ved langvarige plasseringer, står imidlertid i kontrast til undersøkelser (Lynes og Goddard 1995, Harker et al. 2003) som har funnet at fosterbarna selv opplever at skoleprestasjonene er blitt bedre i løpet av tiden i fosterhjem. Forklaringen på at fosterbarna selv opplever endring, og at de klarer seg bra, kan være at de opplever stabilitet, støtte og oppmuntring fra omsorgspersonene (Fletcher 1993; Shaw 1998; Jackson 2001).

Når både fosterforeldre og lærere i vår undersøkelse vurderte evnene til ungdommene så vidt positivt, kan det stilles spørsmål om deres forventninger til skolefaglig progresjon hos barna er for lave. Annen forskning (eksempelvis Harker et al. 2003; Jackson og Ajayi 2007) har funnet at lærere, fosterforeldre og ansatte i barnevernet har for lave forventninger til plasserte barns skoleprestasjoner. Gilligan (2007) konkluderte sin gjennomgang av tilgjengelig forskning med at den viktigste støtte for plasserte barn for at de skal mestre skolefagene, var at viktige voksenpersoner hadde forventninger til barnet, viste interesse og oppmuntret til innsats på skolen. En stor undersøkelse (Jackson & Ajayi 2007) av plasserte barn som tok utdanning på universitetsnivå, fant at de færreste hadde hatt regelmessig skolegang før de kom i fosterhjem, og at de fleste som følge av dette hadde store faglige «hull» da de ble plassert. Et hovedfunn i undersøkelsen var at informantene tilskrev sin mestring av høyere utdanning først og fremst til egen motivasjon, dernest til forventninger og oppfølging fra lærere og fosterforeldre. Opplevelsen av at det var noen som virkelig brydde seg om hvordan det

gikk med dem og som ønsket at de skulle lykkes på skolen, stod sentralt i deres fortellinger.

I en engelsk studie (Harker et al. 2003) ble 80 ungdommer under barnevernets omsorg spurt om de kunne gi eksempler på personer som hadde støttet deres framgang på skolen. Selv om de fleste kunne det, utgjorde andelen som ikke kunne det, nesten hvert fjerde barn. Ikke overraskende var det lærere som ble hyppigst nevnt som støttepersoner. Mange framhevet at lærerne ikke bare ga faglig støtte, men også støtte av mer emosjonell karakter. Etter lærere, var det fosterforeldre/institusjonspersonale som ble sett som betydningsfulle, men det kan imidlertid være verdt å merke seg at andelen som oppga fosterforeldre og ansatte på institusjoner, ikke var større enn to av fem. Bare noen få nevnte barnevernsarbeidere som viktig. Tvert om var barnevernsarbeidere den gruppe som hyppigst ble nevnt når ungdommene ble spurt om hvem som hadde hindret dem i framgang på skolen. Mange av barna var skuffet over barnevernsarbeidernes manglende interesse for utdanning. De følte at barnevernsarbeiderne var mest opptatt av å dekke deres umiddelbare fysiske og psykiske behov.

Gilligan (2007) hevder at lærerens betydning for plasserte barns skolegang ikke kan overvurderes. Mange lærere har imidlertid begrenset kunnskap om situasjonen til barn som er plasserte. Flere har heller ikke hatt elever bosatt utenfor sitt eget hjem i sine klasser tidligere. Mange kan være usikre på hvilke forventninger og hvilket ambisjonsnivå det er rimelig å ha. Bedre opplæring og veiledning kan gjøre lærerne bedre rustet til å møte barn som er under omsorg av barnevernet. I tillegg til sin evne til å formidle kunnskap, vil det være viktig for barna å ha lærere som ser dem som enkeltindivider, som kan inspirere, motivere, ha forventninger og tro på dem og slik gi dem tilstrekkelig med mestringsopplevelser og ballast til gjennomføre skolen på en god måte. Sett i dette perspektivet vil det være viktig for det enkelte barn, og av stor samfunnsøkonomisk interesse, å sikre at skolen har personalressurser som gir arbeidsvilkår og rammer som støtter lærernes bestrebelse i å hjelpe og motivere barn som er plassert til å yte maksimalt på skolen. Det er vist at styrking av relasjoner styrker læring, slik styrking av læring styrker relasjoner (Schofield 2003, Sommerschild 2006).

Flere undersøkelser (eksempelvis Blyth & Milner 1996, Fletcher-Campbell 1997) viser at mange ungdommer under offentlig omsorg har stort fravær på skolen, og at noen ikke møter i hele tatt. Risikoen for faglig tilbakegang og sosial eksklusjon er da betydelig. Barn og unge som har vært plassert og som har lyktes i sin skolegang, går langt i å hevde at barn under omsorg ikke må tillates å skulke, men mer eller mindre tvinges til å gå på skolen (Martin & Jackson 2002). I vårt prosjekt formidlet fosterforeldrene at de la vekt på å støtte barnas skolegang. Noen fortalte om store anstrengelser for å etablere tilpasset undervisning for ungdommene, andre at de brukte mye krefter på å sørge for at ungdommene møtte opp på skolen. Ungdommene i vårt materiale hadde lite fravær fra skolen,

og flere formidlet at de ikke hadde kommet seg på skolen og greid seg så bra uten fosterforeldrenes hjelp.

SkolFam prosjektet i Helsingborg, som omfattet 25 barn, 24 fosterhjem og 22 skoler, fant at det var av stor betydning at barnets vansker med å lære ble løftet fra barna til miljø, samspill og organisasjon. Gode samarbeidsallianser mellom involverte voksne hadde stor betydning for å øke barnas prestasjoner på skolen (Isaksson, Hintze & Fasten 2009). Samme funn gjorde Sandholdt (2004) i sin undersøkelse av skolegangen til 106 plasserte barn: Jo bedre samarbeidet var mellom fosterforeldre, lærere og andre involverte fagpersoner, desto bedre var barnets skolesituasjon. En mulig grunn til mangelfull kontakt mellom lærer og barnevern i vårt materiale, kan være at saksbehandlerne fant det mest hensiktsmessig å overlate kontakten med skolen til fosterforeldrene. En annen kan være at saksbehandlerne i en presset arbeidssituasjon vurderte at det ikke var grunn til å følge opp de unges skolesituasjon når det gikk bra på skolen. Det er likevel grunn til å stille spørsmål ved hvorfor så mange av saksbehandlerne ikke hadde et etablert samarbeid med skolen. Kan det være en indikasjon på manglende prioritering og fokus på fosterbarnas skolehverdag?

Manglende kontakt mellom barnevern og skole blir problematisert i en svensk studie (Kjellen 2010). Studien besto av spørreskjema til 184 fosterforeldre og 41 saksbehandlere, samt intervju med syv barn i alderen ni til 12 år og deres lærere. Undersøkelsen viste at saksbehandlerne diskuterte fosterbarnas skolegang mer med fosterforeldre enn med lærerne. Nesten halvparten av saksbehandlerne hadde sjelden kontakt med skolen. Ettersom det er læreren som har den mest omfattende kunnskap om barnets skolegang, er det viktig at saksbehandlerne ikke begrenser samtale om skolemessige spørsmål til fosterforeldrene.

Kan noe gjøres – og blir noe gjort?

Det er et solid forskningsmessig grunnlag for å hevde at god fungering og gode resultater på skolen er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene for et normalisert voksenliv (Gilligan 1998, 2007; Jackson 2001; Vinnerljung et al. 2005, Egelund et al. 2008). Uansett hvordan en forstår at så mange plasserte barn mislykkes i skolen, er det bred enighet om at de må få en kraftfull støtte (Socialstyrelsen 2010). Utgangspunktet må være at framgang på skolen er en faktor som kan påvirkes.

Barth et al. (2004) har vurdert flere lovende programmer fra USA, men mener det bør gjøres ytterligere evalueringer før det kan konkluderes med at de har effekt på plasserte barns utdanning. Den svenske Socialstyrelsen (2010) konkluderte i sin rapport med at det i internasjonal litteratur er få eksempler på systematisk evaluerte skoleprogram eller intervensjoner som kan forbedre plasserte barns skoleprestasjoner. Unntaket var imidlertid det svenske SkolFam prosjektet

som over en tre års periode ble fulgt opp av forskning og evaluering (Isaksson, Hintze & Fasten 2009, Hattie 2010). Fosterhjem og skoler som hadde fosterbarn mellom 7 og 11 år fra Helsingborg var med i prosjektet. For å tilpasse det pedagogiske opplegget til det enkelte barns behov, ble det foretatt en grundig kartlegging av barna ved inntak i prosjektet. Ny kartlegging ble foretatt 24 måneder senere. På bakgrunn av innsatser og samarbeid mellom skole, fosterforeldre og barnevern, ble det funnet følgende endringer fra første til andre kartlegging: Elevene viste en signifikant høyere kognitiv prestasjonsevne, gjennomsnittsverdiene var blitt forbedret i nesten alle pedagogiske tester, lesehastigheten hadde signifikant økt og relasjoner og prososial atferd var blitt styrket.

De lovende resultater fra Helsingborg har bidratt til at SkolFam-modellen skal prøves ut i Bergen kommune. Prosjektet *Sammen for læring* i Bergen bygger på de sentrale ideene i SkolFam. Barna som deltar i prosjektet vil bli kartlagt på funksjonsområder som er sentrale for læring, det vil bli utarbeidet omforente planer for hvordan det enkelte barnets læring skal bli styrket, og virkningene av innsatsene vil bli jevnlig evaluert og ved behov justert. To år etter prosjektstart vil barna igjen bli kartlagt og resultatene vil bli sammenholdt med de tidligere resultatene og med innsatsene og prosessene i de to mellomliggende årene. En innsats med god kartlegging og oppfølging av plasserte barns skolegang som følges opp av forskning kan gi oss viktig informasjon om virksomme faktorer i denne måten å arbeide på. I tillegg til individuelle innsatser overfor det enkelte barn er det også nødvendig å fokusere på demografiske risikofaktorer som klassetilhørighet og fattigdom samt sammenbrudd i familier og flyttinger av barn, alle faktorer som er nært knyttet til lav utdanning (Berridge 2007, Vinnerljung 2005). Plasserte barns svake mestring på skolen krever innsatser på ulike nivå.

Referanser

- Andenæs, A. (2004). Hvorfor ser vi ikke fattigdommen? Fra en undersøkelse om barn som blir plassert utenfor hjemmet. *Nordisk sosialt arbeid*, nr. 1.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barth, R. P., Daniels, F. A. & Ferguson, C. (2004). *Educational Risks and Interventions for Children in Foster Care*. Stockholm: IMS – Institute for Evidence-Based Social Work Practice.
- Berridge, D. (2007). Theory and Explanation in Child Welfare: Education and Looked-After Children. *Child and Family Social Work*, 12, s. 1–10.
- Blyth, E. & Milner, J. (1996). *Exclusion from School*. London: Routledge.
- Christiansen, Ø. & Anderssen, N. (2009). From Concerned to Convinced: Reaching Decisions About Out-of-Home Care in Norwegian Child Welfare Services. *Child and Family Social Work* 15, s. 31–40.
- Christiansen, Ø., Havik, T. & Anderssen, N. (2010). Arranging Stability for

- Children in Long-Term out- of-Home Care. *Children and Youth Services Review*, 32(7), s. 913–921.
- Clausen, S. E. & Kristoffersen, L. B. (2008). *Barnevernsklienter i Norge 1990–2005. En longitudinell studie*. Oslo: NOVA.
- Egelund, T., Andersen, D., Hestbæk, A. D., Lausten, M., Knudsen, L., Olsen, R. F. & Gerstoft, F. (2008). *Anbragte Børns Udvikling og Vilkår*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Fletcher, B. (1993). *Nor Just a Name: The Views of Young People in Foster and Residential Care*. London: National Consumer Council.
- Fletcher-Campbell, F. (1997). *The Education of Children Who are Looked-After*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Fletcher-Campbell, F. (2001). Current Educational Initiatives. What Value Have They for Looked After Young People? I Jackson, S. (red) *Nobody Ever Told Us School Mattered*. London: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Gallagher, B., Brannan, C., Jones & Westwood R. (2004). Good Practice in the Education of Children in Residential Care. *British Journal of Social Work*, 34, s. 1133–1160.
- Gilligan, R. (1998). The Importance of Schools and Teachers in Child Welfare. *Child and Family Social Work*, 3, s. 13–25.
- Gilligan, R. (2007). Adversity, Resilience and the Educational Progress of Young People in Public Care. *Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 12, 2, s. 135–145.
- Harker, R., M., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D. & Sinclair, R. (2003). Who Takes Care of Education? Looked After Children's Perceptions of Support for Educational Progress. *Child and Family Social Work*, 8, s. 89–100.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, s. 87–97.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Havik, T. (2003). Barnevernsbarna i skolen – hvordan har de det egentlig? Barnas, foreldrenes og klassestyrernes oppfatninger. I E. Backe-Hansen (red): *Barn utenfor hjemmet. Flyttinger i barnevernets regi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. & Moldestad, B. (2003). Etter plasseringen: Samvær og samarbeid. I E. Backe-Hansen (red): *Barn utenfor hjemmet. Flyttinger i barnevernets regi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. (2007). *Slik fosterforeldrene ser det – II*. Bergen: Barnevernets utviklings-senter på Vestlandet, Skriftserien 1/07.
- Havnen, K. S., Jakobsen, R., & Stormark, K. M. (2009). Mental Health Problems in Norwegian School Children Placed Outside Home – the Importance of Family Risk Factors. *Child care in practice*, 15(3).

- Isakson, A. A., Hintze, K. & Fastén, L. (2009): *Skolprojekt inom Familjehems-vården. Resultatrapport och prosjektbeskrivning*. Helsingborg: Helsingborgs stad, Forebyggande avdeling.
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T. & Stormark, K.M. (2009). Learning Difficulties and Academic Competence Among Children in Contact with the Child Welfare System. *Child and Family Social Work*, 3, s. 307–314.
- Jackson, S. & Martin P. Y. (1998). Surviving the Care System: Education and Resilience. *Journal of Adolescence*, 21, s. 569–583.
- Jackson, S. (2001) red. *Nobody Ever Told Us School Mattered*. London: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Jackson, S. (2007). Residential Care and Education. *Children & Society*. 2 (4).
- Jackson, S. & Ajayi, S. (2007). Foster Care and Higher Education. *Adoption & Fostering*, 31 (1), s. 62–72.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant Behavior in Defense of Self*. New York: Academic Press.
- Kjellen, G. (2010). *Att läsa är livsviktig – om familjehemsplacerade barns läsning och skolegång*. Stockholm: Allmänna Barnhuset.
- Kristofersen, L. (2009). *Barnevern og ettervern. Hjelpetiltak for 16–22 åringer og levekår for unge voksne*. Oslo: NOVA – rapport 10/09.
- Lynes, D., & Goddard, J. (1995). *The View From the Front: The user view of child in care in Norfolk*. Norfolk County Council Social Services Department.
- Martin, P., Y. & Jackson, S. (2002) Educational Success for Children in Public Care: Advice from a Group of High Achievers. *Child and Family Social Work*, 7, s. 121–130.
- Namli, G. & Magnusson, G. T. (2003). «Ilden som smelter smøret, herder stålet». *Selvoppfatning som risiko og beskyttelse. En undersøkelse av selvoppfatning hos en utsatt gruppe barn*. Bergen: Hovedoppgave ved profesjonsstudiet i psykologi, UiB.
- Nordahl, T. & Sørli, A. M. (1998). *Brukerperspektiv på skolen – Elever og foreldre om skole og relasjoner*. Oslo: NOVA rapport 12d/98.
- Sandbæk, M. & Pedersen, A. W. (2010). *Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier*. Oslo: NOVA rapport 10/10.
- Sandholdt, P. D. (2004). *Fokus på plejebørn i folkeskolen: Hvordan trives de? Vanløse: Familieplejen for Børn og Unge*.
- Shaw, C. (1998). *Remember My Messages. Who Cares?* London: Trust.
- Schofield, G. (2003): *Part of the family. Pathways through foster care*. London: BAAF.
- Socialstyrelsen (2010). *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*. Stockholm: Social rapport, kpt. 7.
- Sommerchild, H. (2006). Mestring som styrende begrep. I: Gjærum, B., Grøholt, B. & Sommerchild, H. (red.): *Mestring som mulighet i møtet med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Stone, S. (2007). Child Maltreatment, Out-of Home Placement and Academic Vulnerability, a Fifteen-Year review of Evidence and Future Directions. *Children and Youth Services Review*, 29.
- Vinnerljung, B. (1998). Fosterbarns skolgång och utbildning. *Socialvetenskaplig Tidskrift*, 1, s. 58–80.
- Vinnerljung, B., Öman, M. & Gunnarson, T. (2005). Educational Attainments of Former Child Welfare Clients – a Swedish National Cohort Study. *International Journal of Social Welfare*, 14, s. 265–276.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kurs til foreldre med barn i fosterhjem

– en selvstyring av foreldre?

Artikkelen er tidligere publisert i Norges Barnevern 3/2011 og gjengis her med forfatterens og Universitetsforlagets tillatelse.

I denne artikkelen presenteres resultatene fra en kvalitativ studie av foreldres utbytte av kurs til foreldre med barn i fosterhjem. Deltakerne beskriver endringer som har skjedd i deres livssituasjon og hva de erfarte som nyttig i deltakelsen på kurset. Kursdeltakerne har erfart økt selvtilit og kan se barnet sitt i et annet lys. Dette analyseres ut fra Foucaults perspektiver på makt.

Nøkkelord: Barnevern, foreldrekompetanse, makt, kvalitativ studie

Artikkelen dreier seg om en empirisk undersøkelse av foreldres utbytte av å ha deltatt på kurs for foreldre som har sine barn boende i fosterhjem, slik de selv forteller om det.¹ Dette vil bli analysert ut fra Foucaults perspektiver på makt med særlig fokus på selvteknologi.

