

Kandidatnummer: 5160

Medvirkning i barnevernet

Hvordan tilrettelegge for medvirkning under samtaler med barn i barnevernet



Universitetet
i Stavanger

Universitetet i Stavanger
Våren 2022
Bachelor i barnevernspedagogikk

Kandidatnummer: 5160

ANTALL ORD: 11815

INNHOLDSFORTEGNELSE

1 Innledning	4
1.2 Problemstilling	4
1.3 Avgrensninger	5
1.4 Begrepsavklaringer	5
1.4.1 «Barnets» alder / modenhet	5
2 Teoretisk referanseramme	6
2.1 Axel Honneths teori om anerkjennelse	6
2.1.1 Kjærlighet	6
2.1.2 Rettigheter	7
2.1.3 Sosial verdsetting	7
2.2 Fireperspektivmodellen	8
2.2.1 Egenperspektivet - min verden	8
2.2.2 Andreperspektivet - din verden	9
2.2.3 Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet - vår verden	9
2.2.4 Samhandlingsperspektivet - metaperspektivet	9
2.2.5 Kontekst	10
3 Faglig kontekst	11
3.1 Kontaktetablering	11
3.2 Makt og holdning	12
3.3 Barns rettigheter	12
3.4 Samtaleforberedelse	13
4 Metode	15

4.1 Beskrivelse av forskjellige metoder	15
4.1.1 Litteraturstudie	15
4.1.2 Kvalitativ	16
4.1.3 Kvantitativ	17
4.2 Søkeprosess	17
4.2.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier	18
4.2.2 Kildekritikk	19
5 Presentasjon av forskningsartikler	20
5.1 Forskningsartikler	20
5.1.1 Deltaking i barnevernet	20
5.1.2 Relasjon som plattform i møte med ungdom i barnevernet	21
5.1.3 Brikke eller aktør og samskaper	21
6.0 Diskusjon av funn	22
6.1 Hvordan kan sosialarbeideren etablere kontakt med barnet?	22
6.2 Hvordan kan barnevernspedagogen skape trygghet hos barnet?	23
6.2.1 informasjon	24
6.3 Opplevelser	24
6.3.1 Jans historie	24
6.3.2 Leifs historie	25
6.4 Hvordan kan barnevernspedagogen sikre at barnets rettighet til å medvirke ivaretas?	26
7 Avslutning	28
Litteraturliste	29

1 Innledning

1.1 Tema og relevans

Uansett hvilken sektor man jobber innenfor som barnevernspedagog, så vil samtaler og samvær være våre viktigste verktøy i møte med barna. Det er her vi bygger relasjoner, og det er her vi skaper trygge rammer for barnet. En av hensiktene med å samtale med barn, er at barnets rett til å medvirke i egne saker skal bli ivaretatt. Å gjøre dette er derimot ikke bare lett. For å få gjort disse samtalene på en god måte, så er det flere faktorer som spiller inn. Når man skal ha dem, så kan det være fort gjort å bli «mekanisk», og tenke at samtalene i hovedsak er en kilde til informasjon fra barnet, som barnet selv har ansvar for å gi - men disse møtene er mye mer enn det. Barna som barnevernspedagoger hjelper står ofte i sårbare og usikre situasjoner, kanskje uten å selv forstå det. Dette gjør at vi må trå veldig hensynsfullt frem, og gjør at vi må vite hvordan vi kan skape trygge rammer rundt slike møter, og vise barna at våre intensjoner er gode.. Samtaler og møter er nemlig de *eneste* verktøyene vi har til å bygge relasjoner, og til å oppnå kontakt med barnet. Hvis barnet ikke føler seg trygt, og føler at den de snakker med ikke egentlig bryr seg, så vil det sannsynligvis heller ikke åpne seg til personen det snakker med (Gamst, 2017, s.198), og medvirkningen vil bli dårligere. Det er derfor utvilsomt viktig for oss som skal jobbe med barn å vite hvordan vi kan skape best mulig kontakt, og hvordan vi kan planlegge for, og «angripe» samtaler på en måte som skaper best mulige forhold for medvirkning.

At trygghet, omsorg og kjærlighet er en viktige faktorer i møte med barn er også lovfestet. Barnevernloven (bvl) §1-1 forteller oss at hensikten vår som barnevernspedagoger er «å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid. Loven skal bidra til at barn og unge møtes med trygghet, kjærlighet og forståelse og at alle barn og unge får gode og trygge oppvekstvilkår» (barnevernloven, 1992, §1-1). Med andre ord så er ikke trygghets-skapning bare et muntlig prinsipp.

Hensikten med denne oppgaven blir derfor å finne ut hvordan barnevernspedagogen på best mulig måte kan skape kontakt og trygghet hos barn i prosessen hvor barnet skal medvirke.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av dette er følgende problemstillinger utformet:

«Hvordan kan barnevernspedagogen tilrettelegge for medvirkning i samtaler hos barn i barnevernet?»

1.3 Avgrensninger

Som problemstillingen presiserer så handler denne oppgaven om hvordan man kan skape medvirkning for barn i barnevernet. Mer spesifikt så vil den handle om hvordan man kan skape medvirkning for barn under møter og samtaler, hvordan man kan få best mulig kontakt med barn, og hvordan man kan skape trygghet hos barnet under dette møtet. Jeg kommer ikke til å dekke spesifikke former for samtale, som feks bearbeidende eller avdekkende, men heller skrive om hvordan man bør gjøre samtaler og møter generelt for å bygge relasjon, etablere god kontakt, og skape trygghet hos barn, for å på den måten skape best mulige forhold for at barnet skal kunne medvirke.

1.4 Begrepsavklaringer

I denne delen skal jeg avklare begreper som kan skape rom for misforståelser, eller som kan tolkes annerledes enn slik jeg selv har tolket dem.

1.4.1 «Barnets» alder / modenhet

Selv om et barns alder ikke alltid henger sammen med barnets modenhet, så ønsker jeg likevel å spesifisere hvilken aldersgruppe det er jeg mener og ser for meg når jeg nevner barn. Barna i denne oppgaven, er tiltenkt å være i 10-15års alderen, og til å ha «normal» kognitiv funksjon. Det betyr at barna jeg omtaler i oppgaven vil kunne ha god nok språk- og kroppsspråks-forståelse til at de vil kunne gjøre seg forstått, og til å kunne forstå hva det er vi snakker om.

1.5 Oppgavens formål

Når jeg har lest faglitteratur og forskningsartikler, så virker det som at mange av barna har en opplevelse av at de ikke blir sett på som mennesker, men som saker, og at mange av dem føler at de mister kontrollen over egen sak og eget liv. Med denne oppgaven ønsker jeg derfor å utforske hvordan barnevernspedagoger kan møte barn på enn bedre måte, og hvordan de kan sikre at barns rettigheter blir ivaretatt, samtidig som de ivaretar barnets trygghet gjennom hele prosessen.

2 Teoretisk referanseramme

I referanseramme-kapitlet så tar jeg for meg noen av teoriene som kan være til hjelp når problemstillingen min skal belyses. Teoridelen består av temaer som kommunikasjon, relasjon, anerkjennelse, kjærlighet og medvirkning. Jeg kommer til å anvende Axel Honneths teori om anerkjennelse, og Røkenes og Hanssens fire-perspektivmodell for kommunikasjon.

2.1 Axel Honneths teori om anerkjennelse

Axel Honneth er en anerkjent sosialfilosof. Hans teori handler om hvordan mennesker på best mulig måte kan få erfare anerkjennelse, og hva effektene av det vil være.

Axel Honneths anerkjennelsesteori er en teori som bygger videre på Hegels modell, med noen koblinger til G. H. Meads sosialpsykologi. Teorien beskriver menneskets kamp og søken etter selvrespekt, og det å bli anerkjent. Dette skjer ved at teorien ser på hvordan anerkjennelse både har vært, og fortsatt er viktig når mennesker utvikler sin identitet (Honneth, 2008, s.7). Hegel og Mead har begge to kommet frem til at mennesker er avhengige av en gjensidig anerkjennelse for å kunne reprodusere samfunnslivet. Hegel (som sitert i Honneth, 2008, s.9) skriver feks at selvbevisstheten fødes gjennom det intersubjektive. Han argumenterer for at ens selvbevissthet umulig kan eksistere som en ytre objektiv virkelighet, eller i ens egen bevissthet i seg selv, alene. Selvbevisstheten oppstår heller når man forstår at verden består i andre selvstendige selvbevisstheter. Kort sagt så kan vi bare være selvstendige subjekter når vi er i relasjon til andre selvstendige objekter (Honneth, 2008, s.10). Ut fra dette vokser et «intersubjektivitetsteoretisk» personbegrep som gjør det mulig å påvise et uforstyrret selvforhold som er avhengig av tre former for anerkjennelse»: kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting.

2.1.1 Kjærlighet

Den første av tre former for anerkjennelse som mennesker trenger for å få uforstyrrede selvforhold er kjærlighet. Honneths forståelse av kjærlighet bygger på Hegels forståelse av begrepet. Hegel hevder at kjærligheten handler om gjensidig anerkjennelse, hvor subjektene bekrefter hverandres naturlige individualiteter (Honneth, 2008, s.46). Her snakker han ikke bare om bekreftelse i de romantiske og erotiske relasjonene som mennesker opplever. Kjærlighet inkluderer også alle andre former for nære relasjoner, som feks relasjoner mellom barn og foreldre, eller mellom venner (Honneth, 2008, s.104). Hegel skriver altså at kjærlighet inngår som første nivå av den gjensidige anerkjennelsen fordi mennesker gjennom å bekrefte hverandres behovsnatur må erkjenne dem selv som behovsvesener - at vi er avhengige av hverandre for å få bekreftet våre behov og følelser. Litt kvassere sagt så er det bare når våre følelser og behov blir gjengjeldt av andre at de kan «bekreftes».

