



---

Universitetet  
i Stavanger

Dialogisme og  
kompetanseutvikling i  
barnevernfaglig arbeid

Masteroppgave i sosialfag, samfunnsvitenskapelig fakultet

Våren 2014

Reidun Ims

UNIVERSITETET I STAVANGER

MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG

MASTEROPPGAVE

SEMESTER: Vår 2014  
(vår/høst – årstall)

FORFATTER: Reidun Ims

VEILEDER: Kari Søndena

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: Dialogisme og kompetanseutvikling i barnevernfaglig arbeid

Engelsk tittel:

EMNEORD/STIKKORD: Dialogisme, dialog, danning, dømmekraft, kompetanse, barnevern.

ANTALL SIDER: 118

ANTALL ORD: 37571

STAVANGER

30.05.2014

Dato/år

Reidun Ims

Kandidatens underskrift

(Dette skjemaet brukes som side 2 i masteroppgaven)

**Merk:** For oppgaver som skal båndlegges (etter vedtak fra dekan) skrives dette skjemaet ut med **rødt** papir.

## **Kom ikkje med heile sanningi**

Av Olav H. Hauge

Kom ikkje med heile sanningi.

Kom ikkje med havet for min tørste,

Kom ikkje med himmelen når eg bed um ljøs.

Men kom med ein glint, ei dogg, eit fjøm,

Slik fuglane ber med seg vassdropar frå lauget

Og vinden eit korn av salt

Fra Dikt i samling, 2010

## Sammendrag

Forskningstema i masteroppgaven «*Dialogisme og kompetanseutvikling i barnevernfaglig arbeid*» er å undersøke hvilken vekt dialogisme tillegges i kompetanseutvikling i barnevernet.

Studien tar utgangspunkt i Bakhtins dialogisme og kompetanseutvikling som beskrevet i *NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning* (Befring et al., 2009). Problemstillingen for forskningen er ***Hvordan vektlegges dialogisme i NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet?*** Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen: *Hvilke kompetanseområder trekkes frem i NOU 2009:8?, Hvilke kompetanseområder, om noen, trekkes frem som særlig viktige? og Hvilke kompetanseområder velger jeg å trekke frem som særlig viktige sett opp mot oppgavene og ansvaret til barnevernet?*

Analysearbeidet har bestått av gjentatte tekstlesninger og tolkninger av dokumentet.

Hensikten med oppgaven har vært å undersøke hvilken, om noen, rolle dialogismen har i kompetanseutviklingen i barnevernet. Målet med forskningen er å bidra til kunnskap om ulike forståelsesmåter som kan inkluderes i arbeidet med kompetanseutvikling. Denne oppgaven er mitt bidrag i så måte.

Dialogisme, danning og dømmekraft danner teoretisk rammeverk for senere diskusjon om dialogismens plass i barnevernfaglig arbeid og kompetanseutvikling. Bakgrunnsstoff om barnevern og profesjonsutvikling i barnevernet er inntatt for å skape en helhetlig forståelsesramme for drøftingsdelen.

Undersøkelsen viser at kompetanseutvikling henger sammen med ulike faktorer, med forhold hos den enkelte og fellesskapet. Mer enn noe annet avdekker studien at det er behov for mer forskning på temaet dialogisme i barnevernfaglig arbeid. Overordnede verdier som demokrati, likeverd og solidaritet er av betydning for hvordan vi forholder oss til hverandre, hvordan vi tolker dialog, og hva vi vektlegger i det dialogiske samkvemet. I en tjeneste som dreier seg om andre menneskers ve og vel er refleksjon et viktig redskap. Det samme er viljen til å bruke andres ord som et tankeredskap for å utvide egen forståelseshorisont.

Det viktigste funnet i undersøkelsen er at det beskrevne kompetanseutviklingsarbeidet ikke står i motsetning til dialogismen.

## **Forord**

Det har vært en formidabel oppgave å ferdigstille masteroppgaven, men nå er det gjort. Oppturer og nedturer, tvil og optimisme har preget innspurten. På et av seminarene tidlig i skriveprosessen sa en av foreleserne av skriving er hardt arbeid, og det har jeg fått erfare. Jeg trodde ikke var mulig å bli fysisk utmattet av å sitte alene i et rom og lese og skrive. Det vet jeg nå av personlig erfaring at er fullt mulig.

Masterstudiet på Uis har vært en berikelse for meg både personlig og ikke minst faglig. Jeg har strevd meg gjennom utallige bøker, noen mer spennende enn andre. Forelesere og medstudenter har bidratt til at masterstudiet har vært inspirerende og motiverende.

Flere skal ha takk, først og fremst min veileder professor Kari Søndena. Oppmuntrende og støttende ord har bidratt til at jeg leverer fra meg oppgaven i forvissning om at jeg har gjort mitt aller beste. Gode kollegaer ved Nav Klepp og barneverntjenesten i Stavanger, avd. mottak fortjener en takk for faglige innspill og gode råd, samt litt latter i tunge stunder.

Jeg har lært mye i skriveprosessen. Jeg har også forsaket en del, ikke minst tid med mine barn Ane, Birk og Tale. Takk til hele familien for forståelse og gode ord.

Sandnes, 30.05.2014

Reidun Ims

*Står man ved målet, angrer man ikke reisens møye og besvær* (Aristoteles).

# Innholdsfortegnelse

Side 2

Sammendrag

Forord

1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Problemstilling	12
1.3 Oppgavens oppbygning	13
1.4 Begrepsavklaring	13
2. Teori	14
2.1 Bakgrunn	14
2.1.1 Barnevernet	14
2.1.2 Profesjonsutdanninger	18
2.2 Dialogisme	19
2.2.1 Den bakhtinske dialogismen	20
2.2.2 Mikhail Mikhailovich Bakhtin	21
2.2.3 Dialog	22
2.2.4 Ytring	23
2.2.5 Dialogens potensielle uendelighet	24
2.2.6 Mål eller middel	26
2.2.7 Meningskapning og forståelse	26
2.2.8 Dostojevskij	27
2.2.9 Bakhtins begreper	27
2.2.10 Dialogisme – monologisme	29
2.2.11 Ekte, reell dialog	30
2.2.12 Livet og læren	30
2.3 Danning	31
2.3.1 Danning og sosialpedagogikk	34
2.4 Dømmekraft	35
2.4.1 Hannah Arendt	36
2.4.2 Hjørdis Nerheim	36
2.4.3 Tenkning	38
2.4.4 Vilje	39
2.4.5 Tenkning, vilje og dømmekraft	40
2.4.6 Kritisk tenkning, undring og refleksjon	41
2.5 Dialogisme, danning og dømmekraft	42
3. Metode	44
3.1 Hermeneutikk	44
3.1.1 Tradisjonell hermeneutikk	44

3.1.2	Filosofisk hermeneutikk	45
3.1.3	Kritisk hermeneutikk	46
3.1.4	Dybdehermeneutikk	47
3.2	Valg av forskningsdesign og metode	47
3.2.1	Kvalitativt forskningsdesign	48
3.2.2	Dokumentanalyse	48
3.2.3	Innholdsanalyse	49
3.3	Datakvalitet	53
3.3.1	Reliabilitet	54
3.3.2	Validitet	55
3.3.3	Overførbarhet	55
3.3.4	Etiske overveielser	56
3.4	Analyse av data	57
4.	Funn og analyse	58
4.1	Beskrivelse	58
4.1.1	Mandat	58
4.1.2	Bakgrunn	59
4.1.3	Ekspertpanel	59
4.1.4	Arbeidet	59
4.1.5	Oppbygning av dokumentet	60
4.2	Kontekst	60
4.3	Forskningsspørsmål	61
4.3.1	Forskningsspørsmål 1: Hvilke kompetanseområder trekkes frem i NOU 2009:8?	62
4.3.2	Forskningsspørsmål 2: Hvilke kompetanseområder, om noen, trekkes frem som særlig viktige?	64
4.3.3	Forskningsspørsmål 3: Hvilke kompetanseområder velger <i>jeg</i> å trekke frem som særlig viktige, sett opp mot oppgavene og ansvaret til barnevernet?	69
4.4	Andre funn	71
4.5	Hovedfunn – oppsummering	72
5.	Drøfting	74
5.1	Hvorfor er dialogisme viktig?	74
5.1.1	Menneskesyn	75
5.1.2	Etikk	76
5.1.3	Demokrati, frihet og ansvar	77
5.1.4	Målstyring og formålsrasjonalitet	78
5.1.5	Oppsummering	78
5.2	Kontekst	79
5.3	Har dialogisme en plass i barnevernet?	80
5.3.1	De yrkesetiske retningslinjene	80
5.3.2	Oppsummering	85
5.4	Å være tro mot seg selv. Profesjon og menneskesyn	85
5.4.1	Profesjon og profesjonsetikk	85

5.4.2	Makt	86
5.4.3	Etikk, organisasjon og kultur	87
5.4.4	Lojalitet, ytringsfrihet og lovkrav	88
5.4.5	Oppsummering	89
5.5	Dialogisme i kompetanseutvikling	89
5.5.1	Etiske kompetanse	90
5.5.2	Personlig kompetanse	95
5.5.3	Monologisme i kompetanseutvikling	100
5.5.4	Instrumentalisme i kompetanseutvikling	101
5.5.5	Befring-utvalgets 5 kompetanseområder	104
5.5.6	Oppsummering	106
5.6	Hvis jeg har rett, har du da feil?	107
5.6.1	Lignelsen om de blinde og elefanten.	108
5.7	Viktig forskning?	109
6.	Konklusjon og oppsummering.	111
	Referanseliste	113



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

*Nina er saksbehandler i en kommunal barneverntjeneste. Hun har jobbet i barnehage, på flyktningkontor, i nav, på barnevernsinstitusjon og har nå arbeidet i barnevernet i 3 år. Nina er etter hvert en erfaren saksbehandler, og en som andre gjerne ber om råd i krevende saker. Hun trives i jobben sin, og snakker mye med familiene hun følger opp. Nina er opptatt av å forstå hvordan de tenker*

*Det haster å ferdigstille undersøkelsesrapporten i en av sakene Nina jobber med. Det er en sak som omhandler alvorlige konflikter mellom foreldrene. Konfliktene har vart lenge, barna er sterkt påvirket av det høye konfliktnivået. Barneverntjenesten mottok bekymringsmelding fra barnehagen og PPT. Nina har vært på hjemmebesøk hos hver av foreldrene, hun har truffet barna flere ganger. Nina opplever at hun har tillit hos begge foreldrene, og at barna har snakket med henne om det de synes er vanskelig. Nina vurderer at far er en stødig og god omsorgsperson, mens mor mangler forståelse for barnas vansker og behov. Nina har konkludert med at familien har behov for tiltak. Før dette kan komme i gang må hun gjøre ferdig rapporten og overføre familien til en annen saksbehandler. Inntil hun har gjort det er saken Ninas ansvar.*

*Nina har tenkt mye på barna. Hun har drøftet den med kollegaene sine. Noen mente at ingen av foreldrene kan ta godt nok vare på barna, andre er enige med Nina i at far bør ha full omsorg for barna. Hun mener at det er viktig å komme raskt i gang med tiltak.*

*I dag skal Nina skrive rapporten, hun har sagt til foreldrene at hun har begynt på den. Da hun først traff dem sa hun at hun skulle prioritere saken – det var den beskjeden hun fikk fra sin leder før hun dro på første hjemmebesøk. Det er lenge siden foreldrene begynte å spørre når rapporten var ferdig. Nina ønsker å prioritere saken, og mener selv at hun har prøvd å få det til. Men, avdelingen har flere saker enn det er hender til å håndtere. Nina har fått nye saker flere ganger mens hun har arbeidet med denne saken, hun har blitt bedt om å begynne på de nye sakene straks. Hun har fått flere nye saker enn hun har overført til andre. Nina er i konflikt med seg selv når det gjelder kravet om produksjon. Nina merker at hun oftere og oftere spør seg hvor lite hun kan gjøre før hun konkluderer en undersøkelsessak. Hun lurer på hvor lite hun kan spørre om, og hvor lenge hun kan utsette å skrive rapporten – for det er alltid nye hjemmebesøk og barnesamtaler som venter. Nina tenker at det viktigste er å stille*

*opp, og ta imot nye saker. Alle saksbehandlerne får nye saker, leder sier at det er ingen som får mer eller mindre enn andre.*

*Hva med far og mor som ringer og lurere på når rapporten er ferdig, og hva som skjer? Nina kvier seg for å ta telefonen, og stenger telefonen for å skrive i fred. På arbeidsplassen til Nina har alle mobiltelefoner. Det tikker inn en melding fra far: «Hei, du er sikkert opptatt. Kan du ringe meg så snart du får tid, jeg har noe viktig å snakke med deg om». Nina vet at hvis hun ringer får hun ikke skrevet rapporten, og hun vil måtte skrive enda et journalnotat. Nina sender melding til far: «Hei, jeg er opptatt, kan jeg ringe deg en annen dag?» Far skriver at, joda det går fint. Nina jobber videre med rapporten. En annen saksbehandler kommer inn og spør om hun kan være med henne i en sak. Det har kommet en alvorlig melding, Nina er medsaksbehandler. Nina ber seg fritatt av leder som sier nei, Nina må legge arbeidet til side og hjelpe til i saken som er oppstått. Nina og kollegaen bruker 2 arbeidsdager på å finne ut av den nye bekymringsmeldingen.*

*Nina har nye avtaler i andre saker, og det tar 5 arbeidsdager før hun igjen kan ta frem undersøkelsesrapporten. Far har sendt en ny melding: «Hei, har du glemt at du skulle ringe meg?» Nina svarer at hun har vært opptatt med skrivearbeid, hun ringer en av de første dagene. Mor sender melding. Hun lurere på om barnevernet snart er ferdig med saken. Nina sier at hun holder på å skrive rapporten. Mor sender ny melding: «Du må skrive veldig seint, for det holdt du på med for 3 uker siden også». Nina svarer ikke på det, men sier at hun tar kontakt så snart hun er ferdig.*

*Nina blir ikke ferdig denne dagen heller for hun må dra på hjemmebesøk til en familie der det har oppstått en akutt krise. Den løser seg raskt, men andre avtaler står for tur. Andre saker er også ferdige, og Nina må få skrevet flere rapporter. Nina blir spurt hvorfor hun ikke blir ferdig med rapportene, hun får beskjed om å prioritere skriving. Nina får nye saker, med beskjed om å innkalle til første samtale så fort som mulig.*

*Nina bruker en måned på å ferdigstille rapporten. Foreldrenes tiltro til henne er kraftig redusert. Ninas samvittighet er under hardt press.*

*Nina leverer fra seg rapporten til sin overordnede, det tar to uker før hun får den tilbake med underskrift. Nina ringer og inviterer foreldrene på møte for å lese gjennom rapporten. De takker ja til møte. Nina er lettet, hun fryktet at de ikke ville komme. Foreldrene leser gjennom rapporten. Nina spør om det er noe de ønsker å spørre om eller kommentere. Mor*

sier gjerne. Hun sier seg uenig i konklusjonen, og påpeker det hun mener er faktiske feil. Så sier hun «Hvorfor løy du til oss?» Nina sier at hun har skrevet det som hun fortalte dem at hun kom til å skrive. Mor sier: «Du løy om at du snart var ferdig med rapporten». Nina sier ingenting. Far spør om det er vanlig at de ansatte i barneverntjenesten sier ting som ikke er sant. Han sier at han tror at det ville blitt brukt mot dem om de løy. Nina vet han har rett. Hun svarer så nøytralt hun kan at situasjonen har vært prekær den siste tiden, hun har litt fravær pga syke barn og beklager.

I ettertid har Nina satt seg ned for å reflektere omkring etikk i arbeidshverdagen og lojalitet. Nina mener at hun er svært bevisst det etiske aspektet ved arbeidet sitt, men hun plages av det som hun kjenner er blitt dagligdagse «småløgner». Nina opplever at arbeidspresset tvinger henne til å prøve å lage pusterom for seg selv ved å kjøpe seg tid. Hun sier ting som hun vet ikke stemmer, og håper at hun skal få det til å bli sant. Andre ganger sier hun ting som er sant i det hun sier det, men som blir umulig å gjennomføre. Nina har ikke tid eller ork til å kontakte klientene sine og forklare hva som skjer. Nina kjenner at hun ikke prioriterer det hun synes er viktigst med arbeidet; å snakke med familiene og grunne over det de sier.

Nina vil gjerne drøfte situasjonen med kollegaene sine. Hun blir bedt om å la være, fordi det ikke er tid, tiden må brukes til skriving.

Den norske velferdsstaten er basert på verdier som demokrati, menneskeverd, likestilling og omfordeling av goder. Barnevernet er en del av velferdsstaten, og de samme verdier gjelder for barnevernets praksis. Barnevernets utvikling har vært preget av skiftende teorier om metodiske valg og behandlingsteori, ikke minst har ulike psykologiske retninger influert på barnevernets ideologiske standpunkt. Læringsteoretiske, til dels behavioristiske metoder, har hatt og har sin plass i barnevernets tiltakspakke, også i dag. Det gjelder bl.a. adferds-korrigerende institusjoner, MST og PMTO, også kalt evidensbaserte metoder. Dialogismen representerer en tradisjon som skiller seg fra denne. Dialogismen er å regne som et motstykke til den behavioristiske måten å tenke på ved sin humanistiske og hermeneutiske tilknytning (Dysthe, 1996, s 14).

Kompetanseutvikling i barnevernet er en pekepinn i forhold til hvilken retning barnevernet utvikler seg. Barnevernet skal sørge for vern og beskyttelse av barna. Kan dialogisme bidra til gjennomføring av barnevernets mandat, og hvilken vekt tillegges dialogisme i kompetanseutvikling i barnevernet?

## 1.2 Problemstilling

«Hvert enkelt barn representerer en ukrenkelig verdi, og barnets behov for vern og vekstvilkår er overordnet alle andre hensyn» (Befring et al., 2000, s 298). Barnevernlovens § 1-1 er lovens formålsparagraf, og lyder: «§ 1-1 Formålet med denne loven er: å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid og å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår» (Lov om barneverntjenester).

Barne- og likestillingsdepartementet nedsatte i 2008 et utvalg for å vurdere kompetanseutviklingen i barnevernet. Utredningen, *NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*, ble fremlagt i 2009. NOU 2009:8 slår fast at ansatte i barnevernet må besitte ulike former for kompetanse for å kunne realisere barnevernets mandat (Befring et al., 2009, s 8). De fleste av de ansatte i det kommunale barnevernet er enten utdannede sosionomer eller barnevernpedagoger, med henholdsvis 1365,3 og 2105,9 av i alt 4375,2 årsverk i barnevernet i 2012 (Statistisk sentralbyrå). Jeg ønsket å undersøke hva som vektlegges i kompetanseutviklingen i barnevernet, og hvorvidt dialogismen er en del av ønsket kompetanseutvikling.

Ulike spørsmål har bidratt til utformingen av den endelige problemstillingen. Er det slik at studentene lærer det de trenger for å være klar til å ta fatt i det kommunale barnevernet? Hva er det som trengs av kunnskap, ferdigheter og kompetanse? Hva er med på å avgjøre hvilken kompetanse det er behov for? Hvordan opprettholder og videreutvikler de som er ferdig utdannet sin kompetanse? Er det overensstemmelse mellom NOU 2009:8s vurdering av nødvendig kompetanse, og kompetansen som besittes i praksis-feltet? Er dialogisme vektlagt i kompetanseutviklingsarbeidet?

Problemstillingen jeg har utformet, og som blir gjenstand for drøfting er:

### ***Hvordan vektlegges dialogisme i NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet?***

Dialogisme er ikke et entydig begrep, og kan forstås på et overordnet menneskelig plan, men også på et individuelt plan. Dialogisme er en måte å forstå verden på. Dialogisiteten som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss (Børtnes, 2001, s 95) – det handler dialogismen om.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Jeg starter med en teoridel der jeg tar for meg barnevernets fremvekst i Norge, utviklingen av profesjonene sosionom og barnevernspedagog, dialogisme, danning og dømmekraft. Jeg vil beskrive hvordan dømmekraft og danning henger sammen med dialogisme, og vil derfor inkludere også dette i min teoretiske beskrivelse. Jeg går videre til metodedelen, for så å fortsette med analyse og drøfting. Jeg avslutter oppgaven med en oppsummering og konklusjon.

### **1.4 Begrepsavklaring**

*Dialogisme* kan forstås som et overordnet syn på menneskelig eksistens, og på individuelt plan. Dialogisme har å gjøre med mellommenneskelig forståelse, med språket som konstituerende og meningsbærende komponent. Dialogisme kan forstås som både ontologisk og epistemologisk, jeg legger til grunn en ontologisk forståelse.

*Kompetanse* innebærer å ha kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeid (Nordhaug, 2004, s 29). I NOU 2009:8 defineres kompetanse som «Å kunne, vite og ville noe som har verdi i livssammenheng» (Befring et al., 2009, s 84).

*Barnevern* brukes om alle deler av barnevernsfeltet. I min oppgave dreier barnevern seg først og fremst om arbeid i kommunal barneverntjeneste. Jeg skiller ikke mellom ulike profesjoner, men har vektlagt at de fleste ansatte er utdannede sosionomer eller barnevernspedagoger.

*Barnevernfaglig* forstås som faglig arbeid som foregår i barnevernet. Jeg gjør ikke noe forsøk på å avgrense eller definere innholdet i begrepet, men nøyer meg med å si at det benyttes kunnskap fra ulike disipliner som sosialpedagogikk, psykologi og sosialpolitikk. Jeg bruker betegnelsene sosialt arbeid og barnevernfaglig arbeid om hverandre, uten å gjøre noe skille.

Jeg bruker ordet klient eller tjenestemottager når jeg omtaler barn og foreldre som står i et forhold til barnevernet. Det er komplisert å finne en dekkende beskrivelse som ikke innebærer negative assosiasjoner. Jeg velger å benytte betegnelsen klient for å ikke dekke til det faktum at klientrelasjonen kan oppleves belastet, og at relasjonen er preget av asymmetri.

## 2. Teori

Kapittelet har som hensikt å presentere teori som underbygger min overbevisning om at dialogisme er et viktig felt å forske på. Jeg gjør greie for ulike teoretikers forståelse for begreper og sammenhenger, og forsøker å knytte de ulike delene sammen for å skape en forståelsesramme.

En beskrivelse av barnevern og profesjoner som arbeider i barnevernet er tatt med for å gi leseren en bakgrunnsforståelse.

Dialogisme, her med hovedvekt på Mikhail Bakhtins teorier, er et nytt bekjentskap for meg. Jeg har lest flere bøker om dialogisme, men har ikke kunnet lese Bakhtin på originalspråket da jeg ikke behersker russisk. Jeg har lest norske teoretikere som Rommetveit, Dysthe og Børtnes, en svensk, Linell, og to amerikanske; Dentith og Holquist i tillegg til Bakhtin.

Dømmekraft er et begrep som kan følges i ulike retninger. Jeg har forsøkt å trekke frem flere måter å forstå dømmekraft på ved å benytte teoretikere som har ulik måte å behandle begrepet. I min studie har jeg valgt å legge vekt på Hannah Arendts og Hjørdis Nerheims forståelse, med vekt på reflekterende dømmekraft. Tenkning og vilje inngår også i kapittelet.

Danning er et mangesidig og utydelig begrep. Jeg forsøker å trekke frem elementer ved begrepet som er med på å belyse min problemstilling, men tar ikke mål av meg til å gi en innføring i og om begrepet.

Jeg trekker linjer mellom dialogisme, danning og dømmekraft i avslutningen av kapittelet.

### 2.1 Bakgrunn

Jeg gir en kort redegjørelse for barnevernets utvikling og oppkomsten av sosialarbeiderprofesjonene representert ved sosionomer og barnevernpedagoger.

#### 2.1.1 Barnevernet

Barnevernet har stor grad av myndighet og makt som utøves av den enkelte barnevernsarbeider på vegne av samfunnet. «Å verne om barna inngår i det ansvar fellesskapet må ta for å skape og opprettholde et godt samfunn» (Marthinsen, 2003, s 1). Barnevernets legitimitet er altså å finne i samfunnsoppdraget og ikke hos den enkelte utøver av barnevernfaglig arbeid. Samtidig er det slik at hver barnevernsarbeider representerer

barnevernet, og dennes kompetanse og kunnskap kan være definerende for hvordan barnevernets legitimitet oppfattes av andre. Barnevern er et fagområde som preges av ulike profesjoner, og fagtradisjoner. Psykologi, sosiologi, filosofi, sosialpedagogikk, sosialpolitikk, jus og historie har alle relevans for arbeidet innenfor barnevernssektoren.

Familie og slekt tjente som garantist for den oppvoksende slekt. Men hva når familien ikke klarte å brødfø sine medlemmer, eller barn ble foreldreløse? I middelalderen var det legitimt med tigging, tiggingen var regulert. I 1741 kom det en lov som hadde som formål å avskaffe tiggingen. To andre alternativ ble løsningen; fostring eller legd. Det ble avholdt auksjoner der barn ble sendt til oppfostring hos dem som krevde minst betaling (Hagen, 2001, s 17). Etter hvert vokste barnehjemmene frem. De første barnehjemmene var filantropiske, og hadde som formål redde både kropp og sjel (Dahl, 1992). Barnehjemmenes plass i den norske barnevernshistorien er ikke tema for min oppgave, og jeg går derfor ikke nærmere inn på historien eller deres plass i utviklingen av barnevernet slik vi kjenner det i dag.

Vergerådsloven av 1896 tok sikte på å rehabilitere de unge med atferdsvansker, loven skulle ikke tjene som grunnlag for straff. Tove Stang Dahl sier i sin bok at loven i første rekke tjente oppgaven som vern for samfunnet (1992). Det ble i liten grad lagt til rette for at arbeidet barna utførte skulle bidra til deres fremtid. Hjemmenes ressurser var så knappe at det var nødvendig at barna deltok i arbeid for selvforsyning (Dahl, 1992). Det ble gjennomført en stor undersøkelse i 1908 som følge av en bok fra en tidligere lærer og husfar på Bastø (Dahl, 1992, s 180). Boken beskrev at barna levde under utålelige forhold. Det ble nedsatt en komite, og det var rettslige undersøkelser. Det fikk store konsekvenser for hjemmenes anseelse, og det tok flere år før antallet anbringelser var på samme nivå som før skandalen (Dahl, 1978, s 180). En rekke komiteer og utvalg arbeidet i årene som fulgte med endringer av barnevern, forsorg og åndssvakeomsorg (Hagen, 2001, s 91 og 92).

I 1953 kom det en ny barnevernslov, ordet barnevern ble nå tatt i bruk også i lovverket. Barnevernet ble kraftig utbygd i årene som fulgte. Det manglet i flere år tilgang på kvalifisert personale, og barnevernet ble forventet å håndtere mer enn det ressursene tillot (Hagen, 2001). Det var konflikter mellom ulike profesjoner og institusjoner. Barnevernet maktet ikke å håndtere saksmengden, og mappebarna ble et faktum. I 1980-årene kom det til nødvendige endringer gjennom økt samordning, økte bevilgninger samt vektlegging av kompetansebygging og forskning (Hagen, 2001).

I 1992 kom den gjeldende barnevernsloven. Loven bygger i stor grad på de samme faglige prinsipper som forrige lovverk, men med en sterkere vekt på det juridiske (Hagen, 2001, s 223). Barnevernet fikk økte ressurser i de følgende årene, Marthinsen skriver at det var en forventning innad i barnevernet om å avdekke mer av de alvorlige sakene med mishandling og omsorgssvikt, og at feltet var blinde for endringen mot hjelpetiltak som ble den faktiske situasjonen (2003, s 196). Barnevernet søkte ny legitimitet, kompetanse var et viktig element i dette arbeidet. Marthinsen beskriver at siste halvdel av 1900-tallet var en periode hvor det ble utbygget og etablert flere hjelpeinstanser for barnebefolkningen som barnevern, ppt og helsestasjoner (2003, s 200). Det ble etablert flere kompetansesenter som skulle representere (faglig) spisskompetanse, og stå i front for videreutviklingen av faget (Marthinsen, 2003, s 203). Det ble bestilt en rapport om kunnskapsstatus i barnevernet, det ble laget håndbøker og skjema. Nye datasystemer ble innført, delvis for å sikre kunnskap om klientmengden, men også for å tilby en sikrere og systematisk forvaltning (Marthinsen, 2003, s 203).

Innføringen av barnevernsloven av 1992 var et ledd i et omfattende moderniseringsarbeid som har strukket seg over mange år (Lichtwarck & Clifford, 2010). Effektivitet, tilpasning til nye standarder og krav samt til nyorientering både faglig og ideologisk har vært sentralt i arbeidet (Lichtwarck & Clifford, 2010). Marthinsen og Lichtwarck skriver at fokuset har skiftet fra beskyttelse mot skade og vanskjøtsel til bekymring for utviklingen mer generelt (2013, s 15).

Et uttalt mål om kunnskapsbasert praksis har ført til omlegging i utredningsarbeid, og tiltak. Nye forventninger om økt samhandling og samordning har gjort seg gjeldende innenfor barnevernssektoren, i likhet med andre sektorer som helsetjenester og skolen.

Marthinsen skriver at på 1990-tallets var det fokus på å høyne effektiviteten i barnevernets arbeid (2003, s 211). Befring-utvalget skriver at det er indikasjoner på en økt arbeidsbelastning for de ansatte (Befring et al., 2009, s 27). Barnevernspanelet skriver i sin rapport at det bør etableres en norm for personalressurser i det kommunale barnevernet (Bjørnøy, et al., 2011, s 23).

Et sterkere fokus på hjelpetiltak i hjemmet, samt et tydeligere rettsvern for barnevernets tjenestemottagere kom også i kjølvannet av barnevernloven av 1992. Rettsikkerheten til familiene ble styrket ved innføring av ordningen med fylkesnemndene og barnets talsperson. Barnevernets økte fokus på hjelpetiltak førte til en endret tiltaksprofil, og utgiftene til barnevernet økte (Marthinsen, 2003, s 197).



Evidensbaserte metoder, og forskning på hvordan plassering utenfor hjemmet virker inn på livsløpet til barn som plasseres utenfor opprinnelig familie har fått mye oppmerksomhet de senere årene. Forskningen har ledet frem til en dreining fra plasseringer **utenfor** hjemmet til hjelpetiltak **i** hjemmet. Plasseringene som gjøres skal fortrinnsvis være i fosterhjem. Det er iverksatt implementering av evidensbaserte metoder som Parent management Training-Oregon (PMTO) og Multisystemisk terapi (MST) (Befring et al., 2009, s 72).

Barnevernet har vært og er i endring. Hva må til for å sikre en høy kvalitet på tjenestene som leveres? Kvalitet er subjektivt, og det finnes ikke et entydig svar på spørsmålet. Spørsmålet har å gjøre med den enkeltes ståsted og oppfatning. Respekt og omtanke, faglig god behandling vil av de fleste oppfattes som god kvalitet. Et nytt spørsmål oppstår da, hva er faglig god behandling?

Arbeid i barnevernet krever en kvalifisering. Som jeg tidligere har beskrevet er langt de fleste ansatte i barnevernet utdannede sosionomer og barnevernspedagoger, og har altså en tre-årig bachelor. Barnevernet skal sørge for å forebygge, arbeide med å redusere skadevirkninger av allerede oppstått skade samt gripe inn akutt når det er påkrevet. Halås og Solstad skriver at fagutvikling og kompetanseutvikling må være sentrale elementer i utvikling av en god barneverntjeneste (2010, s 77). Kompetanseutvikling er tema for min forskning, og jeg vil drøfte temaet i kapittel 5.

De ansatte i barnevernet er også sosialarbeidere og regnes som en av helse- og sosialarbeiderprofesjonene. I det yrkesetiske grunnlagsdokumentet står det beskrevet at yrkesutøvelsen er basert på humanistiske og demokratiske verdier.

Yrkesutøverne fremmer likeverd og respekt, møter menneskers behov og bidrar til at de får brukt sine ressurser. Arbeidet skal ivareta enkeltindividet og forståelsen av menneskenes gjensidige avhengighet av hverandre for å skape livskvalitet for alle. Solidaritet med utsatte grupper, kamp mot fattigdom og for sosial rettferdighet er en viktig del av yrkesgruppens identitet. (Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere).

De fleste som arbeider i barnevernet har sin utdanning fra såkalte profesjonsutdanninger, med hovedvekt på barnevernspedagoger og sosionomer, som allerede nevnt. Utdanningene er et sentralt tema i diskusjonen omkring kompetanseutviklingen i barnevernet.

## 2.1.2 Profesjonsutdanninger.

Sosialt arbeid:

Sosialarbeiderprofesjonene arbeider for sosial endring, problemløsning i forhold mellom mennesker for å forbedre deres velferd. Sosialt arbeid benytter seg av teorier om menneskelig atferd og sosiale systemer for å intervensere på de punkter hvor mennesker samhandler med sine miljøer. Menneskerettsprinsipper og prinsipper om sosial rettferdighet er fundamentale i sosialt arbeid. (Befring et al., 2009, s 74).

I 1868 kom diakonisseutdanningen som hadde sykepleie samt fattige og hjelpeløse som sin målgruppe. I 1909 ble forening for sosialt arbeid grunnlagt, og derved også begrepet sosialt arbeid. I 1920 ble det startet opp ettårige sociale kurs av Norske Kvinners Nasjonalråd (Befring et al., 2009, s 74). Den første statlige sosialarbeiderutdanningen startet opp i 1950, og varte i 2 ½ år. Tanken var at sosiallinja skulle være en forvaltningslinje. Tidlig på 60-tallet ble flere sosialskoler etablert. Ny lov om sosial omsorg i 1964 førte til store endringer i sosialsektoren, bl.a. skulle det etableres sosialkontor i alle kommuner (Befring et al., 2009, s 74). Fra 1967-68 ble utdanningen 3-årig. Yrkestittelen sosionom kom i 1967.

Formålet med barnevernspedagogutdanningen er å kvalifisere brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere som er kompetente for omsorgs-, oppdragelses-, behandlende og forebyggende arbeid med risikoutsatte barn og unge, samt deres foresatte (Befring et al., 2009, s 75).

I 1935 ble det opprettet en barnevernutdanning ved barnevernsakademiet i Oslo. I 1949 ble det arrangert kortere kurs i barnevern som et opplæringstilbud for ledere ved barnehjem. I 1951 startet den første barnevernspedagogutdanningen med ettårige kurs. Utdanningen ble to-årig i 1963, tittelen barnevernspedagog kom i 1968. I 1980 kom den første tre-årige utdanningen (Befring et al, 2009, s 75 og 76). Sosialpedagogikk og institusjonsarbeid har vært de viktigste studieemnene. «Sosialpedagogikken defineres som læren om hvordan psykologiske, sosiale og materielle forhold og forskjellige verdiorienteringer fremmer eller hindrer individets eller gruppens totale utvikling og vekst, livskvalitet og trivsel» (Befring et al., 2009, s 76).