Ved interessekonflikter mellom barnets interesser på den ene siden og foreldrenes syn og levesett på den andre, gis barnevernet et mandat til å gripe inn og overta foreldrenes rolle – for å ivareta barnets beste, slik barnevernet ser det (Lov om barneverntjenester, 1992 nr. 100). Barnevernet «sitter» på saken, de vil gjerne ha fred rundt barna – på samme tid har de et ansvar for å hjelpe foreldrene best mulig til å akseptere inngrepet og til å forbedre seg. Å plassere barn ut av foreldrehjemmet med eller uten omsorgsovertakelse er ett av de mest alvorlige inngrep samfunnet utsetter borgerne for (Angel, 1999).

Foreldrene som må la barna sine flytte i fosterhjem, frivillig eller mot sin vilje, har et krevende foreldreskap å forvalte (Höjer, 2007). Barna må bo hos andre fordi barnevernmyndighetene, kanskje også foreldrene selv, ikke anser dem som egnet til å ha den daglige omsorgen. Systematiske innsatser overfor foreldre som har sine barn boende i fosterhjem, drives i begrenset grad og i

1 Undersøkelsen ble gjennomført med økonomisk støtte fra Praxis-sør barnevern. <http://www.uia.no/no/div/sentre/praxis-soer>.

former som primært har til hensikt å hjelpe foreldrene med å akseptere det særegne ved sitt foreldreskap for så å kunne forvalte det på best mulig måte.

I barnevernfeltet har søkelyset ofte vært rettet mot at hjelpeapparatet svikter i oppfølgingen av foreldre som har sine barn under barnevernets omsorg (Andersson, 2008; Angel, 1999; NOU, 2000:12; Ot. prp. nr. 64, 2004-2005; St.meld. nr. 40, 2001-2002). Dette har blant annet ført til at lov om barneverntjenester, med virkning fra 1. januar 2006, presiserer tjenestens ansvar med hensyn til oppfølging av foreldrene. Å støtte foreldre etter at barnet har flyttet ut av hjemmet, kan også ses på som en hjelp til barnet.

Det finnes etter hvert noe forskning som gir innblikk i hvordan foreldre med barn i fosterhjem ser på seg selv som foreldre, og hvilken rolle de ønsker å spille for barna sine (Andersson, 2008; Höjer, 2007; Slettebø, 2008). Undersøkelser viser at foreldrene trenger hjelp til bearbeiding av følelsene sine, hjelp til rolleavklaring, hjelp til å mestre kontakten med barna og hjelp til å komme fram til hvordan de skal få til et samarbeid med fosterforeldrene og barneverntjenesten (Angel, 2007; Höjer, 2007). Videre etterlyser foreldrene informasjon om rettighetene og pliktene sine og om hvordan barnet utvikler seg i fosterhjemmet, samt informasjon om hvilke krav barnevernstjenesten stiller til foreldrene for at de skal kunne få omsorgen tilbake. Foreldrene etterspør i tillegg kontinuitet og tilgjengelighet til barnevernstjenestens saksbehandler og muligheten for å få ny saksbehandler om kjemien ikke stemmer. Andre forhold er at de ønsker støtte for å kunne følge opp samvær, både økonomisk og praktisk, samt tilbud om behandling, for eksempel i forhold til rus eller psykiske problemer. Flere etterspør tilbud om å kunne møte andre foreldre i samme situasjon og kontakt med en interesseorganisasjon (Andersson, 2008; Angel, 2007; Höjer, 2007; Moldestad & Skilbred, 2009; Slettebø, 2008). Foreldrene ønsker å medvirke i barnets liv videre ved å påvirke forholdet til barna gjennom refleksjon og med forslag til løsninger (Angel, 2007; Moldestad & Skilbred, 2009; Slettebø, 2008).

Det dukker stadig opp ulike tilnærminger og programmer innen sosialt arbeid som søker å jevne ut maktulikheter og styrke brukere og klienter (Slettebø, 2000). Eksempel på et slikt empowerment-program er det kurset som en region i Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat), siden 2006 årlig har tilbudt foreldre med barn i fosterhjem. Kursopplegget er utviklet og bygd over de samme temaene og den samme tenkningen som kursopplegget som tilbys kommende fosterforeldre, men har mindre omfang (Haus, 2005a). Målgruppen for kurset er foreldre som har barn som bor i fosterhjem, altså foreldre som har barn som skal vokse opp i fosterhjem og foreldre som skal få barna sine tilbakeført etter at de har bodd en tid i fosterhjem. Denne artikkelen analyserer kvalitativt intervjuer med foreldre som har deltatt på dette kurset.

Sosialt arbeid forutsetter en forståelse av brukerne eller klientene som det sosiale arbeidet er rettet mot. Makten i det sosiale arbeidet anses som en produ-

serende aktiv kraft som opptrer i alle relasjoner, og hvor hjelp og kontroll er til stede i én og samme handling (Foucault, 1999a). Ved å benytte dette perspektivet på klientene utøves det makt, ikke nødvendigvis makt i den forstand at klientene tvinges, men med hensyn til hvordan de betraktes, kategoriseres eller beskrives og med tanke på hvordan klientene forstår seg selv i denne konteksten. Det sosiale arbeidets utgangspunkt er å bidra med hjelp til selvhjelp. I denne artikkelen betraktes sosialt arbeid som ledelse i hvordan brukerne/klientene skal ledes til selvhjelp (Villadsen, 2007). Med dette utfordrer kurset spenningen mellom styring og autonomi, frihet og tvang. Hvor går grensen for å styre uten å overstyre, for å ansvarlig gjøre uten å overta ansvaret, og for å gripe inn uten å gripe seg på deltakerne?

Først i artikkelen presenterer jeg kort kurs til foreldre med barn i fosterhjem. Deretter redegjøres det for studiens deltakere og målsetting samt framgangsmåte. Dernest tar jeg for meg artikkelens teoretiske utgangspunkt. Kurs om styring av foreldrenes selvstyring diskuteres med utgangspunkt i kursets intensjon, utbytte og andre resultater av kurset.

Kurs til foreldre med barn i fosterhjem

Målet med kurset er å styrke foreldrenes muligheter til å være gode foreldre for barna sine, enten det innebærer å mestre det å være foreldre på en ny måte for barna i fosterhjemmet eller å ta hånd om dem hjemme igjen når de blir tilbakeført (Haus, 2005a). Kurset har PRIDE-opplæringskurs² til potensielle fosterforeldre som modell, bygger på læringsteori og tilknytningstenkning (Haus, 2005b) og har brukerinvolvering og myndiggjøring som mål (Haus, 2005a). Styrke- og ressursperspektivet ligger i å bygge på den kompetansen deltakerne har, framfor å fokusere på problemer (Askheim, Starrin, & Heyerdahl, 2007).

Det er foreldrenes styrker som framheves, deres talenter, egenart, interesse, deres vilje til å ville noe slik at deres livskraft kan løftes opp. Foreldrene har styrker, behov og utfordringer. Foreldrene og kurslederne fører en åpen dialog om foreldreskapet. Kurset bygger på tanken om likeverd og samarbeid, åpenhet og respekt. I dette ligger at kurset er tuftet på empowerment-perspektiver i sosialt arbeid. Det handler om å bygge opp foreldrenes ressurser og anse foreldrene som samarbeidspartnere som er i stand til å ta kompetente beslutninger om eget liv. Foreldrene anses fortsatt som betydningsfulle for barna sine. Likeverdigheten i kurset reflekteres også i det at det ledes av en forelder som har erfaringer med å ha barnet sitt under barnevernets omsorg, sammen med en erfaren fosterhjems-konsulent/ barnevernsarbeider. På samme måte ledes PRIDE-kursene for fosterforeldre av en erfaren barnevernsarbeider og en erfaren fosterforelder.

2 PRIDE er en forkortelse for Parent, Resources for Information, Development and Education.

Invitasjonen til å delta på kurset går åpent ut til foreldre med barn i fosterhjem. Informasjonsmaterieell legges ut på offentlige kontorer og sendes til foreldre som har meldt sin interesse, og til barnevernstjenester. I tillegg annonseres det i dagspressen. Antall deltakere per kurs er fra seks til ti personer. Kurset går over tre kvelder og en helgesamling på hotell. Det er utarbeidet en kursmappe med program og deltakerliste samt aktuell litteratur hentet blant annet fra opplæringsprogrammet for fosterforeldre (PRIDE), fagartikler og aktuelt lov- og regelverk.

Deltakere

Studiens informanter hadde deltatt på kurs for foreldre med barn i fosterhjem. Kursdeltakelsen måtte være gjennomført i sin helhet. I 2011 hadde vel femti foreldre deltatt på kurs til foreldre med barn i fosterhjem, fordelt på syv kurs. Invitasjonen til å delta i undersøkelsen gikk til alle tolv deltakerne på det første av disse kursene. Av disse tolv ga ni svar om at de ønsket å delta i undersøkelsen; tre fedre og seks mødre i alderen 33 til 47 år hvor én mor og én far var par. Til sammen hadde disse foreldrene femten barn, fem gutter og ti jenter i alderen 1 til 17 år, som hadde vært under omsorg fra ett til tretten år. Alle var plassert i fosterhjem. I tillegg hadde de fire hjemmeboende barn.

Målsetting

Studien hadde et dobbelt formål: For det første å gjennomføre en evaluering av kurset til foreldre med barn i fosterhjem gjennom kvalitative intervjuer. For det andre å benytte denne kunnskapen som grunnlag for å videreutvikle oppfølgingstilbud til denne foreldregruppa. Studien har et kvalitativt og eksplorerende design. Det ble formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke endringer i foreldreskapet forteller foreldrene om etter gjennomført kurs.
2. Hva mener foreldrene er nyttig i å ha deltatt på kurset?

Metode: Data

Kontakt med respondentene kom i stand ved at jeg kontaktet en fosterhjemstjeneste i en region i Bufetat. Fosterhjemstjenesten sendte ut en orientering om undersøkelsen inkludert forespørsel om å delta i undersøkelsen, og samtykkeerklæring hvis aktuelt. Jeg fikk ikke kjennskap til identiteten til de forespurte før de tok kontakt med meg med beskjed om at de ønsket å delta.

En studie som denne krever informert og fritt samtykke av informantene (NESH, 2006). Hvis foreldre ikke hadde sendt meg en underskrevet svarsending

i posten på forhånd om å ville la seg intervju, innhentet jeg skriftlig samtykke samme dag som jeg traff dem i forbindelse med intervjuet. Foreldrene ble på nytt informert om formålet med undersøkelsen, at deltakelsen var frivillig, at de kunne trekke seg når som helst, og dessuten at lydopptak fra intervjuene ved utskriving ville bli anonymisert og deretter slettet.

Kvalitative forskningsintervjuer frambringer et rikt datamateriale. Det gir anledning til å gå i dybden på intervjupersonenes meninger og erfaringer. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver at man bestreber seg på å dekke både det aktuelle plan, hvor man søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, og meningsplanet hvor formålet er å tolke meningen med det som er beskrevet.

Ut fra problemstillingen og ønsket om en kvalitativ tilnærming, ble det brukt en halvstrukturert intervjuguide. Denne inneholdt temaer som jeg ønsket å belyse, utformet som deskriptive spørsmål. I intervjusituasjonen ble kravet om åpenhet ivaretatt ved at dialogen ga grunnlag for andre innspill av tematisk interesse. Da det var informantenes fortellinger jeg var ute etter, måtte de få snakke om det de var opptatt av, og dermed hoppet de gjerne fra det ene temaet til det andre. Intervjuene ble gjennomført et halvt til trekvart år etter deltakelsen på kurset. De hadde en varighet på 1–1 ½ time, ble tatt opp på bånd og deretter transkribert.

Jeg må understreke at rekrutteringen til studien har foregått via selvrekruttering, og at det så har foregått en «egenseleksjon» av informantene. Man må være forsiktig med å overføre studiens resultater til andre saksforløp i barnevernet. Det kan likevel argumenteres for at det kan gi mening å se på deltakerne i undersøkelsen som representanter for foreldre med liknende erfaringer, og deres erfaringer kan dermed ha gyldighet ut over deres konkrete situasjon.

Dataene er preget av å være «stillbilder» fordi de tar utgangspunkt i en samtale mellom kursdeltakeren og forskeren. Artikkelen presenterer kun bruddstykker av foreliggende empiri. Det vil jeg gjøre ved å bruke sekvenser som er representative for materialet, og som dermed illustrer hovedfunn i materialet. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at en grundig dokumentasjon av data-skapingen og en skriftlig fremstilling forankret i det empiriske materialet, bidrar til å styrke validiteten av studiens funn.

Dataanalyse

Tekstanalysen er av hermeneutisk fortolkende karakter. Den sammenfatter materialet slik at meningsinnholdet i teksten konsentreres og opprinnelig tekst forkortes (Denzin & Lincoln, 1994). Foreldrenes fortellinger analyseres for å få fram det foreldrene snakker fram som viktig. Analysen av kvalitative data består i å stille spørsmål til materialet, lese det i lys av dette, samt av å organisere og gjengi svarene på en systematisk og relevant måte. Analysen fulgte fire trinn: 1) Å skape

et helhetsinntrykk, 2) identifisere meningsbærende enheter, 3) abstrahere innholdet i de forskjellige meningsbærende enhetene og 4) sammenfatte betydningen av dette (Thagaard, 2003).

Teoretisk utgangspunkt

En inspirasjonskilde til å forstå foreldres fortellinger om kurset er Foucaults forståelse av maktutøvelse. I Michel Foucaults studier av totalitære og disiplinerende institusjoner påviser han framveksten av omfattende og detaljerte ordninger som er iverksatt for å styre og kontrollere det enkelte individ (Foucault, 1999a). Foucault trekker ikke bare fram ytre autoritetsrelasjoner, men også det man kan omtale som maktens materialisme: de små og finurlige teknikkene, arkitekturene og forandringene som makten benytter seg av, eller som utgjør makten, i forsøket på å disiplinere individenes kropp.

I alle relasjoner er det makt til stede, den gjør seg gjeldende mellom subjekter, mellom felt eller mellom gjenstander – ikke bare i de relasjonene som fra første stund er innlysende som overgrep, misbruk eller undertrykkelse (Foucault, 1999a). Makt kan også knyttes til språket og de begrepene vi bruker i dagligtalen, og ikke bare til de ordene vi umiddelbart knytter til undertrykkelse eller diskriminering. Videre knyttes makt til teknologier, det vil si ulike strategier for reguleringer, overvåking eller sortering som vi bruker på mange områder, og som vi ikke nødvendigvis i første omgang tenker på som onder. Makt kan på én og samme tid være både undertrykkende for en part og hensiktsmessig for en annen.

Makten opererer i oss som muligheter og stengsler for hvordan vi tenker og reflekterer over handlingene våre, verdiene våre og menneskesynet vårt. Makt knyttes også til institusjonell og faglig «innramming» og setter på det viset grenser for hva som er mulig å tenke, snakke om og diskutere. Med dette knyttes maktbegrepet til både det sagte/usagte og det utførte/utførte. Gjennom det vi snakker om, eller unnlater å snakke om (bevisst eller ubevisst), opererer makt og blir kraftfull. Slik vil kraften operere gjennom de ordene vi bruker, og vi kan si at vi «skaper oss selv», gjennom for eksempel måten vi ordlegger oss på og gjennom valg av klesstil.

Når jeg snakker om kurs som maktutøvelse, gjør jeg det med utgangspunkt i Foucaults tredeling av maktutøvelse (Foucault & Neumann, 2002). Det handler om dominans som betegner «fastfrosne» maktrelasjoner hvor den styrte er låst fast uten makt til selv å definere hvem han eller hun er. Det innebærer også å være innesperret, slik som for eksempel i Goffmans «totale institusjoner» (Goffman, 1988) hvor beboerne er underlagt de ansattes definisjon av deres situasjon, historie og identitet, eller som for eksempel barnevernets definisjonsmakt. Strategiske spill er en annen form for maktutøvelse slik Foucault beskriver det.

Strategiske spill utgjør alltid et aspekt ved sosiale interaksjoner. I interaksjoner skjer det maktutøvelse i form av å prege andre aktørers handlingsrom, men denne maktutøvelsen har en ureflektert og spontan karakter, for eksempel som når ektefeller skal møblere et rom. Endelig har vi ledelse som betegner mer bevisste og gjennomtenkte forsøk på å forme andre aktører, deres forestillinger om dem selv og deres nåværende og framtidige handlinger. Det er en moderne form for utøvelse av makt som arbeider ut fra en rasjonalitet om at den ledede har et fritt valg, og hvor målet er å øke handlingsrepertoaret og handlingskapasiteten hos den ledede.

I *Technologies of the Self* skiller Foucault mellom forskjellige teknologityper, blant annet maktteknologier og selvteknologier (Foucault, 1988), som ikke eksisterer uavhengig hverandre. Her defineres maktteknologier som teknologier som søker å bestemme individers atferd og underkaste dem bestemte mål eller former for dominans. Dette er teknologier som objektiverer individet, som på den ene side underkaster individet en kunnskapsproduserende granskning og på den annen side praktisk styring, på én og samme tid. På den måten er det en gjensidig stimulerende relasjon mellom teknologi og rasjonalitet, mellom makt og kunnskap. Et eksempel på en styringsteknologi er de nye samtaleteknologiene som brukes til å lede medarbeidere, pasienter og klienter (Karlsen & Villadsen, 2007), herunder også kurs til foreldre med barn i fosterhjem. Den samtale- og dialogbaserte ledelsen brukes som en teknologi for å balansere overstyring og passiviserende ledelse, noe som hevdes å ha preget blant annet forholdet mellom sosialarbeidere og klienter og forholdet mellom pasienter og leger. Brukere bes for eksempel i økende grad om å redegjøre for målene sine for behandlingen eller det sosiale endringsarbeidet. Slik gjøres vedkommende til autoritet for dette, og samtidig vil det han sier, bli utsagn som han må stå til ansvar for. Han kan med det styres med referanse til selvprodusert viten. Teknologien virker i begge ender av maktrelasjonen. For å kunne lede via samtaleteknologi er det nødvendig at den som ledes, underlegger seg et styre av strategisk taushet eller refleksiv tenkning, som oftest i kombinasjon med nedtoning av tradisjonell faglighet og gammeldags kurativt sosialt arbeid, altså styrings-tenkning. På denne måten fungerer samtaleteknologien ikke bare som et redskap som den ene parten bruker for å styre den andre, men også som et redskap som former bestemte subjektposisjoner og fordrer bestemte typer selvteknologier av de involverte.