2.1.2 Rettigheter

Den andre formen for anerkjennelse som mennesker trenger er anerkjennelse av rettighetene demmers. Når et menneske opplever at de blir tatt på alvor, og at deres rettigheter blir respektert, så vil dette kunne være med på å bygge selvrespekten demmers. Om man velger å ikke respekter som folk har så vil det kunne føre til at selvrespekten skades, og de vil kunne føle at de ikke er en fullverdig del av fellesskapet.

Mead og Hegel forstår rettigheter som en form for gjensidig anerkjennelse. I følge dem så henger det å se på deg selv som rettighetsinnehaver uløselig sammen med det å erkjenne at vi også har normative plikter i møte med andre mennesker. Det blir umulig å skille egne rettigheter fra ansvar, da ansvaret for å gi oss det vi har rett på ligger hos de vi møter (Honneth, 2008, s.117). På et vis så kan man si at rettigheter kan forstås som anonymiserte tegn på sosial respekt (Honneth, 2008, s.128), eller som individuelle, sosialt aksepterte krav som man kan være sikker på at den «generaliserte andre» vil innfri (Honneth, 2008, s.87). Når et individ tørr å innrømme at det har slike rettigheter, så viser det i hvilken grad de anser seg selv som fullverdige medlem av et fellesskap. Å erkjenne slike rettigheter, åpner for muligheten til å se seg selv som en like grunnleggende del av det sosiale fellesskapet som alle andre.

2.1.3 Sosial verdsetting

Siste form for gjensidig anerkjennelse som Honneth fremhever er sosial verdsetting. Altså at individet må føle at det de har å komme med i det sosiale fellesskapet blir verdsatt. Selv bruker han begrepet «solidaritet» for å beskrive denne typen anerkjennelse. Å være mottaker av solidaritet skaper en god og positiv holdning til ens egne ferdigheter, tanker og egenskaper. Det er fordi alter og ego kun vil være i stand til å verdsette hverandre som individer dersom det finnes en felles orientering mot verdier og mål hvor personegenskapene til individene kan være med å bidra inn i andres liv (Honneth, 2008, s.130). Dette er noe av det som skiller «solidaritets»-formen for anerkjennelse fra rettighets-formen for anerkjennelse - at individenes forskjellige egenskaper og prestasjoner bedømmes i det intersubjektive, ut fra om de kan være til hjelp når de kulturelle definerte verdiene i samfunnet skal realiseres. Kort sagt så er det evnene individene har til å bidra for å nå det felles målet som verdifellesskapet har satt som avgjør om et menneske skal bli sosialt verdsatt (Honneth, 2008, s.131).

Den neste teorien jeg skal beskrive er fireperspektivmodellen til Røkenes & Hanssen (2012, s.39).

2.2 Fireperspektivmodellen

Hvordan mennesker opplever samvær med hverandre varierer veldig fra person til person. Fireperspektivmodellen er et forsøk på å dele inn i, og beskrive hvilke perspektiver «jeget» kan ha på situasjoner. Modellen deler situasjonsopplevelsen opp i fire perspektiver. Disse perspektivene er egen-perspektivet, som beskriver «min verden», andreperspektivet, som beskriver «din verden», det intersubjektive opplevelsesfellesskapet, som beskriver «vår verden», og samhandlingsperspektivet, som beskriver «våre perspektiv på samhandlingen mellom oss». Man finner disse fire perspektivene alle steder hvor det skjer samhandling og kommunikasjon. Det er derimot også en siste faktor som det er viktig å være bevisst på at påvirker samhandlinger. Den siste faktoren er kontekst. Konteksten beskriver den fysiske og sosiale omverdenen som de involverte i samtalen hele tiden må forholde seg til.

Selv om modellen er god, så påpeker selv forfatterne at modellen gjør en grov forenkling av et meget komplekst fenomen, og at poenget med modellen ikke er å presentere perspektivene som sanne perspektiver. Modellen er heller ment til å fungere som en metafor og et bilde på hvordan kommunikasjon og samhandling skjer i en yrkeskontekst (Røkenes & Hanssen, 2012, s.39). Ved å lage en slik modell så står man i fare for å vrenge på virkeligheten slik at vi kan få den til å passe inn i en spesifikk mal, noe som vil gjøre at man vil kunne miste mange av nyansene og detaljene, og kanskje også noe av det vesentlige som skjer i kommunikasjon. Nedenfor presenteres de forskjellige perspektivene:

2.2.1 Egenperspektivet - min verden

Uansett hva vi møter på i verden, så ser og tolker vi det i lys av tidligere erfaringer, holdninger, kunnskaper og personlighet. Vi er alltid preget av våre forforståelser, verdensbilder, og selvforståelser når vi forstår, og forholder oss til andre mennesker. Dette er mye av grunnen til at det ofte vil være lettere å samtale med personer som har lignende bakgrunn, eller lignende holdninger som oss selv (Røkenes & Hanssen, 2012, s.40).

Når man jobber med mennesker så er det viktig å være kjent med hvem enn selv er, og å være bevisst på hvordan man blir påvirket av erfaringer, bakgrunn, verdensbilde og personlighet. Når man er bevisst på dette, så vil det ikke bare være lettere for oss å være i yrkesrollen på en måte som gagnar den andre, men man vil også bli klar over hva ens egne sterke sider er, og bli i stand til å bruke dem.

Å ikke kjenne seg selv godt nok når man går inn i en slik jobb kan være negativt, og man vil stå i fare for å kunne skade seg selv, og andre. Om man feks sliter med å se andres grenser, så vil man kunne ende opp med å trå feil, og invadere andres verden. Om man ikke kjenner sine egne grenser, så vil man kunne bli så opptatt av å skulle hjelpe andre at man glemmer å ta hensyn til seg selv oppi det hele, og blir utbrent. Konsekvensene av mangel på bevissthet over ens egen verden vil derfor både kunne være at man skader seg selv, og de man jobber med.

2.2.2 Andreperspektivet - din verden

Søren Kirkegaard (som sitert i Røkenes & Hanssen, 2012, s.41) skriver at kunsten med å drive hjelpevirksomhet med en person ikke først og fremst ligger i om dra og dytte den personen mot et bestemt mål så fort som mulig. For å kunne gi hjelp så man først og fremst finne de man skal hjelpe der de er. Det er først når vi vet hvor de «står» at vi kan begynne å hjelpe. Dette er grunnen til at andreperspektivet er så viktig. Når man jobber med mennesker så kommer man uten tvil til å møte folk som tenker veldig annerledes en hva vi gjør, eller står i helt andre livssituasjoner enn vi står i, eller har stått i. Da vil det være utvilsomt være viktig å evne å sette seg inn i andres sete, og se verden fra deres perspektiv.

2.2.3 Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet - vår verden

Det er i det intersubjektive opplevelsesfellesskapet at man finner hele poenget med, og grunnen til at det er mulig å kommunisere. Fellesskapets eksistens er helt essensiell for at vi skal kunne ha muligheten til å forstå hverandre.

Alle mennesker er født med en grunnleggende evne til å kommunisere. Ordet kommunikasjon stammer fra et latinsk verb: *communicare*, som betyr «å gjøre felles». Det er nettopp dette vi gjør når vi kommuniserer. Vi deler våre tanker og erfaringer for at egenverdenen vår skal kunne bli noe felles (Røkenes & Hanssen 2012, s.42). Ved å gjøre dette så skaper vi det som kalles for et intersubjektivt opplevelsesfellesskap. For at det skal være mulig å få følelsen av å bli møtt av andre mennesker, så forutsetter det at et slikt fellesskap er mulig å skape. Når vi samtaler med andre mennesker så er det på grunn av at vi har slike opplevelsesfellesskap at vi får muligheten til å forstå hva andre tenker, føler og opplever, og det er dette som gjør at samtaler med andre mennesker kan bidra til å utvide våre forståelseshorisonter.

2.2.4 Samhandlingsperspektivet - metaperspektivet

Dette perspektivet prøver å forstå hvordan relasjonen til partene, og samhandlingsprosessen deres fungerer. Hvis man skal kunne forstå dette perspektivet, så er det flere ting som vil være til hjelp. Det vil først av alt være viktig med trening i å samtale innenfor en barn-barnevernspedagog-kontekst. Slike samtaler er ikke like som andre «vanlige» samtaler. Det kan sammenlignes litt med en trener snakker med en av spillerne sine, eller en mor som snakker barnet sitt, i den forstand at rollene er satt. Rollen man har overfor den andre personen preger måten man forholder seg til, og snakker med den andre på. Rollens påvirkning vil være viktig å være bevisst på, og å ha reflektert over før man går inn i situasjoner hvor man skal samtale (Røkenes & Hanssen 2012, s.42).

I tillegg til rollebevissthet, så vil være bra å ha kunnskap om kommunikasjonsteoretiske begreper og modeller. Dette er, som tidligere sagt, ikke fordi modellene og begrepene presenterer objektivt virkelige fenomener, men heller fordi begrepene kan hjelpe oss til å sette ord på følelser og

faktorer som påvirker situasjoner, og med det hjelper oss å reflektere bedre rundt situasjoner vi står i.

