



Når penn møter papir  
Terapeutiske brev i en barnevernkontekst

Signe Kjelsrud  
VID vitenskapelige høgskole  
Campus Oslo

Masteroppgave  
Master i familieterapi og systemisk praksis

28.05.2021

Antall ord: 22806

## Vår Beste Dag

*Kom og lytt til lyset når det gryr av dag,  
solen løfter sin trompet mot munnen.  
Lytt til hvite sommerfuglers vingeslag.  
Denne dag kan bli vår beste dag.*

*Stien som vi gikk i går er like ny,  
hemmelig som ved vårt første morgengry.  
Mangt skal vi møte og mangt skal vi mestre!  
Dagen i dag, den kan bli vår beste dag.*

*Kom og lytt til dypet når vi ror mot land.  
Hør, maneten stemmer sine strenger.  
Løfterik er tonen i et fiskevak.  
Denne dag kan bli vår beste dag.*

*Fjorden vår er like ny og blå og blank.  
Blikket ditt er fritt og ryggen like rank.  
Mangt skal vi møte og mangt skal vi mestre!  
Dagen i dag, den kan bli vår beste dag.*

*Kjære, lytt til mørket når vår dag er gått.  
Natten nynner over fjærne åser.  
Mangt har dagen skjenket oss i stort og smått,  
mer, kan hende, enn vi har forstått.*

*Månen over tun og tak er like ny,  
men tier stille om vårt neste morgengry.  
Mangt skal vi møte og mangt skal vi mestre!  
Dagen i morgen skal bli vår beste dag.*

Erik Bye

## Sammendrag

Terapeutiske brev, en skriftlig intervensjon mye brukt i familieterapi, har blitt tilskrevet nesten oppsiktsvekkende anekdotisk verdi for sin gode virkning i det kliniske arbeid med barn og familier, Moules (2000, s.1)

Gjennom et sosialkonstruksjonistisk perspektiv har jeg arbeidet med aksjonsforskning sammen med tre kollegaer i en interkommunal barneverntjeneste. Aksjonsforskningen er bygget opp rundt gruppas utprøving og refleksjoner knyttet til bruken av terapeutiske brev innenfor en barnevernkontekst.

Forskningsprosjektets deltakere har sammen vurdert om terapeutiske brev kan brukes som en forlengelse av en barnesamtale. Barna i studien er alle del av en barnevernssak.

Forskningsprosjektet har gått over fem måneder med månedlige møter i aksjonsgruppa.

Forskningsprosjektets problemstilling har vært:

- 1) *Hvordan kan terapeutiske brev hjelpe familieveilederen i en barneverntjeneste å nyskrive barns historie?*
- 2) *Hvordan kan terapeutiske brev hjelpe familieveilederen å skape håp i historien?*
- 3) *Hvordan kan terapeutiske brev hjelpe familieveilederen å etablere en relasjon til barna som ikke ønsker å snakke?*

Funnene viser at terapeutiske brev kan skape en tettere relasjon mellom familieveilederen og barnet. Familieveiledere beskriver brevskrivningen som *en ekstra hjelper*, som å ha en co-terapeut i rommet. Det kan se ut som at å skrive brev i etterkant av samtalen gjør kommunikasjonen friere; at det gir familieveilederen en ekstra mulighet til å stoppe opp ved viktig hendelser i barnas liv. Brevene gjør det enklere å undre seg over hendelsene og gir veilederen en god og *unik* mulighet til å samle barnets historie. Disse funnene gir forslag; ikke som en mal, men som en inspirasjon og en mulighet til å skrive terapeutiske brev til barn som bærer med seg belastende dominerende historier. Brev som kan gjøre den dominerende historien mindre belastende og som kan beskrive barnets styrker, egenskaper og unike muligheter. På den måten kan de også skape fremtidshåp.

Nøkkelord: Terapeutiske brev, barnets stemme, medvirkning, å nyskrive en historie.

Studentens veileder: Arne Olaussen Normann.

## Abstract

Therapeutic letters, a written intervention widely used in family therapy, have been attributed almost startling anecdotal value for their beneficial effect in the clinical work with children and families, Moules (2000, s.1)

Through social constructionist perspectives, I have worked with action research together with three colleagues in an inter-municipal child welfare service. The action research is built around the group's testing and reflections on the use of therapeutic letters within a child welfare context.

The participants in the research project have together assessed whether therapeutic letters can be used as an extension of a child's conversation. The children in the study are all part of a child welfare case. The research project lasted over 5 months with monthly meetings in the action group.

These are the research project's problems to be addressed:

- 1) How can therapeutic letters help the family counselor in a child welfare service to rewrite children's history?*
- 2) How can therapeutic letters help the family counselor create hope in the story?*
- 3) How can therapeutic letters help the family counselor to establish a relationship with the children who do not want to talk?*

The results show that therapeutic letters might create a closer relationship between the family counselor and the child. Family counselors describe letter writing as *an additional helper*, such as having a co-therapist in the room. It may seem that writing a letter after the conversation makes the communication more open, that it gives the family counselor an

extra opportunity to stop at important events in the children's lives. The letters make the thought process around the events simpler and give the counselor a good and *unique* opportunity to collect the child's story. The findings provide suggestions, not as a template, but as an inspiration and an opportunity to write therapeutic letters to children who carries a burden of stories that dominates their lives. These are letters that can make the dominant story less stressful and can describe the child's strengths, qualities, and unique opportunities. In this way, they might also create hope for the future.

Keywords: therapeutic letters, children's voice, participation, rewriting the story.

Students supervisor: Arne Olaussen Normann.

## Forord

Å være underveis er som en lang reise; fra et sted til et annet. Å være underveis er på en måte å være midt imellom. Midt imellom det gamle og det nye. En del av reisen er over nå. Høye tinder og dype daler er besøkt. Kartet og terrenget har ikke alltid stemt overens. Det gjorde turen enestående, utfordrende og lærerik. Å være underveis er krevende, men jeg ville aldri vært min tur foruten. Samtidig kan jeg kjenne på en glede over at den nå, på sett og vis, er ved sin ende. Reisen kunne jeg ikke gjennomført alene. Det er mange å takke.