Som følge av en utvikling hvor direkte styring nedtones og hvor det introduseres nye redskaper for styring, blir selvteknologier et viktig analytisk begrep. Ved hjelp av begrepet selvteknologi kan man studere de instrumentene og prosedyrene som enkeltindivider kan benytte seg av for å forme seg selv. Ifølge Foucault (1988, s. 18)

tillater selvteknologier individer å utføre, ved egen hjelp eller med hjelp fra andre, en bestemt rekke operasjoner på egen kropp og sjel, tanke, atferd og væremåte, for å transformere dem selv med henblikk på å oppnå en bestemt tilstand av lykke, renhet, perfektjon eller udødelighet.

Selvteknologier er følgelig redskaper som subjektet kan bruke for å isolere bestemte aspekter i seg selv som kunnskaps- og styringsobjekter. Foucault anser subjektet som objekt for ulike former for makt. Subjektet formes på én og samme tid av maktteknologier rettet mot det utenfra og av selvteknologier subjektet retter mot seg selv. Selvteknologier (redskaper eller prosedyrer) hjelper individet med å isolere ulike aspekter ved dem som styringsobjekter og/ eller hjelper individet med å skape seg selv i maktens bilde. Det sentrale er at den moderne makt sjelden framstår som tvang, men det handler om å framelske og påvirke frie individers evner og væremåter. Følgelig befinner subjektet seg i et skjæringspunkt der det på én og samme tid formes av maktteknologier utøvd av andre og selvteknologier utøvd av det selv (Foucault, 1983).

Kurs som styring av selvstyringen

Foreldrearbeid overfor foreldre med barn under barnevernets omsorg er lite satt i system og forsket på. Denne studiens intensjon har vært å utforske foreldrenes utbytte i deltakelsen på kurs til foreldre med barn i fosterhjem, gjennom en kvalitativ forskningsdesign. Via studien artikuleres deltakernes erfaringer med kurset:

- Etter gjennomført kurs uttrykker flere at deres tanker og oppfatninger er endret slik at de kan se barnet sitt i et annet lys, noe som har ført til en bedret livssituasjon.
- Kursdeltakerne forteller om endringer i hvordan de så på seg selv som foreldre etter endt kurs. Endringene beskrives i form av økt selvtillit og framtidstro.
- Det å treffes i gruppe med andre med liknende erfaringer framheves som viktig. Det samme gjør det å få kunnskap om fosterhjem, barns reaksjoner på omsorgssvikt og vanlige reaksjoner hos foreldre som mister omsorgen for barna sine.

Med bakgrunn i studiens funn vil jeg nå diskutere følgende tre forhold: 1. kursets intensjon, 2. utbytte og 3. andre resultater av kurset.

Kursets intensjon

I invitasjonen til kurset og i løpet av kurset gjøres det et poeng av at dette er foreldrenes kurs, på samme måte som gjelder for det kurset potensielle fosterforeldre tilbys. Kurset er frivillig og et tilbud til foreldre med barn i barnevernets omsorgstiltak.

Kursets intensjon er at det skal bidra til at foreldre og barn opplever situasjonen lettere, at kursdeltakerne tilegner seg kunnskaper som gir dem større anledning til å være foreldre for barna sine, enten de skal vokse opp i fosterhjem eller bli tilbakeført. Foreldrene skal få hjelp til å se egne muligheter, oppleve respekt, kjenne styrke gjennom samvær med andre i liknende situasjon og finne støtte til å komme videre (Bufetat, 2005).

Kurset skal hjelpe foreldrene til å innta en foreldrerolle med visse kjennetegn. Dette er problematisk når foreldrene ikke vil gå inn i den foreldrerollen som de blir bedt om å innta. For eksempel når de ønsker mer kontakt med barna når de selv begynner å bli sterkere igjen eller begynner å innse feilene de har gjort. Noen av informantene fortalte at barnevernstjenesten hadde sendt dem på kurset:

Grunnet til at jeg gikk på kurset var jo for det at det har med barnevernet og samarbeid – at hvis du ikke går på dette kurset så samarbeider du ikke. Jeg, følte for det var jo saksbehandleren min som sendte meg: «Er dette noe for deg?» Da leste jeg jo mellom linjene at; Ok, hun prøver meg. Ok, jeg bare går på kurset uansett, jeg bare går der, helt paranoid for at hun skal bruke det mot meg i retten. For nå skal jeg snart i retten, så tenkte jeg ok, så kommer vi opp i rett der. «Vi tilbød han et kurs her, men han grep ikke sjansen, han er ikke samarbeidsvillig.» Så jeg for meg da, ikke sant, jeg har ingen gode erfaringer, jeg føler liksom sånn at sånn holder de på hele tiden.

Noen foreldre fortalte at barnevernstjenesten anså dem som «brysomme» og at barnevernstjenesten ønsket de skulle gå på et slikt kurs, slik at de kunne samarbeide bedre. Ved å gå på kurset mot ens vilje utgjør ikke kurset kun en ledelsesteknologi, som heller ikke er maktfri – men det utgjør en teknologi for iverksetting av rådende diskurs – en maktteknologi (Foucault, 1988) som tar utgangspunkt i det vanskelige foreldreskapet de involverte vil kjenne seg igjen i. Altså en maktstrategi som både innebærer et empatisk blikk og derigjennom en mulighet til å «lage» medgjørlige foreldre.

Selv om et par av deltakerne hadde tanker om at de gikk på kurset for barnevernstjenestens skyld, understreket de betydningen av motivasjon. Flere av deltakerne vektla betydningen av å ønske en endring. Egen motivering utgjør på denne måten en selvtknologi (Foucault, 1988), idet endringer ikke skjer av seg selv, man må ville det.

... gå på kurs for å forstå det, at barna har det bra. [...] En må jo ville endringer også...

De som trodde at barnevernstjenesten hadde en baktanke med deltakelsen på kurset så det som en lettelse når de forsto at kurslederne hadde et helt annet utgangspunkt. Utgangspunktet var nemlig at dette var deres kurs med vekt på deres person og hvordan de selv kan gjøre foreldreskapet deres lettere å håndtere.

Det at du deltar i så mange andres historier. Det er en veldig mental påkjenning, for deg selv og det er noe du har begynt med og som du ikke kan slutte med. Akkurat som du har vært i behandling og må fortsette.

Det fundamentale perspektivet på kurset er at det griper inn i kursdeltakernes liv – inn i deres forståelse av seg selv som foreldre for å «skru om» på den forståelsen. Kurset tar dem ut av dagligdagse relasjoner og omsorgssituasjoner og inn i nye relasjoner de ikke kan velge seg bort fra uten å velge bort kurset. Ideen om kurset står og faller på at disse relasjonene oppfattes å være til «foreldrenes beste» ut fra opplysningstidens ønske om «framskritt, utvikling og dannelse» av individer og grupper. Det må finnes en eller annen tvang i dette systemet som sørger for at deltakerne oppfører seg som de skal, dette finnes i det å tenke på intensjonen med kurset det er et kurs til foreldrene. Denne disiplineringen av foreldrene har som mål å gjøre kroppen føyelig gjennom «den gode dressurs midler», for eksempel i form av blikk og normaliserende sanksjoner (Foucault, 1999a, s. 155) og en stadig tilbakevending til intensjonen med kurset.

Selv om Foucault primært diskuterer det moderne fengslets historie, trekker han samtidig paralleller til utviklingen av andre sosiale systemer og samfunnsinstitusjoner som forbedringsanstalter, psykiatriske institusjoner og den institusjonaliserte skole. Lenkene smis om, de blir usynlige, men kan hende like effektive. Relasjoner mellom den innsatte og vokteren, mellom kurslederen og kursdeltakeren blir da sentrale aspekter. På samme vis blir relasjoner mellom kurslederen og det innholdet kurset har intensjoner om å gi, sentralt. Perspektivet kan utvides til å gjelde en rekke relasjoner i kurset, for eksempel relasjoner mellom kursdeltakeren og kursets arbeidsformer, relasjoner kursdeltakerne imellom og kursdeltakernes relasjoner til seg selv. Å bli trent opp i å tenke på kurset og hva det er ment som – også etter gjennomført kurs, illustrerer at kurset kan sees på som en selvteknologi; at en skal leve i tråd med eller forstå seg selv i tråd med kursets intensjon.

Utbytte

Alle kursdeltakerne fortalte om en eller annen forandring etter å ha deltatt på kurset. De vektla den fleksibiliteten som var i kursets rammer, hvor de selv kunne

få prege de temaene som ble tatt opp, og hvor mye tid som skulle brukes til hvert av dem. Det var i dialog og samtale deltakerne og kurslederne imellom at kurset fant sin form ut fra de rammene som kurslederne hadde lagt under planleggingen av kurset. Dette peker i retning av hvordan kurset søkes tilrettelagt som en styring som retter seg mot individers selvstyring (Foucault, 1988).

Det å være foreldre til barn som ikke bor hjemme fordi samfunnet ved barnevernstjenesten har bestemt at barnet ikke har det tilstrekkelig godt nok hos deg og derfor ikke kan bo hos deg, er et vanskelig foreldreskap på mange vis. Kursdeltakerne fortalte at barnevernstjenesten i svært liten grad så dem som betydningsfulle for barna sine. I kontakten med barnevernstjenesten hadde de erfart at det ble satt begrensninger for hvor mye de kunne involvere seg i barnas liv. Etter hvert som de fikk mer grep om livet sitt og rettet på de manglene som lå til grunn for barnevernets inngrep, ble dette forholdet annerledes og ytterligere vanskeligere. Foreldrene opplevde også at fosterhjemmet så på dem som en trussel etter hvert som de mestret livet sitt bedre.

Så lenge jeg strevde med livet mitt opplevde jeg at fosterforeldrene kunne se meg og samarbeide godt med meg. Men etter at jeg har fått tak i meg selv og livet mitt, at jeg får det til opplever jeg at fosterhjemmet ikke vil ha noe med meg å gjøre.

Også i de situasjonene hvor noen av foreldrene positivt oppfattet at barnet ønsket å treffe dem, kunne barnevernstjenesten argumentere imot og støtte fosterforeldrene i å holde foreldrene på avstand. Flere fortalte at de fikk mer informasjon og ble bedre orientert om barnet rett etter plasseringen, da de var i en dårligere forfatning med hensyn til å ta imot informasjon og bidra inn i saken, enn når de senere var kommet seg og levde mer stabilt, rusfritt og under ordnede forhold. De fortalte om et system de mente trykket dem ned, som ikke ga rom for å se positive endringer, og som anså dem som bryssomme, også for barna sine. Disse erfaringene fikk dem til å se på seg selv som mislykte foreldre.

Det er veldig vanskelig å være mor. Det er liksom ikke en betegnelse en bruker lengre, det at en er mor, liksom.

På tross av dette oppfattet og beskrev alle foreldrene seg som foreldre for barna sine. Å fortsatt oppfatte seg som foreldre, som deltakerne i denne undersøkelsen gjorde, samsvarer for øvrig med tidligere undersøkelser på området (Holtan & Eriksen, 2006; Moldestad & Skilbred, 2009).

Som en følge av kursdeltakelsen fortalte flere om færre begrensninger når det gjaldt å være foreldre. Sammen med andre med liknende erfaringer fant de hjelp og støtte i de foreldreoppgavene de hadde som mor eller far til de barna de hadde i fosterhjem:

Det å fortelle åssen en har det, for det å fortelle åssen en har det er kjempeviktig. Kan jo se endringer hos folk fra begynnelsen til slutt. Åssen folk har forandret seg, det har vært kjempeviktig.

Da delte vi erfaringer og det hjalp veldig mange.

En viktig forandring som framkom i løpet av kurset, var deltakernes oppfatninger av at tanker kan påvirke handlinger og tankemønstre og at disse kan endres. Flere hadde utfordret og bearbeidet negative tanker om seg selv som foreldre:

Det jo noe med det at når en identifiserer seg med andre mennesker, jo helt klart så ser jeg at jeg er en god mor, det har jeg sett gjennom kurset.

Det å legge fram for hverandre erfaringer og tanker om eget liv i gruppa er å trekke gruppa inn som et «speil» over eget liv. På denne måten framsier deltakeren hvem han eller hun er og blir med det en autoritet på seg selv. Å bruke erfaringene fra kurset aktivt inn i dagligdagse situasjoner, stoppe opp for å tenke gjennom hva gjorde andre i liknende sitasjoner, hva sa kurslederne om dette og så videre, er aspekter som peker i retning at kurset fungerer som en selvteknologi.

Blitt mer bevisst på egen rolle. For hva en kan gjøre for at de[barna] skal ha det bra, for at samværene skal bli bra.

Selvteknologier (Foucault, 1988) som det å kunne sette ord på vanskelige hendelser og se og dele med andre, hadde fått flere til å tenke at man kan være en god forelder tross alt. Foreldrene ble lært opp i å styre seg selv som foreldre på denne måten.

I dialogen i kursgruppen handler det om å produsere subjektposisjoner eller subjekter, som foreldrene kan tre inn i (Foucault, 1999a). Det handler om å ordsette hvilke endringer man ønsker i eget og andres påhør. Fra foreldrenes side kan denne samtaleteknologien også utgjøre en fare, idet individet gjøres til autoritet samtidig som det låses til sitt eget budskap. Altså bindes deltakeren til en bestemt identitet som han eller hun selv har produsert.

En annen forandring var at deltakernes oppfatning av seg selv også mer generelt var endret som følge av å ha deltatt på kurset. Foreldrene fortalte at de etter kursdeltakelsen så på seg selv med større tilfredshet. De følte seg tryggere og fortalte at de kunne mestre krevende situasjoner bedre. En hadde erfart det slik:

Du går på kurs og hører andres historier, så setter det i gang tanker og erindringer. Så har en noen å prate med i samme situasjon som gjør at en blir litt mer modigere. At en ser litt i perspektiv. Det er ok.

I dette lå det at flere var blitt mer bevisst på egne ressurser og sårbare sider hos seg selv. Bedret selvtillit og selvhevdelse førte for noens del til endringer på det relasjonelle planet. Noen uttrykte seg slik:

Jeg har fått større mot til å si fra og spørre om ting, jeg har fått litt mer selvtillit.

Og ovenfor barnevernet; at en faktisk kan stille krav. Det gir folk noe mer selvtillit.

Flere beskrev et større håp som en forandring. Deltakerne fortalte at kursdeltakelsen hadde gitt håp og tro om endringer. Det å bruke det de var gjennom på kurset med hensyn til barns reaksjoner på omsorgssvikt, samvær og egne reaksjoner, når de etter gjennomført kurs står i utfordrende situasjoner – viser hvordan kurset anvendes som en selvteknologi. Altså det å lede seg selv gjennom vanskelige situasjoner.

Kursdeltakerne ble satt i gang med å reflektere over seg selv og sin personlighet ut fra eget liv og ut fra den barnevernssak de hadde vært gjennom. Dette er et prosjekt som krever ulike former for selvteknologi (Foucault, 1988) som kan bringe refleksjonene inn i «privatsfæren» og gjøre dem til en kontinuerlig del av den enkeltes selvrefleksjon. Å gi hverandre tilbakemeldinger og spørre om sterke og svake sider i relasjon til egen barnevernssak, fungerer som en «speiling». På denne måten brukes kurset til å åpne for et utvidet kompetanseblikk på kursdeltakeren. Det handler om å igangsette en selvrefleksjon og selvbearbeiding hos kursdeltakeren, slik at denne anser seg selv som uferdig, lærende og under utvikling. Kursdeltakeren utvikler seg selv med et konstant blikk på endringer hos seg selv i relasjon til barnevernssaken.

For foreldrene dreier styringen i kurset seg om å få dem til å oppfatte seg som individer som har en væremåte som kan velges og forandres. På denne måten rekonstrueres de som subjekter i den forstand at de har og kan velge en væremåte (Foucault, 1988), til fordel for å være underlagt konvensjonelle oppfatninger som at foreldre med barn i fosterhjem ikke har noe å bidra med overfor barna sine. Kurset ga foreldrene anledning til å arbeide med seg selv med hensyn til moral (god nok omsorg), tanker om seg selv i forhold til andre, etc. for å produsere seg selv som subjekt (Foucault, 1999b, 1999c).

Samtaleutdragene viser hvordan makt og kunnskap fungerer som en organiserende praksis som søker å lede dem mot bestemte måter å tenke om seg selv på, å lede seg selv på og å regulere deres relasjon til andre på (Foucault, 1988).

Andre resultater av kurset

Det å delta i en gruppe sammen med andre ble tillagt stor vekt. Dette ble trukket fram som den viktigste faktoren som bidro til endringer hos deltakerne. En av dem forteller om kursgruppen:

Det er jo noe med det at, når en identifiserer seg med andre mennesker, ... men, og det å kunne snakke med andre mennesker i samme situasjon, for det synes jeg har vært så vanskelig ...

De fortalte at de hadde et fellesskap og en trygghet, en felles plattform som ga muligheter for endring og vekst. Det å bestemme seg for fortsatt å treffes og ha ønske om å invitere fagpersoner til å holde foredrag om temaer som interesserte dem, kan ses som om at de hadde kommet seg videre i livet. Det å sette ord på vanskelige hendelser og følelser, gruppens normaliserende erfaringer og det å få tilbakemeldinger, ble tillagt betydning. En av foreldrene kommenterte det slik:

Vi har bestemt oss for å treffes en gang i måneden. Vi er nødt til det for vår egen del. Så får vi eventuelt danne en forening eller et eller annet, fortsette ...

