

Barnevernansattes erfaringer med videreutdanningen
Minoritetskompetanse i barnevernet

«Altså det er ikke der ute, det er her inne»

Linda Renate Kvalvik

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i Interkulturelt arbeid

Antall ord: 25189

28.mai 2021

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Temaet for denne studien er interkulturell kompetanse i barnevernet. Konteksten er barnevernansatte i kommunal barneverntjeneste, som gjennomførte videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet» studieåret 2019/2020. Barneverntjenesten i Norge er et offentlig organ med juridisk grunnlag for alvorlig inngripen i menneskers liv; barnevernet kartlegger, vurderer og iverksetter tiltak knyttet til barns omsorgssituasjon og foreldres omsorgsutøvelse. Globalisering og utvikling mot et flerkulturelt samfunn har gitt nye muligheter og utfordringer for barneverntjenesten, og det er et stort antall familier med minoritetsbakgrunn som kommer i kontakt med kommunalt barnevern. Formålet med studien er å få innsikt i og økt kunnskap om barnevernansattes opplevelse og erfaring med videreutdanning i minoritetskompetanse og hvordan det kan ha virket inn på deres praksis i barneverntjenesten. Denne kunnskapen og innsikten kan bidra i videre arbeid med utvikling av interkulturell kompetanse i barnevernet, samt utvikling, gjennomføring og oppfølging av kompetanseheving/videreutdanning for fagfeltet.

Forskningsspørsmålet er: Hvordan opplever barnevernansatte at videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet» har bidratt til å styrke deres interkulturelle kompetanse?

Følgende underforskningsspørsmål har vært benyttet:

1. Hva kjennetegner kompetanseutvikling i barnevernet, og hva sier forskning om barnevernansattes kompetanseutvikling i møte med minoritetsfamilier?
2. Hva kjennetegner interkulturell kompetanse, og hvordan kan modeller om interkulturell kompetanse bidra til kompetanseutvikling for barnevernansatte?

Gjennom en kvalitativ tilnærming har jeg hentet informasjon fra praksisfeltet med fokus på barnevernansattes opplevelse av hvordan videreutdanning i minoritetskompetanse har bidratt til interkulturell kompetanse. Jeg fikk tilgang på resultater fra en elektronisk evalueringsundersøkelse som studentene fikk tilsendt etter eksamen og har intervjuet seks barnevernansatte om deres erfaringer med videreutdanningen og opplevelse av egen

interkulturelle kompetanse. Teori, forskning og modeller om kompetanseutvikling og interkulturell kompetanse er valgt som teoretisk grunnlag for analyse og drøfting.

Sentrale funn i studien viser at barnevernansatte vurderer at videreutdanning i minoritetskompetanse har bidratt til økt interkulturell kompetanse i praksis, i form av mer kunnskap og økt trygghet, bevissthet og refleksjon. Samtidig er det identifisert utfordringer knyttet til tjenestens implementering og videreføring av kompetansen i praksis.

Nøkkelord: barnevern, faglig skjønn, interkulturell kompetanse, kompetanse, minoritetskompetanse, kritisk refleksjon

Abstract

The theme of this master's thesis is intercultural competence in child welfare services. The context is employees in the municipal child welfare service that participated in the continuing education programme «Minority Competence in the Child Welfare Service» during 2019-2020. The Norwegian Municipal Child Welfare Service is a public body with a legislative basis for severe interventions in the lives of families. The Child Welfare Service investigates, assesses and carries out measures related to children's care situation and parents caring ability. Globalization and development towards a multicultural society has brought on both challenges and possibilities for the Child Welfare Service, with a large number of families with minority background being referred to the service. The aim of this study is to gain insight and knowledge into how child welfare personnel experience the targeted continuing education in minority competence and how it may have influenced their professional practice. Furthermore, the hope is that such insight and knowledge can contribute to the work of developing intercultural competence in the Child Welfare Services and also be a contribution when developing, implementing and following-up competence programmes and continuing education in this field.

The main research question of this thesis is: How do child welfare service personnel experience the continuing education «Minority competence in the child welfare service» has contributed to strengthening their intercultural competence?

The following additional questions have been used:

1. What characterizes development of competence in the Child Welfare Service, and what are the research findings considering child welfare personnel's competence development related to their encounters with families with minority background?
2. What characterizes intercultural competence, and how can models of intercultural competence contribute to the development of competence in child welfare personnel?

Using a qualitative approach, I have gathered data from the field of practice, focusing on child welfare personnel's experiences of how continuing education in minority competence

may have contributed to their intercultural competence. I was given access to an electronic survey where the students were invited to give their feedback on the education. In addition, I have interviewed six child welfare service employees about their experiences with the continuing education and their own intercultural competence. Theory, research and models of competence development and intercultural competence have been chosen as the basis for the analysis and discussion.

The main findings of this study are that child welfare personnel consider the continuing education as a contribution to strengthening their intercultural competence in their professional practice, in the form of more knowledge and increased experience of safety, awareness and reflection. At the same time, challenges related to the service's implementation and further development of the gained competence, have been identified.

Keywords: Child welfare, competence, critical reflection, intercultural competence, minority competence, professional discretion

Forord

Kompetanse i barnevernet er noe jeg har engasjert meg i over flere år og denne masteroppgaven er min avsluttende eksamen i «Master i Interkulturelt arbeid». Tre års videreutdanning er ved veis ende. Det har vært krevende, men ikke minst utviklende år og flere har vært med meg på denne reisen.

Tusen takk til min veileder, Frédérique Brossard Børhaug, for ditt engasjement, dine konstruktive tilbakemeldinger, støtte og oppmuntring underveis. Jeg har fulgt dine råd om å la arbeidet «småkoke» hele tiden og sørge for frisk luft og aktivitet underveis.

Takk til VID, Senter for interkulturell kommunikasjon for samarbeid; Øystein Lund Johannessen, min første veileder, som oppmuntret meg til å gå i gang med prosjektet og Anne Brit Hatleskog for praktisk bistand med elektronisk undersøkelse og informasjon til aktuelle informanter.

En stor takk til mine informanter; dere har delt av deres liv, erfaringer og kunnskap og gitt meg, og alle som leser denne oppgaven, verdifull innsikt og et godt grunnlag for å reflektere rundt kompetanseutvikling og interkulturell kompetanse i barnevernet.

Jeg vil også takke min arbeidsgiver, RVTS Vest, for oppmuntring, støtte og tilrettelegging. Min gode kollega Cathrine Eide, skal ha stor takk for hjelp med språkvask. Jeg er heldig som har kolleger og arbeidsgiver som er engasjert i, og legger til rette for, min kompetanseutvikling!

Kristin-Mari Eide; medstudent og venn. Tusen takk for gode arbeidsøkter, støtte og oppmuntring, latter og tårer underveis. Sist, men ikke minst, stor takk til venner og familie som har heiet meg frem. Nå gleder jeg meg til å tilbringe mer tid med dere!

Bergen, mai 2021

Linda R. Kvalvik

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	VIII
1 Innledning.....	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema	1
1.2 Presentasjon av forskningsspørsmål	3
1.3 Oppbygging og innhold.....	3
2 Kompetanse i barnevernet.....	5
2.1 Barneverntjenestens mandat	5
2.2 Barn og unge med tiltak i barnevernet.....	5
2.3 Barnevernets møte med barn, unge og foreldre med minoritetsbakgrunn	7
2.4 Hva er så kompetanse?.....	9
2.5 Hva er interkulturell kompetanse?.....	11
2.5.1 Modeller for interkulturell kompetanse	12
2.5.2 Vurdering/måling av interkulturell kompetanse	17
2.6 Kompetanseutvikling i barnevernet	17
2.6.1 Makt i barnevernet.....	21
2.6.2 Faglig skjønn i barnevernet	22
2.6.3 Utvikling av kritisk refleksjon i barnevernet	23
2.6.4 Kompetansehjulet: En modell for arbeid med utvikling i barnevernet	25
2.6.4.1 Fagkunnskap	27
2.6.4.2 Brukerkunnskap	27
2.6.4.3 Ferdigheter.....	28
2.6.4.4 Verdier og holdninger	28
2.6.4.5 Tjenesten.....	29
2.7 Brukerorganisasjonenes syn på kompetanseutvikling i barnevernet	30
3 Oppgavens metodologiske og metodiske valg.....	31
3.1 Oppgavens vitenskapsteoretiske forankring	31
3.2 Oppbygging av validitet og reliabilitet i oppgaven	33
3.3 Forskerens innvirkning på datainnhenting og analyse: Et spørsmål om nærhet og distanse.....	35
3.4 Oppgavens metodiske valg.....	37
3.4.1 Rekruttering og presentasjon av utvalg	38
3.4.2 Intervjuprosessen i feltarbeidet.....	40
3.5 Analyseprosessen	41

3.5.1	Transkripsjon av intervju	42
3.5.2	Analysemetode.....	42
3.5.2.1	Helhetsinntrykk – fra villnis til foreløpige temaer	42
3.5.2.2	Meningsbærende enheter – fra foreløpige temaer til koding og sortering.....	43
3.5.2.3	Kondensering – fra kode til abstrahert meningsinnhold	44
3.5.2.4	Syntese – fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater.....	46
3.6	Etiske refleksjoner	46
4	Presentasjon av datafunn	49
4.1	Et overblikk på den elektroniske undersøkelsen.....	49
4.2	Barnevernet møter først og fremst mennesker	51
4.2.1	Vi må tåle forskjellighet.....	51
4.2.2	For å gå den andre i møte, må vi by på oss selv	53
4.2.3	Vi må både se kultur, og ikke se kultur	54
4.2.4	Vi må gå i oss selv.....	55
4.3	Hvem er jeg i møte med den andre?	56
4.3.1	Det handler om utforsking	56
4.3.2	Det handler om holdninger og verdier.....	57
4.3.3	Det handler om ferdigheter	57
4.3.4	Det handler om erfaringer	58
4.4	Det har vært en trygging.....	59
4.4.1	Det har vært en bevisstgjøring.....	60
4.4.2	Men, hva med <i>dette</i> perspektivet?	61
4.4.3	Jeg har fått satt ord på så mye taus kunnskap.....	62
4.5	Minoritetskompetanse i barnevernet; et spørsmål om organisering?	63
4.5.1	Det handler om oppfølging og tilrettelegging.....	63
4.5.2	Det handler om aktivt å dele.....	65
5	Drøfting: Kan videreutdanning i minoritetskompetanse bidra til interkulturell kompetanse i barnevernet?	67
5.1	Barnevernansattes opplevelse av interkulturell kompetanse.....	67
5.2	Minoritetskompetanse i barneverntjenesten – Et spørsmål om organisering?	72
5.3	Implikasjoner for praksis.....	78
6	Konklusjon og veien videre	81
	Litteratur	83
	Vedlegg 1	89
	Vedlegg 2.....	108
	Vedlegg 3.....	111
	Vedlegg 4.....	115

Vedlegg 5.....	116
Vedlegg 6.....	119
Vedlegg 7.....	120

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Studieplan Minoritetskompetanse i barnevern

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Skjema om Interkulturell kompetanse

Vedlegg 4: Invitasjon til å delta i studien

Vedlegg 5: Samtykke til deltakelse i forskningsstudie

Vedlegg 6: Informasjon om intervjusituasjonen

Vedlegg 7: Oversikt over kodegrupper og kondensater

Oversikt over figurer

Figur 1 Oversikt barn med barnevernstiltak pr 31.12.20 (hentet fra ssb.no)	6
Figur 2 Oversikt barn med barnevernstiltak pr 31.12.20 (hentet fra ssb.no)	7
Figur 3 Egen gjengivelse av Byrams Model of Intercultural Competence (Byram, 2009, s. 323)	12
Figur 4 Egen gjengivelse av Porteras modell (2014, s.162)	14
Figur 5 Egen gjengivelse av Deardorffs modell: Process Model of Intercultural Competence (2006, s,25)	16
Figur 6 Egen figur basert på oversikten fra Røsdal et al (2017)	20
Figur 7 Kompetansehjulet (Andersen et al., 2020, s.191)	25
Figur 8 Egen gjengivelse av modellen fra Trevithick (2008, s. 1217)	26
Figur 9 Egen gjengivelse av modellen fra Falender & Shafranske (2004) (sitert i Andersen et al., 2020, s.190)	26

Oversikt over tabeller

Tabell 1	Oversikt over informanter til intervju.....	40
Tabell 2	Eksempler på meningsbærende enheter.....	44
Tabell 3	Oversikt kodegrupper i NVivo.....	45
Tabell 4	Oversikt Subkodegrupper i NVivo.....	45
Tabell 5	Tall fra elektronisk undersøkelse.....	50
Tabell 6	Oversikt over kondensater.....	119

1 Innledning

Denne oppgaven handler om barnevernansattes erfaringer med videreutdanning i minoritetskompetanse, samt deres opplevelse av egen interkulturelle kompetanse. Selv utdannet jeg meg til barnevernspedagog rett etter videregående og har jobbet i barnevernet i over 20 år. I løpet av disse årene har både samfunnet, barnevernet og jeg utviklet oss. Globalisering har gitt oss større kjennskap til andre land, kulturer, språk og religioner, og Norge er i dag et flerkulturelt samfunn. Dette innebærer at det å møte familier med annen etnisk, religiøs, språklig og kulturell bakgrunn er en del av hverdagen for barnevernansatte (Berg, 2015 s. 244). Som barnevernansatt har jeg flere ganger opplevd at vår kunnskap og våre tiltak blir utfordret i møte med familier med minoritetsbakgrunn. I dag jobber jeg i hovedsak med undervisning, veiledning og kompetanseutvikling ved Ressurssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, RVTS Vest. Mitt fagfelt er vold og seksuelle overgrep, særlig knyttet til barn og tjenester som møter barn, unge og deres familier. Jeg møter barnevernansatte fra flere ulike barneverntjenester og får slik et unikt innblikk tjenester med utfordrende arbeidsoppgaver, høyt arbeidspress og ønske om kompetanseutvikling.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Vårt ressurscenter får ofte henvendelser fra kommuner og tjenester som opplever et behov for mer kunnskap og kompetanse i sitt møte med barn og familier fra andre land, kulturer og religioner. Barn og foreldre som møter barnevernet, møter en tjeneste som har muligheter for både hjelp og makt. Barn og foreldre med minoritetsbakgrunn møter i tillegg en tjeneste som er representanter for majoriteten i samfunnet. Det medfører ekstra utfordringer og kritikere hevder at det norske barnevernet ofte fatter beslutninger på feilaktig grunnlag: Barnevernet forstår ikke, eller tar ikke nok hensyn til kulturelle verdier, tradisjoner, praksiser og oppdragsstrategier (Czarnecki, 2018; Rugkåsa & Ylvisaker, 2018). Også ansatte i barnevernet rapporterer om utfordringer i arbeidet med minoritetsfamilier: Kulturelle forskjeller, språkvansker, foreldres manglende kunnskap og forståelse for norsk lovverk og velferdstjenester, gjør at mange barnevernansatte hevder at kompetansen de har tilegnet

seg gjennom utdanning og erfaring, er utilstrekkelig til å gi god nok hjelp til disse familiene (Berg & Paulsen, 2015, s. 154; Rugkåsa & Ylvisaker, 2018, s. 200).

Krav om mer kompetanse innen barnevernet kommer fra flere hold; politikere, departementer, Barneombudet, media mfl. (Barne- & likestillingsdepartementet, 2017; Bech, 2020; Bufdir, 2019). Høsten 2017 lanserte Solberg-regjeringen en ny kompetansestrategi for det kommunale barnevernet. Strategien «Mer kunnskap – bedre barnevern» har som formål å bidra til et bedre barnevern og økt opplevelser av trygghet for barnevernansatte, gjennom økt kunnskap i barneverntjenestene (BLD, 2017). En viktig del av denne strategien er opprettelse av videreutdanninger for barnevernansatte. Videreutdanningene skal være praksisnære og gi direkte innvirkning på faglig praksis. I denne sammenhengen startet det høsten 2019 opp en ny videreutdanning med 30 studiepoeng; «Videreutdanning i Minoritetskompetanse i barnevernet» (VID, 2021). Videreutdanningen er et samarbeidsprosjekt mellom VID Stavanger og Universitetet i Stavanger og er en av fem videreutdanninger som inngår i Barne- og likestillingsdepartementets tilskuddsordning for barnevernfaglig videreutdanning. Målet med tilskuddsmidlene er å styrke kunnskapsnivået i barnevernet og sikre en kontinuerlig profesjonalisering (Bufdir, 2016).

Videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet» setter fokus på hvordan barnevernansatte kan styrke sin kompetanse på å møte barn og familier med minoritetsbakgrunn. Utdanningen tar sikte på at barnevernansatte etter videreutdanningen kan «anvende inkluderende tilnærminger både i samhandlingen med barn og familier med minoritetsetnisk bakgrunn, i barnefaglige og barnevernsfaglige vurderinger og i iverksetting av tiltak overfor denne gruppen» (VID, 2019). Utdanningen er organisert som et deltidsstudium over ett år, med to emner: (1) Tverrfaglige perspektiver på migrasjon, kultur og mangfoldsamlinger og (2) Barnevernet i møte med familier og barn med minoritetsbakgrunn. Begge emnene har samlinger, nettleksjoner og arbeidskrav (vedlegg 1). Kulturell kompetanse, kultursensitivitet og interkulturell kompetanse er begreper som fremheves som essensielle i møte mellom barnevern og familier med minoritetsbakgrunn (Kipperberg, 2015, s. 27; NOU 2016:16, 2016, s. 35, 36). I denne oppgaven ønsket jeg å se nærmere på barnevernansattes erfaringer med videreutdanning i minoritetskompetanse.

Oppgavens undertittel: «Altså, det er ikke der ute, det er her inne» er hentet fra en av informantene sin refleksjon rundt interkulturell kompetanse og hvor viktig det er å være bevisst det en selv bringer inn i møter med andre.

1.2 Presentasjon av forskningsspørsmål

Jeg har lenge vært opptatt av kompetanseutvikling innen barnevernet. Det er der jeg har hatt hoveddelen av min yrkespraksis; jeg har selv kjent på nødvendigheten av riktig kompetanse samtidig som jeg har vært stolt over egen yrkesgruppe og den kompetansen vi faktisk innehar. Men ikke minst fordi jeg i min nåværende jobb har mulighet for å påvirke kurs, veiledning og utvikling av kompetanseutviklende tiltak for nettopp barnevernansatte. Det er derfor særlig interessant for meg å se nærmere på barnevernansattes erfaringer med videreutdanning og hvordan de selv opplever at en spisset videreutdanning som «Minoritetskompetanse i barnevernet», har virket inn på deres opplevelse av egen interkulturell kompetanse. Mitt hovedforskningsspørsmål er som følger:

Hvordan opplever barnevernansatte at videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet» har bidratt til å styrke deres interkulturelle kompetanse?

Underforskningsspørsmål som kan bidra til å belyse hovedspørsmålet:

1. Hva kjennetegner kompetanseutvikling i barnevernet, og hva sier forskning om barnevernansattes kompetanseutvikling i møte med minoritetsfamilier?
2. Hva kjennetegner interkulturell kompetanse, og hvordan kan modeller om interkulturell kompetanse bidra til kompetanseutvikling for barnevernansatte?

1.3 Oppbygging og innhold

Denne masteroppgaven er bygget opp med seks kapitler. Utenom kapittel 1 som innleder oppgaven, presenterer kapittel 2 det teoretiske og forskningsmessige rammeverket som belyser kompetanse, interkulturell kompetanse og barnevernets møte med barn og familier med minoritetsbakgrunn (Andersen et al., 2020; Byram, 1997; Deardorff, 2006; Jørgensen & Heggen, 2020; Lai, 2013; Portera, 2014). Kapittel 3 tar opp forskningsdesign og metodevalg.

Her presenterer jeg kvalitativ forskningsmetode, hvilken fremgangsmåte som er brukt, utvalg, transkripsjoner, samt datanalyse og forskningsetiske hensyn. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene av den empiriske undersøkelsen, mens jeg i kapittel 5 diskuterer funnene i lys av forskningsspørsmål, relevant teori og forskning, samt peker på implikasjoner for praksis. Jeg avslutter med en oppsummering og konklusjon i kapittel 6.

2 Kompetanse i barnevernet

I dette kapitlet ser jeg nærmere på kompetanse i barnevernet, samt forskning om barnevernansattes kompetanse i møte med familier med minoritetsbakgrunn. For å synliggjøre konteksten hvor kompetansen skal benyttes, vil jeg i første del av kapitlet gi en kort oversikt over barneverntjenesten sine sentrale oppgaver og hvem som mottar tjenester fra barnevernet. I neste del gir jeg et overordnet blikk på kompetansebegrepet (Lai, 2013) og interkulturell kompetanse (Deardorff, 2018; Portera, 2014), før jeg ser nærmere på kompetanseutvikling i barneverntjenesten, samt «Kompetanshjulet»; en modell for arbeid med kompetanseutvikling i barnevernet (Andersen et al., 2020). Kapitlet avsluttes med en kort oversikt over utvalgte brukerorganisasjoners syn på kompetanseutvikling i barnevernet.

2.1 Barneverntjenestens mandat

Barneverntjenestens hovedoppgave er å avhjelpe omsorgssvikt, noe som er regulert i barnevernloven med forskrifter. Lov om barneverntjenester har som formål å «sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, skal få nødvendig hjelp og omsorg i rett tid» (Barnevernloven, 1992). Alle kommuner skal ha en barneverntjeneste som utfører det arbeidet som til enhver tid er lovmessig pålagt. Råd og veiledning, gjennomgang av meldinger, undersøkelser, vedtak om frivillige hjelpetiltak og omsorgstiltak er sentrale oppgaver (BFD, 2021). Ansvarer innebærer at ansatte i barneverntjenestene skal utføre komplekse utredninger og vurderinger, og har hjemmel til å iverksette tiltak som er svært inngripende for barn og foreldre.

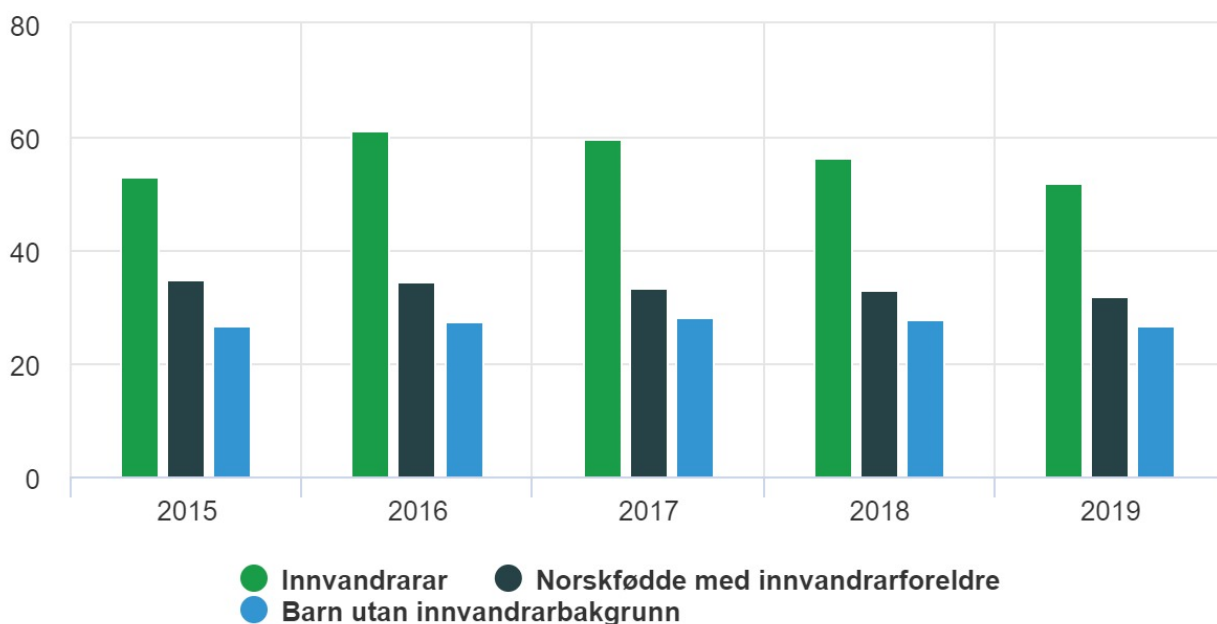
2.2 Barn og unge med tiltak i barnevernet

Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at det i 2019 kom inn nesten 58 000 meldinger til barneverntjenestene, det ble startet opp omtrent 47 000 nye undersøkelser og i underkant av 55 000 barn hadde tiltak gjennom barnevernet (Beyrer & Hjemås, 2020).

SSB rapporterer om nedgang i antall barn med tiltak fra barnevernet, cirka 1000 færre fra året før. Selv om det var størst prosentvis nedgang blant innvandrere, har andelen barn og

unge med innvandrerbakgrunn med tiltak i barnevernet vært stabil på 28 % siden 2017 (Dyrhaug, 2020). Det innebærer at det er en klart større andel barn med innvandrerbakgrunn som har tiltak gjennom barnevernet, enn barn uten innvandrerbakgrunn.

Figur 1. Barn 0-17 år med barnevernstiltak 31.12. per 1 000 barn, etter innvandrerbakgrunn. 2015-2019

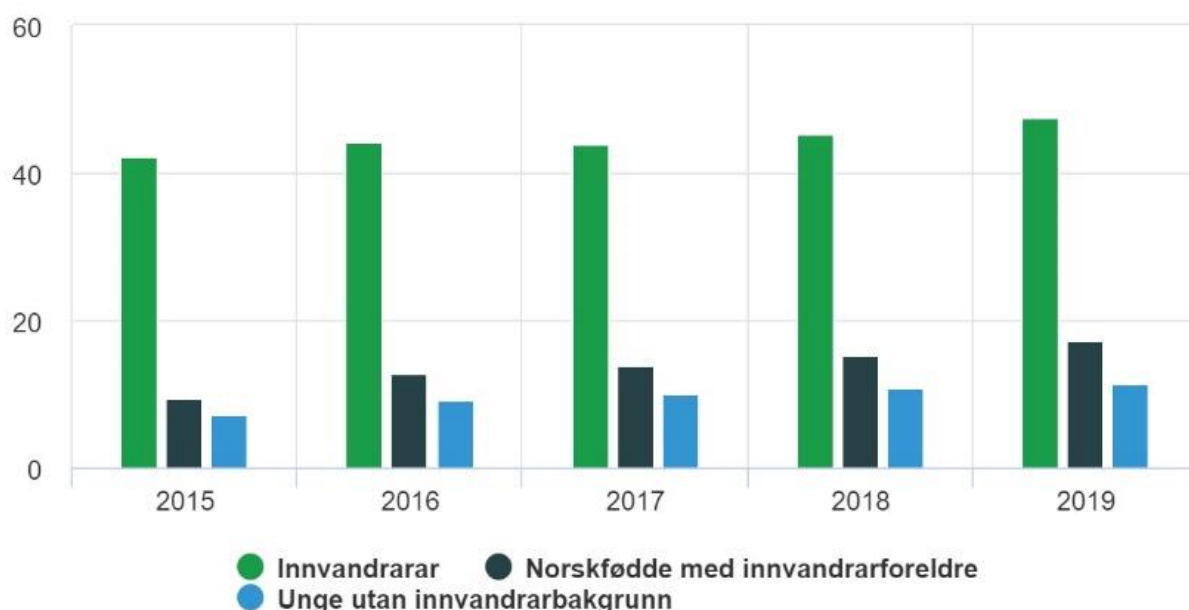


Kjelde: Barnevern, Statistisk sentralbyrå.

Figur 1 Oversikt barn med barnevernstiltak pr 31.12.20, hentet fra ssb.no

I aldersgruppen 18-22 år er gapet mellom barn med og uten innvandrerbakgrunn enda større når det kommer til hvem som har tiltak i barneverntjenesten. Denne statistikken inkluderer også enslige mindreårige flyktninger.

Figur 2. Unge 18-22 år med barnevernstiltak 31.12. per 1 000 unge, etter innvandrerbakgrunn. 2015-2019



Kjelde: Barnevern, Statistisk sentralbyrå.

Figur 2 Oversikt unge 18-22 år med barneverntiltak pr 31.12.20, hentet fra ssb.no

Dette kan virke overraskende, og jeg vil nå se nærmere på hva forskning viser angående dette statistiske gapet og barnevernets møte med familier med minoritetsbakgrunn.

2.3 Barnevernets møte med barn, unge og foreldre med minoritetsbakgrunn

Tall fra SSB viser at det pr januar 2021 bor ca. 800 000 innvandrere i Norge og nesten 198 000 norskfødte med innvandrerforeldre. I et globalt perspektiv regnes den skandinaviske barneverntjenesten som unik. Skivenes mfl. (2015) fant at barnevernet i de skandinaviske landene kjennetegnes ved å være både er *familieorienterte* og *barnesentrerte*; med lav terskel for hjelp og inngripen når barns utvikling er i risiko, samtidig som barns rettigheter og barnets stemme tillegges stor vekt (s. 40). I barnevernssaker som involverer minoritetsfamilier, møter barneverntjenesten tilleggsutfordringer knyttet til språk og kultur, og det stilles spørsmål til hvorvidt tjenestetilbudet er tilpasset en flerkulturell befolkning. Er

det rom for «kulturell forskjellighet», får etniske minoritetsbarn rett hjelp til rett tid, og behandles familier med minoritetsbakgrunn likeverdig i møte med barnevernet (Fylkesnes et al., 2015, s. 81)? Mange av familiene med minoritetsbakgrunn har begrenset kunnskap om barnevernet og det norske velferdssystemet, noe som kan forsterke frykt og usikkerhet i møte med barnevernet. Som nevnt er barn og unge med minoritetsbakgrunn, og særlig flyktninger, overrepresenterte når det gjelder å motta hjelpetiltak fra barnevernet. Innvandrerbefolkningens sosioøkonomiske status trekkes frem som en mulig årsaksforklaring, da forskjellene mellom innvandrerbefolkning og befolkning uten innvandringsbakgrunn reduseres betraktelig når materialet kontrolleres for sosioøkonomisk bakgrunn (Berg et al., 2017, s. 108). Frykten for barnevernet har vært et gjennomgående forskningsfunn de senere årene (Vassenden & Vedøy, 2019). Det er ikke nødvendigvis knyttet til egne negative erfaringer, men heller til oppfatninger og representasjoner av barnevernet som er vanlige i minoritetsmiljøer generelt; at barnevernet bare tar barn, at barnevernet ikke går i dialog med foreldre og at barnevernet diskriminerer (Fylkesnes et al., 2015, s. 87). Det er f.eks. ingen overrepresentasjon av familier med minoritetsbakgrunn når det kommer til omsorgstiltak i barnevernet (Berg et al., 2017, s. 108)¹. Likevel er det oftest temaet hasteflytting² eller omsorgsovertakelser av barn med annen kulturell bakgrunn som fører til opprop og mediasaker i inn- og utland. Det har vært massedemonstrasjoner mot norsk barnevern med slagord som «Barnevern=Gestapo» og «Send barna hjem nå» (Rugkåsa et al., 2018), samt litauiske påstander om at Norge tar innvandrerbarn for å redusere innavl (Holm-Hansen, 2017). Den største innvandrergruppen i Norge, fra Polen, er underrepresentert når det gjelder omsorgsovertakelser (Berg et al., 2017, s. 108). Mange polske foreldre i Norge lever likevel i frykt for barnevernet, og det har utviklet seg et anstrengt forhold mellom polske innvandrere og det norske barnevernet (Eliassen, 2019). For eksempel fikk en norsk kvinne i 2018 asyl i Polen etter at hun flyktet fra barnevernet (Walnum, 2018), og i 2019 ble en polsk konsul utvist fra Norge etter å ha involvert seg i barnevernssaker med polske familier i landet (Torgersen, 2019).

¹ Barn med én utenlandskfødt forelder skiller seg ut med høyere andel omsorgstiltak (Berg, 2017, s 108)

² Hasteflytting er det som tidligere ble kalt for akutt plassering utenfor hjemmet (BVL §§ 4-6, 4-25)

Innvandrerforeldres oppfatning av den norske velferdsstaten, samt det norske synet på barn og barndom virker også inn på frykten for, og forholdet til barnevernet. Tembo et al. (2020) intervjuet foreldre som hadde vært i kontakt med barnevernet om deres erfaringer. Det fremkommer at mange foreldre med minoritetsbakgrunn har en opplevelse av å miste makt over sine barn, at de kan bli hjelpeløse og maktesløse i foreldrerollen i den norske konteksten (s. 5). Kontakt med barnevernet skaper sterke emosjonelle reaksjoner hos foreldre og de opplever at barnevernansattes tolkning av deres følelser og reaksjoner, er avgjørende for hvordan barnevernet vurderer dem som foreldre og hvilke beslutninger som blir tatt (Tembo, 2020, s. 9-10).

Rapporten «Myter og realiteter» (Berg et al., 2017) konkluderer med at møtene mellom barnevernet og minoritetsbefolkningen må forstås ut fra tre ulike perspektiver som både utfordrer og utfyller hverandre; minoritetsrelaterte faktorer, levekårsfaktorer og flyktningrelaterte faktorer (s. 4-5). For stort fokus på kultur kan føre til at andre forhold som økonomi, makt, kjønn og diskriminering mistes av syne, mens ignorering av kultur kan føre til at sentrale forhold ved familien, som syn på barns behov, oppdragelse og omsorg ikke utforskes i stor nok grad (Bredal, 2009; Fylkesnes & Netland, 2012). I barnevernarbeid er det viktig å søke en kontekstuell kulturforståelse; dvs. å forstå menneskers handlinger ut fra både bakgrunn og erfaringer, samt den konkrete situasjon de befinner seg i nå. Det er den enkelte personen eller familien man samhandler med, som til enhver tid vil være den viktigste kilden til kulturell kunnskap (Rugkåsa et al., 2017, s. 83). Man kan derfor se for seg at likeverdige tjenester for familier med minoritetsbakgrunn forutsetter mer tid, bedre tilgjengelighet og en mer utforskende og sensitiv kommunikasjonsstrategi fra barnevernansatte, noe som igjen krever god kompetanse.

2.4 Hva er så kompetanse?

Hva er da kompetanse? Begrepet kompetanse stammer fra latin *competentia*. Det handler om å være funksjonsdyktig; ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater (Lai, 2013, s. 46). For å kunne utføre oppgaver og nå mål, er alle medarbeidere og organisasjoner avhengige av en eller annen

form for kompetanse; relevante kunnskaper, ferdigheter, evner eller holdninger (Lai, 2013, s. 11). Barneverntjenestens mandat involverer et komplekst sett av utfordringer, spenninger og behov i stadig endring, og det er avgjørende at barnevernsarbeideren har kompetanse til å forstå og håndtere denne kompleksiteten (Andersen et al., 2020, s. 188). Kompetent tjeneste og kompetente ansatte er nødvendig, men det å være kompetent er ikke ensbetydende med å ha høy kompetanse, og kompetanseutvikling er ikke ensbetydende med kompetanseheving (Lai, 2013, s. 13). Gjennom kompetanseheving utvikler individet høyere og mer spesialisert kompetanse, mens ved kompetanseutvikling vil individet også kan ha som mål å endre og oppnå ny kompetanse i form av endrede holdninger, bredere kunnskaper eller korrigerede ferdigheter. Dermed referer kompetanse til summen av det nødvendige grunnlaget som trengs i den daglige profesjonsutøvelsen (Lai, 2013). Kunnskap, ferdigheter og evner har lenge vært regnet som kjernekomponenter i begrepet kompetanse; kunnskap handler om «det man vet», ferdigheter er «det man gjør» mens evner viser til personlige egenskaper og ressurser. Holdninger regnes som en integrert del i kompetanse. Holdninger i betydningen meninger, innstillinger og verdier vil også være avgjørende for en barnevernansatt sitt potensial i møte med komplekse og utfordrende arbeidsoppgaver (Lai, 2013, s. 46).

Formell kompetanse rommer den kompetansen en medarbeider kan dokumentere basert på opplæring gjennom utdanning, kurs, sertifiseringer mm. Formell kompetanse kan bestå av både ferdigheter og kunnskaper, der noen yrker har hovedtyngden på spesifikke krav om kunnskaper, andre om ferdigheter (Lai, 2013, s. 54). *Uformell kompetanse* viser til den kompetansen en medarbeider har tilegnet seg gjennom erfaringer både i arbeidslivet og andre arenaer, utenom utdanningssystemer og planlagte tiltak (Lai, 2013, s. 54). Kompetanse er ikke alltid bevisst og uttalt, og kan dermed være vanskelig å sette ord på og reflektere direkte over, såkalt *taus kompetanse* (Lai, 2013, s. 47).

