

## Barnevernpedagogens kunnskap og praksis

Tittelen på denne artikkelen kan oppfattes som en påstand, men også som et spørsmål. Som påstand foreslår den for oss at barnevernpedagogene har en særlig praksis og at denne er knyttet til en bestemt og avgrenset kunnskap. Hvis vi forstår den som et spørsmål, leder den oss i retning av en refleksjon over om det finnes noe særlig «barnevernpedagogisk» – på det praktiske og teoretiske planet. Mitt utgangspunkt er at det er grunnlag for både å slå fast noen forholdsvis avgrensede sider ved det barnevernpedagoger driver med, og samtidig å peke på at det ikke er verken mulig eller ønskelig å søke full entydighet. Men selv om vi til en viss grad bør søke tydelige beskrivelser, er det mitt syn at det ikke er grunnlag for å definere en egen pedagogikk for barnevernarbeid (Storø 2009, Bunkholdt og Larsen 1995).

For å kunne ta stilling til påstanden eller spørsmålet i tittelen, vil jeg forsøke å gå veien om forholdet mellom det foranderlige og det bestandige. Spørsmålet jeg vil stille, er: Hva er holdbart over tid og hva endrer seg i takt med ytre og indre påvirkninger når vi betrakter barnevernpedagogens virke? For å forsøke å forstå dette, vil jeg se på to praktiske situasjoner i barnevernpedagogers yrkeshverdag: kveldsmaten på barnehjemmet og møtet i fylkesnemnda.

### Barnevernpedagogens bruk av kunnskap

Når vi skal se på temaet for denne artikkelen kan det være nyttig å gjøre noen innledende undersøkelser av det sentrale begrepet kunnskap. Vi er ofte vant til å definere kunnskap som noe entydig – det vi *vet* innenfor eksempel et fagområde. På det samfunnsvitenskaplige området, der sosialt arbeid og barnevernsarbeid må sies å ha sin sterkeste forankring, er det mindre naturlig enn i en del andre fagområder (for eksempel tekniske fag) å forsøke og beskrive en tydelig og avgrenset viten. En del av det vi kan si vi *vet* er flertydig og kan forstås på ulike måter i ulike sammenhenger. Der hvor ingeniøren trenger så entydig kunnskap som mulig for å bygge en bro, må barnevernpedagogen i større grad anvende sin kunnskap på ulike måter i ulike situasjoner i arbeidet med barn og unge. Han eller hun må tolke situasjonen, se på de spesielle forhold som gjelder de personene som er involvert, vurdere relasjonene mellom dem og ta med andre uforutsigbare forhold i sin faglige vurdering.

En annen side ved kunnskapsynet i dette (og flere andre) faglige felt er at praksis og teori er så sterkt sammenkoblet. I følge Levin (2004) er sosialt arbeid og

barnevernarbeid preget av spenningsfeltet teori-praksis. Ikke på en slik måte at disse to utgjør en motsetning, men heller på den måten at de samspiller. Man kan si at de nødvendiggjør hverandre. Det er vanlig i dette fagfeltet å forstå disse to fenomenene som to sider av samme sak, altså at kunnskapsgrunnlaget dannes av både teori og praksis (Berthling Herberg og Jóhannesdóttir 2007). Dette står i en viss grad i motsetning til et kunnskapssyn der teori ses som viktigere og har mer status enn praksis. I barnevernarbeidet har det gjennom mange år vært hevdet at praksis er selve kjernen i yrkesutøvelsen (Storø 2008). Det er i praksisutøvelsen vi danner *kunnen*. Denne kunnen – begrepet peker mot det å kunne noe – kan man i neste omgang teoretisere over. Og man kan så praktisere på grunnlag av den teorien man da utvikler. Dermed blir det refleksive elementet i yrkesutøvelsen sentralt. Gjennom å reflektere over praksis, kan man gjøre praksis bedre.

### Kompleksiteten i barnevernpedagogens yrkesutøvelse

Det er ikke enkelt å hjelpe utsatte barn eller ungdommer. Der hvor enkelte andre yrkesgrupper utvikler sin yrkesutøvelse ved å forenkle og manualisere, slik for eksempel sertifiseringssystemer legger opp til, må barnevernpedagogen i stor grad gå den motsatte veien (selv om det også i dette feltet finnes eksempler på manualisert praksis). Han/hun skal håndtere det komplekse, både i sin praksis og i teorien om praksis. Når barnevernpedagogen ikke kan eller vil forenkle sitt arbeid, er dette et begrunnet standpunkt. Begrunnelsen ligger i en vurdering av hva som er mest sentralt i yrkesutøvelsen. Det mest sentrale er praksis, og mer spesifikt; det møtet barnevernpedagogen har med mennesker med hjelpebehov i denne praksisen. Når barnevernpedagogen møter mennesker med hjelpebehov er det den enkeltes behov og situasjon som er styrende for hvilken hjelp som bør ytes. Disse behovene er preget av flertydighet, og ikke av entydighet. Praksis er i sin natur kompleks.

Barnevernpedagogen arbeider på ulike typer arbeidsplasser. Det dreier seg i første rekke om barneverntjenesten, institusjoner og fritidssektoren (ungdomsklubber og oppsøkende virksomhet). I de siste årene har noen av barn og ungdoms hverdagsarenaer også blitt inkludert i listen over steder hvor barnevernpedagogen utøver sin praksis, først og fremst barnehager, skoler og skolefritidsordningene.

Alle disse praktiske situasjonene kjennetegnes av noen felles forhold, men også mange forhold som skiller dem.

Det de har felles er at en hjelper og en hjelpetrengende møtes til en situasjon der hjelpearbeidet står i fokus. For dette møtet har barnevernpedagogen gjennom sin 40-årige historie alltid vært opptatt av individualisering, differensiering og kontekstualisering. Yrkesutøvelsen skal springe ut fra møtet med individet, som skal få et tilbud tilpasset sine behov og koblet til den situasjonen han/hun er i. Den hjelpetrengende er alltid et barn, en ungdom, eller andre personer i barnets/ungdommens nærhet. Hjelpen skal alltid springe ut fra en føring om at den skal søke barnets beste. Det ligger også i barnevernpedagogens lodd å utøve en særlig funksjon av dette arbeidet som ikke alltid oppleves som hjelp; nemlig påtvungne hjelpefunksjoner. Disse finner vi først og fremst i kravet om at barnevernpedagogen skal drive kontroll, for eksempel gjennom barneverntjenestens tilsyn med en familie og gjennom at noen plasseringer gjøres tvangsmessig, foreksempel når en ungdom tvinges til behandling på institusjon for sitt atferdsproblem.

Når vi skal se på hvilke forhold som skiller de praktiske situasjonene fra hverandre, kan vi i første rekke se på forhold som er knyttet til den enkelte person, så til forhold som er knyttet til konteksten og til sist forhold som har med hjelpens natur å gjøre. Vi ser for eksempel at barn kan trenge annen hjelp enn ungdom. Kategorier som alder, kjønn og etnisitet vil ha mye å si for situasjonsvurderingen. Situasjonene der barnevernpedagogene møter sine klienter er også ulike. Barnevernpedagogen treffer sine klienter i hverdagslivet; i familien, på skolen, i barnehagen og i fritidsmiljøet. Men også i behandlings- og endringsorienterte situasjoner som på institusjonen, på poliklinikken og i støttetimene. Til sist er det naturlig å fokusere på hjelpens natur; er det avdekking av problemer, støttearbeid, omsorgsarbeid eller behandlings- og endringsarbeid som skal utføres? Det ligger et stort metodemessig mangfold bak disse kategoriene.

En annen side ved det mangfoldige ligger i at barnevernansatte kommer i kontakt med mennesker med svært ulike livssituasjoner, ulike måter å håndtere sine livsbetingelser på, og ikke minst, ulike kulturer. En viktig kompetanse for barnevernpedagogen er derfor å øve opp kultursensitivitet.

### **Sosialpedagogikk**

Ut fra det mangfoldige bildet jeg beskriver her, kan det synes vanskelig å påstå at det kan finnes

<sup>1</sup> Undersøkelsen bygger på intervjuer av 723 barnevernfamilier

en særlig kunnskap og en tydelig praksis som kun gjelder for barnevernpedagogen. FO har vedtatt en kompetanseprofil for barnevernpedagogen som innledes slik: «Barnevernpedagogutdanningen er en sosialarbeiderutdanning som er rettet mot barn og unge generelt, utsatte barn og unge og deres familiesituasjon og nærmiljø spesielt» Litt senere heter det at: «Sosialpedagogisk arbeid brukes som betegnelse på barnevernpedagogens yrkesutøvelse». Og enda litt senere: «Det teoretiske grunnlaget for yrkesutøvelsen hentes både fra sosialpedagogikken og sosialt arbeid». Når vi sammenstiller disse korte sitatene ser vi raskt hvor komplekst det er å beskrive barnevernpedagogen. Han/hun er en sosialarbeider, men samtidig noe annet. Praksisen har fått betegnelsen sosialpedagogisk arbeid, noe vi må oppfatte som noe annet enn sosialt arbeid, ettersom det presiseres. Til sist «toppes» tvetydigheten av at praksisen henter sitt teorigrunnlag i begge disse perspektivene.

Det sosialpedagogiske grunnlaget er både teoretisk og praktisk orientert. Madsen (2006: 19) beskriver at sosialpedagogikken har en «..tredobbel tilnærming som sitt faglige grunnlag. Det er tilnærmingen til mennesket, dets sosiale og kulturelle betingelser og det komplekse samspillet mellom mennesker og deres sosiale omverden». Denne formuleringen omfatter svært mye, kanskje det meste av menneskelig aktivitet. Slik sett kan vi si at Madsen anlegger et helhetsperspektiv. I det komplekse bildet som barnevernpedagogen hver dag må forsøke å håndtere, kan det være behov for noen ryddende prinsipper. Prinsippet om barns beste er allerede nevnt. Barnevernloven nevner også andre. Vi kunne også kalle helhetsperspektivet for et prinsipp, noe i retning av *prinsippet om at alle forhold som kan ha betydning for barnet og barnets situasjon skal inkluderes i barnevernpedagogens vurderinger*.