Takk til mine tre kollegaer som har gjennomført denne reisen sammen med meg. Uten dere, ingen reise. Sammen har vi fanget, bearbeidet og reflektert over de gode ideene. Takk til arbeidsplassen min som trodde på prosjektet og lot meg bruke av kollegaers tid for å få gjennomført turen.

Takk til feltdagboken min, ditt trofaste nærvær på nattbordet, i tursekken, i håndvesken og i bilen har gjort turen lettere å dokumentere.

Takk til veileder Arne Olausen Normann for et lærerikt og svært inspirerende samarbeid. Takk for vennlige påminnelser om at jeg hadde begitt meg ut på min reise og at reisebrev måtte sendes deg oftere enn jeg hadde lyst til. Det har vært dannende.

Takk til Mette og Kristi, min kjære kollokviegjeng, å være på reise med dere har vært magisk. Sammen besteg vi toppene og sammen kjente vi kulden i de dype dalene. Jeg gleder meg til nye hytteturer, gode samtaler og utfordrende yogatimer med dere. Takk til klassen, takk til PPU-gruppa mi, takk til VID og takk til klasselærer Hans Christian Michaelsen.

Takk til min gode venninne Lisbeth som utrettelig har heiet på meg, hjulpet meg med språket, og funnet musikk og ordtak som har gjort teksten bedre. Takk til min gode venninne Anne Kathrine som ga meg ideen om å jobbe i barnevernet, det endret mitt liv.

Takk til mine mange venner som har tatt meg av veien, satt meg ned og gitt meg påfyll av sosial karakter.

Takk til mine kjære barn, Vilde og Markus. Å ha en mamma på reise kan være krevende. At dere har gått sammen med meg, vist meg vei og funnet stegjern som gjorde klatringen

enklere har gitt meg pågangsmot. I nærvær av dere har jeg klart å minne meg selv på at turen med dere er den eneste viktige i livet.

Takk til Jarle, kjæresten min. Din optimisme, ditt rolige vesen og din sosiale natur har vært avgjørende for at jeg har klart å gjennomføre denne reisen. Du er bedre på mine følelser enn meg, irriterende god. Jeg anser det som kjærlighet.

Nå klapper jeg meg selv på skulderen, takker for reisen og tar tiden tilbake. Nye reiser er allerede planlagt, men først skal mange bekymringsløse helger nytes, søvnen skal igjen fylle natten og bøkene skal få en lang og vel fortjent sommerferie. Nå starter feiringen.

# Innhold

Sammendrag.....	3
Forord.....	6
1 Innledning.....	10
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.2 Begrepsavklaring.....	11
1.3 Avgrensning av oppgaven.....	12
1.4 Oppgavens oppbygging.....	12
1.5 Oppgavens kontekst.....	13
1.5.1 Det «nye» kommunale barnevernet.....	14
1.5.2 Veien fram til familieveilederen.....	16
1.5.3 Involvering av barnet i hjelpetiltak.....	17
2 Teori.....	18
2.1 Sosialkonstruksjonisme.....	18
2.2 Narrativ terapi og praksis.....	19
2.2.1 Nyskriving av historier.....	21
2.2.2 Dominerende identitetskonklusjoner.....	22
2.2.3 Fortellingens oppbygging.....	23
2.2.4 Terapeutiske brev.....	24
2.3 Risiko og beskyttelsesfaktorer.....	26
2.3.1 Resiliens sett i et narrativt perspektiv.....	28
2.4 Aktuell forskning.....	29
3 Forskningstilnærming.....	31
3.1 Vitenskapelig ståsted – en sosialkonstruksjonistisk forståelsesramme.....	31
3.2 Aksjonsforskning.....	32
3.3 Aksjonsforskningens sykluser.....	35
3.4 Forskerrollen – en fasilitator.....	36
3.5 Refleksjon som analysemetode – eller å danse sammen.....	38
3.6 Dokumentasjon.....	38
3.6.1 Feltdagbok.....	40
3.7 Kvalitet på forskningen – validitet og reliabilitet.....	40



3.7.1	Validitet – gyldighet.....	40
3.7.2	Reliabilitet – pålitelighet .....	41
3.8	Kritikk mot aksjonsforskning .....	41
3.9	Forskningsetiske overveielser og konfidensialitet.....	42
4	Forskningsprosessen.....	44
4.1	Veien inn i dansen .....	44
4.1.1	Vil ledelsen at vi skal danse? .....	45
4.1.2	Vil mine kollegaer danse med meg? .....	45
4.1.3	Nå-situasjonen.....	46
4.2	Nå kan dansen begynne .....	48
4.3	Syklusbevegelsene og dansens fire trinn .....	48
5	Syklusbevegelsene .....	52
5.1	Første samling.....	52
5.2	Vår andre dans - Å utvide den tynne beskrivelsen .....	58
5.3	Vår tredje dans - Å lese brev sammen på Teams .....	63
5.4	Vår fjerde dans - veien videre.....	66
6	Oppsummering.....	70
6.1	Hva har vi lært på veien? .....	70
6.2	Ikke hvis, men <i>når</i> jeg skal bruke aksjonsforskning igjen .....	75
6.3	Hva har jeg som forsker lært på veien .....	76
6.4	Etiske refleksjoner over bruk av terapeutiske brev - fordeler og ulemper .....	77
6.5	Veien videre.....	78
	Litteraturliste .....	80
	Vedlegg 1 .....	90
	Vedlegg 2 .....	92
	Vedlegg 3 .....	94
	Vedlegg 4 .....	98