2.2.5 Kontekst

I tillegg til alle disse perspektivene så trekker Røkenes & Hanssen (2012, s.43) frem at møter mellom mennesker i stor grad vil bli påvirket av konteksten de foregår i. Med kontekst så menes sammenhengen som kommunikasjonen skjer innenfor. Det finnes flere forskjellige former for kontekster. I kommunikasjon mellom barn og barnevernspedagog så er det yrkeskonteksten som utgjør den ytre rammen. Videre så er det flere andre kontekster vi forholder oss til når vi er i yrkeskonteksten. Eksempel på disse kan være fysisk kontekst, meningskontekst, eller sosial kontekst. Poenget til forfatterne er at det er viktig å være bevisst på at alle disse kontekstene spiller en rolle når en samtale utspiller seg.

3 Faglig kontekst

I dette kapittelet kommer jeg til å beskrive noen av de forskjellige faktorene som må tas hensyn til, og som spiller en rolle under den første samtalen med barn. Jeg har valgt å dele kapitlet inn i temaer, hvor jeg presenterer teori på de forskjellige temaene som ut fra litteraturen fremstår som de viktigste.

3.1 Kontaktetablering

Den første og viktigste delen av jobben man gjør i enhver barnevernssak, er kontaktetablering med barnet (Studsrod et al., 2019, s. 219). Kontaktetablering handler om å bygge relasjon til barnet, og lære det å kjenne. Under samtaler hvor man skal prøve å få tak i barnets perspektiv, så kan det være lett å glemme hvorfor man i det hele tatt har samtalen, og hvem det er man gjennomfører samtalen for. Barna man møter i står ofte allerede i usikre og sårbare situasjoner. Derfor vil det være viktig å møte barnet med varme og trygghet, for å på den måten vise at vi er der for dem, og vil dem vell. Her er det lett å bli for rask til å handle, og ta litt for lett på delen hvor man lytter til, og blir kjent med barnet. I kontaktetableringsfasen så vil barnet underbevisst se etter nøkler og tegn som virker som indikatorer på hvor tilstede vi som barnevernspedagoger er, og kommer til å være i relasjonen. Det er her de grunnleggende inntrykk og innstillinger man får ovenfor den man snakker med formes (Gamst, 2017, s.198).

For å skape denne kontakten, og et godt «tillitsklima», så trenger altså barnevernspedagoger både evne og vilje til å tilpasse seg barna de møter. Den må være bevisst på at barn har flere uttrykksformer, som det er viktig at den selv kan forstå, og mestre. Hvis barnet ikke opplever at det blir forstått og hørt på, så vil det kunne resultere i mistillit, og samarbeidet vil kunne skades, og bli mindre fruktbart (Studsrod et al., 2019, s. 220).

Samhandlingsprosjektet som beskrives av Studsrød (et al., 2019, s.219) forteller om barn som ble intervjuet om deres opplevelser med samtaler med voksne. I funnene sine så de at barn etterlyste mer lek, spill og aktiviteter under samhandlingene. For mange av barn så opplevdes å snakke med voksne som veldig kjedelig, og uinteressant. Mange av dem uttrykket et ønske om at den voksne også skulle bry seg om hvilke interesser de hadde, i tillegg til situasjonen som barnet sto i. Det mange av barna dypest sett lengter etter er med andre ord at noen som bryr seg om dem som personer - ikke som objekter.

Øvreeide (2009, s.223) har også satt sammen en liste over faktorer som skaper kontakt og trygghet hos barnet før og under gjennomføringen av samvær. Hun skriver feks at det vil være gunstig om man blir presentert til barnet av en voksen som barnet allerede kjenner. Ved å gjøre dette så får barnet se at den nye voksne blir akseptert av en trygg og kjent voksen, og vil derfor også selv få en større tillit til den nye.

En annen trygghetsskapende faktor kan være å la barnet få betrakte den nye voksne litt på avstand før det er noe direkte kontakt mellom barnet og barnevernspedagogen. Ved å gjøre dette så får barnet bli kjent med stemmen og kroppsspråket til den som skal være med barnet, før samtalen starter, og gjør dermed at barnet møter noe de allerede kjenner til når møtene først starter.

3.2 Makt og holdning

Det er når man møter barna på deres egne premisser at kontakt-etableringen kan skje og tillit kan skapes. Voksne som møter barn med en konfronterende holdning vinner sjeldent barns tillit. Det vil sannsynligvis heller skape avstand enn kontakt (Studsrod et al., 2019, s. 220). Barna man møter vil sannsynligvis allerede være i en slags «forsvarsmodus», konfrontasjoner vil derfor fort kunne vekke følelser av redsel og frykt hos barnet, og gjøre at barnet motsetter seg samarbeid.

Maktposisjonen man står i legger enda mer spenn på situasjonen. At det er et barn som snakker med en barnevernspedagog gjør at relasjonen på mange måter ligner på det som Arneberg & Overland (2013, s.67) beskriver som en elev-lærer-relasjon: Relasjonen kan beskrives som likeverdig. Ingen av partene har høyere verdi i relasjonen, og begge parter er medskapende. På den andre siden så kan relasjonen beskrives som asymmetrisk. Barnevernspedagogen har både mer makt, og mer ansvar for konsekvenser og kvalitet på prosess enn barnet har. Selv om barnet er medskapende, så er det altså ikke medansvarlig (Juul & Jensen, 2013, s.123). Det er pedagogen som er ansvarlig.

På grunn av maktposisjonen man står i så blir det derfor ekstra viktig å være bevisst på hvordan man møter barnet: med et åpent kroppsspråk, og en mild og varm stemme. Hvis man gjør det så er det større sjanse for at barnet føler seg trygt, og forstår at vi vil det vell. Dette kan føre til at barnet både får lyst til, og tørr, å åpne seg til den voksne. I barns verden har man nemlig ingen ekstra respekt på grunn av utdannelse eller titler. Ingen kan tvinge barnet til å ha tillit til dem. Man må gjøre seg fortjent til barnets tillit. Når de blir trygge, så vil de tørre å åpne seg om sine lengsler, redsler, håp og drømmer - og disse øyeblikkene er viktige å bevare, da det er når barnet tørr å være sårbart at man har best mulighet til å bygge tillit (Studsrod et al., 2019, s. 220).

3.3 Barns rettigheter

En forutsetningen for at et barn skal kunne føle seg anerkjent, er at barnevernspedagogen er bevisst på hvilke rettigheter barnet har. Det er den voksnes ansvar å se til at barnets rettigheter til medvirkning blir ivaretatt i og gjennom møter og samtaler (Stang, 2007, s.84). Stang (2007, s.77)

beskriver retten til omsorg og retten til deltakelse i egen sak som noen av de mest grunnleggende rettighetene som barn har.

Man finner retten til omsorg allerede i bvl §1-1, som er lovens formålsbeskrivelse. Paragrafen bruker begreper som «kjærlighet», «trygghet» og «forståelse». Dette er relasjonelle begrep som setter barnet i sentrum, og gjør oss bevisste på at det er loven som er til for barnet, og ikke barnet som er til for loven - som er en ekstremt viktig forskjell.

Retten til deltakelse og medvirkning er også å finne i loven. Barnekonvensjonens (BK) art. 12 er kanskje den som tydeligst belyser denne retten. Den forteller oss at barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter har rett til å fritt gi uttrykk for dem, og at det skal gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet. Hvis vi bygger på med art. 13 i tillegg, så presiseres det at det skal kunne motta og meddele opplysninger fritt og uten hensyn, gjennom hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge. Hvis man skal si det kort og konkret så kan Stangs forenkling være til hjelp. Hans påstand er at disse rettighetene dypest sett handler om at barnet skal få «*delta i sitt eget liv*» (Stang, 2007, s.84).

I tillegg til dette så har barn rettigheter som overgår hensynet til foreldrenes rettigheter ovenfor barnet. Menneskerettsloven (EMK), vedlegg 8, art 3, punkt 2 presiserer dette, og sier at partene som foretar handlinger som berører barnet automatisk også påtar seg et ansvar om å sørge for omsorg og beskyttelse som er nødvendig for barnets trivsel. Punkt 1 presiserer også at det ved alle handlinger som berører barn skal være et grunnleggende hensyn at det som skjer, skjer til barnets beste. Med andre ord så presiseres det på nytt at det er barnet som er i sentrum av saken, og at alt som gjøres, gjøres med hensyn til dets beste.

3.4 Samtaleforberedelse

Det er sjeldent en god idé å tenke at møter med barn skal utformes spontant. For å skape en trygghet hos barn, og også hos hjelperen selv, så vil det derfor være gunstig at hjelperen på forhånd har tenkt gjennom hva den ønsker å ta opp, og hvordan. Gamst (2017, s.186) hevder at å forberede seg til samtale vil skape en god forutsetning for at pedagogen kan møte barnet med forståelse, og forutsigbarhet, noe som kan bidra til å skape trygghet i samtalesituasjonen. Forberedelser kan også bidra til å skape en mindre konfronterende, og dermed også mer komfortabel holdning hos pedagogen, da den ikke vil trenge å bruke tid på å spørre avdekkende spørsmål, men vil være i stand til å møte barnet med det det har å komme med. I tillegg så har folk som tar intervju på sparket en tendens til å stille ledende spørsmål, som gjør at barnets svar blir mindre bra enn det det kanskje ellers kunne ha blitt. I tillegg så gir slike spørsmål sjeldent ny informasjon (Gamst, 2017, s.186). Å ha et mål med samtaler vil derfor bidra til å gjøre samtalen mer oversiktlig, både for hjelper og for barn.