Madsen retter så sitt søkelys særlig mot grupper av mennesker som er utsatte og sårbare, og som dermed marginaliseres. Han mener at sosialpedagogikken kan sees som samfunnets forsøk på å integrere slike grupper. Dermed utfordrer Madsen oss til å finne ut hvem barnevernets klienter er. Dette har vi kunnskap om. Vi finner vi for eksempel hos Fauske et.al. (2009:6) at «materialet viser en opphopning av stressfaktorer i 15 prosent av familiene, og noe mer moderate belastninger i ca. halvparten av familiene»<sup>1</sup>. Langt mer dramatisk synes konklusjonene til Clausen og Kristofersen (2008:12) som skriver:

*Barnevernbarna er en selektert gruppe som har et mye dårligere utgangspunkt enn resten av befolkningen. Dette*

viser data om foreldrene til de tidligere barnevernbarna. Blant foreldrene er det mange flere som har mottatt sosialhjelp, det er større andeler ugifte og skilte, flere med lav utdanning og lav inntekt og flere som er døde. Alt dette indikerer at barnevernbarna har et mye dårligere utgangspunkt enn andre barn. Resultatene er også i overensstemmelse med forskning fra utlandet.

Mathiesen (2008) påpeker at sosialpedagogikk har sitt historiske opphav i en kritikk av individualpedagogikken og at den fokuserer på å hjelpe mennesker som befinner seg i pedagogiske nødssituasjoner. Dette begrepet kan oppfattes å beskrive situasjoner som ligger tett opp til for eksempel formuleringen i barnevernlovens § 4-12, a, som nevner det første mulige kriteriet for å overta omsorgen for barn gjennom ordlyden «(...) dersom det er alvorlige mangler ved den daglige omsorg som barnet får (...)». Grunnkriteriene for inngripen mot ungdom med alvorlige atferdsvansker, kan også sees som utslag av pedagogiske nødssituasjoner der det blant annet heter: «ved alvorlig kriminalitet eller ved vedvarende misbruk av rusmidler gjentatt kriminalitet (...) (§4-24)». Det er ikke vanskelig å se at dette dreier seg om kritiske situasjoner; nødssituasjoner. At de også beskrives ved bruk av begrepet *pedagogiske nødssituasjoner*, kan forstås som at det er oppdragelsen av barna det problematiske er koblet til. Det vil være for snevert å forstå dette som at god oppdragelse er oppdragelse til å oppføre seg pent. Vi må forstå det i retning av at oppdragelse hører sammen med omsorg. De pedagogiske nødssituasjonene er altså uttrykk for mangler i den omsorgen barnet får. Det er på sin plass å påpeke at dette ikke bare gjelder den psykologiske siden ved relasjonen mellom foreldre og barn, men også de materielle forholdene familien lever under (jfr. Andenæs 2004). Dermed ser vi at nøden kan være av psykologisk art (knyttet til individet), den berører relasjoner og samhandling i familie og nærmiljø – og den kan betraktes som et problem som produseres og vedlikeholdes i samfunnet.

Sosialpedagogikk kan også forstås som et metodefag i utdannelsen av barnevernpedagoger, for eksempel som «(...) en samlebetegnelse for pedagogisk orienterte handlinger som er faglig begrunnet og som utøves i hverdagsliknende situasjoner» (Storø 2008:30). Sosialpedagogikken må dessuten forstås som flerfaglig, i og med at den i tillegg til sitt eget teorigrunnlag låner fra andre faglige områder. Det er særlig psykologi, sosiologi og pedagogikk som er «nære naboer» i det faglige landskapet (Storø 2008:50).

Som vi ser er det både mulig å peke på et særlig faglig grunnlag for barnevernpedagogen, og det er mulig å

påstå at dette ikke er særlig tydelig definert. Lånefagene er sterkt inne i den daglige yrkesutøvelsen.

Men det er ikke bare i praksisfeltet sosialpedagogikken skal forstås. Sosialpedagogikk kan også forstås som teori, slik for eksempel en velkjent definisjon fra 70-tallet gjør rede for: «Sosialpedagogikk er læren om hvordan psykologiske, sosiale og materielle forhold og forskjellige verdiorienteringer fremmer eller hindrer individets eller gruppen samlede utvikling og vekst, livskvalitet og trivsel» (NOU 1975:32:25). Mathiesen skriver at den sosialpedagogiske diskursen også har utviklet seg til å bli en vitenskapsfilosofisk diskurs med vekt på «opposisjon mot empirisme og et positivistisk vitenskapsideal» (Mathiesen 2008:12). Vi ser at vi også snakker om et felt med teoriforankring, og at teorien knytter seg til et særlig syn på kunnskap og kunnskapsutvikling.

Mitt syn på sosialpedagogisk utøvelse er at den bygger på tre søyler som er uløselig forbundet med hverandre; praksis, teori og verdier (Storø 2008). Jeg har berørt praksis og teori og vil også si noe om det verdimesige elementet. Barnevernfeltet er normativt i den forstand at alt som bedrives der kan sies å springe ut av verdier for hva som er godt. Gjennom barnevernpraksis må vi ta stilling til hva som er bra for barn, hva som skal til for at det offentlige skal gripe inn når barn ikke har det bra osv. Selv om det er vanlig å anta at vi kan anvende kunnskapsbaserte framgangsmåter i dette arbeidet, vil det normative elementet alltid ligge der. Dette må barnevernpedagogen være seg bevisst. I en utdanningsammenheng er det særlig undervisning i etikk som skal sikre dette. Gjennom å bli oppmerksom på etiske dilemmaer og trene seg i etisk refleksjon, skal studentene gå veien fram mot den dagen da de forhåpentligvis har høy etisk beredskap og kompetanse.

### **To praktiske situasjoner**

Dersom vi skal få et blikk på hva barnevernpedagoger arbeider med, må vi være forberedt på å møte dem i svært ulike praktiske situasjoner. Jeg har valgt å eksemplifisere ved å gi to korte beskrivelser av hva som kan sies å karakterisere bredden i praksis; kveldsmaten på barnehjemmet og møtet i fylkesnemnda.

*Martin har akkurat dekket bordet og samlet barna til kveldsmaten. Han har lagt fram osteskiver og skinke, og han har satt på stekeovnen. De barna som vil skal få lage sine egne ostesmørbrød. Sammen med den andre miljøarbeideren begynner han å hjelpe barna med å finne pålegg og drikke. Alle skal få velge, og det tar litt tid. De eldste barna smører sin egen mat. Martin følger med på hva som skjer rundt bordet.*

*Han legger spesielt merke til en av guttene, som han vet ikke alltid klarer å fungere godt i en så strukturert situasjon som et måltid. Samtalen over bordet tar form, de snakker om leken de nettopp har gjort sammen i akebakken.*

Situasjonen der barna får mat likner i mange henseender på en tilsvarende situasjon i et hvilket som helst hjem der det bor barn. Samhandling og kommunikasjon preges tilsynelatende av en umiddelbarhet der det man kunne kalle *det barnevernfaglige* ikke er så synlig. Situasjonen har noe alminnelig over seg. Samtidig ligger det et dobbelt tolkningsgrunnlag i det bildet vi ser for oss. Verken barna eller de voksne er tilstede fordi de har valgt hverandre, eller fordi de har det vi kunne kalle naturlige bånd til hverandre. De er sammen rundt bordet ut fra det faktum at de voksne er plassert i en betalt hjelperolle overfor barna, en rolle som gir grunnlag for noen særegne oppgaver. De voksne gjør noe alminnelig, og dessuten noe utover det alminnelige; de bedriver også en mer spesifikk aktivitet. Faglige handlinger er altså i dette eksempelet både koblet til alminnelig hverdagssamhandling og til noe annet, noe som har en tydeligere kobling til analyse og teori. Miljøarbeid kan sies å være preget av nettopp denne dobbeltheten, det alminnelige og det spesifikke (Grønvold 1997, Storø 2008, Grønvold og Storø 2010). I beskrivelsen over ser vi dette spesielt i at Martin observerer ett av barna ut fra en forståelse av hva dette barnet mestrer og ikke mestrer – og trenger hjelp til.

*Etter at hun har lagt fram beskrivelsen av barneverntjenestens arbeid med familien for fylkesnemnda, kikker Mocha gjennom notatene sine. Fikk hun med seg alt? Fikk hun fram de punktene hun hadde bestemt seg for å fokusere spesielt på? I pausen etterpå veksler hun et par ord med far i familien. Faren er fremdeles frustrert over å måtte sitte og høre på det han oppfatter som en opprømsing av problemer. Mocha klapper ham lett på skulderen og sier at balansen sikkert blir bedre når familiens advokat skal snakke etter pausen.*

I fylkesnemnda er det viktig at saken som er oppe til behandling belyses best mulig. Som barnevernkonsulent har Mocha ansvaret for å legge fram de hendelsene og vurderingene som bygger opp under barneverntjenestens forslag til tiltak i denne familien. Ofte vil slike beskrivelser være sterkt problemfokuserende. Dessuten er det viktig at det legges fram alternative blikk, for eksempel av familiens ressurser, muligheter og kompetanse (Bunkholdt og Sandbæk (2008). Barnevernkonsulentens beveger seg i en analytisk virkelighetsdimensjon der observasjon og tolkning av observasjoner er viktige bestanddeler.