## 1 Innledning

*«Klokken er 21.00, jeg er avdelingsleder på en institusjon som tar imot barn i alderen 0-12 år, både planlagt og akutt. Denne kvelden blir to søsken akutt plassert. De er 2 og 6 år gamle. Begge med hver sin bamse under armen og med ansikter som tydelig viser frykt. Mammaen deres er rusmisbruker og har denne kvelden tatt en overdose.*

*I mitt eget hjem ligger to barn og sover trygt, de er 2 og 6 år gamle. Deres mamma er på jobb i kveld. I morgen tidlig vil hun vekke dem, gi dem frokost og få dem trygt av gårde til hvert sitt dagtilbud»*

*Så forskjellige barns historier kan være. Så forskjellige voksnes historier kan være. Så viktig den historien vi kan fortelle om oss selv er.*

Året er 1999. Jeg har vært familieterapeut i tre år og arbeider som avdelingsleder på en institusjon for foreldre og barn. Dette møte, denne kvelden, skal for alltid være med meg, prege mitt valg av arbeid, prege mitt fokus på barn og barns historie.

*Hvordan blir jeg meg? Hvordan forteller jeg min historie? Hvordan forteller du din historie? Hvordan tolker og forstår vi vårt liv?*

Disse spørsmålene stiller alle mennesker seg fra tid til annen. Noen enkle svar finnes nok ikke, men for enkelte er egen historien lettere både å fortelle og å forstå enn for andre. Barn som av ulike årsaker får hjelp, gjennom barnevernet, tolker også sine liv og gir sin historie mening og forståelse. Anette Holmgren (2009, s.28) skriver at mennesker tolker livet mens de lever det og at de hele tiden prøver å skape mening gjennom sine tolkninger. Hun skriver videre at mening er nødvendig for å kunne handle, at ved ikke å forstå det som foregår i eget liv har man vanskeligheter med å finne ut hva man selv kan gjøre. At mennesker danner seg konklusjoner om sin identitet på grunnlag av den forståelsen eller de meninger de har sanket gjennom erfaringer de har gjort seg så langt i livet. En kan anta at de fire barna, beskrevet i teksten over, allerede som 2 og 6 åringer hadde dannet seg konklusjoner om sin identitet som var vesentlig forskjellige. At de fortellinger de fortalte senere i livet, om seg selv og livet sitt, bar preg av de opplevelser og den forståelsen de dannet som små barn. Michael White (2006) forklarer fortellingen som ikke bare speilbilder av livet, men at fortellingen utgjør selve livets struktur.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å undersøke hvorvidt terapeutiske brev kan brukes som intervensjon i en barnevernkontekst. Om brev kan brukes som en oppfølging etter endt barnesamtale. Med det som utgangspunkt ble den overordnede problemstillingen:

Hvordan kan terapeutiske brev hjelpe familieveiledere i barnevernet å nyskrive barns historie?

Med forskningsspørsmål:

Hvordan kan terapeutiske brev hjelpe familieveilederen å skape håp i historien?

Hvordan kan terapeutiske brev hjelpe familieveilederen å etablere en relasjon til barna som ikke ønsker å snakke?

## 1.2 Begrepsavklaring

I en barnevernkontekst brukes mange ord om de familiene og de barna som kommer i kontakt med oss. Det siste årene har «sårbare barn og unge» blitt brukt om barn som av ulike årsaker kommer i kontakt med hjelpeapparatet. Adjektivet sårbar er for meg noe som definerer et svært viktig fenomen i menneskers liv. Å være sårbar er for meg avgjørende for å leve, for å kunne ta avgjørelser, for å føle og for å kunne beskytte seg selv. Jeg opplever ikke sårbare barn og unge som en beskrivelse som passer for de barna vi møter. Brukere og klienter er også ord som blir brukt for å beskrive de mennesker vi møter i en barnevernhverdag. Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke familie og barn som benevnelse på de menneskene oppgaven omhandler. Informantene i studien er familieveilederen ved egen arbeidsplass. De har i oppgaven fått fiktive navn. Jeg har valgt et sosialkonstruksjonistisk perspektiv som kunnskapsgrunnlag for å belyse problemstillingen. Aksjonsforskning er valgt som forskningsdesign. I motsetning til det som er vanlig i annen type forskning, var hele forskningsprosessen et samarbeidsprosjekt mellom forsker og praksisfeltet. Jeg som forsker sto ikke utenfor og betraktet prosessen, men samarbeidet med praksisfeltet om å utvikle den praksisen det ble forsket på.

### 1.3 Avgrensning av oppgaven

Rammene for en masterstudie gjør det ikke mulig å presentere narrativ terapi og terapeutiske brev på en «rettferdig» måte, da dette er et stort fagfelt. Jeg har valgt kun å se på hvordan terapeutiske brev kan gjøre en forskjell for familieveilederen i en barneverntjeneste. Jeg kunne valgt å se på barnas opplevelse av å motta brev, men en masteroppgave føles for «liten» til et så viktig arbeid.

For mer utfyllende lesing om narrativ terapi og terapeutiske brev anbefaler jeg for eksempel Michael White (2007), Lundby (2013) og Moules (2000). Min besvarelse og presentasjon av narrativ terapi vil i hovedsak ta utgangspunkt i narrativ terapi slik det presenteres av Michael White og David Epston.

### 1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Innledningskapittelet er en presentasjon av tema, bakgrunn for tema, problemstillingen og en introduksjon av studiens plassering i fagfeltet. I kapittel 2 gir jeg en teoretisk forankring av terapeutiske brev gjennom sosialkonstruksjonistisk og narrativ teori, samt forskning på resiliens. Tilgjengelig forskning relevant for denne studien blir også presentert. I kapittel 3 presenterer jeg en ren gjennomgang av den metodologiske rammen for studien, aksjonsforskning. Gjennomgangen sier ikke noe om dette prosjektet, men vil skape et nødvendig grunnlag for å forstå prosjektet. Hovedkapitlene i oppgaven, kapittel 4 og 5, bringer oss gjennom hele forskningsprosessen. Fra den første samtalen om å samarbeide om et forskningsprosjekt, via planlegging, utprøving og refleksjonene som ble gjort underveis. Teoretiske perspektiver og beskrivelser av aksjonsforskning vil bidra for å belyse og å forstå forskningsprosessen. Avslutningskapittelet, kapittel 6, presenterer en sammenfatning av hvilken lærdom prosjektet har gitt og mulige funn. Til slutt deles noen tanker om hva det, med bakgrunn i prosjektet, kunne vært interessant å forske videre på.