Kompetanse vurderes ikke som en personlig egenskap eller ressurs som er stabil over tid og i ulike situasjoner, men mer et samsvar mellom eget potensial og de muligheter og utfordringer man står overfor (Lai, 2013, s. 52). Vi assosierer vanligvis *inkompetanse* med for lav eller manglende kompetanse (underkompetanse), men inkompetanse kan også forstås

som for høy kompetanse, feil eller uegnet kompetanse (Lai, 2013, s. 52). I

barneverntjenesten kan det innebære at en barnevernansatt kan være kunnskapsrik, evnerik og dyktig i én bestemt sammenheng og likevel fremstå som inkompetent i møte med andre utfordringer og oppgaver.

Oppsummert kan man si at det å være kompetent betyr at man har anvendbar og verdifull kompetanse i møte med de kravene dagens og fremtidens oppgaver medfører (Lai, 2013, s. 13). I dagens flerkulturelle samfunn og i møte med familier med minoritetsbakgrunn inkluderer det interkulturell kompetanse, noe som jeg vil presentere nedenfor.

2.5 Hva er interkulturell kompetanse?

Interkulturell kompetanse bygger videre på kompetansebegrepet slik jeg har gjort rede for over, men inkluderer møtet mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn: «a set of abilities, knowledge, attitudes and skills, that allow one to appropriately and effectively manage relations with persons of different linguistic and cultural backgrounds» (Portera, 2014, s. 159). Interkulturell kompetanse innebærer da «effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations» (Deardorff, 2018, s. 1).

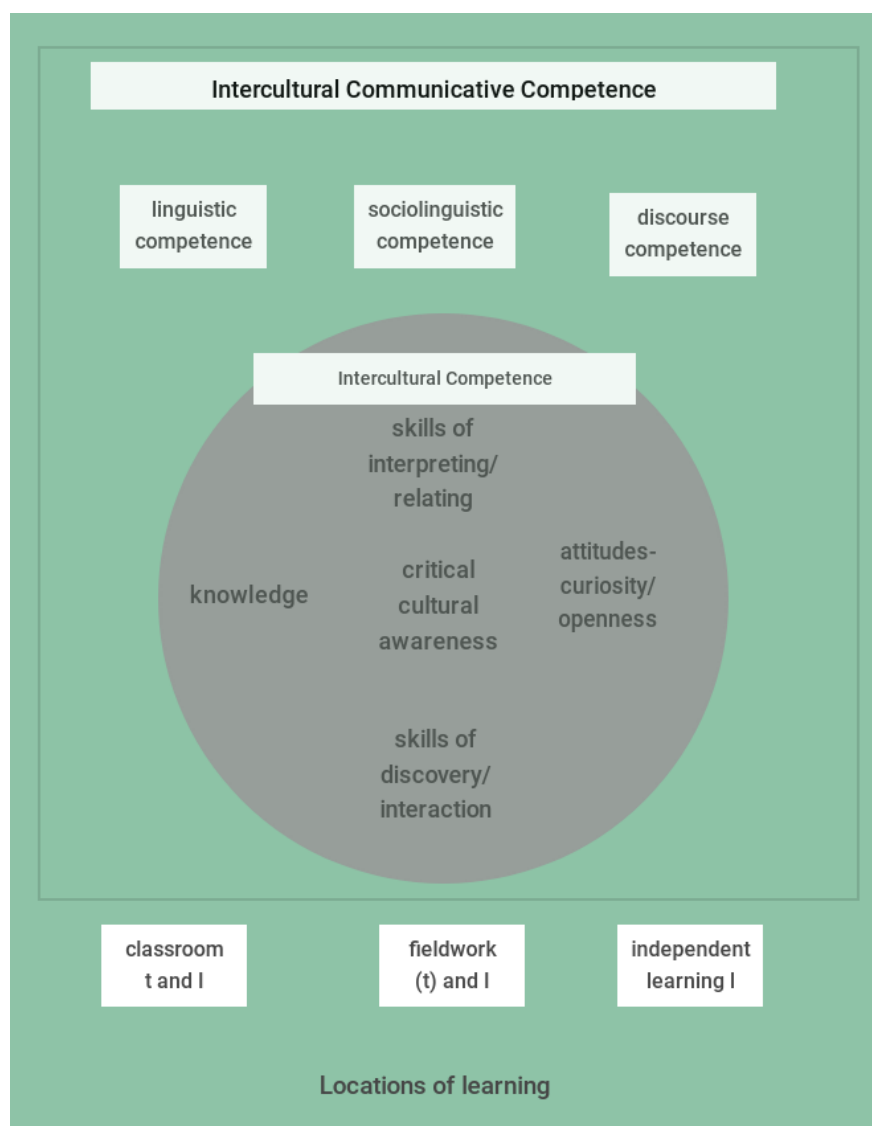
I denne konteksten innebærer det at barnevernansatte, i møte med familier med minoritetsbakgrunn, må ta i bruk sin generelle kompetanse; verdier og holdninger, kunnskap og ferdigheter for å kunne tilpasse atferd og kommunikasjon i interkulturelle møter. Samtidig kreves det at barnevernansatte er i stand til å skille mellom majoritets- og minoritetsperspektiver, identifisere motsetninger og konflikter i integrasjonsprosessen og klare å se forskjellene mellom sosiale og kulturelle dimensjoner ved barnas oppvekst, slik at ikke utfordringer i møter mellom barnevernet og familier med minoritetsbakgrunn utelukkende forklares som kulturelle forskjeller (Bredal, 2009, s. 13).

For å utdype innholdet i interkulturell kompetanse, vil jeg i neste delkapittel se nærmere på noen utvalgte modeller.

2.5.1 Modeller for interkulturell kompetanse

Interkulturell kompetanse er et komplekst fenomen, og jeg begrenser meg til å trekke frem enkelte modeller for å forklare interkulturell kompetanse.

Byram (1997)³ sin modell om interkulturelle dimensjoner har en refleksiv tilnærming som tar høyde for at gode interkulturelle møter starter med bevissthet om ens egen sosiale identitet og atferd (figur 3).

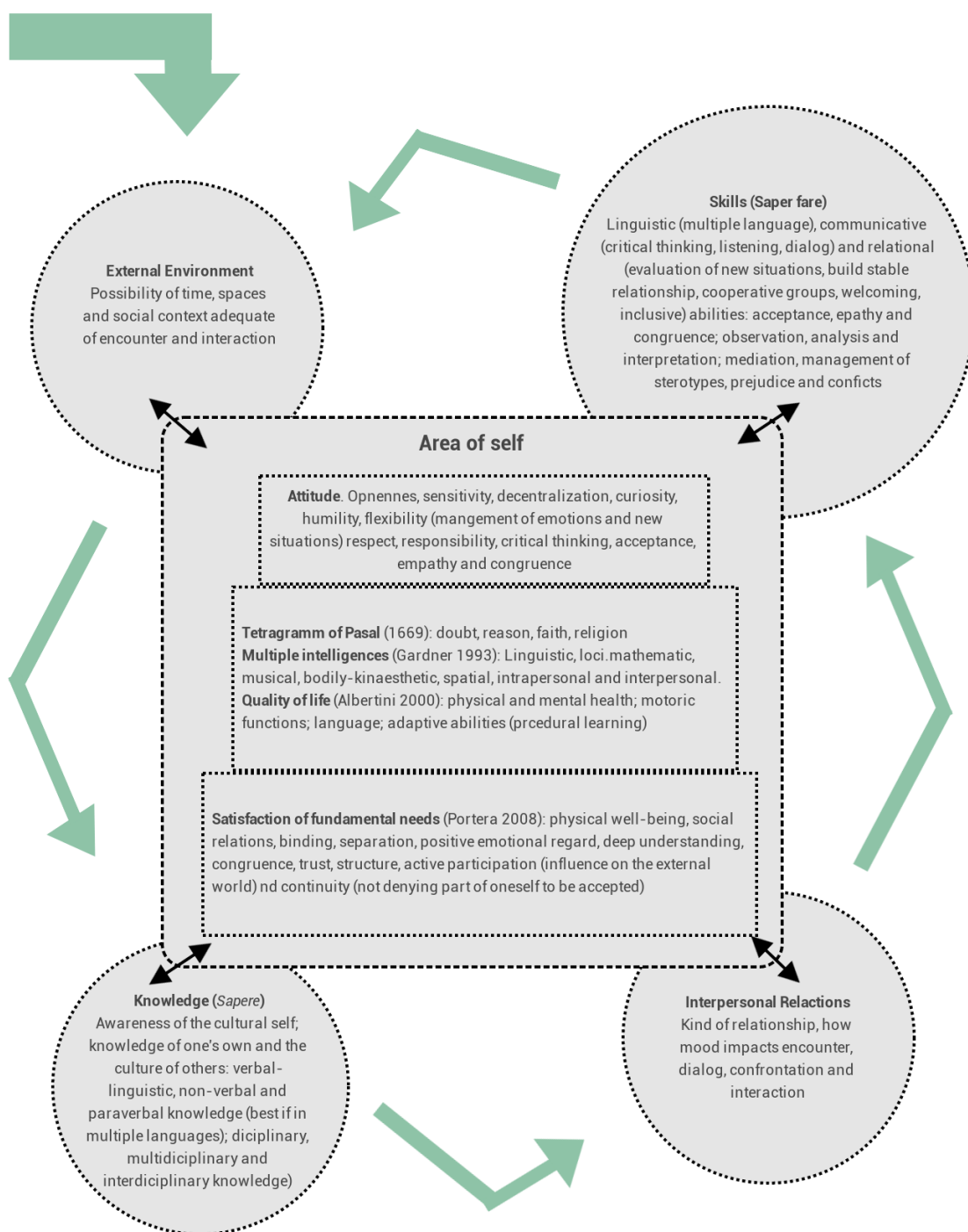


Figur 3 Egen gjengivelse av Byram sin modell; Model of Intercultural Competence (Byram, 2009, s. 323)

³ Ny utgave; «Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited» (2021) ble gitt ut i Norge i år. Jeg har brukt førsteutgaven fra 1997 i denne oppgaven.

Han fokuserer på fem elementer; holdninger, kunnskap, ferdigheter i tolkning og relasjon, ferdigheter i å oppdage og samhandle, samt kritisk kulturell bevissthet (Byram, 1997; Byram, 2009). Byram vurderer kunnskap som avhengig av læring og erfaring. Han viser til at en interkulturell kompetent person kjenner til historiske og nåtidige forhold ved egen og fremmed kultur, samt sosiale interaksjonsprosesser; hvordan man snakker sammen og er sammen på (Byram, 1997, s. 59-60). Byram argumenterer for at interkulturelle møter ikke bare handler om møter mellom to personer med ulik nasjonal eller kulturell identitet, man må også ta høyde for alle identiteter hver person bringer med seg inn i disse møtene; kjønn, religion, profesjonalitet, alder, etnisitet m.m. (Byram, 2009, s. 330).

Agostino Portera (2014) er opptatt av hvordan interkulturell kompetanse gjør seg gjeldende i utdanning, rådgiving og terapi (figur 4, neste side). Portera hevder at det ikke er mulig å skille interkulturell kompetanse fra kompetanse da det er personlig kompetanse som fasiliterer interkulturelle relasjoner. Interkulturell kompetanse inkluderer både medfødte personlighetstrekk og det man utvikler underveis som fleksibilitet, åpenhet, empati og nysgjerrighet. Videre påpeker han at man heller ikke kan skille holdninger fra ferdigheter; de individuelle komponentene fungerer som en dynamisk enhet (Portera, 2014, s. 160).



Interactive Model of Intercultural Competences, Portera (2014)

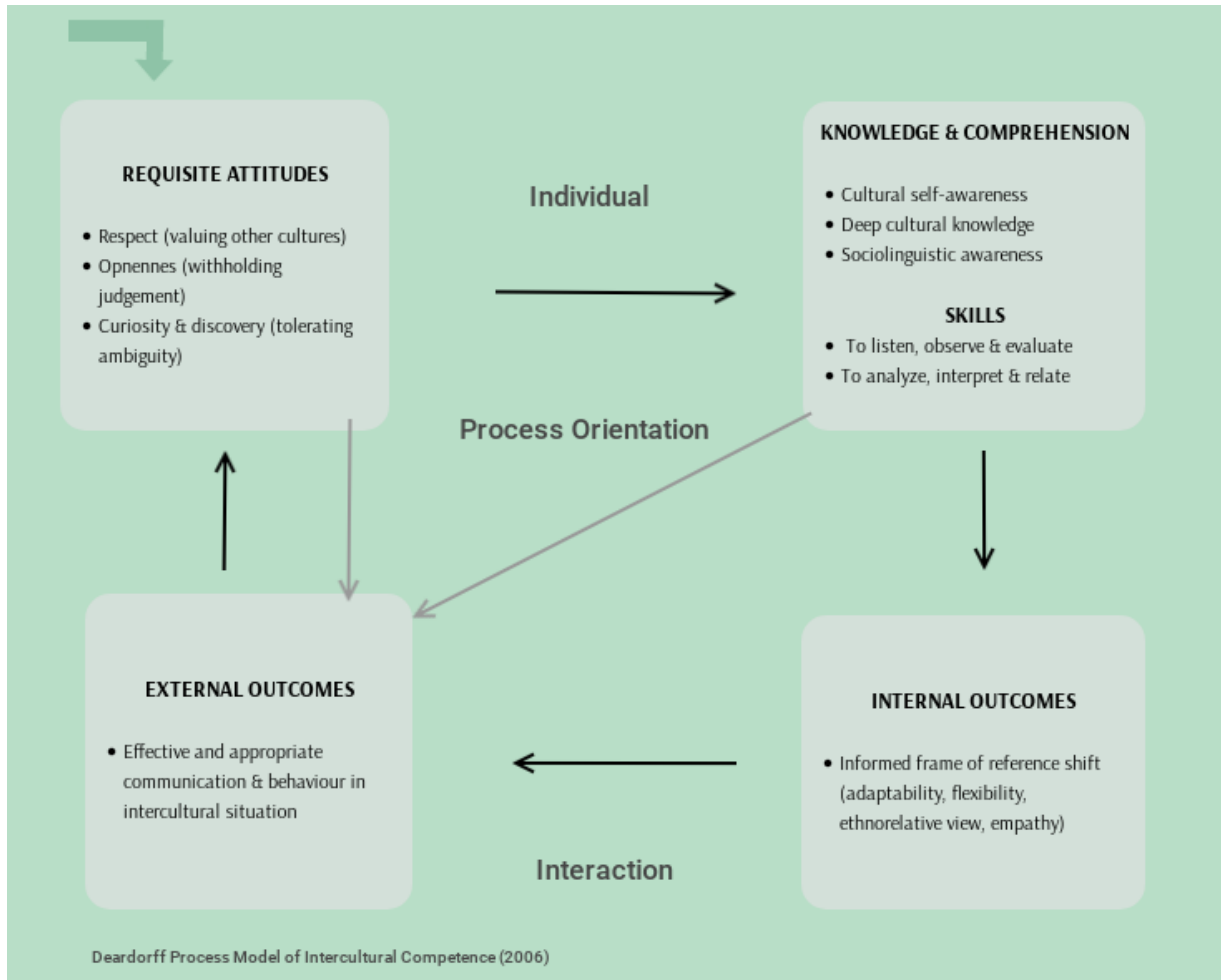
Figur 4 Egen gjengivelse av Porteras modell (2014, s. 162)

Hans modell understreker at utvikling av interkulturell kompetanse er en livslang, kontinuerlig prosess, en prosess som i stor grad påvirkes av den sosiale konteksten man

befinner seg i (s. 164). Kompetanse vil alltid variere, avhengig av ulike kombinasjoner av personlige, relasjonelle og situasjonelle faktorer (Portera, 2014, s. 163, 164). Den forståelsen understøttes også av Europarådet som hevder at en persons interkulturelle kompetanse «aldri er komplett, men alltid kan berikes gjennom ulike erfaringer og kulturelle møter» (min oversettelse, Barrett et al., 2014, s. 17).

Deardorff sin prosessmodell for interkulturell kompetanse (figur 5, neste side) tar også utgangspunkt i kompetanseutvikling som en dynamisk bevegelse og prosess, fra et personlig til et interpersonlig nivå (Arasaratnam-Smith, 2017, s. 10; Deardorff, 2006, s. 256; 2018). Prosessen starter med en persons *holdninger*, som danner fundamentet for den videre utviklingen av interkulturell kompetanse. Holdninger som åpenhet og respekt for andre kulturer, nysgjerrighet og det å tåle tvetydighet er viktige for å våge seg ut av sin egen komfortsone, klare å se situasjoner fra flere perspektiver og utfordre det som tas for gitt (Deardorff, 2018, s. 2).

Deardorff har utarbeidet sin modell etter innspill fra flere fagpersoner på feltet som er enige i at komponenten *kunnskap* består både av en viss kulturspesifikk kunnskap og forståelse av andre verdensbilder, samt innsikt i hvordan språk påvirkes av samfunnet, kulturelle normer, forventninger og kontekst (sosiolingvistikk). Videre understrekes viktigheten av bevissthet om hvordan egen kultur har påvirket identitet og verdensbilde og å kunne forstå verden ut fra andres perspektiv (Deardorff, 2018, s. 2).



Figur 5 Egen gjengivelse av Deardorffs modell: Process Model of Intercultural Competence (2006, s. 256)

I modellen er ikke *ferdigheter* tegnet inn som en egen komponent, men sammenbundet med kunnskap og forståelse. Deardorff hevder at de ferdighetene som trengs, handler om evnen til å prosessere kunnskap; ferdigheter i å innhente og vurdere kunnskap gjennom observasjon, lytting, evaluering, analysering, tolkning og relatering (Deardorff, 2006, s. 254-255; 2018, s. 2). Holdninger, kunnskaper og ferdigheter som beskrevet, vil ideelt sett lede til utvikling av *personlige egenskaper* («internal outcomes») som fleksibilitet, tilpasningsdyktighet, empati, evne til å se situasjoner fra andres perspektiver og handle hensiktsmessig i møte med andre (Deardorff, 2018, s. 2). «Effektiv» og «adekvat» atferd og kommunikasjon i interkulturelle situasjoner, er kjernen i definisjon av interkulturell kompetanse, og graden av en persons interkulturelle kompetanse kommer til uttrykk

gjennom handling/atferd og kommunikasjon med andre («external outcomes»)(Deardorff, 2018, s. 2).

2.5.2 Vurdering/måling av interkulturell kompetanse

Ettersom interkulturell kompetanse handler om møtet mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn, vil både effektiviteten og vurderingen av hvor adekvat/passende ens handlinger og kommunikasjon er, måtte vurderes av den andre. Selv om utvikling av interkulturell kompetanse er en livslang prosess og graden av interkulturell kompetanse vil variere gjennom livet, kan modeller og rammeverk bidra til kartlegging og bevissthet rundt graden av interkulturell kompetanse (Byram, 2009, s. 326; Deardorff, 2006, s. 241, 257-258).

Modeller kan også brukes som retningslinjer for pensum og undervisning (Arasaratnam-Smith, 2017, s. 14; Barrett et al., 2014; Byram, 2009, s. 324).

Jeg har nå gitt et overordnet blikk på kompetanse og interkulturell kompetanse. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvordan kompetanse og kompetanseutvikling ser ut i barnevernet i dag.

2.6 Kompetanseutvikling i barnevernet

Barnevernssaker er, som nevnt, ofte komplekse og innebærer utøvelse av offentlig myndighet som kan være inngripende og ha stor betydning for barn og familier. Det stiller høye krav til barnevernansattes kompetanse og tjenestens faglige skjønnsutøvelse (Prop. 133L (2020-2021), s. 41). Bufdir skiller mellom ulike nivåer av kompetanse i barnevernet; *kompetanse den enkelte barnevernansatte må inneha, kompetanse barneverntjenesten samlet må besitte og kompetanse barneverntjenesten må ha tilgang til* (Bufdir, 2018, 2019).

De siste tiårene har barnevernets utfordringer og kompetansebehov gjentatte ganger blitt beskrevet og drøftet i offentlige utredninger, forskningsrapporter, tilsyn og meldinger (NOU 2017:12, 2017; Oterholm, 2016), og gjennomgående pekes det på behovet for økt kompetanse i sektoren (Bufdir, 2019, s. 32).

Årsakene til kompetansemangler- eller- utfordringer i barnevernet er sammensatte; Bufdir har identifisert fire overordnede utfordringer, som både er knyttet til hverandre og med på å forsterke hverandre (Bufdir, 2019, s. 33):

- Arbeidsoppgavene krever et høyere utdanningsnivå
- Barnevernet mangler en tydelig profesjon som kan ivareta kjernekompetansen i sektoren og ramme inn det tverrfaglige arbeidet. Det er en manglende sammenheng mellom arbeidsoppgaver og formalkompetanse
- Det er få formelle strukturer for å sikre nødvendig kompetanse
- Høy turnover i barneverntjenesten gjør det vanskelig å bygge opp kompetanse over tid, og forsterker utfordringene i små og sårbare tjenester

Barnevernloven har i dag ingen spesifikke bestemmelser med krav til utdanning eller kompetanse for ansatte som skal jobbe i barnevernet. Lite konkrete krav til kompetanse og ingen direkte sammenheng mellom arbeidsoppgaver og utdanningsbakgrunn samsvarer ikke med kompleksiteten i arbeidsoppgavene (Bufdir, 2019, s. 5). I 2018 var det 8500 personer ansatt i den kommunale barneverntjenesten, og 80 % av disse hadde utdanning på bachelornivå eller høyere (Beyrer & Hjemås, 2020); 7 % hadde utdanning på masternivå. Tall fra SSB viser at det er regionale forskjeller i utdanningsnivå; de mest sentrale kommunene har også størst andel ansatte med høyere utdanning. En relevant forklaring er at det er lettere å rekruttere og beholde kvalifiserte ansatte i kommuner med nærhet til utdanningsinstitusjoner, flere jobbmuligheter og et større fagmiljø (Beyrer & Hjemås, 2020).

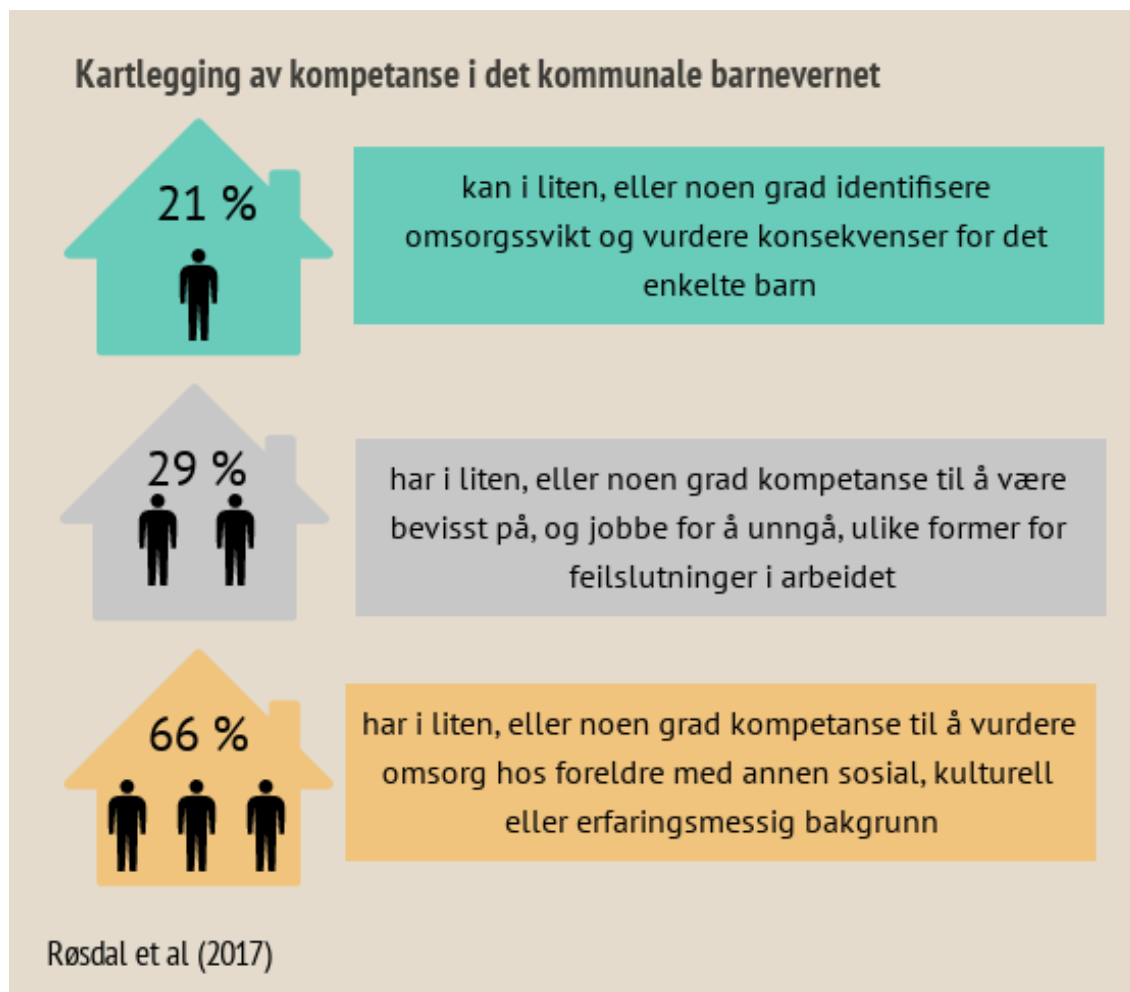
De fleste ansatte (65 %) har treårig utdanning som barnevernspedagog eller sosionom (Beyrer & Hjemås, 2020; BLD, 2017). Utdanningene som retter seg mot barnevernet, er preget av variasjon i innhold og organisering og er blant de lavest finansierte bachelorutdanningene (Bufdir, 2019; NOKUT, 2018). Det får implikasjoner både for utdanningsinstitusjonenes mulighet for å tilrettelegge undervisning slik at studentene får tilstrekkelig kliniske ferdigheter før de skal ut i yrket, men også for utdanningsinstitusjonenes mulighet for å vurdere skikket for å arbeide i barnevernet (Røsdal et al., 2017, s. 138-139). Blant de ansatte selv, er det kun 35 % som rapporterer at deres grunnutdanning i stor eller svært stor grad ga dem et godt grunnlag for å arbeide i tjenesten. Barnevernlederne

etterspør også en styrket grunnutdanning, selv om de fremholder veiledning og opplæring i yrkespraksis som den klart viktigste faktoren for å forbedre kompetansen i tjenesten (Røsdal et al., 2017, s. 7).

En annen sårbarhet ved kompetansen i barneverntjenesten er knyttet til antall ansatte og høy turnover. Mange kommuner har små barneverntjenester og hele 53 tjenester har færre enn 5 stillinger (Bufdir, 2019, s. 5). I tillegg har på landsbasis 40 % av de ansatte vært ansatt i tre år eller mindre, nesten én av tre slutter i løpet av året i kommuner med færre enn 3000 innbyggere, og én av fem oppgir at de ønsker en stilling utenfor barnevernet om to år (Slettebø et al., 2019, s. 10,). Dette innebærer at krevende og komplekse arbeidsoppgaver i flere tilfeller utføres av ansatte som ikke har gjort samme type oppgave tidligere, og som kan sitte ganske alene med et stort ansvar (Bufdir, 2019, s. 7).

Når dette er sagt har en rekke ansatte i barneverntjenesten opparbeidet seg kompetanse, blant annet gjennom ulike etter- og videreutdanninger. I et annet utvalg (1266 barnevernansatte) oppgir hele 15 % å ha mastergrad og 61 % å ha videreutdanning tilsvarende minimum 30 studiepoeng. 40 % oppgir å ha relevante kurs med sertifisering, 49 % hadde enkeltstående fagkurs og 6 % hadde klinisk spesialisering (Slettebø et al., 2019, s. 39). Til tross for dette, vil de ovennevnte utfordringene gi variasjon i tjenestene som ytes, og det vil ta lang tid før nyutdannede opparbeider seg tilstrekkelig kompetanse til å utføre de krevende og komplekse arbeidsoppgavene som barneverntjenesten er ansvarlige for.

I Røsdal et al. (2017) sin kartlegging av kompetanse i det kommunale barnevernet, kommer det frem flere områder der ansatte i barnevernet vurderer sin egen kompetanse som utilstrekkelig (figur 6, neste side).



Figur 6 Egen figur basert på oversikten fra Røsdal et al. (2017)

Ansatte oppgir i samme kartlegging at det ikke er egen motivasjon eller interesse som står i veien for kompetanseheving, men heller tjenestens ressursituasjon og egen livssituasjon (Røsdal et al., 2017, s. 125).

I kompetansestrategien for det kommunale barnevernet, «Mer kunnskap – bedre barnevern» (BLD, 2017), vises det til flere innsatser for å styrke barnevernets kompetanse: Etter- og videreutdanninger, styrking av grunnutdanningene, etablering av kommunale læringsnettverk, etablering av veiledningsteam for sårbare kommuner og tydelig krav til kompetanse blant ansatte (s. 11). I sin utredning av kompetansehevingstiltak i barnevernet peker Bufdir (2019) på barneverntjenestens samfunnsansvar og viktigheten både av høy legitimitet og kompetanse, samt at tjenesten blir et attraktivt arbeidssted. De foreslår en ny kvalifiseringsmodell for barnevernet (Bufdir, 2019, s. 176, 177).

Anbefalinger som inngår i den nye kvalifiseringsmodellen er blant annet (Bufdir, 2019, s. 165-176):

- Femårig integrert master i barnevern
- Lovfestet krav om at alle barneverntjenester – og institusjoner har plikt til å ta imot studenter i praksis
- Nasjonal eksamen i jus
- Kompetansekrav til kommunalt barnevern: krav om at minst 80% av ansatte med faglige oppgaver har relevant mastergradutdanning
- Veiledet førsteår

Det har vært og er altså en stadig pågående diskusjon om hvilken kompetanse barnevernansatte bør inneha og hvordan de på best mulig måte kan tilegne seg denne. Det er mye som skal være på plass, både hos den enkelte ansatte og av tjenesten som helhet, for at barn, unge og foreldre skal oppleve at barnevernet møter dem på en verdig og god måte (Nordstoga, 2020, s. 168). Hva er det som gjør nettopp barnevernsarbeid så komplekst og utfordrende? I de neste delkapitlene presenterer jeg tre områder jeg vurderer som essensielle i det barnevernfaglige landskapet; makt, faglig skjønn og kritisk refleksjon.

2.6.1 Makt i barnevernet

Gjennom samfunnsmandat og lovverk, har barneverntjenesten ansvar for, og mulighet til å iverksette inngripende tiltak for barn og foreldre (Barnevernloven, 1992). Sentrale samfunnsverdier og ideologiske overbygninger berører områder i familiers dagligliv gjennom en offentlig regulering av omsorg og oppdragelse (Clifford et al., 2015, s. 21). Foucault beskriver makt som relasjonelt, i stadig endring og som styrende for handling (Lundgren et al., 2012, s. 20). Makt kan forstås på flere nivåer; politisk makt gir mulighet for påvirke samfunnsutviklingen, mens personlig makt innebærer at man har evne og mulighet til å få dekket egne behov (Norvoll, 2019, s. 69). Makt fordeles ulikt i samfunnet og de gruppene som har makt, ofte majoriteten, vil langt på vei legge premissene for hvordan samfunnet organiseres (Rugkåsa, 2008, s. 81). Barneverntjenesten skal yte hjelp, men kontrollfunksjonen fører til at tjenesten preges av asymmetriske maktrelasjoner. Som

tidligere vist, finner forskning at særlig minoritetsforeldre frykter barnevernet og den makten det har (Fylkesnes et al., 2015; Tembo et al., 2020; Vassenden & Vedøy, 2019).

Oppsummert kan en se på makt som en ressurs fordi det gir mulighet for å dekke behov og oppnå mål, men makt gir også rom for undertrykkelse, maktmisbruk og krenkelser av andre mennesker (Norvoll, 2019, s. 69). Barnevernet og barnevernansatte må derfor være bevisst på maktrelasjoner og hvordan man utvikler gode etiske grenser for den praktiske maktutøvelsen (s. 67), noe som er tett knyttet sammen med utvikling av faglig skjønn og kritisk refleksjon.

2.6.2 Faglig skjønn i barnevernet

Barnevernansatte gjør vurderinger og tar beslutninger i et landskap som er normativt, kunnskapsmessig og menneskelig komplekst (Christiansen & Kojan, 2016, s. 20). Hvert barn og hver familie er unike, og selv om det kan være visse likheter mellom sakene barneverntjenesten jobber med, bygger vurderinger og beslutninger i stor grad på faglig skjønn. Det er ulike teoretiske tilnærminger til fenomenet skjønn. En epistemisk forståelse av skjønn i profesjonelt arbeid viser til en praktisk resonneringsform, med tydelige normative og kunnskapsmessige holdepunkt, mens en mer strukturell forståelse av skjønn viser til et handlingsrom som er avgrenset av regler og standarder satt av styresmakter (Grimen & Molander, 2008, s. 181). Skjønn kan også ses som noe som er knyttet til den enkelte person; en sammenslutning av både faglige teorier, faktakunnskap, praktiske ferdigheter og personlige egenskaper, som intuisjon og evne til innlevelse (Martinsen og Wærnes (1991), i Leenderts, 2014, s. 147). Barnevernets skjønnsvurderinger kan være sårbare for feilslutninger da kollegiale drøftingsaktiviteter kan bidra til utvikling og etablering av problemforståelser, som igjen får betydning for valg av tiltak (Jørgensen & Heggen, 2020, s. 237). På den andre siden kan kollegiale drøftinger styrke kvaliteten på skjønnsmessige vurderinger (Jørgensen & Heggen, 2020) gjennom ansattes velinformerte læringslandskap og praksisfellesskap (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Læringslandskap viser til utdanningserfaringer, praksiserfaringer og livserfaringer som den enkelte bringer med seg inn i sin profesjonelle praksis (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, s. 19). Når det gjelder barnevernansattes utøvelse av faglig skjønn, vil sammensatte læringslandskap bidra

til heterogenitet i praksisfellesskapet og på den måten legge til rette for økt grad av refleksjon i faglige drøftinger (Jørgensen & Heggen, 2020, s. 239). Dermed er det to ulike drøftingspraksiser; *stabiliserende* og *korrigerende* drøftingspraksiser (Jørgensen & Heggen, 2020, s. 241). Stabiliserende drøftingspraksis medfører at hele kollegagruppen ganske raskt inntar samme kunnskapsmessige og normative posisjon når saker vurderes. Dersom ingen utfordrer denne posisjoneringen, blir kompleksiteten redusert, og det vil skje en systematisk stabilisering av en forståelse for andre. Det skjer liten utvikling i skjønnsvurderingene i en slik drøftingspraksis (s. 241, 242). Korrigerende drøftingspraksis er en kontrast til det stabiliserende, og kjennetegnes ved at dominerende problemforståelser i kollegaskapet blir utfordret, mangfoldet av moralske posisjoner blir synlige i diskusjonene og åpner opp for å diskutere alternative kategoriseringer (s. 244, 245). Korrigerende drøftingspraksiser kan styrke vilkårene for god skjønnsetøvelse i barnevernet fordi de åpner for mer uttalte diskusjoner av tolkninger i komplekse saker, synliggjør heterogenitet både i moralske og kunnskapsmessige disposisjoner, samt øker bevissthet rundt den usikkerheten som knytter seg til skjønn som resonneringsform (Jørgensen & Heggen, 2020, s. 248). Å oppnå et kollegaskap og en tjeneste som systematisk og kontinuerlig diskuterer faglig skjønn, legger til rette for en tjeneste og ansatte som utvikler evne til *kritisk refleksjon* (Jørgensen & Heggen, 2020, s. 249).

2.6.3 Utvikling av kritisk refleksjon i barnevernet

Refleksjon kommer av det franske ordet, *flechir*, som i overført betydning betyr overveielse og ettertanke. Vi mennesker bruker refleksjon bevisst for å skape mening eller forandre forståelsen av det som skjer når noe er uvant, overraskende eller problematisk (Askeland, 2006, s. 124, 125). Når fagpersoner artikulere og teoretiserer rundt egen praksisutøvelse, knyttes teori og praksis sammen og ny kunnskap kan oppstå. Barnevernansatte møter stadig nye situasjoner og utfordringer, og det er derfor umulig å utarbeide fullstendige regler for hva som skal gjøres i enhver situasjon, noe som medfører at de må kunne reflektere både i, og over handling for å utvikle sin kompetanse (Askeland, 2006). *Refleksjon over handling* og *refleksjon i handling* er begreper som er utviklet av Schön (1983) og viser til forskjellen mellom å reflektere teoretisk over det som allerede har skjedd og det å kunne handle uten

avbrytelse, samtidig som man reflekterer og setter ny innsikt, nye holdninger og ferdigheter ut i livet (Schøn, 1983, i Askeland, 2006, s. 125).