Å kjenne på egen motivasjon før man går inn i en slik samtale med barn vil være viktig å kjenne på. Kinge (2016, s.193) hevder at noe av det værste som kan gjøres i møte med barn og ungdom er å skape en forventning om at de skal få hjelp og oppfølging, for så å svikte, og ikke følge opp i relasjonen. Derfor vil det være essensielt å vite at man har nok overskudd til å kunne stå i slike relasjoner før man innleder dem. Om det i værste fall skulle skje noe som gjør at relasjonen ikke kan følges opp, så hevder Kinge at barnet må informeres om dette så det ikke opplever enda en avvisning.. En tett relasjon øker også sårbarheten til barnet, noe som gjør det enda viktigere å forklare barnet hvorfor ting ikke gikk helt etter planen.

4 Metode

Dalland skriver at metoden skal kunne vise hvordan man har etterprøvd eller fremskaffet ny kunnskap (Dalland, 2012, s.111). Målet med metodekapitlet er å kunne gi leseren en forståelse av hva som er gjort for å finne frem til dataene, og hvorfor man valgte å gjøre datainnsamlingen slik (Rognsaa, 2015, s.85). Om man gjør dette nøye, så vil oppgaven bli etterprøvbart, noe som er viktig for at man skal kunne vite at det som fremkommer i oppgaven er troverdig, og av god faglig kvalitet. Jeg vil derfor, gjennom dette kapitlet, vise hvilke fremgangsmåter som er benyttet når jeg har vært på letingen etter forskningsartikler, hvordan jeg har avgrenset søket, og til slutt hvorfor jeg har valgt nettopp de artiklene jeg har valgt å bruke i oppgaven.

4.1 Beskrivelse av forskjellige metoder

4.1.1 Litteraturstudie

Jeg har valgt å bruke litteraturstudie som metode i min oppgave. Et litteraturstudie skjer ved at man lager seg en problemstilling, og deretter gjør et bredt søk hvor man tolker og systematiserer data, for å kunne se problemstillingen man har i lys av intervjuer, og data som allerede har undersøkt og belyst sider ved spørsmålet man stiller (Aveyard, 2019, s.2). En slik studie baserer seg på teori og undersøkelser fra artikler, pensum, tidsskrifter og databaser. Denne formen for data kalles sekundærdata, og er det litteraturstudier bygges på (Thidemann, 2019, s.75). Å systematisere noe er det samme som å finne litteratur som på en eller annen måte kan forklare problemstillingen, og deretter gå gjennom denne litteraturen med et kritisk blikk. Til slutt så sammenfatter man det som har blitt funnet (Thidemann, 2019, s.77). Grunnen til at dette er gunstig er at både forskere, leger og talspersoner ofte vil være begrensede i sine forståelser av forskjellige fenomen, og derfor sjeldent står med hele bildet. Ved å gjøre et grundig litteratursøk og en god analyse, og deretter sette artiklene man har valgt opp mot hverandre, så vil vi ha muligheten til å få en mer helhetlig forståelse og innsikt enn det man får ved å bare lese hva én enkel forfatter har å si om saken (Aveyard, 2019, s.2).

Grunnen til det er at jeg tror at det er litteraturstudie, og ikke en egen kvalitativ eller kvantitativ studie som egner seg best for å besvare problemstillingen er at det allerede er gjort mye god forskning, og flere intervjuer på barn, og hvordan de opplever medvirkning. I stedet for å bruke mye tid på å gjøre egen forskning, så velger jeg derfor heller å se på hva mer erfarne forskere har kommet frem til, og gjøre et forsøk på å systematisere dette. Jeg tror det vil være mer gunstig å se hva flere andre har skrevet, og sette deres tanker og studier opp mot hverandre, enn å skulle gjøre en egen uavhengig studie. Om jeg hadde forsket selv, så hadde jeg kanskje kunnet få en lignende dybdeforståelse som det mange av forskningsartiklene har i seg selv, men jeg ville også vært begrenset, da jeg kun ville hatt mine egne funn til å stole på. Når jeg på setter flere artikler opp mot hverandre, så vil jeg få bredde i dybdeforståelsen jeg får av å analysere andre sine artikler, i

tillegg til at studien vil få bedre validitet ettersom at forskningen vil være fra flere uavhengige forfattere.

I tillegg så er tiden vi har til å skrive bacheloren litt knapp med tanke på at det vil ta mye tid å finne og arrangere, og systematisere intervjuer med relevante personer som har kunnskap om eller erfaringer med medvirkning i barnevernet. Jeg tror derfor at det hadde tatt mye mer tid enn jeg har om jeg skulle gjennomført en egen undersøkelse. Når jeg spurte meg selv hvor stor gevinsten ville vært i forhold til innsatsen som trengs for å gjennomføre en slik undersøkelse, så ble det klart for meg at litteraturstudie var det jeg skulle velge.

I oppgaven min så har jeg både sett på forskningsartikler hvor det er brukt kvalitativ metode, og forskningsartikler hvor det er brukt kvantitativ metode. Begge forskningformene har sine styrker og svakheter, og de beskrives nedenfor.

4.1.2 Kvalitativ

Kvalitativ metode er en metode innen forskning hvor man studerer en autentisk kontekst, og hvor målet med intervjuet er å få frem nyansene i intervjupersonens beskrivelser (Dalland, 2007, s.133). Metodens hensikt er ifølge Thidemann (2019, s.75-76), å få kunnskap om «*menneskelige egenskaper som meninger, opplevelser, erfaringer, tanker, motiver, forventninger, motiver og holdninger, og å få frem nye nyanser.*». Kvalitativ forskning skjer ved at man samler mange opplysninger fra få enheter. Datainnsamlingen foregår som regel i form av intervju, observasjon, feltarbeid eller dokumentanalyse (Thidemann, 2019, s.75-76). En av de store fordelene med denne metoden er at man på grunn av antall enheter man intervjuer vil få mulighet til å gå i dybden i intervjuene. Under intervjuene så brukes ikke spørsmål med ferdig oppsatte svaralternativer. Spørsmålene som stilles er heller åpne, slik at intervjuobjektene får mulighet til å svare slik de ønsker. De man intervjuer trenger ikke å passe inn i kategorier man allerede har laget, men kan svare åpent og fritt, med egne ord. En veldig sterk side ved denne formen for intervju er at informanter får god mulighet til å oppklare og verifisere informasjonen som blir gitt. Dette vil gjøre det lettere å unngå og oppklare misforståelser.

Kvalitativ metode har derimot også sine negative sider. Når man har dybdeintervjuer med noen få individer, så vil det kunne bli vanskeligere å sette informasjonen man finner i system. For det første så vil intervjuene kunne gå i veldig forskjellige retninger, noe som kan gjøre det vanskelig å sette de opp mot hverandre, og se sammenhenger. Hvis de går i veldig forskjellige retninger, så vil det gjøre at man ikke kan stille samme oppfølgingsspørsmål til alle de man intervjuer. For det andre så er det ikke sikkert at de få enhetene man har valgt ut er representative for «majoriteten». Forskningen man da gjør, vil kunne gjøre at vi sitter igjen med feil informasjon. Om man skal lage tiltak ut fra hvilke svar som fremkommer i intervjuer, så vil man dermed stå i fare for å bomme helt, fordi intervjuene man baserer tiltakene på kanskje ikke klargjør problemet man egentlig prøver å fikse.

En siste bivirkning av at intervjuobjektene gis så stort rom til å greie ut om egne opplevelser er at det blir mye vanskeligere å skulle etterprøve kunnskapen som fremkommer innen den kvalitative forskningen. Dette fordi de man intervjuer kanskje snakker om helt forskjellige tema (Krumsvik, 2014, s.158).

4.1.3 Kvantitativ

Kvantitativ metode, som er den andre forskningsformen, bygges på målbare data, og gjøres ofte i form av spørreundersøkelser, hvor et stort antall enheter krysser av på ferdig oppsatte alternativer. Forskere som bruker denne metoden anser virkeligheten som noe objektivt som man kan analysere med et uavhengig blikk. Metoden brukes gjerne hvis man har sett et «fenomen» man vil vite mer om. Derfor presenteres resultater fra slike undersøkelser ofte som fakta, i form av tall og grafer ol. (Rognsaa, 2015, s.37). En stor fordel med denne metoden er at man får store mengder data, som er lette å systematisere og anvende, da spørsmålene ofte er enkle, og ikke krever utdypende og «personlige» svar. Desto flere som gjennomfører spørreundersøkelsen, desto mer presis blir kunnskapen man får.

En slags svakhet ved bruk av denne metoden er at utgangspunktet for undersøkelsen i høy grad gjøres for å få kunnskap om noe vi allerede vet en del om. Spørreskjemaene man lager stiller ofte spisse og lukkede spørsmål hvor man må oppgi svarene sine i form av andres ord. På én side så kan dette være bra, fordi det er lett å sette svarene i system, og svarene ikke er avhengige av relasjon til intervjuer eller dagsform hos den som blir intervjuet. Metoden er god når man skal generalisere, og få en bredere forståelse av fordelinger, frekvenser og årsak- virkningsforhold (Thidemann, 2019, s.76). På en annen side så gjør mangelen på subjektivitet at vi mister noe også. Man mister for eksempel muligheten til å få dybdeforståelse. Når man får servert ferdige svaralternativer, så tvinger dette opplevelser som kan være store og komplekse inn i «trange bokser», og gjør at man kan miste de individuelle forskjellene rundt et fenomen.