## 1.5 Oppgavens kontekst

I hele mitt arbeidsaktive liv har jeg arbeidet med barn, unge og familier som av ulike årsaker har fått hjelp gjennom barnevernet. I dag som nyansatt familieveileder i en interkommunal barneverntjeneste. Gjennom 30 yrkesaktive år har jeg hørt utallige historier om livets mange irrganger. Barnevernet har, i samme periode, gjennomgått betydelige endringer. Fra å jobbe med barn og unge alene på 90-tallet. Er fokuset i dag å tilby hele familien hjelp, *sammen*. Nye barnevernlover er kommet til underveis, og nye barnevernreformer har staket ut kursen for hvordan et godt barnevernsarbeid skal utføres.

Fagpersoner og forskere som arbeider med barn, må alle forholde seg til lovverk og forskrifter som ivaretar barnets rettigheter. Et viktig aspekt i dette arbeidet er hvordan barnets rett til medvirkning kan ivaretas i tiltak som berører barnets livssituasjon, som for eksempel hjelpetiltak etter barnevernloven. I Norge er barns rettigheter bl.a. nedfelt i FNs barnekonvensjon artikkel 12 (1991), Grunnlovens § 104 (2014), Lov om barneverntjenester § 1-6 (1992), Forskrift om medvirkning og tillitsperson §§ 3 og 5 (2014) og Barneloven § 31 (1981). Lovene og forskriftene forteller oss at *alle* barn har rett til å bli hørt og til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som vedrører dem selv. For en barneverntjeneste betyr det at barnet skal gis mulighet til medvirkning. Det *skal* tilrettelegges for samtaler med barnet. Barnets mening skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. Medvirkning, i en barnevernkontekst, handler grunnleggende sett om å skape et handlingsrom for barna, gjennom kommunikasjon. Å legge til rette for en dialog der barnas erfaringer og ønsker både verdsettes og tillegges vekt når små og store beslutninger skal fattes. For meg handler brukermedvirkning om å adressere maktrelasjonene – vel viten om at maktrelasjonen aldri blir helt jevn.

### § 3. Def av medvirkning:

*«Med medvirkning forstås at barnet skal få tilstrekkelig og tilpasset informasjon og gis mulighet til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter. Barnet skal bli lyttet til og barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med barnets alder og modenhet. Barn skal medvirke i egen sak ved å uttrykke sin forståelse, valg og modenhet gjennom verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Medvirkning skal ivareta barnets etniske, religiøse, kulturelle, og språklige bakgrunn.»*

*§ 5: Barnet skal gis mulighet til å medvirke.*

*«Barns medvirkning er en prosess som må utøves under hele sakens forløp i barnevernet. Barnet skal gis rett til å medvirke i alle forhold som angår barnet. Barnet skal ikke utsettes for press til å medvirke.»*

Lovendringene har gjort det nødvendig for ansatte i kommunalt og statlig barnevern å skolere seg blant annet i «den profesjonelle barnesamtalen som verktøy». I den interkommunale barneverntjenesten, der jeg arbeider, har alle fått kurs i barnesamtalen gjennom flere kursrekker, man er også øvet i voldssamtalen.

I tiår har barnets stemme og historie preget mitt arbeid i barnevernet. Som avdelingsleder for en nyopprettet endringsavdeling for foreldre og barn tilbake i 1995, som PMTO-terapeut, som implementør av forebyggende tiltak i kommunalt barnevern og som mentor for skoleprosjektet PALS, har barns historier satt farge på min arbeidshverdag. Jeg har alltid følt på en uro knyttet til alle historiene. I den senere tid også en glede over dreiningen mot viktigheten av at barnets stemme skal høres, for så igjen å kjenne på en ny uro knyttet til alle historiene barn forteller. I mitt daglige arbeid, i en interkommunal barneverntjeneste veiledningsteam, skal vi slik loven krever lytte til barnets stemme. Barnets stemme skal synes gjennom hele barnevernforløpet, blant annet gjennom barnets tiltaksplan. Det er et stort og viktig steg at barnets stemme blir hørt i barnevernssaker, og barn uttrykker ofte at de synes det er fint at de blir snakket med og hørt. Men for barnet kan det bli mange samtaler, mange samtaler om livets vanskelige sider.

### **1.5.1 Det «nye» kommunale barnevernet**

Det stilles store forventninger til kontinuerlig utviklingsarbeid i dagens barnevern. Å utføre risikoanalyser, formulere forbedringsområder og målbilder samt implementere utviklingstiltak og metoder er noen av oppgavene dette kan innebære. En av de største utfordringene i slike arbeidsprosesser er å få omsatt teori til praksis. Dette skriver Anette Andersen, Heidi Franzen og Marte Knag Fylkesnes i sin innledning i artikkelen: «Kompetansehjulet: en modell for utvikling av kompetanse i barnevernet». De skriver videre at kompetansehevingsprogrammer bør designes på en slik måte at både deltakerne og tjenestene gjøres i stand til å håndtere de komplekse utfordringene de møter i hverdagen,

sett opp mot de strenge kravene som stilles til dem. De beskriver spørsmål som ofte dukker opp i utviklingsarbeid i barneverntjenestene, som: Hvordan skal tjenestene få til en praksisutvikling som fører til endringer i det daglige arbeidet? Hvilken kompetanse trenger tjenesten for å bli et bedre barnevern som kommer barna til gode? Hvilke ferdigheter er nødvendig i den daglige profesjonsutøvelsen? Hvordan kan tjenesten nyttiggjøre seg bedre av kompetansen som allerede finnes?