I dag har helse – og sosialarbeiderstudiene en felles innholdsdel på 30 studiepoeng.

Barnevernspedagog, sosionom og vernepleierutdanningen har ytterligere 30 studiepoeng felles.

Barnevernspedagoger og sosionomer har enda flere felles emneområder, men vektlegges ulikt.

Studier viser at utdanningen har en felles innholdsdel tilsvarende et studieår (Befring et al., 2009, s 78).

## **2.2. Dialogisme**

Den russiske språk, litteratur og kulturteoretikeren Mikhail Bakhtin står som en markant representant for dialogismen (Dysthe, 2012, s 45). Det er flere andre teoretikere som også har skrevet og tenkt mye om dialogisme, bl.a. Ragnar Rommetveit og Per Linell som begge er inspirert av Bakhtins tanker.

Ragnar Rommetveit er en norsk psykolog/professor som har bidratt til et utvidet syn på læring. «Med utgangspunkt i språkpsykologi har han arbeidet med ei dialogisk tilnærming til studiet av språk og mentale prosessar i det heile» (Dysthe, 1996, s 13).

Ifølge den svenske språkforskeren Per Linell er dialogisme ikke et entydig begrep. Han sier at det er et lappverk av teoretiske og epistemologiske antagelser om menneskelig aktivitet, kommunikasjon og kognisjon (Linell, 2003, s 2). Det er ikke helt lett å få tak i hva Linell legger i begrepet dialogisme. Han sier at dialogisme kan beskrives som rammeverket for dialogen – en måte å forstå verden på, livsanskuelse om du vil.

Ifølge Linell er interaksjonisme, kontekstualisme og kommunikativ konstruksjonisme sentralt i dialogisme. Linell sier at interaksjon, kontekst og lingvistisk-kommunikativ konstruksjon er nøkkelbegreper i dialogismen (Linell, 2003, s 2 og 3).

Linell sier at begrepene dialog, dialogisme og dialogisitet kan være vanskelige å skille fra hverandre. Han sier at

Dialog refererer seg til faktisk interaksjon mellom individer i situasjoner og/eller innen sosiokulturell praksis.

Dialogisme refererer til et generelt epistemologisk rammeverk.

Dialogisitet refererer til dialogiske områder (interaksjon og kontekst) i språk, diskurs og kognisjon (Linell, 2003, s 5).

Ifølge Linell har dialogisme elementer fra fenomenologi, pragmatisme, sosialbehaviourisme og symbolsk interaksjonisme, kulturell semiotikk og aktivitetsteori (2003, s 17).

Bakhtin-kjenneren Michael Holquist bruker dialogisme som en kunnskapsteoretisk overbygning over alle de ulike sidene av Bakhtins dialogtenkning (Dysthe, 2001, s 67). Holquist poengterer at dialogisme er knyttet til språket. Han sier: “Dialogism is unthinkable outside its relation to language” (Holquist, 2002, s 40).

Dysthe skriver om dialogismen at den representerer et eksplisitt humanistisk, hermeneutisk basert motstykke både til den amerikanske behavioristiske og den informasjonsteknologisk inspirerte psykologien om den individuelle organismen (Dysthe, 1996, s 14).

### **2.2.1 Den bakhtinske dialogismen**

Bakhtin bruker ikke selv ordet dialogisme, det er som nevnt andre som har brukt denne betegnelsen om hans tanker. Bakhtin skriver om dialog og dialogisitet.

Bakhtins syn på dialog er ontologisk og har å gjøre med hele vår eksistens. «The very being of man (both internal and external) is the *deepest communion*. *To be means to communicate*» (Bakhtin, 1984, s 287).

Dysthe skriver i *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring* at dialogismen legger vekt på at kommunikasjon skjer *mellom* de involverte. Det er en intersubjektiv, semiotisk modell, der mening skapes i interaksjonen eller dialogen mellom den som snakker og den som lytter, den som skriver og den som leser. Dialogismen vektlegger interaksjonen og de kontekstuelle faktorene i menneskelig diskurs, handling og tenkning (2001b, s 66).

Bakhtins spesielle bidrag er hans tenkning omkring dialogen som selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse. (Dysthe, 2012, s 57). Bakhtin og hans tanker har fått stor betydning for hvordan samspill og dialog kan bidra til å fremme nye måter å samhandle på, også på områder som tradisjonelt har vært preget av asymmetriske relasjoner, som barnevern og skole.

Bakhtin var språk, litteratur og kulturteoretiker i tillegg til filosof. Han var samtidig med Lev Vygotskij, og deler hans syn på sosial interaksjon som utgangspunkt for læring, forståelse og tenkning. De er begge opptatt av hvordan mennesket blir sosialisert inn i et samfunn (Rommetveit, 1996, s 94). Bakhtin mener at mennesket blir sosialisert inn i tankeformer og meningsnyanser gjennom språket, og at når barnet lærer å snakke lærer det også å konstruere yringer (Dysthe & Igland, 2001, s 83).

Bakhtins bøker og skrifter er studert og analysert av ulike interessenter. Bakhtins syn på dialog har kommet til å få stor innflytelse innen flere ulike fagfelt. Humanistiske disipliner har trykket Bakhtin til sitt bryst. Hva som har gjort at Bakhtin har fått så stort innpass er ikke tema for min oppgave, jeg nøyer meg med å konstatere at både fagfelt som pedagogikk og estetiske fag benytter Bakhtin som utgangspunkt og/eller inspirasjon.

Før jeg går nærmere inn på hans tanker finner jeg det nødvendig å presentere Bakhtins liv i kortfattet form for å sette Bakhtins teorier inn i en helhetlig ramme.

### **2.2.2 Mikhail Mikhailovich Bakhtin**

Mikhail Bakhtin ble født i Orel i Russland i 1895. Han vokste opp i Orel, Vilnius og Odessa. Han hadde tysk barnepike, og ble tidlig introdusert for tyske klassikere (Dentith, 1995, s 4).

Bakhtin studerte et år ved Odessa universitet, og dro siden til Petrograd for videre studier i filologi årene 1914 – 18. Den russiske revolusjonen førte til sult og lidelse, mange intellektuelle søkte seg bort fra byen, så også Bakhtin (Børtnes, 2001, s 93).

Bakhtin flyttet til Nevel for å arbeide som lærer, og siden til Vitebsk hvor han traff sin kone (Børtnes, 2001, s 94). Han flyttet tilbake til Petrograd (Leningrad) i 1924.

I Nevel møtte Bakhtin Matvej Isaevitsj Kagan som skulle komme til å bli en nær venn, og viktig filosofisk inspirator. Kagan hadde studert i Tyskland og var influert av Hermann Cohen, Ernst Cassirer og Paul Natorp (Børtnes, 2001, s 93). Bakhtin var del av en gruppe unge intellektuelle som diskuterte filosofiske spørsmål i et Kant-seminar under ledelse av Kagan (Børtnes, 2001, s 93).

I 1929 ble Bakhtin arrestert for anti-sovjetisk virksomhet, det var samme år som hans bok om Dostojevskij kom ut. Han ble dømt til fem års straffarbeid på Solovetsky-øyene, en fryktet fangeleir. Straffen ble omgjort til fem års intern eksil i Kustanai i Kazakstan. Han dro dit i 1930. Etter at han i 1936 hadde sonet straffen sin fikk han jobb som lærer i Saransk. Han ble tvunget til å forlate stillingen sin i 1937, og flyttet til Savelovo. Her ble han boende til krigen var over (Dentith, 1995, s 6).

Bakhtins hovedverk er boken om Dostojevskij og hans romankunst. Han var sterkt inspirert av musikervenner, og overtok flere av deres begreper (Børtnes, 2001, s 94). Bakhtin skrev mye i 1930-årene. Han leverte sin doktoravhandling om Rabelais i slutten av 30-årene. Han leverte også manuskriptet til "the bildungsroman". Ingen av dem ble publisert grunnet

utbruddet av 2. verdenskrig. Det eneste manuskriptet til boken om Bildung ble ødelagt i et bombeangrep under krigen. Doktoravhandlingen ble først vurdert på slutten av 40-tallet. Han oppnådde aldri full godkjenning av doktorgradsarbeidet, men oppnådde det Dentith kaller en «candidates's degree» i 1952 (Dentith, 1995, s 7). Det hersker noe uenighet hvorvidt noen av bøkene utgitt av andre i den såkalte Bakhtin-kretsen egentlig er skrevet av Bakhtin (Dentith, 1995, s 7). Jeg vil ikke gå inn på dette temaet i min oppgave.

Etter krigen fikk Bakhtin tilbake jobben som lærer i Saransk, og ble i stillingen frem til han gikk av i 1961. Bakhtin ble utnevnt til professor i russisk og allmenn litteratur i 1957 da skolen fikk universitetsstatus (Børtnes, 2001, s 92). Da Bakhtin ble pensjonert flyttet han til et gamlehjem utenfor Moskva sammen med sin kone. Etter hennes død meldte han seg inn i forfatterforeningen og bodde i forfatterkolonien Peredelkino utenfor Moskva. Sine siste år tilbrakte han i en leilighet i Moskva etter endelig å ha fått oppholdstillatelse i byen (Børtnes, 2001, s 92).

Bakhtins tanker og ideer ble gjenoppdaget av en gruppe studenter ved Gorky-instituttet i 1960-årene. Bøkene ble utgitt på nytt, også i utlandet. Bakhtin ble en intellektuell kultfigur, og berømt ved slutten av sitt liv. I dag regnes Bakhtin som en av klassikerne innen humanistiske fag (Børtnes, 2001, s 92).

### **2.2.3 Dialog**

Børtnes sier at «Bakhtin mener noe langt mer med dialog enn samtale mellom forskjellige mennesker. Det han er opptatt av, er den dialogisitet som er en del av selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytring, og som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss» (Børtnes, 2001, s 95). «Dialogiske relasjoner... er et nesten universelt fenomen, som gjennomsyrrer all menneskelig tale og i det hele tatt alle relasjoner og manifestasjoner i menneskenes liv. Der bevisstheten begynner... der begynner også dialogen» (Bakhtin sitert i Børtnes, 2001, s 97).

Per Linell beskriver tre ulike betydninger av ordet dialog;

1. Dagligtalens deskriptive bruk av ordet, primært om muntlig, ansikt – til – ansikt samtaler mellom to eller flere personer.

2. Normativ. Om samtale med visse kvaliteter der deltakerne viser evne til å lytte, er empatiske og åpne for andres argumenter og viser vilje til å forandre standpunkt. Dette dialogidealet har enighet og konsensus som mål, jfr. Habermas.
3. Dialog som teoretisk rammeverk. Kalles ofte dialogisme. Referanse til dialogiske teorier om menneskelig meningsskaping, semiotisk praksis, interaksjon, tenkning eller kommunikasjon (Dysthe, 2012, s 51 og 52).

Ifølge Igland og Dysthe er Bakhtin opptatt av relasjoner, og dialog er det grunnleggende relasjonelle prinsippet i alt han har skrevet. Han bruker begrepet dialog på minst 3 ulike måter (2001, s 109), og endret tidvis hvordan han brukte begrepene (Mørch, 2003, s 13).

1) På et overordnet nivå omtaler Bakhtin hele den menneskelige eksistensen som dialog. Han definerer selvet gjennom dialogiske relasjoner til den andre, og livet oppfatter han som kontinuerlig uavsluttet dialog med andre stemmer. Det henger sammen med et bestemt syn på hva det vil si å være menneske; å være er å kommunisere.

2) Bakhtin bruker dialog om språkbruk generelt og hevder at det er grunnleggende trekk ved alle ytringer. Senere brukes dialogisitet om dette fenomenet. Ifølge Dysthe er det oppfatningen av språket som dialogisk som utgjør en sammenheng og filosofisk grunnlag for det meste av det Bakhtin har skrevet. Dialogismen er grunnleggende sett en språkteori.

3) Bakhtin er opptatt av motsetninger mellom dialog og monolog, både i språklig sammenheng og på et filosofisk plan. Han skiller mellom diskurser som er tilnærmet monologiske og de som er primært monologiske. Han fremhever dialog som noe vi bør etterstrebe, i motsetning til monolog (Igland & Dysthe, 2001, s 109).

#### **2.2.4 Ytring**

Lingvistikken tar utgangspunkt i setninger, Bakhtins språkfilosofi tar utgangspunkt i ytringen (Mørch, 2003, s 13). For Bakhtin kan en ytring omfatte alt fra en muntlig eller skriftlig beskjed på et ord eller en replikk i en samtale, en artikkel, en forelesning, en roman eller en vitenskapelig avhandling (Igland & Dysthe, 2001, 111). «Ytringen er altså språkets grunnenhet, og siden den alltid inngår i en dialogisk kontekst, må språket være dialogisk i utgangspunktet» (Mørch, 2003, s 13).

På den ene siden er det snakk om dialogiske relasjoner til foregående ytringer innenfor et bestemt kommunikasjonsfellesskap, på den andre siden er det snakk om en innstilling på

kommende svar. Ytringene våre er alltid et svar på en foregående ytring, ikke alltid som eksplisitte svar. Svaret eller reaksjonen kan ta ulike former. Vi vender oss alltid til *noen*. Bakhtin sier at ytringene våre er adressert, det kan være til konkrete personer men trenger ikke være det. Bevisstheten om adressaten er alltid med på å forme ytringen mens den blir til. (Igland & Dysthe, 2001, s 111 og 112). Bakhtin sier at ingen ytring er original, i betydningen opprinnelig, i det at den alltid står i kontekst til tidligere ytringer, og forventningen om nye ytringer (Igland & Dysthe, 2001, s 115).

An utterance is never just a reflection or an expression of something already existing and outside it that is given and final. It always creates something that never existed before, something absolutely new and unrepeatable, and, moreover, it always has some relation to value (the true, the good, the beautiful and so forth. (Bakhtin sitert i Dysthe, 2012, s 59).

Når jeg ytrer meg, har jeg en forventning om en form for svar på min ytring. Svaret kan anta mange ulike former. Å forstå en ytring er en aktiv handling som tar form av et svar (Igland & Dysthe, 2001, s 112). Forståelse og interaksjon mellom ytring og svar er den grunnleggende komponenten i all kommunikasjon (Igland & Dysthe, 2001, s 113).

### **2.2.5 Dialogens potensielle uendelighet**

Mørch sier at livet selv var en ufullendt og ufullendbar dialog for Bakhtin (2003, s 15). Dysthe skriver at ifølge Bakhtin er å leve og å lære å være i en uavsluttet dialog med andre mennesker, noe som gjør dialog til menneskets grunnvilkår i tilværelsen (1996, s 111).

Bakhtins forståelse av dialog tar utgangspunkt i ytringen, og legger vekt på det vage, det flertydige og flerstemmige, på motstand og spenninger. Han er særlig opptatt av at kreativ forståelse og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening i møtet mellom ulike stemmer (Dysthe, 2012, s 61). «... respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premissar og bruke den andres ord som tankereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt eige ord» (Dysthe, 2001a, s 14).

Bakhtin sier altså om dialog at den kan brukes som et tankeredskap til å forstå, utvide og endre egne tanker og forståelsesramme. Dialogens vesen er å utvikle og utvide innsikt og forståelse gjennom felles utforskning og bruk av andres tanker for å utvikle våre egne (1996, s 111). Bakhtins forståelse skiller seg fra andre teoretikere som er mer opptatt av klarhet, symmetri, likeverdighet, gjensidighet, harmoni, konsensus og enighet (Dysthe, 2001a, s 14).



Bakhtin er opptatt av at ulike syn fører til at argumentene kan prøves ut, og derigjennom styrkes eller endres ved å ta den andres perspektiv. Bakhtins dialogforståelse handler ikke om å oppnå konsensus, men å utvide egen forståelseshorisont. Det handler om artikulering av motsetninger, og vilje til å leve med disse. Bakhtin er ikke opptatt av sannhet, i den forstand at noe er rett eller sant, mens noe annet da er uriktig eller usant. Bakhtins dialog-forståelse har langt mer å gjøre med undring i filosofisk betydning enn det har å gjøre med å finne endelige svar. Å snakke om en endelig sannhet - å definere sannheten en gang for alle - vil for Bakhtin innebære en variant av maktmisbruk (Mørch, 2003, s 15).

Bakhtin sier også at alt i livet er dialog, det vil si dialogisk opposisjon. Opposisjon forstås i sin etymologiske betydning av å stilles eller være stilt overfor hverandre, uten at det nødvendigvis er snakk om å være motstandere (Børtnes, 2001, s 97).

For Bakhtin er menneskelig kommunikasjon sosialt organisert gjennom dialogiske relasjoner, og forståelsen hans av slike relasjoner gir et helt enestående innsyn, både i det mangfoldige meningspotensialet som ytringene våre har, og i hvordan og hvorfor de alltid knytter kontakten mellom det sosiale, det kulturelle og det individuelle planet (Igland & Dysthe, 2001, s 111).

Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participates wholly and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and the discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium. (Bakhtin, 1984, s 293).

En slik forståelse innebærer at hele vår tilværelse er å oppfatte som dialogisk. «Å være vil si å ha dialogisk samkvem. Når dialogen slutter, slutter alt. Derfor kan dialogen egentlig ikke slutte, og den må ikke slutte» (Bakhtin, 2003, s 197).

« ...i tillegg til jeg-for-den-andre og den-andre-for-meg kommer en «tredje» som forholder seg til begge to, og som med sitt usynlige nærvær gir det dialogiske ordet dets åpne og uendelige meningsperspektiv» (Børtnes, 2001, s 105).

Emerson understreker at for Bakhtin betydde dialog hverken relativisme eller dialektisk syntese av motsetninger, men en konstant vilje til å lytte til og artikulere andres standpunkt og verdier med respekt for forskjeller (Igland & Dysthe, 2001, s 124).

### **2.2.6 Mål eller middel**

Dialogen er et middel til meningsskaping og forståelse, men også målet i seg selv (Bakhtin, 2003, s 197). Dialogens potensielle uendelighet gjør den til et middel for å utvide og utvikle forståelse og mening. Dialogen er vår kommunikasjon med andre, og også hvordan vi fremtrer som hverandres du. «I den estetiske bevissthet står jeg og du overfor hverandre som to subjekter» (Børtnes, 2001, s 103). «... formene for kommunikasjon er basert på dialogiske relasjoner mellom selvstendige ytringer, selvstendige subjekter, mellom «jeg» og «du»» (Børtnes, 2001, s 98).

Jeg kan som person ikke velge å være i dialog, det er et ansvar jeg er pålagt. Jeg må svare, og bærer alltid ansvar for det svaret jeg gir (Børtnes, 2001, s 104).

Bakhtin sier at å tilegne seg det indre mennesket, se og forstå det, er umulig hvis man gjør det til et objekt for en nøytral og likegyldig analyse (Bakhtin, 2003, s 196). Den eneste måten man kan nå inn til det indre mennesket er i samhandling, dialogisk sådan. «Bare i samkvemet, i menneskets samhandling med et annet menneske åpner «mennesket i mennesket» seg, for andre så vel som for seg selv». (Bakhtin, 2003, s 196)

### **2.2.7 Meningsskaping og forståelse:**

Ifølge Bakhtin er alle sosiokulturelle fenomener grunnlagt på de samme prinsippene som kommunikasjon, det vil si dialogiske relasjoner mellom personer og grupper, mellom ulike stemmer, ulike symbolske system og ulike former for praksis (Igland & Dysthe, 2001, s 115).

Forståelse og meningsskaping er nøkkelford i dialogismen (Igland & Dysthe, 2001, s 112). Den dialogiske interaksjonen mellom ytring og forståelse er slik sett den grunnleggende i all kommunikasjon. Den som ytrer seg forutsetter en aktiv forståelsesprosess, og svaret fra den andre er et aktiverende prinsipp for mening som først oppstår når en ytring er forstått på et eller annet nivå. Mening blir skapt og gjenskap av parter som samhandler i bestemte kontekster, og animert av ulike stemmer som interagerer (Igland & Dysthe, 2001, s 113).

Dialog og meningsskaping handler også om relasjoner mellom ulike språk og ulike former for diskurs eller praksis (Igland & Dysthe, 2001, s 113).

Bakhtin sier at det ikke er jeg, men vi som skaper mening (Dysthe, 2012, s 58). På denne måten tydeliggjør Bakhtin nødvendigheten av den andre som del av dialogen; først når vi

kommuniserer med noen oppstår mening. Når vi snakker, når vi skriver uttrykker vi oss, ytringen vår rettes mot noen; slik oppstår mening.

### **2.2.8 Dostojevskij**

Bakhtins hovedverk er boken om Dostojevskijs romankunst.

Børtnes sier at det er i Dostojevskij-boken at Bakhtin utvikler sin dialogiske tenkning, sin dialogisme mest fullstendig (2001, s 97). Bakhtin utviklet her mange av de begrepene han kom til å benytte seg av senere. I boken om Dostojevskij hevder Bakhtin at det er den første polyfone boken, der personenes stemmer kommer til uttrykk som *egne* stemmer, ikke som talerør for forfatteren (Igland & Dysthe, 2001, s 118).

Romanen er for Bakhtin den mest dialogiske av alle sjangrer (Igland & Dysthe, 2001, s 117). For Bakhtin er romanen en kompleks dialog mellom ulike stemmer som gir uttrykk for ulike sider ved den sammenhengen de står i (Igland & Dysthe, 2001, s 117).

I boken sin studerer Bakhtin sammenhengen mellom dialog, bevissthet og selvbevissthet. Det blir en dialog om å være eller ikke være, hvor selvbevisstheten bringes til sine ytterste grenser (Børtnes, 2001, s 101).

Å være betyr å være for den andre og gjennom den den andre for seg selv. Mennesker har intet indre suverent territorium, det befinner seg helt og alltid på grensen... jeg kan ikke klare meg uten den andre, kan ikke bli meg selv uten den andre; jeg må finne meg selv i den andre, finne den andre i meg selv... Én bevissthet er en *contradictio in adjecto*. Bevisstheten er etter sitt vesen plural (Bakhtin sitert i Børtnes, 2001, s 102).

Bakhtin betoner igjen viktigheten av fellesskap, og at vi forstår oss selv i lys av den andre.

### **2.2.9 Bakhtins begreper**

Bakhtin utviklet en rekke begreper som han brukte for å forklare sitt syn, jeg tar kun for meg et fåtall.

#### Stemme:

Bakhtin bruker ordet stemme for å betegne den talende personligheten (Dysthe, 2012, s 59).

#### Polyfoni:

Bakhtin inngikk i en krets med andre intellektuelle, blant annet flere musikere. Fra deres

fagfelt lånte han begrepet polyfoni. Polyfoni betyr i musikk flerstemmighet, hvor alle stemmer er mest mulig melodisk selvstendige (Polyfoni, s.a.).

Polyfoni-begrepet har sammenheng med Bakhtin sin forståelse av at sannhet aldri er noe som er gitt for alltid og kan fanges av et system. Poenget hans er at sannheten alltid må konstitueres på nytt, gjennom dialogen, både i romanen og det virkelige livet (Igland & Dysthe, 2001, s 118).

Polyfoni- begrepet brukes om Dostojevskijs romaner. Bakhtin hevder at romanfigurene får tale med egen stemme, uten en dominerende melodistemme der de andre stemmene underordnes (Dysthe, 2012, s 60).

#### Heteroglossia:

Bakhtin bruker heteroglossia om hvordan individuelle stemmer er formet av språket i ulike sosiale grupper (Dysthe, 2012, s 60).

Individuelle stemmer er formet gjennom bruken av sosiale språk. «specific points of view on the world, forms for conceptualizing the world in words, specific world views, each characterized by its own objects, meanings and values» (Bakhtin, 1981, s 291 og 292).

#### Flerstemmighet:

Flerstemmighet rommer begrepene heteroglossia og polyfoni. I Bakhtins betydning innebærer flerstemmighet at alle stemmene har sin plass. Det innebærer en kommunikativ situasjon der både sosial, kulturell og språklig ulikhet får plass ved at deltagerne får gi uttrykk for det de står for (Dysthe, 2012, s 60).

En flerstemmig dialog ligger til grunn for utvikling av fellesskap, deltakelse, ansvar, kunnskap, ferdigheter og holdninger. Ulike stemmer eksisterer sammen. Sameksistensen av flere stemmer blir først dialogisk når ideer blir testet gjennom konfrontasjon mellom de ulike stemmene (Dysthe, 2012, s 61).

#### Talesjanger:

Alle språkfellesskap utvikler relativt stabile ytringsformer som korresponderer med typiske språkbrukssituasjoner (Igland & Dysthe, 2001, s 114)). Bakhtin bruker ordet talesjanger. «...ei typisk form for komposisjon av ei individuell ytring, ikkje den individuelle ytringen i seg sjølv...» (Igland & Dysthe, 2001, s 114).

Det er et relativt fast mønster for samhandling, tenkning og erkjennelse som «husker» tidligere kontekster (Igland & Dysthe, 2001, s 114). Talesjangre legger en ramme for meningen vi skaper, og kan skape.

### **2.2.10 Dialogisme - monologisme**

Dialogisme er et alternativ til monologisme, og forstås ofte som å stå i kontrast til (Linell, 2003, s 5). Linell mener at monologisme har del i en omfattende tradisjon i vestlig filosofi og vitenskap. Denne tradisjonen har forsøkt å redusere verden til rasjonelle subjekter på den ene siden, og verifiserbare objekter på den andre siden (Linell, 2003, s 6).

Ifølge dialogisme er det begrensende og overser forholdet mellom individet og den/de andre, og mellom individet og verden. Relasjonisme dreier seg i denne sammenhengen om at sosiale fenomener må forstås gjennom sine relasjoner til andre sosiale fenomener. Ifølge Linell er relasjonisme grunnleggende i dialogisme (Linell, 2003, s 6).

Videre sier Linell at det er merkbart at det ikke er rom for konstruktive kommunikasjonsprosesser i monologisme. «Dialogism tries to transcend the dichotomies between objectivism and subjectivism, and between extreme empiricism and idealism-cum-rationalism, by stressing intersubjectivity in a real (material and social) world» (Linell, 2003, s 8).

Motsetningen mellom dialog og monolog danner en av de grunnleggende dikotomiene i Bakhtins tenkning. Bakhtin hevdet at språket i sin natur er dialogisk, men utsettes for monologisering (Mørch, 2003, s 13).

Bakhtin hevder at både filosofi og litteratur har vært dominert av en monologisk oppfatning av hva sannhet er. Bakhtin sier at monologen er en autoritativ ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål eller motforestillinger, og ikke åpner for motsigelser. «Bakhtin hevder om autoritative tekstar at det er umuleg å gå i dialog med dei fordi dei blir formidla som Sanninga» (Rommetveit, 1996, s 101).

Bakhtin er kritisk til den monologiseringen som skjer når det flertydige blir entydig, når åpne meningsutvekslinger blir lukket, og når fasitsvar erstatter søken (Igland & Dysthe, 2001, s 116).

Bakhtin sier «Det autoritative ordet er hierarkisk og fjernt og binder oss uansett om det overbeviser oss; det krever vilkårsløs tilslutning, ikke fri refleksjon» (Dysthe, 2012, s 62).

Bakhtin satte det indre overbevisende ordet opp mot det autoritative ordet (Dysthe, 2012, s 62). Han sier videre at det indre overbevisende ordet kommer til oss utenfra. Gjennom møte med forståelsen og tankene vi har, blir det halvt vårt eget og halvt den andres. Vi gjør det til vårt eget gjennom konfrontasjon med andre stemmer gjennom dialog (Dysthe, 2012, s 62).

Som mennesker blir vi stadig utsatt for autoritativ diskurs, det vil si diskurs som krever aksept og utelukker dialog. Utvikling forutsetter rom for dialog. Å gå i dialog med tekster og andre stemmer innebærer å reaksentuere, prøve ut, gi sin egen versjon, finne sin egen «aksent». Bare slik kan indre overbevisende diskurs oppstå (Igland & Dysthe, 2001, s 116).

### **2.2.11 Ekte, reell dialog:**

Dysthe skriver at ifølge Buber har ekte dialog å gjøre med at vi opplever hverandre som personlig nærværende, og at vi erfarer den andre som en virkelig og unik person (Dysthe, 2012, s 55).

Sokrates' dialoger og Platons kunnskapssyn har ligget til grunn for synet på hva som er sann eller ekte dialog. Det er sentralt at dialogen har som mål å nå frem til en felles erkjennelse gjennom veiing av argumenter, der maktbruk, overtalelse, nytteperspektiv og følelser er fraværende i argumentasjonen (Dysthe, 2012, s 52). Søken mot sannheten og konsensus bryter med Bakhtins forståelse av hva som er ekte og reell dialog.

Bakhtin mener, i likhet med Buber, at dialogen er konstituerende for forholdet mellom jeg og du. For å få en helhetlig forståelse må jeg inkludere det du forstår (Dysthe, 2012, 58).

Når vi hindrer reell dialog, hindrer vi samtidig kreativ forståelse. Ulikhet er ikke en trussel, men stoff til å skape noe nytt (Dysthe, 2012, s 64).

Ekte, reell dialog oppstår når vi gjennom dialog med andre stemmer og tekster finner vår egen versjon, og indre overbevisende diskurs oppstår (Igland & Dysthe, 2001, s 116).

### **2.2.12 Livet og læren**

Dialogismen representerer en måte å forstå og tolke verden omkring oss. «Alt er middel, målet er dialogen. En stemme verken avslutter eller løser noen ting. To stemmer er et minimum for livet og læren» (Bakhtin, 2003, s 197).

### 2.3 Danning:

Begrepene dannelse og danning brukes om hverandre. Begrepene er i seg selv så mangesidige at å finne frem til ulikheter og likheter i begrepene er en avhandling for seg, og jeg må legge tematikken til side for denne gang. I forordet til *Dannelse, introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, i notene, skriver Steinsholt og Dobson at dannelse både kan betegne en prosess og et resultat. Danning som et verbal substantiv får bedre frem den aktive og dynamiske siden av begrepet. De skriver videre at det er sannsynlig at begrepet danning etter hvert vil bli innarbeidet i det pedagogiske vokabularet (2011, s 9). Jeg vil ikke problematisere dette ytterligere i denne oppgaven, og velger i det videre å benytte begrepet danning med mindre forfatteren selv bruker dannelse.

Danning er, som tittelen på nevnte bok tilsier, et ullent tema. Hvordan begrepet forstås vil nødvendigvis prege videre diskusjoner, og bidrar også i noen grad til at danning er et tema som er høyst aktuelt, også i dag. I 2007 ble *Dannelsesutvalget - om dannesperspektiver i høyere utdanning* nedsatt for å se nærmere på hvordan den akademiske dannelsen ivaretas i høyere studier. Rapporten ble presentert i august 2009. I ettertid ble det nedsatt en arbeidsgruppe med den hensikt å få frem gode eksempler på nettopp ivaretagelsen av dannelse i høyere studier. Gruppen fremla sin rapport i september 2011. Enkelte har gått til kraftig angrep på dannelsesutvalgets innstillinger, mens andre støtter behovet for arbeid med fokus på dannelse. Jeg går ikke nærmere inn på dette.

Boken *Dannelse, tenkning, modning, refleksjon* ble publisert i 2011, og viderefører drøftingene om dannelse. Det er nedsatt et dannelsesutvalg II med den hensikt å sette dannelse i høyere utdanning på dagsorden.

Det er for omfattende å gå inn på historisk utvikling og innhold i begrepet, hvor fristende det enn måtte være. Jeg vil forsøke å trekke frem ulike måter å forstå danning på, ved å presentere ulike beskrivelser av danning/dannelse.

Begrepet danning/dannelse har en lang historie, og innholdet har endret seg over tid. Det pedagogiske feltet har tradisjonelt vært opptatt av danning, likeledes filosofien. Vi finner røtter tilbake til antikkens Hellas gjennom begrepet paideia. «I det greske begrepet paideia ligger det en forståelse av dannelse som gjelder for hele mennesket, og det viser også til at mennesket har en potensiell evne til dannelse» (Doseth, 2011, s 13).

I forordet til *Dannelse, tenkning, modning, refleksjon* skriver Tora Aasland at dannelse er å kunne og å duge, hun skriver at allmenndannelse er å utvikle kunnskap og ferdigheter sammen med andre (Hagtvet & Ognjenovic, 2011, s 11). Aaslands distinksjon mellom to dannelsingsdimensjoner tas opp av Mariann Solberg.

Solberg sier i sin artikkel *Om akademisk danning* at danning er et normativt begrep. Det har to dimensjoner; en utdanningsdimensjon og en mer eksistensielt-etisk dimensjon (Solberg, 2010, s 51). Solberg poengterer at danning omtaler noe som har med utvikling å gjøre, og at det dreier seg noe dynamisk (Solberg, 2010, s 52). Hun sier videre at akademisk danning ofte sies å kjennetegnes av kritisk tenkning og refleksjon, samt evne til å innse egen kunnskaps begrensninger (Solberg, 2010, s 54). Solberg beskriver danning som noe som krever aktivitet. Solberg sier «... akademisk danning betinget av en refleksiv, så vel som selvrefleksiv aktivitet» (Solberg, 2010, s 54). Hun er videre opptatt av at danning henger sammen med tenkning, og støtter seg på Kants maksimer om tenkning (Solberg, 2010, s 57). Jeg går nærmere inn på maksimene i kapittelet om dømmekraft. Solberg sier at ydmykhet må kjennetegne en dannet akademiker (Solberg, 2010, s 63), og viser til at mye kunnskap på ett felt begrenser vår viten om det som ligger utenfor vår ekspertise. Hun sier at det som kjennetegner akademisk danning er: «; Fagkunnskap, analytiske evner, kritisk tenkning – evne til å problematisere, ydmykhet – selvkritisk holdning, selvstendighet, integritet, evne til å sette i sammenheng, evne til å skape, personlig tilegnet kunnskap – modning, den egne stemmen – autonomi» (Solberg, 2010, s 64). Guro Hansen Helskog er opptatt av den andre dimensjonen ved danning, den mer eksistensielle.

Helskog hevder at « Samtidig skjer den moralske danningen best i det levende møtet mellom mennesker, i dialogen «ansikt til ansikt, hjerte mot hjerte»» (Helskog, 2011, s 618). Hun er opptatt av at filosofiske dialoger er en måte å møte hverandre på som kan bidra til å møte utfordringene i et flerkulturelt samfunn (Helskog, 2011, s 627). Hun sier videre at danning først og fremst er forming av menneskets moralske karakter, dernest alt det andre (Helskog, 2011, s 619).