Det er barnevernpedagogen som saksbehandler som blir tydelig for oss. Satt på spissen kan vi si at barnevernpedagogen i denne yrkesrollen arbeider mer med utredninger enn med mennesker. I allfall dersom vi skal forstå «arbeid med mennesker» som sosialt orientert endringsarbeid med mennesker i vanskelige livssituasjoner. Samtidig er det viktig å slå fast at barnevernpedagogen i fylkesnemndsmøtet ikke kun har ansvar for å se på familien med for eksempel juridiske og psykologiske briller. Slike teoriperspektiver er selvsagt nyttige, men det må utfylles av et blikk for barnets og familiens realitet. Når vi vurderer mennesker i lys av teori, blir vi ofte relativt kategoriske (eks. når vi stiller diagnoser). For den utredende barnevernpedagogen er det ofte nødvendig med kategoriseringer for å kunne forklare og plassere sine observasjoner. Men hvis barnevernpedagogen skal kunne fange opp den realitet som gjelder for barnet, der barnet er, må han eller hun også ha kompetanse i å fortelle livsnære fortellinger med ord som ligger nær hverdagspråket. Barnets realitet kan i en viss forstand bare fanges i et slikt språk, et språk som altså i mindre grad er kategoriserende og i større grad fanger opp opplevelser.

Vi ser også i eksempelet fra møtet i fylkesnemnda at den relasjonelle siden ved arbeidet har sin tydelige plass. Gjennom kontakten med familien bygges en menneskelig samhandlingsdimensjon som kommer i tillegg til det man kunne kalle de mer tekniske sidene av arbeidet. Også her kan vi spore både noe alminnelig og noe spesifikt, men vektingen av dem blir annerledes enn i eksempelet fra barnehjemmet. Samtidig vet vi at barnevernpedagoger som arbeidet i barneverntjenesten ofte har oppgaver som er av en annen karakter enn det arbeidet som forberedelse av fylkesnemndssaker innebærer. Noen av de frivillige hjelpetiltakene som barnevernloven nevner innebærer at man arbeider tettere på den enkelte klients livsproblemer som en hjelper. Og det kanskje viktigste forebyggende hjelpetiltaket som barnevernloven nevner, råd og veiledning, vil alltid representere en viktig arbeidsoppgave, en oppgave som krever høy grad av faglig kompetanse.

### **Systemverden og livsverden**

Jürgen Habermas' begreper «livsverden» og «systemverden» fanger opp mye av forskjellen, men også noen likheter, i hva som er barnevernpedagogens utfordringer i de to eksempelsituasjonene. Livsverdenbegrepet handler om nærhetsdimensjonene i våre hverdagsliv. Det er i livsverdenen vi lever våre liv med våre nærmeste, og det er der våre umiddelbare behov kan gjøres

synlige og bli dekket. Det er stor grad av sammenheng mellom livsverden og det jeg kaller det alminnelige. I denne verdenen finnes relasjoner mellom mennesker, og vi kan se emosjoner og dagligspråk som naturlige tilhørende foreteelser. Disse foreteelsene kan vi samle under begrepsparaplyen rasjonalitet. Livsverdenes rasjonalitet er preget av nærhetsbegreper, og gjennom disse kan vi sette oss inn i og forstå menneskers liv og handlinger. De umiddelbare handlinger, altså de som er styrt av våre følelser og ønsker om et godt liv for oss selv og våre nærmeste, hører til i en livsverdenrasjonalitet. Begrepet systemverden dreier seg om en annen dimensjon; en mer formalisert dimensjon som styres av politikk, økonomi, jus og administrasjon. Handlinger i et systemverdenperspektiv styres av ønske om makt og innflytelse, om effektivitet og inntjening. I den rasjonalitet som springer ut fra systemverdenen er ikke emosjonene det styrende elementet, men snarere en fornuftslogikk. Der livsverdenens logikk er opptatt av mennesker, av personer, er systemverdenens fokus mer rettet mot systemer og strukturer.

Det sosialpedagogiske tankegrunnlaget gir barnevern-pedagogen en forpliktelse til å forstå begge verdener, til å kunne bevege seg innenfor begge rasjonaliteter. Barnevernpedagogen skal møte det enkelte menneske og forstå dette ut fra en liveverdenrasjonalitet. Men han eller hun skal også kunne analysere de kreftene som opererer på systemnivå, slik at den enkeltes situasjon kan settes i sammenheng med det samfunnet han eller hun lever i.

De to eksempelsituasjonene viser at systemverdenen har ulike grad av synlig tilstedeværelse i de ulike faglige utfordringene barnevernpedagogen står overfor. Det er ikke vanskelig å få øye på livsverdenens rasjonale i barnehjemmets hverdagsliv. Kveldsmaten samler barn og voksne til en nærhetspreget situasjon der den enkelte forventer å få dekket noen av sine umiddelbare behov. Det er tilsvarende lett å se systemverdenens rasjonalitet koblet til møtet i fylkesnemnda. Her skal det gis beskrivelser av en families liv og handlinger på en slik måte at nemndsmedlemmene kan avgjøre om lovens krav til for eksempel god nok omsorg innfris. Når dette er sagt: vi kan også finne innslagene av det motsatte i begge bildene. På barnehjemmet er kveldsmaten også en arena for observasjon av barna. Og det drives endringsarbeid. De ansatte på barnehjemmet har også et samfunnsoppdrag i sitt arbeid. Og i møtet i fylkesnemnda stilles aktørene overfor kravet om å gi bilder av klientenes egen opplevelse, deres umiddelbare verden, i tillegg til sine vurderinger av lovtekst og legalitet.

En annen side av spørsmålet om barnevern-

pedagogens kunnskap og praksis handler om bruken av faglig skjønn. Vurderingene som skal gjøres i barnevernpraksisen hver eneste dag handler om ulike mennesker i ulike kontekster og med et vell av ulike forholdsomskillerdemfråhverandre. Derfor er det behov for å knytte vurderingene til situasjoner, til å legge inn et individorientert element. Dette må komme i tillegg til det man kan finne av mer substansiell kunnskap hentet fra fag som psykologi, sosiologi, pedagogikk og jus. Her ser vi altså at *de etiske og kontekstuelle hensyn* trer i framgrunnen. I følge Bjørnebekk (2008) er skjønnsutøvelse i barnevernet lite beskrevet og forsket på. I sin tekstanalyse av barnevernjournaler finner hun at «den dominerende skjønnsforståelsen i barnevernet er knyttet til byråkratiske og naturvitenskapelige kunnskapsdiskurser» (Bjørnebekk 2008:89). Dette tvinger i så fall skjønnen inn i relativt trange kategorier der fakta, det som virker og en lineær mål-middel-tenkning, tydeliggjøres. Det personlige, altså livsverdenelementene, risikerer således å bli «borte». Dette er problematisk etter som det dreier seg om praksisfelt der det personlige må anses som helt sentralt.

Ytterligere et moment når det gjelder spørsmålet om skjønn, er at skjønnen må bygges og deretter forsvares på en kompetent måte. I møte med andre profesjoner må barnevernpedagogen kunne grunnngi sine skjønnsmessige antagelser. Et apropos til dette kan vi finne i NOU 2009:8, kap.4.4., der det heter at «Det krever mot til å prioritere barnets interesser dersom det er alvorlige interessemotsetninger mellom barn og foreldre». Det faglige motet må altså følge skjønnen, dersom det skal kunne fremmes. Det vil være rimelig å stille spørsmål om barnevernpedagogen har dette motet og den faglige tyngden til å stå for sine skjønnsmessige vurderinger. Bjørnebekk (2008:96) skriver at hun gjennom sine analyser av barnevernjournaler «har vist at barnevernet er meget forsiktige med å benytte eller synliggjøre den selvstendige autoriteten de har, slik at noe framstår som barnevernets autonome skjønn». Hun skriver videre at hun finner at barnevernansatte underordner seg skjønnsutøvelsen til kolleger med lengre akademisk utdanning og høyere status. Dersom dette er et generelt bilde, er det behov for å heve både generell kompetanse og kompetanse i utøvelsen av skjønn i barnevernet.

### **Fastholdelse og utvikling av barnevernpedagogens arbeid**

Når vi skal se på barnevernpedagogens kunnskap og praksis, kan det som jeg var inne på innledningsvis

være interessant å se på hva i dette som er bestandig og hva som er foranderlig. Det bestandige kan beskrives som det som er holdbart uansett hva som ellers endrer seg. Det foranderlige er på sin side de elementene som endrer seg over tid eller som vi velger å endre ettersom den faglige utviklingen går videre. Det er i seg selv ikke uproblematisk å definere noe som holdbart og noe annet som foranderlig i et fagfelt. Sannsynligvis bør vi forstå disse begrepene relativt. La oss likevel undersøke om vi kan finne noen elementer som kan plasseres i hver av disse to kategoriene.

Det bestandige i et faglig felt som barnevernet må bestemmes ut fra hvilken oppgaveløsning det skal arbeide med. Ettersom feltet rettet sin virksomhet mot barn, må det være hensynet til barna som er det aller mest sentrale. Og det er særlig utsatte barn som er dette feltets fokus. I dette kapitlet har jeg definert prinsippet om barnets beste (jfr. Lov om barneverntjenester § 4-1) og barneperspektivet (Langballe et al. 2010) som to sentrale elementer som vi bør regne med uansett om andre sider ved feltet endrer seg. Det samme gjelder at barnevernpedagogen må operere i spenningsfeltet mellom teori og praksis (Levin 2004). I dette spenningsfeltet er det sosialpedagogiske teorigrunnlaget sentralt, men det må hele tiden sees i sammenheng med andre teoretiske perspektiver. Tverrfaglighet, flerfaglighet og helhetssyn er nødvendige idealer når ulike perspektiver møtes.

Det bestandige i barnevernpedagogens yrkesutøvelse er i stor grad koblet til noen idealer for hvordan vi tenker om barn. På tvers av kulturer ønsker vi at barn skal beskyttes, at de skal få leke og lære og at de skal få tid og rom til å utvikle seg. Dette er forhold som er koblet til en livsverdenpreget rasjonalitet. Nærhet, omsorg og oppdragelse er begreper som passer inn i en slik tenkemåte. Men god hjelp til utsatte barn krever også en forståelse for systemverdenens rasjonalitet. Barna må forstås inn i den byråkratiske og politiske virkelighet som omgir dem – og oss andre. Et helhetsperspektiv på barna og deres situasjon vil hjelpe barnevernpedagogen til å bistå de utsatte.