Måtene man prøver troverdigheten til disse forskjellige formene for forskning på er vidt forskjellige. I den kvantitative forskningen vil man kunne teste en studies troverdighet ved å gjøre samme undersøkelse, og komme frem til et lignende resultat selv. I slike undersøkelser så vil det være mulig å få samme resultat ved å gjøre samme prøve selv. Når man gjør kvalitative studier så vil man kunne hevde at undersøkelser som gir samme eller lignende resultat ikke nødvendigvis gjør oppgaven mer troverdig, men at det heller er forskerens beskrivelse av prosessen som gjorde at man kom frem til forskningen, og at det er den kritiske refleksjonen rundt måten valget av metode har påvirket resultatet på, som skaper troverdighet i oppgaven (Jacobsen, 2021, s.203).

4.2 Søkeprosess

En viktig faktor for at oppgaven skal være etterprøvbar, er at man viser hvordan søkeprosessen har foregått. Søket jeg har gjort, er gjort i tidsrommet 24.01.22 - 17.02.22. Når jeg har søkt etter

litteratur som har kunnet være relevant til denne oppgaven så har jeg i hovedsak brukt Idunns søkemotor. Grunnen til det er at det i denne databasen var flere relevante tidsskrift med artikler. I tillegg så har jeg både vært innom nb.no, uis.oria.no og [google.scholar.com](https://www.google.com/scholar) for å lete etter artikler. Sentrale søkeord i søkeprosessen har vært «samtale», «medvirkning», «relasjonskompetanse», «relasjon», «trygghet», «barn», «barnevern», «tillit» og «tillitsskapning». Disse søkeordene ble valgt fordi det var disse begrepene jeg så problemstillingen peke i retning av, og fordi de ut fra min forkunnskap vil være gode nøkkelord å bygge oppgaven på. I tillegg til litteraturen funnet i de forskjellige søkemotorene, så har jeg tatt i bruk noe av pensumet vi har brukt tidligere i studiet. Ellers har mesteparten kildene mine vært bøker som ikke har vært på pensumet vårt.

4.2.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjons- og eksklusjonskriterier er de kriteriene man bruker for å avgrense søket sitt, og gjøre det mer relevant for det vi vil skrive om (Aveyard, 2019, s.77). Eksempel på inklusjonskriterier kan være tidsrom, språk eller publikasjonstype. Når man velger kriterier så vil det gjøre søket lettere, da man vil få et klarere bilde av hva det faktisk er man ser etter, og med det også vite hva det er man ikke ser etter (Støren, 2013, s.37). Dette vil gjøre det lettere å velge ut hvilke artikler man ønsker å ta med i oppgaven.

Artiklene jeg bruker i oppgaven er funnet ved å gjøre søk i [idunn.no](https://www.idunn.no) sin søkemotor. I det første søket startet jeg vidt. Her søkte jeg etter artikler som inneholdt et av nøkkelordene som jeg så for meg at ville være viktige for temaet i oppgaven min: «samtaler». Det gav over 7000 treff, og var litt mye. Derfor avgrenset jeg søket slik at jeg bare så artikler fra «Tidsskriftet Norges Barnevern» som hadde nøkkelordet «samtale», dette gav 164 treff. Dette var fortsatt litt mange artikler, derfor avgrenset jeg søket til «forskningsartikler» som var utgitt i 2017 eller senere, og la til nøkkelordene «relasjon» og «tillit» i søket. Da endte jeg opp med 12 treff.

Etter å ha gjort alle disse avgrensningene så begynte jeg å skimlese sammendragene til noen av artiklene som virket spennende, for å prøve å få en liten oversikt over hva jeg hadde å velge fra. Når jeg leste så prøvde jeg alltid å ha problemstillingen min i bakhodet, og å tenke på hvordan artiklene jeg leste kunne belyse den. Når jeg gjorde det så merket jeg at noen av dem var lette å utelukke ganske fort, da de ikke var relevante. Etter å ha sortert ut de som var mest relevante så sto jeg igjen med fire artikler, hvorav de tre som svarte mest direkte på problemstillingen min ble valgt. Den jeg valgte å ikke ta med hadde også mange gode poenger, men var ikke like relevant som de som ble valgt, da den svarte på andre spørsmål enn jeg spurte. Artiklene jeg har valgt presenteres i kapittel 5: «presentasjon av forskningsartikler».

Det var som sagt også noen artikler jeg utelot, på tross av at artiklene i seg selv var gode. Dette på grunn av noen kriterier jeg hadde under søket, kalt eksklusjonskriterier. Eksklusjonskriterier er de man bruker for å utelukke litteratur man ikke ønsker å bruke i oppgaven sin. Som eksempler på slike kriterier kan man bruke de samme som eksemplene jeg har brukt på inklusjonskriterier. Forskjellen er at man med eksklusjonskriterier velger hvilken litteratur man *ikke* skal ha med i oppgaven (Aveyard, 2019, s.78).

Når jeg gjorde søket mitt så var det feks viktig for meg at artiklene plasserte barna, og des stemmer og opplevelser i sentrum. I mange av artiklene jeg fant så ble det skrevet mer om foreldre eller barnevern-systemet, enn det ble skrevet om barnet selv. Andre artikler beskrev situasjoner hvor man samtaler med barn, men de aldri nevnte noe om medvirkning. Disse artiklene ble derfor urelevante.

4.2.2 Kildekritikk

Kildekritikk er de metodene man bruker når man skal finne ut om en kilde er troverdig. Begrepet i seg selv fungerer som et slags samlebegrep for metodene man bruker når man skal skille spekulasjoner fra verifiserte opplysninger (Dalland, 2012, s.67). Dalland hevder at kildekritikk har to sider ved seg. Den første siden handler om å finne relevant litteratur som kan belyse problemstillingen, den andre siden handler om å kunne redegjøre for litteraturen som brukes i oppgaven. Dette er essensielt når man skal bygge troverdighet i oppgaven. Om man ikke kan begrunne valg av litteratur, så vil det være vanskeligere å etterprøve kunnskapen. Når man ikke kan sjekke hva som er gjort for komme frem til kunnskapen, så vil oppgaven miste mye av sin troverdighet.

Problemstillingen min handler om medvirkning i samtaler med barn som står i livssituasjoner som er vanskelige og usikre. Samtaler og møter som skal lede til medvirkning er vanskelige å bygge opp, da situasjonen preges av mange faktorer - derfor er det også mange som mener forskjellig og har kommet frem til forskjellige funn når de har forsket på hvordan man kan gjøre et slikt møte. Man kan ikke bruke samme metode og teori på alle barn. Dessuten så er det flere faktorer enn hvilken *teori* vi anvender i praksis som spiller inn på hvordan medvirkningen blir. Hjelperens naturlige kroppsspråk og væremåte, verbale språk, dagsform, og kjemi og relasjon mellom hjelper og barn mm. er bare noen av faktorene som vil være av betydning. Jeg har derfor prøvd å gjøre søk som ser problemstilling fra forskjellige vinklinger.

Selv om jeg prøver å være så nøytral og objektiv som mulig når jeg resonnerer, og diskuterer i oppgaven, så vil det nesten være umulig å skrive en oppgaven som ikke påvirkes av ens egne synspunkter (Dalland, 2007, s.64). Når jeg ser fagtekster og artikler i lys av egne forforståelser, så vil det kunne gjøre at jeg får noe annet ut av forskningsartiklene enn hva forfatteren av en pensumbok eller forskningsartikkel egentlig har prøvd å formidle. Det kan være fordi vi har forskjellige mål og ting vi utforsker med tekstene våre (Jacobsen, 2021, s.111). Dette vil igjen få konsekvenser for hva jeg kommer frem til i besvarelsen. Denne utfordringen gjør det essensielt for meg som skriver å være bevisst på at å at jeg leser forskningsartiklene i lys av min egen forforståelse, og mitt eget verdensbilde. Hvis jeg forstår at jeg selv preges av mitt verdensbilde, så vil jeg også bli i stand til å forstå at andre preges av deres verdensbilder (Hestnes, 2022, s.222).

5 Presentasjons av forskningsartikler

Her skal jeg presentere funnene fra forskningen jeg har samlet inn. Jeg har totalt funnet fire forskningsartikler som jeg har lyst til å bruke. Tre av artiklene er skrevet om ungdommer som har vært involvert i barnevernet, og som har blitt intervjuet om hvordan de har opplevd at barnevernet har møtt dem. Disse artiklene presenterer funn i intervjuer hos ungdommer som har vært involvert i barnevernet, hvor ungdommene har fått forklare hvordan de har opplevd å få medvirke. I artikkelen kalt «relasjoner mellom barn og voksne på barnevernsinstitusjoner i Norge», så blir samtidens syn på barn sammenlignet med synet de hadde på barn for 70 år, og 170 år siden. Dette gjøres ved å se på barnevernlovene fra de forskjellige tidsepokene. Artiklene presenteres nøyere nedenfor.