Barnevernansatte jobber og tilpasser seg i samspill med organisasjoner og byråkratiske regler, ledelsens krav og noen ganger også den enkelte samfunnsstrukturen (Mattsson, 2014, s. 10). Politiske føringer, kunnskapsgrunnlag og menneskesyn påvirker praksisfeltet. I barnevernets praksis er det nødvendig å reflektere over både de tekniske og de praktiske sidene ved arbeidet. *Kritisk refleksjon*, er refleksjon som fører til bevissthet om undertrykkende krefter og antakelser. Kritisk er utledet av det greske ordet kritikk, og betyr å kunne skille mellom gyldig og ugyldig, sant og usant. Kritisk refleksjon understreker betydningen av å være bevisst sammenhengen mellom de teorier og verdier som styrer grunnlaget for arbeidet, og det man faktisk gjør i praksis. Praksisteori blir skapt i sosiale fellesskap der det skjer en utveksling av synspunkter om virkeligheten (Askeland, 2006, s. 128). Gjennom å vurdere praksis og teori sammen, kan man skape bevissthet og oppmerksomhet rundt hvordan undertrykkende og marginaliserende mekanismer virker inn på egen praksis og yrkesutøvelse (Askeland, 2006, s. 126; Mattsson, 2014, s. 9; Rugåsa et al., 2017). Evne til bevissthet rundt egen kulturell bakgrunn og hvordan den virker inn på både holdninger og handlinger i møte med andre kulturer, understrekes også som en avgjørende ferdighet i interkulturell kompetanse (Deardorff, 2018; Portera, 2014). I praksis medfører det å reflektere kritisk, at man fokuserer på en valgt hendelse/situasjon og analyserer følelser, tanker og handlinger på en slik måte at man åpner for alternativer måter å forstå situasjonen på, som en *korrigerende drøftingspraksis* (Jørgensen & Heggen, 2020, s. 248). Kritisk refleksjon handler dermed om å trene seg på å gi uttrykk for kritikk til egen praksis og tjeneste, på en kompetent og utholdende måte (Fossestøl, 2016, s. 127). Gjennom å stille spørsmål ved om den rådende sosiale orden og de rammene man handler innenfor kan virke diskriminerende, undertrykkende, eller urettferdig, kan barnevernansatte synliggjøre uakseptable forhold, både i samfunnsstruktur og systemet man jobber i, men også de forhold man selv bidrar til (Askeland, 2006, s. 128).

Som et svar på de komplekse og mangfoldige oppgavene barnevernet skal ivareta og behovet for tilstrekkelig kompetanse til å utføre oppgavene, har Bufdir iverksatt

Tjenestestøtteprogrammet og utviklet en egen modell for utvikling i barnevernet (Andersen et al., 2020). Modellen presenteres i det følgende delkapitlet.

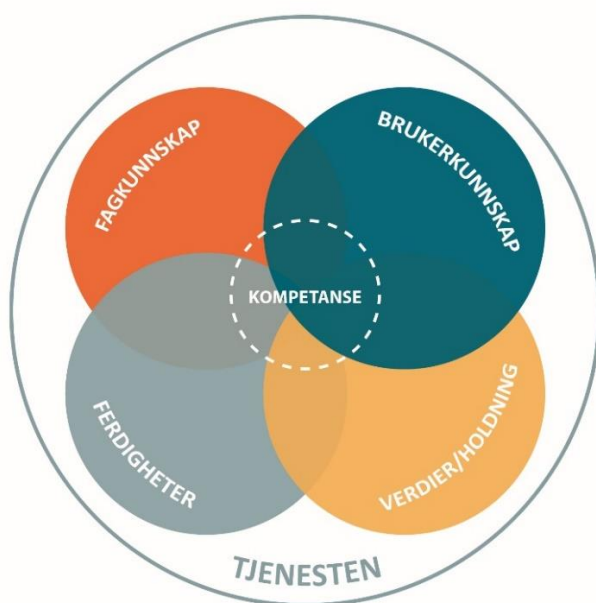
2.6.4 Kompetansehjulet: En modell for arbeid med utvikling i barnevernet

Tjenestestøtteprogrammet skal støtte tjenestene i eget utviklingsarbeid og er en del av strategiplanen for barnevernet «Mer kunnskap – bedre barnevern» (BLD, 2017).

Målsettingen med programmet er at hver enkelt deltaker skal heve sin kompetanse, samt at tjenestene som deltar skal oppnå en forbedret og systematisert praksis, som igjen fører til bedre kvalitet i barnevernarbeidet og bedre tjenester til barna og familiene de møter (Bufdir, 2020). Tjenestestøtteprogrammet har i sitt oppdrag å være «et kunnskapsbasert praksisrelevant tilbud» og viser til Bufdir sin definisjon om kunnskapsbasert barnevern:

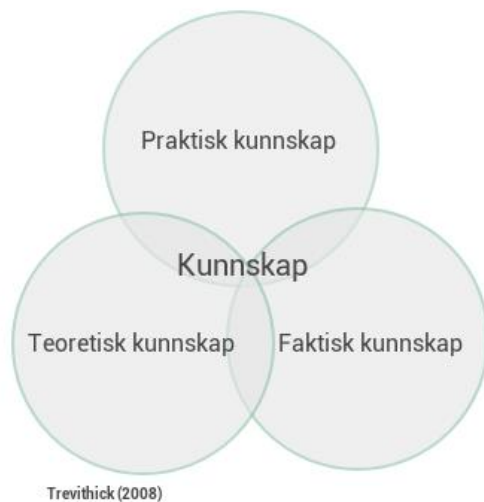
«...barnevernet skal basere fagutøvelsen på best mulig tilgjengelig vitenskapelig kunnskap sammen med utøvernes erfaringer, kritiske og etiske vurderinger, brukerens preferanser og med kontekstuelle hensyn» (Bufdir, 2015, i Andersen et al., 2020, s. 191).

Med utgangspunkt i anerkjente modeller for kompetanse og kunnskapsutvikling (Falender & Shafranske, 2004; Trevithick, 2008) har Bufdir utviklet en egen modell for arbeid med utvikling i barneverntjenesten: «Kompetansehjulet» (Andersen et al., 2020) (figur 7).

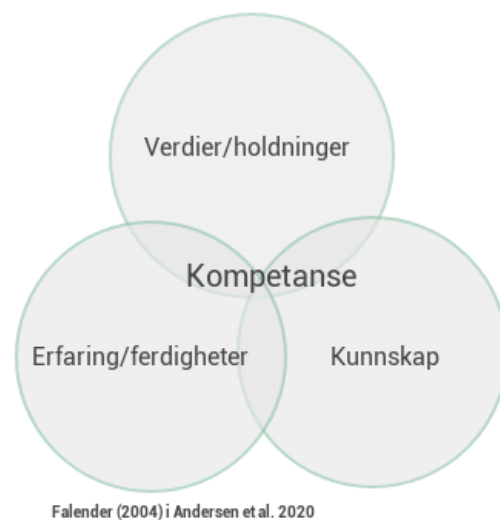


Figur 7 Kompetansehjulet (Andersen et al., 2020, s.191)

Modellen vektlegger fem kompetanseområder; fagkunnskap, brukerkunnskap, verdier/holdninger, ferdigheter og tjenesten. Kompetanseområdene er illustrert ved sirkler, som griper inn i hverandre og viser til sammenheng og gjensidig påvirkning mellom områdene. Modellen er inspirert av både Trevithick's kunnskapsmodell for praksis i sosialt arbeid (figur 8), og Falender og Shafranske sin kompetansemodell (figur 9).



Figur 8 Egen gjengivelse av modellen fra Trevithick (2008, s. 1217)



Figur 9 Egen gjengivelse av modellen fra Falender & Shafranske (2004) (sisert i Andersen et al., 2020, s. 190)

Begge modellene viser hvordan de ulike områdene griper inn i og påvirker hverandre og hvordan kunnskap (Trevithick, 2008) og kompetanse (Falender & Shafranske, 2004) utvikles og befinner seg i skjæringspunktet mellom komponentene. Da ingen av disse modellene i tilstrekkelig grad tar inn brukerperspektivet og barneverntjenesten som kontekst for praksisutøvelse, ble «Kompetansehjulet» utviklet som en mer egnet modell i Tjenestestøtteprogrammet for barneverntjenesten. Jeg ser nærmere på komponentene i «Kompetansehjulet» i de følgende underkapitlene⁴.

⁴ Jeg har valgt å ta i bruk overskriftsnivå 4, for å kunne gi et oversiktlig bilde av modellens områder

2.6.4.1 Fagkunnskap

God profesjonsutøvelse i barnevernet handler om at barnevernansatte binder sammen ulike kunnskapskilder som veies mot hverandre, før man handler på en slik måte at det er til barnets beste til enhver tid (Nordstoga, 2020, s. 169). I «Kompetansehjulet» regnes *fagkunnskap* som den kunnskap barnevernansatte tilegner seg fra forskning, litteratur og studier og som bidrar til forståelse av de ulike problemstillingene en møter i praksis (Andersen et al., 2020). Trevithick (2008) deler inn i ulike typer kunnskap som til sammen utgjør grunnlaget for den enkeltes kunnskaps – eller informasjonsbase. *Teoretisk kunnskap* referer til kunnskap fra flere ulike felt, som sammen bidrar til barnevernansattes forståelse av barn, foreldre og familier de møter (s. 1218). Utviklingsteori, traumeteori og kommunikasjonsteori er eksempler på teoretiske felt som gjør seg gjeldende i barnevernet (Andersen et al., 2020, s. 191). Kjennskap til organisering av tjenesten og tjenestens mandat, rutiner, retningslinjer og velferdssystemet som barneverntjenesten samarbeider med, regnes som *faktisk kunnskap* (Andersen et al., 2020, s. 190; Lai, 2013, s. 47). Som barnevernarbeider møter man barn, unge og familier som har med seg sine egne, unike erfaringer og utfordringer. I en profesjonell kontekst der ansatte arbeider med mennesker, må det generelle omsettes til det konkrete, og profesjonsutøveren må ta i bruk flere kilder enn kun de teoretiske, generelle kunnskapskildene (Nordstoga, 2020, s. 181). Den formen for kunnskap som fremtrer i handling, kalles *praktisk kunnskap*. Praktisk kunnskap er personlig og kan ikke løsrives fra den som innehar den, eller fra situasjoner der den blir lært og anvendt (Grimen, 2008, s. 76). Denne kunnskapen er i stadig utvikling og utformes i møte mellom barnevernsarbeideren og de barna og familiene den ansatte møter. Flere brukerorganisasjoner viser til nettopp denne «personlige kompetansen» som avgjørende for at de skal oppleve trygghet, ivaretaking og medvirkning i sitt møte med barneverntjenesten (Røsdal et al., 2017, s. 135; Sanner & Brun, 2020).

2.6.4.2 Bruerkunnskap

Samtidig som barnevernansattes praktiske kunnskap utvikles i møte med barn og familier, besitter også familiene som er i kontakt med barneverntjenesten kunnskap som er av sentral betydning for god praksis (Andersen et al., 2020, s. 192). Gjennom å utforske hvordan familiene erfarer sin hverdag og sitt møte med barneverntjenesten, tar man på alvor

familiens tanker, følelser og meninger, og på den måten bringes deres perspektiver inn i utøvelsen av praksis. Trevithick (2008) understreker at de som mottar tjenestene, ofte kan ha en kunnskap om hvordan tjenestene fungerer og hva som er god praksis, før det er kartlagt gjennom forskning og at barnevernansatte derfor må anerkjenne denne kunnskapen og gjøre deres beste for å innhente og omsette denne informasjonen til praksis (s. 1226). For å utvikle brukerkunnskap må barneverntjenesten både innhente og legge vekt på råd fra brukerundersøkelser og ulike brukerorganisasjoner, samtidig som man i den daglige praksisutøvelsen kan etterspørre brukernes erfaringer med, og tanker om, hva som utgjør en god praksis for den enkelte. Flere tjenester har etter hvert tatt i bruk ulike tilbakemeldingsskjema, som f.eks. Feedback informerte tjenester (FIT) nettopp for å sikre seg denne viktige informasjonen (Miller et al., 2005).

2.6.4.3 Ferdigheter

Ferdigheter er kompetansen man tilegner seg gjennom erfaring og øving, samt den tause menneskekunnskapen man får gjennom relasjoner med andre (Andersen et al., 2020, s. 192). Ferdigheter henger nært sammen med praktisk kunnskap da det er den kompetansekomponenten som nærmest er knyttet til konkret, praktisk handling; evnen til å utføre komplekse, velorganiserte atferdsmønstre på en smidig og tilpasningsdyktig måte for å nå definerte mål (Lai, 2013, s. 49).

2.6.4.4 Verdier og holdninger

Verdier og holdninger viser til barnevernansattes referanserammer og kompetanse tilegnet gjennom erfaring, refleksjoner, kritisk tenkning og etiske vurderinger (Andersen et al., 2020, s. 192). Selv om hverdagsbruken av verdibegrepet kan være vid og utydelig, kan vi definere verdier som «stabile mål, ideal og prioriteringer som kommer til uttrykk gjennom handlinger» (Aadland, 2018, s. 35). Verdier kan være åpne, tause, bevisste eller ubevisste. Barnevernansattes personlige verdier, som overbevisninger og tro, vil virke inn både i møte med barn og familier, i kollegaskapet og i samarbeid med andre tjenester.

Barneverntjenestens organisatoriske verdier kan forstås som medlemmenes felles verdier, som sentrale aktørers verdier, de verdiene organisasjonen vurderer som viktigst, eller som

organisasjonen bør etterstrebe på sikt (Aadland & Askeland, 2017, s. 37). Slike verdier, som peker mot høyere mål og som det styres og ledes etter, er verdier for praksis. Verdier i praksis er oftere tilslørte og før-bevisste og vanskeligere å fange opp (Aadland, 2018, s. 37). Ved å identifisere moralske verdier og normer, kan en bli bevisst skjulte moralske utfordringer, oppnå større selvinnsikt i egne verdier og holdninger og skape erkjennelse av styrker og svakheter i praksis (Aadland, 2018, s. 34; Aadland & Askeland, 2017, s. 35).

Holdninger er muligens den viktigste komponenten i kompetanse og må vektlegges i forbindelse med anskaffelse, utvikling og mobilisering av kompetanse (Lai, 2013, s. 51). Selvrefererende holdninger reflekterer medarbeiderens syn på seg selv og sitt eget potensial, og virker inn på den enkeltes muligheter for læring og motivasjon (Bandura, 1986 i Lai, 2013, s. 51). Tillit til egen kompetanse trekkes frem som ett eksempel på en selvrefererende holdning og Lai (2013) fremhever holdningers særlige betydning når man utfører oppgaver som innebærer menneskemøter. Den enkelte barnevernansattes holdninger til sine egne oppgaver og til brukerne en møter påvirker hvor kompetent man er når det kommer til utføring av oppgaver og måloppnåelse (s. 51).

2.6.4.5 Tjenesten

I Kompetansehjulet er «Tjenesten» illustrert som en omfavnende sirkel som viser hvordan organisasjonen og tjenesten virker inn på de andre elementene i modellen. Tjenestens organisering, økonomi, fysisk miljø, organisasjonsstruktur, kontormiljø, politikk, media og samarbeidspartnere kan være avgjørende både i utrednings- og tiltaksarbeid (Andersen et al., 2020, s. 193). I kompetanseutvikling er det derfor nyttig å ha søkelys på hvordan tjenesten kan legge til rette for arbeidet etter gjeldende rammer. Både kontekstuelle og sosiale forhold påvirker den enkeltes opplevelse av egen kompetanse, innsats og ytelse. Ledere og medarbeidere bidrar i stor grad til å gjøre den barnevernansatte kompetent eller inkompetent (Lai, 2013, s. 53). Trevithick (2008) argumenterer for at det legges for stor vekt på hvordan medarbeidere utfører sine oppgaver og for lite vekt på andre faktorer som påvirker effektivitet i tjenestene, som f.eks. organisatoriske forhold, ressurser og arbeidsmiljø (s. 1230).

2.7 Brukerorganisasjonenes syn på kompetanseutvikling i barnevernet

Brukere av barneverntjenesten har, gjennom sin erfaring med barnevernet og andre tjenester, opparbeidet seg ekspertise og kan bidra med viktige innspill for å forstå hvordan barneverntjenesten fungerer for dem det gjelder. En vesentlig faktor for å lykkes med godt barnevernsarbeid, er at barn, ungdom og foreldre opplever medvirkning i sin egen sak og dette er også et uttalt mål i «Kompetansestrategien for det kommunale barnevernet 2018-2024» (BLD, 2017, s. 9, 21). Brukerperspektivet er et viktig grunnlag for utvikling av kunnskapsbaserte praksiser og tjenester (Andreassen, 2004 i Røsdal et al., 2017). Når det gjelder kompetansebehov i barnevernet, trekker ikke brukerorganisasjonene frem den teoretiske kunnskapen, eller økning i formelle kvalifikasjoner. Brukerorganisasjoner er opptatt av den personlige kompetansen til barnevernsansatte; lytteevnen hos trygge voksne som evner å se bak atferden, som har god kommunikasjonskompetanse, som kan frigjøre seg fra maler og teknikk og bruke skjønn i møte med sårbare barn og unge (Røsdal et al., 2017, s. 131, 135; Sanner & Forandringsfabrikken, 2017). Gode kommunikasjonsevner beskrives som nøkkelkompetanse. Grunnlaget for gode samtaler handler ikke bare om kommunikasjonsferdigheter, men også om holdninger hos den enkelte barnevernsarbeideren. Barnevernsansattes egne forforståelser trekkes frem som en mulig årsak til et stort sprik mellom ansattes observasjonsferdigheter (Bufdir, 2019, s. 131). Flere brukerorganisasjoner tar til orde for en nedre aldersgrense for ansatte i barneverntjenestene; livserfaring og praksis vurderes som ressurser som gjør barnevernsarbeideren mer rustet til å møte utfordringene man står i som ansatt i barneverntjenesten (Bufdir, 2019, s. 134). For mange brukerorganisasjoner regnes ikke nødvendigvis mer eller bredere kompetanse som det viktigste svaret på barnevernets utfordringer, men heller det at det er nok barnevernsansatte til å sikre at hvert enkelt barn følges tilstrekkelig opp, og på barnets premisser (Bufdir, 2019, s. 135).

Jeg har nå gitt en introduksjon til kompetanse, interkulturell kompetanse og kompetanseutvikling i barnevernet. I det neste kapittelet presenterer jeg oppgavens metodologiske og metodiske valg.

3 Oppgavens metodologiske og metodiske valg

I dette kapitlet gjør jeg rede for «veien til målet», hvordan jeg har gått frem for å belyse mitt forskningsspørsmål: «Hvordan opplever barnevernansatte at videreutdanning i minoritetskompetanse i barnevernet har bidratt til å styrke deres interkulturelle kompetanse?» Studien min har en hermeneutisk/fenomenologisk vitenskapsteoretisk ramme, der jeg har tatt i bruk systematisk tekstkondensering som analysemetode (Malterud, 2012, 2017). Jeg vil presentere den vitenskapsteoretiske forankringen, vurdere studiens validitet og reliabilitet, samt vise den praktiske gjennomføring av forskningsprosessen. Avslutningsvis ser jeg nærmere på forskningsetiske dilemma i studien.

3.1 Oppgavens vitenskapsteoretiske forankring

Vi mennesker forholder oss til to ulike verdener; «den lille verden» der mine perspektiver og hverdagerfaringer er i sentrum og «den store verden»; en større enhet som finnes utenfor oss selv og som vi alle er en del av. Mye av vår kunnskap og forståelse henter vi fra den lille verden og ved overføring til den store verden, kan vi overforenkle, kategorisere og generalisere (Johannessen et al., 2016, s. 23-25). Forskning handler om en praksis der man utvikler og systematiserer vitenskapelig kunnskap, både om den lille verden og den store verden, ofte med utgangspunkt i informanters og forskers egen hverdagskunnskap. Det starter med en nysgjerrighet, et ønske om å finne ut av noe som kan gi ny innsikt og være til nytte i andre sammenhenger. Forskeren må jobbe metodisk; følge en bestemt vei mot et mål. Gjennom en systematisk innsamling av data og en refleksiv prosess, kan jeg som forsker legge til rette for at kunnskapen min studie produserer kan etterprøves og deles (Johannessen et al., 2016, s. 28; Malterud, 2017, s. 17). I samfunnsvitenskapelig forskning skiller man mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitativ tilnærming innebærer bruk av tall og statistikk som datamateriale, mens man i en kvalitativ tilnærming bruker tekst fra observasjon eller samtaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151, 152). Hvilken metode man velger, baseres på hva forskeren vurderer som mest hensiktsmessig for å belyse og besvare det aktuelle forskningsspørsmålet. Denne studien har en kvalitativ tilnærming med et

hermeneutisk/fenomenologisk fokus. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Gadamer's teori om den hermeneutiske sirkel vektlegger forholdet mellom deler og helhet; vi forstår en del av en tekst kun i lys av helheten og helheten kun i lys av delene (Gadamer & Holm-Hansen, 2010). I dette ligger også at all forståelse forutsetter at vi allerede har forstått noe annet forut (Malterud, 2017). Vi mennesker utvikler og endrer vår forståelse i samspill med andre og gjennom nye kontekster. Vi tar med oss vår forforståelse inn i vårt møte med andre, en forståelsehorisont som påvirkes, utvikles og endres i samhandling og samspill med andre mennesker og nye situasjoner vi erfarer (Krogh, 2014, s. 62, 65, 83; Thomassen, 2006, s. 87). Vår forståelse har utgangspunkt i vår bakgrunn; vår kulturelle, individuelle og nasjonale arv, og dette gjør seg gjeldende enten det er tekst, språk eller handlinger vi forstår (Gadamer, 2004; Gadamer & Holm-Hansen, 2010). Den hermeneutiske sirkel kan illustreres med en spiral som stadig utvider seg oppover i takt med utvikling av ny forståelse. Forutsetningen for spiralens utvikling, er at en ønsker å forstå. Det fordrer at forskeren klarer å sette egen kunnskap i parentes i forskningsprosessen (Malterud, 2017, s. 28). Den tradisjonen vi er en del av og som er en forutsetning for vår forståelse, vil ikke være mulig å ha full oversikt over (Krogh, 2014, s. 86, 87; Thomassen, 2006, s. 86). Dette innebærer at vi, gjennom våre erfaringer og forståelse av verden, tar med oss forforståelse inn i forskningen som vi ikke alltid klarer å være bevisst. Min forforståelse kan illustreres som en ryggsekk jeg bærer med meg inn i forskningsprosjektet (Malterud, 2017, s. 44). Innholdet i «min ryggsekk» påvirker hva jeg retter fokus mot, hvordan jeg går frem og hvordan jeg tolker datagrunnlaget mitt. Undring, dialog, tekster, situasjoner og samspill med andre kan være gode innfallsvinkler for å skape forståelse. Med nye svar og fortolkning av disse, følger nye spørsmål og man oppnår stadig ny forståelse.

Mitt forskningsspørsmål om barnevernansattes opplevelse av hvordan videreutdanning i minoritetskompetanse i barnevernet har bidratt til å styrke deres interkulturelle kompetanse, er også nyttig å se i et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologiske analyser tar sikte på å oppnå innsikt i hvordan mennesker, i en gitt kontekst, forstår et gitt fenomen. «Kultur», «minoritet», «kompetanse», «barnevernansatt» er eksempler på fenomener og fenomenologien har som mål å beskrive hvordan ulike fenomener fremtrer for oss, hvordan

vi opplever dem (Thomassen, 2006, s. 83; Zahavi, 2014, s. 194). Mens fenomenologien beskriver menneskers erfaringer med og forståelse av et fenomen, er forforståelse og forskerens påvirkning sentral i hermeneutikken. Jeg opplever begge tilnærmingene som relevante for min studie; jeg ønsker innsyn og forståelse i informantenes fortellinger og subjektive opplevelser slik fenomenologien retter søkelys mot, samtidig som jeg er bevisst på at min egen forforståelse virker inn i alle deler av forskningsprosessen. Gjennom tolkning av tekst fra spørreundersøkelsen og intervjuene, har jeg beveget meg mellom del og helhet, den lille verden og den store verden, og søkt forståelse av informantenes erfaringer i lys av min egen forståelse.

3.2 Oppbygging av validitet og reliabilitet i oppgaven

Som forsker er jeg ansvarlig for at de dataene jeg innhenter og resultatene jeg produserer, er etterprøvbare og valide. Ved å vise frem betingelsene kunnskapen utvikles under; kontekst, metodiske valg og forskningsprosess, legger jeg til rette for transparens og intersubjektivitet (Malterud, 2017, s. 18, 36). I følge Malterud (2017) skal forskeren stille spørsmål ved egne fremgangsmåter og konklusjoner i hele forskningsprosessen. En slik refleksivitet øker studiens validitet. Gjennom hele studien har jeg lagt vekt på å se etter det som faktisk har blitt formidlet, etter kunnskap og informasjon som ikke var en del av min forforståelse. Betyr det at en annen forsker vil få tilsvarende resultater som meg ved en lik studie? Det er grunn til å betvile det. I et hermeneutisk perspektiv kan vi tenke at de narrative vi får gjennom intervjuer er kontekstuellet produsert, *sammen med* heller enn *av* noen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Jeg har tidligere vært barnevernansatt, jeg er student ved en lignende videreutdanning som mine informanter og jobber med kompetanseutvikling og veiledning til barnevernansatte. Det er stor sannsynlighet for at min bakgrunn og rolle har farget denne forskningsprosessen. En annen forsker med ulik bakgrunn kunne ha stilt andre spørsmål, sett datamaterialet fra andre perspektiver og trukket andre konklusjoner. For å styrke påliteligheten, har jeg lagt vekt på åpne spørsmål og aktiv lytting i intervjuene. Jeg holdt meg til intervjuguiden, men lot informantene snakke ferdig før jeg utdypet eller gikk videre til neste tema. Gjennom bruk av intervjuguide (vedlegg 2) og skjema om interkulturell kompetanse (vedlegg 3) sørget jeg for å holde fokus på de spørsmålene jeg ønsket belyst for å kunne svare på oppgavens forskningsspørsmål. Systematisk tekstanalyse som metode for å

analysere datamaterialet har bidratt til å sikre at mine funn ble tilbakeført til den konteksten jeg hentet dem ut ifra. Dette øker sannsynligheten for at mine informanter gjenkjenner og aksepterer min sluttbeskrivelse av deres virkelighet og på den måten gir studien større validitet (Malterud, 2017, s. 194).

Før rekruttering og intervju, ble det sendt inn meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og studien fikk godkjenning 24. mars 2020. Jeg har fått hjelp av veileder og NSD underveis rundt rekruttering og gjennomføring i lys av pandemisituasjonen.

En styrke ved studien er at alle studentene ble invitert til å delta, og at jeg har resultater både fra elektronisk spørreundersøkelse og intervju. Studentene som meldte seg til intervju jobber alle fortsatt i barnevernet, i tjenester over hele landet, med ulik størrelse og organisering, noe som styrker sannsynligheten for at jeg får belyst forskningsspørsmålet mitt om barnevernansattes erfaringer med videreutdanningen rimelig godt. Det kan være en svakhet at utvalget til intervju er relativt lite, og det kan antas at de som meldte seg som informanter kan ha vært de som er mest positive til videreutdanningen. Likevel vurderer jeg at 6 studenter av de 27 som gjennomførte utdanningen, er et godt nok utvalg for å belyse forskningsspørsmålet. Intervjuene er gjennomført først 7-8 måneder etter endt studie, noe som kan være både negativt og positivt for studien. Ulempen er at studentene kan ha vansker med å hente frem informasjon og minner om hvordan de opplevde videreutdanningen der og da, men fordelen er at de har rukket å erfare om videreutdanningen har hatt en effekt på deres praksis eller opplevelse av interkulturell kompetanse. Flere ga uttrykk for at de satte pris på intervjuene; det fremmet bevisstgjøring rundt det de hadde lært på videreutdanningen og tid for å reflektere rundt egen interkulturell kompetanse.

I samarbeid med VID og min første veileder, vurderte vi det som hensiktsmessig for studiens validitet og reliabilitet med et bytte av veileder. Dette fordi min første veileder var tett knyttet til videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevern», og det er viktig å ta hensyn til min uavhengighet som forsker. For tett relasjon til utdanningsinstitusjonen og fagansvarlige for den aktuelle videreutdanningen kunne ha ført til at jeg identifiserte meg

med utdanningsinstitusjonen, og at min fortolkning og rapportering således ville bli farget av denne koblingen (Kvale et al., 2009, s. 92). Jeg ser nærmere på min egen rolle som forsker i kapittel 3.3.

Et viktig perspektiv ved studiens reliabilitet er også dens brukbarhet; hvor anvendelig og generaliserbar er den kunnskapen jeg produserer? Studentene i mine utvalg var det første kullet på videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet», en videreutdanning VID og Universitetet i Stavanger samarbeider om. VID har også ansvar for et landsomfattende opplæringsprogram om minoritetskompetanse i barnevernet (VID, 2020). Kunnskapen jeg har produsert i min studie, må anses som *kontekstuell*, den beskriver studentenes og min «her og nå»-opplevelse og erfaringer og kan ikke automatisk overføres, eller sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290) . Jeg vurderer likevel at min forskning bidrar til å gi viktig innsikt og innspill til undervisningsstedene om studentenes (barnevernansattes) erfaringer med videreutdanningen. Videreutdanningen er en del av *Kompetanseløftet* til barnevernet, og barnevernansattes erfaringer med utdanningen bør være interessant, både for Bufdir, ledere og ansatte i barneverntjenestene. Jeg vil også kunne nyttiggjøre meg kunnskapen i mitt videre arbeid på et regionalt ressurscenter som er en viktig aktør i kompetanseutvikling for blant annet barneverntjenester. Oppsummert vil jeg hevde at til tross for at min studie ikke gir en universell, generaliserbar kunnskap, har resultatene verdi i seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

3.3 Forskerens innvirkning på datainnhenting og analyse: Et spørsmål om nærhet og distanse

I en hermeneutisk tilnærming er viktig å ta med seg en kritisk refleksjon rundt de forhold som kan påvirke vår forståelse og vår erfaring, samt hvordan vi selv er med på å påvirke fenomener, situasjoner og andres opplevelse av disse. Slik refleksjon er en viktig del av all forskning og kan hjelpe oss til å gjennomskue, forstå, forklare og etter hvert forandre sosiale forhold (Askeland, 2006, s. 127). Som forsker i eget felt vil min forforståelse, mine erfaringer og min praksis virke inn i flere deler av prosessen. De siste årene har jeg både undervist og veiledet ansatte i barneverntjenesten. Jeg jobber på et senter som er aktivt på sosiale

medier og som er godt kjent av mange barnevernansatte. Det viste seg også at flere av mine informanter kjente til meg fra tidligere, to hadde til og med deltatt på opplæring/veiledning der jeg var faglig ansvarlig. Informantene og jeg har også til felles at vi holder på med lignende videreutdanninger. En slik kjennskap kan være positiv og inngi til tillit til meg som forsker. Det kan bidra til en økt felles forståelse og behov for færre utdypende spørsmål i intervjuet, men det kan også virke negativt inn på min evne til å holde en forsvarlig distanse til det jeg forsker på (Kvale et al., 2009, s. 92, 93). Jeg opplevde at intervjuguiden og skjemaet jeg brukte i intervjuene og som var basert på teoretiske perspektiver om interkulturelle kompetanse, bidro til struktur og hjalp meg til en viss distanse. Det samme gjorde seg gjeldende for bruk av systematisk tekstkondensering i analysearbeidet. Gjennom å følge en «oppskrift» i lys av metodelitteratur jeg leste, klarte jeg å fokusere på det som faktisk ble formidlet til meg og slik bygge opp ny kunnskap.

Jeg vil nå fremme noen synspunkter om hvordan intervjuene ble gjennomført. I mitt yrke og i min praksis har jeg brukt intervjuer, eller samtaler, for å kartlegge familiers situasjoner og for å bli kjent med deres ressurser og utfordringer. Møte med andre og samtaler er noe jeg har god selvtillit på og opplever mestring i forhold til. Jeg er også bevisst om at hvilke historier og betraktninger andre velger å dele med meg, formes av sosiale likheter og distanse mellom oss (Miller & Glasser, 2016, s. 56). I intervjuer produserer informanten og forskeren kunnskap sammen og både stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk bidrar med informasjon og retning underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22, 47). Det å ha felles erfaring fra fagfeltet opplevde jeg som en styrke i intervjuene; informantene stolte på at jeg skjønte hva de snakket om og jeg kunne utdype enkelte svar ut i fra egen kjennskap til det aktuelle teamet. Jeg er en aktiv lytter og brukte oppfølgingsteknikker som nikking, uttalt «mhm» og pauser. Dersom det var noe jeg ikke oppfattet, eller ønsket utdypet, stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Forskerens erfaringer, forforståelse og tolkning av verbal og nonverbal kommunikasjon virker også inn på hvordan hen snakker med informanter og hva hen velger å utdype og omvendt, noe jeg var bevisst på. Intervjuene var likevel ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, da jeg hadde utformet spørsmålene og premissene for hva vi snakket om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Flere av informantene tematiserte også dette i starten av intervjuet; at de var spente og at det følte som en eksamen. Jeg tror likevel jeg klarte å

lage en trygg atmosfære og dempe denne bekymringen gjennom å tematisere «intervjusituasjonen», forklare hva som skulle skje, takke for bidrag, åpne for spørsmål og bruke litt tid før intervjuet til å koble oss på hverandre. Informantene tilbakemeldte at det hadde vært en behagelig situasjon der de fikk tid til å reflektere over videreutdanningen og egen praksis før og etter.

I forkant av intervjuene sendte jeg ut et skjema om interkulturell kompetanse, som jeg ba informanten gå gjennom før intervjuet (se kapittel 3.4.2). Noen av informantene hadde gått gjennom skjemaet og fylt det ut før intervjuet, mens et par ikke hadde rukket å se på det. Vi så på det sammen og snakket rundt de ulike temaene i skjemaet; elementer i interkulturell kompetanse. Jeg opplevde skjemaet som en hjelp til å holde fokus og få utdypet deres opplevelse av interkulturell kompetanse, men også en utfordring da det var ulikt hvor godt forberedt de var. Noen hadde fylt ut skjemaet, drøftet det med andre og reflektert rundt temaene i skjemaet, mens andre tok det frem der og da, i intervjuet.

I ettertid ser jeg at jeg kanskje ble litt for bundet til spørsmålene mine og brukte for liten tid på utdyping eller samtale rundt noen av betraktningen til informantene. Dette forbedret seg etter hvert som jeg gjorde noen erfaringer, og jeg tror de informantene som ble intervjuet til slutt, fikk en bedre opplevelse enn mine første informanter. Jeg hadde mer ro, løsrev meg mer fra spørsmålene og turte selv å tolke informanters mening og utdype, sjekke ut om min tolkning var riktig. Skjemaet fungerte godt som et bidrag til refleksjon rundt interkulturell kompetanse, og alle informantene ga uttrykk for at de ville bruke skjemaet videre.

Når det gjelder tolkningen av datamaterialet, er det viktig å understreke at dette er *min* presentasjon og tolkning av informantenes fortellinger, en annen forsker kunne vektlagt andre deler av teksten og funnet andre resultater (Thagaard, 2019, s. 72,73). Tolkning vil presentert i kapittel 4.

3.4 Oppgavens metodiske valg

Hensikten med forskningsspørsmålet i min studie har, som tidligere nevnt, vært å få kunnskap om hvordan barnevernansatte har opplevd videreutdanningen

«Minoritetskompetanse i barnevernet» og forståelse for hvordan utdanningen virker inn på barnevernansattes opplevelse av interkulturell kompetanse i praksis. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming da dette er en velegnet metode for å innhente kunnskap om menneskers erfaringer og opplevelser (Malterud, 2017, s. 30) Datamaterialet består av svar fra en elektronisk undersøkelse med 18 svar, samt tekst fra intervju med 6 barnevernansatte som har tatt videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet». Jeg valgte kvalitativt forskningsintervju i studien for å få frem informantenes erfaringer, følelser, forståelse og refleksjoner rundt forskningsspørsmålene mine (Johannessen et al., 2016, s. 143).