Torjussen har skrevet om Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi, og gir følgende karakteristikk av dannelse: «Dannelse betyr her en evne til å tilegne seg kunnskaper som forandrer både en selv og samfunnet rundt, en evne til å utvikle seg som autonom samfunnsborger, kort sagt evne til myndig selvbestemmelse» (Torjussen, 2011, s 145).



Paul Martin Opdal har i sin artikkel *Hva er danning?* i boken *Pedagogisk-filosofiske analyser* gitt en beskrivelse av hva danning innebærer. «Karakteristisk for dannelsingsbegrepet er at det kombinerer innholdet i oppdragelses- og utdanningsbegrepet ved (normativt) å kreve utvikling (transformering) av mennesket i en ønskverdig (verdifull) retning og ved (substansielt) å anta at denne utviklingen skjer gjennom vekst i kunnskaper, ferdighet, innstillinger» (Opdal, 2008, s 32).

Anders Lindseth har i sin artikkel *Spørsmålet om dannelse* sagt at dannelse er å bli den vi er (2011, s 183). Lindseth understreker vårt potensiale til dannelse, og dannelsen som realisering av potensialet.

Filosofen Jon Hellesnes har i sin klassiske artikkel *Ein utdana mann og eit dana menneske* skrevet om danning sett i forhold til utdanning. Han skriver som åpningspåstand at «I det gode samfunn ville utdanning føre med seg daning og dermed visdom» (1992a, s 79). Han skriver videre om at danning forutsetter samspill med andre mennesker da vi ser oss selv gjennom andre. Han er opptatt av at danning, dialog og praksis henger sammen, som også monolog, formålsrasjonalitet og teknikk gjør (1992a, s 91).

Hellesnes skriver i *Tilpasnings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane* at tilpasning står i motstrid til danning. Hellesnes skriver « Ein person kan ikkje, meiner eg, både vere for tilpassande oppsedingspraksis og sosialarbeid og for demokratisering» (1992b, s 133). Sosialisering beskriver Hellesnes som den prosessen som innebærer at barnet gradvis blir en voksen person, og at den voksne blir værende en person i alle sammenhenger. Han sier videre at sosialisering er en forutsetning for selvbevissthet og personlig identitet (1992b, s 135). Danning står i motsetning til tilpasning, men både danning og tilpasning er altså ifølge Hellesnes, ulike former for sosialisering (1992b, s 139). Han sier at all danning er sosialisering, men at det ikke er slik at all sosialisering er danning.

Hellesnes skriver om tilpasning at «Å verte tilpassa er å verte sosialisert på ein slik måte at ein tek for gitt dei samfunnsmessige rammene ein eksisterer innanfor» (1992b, s 136). Hellesnes sier at tilpasningsideologien ikke fremmer ettertanke, den fremmer bare tilpasning (1992b, s 139). Den veltilpassede er mild, positiv og aksepterende, «han er mennesket utan alternativ» (Hellesnes, 1992b, s 139).

Ein dana person har tiltru til si eiga fornuft, og i staden for å tenkje ved hjelp av herskande tankar, som mange gjer, prøver han å gripe sin eigen situasjon med si eiga fornuft. Han har

føresetnader for å forstå at og korleis den særegne situasjonen han står i, er bestemt ut frå den allmenne samfunnstilstanden. (Hellesnes, 1992b, s 143).

Filosofen Hans Skjervheim var svært aktiv i den såkalte positivismestriden på 60-tallet. Han har også skrevet om det han kaller det instrumentalistiske mistaket, som innebærer en tro på at det kan finnes en instrumentell løsning på samhandlings – og kommunikasjonsproblemer. Han mener at positivismen, marxismen og new management er eksempler på varianter av dette mistaket (Hellesnes, 1997, s 278). Skjervheim var videre opptatt av symmetri i relasjoner, og respekt for det faktum at vi forstår verden på ulike måter. Skjervheim var opptatt av at mennesket ikke kan studeres som objekt på lik linje med andre fenomener, fordi mennesket ikke kan forstås som middel, mennesker er mål i seg selv (Hellesnes, 1997, s 278). En oppfatning av mennesket som et middel innebærer en fremmedgjøring av mennesket, noe som leder til en asymmetrisk subjekt – objektrelasjon, og en tilskuer – deltager distinksjon.

Selv om jeg har trukket frem korte sekvenser fra flere ulike teoretikere fremstår det klart at danning handler om en prosess, og at det er et normativt og kontekstbundet begrep. Danning har å gjøre med omforming av mennesket, og en innvielse i det verdifulle samfunnslivet. Selvrefleksjon, kritisk tenkning og etiske/moralske overveielser hører hjemme i dannelsesprosessen. Målet med danningen er det kritiske og reflekterte mennesket som deltar i sosiale og samfunnsmessige sammenhenger og bidrar til fellesskapets beste.

### **2.3.1 Danning og sosialpedagogikk**

Roger Mathiesen sier i sin bok *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap* at pedagogikkens begrep på sosiologiens sosialisering er dannelse/danning (2008, s 48).

Sosialpedagogikk er tett knyttet til det pedagogiske området, men utvider det pedagogiske området med en sosial dimensjon. Filosofen og sosialpedagogen Paul Natorp sier at den sosialpedagogiske vitenskapens tema er dannelsens sosiale betingelser, og det sosiale livets dannelsesbetingelser (Mathiesen, 2008, s 74).

Mathiesen skriver:

Ut fra min tolkning av Natorp vil den sosialpedagogiske vitenskapens tema være å undersøke og analysere faktorer og forhold i samfunnet (de sosiale betingelsene) som hemmer eller fremmer dannelsen av det enkelte mennesket og å utvikle dannelsesteori på grunnlag av sosialpedagogisk analyse, som kan veilede i oppdragelsen og utdannelsen

(dannelsebetingelsene) av samfunnets medlemmer, for at de skal bli mennesker som sammen kan forme det sosiale livet som et fellesskap. (2008, s 74).

Mathiesen sier videre at han mener det er mulig å si at Natorp har to målsettinger for dannelsesprosessen.; å oppdra mennesket til å ville bli og å være medlem av samfunnet/fellesskapet, og å oppdra mennesket til å ville forbedre samfunnet/fellesskapet. (2008, s 75). Natorp gjør seg til talsmann for at fellesskap og individ er gjensidig avhengig av den andre. Fellesskapet trenger at individet *ønsker* å bli en del av fellesskapet, samtidig som individet trenger fellesskapet for å oppdras til en god fellesskapsdeltaker. Natorp knytter vilje til utviklingen av fellesskapet, noe som forutsetter at individet er et handlende og selvbevisst individ (Mathiesen, 2008, s 89). Vilje har også betydning på den måten at de selvbevisste individene som slutter seg sammen i et fellesskap skaper et ekte fellesskap når sammenslutningen er en villet sammenslutning basert på det selvbevisste menneskets frie valg. Natorps teori betegnes som viljens pedagogikk (Mathiesen, 2008, s 85).

#### **2.4 Dømmekraft:**

Gadamer sier «Dømmekraft kan simpelthen ikke læres, fordi begrepplige utledninger ikke kan styre bruken av regler» (2010, s 57). Gadamer sier videre at dømmekraft er ikke så mye en ferdighet som en fordring som må stilles til alle (2010, s 58).

Jeg vil forsøke å beskrive hva dømmekraft er, og gå nærmere inn på reflekterende dømmekraft.

Immanuel Kant har hatt og har fremdeles stor innflytelse på mange av vår tids store tenkere, og oss andre. Kants moralfilosofi er godt innarbeidet i oss, og de færreste av oss tenker over at det var Kant som formulerte det kategoriske imperativ. «Handle bare etter den maksime gjennom hvilken du samtidig kan ville at den skal bli en allmenn lov» (Nerheim, 1991, s 47).

Kant sine tanker og filosofi er mye brukt som utgangspunkt for arbeid vedrørende dømmekraft. Hans bøker *Kritikk av den rene fornuft*, *Kritikk av den praktiske fornuft* og *Kritikk av dømmekraften* danner ofte et godt utgangspunkt for å formulere egne standpunkt. Jeg går ikke nærmere inn på Kant, men refererer til Kants teorier gjennom Hjørdis Nerheim og Hannah Arendt. De gjør begge bruk av hans teori som bakgrunn for de tanker de har formulert om dømmekraft.

### 2.4.1 Hannah Arendt

Den politiske tenkeren Hannah Arendt arbeidet med et tredelt verk da hun døde. De tre delene var tenkning, vilje og dømmekraft. Hun rakk ikke å ferdigstille arbeidet om dømmekraften, men arbeidene om tenkning og vilje er utgitt i boken *Life of the mind* (Øverenget, 2003, s 218). Arendt beskriver tenkning, vilje og dømmekraft som de tre aktivitetene som utgjør menneskets bevissthetliv, og fremhever dømmekraften som den mest politiske av de tre aktivitetene (Øverenget, 2003, s 244). Arendt sier at hver av aktivitetene er autonome, som igjen innebærer at de er frie (Young-Bruehl, 2006, s 187).

Arendt sier om dømmekraft

...The more people's positions I can make present in my thought and hence take into account in my judgments, the more representative [my judgment] will be. The validity of such judgments would be neither objective and universal nor subjective, depending on personal whim, but intersubjective and representative. This kind of representative thought, which is possible only through imagination, demands certain sacrifices; Kant says, "We must so to speak renounce ourselves for the sake of others....". (Arendt sitert i Young – Bruehl, 2006, s 166 og 167).

«Dømmekraften er den evnen som tar stilling til hvilke av dine erfaringer som er relevante i de nye situasjonene du kontinuerlig befinner deg i» (Øverenget, 2008, s 248). Arendt så seg som en del av den aristoteliske tradisjonen som vektlegger å trekke inn andre perspektiver enn våre egne for å utvide bevissthetens horisont (Øverenget, 2008, s 248).

Arendt fremholdt at dømmekraft er vanskelig. En av hennes studenter, Elizabeth Young-Bruehl, sier at dømmekraft forutsetter at vi evner å se verden fra en annens perspektiv (2006). Ifølge Arendt utøves dømmekraft i *samhandling* med andre. Det omfatter å besøke andre – både fysisk og mentalt. Begrepet å gå på besøk i en annens tanker kan utledes herfra. Ved å ta andres perspektiv, utveksle synspunkter med andre, samtale med dem utvikles og trenes vår dømmekraft (Young-Bruehl, 2006).

### 2.4.2 Hjørdis Nerheim

Den norske filosofen Hjørdis Nerheims bok *Den etiske grunnerfaring* har et kapittel om dømmekraft. Nerheim knytter menneskets dømmekraft sammen med fortrolighetskunnskap. Nerheim skriver om dømmekraftens alternative muligheter:

1. «Dine *grunner* for å gjøre hva du gjorde i en bestemt situasjon, styres av en *forutgitt* regel du legger til grunn for din handling.
2. Dine *grunner* for å gjøre hva du gjorde i en bestemt situasjon, styres av en «norm» (logos) som ikke eksisterer isolert fra selve situasjonen du handler i: den etableres takket være din egen situasjonsforståelse i og gjennom handlingen selv» (Nerheim, 1991, s 135 og 136).

Hun sier at det første alternativet er tydelig og klart, mens alternativ to åpner for «... en situasjonsorientert dømmekraft som identifiserer et handlingsfellesskap ut over enhver forutgitt regel» (Nerheim, 1991, s 136). «Å anerkjenne eksistensen av denne dømmekraftkompetansen,... - et «bevis» for en handlingsforståelse hvis mening samtidig er fri vilje og rettferdiggjørelse – som lar oss spille ut vår «fortrolighetskunnskap» (Nerheim, 1991, s 136.).

Nerheim skriver videre at Kants begrep om dømmekraft kan defineres på flere ulike måter. Hun sier at dømmekraften er vår evne til å omgås predikater, vår predikative kompetanse (Nerheim, 1991, s 142). Ifølge Nerheim sier Kant at denne må artikuleres på to vidt forskjellige måter; reflekterende og bestemmende dømmekraft (Nerheim, 1991, s 142).

### Bestemmende dømmekraft

Dømmekraften er bestemmende når betydningen av et gitt predikat eksemplifiseres ved henvisning til bestemte gjenstander. Dømmekraften er eksemplifiserende, og derfor kan den bli definitiv. Bestemmende dømmekraft opptrer innenfor et lukket system av gitte betydninger.

Den bestemmende dømmekraften slutter fra det allmenne til det spesielle. Dømmekraften styres av bestemte overordnede prinsipper som kommer til anvendelse i konkrete sammenhenger. Nerheim sier at denne er lukket og uten dører mot verden (Nerheim, 1991, s 142).

### Reflekterende dømmekraft

Den reflekterende dømmekraft har å gjøre med spørsmål om hva en bestemt ting (sak) er for noe. Reflekterende dømmekraft beskrives av Nerheim som identifiserende, den søker etter ord og predikater. Reflekterende dømmekraft er åpen. Hjørdis Nerheim sier at den søker å

identifisere en gjenstand som vi hittil ikke har fiksert gjennom begreper (Nerheim, 1991, s 142 og 143).

«Den reflekterende dømmekrafts identifisering av «mening» har således potensial i seg til å utvikle en gitt situasjonsforståelse ut over de grenser som er fastlagt gjennom en forutgitt regel» (Nerheim, 1991, s 143).

Den reflekterende dømmekraften slutter fra det spesielle til det generelle/universelle. Det er bare det spesielle som er gitt, og det generelle må søkes ut fra det spesielle. Det er den estetiske dommen som kjennetegner den reflekterende dømmekraften, denne utvikler seg gjennom å tenke selv, den utvidete tenkemåten og den konsistente tenkningen. Nerheim sier at denne er åpen og kommunikativ. Denne dømmekraftsfunksjonen er dialogisk, ikke monologisk (Nerheim, 1991, s 142).

Den reflekterende dømmekraften er utviklende og relasjonell.

### **2.4.3 Tenkning**

I beskrivelsen av den reflekterende dømmekraften inngår tenkning som en vesentlig komponent.

Kant utviklet tre maksimer om tenkning:

1. Maksimen om å tenke selv.
2. Maksimen om å sette seg selv i enhver annens sted.
3. Maksimen om tankemessig overensstemmelse med seg selv.

Den første maksimen er den *fordomsfrie* tenkemåten maksime; den andre er den *utvidede* tenkemåten maksime; og den tredje er den *konsekvente* tenkemåten maksime. Den første er 1maksimen til en fornuft som aldri er *passiv*. Hangen til passivitet, og dermed til fornuftens heteronomi, er det samme som å være fordomsfull... Når det gjelder den andre maksimen... Uansett omfanget av og graden av et menneskes talenter, viser det likevel en mann med *utvidet tenkemåte* dersom han kan se bort fra dommens subjektive privatbetingelser, som så mange er innfanget av, og reflektere over sin egen dom fra et *allment standpunkt* (som han bare kan bestemme ved å sette seg inn i andres standpunkter). Den tredje maksimen, den *konsekvente* tenkemåten maksime, er den vanskeligste å etterleve. Bare gjennom forbindelsen mellom de to første, og etter at en kontinuerlig bestrebelse er gått over til å bli en vane, kan den etterleves. Man kan si at den første maksimen er forstandens maksime, den andre dømmekraftens og den tredje fornuftens. (Kant, 1998, § 40 s 172 og 173).

Maksimene er ikke regler, men uttrykk for en refleksjon som bare kan gjøre seg gjeldende såfremt den utøves i den aktuelle enkeltsituasjon (Nerheim, 1991, s 51).

Hannah Arendt sier om tenkning: «...som en lydløs dialog det enkelte individ har med seg selv, den setter oss i stand til å forstå, og den lar oss se verden fra andre menneskers perspektiv» (Øverenget, 2003, s 238). «Tenkning er den filosofiske aktivitet fremfor noen, og den innebærer en tilbaketrekning fra den verden som nådeløst presser seg på våre sanser» (Øverenget, 2003, s. 240). «Tenkning gir rom for forståelse, og det å forstå er ikke en virksomhet som noen gang kommer i mål» (Øverenget, 2003, s 241).

« Thinking deals with invisibles, with representations of things that are absent; judging always concerns particulars and things close at hand. But the two are interrelated, as are consciousness and conscience” (Arendt, 1978a, s 193).

Arendt sier at tenkning i *seg selv* ikke fører med seg noe spesielt. Hverken verdier, avgjørelser av hva som er godt eller dårlig, normer for opptreden utledes av tenkningens aktivitet. Tenkning har heller ingen politisk relevans i *seg selv*, det er først når kriser oppstår at tenkning blir politisk. Når jeg overskrider begrensningen knyttet til mitt eget liv, vil tenkning omfatte refleksjoner omkring fortid og fremtid, og dermed bli politisk relevant (Arendt, 1978a, s 192).

For mange er Arendt kjent gjennom sitt arbeid knyttet til ondskap. Da Hannah Arendt skrev boken *Eichmann i Jerusalem*, fant hun ikke ondskapen hun forventet å finne hos Eichmann. Det hun oppdaget var snarere en mangel på tenkning, en form for tankeløshet, mer bestemt fravær av tenkning, som hun karakteriserte som den banale ondskapen (Arendt, 1998, s 89).

#### **2.4.4 Vilje**

Hannah Arendt stiller som tidligere nevnt opp tre aktiviteter som utgjør menneskets bevissthetsliv. «Viljen er den del av menneskets bevissthetsliv som retter seg mot fremtiden,...» (Øverenget 2003, s 241). Vilje strekker seg mot fremtiden, og er ikke knyttet til noe konkret som har vært, eller skal bli (Arendt, 1978b, s 35). «..., the will always wills to *do* something and thus implicitly holds in contempt sheer thinking, whose whole activity depends on “doing nothing”” (Arendt, 1978b, s 37).

I *Life of the mind* drøfter hun utviklingen av forståelsen av begrepet vilje. Arendt knytter forståelsen av vilje sammen med innholdet i frihet. Hun trekker frem den franske filosofen

Henri Bergson, som fremhevet den egenartede uforutsigbarhet som karakteriserer viljen (Øverenget, 2003, s 243). Bergson sier at viljen ikke kan forstås som en forlengelse av tenkningen (Øverenget, 2003, s 243). «Den lever sitt eget liv og kan også gjennomføre sine kupp selv om tenkningen ikke er i virksomhet» (Øverenget, 2003, s 243).

Hannah Arendt sier at det kreves vilje til å ta tenkeevnen i bruk, og et ønske om å sette seg inn den andres tanker.

#### **2.4.5 Tenkning, vilje og dømmekraft**

Tenkning og vilje står ikke i direkte forhold til hverandre, det er to helt selvtilstrekkelige virksomheter. Tenkningen har ikke noe mål om å tilrettelegge for viljen, *tenkningens mål er å være i overensstemmelse med seg selv*. Viljen er en fri spontanitet som eksisterer *uavhengig* av hva tenkningen måtte komme frem til. Viljen kaster seg inn i fremtiden uten å la seg dirigere av bevissthetens indre dialog, eller tenkningen (Øverenget, 2003, s 245). *Begge* representerer frihetens mulige tilstedeværelse i menneskets liv.

Øverenget sier i sin bok at Arendt mener at det er en langvarig tradisjon i vesten som tar til orde for en instrumentell oppfatning av dømmekraften vår (Øverenget, 2003, s 247). Hun støtter seg til Aristoteles sin posisjon, der han fastholder menneskelig pluralitet som et fundament for dømmekraft. Dømmekraften utspiller seg innenfor et rom der noe allerede er, andre perspektiver bidrar til å utvide bevissthetens horisont, som igjen bidrar til å utvikle dømmekraften (Øverenget, 2003, s 248). Øverenget skriver at Arendt anser at det er menneskets dømmekraft som i siste instans gjør det mulig å opprettholde et offentlig liv (Øverenget, 2003, s 252).

Young-Bruehl sier at de tre aktivitetene bør ses i konteksten av hvordan de virker sammen, «...: the life of the mind is the life not of one faculty, but of all» (Young Bruehl, 2006, s 187).

Thinking gives judging and willing thought-things for them to choose and to judge; willing gives thinking and judging the self's character as the basis for thinking's dialogue and judging's impartiality, disinterestedness, and communicability. And what does judging, which is pleased or displeased, give? To thinking: the relatedness to others that thinking in its solitude does not have, the enlarged mentality. To willing: a public realm constituted by critics and spectators into which it sends its volitions for their pleasure or displeasure, discussion and disputation. Judging helps constitute the public realm, the realm of *political*



freedom without which no one would be safe to retire for thinking freely and no one's free acts would be checked and humanized by being discussed. (Young-Bruehl, 2006, s 198).

#### **2.4.6 Kritisk tenkning, undring og refleksjon.**

Solberg og Hellesnes trekker begge frem den kritiske tenkningen som vesentlig for danningen av den enkelte. Kritisk tenkning innebærer ifølge Opdal at en starter med en eller annen form for tvil. «Kritisk tenkning er å forstå som prosessen, enighet/uenighet som det resultat prosessen eventuelt fører frem til». (Opdal, 2008 s. 50). Et annet dannelsesideal er undring. «Undring», sier Opdal, «er en sinnstilstand som alltid peker ut over eksisterende rammer» (2008, s. 65). Han sier videre at det er en nær sammenheng mellom filosofi og undring, undringen strekker seg ut over det som er, det gitte. Refleksjonsbegrepet står i tilknytning til kritisk tenkning og undring gjennom sitt potensiale som dannelsesfremmende.

Mens man i dagligtalen gjerne forstår refleksjon generelt som gjennomtenkning av noe, brukes ordet i flere spesifikke betydninger i filosofien. Kant skiller mellom en forestilling (*Vorstellung*) og en refleksjon (*Reflexion*), der forestillingen er rettet direkte mot erkjennbare gjenstander, mens refleksjonen er rettet mot selve forholdet mellom forestillingene og erkjennelseskraftene (Svendsen, s.a, avsnitt 1). «*Refleksjon* kommer fra latin og betyr bøyne tilbake» (Halås & Solstad, 2010, s 83). Det er en form for tenkning der vi tenker om noe vi allerede har tenkt. Skjervheim sier « Som menneske har vi ei evne til å stilla oss på ein viss avstand til det vi gjer og meiner, og på den måten problematisera oss sjølv og vårt tilvære» (1992b, s 155). Sosialpedagogen Paulo Freire sier «Mennesket formes ikke med taushet, men med ord, med arbeid, med handling/refleksjon» (Freire, 1999, s 72). Videre «Dialog er møtet mellom mennesker, formidlet av verden for at man skal kunne gi verden navn» (Freire, 1999, s 72). Freire poengterer at dialogen er viktig for å legge til rette for refleksjon. Dialog og refleksjon forutsetter anerkjennelse og respekt for den andre. «Dialogen med sitt utspring i kjærlighet, ydmykhet og tro blir et horisontalt forhold der gjensidig tillit mellom de samtalende er den logiske konsekvens» (Freire, 1999, s 75).

Halås og Solstad sier at refleksjonen skal bidra til at vi kan finne ut hva vi skal gjøre på bakgrunn av å knytte sammen erfaringer, kontekst, kunnskap av ulik art (2010, s 83). «Evnen til å reflektere i situasjonen, og gjennom refleksjonen sette sin kunnskap ut i handling, er derfor en viktig ferdighet hos en sosialarbeider (Halås & Solstad, 2010, s 83). Den kritiske refleksjonen krever at vi er oppmerksomme på egne handlinger, på de konsekvenser de får og

etisk kompetanse. Kritisk refleksjon knyttes til begrunnelse for handlingsvalg (Halås & Solstad, 2010, s 83).

## **2.5 Dialogisme, danning og dømmekraft.**

Er det så sammenheng mellom dialogisme, danning og dømmekraft?

Dialogismen er både en livsanskuelse og en individuell forståelsesmåte. Dialogisme kan ikke eksistere utenfor dialogiske relasjoner med andre, det er en forståelsesmåte som forutsetter kommunikasjon, samhandling, vilje til å ta andres perspektiv og et fellesskap med andre. Kommunikasjon og samhandling kan bare oppstå der flere mennesker inngår i dialogiske relasjoner, dialogismen er uløselig knyttet til det menneskelige fellesskapet.

Filosofen Paul Natorp utviklet viljens pedagogikk, som befatter seg med hvilke betingelser som ligger til grunn for danningen av mennesket. Han hevder at mennesket blir menneske kun gjennom det menneskelige fellesskapet (Mathiesen, 2008, s72), og sier ved det at individ og samfunn er hverandres forutsetning. Individet trenger fellesskapet for å utvikle seg, og fellesskapet trenger individet. Danningen av den enkelte har betydning for alle enkelte, som til sammen utgjør fellesskapet (Mathiesen, 2008, s 73). Barnevernet har sine teoretiske og praktiske røtter godt plantet i sosialpedagogikken. Natorp hevdet at et *ekte* fellesskap består av bevisst handlende individer som velger å være en del av fellesskapet, og handle til fellesskapets beste (Mathiesen, 2008, s 79). Det forutsetter at individet har fri vilje, og *velger* å delta i fellesskapet grunnet indre overbevisning i motsetning til en situasjon som tvinger frem et slikt valg (Mathiesen, 2008, s 79).

Vilje til å delta i fellesskapet og vilje til å forbedre fellesskapet står i motsetning til tilpasning slik det beskrives av Hellesnes; i motsetning til danning. Danning krever ifølge Hellesnes at vi tenker selv, at vi gjør oss opp vår egen mening (1992b, s 143). Arendt beskriver tenkning som en indre dialog som krever tilbaketrekking fra verden (Øverenget, 2003, s 240). Bakhtins vilje til å bruke andres ord som tenkeredskap kan også ses som en indre dialog. «Han beskriv indre tale, altså tenking, som indre dialog, nærmere bestemt som samtale – ofte som kamp – mellom ulike stemmer som talar frå ulike posisjonar og ber i seg autoritet i ulik grad og av ulikt slag» (Dysthe & Igland, 2001, s 82). Det er i samhandling med andre at vi tester ut våre tanker og meninger, og tilføres ny kunnskap og forståelse ved at andre deler sine tanker og meninger med oss. Ved å inngå i et fellesskap utvider vi vår egen forståelseshorisont på en måte som innebærer at vi bruker vår evne til tenkning og vilje. Gjennom disse aktivitetene

utvikler vi samtidig vår dømmekraft, som får «næring» av tenkningen. Tenkningen forutsetter at vi inngår i et fellesskap der dialogen er kjernen i samhandlingen og kommunikasjonen med andre enkelte. Fellesskapet utvikles gjennom danningen av den enkelte, som forutsetter deltagelse i fellesskapet for å oppnå danning. Dialog er en viktig bestanddel i dialogismen, som jeg har gjort rede for i mitt kapittel om dialogismen. Den potensielt uendelige dialogen er et uttrykk for at mennesket alltid er i bevegelse mot noe; å leve er å kommunisere (Bakhtin, 1984, s 287). Danning er en prosess som krever at vi inngår i samspill og relasjoner med andre mennesker, det er en dynamisk prosess som krever at vi tar i bruk vår evne til å tenke. Dømmekraften utvikles gjennom dialog og samhandling med andre.

Dialogismen er i seg selv en potensielt uendelig dialogisk relasjon mellom mennesker. Felles for danning, dialog og dømmekraft er bevegelse mot mer innsikt, økt forståelse som bidrar til en utvidelse av forståelseshorisonten vår. Det endelige målet eksisterer ikke som en fast størrelse; målet er å fortsette å utvikle, utvide og overskride det vi er og vet, i dialogiske relasjoner med andre enkelte som sammen danner fellesskapet vi alle er en del av.

### 3. Metode:

I dette kapittelet vil jeg presentere vitenskapsfilosofisk tilnærming og gjøre rede for hvordan jeg har kommet frem til valg av forskningsdesign og metode. Jeg presenterer valg av analysemateriale, prosedyre for analyse, validitet, reliabilitet, vurderinger og refleksjoner knyttet til egen rolle i forskningen, samt etiske og metodiske overveielser.

#### 3.1 Hermeneutikk:

Det finnes ulike hermeneutiske tradisjoner. «Et sentralt *fellestrekk* ved representanter for de hermeneutiske tradisjoner er at de avviser tesen om alle vitenskapers prinsipielle likhet» (Thornquist, 2003, s 140). Jeg omtaler tradisjonell hermeneutikk, filosofisk hermeneutikk, kritisk hermeneutikk og dybdehermeneutikk, med hovedvekt på den filosofiske hermeneutikken.

Hermeneutikk var opprinnelig en fortolkningslære eller fortolkningskunst (Thornquist, 2003, s 139). Hermeneutikkens fortolkende og forstående natur, gjør den til et naturlig valg for min oppgave. Oppgaven min dreier seg om å tolke en tekst som er skrevet for et annet formål enn det jeg undersøker. Hensikten min er å finne svar på problemstillingen min ved å søke etter forståelse i teksten som utgjør datagrunnlaget. «... *den dialogiske åpenhet* i en hermeneutisk tilnærming etablerer *motsatsen til fordommenes uomgjengelighet*» (Thomassen, 2006, s 172).

##### 3.1.1 Tradisjonell hermeneutikk:

Filosofene Schleiermacher (1768 – 1834) og Dilthey (1833 – 1911) regnes som grunnleggere av den tradisjonelle hermeneutikken (Thornquist, 2003, s 140). Sentralt står Diltheys utsagn om at naturen *forklarer* vi, mennesket *forstår* vi (Thornquist, 2003, s 147).

Den tradisjonelle hermeneutikken er epistemologisk, og metodeorientert (Thornquist, 2003, s 140).

Hermeneutikk har å gjøre med fortolkning, opprinnelig fortolkning av autoritative tekster på jakt etter sannheten eller meningen i teksten. I løpet av 1800-tallet ble hermeneutikk utviklet til en generell forståelselære. Hermeneutikken kom til å omhandle fortolkning av all slags meningsfylt materiale, ikke bare tekster, men også ytringer, handlinger, institusjoner og materiell. Tolkningen knytter seg til hensikt eller mening. Menneskets motiver og begrunnelser for handlinger, deres intensjonalitet, er tema og leder til kunnskap (Thornquist,

2003, s 141). Dilthey arbeidet med «...å gi humanvitenskapene en filosofisk og metodologisk forankring som kunne sidestille dem med naturvitenskapene» (Thornquist, 2003, s 145). Diltheys arbeid dreide seg om å begrunne åndsvitenskapenes (disipliner som studerer menneskenaturen og menneskets frembringelser) egenart som forstående vitenskap og avgrense dem mot den forklarende fremgangsmåten i naturvitenskapene (Thornquist, 2003, s 146).

### **3.1.2 Filosofisk hermeneutikk:**

Filosofene Heidegger (1889 – 1976) og Gadamer (1900 – 2002) utviklet den *filosofiske* hermeneutikken. Heidegger anså Diltheys skille mellom natur og mennesket som kunstig. «De anser det sentralt å overvinne forestillingen om det fristilte og autonome subjektet, som ble introdusert av Descartes og senere fulgt opp i opplysningsfilosofien» (Thornquist, 2003, s 151). Den filosofiske hermeneutikken anser at mennesket gjennom tradisjoner, språk og vår væren i verden allerede er fylt av for-dommer og for-forståelse som preger oss i vår videre væren i verden, det er en ontologisk forståelse. Thornquist sier at både forståelsen og historien er grunnleggende uavsluttet (2003, s 153). Vår væren i verden kan ikke fjernes, den er. Det innebærer at min væren i verden preger min forståelse, og alle erfaringer jeg gjør meg bidrar til min tolkning av hva som skjer. Gadamer og Heidegger sier at det er umulig for mennesket å stille seg utenfor verden. Menneskets perspektiv er formet av fortiden, og bærer med seg en implisitt interesse for fremtiden (Thornquist, 2006, s 152). Det at det er jeg som gjør studien og tolker mine funn vil påvirke hvordan jeg forstår det jeg finner, min for-forståelse og mine for-dommer vil inngå i tolkningsgrunnlaget, og i noen grad prege tolkningene.

Gadamer er opptatt av språkets dialogiske karakter; det handler om å sette vår for-forståelse på prøve i dialog med det fremmede. Vår for-forståelse kan endres og korrigeres, ny mening kan oppstå og kunnskap vinnes. «Å erfare er å erfare at jeg stadig har noe nytt å erfare» (Thomassen, 2006, s 88). Det blir en pendelbevegelse mellom egen og andres horisont som fører til horisontsammensmelting. Her er det tydelige paralleller til Bakhtins tenkning om språkets iboende dialogisitet.

Gadamer utviklet teorien om den hermeneutiske sirkel. All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det som fortolkes, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det som fortolkes og vår egen forforståelse. «Å forstå seg selv og andre er en uendelig prosess, en hermeneutisk spiral. Vi forstår og fortolker – avdekker og åpner -, men

noe vil alltid forbli tildekket og uforståelig. Vår forståelse er alltid uavsluttet» (Thornquist, 2003, s 161). *Meningen* fremkommer i vekselvirkningen mellom helhet og deler. Når nye biter oppdages, vil helheten endre seg. Når helheten endrer seg, vil delene ses i et nytt lys. Nye erfaringer påvirker både helhet og del, som virker på hverandre i en pågående og potensielt uendelig dynamisk bevegelse. Gadamer sier at sirkelen beskriver forståelsen som «...et samspill mellom overleveringenes beskrivelse og fortolkerens bevegelse» (Gadamer, 1990, s 331).

Hver situasjon som oppstår er unik, og kan aldri repeteres fordi situasjonen påvirkes av de som er i situasjonen. Man kan aldri fjerne erfaringen man har gjort seg. En ny tilsvarende situasjon vil aldri bli lik, fordi vi allerede har gjort erfaringer fra forrige situasjon. En sosialarbeider gjennomfører en samtale med en bruker. Man kan tenke seg en situasjon hvor en forsker ønsker at samtalen skal gjentas, som et eksperiment. Alle ytre størrelser er like som ved første samtale. Samtalen vil likevel aldri kunne repeteres, fordi sosialarbeideren gjorde seg *erfaringer* i forrige samtale som er med på å prege samtalen som gjennomføres nå.

«...mellom fremmedhet og fortrolighet med overleveringen, mellom en historisk distanserende gjenstandsmessighet og tilhørigheten til en tradisjon. *Dette er hermeneutikkens sanne sted*» (Gadamer, 2010, s 333 og 334).