5.1 Forskningsartikler

1. Deltaking i barnevernet - ein analyse av ungdomar sine forteljingar i lys av posisjoneringsteori (Tunestveit et al., 2021).
2. Relasjon som plattform i møte med ungdom i barnevernet (Paulsen et al., 2017).
3. Brikke eller aktør og samskaper? (Larsgaard et al., 2020).

5.1 1 Deltaking i barnevernet

Deltaking i barnevernet (Tunestveit et al., 2021) er en kvalitativ studie, som ble publisert i 2021. Selve intervjuene skjedde mellom juni 2016 og juli 2018, og er gjort på ungdommer som har vært under barnevernets omsorg. Intervjuene er gjort i tilknytning til et prosjekt kalt «forskningssirkel om barn si deltaking i barnevernet». Ungdommene er plukket ut fra tre forskjellige barnevernstjenester. Alle ungdommene hadde fortsatt tiltak på tidspunktet når intervjuene ble gjennomført. I artikkelen har forfatterne intervjuet ungdommene om hvordan de erfarte å bli møtt av barnevernet, og sin kontaktperson. Undersøkelsen gir et innblikk i hva ungdommene tenker at man trenger for at de skal ha mulighet til å kunne medvirke. For å finne mer ut om hvordan dette kan gjøres så har intervjueren sett på hvordan ungdommene plasserer seg selv i forhold til barnevernet som organisasjon, og hvordan de ser på relasjonen de har til kontaktpersonen sin. Spennet i ungdommenes fortellinger er stort. Noen av ungdommene antyder at de har opplevd en god og trygg relasjon, hvor de har fått muligheten til å være aktive deltakere i egen prosess. Andre forteller om en følelse av avmakt, og mangel på muligheter til å medvirke i egen sak. Dette er et slags mønster som går igjen i artikkelen. De ungdommene som forteller om mangel på relasjon, er ofte de samme som forteller om lav grad av medvirkning i sakene sine.

5.1.2 Relasjon som plattform i møte med ungdom i barnevernet

Den neste artikkelen er Relasjon som plattform i møte med ungdommer (Paulsen, et al., 2017), er en artikkel fra Gartnerhaugen barneverntiltak, som er en barnevernsinstitusjon som setter stort fokus på relasjonsbygging i møte med barna. Undersøkelsen har kommet frem til at det i hovedsak er tre elementer som er viktige når man driver relasjonsarbeid. Det første handler om å møte ungdommene «der de er», som kort sagt betyr at man må finne ut hvordan ungdommene har det, før vi kan begynne med endringsarbeidet. Dette går litt på det samme som Søren Kirkegaard skriver om (se punkt 2.2.2: «din verden», lenger oppe i oppgaven). Det andre handler om å gi ungdommene en reell mulighet til å medvirke i eget liv, og beslutninger som omhandler deres eget liv. Det tredje handler om at relasjonen må være gjensidig, altså at ungdommen også må ha lyst til å ha relasjoner til barnevernspedagogen. Om ungdommene får gode relasjoner til arbeiderne, så vil det åpne for at ungdommene i større grad får mulighet til å ta inn over seg den støtten og anerkjennelsen som barnevernspedagogen gir, i tillegg til at de vil kunne legge bedre merke til mestringen som det opplever.

5.1.3 Brikke eller aktør og samskaper

Brikke eller aktør og samskaper er et prosjekt hvor elleve ungdommer fra barnevernet har blitt intervjuet rundt hvordan de opplevde å delta i et samskappingsprosjekt, som ble gjennomført i tilknytning til forandringsfabrikken. Målet med prosjektet var å styrke verdien barn og unges erfaringer har som kunnskapsgrunnlag. I prosjektet har de intervjuet elleve ungdommer. Funnene er kortet ned til to fortelling som viser hovedmønstrene i fortellingene. Noen opplever at de settes pris på, andre erfarer å bli oversett. Artikkelen konkluderer med at det viktigste for god samskappingsopplevelse er at ungdommene blir anerkjent, verdsatt sosialt og at medvirkningen deres er reell, i tillegg til at det må være rom for sårbarhet, uenighet og ulikhet. God samskaping handler om å se og behandle ungdommene som ressurssterke aktører.

6.0 Diskusjon av funn

Problemstillingen min er altså: «**Hvordan kan barnevernspedagogen tilrettelegge for medvirkning i samtaler med barn i barnevernet?**»

Vi har nå kommet til delen av bacheloren hvor funnene skal drøftes. Målet med dette kapitlet er å se problemstillingen i lys av faglige perspektiver og fortellingene til barna i artiklene. I kapitlet så skal jeg gjøre et forsøk på å sette forskernes funn opp mot, og i sammenheng med hverandre (Rongsaa, 2015, s.36). Kapitlet er delt opp i underkapitler som hver for seg går inn på noen av temaene som kommer frem i forskningen (Aveyard, 2019, s.153). I oppbygningen av disse kommer jeg til å prøve å se på positive og negative faktorer fra historiene som var av betydning i forhold til temaene som teorien omtaler. Det første temaet er kontaktetablering.

6.1 Hvordan kan sosialarbeideren etablere kontakt med barnet?

Den første delen av enhver barnevernssak er kontaktetablering. I følge Gamst (2017) så er dette første steg i relasjonsbyggingen. Men hva er egentlig kontaktetablering? Gamst hevder at kontaktetableringen handler om å komme barnet i møte, og at det ikke først og fremst handler om barnet som skal knytte seg til hjelperen, men om hjelperen som knytter seg til barnet. For å få til dette så trengs det både trygghet, kunnskap og handlingskompetanse fra hjelperen. Når hjelperen er i stand til å skape dette så vil barn bedre klare å formidle hva det tenker, og dele sitt synspunkt (Gamst, 2017, s.27). Kompetansen til en fagperson, og måten den møter barn på vil påvirke evnen og lysten barna har til å åpne seg og dele håp og ønsker, samt viktig informasjon i forhold til hva som feks skjer hjemme (Eide & Eide, 2004, s.125). Dette vil påvirke kvaliteten på medvirkningen, og er noe av grunnen til at kontaktetablering er så viktig som det er. For at barn skal kunne medvirke på en god måte så er det viktig at de føler seg trygge at de våger å åpne seg til kontaktpersonen sin. For at det skal være mulig så trengs det en trygg relasjon, hvor barnet kjenner enn tillit ovenfor kontaktpersonen sin. Barnet må erfare at kontaktpersonen er en trygg person som ikke bare tåler og har tid til barnet, men som ønsker barnet godt, og er der for å kjempe barnets sak. Flere ganger i artiklene så blir det fortalt om kontaktpersoner som ikke tar seg tid til å bli kjent med barna de skal hjelpe, og som derfor heller ikke har klart å etablere en personlig trygghet og kontakt med barnet. Et eksempel på at ungdommene ikke føler seg godt nok ivaretatt fremkommer i artikkelen til Paulsen (et al., 2017, s.88), hvor det står:

« Ungdommene er også opptatt av at det tar tid å bygge relasjoner, og mener at det kanskje tar enda lengre tid for dem siden de har opplevd så mange brudd i relasjonene tidligere og har *problemer med å stole på folk.* »

Eksempelet her hjelper oss til å forstå at ungdommene trenger litt ekstra tid til relasjonsbygging. Man kan ikke forvente at barn skal bli komfortable når vi ønsker det, men må bruke tid på å lære å bli kjent med barna. Barn som har opplevd mange relasjonsbrudd går ofte inn i relasjoner med en underbevisst innstilling om at relasjonen ikke kommer til å vare. Derfor vil det være viktig å bruke god tid på å bygge tilliten hos barnet, og på å holde de løftene man gir (Studsrod et al., 2019, s.223).

Det vil også være viktig å være genuin i væremåten man nærmer seg barn på. Kinge (2006, s.149) hevder at barn som er i sårbare livssituasjoner vil være oversensitive når det gjelder opplevelse av hvor «ekte» pedagogens omsorg og oppmerksomhet er. Barna vil dermed også raskt kunne ende opp med å lukke seg om de føler at hjelperen ikke faktisk bryr seg om dem. Dette er noe av det som gjør at gode forberedelser til samtaler er av stor betydning. Øvreeide hevder at det vil være lurt å på forhånd ha bestemt seg for hvilke potensielle temaer man ønsker å ta, og følge opp (Øvreeide, 2009, s.207). Om pedagogen vet hva det er barnet trenger hjelp til, og vet hva og hvor den vil med samtalen, så vil det også skape en trygghet hos hjelperen selv. Tryggheten vil dermed kunne smitte over på barnet og gjøre det lettere å etablere kontakt. Shulman (2003, s.82) hevder at det også er vesentlig i samtaleforberedelsesfasen å bygge empati til barnet. Denne empatien og perspektivet på hvor viktig det er å forstå den andre kan kobles til det perspektivet som Røkenes & Hanssen kaller «din verden» (2012, s.41). Det er dette Kierkegaard snakker om når han sier at vi må finne barnet «der det er» for å kunne hjelpe det. Dette kan man begynne med allerede før første samtale. Ved å sette seg i «barnets sete», og forestille seg hvilke problemer og følelser barnet har, så vil man være i bedre stand til å kunne fange opp indirekte kommunikasjon (Shulman, 2003, s.82), og dermed også få en bedre kontakt med, og forståelse for barnet.

Videre skal vi se på hvordan barnevernspedagogen kan skape trygghet.