Det siste bestandige elementet som skal nevnes i denne omgangen er kanskje ett av de aller mest selvsagte: det dreier seg om etikkens plass i fagutøvelsen. Uten etisk praksis og etiske refleksjoner, er det ikke mulig å bygge et godt fungerende barnevern. Dette elementet er særlig viktig idet vi nå skal se på den andre siden av barnevernpedagogens kunnskap og praksis; det foranderlige. Barnevernet må alltid søke å være i dialog med det samfunnet det skal eksistere innenfor, og samfunnet er alltid under endring. Etikken

blir derfor redskapet for å sikre at praksisutøveren kan stille spørsmål til sin egen praksis; er den holdbar, også i den nye virkeligheten som presser seg fram?

La oss gå over til å se på det foranderlige i barnevernet. Med dette begrepet kan vi forstå både «det som kan forandres» og «det som det er ønskelig å forandre». I det første ligger at vi kan identifisere elementer som det er mulig å endre. Men om vi velger å gjøre det eller ikke, er kanskje mer åpent. Barnevernlovgivningen er et eksempel på et slikt element. Lovgivningen gir sterke føringer for praksisen, og preger dermed også kvaliteten på barnevernpedagogens arbeid i en grad vi ikke alltid reflekterer over. Som regel vil det være nyttig å beholde en lovtekst over en del år, men med ujevne mellomrom bør den evalueres. Lovgivningen er bare ett (men svært sentralt) eksempel på politiske føringer for barnevernpraksisen. Det er viktig å slå fast at de er endringsbare.

Den andre fortolkningen ser på det som er ønskelig å forandre. Her er det kanskje aller mest sentralt å peke på hensynet til å være en praksis som er i tråd med det omskiftelige samfunnet. Tidsånden generelt og i særdeleshet skiftende antagelser om normative spørsmål som for eksempel hva som er god barneoppdragelse, må også fanges opp i barnevernpedagogens praksis. I vår tid er det særlig møtet mellom mennesker med ulike kulturelle bakgrunner og dessuten møtet med mennesker med en annen kulturell bakgrunn enn den dominerende som er i fokus. Kulturmøtene manifesterer seg både i livsverdenen og i systemverdenen. Dermed er ett av de viktigste kunnskapselementene for våre dagers barnevernpedagoger å forstå og handle i denne flerkulturelle virkeligheten. Vi snakker ikke bare om kulturelle møter i seg selv. Det er også slik at kulturer endrer seg mens vi opererer innfor dem. Det *ønsket* forandringsbare kan formuleres som å være på høyden med kulturelle endringer. Og den viktigste kompetansen til barnevernpedagogen i denne sammenhengen er kanskje kultursensitivitet.

### **Barnevernpedagogens spesielle kunnskap og praksis**

Jeg har tidligere nevnt Bjørnebekks (2009) rapportering av svakt barnevernfaglig innslag i skjønnsvurderinger i barnevernets egne journalnotater. Vi kan spørre oss om barnevernpedagogen i det hele tatt *har* et godt nok språk for sin fagutøvelse. Kan en barnevernpedagog gjøre seg forstått overfor andre med det språket han eller hun har til rådighet? Det er også på sin plass å spørre om barnevernpedagogen *tar i bruk og anvender*

det fagspråket som han eller hun har til rådighet. Når barnevernspedagogen arbeider med kveldsmaten på barnehjemmet er de språklige uttrykkene for hans eller hennes praksis ganske like de vi finner hos personalet i barnehagen. Man kan også finne klare paralleller til det språket foreldre bruker i alminnelige situasjoner i et vanlig hjem. Men barnevernspedagogen som legger fram en sak i fylkesnemnda har en annen type språklig utfordring. I saker der avklaringer om omsorgsevne skal tas vil det være et ideal å få opplyst saken så godt som mulig, ikke minst ut fra det man kan kalle faglige kriterier. Som tidligere nevnt vil jussen stå sterkt i slike situasjoner. Men også psykologifaget har stor gjennomslagskraft i nemnda. Psykologer blir gjerne innkalt som sakkyndige, og de forvalter et fag som behandler spørsmålet om sunn mental helse versus mental patologi. Begge disse fagene står sterkt i barnevernets faglige kultur, og har dermed betydelig tyngde i seg selv. Barnevernspedagogens bidrag vil være å forsøke å bringe inn barnets realitet, familiens realitet og dermed det levde livet til de aktørens sakene omhandler. Det er ikke åpenbart at det finnes et funksjonelt og gjennomslagskraftig språk for dette, ettersom det levde livet befinner seg i *det alminnelige*, mens selve nemndsbehandlingen forholder seg til *det spesifikke*. Barnevernspedagogens språk må hente sitt råmateriale i det alminnelige, i barnas livsverden, og fortelle om dette i en rasjonalitet som søker det spesifikke, altså i en verden preget av en systemrasjonalitet. Beskrivelsen må både være nær barnets virkelighet og sjekkes opp mot lovens bokstav, mot de krav samfunnet setter til barns oppvekstsituasjon.

Når en fagperson kommer inn i en barnefamilie for å drive hjelpearbeid er det ikke åpenbart at barnet kommer til syne og blir tydelig. Kanskje er det andre i familien som gjennom sitt problem, sin atferd eller gjennom sin fortelling om familien tilraner seg oppmerksomheten. I en familie der en av foreldrene er syk eller har et rusproblem, kan den voksnes situasjon framtre mye tydeligere enn situasjonen til noen av de andre i familien. Da vil det kunne være særlig viktig at denne fagpersonen har en opplæring i å se barnet i situasjonen. Barnevernspedagogen har altså som oppgave å *få øye på barnet*. Dette kan høres banalt ut, men er det dessverre ikke alltid. Voksensamfunnet tar til tider beslutninger om barn eller barns livssituasjon uten at beslutningen fokuserer på at det finnes barn i nærheten som vil bli påvirket.

Men det er ikke tilstrekkelig å få øye på barnet, like viktig er det at barnevernspedagogen ser situasjonen så langt det er mulig *med barnets øyne*. Det er altså ikke nok

å observere barnet, det må også møtes (Øvreeide 2010). Vi må søke «barnets opplevelsesverden» (Langballe et al. 2010:27). Hvordan tolker det de hendelsene det lever i? Det neste steget er å hjelpe barnet til å formulere tanker og følelser om sin situasjon. Barn kommuniserer ikke alltid tydelig og rasjonelt om sine erfaringer. Like ofte kan vi oppleve at de holder igjen, eller at kommunikasjonen har en form som det kan være vanskelig å finne substansen i. Barnevernspedagogen må altså utvise en interesse for barns kommunikasjonsformer og ha kompetanse i å hjelpe barn til å kommunisere og til å tolke det budskapet som ligger i denne kommunikasjonen.

Deretter kommer barnevernspedagogens forpliktelse til å bistå barnet med det barnet trenger. Barnet kan ha andre hjelpebehov enn voksne. Der voksne i større grad kan nyttiggjøre seg rasjonelle forklaringer og forsikringer om hva som kommer til å skje framover, må barnet kanskje heller hjelpes med å finne fram til en følelse av trygghet og en forståelse eller følelse av at en eller flere voksne tar ansvar – for eksempel beskyttelse mot omsorgssvikt eller overgrep. Barn har selvsagt også behov for at det tas grep for at situasjonen ikke bare *føles* trygg, men at tryggheten er *reell*. Og, ikke minst, når barnet har det trygt, er den neste oppgaven for barnevernspedagogen å skape utviklingsmuligheter slik at det enkelte barnet kan finne og nyttiggjøre seg sitt potensiale.

Vi må kunne kreve at dersom fagpersonen er en barnevernspedagog, er det større muligheter for at barnet får den bistand det har behov for, i alle faser av hjelpearbeidet enn om fagpersonen kommer fra nesten hvilken som helst annen profesjon. Men det er ikke bare i den direkte kontakten med barnet at barnevernspedagogen har en særegen oppgave. Barnevernspedagogen samarbeider også med andre voksne og har et ansvar for å hjelpe disse med å innta barnets perspektiv. I første omgang bør foreldrene få hjelp med dette. Det kan kanskje i seg selv hjelpe familien til bedre fungering. Men det er nok ofte også slik at barnevernspedagogen må ta ansvar for å holde fram barneperspektivet overfor samarbeidspartene. Det er ikke knyttet noen automatikk til at barns perspektiv inkluderes i de faglige overveiningene i ulike faglige felt. Derfor blir barnevernspedagogens rolle som formidler, pådriver og talsperson på vegne av barn i flerfaglige fora så viktig. I møte med andre faggrupper med positive målsettinger på sine områder må barnevernspedagogen ha mot til å fremme disse ideene. Motet må brukes til å utfordre andre målsettinger som kanskje ikke like tydelig omfatter et blikk på hva barn trenger. Da må barnevernspedagogens bidrag være kunnskapsbasert.

I de to eksempelsituasjonene trer barnets perspektiv inn på ulike måter. Rundt kveldsmaten på barnehjemmet er det viktig at omorgsuttøvelsen og oppdragelsesarbeidet barna utsettes for er godt nok. Barna skal behandles som individer og ut fra de forutsetninger deres alder, kjønn og andre forhold tilsier. Dessuten settes barnets mening om daglige spørsmål i søkelyset. Her eksemplifisert ved at alle barna rundt bordet bør ha mulighet til å innvirke på eller bestemme hva slags mat som skal ligge på deres tallerken. Disse momentene kan oppsummeres i at barnet skal ha en rimelig situasjon og ha innvirkning på utforming av denne. I det andre eksempelet, møtet i fylkesnemnda, er det barnet som rettssubjekt som tydeliggjøres i større grad. Når nemnda skal ta sin avgjørelse er det viktig at alle forhold som belyser barnets historie og dets nåværende og framtidige situasjon tas med. Dessuten skal barnets egen stemme høres. I norsk barnevernlovgivning er dette prinsippet sterkt, og det er gitt tydelige retningslinjer for hvordan det skal håndteres med utvikling av de forpliktelser det offentlige skal ivareta ettersom barnet blir eldre.