### **3.1.3 Kritisk hermeneutikk**

Den tyske filosofen Jürgen Habermas (1929 -) står sentralt i kritikken av den tradisjonelle hermeneutikken (Thornquist, 2003, s 172). Han slutter seg til Gadamers språkforståelse og erkjennelse av for-dommers og tradisjoners betydning for vår forståelse. Til tross for det må vi kritisk etterprøve tradisjonen (Thornquist, 2003, s 173). «Hermeneutikken bør være *kritisk*, den må være innforstått med maktkampene i historien og samfunnet og engasjere seg i å avsløre forsøk på å føre mennesker og grupper bak lyset» (Thornquist, 2003, s 173).

Habermas er opptatt av å motvirke maktmisbruk og diskriminering, han anser språket for å være viktig i denne sammenheng (Thornquist, 2003, s 173). I Habermas' forståelse er det ikke tilstrekkelig å erkjenne for-dommer og tradisjoner, vi må aktivt søke mot å gjøre noe – motvirke maktmisbruk og uverdige forskjellsbehandling.

Habermas kritiserer den manglende kritiske instans hos Gadamer, det gjør også Ricoeur (Thornquist, 2003, s 174).

### **3.1.4 Dybdehermeneutikk:**

Den franske filosofen Paul Ricoeur (1913 – 2005) utviklet sin egen fortolkningsteori. Det innebærer både brudd og kontinuitet i forhold til tidligere retninger (Thornquist, 2003, s 174). Ricoeur er fenomenologisk inspirert, og forener fenomenologi og hermeneutikk. Ricoeur sier at hermeneutikken begynner hvor dialogen slutter (Thornquist, 2003, s 176). Han er opptatt av teksten som skrift, og mener at det er det å forstå teksten som er den hermeneutiske oppgave (Thornquist, 2003, s ). «... tekster har ifølge ham et objektivt liv som *overskrider* forfatternes intensjoner» (Thornquist, s 175).

### **3.2 Valg av forskningsdesign og metode:**

«Metode er en nødvendig – om ikke tilstrekkelig – forutsetning for å kunne gjøre et seriøst undersøkelses- og forskningsarbeid» (Holme og Solvang, 1996, s 13). For å få til en god oppgave må designet og forståelsen være levende og fleksibel. Som Thagaard (1998, s 48) sier, må forskningsdesignet være tilstrekkelig fleksibelt til at det kan tillates endringer. Jeg har gjennom arbeidet med studien forsøkt å være åpen for at jeg kunne oppdage kunnskap som ville gjøre det nødvendig å endre forskningsdesignet for min oppgave.

Grundige og systematiske overveielser med hensyn til valg av metode og forskningsdesign er viktig for å sikre at forskningen gjennomføres vitenskapelig korrekt, og lar seg etterprøve. Med hensyn til systematikk, grundighet og åpenhet vil jeg behandle disse temaene under kapitlene om datakvalitet.

Problemstillingen vil ha stor betydning for hvilken metode som er formålstjenlig, metoden må sikre at det er mulig å fremskaffe data som gir svar på eller belyser problemstillingen.

Arbeidet med å sirkle inn den endelige problemstillingen var mer krevende enn jeg hadde forestilt meg på forhånd. Jeg besluttet tidlig i prosessen at jeg ønsket å gjøre en kvalitativ studie. Jeg må medgi at kvantitative studiers store datamengde fremstår overveldende, samtidig som jeg ønsket å få anledning til å fordype meg i et tema. Jeg brukte en god del tid på å søke etter den endelige problemstillingen. Jeg hadde et utgangspunkt, som etter hvert ble arbeidet snevrere. I den tiden jeg har arbeidet med masteroppgaven har jeg med ujevne mellomrom vurdert problemstillingen min, og jeg har forandret den i løpet av arbeidet med masteroppgaven. Endringene har vært nødvendige for å spisse problemstillingen.

### **3.2.1 Kvalitativt forskningsdesign.**

Thagaard skriver at kvalitative metoder gradvis har blitt mer akseptert og benyttet innenfor samfunnsvitenskapene (1998, s 11). Jeg forstår det slik at det i økende grad er aksept for at kvalitativ forskning kan være av verdi, *også* i samfunnsvitenskapene. De kvalitative metodene preges av mangfold og variasjonsbredde, det er flere ulike metodiske tilnærminger. Fellestrekk ved de kvalitative metodene er at de data forskeren analyserer, uttrykkes i form av tekst, resultatene presenteres som fortolket tekst (Thagaard, 1998, s 14).

Thagaard sier videre at kvalitative metoder går i dybden og legger vekt på betydning, mens kvantitative metoder legger vekt på utbredelse og antall (1998, s 17). Thornquist sier at forskningen har som hensikt å skape økt forståelse for særtrekk, mønstre og sammenhenger (2003, s 205). Problemstillingen min er rettet mot undersøkelse av et spesifikt dokument. En kvantitativ undersøkelse er etter min vurdering lite egnet til å gi svar på problemstillingen min. Jeg er opptatt av å forstå og fortolke teksten, og dette sikres best ved en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning innebærer å forske på enkeltfenomener for å søke å trekke ut lærdom som kan være relevant utover den aktuelle forskningen, og avdekke eventuelt nye spørsmål som er verd å undersøke nærmere.

Jeg kunne valgt å kombinere ulike former for kvalitativ forskning, f.eks. ved kombinasjon av intervju og dokumentanalyse. Når jeg valgte å fokusere på dokumentanalyse henger det sammen med mitt ønske om fordypning i et begrenset datamateriale. Jeg kunne endret eller utvidet problemstillingen min slik at jeg kunne intervjuet studenter om deres oppfatning om f.eks. kompetansebehov. Tidlig i skriveprosessen var det noe jeg vurderte, men valgte altså å utelate det i oppgaven min.

I kvalitativ forskning kommer forskeren gjerne nært på fenomener eller personer det forskes på. Dette reiser etiske spørsmål, og krever refleksjon omkring forskerens rolle. Dette går jeg nærmere inn på i kapitlet om etiske overveielser.

### **3.2.2 Dokumentanalyse:**

Dokumentanalyse kan benytte både kvalitative og kvantitative tilnærminger (Grønmo, 2004, s 128). En kvantitativ dokumentanalyse vil innebære en kvantifisering av størrelser, noe jeg har vurdert som lite hensiktsmessig i min studie. Det innebærer at min dokumentanalyse har en kvalitativ tilnærming og har som hensikt å skape en nærhet til analys materialet, og skape en dypere forståelse av problemområdet. I min forskning innebærer det en inngående studie av



*NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet*, ved hjelp av innholdsanalyse som er en av flere former for dokumentanalyse.

Mary Brekke skriver at «dokumentene må vanligvis leses og analyseres flere ganger, hver gang med en ny forståelse som resultat. Det gjelder å få tak i det underkommuniserte budskapet og de underliggende drivkrefter som ligger til grunn for dokumentets målsetning» (2006, s 37 ). Dokumentanalyse dreier seg altså om å få tak i mer enn det som umiddelbart fremkommer i lesning av en tekst. Problemstillingen min innebærer fortolkning og søken etter et budskap som trer frem gjennom systematisk arbeid med teksten. Jeg vil ha behov for å gjennomgå dokumentet flere ganger, og søke dypere forståelse eller økt innsikt for hver gjennomlesning.

### **3.2.3 Innholdsanalyse:**

«Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen i den aktuelle studien» (Grønmo, 2004, s 187).

#### Fokus:

Det er viktig å avklare fokus for datainnsamlingen, nettopp for å sikre at jeg som forsker er opptatt av det som berører problemstillingen min når jeg leser dokumentet. Grønmo sier «Problemstillingen er det faste holdepunktet i et opplegg som ellers er preget av stor fleksibilitet» (2004, s 189). I og med at min problemstilling er knyttet til det aktuelle dokumentet har det vært klart avgrenset hva som er temaet for min datainnsamling. Jeg har også laget tre forskningsspørsmål som jeg har benyttet for å holde fokus på det som er siktemålet for studien min.

Jeg har benyttet meg av følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke kompetanseområder trekkes frem i NOU 2009:8?
- Hvilke kompetanseområder, om noen, trekkes frem som særlig viktige?
- Hvilke kompetanseområder velger *jeg* å trekke frem som særlig viktige sett opp mot oppgavene og ansvaret til barnevernet?

### Valg av litteratur:

Det å finne aktuelle dokumenter til datainnsamlingen og velge blant dem er en viktig del av datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s 189). Offentlige dokumenter er lett tilgjengelige, noen kilder er mer krevende å finne og få tilgang til. Jeg har valgt ut et offentlig dokument som er allment tilgjengelig, og har derfor ikke hatt noen vanskeligheter med tilgang til materialet for min studie.

Før jeg hadde bestemt meg for problemstilling søkte jeg etter litteratur og oppgaver om kompetanse og utdanning. NOU 2009:8 inneholdt flere av de elementene jeg var opptatt av. Jeg leste deler av dokumentet og besluttet at jeg ønsket å inkludere det i studien. Opprinnelig hadde jeg flere andre dokumenter som også kunne benyttes. Jeg kunne valgt å undersøke flere dokumenter, jeg kunne lett etter sammenfall, eller hvorvidt de sto i motstrid til hverandre. Ettersom jeg spisset problemstillingen min mer og mer ble det til at jeg valgte kun ett dokument, for å kunne være tilstrekkelig fokusert på problemstillingen.

*NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet* er gjenstand for min analyse, og utgjør studiens datamateriale.

### Gjennomføringen av datainnsamlingen:

Grønmo skriver at datainnsamlingen må gjøres av forskeren selv fordi den er uforutsigbar på den måten at den belyser på problemstillingen på en slik måte at datainnsamlingen går delvis parallelt med dataanalysen (2004, s 187). Gjennomføring av datainnsamling består av systematisk gjennomgang av de tekstene som etter hvert velges ut for innholdsanalysen (Grønmo, 2004, s 190). Jeg har gjort alle gjennomlesningene av dokumentet selv, jeg har notert og registrert funn samtidig med gjennomlesningen.

En vitenskapelig god datainnsamling krever en systematisk vurdering av tekstene som velges ut, samt en løpende vurdering av hvilke tekster som kan være relevante og fruktbare for å belyse problemstillingen (Grønmo, 2004, s 190). Jeg beskrev ovenfor at jeg har vært oppmerksom på dette gjennom hele skriveprosessen, og har forsøkt å gjøre vurderingene etter beste evne.

### Kildekritiske og kontekstuelle vurderinger:

I innholdsanalyse er kildekritikk spesielt viktig fordi kildene er helt avgjørende for forskningen, kildekritikk er også en viktig oppgave under gjennomføringen av

datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s 190). Dersom kildene ikke er vurdert og gjort rede for er det vanskelig for andre å avgjøre hvorvidt min forskning er vitenskapelig holdbar og seriøs.

Grønmo omtaler 4 kildekritiske vurderinger som må gjøres (Grønmo, 2004, s 122 og 123).

- Tilgjengelighet.
- Relevans.
- Autentisitet.
- Troverdighet.

I noen situasjoner er det slik at interessante kilder ikke er *tilgjengelige*. Grønmo skriver at dette må få betydning for utformingen av undersøkelsen (2004, s 122). I min studie er det aktuelle dokumentet tilgjengelig for alle, og det er ikke noe hinder for å inkludere dokumentet i min forskning. Tilgjengelighet av andre dokumenter må også vurderes, både før oppgaven skrives men også underveis i arbeidet. Er det andre dokumenter som er vel så informative i forhold til valgt problemstilling, som kan belyse problemstillingen fra en annen side? Jeg har fortsatt å søke etter litteratur og har ikke oppdaget andre dokumenter som er bedre egnet til å svare på problemstillingen.

Det må videre vurderes hvorvidt tilgjengelige kilder er *relevante* for problemstillingen (Grønmo, 2004, s 122). Relevans har også betydning for å vurdere om funnene i dokumentet er egnet til å svare på problemstillingen. Det blir altså viktig å etterspørre hvorvidt det valgte dokumentet faktisk kan gi svar på problemstillingen. Etter min vurdering er dokumentet NOU 2009:8 relevant for problemstillingen min. Relevans har også med å etterspørre hvorvidt det er andre dokumenter som kan gi viktige tillegg, og eller annen relevant informasjon eller tilby ytterligere kunnskap (Grønmo, 2004, s 122). Igjen har jeg kommet frem til at det ikke er behov for å inkludere flere dokumenter i studien for å kunne svare på problemstillingen.

Er dokumentet *autentisk*? Spørsmålet dreier seg om hvorvidt dokumentet er å anse som pålitelig, og om dokumentet er det det fremstår som (Grønmo, 2004, s 122). NOU 2009:8 er et offentlig dokument, en utredning bestilt av Barne- og likestillingsdepartementet. I rapporten er det beskrevet hva som er bakgrunnen for utarbeidelsen av dokumentet, hensikt og formål. Dokumentet finnes lett tilgjengelig, både trykket og i digital versjon. Etter min vurdering er dokumentet det det fremstår som, og å anse som pålitelig. Dokumentet er autentisk og dermed relevant for min analyse.

Er dokumentet *troverdig*? Dette har å gjøre med kontekst, og en vurdering av formål med dokumentet, på hvilken bakgrunn det er skrevet og for hvilket formål (Grønmo, 2004, s 123). Dokumentet har et klart utformet mandat, og er fremkommet på bakgrunn av et behov for kunnskap om hvilken kompetanse det er behov for i barnevernet og hva som må gjøres for å sikre at dette kan realiseres. Dokumentet fremstår troverdig, og gir et omfattende svar på hvilke vurderinger utvalgets medlemmer har gjort.

Rapporten er, som nevnt i tidligere avsnitt, utarbeidet av et utvalg oppnevnt av Barne- og likestillingsdepartementet. Oppnevningen indikerer en vurdering av at medlemmenes kompetanse/bakgrunn/stilling er relevant for oppgaven. Det er umulig for meg å gjøre en vurdering av hvorvidt utvalget er representativt, og vurdere om et annet sammensatt utvalg hadde trukket andre slutninger. Det er det heller ikke behov for. Det fremkommer tydelig at utredningen er gjort av dette spesielle utvalget, og den gir seg ikke ut for å være noe mer, eller noe annet enn nettopp det.

Jeg benytter et dokument som er skrevet av andre, og for en annen hensikt enn det jeg benytter dokumentet til. Min problemstilling omhandler et tema som ikke er berørt i mandatet, er dokumentet da troverdig for å gi svar på min aktuelle problemstilling? Jeg har valgt å formulere problemstillingen min på en slik måte at forskningen dreier seg om å forske i dokumentet. Jeg vurderer derfor at dokumentet er troverdig både generelt, og spesielt i forhold til min problemstilling.

#### Egen forskerrolle og mulige feilkilder

Grønmo sier at i kvalitativ innholdsanalyse unngås oftest kontrolleffekter eller reaktivitet da kildene ikke påvirkes av datainnsamlingen (2004, s 192). Andre problemer kan likevel oppstå. Forskerens perspektiv kan påvirke utvelgelsen og tolkningen av tekstene. Det kan gjøre perspektivet snevert og ensidig, forskerens perspektiv kan lede til at noe utelates eller overses fordi det ikke stemmer overens med forskerens eget perspektiv (Grønmo, 2004, s 192). Tolkningmuligheter kan overses eller unnlates drøftet fordi forskeren ikke er opptatt av det som fremkommer. Tolkning er subjektivt og det vil være fare for at tolkninger kan bli feilaktige. Grønmo sier at den beste måten å motvirke de nevnte problemene på er gjennom en systematisk drøfting og fokus på ulike perspektiv (2004, s192). Grønmo sier videre at et annet typisk problem er begrenset kildekritisk forståelse hos forskeren (2004, s193). For å motvirke problemet må tekstene vurderes både i forhold til det som omtales i teksten og forhold ved teksten (2004, s 192). Forskerens kontekstuelle forståelse kan være begrenset,

noe som øke faren for feiltolkning. Begrenset forståelse for kildekritikk kan bidra til at forskeren velger tekster som ikke er autentiske eller relevante. Grønmo sier at «en måte å håndtere dette på er å legge vekt på å forstå tekstens innhold ut fra den konkrete situasjonen da tekstene ble utformet og formidlet, og i lys av forfatterens antatte intensjoner, tekstenes sosiale funksjoner og lesernes mulige persepsjoner» (2004, s 193).

I kvalitativ forskning er det viktig å presisere og tydeliggjøre forskerens eget standpunkt og bakgrunn fordi det vil prege forskningen (Thagaard, 1998, s 21). Det synes viktig å være kritisk til egne tolkninger og søke mot å gjøre oppgaven så gjennomskiktig som mulig gjennom å gjøre rede for hva som er mine tolkninger, og hva som er andres beskrivelser, vurderinger og tolkninger. Forskning og teoriforståelse vil preges av hvilket vitenskapssyn forskeren har. En forsker påvirkes av forskningstradisjonen innen sitt vitenskapsområde, sitt miljø og sin personlighet, det er derfor viktig å redegjøre for eget standpunkt.

I Gadamer's bok *Sannhet og metode* heter det at

«En forståelse som er ledet av en metodisk bevissthet, vil bestrebe seg på å ikke uten videre fullbyrde sine forventninger, men å bli bevisst på dem for å kontrollere dem og dermed oppnå den rette forståelse ut fra saken selv» (1990, s 306).

Barnevernet har vært min arbeidsplass i mange år. Jeg bringer med meg min for-forståelse og egne erfaringer inn i forskningen. I noen grad kan dette påvirke de metodiske valg jeg gjør, og hvordan jeg forstår og tolker mine funn. Som forsker må jeg være bevisst min egen for-forståelse, og søke å være kritisk til min egen tolkning. På den annen side er det slik at min kunnskap og kjennskap også gir meg en innsikt i fagfeltet som andre forskere ikke har. Tolkningene er mine, og de er influert av mine for-dommer og for-forståelse. Jeg har forsøkt å være tydelig på egne tolkninger, og når jeg har lånt andres ord. Mitt mål med forskningen er å komme med *mine* innspill til videre diskusjon omkring kompetanseutvikling i barnevernet, min for-forståelse er derfor relevante for min forskning.

### **3.3 Datakvalitet**

Befring sier at forskningen skal søke sannhet uten hensyn til andre interesser (1998, s 28 ). Slik jeg forstår det, skal metoden bidra til å sørge for at funnene presenteres og behandles på en slik måte at reliabilitet og validitet opprettholdes.

Hensikten med dataene en forsker benytter seg av er at disse skal bidra til å belyse bestemte problemstillinger. Datamaterialets kvalitet er høyere jo mer velegnet materialet er til å belyse problemstillingene (Grønmo, 2004, s 217).

De viktigste forutsetningene for datakvalitet er ifølge Grønmo:

- Data må baseres på forskningens prinsipper for sannhetsforpliktelse.
- Datainnsamlingen må bygge på vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk.
- Utvelgingen av enheter må gjennomføres på en forsvarlig måte.
- Utvelgingen av informasjonstyper må gjøres på en systematisk måte.
- Gjennomføringen av datainnsamlingen må foregå på en forsvarlig måte (2004, s 218).

Jeg har fulgt disse prinsippene etter beste evne, mener at min forskning på denne måten oppfyller kravene for god datakvalitet.

### **3.3.1 Reliabilitet**

Grønmo (2004, s 220) sier at reliabiliteten har å gjøre med hvor pålitelig resultatet av undersøkelsen er, samt hvor nøyaktig denne er gjennomført. Det er høy reliabilitet når datamaterialet varierer i liten grad grunnet metodologiske forhold, og variasjoner i data hovedsakelig viser reelle forskjeller mellom analyseenheter (Grønmo, 2004, s 220). Jeg har ingen mulighet til å sammenligne min studie med en som er lik, og må derfor finne andre måter å sikre reliabiliteten på min forskning.

For å vurdere reliabiliteten i kvalitativ forskning skriver Grønmo

... at de empiriske funn som presenteres, er basert på data om faktiske forhold, og at disse data ikke bygger på forskerens rent subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen, men er innsamlet på en systematisk måte og i samsvar med etablerte forutsetninger og framgangsmåter i det undersøkelsesopplegget som er benyttet. (2004, s 229).

Hvordan kan man så sikre det? Jeg har forsøkt å være kritisk til min egen forståelse gjennom prosessen, og har lest dokumentet flere ganger for å styrke reliabiliteten i undersøkelsen. Jeg har lagt vekt på prinsippene om tilgjengelighet, relevans, autensitet og troverdighet og har forsøkt å være tydelig på hva som er mine tolkninger og vurderinger og hva jeg har hentet fra datamaterialet.

### 3.3.2 Validitet

Datamaterialets grad av gyldighet for de problemstillingene som skal belyses avgjør validiteten (Grønmo, 2004, s 221). Det vil si at dersom datamaterialet som brukes som utgangspunkt for forskningen ikke har gyldighet i forhold til problemstillingen vil validiteten være lav. Validiteten viser i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingen i en bestemt studie, det har altså først og fremst å gjøre med hvordan undersøkelsesopplegget er utformet (Grønmo, 2004, s 221). Validiteten i forskningen er i første rekke relatert til utvelgingen av enheter og informasjonstyper, i tillegg kommer valg av fokus og tema, samt utforming av opplegg for datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s 221). Dersom undersøkelsesopplegget er lite treffende, og avdekker noe annet enn det problemstillingen omhandler, er validiteten lav (Grønmo, 2004, s 221). Jeg vurderer at mitt undersøkelsesopplegg er treffende for min problemstilling, noe som innebærer at validiteten er høy.

I praksis er det ikke mulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier. Den viktigste fremgangsmåten for å sikre validitet er å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet (Grønmo, 2004, s 237).

Data med høy reliabilitet *kan* ha svak validitet. Dersom dataene er lite relevante for forskningen min, vil det innebære at validiteten er lav til tross for høy reliabilitet (Grønmo, 2004, s 231). Pålitelige data kan altså være lite egnet til å belyse den aktuelle problemstillingen.

Jeg anser validiteten for å være høy i min studie, datamaterialet er relevant og undersøkelsesopplegget er egnet til å fremskaffe svar på problemstillingen.

### 3.3.3 Overførbarhet

Thagaard sier at i kvalitative studier er det tolkningen, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene som gir grunnlag for overførbarhet (1998, s 207). Kvalitativ forskning kjennetegnes av små utvalg, og høy grad av nærhet til forskningen (Grønmo, 2004, s 131). På denne bakgrunn kan det hevdes at forskningen i liten grad er generaliserbar. Som tidligere nevnt har kvalitativ forskning å gjøre med å forstå, se mønster og meningsfullhet. Kvalitativ forskning kan bli så smal at den ikke kan overføres til andre situasjoner, men det kan tenkes at forskningen kan være overførbar også når den er smal. Thagaard sier at overførbarhet kan

knyttes til gjenkjennelse (1998, s 209). Hun sier at det innebærer at tolkningen i teksten gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, og på samme tid overskrider leserens forståelse (1998, s 209). Samtidig er det slik at samfunnsvitenskapelig forskning handler om fenomener som ikke nødvendigvis er umiddelbart gjenkjennbare. Leseren har større muligheter til å knytte det teoretiske perspektivet til sine egne erfaringer til mer dyptpløyende og teoretisk innholdet er (1998, s 210). Videre sier Thagaard at det som gir grunnlag for gjenkjennelse er identifisering av sentrale tendenser (1998, s 210).

Mine tolkninger springer ut av teoretisk forståelse, samt for-forståelse og for-dommer. Jeg gjør rede for mine tolkninger gjennom analyse og drøfting, og mener at de fremstår meningsfulle.

### **3.3.4 Ethiske overveielser**

Forskningsetikk, sier Grønmo, er et sett med normer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er moralsk forsvarlig (2004, s 27). Forskningsetikk er en form for anvendt etikk (Gilje & Grimen, 1993, s 242).

Begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikken er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral. Den har altså sin basis i vitenskapelig allmennmoral, på tilsvarende måte som allmenn etikk har sin basis i samfunnets allmennmoral. (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2006, s 5).

I forordet til «Etikk – til refleksjon og handling i sosialt arbeid» sier Eide og Skorstad at etisk bevissthet og moralsk dømmekraft utvikles gjennom erfaring og refleksjon (2013, s 11). Forskningsetikk har å gjøre med anvendelse av moralsk dømmekraft for å sikre at forskningen jeg arbeider med følger de etablerte normer og regler for vitenskapelig virksomhet, og at jeg reflekterer over hvorvidt forskningen vil få innvirkning på andre mennesker og institusjoner.

Men redelighet i dokumentasjon og konsistens i argumentasjon er ufravikelige krav, uavhengig av vitenskapsteoretisk posisjon. I kultur- og samfunnsfag preges forskning av forskerens samfunns- og menneskesyn, noe som vanligvis virker berikende. Men det stiller krav om redegjørelse for hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og avveining av tolkningsmuligheter. (NESH, 2009, s 8).

Jeg har ikke hatt behov for å innhente godkjennelse for å snakke med noen da jeg ikke har benyttet meg av intervju eller personrelaterte dokumenter. Det er likevel viktig at det etiske



aspektet ivaretas i min forskning. Dette gjøres ved å vise redelighet og nøyaktighet i forhold til presentasjon og vurdering av andre forskeres arbeid (Thagaard, 1998, s 24). Jeg har gjennom forskningen vært opptatt av å tydeliggjøre når tolkningene er mine, og når jeg låner andres ord og tolkninger.

### **3.4 Analyse av datamaterialet:**

I kvalitative studier blir data vanligvis analysert etter hvert som de samles inn, analysen blir etter hvert stadig mer dominerende (Grønmo, 2004, s 245). Analysen videreføres og slutføres når datainnsamlingen er gjennomført. I min forskning forelå alt datamaterialet fra starten av, slik at hele materialet har vært tilgjengelig for analyse hele tiden. Samtidig som jeg har arbeidet med å analysere datamaterialet, har jeg vurdert hvorvidt datamaterialet mitt var tilstrekkelig til å trekke konklusjoner, og hvorvidt grunnlaget var kvalitativt godt nok. Jeg har kommet frem til at relevansen er god nok, som jeg har gjort rede for ovenfor.

Fremgangsmåten for analysen bestemmes ut fra den spesielle problemstillingen, det aktuelle undersøkelsesopplegget og den særegne konteksten for studien. Uansett vil datamaterialet foreligge i form av tekst. Det finnes ingen standardiserte analyseteknikker for gjennomføringen av analysen (Grønmo, 2004, s 246).

Formål med analysen er vanligvis enten å utvikle hypoteser og teorier om bestemte samfunnsmessige sammenhenger, eller å komme frem til helhetlig forståelse av spesifikke forhold (Grønmo, 2004, s 261).

#### Gjennomføring

Datainnsamling og analyse foregår ofte parallelt i kvalitativ forskning (Grønmo, 2004, s 245).

Jeg har lest dokumentet og har hatt fokus på et av forskningsspørsmålene om gangen. Jeg har benyttet notater, og markering av viktig tekst for å systematisere funnene mine. Videre har jeg renskrevet notatene mine og systematisert funnene. Jeg har ikke benyttet kodeskjema da min vurdering var at det ikke bidro til systematisering, snarere tvert imot.

Jeg har gjentatt prosessen for hvert av analyse spørsmålene. I tillegg har jeg brukt dokumentet aktivt i analyseprosessen for å sikre at dataene som oppgis er riktige.

Jeg har benyttet sitater fra dokumentet for å synliggjøre funnene mine.

## 4. Funn og analyse

Grønmo sier, som jeg allerede har nevnt, at siktepunktet for kvalitative analyser vanligvis er å komme frem til en helhetlig forståelse av spesifikke forhold eller å utvikle teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige sammenhenger (2004, s 261). For denne oppgaven betyr det at jeg forsøker å komme frem til en dypere forståelse av problemstillingen; **Hvordan vektlegges dialogisme i 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet?**, gjennom bruk av innholdsanalyse og hermeneutisk tilnærming.

NOU 2009:8 *Kompetanseutvikling i barnevernet* er gjenstand for min analyse der jeg leter etter svaret på min problemstilling om hvordan dialogisme vektlegges i nevnte dokument. Jeg vil i analysen søke å finne svar på dette ved hjelp av mine formulerte forskningsspørsmål. Jeg starter med en beskrivende del om dokumentet, før jeg går over til analyse av kontekst og går så over til nevnte forskningsspørsmål.

Jeg har lest hele dokumentet inngående flere ganger. Jeg har skrevet notater som jeg har brukt i analysearbeidet.

### 4.1 Beskrivelse:

*NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning* er en offentlig utredning.

#### 4.1.1 Mandat:

Ekspertutvalget, også kalt Befring 2, ble oppnevnt av Barne- og likestillingsdepartementet i brev av 14.04.2008. Mandatet er omfattende, og er delt opp i 6 spørsmål.

1. Hvilken kompetanse bør studentene ha etter dagens grunnutdanning for å imøtekomme behovene i barnevernet?
2. Hvilke områder må dekkes i studiene for at studentene skal oppnå disse kvalifikasjonene?
3. Hvordan kan det sikres at utdanningen systematisk revideres, oppdateres og videreutvikles i tråd med nasjonal og internasjonal forskning, og praksisfeltets behov?
4. På hvilken måte kan det sikres en jevnlig dialog mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene?

5. Hvilket innhold og omfang må utdanningens praksisperioder ha for at studentene skal få tilstrekkelig trening i relevant yrkesutøvelse?
6. Hvilke virkemidler kan tas i bruk for å rekruttere flere menn og personer med minoritetsbakgrunn til studiene? (Befring et al., 2009, s 15).

Etter møte med departementet ble det klarlagt at det sentrale oppdraget var «... å utrede og fremme tilråding om en framtidorientert kompetanseutvikling og klargjøre kompetansekrav for ansettelse i barnevernet» (Befring et al., 2009, s 15).

Utvalget har selv vurdert det viktig å klargjøre kompetansebegrepet og innholdet i kvalifiserende utdanninger (Befring et al., 2009, s 15).

#### **4.1.2 Bakgrunn:**

Det står beskrevet at en sentral grunn for oppnevningen av utvalget var rapporter og kartlegginger som viste store variasjoner mellom utdanningene som er rettet mot arbeid i barnevernet. Det dreide seg her om innhold og vektning av ulike emneområder, praksisordninger og kvalitetssikring av pensum. Det vises til ulike rapporter. Det ble videre påpekt en «utakt» mellom praksisfeltets kompetansebehov og det studentene lærer under studiene (Befring et al., 2009, s 15).

#### **4.1.3 Ekspertpanelet:**

Panelet besto av en rekke fagfolk; professor dr. philos Edvard Befring (UiO), førsteamanuensis dr philos Turid Suzanne Berg-Nielsen (NTNU), professor dr. philos Tor-Johan Ekeland (HiV), professor dr juris Trude Haugli (UiT), programansvarlig Inger Jacobsen (HiST), rådgiver Olaf Jensen (Buf-etat, region Nord), Høgskolelektor Inger Oterholm (DH), Fagsjef Eva Thomsen (Oslo kommune) (Befring et al., 2009, s 15).

#### **4.1.4 Arbeidet:**

Utvalgets arbeid besto av tre faser; mandatklargjørende og planleggende fase, informasjonsinnhentende fase, analyserende og konkluderende fase (Befring et al., 2009, s 16).

Det opplyses at det sentrale grunnlaget for utredningen har bestått av utvalgets iboende fagkompetanse (Befring et al., 2009, s 16).

#### 4.1.5 Oppbygning av dokumentet

Dokumentet består av en innledende del med oppsummeringer og sentrale tilrådinger, samt beskrivelse av arbeidet. Del 1 omhandler barnevernets ansvars- og problemfelt. Del 2 dreier seg om ekspertutvalgets sentrale tilrådinger med begrunnelser (Befring et al., 2009, s 7).

#### 4.2 Kontekst:

Konteksten er den konkrete situasjonen som kommunikasjonen foregår i. Både tid, sted og roller er en del av konteksten. Mange utsagn eller tekster vil være uforståelige om en ikke kjenner konteksten. Analyse av et dokument må ta hensyn til konteksten hvori dokumentet er fremkommet (Thagaard, 1998, s 63).

I dokumentet fremkommer det at utvalget ble nedsatt på som følge av ulike rapporter som gjorde at det ble vurdert viktig å utrede kompetansebehovet nærmere. Jeg forstår det slik at utvalget ble nedsatt på bakgrunn av en situasjon som ble vurdert til ikke å være god nok, men at det var behov for mer kunnskap om hva som bør endres, og hvordan det kan gjøres.

Den gjeldende barnevernsloven trådte i kraft 01.01.1993. Den skiller seg fra foregående lov først og fremst gjennom et tydeligere fokus på hjelpetiltak. Barnevernet opplevde et økt tilsig av nye klienter, og hjelpetiltak ble mer dominerende enn det hadde vært før 1993 (Lichtwarck & Clifford, 2010, s 116). «Barnevernet er arbeidsintensive, og personalressursene, selv om de er blitt utvidet, har ikke økt i takt med veksten i tallet på brukere» (Lichtwarck & Clifford, 2010, s 121). Utredningen fremkommer altså i en situasjon der barnevernets økte tilsig av klienter ikke står i forhold til økningen i personalressursene.

*NOU 2000:12 Barnevernet i Norge, tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer* (Befring 1) ble nedsatt for en grundig gjennomgang av barnevernet. Det ble pekt på en rekke forbedringsmuligheter som er skissert i dokumentet, kompetanse er et av områdene som trekkes frem. Spesifikt anbefales det å utrede om utdanningene skal spesialiseres eller utvides (Befring et al., 2000, s 116). Formålet var å vurdere hvilken type kompetanseutvikling barnevernet hadde behov for.

Forvaltningsreformen i barnevernet ble gjennomført i 2004. Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat) ble opprettet 1. juli 2004. Staten overtok det fylkeskommunale ansvaret for barnevernet og familievernet. Bakgrunnen for opprettelsen av Bufetat var et ønske om å sikre:

- Bedre faglig og økonomisk styring.
- Likeverdig tilbud i hele landet for barn og unge.
- Bedre samarbeid og bedre tjenester til kommunene.
- God kvalitet i alle ledd.
- Faglig videreutvikling av tjenestetilbudet.
- Bedre samarbeid med tilgrensede tjenester (Lichtwarck & Clifford, 2010, s 17)

Hvorvidt dette har virket etter hensikten er ikke tema for min oppgave, om enn en interessant problemstilling å se nærmere på. Forvaltningsreformen innebar store endringer i barnevernet, med tydelige signaler om ønsket retning for barnevernets videre utvikling. Samarbeid og forbedring fremstår som sentrale i ønsket utvikling. Forvaltningsreformen endret også ansvarsforholdene i barnevernet, staten ble en tydelig aktør (Lichtwarck & Clifford, 2010).