6.2 Hvordan kan barnevernspedagogen skape trygghet hos barnet?

Når barnevernspedagogen gjennomfører hjelpearbeid så kan det være lett å havne i en grøft hvor den reduserer ungdommene til å være «saker» som trenger «løsninger». Dette er mye på grunn av barnevernssystemets formelle oppbygning, foreldres rettigheter, og krav til rettssikkerhet (Øvreeide, 2009, s.24). Ved å innta et slikt perspektiv så vil man ikke vise interesse for hva den andre tenker om saken, men heller gjøre det som sies om til faktum, og med det objektivisere den andre. Dette vil føre til at man tar stilling til saker uten å høre på hvordan barnet opplever situasjonen, eller hva det tenker om det som fortelles (Strandbu, 2011, s.64). Et slikt perspektiv skaper utfordringer, da perspektivet fungerer som en form for tingliggjøring av barna, og gjør at man glemmer å tenke på at det er flere faktorer enn bare de praktiske og fysiske behovene som er av betydning. Det er viktig å huske på at barna ikke først og fremst er objekter og saker, men subjekter og mennesker som påvirkes av indre og ytre faktorer. En av de mest avgjørende faktorene handler om

relasjonene de har til de rundt seg, og hvor trygge de føler seg rundt de voksne som skal hjelpe dem. Barn som er under eller skal inn under barnevernets omsorg står allerede i usikre og sårbare situasjoner. Dette gjør det enda viktigere at de voksne som barna møter er trygge, og evner å vise barna at de er til å stole på. Dette gjør det viktig at den voksne har et reflektert forhold til seg selv, og sine forforståelser, slik som Røkenes og Hanssen (2012, s.39) skriver om. Når den voksne vet hvilke forforståelser den har, og hvor den kommer fra, så vil den også være i bedre stand til å forstå hvilke premisser den forstår barnet på.

6.2.1 informasjon

En faktor som bidrar til å skape trygghet er at man gir nødvendig informasjon til barnet. Ved å gi informasjon til barnet om hva det er som foregår, så vil situasjonen bli forutsigbar for barnet. Det vil feks gjøre at det oppstår færre misforståelser når man samtaler med barnet. Det vil også hjelpe barnet til å forstå sin egen situasjon, og hvorfor det må møte og snakke med de som det må snakke med. I tillegg så er det viktig for medvirkningen i seg selv. Hvis barnet ikke forstår hvilken sak det prates om, så vil det heller ikke være i stand til å danne egne synspunkter på saken (Strandbu, 2008). Dette gjør det at det blir ekstra viktig at den voksne ordlegger seg på en måte som er forståelig for barnet. Paulsen (et al., 2017, s.94) bekrefter at dette er viktig, og skriver at informasjon både er viktig for medvirkning, og for relasjon. De hevder at en av de viktigste elementene i relasjonelt arbeid er å møte ungdommene der de er, og at å gi ungdommene informasjon om egen sak vil gi dem en følelse av anerkjennelse, da de får muligheten til å delta, og til å være med på å ta avgjørelser i eget liv. Dette vil påvirke følelsen barnet har av kontroll i eget liv.

6.3 Opplevelser

Det finnes flere eksempler på barn som opplever at de ikke blir verken hørt eller sett der de er, og dermed også føler at de mister kontrollen over egen sak, og dermed også eierskapet over egne liv. I «brikke eller aktør» så forteller Larsgaard (et al., 2020, s.11) at alle ungdommene de intervjuet trakk frem negative erfaringer med barnevernet.

6.3.1 Jans historie

Et eksempel på en opplevelse av dette finner vi i beskrivelsen til Jan (Tunestveit, 2017, s.12):

« Eg hugsar at då eg vart plassert, kom dei på døra og sa at no skal vi køyre ein liten tur, og du skal få møte nokre nye folk. No skal du få flytte. Eg visste ingenting. Eg hugsar første natta då eg var flytta. Då ... det var veldig tungt. Det var det. Kanskje dei skulle ha gripe inn før, då eg var yn- gre. Eller kanskje eg kunne vore i ein besøks- heim, etter skulen til dømes, og reist heim att til mamma om kvelden. Eventuelt at det vart brukt

litt meir tid før eg faktisk flytta. Flyttinga skjedde veldig brått. Det var ikkje nok tid til å bli kjent med dei før eg flytta inn. »

Jan er et godt eksempel på barn som har blir «kastet rundt» i systemer som han ikke forstår så mye av selv. Selv om barnevernet kan ha hatt gode grunner til å gjøre som de gjorde så har ikke Jan fått tilstrekkelig med informasjon til å forstå hva det er som foregår. Han har heller ikke blitt tilbudt en mulighet til å komme med sine synspunkter, og medvirke i egen situasjon. Han har med andre ord blitt litt glemt i sin egen sak. En slik behandling av barnet vil ifølge Honneth (2008, s.141) kunne skade selvrespekten til barnet, og gjøre at det ser lavere på seg selv.

Om man ikke gir barnet informasjon, så vil det også kunne få konsekvenser for barnets følelse av trygghet. Når barn utleverer seg, så vil det være viktig for det å vite hva som skjer med det de sier. Det vil feks være en trygghetsfaktor at barnet får vite hvem andre som får vite det de har fortalt til kontaktpersonen sin, eller hvorfor de blir stilt de spørsmålene som de gjør. Dette skaper forutsigbarhet, samtidig som det åpner for videre dialog. Det gir også barnets en mulighet til å få stilt spørsmålene som det har, da klargjørende informasjon fra kontaktpersonen vil kunne gjøre at barnet forstår hva det ikke forstår. I tillegg så lar dette hjelperen vise at den ikke holder noe hemmelig for barnet. Når barnet opplever at hjelperen er åpen, så vil det kunne føre til at barnet får mer lyst til å fortelle og snakke selv.

De positive konsekvensene er derimot ikke den eneste grunnen til at man burde informere. Informasjon er også noe barnet har rett på å få, som følge av bvl §1-6 og §6-3. Begge disse lovene omtaler barnets rett til å bli informerte sammenheng med dets rett til å medvirke i alle forhold som vedrører det. Når barnet får vite at det har rettigheter, og opplever at det blir tatt alvor, så vil det som Honneth sier, kunne få økt selvrespekt.

Når vi ser på resultatene i forskningsartiklene så er relasjonen saksbehandlere har til barn noe av det som klart skiller barna sine historier og opplevelser fra hverandre. Leif er en av det som virker som få, som har hatt en god opplevelse med barnevernet, og kontaktpersonen sin.

6.3.2 Leifs historie

Leif (Tunestveit et al., 2021, s.10) har bodd åtte år i samme fosterhjem. Når han beskriver hvordan han har opplevd barnevernet så legger han vekt på at kontaktpersonen og han alltid har snakket mye sammen, og at han har fått medvirke i sakene han har vært en del av. Når han forteller om opplevelsen så er det tydelig at det har vært mye rom for deltakelse og medvirkning, og at han har kjent seg respektert av de sosialarbeideren han har snakket med. Han forteller også at det er viktig for han å ha mulighet til å være med på å bestemme hvordan ting skal være (Tunestveit et al., 2021, s.11).

Denne historien er et godt eksempel på hva som kan skje når det Honneth skriver om i sin anerkjennelsesteori blir gjennomført riktig i praksis. Kontaktpersonen har satt av mye tid til å

samtale for å bli kjent med Leif, og har ved å gjøre dette skapt et «samarbeid der de både kan være direkte, respektfulle og omsorgsfulle ovenfor hverandre» (Tunestveit et al., s.11). I tillegg forteller Leif at kontinuiteten i relasjonen dem i mellom har skapt trygghet. At de har brukt så mye tid sammen har gjort at kontaktpersonen har rukket å bli godt kjent med Leif. Leifs egne beskrivelser viser at han føler seg respektert. Det er tydelig at han har en opplevelse av at innspillene hans blir verdsatt, og at han blir tatt seriøst. Leif forteller at han har fått innsyn i hva det er som blir skrevet om ham, og trekker frem at han ikke bare blir forstått og hørt på av kontaktpersonen sin, men at han også får alle referat og rapporter tilsendt, slik at han kan kommentere og rette opp hvis han opplever at noe har blitt beskrevet på feil måte, eller annerledes enn slik han oppfattet det da det ble snakket om. Dette har sikret at det som har fremkommet i rapportene om ham er riktig, og har derfor også bidratt til å gi Leif vilje til å medvirke, da han vet at innspillene hans har noe å si, i tillegg til at han får vite at det han sier faktisk kommer med i vurderinger.

Alle disse faktorene virker til å ha bidratt for å bygge og øke Leifs følelse av selvrespekt og sosial verdi, og har dermed også bidratt til å gi han en bedre forutsetning for, og større ønske om å medvirke.