Det å sette ord på følelser, tanker og erfaringer og å få ordet etter tur representerer signaler som gir kommandoer ut fra prinsippet om «den gode dressurs midler». Å lære seg «signalkoden» og å vite hva og hvordan man da skal svare, blir en målestokk for kursdeltakernes evne og vilje til disiplin og innordning i systemet. Her lærer foreldrene å styre seg selv som foreldre nettopp ved å hente fram det de lærte på kurset om hva som er god omsorg for barn, det å få en forståelse av seg selv i tråd med det samfunnet forventer. Det innebærer både en kollektivisering og en individualisering.

Et aspekt ved denne kollektiviseringen og individualiseringen er normalisering (Foucault, 1999a, s. 161). Maktteknologiens normalisering omfatter en prosedyre der kursdeltakerne eller det de produserer eller konstituerer, blir sammenholdt med de andres etter en oppgitt norm eller felles standard. Normalitet blir målestokk for alle som følger kurset, reglene og de innlærte kodene og signalene. Å individualisere kan kun skje innenfor et kollektiv eller en masse, ved at et subjekt trekkes fram (Foucault, 1999a).

Individualisering handler om å synliggjøre «på godt og på vondt». Å individualisere i kurssammenheng innebærer å differensiere på ulike måter. Flere framhevet at de ble sett som den de var, som forelder, kvinne/mann, og ikke bare som en inkompetent mor eller far.

De fleste kursdeltakerne pekte på at de burde hatt dette tilbudet for lenge siden. I dette ligger at foreldrene hadde en klar oppfatning av at barneverns-

tjenesten burde ha satt søkelyset på hva som var barnets beste også ut fra en forståelse av hva denne tjenesten utsatte foreldrene for og at barna deres led under dette. Ifølge foreldrene var det ingen som fortalte om at barnevernstjenesten gjorde foreldrenes egen sorg og smerte til sosialt objekt i den forstand at de bidro til at foreldrene fikk noe hjelp til å takle sjokk og smerte i forbindelse med det å ikke få ha barna hos seg. Det var heller ingen av foreldrene som hadde noen tillit til barnevernstjenesten i den forstand at de ville sette seg i en posisjon hvor de eksponerte egen smerte og sorg, og de mente at barnevernstjenesten burde forstå:

Det burde være folk som kan tingene, men ikke barnevernet, ikke de som sitter på kontoret og jobber med sakene ... nei. De får det ikke til.

Om barnevernstjenesten virkelig hadde barnets beste i sentrum, bidro de til at foreldrene kunne få hjelp til å takle den vanskelige situasjonen de var i. Dette lå klart innenfor foreldrenes forståelse av barnets beste. Da foreldrene fikk tilbud om dette kurset, fortalte flere at det var det beste som noen noen gang hadde gitt dem. Betydningsfullt var det også at kurslederne hadde kjennskap til barnevernet, og at det var en forelder som hadde tilsvarende erfaringer som kursdeltakerne.

Andre viktige faktorer som deltakerne beskrev, var forskjellige kunnskaper de hadde tilegnet seg gjennom kurset. Områder som ble framhevet som viktige, var litteraturen de hadde fått presentert, og (som selvteknologi) betydningen av å kunne øve seg på å ordlegge seg i en gruppe. Videre var det et viktig aspekt å våge å kjenne på følelsene sine, og dessuten hvordan det å tenke annerledes om ting kunne endre hvordan man møter ulike situasjoner (Foucault, 1988). Kursdeltakerne ønsket at kurset skulle ha vart lenger, og at det burde være muligheter for oppfølging etter avsluttet kurs, enten individuelt eller i gruppe. Årlige treff ble nevnt som en mulighet.

Kurset representerer og innebærer at foreldrene ikke bare skal gis kunnskap om det å oppdra og gi omsorg til barn. Foreldrene undervises også i hvilke hindringer de har når det gjelder eget barn, barnevern og fosterhjem. For å bli i stand til å overvinne disse hindringene og oppdra og gi omsorg til barn må foreldrene selv greie å avklare sitt forhold til egen omsorgsutøvelse, og de må innse at dette medfører endret væremåte. Avklaringen skal primært oppnås via bekjennelser (Foucault, 1988). Ved undervisningen av foreldrene forteller kurslederen som har erfaring med å ha barn i fosterhjem, om sine problemer med utøvelse av omsorg og strev med barnevernstjenesten og dennes aktører. Det å ikke kunne utøve omsorg for eget barn er skambelagt. Kursingen av foreldrene omfatter ikke bare å formidle og tilegne kunnskap, den skal også via bekjennelser forme det moralske forholdet til den uheldige omsorgsutøvelsen. Som kursleder må man

være i stand til å formidle de rette verdiene, og det skjer ved at man som rollemodell legemliggjør det budskapet man formidler. Med dette er det ikke lenger snakk om et profesjonelt forhold mellom kursledere og kursdeltakere, men et moralsk–etisk forhold (Eide & Skorstad, 2005). Kurslederne viste seg som rollemodeller overfor deltakerne. Eller sagt på en annen måte, kursledernes livsstil anvendtes som en maktteknologi til å bearbeide deltakernes selvstyring.

Analyseeksempelene viser hvordan styringsteknologien, kursets oppbygging og samtalene retter seg mot å styre både kursdeltakerne og kurslederne. Det etableres en atmosfære, nærmest et terapeutisk rom hvor både kursledere og foreldre gjennom bekjennelser skal posisjonere seg overfor hverandre og seg selv, det vil si som legemliggjorte verdier overfor mennesker som søker rollemodeller. Dermed gjøres både kursdeltakernes og kursledernes væremåter til et problem på den måten at det søkes etter endringer i væremåter, noe som er knyttet til mer altomfattende velferdspolitiske mål. Blant annet framkommer det i veilederen «Oppfølging av foreldre med barn/ungdom plassert i fosterhjem eller på institusjon» at

Et overordnet mål er at barneverntjenesten skal gi foreldre i kontakt med barnevernet et likeverdig tilbud og like utviklingsmuligheter, uavhengig av sosial bakgrunn og hvor i landet de bor (BFD, 2009, s. 11).

Oppsummering/konklusjon

I artikkelen har jeg anvendt begrepet selvteknologi som analysebegrep og vist hvordan dette kan avdekke forventninger i samfunnet indirekte representert ved kurset. Dette gjelder forventninger samfunnet har til foreldre med barn i fosterhjem og hvordan foreldre overtar en slik forståelse av seg som foreldre i løpet av kurset. Analysen viser hvordan kursdeltakerne er innspunnet i «formaterte» rom, som søker å lede dem mot bestemte måter å tenke om seg selv på, lede seg selv og regulere deres relasjon til andre på.

Foucault bidrar med fleksible begreper som er anvendbare for å utforske hvordan deltakerne styres ved at maktteknologier kopler seg til individers selvteknologier, for eksempel når normalisering og refleksjon møtes. Foucault gir oss begreper som er høyst anvendbare til å utforske kunnskap og makt i ulike velferdsordninger, og til å utforske hvordan individer søkes styrt via ulike selvteknologier. Han avviser det å dikotomisere makten, mellom negativ og positiv makt, der negativ makt handler om at staten undertrykker borgerne, eller koloniserer det sivile samfunnet, mens positiv makt impliserer å myndiggjøre borgerne gjennom empowerment. Hjelp og frigjøring, kontroll og styring er innvevd i én og samme handling.

Kursets diskurs viser hvordan foreldrenes selvforhold iscenesettes som et

sentralt styringsobjekt, og med det kan kurset knyttes an til foreldrenes selvstyring. Vi har sett at kurs til foreldre med barn i fosterhjem har bidratt til å lede foreldrenes selvledelse mot en frigjøring og gi ansvar tilbake til foreldrene. Analysen viser at makten ikke bare er i samfunnet eller i barnevernet. Den er i høy grad også tilstede i den teknologien som dette kurset representerer, som nettopp er utviklet med intensjon om å styrke foreldres muligheter til å være gode foreldre for barna sine, altså autonome og selv-ansvarlige foreldre.

Kurset trener systematisk deltakerne i å se sin egen situasjon ut fra flere synsvinkler; hvordan er det for barnet mitt, hvordan er det for fosterforeldrene og hvordan ser barnevernet saken. Dette fungerer som en selvledelse, altså en selvteknologi hvis vi legger Foucaults begreper til grunn. Kurset igangsatte en prosess hos deltakerne som medførte endringer. Samtidig med deltakelsen på kurset kan det selvfølgelig ha vært andre faktorer som har påvirket deltakernes liv, og som ikke kom fram under intervjuene.

Hensikten med kurset er «å styrke foreldrenes muligheter til å være gode foreldre for sine barn» (Bufetat, 2005); å fjerne de barrierene som hindrer deltakerne fra å realisere seg som frie, myndige og kompetente foreldre og borgere. Dette innbefatter at kurset har et underkommunisert formål om å forme kursdeltakeren som et individ med en bestemt selvoppfatning. Erfart økt selvtillit og at foreldrene kan se sitt barn i et annet lys, representerer måter å snakke fram et budskap som kurset forventer at deltakerne skal snakke gjennom. Dette endringsarbeidet kalles subjektivering om vi bruker Foucaults terminologi (Nilsson, 2009). Det viser på mange måter det sosiale arbeidets hårfine grense mellom på den ene siden å respektere det unike individet og på den andre siden å intervenere for å skape en forandring av det samme individet.

Et annet forhold ved makten er at den binder og skiller på samme tid, slik som makt i relasjonen mellom foreldre og barn og mellom kursleder og kursdeltaker. Denne tosidigheten fører til at makt skaper kunnskap, og kunnskap legitimerer handling (kurs) og igjen (ny) kunnskap. Maktrelasjoner avgjør hva som er kunnskap, og hvordan det skal eller ikke skal produseres (ny) kunnskap. Denne formen for kunnskapsproduksjon er også den kraften som frambringer nye emneområder og nye sannhetsritualer, som igjen betyr muligheter for endringer i begrepsbruk i tale og handlinger.

Hvordan kunnskap velges ut og organiseres av for eksempel kurslederne, er sentrale indikasjoner på teorier og praksiser. Hvilket perspektiv man inntar, bruk av begreper og framdrift er alle områder som hele tiden fordrer strategivalg av kurslederne. Kunnskap og makt er hele tiden sentrale aspekter når for eksempel kurslederne leser med sine «briller» eller tolker både innholdet og intensjonen med kurset.

De selvteknologiene som kurset representerer, baserer seg blant annet på brukerinvolvering og empowerment. Å trekke foreldre (og barn) med i utforming

og oppfølging av tiltak i barnevernets regi har vært sentralt i utformingen av lovverk og retningslinjer. I oppfølgingen av foreldre som har barna sine under barnevernets omsorg, vektlegges også brukermedvirkningsperspektivet (BFD, 2009; Ot. prp. nr. 64, 2004–2005). Utredningen *Fra bruker til borger* understreker at offentlige tjenester skal være brukerstyrte (NOU, 2001:22). Det å ta utgangspunkt i brukernes ønsker bygger på en antakelse om at individene er klar over sitt eget beste, og at de har full oversikt over de mulighetene som finnes. Det sosiale arbeidet settes på spissen og utfordres idet det meste synes å være åpent for forhandlinger.

Å etablere et slikt kurs til foreldre med barn i fosterhjem kan forstås som en ny omdreining i samfunnsdisiplineringen om man ser det fra Foucaults (1999a) ståsted, at kurset er et ledd i å gjøre disse foreldrene til gode foreldre for barn under omsorg, og at de ikke skal være bryssomme for fosterforeldre og barnevernstjeneste. Likevel er makten i omsorgen en paternalistisk makt som ikke kan unngås siden den produserer hjelp og kontroll i én og samme handling.

Referanser

- Andersson, G. (2008). *Utsatt barndom – olika vuxenliv: Ett longitudinellt forskningsprosjekt om barn i samhällsvård*. Stockholm: Allmänna Barnhuset.
- Angel, B. Ø. (1999). *Barnet mitt bor hos meg igjen: Barnevernets arbeid med tilbakeføring av barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Angel, B. Ø. (2007). *Det vanskelige foreldreskapet: En studie av foreldre som har deltatt på kurs til foreldre med barn i fosterhjem: Deres egenopplevelse av sitt foreldreskap i møte med barnevern og fosterhjem: Et bidrag til barnevernets diskusjoner om foreldreskap*. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Askheim, O. P., Starrin, B., & Heyerdahl, C. (2007). *Empowerment: I teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- BFD. (2009). *Oppfølging av foreldre med barn/ungdom plassert i fosterhjem eller på institusjon*. Q-1157 b. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Lastet ned, fra <http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barnevern/Q-1157%20B%20Oppfølging%20av%20foreldre.pdf>. 6. sept 2010.
- Bufetat. (2005). *Kursinvtasjon til foreldre med barn i fosterhjem*. Kristiansand: Fosterhjemstjenesten i Kristiansand.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Eide, S. B., & Skorstad, B. (2005). *Etikk: Utfordring til ettertanke i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Foucault, M. (1983). *The subject and power*. I: H. L. Dreyfus & P. Rabinow (red.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (s. 208–226). Chicago: University of Chicago Press.

- Foucault, M. (1988). *Technologies of the self. I: L. H. Martin (red.), Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault.* Amherst, Mass.: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1999a). *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie* (3 utg.). Oslo: Gyldendal. (Fakkel).
- Foucault, M. (1999b). *Seksualitetens historie 2.* Oslo: EXIL.
- Foucault, M. (1999c). *Seksualitetens historie 3.* Oslo: EXIL.
- Foucault, M., & Neumann, I. B. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst.* Oslo: Cappelen akademisk.
- Goffman, E. (1988). *Anstalt og menneske: Den totale institution sosialt set.* København: Jørgen Paludans forlag.
- Haus, I. (2005a). *Kompetansehevende kurs til foreldre med barn i hjelpetiltak og fosterhjem.* *Norges barnevern*, 82(3), 11–22.
- Haus, I. (2005b). *Pride. I: C. Omre, L. Schjelderup & E. Marthinsen (red.), Nye metoder i et moderne barnevern* (s. 248–267). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holtan, A., & Eriksen, S. H. (2006). *The brittle attraction. Women deprived of the custody of children.* *International Journal of Child and Family Welfare*, 3, 178–192.
- Höjer, I. (2007). *Föräldrars röster – hur är det att ha sina barn placerade i fosterhem?: Brukare och forskare samverkar.* Stockholm: Allmänna Barnhuset. (Skriftserie).
- Karlsen, M. P., & Villadsen, K. (2007). *Hvor skal talen komme fra? Dialogen som omsiggribende ledelsesteknologi.* *Dansk Sociologi*, 18(2), 7–28.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lov om barneverntjenester.* (1992 nr. 100). Av 17. Juli 1992: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Moldestad, B., & Skilbred, D. (2009). *Foreldres opplevelse av foreldreskap på avstand.* *Fontene forskning. Et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*, 2, 41–52.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi elektronisk ressurs.* Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nilsson, R. (2009). *Michel Foucault: En introduktion.* København: Hans Reitzels Forlag.
- NOU. (2000:12). *Barnevernet i Norge: Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kgl. Res 29. Januar 1999: Avgitt til barne- og familiedepartementet mai 2000.* Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU. (2001:22). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kgl. Res 21. April 1999: Avgitt til sosial- og helsedepartementet.* Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.

- Ot. prp. nr. 64, -. (2004–2005). Om lov om endringer i lov 17. Juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester og lov 13. Desember 1991 nr. 81 om sosiale tjenester (sosialtjenesteloven) m.v. Barne- og familiedepartementet.
- Slettebø, T. (2000). Empowerment som tilnærming i sosialt arbeid. *Nordisk Sosialt arbeid*, 20.
- Slettebø, T. (2008). Foreldres medbestemmelse i barnevernet: En studie av foreldres erfaringer med individuell og kollektiv medvirkning. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- St.meld. nr. 40, -. (2001–2002). Om barne- og ungdomsvernet. Barne- og familiedepartementet.
- Thagaard, T. (2003). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Villadsen, K. (2007). Magt og selv-teknologi. Foucaults aktualitet for velfærdsforskningen. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 10(3), 156–167.

Ulike modeller for gjenopprettende ordninger etter krenkelser, overgrep og omsorgssvikt under barnevernets omsorg

Artikkelen er tidligere publisert i SOSIOLOGI I DAG, 3-4/2012 og gjengis her med forfatterens og NOVUS forlags tillatelse.

Media, myndigheter og forskere i mange land har dokumentert grov omsorgssvikt og fysiske, psykiske og seksuelle overgrep av barn under omsorg av barnevernet. Som en konsekvens av dette diskuteres og utprøves ulike modeller for gjenopprettende ordninger. Likevel mangler det en sammenstilling av tekster som kritisk belyser ulike ordninger og som diskuterer ulike gjenopprettende ordninger i lys av idégrunnlag og metoder fra «restorative justice». Gjenopprettende ordninger etter overgrep og omsorgssvikt i barnevernet er denne artikkelens hovedanliggende. Siktemålet er å utforske hvordan ideene som ligger til grunn for «restorative justice» gir føringer for hvordan en bør ivareta gjenopprettende prosesser etter overgrep og mishandling som er begått i barnevernet. Målet er også å diskutere muligheter og begrensninger ved ulike gjenopprettende modeller, som vektlegger henholdsvis mekling og dialog (dialogmodeller) og rene økonomiske erstatninger (erstatningsmodeller).