I kvalitativ analyse beveger vi oss ikke fremover mekanisk og lineært, men stopper opp, går litt tilbake og får kanskje øye på nye mønstre som kan forfriske våre tolkninger. Det er en *induktiv og iterativ* prosess, der jeg har brukt empiriske data fra enkeltpersoner til å belyse mine forskningsspørsmål. Den induktive tilnærmingen innebærer at jeg som forsker trekker slutninger fra det enkeltstående til det allmenne: Gjennom analyse av studentenes subjektive opplevelse og erfaring med videreutdanningen og interkulturell kompetanse, håper jeg å kunne beskrive noe som er allment; som vil gjøre seg gjeldende for andre studenter og barnevernansatte (Malterud, 2017, s. 27). Iterasjon vil si å gjenta noe mange ganger for å oppnå et resultat og en *iterativ prosess* er derfor preget av bevegelse. Gjennom bruk av systematisk tekstkondensering (STC) i analysearbeidet, har jeg kunnet følge «veien min», hatt mulighet for å vende tilbake til tidligere tolkningsposisjon og vurdere om jeg må tenke annerledes eller velge en annen vei (Malterud, 2017, s. 113). Analysemetoden presenteres nærmere i kapittel 3.5.2.

3.4.1 Rekruttering og presentasjon av utvalg

For å sikre et godt og utfyllende datagrunnlag ønsket jeg å involvere alle studentene som deltok på videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet» 2019/2020 (N=28) i en elektronisk spørreundersøkelse og et mindre utvalg til intervju.

Når det gjelder utvalget av den elektroniske spørreundersøkelsen, ble studentene invitert til å delta i en kvalitativ, elektronisk spørreundersøkelse, med mulighet for åpne svar. Spørsmål

om erfaring og utdanning, motivasjon for utdanning, samt vurdering av selve videreutdanningen gir et fyldig datagrunnlag og er et nyttig supplement til dybdeintervju med et mindre utvalg. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til alle studentene, som en del av undervisningsinstitusjonenes evaluering. Undersøkelsen åpnet for at studenten kunne skrive åpne svar/kommentarer. Undersøkelsen tok ca. 30 minutter å gjennomføre og ble utarbeidet i samarbeid med utdanningsinstitusjonene (VID og UiS). Med utgangspunkt i læremålene til studiet, ble spørsmålene utformet for å få svar på hvordan studentene vurderte både videreutdanningens organisering og gjennomføring, samt eget læringsutbytte knyttet til kunnskap, holdninger og ferdigheter (Johannessen et al., 2016, s. 296, 271).

Da jeg også ønsket å fange opp opplevelser og erfaringer som ikke ville komme like godt frem i en spørreundersøkelse, valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt feltarbeid gjennom intervju. Jeg laget en skriftlig invitasjon med presentasjon av meg og forskningen (vedlegg 4), der interesserte ble invitert til å ta kontakt på telefon eller epost dersom de ønsket mer informasjon, eller ville melde seg til intervju. Etter at alle studentene hadde mottatt invitasjon, skulle jeg gjøre et strategisk utvalg av dem som meldte seg (Thagaard, 2019). Jeg ønsket et utvalg som besto av barnevernansatte, helst med variasjon innen alder, erfaring og størrelse på tjeneste/kommune der de jobbet. Utdanningsinstitusjonen sendte ut invitasjon på epost om å delta i intervju. Jeg fikk henvendelse fra kun seks barnevernansatte som ville delta i studien og fikk derfor ikke gjort et strategisk utvalg med tanke på kriteriene nevnt over. Informantene er alle kvinner ansatt i kommunal barneverntjeneste. De er i alderen 30-55 år og har alle jobbet flere år i barnevernet. De fleste jobber i store bykommuner, med mange ansatte i tjenestene. Noen har tilknytning til minoritetssamfunn, alle har lang erfaring fra arbeid i barnevern og i sosiale tjenester, og noen har tidligere videreutdanning/-er. Jeg vurderer derfor at informantene mine representerer en relativt god variasjon av barnevernansatte. Ettersom informantene har vært studenter ved én spesifikk videreutdanning med få studenter, har jeg valgt å gi svært begrenset informasjon om dem for å kunne ivareta deres personvern og rett til anonymitet. Jeg har valgt å gi informantene tilfeldige navn etter alfabetet, fra A til E (tabell 1, neste side).

Navn	Alder	Bakgrunn/Erfaring
Anna	50-60	Anna har jobbet innen barnevern i mange år. Hun har også jobbet med flyktninger og i statlig barnevern. Hun har kjennskap til minoritetsmiljø. Anna har flere videreutdanninger fra tidligere og beskriver seg som en som er opptatt av møtene mellom mennesker.
Britt	50-60	Britt har lang erfaring fra arbeid med flyktninger/minoriteter. De siste årene har hun jobbet i barneverntjenesten, hovedsakelig med familier med minoritetsbakgrunn. Britt beskriver seg selv som en med god interkulturell kompetanse, dog ikke utlært. Dette er hennes første videreutdanning.
Christine	50-60	Christine har jobbet lenge i barnevernet. Hun har erfaring fra ulike deler av tjenesteapparatet og flere videreutdanninger fra tidligere. Hun har alltid vært opptatt av kommunikasjon og møtet mellom mennesker.
Dina	50-60	Dina har jobbet i barneverntjenesten i mange år. Hun har også jobbet innen skole og helse og har tatt videreutdanning tidligere. Hun forteller at hun alltid har likt å jobbe med familier med minoritetsbakgrunn.
Elin	30-40	Elin jobber i en middels stor barneverntjeneste. Hun har jobbet i statlig og kommunalt barnevern i over 15 år og dette er hennes første videreutdanning. Elin opplever det som givende å bli kjent med mennesker som er forskjellig fra henne.
Frida	30-40	Frida har jobbet med ulike oppgaver i barneverntjenesten i godt over 10 år og beskriver at det har skjedd et skifte i både kunnskapssynet og grunnholdningen i barnevernet når det gjelder kultur og religion i løpet av denne tiden. Dette er hennes første videreutdanning.

Tabell 1 Oversikt over informanter til intervju

3.4.2 Intervjuprosessen i feltarbeidet

Kvalitativt forskningsintervju er hensiktsmessig når vi ønsker å få frem menneskers erfaringer og forståelse av et emne og var et naturlig valg for meg. Jeg fant det

hensiktsmessig å velge et semistrukturert intervju, der jeg hadde faste tema og spørsmål som utgangspunkt, samtidig som det var rom for utdyping og fokus på det informantene var opptatt av. For å hjelpe meg til å få svar på det jeg ønsket informasjon om og for å sikre at jeg snakket med alle informantene om det samme, utarbeidet jeg en *intervjuguide* med tema og spørsmål til intervjuene (vedlegg 2). I tillegg valgte jeg å sende ut et skjema om interkulturell kompetanse som informantene skulle fylle ut før intervjuet (vedlegg 3). Skjemaet er utviklet for selvrefleksjon rundt erkjennelse av interkulturell kompetanse (Barrett et al., 2014) og har påstander knyttet til holdninger, kunnskaper og ferdigheter, der man graderer hver påstand fra 1 til 5. Skjemaet brukte jeg sammen med informanten i intervjuet for å operasjonalisere begrepet interkulturell kompetanse, fremme refleksjon rundt informantenes opplevelse av egen interkulturell kompetanse og hvordan videreutdanningen eventuelt har bidratt til deres interkulturelle kompetanse.

Dybdeintervju åpner mulighet for fylligere informasjon, tykkere historier og innsyn i informantenes erfaringer, forståelse og praksis (Kvale et al., 2009, s. 19; Malterud, 2017, s. 135). Gjennom en trygg atmosfære og mulighet for oppfølgingsspørsmål, la jeg til rette for at informantene kunne dele erfaringer og meninger med meg. Mine informanter var ansatt i barneverntjenester på ulike steder i landet og jeg dro til deres arbeidskommuner. Etter ønske fra informantene, ble intervjuet gjennomført på arbeidsplassen. Ett intervju ble gjennomført på Skype, da smittevernhensyn gjorde det nødvendig. Det ble brukt lydopptaker i alle intervjuene for å kunne transkribere i etterkant. Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om det var noe jeg hadde glemt å spørre om, eller om det var noe de selv hadde tenkt de ville snakke om i intervjuet. Intervjuene varte mellom 25 og 65 minutter.

3.5 Analyseprosessen

Oppgavens analyse tar utgangspunkt i transkribert datamateriale fra intervjuene, samt resultater fra den elektroniske undersøkelsen studentene fikk tilsendt av undervisningsinstitusjonene. Jeg vil nå redegjøre for hovedtrinnene i analyseprosessen.

3.5.1 Transkripsjon av intervju

Å transkribere er å omsette talespråk til skriftspråk. Målet er å kunne fange opp informantenes fortellinger i skriftlig form (Malterud, 2017, s. 77). For å sikre at jeg fikk med meg dette fullt ut, transkriberte jeg alt som kunne høres på lydopptaket, også latter og «eh», «mhm». Jeg transkriberte fem av intervjuene selv, mens det siste intervjuet ble transkribert av Totaltekst AS. Jeg valgte å bruke bokmål som skriftspråk i transkripsjonene, både for å sikre anonymitet og for å lettere kunne bruke materialet i oppgaveteksten (Johannessen et al., 2016, s. 212). Informantene hadde ulike dialekter og for å sikre at jeg ikke gikk glipp av nyttig informasjon, hørte jeg gjennom lydopptakene først. Underveis i transkriberingen spolte jeg frem og tilbake i lydopptakene, for å sikre at jeg fikk med all informasjonen. Da jeg så gikk grundigere gjennom transkripsjonen var stemningen fra intervjuet, informantens stemme og personlighet tydelig for meg. Av-identifisering gjorde jeg fortløpende, ved å anonymisere navn og steder.

3.5.2 Analysemetode

Jeg har valgt å foreta en systematisk tekstkondensering av datamaterialet mitt. Systematisk tekstkondensering (engelsk: Systematic text condensation – STC) er en metode med elementer fra andre analysemetoder og gir nybegynnere en enkel innføring i hvordan analyseprosessen kan gjennomføres på en systematisk og overkommelig måte (Malterud, 2017, s. 97). For å hjelpe meg til å få oversikt og struktur på analysearbeidet, tok jeg i bruk NVivo, et dataprogram som gjør det enkelt å lage og holde oversikt over kodegrupper for kvalitative data (QSR International, 2018). STC er delt inn i fire trinn, og jeg vil her presentere trinnene og hvordan jeg selv jobbet på de ulike trinnene ⁵.

3.5.2.1 Helhetsinntrykk – fra villnis til foreløpige temaer

Dette trinnet handler om å få et helhetsinntrykk av materialet. Forskeren skal jobbe aktivt for å, midlertidig, sette egen for forståelse og teoretiske referanseramme i parentes. En tar med forskningsspørsmål, men skal aktivt prøve å motstå trangen for å systematisere (Malterud, 2017, s. 99). Først etter at forskeren har lest alt, skal man oppsummere

⁵ Jeg finner det hensiktsmessig å ta i bruk underoverskriftsnivå 4 for å presentere de ulike trinnene i modellen.

inntrykkene og spørre seg selv om det er noen foreløpige temaer en blir oppmerksom på. Jeg leste først gjennom transkripsjonene parallelt med at jeg hørte på lydopptaket, for å ha klart for meg informantens stemme og stemningen i intervjuet. Deretter leste jeg transkripsjonen på nytt. I denne fasen forsøkte jeg å legge bort egne tanker fra intervjuet og være lyttende og nysgjerrig på teksten jeg gikk gjennom. Jeg brukte et eget ark der jeg noterte meg stikkord og temaer som jeg ble oppmerksom på og endte opp med noen foreløpige tema: «videreutdanning som bevisstgjøring og bekreftelse», «interkulturell kompetanse i møte med andre» «egenutvikling i forhold til systemutvikling» og «refleksjon».

3.5.2.2 Meningsbærende enheter – fra foreløpige temaer til koding og sortering

I andre analysetrinn skal materialet vi vil studere nærmere organiseres, og resten legges til side. I dette trinnet vurderte jeg de første, foreløpige temaene, og hvordan de kunne belyse forskningsspørsmålet. Målet er å utvikle kategorier som fanger opp de studerte erfaringene og handlingene, man sammenligner data på jakt etter ulikheter og likheter som igjen kan lede til funn (Kvale & Brinkmann, 2019, s.226). Jeg brukte tid på å drøfte hva som ligger i de foreløpige temaene, og om de beskriver de viktigste funnene fra materialet. Dette var en krevende prosess der jeg først la inn all teksten fra intervjuene i dataprogrammet NVivo, delte tekstinnholdet opp i de foreløpige temaene og gikk gjennom teksten på nytt. I løpet av denne prosessen, kom det flere tema til, og jeg fant også at noen temaer kunne slås sammen eller tas bort. Denne prosessen ga rom for reformulering og utvelging av reviderte foreløpige temaer, som igjen danner grunnlaget for kodegrupper (Malterud, 2017, s. 101).

Kodegruppene tok jeg med meg inn i en ny gjennomgang av datamaterialet, som veivisere for å identifisere og sortere meningsbærende enheter i teksten; tekst som bærer med seg kunnskap om ett, eller flere av temaene. Denne systematiseringen av teksten, kalles koding. Koding innebærer en systematisk dekontekstualisering der jeg hentet ut deler av teksten fra sin opprinnelige sammenheng og leste den sammen med lignende tekstelementer, i lys av de teoretiske perspektivene (Malterud, 2017, s. 104). Etter hvert som jeg gikk gjennom materialet flere ganger, samlet jeg flere subkoder i kodegrupper, justerte noen kodegrupper mens andre utgikk. Eksempel på koding og subkodegrupper i tabell 2 på neste side.

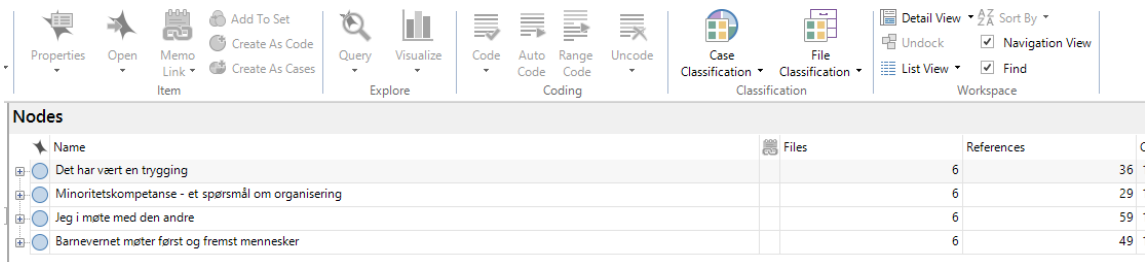
Meningsbærende enhet	Subkode	Kode
«Men det ble litt, en sånn aha-opplevelse i dette studiet at, det er ikke noe annerledes å jobbe med disse familiene egentlig, enn å jobbe med hvilken som helst annen familie. Men vi kanskje trenger mere tid, for forskjellene er større.»	Bevisstgjøring	Det har vært en trygging
«Og så fikk jeg bekreftet en ting, som egentlig er litt min kjepphest, og det er det at vi må lyse på oss selv, hvem er vi, hvem er vi i møtet med den andre.»	Det handler om holdninger og verdier	Jeg i møte med den andre
«Ok vi jobber med en minoritetsfamilie da liksom blir mye lagt på kulturbakgrunn og, og at det gjør at vi stenger for å se andre ting, kanskje....»	Å se, og å ikke se kultur	Barnevernet møter først og fremst mennesker
«Men jeg hadde faktisk ønsket, eh at jeg kunne fått, fått, hatt en liten stund på en fagdag. Eh. Jeg hadde ønsket at, kanskje, eller ikke kanskje, men at min leder hadde spurt; «kan jeg få lese oppgavene du har skrevet», ja, det hadde jeg ønsket.»	Det handler om ledelse	Minoritetskompetanse – et spørsmål om organisering

Tabell 2 Eksempler på meningsbærende enheter

3.5.2.3 Kondensering – fra kode til abstrahert meningsinnhold

I denne fasen skulle jeg systematisk hente ut mening gjennom å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene som jeg kodet sammen i forrige analysetrinn. På dette stadiet, etter flere gjennomganger av teksten mine, satt jeg igjen med 4 kodegrupper. Noen av kodegruppene hadde flere meningsbærende enheter enn andre, og noen av de meningsbærende enhetene kunne ha passet inn under flere kodegrupper og

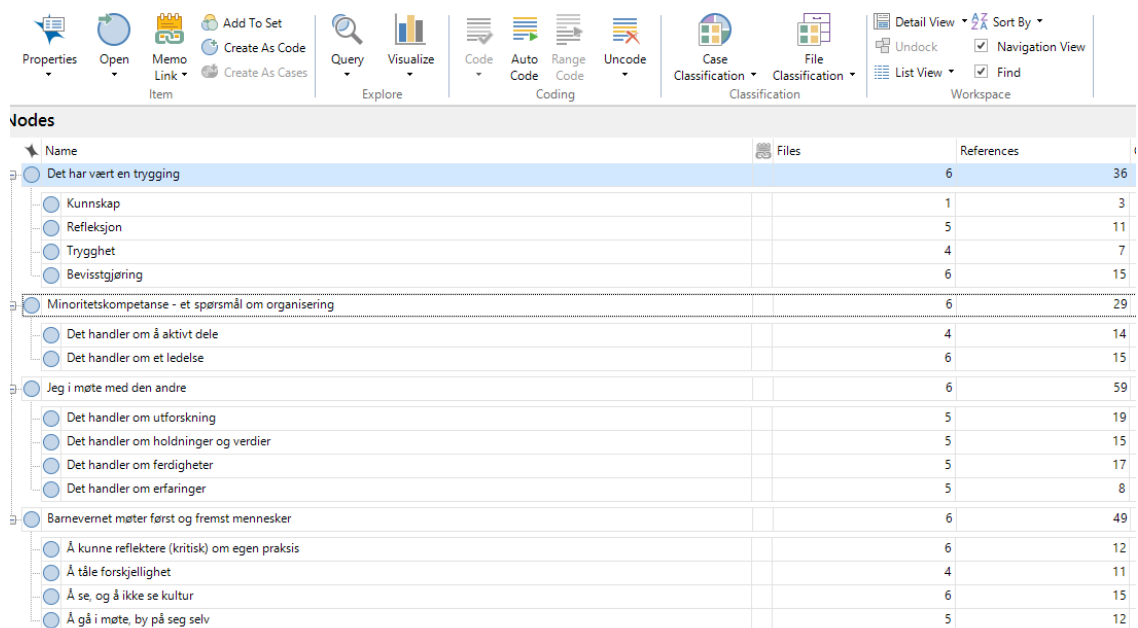
subkodegrupper. Forskere er ikke nøytrale fordi teksten tolkes ut fra bestemte faglige perspektiv og ståsted, og ulike yrkesgrupper kan merke seg ved ulike deler av teksten. Jeg gikk derfor gjennom materialet på nytt, delte noen meningsbærende enheter opp i mindre enheter og flyttet noen av enhetene til andre kodegrupper. Arbeidet ble systematisert ved hjelp av NVivo:



Name	Files	References
Det har vært en trygging		6
Minoritetskompetanse - et spørsmål om organisering		6
Jeg i møte med den andre		6
Barnevernet møter først og fremst mennesker		6

Tabell 3 Oversikt kodegrupper i NVivo

På bildet ser man kodegruppene. Under kolonnen «Files» ser man hvor mange av informantene som er sitert og i kolonnen merket «References» ser man antall meningsbærende enheter. Bildet under viser subkodegruppene og hvordan de meningsbærende enhetene fordeler seg på disse.



Name	Files	References
Det har vært en trygging		6
Kunnskap		1
Refleksjon		5
Trygghet		4
Bevisstjøring		6
Minoritetskompetanse - et spørsmål om organisering		6
Det handler om å aktivt dele		4
Det handler om et ledelse		6
Jeg i møte med den andre		6
Det handler om utforskning		5
Det handler om holdninger og verdier		5
Det handler om ferdigheter		5
Det handler om erfaringer		5
Barnevernet møter først og fremst mennesker		6
Å kunne reflektere (kritisk) om egen praksis		6
Å tåle forskjellighet		4
Å se, og å ikke se kultur		6
Å gå i møte, by på seg selv		5

Tabell 4 Oversikt Subkodegrupper i NVivo

STC har et spesielt metodisk grep på dette analysetrinnet; man lager et kondensat (vedlegg 7). Et kondensat er et kunstig sitat, forankret i data som skal bære med seg det konkrete meningsinnholdet fra de enkelte meningsbærende enhetene, gjennom å omsette dem til en mer generell form. Kondensatet skal fremstille en sum av informantenes stemmer om det aktuelle fenomenet den enkelte subkodegruppen forteller om (Malterud, 2017, s. 107).

Eksempel på kondensat:

«Det har vært en bevisstgjøring, både knyttet til den kompetansen jeg allerede har, men ikke minst det at det ikke er så annerledes å jobbe med disse familiene enn andre. Vi må bare bruke mer tid, være bevisst egne holdninger og passe oss for å forklare alt med kultur» (Kode: «Det har vært en trygging», subkode: «Bevisstgjøring»)

3.5.2.4 Syntese – fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater

På dette trinnet skal forskeren rekontekstualisere; bitene settes sammen igjen til en fortolket helhet, og forskeren skal formidle hva materialet sier om utvalgte sider av forskningsspørsmålet (Malterud, 2017, s. 109). Det lages en analytisk tekst for hver subkodegruppe og kodegruppe. I arbeidet på dette trinnet opplevde jeg en tydeliggjøring av subkodene i hver kode. Det ble også enda klarere for meg at flere av de meningsbærende enhetene kunne ha passet i flere subkoder, så til tross for at noen av subkodene har få enheter, har jeg likevel valgt å ta dem med i analysen da det er tema som har vært trukket frem av flere. Funnene blir i sin helhet presentert i kapittel 4.

3.6 Etiske refleksjoner

Forskningsetiske forhold beskriver de hensyn man skal ta i forskningsprosessen for ikke å gjøre skade, samt ivareta interessene til dem som bidrar til forskningen og dem som eventuelt blir berørt av forskningen man gjør (Kalleberg, 2006). Både før, under og etter forskningen har jeg som forsker et etisk ansvar knyttet til forskningstema, informanter, behandling og rapportering av data m.m. (Kvale et al., 2009, s. 83, 84). Det å tenke gjennom hvilken verdi forskningen vil ha, er noe av det første man må gjøre (Kvale et al., 2009, s. 80). Kunnskapen fra denne studien kan ha verdi for fagutvikling og kvalitet i videreutdanning for

barnevernansatte, samt å få frem barnevernansattes egne opplevelser, tanker og erfaringer rundt kompetanse og kompetanseutvikling knyttet til interkulturell kompetanse.

Et av de første dilemmaene som gjorde seg gjeldende for min forskning, var presentasjon av prosjektet og møte med aktuelle informanter. Grunnet pandemi og smittevernrestriksjoner lot det seg ikke gjøre å møte studentene og fortelle om studien, samt å være tilgjengelig for spørsmål. Jeg ønsket derfor å sende ut digital informasjon. Studiestedet var restriktive, da de opplevde at studentene våren 2020 var preget av omstilling og belastninger knyttet til nedstengingen av landet i forbindelse med pandemi. VID, Senter for interkulturell kommunikasjon og jeg ble derfor enige om å avvente rekrutteringen. Det neste dilemmaet knyttet seg til den elektroniske spørreundersøkelsen jeg utarbeidet. Etter en vurdering angående *hvem* som skulle sende ut denne spørreundersøkelsen, *på vegne av* hvem og for hvilket *formål*, ble det besluttet at studieledelsen skulle gjøre dette etter at studentene hadde fått sensuren på eksamensoppgaven. Det primære formålet ble da evaluering og kvalitetssikring av studiet, men studentene fikk orientering om at undersøkelsen også kunne bli brukt til forskningsformål og da med presisering av at studentenes anonymitet ville bli sikret.

Grunnet hensyn til GDPR-begrensninger på bruk av kontaktinformasjon til tidligere studenter og vurderinger knyttet til når de skifter status fra å være studenter til forhenværende studenter, ble det i første omgang kun sendt invitasjoner til et mindre utvalg. Denne begrensede invitasjonen ble problematisert både med tanke på å sikre et representativt utvalg, samt at de få inviterte kunne oppleve et press om å delta. Informasjon og invitasjon til intervju ble da sendt ut til alle studentene som hadde gjennomført videreutdanningen. Jeg hadde laget en kort presentasjon der jeg inviterte til å ta kontakt med meg dersom de ønsket mer informasjon eller ville melde seg til intervju (vedlegg 4). De som meldte seg som informanter fikk tilbud om telefonsamtale for mer informasjon, ellers gikk kommunikasjon via epost/SMS. Informantene fikk tilsendt samtykkeskjema (vedlegg 5) som jeg enten fikk i retur før, eller ved intervjuet. Samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om frivillighet og deres rett til å trekke seg fra studien. Konfidensialitet i forskning innebærer en enighet mellom meg som forsker og informantene mine om hva som blir gjort med dataene som

produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 90). Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker, men ingen navn ble oppgitt. Filene fikk navn «Intervju A, B, C...». For å sikre konfidensialitet, aidentifiserte jeg lydopptak underveis i transkripsjonen, ved å ta bort stedsnavn o.l. I tillegg valgte jeg å transkribere alle intervjuene til bokmål, da det ellers kunne være mulig for f.eks. utdanningsinstitusjonene å kjenne igjen den enkelte informant (Thagaard, 2013, s. 226). I arbeidet har jeg også vært bevisst på den makten jeg har som forsker, hvordan jeg påvirker mine informanter og hvordan jeg på best mulig måte skulle legge til rette for gode intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Jeg valgte å møte informantene der de selv ønsket og gjorde meg tilgjengelig for spørsmål i forkant og etterkant av intervjuene.

En viktig del av forskning er tolkning og rapportering av resultater. I kvalitativ metode presenterer forskeren sin tolkning av informantenes narrativer (Thagaard, 2019, s. 72,73) og det er en risiko for at informantene kan oppleve å ikke kjenne seg igjen i forskerens analyse; de kategoriene informasjonen deles inn i. Jeg har forsøkt å sikre bredde og nyanserikdom i materialet, være bevisst på at jeg ikke skal innta en kritisk posisjon eller prøve å fremme deltakernes sak, men vise forståelse og redelighet (Thagaard, 2019, s. 83,84). Informantene har alle uttrykt ønske om å lese oppgaven når den er ferdig, og jeg håper at de kjenner seg igjen i min analyse og de funnene jeg presenterer i det neste kapittelet.

4 Presentasjon av datafunn

I dette kapittelet presenterer jeg analysen og funnene fra mitt datamateriale.

Forskningsspørsmålet som danner utgangspunkt for analysen, er: *Hvordan opplever barnevernansatte at videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet» har bidratt til å styrke deres interkulturelle kompetanse?*

Datamaterialet mitt er en kombinasjon av transkripsjoner fra intervjuer høsten 2020 og resultat fra den elektroniske spørreundersøkelsen som ble sendt ut som en evaluering av studiet, sommeren 2020. Undersøkelsen kombinerte flervalgsspørsmål og mulighet for åpne svar/kommentarer. Tekstmaterialet fra åpne svar/kommentarer er tatt med inn i tekstanalysen, men hovedvekten av datafunnene mine er knyttet til intervjuene med de seks barnevernansatte⁶. I første delkapittel gir jeg en kort presentasjon av resultatene fra den elektroniske evaluering av videreutdanningen. I de neste delkapitlene presenteres hovedkategoriene med sine subkodegrupper. Grunnet oppgavens omfang har jeg begrenset meg til å benytte enkelte sitater fra informantene for å illustrere funnene⁷.

Gjennom analysen utarbeidet jeg fire hovedkategorier: (1) Barnevernet møter først og fremst mennesker, (2) Hvem er jeg i møte med den andre? (3) Det har vært en trygging, og til slutt (4) Det er et spørsmål om organisering. Jeg vil påpeke at funnene til dels henger sammen, og det vil derfor noen ganger tas opp like tema i ulike kontekster.

4.1 Et overblikk på den elektroniske undersøkelsen

Invitasjon til elektronisk evaluering ble sendt ut til 27 studenter som hadde gjennomført videreutdanningen 2019-2020. 18 studenter besvarte undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 67 %. Aldersmessig befinner størstedelen seg mellom 31 og 60 år. De fleste har lang fartstid fra arbeid med minoriteter; over 27 % oppgir at de har jobbet mer enn 15 år

⁶ Noen informanter vil være mer synlige enn andre i datamaterialet. Det handler om at jeg gjennom intervjuene har fått frem ulik grad av detaljrikdom og nyanser fra de forskjellige informantene

⁷ Sitater fra den elektroniske undersøkelsen er merket med (Student), mens sitater fra intervjuene, er merket med det fiktive navnet til informantene. Noen sitater er forkortet og enkelte småord (f.eks. gjentakelser) er tatt bort for å gi en bedre leseropplevelse

med minoriteter, 44 % har jobbet mellom 6 og 10 år, mens litt over 16 % oppgir 11-15 års fartstid i feltet. Når det gjelder arbeidserfaring fra barneverntjenesten fordelte det seg jevnt; 22 % hadde 1-5 års erfaring, 22 % hadde 6-10 års erfaring, 28 % hadde mellom 11 og 15 år i barnevernet og 28 % hadde mer enn 15 års erfaring fra barneverntjenesten. Mer enn 77 % har grunnutdanning som enten barnevernspedagog eller sosionom, noe som gjenspeiler yrkesfordelingen i kommunalt barnevern (Beyrer & Hjemås, 2020). En tredjedel oppgir å ha tidligere videreutdanning tilsvarende 60 studiepoeng, mens en tredjedel oppgir å ikke ha videreutdanning etter grunnutdanning.

Studentene er også spurt om videreutdanningens implikasjoner for praksis:

	Uenig	Litt Uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Svært enig	Vet ikke
Jeg opplever økt trygghet i møte med barn, unge og familier med minoritetsbakgrunn (N18)	0 %	0 %	5,6 %	38,9 %	55,6 %	0 %
Jeg opplever økt kompetanse i møte med barn, unge og familier med minoritetsbakgrunn (N18)	0 %	0 %	0 %	44,4 %	55,6 %	0 %
Jeg opplever økt kunnskap i møte med barn, unge og familier med minoritetsbakgrunn (N17)	0 %	0 %	0 %	41,2 %	58,8 %	0 %
Jeg opplever at jeg har fått tilført/utviklet ferdigheter som er nyttige og relevante i mitt arbeid (N18)	0 %	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %	0 %

Tabell 5 Tall fra elektronisk undersøkelse

Som vist i tabellen over, er det ingen av studentene som *ikke* opplever økt trygghet, kompetanse eller kunnskap etter videreutdanningen. Alle er enten litt enig (33,3 %) eller svært enig (66,7 %) i at de har fått utviklet eller tilført ferdigheter som er nyttige og relevante i sin praksis. Studentene trekker frem både økt bevissthet rundt egne verdier og forforståelse, økt evne til refleksjon, samt økt kunnskap om minoriteter som nyttig i sin profesjonsutøvelse. Alle oppgir at de vil anbefale videreutdanningen til andre. Slik jeg tolker svarene fra den elektroniske undersøkelsen, kan man anta at de barnevernansatte som gjennomførte videreutdanningen, opplever å ha fått utviklet eller styrket sin interkulturelle kompetanse. I de neste delkapitlene presenterer jeg nærmere hvordan barnevernansatte erfarer videreutdanningen og interkulturell kompetanse.

4.2 Barnevernet møter først og fremst mennesker

Den første hovedkategorien er knyttet til et fokus jeg opplever at alle mine informanter har; at barnevernansatte er mennesker som i sin praksis møter andre mennesker som ofte er forskjellige fra dem. Informantene er også opptatt av at de representerer et system og forvalter et lovverk, som gjør at de bærer et større ansvar enn familiene for at disse møtene skal bli konstruktive og respektfulle. Jeg vil nå presentere de fire subkodegruppene jeg identifiserte og samlet til barnevernets møte med familier med minoritetsbakgrunn: (1) Vi må tåle forskjellighet, (2) For å gå den andre i møte må vi by på oss selv, (3) Vi må både se kultur og ikke se kultur og (4) Vi må kunne gå i oss selv.

4.2.1 Vi må tåle forskjellighet

Flere av informantene (Anna, Britt, Christine, Elin) vektlegger at barneverntjenesten representerer majoritetssamfunnet og har med seg majoritetssamfunnets syn på barneoppdragelse og barns utvikling. Dina er særlig opptatt av et tema de hadde om på videreutdanningen som la vekt på at barnevernet i møte med forskjellighet også må se etter ressurser og beskyttelsesfaktorer, ikke bare det som kan være risikofaktorer eller bekymringsfullt. Anna, Christine og Frida løfter frem dialogen som virkemiddel og at man må undre seg sammen med familiene. Hva tenker far er viktig i oppdragelsen, hva mener mor om religionens betydning for familien?

Flere informanter (Anna, Christine, Frida, Britt) gir uttrykk for at det ikke nytter å skulle forme andre inn i sitt eget bilde av hva god omsorg eller god barneoppdragelse er; det finnes mange ulike måter å leve livene sine på og barnevernansatte må anerkjenne det: «Det er faktisk mange måter å leve på. Er det nå så farlig om de legger seg litt for sent, er det nå så farlig om de ikke spiser grønnsaker?» (Christine).

Britt, som har jobbet mange år med flyktninger og innvandrere, påpeker evnen til å tåle forskjellighet som noe hun opplever å ha mer av, enn mange kolleger i barnevernet:

Og kanskje melder folk bekymring for denne familien har flyttet 4 ganger siden 2016. Ja, de har nok det... Sånn at jeg ser nok ting på en litt, kanskje hadde jeg vært helt

rent barnevern, så hadde jeg kanskje «uaæeh» de har ikke godt av å flytte så mye.
(Britt)

Britt forteller her at hennes kolleger som kun har erfaring fra barnevernet, sannsynligvis ville blitt mer bekymret for slik flytting enn det hun blir. Britt opplever også at hun tåler mer av høye stemmer, foreldre som ikke holder tiden for avtaler og følelsesutbrudd. Slik jeg tolker Britt, ser hun på disse eksemplene som kulturelle faktorer som barnevernansatte bør være forsikte med å tolke ut fra egen kultur eller norsk kontekst. Frida har et lignende perspektiv og viser til hvordan hun gjennom familie og bekjente har mer kjennskap til og kunnskap om andre kulturer og forstår både handlinger og uttalelser på en annen måte enn en del av sine kolleger. Hun trekker frem et eksempel der en kollega mente at en kvinne hadde «rustet seg til møte» da hun kom med hennatatoeringer på armer og ben. Frida måtte påpeke at det var inngang til Ramadan og at dette var helt vanlig praksis, ikke en rustning mot barnevernet.

På en annen side løfter flere informanter (Christine, Britt, Dina og Elin) også frem utfordringene med å trekke grensen for hvor mye forskjellighet man kan tåle. Barneverntjenesten skal først og fremst ivareta barns behov for omsorg og utvikling, og noen ganger står det i motsetning til slik foreldre utøver omsorgen. Slik jeg tolker informantene handler det om at de erfarer at det finnes mange ulike måter å gi god nok omsorg til barn på. Deres mandat, og dilemma, som ansatte i barnevernet er å vurdere hva som er *god nok* omsorg i både et barnesentrert og et familieorientert perspektiv (Skivenes et al., 2015). Jeg forstår informantene dithen at de opplever en bevissthet og refleksjon rundt grensen mellom det som er bare er annerledes og det som er annerledes og skadelig. I selve begrepet «å tåle» kan man også se for seg at det ligger et (skjult) maktforhold; barnevernet har fasiten, men kan tåle noe forskjellighet fra den andre? Jeg opplever at informantene reflekterer rundt denne forskjelligheten og hvordan barnevernet selv kan gå familier med minoritetsbakgrunn i møte, noe jeg går mer inn på i neste avsnitt.

4.2.2 For å gå den andre i møte, må vi by på oss selv

Informantene har alle jobbet lenge i barnevernet og trekker frem viktigheten av å tilpasse seg den enkelte situasjon eller familie de møter. Det kan være å gå mer på hjemmebesøk, spise middag med familien, fortelle mer om sin egen bakgrunn og investere mer tid for å bygge relasjon. «Og jeg bruker, innimellom så bruker jeg personlige erfaringer i møte med andre, og det er litt for å finne den der felleheten da» (Elin).

Slik jeg tolker informantene mine handler det om å by på seg selv, strekke seg litt lenger for at den andre skal kunne få tillit. Alle informantene løfter frem viktigheten av å respektere den andres kultur og tradisjoner; f.eks. ikke kalle inn til møter under Ramadan og respektere familiestrukturen så lenge den ikke vurderes som skadelig. Britt understreker viktigheten av å bruke tolk, at barnevernet må ta ansvar for det og ikke spørre familiene om de vil. Hun mener også at barnevernansatte må være tilpasningsdyktige: «At av og til så må du bare go with the flow» (Britt).