Regjeringen har tatt flere grep for å heve kompetansen i barnevernet gjennom «*Mer kunnskap – bedre barnevern. Kompetansestrategi for det kommunale barnevernet 2018–2024.*» Hensikten er at barn, unge og familier som kommer i kontakt med barnevernet, skal få god hjelp til rett tid på tvers av landets kommunegrenser. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Bufdir, har etablert tjenestestøtteprogrammet som en del av denne satsingen. Om tjenestestøtteprogrammet står det: «*et kunnskapsbasert praksisrelevant tilbud som støtter hele tjenester i kommunalt barnevern gjennom å videreutvikle og systematisere kunnskapen og erfaringene barneverntjenesten allerede har, med basis i oppdatert faglig kunnskap*» (Bufdir, 2018, s. 1). Det kommunale barnevern skal gjennom satsningen sikres nødvendig kunnskap for å mestre utfordringene de står i, dette både gjennom å få tilført ny kunnskap, men også gjennom å samle den kunnskapen som allerede finnes.

Gotvassli (2015) mener det kan være nyttig å skille mellom to ulike perspektiver på kunnskap i barnevernsarbeid. På den ene siden et strukturelt perspektiv. Kunnskap vil her forstås som noe objektivt og konkret som kan identifiseres, skriftliggjøres og spres til andre. På den andre side et sosiokulturelt perspektiv. Der vil kunnskap betegne læringsprosesser som skjer gjennom sosial samhandling, der står språk og kulturelle prosesser i organisasjonen sentralt. I et slikt perspektiv tilegner barnevernsarbeideren seg kunnskap gjennom refleksjoner og vurderinger sammen med andre (Moe & Gotvassli, 2016).

## 1.5.2 Veien fram til familieveilederen

Veien inn i barnverntjenesten går gjennom søknader, meldinger og undersøkelser. I økende grad ber familier selv om hjelp, men fortsatt er bekymringsmeldinger den viktigste årsaken til at det opprettes saker i det kommunale barnevernet (Halvor Norby m fl, 2013 s. 45).

Ifølge Lov om barneverntjenester (1992) skal den kommunale barneverntjenesten avklare og ved behov *undersøke meldinger* de får inn innenfor klare tidsfrister. I § 4-2 og § 4-3 står det at: *«Barneverntjenesten skal snarest, og senest innen en uke, gjennomgå innkomne meldinger og vurdere om meldingen skal følges opp med undersøkelser etter § 4-3. (..) «Dersom det er rimelig grunn til å anta at det foreligger forhold som kan gi grunnlag for tiltak etter dette kapitlet, skal barneverntjenesten snarest undersøke forholdet. Hvis det er grunnlag for å åpne undersøkelse, skal barneverntjenesten snarest og senest innen tre måneder undersøke innholdet i bekymringsmeldingen»*. Formålet med en undersøkelsessak er å få mer informasjon om barnet og barnets livssituasjon. Terskelen for å starte undersøkelser *skal* være lav. Men barneverntjenesten skal ikke undersøke mer enn det som er nødvendig for å finne ut hvordan barnet har det. Konklusjonen etter undersøkelsen i barneverntjenesten, der jeg jobber, kan være at vi:

- ikke finner grunn til bekymring og de avslutter saken
- foreslår hjelpetiltak til barnet og familien i hjemmet
- vurderer at barnet lever i en alvorlig situasjon med omsorgssvikt hvor hjelpetiltak ikke er nok og barnet ikke kan bo hjemme. I slike tilfeller fremmer barneverntjenesten en sak til fylkesnemnda (barnevernets rettsinstans).

Etter endt undersøkelse får ca. 37 % av familiene et frivillig hjelpetiltak mens 3 % av sakene går videre til vurdering av tvangstiltak (Moe, 2020)

- Hjelpetiltak til barnet og familien

Hjelpetiltak i barnevernloven er regulert i § 4-4. Tiltakene skal iverksettes med sikte på å bedre situasjonen for det enkelte barn. Tiltakene skal være begrunnet i barnets interesse og *barnets beste* skal være styrende for vurderingen. I den kommunale barneverntjenesten dette forskningsprosjektet er gjennomført i, er det etablert en egen avdeling for hjelpetiltak.



I denne avdelingen arbeider det 11 familieveiledere. Våre arbeidsoppgaver er i all hovedsak å veilede foreldre slik at de bedre kan bistå sine barn. Familieveilederen jobber på oppdrag gitt i tiltaksplanen foreldrene, barna og saksbehandler har utarbeidet.

### 1.5.3 Involvering av barnet i hjelpetiltak

Betydningen av involvering av barnet for positivt utfall i foreldreintervensjoner, er dokumentert i flere studier. I en metaanalyse av hvilke komponenter i foreldretrening som har sammenheng med positivt utfall for barn med atferdsvansker, ble betydningen av at foreldrene øver på nye ferdigheter sammen med barnet i timene fremhevet (Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008). I en norsk ikke-randomisert studie av barn fra 331 norske familier, har Hagen og Ogden (2016) undersøkt barne-, foreldre- og terapi-variabler som predikerer endring i barnets atferd etter foreldretreningsintervensjonen Parent management training, Oregon (PMTO). Hos barna som var i alderen 3 til 12 år, fant forskerne en positiv sammenheng mellom nedgang i eksternalisert atferd, økning i sosiale ferdigheter og det antall timer barnet hadde deltatt i intervensjonen. Begge disse studiene støtter opp om nødvendigheten av at barnet involveres systematisk når familien mottar veiledning av for eksempel barnverntjenestens veiledningsteam.