FNs barnekonvensjon ble ratifisert av Norge i 1991, og inntatt i lov f.o.m 01.10.2003. Det innebærer et sterkt vern av barn, og langt tydeligere vekt på barnets egen status som rettslig subjekt (Befring, et al., 2009, s 27).

Moderniseringen av barnevernet førte til nye utfordringer i forhold til å håndtere faglige problemstillinger. «Fremfor et sikkerhetsnett basert på faglige vurderinger og behovstenkning, har en sett for seg tilbud til de marginaliserte, som bygger på brukernes rettigheter og deres eget ansvar for å mestre problemer og utfordringer i eget liv» (Lichtwarck & Clifford, 2010, s 23). Prinsipper som medvirkning og aktivitet er blitt sentrale i barnevernets virksomhet. «Metoder skal i størst mulig utstrekning trekke veksler på familiens egne ressurser og aktiv medvirkning» (Lichtwarck & Clifford, 2010, s 23).

*NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet* ble fremlagt som et svar på hvilken kompetanseutvikling utvalget vurderer viktig basert på tilgjengelig informasjon, samt med tanke på videre utvikling. Utvalget har på denne måten forholdt seg til ytringer både i forhold til de som er fremkommet tidligere, men også utredningen bærer med seg en forventning om fremtidige ytringer.

#### **4.3 Forskningsspørsmål:**

Jeg gjør bruk av forskningsspørsmålene med den hensikt å komme frem til svar på min problemstilling, *Hvordan vektlegges dialogisme i NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet?* Svarene vil inngå som en del i arbeidet frem mot en konklusjon. Jeg har endret

forskningsspørsmålene mine etter at jeg begynte arbeidet med å gjennomgå teksten fordi jeg oppdaget at endrede spørsmål ville bidra til en bedre belysning av min valgte problemstilling.

#### **4.3.1 Forskningsspørsmål 1:Hvilke kompetanseområder trekkes frem i NOU 2009:8?**

Ordet kompetanse benyttes gjennomgående i dokumentet. Jeg har ikke talt for hvor mange ganger det forekommer, eller i hvor mange ulike former det benyttes. Jeg har konsentrert meg om å svare på forskningsspørsmålet mitt ved å undersøke hvilke kompetanseområder som trekkes frem.

Jeg har tidligere i oppgaven gjort rede for hva utvalget legger i kompetanse, men gjentar det for alle tilfellers skyld. «Begrepet kompetanse kan defineres som å kunne, vite og ville noe som har verdi i livssammenheng» (Befring et al., 2009, s 84).

Det poengteres at kompetansen må være formålstjenlig, troverdig og vedlikeholdt (Befring et al., 2009, s 84). Det uttrykkes videre at en essensiell side ved kompetansen er at den gjør barnevernarbeideren i stand til å utøve barnevernfaget (Befring et al., 2009, s 87).

*NOU 2009:8* inneholder en oppstilling av utvalgets sammenfatning av profesjonell kompetanse en barnevernsarbeider må inneha:

- Personlig kompetanse.
- Kommunikativ kompetanse
- Faglig kompetanse.
- Etisk kompetanse.
- Forvaltningskompetanse (Befring et al., 2009, s 87).

*Personlig kompetanse* dreier seg om den enkeltes personlige forutsetninger og potensiale for å kunne ivareta oppgavene med å arbeide i barnevernet. Det spesifiseres at egenskaper som empati, sosialt engasjement, kultursensitivitet og barne- og ungdomsrelaterte interesser anses nyttige (Befring et al., 2009, s 87).

*Kommunikativ kompetanse* omfatter samtale – og samhandlingsferdigheter, evne til å mestre ansiktsnære relasjoner, samt vanskelige og til tider konfliktfylte relasjoner (Befring et al., 2009, s 87).

*Faglig kompetanse* har å gjøre med den enkeltes formalkunnskap. Kunnskap som forskningsbasert kunnskap om barn og unge, deres omsorgs-, utviklings-, og læringsbehov, og

en bred innsikt om problemtilstander, tiltak og muligheter, i tillegg til ulike faglige forståelsesmåter og metoder med relevans for barnevernet (Befring et al., 2009, s 87).

*Etisk kompetanse* har å gjøre med innsikt i etikkens grunnlagstenkning, evne til å utvise etisk reflektert dømmekraft både i faglige spørsmål og i verdi og konfliktspørsmål (Befring et al., 2009, s 87).

*Forvaltningskompetanse* handler om evnene til å utøve et juridisk og faglig skjønn ved anvendelse av lov og i saksbehandlings ulike faser (Befring et al., 2009, s 87).

«Samlet sett indikerer disse kompetanseområdene at det er en stor og krevende oppgave å utvikle et kvalifikasjonsopplegg på bachelornivå som kan gi en tilfredsstillende forberedelse til de arbeids- og ansvarsoppgaver som inngår i barnevernets problemspekter» (Befring et al., 2009, s 87).

### Oppsummering

Det fremkommer at ekspertutvalget har sammenfattet nødvendig kompetanse for arbeid i barnevernet i fem ulike former for profesjonell kompetanse. Utvalgets fokus er rettet mot utvikling av den *profesjonelle* kompetansen, som stemmer godt overens med mandatet som ble utarbeidet for utredningen. Hver av de fem kompetanseområdene er gitt en utfyllende beskrivelse i utredningen, som jeg ikke går nærmere inn på.

Ordet dialogisme forekommer ikke i oppstillingen av ulike kompetanseformer, eller i utredningen som sådan. Dialogisme er ikke et enkelt og likefrem begrep, det er et mangesidig og omfattende begrep. I hver av de ulike kompetanseformene finnes det spor av dialogisme, eller i det minste rom for dialogisme.

Personlig kompetanse har å gjøre med enkeltindividets forutsetninger og potensiale for å mestre arbeid i barnevernet. Det innebærer at hver ansatts for-forståelse, evne til å være åpen for nye måter å forstå, åpner muligheten for dialogismen.

Dialogismen har med språk og kommunikasjon å gjøre, noe som åpner for at kommunikativ kompetanse kan preges av dialogismen. Dialogismen er en språkteori, men har også å gjøre med hvordan vi bruker språket for å forstå hverandre, det har å gjøre med hvordan vi forholder oss til hverandre på et mellommenneskelig plan.

Faglig kompetanse knytter seg til formalkompetanse. Kompetanse står i forhold til noe, vi kan og vet noe om noe. Kunnskap kan også knytte seg til ulike måter å forstå, oppfatte og tenke om det vi vet. Dialogismen *kan* inkluderes i pensum, og dermed bli en del av den faglige kompetansen til fremtidige barnevernsarbeidere.

Etisk kompetanse dreier seg både om å forstå etikk som grunnlag for handlinger og etisk reflektert dømmekraft. Utvalget beskriver dømmekraft som en del av den etiske kompetansen, og knytter etikk og dømmekraft sammen. Etikk og dømmekraft er sentrale i dialogismen, og dialogismen kan inngå som en del av også denne kompetansen.

Forvaltningskompetansen dekker både de formelle formkravene knyttet til utførelsen av forvaltningsarbeid, men også faglig skjønn. Skjønn er en form for praktisk utøvd dømmekraft, den forutsetter dømmekraft som grunnlag for utførelsen. Dialogisme kan knyttes opp mot utøvelsen av skjønn og dømmekraft.

Jeg finner spor av dialogisme i alle de fem kompetanseområdene.

#### **4.3.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilke kompetanseområder, om noen, trekkes frem som særlig viktige?**

Jeg har gått gjennom hvert kapittel i *NOU 2009:8* med den hensikt å finne hvilke kompetanseområder som regnes som viktigst, eller i hvert fall særlig viktig. Det trekkes frem flere overordnede former for kompetanse som er viktig for arbeid i barnevernet, det beskrives også hvorfor de trekkes frem.

I *NOU 2009:8* trekkes det frem at det er nødvendig å ha en bred og relevant kompetanse for å kunne utføre godt barnevernsarbeid. «Å sikre at ansatte i barnevernet har nødvendig kompetanse er en grunnleggende forutsetning for å realisere barnevernets mandat» (Befring et al., 2009, s 8).

Videre beskrives det at studier for arbeid med barnevern må omfatte relevante forskningsbaserte kunnskaper, målrettet ferdighetslæring og utvikling av innlevelse, engasjement og etiske holdninger (Befring et al., 2009, s 8 og 9).

Det trekkes frem at kompetanse må sørge for faglig forsvarlighet, og gi kunnskap om hvilke muligheter og rammebetingelser lovgivningen gir, samtidig som det anses grunnleggende å ha innsikt i sentrale verdispørsmål og bevissthet om betydningen av etisk refleksjon og dømmekraft (Befring et al., 2009, s 106).



I det videre har jeg delt opp funnene like med utredningens kapitler i utredningens del 2, med unntak av kapitlene 10 Om barnevernutdanninger og 12 Rekruttering av studenter.

### Historie og profesjon

Utvalget vurderer at det er viktig at ansatte i barneverntjenesten har kunnskap om fagets utvikling og historie, samt kunnskap om dagens virkelighet. «... må kunnskap om barnevernets idegrunnlag og historiske identitet anses som viktig i utdanninger som skal kvalifisere for arbeid i barnevernet» (Befring et al., 2009, s 25).

Utvalget mener at kjennskap til bakgrunn er av viktighet for hvordan ansatte er i stand til å utføre sitt arbeid i barneverntjenesten. Jeg forstår det slik at utvalget anser at forståelse for fagets historiske utvikling, og idegrunnlaget vil bidra til å høyne kompetansen knyttet til å utøve faget.

### Ansvars- og arbeidsoppgaver

Barnevernets mange oppgaver og omfattende ansvarsområde medfører at utvalget trekker frem en rekke emner som barnevernsansatte må ha kunnskap om, innsikt i og forståelse for.

«Innsikt i begrepene omsorg og omsorgssvikt er grunnleggende for kandidater som skal kvalifiseres for arbeid i barnevernet» (Befring et al., 2009, s 30).

«Rettsikkerhetstenkingen må stå sentralt i barnevernet» (Befring et al., 2009, s 33).

«Det krever kompetanse i å vurdere komplekse situasjoner og samspill, kunnskap om det å ta beslutninger, kompetanse i å formulere vurderinger, og kompetanse til å være til stede i familiers liv i noen av livets mest sårbare situasjoner» (Befring et al., 2009, s 34).

«Det krever mot til å prioritere barnets interesser dersom det er alvorlige interessenmotsetninger mellom barn og foreldre» (Befring et al., 2009, s 34).

«De må ha kunnskap om de grunnleggende prinsipper, regler og retningslinjer som gjelder for fordeling av ressurser og for inngrep, for at maktutøvelsen skal være legitim» (Befring et al., 2009, s 34).

Det pekes her på en rekke områder som er viktige. Ord som grunnleggende og sentralt brukes for å få frem at dette er områder som er betydningsfulle i utviklingen av høy og nødvendig

kompetanse. Det trekkes frem både egenskaper ved den enkelte barnevernarbeider og ferdigheter hos den enkelte ansatte.

### Barn og familier i barnevernet

Barn og foreldre i barnevernet er en uensartet gruppe. Statistisk kan det likevel dokumenteres overopphopping av dårligere levekår enn resten av befolkningen, som på både kort og lang sikt har innvirkning på livsløpet i forhold til helse, tilknytning til arbeidslivet m.m. (Befring et al., 2009, s 36).

«... viktigheten av at ansatte i barnevernet må ha kompetanse om psykisk helse» (Befring et al., 2009, s 38).

«Kunnskap om enkelte barns sårbarhet og utsatthet for livspåkjenninger og risikofaktorer knyttet til relasjons- og samhandlingsvansker er også viktig» (Befring et al., 2009, s 40).

«Det fordrer at barnevernsarbeidere har god kunnskap om andre hjelpetjenester, deres ansvar og arbeidsoppgaver og hva disse kan tilby» (Befring et al., 2009, s 41).

Det er her identifisert ulike områder som ansatte må ha kunnskap om for å gi tilstrekkelig god og nødvendig hjelp til barn og foreldre i barnevernet. Det fremkommer tydelig at barnevernet står i en relasjon til andre hjelpetjenester, i tillegg til barn og foreldre.

### Oppvekst og læring

Barnevern har å gjøre med den oppvoksende generasjon, men også med foreldrene til barn og ungdom. Utdanningssamfunnet innebærer at læring, skole og utdanning er sentrale bestanddeler i et barns liv.

«Kunnskaper om de krav som må stilles til oppvekstkvalitet og til barn og unges læring og opplæring, vil ha sentral betydning for kompetanse til arbeid i barnevernet» (Befring et al., 2009, s 49).

Foreldre skal sørge for barna, og bidra til at de utvikler seg til selvstendige mennesker som kan ta vare på seg selv. Utdanning har bl.a. som formål å sikre at barnet kan forsørge seg selv ved arbeid. Mange barn strever i det teoretiske skoleløpet. Når foreldrene ikke makter å hjelpe barna alene kan barnevernet bli viktige hjelpere. Oppvekstkvalitet har å gjøre med livsmuligheter både på kort og på lang sikt.

## Forebyggende arbeid

Forebyggende arbeid dreier seg om å forsterke utviklingsfremmende faktorer, og samtidig redusere risikoforhold. Barnevernet arbeider med å forebygge problemutvikling, men også med å redusere videreutvikling av problemer eller vansker, samt styrke foreldre i sin omsorgsoppgave.

«... fokus på at ansatte i barnevernet må ha en slik kompetanse, menneskelig og faglig, slik at de kan forholde seg til foreldre som ikke makter sine omsorgsoppgaver, uten å krenke dem. En styrket kompetanse på dette området kan vurderes som nødvendig for at barnevernet skal makte å realisere en tilfredsstillende familiefokusert forebyggings- og hjelpeinnsats» (Befring et al., 2009, s 55).

Barnevernets innsats skal komme familier til gode ved at endringer først og fremst skjer innenfor rammen av familien. Det krever en annen form for kompetanse enn tidligere tider der oppgavene i langt større grad dreide seg om å hente barnet ut av opprinnelig familie. Forebyggende innsats er en viktig del av barnevernets arbeid.

## Tidlig innsats

Optimalisering av barnets oppvekstmiljø tidligst mulig, utvikling av robust psykisk helse og forebygging av skjevutvikling er tidlig innsats.

«... sentralt å styrke en felles forståelse av hva som skal til for å skape det beste grunnlaget for en god psykisk helse for sped- og småbarn» (Befring et al., 2009, s 59).

«... viktig at barnevernarbeideren har kunnskap om observasjon som metode og bruker anerkjente tilnærminger for å kartlegge samspillet mellom foreldre-barn» (Befring et al., 2009, s 62).

«For barnevernsarbeideren vil også bevissthet om eget ståsted, holdninger og følelsetilstand være av stor viktighet» (Befring et al., 2009, s 62).

Tidlig innsats handler om å konsentrere mer innsats om å oppdage skjevutvikling; så å si å flytte deler av innsatsen fra reparasjon av problemforekomst til forebygging av vansker. En viktig del av identifikasjon av vansker dreier seg om å ha nødvendig kompetanse til å oppdage og avdekke skjevutvikling på et tidlig tidspunkt.

## Relasjons- og samhandlingsvansker

Dette er et sentralt område for barnevernets virksomhet, som har å gjøre med barn og ungdom som viser store vansker med sosial og pedagogisk tilpasning.

«... understreket at en adekvat forståelse av relasjons- og samhandlingsproblemene krever innsikt i barnas og de unges virkelighetsoppfatning» (Befring et al., 2009, s 70).

«Etter utvalgets vurdering er det vesentlig at utdanningene sørger for å tilføre sine kandidater kunnskap om relasjons- og samhandlingsproblemer, nevropsykologiske forhold og genetisk sårbarhet hos barn og unge og hvordan dette påvirker deres adferd» (Befring et al., 2009, s 71).

Endringene i barnevernet i årene etter forvaltningsreformen har åpnet for en vridning med satsing på hjemmebaserte tiltak med mål om å endre samhandling mellom barn og foreldre, og et mål om at familiene skal få omfattende hjelp før barn plasseres utenfor hjemmet. Det poengteres at innsikt i barn og unges virkelighetsoppfatning er viktig.

## Kompetanse og kompetanseutvikling for arbeid i barnevernet

Utvalget går i dette kapittelet nærmere inn på å definere hvilken kompetanse de vurderer nødvendig, og dermed viktig, og gir utfyllende kommentarer.

«Barnevernet som arbeidsfelt er varierende, komplekst og utfordrende og forutsetter et bredt kompetansespekter» (Befring et al., 2009, s 86).

«En essensiell side ved kompetansen er at den gjør barnevernarbeideren i stand til å utøve barnevernfaget, som i stor grad handler om å utvise et faglig og juridisk skjønn, på en måte som ivaretar utsatte barn og unges behov, rettigheter og interesser» (Befring et al., 2009, s 87).

«... behov for en bredspektret kompetanse når det gjelder forståelsesmåter, vurderingsevne og det å skulle utøve et faglig og juridisk skjønn» (Befring et al., 2009, s 87).

«... innsikt i sentrale verdispørsmål, bevissthet om betydningen av etisk refleksjon og dømmekraft, grunnleggende for den barnevernfaglige kompetansen» (Befring et al., 2009, s 106).

«En sentral kompetanse for barnevern omhandler kontaktetablering, samtale og kommunikative ferdigheter» (Befring et al., 2009, s 112).

«... en grundig forskningsetisk kompetanseutvikling, som grunnleggende sett handler om vitenskapelig redelighet» (Befring et al., 2009, s 114).

Utvalget beskriver nøye hva som er påkrevet kompetanse hos en barnevernsarbeider, disse stemmer overens med de fem kompetanseområdene som jeg trakk frem i forrige punkt. Ingen av kompetanseområdene vektlegges sterkere enn de andre.

### Oppsummering

En rekke områder listes opp som viktige, sentrale, essensielle, grunnleggende eller nødvendige. Alle kompetanseområdene som er trukket frem beskrives som viktige, eller med tilsvarende ord. Det gjøres ingen distinksjoner, det fremstår som en helhetlig presentasjon av hva som er ønskverdig og nødvendig.

Det er ingen motsetning mellom de generelle områdene som trekkes frem og dialogisme. Det finnes spor av dialogisme, uten at det er beskrevet eksplisitt.

### **4.3.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke kompetanseområder velger *jeg* å trekke frem som særlig viktige sett opp mot oppgavene og ansvaret til barnevernet?**

Barnevernet skal forvalte offentlige ressurser, ivareta allmenne verdinormer og utføre bestemte oppgaver i samfunnet (Befring et al., 2009, s 27).

Barnevernloven har 4 grunnleggende prinsipper:

- Hensynet til barnets beste.
- Det biologiske prinsipp.
- Prinsippet om riktig hjelp til rett tid.
- Det mildeste inngreps prinsipp (Befring et al., 2009, s 28).

Barnevernets arbeid dreier seg om å avdekke vansker, predikere utvikling, og sannsynliggjøre videre utviklingsforløp. Ivaretagelse av rettssikkerheten for barn og foreldre, påse at barnets stemme blir hørt, dokumentasjon og saksbehandling i tråd med lovverket er barnevernets ansvar. Er det mulig å trekke ut noen felt som er særlig viktige, sett på denne bakgrunn?

Barnevernet er både et kontrollorgan med makt til å iverksette tvangstiltak og en tjeneste som tilbyr hjelp, basert på samarbeid og frivillighet/samtykke. Faglige og personlige dilemma vil kunne gjøre seg gjeldende.

«Å handle til barnets beste når dette ikke er i tråd med foreldrenes ønsker må anses å være en av de mest kompetansekrevende utfordringer for ansatte i barnevernet. Det stiller store krav til den enkelte barnevernsarbeiders personlige kompetanse og etiske dømmekraft» (Befring et al., 2009, s 106).

Jeg anser at etisk kompetanse og personlig kompetanse kan trekkes frem som de aller viktigste kompetanseområdene.

### Etisk kompetanse.

«Etisk refleksjon og innsikt i sentrale verdispørsmål vil styrke bevisstheten om betydningen av å fremme integritet, likeverdighet, deltagelse og inkludering. Vernet av barnevernbarnas personlige integritet handler i stor grad om å fremme verdien av at barna får ivaretatt og utviklet selvspekt og tiltro til egne evner og fremtidsmuligheter» (Befring et al., 2009, s 10).

«Etiske vurderinger bygger på grunnleggende verdier som solidaritet, rettferdighet, likestilling, trygghet og selvrealisering» (Befring et al., 2009, s 105).

«Etisk refleksjon og innsikt i sentrale verdispørsmål vil styrke bevisstheten om betydningen av å fremme integritet, likeverdighet, deltagelse og inkludering» (Befring et al., 2009, s 10).

«Kunnskap om etikkens normer og evnen til å utvise dømmekraft, er spesielt viktig når barnevernet skal foreta undersøkelser og vurdere risiko med tanke på intervensjon i familien» (Befring et al., 2009, s 105).

«... er innsikt i sentrale verdispørsmål, bevissthet om betydningen av etisk refleksjon og dømmekraft, grunnleggende for den barnevernfaglige kompetansen» (Befring et al., 2009, s106).

### Personlig kompetanse.

... må omfatte relevant faglige kunnskaper og ferdigheter, og legge vekt på utvikling av innlevelse, engasjement og etiske holdninger. Det siste peker på at profesjonell kompetanse for arbeid i barnevernet krever toleranse for variasjon og avvik, og evne til å gi oppmuntring og impulser til optimisme. Dette innebærer tiltro til at utsatte barn og unge kan få et godt liv.

Det er også nødvendig å utvikle personlig robusthet og trygghet i vanskelige konfliktsituasjoner, noe som innebærer evne til å finne en god balanse mellom empatisk nærhet og faglig distanse. (Befring et al., 2009, s 102).

«Det krever stor innsikt og forutsetninger både til å ta faglig relevante initiativ, og til å utøve dømmekraft og varsomhet» (Befring et al., 2009, s 106).

«Innen alle hjelpefag er begrepet personlig egnethet sentralt, ... evnen til å imøtekomme de oppgaver og utfordringer som profesjonen krever på en tilfredsstillende måte» (Befring et al., 2009, s 105).

«Ansatte i barnevernet står i en særegen maktposisjon overfor barn, unge og deres familier og det pålegger dem et særlig ansvar for å forvalte denne makten slik at den kommer de hjelpetrengende til gode» (Befring et al., 2009, s 105).

«Å fremme sak for fylkesnemnda krever både personlig- og forvaltningsmessig kompetanse,...» (Befring et al., 2009, s 113).

#### Oppsummering:

Utvalget avklarer ikke hvorvidt de har vurdert kompetanseområdenes viktighet opp mot oppgaver og ansvarsområde. Det er ikke mulig å finne noen svar på utvalgets tanker og vurderinger på dette punktet, det var heller ikke en del av mandatet.

Barnevernet har å gjøre med myndighetsutøvelse på et felt som dreier seg om barn og foreldres behov for hjelp og støtte. Barnevernets fremste oppgave er å verne og beskytte barna, og sørge for deres interesser dersom de står i motstrid til foreldrenes. Jeg velger etisk dømmekraft og personlig kompetanse som viktigste områder fordi kompetanseområdene berører kjernen i det som gjør barnevernet til en tjeneste som *kan* ta i bruk dialogismen som en måte å tenke, og agere på. Jeg går nærmere inn på dette i drøftingskapitlet.

#### **4.4 Andre funn**

Jeg har lest dokumentet for å klarlegge vektleggingen av dialogisme. Jeg har gjort funn i forhold til mine forskningsspørsmål, men også andre funn er viktige å legge merke til.

Utvalget vektlegger viktigheten av å utvikle samarbeidskompetanse, og videreutvikling av samarbeid på tvers av tjenester. «For å tjenestegjøre i barnevernet vil læring av samarbeids- og intervensjonskompetanse ha stor betydning, noe som forutsetter innsikt i andre etaters

ansvars- og arbeidsforhold» (Befring et al., 2009, s 114). «... å ha kompetanse til en fruktbar interaksjon og samarbeid med barnehager, skoler og andre relevante instanser» (Befring et al., 2009, s 112). «Den enkelte medarbeiders evne til samhandling med andre vil blant annet være relatert til personlighet, til erfaringer, faglig dyktighet, tiltro til egen kompetanse, kunnskap om andre profesjoner og organisasjoner» (Befring et al., 2009, s 87). «Samarbeid fordrer også kunnskap om hvilke muligheter og rammebetingelser lovgivningen gir for et samarbeid for å finne gode løsninger på tvers av sektorer» (Befring et al., 2009, s 87). Samarbeid på tvers av etater kan være utfordrende med henblikk på taushetspliktregler. «De ansvarlige etater har ofte ikke tilstrekkelig kunnskap om taushetspliktreglene eller når det er adgang til å gi informasjon til samarbeidspartnere eller andre, og hvilke forutsetninger som må være til stede for et samarbeid på tvers av etater og fagområder» (Befring et al., 2009, s 87).

Utdanningssamfunnet og kunnskap om barn og unges ståsted vektlegges også som viktig at studentene tilegner seg kunnskap om. «... innsikt i de kvalitetskrav som må stilles, samt kunnskaper om oppvekstrelaterte trekk ved samfunnet» (Befring et al., 2009, s 106). «Studiet må gi innsikt i hva det i praksis betyr å sørge for en kvalitativt god oppvekst» (Befring et al., 2009, s 106). «... gi innsikt i betingelsene for læring og framtidorientering, noe som blant annet innebærer barns og unges rettighet til deltagelse, til tilpasset opplæring og ivaretagelse av støtte-, stimulerings- og hjelpebehov (Befring et al., 2009, s 109)

#### **4.5 Hovedfunn - oppsummering**

Utvalget er først og fremst opptatt av å utdype og klargjøre innholdet i det de har summert opp som fem kompetanseområder. Innholdet i de ulike kompetanseområdene gjøres grundig rede for. Det er ingen vektning av hva som er viktigst. «Etter utvalgets vurdering er innsikt i sentrale verdspørsmål, bevissthet om betydningen av etisk refleksjon og dømmekraft, grunnleggende for den barnevernfaglige kompetansen» (Befring et al., 2009, s106). Jeg gjør ingen funn som tilsier at dialogisme har vært i utvalgets tanker. Men, ingen av funnene strider mot mulighetene for å benytte dialogismen. Det åpner for tolkningsmuligheter, både når det gjelder hvorfor dialogismen er utelatt og på hvilken måte dialogismen kan spille en rolle. Dialogisme har å gjøre med alle sider av våre liv, og kommer til uttrykk gjennom hvordan vi er til stede i det mellommenneskelige. Det krever en bevissthet i forhold til hvordan vi omgås med andre mennesker.



Befring-utvalget fremmer en tro på at kompetanse er viktig med tanke på hvilken videre utvikling barnevernet skal ta. Det tas til orde for at fokus på kompetanse kan strekke seg ut over kunnskapsbasen for den enkelte medarbeider, eller tjeneste. Utvalget argumenterer for en kompetanseheving som også kan innebære økt status for barnevernet som tjeneste og økt interesse for forskning og heving av omdømmet (Befring et al., 2009, s 120).

Jeg gikk nøye gjennom dokumentet for å se om jeg kunne finne at enkelte kompetanseområder var vektlagt sterkere enn andre. Det er svært mange former for kompetanse, kunnskap og ferdigheter – i tillegg til egenskaper – som vektlegges som viktige, men det er ikke foretatt noen vekting av hva som er viktigst. Det brukes ord som sentralt, grunnleggende og essensielt om flere kompetanseområder, men jeg har ikke gjort funn som indikerer at utvalget har markert en eller flere kompetanseområder som viktigere enn de andre.

Alle områdene som er identifisert dreier seg om profesjonell kompetanse. Taus kunnskap, eller fortrolighetskunnskap er ikke med i utvalgets utvalgte kompetanseområder. Det vektlegges likevel en tettere kontakt mellom utdanningssteder og praksis, bl.a. ved at det foreslås turnusordning (Befring et al., 2009, s 117), og autorisasjonsordning som krever vedlikehold av kompetanse for resertifisering (Befring et al., 2009, s 118).

Forskningsspørsmål 3 dreier seg om hvilke kompetanseområder jeg anser som viktigst. Jeg har vektlagt etisk kompetanse og personlig kompetanse, jeg vil gå nærmere inn på hvorfor i drøftingskapittelet.

I tillegg til kompetanseområdene er utvalget opptatt av andre enkeltemner som samarbeidskompetanse, utfordringer knyttet til taushetsplikt og psykiatri/barnevern, samt kunnskap om psykiatri.

Funnene indikerer en tro på at kompetanseheving i barnevernet vil ha betydning for klientene, og styrke barnevernet som fagfelt.

## 5. Drøfting

Jeg har i det foregående behandlet teori og mine funn i forhold til problemstillingen, *Hvordan vektlegges dialogisme i NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet*. Jeg vil nå gå over til å drøfte de funnene jeg har gjort opp mot mitt teoretiske utgangspunkt. Jeg vil dele det opp i kapitler der jeg forsøker å peke på funn og sammenhenger. Hensikten med oppgaven er som tidligere sagt, å finne ut hvilke kår dialogismen har i barnevernets kompetanseutvikling.

Jeg starter med å drøfte hvorfor dialogisme er viktig, og om dialogismen har en plass i barnevernet. Jeg går over til kontekstuelle utfordringer og går siden videre til å drøfte noen aspekter ved utøvelse av barnevernfaglig arbeid, før jeg går over til å drøfte funnene mine, med vekt på etisk og personlig kompetanse. Jeg drøfter også monologisme og instrumentalisme sett opp mot kompetanseutvikling i barnevernet, før jeg avrunder med en diskusjon omkring sannhet og dialogisme. Kapittelet avsluttes med en vurdering av hvorvidt forskningen min er av betydning.

Jeg ønsker at min oppgave kan være et bidrag til diskusjon om kompetanseutvikling i barnevernet.

### 5.1 Hvorfor er dialogisme viktig?

Jeg oppfatter dialogisme som en måte å se på verden. Dialogismen er for meg ontologisk. Det betyr at dialogismen preger hele min tilværelse, og hvordan jeg forstår og tolker verden omkring meg og hvordan jeg forholder meg til verden. Dialogismen legger vekt på at kommunikasjon skjer *mellom* de involverte, mening oppstår i dialogen mellom den som taler og den som hører, den som skriver og den som leser (Dysthe, 2012, s 58). Dialogisme må forstås som noe som *er*.

Det er en forståelsesmåte som preges av et humanistisk menneskesyn. Eide og Skorstad skriver at det humanistiske menneskesynet er optimistisk, med en tro på menneskets iboende potensiale til å realisere det gode og handle rett (2013, 167). Barnevernfaglig arbeid har å gjøre med påvirkning og endring av menneskers liv, og livsprosesser. I yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere står det at «Yrkesutøvelsen... er basert på humanistiske og demokratiske verdier» (Fo, 2010, s 3). Slik jeg forstår det innebærer det at barnevernfaglig arbeid er tuftet på humanistiske verdier; på troen på menneskets muligheter til å endre seg og sin situasjon.

Dialogisme er en måte å forstå verden og verden omkring oss som vektlegger kommunikasjon og forståelse, med vekt på det flerstemmige, det vage, det flertydige, på motstand og spenninger mellom ulike stemmer (Dysthe, 2012, s 61).

### 5.1.1 Menneskesyn

«Synet på mellommenneskelige relasjoner og menneskesyn har betydning for hvordan vi velger å løse problemer, hvordan vi møter andre og de virkemidler vi tar i bruk» (Angel, 2003, s 68). Eide og Skorstad sier at generelt sett dreier menneskesyn seg om det særegne ved mennesket (2013, s 152).

Det finnes ulike måter å tilnærme seg fagfeltet barnevern på. Ulike metodiske tilnærminger vil også representere ulike menneskesyn. Jeg skal ikke gjøre rede for ulike menneskesyn, kun trekke frem at menneskesyn får betydning for forståelsesmåter, og hvordan vi forholder oss til problematikk, og går frem for å løse denne. Jeg har tidligere vært inne på at de evidensbaserte metodene står sterkt i barnevernet, utvalget henviser også til MultifunC-institusjonene (Befring et al., 2009, s 71). «Begrepet evidensbasert dreier seg om noe mer enn de tradisjonelle begrepene som dokumentert kunnskap, forskningsbasert eller vitenskapelig bevist. Det dreier seg om en helt spesiell metode hvor man stiller spesifikke krav før resultatene godkjennes» (Angel, 2003, s 67). Metodene er utarbeidet etter manualer og skjema, og effekten skal la seg måle i målbare størrelser. Angel kobler evidenstenkningen i barnevernet sammen med et bestemt menneskesyn; «Reduksjonisme får man når en kategoriserer eller overser at mennesket er mer enn kjemi eller stimulus og responser» (Angel, 2003, s 70). Reduksjonisme står i motsetning til det humanistiske menneskesynet som både dialogismen og sosialt arbeid knyttes til.

Hellesnes hevder at ingen sosialarbeider kan være for tilpasning og samtidig være for sosialarbeid og demokratisering (1992b, s 133). Tilpasning er ifølge Hellesnes en form for sosialisering som mangler dannelsingsdimensjonen; han sier at tilpasning *kun* leder til tilpasning. Videre gjør han sammenføyning mellom tenkning og danning der det dannede mennesket tenker selv. Jeg forstår både Hellesnes og Angel i den retning at menneskesyn er avgjørende for hvordan vi tolker hendelser omkring oss, og hvordan vi forstår hendelsene. Hellesnes sier at dersom samme person er for tilpasning og demokratisering viser det at personen er inkonsistent i sin tenkning (1992b, s 134). Jeg kommer tilbake til tenkning i punkt 5.5.1.

## 5.1.2 Etikk

Etikk er et kjerneområde i sosialt arbeid, da arbeidet dreier seg om stor grad av skjønnsmessige avgjørelser som har betydning for andre mennesker. Befring 1 fastslår at barnevernet er normativt og basert på utøvelse av skjønn (Befring et al., 2000). «Etikk omhandler ideologier, verdier, normer, holdninger og handlinger» (FO, 2010, s 4). Det finnes ulike måter å beskrive etikk, og ulike teorier. Jeg berører noen teorier, men gir ingen redegjørelse for etikkens mange teorier og forståelsesmåter.