Nøkkelord: barnevern, gjenopprettende ordninger, omsorgssvikt, oppreisning, overgrep, «restorative justice»

Innledning

Media, myndigheter og forskere i mange land har dokumentert omsorgssvikt og overgrep av barn under omsorg av barnevernet, og stadig nye alvorlige og kritikkverdige forhold avdekkes (Colton, Vanstone & Walby 2002; Community Affairs References Committee 2005; Commission to Inquire into Child Abuse 2009; Gallagher 2000; Lindsay 1999; NOU 2004; Rytter 2011; Sen, Kendrick, Milligan & Hawthorn 2008; SOU 2011). I 2003 opprettet barne- og familiedepartementet i Norge et nasjonalt kartleggingsutvalg (det såkalte Befringutvalget) som skulle

fremskaffe kunnskap om omsorgssvikt og overgrep i norske institusjoner for barn i perioden 1945 til 1980. Utvalget slo fast at det hadde forekommet fysiske, psykiske og seksuelle overgrep og omsorgssvikt ved flere institusjoner i hele tidsperioden (NOU 2004). Flere lokale granskingsrapporter har dokumentert det samme (Granskingsutvalg for Aust- og Vest-Agder 2009; Granskingsutvalg i Oslo og Akershus 2005; Granskingsutvalget for barnehjemmene i Finnmark 2008; Granskingsutvalget for barneverninstitusjoner i Hordaland 2003; Granskingsutvalget for barneverninstitusjoner i Rogaland 2006; Granskingsutvalget i Sør-Trøndelag 2007). Den nyeste granskingen som foregikk i Agderfylkene (2009) omhandlet plasseringer helt frem til 2004. Dette utvalget sammenlikner situasjonen i Agderfylkene med landet for øvrig og viser at det er slående hvor likt barna har opplevd situasjonen i hele landet.

Både internasjonal og norsk litteratur viser at overgrepene og omsorgssvikten grovt sett kan karakteriseres i tre ulike former (Gil 1982). For det første en *åpen eller direkte form*. Handlingene omfattet fysisk, psykisk og seksuelle overgrep begått mot barn, dvs. liknende voldshandlinger som forekommer utenfor institusjonene og f.eks. innenfor familien. Overgrepene ble begått av enkeltpersoner, både voksne og (ofte) eldre barn. *Programovergrep* («programme abuse») omfattet overgrep og krenkelser som inngikk i institusjonens vaner, rutiner eller behandlingsprogram, som straffende oppdragelsesmetoder, manglende omsorg i form av nærhet, trøst og varme, manglende oppfølging av skole og leksearbeid, og at omsorgen var lite tilpasset det enkelte barns behov. *Systemovergrep* («system abuse») skjedde på den måten at krenkelser og overgrep inngikk i barnevernets omfattende og kompliserte system, på tvers av enkeltindivid og behandlingsprogram. Eksempel på systemovergrep var manglende tilsyn, ressursknapphet, manglende kompetanse osv. I 2011 hadde Prosjekt Oppreisning¹ registrert 220 ulike institusjoner der det har foregått omsorgssvikt og overgrep i Norge. Granskningene kunne ikke slutte noe om omfanget dette har hatt (NOU 2004:107), men uansett omfang er *overgreps- og omsorgssvikthandlingene helt uakseptable* (Innst.S. nr.217 (2004–2005)).

Som en konsekvens er gjenopprettende ordninger etablert, under etablering eller krevd etablert for å ivareta personer som er blitt utsatt for overgrep og krenkelser under plassering av barnevernet. Det er imidlertid forsket lite på oppreisningsordningene for tidligere barnevernsbarn, internasjonalt (Colton m.fl.

1 www.propp.no. Prosjekt Oppreisning var et nasjonalt ressurs- og kompetansesenter som ble etablert 1. 1. 2007 og utviklet 31.12.2011. Prosjektet bidro med kunnskap, veiledning og kompetanse til kommuner og fylkeskommuner om oppreisningsprosesser og oppreisningsordninger. De gav råd, støtte og veiledning til enkeltmennesker utsatt for overgrep og krenkelser under offentlig omsorg og bidro med kompetanse og erfaring til fagmiljøene i dagens barnevern. www.propp.no ble nedlagt i september 2012 og hjemmesiden har byttet adresse til <http://www.oppreisning.com/>

2002) så vel som i Norge, med unntak av enkelte undersøkelser om de *statlige* rettferdsvederlagsordningene (Tømmerås 2002, Simonsen og Pettersen 2007, begge rapportert av Pettersen 2010) og en *kartlegging* av de kommunale oppreisningsordningene (Pettersen 2010). Det er antatt at hvorvidt og hvordan de fysiske, psykiske og sosiale skadene anerkjennes, får store følger for de utsattes mulighet for forsoning, restituering og rehabilitering (Garcia-Godos 2008). Med dette som utgangspunkt, vil jeg i denne artikkelen drøfte ulike modeller for gjenopprettende ordninger etter overgrep og mishandling som er begått i barnevernet. Jeg tar særlig utgangspunkt i ideer fra «restorative justice», som nettopp vektlegger å imøtekomme behovene til de utsatte. I mange land har ulike varianter av «restorative justice» blitt brukt innenfor kriminalomsorgen. Erfaringer er utviklet fra vold i nære relasjoner (Belknap & McDonald 2010; Grauwiler & Mills 2004), vold mellom jevnaldrende (Daly 2008), for å forebygge nabolagsvold (Ohmer, Warner & Beck 2010) og alvorligere personkrenkende handlinger, vold og trusler slik en har sett det i konfliktrådene i Norge (Eide & Gjertsen 2009; Eide 2010). En har også erfaring med familieråd i mange typer barnevernssaker i Norge (Falck 2006). En kan derfor anta at ideer fra «restorative justice» kan være aktuelle i forhold til gjenoppretting etter overgrep og krenkelser i barnevernet.

Siktemålet med artikkelen er derfor å 1) utforske hvordan ideene som ligger til grunn for «restorative justice» gir føringer for hvordan en kan ivareta gjenopprettende prosesser og bearbeide vonde opplevelser som følge av overgrep og krenkelser som er begått i barnevernet, og 2) diskutere muligheter og begrensinger med det jeg har valgt å kalle «dialogmodeller» for gjenopprettende ordninger og 3) diskutere muligheter og begrensinger ved «erstatningsmodeller» som gjenopprettende ordninger. Det skjer fortsatt krenkelser og overgrep overfor barn som er under barnevernets omsorg (se f.eks. Arntsen 2012, 2012a; Bufetat u. d.; Ellingsen & Rise 2011; Wolfe, Jaffe, Leschied & Legate 2010), men de som utsettes for overgrep og krenkelser i dag har færre *alternative gjenopprettende ordninger*, enn de som ble utsatt for overgrep og krenkelser før 1980/1993. Håpet er å utvikle kunnskap som ansvarlige myndigheter kan ta i bruk når de skal tilby gjenopprettingsordninger og prosesser *for utsatte barn og unge og de som nå er blitt voksne*. Kanskje kan dette bidra til at utsatte barn og unge og de som er blitt voksne, kan gis reell mulighet til oppreisning og å få bearbeidet de vonde opplevelsene.

Etablering og utvikling av gjenopprettende ordninger

I 2005 vedtok stortinget i Norge en utvidet og tilpasset rettferdsvederlagsordning (tidligere kalt billighetserstatning) for tidligere barnehjemsbarn, spesialskoleelever og fosterhjemsbarn (Innst. nr. 217 (2004–2005); St. meld. nr. 24. 2004–2005). Det førte til at personer utsatt for overgrep og mishandling i barnevernet

kan søke om økonomisk erstatning fra Statens Sivilrettsforvaltning. Maksimalt oppreisningsbeløp er 300 000 kr.

St. meld. Nr. 24. (2004–2005) bestemte at det var opp til kommunene selv å vurdere hvordan de ville stille seg til krav om kommunal erstatning. Bergen var den første kommunen som etablerte det som den gang het «Kommunal Billighetserstatning» for tidligere barnevernsbarn (2004). Etter dette har Bergen omarbeidet ordningen flere ganger og utvidet den til også å gjelde fosterhjemsbarn, skolehjem, internatbarn og spesialskelebarn. Etter Bergen fulgte Oslo og Stavanger før flere oppreisningsordninger fulgte. «Stavangermodellen» ble opprettet i 2006 og er omfattende. Viktige momenter er at alle forvaltningsnivåer erkjenner de fakta granskingsrapportene har kommet frem til, at kommunen er lyttende til de utsattes historie og vil imøtekomme deres behov. I tillegg til økonomisk erstatning til de utsatte, ble det også gitt støtte til psykologhjelp, selvhjelpsgruppe og det gis en offentlig, tydelig og uforbeholden *unnskyldning* av ordfører fra kommunestyrets talerstol til tidligere barnevernsbarn. I tillegg gis en personlig, tydelig og uforbeholden unnskyldning i brev form fra kommunens ordfører (Blom u.d.; Hjemmesiden til Prosjekt Oppreisning).

Pettersens (2010) kartleggingsstudie viste at det ved utgangen av 2009 var 234 kommuner i Norge som hadde etablert 30 ulike kommunale oppreisningsfond for tidligere barnevernsbarn. Ingen av kommunene var juridisk ansvarlig for å iverksette slike ordninger, men ordningene kom i stand for å gi en moralsk oppreisning. Derfor har det vært opp til kommunene selv å velge om og på hvilken måte oppreisning skulle gis. Selv om Stavangermodellen var retningsgivende for mange av de store nye ordningene i Norge, viste kartleggingen at det var store variasjoner mellom ulike oppreisningsordninger, både med hensyn til organisering og innretning, hvem som var målgruppen og hva kommunen tok ansvar for. Maksimalt oppreisningsbeløp varierte fra 100 000 kroner til 750 000 kroner. De fleste ordningene hadde en varighet på to år. De fleste ordningene var innrettet rundt kommunens plasseringsansvar (den kommunen som plasserte barna), mens et mindretall var innrettet rundt tilsynsansvaret som kommunen hadde for barnehjem og fosterhjem (Ibid.). Prosjekt oppreisning opplyste at det per januar 2012 var i underkant av 80 % av Norges befolkning som var tilknyttet kommuner som hadde vedtatt å etablere, eller hadde etablert, oppreisnings- eller erstatningsordninger for personer som hadde vært utsatt for uverdigg behandling da de var barn og/eller ungdom under offentlig omsorg (Hjemmesiden til Prosjekt Oppreisning). Tallet viser at noen kommuner (ca. 20 %) valgte ikke å iverksette offentlige oppreisningsordninger. Noen ordninger er mer avgrensede, for eksempel at det utbetales en økonomisk kompensasjon, mens andre er mer omfattende og inkluderer en unnskyldning i tillegg til andre elementer (som Stavangermodellen). I Norge i dag er mange kommunale ordninger avvirket. Tidsgrensen opp mot våre dager ble vanligvis satt enten ved 1980 (da fylkeskom-

munen overtok ansvaret for barneverninstitusjonene) eller i 1993 (da den nye barnevernloven trådte i kraft) (Pettersen 2010). Det rapporteres at kommunene bl.a. har avslått søknader fordi barnevernets plassering er gjort etter 01. 01.1993, at søknaden ble levert etter søknadsfristens utløp, at barna hadde opphold på institusjon som ikke var døgnbasert, eller at plasseringer var foretatt av andre etater (slik som skole- eller helsemyndigheter) (Erstatningsutvalget i Bergen 2009; Vederlagsutvalget i Oslo kommune 2010; Oppreisningsutvalget i Agder 2011). Det betyr ikke at overgrep og krenkelser *ikke* har skjedd, men at slike forhold ikke dekkes av de kommunale ordningene. De som utsettes for overgrep etter h.h.v. 1980/1993, kan søke om vederlagsrerstatning, voldsoffererstatning m.v. som bare gir rett til en økonomisk kompensasjon.

Av gjennomgangen over ser en at hovedpoenget ved de etablerte gjenopprettende ordninger er at ansvarlige myndigheter skal erkjenne og ta ansvar for det som har skjedd og iverksette ordninger som kan bøte på skaden, kompensere for det som har skjedd, eller gi muligheter for utvikling hos de utsatte og forsoning mellom utsatte og de som har ansvar for krenkelsene. En ser også at de fleste kommuner valgte å opprette gjenopprettende ordninger, men det var mange ulike modeller. I denne drøftingen av ulike modeller for gjenopprettende ordninger, har jeg valgt å ta særlig utgangspunkt i «restorative justice» fordi bevegelsen angir en retning til den måten en *bør* anerkjenne og møte krenkelser på for at de utsatte skal gis gode muligheter for oppreisning, forsoning og bearbeiding.

«Restorative justice»

«Restorative justice» (etter dette forkortet til RJ) er ikke så lett å oversette til norsk, men nærliggende begreper er oppreisning, gjenopprettende rett, å gjenopprette, gjøre opp for seg eller forsoning. Samlet sett kan en hevde at sentralt i RJ er å lytte til å imøtekomme behovene til de utsatte («victim reparation»), ansvarliggjøre gjerningspersoner og å gi både utsatt og gjerningspersoner en aktiv rolle og beslutningsmyndighet i gjenopprettingsprosessen.

RJ favner en vidtrekkende bevegelse innenfor, så vel som utenfor, straffesystemet. Selv om det synes å være mest brukt innenfor kriminalomsorgen (slik vi har sett i konfliktrådene, se for eksempel St.meld. nr. 20 (2005–2006); St.meld. nr. 37 (2007–2008)), er en slik tenkning også brukt innenfor barnevernet, utdanning, fengselsvesen, på arbeidsplasser og i større konflikter i og mellom stater (Braithwaite 2002). I internasjonal rett brukes også begrepet «transitional justice» (overgangsrettfærdighet) som betegnelse på den prosess som bl.a. FN anvender for å få fred, forsoning, demokrati eller restituering etter alvorlige konflikter eller nasjonale traumer (Garcia-Godos 2008). Forutsetningen for en god oppreisningsprosess, ifølge en slik tenkning, er *at sannheten kommer frem og synliggjøres*, for eksempel gjennom en slags form for sannhetskommisjon (eller

gransking slik vi har sett det i barnevernet), i tillegg til at det gjennomføres rettsprosesser mot dem som har gjort seg skyldige i overgrepene.

Nils Christie har vært en sentral bidragsyter for en tenkning og metodeutvikling av rettsprosesser i tråd med ideene rundt RJ. I den klassiske artikkelen «Konflikt som eiendom» (1976) viser han hvordan tradisjonell strafferettspleie frarøver de involverte parter eiendomsretten til sine egne konflikter. Christie skriver at kjernepunktet i en kriminalsak er at prosessen er overført fra en *konflikt mellom konkrete parter* til en *konflikt mellom parten og staten* i de lukkede rom, og dette skjer på en slik måte at offeret blir dobbelt taper; først vis-à-vis overtrederen, for så å nektes retten til full deltakelse i det som kunne vært en av de viktigste begivenhetene i livet. *Offeret taper sin sak til staten* og konflikten tas bort, oppløser seg eller gjøres usynlig. Konflikter er ikke sosialt nyttige, hevder Christie, før de er gjort *synlige*. Christies poeng er at konflikten må gis tilbake til de rettmessige eiere fordi konflikter representerer et potensiale for aktivitet, for deltakelse og for pedagogiske muligheter. Christie vil vri oppmerksomheten fra å dele ut skyld og straff, mot en seriøs oppmerksomhet mot offerets tap og hva som kan gjøres for å gjøre om på det som er gjort galt: «Det leder til en diskusjon om oppreisning» (Christie 1976: 63). Christie mener vi må reagere på en slik måte de berørte parter finner rettferdig og i tråd med generelle verdier i samfunnet. En annen særegenhet ved denne domstolen er at den vil ha stor grad av lekmannsorientering. Idealet er en domstol av likemenn som representerer seg selv.

Som antydnet kan en også si at RJ vanligvis er blitt definert som en *alternativ reaksjon* på urettferdighet, konflikt, kriminalitet eller andre kritikkverdige handlinger (Braithwaite 2002; Eide & Gjertsen 2009). Internasjonalt anvendes flere ulike betegnelser som «peacemaking circles», «transitional justice» eller «conferencing» på ulike former og bruksområder på nært beslektede konfliktløsningsprosesser og ulike praksiser (Moore 2004; Paige 2009; Pranis, Stuart & Wedge 2003). Mangfoldet og det at begrepet rommer så mye, gjør det mulig å se fenomenet som noe positivt, på tvers av parti- og landegrenser (Eide & Gjertsen 2009). I praksis imidlertid er det likevel ikke helt klart hva RJ er, eller skal være, og det er en rekke utfordringer når teorien skal oversettes til praksis (Ibid.).

Tankegangen bak gjenopprettende prosesser ved hjelp av dialogmodeller

I det følgende tas det utgangspunkt i den norske modellen «gjenopprettende rett» (konfliktråd), og jeg vil drøfte fordeler og ulemper med en dialogmodell etter slike prinsipper for gjenoppretting etter overgrep i barnevernet. Konfliktrådene i Norge er et forsøk på å sette RJ-ideologien ut i praksis og ble lansert i Norge etter Christies tankegods fra 1976 (Eide & Gjertsen 2009).

De mest brukte og omtalte formene for gjenopprettende prosesser er *meglning*

mellom den som har utført de uakseptable handlingene og den utsatte, eller et stormøte der flere som er påvirket av lovbruddet/konflikten, deltar. I dette møtet forteller alle om hva som er skjedd, hvordan handlingen har påvirket dem og hva som kan gjøres for å reparere «skaden» og få en bedre framtid. Konfliktrådet er en legmannsordning der det ikke stilles spesielle krav til utdanning eller praksis hos den som skal lede rådet, men det legges stor vekt på personlig egnethet (hjemmesiden til konfliktrådet). Konfliktrådene har ambisjoner om å gjøre rom for kompleksiteten i hendelser. Når kompleksiteten gis rom, kan det bli vanskeligere å se virkeligheten og mennesker i svart-hvitt. Og når forståelsen for den andres beveggrunner og reaksjon øker, minker mulighetene for forenklede fiendebilder og den angsten slike bilder kan medføre (Eide & Gjertsen 2009). Med dette legges grunnen for at overtrederen kan forstå omfanget av og konsekvensene av det han har gjort. Hensikten med konfliktrådene er å skape et «åpent» rom for forsoning og følelsesmessig avslutning, økt refleksjon over eget ansvar, egne valg og konsekvensene av disse (Ibid.). Ved at partene møtes, stiller spørsmål og forteller om hvilke følger handlingen har hatt, kan de få innsikt i konsekvensene, bearbeide opplevelser og bli enig om konsekvensene.