Frida trekker frem konsekvensene av ikke å gå familiene i møte, samt utfordringene ved å skulle investere av seg selv. Hun er opptatt av at barnevernet må se på familien som en ressurs, selv om kanskje en av familiemedlemmene har utfordringer. Hun undrer seg over om bekostninger med å by på seg selv kan være en faktor som hindrer barnevernansatte å gå nok i møte med familiene. Hun formidler at det er slitsomt å være i relasjoner med andre. Frida er tydelig på at hun akkurat nå er sliten av arbeidsbelastninger og at hun sannsynligvis ville gitt andre svar dersom hun hadde blitt intervjuet en annen gang. Anna beskriver utfordringer i møte med familier som kilder til å komme hverandre nærmere og som en mulighet for utvikling, både for familiene og den barnevernansatte: «Ja, for jeg tenker vi er alltid på vei, altså mine meninger de kan endres over tid» (Anna).

Britt og Elin er begge opptatt av at barnevernet må ta på alvor og gå i møte den frykten som omgir barnevernet. Britt forteller at dette ble svært tydelig for henne da hun byttet til jobb i barnevernet. Hun beskriver det som en «stille, taus motstand» og at hun kjenner at «det er mye redsel her». Elin knytter denne redselen opp mot mulig manglende tillit til det offentlige; historier familier har hørt om barnevernet fra hjemlandet eller kjente.

Jeg tenker at informantene formidler en vilje til å strekke seg litt lenger i møte med familier med minoritetsbakgrunn, både for å legge til rette for at familiene skal få tillit til barnevernet, men også for at de som barnevernansatte skal få et bedre grunnlag for å vurdere familiens situasjon.

4.2.3 Vi må både se kultur, og ikke se kultur

Alle informantene forteller om en økt bevissthet rundt hvordan andre faktorer enn kultur gjør seg gjeldende hos de familiene de møter. De beskriver at en fallgrube i barnevernet, er å forstå alt familien gjør som kulturelt betinget, uten å ta hensyn til hvordan andre faktorer som f.eks. fattigdom, utenforskap og manglende utdanning virker inn (Berg et al., 2017). Både det å ta for mye hensyn og det å ikke ta nok hensyn til familiens kulturelle bakgrunn, trekkes frem av som avgjørende i barnevernets arbeid.

Altså. Vi må ikke glemme, for her vi jobber mye med foreldrene selvfølgelig, sant. Men hva går de hjem til, hvilket hjem har de, hvem styrer de. Altså hvilke problemer, hvilke regninger tenker de på, mens du sitter og sier at du må bli en bedre mor?
(Britt)

Det Britt trekker frem her, tolker jeg som viktigheten av å ta med i vurderingene alle faktorer som gjør seg gjeldende i familiene, samt en viss skepsis til om tiltakene er tilpasset familienes vansker. Også Dina forteller at hun flere ganger har tenkt at de tiltakene barneverntjenesten iverksetter ikke alltid bidrar til løsning på de reelle problemene familiene har, at de ikke er kultursensitive nok. Christine løfter frem at kultur bør forstås i et videre perspektiv enn kun noe som gjelder mennesker med minoritetsbakgrunn. Hun peker på at også familier med etnisk norsk bakgrunn kan ha helt andre kulturelle referanserammer enn det hun har. Jeg tolker informantene som at de alle er opptatt av at barnevernansatte klarer å benytte seg av ulike hypoteser og ha bevissthet om flere temaer i møte med bekymringer og utfordringer i familiene; migrasjonshistorie, diskriminering, fattigdom og rasisme. Frida forteller om bekymring for ungdomsmiljøene, der rus og kriminalitet forbindes med barn og unge med innvandrerbakgrunn. Hun ser at det er lett for å forklare

det med kulturell bakgrunn, uten å ta høyde for det systematiske utenforskapet disse barna kan ha opplevd gjennom hele oppveksten. Dina har merket seg, og er til dels enig i, kritikk fra rettsapparatet for ikke å ta nok hensyn til kultur i noen av sakene hennes tjeneste har vært involvert i. Anna løfter frem bevegelser som «Me too» og «Black lives matter» som viktige for at både barnevernansatte og befolkningen for øvrig skal bli klar over hvilke erfaringer mennesker kan ha med seg.

Jeg tenker at denne subkodegruppen viser at informantene er opptatt av at alle mennesker er påvirket av sin kultur, men også av konteksten de har levd i og lever i og derfor vurderer det som viktig at barnevernet er i stand til å se kultur som en viktig faktor, uten å la seg blende av sin (majoritetens) fortolkning av kulturens betydning.

4.2.4 Vi må gå i oss selv

Som en konsekvens av at vår kultur, bakgrunn og erfaring påvirker oss i møter med andre, blir viljen og muligheten til å reflektere over egen praksisutøvelse, både individuelt og som tjeneste løftet frem av informantene. Alle ga uttrykk for at intervjuet og skjemaet vi gikk gjennom på intervjuet var en påminner og god hjelp til å reflektere rundt interkulturell kompetanse og hvordan man er i møte med andre. Jeg tolker informanten dithen at de opplever for lite tid til, eller fokus på, refleksjon i den vanlige arbeidsdagen. Flere av informantene ville ta skjemaet med seg inn i kollegaskapet og bruke det som hjelp til refleksjon i tjenestene. Christine forteller at hun i oppgaveskriving ble oppmerksom på at de faktisk ikke hadde reflektert over innhold i de verdien tjenesten skulle legge vekt på:

Hva mener vi når vi skriver sånne ord, og så er det sånn det passer for talene og det passer, men det, men det stemmer egentlig ikke. Og det er ikke noen vond vilje, men vi må jo ha tid til det og så tenker jeg at vi er på en måte litt sånn her ubevisst inkompetente på dette her. (Christine)

Det er flere informanter som forteller at de selv tar ansvar for å bringe inn andre perspektiver (fattigdom, språkvansker, tabu), være undrende til praksis eller kollegers og samarbeidspartneres forklaringsmodeller i drøftinger. Frida viser hvordan refleksjon også

brukes for å undre seg over foreldrenes perspektiver og hvordan de erfarer møtet med barnevernet: «... hvis jeg skulle hatt en sakkyndig oppå meg i fire timer for å vurdere om samværet er godt nok eller ikke, hva hadde det gjort med meg som mor?» (Frida).

Oppsummert tolker jeg at informantene formidler et ønske om mer fokus på refleksjon i tjenesten sine. Det knytter seg til fortolkning av handlinger og omsorgspraksis i familiene, tjenestens verdier og betydning, men også rundt egen bakgrunn, holdninger og verdier. Det vil jeg gå inn på i den neste hovedkategorien.

4.3 Hvem er jeg i møte med den andre?

I datamaterialet mitt finner jeg at informantene er opptatt av viktige elementer ved sin egen, individuelle profesjonsutøvelse. Gjennom analysen identifiserte jeg fire underkategorier som i stor grad griper inn i hverandre og de presenteres under.

4.3.1 Det handler om utforsking

«Hva kan det være?» Alle informantene er opptatt av å bruke tid og utforske dersom det er noe man ikke forstår. Det å undre seg sammen med familiene eller med kolleger pekes på som en viktig egenskap for å kunne komme andre i møte. Utforsking beskrives som nyttig både for å bli mer kjent med familiene, men også for å fremme refleksjon hos seg selv og kolleger. Utforsking kan brukes om de store temaene som migrasjonshistorie, religion og verdier, men også i forhold til språk og meningsinnhold. Frida har et eksempel der en kollega hadde blitt krenket og Frida oppmuntret kollegaen til utforsking. «Men hvis du syntes det var så vanskelig, hvorfor spurte du han ikke? Si: Dette forstår jeg ikke. Når du kaller meg søster, hva legger du i det?» (Frida). Frida løfter her frem at det kan være nødvendig å sjekke ut med den andre hva han eller hun mener, for å sikre at man forstår hverandre. Alle informantene peker på viktigheten av å ta seg tid til å sørge for at den andre har forstått og at man selv har forstått den andre. Både ord, uttrykk, begreper og handlinger trekkes frem som kilder til misforståelser, og jeg oppfatter informantene som å være enige om at man ikke må ta for gitt at man har en felles forståelse eller referanseramme: «Ja for det å være

en muslim, eller en kristen eller en buddhist, altså, hva er det for deg, hva betyr det for, hvordan er det for deg?» (Christine).

Slik jeg tolker informantene handler det om å møte den andre med åpenhet og nysgjerrighet, utforske med blick for familiens totale situasjon; fra bakgrunn, tradisjoner, migrasjonsreise, ressurser og utfordringer og slik få innblikk i hva som er viktig for den andre.

4.3.2 Det handler om holdninger og verdier

Alle informantene er opptatt av hvordan egne holdninger og verdier virker inn i møter med familier, kolleger og samarbeidspartnere. De trekker frem egen oppvekst, tilhørighet til trossamfunn og kultur som faktorer som virker inn. Flere beskriver faren for å misforstå eller feiltolke situasjoner dersom man ikke er bevisst egne stereotyper. Christine forteller at tross for at man egentlig vet bedre, skjer det at man tar ting for gitt, eller trekker forhastede konklusjoner:

Jeg har vært alt for kjapp med å ta ting for gitt. Og da blir jeg litt sånn; oi, oi! Tenk at jeg kunne gå i den grøfta der så kjapt. For jeg liker ikke at, jeg liker ikke at jeg har gjort det. (Christine)

Britt beskriver videreutdanningen som en «dannelsesreise i holdningene», mens en tredje informant opplever det mer som en bevisstgjøring: «Så jeg føler vel ikke at jeg har blitt, har hatt behov for å endre meg etter den utdanningen, ... altså at det har vært en fordypning for å trygge egne holdninger kanskje, og praksis» (Anna).

Slik jeg tolker informantene, er holdninger og verdier noe de har fokus på, både individuelt og på systemnivå. Det oppleves også som vanskelig for informanten å skulle skille holdninger og verdier fra ferdigheter, som beskrives i neste subkodegruppe.

4.3.3 Det handler om ferdigheter

Informantene trekker frem flere ulike ferdigheter de tar i bruk i møte med andre. Det å ha tålmodighet til å bruke tid, ta hensyn, være empatisk, være en god lytter, vise åpenhet og respekt og klare å tilpasse seg ulike situasjoner er ferdigheter som de ulike informantene vurderer at de har. Likevel tolker jeg informantene dithen at de ikke klarer å benytte seg av disse ferdighetene i alle situasjoner, og at de tenker at det er rom for videre utvikling. Dina ønsker å lære mer om kommunikasjon, hun opplever at hun noen ganger «snakker forbi folk». Elin og Anna beskriver hvordan trekk ved deres personlighet gjør seg gjeldende. Elin forteller at hun er observant, har lett for å lese andre, både situasjoner og stemninger. Elin reflekterer rundt det å inneha ferdigheter, eller ønske at man har visse ferdigheter:

Men samtidig tenkte jeg at er det fordi jeg faktisk gjør det, det som står her, at jeg ofte tar hensyn eller oftere viser empati. Eller er det fordi det er det jeg ønsker? Sånn ble jeg sittende og tenke da jeg krysset her nå. (Elin)

Elin viser her til skjemaet om interkulturell kompetanse som ble brukt i intervjuet. Det å ta i bruk ferdigheter man innehar, eller å utvikle nye ferdigheter henger også sammen med informantens erfaringer, som jeg går inn på i det neste avsnittet.

4.3.4 Det handler om erfaringer

Informantene beskriver hvordan egen livserfaring er en viktig faktor i møtet med andre. Britt sier at det handler om hva man har i ryggsekken og Christine trekker sammenheng mellom erfaringer og holdninger og verdier: «Og så tenker jeg at jeg er bevisst på at mine tenke- og handlemåter de er, de er påvirket av mine egne verdier, at jeg er vokst opp her som privilegert, hvit, trygg på mange måter» (Christine). Anna beskriver hvordan ulike erfaringer i livet gir trygghet: «Altså det er noe med livserfaring som har gjort meg tryggere i menneskemøter og med folk fra andre steder» (Anna). Samtidig som gode livserfaringer bidrar til trygghet, kan belastninger og stress i livet ha motsatt effekt. Frida beskriver hvordan egen livssituasjon og erfaring virker inn på evnen til å benytte seg av sine ferdigheter. Hun forteller at det å være sliten gjør at hun har mindre tålmodighet og sjeldnere orker å «ta kamper» som å invitere til refleksjon i kollegadrøftinger eller luftueenighet. Frida understreker hvor viktig det er at hun ikke lar det gå ut over familiene hun

møter i jobben: «Ja, ellers tenker jeg at jeg må avlyse. Da er jeg tom, hvis jeg ikke klarer det. For det fortjener alle. I hvert fall de mest sårbare. Da skal ikke jeg være sårbar» (Frida). Samtidig løfter hun frem hvordan egen kjennskap eller erfaring også er en ressurs i møte med arbeidsoppgavene; hun liker å jobbe med minoritetsfedre og opplever at det er noe hun er god på. Det støttes av flere informanter (Anna, Britt, Elin); de kjenner seg tryggere i møtene dersom de har hatt erfaringer med lignende situasjoner eller har kjennskap til familiens religiøse-, etniske- eller kulturelle tilhørighet.

Oppsummert tolker jeg at informantene på forskjellige måter er opptatt av seg selv i møte med den andre; hvordan bakgrunn, verdier og erfaring virker inn og hvor viktig det er at de møter andre med åpenhet og nysgjerrighet. I den neste hovedkategorien ser jeg nærmere på hvordan videreutdanningen kan ha bidratt til disse refleksjonene.

4.4 Det har vært en trygging

Samtlige informanter jeg intervjuet oppgir at videreutdanningen har vært nyttig og viktig for deres trygghet i arbeidet som barnevernansatt. De hadde ulike motiver for å velge akkurat denne videreutdanningen, men felles for dem er erfaring med, og interesse for, arbeid med familier med minoritetsbakgrunn. Flere (Anna, Britt, Christine, Dina) gir uttrykk for å ha fått bekreftet og anerkjent kunnskap og kompetanse de hadde fra tidligere, samt tilført ny kunnskap og nye perspektiver.

Og tenker jeg er mye tryggere på at den veien jeg velger, den har jeg tillit til at er viktig da. Altså det var mer sånn ryggmargs og egne...,reflekser. Men nå er det mer; jeg kan si at: Jo, dette er viktig, fordi jeg vet det, jeg har lært det. (Anna)

Jeg tolker Annas uttalelse som en opplevelse av å ha fått anerkjent den praksis hun hittil har utøvet, samtidig som hun opplever at hun nå står stødigere – både i seg selv, men også i samarbeid med andre. Informantene trekker frem denne opplevelsen av å ha fått anerkjennelse for deler av sin kunnskap og praksis, samtidig som de også har blitt utfordret på og mer bevisst andre deler. Videreutdanning gir en formell kompetanse som kan medføre tillit fra kolleger og samarbeidspartnere. Studentenes svar i den elektroniske undersøkelsen

understreker dette; alle studentene oppga at det var viktig, eller svært viktig at videreutdanningen ga formell kompetanse gjennom studiepoeng. I intervjuene peker alle informantene på en opplevelse av at kolleger og ledelse har tiltro til deres kompetanse på feltet og at de av den grunn får ansvar for saker med familier med minoritetsbakgrunn. Informantene forteller at videreutdanningen var akademisk krevende og at ikke alle tema var like nyttige. Likevel tolker jeg at de opplevde mestring og fikk tro på egne evner gjennom å bli utfordret i studiet, noe som bidrar til trygging i møte med kolleger og familier: «Jeg har blitt en kollega som andre søker råd hos» (Student).

Det er særlig tre tema jeg finner som bidrar til tryggingen: Bevisstgjøring, refleksjon og kunnskap.

4.4.1 Det har vært en bevisstgjøring

Flere av informantene trekker frem hvordan videreutdanningen har økt deres bevissthet, både i forhold til seg selv, systemet de jobber i og ikke minst familiene de møter. Britt forteller om nyttige forelesninger, Elin beskriver rollespill som god trening og over 80 % av studentene i den elektroniske undersøkelsen oppgir at arbeidskravene i studiet var relevante og nyttige for deres profesjonsutøvelse. Christine er en av dem som erfarte at pensumlitteratur og oppgaveskriving førte til økt bevissthet:

Og så gikk det opp for meg, at kanskje mer kulturkompetanse, kanskje det ikke hadde hjulpet oss faktisk, at denne kulturaliseringen hadde vært en grøft som vi hadde ramlet i. At kanskje, mer bevissthet i forhold til hva kan det være, kan det være noe annet? (Christine)

Christine tydeliggjør her hvordan kultur vektlegges i barneverntjenestens møte med familier, og hvordan man som barnevernansatt kan oppleve manglende kulturkompetanse. Samtidig undrer hun seg over om det faktisk er der utfordringene ligger. Dette ble tematisert av alle informantene jeg intervjuet; de hadde fått økt bevissthet rundt *andre* faktorer enn kultur som kan påvirke familiens situasjon og barnevernets møte med familiene. «Vi snakket en del

om det med det tveeggede sverdet, for å si det sånn, med minoritetskompetanse, at en ikke går i den med at alt blir kulturelt fortalt, ikke sant?» (Dina).

Både Elin, Christine og Frida løfter frem hvordan de har fått en økt bevissthet rundt eget livssyn og hvordan både eget og andres livssyn kan være en viktig ressurs som barnevernansatte må våge å tematisere. De forteller at de har blitt bevisst på hvor usynlig barnevernansattes eget livssyn er, både i fagdrøftinger og i kollegaskapet for øvrig. Det er noe som sjeldent blir snakket om, eller løftet frem i refleksjoner rundt møter med familiene. Frida beskriver hvordan hun bevisst har gått inn for å dempe egen bakgrunn og livssyn, for å hindre at kolleger skal se henne kun i lys av dette:

Men det har jeg prøvd å ha veldig på siden uansett. Så ja. Jeg har vært veldig redd for å bli dømt for at: Å, ja, men er det... At du får det på deg. Det vil man jo ikke ha.

(Frida)

Frida sin opplevelse støttes av Elin og Christine, som forteller at de tidligere har vært tilbakeholdne med å snakke om bakgrunn og livssyn, særlig med sine kolleger, men at økt bevissthet rundt det med religion og livssyn gjør at de er tryggere i både å bruke egne erfaringer og ikke minst tematisere hvilken betydning livssyn og religion har i familiers liv. «Jeg har også blitt mer positivt bevisst på eget livssyn, og at livssynet er en ressurs i møte med minoriteter» (Student).

Slik jeg tolker informantene, har videreutdanningen økt deres bevissthet rundt forhold som gjør seg gjeldende i deres praksis, både forhold ved dem selv, ved tjenesten og systemet og ved familiene de møter. Jeg tenker at refleksjon er en naturlig følge av bevisstgjøring og det funnet presenteres under.

4.4.2 Men, hva med *dette* perspektivet?

Refleksjon er et annet element i tryggingen og henger, som nevnt, sammen med økt bevisstgjøring. En av studentene som svarte på den elektroniske undersøkelsen, knytter refleksjon opp mot både kunnskap, holdninger og egen for forståelse: «Den største

nytteverdien vil jeg si er at jeg i mye større grad reflekterer over hva kulturbakgrunn vil si, tenker mer over holdninger og førforestillinger» (Student). De samme temaene ble tatt opp i intervjuene. Informanter beskriver at det er viktig å ha refleksjon med i møte med barn og familier og i drøftinger med kolleger. Både Christine, Dina og Elin nevner det å kunne tilby andre perspektiver, undre seg sammen og reflektere om alternative forklaringer som noe de bruker mer etter videreutdanningen. Anna er positivt overrasket over at dette ble en refleksjonsstudie, selv om det medførte at hun kom hjem med flere spørsmål enn det hun begynte med.

Frida, en av informantene med minoritetstilhørighet, forteller at hun var spent på hva som ville vektlegges i undervisningen, og hvordan minoriteter ville bli fremstilt. Hun beskriver at hun ble positivt overrasket og kunne kjenne igjen mye av det som ble løftet frem. Hun peker på at temaene fra videreutdanningen burde vært inkludert i grunnutdanningene.

Jeg oppfatter informantene som tryggere i å tilby ulike hypoteser og etterspørre mulige alternative forklaringer, både når det gjelder egne, kollegers og samarbeidspartneres fortolkninger.

4.4.3 Jeg har fått satt ord på så mye taus kunnskap

Både svar fra den elektroniske undersøkelsen og fra de barnevernansatte jeg intervjuet, løfter frem forventningene om at videreutdanningen skulle gi konkret teoretisk kunnskap om ulike kulturer og deres praksis som en viktig motivasjon for å velge denne videreutdanningen. Ved gjennomgang av tekstmaterialet mitt, merker jeg meg at informantenes opplevelse av kunnskap ofte knyttes opp mot anerkjennelse og bevisstgjøring av allerede ervervet kunnskap. I intervjuene bekrefter alle en opplevelse av å ha økt kunnskap, noe de har fått mer av uten at de nødvendigvis klarer å sette ord på akkurat hvilken kunnskap det gjelder. Elin er den som er tydeligst på konkret kunnskapservvervelse: «Ja, det her med transnasjonale familier har jeg mer kunnskap om og migrasjonsprosessene, de ulike fasene de er i, i løpet reisen og når de kommer hit, hva det faktisk vil si» (Elin).

Dina uttrykker ønske om å lære mer, samtidig som hun peker på at hun «faktisk har en del kunnskaper etter hvert». Kunnskapstema jeg oppfatter at informantene trekker frem fra videreutdanningen er migrasjonsprosesser, interseksjonalitet og religionsbevissthet. Britt beskriver at hun har fått «kledd ord på» deler av sin kunnskap. Også studentene i den elektroniske undersøkelsen bekrefter opplevelsen av økt kunnskap: Alle oppgir at de er «enig» (58,2 %) eller «litt enig» (41 %) i å ha fått økt kunnskap (tabell 5, side 50). Økt faglighet, økt begrepsforståelse og mer kunnskap i praksis nevnes som eksempler i kommentarfeltet.

Samlet viser resultatene fra intervjuene og den elektroniske undersøkelsen at informantene gjennom bevisstgjøring, refleksjon og kunnskap opplever økt trygghet i praksis. I den neste hovedkategorien presenteres funn knyttet til informantenes opplevelse av interkulturell kompetanse på systemnivå.

4.5 Minoritetskompetanse i barnevernet; et spørsmål om organisering?

Informantene forteller om ulik tilrettelegging og oppfølging under og etter videreutdanningen, men felles er at de så behov for økt kompetanse i tjenesten og i sin praksis. Anna søkte på flere videreutdanninger, mens Berit aktivt søkte etter en videreutdanning om minoritetskompetanse. Når informantene snakker om hvordan deres kompetanse kommer til nytte i praksis, er det særlig to ting som gjør seg gjeldende; (1) ledelsens oppfølging og tilrettelegging og (2) informantenes vilje og evne til å bruke og dele sin kompetanse. Det fremstår for meg som om det siste i stor grad avhenger av det første; det handler om organisering.

4.5.1 Det handler om oppfølging og tilrettelegging

Informantene forteller om ulik oppfølging og interesse fra sine ledere. De fleste (83,3 %) har fått økonomisk støtte til videreutdanningen, mens likevel rapporterer kun 22,2 % om

oppmuntring og interesse fra ledelsen⁸. Det understøttes av informantene jeg intervjuet. Av seks informanter, er Britt den eneste som har en gjennomgående positiv opplevelse av ledelsen sin oppfølging. Hun beskriver at hennes kompetanse verdsettes; hun får nesten utelukkende tildelt saker med minoritetsfamilier, har kolleger som ber henne om råd og veiledning, samt at hun har fått eget tolkeapparat på sitt kontor. Britt har også en opplevelse av at ledelsen har «heiet henne frem», vist interesse underveis og etter gjennomført videreutdanning. Jeg forstår Britt sin opplevelse av støtte og oppmuntring, men på den annen side kan denne måten å verdsette hennes kompetanse på, forsterke Britts individuelle kompetanse uten at kolleger og tjenesten sin minoritetskompetanse utvikles. Alle informantene beskriver at de får flere saker med familier med minoritetsbakgrunn og derfor får brukt det de har lært. Elin har holdt et innlegg kun for de nærmeste kollegene og opplever at de har tillit til hennes kompetanse. Frida sin ledelse hadde laget en plan for innlegg til kolleger, samt gitt henne ansvar for å bidra i arbeidsdokument: «Vi har jo disse malene som verktøy for oss til referater og sånn, hvor de har ønsket at vi skal sette inn litt kulturelt» (Frida). I Dina sin tjeneste er det satt ned en kompetansegruppe på tvers av avdelingene som skal ha fokus på minoritetskompetanse i tjenesten, mens Christine undrer seg over ledelsens manglende interesse og tenker at hun har noe å bidra med som kan være nyttig for kolleger og tjeneste:

Men jeg hadde faktisk ønsket, at jeg kunne fått, hatt en liten stund på en fagdag. Jeg hadde ønsket at, kanskje, eller ikke kanskje, men at min leder hadde spurt; «kan jeg få lese oppgavene du har skrevet?» Ja, det hadde jeg ønsket. (Christine)

Christine peker på forventninger om at ledelsen skal vise interesse og legge til rette for at hele tjenesten skal kunne nyttiggjøre seg den kompetansen informantene tilegner seg gjennom videreutdanningen. Alle jeg intervjuet var alene om å ta videreutdanningen og slik jeg tolker det, blir de da alene om ansvaret for å bringe kompetansen inn til tjenesten. Både Dina og Elin sin motivasjon for å velge videreutdanning i minoritetskompetanse var knyttet til en opplevelse av at tjenesten manglet noe på det området: «Og samtidig så syntes jeg at

⁸ Tall fra elektronisk undersøkelse

vi har for lite fokus på det, eller for lite kunnskap om det i tjenesten» (Elin). Nesten alle påpeker at hele tjenesten burde ha mer interkulturell kompetanse.

Samlet viser funnene at det er store forskjeller i hvordan tjenestene nyttiggjør seg den kompetansen informantene har fått. Ingen av informantene kjenner til at ledelsen har planer om at flere kolleger skal ta videreutdanning i minoritetskompetanse. De opplever selv at de har fått økt kompetanse, men slik jeg tolker det har de ulike muligheter for å utnytte og dele kompetansen med resten av tjenesten.

4.5.2 Det handler om aktivt å dele

Når ledelsen og organiseringen i varierende grad legger til rette for at informantenes kompetanse kan overføres til tjenesten og kolleger, krever det at ansatte selv tar ansvar for å dele med kolleger. Anna peker på at det også kreves egeninnsats for å være bevisst og holde høyt det de selv har erfart som nyttig gjennom videreutdanningen:

Dette må jeg ikke glippe på å videre selv, for dette er jeg ikke ferdig med, det er ikke ferdig tygga og det forsvinner, en del av det fort hvis jeg ikke er bevisst på å holde det varmt da. (Anna)

Nesten alle informantene trekker frem at det å delta i denne studien, minnet dem på viktige refleksjoner og tema de hadde vært opptatt av under videreutdanningen. Jeg tolker dette som at de ikke har, eller tar seg, tid i sin daglige praksis til nok refleksjoner og drøftinger. Samtidig trekker flere (Christine, Elin, Frida) frem hvordan de både i faglige drøftinger og ellers i kollegaskapet og i samarbeidsmøter prøver å stille kritiske spørsmål ved andres oppfatninger eller uttalelser og kanskje tilby alternative forklaringer: «...men jeg kan komme med noen betraktninger, som de kanskje ikke selv har tenkt på» (Elin).

Jeg tolker informantene som tryggere på at de har en reell kompetanse om barnevernets møte med minoriteter og at de, som en konsekvens av det, våger å tilby sin kompetanse til kolleger og samarbeidspartnere. Likevel oppfatter jeg at informantene i ulik grad klarer å

overføre eller dele sin kompetanse med andre. Jeg vil drøfte denne påstanden, samt andre funn jeg har beskrevet i neste kapittel.

5 Drøfting: Kan videreutdanning i minoritetskompetanse bidra til interkulturell kompetanse i barnevernet?

Det overordnede forskningsspørsmålet for studien har vært å undersøke hvordan barnevernansatte opplever at videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet» har bidratt til å styrke deres interkulturelle kompetanse. I underforskningsspørsmålene mine har jeg spurt etter kompetanseutvikling i barnevernet og kjennetegn ved interkulturell kompetanse. Gjennom et metaperspektiv på teori og den empiriske undersøkelsen, har jeg blitt bevisst på at interkulturell kompetanse i barnevernet berører både et individuelt nivå og et systemnivå. Jeg har derfor valgt å dele diskusjonen inn i to hoveddeler; (1) Barnevernansattes opplevelse av interkulturell kompetanse og (2) Minoritetskompetanse i barnevernet – Et spørsmål om organisering. Under hver av hoveddelene vil jeg drøfte funn presentert i kapittel 6 og diskutere disse i lys av teori, forskning og statlige føringer. Til slutt peker jeg på implikasjoner for praksis.

5.1 Barnevernansattes opplevelse av interkulturell kompetanse

«...altså det er ikke der ute, det er her inne»

Sitatet over er hentet fra intervjuet med Anna og er beskrivende for flere av informantene sine refleksjoner rundt egen interkulturelle kompetanse. Informantene peker på interesse for andre mennesker og den andres individuelle opplevelse av sin kultur og sitt liv, som viktig for dem. Bevissthet rundt hvordan egen kulturell tilhørighet og identitet virker inn i møtet med den andre, tematiseres i ulike kontekster. Byram (1997) peker på det samme: «We should not think in terms of encounters between language and culture systems, but rather of encounters between individuals with their own meanings and cultural capital» (s. 40). Informantene beskriver sine møter med familier med minoritetsbakgrunn som først og fremst «møter mellom mennesker». De trekker frem verdien av å være undrende, åpen og

nysgjerrig og i samarbeid utforske hvordan kultur, tradisjoner, livssyn og bakgrunn virker inn i den andres liv. Jeg tolker mine informanter dithen at de søker en kontekstuell forståelse av familiene de møter; de prøver å forstå handlinger både ut fra bakgrunn og erfaringer, samt den konkrete situasjonen familiene befinner seg i når de er i kontakt med barneverntjenesten, noe som er vist i øvrig forskning og teori (Berg et al., 2017; Bredal, 2009; Fylkesnes & Netland, 2012; Rugkåsa et al., 2017, s. 83).

Det som understrekes av informantene som essensielt i møte med familier med minoritetsbakgrunn, er å bruke mer tid for å bygge relasjon, respektere familiens kultur og religion, ta hensyn til språkutfordringer og være undrende til hvordan situasjoner og handlinger kan forstås på ulike måter. Jeg forstår relasjon til, og kommunikasjon med, familiene som gjensidig avhengig av hverandre; det er vanskelig å ha det ene uten det andre. Informantene gir uttrykk for at videreutdanningen har understreket behovet for, og trygget dem i å bruke, mer tid med familiene for å forsikre seg om at man forstår og blir forstått. Språkets betydning understrekes. Som Frida sier: «En søster i Norge er ikke det samme som en søster i Asia eller Afrika. Det er ikke samme betydning, heller. Det er veldig forskjellig hvordan man bruker ordene» (Frida). Språk brukes ulikt i verden og mange familier med minoritetsbakgrunn kommer fra land med høykontekstkommunikasjon; en mer indirekte kommunikasjon der omgivelser, sammenheng, bakgrunnskunnskap og ikke-verbale uttrykk er med på å definere innholdet (Salole, 2013, s. 80). Gester, ansiktsuttrykk og relasjoner får større betydning enn de konkrete ordene vi bruker, noe som understreker viktigheten av personlige treffpunkt i møte med familier med minoritetsbakgrunn.

Informantene har fokus på å tilrettelegge for samarbeid gjennom å møte familiene flere ganger, dra oftere på hjemmebesøk og bruke egne erfaringer for å finne noe som er felles. Det sammenfaller med Fylkesnes og Netland (2012) sine funn om god praksis i barnevernet; foreldrenes muligheter for medvirkning styrkes gjennom barneverntjenestens tilstedeværelse og tilgjengelighet (s. 226). En annen studie finner at minoritetsforeldres frykt for barnevernet kommer av en generell oppfatning, heller enn basert på egne erfaringer (Fylkesnes et al., 2015, s. 87). Flere av informantene tematiserer denne frykten og Britt, som

kommer fra flyktningfeltet, opplever en markant forskjell mellom flyktningtjeneste og barneverntjeneste. Jeg anser dette å sammenfalle med Foucault sin beskrivelse av hvordan maktaspektet kommer til uttrykk i praksis (Foucault 1977, 2014 i Tembo et al., 2020, s. 4). Barnevernet har makt gjennom lovgivning (Barnevernloven, 1992) og relasjonen mellom familiene og barnevernet er en asymmetrisk maktrelasjon, der den barnevernansatte har definisjonsmakten (Rugkåsa, 2008; Tembo, 2020, s. 7). Det fremstår for meg som at informantenes vurderinger om at de må bruke tid og by på seg selv, er deres mulighet til å utøve (kultur)sensitiv kommunikasjon. Slik kan de legge til rette for at familiene gjør sine egne erfaringer med den barnevernansatte og på den måten fremme relasjon og tillit mellom barnevern og familiene.

Informantene peker på trekk ved egen personlighet; ydmykhet, vennlighet, åpenhet og nysgjerrighet som egenskaper som kommer til nytte i alle møter og ikke begrenset til interkulturelle møter. Dette perspektivet støttes av Portera (2014), som hevder at det nettopp er den personlige kompetansen som legger til rette for interkulturelle relasjoner (s. 160). Således blir det unaturlig å skille interkulturell kompetanse fra kompetanse. Det illustreres godt ved dette utsagnet: «Og så tenker jeg at det noe ting jeg har i meg personlig også. At jeg er veldig observant på andre mennesker og har lett for å lese andre da, og situasjoner og stemninger» (Elin). Medfødte personlighetstrekk, samt fleksibilitet, åpenhet, empati og nysgjerrighet som man utvikler underveis i livet, inkluderes derfor i interkulturell kompetanse (Portera, 2014, s. 160). Interkulturell kompetanse forstås som en livslang prosess i kontinuerlig utvikling der man ser for seg at den enkelte barnevernansatte sin kompetanse påvirkes og utvikles gjennom sosiale kontekster, møter og erfaringer (Barrett et al., 2014, s. 17; Deardorff, 2018, s. 2; Portera, 2014, s. 164). Jeg opplever at informantene erfarer det samme; flere trekker frem livserfaring og yrkeserfaring som bidrag til utvikling av egen kompetanse og ferdigheter. Dette perspektivet løftes også frem av brukerorganisasjoner, som er opptatt av barnevernansattes personlige kompetanse og at de har tid til å bygge tillit og relasjon (Bufdir, 2019, s. 135; Røsdal et al., 2017, s. 131, 135; Sanner & Forandringsfabrikken, 2017).

Ferdigheter som tålmodighet, respekt, å være en god lytter og å søke forståelse understrekes av informantene som viktige i profesjonsutøvelsen. Ferdigheter utvikles gjennom hele livet og er knyttet til praktisk handling; hvilken evne man har til å tilpasse seg ulike situasjoner for å nå mål (Lai, 2013, s. 49). Det er derfor vanskelig å skille ferdigheter fra personlige egenskaper; informantene beskriver hvordan de forsøker å tilpasse seg ulike situasjoner, være empatiske og prøve å se situasjoner fra flere perspektiver. Jeg tolker det som ferdigheter og personlige egenskaper tilegnet gjennom erfaring, trening og relasjoner med andre (Andersen et al., 2020, s. 192; Barrett et al., 2014, s. 17; Portera, 2014, s. 164).

Barnevernansatte har ansvar for å kartlegge, utrede og vurdere barns omsorgssituasjon og foreldres omsorgsevne. I det arbeidet vil ferdighetene og kompetansen de innehar være avgjørende for hvordan den ansatte møter barna og familiene og hvordan kunnskap samles inn, vurderes og forstås. Det understøttes av Deardorff (2018), som hevder at ferdigheter er bundet sammen med kunnskap og forståelse og handler om evnen til å benytte observasjon, lytting, analysering, tolkning og relatering for å innhente og vurdere kunnskap (s. 2).