Det finnes lite forskning på utfallet av barnesamtaler i saker der familien mottar hjelpetiltak. Forskningsprosjektet «*Barnevernets undersøkelsesarbeid – fra bekymring til beslutning*» konkludere med at barnevernet trenger mer kompetanse på samtaler med barn. Fem delrapporter dokumenterer barnevernets utfordringer. Den 5. av delrapportene omhandler barn og foreldres medvirkning i barnevernets undersøkelsesarbeid. Her vektlegges barnets stemme, og det konkluderes med at barnevernet i mye større grad enn i dag skal ta barnets stemme med inn i sine videre vurderinger. Det gis ingen anbefalinger for hvordan barnas stemme skal bringes inn i frivillig hjelpetiltak. Så kanskje er min uro berettiget. Kanskje kan vi, gjennom denne studien, bidra med å gi en anbefaling på en metode for å bedre og ivareta barnets stemme og barnets historie.

## 2 Teori

I dette kapitlet presenteres forskningsprosjektets teoretiske rammeverk. I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å prøve ut terapeutiske brev og se hvordan det kunne bidra til å nyskrive barnevernbarnas historie. Prosjektet vil undersøke om terapeutiske brev kan bli en integrert del av familieveilederens arbeid med barn og familier. Jeg har funnet det hensiktsmessig å støtte meg til sosialkonstruksjonismen, teori om narrativ praksis og resiliensforskning for å belyse temaet. Aktuell forskning knyttet til tema vil bli drøftet til slutt i kapitlet.

### 2.1 Sosialkonstruksjonisme

*«Jeg blir til ved Du-et. Idet jeg blir Jeg, sier jeg Du. Alt virkelig liv er møte»*

(Buber, 1992, s. 13).

Når familieveilederen i barneverntjenesten har samtaler med barn i en barnevernssak, gjøres det på oppdrag beskrevet i en tiltaksplan. Tiltaksplanen, som er utformet av saksbehandler og godkjent av familien, er et viktig styringsredskap i familieveilederens arbeid med familien. Ofte er samtaler med barna i familien et av tiltakene for bedre å kunne forstå familiens hjelpebehov. Hvordan historien blir fortalt og hvordan den tas imot og gis tilbake kan være av avgjørende betydning for barnet og familien.

Ulike teorier, som belyser hvordan mennesker skaper sine historier og meningsdannelse, kan hjelpe oss til bedre å forstå betydningen av hvordan vi ordsetter vår historie. En hensiktsmessig teori, i så måte, er sosialkonstruksjonismen. Geir Lundby (2013) beskriver hvordan det sosialkonstruksjonistiske perspektiv fokuserer på hvordan språket vi bruker konstruerer vår verden og vår tro. Han hevder at det er i språket samfunnet konstruerer sitt syn på virkeligheten, at den eneste verden folk kjenner til er den verden vi deler gjennom språket (Lundby, 2013, s.81). Familieveilederen i barneverntjenesten hører barnets historie fortalt gjennom barnets språk og hører derved hvordan barnet konstruerer sin virkelighet. Lundby (2013 s. 81) sier videre at det er i språket vi samhandler og blir en aktiv mottaker av allerede eksisterende sannheter.

Kenneth Gergen blir ofte knyttet til sosialkonstruksjonismen. Gergen (2010) hevder at menneskes opplevelse av seg selv og den verden de lever i konstrueres relasjonelt, gjennom språket, gjennom samhandling og respons. Man kan tenke at familieveilederens møte med familien og barna kan skape en samhandling, gjennom samtalen, språket og gjennom den relasjonen som skapes, som kan bidra til å forme nye konstruksjoner.

Richard Rorty (1989, s.5-6) skriver: «*det finnes ingen virkelighet utenfor språket; språket representerer ikke vår forståelse av verden; det skaper vår forståelse av den*». Sannheten blir til gjennom det menneskelige sinn. Ord er formende, tankene blir til ved at de uttrykkes. Språket, og dermed vår forståelse, oppstår i relasjon og samhandling mellom mennesker. I vår kommunikasjon med hverandre konstruerer vi den verden vi lever i. Gergen & Gergen (2005, s.10) drar det enda lenger og sier: «*problemer eksisterer ikke i den verden alle kan se. Vi konstruerer gode verdener og regner de hendelser som står i veien for å oppfylle våre ønsker som problemer*». Fordelene med den sosialkonstruksjonistiske tenkningen er, ifølge Gergen (2010), at i profesjonell praksis slipper man å lete etter den perfekte løsning. Man må godta at mennesker er ulike, at historiene og hvordan de forstås er ulike og derfor trenger ulik tilnærminger. Ifølge Gergen (2010) finnes tre typer terapi som går særlig godt overens med sosialkonstruksjonismens åpenhet for forskjellige virkeligheter; narrativ terapi, løsningsorientert terapi og terapi med utgangspunkt i en ikke-vitende holdning.

## 2.2 Narrativ terapi og praksis

*«Det narrative er en metafor som sier at vi mennesker opplever og erfarer våre liv gjennom de historier vi forteller om oss selv»*

(Lundby 2013, s.30)

Den narrative betegnelsen brukes som et samlebegrep for alle typer historier og fortellinger, fra bind-tykke romaner til korte allegorier og noveller, fra fullstendige livsbiografier til små episoder i et menneskes liv. Det er en betegnelse på menneskehetens historie så vel som individets eller familiens historie (Lundby, 2013).

Lundby (2013) sier videre at historier ikke bare er handling eller drama. Det er heller ikke bare «historiegjøring». Det er også en måte å bruke språket på (Lundby, 2013).

I boken «Terapifortellinger» beskriver Anette Holmgren (2009) narrativ praksis som en måte å stille spørsmålstegn ved de dominerende historiene mennesker har om sitt liv. Når spørsmål stilles til de dominerende historiene, åpnes dører til det som ligger utenfor, dørene til de historiene vi ikke forteller. Friheten, sier Holmgren (2009, s.29), ligger i spørsmålene stilt til det eksisterende, til det dominerende, til de historiene som er kjent for klienten. Der finnes friheten til å velge hvilke handlinger og hvilke liv man vil leve.