Eksisterende dialogmodeller

Skottland har, som den eneste jeg kjenner til, utviklet og prøvd ut en modell for gjenoppretting etter overgrep i institusjon som bygger på prinsipper fra RJ, og som har felles kjennetegn med den norske modellen gjenopprettende rett (Johnstone 2011). Denne ordningen har til hensikt å skape et trygt rom der partene, åpent og ærlig, kan snakke sammen om følgende tre områder: 1) Fakta: hva var det som hendte, hvem var ansvarlig og hvorfor skjedde dette? 2) Konsekvenser: Hvem ble krenket? Hvordan påvirket dette deres liv? Hvordan har de det nå? og 3) Fremtid: hvordan kan krenkelsene adresseres eller repareres, og hvordan kan slike handlinger forebygges i fremtiden? (Johnstone 2011). Det som imidlertid skiller denne modellen fra gjenopprettende rett, er at den(de) som var direkte ansvarlig (individuelt eller organisatorisk) ikke deltar direkte. En som representerer den ansvarlige institusjonen deltar sammen med den utsatte og en nøytral leder. Når partene skal avgjøre konsekvenser, er det bestemt at det ikke kan innbefatte økonomisk kompensasjon. I tillegg til dialogmøter omfatter denne gjenopprettelsesprosessen også flere ulike støttesystemer (som psykologhjelp, støttegrupper med mer). Selv om Stavangermodellen, som også besto av flere ulike støttesystemer, ikke helt kan sies å ivareta alle prinsippene i RJ (som lekmannsorientering, eller at partene sammen både gransker og beslutter konsekvenser), hadde den likevel mange liknende elementer. Som vist var formålet å lytte til de utsatte og imøtekomme deres behov, og gjenopprettelsestiltakene var tilrettelagt med dette for øye. Når sekretariatene (som behandlet søknadene) også la stor

vekt på å tilrettelegge for samtaler med de utsatte i sekretariatets kontorlokaler, i søkerens hjem eller på telefon og å bruke god tid på disse samtalerne (Erstatningsutvalget i Bergen 2009), synes prosess og innretning å ivareta sentrale elementer i RJ.

Tankegangen bak gjenopprettende prosesser via erstatningsordninger

Tanken bak erstatningsordninger er at en *økonomisk erstatning* kan kompensere for den lidelse og krenkelse som vedkommende har vært utsatt for, og/eller kompensere for behandlingsutgifter, erstatte tapt arbeidsinntekt, gi støtte til utdanningsutgifter etc. Det argumenteres likevel med at økonomisk kompensasjon i forbindelse med omsorgssvikt og overgrep i barnevernet fyller en annen og viktigere funksjon enn å erstatte direkte skade (senskade, eller annet), nemlig at den økonomiske kompensasjonen innebærer en *samfunnsmessig symbolsk anerkjennelse* av den utsattes historie (SOU 2011a). Gjennom at staten (eller kommunen) gir økonomisk erstatning får de utsatte et konkret bevis på at *samfunn og fellesskap* erkjenner og tar ansvar for deres situasjon.

Eksisterende erstatningsmodeller: kriterier og formål

Den norske statlige rettferdsvederlagsordningen er en erstatningsmodell. Ved fastsettelse av et eventuelt rettferdsvederlag vurderes overgrepene eller omsorgssviktens alvorlighetsgrad, institusjonsoppholdets varighet og eventuelle skadefølger dette har hatt for søker. Det fremkommer av presentasjonen i vedlegget til St.meld. nr. 44 (2003–2004) at rettferdsvederlag ikke tar sikte på å dekke det samlede økonomiske tapet søkeren har hatt, men er ment som en *håndsrekning*. I praksis legges det vesentlig vekt på *om det offentlige kan bebreides* for den skade som er oppstått i vurderingen av slike saker.

Alle de kommunale oppreisningsordningene i Norge har også utbetalt økonomiske erstatninger til de utsatte. Selv om flere ordninger har andre gjenopprettende elementer i tillegg (som unnskyldninger, tilbud om psykologhjelp eller annet), vil diskusjonen i det følgende likevel begrense seg til å omhandle økonomisk kompensasjon alene.

De kriterier og formål som ligger til grunn for utbetaling av økonomiske kompensasjonen, er ulike. Stavangermodellen, som ble brukt i store deler av Norge, hadde til hensikt at erstatningsbeløpet skulle kompensere for *den smerte og lidelse som ble påført* den unge mens vedkommende var plassert. I en slik modell gjøres en vurdering av omsorgssviktens art og omfang. En alternativ modell kan ha som hensikt å kompensere for *senskader* som er forårsaket av omsorgssvikten. En slik vurdering kan for eksempel bestå av en medisinskfaglig vurdering av

fysiske og psykiske senskader, en vurdering av psykososiale senskader, eller hvilke muligheter i fremtiden saksøkeren har mistet som følge av det vedkommende var utsatt for som barn/ungdom (en modell liknende dette er etablert i Irland). En tredje modell gir *samme beløp til alle* erstatningsberettigede uavhengig av hva de har opplevd og hvilke senskader det har fått (foreslått i Sverige). En slik erstatning kan betraktes som en erkjennelse av samfunnets svik mot de utsatte og som en bekreftelse på den lidelse dette forårsaket (SOU 2011A).

Utfordringer knyttet til ulikheter og vilkårlighet ved de eksisterende erstatningsordninger

I SOU 2011:9, side 135, drøftes muligheter og begrensninger ved ordninger som har til hensikt at erstatningsbeløpet skal kompensere for den smerte og lidelse som ble påført den unge. Muligheter med en slik utmåling kan være at den enkelte får erstatning for hva han/hun faktisk opplevde. Det at enkeltindivid kan ha vært utsatt for ulik behandling, taler for at det er rimelig med individuelle erstatningsbeløp som tilsvarer deres individuelle historie. På den annen side kan det være vanskelig for andre å sette seg inn i og bedømme enkeltmenneskers lidelse, og særlig gjelder dette når hendelsene har skjedd lagt tilbake i tid. En slik gradering kan også føre til at en prøver å utføre mer eller mindre objektive vurderinger av krenkende handlinger, slik en så i Stavangermodellen. Denne skilte mellom «aktive overgrepshandlinger», dvs. konkrete ulovlige og staffbare handlinger og «passive overgrepshandlinger» på den annen side, dvs. sviktende omsorg/vanskjøtsel. Størst erstatning fikk de som ble utsatt for aktive overgrepshandlinger, slik som seksuelle overgrep og grov vold. En slik modell legger mindre vekt på den enkeltes opplevelse av hva som har skjedd. Muligheten til å bedømme smerte og lidelse vil også i stor grad avhenge av den enkeltes evne til å uttrykke sine følelser og å kognitivt kunne beskrive det som har skjedd. Retten til høyere erstatning blir således avhengig av om den utsatte lykkes med å bevise at han eller hun er blitt utsatt for den krenkelse som kreves for å få høyeste erstatningssum.

Vanskene med den modellen som skal kompensere for senskader forårsaket av omsorgssvikten, er at det i ettertid vil være vanskelig å kunne avgjøre om og hvilke av (sen)skadene som har sin årsak i mishandlingen eller omsorgssvikten, eller hvilke som har andre årsaker. For eksempel kan det være vanskelig å avgjøre om manglende utdanning har sin årsak i vold og overgrep på institusjon, eller om det er en konsekvens av lærevansker, senere rusmisbruk, andre forhold forut for plassering, eller annet. Det kan også være vanskelig å avgjøre hvordan en skal kunne vurdere muligheter i fremtiden som saksøkeren har mistet pga. overgrep under offentlig omsorg (SOU 2011A). En slik modell krever også at den enkelte

klarer å dokumentere senskader, i tillegg til å sannsynliggjøre at det er kausale sammenhenger mellom senskader og de krenkelser de ble utsatt for under offentlig omsorg.

En modell som gir lik kompensasjon til alle, uavhengig av hva de har opplevd eller hvilke følger dette fikk for deres liv, kan også oppleves urettferdig av mange fordi alle får samme beløp. På den annen side kan noen oppleve det som rettferdig at alle får samme beløp, og kanskje kan en slik ordning føre til at erstatningene kan utbetales relativt fort (SOU 2011a). Rask reaksjon er i tråd med prinsipper og retningslinjer for oppreisende prosesser angitt av FN (Garcia-Godos 2008).

Rettsferdsvederlagsordningen hos Statens Sivilrettsforvaltning er også kritisert. I nyere erstatningssøknader til Statens Sivilrettsforvaltning fremkommer det bl.a. at barn på barnevernsinstitusjoner på 1990-tallet ble utsatt for fysiske og psykiske overgrep; som forsøkt kvalt, tvangsklippet med negleklipper, tvangsfôret, og de fikk for lite mat og næring, og både utsatte og andre fortviler over måten dette håndteres på i ettertid, og de opplever at det gis svært lav økonomisk kompensasjon (Arntsen 2012a). Prosjekt Oppreisning har dessuten argumentert for en generell misnøye med ordene «billighetserstatning» og «vederlagsordning». Mange har opplevd ordene som *nedverdiggende*, og mener at det offentlige *aldri kan betale seg ut* av det faktum at mange mennesker har fått sine liv ødelagt (Hjemmesiden til Prosjekt Oppreisning).

Alle økonomiske oppreisningsordninger omfatter dessuten systemer for saksbehandling, søknadsfrister, maksimalbeløp, krav til egenerklæring osv. Søknad om rettsferdsvederlag kan ikke forventes å være ferdigbehandlet før det er gått minst 18–20 måneder. Flere saksøkere fortviler over den lange og omfattende søknadsprosessen og problemene de har med å sannsynliggjøre og vise hva som har skjedd med dem på barnehjem og spesialskoler, ofte langt tilbake i tid (fra Prosjekt Oppreisning sin facebookside). Det er også ofte lang saksbehandlingstid i de kommunale ordningene. I noen saker har søker avgått ved døden i løpet av den tiden det har tatt å behandle saken (Fylkesmannen i Nordland 2010).

I tillegg har forskjellene i de kommunale ordningene i landet ført til at mange har opplevd dem urettferdig (NTB 2010). Det er store sprik mellom erstatningsbeløpene som utbetales, og det er påpekt at det er uetisk at størrelsen på oppreisningen avhenger av kommuneøkonomi (Pettersen 2010). Når det gjelder aktuell periode for den aktuelle krenkelse eller skade er den også noe ulikt angitt i ulike ordninger. Noen opererer med et fra-tidspunkt, andre gjør det ikke. Som vist er også tidsgrensen opp mot våre dager enten satt ved 1980 eller 1993, og flere som har søkt, er avvist fordi omsorgssvikt eller krenkelser har skjedd etter dette, men økonomiske erstatninger er også utbetalt av kommunen for plasseringer så sent som i 2010 (Nærland 2012a). Noen av ordningene har bestemt at

oppreisningen er personlig og derfor ikke skal tilfalle eventuelle arvinger og faller bort ved søkers død. I andre ordninger tilfaller en erstatning dødsboet.

Gjennom økonomiske erstatningsordninger søker det offentlige å anerkjenne den enkeltes lidelse og ta ansvar for krenkelser, manglende tilsyn, oppfølging osv., og på denne måten anerkjenner det offentlige krenkelsene og de program- og systemovergrep som har skjedd, og de tar et ansvar. Økonomisk kompensasjon kan på denne måten forstås som en måte å ta et oppgjør med urett på mange nivå. Likevel er det grunn til å tro at økonomisk kompensasjon, alene, i mindre grad evner å gi de utsatte eierskap til sine konflikter, ei heller et åpent rom for forsoning og følelsesmessig avslutning, økt refleksjon over eget ansvar, egne valg og konsekvensene av disse, noe som er viktige momenter ifølge prinsippene i RJ og i gjenopprettende rett (Christie 1976; Eide & Gjertsen 2009; Eide 2010). Medlemmene i rettferdsvederlagsutvalget rapporterer også at de ikke opplever at det gis fullverdig oppreising i slike saker (Arntsen 2012a). Som vi har sett, er det tvilsomt om økonomisk kompensasjon alene fungerer på en slik måte de berørte parter og andre samfunnsaktører finner rettferdig og i tråd med generelle verdier i samfunnet. Dessuten er det en fare for at gjenoppretting via økonomisk kompensasjon alene, kan føre til at gjenoppretting reduseres til et juridisk anliggende (i de lukkede rom) og et spørsmål om kroner og øre, og på denne måten fratras viktige aktører delaktighet og læringsmuligheter. En kan derfor hevde at økonomisk kompensasjon alene i liten grad støtter opp under ideene fra RJ. Det er derfor grunn til å drøfte om alternative modeller bedre kan ivareta en mer helhetlig gjenopprettende prosess for denne gruppen.

Kan dialogmodeller være et godt alternativ for gjenopprettende prosesser i barnevernet?

En dialogmodell vil innebære at den som har vært utsatt for overgrep under offentlig omsorg, får en mulighet til å bli hørt og få fortalt hva som har skjedd, direkte til vedkommende som har utført krenkelsene. De utsatte får også være delaktige i bestemmelsene om hvilke konsekvenser dette skal få. I Norge har det vært reist kritikk mot at barnevernet i for liten grad involverer brukerne i beslutningsprosessene (Falck 2006). Ved at partene møtes, stiller spørsmål og forteller om hvilke følger handlingen har hatt, kan de få innsikt i konsekvenser og bearbeide vonde opplevelser. For de som har opplevd overgrep og svikt i barnevernet kan det å få lov å fortelle, å bli lyttet til, være et viktig mål i seg selv (Jülich 2006). Mange av dem som har forklart seg for granskingskommisjonen i Sverige, fortalte at stumhet ble dobbeltkrenkende. De opplevde det som dobbelt krenkende at de først opplevde omsorgssvikt eller overgrep, for siden ikke å bli hørt eller ha noen å vende seg til som var interessert i deres situasjon (SOU 2011a). Det å fortelle kan gi den utsatte selv økt forståelse, selvinnsett, selvforståelse og/eller

kontakt med sine egne følelser og behov. Vi vet også at mange av barna fortalte hva de var utsatt for når de var små, men ikke ble trodd (Stein 2006). Vi vet også at krenkelser noen steder var en så vanlig del av hverdagen at de voksne ikke tok affære for å stoppe det som foregikk (NOU 2004:93).

Å møte en annens ansikt og lytte til hva som står på spill for denne, kan fungere som et imperativ til endring, til revurdering av ens handlinger og oppfatninger (Eide & Gjertsen 2009). Christie (1976) påpekte også hvordan *utøveren* kunne dra nytte av å være direkte deltagende, bl.a. fordi vedkommende også ble gitt mulighet til økt forståelse, til å be om tilgivelse, og å få mulighet til å fortelle sin versjon og forklare seg. Det at de som anklages for å ha utøvd overgrep i barnevernet i liten grad har fått anledning til å forsvare seg, er trukket frem av rådmenn som en viktig prinsipiell grunn til at det ikke er aktuelt å etablere kommunale oppreisningsordninger (Pettersen 2010).

På den andre siden kan det være at den som er krenket, vil vegre seg for å fortelle, eller ikke klarer å gjenfortelle hva som har skjedd, og særlig ansikt-til-ansikt med gjerningspersonen. Dette kan gjøre det vanskelig å bearbeide de vonde opplevelsene i slike fora. Granskingene i barnevernet har vist at det er en stor påkjenning for enkeltpersoner å skildre egen opplevelse i detalj (Colton et al. 2002; Innst.S.nr. 17 (2004–2005); SOU 2011a). Det kan være vanskelig å avdekke forhold som har skjedd langt tilbake i tid, å sette ord på noe en ikke tidligere har snakket om, snakke om ting forbundet med skam og skyldfølelse, eller bringe til live situasjoner en helst ønsker å glemme (Granskingene i Sør-Trøndelag 2007:16). Siden en må være åpen for at noen ikke ønsker å rippe opp i det som har skjedd, er det rimelig å tenke at alternative uttrykksmåter bør vurderes. For noen kan det være lettere å uttrykke seg skriftlig, eller via en tredjepart, på telefon osv. En kan hevde at de metoder som anvendes for dette, bør tilpasses den enkelte. Situasjonsbeskrivelsene innledningsvis viser dessuten at de utsatte er i svært ulik alder og hvor lang tid det er siden overgrepene eller krenkelsene skjedde. En må dessuten være forsiktig slik at en ikke re-traumatiserer eller ytterligere skader eller krenker (Colton m.fl. 2002; SOU 2011a).

Praktiske og verdimessige utfordringer

En dialogmodell krever at de som er direkte involvert i handlingene skal møte hverandre, sette ord på det de har opplevd, tanker og følelser inkludert, på sine egne premisser. Meglerens rolle er å tilrettelegge for slik dialog, likevel kan en støte på så vel praktiske som verdimessige utfordringer.

I noen enkeltsaker kan det være lett å identifisere hvem som er utøveren og hvem som er krenket og derved hvem som skal møtes ansikt-til-ansikt, i andre saker kan det være mer komplisert. Fortellingen til Caroline, som var plassert på en norsk institusjon i 1994, belyser dette: «De andre beboerne dro meg inn på et

rom. Der la de meg i bakken, sparket og slo meg, med de ansattes velsignelse. Man kunne høre alt gjennom de tynne dørene, hevder Caroline...» (Arntsen 2012). Selv om barne-, ungdoms- og familiedirektoratet uttaler at søkers fremstilling er troverdig og bl.a. viser til tilsynsrapporter fra samme periode, mener nåværende leder ved institusjonen at «det er vanskelig å tro» at overgrepene skjedde med de ansattes viten og vilje (Ibid.). Eksempelet belyser hvor vanskelig det kan være å avgjøre hvem som skal defineres som «eier» og forventes å møtes i en gjenopprettende dialog. Utøver og utsatt kan ha ulik forståelse av det som har skjedd, om overgrep er begått, og overgrep og krenkelser kan være vanskelig å bevise i etterkant. Kartleggingsutvalget påpekte også at det kunne være vanskelig å dokumentere overgrep, og kravene til bevis ble derfor senket noe, og egen-erklæringen om slike forhold ble tillagt stor vekt (Innst. S. nr. 217 (2004–2005)).