Barnets perspektiv skal altså ivaretas og fremmes både i livsverdenen og i systemverdenen. Det innebærer at barnevernpedagogen må kjenne til og mestre begge disse to arenaene godt. Hvis vi så skal oppsummere hva som er uforanderlig i barnevernpedagogens kunnskap og praksis, må vi kunne framholde at blikket for det utsatte barnet i dets kontekst står som det mest sentrale bestandige for barnevernpedagogen. Dette innebærer at han eller hun må ha kunnskap om barn og barns situasjon og opplevelse – og om relasjoner mellom barn og voksne. Dessuten må kunnskapen omfatte oversikt over og forståelse av systemverdenes krefter og rasjonale, for eksempel lovgivningen og ulike samfunnsordninger som påvirker barns liv. Videre kan vi si at det foranderlige i første rekke handler om metodene, hvordan barnevernpedagogen gjør arbeidet sitt. Fordi barnevernpedagogen alltid må være tett på det samfunnet han eller hun arbeider i, er det vesentlig at arbeidsmåten tilpasses samfunnets normer, kultur og lovverk. Derfor må den faglige innsatsen i sin form kunne endres med endrede samfunnsforhold.

## Litteratur

- Andenæs, Agnes (2004): *Hvorfor ser vi ikke fattigdommen? Fra en undersøkelse om barn som blir plassert utenfor hjemmet*. Nordisk sosialt arbeid, 01/2004
- Bertling, Eva Herberg og Jóhannesdóttir, Helga: *Kunnskap og læring i praksis. Fra student til profesjonell sosialarbeider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjørnebekk, Wenche (2008): *Profesjonelt skjønn i barnevernets undersøkelse. Analyse av skjønnsforståelser i barnevernets tekster*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for samfunnsfag; Masteroppgave i sosialt arbeid
- Bunkholdt, Vigdis og Larsen, Erik (1995): *Et faglig og metodisk barnevernarbeid – hva kan det være? I: Bunkholdt, V og Larsen, E. (red): Metodisk barnevernsarbeid. Fokus på forståelse, sammenheng og tiltak*. Oslo: Tano
- Bunkholdt, Vigdis og Sandbæk, Mona (2008): *Praktisk barnevernsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Clausen, Sten-Erik og Kristofersen, Lars B. (2008a): *Barnevernsklienter i Norge 1990 – 2005. En longitudinell studie*. Oslo: NOVA. Rapport 3/2008
- Fauske, Halvor, Lichtwarck, Willy, Marthinsen, Edgar, Willumsen, Elisabeth, Clifford, Graham og Kojan, Bente Heggem (2009): *Barnevernet på ny kurs? Det nye barnevernet, et forsknings- og utviklingsprosjekt i barnevernet. Sluttrapport, fase 1*. Bodø: Nordlandsforskning. NF-rapport nr. 8/2009
- Madsen, Bent (2006): *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mathiesen, R. (2008): *Et sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2009:8 (2009): *Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Barne- og likestillingsdepartementet
- Langballe, Åse, Gamst, Kari Trøften og Jacobsen, Marit (2010): *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse*. Oslo: Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress, rapport 2/2010.
- Levin, Irene (2004): *Hva er sosialt arbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- Storø, Jan (2008): *Sosialpedagogisk praksis. Det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget
- Storø, Jan (2009): *Sosialpedagogisk praksis i barnevernet*. I: Hutchinson, Gunn Strand (red.): *Barnevernpedagog, sosionom, vernepleier*. Utvalgte tema. Oslo: Universitetsforlaget
- Øvreeide, Haldor (2010): *Metodiske samtaler med barn og deres viktige voksne – om det vanskelige*. Foredrag på seminar Høgskolen i Oslo, januar 2010.

# Kunnskap for et seinmoderne barnevern:

## Forholdet mellom forskning og praksis<sup>1</sup>

Artikkelen er tidligere publisert i Norges Barnevern 1/2009 og gjengis her med forfatterens og Universitetsforlagets tillatelse

«Et kunnskapsbasert barnevern» er en kjent målformulering og er nærmest for et slagord å betrakte. Vi kjenner det fra offentlige plandokumenter, for eksempel det norske barne-, ungdoms- og familiedirektoratets strategi for forskning og utvikling (2005). Formuleringen er nærmest selvbekreftende. Ingen vil argumentere for et kunnskapsløst barnevern eller for tilfeldige praksiser. Det er også lett å være enige om at der det settes inn samfunnsmessige ressurser, må det stilles kvalitetskrav til virksomheten, at den kontinuerlig må evalueres. Men dette må gis et innhold, og det er her vi må starte diskusjonen. Både som forskere og praktikere må vi forholde oss til vitenskapsteoretiske spørsmål. Hva er kunnskap, hvilken type kunnskap trengs, hva skal undersøkes og hvordan, og - hvordan kan vi forstå forholdet mellom kunnskap og praksis? Praktikere og forskere omtales gjerne som to ulike slags befolkninger. Likheter underkommuniseres; begge grupper skal undersøke komplekse virkeligheter og analysere og forstå det de kommer fram til. Til forskjell fra forskerne har praktikerne imidlertid en handlingstvang. Praktikerne bør ikke overlate kunnskapsdiskusjonen til forskerne alene, men bry seg med hvordan kunnskap blir til, hvordan viten skapes.

La oss starte med fortellingentilen av dem det handler om. 11 år gamle Anja er ett av de barna barnevernet har overtatt omsorgen for og plassert i fosterhjem, og hun forteller om hvordan det hele startet:

Da Anja bodde hos sin mor ble hun mobbet på skolen. Anja ønsket at mamma skulle bry seg om henne og trøste henne. Men det gjorde ikke mamma, og det var heller ingen andre som trøstet. «Det syntes jeg var leit. Jeg satt på rommet mitt, og hadde hånden min på haka mi, slik. Jeg satt og så på gulvet og tenkte: Hva skal jeg gjøre nå, liksom. Så det var litt ekkelt.» Men hun klarte å si til læreren sin at stefaren – «han var litt slik ekkel, kan du si, han sexbehandlet meg,» - slik sier Anja det. Derfor måtte hun flytte et annet sted. Mamma visste om det hele tida, mener hun, men mamma klarte ikke å gjøre noe med det, fordi hun var «litt slik full. Og da tenker hun på det som hun har problemer med.»... «Og

jeg,» sier Anja, «visste ikke at det var en slik nød- eller viktig telefon for barn. Det visste jeg ikke da. Hadde jeg visst det, hadde jeg slått opp i katalogen med en gang. Og ringt dit og snakket om hvordan jeg hadde det». Anja hadde lyst til å flytte til noen som så at nå har hun problemer, og da snakker de med henne. Og hun forteller om hvordan det var da damene fra barnevernet kom og sa at hun skulle flytte: «Jeg hadde forberedt littegrann og da, for jeg var bestemt selv, nå har jeg lyst til å flytte. Jeg vil ikke bo her mer, jeg orker ikke, klarer ikke. Jeg hadde pakket littegrann, jeg». (Ulvik 2007).

Innholdet i Anjas fortelling er kjent i barneverns-sammenheng, alkoholmisbruk, seksuelle overgrep og mobbing. For så vidt er det en universell og tidløs historie. Men måten det her fortelles på er forankret i tid og rom: Det er et vestlig, nordisk jentebarn rundt tusenårsskiftet som skaper mening med det hun har opplevd. Anja er en informert deltaker i egen kultur, og har kunnskap om hva som forstås som adekvat barndom i dagens Norden. Som de fleste andre i sin samtid har hun tilegnet seg ideen om barnet som selvstendig individ med tilhørende samfunnsmessige rettigheter, rettigheter som hun har uavhengig av familien hun tilhører. Barn skal ses og høres, trøstes og snakkes med, deres følelser skal tas hensyn til, og de skal beskyttes mot blant annet seksuelt misbruk. Når barnevernets barn skal forstå seg selv og sin situasjon, gjør de det ved hjelp av de kulturelle forståelser som preger samtiden og det samfunn de er en del av. Vi kan si at de tar i bruk *kulturelle redskaper* (Wertsch 1991, 1998) for å skape mening. Og som voksne er vi er så hjertens enige med Anja om hva en kan ønske seg i posisjonen som barn. Vi er nemlig deltakere i samme kultur som henne. I likhet med Anja, er vi som barnevernspraktikere og barnevernsforskere kulturelle aktører i et seinmoderne samfunn. Våre forestillinger om hva som er et godt liv og en god barndom framstår som selvfølgelige for oss, men de er langt fra tidløse og universelle. Omsorg for oppvoksende barn er ikke natur, den er kulturelt utformet. Det er et premiss vi skal ha med inn i diskusjonen av kunnskap for et seinmoderne barnevern.

Anjas fortelling inngår i en studie av hvordan barn og voksne i norske fosterfamilier forstår dette omsorgsarrangementet, og hvordan de utnytter de

<sup>1</sup> Artikkelen er en bearbejdet versjon av et plenumsfordrag på Nordisk barnevernskongress, København i august 2006.

mulighetenesom ligger i det til å utforme sitt hverdagsliv og sine relasjoner (Ulvik, 2007). Forskningsspørsmålene rettes mot *deltakernes meningsskaping i en sosiokulturell kontekst*, hvordan norske fosterbarn og fosterforeldre kan forstå og gi mening til sine erfaringer.

### **Fosterhjemsforskning som case**

I diskusjonen om kunnskap for et seinmoderne barnevern vil jeg bruke forskning om fosterhjem som case eller eksempel. Vi skal derfor ta et raskt blikk over det som går under benevnelsen *fosterhjemsforskning*, for å se på noen kjennetegn ved denne forskningen. Jeg har tatt utgangspunkt i noen engelskspråklige og nordiske kunnskapsoversikter, eller reviewer, som gir tilgang til hvordan denne kunnskapen blir sammenfattet og autorisert (Backe-Hansen & Havik 1998, Berridge 1997, Cuddeback 2004, Curtis, Alexander & Lunghofer 2001; Egelund & Hestbæk 2003, Kelly 2000, Minty 1999, Quinton, Rushton, Dance & Mayes 1997, Rushton 2004, Triseliotis 1989, Triseliotis, Sellick & Short 1995 ).<sup>2</sup> Jeg vil presisere at det er *hovedstrømmen* av forskning som omtales, enkeltstudier ytes ikke rettferdighet.