«Etikk kan defineres som systematisk tenkning om moralske problemer og sammenhenger» (Eide & Aadland, 2008, s 15). «Etikk er systematisk tenkning om hva som er moralsk godt, rett og rettferdig. Etisk refleksjon er en kritisk virksomhet, det vil si at den undersøker hva vi bør gjøre, hvilke holdninger som bør prege arbeidet, og hvordan våre rutiner og systemer bør være innrettet for at tjenestene skal holde høyest mulig faglig og etisk kvalitet» (Eide & Aadland, 2008, s 15). Etikk og moral forstås ofte som to sider av samme sak (Eide & Skorstad, 2013, s 49), der etikken er normene mens moralen står for handlingsbiten. Den norske filosofen Arne Johan Vetlesen sier at etikkens utgangspunkt er en opplevelse av urettferdighet eller krenkelse (Vetlesen, 2007, s 14). Han sier «etikkenes kjerne er etter mitt syn urettferdighet, signalisert ved vår trang til å *gripe inn* når vi opplever noe som «galt»: som at noen krenker noen» (Vetlesen, 2007, s 9). Han skiller ikke mellom etikk og moral, og bruker begrepene om hverandre (Vetlesen, 2007, s 9). Eide og Skorstad refererer til Vetlesens beskrivelse av hva etikk er:

Det etiske er at noe, det vil si den andres ve og vel, står på spill... Den andres ve og vel står på spill når han eller hun påføres fysisk eller psykisk lidelse, men også når glede drepes, når livsmot ødes, når valgmulighetene begrenses. Etikken er ikke bare en grensesetter slik at vi advares mot å gjøre handlinger som er negative for den andre, men den peker også på muligheter, på det som fremmer det gode. (2013, s 55).

Etikk er sentralt for utøvelse av barnevernfaglig arbeid fordi det har å gjøre med hvilke konsekvenser handlingene våre får for andre, både i positiv og negativ forstand.

Etikken hjelper oss å sette grenser for egen opptreden og fremferd, men bidrar også til refleksjon om hva det gode er, og hva som fremmer det gode både for oss selv og andre (Eide & Skorstad, 2013, s 55).

### 5.1.3 Demokrati, frihet og ansvar.

Hannah Arendts forståelse av demokrati henger sammen med hennes forståelse av politikk, makt og frihet. Hannah Arendt henter inspirasjon hos de gamle grekere, « I politikken utfolder individene sin frihet i betydningen sin evne til å overskride den rene nødvendigheten. Politikken arena er derfor *polis*, det offentlige møtested der individene fremstiller seg i full synlighet for hverandre» (Arendt, 2012, s 15 og 16). Hun knytter politikken sammen med det offentlige liv, og deltagelse for fellesskapet. «Det gode liv virkeliggjøres gjennom handlinger som ikke selv er midler til å oppnå noe annet, men som er mål i seg selv, og som uttrykker individets etiske og intellektuelle dyder (Øverenget, 2003, s 186). Hannah Arendt var skeptisk til den liberale forståelsen av demokrati, da hun mente at det i stor grad handler om å sette ulike særinteresser opp mot hverandre, og ikke har deltagelse i det offentlige rom som mål (Øverenget, 2003, s 199 og 200). Hun anså det liberale demokratiet som fjernt fra polis, ja nærmest som en undergraving av demokratiet (Øverenget, 2003, s 200), fordi det liberale demokratiet retter seg inn mot privatlivets behov (Øverenget, 2003, s 200). Demokrati, har for Hannah Arendt å gjøre med tenkning om det felles livet, det er å dele synspunkter for å bli klokere. Både vilje og frihet er nært knyttet til hennes tenkning om demokratiet. Hannah Arendt sier «frihet er en aktivitet som ikke kun krever et fravær av tvang, men også en bestemt type nærvær: nærværet av et rom den kan utfolde seg innenfor» (Øverenget, 2003, s 151). Hun sier at friheten utgjør det egenartede ved å være menneske (Øverenget, 2003, s 169). «Å handle og å være fri er to sider av samme sak. Det er gjennom handling vår evne til frihet realiseres» (Øverenget, 2003, s 96). Arendt anså ikke mennesket å inneha en naturgitt frihet (Øverenget, 2003, s 180). «Det er først gjennom å samhandle med andre mennesker at vi kan opparbeide den friheten som utgjør vår egenart» (Øverenget, 2003, s 180). Det er altså ikke nok at vi er fri fra tvang, vi må ha anledning til å *utøve* friheten i et fellesskap, i det offentlige rom. Hannah Arendt drøfter begrepene vilje og frihet langt mer omfattende enn jeg kan gjøre greie for her, viktig i min sammenheng er at frihet og vilje inngår i hennes forståelse av demokratiet. Frihet er ikke nok til å forme et reelt demokrati, det må også være vilje til å inngå i demokratiet ved deltagelse i polis, i fellesskapets anliggender.

I den humanistiske tradisjonen fremstår mennesket som fritt og fornuftig (Eide & Skorstad, 2013, s 169). Vetlesen henter fra Kant: «... autonomi handler om å styre seg selv...» (2007, s 24). Menneskets fornuft og evne til valg forutsetter en ansvarlighet og forståelse av egne handlinger. Vi er ansvarlige for egne handlinger, *fordi* vår fornuft har gitt oss en mulighet til å velge. «Fornuften er menneskets adelsmerke og gir seg til kjenne ved at en kan handle ut fra

det kategoriske imperativet» (Eide & Skorstad, 2013, s 110). For å gjøre valg benytter vi oss av tenkning og dømmekraft, en reflektert dømmekraft som har sin rot i danningen. Jeg kommer tilbake til dette i punkt 5.5.1.

#### **5.1.4 Målstyring og formålsrasjonalitet**

Barnevernet er en del av offentlig forvaltning. Ord som målstyring, effektivisering og kostnadseffektivitet er blitt en del av vokabularet vårt. New public management har sin bakgrunn i ønsker om effektivisering og optimalisering av offentlig virksomhet, med økonomiske gevinster som vesentlig moment.

Spørsmålet som må stilles er om det er formålstjenlig, og i det hele tatt mulig å bruke markedsøkonomiske effektivitetsmål på tjenester som ikke kan gjøres om til en vare. «... er det å kalla både tenester og varer for produkt ei illegitim utvisking av skilnader» (Skjervheim, 1992a, s 178).

Hvordan skal vi måle om barnets beste er oppnådd, om barnevernets etiske dømmekraft eller personlige kompetanse er optimalisert? Det går an å måle om budsjettammen er overholdt og om lovkravene er overholdt etter kriterier som kan omsettes til kvalitetsmål som svarer til vareproduksjon. Det er langt vanskeligere å se at det har noe for seg, eller i det hele tatt er mulig, å måle kvalitet i menneskelig samhandling med størrelser som er målbare og kalkulerbare. Omsorg, sosialt arbeid og etiske handlinger rommer mer enn nytte og effekt, handlingene er ikke bare et middel, de er mål i seg selv. Jeg kommer tilbake til dette i punkt 5.5.4. Flere har tatt til orde for at andre mål må ligge til grunn for vurdering av barnevernfaglig arbeid, jeg går ikke nærmere inn på spørsmålet.

Dialogismen vil være et alternativ til de mer teknologiske og monologiske tenkemåtene som knyttes til målstyring og formålsrasjonalitet.

#### **5.1.5 Oppsummering**

Menneskesyn, etikk, demokrati, frihet, ansvar, målstyring og formålsrasjonalitet synliggjør at dialogismen er et alternativ til andre forståelsesmåter. Dialogismen åpner opp for flerstemmighet i diskursen, potensielt nyskapende ytringer og vilje til å leve med manglende konsensus.

## 5.2 Kontekst.

Kontekst er av betydning for å fortolke et fenomen og forstå det. Retningslinjer og diskurs opptrer i en bestemt kontekst, og må derigjennom forstås. Bakhtin sier at en ytring ikke kan ses uavhengig av den ytring den er svar på, en ytring er alltid adressert (Igland & Dysthe, 2001, s 112). *NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet* må ses som et svar på de rapportene som foranlediget utredningen, og som et innlegg i den videre diskursen. Bakhtin sier at når vi ytrer oss har vi med oss en tanke eller forventning om mulige fremtidige svar (Igland & Dysthe, 2001, s 112).

Jeg har tidligere beskrevet fremveksten av barnevernet i Norge, og hvilke utviklingslinjer som preget utviklingen av barnevernet frem til barnevernloven av 1992. Den nye loven kan sies å være utgangspunkt for en omfattende omlegging av barnevernet, en prosess som ikke er slutført (Lichtwarck & Clifford, 2010, s 13). Lovverket tok sikte på å speile samfunnsmessige endringer, og tilby rammer for å møte problembildet på en adekvat måte. Barnevernet var ikke rustet til å håndtere endringene. Edgar Marthinsen beskriver i sin doktoravhandling «Sosialt arbeid og symbolsk kapital i et senmoderne barnevern» de store endringene barnevernet har gjennomgått (2003). Problemene som er gjenstand for barnevernets oppmerksomhet, hvordan problemene er forstått og tiltaksapparatet har gjennomgått store endringer. Marthinsen skriver at barnevern i stor grad har endret seg fra å handle om å flytte barn ut fra hjemmet, til å iverksette hjelpetiltak i hjemmet (2003, s 191). Det innebærer at kompetansebehovet i barnevernet i 2009, og for så vidt 2014, er vesensforskjellig fra tidligere tiders barnevern. Barnekonvensjonen ble inntatt i lovverket i 2003, og har sørget for at barnets rettsvern kommer tydeligere til uttrykk. Barnet fremkommer langt tydeligere som eget rettssubjekt (Befring et al., 2009, s 27), noe som fordrer en omlegging av praksis og krever mer kompetanse på å samtale med barn, og tolke deres adferd og utsagn.

Bufetats oppgave ved opprettelsen var bl.a. å sørge for bedre samhandling, bedre tilpassede tiltak og like tjenester for alle (Lichtwarck & Graham, 2010, s 17). Bufetat og kommunene har arbeidet for å etablere gode samarbeidsrelasjoner. Det har ikke vært problemfritt (Lichtwarck & Graham, 2010, s 18), og utfordrer fortsatt et fagfelt som opererer i spenningsfeltet mellom frivillighet og tvang.

Private aktører fikk et oppsving tidlig på 2000-tallet. I en bransje som ikke har tradisjon for å tenke markedsstyrt oppsto det konflikter mellom en ansvarlig økonomisk politikk og

barnevernfaglige prinsipper. De økonomiske rammene for kompetanseutvikling, og tiltaksapparatet er gjenstand for en pågående debatt med nokså steile fronter.

Barnevernet har over tid gjort bruk av sakkyndige og eksperter for å ha tilstrekkelig faglig tyngde i sakene sine. For å gi barnevernet bedre oversikt over kunnskapen og informasjon har førsteamanuensis Øyvind Kvello utarbeidet både sjekklister og en mal til bruk for å systematisere informasjonen barnevernet har tilgjengelig. Denne er tatt i bruk i mange av landets barneverntjenester. Barnevernet snakker i økende grad om å identifisere risiko - og beskyttelsesfaktorer og predikere utviklingen til barnet og familien ved hjelp av disse. Samtidig har bevisstheten om innsatsbehov økt. Forskning har vist at endring krever innsats over tid, og at denne må være målrettet og mulig å evaluere. Tiltaksutviklingen viser en dreining til hjelpetiltak i opprinnelig familie (Clifford & Øyen, 2013, s 89).

Barnevernets kompetanseutvikling har over tid vært gjenstand for diskusjoner og utredninger. Lichtwarck og Clifford sier «*Den tradisjonelle forvaltningsorientering i barnevernsarbeid, og krav til utøvelse av evidensbaserte metoder basert på vitenskapelig kunnskap, passer ikke godt sammen*» (2010, s 182). De hevder at kompetanseutfordringene er større enn det Befring-utvalget gir inntrykk av (Lichtwarck og Clifford, 2010, s 184), og spør videre om barnevernet er tilstrekkelig utrustet til å møte utfordringene som foreligger (Lichtwarck & Clifford, 2010, s 185).

### **5.3 Har dialogisme en plass i barnevernet?**

Sosialt arbeid er å arbeide sammen med den andre for å ivareta den andre med den hensikt å fremme den andres livsmuligheter (Eide & Skorstad, 2013, s 40). Barnevernets arbeid retter seg alltid mot noen, det har ingen verdi i seg selv. Verdien av arbeidet, eller viktigheten, viser seg i hva det betyr for klientene; barna og foreldrene som får hjelp av barnevernet.

Kan dialogismen tilby en alternativ forståelsesmåte som er relevant for barnevernet?

#### **5.3.1 De yrkesetiske prinsippene i sosialt arbeid:**

Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere har utarbeidet et yrkesetisk grunnlagsdokument. Dokumentet inneholder en oversikt over de yrkesetiske prinsippene i sosialt arbeid. Hvordan stemmer disse overens med dialogismen?



### **Menneskelivets ukrenkelighet**

Alle mennesker har en ukrenkelig verdi. Fellesskapet har et ansvar for å legge til rette for liv og helse for hvert enkelt menneske og å bekjempe bruk av vold og tvang.

Barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere forsvarer menneskers fysiske og psykiske integritet.

Understrekningen av hvert menneskes ukrenkelige verdi henger sammen med det humanistiske menneskesynet som ligger til grunn for dialogismen og de yrkesetiske retningslinjene. Dialogismens forståelse av den enkeltes rett til egen forståelse og meningsbæring understreker den klienters rett til å eie sin egen forståelse. « ...; ikke alltid å vite, ikke å vite best, ikke å vite bedre enn brukeren, ikke å ha alle svarene på forhånd i form av problemdefinisjoner og problemløsninger» (Thomassen, 2006, s 191).

### **Respekt for enkeltindividet**

Respekt for enkeltindividets frihet, selvbestemmelse og livsverdier er grunnleggende i helse- og sosialfaglig arbeid. Gjennom brukermedvirkning skal barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere bidra til å styrke den enkeltes mestring og kontroll over eget liv.

Det enkelte menneskets autonomi er en grunnleggende verdi i vårt samfunn. Dialogismens understrekning av hver stemmes rett til å bli hørt og gjøre seg gjeldende i det flerstemmige rommet, kommer til uttrykk i prinsippene om selvbestemmelse og brukermedvirkning. Brukermedvirkning er et såkalt autonomibasert prinsipp som skal sikre selvbestemmelse – rett til å gjøre egne valg og valg av livsverdier. «... en etisk og menneskerettslig dimensjon som framhever respekten for det enkelte individet» (Mathiesen, 2008, s 18).

### **Helhetssyn på mennesker**

Helse- og sosialfaglig arbeid legger til grunn et helhetlig syn på mennesket og på hvordan individ og samfunn påvirker hverandre. Yrkesutøveren skal bidra til at ulike deler av hjelpeapparatet samarbeider om å gi brukeren/klienten et helhetlighjelpetilbud.

Et helhetlig syn på mennesket innebærer at det er nødvendig å sette seg inn i hver enkelt klients situasjon, og unngå å bruke standardiserte måter å møte klienter på. Enhver ny situasjon må behandles særskilt, dialogismen er opptatt av å behandle hver situasjon for seg,

og forstå på ny. Adekvat hjelp/bistand forutsetter en dialogisk handlemåte; et møte der ulike stemmer møtes i kreativ forståelse.

### **Likeverd og ikke-diskriminering**

Alle mennesker er likeverdige og har krav på et liv. Diskriminering på grunnlag av nasjonalitet, hudfarge, språk, kultur, klasse, kjønn, seksuell legning, alder, funksjonshemming, religiøs tro eller politiske oppfatninger er ikke akseptabelt og må bekjempes.

Dialogismen anser at alles stemme er likeverdig, og at det flerstemmige er en mulighet til utvikling og utvidelse av egen horisont. Rettighetene til likeverdig behandling knyttes til det å være menneske, ikke til egenskaper eller overbevisning hos den enkelte.

### **Tillit, åpenhet, redelighet, omsorg og nestekjærighet**

Disse menneskelige verdiene ligger til grunn for etablering av en etisk og faglig basert relasjon mellom brukeren/klienten og yrkesutøveren.

Dialogen er grunnlaget for alle mellommenneskelige relasjoner. «Som person kan eg ikkje velje om eg vil vere i dialog med andre – det er eit ansvar eg er pålagd» (Igland & Dysthe, 2001, s 116). For å skape en reell dialog må dialogen ha tillit, åpenhet og redelighet som fundament. Omsorg og nestekjærighet ligger implisitt i det etiske aspektet som er grunnleggende i alt sosialt arbeid. «Fordi praksis er handling i det mellommenneskelige felt, er utøvelse av «praktisk fornuft» en etisk aktivitet» (Thomassen, 2006, s 25).

### **Konfidensialitet og taushetsplikt**

Ivaretagelse av konfidensialitet er en nødvendig del respekten for individets integritet. Taushetsplikten er grunnlaget for tillit mellom yrkesutøveren og brukeren/klienten. Dersom det skal gjøres unntak fra taushetsplikten må dette kunne begrunnes med at andre etiske hensyn veier tyngre.

Rettsikkerhet og respekt er grunnleggende viktig for å kunne ivareta enkeltindividets rettigheter. Klienten må være trygg på at sosialarbeideren har hennes beste for øye, og at grunnleggende etiske prinsipper overholdes. Thomassen sier at alle sider ved praksis har en

etisk dimensjon (2006, s 175). Ivaretagelse av konfidensialitet og taushetsplikt henger ikke bare sammen med det forvaltningsmessige, etisk praksis viser seg også her.

### **Varslingsansvar**

Barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere blir gjennom sitt arbeid kjent med en rekke forhold som skaper problemer for enkeltmennesker eller grupper og har et moralsk ansvar for å gjøre disse forholdene kjent. Yrkesutøveren skal bidra til at forhold som rammer utsatte grupper eller individer, får samfunnsmessig oppmerksomhet.

Varslingsansvar er en plikt som strekker seg utover det enkelte mennesket. En sosialarbeider har ikke bare ansvar overfor det enkelte individet, men også for grupper og samfunnet for øvrig. Freire sier at «Bare makt som har sitt utspring i de undertryktes svakhet, vil være tilstrekkelig sterk til å frigjøre begge parter» (Freire, 1999, s 25). En sosialarbeider skal stå på de svakeste sin side, og gjennom sitt arbeid bidra til forbedring ikke bare for den enkelte, men for grupper og samfunnet som helhet.

### **Rettferdighet**

En rettferdig fordeling av samfunnets ressurser er et viktig mål og en grunnleggende etisk utfordring i helse- og sosialfaglig arbeid. Yrkesutøveren har et særskilt ansvar for å arbeide for rettigheter og gode kår for utsatte grupper i samfunnet.

Den norske velferdsstaten preges bl.a. av høy andel omfordeling av goder. Barnevernets klienter er som gruppe forfordelt med tanke på dårligere levekår enn befolkningen for øvrig. Sosialarbeidere må gjennom sitt arbeid søke å sette fokus på skjevfordeling, og bidra til å endre ulikheter. «Each person possesses an inviolability founded on justice that even the welfare of society as a whole cannot override» (Rawls, 1973, s 3).

### **Solidaritet**

Ut fra en erkjennelse av at mennesker er avhengig av hverandre skal barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere fremme solidaritet mellom individer, grupper og klasser og arbeide for et inkluderende samfunn.

Mennesker lever sammen i sosiale fellesskap. Fellesskapet er et grunnleggende trekk ved det menneskelige livet. Sosialarbeidere skal arbeide for forståelse, solidaritet og likeverd.

Fellesskapets ansvar for den enkelte er sentralt i dialogismen. Fellesskapet står også sentralt i sosialpedagogikken, noe som kommer tydelig frem i grunnsetningen «*mennesket blir menneske kun gjennom det menneskelige fellesskapet*» (Mathiesen, 2008, s 77).

Fellesskapet danner rammer rundt våre liv, vi kan ikke klare oss uten den andre. «... basert på dialogiske relasjoner mellom selvstendige ytringer, selvstendige subjekter, mellom «jeg» og «du»» (Børtnes, 2001, s 98).

### **Likhet for loven**

Brukernes rettigheter skal ivaretas i all yrkesutøvelse. Ivaretagelse av rettssikkerheten er en særlig utfordring der den enkelte yrkesutøvers skjønn er bestemmende for hva som gis av ytelse og tjenester.

Sosialarbeiderens evne til å tenke er sentral; Hannah Arendt sier at dersom det er grunn til å tro at vår evne til å skjelve mellom rett og galt henger sammen med vår evne til å tenke, ja da må vi kunne kreve at tenkeevnen tas i bruk (Arendt, 1978a, s 13). Sosialarbeideren skal ha klientens beste for øye, og arbeide for positive endringer i klientens liv. Alle har rett til å bli behandlet som en unik person, der det spesielle danner utgangspunkt for videre intervensjon. Dømmekraft i form av reflekterende dømmekraft har sammenheng med å tenke konsistent, for slik å sikre at hver enkeltes rettigheter sikres.

### **Individuelt ansvar**

Barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere er forpliktet til å holde et høyt faglig nivå. Dette gjelder faglig kunnskap, etisk refleksjon og kvaliteten i det konkrete, daglige arbeidet. Den enkelte yrkesutøver er ansvarlig for egne handlinger. Selv om en handling er pålagt av overordnet myndighet, er det den enkelte yrkesutøver som handler, gjør de etiske vurderingene og som står inne for konsekvensene av disse.

Faglig kunnskap, etisk refleksjon og ansvarlighet hos den enkelte forutsetter kompetanse på flere områder. Det krever også mot og personlig styrke hos hver profesjonsutøver.

Overbevisningen om at handlingene er riktige, og kan forsvares både etisk og faglig må finnes hos den enkelte. Dialogismen representerer *en* måte å tenke på som kan bidra til at den enkelte yrkesutøver mestrer sitt individuelle ansvar på en måte som er i overensstemmelse med myndighetskrav samt etisk og personlig ansvar.

### **5.3.2 Oppsummering**

Prinsippene bærer med seg et fokus på klientenes menneskeverd, deres rett til selvbestemmelse og ivaretagelse av deres rettigheter. Videre trekkes det personlige ansvaret hos hver sosialarbeider frem. Prinsippene er i overensstemmelse med verdiene i dialogismen. Retningslinjene er ikke utarbeidet med dialogismen som overordnet prinsipp, men bærer i seg måter å tenke på og forstå som tydeliggjør en felles forankring i humanismen, etisk forankring og troen på mennesket som mål i seg selv.

### **5.4 Å være tro mot seg selv, profesjon og menneskesyn.**

De yrkesetiske retningslinjene danner grunnlag for å vurdere hva som er riktig, men det er ikke en fiks ferdig løsning på krevende dilemmaer. Barnevernet er en hjelpeinstans, men også en instans som skal utøve kontroll og myndighet. Hjelpetiltak og forslag om omsorgsovertagelse springer ut fra samme tjeneste. Barnevernets unike posisjon i nærheten av barn og familier med vansker og behov for hjelp åpner for en påvirkningsmulighet som krever at det tas spesielle hensyn. Den personlige kompetansen i barnevernet står i fare for å bli oversett i iveren etter å utvikle manualer og skjema. Rettsikkerhet og ryddig forvaltning er viktig for å ivareta klientens rettigheter og følge opp lovens formelle krav. Dersom personlig nærvær og interesse for hvert barn og familie nedprioriteres, står vi i fare for å miste nærhetsdimensjonen som bidrar til å sikre at det unike ivaretas for hvert enkelt barn.

Dialogismen er en måte å sikre at den personlige kompetansen ivaretas og utvikles samtidig som dialogismen bidrar til etisk praksis, basert på etisk reflektert dømmekraft som har sitt fundament i danningen.

#### **5.4.1 Profesjon og profesjonsetikk**

«Profesjoner er yrker med bestemte koblinger til høyere utdanning og forskning» (Molander & Terum, 2008, s 13). «... profesjonskvalifisering handlar også om å identifisere seg med eit yrkesfelt og ein profesjon, og i tillegg identifisere seg sjølv som profesjonell utøvar i dette feltet. Det handlar om kven ein er og ønskjer å vere» (Heggen, 2008, s 321). Vetlesen gir uttrykk for skepsis i forhold til ulike former for etikk, så også profesjonsetikk. Han er i tvil om det innebærer at etikken eller moralen har bedre kår (Vetlesen, 2007, s 7 og 8). Jeg lar den diskusjonen hvile.

Nortvedt sier at paternalisme er et sentralt spørsmål i profesjonsetikk (2008, s 251). Paternalisme er relatert til autonomibegrepet, til forestillingen om et individs rett til selvbestemmelse (Nortvedt, 2008, s 252). «Paternalisme er en helt nødvendig del av profesjonsutøvelse i de situasjoner der klienten ikke kan ivareta sine egne interesser» (Nortvedt, 2008, s 259). Han sier videre «Men den som handler paternalistisk, påtar seg alltid en tung begrunnelsesbyrde» (Nortvedt, 2008, s 259).

Et profesjonalisert samfunn fører til at kompetanse samles i profesjonsutøvernes hender, og at det i økende grad er behov for profesjonell hjelp. En slik ubalanse kan lede til fremmedgjøring og avmakt gjennom avstand mellom de som innehar den spesialiserte kompetansen og de som har behov for bistand fra de profesjonelle. Økt profesjonalisering kan medføre klientifisering (Eide & Skorstad, 2013). Dersom autonomibaserte prinsipper som selvbestemmelsesrett, brukermedvirkning og personlig ansvar er en del av profesjonens verdisyn, kan klientifiseringen motvirkes. Utstrakt samarbeid med brukerrepresentanter, samt etisk bevissthet i forhold til metodevalg og for-forståelse, styrking av klientenes egen deltagelse i datainnsamling, innsyn i prosesser og dokumenter samt åpenhet kan bidra til at klientene opplever kontroll over sitt eget liv. Dialogismen er *en* måte å sikre at foreldre og barn får innvirkning på sin egen situasjon. Respekt for den andres ord, vilje til å leve med ulike synspunkt og avvisning av det autoritative ordet er eksempel på hvordan en barnevernarbeider kan motvirke klientifisering. På den annen side, den asymmetriske relasjonen mellom den profesjonelle yrkesutøveren og klienten er muligens så grunnleggende at det ikke er sikkert at virkemidlene jeg har beskrevet har tilstrekkelig effekt til å motvirke klientifisering og opplevelse av avmakt.

#### **5.4.2 Makt**

«Barnevernets makt må ikke underkommuniseres» (Wabeck, 2014, s 58). Arendt sier at «... makt oppstår overalt der mennesker forsamles og handler sammen,...» (Arendt, 2012, s 251). Asymmetriske relasjoner oppstår mellom parter som ikke er likeverdige. I barnevernet rår den profesjonelle over maktmidler som kan få stor effekt på livet til den andre. Jeg skal ikke drøfte begrepet makt, men nøyer meg med å påpeke at makt og asymmetri i relasjonen også er med på å bestemme hvordan dialogen og forståelsen utvikles.

Barnevernets begrep, formuleringer og uttrykksmåter kan bidra til å skape avstand, utilnærmedighet, fare for misforståelser og vansker med å etablere samarbeidsrelasjoner. For at barnevernet skal oppnå forståelse for klientenes situasjon må de inviteres inn i dialogen på

en måte som rommer deres stemme; deres syn og forståelse. Det kan åpne for ny for ny innsikt, og utvide perspektivet hos barnevernsarbeideren. Bakhtin sier at kreativ forståelse og kunnskapsutvikling oppstår i møtet mellom ulike stemmer (Igland & Dysthe, 2001, s 116). Barnevernfaglig arbeid innebærer myndighetsutøvelse, og i noen tilfeller bruk av tvang. Maktutøvelsen må være legitim, eller forankret i barnevernets mandat. «Magt behøver ingen rettfærdiggjørelse, idet den er uløselig forbundet med selve eksistensen af politiske samfund: men hvad den virkelig behøver, er lovlighed» (Arendt, 1998, s 42). Makt åpner for muligheter, men kan også medføre maktmisbruk. En barnevernarbeider utøver makt i forhold til en familie. Saksbehandler kan bruke sin makt til å fremskaffe tilbud om bistand og gi hjelp. På den ene siden kan makt gi opphav til at noen påføres noe uønsket, men makt kan også sørge for mulighet til å påvirke en situasjon i ønsket retning.

Prinsippet om barnets beste kan forsvare en omsorgsovertagelse, selv om det vil være potensielt livsødeleggende for barnets foreldre. Overveielser av hva som er barnets beste, må også inkludere en overveielse av hva foreldrenes opplevelse kan føre til. Hvis foreldrene forsvinner ut av barnets liv, er det så dramatisk at det må endre beslutningen som egentlig vurderes best? Med makten følger ansvar. Ansvar for å utøve makten på en forsvarlig måte, men også for at beslutningene tas som følge av reflekterende dømmekraft – hva er riktig i *denne* situasjonen. Barnevernet trenger makt for å realisere sitt mandat. Det trengs også en ydmykhet i forhold til hvilke konsekvenser myndighetsutøvelsen får, og en bevissthet omkring refleksjonens rolle i arbeidet. «...: at man er bevisst sine tanker, følelser og sanser og bruker kroppens signaler som en ledetråd både i det reflekterende enerom og i dialog» (Bergheim, 2014, s 52).

### **5.4.3 Etikk, organisasjon og kultur**

Etiske verdier og handlemåter vil komme til uttrykk også i organisasjoner. Organisasjonsetikk kan beskrives som felles refleksjonsarbeid når de etiske utfordringene gjelder hele organisasjonens virksomhet (Eide & Aadland, 2008, s 109). «En *organisasjon* består av en planlagt og tilrettelagt innsats av en gruppe mennesker for å gjennomføre et klart definert og avgrenset stykke arbeid» (Eide & Aadland, 2008, s 112).

Kultur preger både enkeltpersoner og organisasjoner. «Felles kunnskap, verdier og ytringsformer utgjør i kombinasjon det en kaller kultur» (Eide & Skorstad, 2013, s 213). «På en arbeidsplass utgjør altså kulturen de symboler, holdninger og verdier som ivaretas i

uformelle sammenhenger i jobben» (Eide & Skorstad, 2013, s 214). Hver arbeidsplass har sin egen kultur, og etiske verdier inngår i denne. «Organisasjonskulturen er et *mønster av åpne og skjulte verdier som manifesterer seg gjennom ulike handlingsuttrykk i en organisasjon*» (Eide & Aadland, 2008, s 94). Hvordan kommer så dette til uttrykk?

En nyansatt saksbehandler kan oppleve at hennes kunnskap ønskes velkommen inn i organisasjonen, og metoder hun kan fra før aksepteres og inkluderes i kontorets arbeidsmåter. På et annet kontor kan hun tas vel imot, men oppleve at hennes forståelsesmåter ikke inkluderes, men snarere avvises – *det er ikke sånn vi gjør det her*. Hun kan bli møtt med forventninger om å tilpasse seg den rådende kulturen, som altså innbefatter både åpne og skjulte verdier. Det kan dreie seg om holdninger til samarbeidspartnere, arbeidsmåter eller tolkning av lovverk. I andre tilfeller er forventningen om tilpasning langt mer skjult, og kanskje ikke bevisst. Organisering og kultur er av betydning for hvordan mennesker møter og forstår hverandre. «Ofte blir det i etiske debatter oversett hvor sentral kulturen er i forhold til sin klare moralske relevans» (Eide & Skorstad, 2013, s 214). Dialogen er, i Bakhtins forståelse, grunnvilkåret i tilværelsen (Dysthe, 1996, s 111). Hvordan en organisasjon oppfatter dialogen vil vise seg både i organisering av tjenesten og hva som vektlegges i utredningsarbeidet. Dersom skjematiske og standardiserte løsninger er fremtredende og prioritert i en organisasjon, er det fare for at dialogens potensiale for kreativitet i liten grad kommer til uttrykk. Det kan redusere muligheter til kunnskapsutvikling, til reell dialog.

Saksbehandlere med høy grad av etisk bevissthet, personlig kompetanse og taus kunnskap kan bidra til å rette oppmerksomhet mot behovet for bevissthet omkring organisasjonsetikk for å sikre at det etiske aspektet ivaretas også i grunnleggende strukturer som kultur og organisasjon.

#### **5.4.4 Lojalitet, ytringsfrihet og lovkrav**

Jeg inngår i et fellesskap på min arbeidsplass, der jeg er en del av en organisasjon og en kultur som omfatter både åpne og skjulte verdier. Et ansettelsesforhold indikerer lojalitetsplikt. Når jeg takker ja til en stilling aksepterer jeg også at arbeidsgivers interesser skal ivaretas av meg. En sosialarbeider er i likhet med andre arbeidstakere bundet av lojalitetsplikt overfor arbeidsgiver, men har også en lojalitetsplikt overfor klientene. Det kan oppstå konflikter mellom de ulike pliktene når arbeidsgiver og klient har motstridende interesser. En sosialarbeider har ytringsfrihet, og rett til å gi uttrykk for sine meninger. Hvor grensene går mellom lojalitetsplikt og ytringsfrihet er et spørsmål som krever overveielse i hvert enkelt



tilfelle, og utfordrer min evne til å tenke fordomsfritt – tenke selv, og konsistent – i overensstemmelse med meg selv. Jeg kommer tilbake til tenkning i punkt 5.5.1.

Offentlig forvaltning har implisitt en forventning om ansvarlighet i forhold til bruk av ressurser og oppfølging av lovkrav. Tilgjengelige ressurser, både penger og mennesker, vil få betydning for hvordan oppgaver løses. Økonomiske rammer kan komme i konflikt med det som er etisk riktig å gjøre, selv om det ikke bryter med de uttrykkelige lovkravene. Dersom prioriteringer gjøres ut fra et økonomisk hensyn, uten å vurdere de etiske konsekvensene det får, kan sosialarbeideren komme i en situasjon som utfordrer hennes personlige, etiske ansvar.

#### **5.4.5 Oppsummering**

Jeg forstår det slik at dialogismen har relevans for sosialarbeiderprofesjonene. Prinsippene for dialogismen stemmer overens med de yrkesetiske retningslinjene. Profesjon, makt, organisasjon, kultur, lojalitet, ytringsfrihet og lovkrav er av betydning for hvordan vi løser vårt oppdrag som utøvere av barnevernfaglig arbeid. Ulike forståelsesmåter kan bidra med perspektiv som komplementerer hverandre, og utvikler dialogen og tjenesten som helhet.

#### **5.5 Dialogisme i kompetanseutvikling.**

Jeg har forsket i et dokument som omhandler kompetanseutvikling i barnevernet. Min interesse knytter seg til hvordan dialogismen er vektlagt i kompetansearbeidet. Jeg fant spor av dialogisme i utredningen, som jeg har gjort rede for i kapittel 4. Jeg fant ingen diskusjon om dialogisme, men jeg fant heller ikke noe som står i motstrid til Bakhtins teorier. Ulike grunner kan ligge til grunn for at dialogisme ikke er drøftet eller behandlet i utredningen. Det kan dreie seg om at utvalget ikke vurderer dialogisme viktig i en diskusjon om kompetanseutvikling. Det kan også tenkes at de ikke er opptatt av dialogismen, eller utvalget kan ha vurdert det dithen at dialogismen ikke har sin naturlige plass i den formelle kompetanseutviklingen. Jeg tolker den manglende vektleggingen av dialogisme som et eksempel på at det ikke er fokus på overordnede forståelsesmåter i barnevernfaglig arbeid, og at min forskning i så måte setter fokus på at også denne siden av kompetanseutviklingen i barnevernet er viktig.