Ulike former for kunnskap trekkes frem i modeller for kompetanse og for interkulturell kompetanse. Fagkunnskap, brukerkunnskap og praktisk kunnskap er kunnskapsformer som vektlegges ved kompetanseutvikling for barnevernansatte (Andersen et al., 2020; Nordstoga, 2020), mens kulturspesifikk kunnskap vektlegges i modeller for interkulturell kompetanse (Byram, 1997; Deardorff, 2018; Portera, 2014). Informantene peker på egen kjennskap og kunnskap om andre kulturer, religioner, språk og tradisjoner som viktig og nyttig i sitt møte med familier med minoritetsbakgrunn. Det kommer også frem at manglende kunnskap gir situasjoner der misforståelser og feiltolkninger fort kan oppstå, noe jeg tenker kan motvirkes gjennom personlige egenskaper og ferdigheter som åpenhet, nysgjerrighet, evne til undring og til å se situasjoner og handlinger fra flere perspektiver. Mine funn viser at alle informantene opplever økt kunnskap etter videreutdanningen. Det knyttes både til teoretisk kunnskap om kultur, migrasjon og marginalisering, men også praktisk kunnskap (Grimen, 2008, s. 76) i form av økt refleksjon og bevisstgjøring som gjør at informantene kjenner seg tryggere til å utforske og bruke tid, samt stille kritiske spørsmål til egen og andres praksis. Det er en kontinuerlig debatt om hva som utgjør det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget i

barneverntjenesten, og slik jeg tolker informantene, har videreutdanningen tilført, eller økt bevisstheten rundt, kunnskapskilder i form av artikler, forskning, teori og erfaring. En undersøkelse blant norske sosialarbeidere finner at 64% kun leser forskning et par ganger i året (Finne et al., 2020, s. 8). En mer bevisst holdning til ulike kunnskapskilder som bør inkluderes i barnevernets arbeid, vil være med på å sikre at barneverntjenesten har en kunnskapsbasert praksis. I tillegg til at informantene selv opplever å ha fått tilført kunnskap og trening i å knytte forskning og teori til praksis, vil de være bedre rustet til å veilede kolleger til å søke flere kunnskapskilder i sin praksis. Norske barnevernansatte bruker i stor grad kolleger og veiledning, samt personlig erfaring som sine kunnskapskilder, mens ansatte med mastergrad oftere benytter eksterne kilder som artikler og lærebøker (Finne et al., 2020, s. 11; Iversen & Heggen, 2016, s. 187).

Barnevernansatte møter familier med unike erfaringer og utfordringer. Teoretisk, generell kunnskap er i seg selv ikke nok i de komplekse vurderingene barnevernet skal gjøre. Som barnevernansatt er det viktig å kunne omsette generell kunnskap til konkrete handlinger (Nordstoga, 2020, s. 181). Barnevernansattes praktiske kunnskap beskriver den kunnskapen som fremtrer i handling og er tett forbundet med ferdigheter som beskrevet over. Jeg tolker informantenes uttalelser om hvilke ferdigheter de vektlegger i møte med familier med minoritetsbakgrunn som å omhandle noe mellommenneskelig, der både holdninger, verdier og kunnskap kommer til uttrykk gjennom handling (Aadland, 2018, s. 35). Det forstås som en måte møte andre på, en måte å være på, en praktisk kunnskap (Grimen, 2008, s. 76; Trevithick, 2008, s. 1226). Samtidig oppfatter jeg at informantene i liten grad skiller egenskaper og ferdigheter de tar i bruk i møte med etnisk norske familier og familier med minoritetsbakgrunn. De er opptatt av at det først og fremst er mennesker de møter; unike mennesker med sin unike erfaring og opplevelse av situasjonen. Slik sett kan man tenke at etnisk norske familier kan komme fra helt andre kulturelle bakgrunner enn en selv og at det er en fare for at man tar for gitt at man forstår hverandre, ut fra en tanke om likhet som kan vise seg å ikke stemme. Jeg tenker at informantene formidler en forsiktighet når det gjelder å skulle tillegge kultur og minoritetsbakgrunn for stor vekt, samtidig som de er bevisst kompleksiteten og utfordringene som er gjeldende i møter mellom barnevern og familier med minoritetsbakgrunn. En slik varsomhet er viktig for ikke å gjøre «kulturkløften» større

enn den er. Dersom kultur forstås som noe statisk, kan det føre til at barnevernansatte ser på minoritetsfamilier som «produkter av sin kultur» og man risikerer at avstanden mellom majoritet og minoritet øker (Berg et al., 2017, s. 19). Samtidig er det, i metodisk forstand, viktig at barnevernansatte i samhandling med foreldre med minoritetsbakgrunn, viser kulturforståelse og klarer å være kultursensitive (Tuastad et al., 2017, s. 132).

På en annen side, vil ikke en kultursensitiv tilnærming være tilstrekkelig og relevant nok dersom det er andre forhold enn de kulturelle som er sentrale (Bredal, 2009; Tuastad et al., 2017, s. 132). Jeg opplever at mine informanter har gode refleksjoner rundt hvordan de fortolker og vurderer ulike oppdragelsespraksiser. Informantene er tydelige på at det å tåle forskjellighet og ha romslighet med tanke på hva som er god nok barneomsorg, er en viktig del av deres kompetanse. I dette tolker jeg også at informantene vurderer refleksjon og kritiske spørsmål til egne verdier og holdninger som noe de kontinuerlig må holde oppe og være bevisst (Aadland, 2018, s. 34; Aadland & Askeland, 2017, s. 35; Byram, 2009, s. 323). Tuastad et al (2017) finner at barnevernansatte gjennom sin ordinære tilnærming til familier, allerede innehar kultursensitivitet, i form av at de uavhengig av om familien har minoritetsbakgrunn eller ikke, må etablere en tillitsfull kommunikasjon og være bevisst sin egen potensielle påvirkning (Tuastad et al., 2017, s. 148). Som Anna beskriver: «... det handler om å være sosialarbeider og gå tilbake på en måte til rollen, hva er det vi er i møte med andre mennesker» (Anna). Jeg tenker at en slik forståelse motvirker tilbøyeligheter for å se minoritetsforeldre sine handlingsmønstre gjennom egne kulturelle briller eller forståelseshorisont (Krogh, 2014, s. 54; Tembo, 2020, s. 12; Tuastad et al., 2017, s. 139) samtidig som det bidrar til en varsom bruk av definisjonsmakt og lovmessig makt som er tillagt barnevernet gjennom mandat og lovverk.

5.2

5.35.2 Minoritetskompetanse i barneverntjenesten – Et spørsmål om organisering?

Informantene hadde ulik motivasjon for å velge akkurat denne videreutdanningen, men felles var en erkjennelse av at minoritetskompetanse er nødvendig, både for dem som

barnevernansatte og for tjenesten de jobber i. De peker på de samme nivåene av kompetanse som Bufdir identifiserer i sin kartlegging av kompetansebehov i barneverntjenesten; kompetanse den enkelte barnevernansatte er i behov av og kompetanse barneverntjenesten samlet trenger (Bufdir, 2018, 2019). Lai (2013) definerer kompetanse som «de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver» (s. 46), og i et systemperspektiv kan man legge til grunn at barneverntjenestens kompetanse består av den samlede kompetansen som finnes i tjenesten. Jeg vil derfor bruke dette delkapittelet til å diskutere mine funn i lys av barneverntjenesten som system.

Informantene rapporterer om opplevelse av økt individuell kompetanse, men studien viser ulik grad av støtte og interesse fra ledelse underveis og etter videreutdanningen. Noen har fått tilrettelagt arbeidssituasjonen med økt ansvar for familier med minoritetsbakgrunn, som Britt som har eget tolkeapparat på sitt kontor. Andre, som Christine, etterspør mer interesse og tilrettelegging fra ledelsen for å kunne dele med kolleger og tjenesten. I

Kompetansehjulet er tjenesten illustrert ved en omgripende sirkel, som virker inn på elementer i barnevernansatte og tjenesten sin kompetanse i praksis (Andersen et al., 2020, s. 193). Både tjenestens organisering og hvordan man velger å bruke ressursene som er tilgjengelige virker inn, noe jeg også finner i min studie. De informantene jeg intervjuet, var alle alene fra sin tjeneste om å ta videreutdanningen. Selv om den aktuelle videreutdanningen er støttet gjennom offentlige ordninger, er det opp til den enkelte barnevernleder å vurdere hvem og hvor mange ansatte som til enhver tid skal delta i videreutdanning. Slik jeg tolker mine informanter, opplever de at det hadde vært en styrke, både for seg selv og for tjenesten dersom flere hadde fått delta på samme videreutdanningen. Da kunne de ha vært flere om å dele på ansvaret med å bringe kompetansen inn i tjenesten, samtidig som de hadde hatt hverandre som hjelp til å holde egen kompetanse i hevd. Som Anna sier: «Jeg kjenner at det å ta disse nye begrepene inn, det krever, altså jeg er ikke klar til å bruke de ennå, nesten. Jeg må fortsette å jobbe med det» (Anna).

Jeg forstår Anna og flere andre informanter dithen at når jeg møter dem et halvt år etter at de var ferdige med videreutdanningen, har de en opplevelse av at de skulle ha jobbet mer med temaene og refleksjonene de var opptatt av underveis i videreutdanningen. Både for sin egen, men også for tjenestene de jobber i sin utvikling. Informantene forteller om ulike måter de har fått delt kompetansen og erfaringen fra videreutdanningen. Noen har kolleger som har vist interesse, en har delt oppgaver som ble skrevet og et par har holdt innlegg på avdelingsmøter. Alle forteller at de blir spurt til råds av kolleger som jobber med familier med minoritetsbakgrunn.

Informantene jobber i ulike barneverntjenester som har organisert seg på forskjellige måter. Tjenester med høy spesialisering kan medføre at familier får nye kontaktpersoner å forholde seg etter hvert som saken utvikler seg, og det kan gi utfordringer med å skape tillit og bygge relasjon. På en annen side kan høy spesialisering også bety at den enkelte kontaktpersonen har spisskompetanse som kan være viktig for å utvikle god relasjon (Berg et al., 2017, s. 5). Britt er et eksempel på hvordan tjenesten vektlegger spesialisering: Hun blir hentet inn til jobb i barneverntjenesten fordi hun har erfaring med minoriteter, hun oppmuntres til å få formell kompetanse, hun opplever støtte og interesse underveis i videreutdanningen og får tilrettelagt både kontor og oppgaver for å bruke og videreutvikle kompetanse på arbeid med minoriteter. Jeg tenker at Britt på denne måten har en spisskompetanse som sannsynligvis bidrar til at de familiene hun møter, får tillit til barneverntjenesten. Gjennom en slik spisskompetanse, øker også hennes mulighet for fleksibilitet og tilpasning i møte med familiene. Hun sier selv at hun «bare gjør det»; hun bruker mer tid, bestiller tolk, går hjem til familiene, spiser middag med dem, samarbeider med andre samtidig som hun har tillit fra kolleger og ledelse på at hun vet hva hun gjør. Tjenesten hennes legger til rette for at hun skal utføre sine oppgaver på en kompetent måte, men er det dermed gitt at tjenestens totale effektivitet og kompetanse blir bedre? Slik jeg ser det, gjør tjenesten seg i stor grad avhengig av at Britt er til stede og at hun faktisk innehar den kompetansen de tillegger henne å ha. Ser man på Bufdir sin kompetanseinndeling, understrekes det at hver enkelt barnevernansatt skal ha kompetanse til å kartlegge, samarbeide med og vurdere tiltak for familier med minoritetsbakgrunn (Bufdir, 2018, s. 16-18). Slik sett kan man argumentere for

at Britt sin tjeneste i for liten grad utnytter hennes kompetanse som et viktig bidrag til også å utvikle kollegers og tjenestens kompetanse. Det sammenfaller med Trevitchiks (2008) advarsel mot å legge for stor vekt på den enkeltes effektivitet og utførelse av arbeidsoppgaver. Man kan anta at de fleste barneverntjenester over tid møter flere familier med minoritetsbakgrunn enn det én barnevernansatt kan ivareta, og at det derfor også må fokuseres på andre faktorer som virker inn på effektivitet i tjenestene; som f.eks. organisatoriske forhold, ressurser og arbeidsmiljø (Andersen et al., 2020, s. 193; Trevithick, 2008, s. 1230). Jeg oppfatter også at informantene peker på organisering av tjenesten og arbeidet som noe som påvirker deres innsats og ytelse. Det å ha nok tid til å bygge relasjon og skape trygghet løftes frem som nødvendig i barnevernarbeid (Sanner & Brun, 2020), kanskje særlig i møte med minoritetsfamilier (Fylkesnes & Netland, 2012, s. 227). Hvordan tjenesten er organisert og hvilke arbeidsformer tjenesten bruker, kan ha betydning for hvordan relasjoner utvikler seg (Berg et al., 2017, s. 5). Frida beskriver hvordan en stor arbeidsbelastning over tid har ført til at hun er sliten. Hun forteller at det påvirker hennes evne til å nyttiggjøre seg ferdigheter hun selv mener er essensielle i møte med andre, noe som jeg oppfatter at flere av informantene også er opptatte av. Frida løfter også frem at hun i perioder har følt seg utrygg på å dele meninger eller stille kritiske spørsmål ved kollegers forståelse og praksis og derfor ikke har orket å «ta kampene». Det underbygger forståelsen om at ledere og medarbeidere bidrar til å gjøre den enkelte barnevernansatte kompetent eller inkompetent (Lai, 2013, s. 53).

Fridas beskrivelse av

å orke å «ta kampene» forstår jeg som kapasitet til å invitere til undring og refleksjon rundt praksis. Flere av informantene peker på videreutdanningen som et refleksjonsstudie som har økt deres bevissthet rundt kunnskaper, holdninger og ferdigheter i møte med andre. De gir uttrykk for at dette er noe de også ser behov for i kollegaskapet og tjenesten; refleksjon rundt verdier, holdninger og praksisutøvelse (Askeland, 2006, s. 124-125). Jeg forstår det slik at mine informanter ønsker korrigerende drøftingspraksiser, der ansatte gjennom å bringe inn sine ulike læringslandskap kan utfordre dominerende problemforståelser og diskutere alternative måter å forstå ulike situasjoner og handlinger på (Jørgensen & Heggen, 2020, s. 244, 245; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, s. 19). I samme kontekst

problematiserer informantene at barnevernansattes egne livssyn, moralske standpunkter og erfaringer sjelden løftes frem i kollegiale drøftinger. Jeg tolker det som et uttrykk for en mer stabiliserende drøftingspraksis beskrevet av Jørgensen og Heggen (2020) som en situasjon der hele kollegagruppen inntar samme kunnskapsmessige og normative posisjon i drøftinger og vurderinger (s. 241-242). Barneverntjenester der ingen utfordrer stabile posisjoner, innebærer reduksjon av kompleksitet og gir lite rom for utvikling i skjønnsvurderinger (Jørgensen & Heggen, 2020, s. 242). Ettersom barnevernet bruker skjønn (Grimen & Molander, 2008; Leenderts, 2014) i sin profesjonsutøvelse, er det nødvendig å reflektere over alle deler av arbeidet, fra verdigrunnlag og kunnskapssyn til hva man faktisk gjør i praksis. Kritisk refleksjon er mer enn bare refleksjon; det innebærer at man også stiller spørsmål ved hvordan undertrykkende krefter, marginaliserende mekanismer og ting man tar for gitt virker inn på praksis (Askeland, 2006, s. 126; Mattsson, 2014; Rugkåsa, 2008; Rugkåsa et al., 2017). Ser man på svar fra den elektroniske undersøkelsen er det fremtredende at motivasjon for å velge denne videreutdanningen og forventningene til hva den skal medføre, i stor grad var knyttet til økt kunnskap om kulturer og minoriteter. Til tross for dette, oppgir informantene at økt bevissthet rundt hvordan marginalisering og andre faktorer enn kultur avgjør hvordan familienes situasjoner er, som noe av det viktigste de sitter igjen med etter videreutdanningen.

I mine funn er det tydelig at informantene er opptatt av refleksjon, både rundt egen identitet og kulturelle tilhørighet, men også rundt barneverntjenesten som system og den praksisen som utøves (Askeland, 2006; Rugkåsa, 2008; Rugkåsa et al., 2017). De fremstår som mindre opptatt av konkret kunnskap. Jeg oppfatter at informantene reflekterer rundt barneverntjenestens sitt ansvar for å se familiens totale situasjon og slik sikre at man på den ene siden ikke tolker alt i lys av kulturelle forskjeller, samtidig som man på den andre siden ikke bagatelliserer kulturens betydning for familiene og barnas omsorgssituasjon (Berg et al., 2017; Bredal, 2009, s. 13). Jeg mener det viser at informantene har blitt mer bevisst de ulike faktorene som virker inn på praksis og derfor til en viss grad tar mer ansvar for å stille spørsmål, utfordre sine kolleger og tilby andre forklaringsmodeller som kan bidra til refleksjon i tjenesten. Gorski og Dalton (2020) differensierer mellom tre hovedtilnærminger til kritisk refleksjon som er interessante å trekke frem i denne konteksten; (1 a) amorphus

«cultural» reflection, (2 b) personal identity reflection, (2 c) cultural competence reflection, (3 d) equitable and just school reflection, and (3 e) social transformation reflection (Gorski & Dalton, 2020). Slik jeg tolker informantene, har alle fått en økt bevissthet og refleksjon rundt egen og andres kulturelle tilhørighet, som Gorski og Dalton (s. 363) vil definere som refleksjon rundt personlig identitet (2 b) og kulturell kompetanse (3 c). Mens 1 a fremmer en manglende interesse og kunnskap om kulturens betydning, regnes de to tilnærmingene 2 b & 2 c som liberale i form av de tar i betraktning hvordan ens egen personlige identitet virker inn og fokuserer på mangfold (s. 363). Kritikken er at disse tilnærmingene ikke tar høyde for refleksjon rundt rettferdighet og systemisk undertrykkelse, eller hvordan overbevisning og handlinger er relatert til å opprettholde eller motvirke strukturell marginaliseringspraksis. Slik jeg forstår det, handler disse tilnærmingene om refleksjoner rundt egen identitet og ferdigheter, uten å fullt ut inkludere hvordan man selv påvirkes av forskjeller, makt, verdensbilde og forståelse av rettferdighet. Jeg vil hevde at mine informanter viser en mer utvidet refleksjon; flere trekker frem hvordan kunnskap og refleksjon rundt rasisme og diskriminering har blitt tydeligere og viktig for dem (Anna, Dina, Elin). I tillegg reflekterer informantene rundt hvordan de som barnevernansatte representerer majoriteten i samfunnet og hvordan familiene kan oppleve seg undertrykt og misforstått i møte med barneverntjenesten (Rugkåsa, 2008; Rugkåsa et al., 2017; Tembo et al., 2020). Typologien til Gorski og Dalton er utviklet i konteksten av utdanninger av lærere og «Multicultural and Social Justice Teacher education»; nevnte studie har tatt utgangspunkt i oppgavetekster for å se hvordan man i opplæring tilnærmer seg kritisk refleksjon (Gorski & Dalton, 2020, s. 358). I denne studien har jeg ikke sett på oppgavene eller besvarelsene informantene har hatt gjennom videreutdanningen, men flere (Anna, Christine, Dina, Elin) nevner selv hvordan det har bidratt til økt refleksjon og nye perspektiver på både kultur, kunnskap og praksis. Hele 83,3 % av studentene svarte at de var helt enig i at arbeidskravene var nyttige og relevante for deres praksis, men de resterende 16,7 % var litt enig⁹. Samtidig oppfatter jeg at det er få som har et tydelig fokus på egen rolle når det gjelder å være en del av undertrykkende mekanismer, eller hvordan man som barnevernansatt aktivt kan jobbe mot diskriminering og ulikhet, både i tjenesten og i samfunnet for øvrig.

⁹ Tall fra Elektronisk undersøkelse

Jeg velger å adressere kritisk refleksjon under system og organisering da det er min forståelse at informantene etterlyser tid og rom for refleksjon rundt den praksisen som utøves, både som individ og tjeneste. I det legger jeg at de ønsker en tjeneste som jevnlig utforsker og reflekterer over innholdet i sine verdier og kunnskapssyn, arbeidsmetoder og hvordan barnevernansattes egne erfaringer, bakgrunn, religiøs og kulturell tilhørighet virker inn i møte med familiene (Askeland, 2006; Barrett et al., 2014; Byram, 2009; Deardorff, 2018; Jørgensen & Heggen, 2020; Portera, 2014).

Et annet perspektiv som også må ses i lys av ledelse og organisering, er barnevernansattes mulighet for å jobbe kunnskapsbasert. Som nevnt, er det få barnevernansatte som oppgir at de aktivt bruker forskning for å holde seg oppdaterte i sitt daglige arbeid (Finne et al., 2020; Iversen & Heggen, 2016). I et systemperspektiv er det viktig å merke seg at sosialarbeiderne tilkjenner et ønske om å lese mer, og at det er manglende tid som er den viktigste barrieren (Bufdir, 2018; Finne et al., 2020, s. 11). Gjennom videreutdanningen har informantene fått mulighet til å fordype seg i forskning, teori og erfaringer rundt arbeid med minoriteter, som gir tilgang til flere kunnskapskilder i profesjonsutøvelsen. I den elektroniske spørreundersøkelsen oppgir litt under halvparten at de er *litt enig*, mens over halvparten er *svært enig* i at de opplever økt kunnskap og økt kompetanse i møte med barn, unge og familier med minoritetskompetanse. Det understøttes av intervjuene, der alle seks informantene vurderer at videreutdanningen har vært nyttig og lærerik. Ser man deres erfaringer opp mot hvordan barnevernansatte og ledere selv rapporterer om minoritetskompetanse (Bufdir, 2018; Røsdal et al., 2017), er det klare argumenter for at tjenestene har behov for ansatte med videreutdanning innen minoritetskompetanse.

5.45.3 Implikasjoner for praksis

Basert på informantenes opplevelse av interkulturell kompetanse på individ- og systemnivå, vil man kunne se for seg et behov for mer kritisk refleksjon i barnevernet. Mens utvikling av interkulturell kompetanse handler om kunnskap, holdninger, verdier og ferdigheter, kommer den til uttrykk gjennom praktisk handling i møte med familier med minoritetsbakgrunn. Gjennom kritisk refleksjon kan barnevernet utvikle korrigerende drøftingspraksiser som

legger til rette for refleksjon rundt dominerende problemforståelser, forståelse for kompleksitet og utvikling av skjønn. Både den enkelte barnevernansatte og tjenesten som helhet må prioritere refleksjon rundt egen forforståelse, holdninger og verdier, samt bevissthet rundt kompleksiteten i forhold som gjør seg gjeldende i møter mellom barnevern og familier med minoritetsbakgrunn. Jeg tenker at systematisk bruk av kritisk refleksjon kan være et bidrag i så måte.

I lys av mine funn er det tydelig at tid er en vesentlig faktor for å utvikle relasjoner og forståelse mellom familier med minoritetsbakgrunn og barnevernet. I praksis vil det medføre at barneverntjenesten må beregne mer tid for å kartlegge, vurdere og hjelpe familier med minoritetsbakgrunn. Tid fremstår dermed som avgjørende for at barnevernet skal kunne utøve interkulturell kompetent praksis.

Det er høyt fokus på kompetanseutvikling i barnevernet og minoritetskompetanse er ett av satsingsområdene. Kompetansestrategien (BLD, 2017) understreker at det er et mål at barnevernansatte skal ha utdanningsforløp på femårig masternivå. Dette kravet er også tatt inn i forslaget til ny barnevernlov (Prop. 133L (2020-2021)). Bakgrunnen for kravet er en vurdering av at den samlede kompetansen barnevernansatte bør inneha for å kunne møte de komplekse og krevende oppgavene, ikke vil være mulig å dekke innenfor et treårig utdanningsløp (BLD, 2017, s. 17). Med utgangspunkt i informantenes utsagn om erfaring og viktigheten av refleksjon, er jeg bekymret for at fokuset på teoretisk kompetanse kan gå på bekostning av praktisk kompetanse. Det vil derfor, etter min mening, være viktig at femårige utdanningsløp også vektlegger praksis og ikke minst refleksjon rundt den praksis man utøver og en selv som profesjonsutøver, noe som også støttes av forskning på feltet (Helseth et al., 2019, s. 27; Neverdal & Kane, 2020).

Et kunnskapsbasert barnevern er avhengig av at både ansatte og ledelse inkluderer forskning og teoretisk kunnskap som kunnskapskilder i sin praksis, og mine funn understøtter at

videreutdanning i minoritetskompetanse har vært et viktig bidrag for informantene i så måte. Informantene opplever at de har fått utviklet sin interkulturelle kompetanse, og slik sett kan det argumenteres for at den samlede kompetansen til tjenesten er bedret. Likevel vil jeg hevde at variasjoner i organisering av arbeidet og ledelsens tilrettelegging avgjør hvorvidt tjenesten som helhet nyttiggjør seg den kompetansen informantene har oppnådd gjennom videreutdanningen. En implikasjon for praksis er derfor, etter min vurdering, at ledere i barnevernet som ønsker økt kompetanse til sine ansatte og sin tjeneste, må ta høyde for at videreutdanning alene ikke sikrer tjenesten riktig kompetanse. Slik jeg ser det, bør ledelsen legge til rette for kompetanseutvikling gjennom økt grad av felles opplæring eller videreutdanning, og ha systemer for å sikre at kunnskap og kompetanse kan vedlikeholdes, videreføres og videreutvikles i tjenesten.

Videreutdanningen Minoritetskompetanse i barnevernet får gode tilbakemeldinger fra informantene. Resultatene fra den elektroniske undersøkelsen og tilbakemeldingene gitt i intervjuene peker på høy måloppnåelse når det gjelder videreutdanningens målsetning om å gi studentene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse knyttet til barnevernets møte med familier med minoritetsbakgrunn (vedlegg 1). I lys av mine funn, kan det likevel være hensiktsmessig at utdanningsinstitusjonene ser på muligheter for tettere samarbeid med tjenestene når det gjelder rekruttering og tilrettelegging for å sikre videreføring av kompetanse i tjenestene.

6 Konklusjon og veien videre

Hovedfunnene i studien er at informantene opplever videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet» som nyttig og som et viktig bidrag til utvikling av interkulturell kompetanse. I Røsdal et. al (2017) sin kartlegging av kompetanse i barneverntjenesten rapporterer både ansatte og ledere om generelt god kompetanse, men møte med minoriteter trekkes frem som et felt det trengs mer kompetanse på (s. 9-10). Mine funn støtter opp om disse funnene. De fleste informantene har mange års erfaring fra sosialt arbeid, i hovedsak innen barnevernet. Flere har også andre videreutdanninger fra tidligere. Likevel gir informantene uttrykk for at de temaene de har hatt på videreutdanningen, er tema som burde vært høyere prioritert på grunnutdanningene og som alle barnevernansatte burde fått utdanning i. Informantene trekker frem hvordan møtene med minoritetsfamilier er komplekse og utfordrende og krever mer tid, økt bevissthet og refleksjon både på individ og systemnivå. Oppsummert kan en si at barnevernansatte som har gjennomført videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet» opplever økt interkulturell kompetanse i sin profesjonsutøvelse. Utfordringene peker mot variasjoner i muligheter for å vedlikeholde og videreutvikle kompetansen i praksis. Det er mye som tyder på at organisering og lederes engasjement er en avgjørende faktor for å [implementere fremme og bruke](#) enkeltansattes kunnskap og kompetanse i tjenesten.

Med utgangspunkt i mine vurderinger rundt implikasjoner for praksis, der jeg etterlyser mer systematisk bruk av kritisk refleksjon i barneverntjenestene, vil det være relevant å forske mer på effekten av systematisk bruk av kritisk refleksjon i barnevernet, og hvordan det virker inn på interkulturelle møter. Et annet perspektiv som kan være nyttig å forske mer på er om, og eventuelt hvordan, grunnutdanninger og videreutdanninger i sine emneplaner, undervisningsformer og oppgaver trener studenter til kritisk refleksjon, jamfør Gorski og Dalton sin typologi (2020).

Det kunne også være interessant å se nærmere på effekten av felles videreutdanning kontra videreutdanning for enkelte barnevernansatte. Hvilke effekter har det på tjenestens praksis?

Har barnevernansatte ulike opplevelser av kompetanseutvikling når det gjelder felles opplæring kontra individuell opplæring? Ser man forskjellig praksis i tjenester som organiserer opplæring og kompetanseutvikling ulikt? Kan tettere samarbeid mellom tjenestene og utdanningsinstitusjonene bidra til en mer hensiktsmessig rekruttering og implementering i praksisfeltet?

Det er altså flere områder og temaer som jeg kunne tenke meg å studere nærmere, og det er mye sant i uttrykket «Jo mer man lærer, desto mer forstår man hvor lite man vet». Denne oppgaven er fullført, men jeg tar med meg funn og refleksjoner fra arbeidet inn i min praksis som barnevernarbeider, og ikke minst i min rolle som spesialkonsulent på RVTS Vest. De erfaringer som mine informanter har delt, har gitt meg verdifull kunnskap og innsikt som jeg vil legge vekt på i mitt videre arbeid i regionale og nasjonale arbeidsgrupper, i konsultasjoner, veiledning og ikke minst i kompetanseutvikling i barneverntjenester og andre aktuelle tjenester.

Med denne masteroppgaven fullfører jeg master i Interkulturelt arbeid ved VID Stavanger. Det har vært tre krevende og svært lærerike år, og jeg velger å avslutte med noen ord fra kollega i RVTS Sør; ord som jeg, og sannsynligvis mine informanter, kan støtte opp om:

Det er kun seg selv man kjenner godt – og knapt nok det. Å være bevisst sine egne verdier, fordommer, trigger og reaksjonsmønstre er et selvstudium mange ikke tør å gå løs på. Men som det kan være særdeles nyttig å ta noen vekttall i.

(Thorkildsen, 2020, s. 5)

Litteratur

- Aadland, E. (2018). *Etikk i profesjonell praksis*. Samlaget.
- Aadland, E. & Askeland, H. (2017). *Verdibevisst ledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Andersen, A., Fylkesnes, M. K. & Frantzen, H. (2020). Kompetansehjulet: en modell for arbeid med utvikling i barnevernet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, (3), 186-195. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-03-03>
- Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). Intercultural competence. An overview. I D. K. Deardorff & L. A. Arasaratnam-Smith (Red.), *Intercultural competence in higher education : international approaches, assessment and application* (1. utg., s. 7-18) (Internalization in Higher Education). Routledge.
- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende - Mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 26(2), 123-135.
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100>
- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P. & Phillipou, S. (2014). Developing intercultural competence through education. I J. Huber & C. Reynolds (Red.), *Pestalozzi Series No. 3*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
- Berg, B. & Paulsen, V. (2015). Myter eller realiteter? - Møter mellom innvandrere og barnevernet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(2), 152-155.
- Berg, B., Paulsen, V., Midjo, T., Haugen, G. M. D., Harvik, M. & Tøssebro, J. (2017). *Myter og realiteter: Innvandreres møter med barnevernet* (978-82-7570-503-5). NTNU samfunnsforskning, Mangfold og inkludering. <https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Myter%20og%20realiteter%20-%20endelig.pdf>
- Beyrer, S. & Hjemås, G. (2020). 4 av 5 i det kommunale barnevernet har høyere utdanning. Hentet 13. januar, 2021, fra https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/4-av-5-i-det-kommunale-barnevernet-har-hoyere-utdanning?fbclid=IwAR0Y9D_poPHzoHR3d3QLdXlzmYmgUthHFH4M_RELpcH6rbPaLpQCmgzq8ss
- BFD. (2021). *Ansvarsfordeling i barnevernet*. Barne- og familiedepartementet. Hentet 2. februar, 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnevern/ansvarsfordeling-i-barnevernet1/id2353984/>
- BLD. (2017). *Mer kunnskap - Bedre barnevern. Kompetansestrategi for det kommunale barnevernet 2018-2024*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/6e31905299774f5681d57311e284d519/bedre-barnevern.pdf>
- Bredal, A. (2009). Barnevernet og minoritetsjentenes opprør. I K. Eide, N. A. Qureshi, M. Rugkåsa & H. Vike (Red.), *Over profesjonelle barrierer : et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge* (s. 38-58). Gyldendal akademisk.
- Bufdir. (2015). *Faglig veileder for akuttarbeidet i institusjon og beredskapshjem* (978-82-8286-255-4). Barne- ungdoms og familiedirektoratet. <https://www.bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002952>

- Buudir. (2016). *Tilskuddsordning for barnevernfaglig videreutdanning*. Hentet 3. mars, 2021 fra https://www.buudir.no/Tilskudd/Soke_om_tilskudd/Barnevern/barnevernfaglig_videreutdanning/
- Buudir. (2018). *Kartlegging av kompetansebehov i det kommunale barnevernet*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. https://www.buudir.no/globalassets/global/Kartlegging_av_kompetansebehov_i_det_kommunale_barnevernet_Deloppdrag_D_i_tillegg_to_til_tildelingsbrev_2016.pdf
- Buudir. (2019). *Utredning av kompetansehevingstiltak i barnevernet* (04/2019). Buudir. <https://buudir.no/globalassets/buudirs-kompetanseutredning-endelig.pdf>
- Buudir. (2020). *Tjenestestøtteprogrammet. Kommunalt barnevern*. Buudir. Hentet 27. februar, 2021 fra <https://kommunaltbarnevern.no>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. I D. K. Deardorff (Red.), *The SAGE handbook of Intercultural Competence* (s. 321-332). Sage Publications.
- Christiansen, Ø. & Kojan, B. H. (2016). Å fatte beslutninger i barnevernet. I *Beslutninger i barnevernet* (s. 19-33). Universitetsforlaget.
- Clifford, G., Fauske, H., Lichtwarck, W. & Marthinsen, E. (2015). *Minst hjelp til dem som trenger det mest : Sluttrapport fra forsknings- og utviklingsprosjektet "Det nye barnevernet"* (978-82-7321-662-5). Nordlandsforskning. https://nordlandsforskning.no/sites/default/files/files/Rapport_06_2015.pdf
- Czarnecki, M. (2018). *Norsk barnevern sett utenfra : stiller det urimelige krav?* Fagbokforlaget.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2018). Process Model of Intercultural Competence. 1-6. Hentet 6. juni, 2020, fra <http://www.guninetwork.org/articles/process-model-intercultural-competence>
- Dyrhaug, T. (2020). Færre fekk tiltak frå barnevernet. Hentet 5. oktober, 2020, fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/faerre-fekk-tiltak-fra-barnevernet>
- Eliassen, I. (2019, 8. juni). Frykten for det store, stygge barnevernet. *Stavanger Aftenblad*, s. 12-17. https://lookaside.fbsbx.com/file/Artikkel%20om%20norsk%20og%20polsk%20barnevern.pdf?token=AWwyWJsSpbvcWg3ya90T6SJheF5Zu8uy64P4qqbiKhflgBRaC9qz6HnxVfFe5VSxgLCdkVvQKCbaIhctKx9cb6soqc8TGYtEOh1r3TvyWU83mYr_m_RWbjJic9OpruvGo5zLX-yRbrUKRQmNzl7dIRISLFQnfimRqkUe-U7TWCRivg
- Falender, C. A. & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: a competency-based approach*. American Psychological Association.
- Finne, J., Ekeland, T.-J. & Malmberg-Heimonen, I. (2020). Social workers use of knowledge in an evidence-based framework: a mixed methods study. *European Journal of Social Work*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1783214>
- Fossestøl, B. (2016). Moralsk ansvar - den profesjonelles private dilemma? I R. Kroken & O. J. Madsen (Red.), *Forvaltning av makt og moral i velferdsstaten : fra sosialt arbeid til "arbeid med deg selv"*? (s. 111-132). Gyldendal akademisk.