Hva har vært den oppsummerte forskningens *mål*? Forskningens uttalte ambisjon har i hovedsak vært å finne fram til faktorer som kan predikere gode eller dårlige resultater, hvilke faktorer som kan forbindes med en vellykket plassering, og hvilke barn som har nytte av et slikt tiltak, dvs. karakteristika ved barnet. Komplekse fenomener blir redusert til faktorer. Flere av kunnskapsoversiktene strukturerer kunnskap ut fra dette; faktorer ved barnet, faktorer ved plasseringen og faktorer ved fosterfamilien. (Triseliotis 1989, Triseliotis, Sellick & Short 1995, Havik & Backe-Hansen 1998). Hovedmålet har vært å besvare om hvorvidt fosterhjem er et virksomt tiltak, det snakkes om «effective fostering».

Den forskningen som er oppsummert i kunnskapsoversiktene kan karakteriseres som hovedsaklig kvantitative studier innenfor en positivistisk kunnskapstradisjon. Kvalitative studier blir imidlertid både nevnt og verdsatt, de blir til og med etterlyst. Men når de inngår i oversiktene er det sjelden at det gjøres teoretiske generaliseringer. Studienes resultater blir i stor grad oppsummert som *faktorer*, altså på kvantitativestudiers premisser. Kunnskapsambisjonene i feltet blir uttrykt som prediksjon og evidens. Det søkes etter kunnskap som kan akkumuleres, en er opptatt av å fylle «the gap in evidence», som Rushton (2004) uttrykker det. Underforstått er det da at det er *mulig*

å fylle det og at det da ville være mulig å utforme de ideelle praksiser.

### **Feltets egen metodekritikk**

Både i de enkelte studiene og i kunnskapsoversiktene er det imidlertid mye metoderefleksjon og metodekritikk. En peker på problemet med å sammenligne så varierte praksiser som jo fosterhjemsomsorgen utgjør. Det advares også mot å generalisere resultater fra land til land, som jo har svært ulike fosterhjemsarrangementer. Det er en stor anerkjennelse av kompleksiteten i dette feltet, og løsningen som oftest anbefales er å utvide antallet *variabler*. Det pekes videre på problemet med kontrollgrupper, det er vanskelig å finne relevante grupper å sammenligne fosterbarna med. Det blir også diskutert hva om er relevante resultatmål for hva som er en vellykket eller mislykket fosterhjems plassering, og på hvilket tidspunkt resultatene skal måles, underveis eller når fosterbarnet er blitt voksen. Det blir også påpekt at det er vanskelig å replikere, eller gjenta, studiene, og at det er vanskelig å syntetisere resultatene, når resultatmål og målemetoder er så varierende. «Store metodiske svakheter» er en gjennomgående karakteristik fra reviewerne av fosterhjemsforskningen, og vi kan si at dette representerer feltets kritiske selvforståelse. Curtis, Alexander og Lunghofer (2001) kan være en representativ stemme for hvordan utviklingslinjene trekkes opp i dette feltet: «Framtidig forskning må bruke standardiserte mål, adekvate utvalgsstørrelser, kontrollgrupper og statistiske analyser» (s. 388, min oversettelse). Selv om fosterhjemsforskningen ikke har kunnet leve opp til det, er det altså det randomiserte kontrollgruppedesignet som framstilles som normen, altså en eksperimentell design der tiltaksformer sammenlignes. Dette kan vi kalle for en *paradigmeintern metodekritikk*, den kan betegnes som «mer av det samme». Det kan oppsummeres som et nokså snevert forskningsfokus.

### **Ateoretisk forskning eller forskning der teori er implisitt**

I kunnskapsoversiktene er studiene vurdert ut fra pragmatiske kriterier, og i liten grad ut fra teoretiske eller vitenskapsteoretiske kriterier. Det siste burde ikke være mindre relevant for anvendt forskning på et samfunnsmessig område som barnevern. Nettopp her er det behov for mer overordnede kunnskapsdiskusjoner. Få studier er gjort innenfor en eksplisitt teoretisk ramme. Men at det mangler et klart teoretisk perspektiv

<sup>2</sup> Søket ble gjort i 2005 i følgende databaser: Academic, Eric, Psycinfo, Pubmed, Medline. Kunnskapsoversiktens innhold ble grundigere behandlet i en prøveforelesning for dr.psycholgraden (Ulvik, 2005).

betyr jo ikke at studien er teoriløs. De teoretiske forståelsene og antakelsene er bare implisitte, selvfølgeliggjorte. I hovedstrømmen av fosterhjemsforskningen og også i reviewene stilles det dermed i liten grad spørsmål ved hvordan *forskningsobjektet konstrueres*, altså hvordan et barns opphold i en fosterfamilie forstås og undersøkes som i studiene. I hovedstrømmen av fosterhjemsforskning konstrueres fenomenet i stor utstrekning som *tiltak*, fosterfamilie blir dermed studert som en form for teknologi. Hvordan fenomenet konstrueres, hvilke begreper som brukes, legger føringer for hvordan fenomenet *undersøkes*, for hvilke spørsmål som stilles og hvilke som ikke stilles, hva som faller innenfor og utenfor forskningsfokus. Det er altså effektiv fostring, tiltakets effekt, prediktive faktorer som etterlyses. En innebygd forutsetning er at det er mulig å finne slike lovmessigheter i tilknytning til fosterhjemsarrangementet. Fenomenkonstruksjonen er teknologisk og analog til biomedisinsk forskning; det er pillens effekt som studeres. I en slik tilnærming er deltakernes forståelse, meningsdannelse og den kontekst praksisene foregår i, ute av forskningsfokus. Hvilken mening fosterfamiliearrangementet blir gitt av barna og de voksne i fosterfamilien fanges ikke opp eller adresseres ikke i denne typen forskningsdesign, eller blir i beste fall gjort til en variabel. Samtidens forståelser og relasjonspraksiser vil også falle ut av fokus. Vi kan anta at den måten Anja i den innledende fortellingen tenker om fosterhjem, hvordan hun forstår samfunnets inngrep, hvordan hun og hennes fosterforeldre kommer fram til hva fosterfamilie skal innebære for akkurat dem, *det* har betydning for tiltakets resultater. Deltakernes forståelse har betydning for hvorvidt det kan konkluderes med at det er en vellykket eller mislykket plassering for Anja. Effekter eller resultater bør derfor ikke studeres frikoblet fra deltakernes forståelse.

Hvilke alternative fenomenkonstruksjoner kan finnes? Fosterfamilie kan alternativt utforskes som en måte for barn og voksne å leve et hverdagsliv på, i all sin kompleksitet, variabilitet og bevegelse. Med en slik fenomenkonstruksjon kan en vanskelig forvente spesifikke effekter som kan tilskrives selve arrangementet. Suksesser og fiaskoer kan snarere relateres til den særegne måten arrangementet forstås, utformes og utvikles på i den enkelte familie. Andre mulige fenomenkonstruksjoner er å utforske fosterfamilie som barndomsvariant, som utviklingsprosesser, som relasjonssystem, som hverdagslivspraksiser, som utviklingsstøtte – der alle bærer i seg gitte teoretiske forankringer.

Når en studerer fosterhjemsomsorgens *resultater*, kan en samtidig rette søkelyset mot hvordan det har blitt sånn. En kan studere prosessen som har ført fram til resultatet, at det til slutt kunne slås fast at det var en vellykket eller mislykket plassering. En kan følge de mange bevegelsene underveis. Det blir da nødvendig å gå tett på *praksisene* og utforske disse. Det er det en har begynt å gjøre innenfor forskning om psykoterapi, en ser prosess og resultat i sammenheng (Ulvik, 2002).

### **Teknisk og administrativ begrepsbruk**

Fosterhjemsforskningen er sterkt preget av en administrativ framfor en teoretisk begrepsbruk: «Plassering», korttids og langtids sådan, «tiltak», «effekt», «tilbakeføring», «samvær», «bruker». Det er fra *tjenestens perspektiv* fenomenene konstrueres og forskningsagendaen settes. Dette er ikke det samme som at et brukerperspektiv mangler, det etterlyses i flere av kunnskapsoversiktene. Det kan imidlertid innvendes at selve brukerbetegnelsen er definert fra tjenestens perspektiv.

Den engelske fosterhjemsforskeren Kelly (2000) peker på at det stort sett er beslutningstakerne i feltet, de myndighetene som er ansvarlige for praksisene, som bestiller og finansierer fosterhjemsforskningen og som setter forskningsagendaen. Forskere rekrutteres dessuten i stor grad fra praksisfeltet, noe fosterhjemsforskeren Amy Holtan (2002a) har påpekt også i en norsk sammenheng. Dette gir på den ene siden en fordel med nærhet og kjennskap til fenomenene. På den andre siden kan en slik nærhet bidra til at de administrative rammene og kategoriene reproduseres til forståelsesmåter og kategorier i forskningen, og at det sjeldnere blir stilt spørsmål ved selve begrepsbruken. Da vil forskningen i mindre grad kunne bidra med ny forståelse av fenomenene. Det er imidlertid ingen garanti at forskningen blir begrepsmessig nyskapende om forskerne står fjernere fra praksisfeltet, som vi nå ser en tendens til.