Michael White og David Epston beskrives av mange som terapeutene bak narrativ terapi. På 1980-tallet lanserte de en tenkning og en praksis som tok opp i seg de utallige historier vi mennesker forteller. Historier både til oss selv og til hverandre. De var spesielt opptatt av hvordan våre historier fikk en betydning for vår meningsdannelse (White og Epston, 1990). Kjernepunkter i terapi som bruker det narrative perspektivet er at det i ethvert liv er flere historier enn de som blir historiegjort. At det er gjennom historier våre erfaringer blir tolket. Videre sier Epston og White at vi ikke kan tolke våre erfaringer i et vakuum, men trenger historier for å lage en kontekst som gir en forståelige ramme. At den mening vi skaper ut av tolkningsprosessen ikke er nøytral i virkningen den har på våre liv.

Epston et al (1992) konkludere med at det vi tillegger mening, hvordan vi forstår våre handlinger, har stor påvirkning på de skritt vi tar i våre liv. Historiene gir livet struktur. Som menneske skaper vi imidlertid ikke hele «sannheten» om hvem vi er gjennom historien. Lundby (2013) skriver at ingen enkelthistorie om livet kan være fri for tvetydigheter eller motsigelser. Vi har en tendens til å lage historier som passer inn: «hvem er jeg som venn?», «hvem er jeg i min familie?». I samspill og gjennom kommunikasjon med andre konstrueres historier, noen av dem har en tendens til å bli dominerende. «Jeg er en god mor», «jeg er gavmild» kan være slike konstruksjoner, men det kan også være «jeg er hyperaktiv», «jeg er en skoletaper», «jeg er et voldsoffer». White (1991) sier at vi må engasjere oss i forhandlingene om den dominerende historien og de underhistorier som finnes i våre liv. Barna vi møter, gjennom vårt arbeid i barneverntjenesten, har ofte dominerende historier som er belastende. Man kan anta at det å skulle fortelle denne belastede historien igjen og igjen, kan bidra til å skape en meningsdannelse som ikke alltid er fylt med håp og optimisme. Man kan anta at barna trenger hjelp til å sette sammen sin historie slik at den, tross sitt innhold, kan skape fremtidshåp.

Narrativ terapi tar utgangspunkt i menneskers behov for å finne mening i livet. Den hevder at gjennom identitetsskapende fortellinger skapes meningsbærende historier. Epston og Whites kommunikasjonsideer var inspirerte av Gregory Batesons kommunikasjonsteori og idehistorikeren Michel Foucaults arbeid om begrepet makt og sosial disiplinering (Lundby, 2013). De hevdet at den unike og spesifikke kunnskapen mennesker har om eget liv og historier, er de rikeste kildene til kunnskap. De ønsket gjennom sin narrative terapi å knytte ny kontakt med menneskets egne historier, slik at en flersidig fortelling om deres identitet og liv kunne tre frem (Lundby 2013). De kalte dette "en nyskriving av historien".

### 2.2.1 Nyskriving av historier

*"I am is just a poor boy though my story`s seldom told"*

Simon and Garfunkel (1970).

Skal en familieveileder kunne hjelpe et barn med en dominerende belastende historie, må barnet hjelpes til å ordsette historien. Men kanskje er det ikke nok, kanskje må familieveilederens også lyssette historien gjennom å se etter alternative fortellinger.

En hovedretning innen den narrative terapien er nyskriving av historier. Arbeidsformen er utformet av Michael White og David Epston (Lundby 2013).

*«Terapi er en fascinerende utfordring. Utfordringen er sakte å rive ned den gamle historien, mens det skjer en bevegelse i retning av en samskapt ny historie som åpner for nye muligheter for klientene» (Cecchin 1992, s.94)*

Proessen Cecchin her beskriver har Lundby (2013) gitt betegnelsen nyskriving av historier eller dekonstruksjon og rekonstruksjon av historier. Ønske er å finne de undertrykte meninger, de fraværende meninger og finne kunnskap om «den andre siden». Å finne unntakene fra den dominerende historien, de unike utveiene, kan hjelpe menneske å nyskrive sin historie. De historier mennesker forteller om seg selv, gir beskrivelser av hvem man er (Lundby 2009). Michael White (2005) var i sin terapi opptatt av menneskers historier og at de fortellinger vi forteller ofte kun er små utsnitt av helheten. At man ved å lete, sammen med klienten, kan finne fyldigere historier om menneskers liv. White snakker om

tynne og tykke beskrivelser og at målet med den narrative terapien er å hjelpe klienten og finne hendelser eller fortellinger som ikke er fortalt før, hendelser som kan gjøre tynne beskrivelser tykkere.

*” Narrativ terapi handler om å fylle sidene i en persons roman med mer av det allerede levde livet. Det handler om å skrive inn flere av de erfaringene, ferdighetene og intensjonene et menneske har sanket gjennom sin bestrebelse på å «overleve» livet, og dermed nyskrive personens fortelling.” (Holmgren 2009, s. 36)*

De familiene vi møter i barneverntjenesten må ofte fortelle sine belastede historier mange ganger. I en barneverntjeneste er vi mange som spør og mange som «krever» svar. Man kan anta at historien kan fortsette å leve sitt belastede liv, hvis ikke vi som profesjonelle hjelper familien å finne alternative historier. Man kan også anta at det er lettere å gjøre dette gjennom samtaler med voksne enn med barn. Som profesjonell skal du hjelpe både voksne og barn med dominerende belastede historier. Hjelpe dem slik at den historien de skal bære med seg kan ses på med stolthet, både av dem selv og av andre. Vi må finne gode måter å gi denne historien tilbake til familien og til barnet på. En måte som gjør at barnet kan dra nytte av sin historie. En historie som barnet kan ta med seg.