Jeg velger å konsentrere drøftingen om de to kompetanseområdene jeg har trukket frem som viktigst i barnevernfaglig arbeid; etisk kompetanse og personlig kompetanse. «Å handle til barnets beste når dette ikke er i tråd med foreldrenes ønsker må anses å være en av de mest kompetansekrevene utfordringer for ansatte i barnevernet. Det stiller store krav til den

enkelte barnevernsarbeiders *personlige kompetanse* og etiske dømmekraft» (Befring et al., 2009, s 106).

Alle kompetanseområdene henger sammen, og det preger drøftingen. Gjentakelser kan forekomme, i noen tilfeller har det vært nødvendig for å få frem sammenhenger. Jeg drøfter også monologisme og instrumentalisme, før jeg gjør en avsluttende oppsummering av alle kompetanseområdene.

### **5.5.1 Etisk kompetanse**

Jeg har allerede drøftet etikk, og gjort rede for noen sider ved begrepet. I det følgende vil jeg derfor legge størst vekt på å drøfte den etisk reflekterte dømmekraften.

Jeg har trukket frem etisk kompetanse som et av de viktigste kompetanseområdene for barnevernsarbeid, fordi arbeidet har å gjøre med *andres* ve og vel. «Etisk kompetanse inneholder en rekke innsikter og ferdigheter, blant annet evnen til å lytte aktivt, til å oppdage hvordan andre blir berørt, til å se hvilke verdier som kommer i klemme, hvilke moralske og juridiske plikter som settes på spill og hvilke alternative handlingsmuligheter som finnes» (Eide & Aadland, 2008, s 16 og 17). Eide & Aadland trekker frem ulike former for kunnskap og verdiforståelse de anser for å være sentralt. Befring-utvalget beskriver etisk kompetanse som teoretisk kunnskap samt etisk refleksjon og innsikt i og forståelse for verdispørsmål m.m. (Befring et al., 2009). «Etisk kompetanse som omfatter innsikt i etikkens grunnlagstenkning, evne til å utvise etisk reflektert dømmekraft i faglige spørsmål og i ulike verdi- og konfliktspørsmål» (Befring et al., 2009, s 84). «Etikken omfatter en systematisering av moralske og normative spørsmål. Etske vurderinger bygger på grunnleggende verdier som solidaritet, rettferdighet, likestilling, trygghet og selvrealiseringsmuligheter» (Eide & Aadland, 2008, s 105). Verdiene som trekkes frem korresponderer med det yrkesetiske grunnlagsdokumentet.

Barnevernsarbeid reiser etiske spørsmål da det tidvis er utfordrende i forhold til samfunnets normative forestillinger om autonomi, symmetri og samtykke (Raundalen et al., 2012, s 5). Eide og Skorstad sier at sosialarbeideren står mellom samfunnsplikt og personlig ansvar overfor enkeltindivider, noe som synliggjør kjerneproblemet i sosialarbeiderens etiske ansvar (2013, s 44). Barnevernsarbeideren skal utøve sitt arbeid på vegne av samfunnet, egne holdninger og overbevisning inngår i utøvelsen av faget samtidig som lojalitet overfor arbeidsgiver og klienter ivaretas, samt opprettholdelse av rettssikkerhet. Etisk kompetanse er

å kjenne til etikkens bakgrunn, men også egne holdninger og tanker (Befring et al., 2009, s 105). Etisk kompetanse er omfattende, og krever at den enkelte setter seg inn i den teoretiske bakgrunnen og arbeider med å tilegne seg praktiske ferdigheter for å komplettere den teoretiske kunnskapen.

Sosialpedagogikken representerer den sterkeste fagtradisjonen i barnevernets kunnskapsgrunnlag. Sosialpedagogikk handler om utvikling, potensiale og streben mot et bedre samfunn, til beste for oss alle. «Man kan imidlertid ikke strebe etter å bli et fullverdig menneske isolert eller individuelt, bare i fellesskap og solidaritet» (Freire, 1999, s 70). Videre heter det « Ingen kan være et fullverdig menneske samtidig som han hindrer andre i å være det (Freire, 1999, s 70). Den etiske dimensjonen understrekes av Freire; jeg kan ikke handle på en måte som skader andre og samtidig handle rett.

Dømmekraft er en sentral ferdighet i barnevernfaglig arbeid, for å utøve *godt* barnevernsarbeid må dømmekraften i tillegg være etisk fundert. En etisk basert dømmekraft bidrar til å gi legitimitet til barnevernets arbeid. «For at det særegne ved klienten og hans eller hennes situasjon ikke skal overses, innebærer profesjonsutøvelse et rom for skjønnsutøvelse og dømmekraft» (Eide & Skorstad, 2013, s. 136). Skjønn kan beskrives som dømmekraft i praksis. «Skjønn ... er en bedømmende virksomhet under betingelser av ubestemthet» (Grimen & Molander, 2008, s 182). Skjønn er beheftet med usikkerhet, fordi det dreier seg om avgjørelser som ikke har ett riktig svar. Skjønnsmessige avgjørelser vil alltid bære med seg et rom av tvil fordi andre løsninger også kan være riktige.

Hvordan kan vi benytte teoretiske kunnskaper som utgangspunkt for utøvelse av etisk reflektert dømmekraft, og utvikle denne?

Reflekterende dømmekraft kjennetegnes av at den er åpen, og identifiserende. Reflekterende dømmekraft slutter fra den enkelte til det allmenne (Nerheim, 1991, s 142). Hver situasjon må behandles uavhengig av andre situasjoner, og konstitueres på ny. Ifølge Nerheim har reflekterende dømmekraft å gjøre med den estetiske dommen som kjennetegnes av at den utvikles gjennom tenkning. Nerheim refererer til Kants tre maksimer om tenkning (Nerheim, 1991). Den første maksimen er *å tenke selv*, beskrevet som den fordomsfrie tenkemåten. Barnevernsarbeideren må ta i bruk sin evne til å tenke på egen hånd, det er ikke tilstrekkelig å handle på bakgrunn av det andre har tenkt før. Det er mulig å lande på samme standpunkt som andre, men reflekterende dømmekraft forutsetter at jeg gjør meg opp min egen tanke om den foreliggende situasjon. Passivitet er å ikke gjøre noe, saksbehandler må være aktiv ved å

tenke selv. Her ser vi likheter til Hellesnes' tanker om hva det vil si å være dannet; man må tenke egne tanker, ikke bare overta andres tankegods. Vi kan også trekke paralleller til dialogismens flerstemmighet; ulike stemmer kan komme til uttrykk innenfor samme diskurs. Den andre maksimen er å *sette seg selv i enhver annens sted*, også kalt den utvidete tenkemåten. Å kunne fatte beslutninger basert på en forståelse for andres situasjon; en vilje og evne til å se utover det subjektive er det motsatte av å akseptere og forholde meg til et allment standpunkt. Jeg må være i stand til å reflektere over hvordan avgjørelser vil påvirke andre; tanken må overskride det subjektive perspektivet. Arendt sier

...att utan ge upp sin egen identitet tänka från en plats där der jag fäktiskt inte själv befinner meg. Ju fler sådana platser jag kan ta med i beräkningen när jag tänker igenom en fråga och ju bättre jag kan föreställa mig vad jag skulle tänka och känna om jag befann mig där, desto större är min förmåga att tänka representativt och desto större giltighet får mina slutsatser, min åsikt. (Arendt, 2004, s 256).

Den tredje maksimen er *tankemessig overensstemmelse med seg selv*; den konsistente tenkemåten. For å oppnå den konsistente tenkemåten må jeg tenke selv, samtidig som jeg klarer å opprettholde den utvidede tenkemåte; å sette meg i enhver annens sted. Hannah Arendt sier «Det er evnen til at dømme *de enkelte tilfælde* uden at underordne dem de generelle regler, som kan læres, indtil de bliver til vaner, der igjen kan erstattes af andre vaner og regler» (Arendt, 1998, s 115 og 116). Jeg må øve på å tenke på å tenke konsistent, først da vil det etablere seg en vane som etableres og danner grunnlaget for reflektert tankegang. Konsistent tenkemåte fordrer at jeg *vil* tenke konsistent; jeg må tenke i overensstemmelse med meg selv. Kant sier at den første maksime er forstandens tenkemåte, den andre dømmekraftens og den tredje fornuftens (Kant, 1995, § 40, s 173). Arendt og Hellesnes fremholder begge den konsistente tenkningen som noe å strekke seg etter. Det var jeg inne på i punktene 2.4.5 og 5.1.1. Reflektert dømmekraft er altså ikke noe vi kan, vi må trene for å utvikle dømmekraften.

Arendt sier at tenkning i seg selv ikke får noe til å skje (Arendt, 1978a, s 192). Vi kan tenke gode tanker om hva som er etisk riktig, men hvordan omsetter vi det til praksis? Eide og Aadland skriver at etisk kompetanse har å gjøre med praktisk dømmekraft, eller klokskap, i situasjoner der verdier står på spill, og er faglig utfordrende (2008, s 17). «Etisk kompetanse ... er nær knyttet til praksis...» (Eide & Aadland, 2008, s 25). Vetlesen og Nortvedt skriver om Aristoteles' begrep om den praktiske dømmekraften.

Dømmekraftens oppgave består i formidling: mens *praktisk klokskap* gir oss en ide om hva det vil si for mennesket «å være vel og å gjøre vel i å være vel», dvs. å søke det høyeste gode (eudaimonia), så består *dømmekraftens oppgave* i å overveie hvordan denne ideen om hva som er det gode, kan realiseres i en konkret situasjon her og nå. (1994, s 22).

Vetlesen og Nortvedt trekker frem realiseringen av det gode som dømmekraftens tema. Det gode er et verdibasert begrep. Det gode kan dreie seg om avgrensede spørsmål, men forstås oftest som det private livets betingelser. Det finnes ulike teorier om hva som er nødvendig for å oppnå det gode liv.

Utilitarismen er en konsekvensetisk teori som kan beskrives ved hjelp av det utilitaristiske prinsipp: ««Størst mulig lykke for det størst mulige antall mennesker»» (Nerheim, 1991, s 16). Utilitarismen hviler på tre grunnleggende forutsetninger:

- At riktigheten av en handling kun avhenger av dens konsekvenser.
- En nytte-orientering hvor ingen verdier som ikke reflekterer nyttehensyn har relevans for vurderingen av handlingenes moralske status.
- At bare nyttens totalsum alene er av betydning for handlingens riktighet (Nerheim, 1991, s 21).

Utilitarismens prinsipper er kritisert bl.a. for å overse det faktum at det som er nyttig og godt for fellesskapet kan bli urimelig for den enkelte. Den politiske filosofen John Rawls utviklet et alternativ til utilitarismen. Han mente at menneskets naturlige disposisjon er rettferdighet. Rawls' *A Theory of justice* er et forsøk på å utvikle prinsipper for rettferdig fordeling, der ulik fordeling skal begrunnes i behov hos den enkelte.

Each person is to have an equal right to the most extensive total system of equal basic liberties compatible with a similar system of liberty for all.

Social and economic inequalities are to be arranged so that they are both

a) to the greatest benefit of the least advantaged, consistent with the just savings principle, and

b) attached to offices and positions open to all under conditions of fair equality of opportunity. (Rawls, 1973, s 302-303).

Rawls sier om sin teori «This way of regarding the principles of justice I shall call justice as fairness» (1973, s 11). Rettferdighet er et viktig etisk prinsipp i sosialt arbeid. Vår etisk reflekterte dømmekraft finner gjenklang i det kategoriske imperativ som ivaretar hensynet til

fellesskapet ved at riktigheten i handlingen strekker seg ut over det subjektive. Natorps sosialpedagogikk relateres til fellesskapet i det at han understreker fellesskapets og individets gjensidige avhengighet. «*Et ekte fellesskap er en sosial betingelse for dannelsen, og oppdragelsen er betingelse for dannelsen til det sosiale livet i et ekte fellesskap*» (Mathiesen, 2008, s 76). Arendt understreker fellesskapet som rammen for det politiske livet og demokratiets spillerom. Rawls utformet sin teori utfra en tanke om fellesskapets beste. Det handler ikke kun om størst mulig lykke for flest mulig - goder for meg kan ikke ses uavhengig av hvilken effekt min lykke får for andres frihet eller lykke; det er den etiske dimensjonen i rettferdighet.

Jeg var i punkt 5.1.3 inne på at fornuften er menneskets adelsmerke. Er det så bare fornuften som spiller inn i forhold til dømmekraften?

Vetlesen og Nortvedt hevder at følelser er viktige for dømmekraft (1994). De sier videre «Forestillingsevne (imanasjon) og innlevelsessevne (empati) er uunnværlige elementer i moralsk persepsjon og dømmekraft. Den som mangler disse evnene, står i fare for å gå glipp av det spesifikt moralske i situasjonen – hvordan andres ve og vel står på spill» (Vetlesen & Nortvedt, 1994, s 23). Vetlesen og Nortvedt påpeker at følelser er med på å sikre vår forståelse for andres ve og vel, og dermed er nødvendig for at vi skal kunne handle etisk. Mange av beslutningene i barnevernfaglig arbeid er av stor betydning for dem de rettes mot. En avgjørelse om å plassere et barn utenfor hjemmet, å sette et hjem under tilsyn, henleggelse av en undersøkelse eller flytting fra et fosterhjem er livsendrende for dem det gjelder. Dette er alle eksempel på viktige beslutninger som tas av barnevernet, de rettes alle mot noen. «Kunnskap om etikkens normer og evnen til å utvise dømmekraft, er spesielt viktig når barnevernet skal foreta undersøkelser og vurdere risiko med tanke på intervensjon i familien» (Befring et al., 2009, s 105). Saksbehandler benytter sin dømmekraft til å vurdere hva som trengs av opplysninger, hvordan disse skal innhentes og hvordan disse benyttes i det videre. Etisk reflektert dømmekraft sikrer at beslutninger tas etter overveielser som har å gjøre med det enkelte barn, at saksbehandler har gjort overveielser i overensstemmelse med Kants maksimer om tenkning. Alternativet til reflektert dømmekraft er den bestemmende. Bestemmende dømmekraft er lukket og slutter fra det allmenne til det generelle (Nerheim, 1991, s 142). Vi står i fare for å benytte løsninger som mangler ivaretagelse av den enkelte situasjon, det unike. Dialogismen sier at ved å lukke oss for det ukjente, det fremmede vil vi miste muligheter til vekst. Hvordan kan vi sikre at den reflekterende dømmekraften utvikles?

Arbeidet i barnevernet setter krav til kommunikativ kompetanse. Barnevernets kanskje viktigste aktivitet er å samtale med barn og foreldre. Noen samtaler preges av samarbeid, andre av konflikt. Det er utfordrende for barnevernsarbeideren å opprettholde en faglig og etisk standard når utfordringer preger kommunikasjonen. Barnevernet er videre avhengige av samarbeid med andre parter for å sikre tilstrekkelig opplysning av det enkelte barns situasjon. Arendt var opptatt av at dømmekraft utvikles i *samhandling*, eller i dialogisk samkvem med andre. Å prøve ut tanker og ideer sammen med andre, i dialog med andre, vil øve opp vår dømmekraft. Young-Bruehl sier at ved å ta den andres perspektiv, utveksle synspunkter med andre, samtale med dem utvikler og trener vi vår egen dømmekraft (2006). Vi finner igjen den samme tankegangen i Bakhtins teori om at dialogen og viljen til å bruke andres ord som en måte å utvide vår egen forståelse (Dysthe, 2001a, s 14). For å oppnå trening og utvikling av dømmekraft kreves altså både tenkning og vilje til å tenke. «Etisk refleksjon dreier seg om å tenke høyt omkring en situasjon eller et tema om oppleves som etisk utfordrende. Formålet er å utforske saken eller temaet for å få nye perspektiver gjennom å se saken fra flere sider og synspunkter» (Eide & Aadland, 2008, s 40). Hensikten med etisk refleksjon er å utvikle vår egen evne til å gjøre etiske overveielser. «Etisk refleksjon fører først og fremst til *bevisstgjøring* og *begrunnelse* for valg av handlinger i vanskelige situasjoner» (Eide & Aadland, 2008, s 24 og 25).

Det viser seg vanskelig å skille etisk kompetanse og personlig kompetanse fra hverandre. Utøvelse av etisk dømmekraft trekker veksler på vår personlige kompetanse, egenskaper som er beskrevet inn i den personlige kompetansen er avgjørende for den etiske kompetansen.

### **5.5.2 Personlig kompetanse**

Sosialt arbeid handler om mennesker, relasjoner og møter. Barnevernsarbeid fordrer evne til å arbeide både i relasjoner preget av samarbeid, men også relasjoner som preges av konflikt, og i enkelte tilfeller sorg og smerte. «... det kreves mot til å prioritere barnets behov i saker der barn og foreldre har motstridende interesser» (Befring et al., 2009, s 113). I alle relasjoner inngår barnevernsarbeideren som en del av det dialogiske rommet som oppstår, i dialogen og samspillet. «Formålet for det sosiale arbeidet er uløselig knyttet til den andres liv og dennes mulighet til å bedre sine kår, materielt, psykisk eller sosialt» (Eide & Skorstad, 2013, s 128).

Utvalget skriver at det er behov for en forsterket rekrutteringsinnsats for å øke tilgangen av kandidater med adekvat personlig kompetanse (Befring et al., 2009, s 8). «Personlig kompetanse som anses å være grunnleggende viktig da den utgjør den enkeltes personlige

forutsetninger og potensialer for å kunne ivareta ansvarsoppgavene i barnevernet. Egenskaper som empati, sosialt engasjement, kultursensitivitet og barne- og ungdomsrelaterte interesser ofte oppfattes som fruktbart i en barnevernfaglig sammenheng» (Befring et al., 2009, s 87). Jeg tolker det dithen at utvalget mener at den personlige kompetansen spiller en stor rolle i utøvelsen av faget. Jeg har lagt særlig vekt på den personlige kompetansen fordi barnevernsarbeiderens egne holdninger, for-dommer og for-forståelse er av stor betydning for utøvelsen av faget og hvordan samhandlingen mellom sosialarbeider og klient blir.

«Formålet for det sosiale arbeidet er uløselig knyttet til den andres liv og dennes mulighet til å bedre sine kår, materielt, psykisk eller sosialt» (Eide & Skorstad, 2013, s 128). Jeg skrev tidligere at vi bruker oss selv, våre holdninger og tanker i arbeidet. Det skulle bety at for å realisere mandatet må vi ha holdninger som samsvarer med formålet for barnevernsloven, men også generelt til sosialt arbeids mål om å bidra til forbedring av andres liv. «Nærheten til den andre i utøvelsen av faget sosialt arbeid innebærer at ens egne holdninger, positive som negative, får innvirkning på det arbeidet en utfører» (Eide & Skorstad, 2013, s 131). Vår evne til å lytte til andres tanker og ytringer, og utvise toleranse overfor andre og deres tanker og livsvalg er avgjørende. Enhver situasjon krever engasjement og vilje til å se situasjonen på ny. Hvem jeg er, hvordan jeg forstår det som skjer i det dialogiske samkvemet og mine ytringer vil prege relasjonen til klientene. Hvem de er, deres forståelsesrammer og ytringer vil også prege relasjonen. Noen egenskaper og holdninger er av avgjørende betydning for hvorvidt en person kan arbeide i barnevernet. Mangelfulle empatiske evner vil mest sannsynlig være uforenlig med å jobbe i barnevernet. «Med empati forstår jeg menneskets grunnleggende følelsesmessige evne» (Vetlesen & Nortvedt, 1994, s 60). Vetlesen og Nortvedt anser empati for å være vesentlig for dømmekraften, vi ser at personlig kompetanse inngår i den etiske kompetansen. En holdning om at mennesker som har behov for bistand fra hjelpeapparatet kan skyldes seg selv vil også vanskeliggjøre en fruktbar samarbeidsrelasjon både med det øvrige hjelpeapparatet og klientene. En tro på menneskets muligheter til endring, og tro på at sosialt arbeid er viktig og nytter, er å anse som sentrale hos en sosialarbeider. Å bli en dyktig, kompetent eller god sosialarbeider krever at noen egenskaper er til stede, men også vilje til selvrefleksjon og vilje til å arbeide med eget potensiale. «Spørsmålet om holdninger og egnethet er først og fremst et spørsmål sosialarbeideren skal stille seg selv» (Eide & Skorstad, 2013, s 134). Det innebærer at sosialarbeideren må ta ansvar for å utvikle og trene på gode holdninger og toleranse. Hva er så holdninger? «Det er spørsmål om trekk ved personen som viser seg over tid, og som er av en slik varighet at det fra omgivelsenes side skaper



forventninger» (Eide & Skorstad, 2013, s 129). En holdning ligger dypt i oss, og er relativt stabil (Eide & Skorstad, 2013, s 129). En holdning retter seg alltid mot noe, noe utenfor oss selv, nemlig fellesskapet (Eide & Skorstad, 2013, s 129). En sosialarbeider trenger å arbeide refleksivt med egne holdninger, og søke bevissthet og forståelse for egne holdninger og synspunkt (Eide & Skorstad, 2013, s 133). Holdninger kan endres, men bare om vi reflekterer over egne holdninger, og hva våre holdninger betyr for arbeidet vi skal utføre (Eide & Skorstad, 2013, s 134). For å bli klar over egne holdninger må vi våge å reflektere over egen praksis, og tenke over hva som gjorde at vi handlet og forsto som vi gjorde. Sosialarbeid rommer både dimensjonen med fellesskap og den enkelte. Hver klients situasjon må behandles for seg. Hensynet til fellesskapet sikres ved at beslutninger tas gjennom konsistent tenkning, der det overordnede perspektivet sikrer likeverdig behandling for alle. Hva er det som hjelper oss med å utvikle evnen til å tenke konsistent, ut over den ene enkelte?

Personlig kompetanse henger sammen med danning. Det er ulike måter å oppfatte danning på som jeg gjorde rede for i punkt 2.3. Danning innebærer en utvikling i retning av noe ønskelig, med mål om selvrefleksjon, kritisk tenkning og evne til etiske/moralske overveielser. Tora Aasland skrev om danning som å bli dugende. Hva er en dugende barnevernsarbeider, hva innebærer det?

Det sterke etiske aspektet i barnevernsarbeidet gjør at jeg finner det naturlig å lete etter svar i etikken. Dyddetikken er mye benyttet som utgangspunkt for sosialt arbeid, så også sinnelagsetikken. I dyddetikken heter det at mennesket har et mål; å oppnå lykke for fellesskapet gjennom utvikling av personlige dygder (Eide & Skorstad, 2013, s 120). «Å utvikle dygder er en form for selvrealisering, av en god mulighet eller et godt potensial (Eide & Skorstad, 2013, s 121). Utvikling av dygder skjer på tre nivåer ifølge Aristoteles. Det laveste nivået er å handle av frykt for konsekvenser, neste nivå er å handle ut fra aktelse for loven; fordi det er rett, det tredje nivået er å handle ut fra dygd (Eide & Skorstad, 2013, s 123). Når vi handler ut fra dygd handler vi på bakgrunn av karaktertrekk i oss selv (Eide & Skorstad, 2013, s 123). I sinnelagsetikken er motivet for våre handlinger sentralt. Dersom vi har gode hensikter med handlingen, er handlingen rett (Eide & Skorstad, 2013, s 126). Både dyddetikk og sinnelagsetikk vektlegger den menneskelige faktoren, som gjør dem mye brukt i sosialt arbeid. Kritiske røster hevder at det ikke er tilstrekkelig med gode intensjoner (Eide & Skorstad, 2013, s 128). Dyddetikken peker på enkelte karaktertrekk som vurderes ønskelige, men heller ikke denne teorien gir et fullgodt svar på hva som kreves for å utvikle personlig kompetanse, eller å bli dugende.

Jeg beskrev danning som dynamisk. Når er vi ferdig dannede? Når Anders Lindseth skriver at danning har å gjøre med å bli den vi er, peker han på en viktig faktor – nemlig bevissthet om våre valg og erfaringer. Bakhtin sier at der bevisstheten begynner, begynner også dialogen (Børtnes, 2001, s 97). Dydsetikken peker på mål som ligger utenfor oss selv, vi skal opptre på en måte som samsvarer med fellesskapets beste. Tanken om fellesskapet finnes igjen i danningen, i sosialpedagogikken, ja også i Arendts politiske begrep. Mathiesen refererer til Natorps tanker om danning «Å danne, sier Natorp, betyr å forme ut fra kaos, og å bringe en ting til sin eiendommelige fullkommenhet. Men fullkommenhet refererer til det som *skal bli*» (2008, s 86). Igjen trekkes det dynamiske i begrepet danning frem. Av det slutter jeg at danningen er pågående. Så lenge vi tenker kritisk, reflekterer over egen praksis, undrer oss over spørsmålene knyttet til det sosiale arbeidet, dannes vi. For at danning skal kunne skje må vi inngå i et menneskelig fellesskap preget av vilje til refleksjon og undring.

Hvilke kår har så danningen i det sosiale arbeidets hverdag?

Arbeidsbelastningen i barnevernet er høy, og økende. Barnevernspanelet tok til orde for en normering av arbeidsbelastning på hver saksbehandler (Bjørnøy et al., 2011, s 23). Belastningen på ulike kontorer vil fremstå ulikt. Å arbeide på et lite kontor kan være mindre belastende med tanke på antall saker, men kan samtidig innebære en økt belastning dersom det er et lite sted med tette relasjoner mellom menneskene som bor der. Sosialarbeideren kan oppleve seg hjelpeløs og overveldet av mangel på adekvate tiltak og grusomhetene en blir kjent med i arbeidet. «Sosialt arbeid kan ofte vekke ubehag» (Ohnstad, Rugkåsa & Ylvisaker, 2014, s 13). En del av den personlige kompetansen omhandler å tåle arbeidspress, stress og å bære andres smerte, altså å tåle ubehaget ved det sosiale arbeidet. «Like mye som møter med klienter kan fremkalle følelser av ubehag for den profesjonelle, kan rollen som profesjonell også være belastende» (Ohnstad et al., 2014, s 13). Det er vanskelig å forberede seg teoretisk på det som møter en saksbehandler i praksisfeltet. Undersøkelser viser at nyutdannede saksbehandlere er uforberedt på det som møter dem i «det virkelige livet». Det sosiale arbeidet i barnevernet krever av sosialarbeideren at hun tar et stort personlig ansvar, som er begrunnet i faglig kunnskap. Det er ikke til å komme bort fra at personlige egenskaper spiller en viktig rolle. «Sosialarbeideres profesjonsutøvelse innebærer en individuell ansvarsdimensjon hvor en må stå inne for det en gjør, og for konsekvensene av handlingen» (Rugkåsa, 2014, s 73 og 74). «Å møte ubehaget krever sosialarbeidere som er bevisste både sine strukturelle, kulturelle og relasjonelle makt – og avmaktsposisjoner, og som er

oppmerksomme på hvilke konsekvenser egne posisjoner kan få for å utøve sosialt arbeid» (Ylvisaker, 2014, s 89).

Personlig kompetanse henger sammen med utøvelse av dømmekraft og skjønn. Når regler, mandat og oppskrifter ikke er tilstrekkelig til å velge handlingsalternativ kommer dømmekraften til uttrykk. Hver ansatt skal ta selvstendige avgjørelser, og stå inne for dem faglig, etisk og personlig. Dømmekraft og skjønnsutøvelse benyttes for å sikre at det særegne hensynet ivaretas. Den etisk reflekterte dømmekraften forutsetter danning hos den enkelte, evne og vilje til tenkning. Det innebærer at egenskapene, forståelsen finnes i den enkelte sosialarbeideren. Etisk og personlig kompetanse henger sammen, som jeg allerede har vært inne på.

Danning knyttes ifølge Solberg sammen med kritisk tenkning og refleksjon, samt evne til å innse egen kunnskaps begrensninger (Solberg, 2010, s 54). Danning er en prosess, som dialogen. Dimensjonen med å innse egne begrensninger må sies å være viktig i sosialt arbeid, for hvordan skal jeg vite hva jeg må arbeide med hvis jeg ikke engang vet om mine begrensninger? Jeg forstår det slik at den personlige kompetansen er knyttet til holdninger som vi kan arbeide med å utvikle og bli bevisste på. Den personlige kompetansen henger også sammen med hvem jeg er og skal bli, med dannelsingsdimensjonen. For at jeg skal kunne bli en dugende barnevernsarbeider må jeg kjenne meg selv, og opptre på en måte som stemmer overens med mandatet i arbeidet mitt. Jeg må være klar over, og handle i samsvar med, at jeg ikke vet alt. Samtidig må jeg tenke kritisk og refleksivt om min profesjonsutøvelse og overordnede rammer i organisasjonen.

Sosialarbeidere må trene på å forstå seg selv. Refleksjonen må ha det formål å bli kjent med hvem vi er, hvordan vi forstår verden omkring oss og hvordan våre handlinger påvirker mennesker omkring oss. Dialogismens begrep om å bruke andres forståelse som tankeredskap, og Hannah Arendts begrep om å besøke andres hode er sentrale. Bare slik kan vi fullbyrde vårt potensiale, og utvikle vår etisk reflekterte dømmekraft i tilstrekkelig grad.

Dialogismen forutsetter at vi konstituerer sannheten på ny, at vi er åpne, at den andres ord er et tankeredskap. Dialogismen er en måte å sikre at den personlige kompetansen verdsettes og vedlikeholdes, i et dialogisk fellesskap. Bakhtin sier at å være er å inngå i et dialogisk fellesskap (Bakhtin, 2003, s 197).

### 5.5.3 Monologisme og kompetanseutvikling.

Målsettingen med fokus på kompetanseutvikling i barnevernet er å bidra til at barn og foreldre som mottar bistand fra barnevernet får bedre hjelp, og i tillegg utvikle metoder og forskning som bidrar til forbedring. Barnevernet skal bli dyktigere til å utrede og predikere utvikling, og dermed bli bedre til å sette inn målrettede hjelpetiltak. Hvordan kan barnevernet sikre at beslutningene og vurderingene tar hensyn til barnets beste? Dialogismen trekker frem søken etter svar. I et barnevern under press har det lett for å dukke opp faste maler og standardløsninger for å håndtere kompliserte saker og den store mengden saker. Teknologiske fremskritt, organisering og kultur får betydning for vår håndtering av sakskomplekset, men også for det enkelte møtet med våre klienter. Vi står i fare for å henfalle til løsninger som fremelsker det byråkratiske, og fjerner oss fra det unike menneskelige aspektet.

For Bakhtin var forskjellen mellom monologisme og dialogisme sentral (Igland & Dysthe, 2001, s 116). Monologisme kan beskrives som manglende åpenhet for andres ytringer, den representerer en slags endelighet som står i motsetning til dialogens potensielle uendelighet. Hellesnes sier at det monologiske ordet henger sammen med teknologi og formålsrasjonalitet, mens det dialogiske henger sammen med danning og praksis (Hellesnes, 1992a, s 91). Linell tar til orde for at monologismen har hersket i vestlig kunnskapstradisjon (Linell, 2003, s 6). Jeg forstår det dithen at monologisk tradisjon har kommet til uttrykk gjennom en ensretting, der det har manglet åpenhet for ulike tilnærminger. Skjervheim sier: «Mistaket ligg i at ein absolutterar ei bestemt form teori,,,» (Skjervheim, 1992a, s 177). Skjervheim trekker her frem noe vesentlig; det er ensrettingen som er det uakseptable i den monologiske tradisjonen. Pluralitet er viktig i dialogismen, det må være rom for ulike måter å tenke på. Dialogismen vektlegger flerstemmighet og nettopp pluralitet i motsetning til ensrettingen i det monologiske. I barnevernets kompetanseutvikling må det være rom for ulike kunnskapstradisjoner og metoder, ulike metoder kan ha relevans for ulike grupper. De evidensbaserte metodene representerer en metodisk tilnærming som har sin plass i mangfoldet av tilnærminger. For å låne Skjervheims uttrykksmåte; det er absolutteringen som representerer feilen, ikke tilnærmingen.

Monologisme kan også beskrives som enstemmighet, som står i åpenbar motsetning til dialogismens flerstemmighet. Det monologiske settes i sammenheng med det autoritative ordet (Igland & Dysthe, 2001, s 116). Ifølge Bakhtin er det autoritative ordet hierarkisk og fjernt. Det binder oss og krever vilkårsløs tilslutning i motsetning til fri refleksjon (Dysthe, 2012, s 62). Arendt sier «Authority...is incompatible with persuasion, which presupposes

equality and works through a process of argumentation” (Arendt, 2004, s 92). Det monologiske kommer til uttrykk når vi ikke lenger lytter, når det flerstemmige forstummer. Det er et uttrykk for at dialogen har opphørt, og det autoritative ordet er det som er tilbake. Dialogismen sikrer at alle stemmer innlemmes i det flerstemmige rommet. Dersom kompetanseutviklingen i barnevernet styres i retning av løsninger som fremstår som det eneste alternativet står vi i fare for å utvikle en monologisk kunnskapstradisjon, som hindrer mangfold av tilnærminger og ensretting av metodikk og faglig kompetanseutvikling.

Dialogismen forutsetter en vilje til å være åpen i enhver relasjon, og ikke lukke oss mot påvirkning fra det som er fremmed for oss. For å gjenta meg selv; Bakhtin sier at det fremmede er en mulighet til reaksentuering og nyskapning (Dysthe, 2012, s 65). Jeg vender nok en gang tilbake til Hellesnes’ tanker; for å være dannet må man kunne tenke selv, og handle ut fra sin egen fornuft. Tenkning, som danning, er en forutsetning for utvikling av den etisk reflekterte dømmekraften. Monologisme fremelsker det tilpassede mennesket som uten å tenke selv, aksepterer det andre har tenkt. Dialogismens potensielt uendelige dialog står i skarp kontrast til dette. Dersom vi unnlater å tenke, slutter dialogen. Og som Bakhtin sier, «Når dialogen slutter, slutter alt» (Bakhtin, 2003, s 197).