6.4 Hvordan kan barnevernspedagogen sikre at barnets *rettighet* til å medvirke ivaretas?

I Norge har medvirkningen hos barn en sterk posisjon. I loven finner man flere paragrafer hvor barnet gis rett til å få anledning til å uttale seg om, og gi uttrykk for dets syn og vilje på egen sak. Larsgaard (2020, s.17) hevder at medvirkning forutsetter et perspektiv som anser ungdommer som ressurssterke mennesker og personer som har verdifull informasjon og kunnskap å komme med. Barna er med andre ord mer enn passive «brikker», de er aktive aktører. På det mest grunnleggende så kan vi da si at medvirkning handler om å gi barn en mulighet til å snakke. Men medvirkning handler ikke bare om å gi barnet mulighet til å dele sine synspunkter. Seim & Slettebø (2007, s.30) hevder at begrepet medvirkning både rommer deltakelse, informasjon og involvering. Det er ikke bare lett å skulle legge til rette for at alle disse sidene ved medvirkningen blir ivaretatt. Om man ikke går frem med varsomhet, så er det ikke sikkert at barn vil tørre å fortelle om sine opplevelser, da de ikke ville føle seg trygge nok. Som vi var inne på tidligere i oppgaven så beskrives rettigheten til omsorg og medvirkning som noen av de mest grunnleggende rettighetene som barn har (Stang, 2007, s.77). Når man ser på disse rettighetene så virker de kanskje som to tydelig forskjellige rettigheter, men omsorg og medvirkning henger kanskje tettere sammen enn mange først tenker. Et barn som ikke blir vist omsorg, og dermed heller ikke føler seg trygt vil i mye mindre grad være i stand til å medvirke, da det ikke kjenner den det forteller til, og dermed heller ikke vet hva som kommer til å skje med informasjonen det gir fra seg.

Videre så kan det være fort gjort for barnevernspedagogen å forveksle barnets «rett» til å uttale seg, med at barnet har en «plikt» til å uttale seg. Noe av grunnen til dette kan være at lovene er formulert slik som de er. Hvis vi feks ser på BK art. 12, så ser man at denne paragrafen gjør det klart at barnet har rett på å bli hørt. Om barnevernspedagogen ikke er forsiktig, så kan dette bli noe som heller oppleves som en forbannelse enn en berikelse for barnet. Øvreeide (2009, s.189) hevder at et syn på rettigheter, som gjør at rettighetene praktisk sett blir plikter kan skape en følelse av redsel og skyld hos barnet når det blir fortalt om rettigheter som det har. Dette fordi barnet vil kunne føle at det er medansvarlig for de løsningene som det kommes frem til. Dette vil kunne gi barnet en dårlig samvittighet og skyldfølelse om eventuelle tiltak som settes inn ikke fungerer bra. Risikoen for å skape denne følelsen gjør at det blir viktig å trå varsomt frem, på en måte som gjør at barnet ikke føler at det *må* dele sine opplevelser og synspunkt. Dette kan også få konsekvenser for barnets videre samarbeid med barnevernspedagogen, da en følelse av tvang kanskje vil gjøre at det ønsker å dele der og da, men ved senere anledninger gjøre at barnet stritter imot muligheten til å dele da samtalsituasjonen med en den voksne vil føles ukomfortabel, og vekke vonde minner fra forrige samtale. Derfor vil det både være mer gunstig for barnets trygghet, og for barnets medvirkning om barnevernspedagogen gjør sitt beste for å gi barnet mulighet til å fortelle når det selv ønsker, heller enn å tvinge frem uttalelser.

Denne potensielle redselen gjør at det også er viktig å være bevisst på konteksten som samtalen skjer innenfor. I en situasjon som inneholder barn og voksne, så vil maktforholdet dem i mellom være viktig å forstå, og være bevisst på. Selv om barn og hjelper er likeverdige i samtalsituasjonen i den forstand at begge parter har like høy verdi inn i relasjonen, og begge har roller som medskapere i samtalen, så ligger samtalen likevel i et spenn. Barnevernspedagogen har mer både mer makt, og mer ansvar når det kommer til kvalitet på prosessen, og konsekvenser av samtalen (Juul & Jensen, 2013, s.123).

7 Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på hvilke faktorer som påvirker barns medvirkning i deres egne saker. Loven er full av paragrafer som gir barnet rett til å kunne medvirke, men disse rettighetene blir ikke alltid ivaretatt på en god måte. Synet barnevernspedagogen har på medvirkning vil feks ha mye å si for resultatet. Medvirkning handler nemlig om mye mer enn bare å gi barnet en mulighet til å uttale seg. Det handler både om gi barnet informasjon, mulighet til å delta, og å gi barnet en reell mulighet til innflytelse. For at dette skal gå så holder det ikke å sette barnet foran en intervjuer og vente på at det skal begynne å fortelle. Det er mange faktorer som spiller inn for at barnet skal kunne klare å formulere seg best mulig. Først av alt så må det være en trygg relasjon mellom barn og barnevernspedagog. For å skape denne relasjonen og så er det viktig at barnevernspedagogen etablerer kontakt, og bruker mye tid på å bli kjent med barnet. Kontaktetablering handler ikke først og fremst om at barnet skal lære å bli trygt på barnevernspedagogen, men om at Deretter må det brukes mye tid sammen med barnet, slik at barnet kan føle seg trygt, og forstår at det kan stole på pedagogen.

For å gjøre dette så er det viktig å vise barnet anerkjennelse. Når det opplever seg anerkjent i form av at det føler seg elsket, i form av at det det har å komme med blir verdsatt, og tatt seriøst, og i form av at dets rettigheter blir ivaretatt, så vil det øke viljen og evnen det har til å medvirke. Det er derimot viktig at barnevernspedagogen ikke gjør rettet om til plikter. Om barnet føler seg tvunget til å dele så er det ikke sikkert det vil ønske å dele. Det er pedagogen som har ansvar for at kvaliteten på disse samtalene. Derfor er det viktig at barnevernspedagogen er i stand til å skape og etablere kontakt, tillit og relasjon med barnet, da tilliten til barnet ikke er noe man kan kreve, men noe man må fortjene.

Litteraturliste

- Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerrollen - om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse* (1.utg). Cappelen Damm AS. ***Kap 3, 36 sider.**
- Ask, H. & Kjeldsen, A. (2015:4) *Samtaler med barn*. Folkehelseinstituttet. <https://www.nb.no/items/4ebe3401c4bb7c7952ae92b0ed58ebb6?page=0&searchText=samtaler%20med%20barn>
- Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review in health and social care: a practical guide* (4.utg). Open university press. ***Kap 1, 3 & 7, 56 sider.**
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. ***Kap 7 og 9, 69 sider**
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 5. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. ***Kap 4 og 7, 28 sider**
- Gamst, K. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget ***kap 1 og 8, 172 sider**
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes sosiale grammatikk*. Pax forlag. ***Hele boken, 248 sider**
- Hestnes, T. (2022). *Fra abonnent til skribent - kildekritikk og kritisk tenkning i en digital mediehverdag*. Univsersitetsforlaget. ***Kap 9, 27 sider**
- Jacobsen, D. I. (2021). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (3.utg). Oslo: Cappelen Damm AS ***kap 5, 28 sider**
- Juul, J. & Jensen, H. (2013). *Fra lydighet til ansvarlighet - pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum. ***kap 5, 16 sider**
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Fagbokforlaget. ***kap 10, 10 sider.**
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler - det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillbansker*. Gyldendal Norsk Forlag AS

- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler - det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillbansker* (2.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS ***Kap 5, 106 sider**
- Larsgaard, A. K., Krane, V. & Damsgaard H. L. (2020). Brikke eller aktør og samskaper? Ungdommer i barnevernet og deres fortellinger om å være et deltakere i et samskappingsprosjekt. *Tidsskriftet Norges Barnevern*.
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett* (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/>
KAPITTEL 8#KAPITTEL 8
- Paulsen, V., Aune, J. A., Melting, J. K., Stormyr, O., Berg, B. (2017). Relasjon som plattform i møte med ungdom i barnevernet. *Tidsskriftet norsk barnevern*, 94(2), 84-94. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2017-02-02>
- Rognsaa, A. (2015). *Bacheloroppgaven. Skriveråd og regler for utformingen*. Oslo: Universitetsforlaget. ***Kap 2 og 3, 67 sider**
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte - kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg). Fagbokforlaget.
- Shulman, L. (2003). *Kunsten å hjelpe individer og familier*. Gyldendal Akademisk ***kap 2, 67 sider**
- Seim, S & Slettebø, T.(red.). (2007). *Brukermedvirkning i barnevernet*. Universitetsforlaget. ***kap 2, 23 sider**
- Sommerfeldt, M. B. (2019). Relasjoner mellom barn og voksne på barneverninstitusjoner i Norge. *Tidsskriftet norges barnevern*, 96(3), 172-188. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-03-04>
- Stang, E., G. (2007). *Det er barnets sak - Barnets rettsstilling i sak om hjelpetiltak etter barnevernloven § 4-4*. Universitetsforlaget. ***kap 3, 70 sider**
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltakelse. Hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Universitetsforlaget. ***kap 1 og 3, 40 sider**.
- Studsrød, I., Paulsen, V., Kvaran, I. & Mevik, K. (Red.) (2019). *Barnevernspedagog - en grunnbok*. Universitetsforlaget.

- Støren, I. (2013). *Bare søk - praktisk veiledning i å gjennomføre en litteraturstudie* (2. utg). Cappelen Damm AS. ***Kap 6, 6 sider**
- Thidemann, I. J. (2019). *Bachelorenoppgaven for sykepleierstudenter* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget. ***Kap 10, 6 sider**
- Tunestveit, M., Mæhle, M., & Utvik, O. S. (2021). Deltaking in barnevernet - ein analyse av ungdomar sin forteljingar i lys av posisjoneringsteori. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 98(1), 4-19. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2021-01-02>.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn - metodiske samtaler med barn i vanskelige situasjoner* (3.utg). Høyskoleforlaget. ***Kap 2 og 9, 63 sider.**

*** = Selvvalgt pensum**

Totalt antall selvvalgte pensumsider: 1138