### **Brukerperspektiv versus aktørperspektiv og fokus på meningskaping**

I kunnskapsoversiktene etterlyses det forskning som har brukt deltakerne selv, altså fosterforeldre, fosterbarn og foreldre, som informanter. Noen seinere nordiske studier har rettet seg mot aktørenes forståelse, ved å spørre fosterforeldre og fosterbarn. Toril Havik (1998 og 2006) har gjort to surveyer med fosterforeldre, Amy Holtan (2002b) har intervjuet fosterbarn og fosterforeldre i slektsfosterhjem, Ingrid Højer (2001) har intervjuet fosterforeldre, og Gunnvor

Andersson (1998) og Gudrun Kristinsdottir (2004) har intervjuet fosterbarn.

Men aktørperspektiv er ikke bare avhengig av kunnskapskilden, det er ikke sikret ved å spørre deltakerne selv. Triseliotis og medarbeidere (1995) benevner fosterforeldres holdninger som «prediktive faktorer», og fant at en såkalt integrerende holdning ga mer vellykkede plasseringer enn en ekskluderende. Her blir aktørens mening til en «faktor» som samvarierer med andre «faktorer». Deltakernes meningsskaping adresseres som statiske egenskaper ved personene. Hvis vi ser tilbake på fosterbarnet Anja, ser vi at den måten hun tenker på er forankret i en gitt kontekst, i lys av vår tids ideer om barns rettigheter. Det hun sier må fortolkes i lys av de kulturelle redskapene hun har tilgang til. Og måten hun tenker på beveger seg over tid ettersom hun får tilgang til nye redskaper. Hvis aktørperspektiv og brukerperspektiv blir analysert som isolerte, statiske synspunkter, som individets eiendom, kan vi kalle dette for et *dekontekstualisert* aktørperspektiv.

Å etterlyse forskning som rommer deltakernes meningsskonstruksjon, har ikke utelukkende en demokratisk eller politisk begrunnelse i empowerment, selv om slike begrunnelser er viktige nok. Det har snarere en kunnskapsmessig begrunnelse. Jeg vil argumentere for et aktørbegrep som er forskjellig fra et brukerbegrep. Vi ser ofte sentimentaliserende begrunnelser for å snakke med barna selv i forskning. Det er *kunnskapsmessig* nødvendig å utforske hvordan barn forstår og utnytter sitt handlingsrom, som barn generelt og som barnevernsbarn spesielt. Slik kunnskap må søkes lokalt og spesifikt. Det er lite nytte for en norsk barnevernsarbeider å kjenne til generalisert kunnskap om fornøydhetsgraden til engelske fosterbarn, slik Berridge (1997) refererer til. Hun trenger redskaper for å undersøke hvordan det konkrete barnet hun skal forholde seg til tenker, føler og forstår.

Hvis en gjør deltakernes meningsskaping relevant for resultatet av det barnevernet setter i gang, åpnes det også et større handlingsrom og nye praksismuligheter for barnevernets medarbeidere. De kan faktisk selv bidra til denne meningsskapingen, som medkonstruktører av mening. I møtet med Anja og hennes fosterforeldre kan barnevernsarbeideren utforske hvordan de tenker og selv komme med bidrag til nye forståelsesmåter av for eksempel relasjoner mellom barn og voksne. Heller enn å predikere utfall, kan barnevernets medarbeidere bidra til utviklingsprosesser.

### **Kunnskapsbaserte eller kunnskapsresistente praksiser?**

Fosterhjemsomsorgens resultater er selvfølgelig av stor praktisk og forskningsmessig interesse. Da Bo Vinnerljung (1996) presenterte sin studie av registerdata som viste liten forskjell på de tidligere fosterbarna og deres søsken som hadde blitt boende hjemme, utløste dette en debatt om den samfunnsmessige legitimeringen av fosterhjemsomsorgen. Kunne det forsvarer å plassere barn i fosterhjem hvis ikke dette hadde en påviselig effekt? Det er grunn til å gjenta at en ikke kan forvente å finne spesifikke effekter av et så variert og uspesifikt tiltak som oppvekst i fosterhjem utgjør. Fosterforeldreskap består av et mangfold av praksiser, som forstås og fortolkes kontinuerlig av partene. Et tiltak kan ha effekter som ikke lar seg fange opp med det aktuelle designet.

Såkalt evidensbaserte praksiser er etablert på mange områder, medisin, psykoterapi, og barnevern. I mange miljøer framheves evidensbasert praksis som det eneste legitime. I psykoterapifeltet diskuteres manualiserte terapiformer, dvs. behandlingspakker der terapeuten følger en oppskrift eller manual for hvordan hun skal gå fram i terapien. Også i barnevernet er det innført ulike former for tiltakspakker som benevnes som evidensbaserte. Jeg skal ikke her gå inn på de mange betydninger evidensbegrepet blir gitt. Evidensbaserte praksiser bygger på noen implisitte forutsetninger: At problemene som skal løses er spesifikke og sammenlignbare. I medisin forutsettes at det kan stilles en klar diagnose. Videre forutsettes en kausalitet mellom intervensjon og resultat.

Den norske psykologen Tor-Johan Ekeland (1999) har utfordret dette kunnskapsynet anvendt på psykoterapi. Han peker på evidensbaserte praksiser som en form for dekontekstualisert problemløsning, som vitenskapelig kontroll over praksis, og minner om at praksiser ikke nødvendigvis er gode fordi om de er evidensbaserte. Han gjør bruk av filosofen Hans Skjervheims begrep «det instrumentalistiske mistaket», antakelsen om at det finnes samme type lovmessigheter for mennesker som det finnes for natur, og at menneskelige og sosiale fenomener kan utforskes på samme måte som naturfenomener. Mistaket eller feilslutningen består i at en ser bort fra mennesket som et meningsskapende vesen som er i stand til å reflektere over egen situasjon. Pillens effekt avhenger nemlig av hva pasienten tror og tenker. I biomedisinsk forskning betegnes dette som placeboeffekt.

Hvilken evidens skal praksiser i fosterhjemsomsorgen baseres på? Om vi har studier som viser at det gir best

resultater når fostermor er over 40 år, betyr ikke det at det *alltid* er best å finne fram til slike fostermødre. Om det ikke finnes empirisk belegg verken for positive eller negative effekter av kontakt mellom plasserte barn og deres opprinnelige foreldre, slik Quinton og medarbeidere (1997) hevder, er ikke dette en særlig god begrunnelse for å stoppe slik kontakt. Hvis en i praktisk barnevernsarbeid utelukkende skulle satse på evidensbaserte praksiser, slik dette forstås innenfor en positivistisk vitenskapstradisjon, vil resultatet ut fra hva kunnskapsoversiktene forteller oss bli handlingslammelse og unnfalighet. Mange etablerte praksiser finnes det ikke evidens for. Å snakke om evidensbasert fosterforeldreskap er like relevant som å snakke om evidensbasert foreldreskap eller for den del: evidensbasert ekteskap, noe de færreste av oss ville ønske oss eller få til.

Effektforskningen kan altså ikke bidra særlig mye i møtet mellom barnevernspraktikeren og den enkelte familien. Kunnskapen fra slike studier kan ikke omsettes direkte til handlingsanvisninger. Generalisert kunnskap kan aldri oppheve behovet for lokal analyse, for utforskning av den enkelte sak, for bestrebelse på å forstå det unike, det særegne ved den situasjonen en står overfor. Den kan og bør ikke omformes til generaliserte praksisbefalinger av typen «vi skal alltid» eller «vi skal aldri». Hvis kunnskapsbaserte praksiser blir synonymt med *standardisering*, eller fører til mekaniske praksiser, risikerer vi snarere å få kunnskaps*resistente* praksiser. Det vil si praksiser som beskytter seg mot og ikke lar seg påvirke av det særegne ved den situasjon og de mennesker det handler om.

### **Forskning som kulturell praksis**

Det rettes gjerne kritikk mot barnevernet for ikke å begrunne sine tiltak i fag og forskning, men basere dem på selvfølgeligheter. Et *kunnskapsbasert* barnevern framstilles av noen som en motsetning til et *verdibasert* barnevern (Havik og Backe-Hansen 1998, Bunkholdt & Larsen 1995). I dette ligger en implisitt forståelse av at fag og forskning *kan* representere en verdinøytralitet, eller at de er hevet over de kulturelle selvfølgelighetene. Et kjent bilde av forholdet mellom forskning og praksis er forskningen som går foran som en lysende sannhetens fakkel og som langsomt lykkes i å opplyse de litt trege praktikerne som motstrebende kommer etter. Det er bare fra en positivistisk posisjon det er mulig å ha en slik naiv tiltro til forskningen. Forholdet kan like gjerne være motsatt; praksisendringer kommer ikke nødvendigvis som en følge av forskning. Like gjerne kan forskning komme i etterkant av praksisendringer. Forskning på

slektsplasseringer er eksempel på det (Cuddeback, 2004). Å utforske praksiser er dermed en måte å fange opp innovasjon og utviklingstendenser på.

Fra fosterhjemsforskningen er det flere eksempler på at ideologiske posisjoner har styrt forskningsagendaen og dens resultater. Quinton og medarbeidere (1997) har pekt på at rettighetsposisjoner er skjult i en forskningstilnærming i studier av kontakt mellom barnevernsbarn og deres foreldre. Kelly (2000) viser også eksempler på fosterhjemsforskningen som verdibasert og ideologistyrte. Den tidlige fosterhjemsforskningen i England bestod av to fronter. The permanency movement argumenterte for adopsjon, mens de som var opptatt av de opprinnelige foreldrenes rettigheter gikk inn for langtids fosterhjemsplassing. Begrepene «Permanency» og «Breakdown» er jo også sterkt verdiladete konstruksjoner. Oversatt vil «Stabilitet» framstå som umiddelbart ønskelig, mens formuleringen «sammenbrudd» bærer i seg en betydning av noe som er nærmest katastrofalt. Kelly (2000) viser hvordan disse posisjonene både satte forskningsagenda, bidro til forskningsresultater, og ikke minst til hvordan forskerne selv oppsummerte sine resultater og omformet dem til praksisbefalinger. Forskningen avpeiler altså ideologiske posisjoner i feltet. Eksemplene viser at forskningen er en virksomhet som utfolder seg *innenfor* de gjeldende kulturelle forståelser, forskeren står ikke utenfor samfunnet og forsker på det. Forskning kan som all annen virksomhet betraktes som kulturell praksis. Allerede på 60-tallet formulerte Berger og Luckman (1966) forskning som samfunnsmessig konstruksjon, til forskjell fra søken etter sannhet. Fag og forskning er ikke frikoblet fra de gjengse kulturelle forståelsene og er altså ikke en verdinøytral virksomhet.