Jeg innledet oppgaven min med å si at hvert enkelt barn representerer en ukrenkelig verdi. Det betyr at hvert enkelt barn som kommer i kontakt med barnevernet må behandles med respekt og åpenhet, slik at det som avdekkes stemmer for *dette* barnet. Autoritative ord, og ensrettetheten som finnes i monologismen vil i liten grad være egnet til å sikre dette. En monologisk holdning til klientene kan innebære at deres stemme overses, neglisjeres eller utelates og dermed hindrer reell og ekte dialog som preges av en vilje til å se den andre som et du. Kompetanseutvikling i barnevernet kan gjennom pluralitet og vilje til å begripe andre tenkemåter enn dem vi allerede kjenner, vektlegge en dialogisk kompetanseutvikling som åpner for et mangfold av tilnærminger, og rommer ulike syn på en likeverdige måte.

#### **5.5.4 Instrumentalisme og kompetanseutvikling.**

«Som fag og profesjon springer sosialt arbeid ut fra en intensjon om å hjelpe og bidra til gode endringer i menneskers liv» (Ylvisaker, 2014, s 77). Det sosiale arbeidet har å gjøre med den annens ve og vel, og er unikt for det spesielle mennesket. Hvordan vi oppfatter mennesket vil få betydning for hvordan vi forstår det sosiale arbeidet, det henger sammen med menneskesyn. Mennesket har evne til å reflektere om seg selv og egen praksis, og har en forståelse for seg selv og andre som ikke kan sammenlignes med naturfenomener.

Skjervheim sier at vi mister vår naive holdning til tilværelsen med oppdagelsen av refleksjonen (Skjervheim, 1992b, s 155). Refleksjonen gjør seg gjeldende når den er vekket, og kan ikke elimineres (Skjervheim, 1992b, s 156). «Spørsmålet er ikkje om ein skal reflektera eller ikkje reflektera, men om vi reflekterer godt eller dårleg,...» (Skjervheim, 1992b, s 159).

Mennesket kan ikke forstås som middel, mennesker er mål i seg selv (Hellesnes, 1997, s 278). Skjervheim sier at mennesket ikke kan studeres som et objekt på lik linje med andre fenomener. Da gjør vi oss skyldige i objektivering av mennesket og distinksjonen tilskuer – deltager oppstår (2002a). Skjervheim mener altså at mennesket må behandles ulikt naturfenomener, for å unngå objektivering av mennesket.

Skjervheim er opptatt av at det må gjøres en distinksjon mellom markedsstyrt vareproduksjon og tjenesteyting som forelesninger i høyere utdanning og omsorgstjenester. Han omtaler det som en misforståelse når velferdstjenester regnes som varer på lik linje med produserte varer. «Det instrumentalistiske mistaket er nettopp å oversjå det kantianske skiljet mellom pragmatiske og praktiske handlingar, og på den måten gjera pragmatiske handlingar til grunnmodell for rasjonelle handlingar generelt ( Skjervheim, 1992a, 175). Hannah Arendt sier « I en verden fullstendig styrt av mål-middel-tenkning blir det umulig å holde fast ved mål som ikke kan reduseres til rene midler» (Øverenget, 2003, s 92). Skjervheim sier at pragmatiske handlinger har et mål, og en kalkyle, basert på kunnskap som gir retningslinjer for hvordan målet kan nås (Skjervheim, 1992a, s 175). De praktiske handlingene dreier seg om handlinger innenfor det sosiale feltet, rettesnoren er allmenngyldige normer. Handlingene skal være universaliserbare (Skjervheim, 1992a, s 175). Skjervheims beskrivelse av pragmatiske handlinger har sterke likheter med Angels beskrivelse av evidensbaserte metoder i punkt 5.1.1, der han trekker frem det målbare, skjema og manualer; en form for standardisering, eller i verste fall ensretting. En slik ensretting kan beskrives som monologisme.

Dialogismen er nært knyttet til språket (Igland & Dysthe, 2001, s 109). Språket er sentralt i forhold til hvordan vi opptrer overfor hverandre, og hvordan vi oppfatter relasjonen til andre mennesker. Skjervheim sier videre at en av de viktigste forskjellene mellom mennesker og dyr er at vi har et språk (2002a, s 20). Dette bringer oss til hans tanker om dialog.

Skjervheim var opptatt av dialogen mellom mennesker som grunnlag for forståelse, og som konstituerende for subjekt-subjekt-relasjonen. Han beskriver dialogen som en tre-leddet

relasjon. Tre elementer inngår; jeg, den andre og saken. I en slik relasjon vil begge parter fremstå som subjekter, og likeverdige dialogpartnere (Skjervheim, 2002a, s 20 og 21). Dersom vi mestrer å frembringe en tre-leddet dialog skaper vi en symmetrisk relasjon, i motsetning til den asymmetriske relasjonen som oppstår i en to-leddet relasjon. Skjervheim sier videre at en toleddet relasjon endrer hvordan vi oppfatter hverandre; vi har ikke lenger et subjekt-subjekt forhold (2002). Å se den andre som et du innebærer et subjekt-subjekt-forhold. Ifølge Skjervheim oppstår det fare for objektivisering av den andre dersom vi ikke makter å se den andre som et subjekt. «Dersom vi objektiviserer den andre, er det ikke så lett på same tid å *ta han og det han seier alvorleg*» (Skjervheim, 2002a, s 23). Objektivisering leder til tingliggjøring av mennesket. Tingliggjøring eller objektivisering av andre mennesker fjerner oss fra dialogen som ekte og reell dialog. Skjervheim trekker frem viljen til å la oss engasjere, som han knytter til det å oppfatte en påstand som en påstand, ikke et fakta (2002a, s 23). Vår innstilling til den vi snakker med er avgjørende for om dialogen er en symmetrisk relasjon, eller en dialog preget av objektivisering. «Å ta den andre alvorleg er det same som å vera viljug til å ta hans meininger opp til ettertanke, eventuelt diskusjon» (Skjervheim, 2002a, s 23). Skjervheim er her på linje med Bakhtin, både i forhold til hvordan forstå den andres ytringer, men også i det essensielle ved å se den andre som et du; som et subjekt. Børtnes sier om dialogen og relasjonen mellom de som står i opposisjon til hverandre: «...i tillegg til jeg-for-den-andre og den-andre-for-meg kommer en «tredje» som forholder seg til begge to, og som med sitt usynlige nærvær gir det dialogiske ordet dets åpne og uendelige meningsperspektiv» (2001, s 105).

Instrumentalisme står i motstrid til dialogismens forståelse av mennesket som et mål i seg selv, det meningsbærende og nyskapende ved dialogen samt nødvendigheten av å se den andre som et du. Bakhtin sier at å tilegne seg det indre mennesket, se og forstå det, er umulig hvis man gjør det til et objekt for en nøytral og likegyldig analyse (Bakhtin, 2003, s 196). Dersom instrumentalisme vinner innpass i kompetanseutviklingen i barnevernet gjennom vektlegging av teknokratiske løsninger representert ved manualer og standarder for håndtering av komplekse situasjoner reduseres betydningen av å se andre som subjekter. Den bestemmende dømmekraften kan fortrenge den reflekterte dømmekraften, noe som kan åpne for objektivisering av andre mennesker. Mål-middel-tenkning kan bidra til å forbedre de instrumentelle sidene i barnevernsarbeidet. Jeg tenker på skjema, rapporteringer og budsjettarbeidet, en del av arbeidet som er viktig. Det er ikke til å komme bort fra at kjernen i det barnevernfaglige arbeidet er menneskene; barn og foreldre. For å sørge for at det er deres

ve og vel som er kjernen i arbeidet må vi som Skjervheim sier sørge for at handlingene er universaliserbare; det kategoriske imperativ er det etiske fundament for barnevernfaglig arbeid. Balanse mellom de ulike delene av barnevernets virksomhet må også være gjenstand for refleksjon i kompetanseutvikling, bare slik kan vi sikre polyfonisk samklang; slik at sannheten alltid konstitueres på ny (Igland & Dysthe, 2001, s 118).

### **5.5.5 Befring-utvalgets 5 kompetanseområder**

Befring-utvalget har gjort en grundig drøfting av hva som trengs av kompetanse i barnevernets videre utvikling. Ulike former for kunnskap og ferdigheter kan knyttes til hvert kompetanseområde. Jeg har allerede nevnt at utvalget ikke trekker frem noen former for kompetanse som viktigere enn andre, skillet som er gjort er gjort av meg, det er min tolkning. Jeg har fremhevet de to kompetanseområdene jeg mener er de viktigste i barnevernfaglig arbeid. Likevel, det er vanskelig å se for seg en praktisk situasjon der det ikke er bruk for alle kompetanseområdene som utvalget nevner; personlig kompetanse, kommunikativ kompetanse, faglig kompetanse, etisk kompetanse og forvaltningskompetanse.

#### ***Et praktisk dilemma***

*En far nektet å overlevere sønnen sin til barnevernet. Fylkesnemnda hadde besluttet at han ikke lenger skulle ha daglig omsorg for gutten. Barnevernet hadde anledning til å hente barnet med politi. Sannsynligheten for at det ville bli en dramatisk og vond opplevelse for barnet var til stede. Faren ba om å få snakke med saksbehandler samme kveld. Han ville ikke opplyse hvor han og barnet oppholdt seg.*

Saksbehandler var i tvil om hva som var rett, og hva som ville være den beste løsningen for barnet. Hvilke konsekvenser kunne ulike valg få? Hun og en annen kollega var alene på kontoret. Saksbehandler var usikker på fars evne til å tøyte egne reaksjoner.

*Saksbehandler sa til far at hun var redd for å være alene med ham, men at hun ville treffe ham på kontoret med åpen dør til kollegaen. Far ble overrasket over saksbehandlers frykt, men aksepterte den åpne døren.*

Saksbehandler var usikker på om hun hadde valgt riktig fremgangsmåte.

*Far gråt og sa at han ville ha mer tid sammen med sønnen, men han ville levere ham til plasseringsstedet om noen dager. Han sa at han skjønnte at plasseringen var uunngåelig, men*



*ba om mer tid. Saksbehandler laget en avtale med far om at han skulle følge sønnen sin til barnevernet om noen dager.*

Saksbehandler vurderte at det ikke var sannsynlig at far ville stikke av med sønnen, og mente det var det mest skånsomme for gutten.

*Saksbehandler fikk mye motbør i avdelingen. Mange mente at det var hennes feil dersom barnet ikke ble levert, og at barnet burde vært hentet straks.*

Saksbehandler følte seg alene, og ble veldig usikker på om hun hadde handlet riktig.

*Barnet ble fulgt som avtalt. Far bidro positivt for sønnen. Saksbehandler mente at dialogen med far i forkant var avgjørende for at det gikk så bra. Kollegaene mente det var flaks.*

Saksbehandler gjør bruk av alle de identifiserte kompetanseområdene. Hun har brukt sin faglige kompetanse i forhold til å forstå og tolke det hun har blitt kjent med i løpet av undersøkelsen, hun har vurdert det mot nyere forskning og brukt Kvellos mal for å avdekke risiko- og beskyttelsesfaktorer. I kontakten med familien har hun gjort bruk av sin kommunikative kompetanse, hun har brukt anerkjente metoder for samtale med barn og har vært opptatt av å opparbeide en samarbeidsrelasjon. Saksbehandlers personlige kompetanse har bidratt til gjennomføringen av arbeidet, og var særlig viktig i kontaktetableringen. Hun har også brukt sin etiske kompetanse som rettesnor i forhold til hvordan hun skulle gå frem, og sikre at hun delte opplysninger med familien og ikke ba om informasjon utover det hun trengte for å vurdere bekymringsmeldingen. Dømmekraften hennes har kommet til anvendelse i forhold til hvordan hun vurderer barnas situasjon og hva som er til deres beste, og sammen med forvaltningskompetansen har det ledet frem til en beslutning om å anbefale tiltak.

Saksbehandler har i tillegg benyttet seg av den tause kunnskapen som hun har tilegnet seg etter å ha arbeidet i barnevernet over tid. «Taus kunnskap står for et område der kunnskapen som forekommer, er taus, altså ikke artikulert og satt ord på» (Bergheim, 2014, s 39).

Saksbehandler kan støtte seg på denne kunnskapen for å styrke sitt faglige skjønn og sin dømmekraft som til sammen gir en predikativ kompetanse. Utvalget har ikke drøftet taus kunnskap i utredningen. Det er forståelig med tanke på at oppdraget var å utrede nødvendig kompetanse i forbindelse med utdanningene. Det er likevel viktig å være bevisst på den tause kunnskapens plass i praksisfeltet barnevern. Utvalget tar til orde for en tettere kontakt mellom akademia og praksisfelt. Det kan forstås som en anerkjennelse av den tause

kunnskapens plass i kompetanseutviklingen. Samtidig er det grunn til å tro at utvalgets hovedhensikt med den tettere knyttingen er å bidra til kunnskapsutvikling i praksisfeltet. «Innføringen av den foreslåtte turnustjenesten vil bidra til å styrke samarbeidet ved å befeste fellesansvaret for kandidatenes kompetanseutvikling. Det er også viktig at studiemiljø og praksisfelt samarbeider om relevante forskningsoppgaver» (Befring et al., 2009, s 14).

Å arbeide i barnevernet krever kunnskaper, ferdigheter og kompetanse på flere områder. «Kompetanse innebærer at en er i stand til å mestre relevante funksjoner og oppgaver, og det kan innbefatte utførelse av bestemte ferdigheter og handlinger, ha innsikt og dømmekraft, være kreativ og problemløsende og besitte etiske holdninger» (Befring et al., 2009, s 84). Formell kompetanse gir oss kunnskaper og ferdigheter, trener oss i bevissthet omkring etiske spørsmål og holdninger. Det å jobbe med mennesker setter krav til enda noe mer; den tause kunnskapen. Taus kunnskap, *fingerspitzgefühl* eller fortrolighetskunnskap er kunnskapen som vi ikke leser oss til, vi erfarer oss til den gjennom å inngå i det dialogiske fellesskapet med verden omkring oss. «...«taus» kunnskap spiller inn, ikke bare i hva vi gjør, men også i hva vi oppfatter og forstår» (Thomassen, 2006, s 29).

### **5.5.6 Oppsummering**

Hensikten med kompetanseutvikling er å bevege en tjeneste mot noe, dette noe har utvalget gjort grundig rede for i utredningen. Eide og Aadland sier at målsettingen med kvalitetsarbeid er å bygge opp en handlingsberedskap (2008, s 25). Hvordan oppnår vi kvalitets – og kompetanseutvikling?

Jeg har drøftet ulike sider ved kompetanseutvikling. Min hensikt har vært å trekke frem hva som er viktig, men også hvor sterk sammenheng det er mellom overordnet syn som f.eks. menneskesyn, og forståelsen som kommer til uttrykk i direkte samhandling med klientene. Barnevernet er som jeg har vært inne på, et fagfelt med sterk forvaltningstradisjon, men også en sterk vektlegging av klientenes svakere posisjon. Jeg har tatt til orde for at det er klientenes ve og vel som må stå i fokus, også når kompetanseutvikling skal drøftes. Jeg har forsøkt å synliggjøre hvorfor det er viktig. I løpet av drøftingen i kapittel 5.5 har jeg vendt tilbake til refleksjonen som et sentralt moment i kompetanseutvikling. Eide og Aadland sier at refleksjon er nødvendig, det er ikke nok å kunne teori alene. «Å reflektere alene kan være til hjelp, men å reflektere sammen med andre er langt mer fruktbart» (Eide & Aadland, 2008, s 25).

Kompetanseutvikling kan aldri bli et prosjekt for enkelte, det vil alltid dreie seg om et fellesskap. Det er viktig å identifisere målsetningen med kompetanseutviklingen, hva er det vi vil oppnå? Hvordan vi skal gå frem for å nå målet vil ha betydning for hvordan vi skal løse oppgavene. Jeg har ikke drøftet dette temaet i min oppgave. I dialogismen er prosessen en del av det hele; det er ikke noe endelig mål, målet er prosessen.

### **5.6 Hvis jeg har rett, har du da feil?**

Mennesket er et sosialt vesen, og inngår i dialogiske relasjoner. Bakhtin sier at å leve og å lære er å være i dialog med andre (Dysthe, 1996, s 11). Dialog forutsetter minst to stemmer, det er ikke gitt at stemmene representerer samme syn, men ifølge dialogismen er ulikhet nødvendig for å oppnå kreativitet og produktivitet. Bakhtin er slett ikke opptatt av konsensus, dialogismen vektlegger det flerstemmige, det er først når ulike stemmer opptrer sammen at mening skapes (Dysthe, 2012, s 58). Samhandling krever vilje til å akseptere at en annens syn kan bære i seg kunnskap og mulig utvidelse av egen forståelseshorisont. Når de ulike stemmene kommer til uttrykk vil rommet de utspiller seg i preges av en flerstemmighet. Jeg har vært inne på at Bakhtin anser Sannheten som et problem som forstyrrer og ender dialogen. Finnes det så en sannhet som alle kan enes om? Det spesielle med Bakhtins tenkning er ikke at noe ikke kan være sant, men at sannheten må konstitueres på ny. Enhver ytring er nyskapende, og har potensiale til å endre vår oppfatning av sannheten. Jeg kan som person ikke velge å være i dialog, det er et ansvar jeg er pålagt. Jeg må svare, og bærer alltid ansvar for det svaret jeg gir (Børtnes, 2001, s 104). Sokrates sa at det eneste han kunne gjøre var å hjelpe andre til å hente frem den visdom de selv bar på, han hadde ingen lære å formidle (Øverenget, 2003, s 251). Sokrates utfordret mennesker til å gå i dialog med seg selv, for å oppnå indre overensstemmelse (Øverenget, 2003, s 251). Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet at Hannah Arendt kaller tenkning en indre dialog, hun sier også at tenkningens mål er at den skal være i overensstemmelse med seg selv. Tenkningen kan dermed forstås som middelet til å oppnå indre overensstemmelse. Det er altså ikke et mål om å finne sannheten, kun overensstemmelse. Natorp deler Bakhtins syn på sannhet « Både i det praktiske livet og i vitenskapen er kjensgjerningene alltid en hypotese som må undersøkes kritisk. Det finnes ingen absolutt sannhet (Mathiesen, 2008, s 93).

### 5.6.1 Lignelsen om de blinde og elefanten

*Slik har jeg hørt det*

*En gang var Mesteren i Savatthi og bodde i Anathapindikas park Jetalund. På den tiden var det også mange asketer og brahmaner fra andre sekter i Savatthi. De hadde forskjellige meninger og synspunkter, holdt på forskjellige teorier og hver av dem pukket standhaftig på sine egne meninger.*

*Noen mente at verden var evig, at bare dette var sant og alt annet var løgn. Andre mente at verden ikke var evig. Noen mente at verden var avgrenset, andre at den var uten grenser. Noen mente at kropp og sjel var det samme, andre at kroppen var en ting og sjelen noe annet. Noen mente at den som har kommet fram til sannheten, eksisterer etter døden, andre at han ikke eksisterer etter døden, andre at han både eksisterer og ikke eksisterer etter døden og atter andre igjen at han verken eksisterer eller ikke eksisterer etter døden. Og alle hevdet at bare dette var sant og alt annet var løgn.*

*Slik drev de og kranglet og kjeftet og diskuterte høylytt og kom med mange sårende utfall mot hverandre og hver av dem påsto at "jeg har rett og du tar feil".*

*Noen munkere hadde vært inne i byen og hørt dette spetakkelet, og de fortalte det til Mesteren.*

*"De som tilhører disse forskjellige sektene og skolene er blinde, munkere. De vet ikke hva som er sannhet og de vet ikke forskjell på sant og usant. Men til tross for at de ikke vet hva som er sannhet, kjefter og krangler de med hverandre.*

*Det var en gang en konge her i Savatthi som ga beskjed om å samle sammen alle i byen som var født blinde. Da det var gjort, lot han de blinde bli ført bort til en elefant. En av de blinde fikk kjenne på hodet til elefanten. 'Dette er en elefant,' sa de til ham. En annen fikk kjenne på øret, en annen på en støttann, en annen på snabelen, foten, halen og haledusken, og til hver og en av dem sa de: 'Dette er en elefant.'*

*Så gikk kongen bort til de blinde og spurte:*

*'Nå, mine herrer, vet dere hvordan en elefant er?'*

*'Det vet vi, herre konge.'*

*'Fortell meg da hvordan elefanten er,' sa kongen til dem..*

*'En elefant er som en stor krukke,' sa han som hadde kjent på hodet.*

*'Nei, en elefant er som en stor, flat kurv, sa han som hadde kjent på øret.*

*Han som hadde kjent på støttannen, protesterte og sa at en elefant er som en plogspiss, han som hadde kjent på snabelen, sammenlignet den med en plog, han som hadde kjent på kroppen, sammenlignet den med et kornmagasin, han som hadde kjent på foten, sammenlignet elefanten med en søyle, han som hadde kjent på halen, sammenlignet med en støter og han som hadde kjent på haledusken, sa at en elefant er som en feiekost.*

*Så ga de seg til å protestere og krangle med hverandre, og barket til slutt sammen i slagsmål på tørre never. Kongen moret seg stort over dette, munkene.*

*Slik er det også med alle disse som krangler, kjefter og diskuterer høyløst og kommer med mange sårende utfall mot hverandre, mens hver og en av dem påstår at 'jeg har rett og du tar feil', munkene". (Lignelsen om de blinde mennene og elefanten).*

Min hensikt med å inkludere lignelsen er å vise at ulike perspektiv gjør at forståelse og mening fortøner seg forskjellig, og at perspektiv og kontekst er avgjørende. I lignelsen er det ikke det ulike perspektivet som medfører krangel og håndgemeng, det er den manglende viljen til å lytte til å anerkjenne andres opplevelse og forståelse. Poenget til Bakhtin med den ufullendte dialogen er at sannheten ikke eksisterer utenfor kontekst, derfor må vi til enhver tid søke etter å konstituere sannheten på ny. Vi skal ikke forkaste det vi allerede vet, men inkludere det vi erfarer i dialogiske relasjoner og grunne over det før vi inkluderer det i vår egen forståelse. Ulike stemmer kontrasterer og utfordrer hverandre; først da blir ordet dialogisk (Dysthe, 2012, s.61).

## **5.7 Viktig forskning?**

Kompetanseutvikling i barnevernet har betydning for både klienter og profesjonelle barnevernsarbeidere. Det har også sammenheng med overordnede prosesser og valg som hvor langt samfunnet gå i å regulere det private; familien, og hvor grensene skal gå for alternative livsvalg og potensielt skadelige omsorgsbetingelser.

Dialogisme representerer en forståelsesmåte blant flere. Barnevernsarbeidets dialogiske natur samsvarer godt med dialogismen. Barnevernsarbeid er asymmetrisk i sin form, og myndighetsutøvelse er en sentral del av arbeidet. Kompetanseutvikling må ha som mål å frembringe kunnskap om hva som er nødvendig å inneha av kompetanse. I et fagfelt som trekker så store veksler på personlig kompetanse som barnevernet, er det viktig **også** å reflektere omkring overordnede forståelses- og tenkemåter.

Jeg har vendt tilbake til tenkning som sentralt i flere av mine kapitler. Kants maksime om konsistent tenkning fremstår for meg sentral. Dersom vi skal skape god praksis må vi tenke i overenstemmelse med oss selv, også på et overordnet nivå. Det innebærer at politiske føringer, fagutvikling og det enkelte møtet bør ha samme overordnede tanke. Skal vi legge til rette for kompetanseutvikling må fokuset rettes mot klientene. Hvilken type kompetanseutvikling vil sikre ivaretagelse av deres ve og vel, samtidig som en forsvarlig

forvaltningspraksis opprettholdes? Jeg har ikke svaret, men vil hevde at vi må tenke gjennom hva, hvorfor og hvordan for å sikre en grundig og demokratisk kompetanseutvikling.

«Eit uføre som tanken har skapt, kan berre tanken rydda opp i; godviljen åleine hjelper ikkje når han er blind» (Skjervheim, 2002b, s 39).

## 6. Konklusjon og oppsummering

Jeg tok fatt på oppgaven med et ønske om å undersøke hvilket rom det er for dialogisme i barnevernfaglig kompetanseutvikling. Jeg har forsøkt å avdekke hvilken vekt dialogismen tillegges, og har forholdt meg til dokumentet *NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet*.

Jeg har undersøkt dokumentet nøye, og fant spor av dialogisme i tenkningen for hvert kompetanseområde. Jeg fant ikke noen drøfting eller omtale av dialogismen. Jeg forstår det som at dialogismen er lite benyttet i barnevernet. Jeg gjør heller ikke funn som tyder på at overordnet tenkemåte er drøftet i utredningen av den profesjonelle kompetanseutviklingen.

Jeg har vist gjennom drøftingen min at dialogismen har mye å tilby barnevernet, særlig med tanke på den omleggingen som har funnet sted i barnevernet de senere årene. Det er ikke lenger slik at barnevernets viktigste oppgave er å fjerne barna fra sine foreldre, for å beskytte dem. Jeg har beskrevet endringen mot en familieorientert tjeneste der hjelpetiltakene vinner større plass, selv om det fremdeles er mange barn som plasseres utenfor hjemmet i perioder av oppveksten. Jeg har videre beskrevet at de ulike kompetanseområdene kan hente inspirasjon og måter å tenke på fra dialogismen.

Hvilken kompetanse en som arbeider med barnevern trenger er nært knyttet til hvilke tjenester som skal ytes. Hvilke tjenester barnevernet skal levere må være med på å styre kompetanseutviklingen, likt må gjelde for hvem kompetanseutviklingen skal tjene. Spørsmålene om hva barnevernet skal være - og for hvem - må få avgjørende betydning. «Selv om fokuset har skiftet fra beskyttelse mot skade og vanskjøtsel til bekymring for utviklingen mer generelt, har barnevernet slitt med å omstille seg. Med det menes at de strukturene barnevernet opererer under, fremdeles bærer med seg mye av mistankens blikk i møte med foreldrene» (Marthinsen & Lichtwarck, 2013, s 15). I dette bildet er det at dialogismen kan representere et alternativ, en måte som åpner for en forståelsesmåte basert på dialogen som langt mer enn det å snakke sammen.

## Referanseliste:

- Angel, B. A. (2003). Evidensbaserte programmer – kunnskapsformer og menneskesyn i sosialt arbeid. *Nordisk sosialt arbeid* 2003(2), 66 – 72.
- Arendt, H. (1978a). One/Thinking. I H. Arendt *The Life of the mind: The groundbreaking investigation on how we think*. San Diego: Harcourt, Inc.
- Arendt, H. (1978b). Two/Willing. I H. Arendt *The life of the mind: The groundbreaking investigations on how we think*. San Diego: Harcourt, Inc.
- Arendt, H. (1998). *Om vold, tenkning og moral: To essays*. Fredriksberg: Det lille Forlag.
- Arendt, H. (2004). *Mellan det förflutna och framtiden*. Uddevalla: Daidalos AB.
- Arendt, H. (2006). *Between past and future*. Sabon: Penguin books.
- Arendt, H. (2012). *Viva activa: Det virksomme liv*. Oslo. Pax forlag a/s.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the Novel. I M. Holquist (Red.), *The dialogic imagination by M.M. Bakhtin: Four essays* (s 259 – 422). Austin : University of Texas Press
- Bakhtin, M (1984). *Problems of Dostoevsky's poetic's* . Minneapolis: University of Minnesota Press. Lokalisert på <http://site.ebrary.com.ezproxy.uis.no/lib/hisbib/docDetail.action?docID=10151133>
- Bakhtin, M.(2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.
- Barnevernloven, LOV-1992-07-17-100. § 1.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk* (3. utgave). Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E et al. (2000). *Barnevernet i Norge: Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. (NOU 2000:12). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Befring, E et al. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet: Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. (NOU 2009:8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.



- Bergheim, B. (2014). Den tause kunnskapens ubehag. I A. Ohnstad, M. Rugkåsa & S. Ylvisaker (Red.) *Ubehaget i sosialt arbeid* (s 36 – 53). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnøy, H. et al. (2011). *Barnevernpanelets rapport*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red.). *Å begripe teksten: Om grep og begrep i tekstanalyse* (1. utgave, s 19 – 38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s 91 – 105). Oslo: abstrakt forlag.
- Dahl, T. S. (1992). *Barnevern og samfunnsvern: Om stat, vitenskap og profesjoner under barnevernets oppkomst i Norge*. Oslo: Pax Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lokalisert på <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>.
- Dentith, S. (1995). *Bakhtinian thought: An introductory reader*. London & New York: Routledge.
- Doseth, M. (2011). *Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse*. I K. Steinholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s 13 – 37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (1996). «Læring gjennom dialog» – kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s 105 – 135).
- Dysthe, O. (2001a). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s 9 – 30). Oslo: abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s 33 - 72). Oslo: abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s 73 – 90). Oslo: abstrakt forlag.

- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt og L. Esbjørn, *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom* (s 45 – 79). Oslo: fagbokforlaget.
- Eide, S.B., & Skorstad, B. (2013). *Etikk – til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, T. & Aadland, E. (2008) *Etikkhåndboka: For kommunenes helse- og omsorgstjenester* (2. utgave). Oslo: Kommuneforlaget.
- Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeider (2010). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere*. Lokalisert på <https://www.fo.no/getfile.php>.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag 2010.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L.I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (179 – 198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hagen, G. (2001). *Barnevernets historie: - om makt og avmakt i det 20. århundret*. [Oslo]: Akribe Forlag.
- Hagtvet, B. & Ognjenovic, G. (Red.). ( 2011). *Dannelse. Tenkning. Modning. Refleksjon*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Halås, C. T & Solstad, A. (2010). Fagutvikling – i dialog mellom praksis, undervisning og forskning. I W. Lichtwarck & G. Clifford (Red.), *Modernisering i barnevernet: ideologi, kontekst og kompetanse* (s 77 – 97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L.I. Terum, *Profesjonsstudier* (s 321 – 332). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hellesnes, J. (1992a). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E.L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. (s 79 – 104). [Oslo]: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hellesnes, J. (1992b). Tilpassingsideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I E.L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. (s 133 - 178). [Oslo]: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hellesnes, J. (1997). Den siste åtvaringa frå Hans Skjervheim. I H. Slaattelid (Red.), *Regime under kritikk* (s 274 – 280). Oslo: Aschehoug.
- Helskog, G. H. (2011). Danning gjennom filosofisk dialog – en mulighet for det flerkulturelle og flerreligiøse samfunnet? I B. Hagtvvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning. Modning. Refleksjon* (s 616 – 643). Oslo: Dreyers Forlag.
- Holme I. M. & Solvang B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). [Oslo]: Tano.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and his world* (2. Utg.). London: Routledge.
- Igland, M-A. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s 107 – 127). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Lichtwarck, W. & Clifford, G. (Red.). (2010). *Modernisering I barnevernet: Ideologi, kontekst og kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lignelsen om de blinde mennene og elefanten. Udana 67f* (s.a.). Lokalisert 2. mai 2014 på <http://www.lienet.priv.no/elefante.htm>
- Lindseth, A (2011). Personlig dannelse. I B. Hagtvvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse, tenkning, modning, refleksjon* (s 183 – 194). Oslo: Dreyers forlag.
- Linell, P. (2003) *What is dialogism: Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Lokalisert på <http://manoftheword.files.wordpress.com/2013/10/linell>.
- Marthinsen, E. (2003). *Sosialt arbeid og symbolsk kapital i et senmoderne barnevern* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: Barnevernets utviklingscenter.

- Marthinsen, E., & Lichtwarck, W. (Red.). (2013). *Det nye barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathiesen, R.(2008). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L.T. (Red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørch, A. J. (2003). M.M. Bakhtin. I M. Bakhtin, *Latter og dialog* (s 5 – 28). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nerheim, H. (1991). *Den etiske grunnerfaring: Fra regelforståelse til fortrolighetskunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, P. (2004). *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nortvedt, P. (2008). Profesjon og paternalisme. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s 251 – 260). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohnstad, A., Rugkåsa, M. & Ylvisaker, S. Innledning. I A. Ohnstad, M. Rugkåsa & S. Ylvisaker, *Ubehaget i sosialt arbeid* (s 13 – 17). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opdal, P.M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Polyfoni – musikk (s.a.). I *Store norske leksikon*. Lokalisert 4. mars 2014, på <http://snl.no/polyfoni/musikk>.
- Raundalen, M. et al. (2012). *Bedre beskyttelse av barns utvikling. Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*. (NOU 2012:5). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Rawls, J. (1973). *A theory of justice*. Oxford: Oxford university Press.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s 88 – 104). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Rugkåsa, M (2014). Ubehaget i det godes tjeneste. I A. Ohnstad. M. Rugkåsa & S. Ylvisaker (Red.), *Ubehaget i sosialt arbeid* (s 62 – 76). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Skjervheim, H. (1992a). Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjerveim, *Filosofi og dømmekraft* (s 172 – 178). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skjervheim, H (1992b). Filosofi og livsvisdom. I H. Skjervheim, *Filosofi og dømmekraft* (s 151 – 160). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skjervheim, H (2002a). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim, *Mennesket* (s 20 – 35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002b). Tillit til vitenskapen og tillit til mennesket. I H. Skjervheim, *Mennesket*, (s 36 – 39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, M. (2010). Om akademisk danning. I L. Dybdal (Red.), *Festskrift til Hjørdis Nerheim i anledning 70-årsdagen* (s 51 – 68, 2. utg.). Oslo: L. Dybdal.
- Statistisk sentralbyrå. (2012). *Årsverk i barnevernstenesta etter utdanning*. Lokalisert på <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectvarval/define.asp>
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.). (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Svendsen, L. F. H. (s.a.). refleksjon – filosofi. I H. Holmen (Red.), Store norske leksikon. Lokalisert 1. mai 2014, på <http://snl.no/refleksjon%2Ffilosofi>
- Thagaard, T (1998). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thomassen, M. (2011). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torjussen, L. P. S. (2011). Danning, dialektikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s 143 – 162). Trondheim: tapir akademisk forlag.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Vetlesen, A. J. & Nortvedt, P. (1994). *Følelser og moral*. [Oslo]: ad Notam Gyldendal.
- Vetlesen, A.J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wabeck, K. (2014). Lojalitet til hvem? I A. Ohnstad, M. Rugkåsa & S. Ylvisaker (Red.), *Ubehaget i sosialt arbeid* (s 54 – 61). Oslo: Gyldendal akademisk.

Ylvisaker, S. (2014). Godhetens makt og avmakt. I A. Ohnstad, M. Rugkåsa & S. Ylvisaker (red.), *Ubehaget i sosialt arbeid* (s 77 – 91). Oslo: Gyldendal akademisk.

Young-Bruehl, E. (2006). *Why Arendt matters*. New Haven & London: Yale university press.

Øverenget, E. (2003). *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.