I konfliktrådene er samtykke en forutsetning. I realiteten er imidlertid ikke alltid samtykket reelt, verken i konfliktrådene (Eide & Gjertsen 2009) eller i familierådene (Falck 2006). Hensikten med dialogmøter er at partene *sammen* skal finne gode løsninger og lage avtaler for hva som må gjøres. Kanskje er det slik at det bare er i saker hvor utøver erkjenner krenkelsene og er i stand til og villig til å møte den han har krenket, at reell oppreisning og enighet mellom partene om en hensiktsmessig konsekvens kan finne sted. Forskning fra andre områder kan tyde på at ansikt-til-ansikt-møter bør unngås hvis den utsatte og utøver er uenige om hva som er fakta i saken, og i saker hvor utøver i liten grad er villig til å vise anger eller å endre sin atferd (Daly 2008). I slike tilfeller vil prosessene ha en ødeleggende effekt og bringe mer lidelse.

Relevante aktører kan delta på stormøter. Det som vanskeliggjør dette, kan være at institusjoner der overgrep skjedde, er blitt nedlagt. Andre utfordringer, som tidligere nevnt, er å bestemme *hvem* som er relevante aktører å trekke inn i en slik sak, er det andre som så og visste men ikke rapporterte videre, er det institusjonens ledelse, kommunens barneverntjeneste som plasserte barna, eller institusjonens eier? Eller er det tilsynsansvarlige som ikke fulgte opp det tilsynet de var pålagt, eller politiske myndigheter som bevilget for knappe ressurser? Svært mange kan sies å være relevante aktører. Mulighetene ved stormøter er at ansvarlige parter engasjeres og blir gjort ansvarlig, noe som kan være en forutsetning for reell anerkjennelse og ansvarlighet hos relevante aktører. På den annen side kan dette føre til svært store møter, og det kan bli svært tids- og ressurskrevende (Belknap & McDonald 2010). Store møter kan føre til større bevissthet og fokus hos ansvarlige parter, men kanskje også muligheter for forvitring av ansvarsforhold. Det er heller ikke gitt at aktører på ulike nivå erkjenner sitt ansvar. Pettersen (2010) viser at rådmennenes prinsipielle motargument mot å etablere oppreisningsordninger, var at de mente at det var et statlig, ikke kommunalt ansvar.

Mulighetene ved dialogmøter kan være anledning for forsoning og følelsesmessig bearbeiding, økt refleksjon over individuelt ansvar, valg og konsekven-

sene av disse. De som fremhever positive erfaringer fra konfliktrådene, sier at det kjennes godt å få avsluttet saken, få til en løsning og å bli hørt og få en unnskyldning (Eide & Gjertsen 2009). Forutsetningen for vellykket oppreisende dialogmøter er dessuten at ansvarlige aktører evner å være reflekssive, selvkritiske og forberedt på å møte krav om for eksempel ansvarlighet, gjøre opp for seg på andre måter, eller å komme med en uforbeholden personlig unnskyldning (Colton, et al., 2002). For mange som har vært utsatt for krenkelser i barnevernet, har det vært viktig å få en unnskyldning (Næss 2009). På den annen side kan en (pga. sakens kompleksitet som vil bli drøftet nedenfor) hevde at reell unnskyldning også innebærer at *sentrale myndigheter* annerkjenner både de krenkelsene vedkommende har vært utsatt for og de konsekvensene dette har hatt (Barkan 2000 i Berndsen & McGarty 2010).

I en dialogmodell er det en fare for at gjerningspersonens forståelse og opplevelse får for stor vekt, mens behovene til de utsatte ignoreres eller overses (Cameron 2007 i Belknap & McDonald 2010). Muligheten ved en dialogmodell er at den utsatte får en bekreftelse på «sannheten», og for den som er krenket, er dette en viktig reparerende faktor. Erfaring fra konfliktrådene viser imidlertid at selv i enklere saker er det ikke alltid slik i praksis, fordi ulike parter kan ha ulike forståelse av saken (Eide & Gjertsen 2009). Når det handler om oppreisning etter omsorgssvikt og overgrep som har skjedd langt tilbake i tid, er det også et problem at mange av overgriperne og andre ansatte som var sentrale i barnevernet er gått bort, eller er blitt for gamle eller syke til å kunne uttale seg (Granskingsutvalget i Sør-Trøndelag, 2007: 17). Det kan ganske sannsynlig også skje at de som jobbet på institusjonene, ikke lenger husker eller vil vedkjenne seg hva som har skjedd (Rytter 2011). I tillegg kan det være problematisk å finne egnede løsninger. En risikerer at like saker får ulikt utfall, da *behovene* hos de enkelte kan være svært ulike. Det kan også være en begrensning om det «bare» skal være opp til den utsatte og krenker å finne løsninger. Christies (1976) «offer-orienterte» domstol åpnet opp for at dommeren også kan pålegge straff, i tillegg til de gjenopprettede handlinger vis-a-vis offeret som deltagerne er blitt enige om. En slik tilnærming gjør at andre også kan få et ansvar for å finne ytterligere egnede tiltak for gjenoppsetting etter krenkelser og, ikke minst, for å forebygge at overgrep skjer igjen.

Generelle utfordringer ved gjenopprettende modeller i barnevernet

Selv om dialogmodellene evner å romme visse former for kompleksitet, er den ikke like godt egnet til å rette søkelyset mot større sammenhenger og kompleksitet (Eide & Gjertsen 2009: 105). Det samme kan sies om utbetaling av individuelle erstatninger. Når det gjelder oppreisning etter overgrep i barnevernet er det spesielt komplisert. Det er viktig at gjenoppsetting også har til hensikt å forebygge nye overgrep. Befringutvalget påpeker at dersom barnets rettssikkerhet i institusjon

skal ivaretas, må gjenoppretting også ha til hensikt å forebygge nye overgrep, blant annet gjennom å ha en allmennpreventiv effekt (NOU 2004). Kanskje kan et meklingsmøte gjøre at *en bestemt person* ikke begår slike handlinger igjen, eller at økonomisk erstatning gjør at en bestemt kommune viser høflighet eller imøtekommenhet.² Men samtidig risikerer en at oppmerksomheten ledes bort fra institusjonelle former for ansvar og forhold av betydning for å forebygge nye krenkelser eller krenkelser andre steder. Som nevnt i innledningen, har granskingene vist at overgrep i fosterhjem og institusjon også bestod av program- og systemovergrep (Gil 1982). På denne måten var ulike former for individuelle handlinger innvevd i kompliserte årsaksforhold, og flere aktører på ulike nivåer bar ansvaret for det som skjedde. Befringutvalgets rapport bemerket også at enkeltindivider kan utføre krenkelser på tross av tilsyn og gode rutiner, men manglende tilsyn eller dårlige rutiner kan også medføre omsorgssvikt og overgrep (NOU 2004:169). Ved noen institusjoner inneholdt oppdragelses- og behandlingsmetodene et stort register av krenkende sanksjonsmetoder (som innestenging, tvangsforing av mat med mer). Granskingene viste dessuten at barnehjemmene, i mange tilfeller, manglet ressurser og kompetanse til å ta seg av de oppgavene de var satt til å løse, noe som også bidro krenkelser og overgrep (NOU 2004:149).

Institusjonelle systemer kan derved ligge til grunn for overgrep, omsorgssvikt og krenkelser begått av enkeltansatte i barnevernet. Selv om enkeltmennsker bærer ansvaret for sine handlinger, inngår disse som oftest likevel som en del av et kompleks hele og må forstås i en større institusjonell sammenheng (Hall 2000; Stein 2006). Det er grunn til å anta at det er *mindre sannsynlig* at enkelt personer begår overgrep mot barn, hvis regelverk, rutiner og tilsyn med barns omsorgssituasjon er omfattende og entydig. Det er også slik at pedagogisk forståelsesgrunnlag, ressursknapphet og underbemanning kan føre til at ansatte utøver kritikkverdige handlinger som normalt vil være utenkelig for dem (NOU 2004:23). Det vil derfor i mange saker være vanskelig å avgjøre hvor ansvar skal plasseres og avgjøre hvem sitt ansvar det er å utføre «reparasjonen», hvilken «reparasjon» som trengs, og hva som skal til for at overgrep, omsorgssvikt og krenkelser ikke skal skje igjen.

Erstatningsmodellen og dialogmodellen gir forskjellige muligheter, og de kan dermed supplere hverandre. Det er grunn til å tro at mange som har vært utsatt for overgrep og krenkelser som barn, vil trenge en oppreisningsprosess som består av flere elementer. De fleste av overgrepene som fant sted på institusjon var ikke enkeltstående hendelser, men barna led *over tid* under fysisk og psykisk overlast. Selv om det var forskjeller mellom institusjonene og ulike fosterhjem, og en bedring over tid, bestod omsorgssvikten flere steder av en langvarig mangel på ivaretagelse av barnas

2 Både barnevernsjef og rådmann understreker at kommunen utbetaler såkalt *kulanseutbetaling*. *Kulanseutbetaling* betyr høflighetshensyn eller imøtekommenhet (Nærland 2012).

behov bl.a. for opplæring, nærhet, trygghet og varme. For mange har dette medført store vansker senere i livet, både utdannings- og yrkesmessig, psykisk, fysisk og sosialt (Carr m.fl. 2010; Fitzpatrik m.fl. 2010). For mange vil en bearbeiding av slike vonde opplevelser kreve lang tid og *omfattende profesjonell hjelp*. Erfaringer viser at dialogmøter etter overgrep på institusjoner kan ha «helende» potensialer, nettopp når de gjennomføres i en gjenopprettingsprosess kombinert med andre parallelle støttesystemer, som psykologhjelp, støttegrupper osv.³

Gjenopprettende ordninger etter overgrep i institusjonelle settinger må altså håndtere komplekse saksforhold, og faren ved både dialogmodeller og erstatningsmodeller er en individualisering og avpolitisering av komplekse og sammensatte forhold. Selv om en kan forstå at partene vil trenge å legge saken bak seg og gå videre, betale ut erstatninger eller foreta dialogmøter, er det viktig at barnevernet og samfunnet stopper opp og foretar grundige analyser av det som har skjedd. Det må arbeides *systematisk og kontinuerlig* for å utvikle og implementere kunnskap og iverksette tiltak som kan bidra til å forebygge framtidig omsorgssvikt, krenkelser og overgrep. Befringrapporten hevdet at

«Ved å gjøre ... (barnehjemsbarnas) sak til et spørsmål både om individuell erstatning og en juridisk granskning av enkelte institusjoner og til forskning, åpnes veier til ny innsikt i viktige sider ved forestillinger og praksis i omsorgen for barn. Uten forskning ville saken ha vært redusert til et juridisk anliggende og til syvende og sist et spørsmål om kroner og øre. En slik tilnærming kan bidra til å bygge opp under forestillingene om at det er ofrene som skal skamme seg. Ved at hovedvekten blir lagt på at de som har lidd, skal sannsynliggjøre og (be)vise hva som har skjedd, rettes søkelyset mot dem, i stedet for mot samfunnsforholdene som gjorde behandlingen mulig. Det kan i praksis bety å overlate bevisbyrden til ofrene. En slik måte å gå fram på kan effektivt stenge veien til mulig erkjennelse av et politisk og moralsk ansvar som kunne ha åpnet for et offensivt oppgjør med signaler om reell oppreisning og – til slutt – en mulighet for forsoning.» (NOU 2004: 264)

Rettsforfølgelse, håndstrekning eller forsoning hos enkeltmennesker er således ikke tilstrekkelig fordi ansvaret for svikt og krenkelser bæres både av stat, kommuner og andre som har hatt et politisk eller profesjonelt ansvar. Dialogmøter som hovedsakelig fokuserer på individuelle erfaringer, behov og løsninger, eller erstatningsordninger som gjør det samme, kan stenge veien for en mulig erkjennelse av et større og mer omfattende sakskompleks.

3 Sacro Restorative Justice Services for Adult Survivors Abused in Care as Children (u.d.) rapporterer dette. Prosjekt Oppreisning rapporterer også at de mottok mange gledelige tilbakemeldinger fra mennesker som fikk sin oppreisning etter Stavangermodellen og som fortalte at oppreisning virket (Årsmeldingen 2010), noe som også har vært erfaringen til oppreisningsutvalgets sekretariat i Agder (2011).

Konklusjon

Siktemålet med denne artikkelen var å utforske hvordan ideene og metoder som ligger til grunn for «restorative justice» gir føringer for hvordan en bør ivareta gjenopprettende prosesser og bearbeide vonde opplevelser som følge av overgrep og mishandling begått i barnevernet. Gjennomgangen viste at RJ er et paraplybegrep som rommer ulike verdier og praksiser, men sentrale elementer er å gi konflikter tilbake til deres rettmessige eiere, imøtekomme behovene til de utsatte og la partene sammen bestemme hvordan gjerningspersoner kan gjøre opp for seg.

Hensikten med artikkelen var også å diskutere muligheter og begrensinger ved ulike gjenopprettende modeller som brukes, eller kan brukes, i slike saker, henholdsvis dialogmodeller og erstatningsmodeller. Økonomisk erstatning kan utgjøre et symbolsk og konkret bevis på at samfunn og fellesskap erkjenner og tar ansvar for de utsattes situasjon i fortid, nåtid og/eller fremtid. Det er dessverre fortsatt krenkelser og overgrep mot barn som er under barnevernets omsorg. Fordi mange av de kommunale oppreisningsordningene vanligvis ikke omfatter krenkelser etter 1980/1993, er det rene økonomiske erstatningsordninger som i dag gir de utsatte gjenoppretting etter krenkelser og overgrep, med mindre saken føres for retten. Det er derfor viktig å merke seg at ulikheter og vilkårligheter knyttet til de økonomiske erstatningene gjør at ordningene oppleves urettferdig, utilstrekkelig og tidvis også nedverdiggende. I tillegg ivaretar de i liten grad det idégrunnlaget som ligger i RJ. Saksframlegg og vurdering av konsekvenser skjer i de lukkede rom, og en kan hevde at staten stjeler problemene, offeret taper sin sak til staten og problemene tas bort, oppløser seg eller gjøres usynlig (Christie 1976). Dialogmodeller ivaretar idégrunnlaget i RJ på en bedre måte og kan gi andre oppreisningsmuligheter fordi partene selv får medvirkning og bestemmelse, og overgrep og krenkelser i barnevernet gjøres synlig.

Ingen av modellene synes likevel å kunne ivareta kompleksiteten i disse sakene. Fordi overgrep og omsorgssvikt i institusjonelle settinger både handler om en åpen og direkte form, programovergrep og systemovergrep, er det mange berørte aktører og systemer, på ulike nivå. Dette gjør at fullverdig gjenoppretting er en omfattende praksis. En bør derfor tilrettelegge for gjenopprettende ordninger som evner å plassere et moralsk ansvar på måter som begge parter, både det offentlige og den enkelte, vil nyte godt av. De gjenopprettende prosessene bør også ha et bredt siktemål, slik Prosjekt Oppreisning har formulert det: å styrke dagens barnevern, gi mennesker en ny start i livet og gi de ansvarlige en mulighet til å møte den vanskelige historien.

En stor takk til tidsskriftets anonyme konsulenter og til redaktørene Kari Stefansen, Selma Therese Lyng og Ingrid Smette for klare og konstruktive kommentarer og gode endringsforslag.