De kulturelle forståelsene er reelle betingelser for fosterforeldre og fosterbarn, så vel som for profesjonelle barnevernsarbeidere, beslutningstakere og forskere. Og de har ikke bare akademisk interesse, som en kan reservere seg fra. Å unnlate å utforske de kulturelle forståelsene om preger feltet, hvordan disse skapes, bæres, forhandles og endres av deltakerne i feltet, vil være å avskjære seg fra kunnskaper og innsikter som kan inspirere til tilpassede og oppdaterte praksiser.

### **Forskning om barnevern – en oppdatering er nødvendig**

Kunnskapsprosjekter som karakteriseres som barnevernsforskning er lite preget av nyere kunnskapstradisjoner som narrative analyser, diskursanalyse, studier som utforsker hvordan språk skaper virkeligheter

og studier som gjør kulturell kontekst relevant. Få studier har som sitt uttalte mål å utfordre etablerte begreper. Det har snarere vært en forestilling om at kunnskap om barnevern kan akkumuleres, at en kan legge en studie oppå den andre som steiner i en stadig mer solid mur (Grinde, 1993), eller utfylle hvite flekker på kartet en gang for alle, altså «to fill the gap in evidence» (Rushton, 2004). En utfordring for forskning på feltet barnevern er dessuten å få fram en større refleksjon over hva det er hensiktsmessig å undersøke empirisk og hva som snarere må besvares gjennom en filosofisk, etisk og politisk debatt, f. eks. hva som skal forstås som en god barndom, god omsorg og et godt liv.

Dagens fosterforeldre skal utforme omsorg for et barn i utvikling innenfor et unntaksarrangement i en kontekst av akselererende samfunnsendring. De profesjonelle som skal bistå dem, et offentlig organisert barnevern i et seinmoderne samfunn, står overfor en rekke utfordringer. Fenomenene som skal forstås er forandret og mangfoldige, fenomenene er selv i bevegelse. Den kunnskapen og de modellene og begrepene som fenomenene skal forstås med, risikerer dermed raskt å bli utdaterte og utilstrekkelige (Dencik, 1999). Snarere enn å akkumulere kunnskap er det derfor aktuelt å datostemple den.

Et kjennetegn ved modernitet er troen på at en kan finne fram til vitenskapelig kunnskap som kan løse menneskehetens problemer, at vi kan finne en teknologi som løser problemene hvis vi forsker godt nok og lenge nok. Hvis et seinmoderne barnevern bestiller kunnskap ut fra et modernitetsparadigme; kan dette betraktes som i historisk utakt. Ut fra det vi har sett av hovedstrømmen i fosterhjemsforskning er det grunn til, i likhet med Skjervheim, å advare mot det instrumentalistiske mistaket. En kunnskapsbasert praksis må være forskjellig fra å administrere en teknologi. Snarere enn *instrumenter* trenger praktikere redskaper til å analysere den enkelte situasjon.

Hvis vi kan tale om en kunnskapskrise i barnevernet,

kan den like gjerne forstås som en *teoretisk* krise. Det er ikke gitt at flere effektstudier skaper et bedre barnevern. Det er ingen automatikk i at mer *empiri* fører til bedre praksiser. I tillegg er det fruktbart å rette oppmerksomheten mot hvordan fenomenene konstrueres i praksis og i forskning og hvilke *begreper* som brukes. Et seinmoderne barnevern trenger også forskning som bidrar til å synliggjøre og utforske det selvølgelige ved barnevernets praksiser, det som tas for gitt og har blitt etablerte sannheter. Videre trengs det forskning som forsyner praktikere med nye begreper til å begripe komplekse og foranderlige virkeligheter med, eller forskning «som ser barnevernet med nye øyne», slik Eivind Engebretsen (2006) uttrykte det i sin doktoravhandling. Med utgangspunkt i retorikk og tekstanalyse har han utforsket språkbruken i barnevernsjournaler i to tidsperioder. Slik forskning representerer et annet kunnskapstilbud til praktikere. Den tilbyr ikke redskaper for *handling*, men redskaper for *analyse*. Seinmoderne barnevernsarbeidere trenger kunnskap som ikke gir eksakte svar, men som bidrar til å formulere spørsmålene på nye måter.

Oppsummeringsvis vil forskning for et seinmoderne barnevern være:

- Studier som utforsker resultat og prosess i sammenheng
- Studier som rommer deltakernes meningsskaping
- Studier som er sensitive for sosial, kulturell og historisk kontekst
- Studier som utforsker praksiser
- Studier som gjør teoretisk perspektiv eksplisitt
- Studier som representerer et metodologisk mangfold
- Studier som utfordrer etablerte begreper og bidrar med ny forståelse av fenomenene

Dette er ikke et enkelt program som lett kan settes i verk. Snarere er det en visjon for kunnskapskulturen i barnevernet i framtida.

## Referanser:

- Andersson, G. (1998). Förelldkontakt ock familjetilhörighet ur fosterbarns perspektiv. *Socialvetenskaplig Tidsskrift*, 1, s. 3 - 23.
- Barne- og familiedepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2005). *Et kunnskapsbasert barnevern. Strategi for FOU-arbeid i Barne- og familiedepartementet og Barne- ungdoms- og familiedirektoratet 2005 - 2008*. <http://www.bufetat.no>
- Berridge, D. (1997). *Foster Care: A research review*. London: The Stationery Office.
- Berger, P. & Luckman, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday and Co.
- Bunkholdt, V. & Larsen, E. (1995). Et faglig og metodisk barnevernsarbeid – hva kan det være? I V. Bunkholdt & E. Larsen (red.) *Metodisk barnevernsarbeid – Fokus på forståelse, sammenheng og tiltak*. Oslo: Tano.
- Cuddeback, G. S. (2004). Kinship family foster care: A methodological and substansive synthesis of research. *Children and youth services review*, 26, s. 623 – 639.
- Curtis, P.A., Alexander, G. & Lunghofer, L. A. (2001). A litterature review comparing the outcomes of residential group care and therapeutic foster care. *Child and adolescent social work journal*, 18, 5, s. 377 – 392.
- Dencik, L. (1999). Fremtidens børn – om postmodernisering og sosialisering. I: L. Dencik, & P. Schultz Jørgensen (red.) (1999). *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels forlag.
- Egelund, T. & Hestbæk, A.-D. (2003). *Anbringelse af børn og unge udenfor hjemmet: En forskningsoversikt*. København: Socialforskningsinstituttet 03:04.
- Ekeland, T.-J. (1999). Evidensbasert behandling: Kvalitetssikring eller instrumentalistisk mistak. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 36, s. 1036 – 1047.
- Engebreetsen, E. (2006). *Barnevernet som tekst. Nærlesing av 15 utvalgte journaler fra 1950 og 1980-tallet*. Avhandling til graden Dr. Art., Universitetet i Oslo.
- Grinde, T. V. (1993). *Kunnskapsstatus for barnevernet*. Oslo: Tano.
- Havik, T. (1996). *Slik fosterforeldrene ser det: Resultater fra en kartleggingsstudie*. Skriftserien 96:3. Bergen: Barnevernets Utviklingssenter på Vestlandet, Universitetet i Bergen.
- Havik, T. & Backe-Hansen, E. (1998). *Kunnskapsstatus for fosterhjemsarbeidet*. Skriftserien 1998:3 Bergen/Oslo: Barnevernets Utviklingssenter på Vestlandet/NOVA.
- Holtan, A. (2002a). Prøveforelesning for graden Dr. Polit.
- Holtan, A. (2002b). *Barndom i fosterhjem i egen slekt*. Avhandling for graden Doctor Rerum Politicarium, Tromsø: Institutt for sosiologi, Universitetet i Tromsø.
- Højer, I. (2001). *Fosterfamiljens inre liv*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Kelly, G. (2000). Outcome studies in foster care. I: G. Kelly & R. Gilligan (red.). *Issues in foster care: Policy, practice and research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kristinsdottir, G. (2004). I have been very pleased being in foster care, but...Young people's experience of long-term foster care. *Journal of child and youth care work*, s. 148 – 158.
- Minty, B. (1999). Annotation: Outcomes in long-term foster family care. *Journal for child psychology and psychiatry*, 40, 7, s. 991 – 999.
- Quinton, D., Rushton, A., Dance, C. & Mayes, D. (1997). Contact between children placed away from home and their birth parents: Research issues and evidence. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2, s. 393 - 413.
- Rushton, A. (2004). A scoping and scanning review of research on the adoption of children placed from public care. *Clinical child psychology and psychiatry*, 9, s. 89 – 106.
- Triseliotis, J., Sellick, C. & Short, R. (1995). *Foster care: Theory and practice*. London: B. T. Batsford.
- Triseliotis, J. (1989). Foster care outcomes. A review of key research findings. *Adoption & Fostering*, 13, s. 5-17.
- Ulvik, O. S. (2002). Barnevernsbarns kontakt med sine foreldre: En diskusjon av kunnskapsstatusjonen. *Nordisk Sosialt Arbeid*, 22, s. 66 – 75.
- Ulvik, O. S. (2005). *En kulturpsykologisk vurdering av den kunnskap fosterhjemsforskningen har frambrakt*. Prøveforelesning til Dr. psychol-graden, 17. mars 2005. Universitetet i Oslo: Upublisert manus.
- Ulvik, O. S. (2007). *Seinmoderne fosterfamilier. En kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger*. Oslo: Unipub forlag
- Vinnerljung, B. (1996). *Fosterbarn som vuxna*. Lund: Arkiv förlag
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York/Oxford: Oxford University Press.