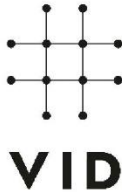
- Fylkesnes, M. K., Bjørknes, R., Iversen, A. C. & Nygren, L. (2015). Frykten for barnevernet - En undersøkelse av etniske minoritetsforeldres oppfatninger. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, (2), 81-96.
- Fylkesnes, M. K. & Netland, M. (2012). God praksis i møte med etniske minoritetsfamilier i barnevernet: saksbehandleres og foreldres erfaringer. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 89(4), 221-235.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2. utg.). Continuum.
- Gadamer, H.-G. & Holm-Hansen, L. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Gorski, P. C. & Dalton, K. (2020). Striving for Critical Reflection in Multicultural and Social Justice Teacher Education: Introducing a Typology of Reflection Approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357-368.
<https://doi.org/https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487119883545>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Helseth, I. A., Fetscher, E. & Wiggen, K. S. (2019). *Praksis i høyere utdanning – gode eksempler*. NOKUT.
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/helseth_fetscher_wiggen_praksis-i-hoyere-utdanning-gode-eksempler_10-2019.pdf
- Holm-Hansen, J. (2017, 08.04.). Hvorfor norsk barnevern er ute i hardt vær. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/kultur/hvorfor-norsk-barnevern-er-ute-i-hardt-vaer/67469488>
- Iversen, A. C. & Heggen, K. (2016). Child welfare workers use of knowledge in their daily work. *European Journal of Social Work*, 19(2), 187-203.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1030365>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Jørgensen, T. & Heggen, K. (2020). Det barnevernfaglege skjønnnet og verdien av kollegiale drøftingar. *Norges Barnevern*, 97(04/2020), 236-249.
https://www.idunn.no/file/pdf/67254591/det_barnevernfaglege_skoennet_og_verdien_av_kollegiale_droef.pdf
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer.
- Kipperberg, E. (2015). *Når verden banker på: Nye utfordringer for profesjonsutøvelse*. Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Leenderts, T. A. (2014). *Person og profesjon: Om menneskesyn og livsverdier i offentlig omsorg* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lundgren, V. G., Juirtzen, T., Engebretsen, E. & Heggen, K. (2012). Makt. I K. Heggen & E. Engebretsen (Red.), *Makt på nye måter* (s. 19-23). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. 40(8), 795-805. <https://doi.org/10.1177/1403494812465030>

- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mattsson, T. (2014). Intersectionality as a Useful Tool: Anti-Oppressive Social Work and Critical Reflection. *Journal of Women and Social Work*, 29(1), 8-28. <https://doi.org/10.1177/0886109913510659>
- Miller, J. & Glasser, B. (2016). The "Inside" and the "Outside": Finding Realities in Interviews. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4. utg., s. 51-66). Sage.
- Miller, S. D., Duncan, B. L., Sorrell, R. & Brown, G. S. (2005). The partners for change outcome management system. *Journal of Clinical Psychology*, 61(2), 199-208. <https://doi.org/10.1002/jclp.20111>
- Neverdal, S. & Kane, A. A. (2020). Studentaktive læringsprosesser i sosialarbeiderutdanninger - et bidrag til økt forsvarlighet i barneverntjenester. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 97(2), 108-125. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-02-04>
- NOKUT. (2018). *Tilsyn med bachelorgradsutdanninger i barnevern* [Rapport]. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/tilsyn-studietilbud/2018/tilsyn_-_ba_barnevern_2018.pdf
- Nordstoga, S. (2020). Mentorgrupper i utdanningen. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, (3), 168-184. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-03-02>
- Norvoll, R. (2019). Makt og avmakt. I E. Brodtkorb & M. Rugkåsa (Red.), *Mellom mennesker og samfunn: sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene* (s. 63-95). Gyldendal.
- NOU 2016:16. (2016). *Ny barnevernslov: Sikring av barnets rett til omsorg og beskyttelse*. BLD. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2017:12. (2017). *Svikt og svik: Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt* (978-82-583-1335-6). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/>
- Oterholm, I. (2016). Kompetanse til arbeid i barneverntjenesten - ulike aktørers synspunkter. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(3-04), 146-164. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-02>
- Portera, A. (2014). Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25:2, 157-174. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.894176>
- Prop. 133L (2020-2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven) og lov om endringer i barnevernloven*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-133-l-20202021/id2842271/>
- QSR International, P. L. (2018). *NVivo (Version 12)*. https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home?_ga=2.219942553.1607344069.1621621960-672279333.1617108601
- Rugkåsa, M. (2008). Majoriteteten som premissleverandør i "flerkulturelt" arbeid. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold : fra utsikt til innsikt* (s. 78-95). Universitetsforlaget.
- Rugkåsa, M., Holm-Hansen, J. & Ylvisaker, S. (2018). Hvor kommer mistilliten til barnevernet fra? *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/hvor-kommer-mistilliten-til-barnevernet-fra-1.1151183>
- Rugkåsa, M. & Ylvisaker, S. (2018). Kultursensitivitet. I T. A. Ask & S. B. Eide (Red.), *Barnevernets begreper - i bevegelse* (s. 200-214). Gyldendal.

- Rugkåsa, M., Ylvisaker, S. & Eide, K. (2017). *Barnevern i et minoritetsperspektiv : sosialt arbeid med barn og familier*. Gyldendal akademisk.
- Røsdal, T., Nesje, K., Aamodt, P. O., Larsen, E. H. & Tellmann, S. M. (2017). *Kompetanse i den kommunale barnevernstjenesten: Kompetansekartlegging og gjennomgang av relevante utdanninger (1892-2597 978-82-327-0301-2)*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge: Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Gyldendal akademisk.
- Sanner, M. & Brun, M. (2020). *Kloket om vold og overgrep: Kunnskap direkte fra 500 barn med erfaring fra vold og overgrep*. Universitetsforlaget.
- Sanner, M. & Forandringsfabrikken. (2017). *Barnevernet fra oss som kjenner det: Fortellinger fra 62 ungdommer*. Forandringsfabrikken kunnskapssenter.
- Skivenes, M., Barn, R., Kriz, K. & Pösö, T. (2015). *Child welfare systems and migrant children: A cross country study of policies and practice*. Oxford University Press.
- Slettebø, T., Briseid, K. M., Brodtkorb, E., Skjeggstad, E. & Sverdrup, S. M. (2019). *Godt nok barnevern?: Forståelser av forsvarlighet og internkontroll i den kommunale barneverntjenesten*. Vid vitenskapelige høgskole.
- Tembo, M. J. (2020). *Parenting and child welfare services: The case of immigrant parents' perceptions and experiences of the welfare system* [University of Stavanger, Faculty of Social Sciences, Department of Social Studies]. Stavanger.
- Tembo, M. J., Studsrød, I. & Young, S. (2020). Governing the family: Immigrant parents' perceptions of the controlling power of the Norwegian welfare system. *European Journal of Social Work*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1738349>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Thorkildsen, S. L. (2020). Hvem er jeg - i møte med deg? *Verdistrek. Fagstemmer fra RVTS Sør*, s. 1.
- Torgersen, H. O. (2019, 11. november). Polsk konsul tvinges ut av Norge etter bråk med politi og barnevern. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/8w48wA/polen-svarer-norge-med-aa-utvise-diplomat-naa-vekker-striden-internasjo>
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice. *British Journal of Social Work*, 38(6), 1212-1237. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm026>
- Tuastad, S., Handulle, A. & Alfonso, N. P. (2017). Etnosentrisk barnevern? I I. Studsrød & S. Tuastad (Red.), *Barneomsorg på norsk: I samspill og spenning mellom hjem og stat*. Universitetsforlaget.
- Vassenden, A. & Vedøy, G. (2019). Recurrence, eruptions, and a transnational turn: Three decades of strained relations between migrants to Norway and the Child Welfare Services. *Child & Family Social Work*, 24(4), 582-591. <https://doi.org/10.1111/cfs.12639>
- VID. (2019). *Studieplan for videreutdanning i Minoritetskompetanse i barnevernet, 30 studiepoeng*. Vid Stavanger.
- VID. (2020). *KOMBA*. <https://www.komba.no/>
- VID. (2021). *Videreutdanning i Minoritetskompetanse i barnevernet*. vid.no. Hentet 2. mars, 2021 fra <https://www.vid.no/studier/minoritetskompetanse-i-barnevernet/>

- Walnum, A. N. (2018, 12. desember). Norske «Siri» flyktet fra barnevernet. Nå vil hun få asyl i Polen. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/nyheter/norske-siri-flyktet-fra-barnevernet-na-vil-hun-fa-asyl-i-polen/70560693>
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice: a framework. I E. Wenger-Trayner, S. Hutchinson, C. Kubiak, B. Wenger-Trayner & M. Fenton-O'Creevy (Red.), *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (1. utg., s. 13-29). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777122>
- Zahavi, D. (2014). Fænomenologi. I F. Collin & S. Kjøppe (Red.), *Humanistisk videnskapsteori* (3. utg., s. 189-222). Lindhardt og Ringhof.

Vedlegg 1



**Studieplan for videreutdanning i
Minoritetskompetanse i barnevernet
30 studiepoeng**

**Programme Description for Continuing Education in
Minority Competence in Child Welfare
30 ECTS**

**Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag
Faculty of Theology, Diaconia and Leadership Studies**

VID Stavanger

Godkjent 5. april 2019 av Utdanningsutvalget

Approved 5 April 2019 by The Education Committee

Innhold

1. Presentasjon av studiet	1
2. Målgruppe og opptakskrav	2
3. Læringsutbytte.....	2
4. Arbeids- og undervisningsformer	3
5. Internasjonalisering	3
6. Vurderingsformer.....	4
7. Studiets oppbygning	4
Emnebeskrivelser.....	5
Tverrfaglige perspektiver på migrasjon, kultur og mangfold	5
Barnevernet i møte med familier og barn med minoritetsbakgrunn	11

1. Presentasjon av studiet

Arbeid med barn og familier med en annen bakgrunn enn majoritetsbefolkningen er blitt en stor del av det nasjonale barnevernsarbeidet. Studiet setter fokus på hvordan ansatte i barnevernet kan styrke sin kompetanse på å møte barn og familier med minoritetsbakgrunn. Dette innebærer kunnskap, ferdigheter og holdninger relatert til kulturelle forskjeller knyttet til normer, oppdragelse og syn på hva som er barnets beste, bevissthet rundt egen kultur, verdensbilde og kommunikasjonsstil og kunnskap om minoriteters rettigheter knyttet til ivaretagelse av språk, kultur, etnisitet og religion, inkludert i situasjoner der barnet plasseres utenfor hjemmet. Studiet vil også tematisere kunnskap om levekår for migranter generelt og flyktninger spesielt – inkludert enslige mindreårige. Slik kunnskap inkluderer kjennskap til hvordan migrasjonsprosesser påvirker for eksempel personers helse, nettverk og identitet, i tillegg til kjennskap til regelverk og praktiske forhold relatert til for eksempel bruk av tolk. Mange familier med minoritetsbakgrunn har mistillit til barnevernet. Studiet legger også opp til refleksjon rundt hvorfor slik mistillit oppstår og hvordan den kan forebygges.

Studiet baserer seg på en oppfatning om at alle mennesker har flere identiteter og at økt minoritetskompetanse ikke bare kommer til nytte i arbeidet med minoritetsfamilier, men er relevant overfor samtlige familier i barnevernet. For å kunne sette seg inn i andre menneskers perspektiver og forståelseshorisonter, er det nødvendig med kunnskap om hvordan kultur kan fungere som en referanseramme for livsformer og handlingsvalg. Slik kunnskap er et nødvendig grunnlag for å legge til rette for, og tilby tiltak som barn og familier opplever som nyttig og virksom. En kritisk og refleksiv grunnlagstenkning knyttet til de antagelser og kunnskap som barnevernets praksis hviler på er derfor sentralt. Siktemålet er at barnevernsarbeideren kan anvende inkluderende tilnærminger både i *samhandlingen* med barn og familier med minoritetsetnisk bakgrunn, i barnefaglige og barnevernsfaglige *vurderinger* og i *iverksetting* av tiltak overfor denne gruppen. Studiet har en tverrfaglig tilnærming med mål om at barnevernsarbeideren kan håndtere komplekse flerfaglige forhold som inkluderer både individuelle, sosiale, økonomiske, sosiopolitiske og kulturelle forhold.

Studiet har et særlig fokus på ferdighetstrening og hvordan teori og forskning kan bidra til at barnevernsansatte kan videreutvikle sine ferdigheter og analytiske kompetanse i møte med barn og familier med minoritetsbakgrunn.

Nøkkelinformasjon om studiet

ISCED:**Studieprogramkode:** VUMIBARN**Antall studiepoeng:** 30**Kvalifikasjonsnivå:** 2. syklus
(mastergrad)**Grad etter avsluttet studium:****Undervisningsspråk:** norsk**Organisering av studiet:** Deltid (50
% studiebelastning)**Praksisstudier:** Nei**Praksisomfang:** timer/uker**Normert studietid:** 1 år**Studieåret starter:** Høst**Undervisningssted:** Stavanger

2. Målgruppe og opptakskrav

Videreutdanningen retter seg primært mot ansatte i det kommunale barnevernet, men kan også være aktuell for ansatte i andre deler av barnevernfeltet. De som er ansatte i den kommunale barneverntjenesten vil etter avtale med oppdragsgiver prioriteres ved opptak til studiet.

Opptakskrav er:

- 3- årig bachelorutdanning eller tilsvarende
- Arbeidstilknytning i barnevernet

Opptak og rangering skjer i henhold til forskrift 12. desember 2016 om opptak, studier, eksamen og grader ved VID vitenskapelige høyskole.

3. Læringsutbytte

Læringsutbyttebeskrivelsene er lagt på 2. syklus i tråd med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. Etter fullført studium skal kandidaten ha følgende læringsutbytte, inndelt i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse:

Kunnskaper

Kandidaten

- Har inngående kunnskap om ulike migrasjonsprosesser og hvordan disse påvirker migrantbarn og migrantfamiliers levekår i en barnevernskontekst
- Har avansert kunnskap om mangfold av syn på barn, oppvekst, familieliv, familiemønstre og oppdragelsesmønstre, både blant familier med migrantbakgrunn og blant nasjonale minoriteter.
- Har inngående kunnskap om ulike kommunikasjonsteorier og kan kommunisere hensiktsmessig med personer med minoritetsbakgrunn, inkludert i konfliktsituasjoner og i forbindelse med bruk av tolk i en barnevernskontekst

Ferdigheter

Kandidaten

- Kan anvende kunnskap om migrasjonsprosesser, kultur og interseksjonalitet i det barnevernsfaglige arbeidet med minoritetsbarn- og familier
- Kan analysere egne holdninger og profesjonell rolle i et makt-, minoritets- og majoritetsperspektiv
- Kan anvende teorier om kommunikasjon og språk i planlegging og gjennomføring av praktisk barnevernsfaglig minoritetsarbeid

Generell kompetanse

Kandidaten

- Kan kritisk anvende ulike perspektiver på migrasjon, kultur, mangfold og kommunikasjon i barnevernsfaglig arbeid med barn og familier med minoritetsbakgrunn
- Kan analysere relevante faglige, yrkesfaglige og etiske problemstillinger i arbeid med minoritetsbefolkningen
- Kan kommunisere barnevernfaglige problemstillinger, analyser og konklusjoner både muntlig og skriftlig

4. Arbeids- og undervisningsformer

Hvert emne vil ha to samlinger fordelt på fem dager og ni nettleksjoner. I tillegg legges det opp til virtuelt faglig forum, veiledning og praktisk ferdighetstrening.

Samlingene vil knytte pensum og aktuelle temaer opp mot studentenes personlige kompetanse og praksishverdag. Samlingene vil også legge til rette for utveksling av erfaring og kompetanse mellom studentene. Nettleksjonene vil hjelpe studentene i gjennomgangen av, forståelsen av og praksisrelevansen av pensum. Studentene vil få refleksjonsoppgaver relatert til nettleksjonenes faglige innhold. Disse vil diskuteres på det virtuelle faglige forumet sammen med emneansvarlig og medstudenter.

For å styrke koblingen til yrkesutøvelsen og bidra til å styrke studentenes profesjonelle kompetanse i møte med barn og familier med minoritetsbakgrunn vil veiledere tilknyttet studiet legge til rette for og veilede studentene i forbindelse med ferdighetstrening på egen arbeidsplass eller i egen kommune gjennom forberedte praksisutprøvinger med dokumentasjon og refleksjon over praksis i tråd med prinsipper fra blant annet kollegaveiledning og aksjonslæring. Ferdighetstreningen vil også foregå i forbindelse med samlingene, i form av for eksempel rollespill. Det vil gjøres videopptak av et utvalg av disse, som vil danne utgangspunkt for studentenes egne refleksjoner og analyse av ferdighetstreningen.

Arbeidskravene som studentene skal gjennomføre vil knyttes opp mot ferdighetstreningen på egen arbeidsplass eller i egen kommune.

For å kunne fremstille seg til eksamen i de enkelte emnene forutsettes deltakelse på emnet og gjennomføring av arbeidskrav som er fastlagt i det enkelte emne. Ved fravær over 25 % må det søkes dekan om fritak fra tilstedeværelse. Tilstedeværelse ses emnevis.

5. Internasjonalisering

Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag har flere partnerinstitusjoner og lang tradisjon for internasjonalt samarbeid både i utdanningssammenheng og gjennom forskningsnettverk. Disse erfaringene brukes inn i undervisning og bidrar til å gi studentene oppdatert kunnskap om relasjoner og samarbeid innenfor barnevernets arbeid. Studentene vil også undervises av gjestelærere og gjesteforskere ved fakultetet.

Globalisering og migrasjon har bidratt til at Norge er et multikulturelt samfunn og en sentral del av dette emnet handler om hvordan ansatte i barnevernet forholder seg til at en stor andel av barn og familier i barnevernet har etnisk minoritetsbakgrunn. Både undervisning, læringsutbytter og pensum vil forholde seg til denne kompleksiteten og være en integrert del av utdanningen.

6. Vurderingsformer

Eksamener avholdes i henhold til forskrift 12. desember 2016 om opptak, studier, eksamen og grader ved VID vitenskapelige høgskole. Vurderingsformene gjengis under beskrivelsen av det enkelte emne. Det vektlegges at vurderingsformene bygger på studentenes arbeid i det enkelte emne. Det avlegges eksamen i hvert emne. En forutsetning for å kunne framstille seg til eksamen er at studenten har fått godkjent arbeidskrav knyttet til emnet.

I både emne 1 og emne 2 er det individuell skriftlige hjemmeksamen som bygger på studentenes arbeidskrav gjennom studiet.

Vurderingsuttrykket i de ulike emnene er gradert karakter A-E for bestått, F for ikke Bestått.

7. Studiets oppbygning

1. studieår				
Emnekode	Emnenavn	Studiepoeng	Semester	O/V*
VUMIBARN7001	Tverrfaglige perspektiver på migrasjon, kultur og mangfold	15	Høst	O
VUMIBARN7002	Barnevernet i møte med familier og barn med minoritetsbakgrunn	15	Vår	O

*O=obligatorisk emne, V=valgemne

Emnebeskrivelser

Tverrfaglige perspektiver på migrasjon, kultur og mangfold Interdisciplinary Perspectives on Migration, Culture, and Diversity

Innhold

Emnet vil gi inngående innsikt i begrep, teorier og prosesser relatert til migrasjon, kultur og mangfold, med et spesielt fokus på barn og familieliv. Emnet inneholder perspektiver fra ulike fagtradisjoner som sosiologi, sosialantropologi, psykologi, historie, religionsvitenskap, økonomi og pedagogikk, alle med relevans for barnevernsfaglig arbeid med barn og familier med minoritetsbakgrunn. En første del av emnet vil tematisere hvordan ulike juridiske kategorier migranter konstrueres og hvordan disse kategoriene fremmer og hemmer ulike inkluderings- og ekskluderingsmekanismer i den norske velferdsstaten. Andre del av emnet setter fokus på kulturbegrepet, samt hvordan ulike kulturer har ulike syn på barndom, oppvekst og oppdragelse. Siste del av emnet tematiserer hvordan familiemessige utfordringer og konflikter løses i ulike kontekster, samt hvordan mistilliten til barnevernet oppstår og hvordan denne kan forebygges.

Hovedtemaer:

- Internasjonal migrasjon
- Transnasjonale familieliv
- Kultur, mangfold og interseksjonalitet
- Syn på barndom, oppvekst og oppdragelse i ulike kulturer
- Konflikthåndtering blant minoritetsfamilier
- Møte med barnevernet – et minoritetsperspektiv

Læringsutbytte

Etter endt emne skal kandidaten ha følgende læringsutbytte, inndelt i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse:

Kunnskaper:

Studenten

Emnekode: VUMIBARN7001

Antall studiepoeng: 15

Tilbys som enkeltemne: Nei

Emnestatus: Obligatorisk

Studienivå: Høyere grad

Plassering i studieløpet

Heltid: Ikke aktuelt

Deltid: 2. studieår

Undervisningsspråk: Norsk

Undervisningssted: Stavanger

Undervisningstermin: Høst

Obligatorisk undervisning: Ja

Praksisstudier: Nei

Praksisomfang: x timer/uker

Undervisningsomfang:
45 timer

Omfang annet lærerstyrt arbeid:
x timer

Omfang studentstyrt arbeid:
360 timer

Totalt antall studentarbeidstimer:
405 timer

Progresjonskrav:

- Har inngående kunnskap om migrasjonsprosesser og kategorier migranter og hvordan disse påvirker migrantbarn og migrantfamiliers levekår i en barnevernkontekst
- Har inngående kunnskap om hvordan spesielt erfaringer med væpnet konflikt, forfølgelse, fordrivelse, flukt, asylprosess og ventetid på asylmottak kan ha en sterk påvirkning på barn, unge og familier, også etter bosetting
- Har avansert kunnskap om kultur, mangfold og interseksjonalitet i et barnevernfaglig perspektiv
- Har avansert kunnskap om mangfold av syn på barn, oppvekst, familieliv, familiemønstre og oppdragelsesmønstre i et barnevernfaglig perspektiv
- Har inngående kunnskap om minoritetsfamiliers forståelse av familiens rolle i forbindelse med konflikthåndtering generelt og innenfor rammen av det barnevernfaglige arbeidet spesielt
- Har inngående kunnskap om minoritetsfamiliers syn på og opplevelse av barnevernet

Ferdigheter:

Studenten

- Kan anvende kunnskap om migrasjonsprosesser og kategorier migranter i det barnevernfaglige arbeidet med migrantbarn og migrantfamilier
- Kan anvende kunnskap om spesielt flukt og asylprosesser i det barnevernfaglige arbeidet med flyktninger generelt og enslige mindreårige spesielt
- Kan gjennomføre en selvstendig analyse av betydningen av kultur og betydningen av andre faktorer i kartleggingsarbeidet i møte med minoritetsfamilier
- Kan bruke kunnskap om mangfold av syn på barn, oppvekst, familieliv, familiemønstre og oppdragelsesmønstre i praktisk arbeid
- Kan bruke kunnskap om mangfold i analyse av minoritetsbarn og familiers forhold til arbeidsliv, utdanning, oppvekst og levekår, marginalisering og diskriminering
- Kan anvende kunnskaper om ulike forståelser av familiens og statens involvering i den private sfæren med den hensikt å skape rom for tillit, gjensidig respekt og dialog

Generell kompetanse:

Studenten

- Kan kritisk anvende ulike perspektiver på migrasjon, kultur og mangfold i barnevernfaglig arbeid med barn og familier med minoritetsbakgrunn

- Kan analysere relevante faglige problemstillinger i arbeid med barn og familier med minoritetsbakgrunn
- Kan kommunisere relevante faglige problemstillinger, analyser og konklusjoner både muntlig og skriftlig

Arbeids- og undervisningsformer

- Forelesninger
- Gruppearbeid
- Digitale leksjoner
- Ferdighetstrening
- Veiledning
- Skrivetrening

Obligatoriske aktiviteter

- Obligatorisk deltagelse på samlingene i emnet, minimum 80% fremmøte
- Kandidaten skal kartlegge og analysere bakgrunnen og situasjonen til en familie med minoritetsbakgrunn. Arbeidet skal særlig belyse hvordan migrasjon og/eller kultur og andre faktorer er eller har vært avgjørende for familiens situasjon i dag, samt drøfte hvordan barnevernsarbeideren kan bidra til god medvirkning fra familien. Valg av familie og praktisk gjennomføring skal drøftes med veileder.

Vurderingsordning

Vurderingsform	Varighet	Vurderingsuttrykk
Skriftlig hjemmeeksamen	3 dager	A-F

Utfyllende informasjon om vurdering/eksamen

Hjemmeeksamen gis over en oppgitt oppgave som skal ha et omfang på 3000 ord +/- 10 %. Karakter blir gitt på individuell basis.

Pensum *Pensumlisten er ikke endelig. Endelig pensumliste vil foreligge i god tid før studieoppstart og vil bestå av et utvalg av referansene nedenfor.

1. Migrasjonsprosesser, barn og familieliv

Bak, M. & von Brömsen, K. (2010). Interrogating childhood and diaspora through the voices of children in Sweden, *Childhood* 17(1), 113-128

Bendixsen, S. (2015). «Give me the damn papers!» Å vente på oppholdstillatelse. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 26(3-4), 285–303.

Bendixsen, K. S., Jacobsen, M. S. & Søvig, K.H. (red.) (2015). *Eksepsjonell velferd: Irregulære migranter i det norske velferdssamfunnet*. Oslo: Gyldendal juridisk. (utvalg – 280s)

- Carling, J., Menjivar, C. & Schmalzbauer, L. (2012). Central Themes in the Study of Transnational Parenthood. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(2), 191–217.
- Fuglerud, Ø. (2017). Migrasjonsforståelse. Flytteprosesser, rasisme og globalisering. Oslo: Universitetsforlaget. (utvalg)
- Glick-Schiller, B., Basch, L. & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: a New analytic framework for understanding migration. In B. Glick-Schiller, L. Basch, & C. Blanc-Szanton (eds), *Towards a transnational perspective on migration*. New York: New York Academy of Science. S. 1- 24. (24 s.)
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdrev eller middelklassedrev? Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant barn av innvandrere. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 71–86.
- Thorud, S. & A. Kolstad (2010). Maktesløs i ventetida: Asylsøkeres hverdagsliv og mentale helse. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 7(2), 153–162.
- Liden, H. (2017). *Barn og migrasjon. Mobilitet og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget (utvalg)
- Lidén, H., Bredal, A. & Reisel, L. (2014). *Transnasjonal oppvekst: Om lengre utenlandsopphold blant barn og unge med innvandrerbakgrunn* (Rapport 2014:5). Oslo: Institutt for samfunnsforskning. (utvalg)
- Nadim, M. (2017). Familien som ressurs eller hinder? Etterkommerkvinnens deltakelse i arbeidslivet. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 35–52.
- Odden, G. (2018). *Internasjonal migrasjon: En samfunnsvitenskapelig innføring*. Bergen: Fagbokforlaget (utvalg)
- Vrålstad, S. & Wiggen, K.S. (red.). (2017). *Levekår blant innvandrere i Norge i 2016* (Rapporter 2017/13). Oslo: Statistisk sentralbyrå. (utvalg)

2. Syn på barndom, oppvekst og oppdragelse i ulike kulturer

- Aambø, A. & Hjelde, K. H. (2011). Migrasjon, kulturelt mangfold og familiearbeid. *Fokus på familien*, 39(03), 152-159.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139–167.
- Baumrind, Diana B. 1991. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence* 11(1), 56-95.
- Eriksen, T. H. (2007). Mangfold versus forskjellighet. In Fuglerud, Ø. & Eriksen, T.H. (red.), *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax Forlag. (20 s.).
- Fangen, K. (2006). Stolthet og krenkelse: somalieres opplevelser av tilværelsen i Norge. *Tidsskrift for norsk psykologforening* 43(12): 1309 – 1319.
- Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, Ø. L. & Haus, S. (2011). Kultur – til nytte og besvær. I T. S. Drønen, Fretheim, K. & Skjortnes, M (Red.), *Forståelsens gylne øyeblikk: Festskrift til Øyvind Dahl* (s. 223-238). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Johannessen, E. (2007). *Mye er forskjellig - men bare utenpå? Om barn, barneoppdragelse og utdanning i en mangfoldig verden*. Oslo: Sebu forlag.

Mevik, K., & Tveraabak, M. (2011). Flerkulturelle møter; mødre møter mødre. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 88(01), 24-35.

Nygren, K., Walsh, J., Ellingsen, I., T. & Christie, A. (2018). What about the fathers ? The presence and absence of the father in social work practice in England, Irland, Norway and Sweden - A comparative study. *Child & Family Social Work*, 1-8.

Odden, G. (2016). "They assume dirty kids means happy kids": Polish female migrants on being a mother in Norway. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 17(3), 35-49.

Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge: om tilhørighet, dilemmaer, anerkjennelse og ressurser*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (utvalg)

Skytte, M. (2008). Kategorisering og kulturoppfattelse. I C. Schou, & C. Pedersen (red.), *Samfundet i pedagogisk arbejde: Et sociologisk perspektiv* (2. utgave). København: Akademisk forlag (20 s.)

Tembo, M. J. & Studsrød, I. (2017). Foreldreskap i en ny kontekst: Når mor og far har migrert til Norge. I I. Studsrød & S. E. Tuastad (red), *Barneomsorg på Norsk i samspill og spenning mellom hjem og stat* (s.107-125). Oslo: Universitetsforlaget

Toporek, R. L., & Pope-Davis, D. B. (2005). Exploring the relationships between multicultural training, racial attitudes, and attributions of poverty among graduate counseling trainees. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 11(3), 259-271.

Williams, C., & Soydan, H. (2005). When and how does ethnicity matter? A crossnational study of social work responses to ethnicity in child protection cases. *The British journal of social work*, 35(6), 901-920. (17 s.)

Østby, L. (2008). Rasisme eller kultur?: perspektiver i utdanning av sosialarbeidere i Norge og England. *Fontene forskning*, 1(08), 49-61.

3. Konfliktåndtering blant minoritetsfamilier – et minoritetsperspektiv

Ali, A. (2015). Et flerkulturelt barnevern?; hvordan fremme dialog mellom barnevernet og etniske minoriteter? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(2), 148-150.

Berg, B. (2012) *Innvandring og funksjonshemming. Minoritetsfamilier i møte med tjenesteapparatet*. Oslo: Universitetsforlaget (utvalg)

Berg, B., Paulsen, V., Midjo, T., Haugen, G. M. D., Garvik, M. & Tøssebro, J. (2017). *Myter og realiteter: Innvandreres møte med barnevernet*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. (utvalg)

Eide, K. & Rugkåsa, M. (2015). Barnevern i et minoritetsperspektiv. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(02), 78-79.

Fylkesnes, M. K., Iversen, A. C., Bjørknes, R. & Nygren, L. (2015). Frykten for barnevernet - En undersøkelse av etniske minoritetsforeldres oppfatninger. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(02), 81-96.

Fylkesnes, M. K., Iversen, A. C. & Nygren, L. (2018). Negotiating deficiency: Exploring ethnic minority parents' narratives about encountering child welfare services in Norway. *Child & Family social work*, 23(2), 196-203

Helga Eggebø, & Mari Teigen. (2009). Spenninger i familiepolitikken – integrasjon og statlig intervensjon. *Tidsskrift for Kjønnforskning*, 33(04), 330-342.

Hennum, N. (2015). Makten i barnet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(02), 125-138.

Manum, O. A. (2015). Innvandreneres utfordringer til norsk barnevern. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(2), 140-146.

Odden, G., Ryndyk, O. & Ådna, G.M. (2015). *Minoritetsfamiliers tanker om og erfaringer med familierådgivning innad i og utenfor familien* (SIK-rapport 2015:4). Stavanger: Misjonshøgskolens forlag.

Vogt, K. (2005). Å være en kledning for hverandre. Ekteskap og rettspraksis i islamsk tradisjon. I B. S. Thorbjørnsrud (Red.), *Evig din? Ekteskaps- og samlivstradisjoner i det flerreligiøse Norge* (s. 152–173). Oslo: Abstrakt forlag. (22 s.)

Hennum, N. (2017). The Norwegian child protection services in stormy weather. *Critical and Radical Social work* 3(5,) 319-334

Totalt ca. 1150 s.

Barnevernet i møte med familier og barn med minoritetsbakgrunn Child Welfare, Families and Children with Minority Backgrounds

Innhold

Emnet setter fokus på kommunikasjon og samhandling mellom ansatte i barnevernet og barn og familier med minoritetsbakgrunn. Gjennom økt kunnskap om fagfeltet interkulturell kommunikasjon vil studentene videreutvikle den forståelse og de ferdigheter i profesjonell kommunikasjon som de allerede har tilegnet seg gjennom grunnutdannelsen og sin profesjonelle praksis. Videre vil emnet sette fokus på profesjonsutøvelse i et mangfoldsperspektiv, og en tilhørende mangfoldskompetanse, som et selvstendig perspektiv i faget for å sikre at barn og familier med minoritetsbakgrunn får et likeverdig tilbud. Emnet vil også tematisere problemstillinger knyttet til vold, overgrep, negativ sosial kontroll og menneskehandel, med et særskilt fokus på tverrprofesjonelt samarbeid og samordning med offentlig, privat og frivillig sektor.

Hovedtemaer:

- Interkulturell kommunikasjon
- Stereotypier og fordommer
- Bruk av tolk
- Barnevernsarbeid og mangfoldskompetanse
- Vold, overgrep, menneskehandel og sosial kontroll
- Tverrprofesjonelt samarbeid og samordning

Læringsutbytte

Etter endt emne skal kandidaten ha følgende læringsutbytte, inndelt i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse:

Kunnskaper:

Studenten

- Har inngående kunnskap om ulike kommunikasjonsteorier og kommunikasjon via tolk, inkludert praktiske og forvaltningsmessige perspektiver
- Har inngående kunnskap om stereotypier og fordommer, og hvordan disse påvirker samhandlings situasjoner og fortolkning i barnevernfaglig kontekst

Emnekode: VUMIBARN7002

Antall studiepoeng: 15

Tilbys som enkeltemne: Nei

Emnestatus: Obligatorisk

Studienivå: Høyere grad

Plassering i studieløpet

Heltid: Ikke aktuelt

Deltid: 2. studieår

Undervisningsspråk: Norsk

Undervisningssted: Stavanger

Undervisningstermin: Vår

Obligatorisk undervisning: Ja

Praksisstudier: Nei

Praksisomfang: x timer/uker

Undervisningsomfang:
45 timer

Omfang annet lærerstyrt arbeid:
x timer

Omfang studentstyrt arbeid:
360 timer

Totalt antall studentarbeidstimer:
405 timer

Progresjonskrav:

- Har avansert kunnskap om den betydning alder, kjønn, seksualitet, klasse og etnisitet har for samhandling og fortolkning i barnevernfaglig kontekst
- Har inngående kunnskap om mangfoldskompetanse i et barnevernfaglig og profesjonsperspektiv
- Har inngående kunnskap om vold, overgrep, menneskehandel og sosial kontroll i et barnevernfaglig og profesjonsperspektiv

Ferdigheter:

Studenten

- Kan kommunisere hensiktsmessig med personer med minoritetsbakgrunn, inkludert i konfliktsituasjoner og i forbindelse med bruk av tolk
- Kan analysere egne holdninger og profesjonell rolle i et makt-, minoritets- og majoritetsperspektiv
- Kan anvende faglig og følelsesmessig refleksivitet og selvrefleksjon knyttet til barnevernsfaglig arbeid med minoriteter
- Kan gjennomføre en selvstendig utredningsarbeid, samt omsorgs- og barns beste vurdering og forholde seg åpen og refleksiv til ulike kunnskaps- og informasjonskilder og teorier i et mangfoldig samfunn
- Kan bruke kunnskap om ansvars- og arbeidsfordeling i velferdsforvaltningen til tverrprofesjonelt samarbeid og samordning med offentlig, privat og frivillig sektor
- Kan bruke kunnskap om vold og voldsutsatthet, menneskehandel, negativ sosial kontroll, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse til å iverksette hensiktsmessige tiltak og henvise videre ved behov

Generell kompetanse:

Studenten

- Kan kritisk anvende ulike metoder og tilnærminger i barnevernsfaglig arbeid med barn og familier med minoritetsbakgrunn og legge til rette for medvirkning i tjenesteutøvelsen
- Kan analysere relevante faglige, yrkesfaglige og etiske problemstillinger i arbeid med minoritetsbefolkningen
- Kan kommunisere barnevernfaglige problemstillinger, analyser og konklusjoner både muntlig og skriftlig

Arbeids- og undervisningsformer

- Samlinger
- Digitale leksjoner

- Ferdighetstrening
- Veiledning
- Skrivetrening

Obligatoriske aktiviteter

- Kandidaten må delta på samlingene for å få rett til å fremstille seg til eksamen
- Kandidaten skal skrive et individuelt essay med et omfang på 2000 ord (+/- 10%). Kandidaten skal bruke sine egne erfaringer og refleksjoner over en egendefinert problemstilling relatert til pensum i emnet. Studenten vil få tilbakemelding på essayet fra en faglig ansatt, og skal deretter presentere essayet for medstudenter.

Vurderingsordning

Vurderingsform	Varighet	Vurderingsuttrykk
Skriftlig hjemmeeksamen	3 dager	A-F

Utfyllende informasjon om vurdering/eksamen

Hjemmeeksamen gis over en oppgitt oppgave som skal ha et omfang på 3000 ord +/- 10 %. Karakter blir gitt på individuell basis.

Pensum *Pensumlisten er ikke endelig. Endelig pensumliste vil foreligge i god tid før studieoppstart og vil bestå av et utvalg av referansene nedenfor.

1. Kommunikasjon og samhandling mellom barnevernet og minoriteter

Calloway-Thomas C., L. Arasaratnam-Smith & D.K. Deardorff. (2017). The role of empathy in fostering intercultural competence. I D.K. Deardorff & L. Arasaratnam-Smith (Red.), *Intercultural Competence in International Higher Education: International Approaches, Assessment, Application* (s. 32-42). New York: Routledge. (11 s.)

Chand, A. (2005). Do You Speak English? Language Barriers in Child Protection Social Work with Minority Ethnic Families. *British Journal of Social Work*, 35(6), 807-821.