Litteratur

- Arntsen, E. O. 2012: Tvunget til lydighet av marinejegere i barnevernet. VG nett 19. 05.2012. Lastet ned fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10061761>, 11.09.2012
- Arntsen E. O. 2012a: Frp-politiker: Når staten har sviktet må den gjøre opp for seg VG nett 20.05.2012. Lastet ned fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10061835> 11.09.2012
- Belknap, J., & McDonald, C. 2010: Judges' attitudes about and experiences with sentencing circles in intimate-partner abuse cases. *Canadian journal of criminology & criminal justice* 52(4) 369–395
- Berndsen, M., & McGarty, C. 2010: The impact of magnitude of harm and perceived difficulty of making reparations on group-based guilt and reparation towards victims of historical harm. *European journal of social psychology* 40(3), 500–513
- Blom, H. (u.d.) Stavangermodellen. Lastet ned fra <http://www.propp.no/1044010/>, 5. 09.2012
- Braithwaite, J. 2002: *Restorative justice & responsive regulation*. New York: Oxford University Press
- Bufetat (u.d) Overgrep mot barn som får hjelp fra barnevernet. Lastet ned fra <http://www.bufetat.no/nyheter/Overgrep-mot-barn-som-far-hjelp-fra-barnevernet/> 11.09.2012
- Carr, A. Dooley, B., Fitzpatrick, M., Flanagan, E., Flanagan-Howard, R Tierney, K. White, M. Daly, M. Egan, J. 2010: Adult adjustment of survivors of institutional child abuse in Irland. *Child abuse & neglect* 34(7), 477– 489
- Christie, N. 1976: Konflikt som eiendom, *Sosiologi i dag*. (6)4, 54–69
- Colton, M., Vanstone, M., & Walby, C. 2002: Victimization, care and justice: Reflections on the experiences of victims/survivors involved in large-scale historical investigations of child sexual abuse in residential institutions. *British journal of social work* 32(5), 541–551
- Commission to Inquire into Child Abuse 2009: Executive Summary. Lastet ned fra <http://www.childabusecommission.ie/> 19.09.2012
- Community Affairs References Committee. 2005: Protecting vulnerable children: A national challenge Second report on the inquiry into children in institutional or out-of-home care. Canberra: Senate Printing Unit, Parliament House
- Daly, K. 2008: Girls, peer violence and restorative justice. *The Australian and New Zealand journal of criminology* 41(1), 109–137
- Eide, A. K., & Gjertsen, H. 2009: Med! Eller? Virkninger av, og utfordringer ved, gjenopprettende rett som alternativ eller supplement til straff. *NFRapport nr. 14/2009* Bodø: Nordlandsforskning

- Eide, A. K. 2010: «Og at det er en nyttig ting...» Evaluering av prosjektet «Problemorientert politiarbeid og Restorative Justice i Salten Politidistrikt. NF rapport nr. 16/2010 Bodø: Nordlandsforskning
- Ellingsen, L., & Rise, M. B. 2011: Dømt for overgrep mot 52 barn, Adresseavisen. 8.12.2011 Lastet ned fra <http://www.adressa.no/nyheter/deglemtebarna/article1738925.ece>, 26.09.2012
- Erstatningsutvalget i Bergen 2009: Sluttrapport fra den utvidede erstatningsordningen i Bergen kommune for beboere i barnehjem, fosterhjem, spesialskoler og skolehjem i perioden 1954–1980. En tilleggsrapport til rapportene fra erstatningsordningene i 2003 til 2007. Bergen
- Falck, S. 2006: Hva er det med familieråd? Samlerapport fra prosjektet: «Nasjonal satsing for utprøving og evaluering av familieråd i Norge». Oslo: NOVA Rapport 18/06
- Fitzpatrick, M., Carr, A. Dooley, B., Flanagan-Howard, R., Tierney, K. White, M. Daly, M. Shevlin, M. Egan, J. 2010: Profiles of adult survivors of severe sexual, physical and Emotional institutional abuse in Ireland. *Child Abuse Review* 19(6), 387–404
- Fylkesmannen i Nordland 2010: Erstatning til tidligere barnevernsbarn og spesialskoleelever i Nordland, Lastet ned fra <http://www.fylkesmannen.no/hoved.aspx?m=2527&amid=3326416> ,5.09. 2012
- Gallagher, B. 2000: The extent and nature of known cases of institutional child sexual abuse. *British journal of social work*, 30(6), 795–817
- Garcia-Godos, J. 2008: Victim reparations in transitional justice – What is at stake and why. *Nordisk tidsskrift for menneskerettigheter* 26(2), 111–130
- Gibbs, I., & Sinclair, I. 2000: Bullying, sexual harassment and happiness in residential children's homes. *Child abuse review* 9(4), 247–256
- Gil, E. 1982: Institutional abuse of children in out-of-home care. *Child and youth service* 6(4), 7–13
- Granskingsutvalg for Aust- og Vest-Agder 2009: Gransking av skole- og barnehjem i Aust- og Vest-Agder. Kristiansand: Fylkesmannen i Vest-Agder
- Granskingsutvalg i Oslo og Akershus 2005: Barneverninstitusjoner benyttet av Oslo kommune 1954-1993, gransking av overgrep, omsorgssvik, tilsyn og tvangsplassering. Oslo: Fylkesmannen i Oslo og Akershus
- Granskingsutvalget for barnehjemmene i Finnmark 2008: Rapport fra granskingsutvalget for barnehjemmene i Finnmark. Vadsø: Fylkesmannen i Finnmark
- Granskingsutvalget for barneverninstitusjoner i Hordaland 2003: Rapport fra Granskingsutvalget for barneverninstitusjoner i Bergen. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland
- Granskingsutvalget for barneverninstitusjoner i Rogaland 2006: Rapport fra Granskingsutvalget for barneverninstitusjoner i Rogaland. Stavanger: Fylkesmannen i Rogaland

- Granskingsutvalget i Sør-Trøndelag 2007: Omsorg og overgrep Granskning av barnehjem, skolehjem og fosterhjem benyttet av Trondheim kommune fra 1930-årene til 1980-årene. Trondheim: Fylkesmannen i Sør-Trøndelag
- Grauwliler, P., & Mills, L. G. 2004: Moving beyond the criminal justice paradigm: A radical restorative justice approach in intimate abuse. *Journal of sociology and social welfare* 31(1), 49–69
- Hall, M. 2000: After Waterhouse: vicarious liability and the tort of institutional abuse. *Journal of social welfare and family law*, 22(2), 159–173
- Hjemmesiden til Prosjekt Oppreisning: www.propp.no Hjemmesiden til konfliktrådene: www.konfliktraadet.no
- Innst. S. nr. 217, 2004–2005: Innstilling til Stortinget frå familie-, kultur- og administrasjonskomiteen. St. Meld. nr. 24 (2004–2005). Oslo: Familie-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
- Johnstone, J. 2011: Consultation on the development of an RJ Toolkit for survivors of historical institutional abuse. Lastet ned fra <http://www.survivorscotland.org.uk/news-and-events/item/consultation-on-the-development-of-a-rj-toolkit-for-survivors-of-historical-institutional-abuse/> 4. 09. 2012
- Julich, S. 2006: Views of justice among survivors of historical child sexual abuse. Implications for restorative justice in New Zealand. *Theoretical criminology*, 10(1), 125–138
- Lindsay, M. 1999: The neglected priority: Sexual abuse in the context of residential child care. *Child abuse review*, 8(6), 405–418
- Moore, D. B. 2004: Managing social conflict – The evolution of a practical theory. *Journal of sociology and social welfare* 31(1), 71–91
- NOU 2004:23. *Barnehjem og spesialskoler under lupen. Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barnevernsinstitusjoner 1945–1980*. Oslo: Familie-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
- NTB 2012: 2637 barnevernsbarn har fått oppreisning i *Aftenbladet.no*, 14. april. 2010
- Lastet ned fra <http://www.aftenbladet.no/nyheter/innenriks/2637-barnevernsbarn-har-fatt-oppreisning-1918611.html>, 5.09.2012
- Nærland, E. 2012a: Betaler 1,45 mill. i erstatning etter overgrep, *Stavanger Aftenblad* 26. september. Lastet ned fra http://www.aftenbladet.no/nyheter/lokalt/sandnes/Betaler-1_45-mill-i-erstatning-etter-overgrep-3037646.html 18. oktober. 2012
- Næss, P.A. 2009: Viktig med en unnskyldning, *Lierposten* 20.05.2009
- Ohmer, M. L., Warner, B. D., & Beck, E. 2010: Preventing violence in Low-Income Communities: Facilitating residents' ability to intervene in neighborhood problems. *Journal of sociology & social welfare* 37(2), 161–181
- Oppreisningsutvalget i Agder 2011: Den kommunale oppreisningsordningen i

- Agder. Sluttrapport fra oppreisningsutvalgets sekretariat. Rapport avgitt februar 2011
- Paige, A. 2009: How «transitions» reshaped human rights: A conceptual history of transitional justice. *Human Rights quarterly*, 31(2), 321–367
- Pettersen, K.-S. 2010: *Kommunale oppreisningsordninger for tidlige barnevernsbarn*. Oslo: UIO, Institutt for kriminologi- og rettssosiologi
- Pranis, K., Stuart, B., & Wedge, M. 2003: *Peacemaking circles from crime to community*. Minnesota: Living Justice Press
- Prosjekt Oppreisning 2010: Årsmelding 2010. Stavanger: Prosjekt Oppreisning
- Rytter, M. 2011: Godhavnsrapporten En undersøgelse af klager over overgreb og medicinske forsøg på børnehjem 1945–1976. Svenborg: University of Southern Denmark Studies in History and Social Sciences, vol. 419
- Sacro RJ Services for Survivors of Institutional Abuse (u. d) Time To be Heard, Lastet ned fra <http://www.survivorscotland.org.uk/confidential-forum/time-to-be-heard/>, 5.09.2012
- Sen, R., Kendrick, A., Milligan, I., & Hawthorn, M. 2008: Lessons learnt? Abuse in residential child care in Scotland. *Child & family social work*, 13(4), 411–422
- SOU 2011: *Vanvård i social barnavård Sluttrapport*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar 2011:61
- SOU 2011a: *Barnen som samhället svek – åtgärder med anledning av övergrepp och allvarliga försummelser i samhällsvården*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar Betänkande av upprättelseutredningen. Utredningar 2011:9
- St.meld. nr. 24, 2004–2005: *Erstatningsordninger for barn i barneheimar og spesialskular for barn med åtferdsvanskar*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
- St.meld. nr. 20, 2005–2007: *Alternative straffereaksjonar overfor unge lovbrytarar*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet
- St.meld. nr. 37, 2007–2008: *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet
- Stein, M. 2006: Missing years of abuse in children's homes. *Child and family social work*, 11(1), 11–26
- Vederlagsutvalget i Oslo kommune 2010: *Oslo kommunes vederlagsordning for tidlige barnevernsbarn*. Sluttrapport fra vederlagsutvalget. Oslo: Oslo kommune
- Wolfe, D.A., Jaffe, P. g., Leschied, A.W., & Legate, B.L. 2010: Assessing historical abuse allegations and damages. *Child abuse & neglect*, 34(3), 135– 143

Presentasjon av forfatterne

Flere av forfatterne har omfattende publikasjoner som av plasshensyn dessverre ikke kan refereres i denne presentasjonen.

Andersgaard, Rona Eriksen er barnevernspedagog og har treårig teaterutdanning. Hun er sosialkonsulent på Støttesenter mot Incest i Oslo og underviser om incest og seksuelle overgrep på barnevernspedagogutdanningen på Høgskolen i Oslo Akershus (HiOA).

Angel, Bjørn Øystein er barnevernspedagog og førsteamanuensis ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder (UiA). Han underviser og forsker i sosialt arbeid, med særlig kompetanse på temaene sosialt arbeids teori og veiledningsmodeller, barndomssosiologi og barn-familie-barnevern. Hans forskningsområder er barneforskning (familier i barnevernet, fosterhjemsordningen og barn i barnevernet) og kunnskapsforståelser i sosialt arbeid.

Askildsen, Monika er barnevernspedagog og rådgiver ved Bufetat Arendal, inntak og fosterhjemsrekruttering. Hun har et særlig faglig fokus på traumatiserte fosterbarn.

Delås, Grethe Marit har hovedfag i sosialpedagogikk fra Universitetet i Oslo og er førstelektor ved barnevernspedagogutdanningen ved Universitetet i Stavanger, hvor hun har vært ansatt siden 1990. Hennes undervisning er knyttet til kommunikasjon- og relasjonsarbeid og samtaler med barn.

Dimmen, Siv Anne er barnevernspedagog med mastergrad i sosialt arbeid fra Høgskolen i Oslo. Tema for mastergraden er fosterforeldres forhandlinger med barneverntjenesten. Dimmen er spesialkonsulent i Barne- og familieetaten i Oslo kommune.

Fuglestad, Svein (medforfatter) er høgskolelektor i musikk med faglig ansvar for aktivitetsfagene ved Bachelor i barnevern på Høgskolen i Oslo og Akershus. Han

er cand. philol. i musikkvitenskap fra Universitetet i Oslo og har en videreutdanning i den reseptive musikkterapietningen *Guided Imagery and Music*. Han har variert erfaring fra arbeid på ungdomshjem, i psykiatrien og med barn og unge med ulike former for psykisk utviklingshemning. I tillegg har han i over 20 år jobbet som kulturleder og musikkterapeut på Aksept – senter for alle berørt av hiv, Kirkens bymisjon.

Grytbakk, Anne er barnevernspedagog med videreutdanning i barne- og ungdomsvern og mastergrad i sosialt arbeid fra NTNU (2011). Hun er ansatt som høgskolelektor ved barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Tidligere har hun være saksbehandler i barneverntjenesten, jobbet i Utekontakten og på Omsorgsstasjon for barn og unge, i Kirkens Bymisjon i Trondheim.

Grønning, Elisabeth (medforfatter) er førskolelærer med videreutdanning i drama og høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Her underviser hun i dukketeater som metode på barnevernspedagogutdanningen. Hun har ansvar for et internasjonalt studietilbud i hvordan bruke aktiviteter og kreative metoder i sosialpedagogisk arbeid, og er tilknyttet forskningsgrupper i hvordan snakke med barn og hvordan bruke estetiske uttrykk og metoder i arbeid med barn og unge.

Marianne Iversen er barnevernspedagog og har arbeidet i skole og som pedagogisk leder i barnehage.

Helgesen, Therese Zimmermann er barnevernspedagog og har videreutdanning i kommunikasjon og tverrfaglig samarbeid. Hun har tidligere jobbet i barneverntjenesten, barnevernvakt og på ungdomspsykiatrisk behandlingshjem. Hun er nå ansatt i Ungdomsteamet i Fredrikstad kommune.

Jensen, Bente er barnevernspedagog med master i sosialfag fra Universitetet i Stavanger (UiS). Tema for hennes mastegrad er kvinner som har vært utsatt for vold i svangerskap og den nærmeste tiden etter fødsel. Hun er ansatt som koordinator, Stavanger og Fonna barn- og familiesenter.

Johansen, Marit Synnøve er barnevernspedagog med hovedfag i sosialt arbeid og høgskolelektor ved barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Oslo Akershus (HiOA). Sammen med Berit Skorpen underviser hun i barnevern og etikk og har et fordypningsverksted med tema språk og makt.

Jevne, Kari Sjøhelle er cand. polit med hovedfag i psykologi. Hun er ansatt som høgskolelektor ved barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Oslo Akers-

hus (HiOA). Hun har sammen med Oddbjørg Skjær Ulvik forfattet artikkelen Grensearbeid - Barnevernets møte med konfliktsaker.

Kapstad, Siv Merete er barnevernspedagog med mastergrad i allmenn pedagogikk ved Universitetet i Oslo (UiO). Tema for hennes masteroppgave er veiledning av fosterhjem i et tilknytningsteoretisk perspektiv. Hun har tidligere arbeidet i barneverntjenesten og er nå ansatt som høgskolelektor ved Institutt for Sosialfag ved Høgskolen i Telemark (HiT).

Kruse, Erik Lindbæk er barnevernspedagog med videreutdanning i oppsøkende sosialt arbeid. Han har tidligere jobbet som sosialfaglig ansatt i skole og i Utekontakten og er nå ansatt i Ungdomsteamet i Fredrikstad kommune.

Kyllingmark, Sissel Sjøfjell er barnevernspedagog med videreutdanning i psykisk helsearbeid, vold i nære relasjoner og aggresjonsproblematikk. Hun har jobbet i barnevernet og vært koordinator i psykisk helse for barn og unge. Nå er hun ansatt som fagkonsulent ved Bufetat, Fosterhjemtjenesten Bodø.

Lillevik, Ole Greger (medforfatter), er sykepleier og førstelektor ved Høgskolen i Narvik. Han arbeider også som spesialrådgiver ved Regionalt ressursenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, RVTS Nord.

Lystad, Anne Hilde er barnevernspedagog og miljøterapeut i Ressursteamet i Ålesund kommune. Dette er hennes andre artikkel med tema knyttet til miljøterapeuters arbeid i skolen.

Muribø, Christiane er barnevernspedagog med videreutdanning i drama- og teaterkommunikasjon. Hun er sosialkonsulent ved Myrsnipa samværssted i Kirkens Bymisjon og underviser på Høgskolen i Oslo Akershus (HiOA).

Reed, Cecilie er klinisk barnevernspedagog og veileder. Hun har også spesialistutdanning i barn og unges psykiske helse ved RBUP med fordypning i familierapi, familierapeut. Hun har jobbet som sosialkonsulent og barneansvarlig i kriminalomsorgen i fengsel med høy grad av sikkerhet i over 10 år. Nå jobber hun som familierapeut i et kommunalt familieteam.

Skoglund, Anne Gry Bjørnsen er klinisk barnevernspedagog med videreutdanning i barn og unges psykiske helse, metodefag i sped- og småbarns psykiske helse. Hun er ansatt ved Stiftelsen Vilde i Horten, foreldre og barn tiltak. Hun har tidligere jobbet i ungdomspsykiatrien i Buskerud.

Skorpen, Berit er barnevernspedagog med hovedfag i sosialt arbeid og førstelektor ved barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Oslo Akershus (HiOA). Sammen med Marit Synnøve Johansen underviser hun i barnevern og etikk og har et fordypningsverksted med tema språk og makt.

Storø, Jan er barnevernspedagog med hovedfag i sosialt arbeid fra NTNU og førstelektor ved barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Oslo Akershus (HiOA). Han underviser ved i sosialpedagogikk, vitenskapsteori og skriving og har forfattet en rekke artikler og bøker.

Studsrød, Ingunn er barnevernspedagog og førsteamanuensis ved Institutt for Sosialfag, Universitetet i Stavanger. Hun underviser på barnevernspedagogutdanningen og hennes forskningsfelt er innenfor barnevernet, blant annet gjenopprettelsesordninger etter overgrep i barnevernet.

Trædal, Frøydis er barnevernspedagog og cand.polit. med hovedfag i sosialt arbeid fra NTNU. Hennes hovedfagsoppgave var en studie av samhandlingsprosessen mellom foreldre og saksbehandlere ved plasseringer etter barnevernslovens § 4-4 femte ledd. Hun jobber som prosjektleder i barneverntjenesten i Bærum kommune.

Ulvik, Oddbjørg Skjær er barnevernspedagog, psykolog og førsteamanuensis ved Institutt for Sosialfag, Høgskolen i Oslo Akershus (HiOA), hvor hun underviser ved masterstudiene i sosialfag. Hun har sammen med Kari Jevne forfattet artikkelen *Grensearbeid. Barnevernets møte med konfliktsaker*. Ulvik har forfattet en lang rekke forskningsrapporter og vitenskapelige publikasjoner.

Viste, Monica Velde (medforfatter) er vernepleier med mastergrad i samfunnsikkerhet, samt tilleggsutdanning i fritidspedagogikk og ledelse. Hun er leder ved Krisesenteret i Stavanger, hvor hun har arbeidet siden 2008. Hun har dessuten bred ledererfaring fra offentlig og privat sektor.

Vollebæk, Line Rud er barnevernspedagog og har vært ansatt i Uteseksjonen i Oslo kommune siden 1999. Hun har på oppdrag fra Redd Barna blant annet forfattet rapporten *Menneskehandel med barn – barnevernets kunnskap om og arbeid med barn utnyttet i menneskehandel*.