Dahl, Ø. (2008). The Dynamics of Communication. I E. J. Gard & B. Simonsen (Red.), *The Intercultural Perspective in a Multicultural World: 11th NIC-conference* (s. 27-46). Kristiansand: Universitetet i Agder. (19 s.)

Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk (utvalg)

Gruber, S. (2016). Cultural competence in institutional care for youths: experts with ambivalent positions. *Nordic Social Work Research*, 6(2), 89-101.

Hennum, N. (2011). Barnevernssamtaler som integreringsverktøy. I B. P. Bø (red.), *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser*. Oslo: abstrakt forlag

Kjelaas, I. & Eide, K. (2015). Barnets stemme i tolkemedierte samtaler. *Tidsskriftet Norges barnevern* 2(92), 109-122. (12 s.).

Midtbøen, A. H. & Lidèn, H. (2015). *Diskriminering av Samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge. En kunnskapsgjennomgang* (Rapport 2015:1). Oslo: Institutt for Samfunnsforskning

Križ, K., & Skivenes, M. (2010). 'We have very different positions on some issues': how child welfare workers in Norway and England bridge cultural differences when communicating with ethnic minority families: *European Journal of Social Work*, 13(1), 3-18.

Križ, K., & Skivenes, M. (2009). Lost in translation: How child welfare workers in Norway and England experience language difficulties when working with minority ethnic families. *British Journal of Social Work*, 40(5), 1353-1367.

Rugkåsa, M., Eide, K. & Ylvisaker, S. (2015). Kulturalisering og symbolsk mening i barnevernsarbeid. *Tidsskrift for Velferdsforskning* 2(18) 2-15.

2. Barnevernsarbeid som profesjon og profesjonsutøvelse - et mangfoldsperspektiv

Aamot, S. & Hauge A-M. (red.). (2008). *Familielæring og andre modeller for flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget. (utvalg)

Aadnesen, B. N. & Hærem, E. (2007.) *Interkulturelt barnevernsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget (utvalg)

Bø, B. P. (2010). Det flerkulturelle barnevernsarbeidet- utfordringer, erfaringer og kompetansebehov. I M. S. Kaya., A. Høgmo, & H. Fauske, (red.), *Integrasjon og mangfold: Utfordringer for sosialarbeideren* (s. 206-233). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Christiansen, Øivin et al. (2015). *Forskningkunnskap om barnevernets hjelpetiltak*. Bergen: Uni Research Helse, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU Vest).

Dominelli, L. (2002). Values in social work: Contested entities with enduring qualities. I R. Adams, L. Dominelli & M. Payne (red), *Critical practice in Social Work* (s. 15-27). New York: Palgrave Macmillan (13 pages)

Eide, K., Qureshi, N., Rugkåsa, M. & Vike, H. (Red.). (2009). *Over profesjonelle barrierer: Et minoritetsperspektiv på psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal. (utvalg)

Eikeland, A. (2012). Når barn med minoritetsbakgrunn skal flytte i fosterhjem. I P. I. Båtnes & S. Edgen (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis* (s. 140-151). Oslo: Gyldendal Akademisk. (12 s.)

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget

Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (s. 233-250). Oslo: Universitetsforlaget.

Fylkesnes, M. K & Netland, M. (2012). God praksis i møte med etniske minoritetsfamilier i barnevernet: saksbehandlers og foreldres erfaringer. *Tidsskriftet Norges Barnevern* 89(4), 221-235.

Hansen, F. T. (2008). Det personlige essay som filosofisk praksis. Hentet fra <http://sesproject.uit.no/filearchive/9/91783/Essay%203%20språk.pdf> (7 sider)

Hofmann, S. (2015). *Hensyn til kultur – til barnets beste?: En analyse av 17 barnevernssaker om omsorgsovertakelser og plassering av minoritetsbarn* (Kvinnerettslig skriftserie 84). Oslo: Universitetet i Oslo, avdeling for kvinnevern

Hollekim, R., Andersen, N., & Daniel, M. (2016). Contemporary discourses on children and parenting in Norway: Norwegian child welfare services meets immigrant families. *Children and youth services review*, 60, 52–60.

Huber, E. (red). (2012). *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world* (Pestalozzi series no. 2). Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jacobs, M. A. & Saus, M. (2012). Child welfare services for indigenous populations: A comparison of child welfare histories, policies, practices and laws for American Indians and Norwegian Sámis. *Child Care in Practice* 18(3), 271-290. (15 s.)

Josefsson, J. (2016). 'We beg you, let them stay!': Right claims of asylum-seeking children as a socio-political practice. *Childhood*, 24(3), 316-332.

Julkunen, I. & Rauhala, P-L (2013) Otherness, social welfare and social work - A Nordic Perspective. *Journal of Nordic Social Work* 3(2), 105-119

Kipperberg, E. (red.) (2015). *Når verden banker på Nye utfordringer for profesjonsutøvelse*. Bergen: Fagbokforlaget. (utvalg)

Kwon, H. (2014). The hidden injury of class in Korean-American language brokers' lives *Childhood*, 1(21) 56-71

Lemjan, K. H. (2015). Hvilke utfordringer står vi overfor i møtet med de sårbare barna og deres familier? - Eksempler fra praksis og drøfting av tiltak for et mer helhetlig barnevern. *Tidsskriftet Norges Barnevern* 92(4), 254-266.

Moore, H. (2010). Immigration in Denmark and Norway: Protecting culture or protecting rights? *Scandinavian Studies*, 82(3) 355-364

Otterstad, A. M. (Red.) (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget. (utvalg)

Qureshi N.A. & H. Fauske. (2010). Barnevernsfaglig arbeid med minoritetsetniske familier I M. S. Kaya., A. Høgmø, & H. Fauske, (red.), *Integrasjon og mangfold: Utfordringer for sosialarbeideren* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Rugkåsa, M., Ylvisaker, S. og Eide, K. (2017). *Barnevernet i et minoritetsperspektiv: Sosialt arbeid med familier*. Oslo: Gyldendal Akademisk (utvalg)

Skivenes, M. (2015). How the Norwegian child welfare system approaches migrant children. I M. Skivenes., R. Barn., K. Kriz & T. Pösö, *Child Welfare Systems and Migrant Children: A Cross Country Study of Policies and Practice* New York: Oxford University press (20 s.)

Tuastad, S., Handulle A, & Peres, A. N. (2017). Etnosentrisk barnevern? I I. Studsrød & S.E. Tuastad, *Barneomsorg på Norsk I samspill og spenning mellom hjem og stat* (s. 125-154). Oslo: Universitetsforlaget

UNESCO (2013) *Intercultural Competencies. Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO

Weinstock, J. (2013), Assimilation of the Sámi: Its Unforeseen Effects on the majority population of Scandinavia, *Scandinavian Studies*, 4(85), 411-430

Åsa, M. R., Eide, K. & Ylvisaker, S. (2015). Barnevernsarbeideres møte med barn og familier med minoritetsbakgrunn. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(02), 98-106.

3. Vold, overgrep, menneskehandel og sosial kontroll

Berggrav, S. (2013). *Tåler noen barn mer juling?* (Rapport). Oslo: Redd Barna. Hentet fra <https://www.nsf.no/Content/1137481/Rapport32T-27ler32noen32barn32mer32juling.pdf> (84 s)

Bredal, A. (2011). *Mellom makt og avmakt Om unge menn, tvangsekteskap, vold og kontroll* (Rapport 2011:4). Oslo: Institutt for samfunnsforskning (utvalg) (utvalg)

Bredal, A. & Melby, E. R. (2018). *Sårbarhet og styrke. Barnevernets møte med minoritetsjenter utsatt for vold og sterk kontroll* (Nova-rapport nr. 9/18). Oslo: NOVA (utvalg)

Haugen, G. M. D., Paulsen, V. og Caspersen, J. (2018). Barnevernets forebyggende arbeid mot vold i minoritetsfamilier. *Tidsskriftet Norges Barnevern* 95(1), s. 4-17.

Hundeide, K. & Armstrong, N. (2011) ICDP approach to awareness- raising about children's rights and preventing violence, child abuse and neglect *Child Abuse & Neglect*, 35(12), 1053-1062

Jørgensen, H. & Van der Weele, J. (2009). Vold i storfamiliekontekst: Erfaringer fra alternativ til vold. I K. Eide, N. Qureshi, M. Rugkåsa og Vike, H. (red), *Over profesjonelle barrierer: Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge* (s. 59-79). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kaukko, M. & Wernesjö, U. (2017). Belonging and participation in liminality: Unaccompanied children in Finland and Sweden. *Childhood* 24(1), 7-20

Korbin, J., E. (2002). Culture and child maltreatment: Cultural competence and beyond *Child Abuse & Neglect* 26(6-7), 637-644

Liversage, A. (2018). *Metoder i arbeidet med æresrelaterede konflikter og negativ social kontroll*, København: VIVE, Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (118s)

Neumayer, S. M., Meyer, M. A., & Sveaass, N. (2008). *Forebygging av vold i oppdragelsen: samarbeid mellom hjelpeapparat og minoritetsforeldre - en kunnskapsoversikt*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (39s.)

Sommerfeldt, M. B., Hauge M. I. & Øverlien, V. (2014). *Minoritetsetniske barn og unge og vold i hjemmet: Utsatthet og sosialfaglig arbeid* (Rapport 3/2014). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (58 sider).

Tyldum, G. (2016). *Oppfølging av mulige mindreårige ofre for menneskehandel i Norge* (Fafo-notat 2016:09). Oslo: Fafo (32 sider)

Van der Weele, J., Ansar, N. & Castro, Y. (2001). Møte med foreldre som bruker oppdragervold – erfaringer frå arbeid med minoritetsforeldre. I U. Heltne & P. Ø. Steinsvåg (red.), *Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp*. Oslo: Universitetsforlaget. (16 s.)

Totalt ca. 1150 s.

Vedlegg 2

Intervjuguide

Før intervjuet:

(Sende ut skjema «*Erkjenne interkulturell kompetanse -Hva viser at jeg har interkulturell kompetanse?*»)

- Minne informanten om det ikke skal oppgis sensitive personopplysninger
- Minne informanten om taushetsplikt. Det innebærer at informanten ikke kan snakke om sine erfaringer med å jobbe innen barnevern på en måte som identifiserer enkeltindivider. Navn og bakgrunnsopplysninger som indirekte vil kunne identifisere enkelte barn/ungdom/foreldre (f.eks. kjønn, alder, sted, tidspunkt, etnisitet etc) må utelates.
- Har du noen spørsmål før vi begynner?

Innledende spørsmål

- Hvilken grunnutdanning har du?
- Har du utdanning utover grunnutdanningen?
 - o Videreutdanning, kurs, sertifiseringer, annet?
- Hvilken arbeidserfaring har du?
- Alder (ca, intervall)
- Motivasjon for å velge akkurat denne videreutdanningen

Intervjuspørsmål

Dine erfaringer før du begynte på videreutdanningen

- Hvordan opplevde du arbeidet med barn og familier med minoritetsbakgrunn?
 - o *Hva var dine utfordringer*
 - o *Hva mestret du?*

Dine erfaringer med videreutdanningen Minoritetskompetanse i barnevernet

- Hva har gjort størst inntrykk på deg under videreutdanningen?
 - o *Aha-opplevelse?*
 - o *Verdi*
 - o *Refleksjoner*
- Hva har gjort minst inntrykk på deg under videreutdanningen
 - o *Lite verdi*
 - o *Lite nytte*
- Er det noe du har savnet i videreutdanningen?

Dine erfaringer med barn/familier med minoritetsbakgrunn i barnevernet nå

- Har du opplevd endringer i måten du reflekterer og arbeider på i saker der du møter barn og familier med minoritetsbakgrunn?
 - o *Hvilke endringer?*
 - o *Hvordan kommer de til uttrykk?*
- Opplever du økt kunnskap om barn og familier med minoritetsbakgrunn?
 - o *Hva?*
 - o *Hvordan merker familiene du møter dette?*
- Opplever du økt kompetanse i møte med barn og familier med minoritetsbakgrunn?
 - o *Hvordan kommer dette frem i ditt arbeid?*
 - *Hvordan merker kolleger det?*
- Opplever du at du har fått utviklet/tilført ferdigheter som har verdi i ditt arbeid nå?
 - o *Hvilke?*
- Opplever du at kompetansen/videreutdanningen du har gjennomført verdsettes i din tjeneste? På hvilken måte?
 - o *Kolleger*
 - o *Ledelse*
 - o *System*
-

Interkulturell kompetanse – skjema

Du har jo fylt ut et skjema for å reflektere over egen interkulturell kompetanse. Jeg tenkte vi kunne se litt på det sammen.

- Var det noen av disse temaene/spørsmålene du ble ekstra oppmerksom på da du fylte ut testen?
- Er det noen av disse temaene/spørsmålene du opplever at videreutdanningen har hatt særlig betydning for?

Hjelpespørsmål ved gjennomgang:

- Her (nevn hvilken verdi) har du gitt deg selv 3, hva er det som gjør at du skårer 3 her og ikke 2, eller 4?
- Alt i alt: Hvordan vurderer du din interkulturelle kompetanse i dag?
 - o *Hvordan tror du familiene du jobber med ville beskrevet deg?*
- Er det noe du ønsker å videreutvikle/jobbe mer med for å øke din interkulturelle kompetanse?

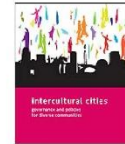
Avslutning

Er det noe du tenker jeg har glemt å spørre deg om/noe du ønsker å tilføre?

Spørsmål?

Tusen takk for at du har tatt deg tid til intervjuet!

Vedlegg 3



Erkjenne interkulturell kompetanse

Hva viser at jeg har interkulturell kompetanse?

The Pestalozzi Programme
European Wergeland Centre
Intercultural Cities Programme

Videre lesning:

Council of Europe (2008), White paper on intercultural dialogue: "living together as equals in dignity"
UNESCO (2007), *UNESCO Guidelines on intercultural education*, Paris.
European Commission (2007) on a *European agenda for culture in a globalizing world (Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions)*

Hva viser at jeg har interkulturell kompetanse?

Å være interkulturell kompetent har i flere tiår blitt anerkjent som avgjørende for fredelig sameksistens i en mangfoldig verden. Tallrike politiske dokumenter og anbefalinger fra internasjonale organisasjoner, som for eksempel «The White Paper on Intercultural Dialogue» (Europarådet, 2008) har også uttrykt dette behovet svært tydelig. Interkulturell kompetanse er en viktig kompetanse for hver enkelt som skal jobbe for utvikling og vedlikehold av bærekraftige demokratiske samfunn. Målet med dette verktøyet er å støtte deg på veien til en bedre forståelse av deg selv i forhold til mangfold.

I det som følger, er de viktigste komponentene - holdninger, ferdigheter og kunnskap - som utgjør interkulturell kompetanse beskrevet i form av jeg-utsagn. Utsagnene beskriver observerbar atferd som kan være assosiert med spesifikke aspekter av komponentene. Naturligvis henger komponentene sammen siden den kunnskapen vi har om verden og om menneskelig samhandling, så vel som våre holdninger til disse kun kan gjøres synlig og observerbar gjennom vår atferd. Videre kan kompetansutvikling og kunnskapstilleggelse bare øke interkulturell kompetanse hvis vi har de rette holdningene og bruker kunnskap og ferdigheter vi har tilegnet oss tilsvarende. Det er nettopp på grunn av betydningen av holdninger, at disse delkomponentene er flere enn komponentene for ferdigheter og kunnskap.

Dette verktøyet ble utviklet av en gruppe bestående av 30 lærere, skoleledere og eksperter fra hele Europa i en tre-dagers Think Tank. Verktøyet er et uttrykk for den delte kompetansen som deltakerne innehar og for de siste resultater fra forskning og prosjektarbeid innen Rådet Europa og andre internasjonale organisasjoner. Arbeidet ble organisert i samarbeid mellom Pestalozzi-programmet og Europarådets Intercultural Cities-programmet og Det Europeiske Wergelandsenteret. Verktøyet ble deretter testet av 50 lærere og skoleledere i 14 land. Arbeidet med verktøyet har tatt hensyn til de rike tilbakemeldingene mottatt i løpet av testperioden.

Hva viser at du er interkulturell kompetent? Verktøyet er ment å hjelpe deg med å se på deg selv, på din interkulturell kompetanse, og anerkjenne dine sterke sider, samt få øye på områder som trenger å videreutvikle. Når du har 20 eller 30 minutter, len deg tilbake og reflekter over listen med jeg-utsagn som beskriver observerbar atferd. Tenk på deg selv i forhold til menneskene rundt deg, folk som er nær eller ikke nær, folk fra ulike sosio-kulturelle, regionale, sosioøkonomiske eller språklige bakgrunner. Tenk på interkulturelle møter du har hatt i en situasjon som omfatter andre. Prøv å huske hvordan du følte, hva du visste og hva du gjorde, og kryss av i den aktuelle boksen ved siden av hver setning. Du kan bruke verktøyet på egen hånd, eller du kan prøve det ut sammen med kolleger eller medelever i en gruppe. Når du er ferdig, er det sannsynligvis på tide å reflektere over skrittene du kan ta for å utvikle deg videre. Du kan komme tilbake til verktøyet når som helst og gå gjennom det, eller deler av det, på nytt for å finne ut hva som har forandret seg.

Interkulturell Kompetanse (IKK) – en sjekkliste.

Holdninger

1. = aldri; 2. = sjelden; 3. = noen ganger; 4. = ofte; 5. = alltid	1	2	3	4	5
1. Respekt					
<i>Jeg viser respekt/aktelse for andre mennesker som likeverdige.</i>					
<i>Jeg gir andre mennesker rom til å uttrykke seg. Jeg lytter til og forholder meg til deres argumenter.</i>					
<i>Jeg dømmmer ikke ut fra første inntrykk.</i>					

2. Å leve med flertydighet					
<i>Jeg er villig til midlertidig å sette mine egne verdier og normer til side.</i>					
<i>Jeg viser tålmodighet i møte med noe som er ukjent eller uvannt.</i>					
<i>Jeg samhandler uten å vite sikkert hva den andre tenker og føler.</i>					
<i>Jeg er bevisst på at mine tenke- og handlemåter blir påvirket av visse verdier og normer, og viser dette.</i>					

3. Åpenhet og nysgjerrighet					
<i>Jeg viser en vennlig interesse overfor mennesker og ting jeg møter (jf. Bertrand Russell).</i>					
<i>Jeg søker kontakt med nye mennesker når anledningen byr seg.</i>					
<i>Jeg spør andre om deres synspunkter og bakgrunnen for deres handlinger.</i>					

4. Empati					
<i>Jeg er oppmerksom på andres følelser.</i>					
<i>Jeg viser medfølelse med andre mennesker.</i>					

5. Selvbevissthet					
<i>Jeg viser at jeg er trygg på å beskrive mine styrker og svakheter.</i>					
<i>Jeg aksepterer at jeg kan gjøre feil.</i>					
<i>Jeg tar ansvar for mine feil.</i>					
<i>Jeg ber andre om hjelp når jeg trenger det.</i>					
<i>Jeg tilpasser min atferd når jeg ser at det kan være nyttig.</i>					

6. Trygghet i å utfordre andre og å bli utfordret					
<i>Jeg viser at jeg ikke er redd å være uenig med andre</i>					
<i>Jeg foreslår alternative måter å se eller å gjøre ting på.</i>					
<i>Jeg viser at jeg aksepterer å bli utfordret.</i>					

Ferdigheter

1. = aldri; 2. = sjelden; 3. = noen ganger; 4. = ofte; 5. = alltid	1	2	3	4	5
1. Interaksjon					
<i>Jeg lytter oppmerksomt til andre.</i>					
<i>Jeg forsikrer meg om at det jeg sier blir forstått slik jeg mente det.</i>					
<i>Jeg oppmuntrer andre mennesker til å gi uttrykk for sine behov og meninger.</i>					
<i>Jeg prøver å gi støtte når jeg ser hvordan andre føler.</i>					
<i>Jeg ser etter, og avklarer felles behov og forventninger.</i>					

2. Perspektivmangfold					
<i>Jeg søker informasjon fra forskjellige kilder.</i>					
<i>Jeg forklarer mine tanker og handlinger med blick for andre perspektiver.</i>					
<i>Jeg uttrykker mitt synspunkt i forhold til både motstridende og utfyllende meninger.</i>					
<i>Jeg bruker mine forestillingsevner for å bidra med ulike perspektiv.</i>					

3. Kritisk tenkning					
<i>Jeg bruker all tilgjengelig informasjon og mine analytiske ferdigheter for å bekrefte mine tolkninger.</i>					
<i>Jeg stiller kritiske spørsmål ved andres tolkninger, også de fra autoritetspersoner og anerkjente kilder.</i>					
<i>Jeg tilbyr alternative måter å tolke andres ideer og handlinger.</i>					
<i>Jeg tar initiativ til å få løst problemer.</i>					
<i>Jeg argumenter tydelig for å forklare mine tanker og valg.</i>					

4. Problemløsning og samarbeid					
<i>Jeg identifiserer spørsmål og problemer som må løses.</i>					
<i>Jeg bruker ulike perspektiv på et problem for å løse det.</i>					
<i>Jeg tar initiativ til å finne løsninger på problemet.</i>					
<i>Jeg støtter andres forsøk på å løse problemet.</i>					
<i>Jeg søker aktivt etter løsninger sammen med andre som er involvert.</i>					
<i>Jeg får andre til å føle seg vel i gruppen som står ovenfor et problem.</i>					

5. Evne til personlig utvikling					
<i>Jeg utforsker nye ting og situasjoner.</i>					
<i>Jeg reflekterer over og analyserer mine motiv, behov og målsetninger.</i>					
<i>Jeg endrer måten jeg gjør ting i lys av ny innsikt.</i>					

Kunnskap

1. = aldri; 2. = sjelden; 3. = noen ganger; 4. = ofte; 5. = alltid	1	2	3	4	5
1. Kunnskap om samhandling					
<i>Jeg forholder meg til såvel verbal som non-verbal kommunikasjon.</i>					
<i>Jeg viser at jeg forstår at ord og kroppsspråk kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger.</i>					
<i>Jeg avklarer betydninger for å unngå misforståelser.</i>					
<i>Jeg tar innflytelsen maktforhold kan ha på samhandling.</i>					
<i>Jeg viser at jeg forstår at ulike typer samhandling har ulike mål og følger ulike regler.</i>					

2. Kunnskap om sosiale praksiser/handling					
<i>Jeg viser bevissthet omkring det at andre kan tenke, opptre og føle forskjellig.</i>					
<i>Jeg utforsker aktivt grunnene for de ulike handlemåter og reaksjonene.</i>					

3. Kunnskap om sosiale og politiske aktørers rolle (individer og institusjoner)					
<i>Jeg anerkjenner at mangfoldet påvirker sosiale og politiske forhold.</i>					
<i>Jeg ber om støtte eller informasjon fra sosiale, kulturelle og politiske aktører når jeg trenger det.</i>					
<i>Når et problem oppstår engasjerer jeg meg sammen de egnede sosiale eller politiske aktører.</i>					

4. Kunnskap om livssyn og trossystemer					
<i>Jeg erkjenner at åndelige og eksistensielle spørsmål spiller en viktig rolle i menneskers liv.</i>					
<i>Jeg kjenner til forskjeller mellom ulike tros- og livssyns systemer i samhandling med andre.</i>					
<i>Jeg lærer om andre tros- og livssynssystemer gjennom aktiv utforskning.</i>					
<i>Jeg viser forståelse for at menneskers livssyn og tro ikke er uforanderlige.</i>					
<i>Jeg erkjenner at tros- og livssyns systemer påvirker, men ikke bestemmer, en persons eller gruppes identitet.</i>					

Og nå? Hvor står jeg? Hvilken vei skal jeg ta?

Vedlegg 4

Informasjon og forespørsel om å delta i forskning

«Barnevernarbeideres erfaringer med videreutdanning Minoritetskompetanse i barnevernet»

Kjære kollega!

Du inviteres til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem barnevernansattes egne opplevelser, tanker og erfaringer rundt kompetanse og kompetanseheving knyttet til interkulturell kompetanse.

Hvorfor forske på dette?

Høsten 2017 lanserte Solberg-regjeringen en ny kompetansestrategi for det kommunale barnevernet. Strategien fikk navnet *Mer kunnskap – bedre barnevern* og skal gjennom økt kunnskap i barneverntjenestene bidra til et bedre barnevern og økt opplevelser av trygghet for barnevernansatte. Strategien har ført til utvikling av flere videreutdanninger for barnevernansatte.

Du får denne henvendelsen fordi du studieåret 2019-2020 var student ved VID vitenskapelige høgskoles videreutdanning i minoritetskompetanse i barnevernet. Studien er en masteroppgave i interkulturelt arbeid og gjøres i samarbeid med Senter for Interkulturell kommunikasjon (SIK).

Målet med studien er å få økt forståelse for hvordan barnevernarbeidere/dere studenter opplever videreutdanningen og slik bidra til fagutvikling og kvalitet i videreutdanninger for barnevernarbeidere.

Jeg kommer til å benytte meg av resultatene fra evalueringen av studiet, men ønsker også dybdeintervju for å få bedre innblikk i, og økt forståelse av, hvordan du som barnevernarbeider og student opplever din praksis, videreutdanningen og barnevernets møter med minoriteter.

Hvem er jeg?



Jeg er barnevmpedagog med lang fartstid fra kommunalt barnevern. Jeg jobber i dag ved RVTS Vest, med kompetanseheving og veiledning til tjenester som møter barn, unge og foreldre

Hva innebærer det for deg å delta i studiet?

Dersom du er villig til å delta, vil informasjonsinnhenting foregå gjennom et semistrukturert intervju, på din arbeidsplass eller annet egnet sted høsten 2020. Varighet er inntil en og en halv time og det tas lydopptak av intervjuet.

Intervjuet vil ha fokus på

- Bakgrunn og motivasjon for videreutdanningen
- Tilrettelegging og støtte fra arbeidsplass
- Erfaringer med videreutdanningen
- Implikasjoner for praksis

Er du interessert i å delta, eller høre mer om prosjektet?

Jeg setter stor pris på om du er villig til å delta i prosjektet og vil gjerne gi mer utfyllende informasjon, enten på e-post, eller gjennom telefon/skype.

Send meg en e-post: linda.renate.kvalvik@helse-bergen.no
eller ring/sms meg på telefon 98688394

så kontakter jeg deg med mer informasjon og eventuelt samtykkeskjema.

Bergen, juni 2020

Vedlegg 5

Samtykke til intervju

«Barnevernansattes erfaringer med videreutdanningen Minoritetskompetanse i barnevernet»

Du har sagt ja til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem barnevernansattes egne opplevelser, tanker og erfaringer rundt videreutdanning knyttet til interkulturell kompetanse.

Hvorfor forske på dette?

Høsten 2017 lanserte Solberg-regjeringen en ny kompetansestrategi for det kommunale barnevernet. Strategien fikk navnet *Mer kunnskap – bedre barnevern* og skal gjennom økt kunnskap i barneverntjenestene bidra til et bedre barnevern og økt opplevelser av trygghet for barnevernansatte. Strategien har ført til utvikling av flere videreutdanninger for barnevernansatte. Studier om barnevernansattes opplevelse av disse videreutdanningene, kan være et viktig bidrag til fagutvikling og kvalitet, samt gi et innblikk utfordringer og mestring barnevernansatte opplever i møte med barn og familier med minoritetsbakgrunn.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er invitert til å bidra fordi du studieåret 2019-2020 var student ved VID vitenskapelige høgskoles videreutdanning i minoritetskompetanse i barnevernet. Studien er en masteroppgave i interkulturelt arbeid og gjøres i samarbeid med Senter for Interkulturell kommunikasjon (SIK).

Hva er målet med studien?

Målet med studien er å få økt forståelse for hvordan barnevernarbeidere/dere studenter opplever videreutdanning i minoritetskompetanse samt hva dere tenker om interkulturell kompetanse og slik bidra til fagutvikling og kvalitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Senter for Interkulturell kommunikasjon (SIK) er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet tar sikte på å gjennomføre både en spørreundersøkelse (VID er ansvarlig) til alle studenter og semi-strukturerte intervju med et mindre utvalg.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg 1-2 timer. Intervjuet vil ha fokus på
 - Bakgrunn og motivasjon for videreutdanningen
 - Erfaringer med videreutdanningen
 - Opplevelse av implikasjoner for praksis
- Intervjuene tas opp på lyd og transkriberes til tekst i etterkant. Det vil også bli tatt notater under intervjuene

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative

konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Undertegnede vil ha tilgang til lydopptak, transkripsjoner og notater fra intervjuene
- Anonymiserte opplysninger fra intervjuene vil brukes i oppgaven
- Anonymiserte svar/sitatere kan brukes i oppgaven/evalueringen, disse kan være gjenkjennbare for aktuell deltaker. Sitatene vil omformuleres for å anonymisere informasjon som potensielt kan være gjenkjennbare for andre (f.eks alder, ansiennitet, arbeidssted, kommune mm).
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet lagres på forskningsserver, innelåst/kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID Vitenskapelige høyskole, Senter for Interkulturell kommunikasjon har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Senter for Interkulturell kommunikasjon ved Frederique Brossard Børhaug, veileder/prosjektansvarlig, frederiquebrossard.borhaug@vid.no. Telefon 91595620, eller Linda R. Kvalvik (masterstudent), lrkv@helse-bergen.no, telefon 98688394.
- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liu, 938 56 277, nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Frederique B. Børhaug
(Professor/veileder)

Linda R. Kvalvik
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Studenters erfaringer med videreutdanningen «Minoritetskompetanse i barnevernet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6

Minoritetskompetanse i barnevernet

Informasjon om intervju

Så kjekt at du vil la deg intervju om dine erfaringer med arbeid med minoriteter og videreutdanning om minoritetskompetanse i barnevernet.

Jeg kommer til å spørre deg om disse temaene:

- **Motivasjon for denne videreutdanningen**
- **Dine erfaringer med videreutdanningen Minoritetskompetanse i barnevernet**
- **Dine erfaringer med arbeid med familier med minoritetsbakgrunn**
- **Din opplevelse av interkulturell kompetanse**

Intervjuet vil ta ca. 1 t 30 min og jeg tar lydopptak av samtalen (til transkripsjon).

Taushetsplikt/sensitiv informasjon

I intervjuet er det viktig at det ikke oppgis sensitive personopplysninger. Dvs at du ikke kan dele erfaringer med å jobbe med minoriteter på en måte som identifiserer enkeltindivider. Navn og bakgrunnsopplysninger som indirekte vil kunne identifisere enkeltpersoner, må utelates.

I forkant av intervjuet, sender jeg det et skjema som kan være nyttig når vi skal reflektere over interkulturell kompetanse. Jeg ber deg fylle ut skjemaet og ta det med til intervjuet.

Dersom du har spørsmål i forkant eller etter intervjuet, når du meg på:

Linda.renate.kvalvik@helse-bergen.no

Telefon 98 68 83 94

Med vennlig hilsen

Linda R. Kvalvik

Linda R. Kvalvik

lrvk@helse-bergen.no

Telefon 98688394

Vedlegg 7

Oversikt over kodegrupper og kondensater (kunstige sitater)

Kodegruppe	Kondensat
Barnevernet møter først og fremst mennesker	Vi møter først og fremst mennesker og hvert møte er unikt. Vi må stå trygt i det møtet; vise respekt og nysgjerrighet, bli flinkere til å fokusere på ressurser og bruke tid til å bli kjent og legge til rette for trygghet. Det er mange måter å leve gode liv på og som barnevernansatt må jeg tåle at andre er forskjellige fra meg og være bevisst den makten jeg har i disse møtene
Hvem er jeg i møte med den andre?	Mine erfaringer virker inn på hvordan jeg møter andre. Hvem jeg er, hvilke verdier og holdninger jeg har kommer til uttrykk i mine møter med andre. Det er ikke der ute, det er her inne og jeg må ta i bruk hele meg, bruke tid og utforske sammen med den andre om vi forstår hverandre, eller ikke
Det har vært en trygging	Jeg har blitt mer bevisst og tryggere på den kompetansen jeg har, hvem jeg er i møte med den andre og hvordan jeg som barnevernansatt må bruke tid, bygge relasjon og være utforskende sammen med familiene slik at vi ikke går i den ene, eller andre grøfta. Jeg regner meg ikke som spesialist; jo mer jeg lærer jo mer tenker jeg at jeg har å lære
Minoritetskompetanse i barnevernet; et spørsmål om organisering?	Jeg har alltid vært interessert i andre mennesker og kjent på at tjenesten trenger mer kompetanse når det gjelder vårt møte med familier med minoritetsbakgrunn. Minoritetskompetanse i barnevernet handler om at jeg må vedlikeholde og videreutvikle min kompetanse, men ikke minst om hvordan ledelsen legger til rette for deling og refleksjon i hele tjenesten

Barnevernet møter først og fremst mennesker	Kondensater
Vi må tåle forskjellighet	Det finnes så mange måter å gi barn god omsorg på. Vi må vite at vi representerer vår oppfatning av god omsorg og tåle at andre vil gjøre ting annerledes. Vi også tåle at andre reagerer eller handler forskjellig fra oss, heller spørre om det er noe vi ikke forstår
For å gå den andre i møte, må vi by på oss selv	Det handler om menneskemøter. Vi møter hverandre og må se etter fellesskap. For at andre skal kunne dele sitt, må også vi som jobber i barnevernet kunne dele noe av oss selv
Vi må både se kultur, og ikke se kultur	Vi møter mennesker, ikke kulturer. Vi må kunne se individet, undre oss sammen over hvordan kultur og bakgrunn virker inn i livet og i møter mellom mennesker. Det er viktig at vi ikke undervurderer kulturens betydning, men vi må også være bevisst andre faktorer som virker inn på familiens situasjon, som f.eks fattigdom, psykisk helse, diskriminering mm
Vi må gå i oss selv	Som ansatte i barnevernet, representerer vi et system og et løvverk som er bestemt av majoriteten i samfunnet. Vi må aldri glemme å stille kritiske spørsmål til vår egen praksis, både på individ og systemnivå. Det er viktig å være bevisst på hvordan vår egen livserfaring og situasjon virker inn i vår yrkesutøvelse
Hvem er jeg i møte med den andre andre?	Kondensater
Det handler om utforsking	Vi må undre oss sammen, være nysgjerrig og søke innsikt og forståelse i hva som er viktig for den andre. Sjekke ut dersom det er noe vi ikke forstår
Det handler om holdninger og verdier	Det er noe vi har i oss; hvem vi ønsker å være som mennesker og hvilke verdier vi tar med oss inn i møter med andre
Det handler om ferdigheter	Vi må være tilpasningsdyktige og omgjengelige. Vi møter mange forskjellige mennesker med ulik bakgrunn. Det å ha tålmodighet, tenke gjennom hvordan vi kommuniserer og sjekke ut med den andre om vi forstår og blir forstått er viktige ferdigheter i vårt arbeid
Det handler om erfaring	Livserfaring gjør oss tryggere i møter med mennesker og situasjoner som er ulike det vi er vant med. Samtidig virker våre egne vanskelige livs- eller arbeidssituasjoner inn på hvordan vi klarer å benytte ferdighetene våre

Det har vært en trygging	Kondensater
Det har vært en bevisstgjøring	Det har vært en bevisstgjøring, både knyttet til den kompetansen jeg allerede har, men ikke minst det at det ikke er så annerledes å jobbe med disse familiene enn andre. Vi må bare bruke mer tid, være bevisst egne holdninger og passe oss for å forklare alt med kultur
Men, hva med dette perspektivet?	Jeg reflekterer i større grad over den andres historie og her og nå situasjon. Hva kan det være som fører til handling? Hvordan blir jeg påvirket av min historie og forståelse og hvordan påvirker jeg den andre? Hvordan kan jeg bidra med ulike perspektiver i møte med familier, kolleger og samarbeidspartnere
Jeg har fått satt ord på så mye taus kunnskap	Jeg har oppdaget at jeg har mye kunnskap fra tidligere, samtidig som det er mer å lære. Gjennom teori, trening og arbeidskrav har jeg fått hentet frem tidligere kunnskap og fått tilført ny kunnskap
Minoritetskompetanse i barnevernet; et spørsmål om organsiering?	Kondensater
Det handler om oppfølging og tilrettelegging	Interkulturell kompetanse i barneverntjenesten handler om å legge til rette for at mine kolleger kan få nytte av min kompetanse og motsatt. Vi trenger mer refleksjon rundt kunnskapsgrunnlag, verdigrunnlag og arbeidsmetoder i møte med familier med minoritetsbakgrunn
Det handler om å aktivt dele	Jeg har mye kunnskap og kompetanse som jeg selv må ta ansvar for å bringe inn i drøftinger og praktisk arbeid. Jeg kan stille spørsmål ved andres fortolkninger og undre meg høyt over om det er andre perspektiver som kan være nyttige å se nærmere på