### **2.2.2 Dominerende identitetskonklusjoner**

A. Holmgren (2009, s.28) skriver at mennesker tolker livet sitt mens de lever det. At vi hele tiden forsøker å skape mening i våre liv. At mening er nødvendig for å kunne handle. Når et menneske ikke forstår det som foregår, kan det være vanskelig å vite hva man selv kan gjøre. Holmgren (2009, s.29) knytter dette til et begrep hun kaller «identitetskonklusjoner». Hun beskriver identitetskonklusjoner som den selvoppfatning man trekker ut av begivenhetene og hendelsene man har tatt del i. Hun hevder at mennesker danner seg konklusjoner om sin identitet på bakgrunn av hvordan de forstår eller gir mening til sine levde liv. Disse identitetskonklusjonene følger med mennesket og preger derved hvordan vi tolker og gir mening til nye hendelser. Hun sier videre at handlinger som ligger utenfor forståelsesrammen «forsvinner» fra den bevisste hukommelse, med mindre andre reagerer på dem. Det er sjeldent vi selv oppdager dem. Andre mennesker, for eksempel foreldre,

familie, gode venner, lærere, pedagoger, terapeuter og andre, kan imidlertid påpeke handlinger eller kunnskap vi besitter som vi ikke er klar over (Holmgren, 2009, s.30).

Familieveilederen i en barneverntjeneste kan være et menneske som kan hjelpe til med denne oppdagelsesreisen og gjennom reisen skape nye identitetskonklusjoner. Holmgren, 2009; Meares 2005 (s.30) forklarer det slik; *«hvis handlinger og kunnskap skal inngå som en bevisst del av en persons erfaringer om seg selv, må disse delvis være lagt merke til av andre, men de må også være gjenstand for refleksjon fra personen selv»*. Videre fremheves viktigheten av å ha mulighet til å tenke over eller reflektere rundt det andre ser for å kunne skape en meningsfylt sammenheng. Slik jeg forstår det så må handlinger og kunnskap, som ligger utenfor de dominerende fortellingene om oss selv, bli lagt merke til av andre for å bli en troverdig del av vår historie. De må bli gjenstand for refleksjon eller på annen måte bli trukket inn i en kognitiv prosess der personen selv er involvert. Denne refleksjonsprosessen kan så være med å skape nye historier av handlingen og slik skape troverdighet rundt den mening som kan tillegges handlingen. På den måten kan handlingen sikres en plass i hukommelsen vår. Holmgren (2009) hevder at handlinger som ikke historiseres, ikke kan fastholdes i den bevisste delen av hukommelsen. Vi kan derved tenke oss at en av familieveilederens oppgaver i samtaler med barn og familier er å hjelpe til med å skape nye historier, språkliggjøre dem og på den måten bidra til at den nye historien kan bli en bevisst del av hukommelsen.

### **2.2.3 Fortellingens oppbygging**

White (2007) skriver at hendelser i livet fortolkes innenfor rammene av en fortelling. Et barn vil fortolke sin historie utfra opplevde hendelser og sin verden. Holmgren (2009) beskriver fortellinger som en rekke begivenheter eller hendelser, at helheten blir til når enkeltbestanddelene i fortellingen settes sammen og utgjør fortellingen. Som familieveileder vil du, gjennom samtaler med barn, få mange fortellinger om barnets liv. Hvordan vi forstår det vi hører, hvordan vi setter enkeltbestanddelene sammen og gir fortelling tilbake til barnet, kan derfor ha stor betydning for barnet. Holmgren (2009 s.33) sier at helheten og delene er som høna og egget. Å si hva som kommer først og sist er umulig. Hun sier videre at den ene ikke kan eksistere uten den andre. Men at hvordan

rekkefølge på enkeltbestanddelene blir, er med på å skape betydningen. Holmgren illustrerer dette slik: «*De ble skilt – hun begynte å drikke*» eller «*hun begynte å drikke – de ble skilt*». Hvordan vi ordsetter og setter våre fortellinger sammen, lager forståelse av enkeltdelen, er avgjørende både for enkeltmenneske og for den historien blir fortalt til. Det å både forstå og gi tilbake enkeltdelen, slik at betydningen blir god, kan gjøre en forskjell for hvordan et menneske ordsetter og gir mening til sin egen historie. Rekkefølgen kan gi næring til de dominerende historiene *eller* de kan nyskrive dem. Som et eksempel kan man tenke at det vil være av stor betydning for et barn at den dominerende fortolkningen var: «*Ingen var sammen med meg som barn. Jeg begynte å oppføre meg helt umulig*» heller enn «*som barn var jeg helt umulig, ingen ville være sammen med meg.*»

Våre barn i barnevernet har ofte med seg beskrivelser, en oppfatning av seg selv, som problemet i sin familie. Ord som slem, sint, vanskelig, urolig, krevende, manipulerende og utfordrende er ord som blir brukt når de eller andre beskriver dem. Med andre mener jeg blant annet hjelpeinstanser som for eksempel barne- og ungdomspsykiatrien og pedagogisk psykologisk tjeneste. Skole og barnehage kan også bidra med beskrivelser av barnet som preges av en negativ dominerende historie. Man kan anta at det å bli beskrevet slik lager en dominerende historie det kan være krevende å leve med.

#### 2.2.4 Terapeutiske brev

*“There is something very sensual about a letter. The physical contact of pen to paper, the time set aside to form thoughts, the folding of the paper into the envelope, licking it closed, addressing it, a chosen stamp, and then the release of the letter to the mailbox - are all acts of tenderness. ... Once opened, a connection is made. We are not alone in the world”.*

(Tempest Williams, 1991, p.84)

Brev har, gjennom historien, knyttet oss til andre som sensuelle ambassadører for våre tanker og våre intensjoner. Brev har også hatt andre intensjoner. Brev skrevet av terapeuter og sendt til familier imellom terapiene har blitt brukt som en utvidelse av det kliniske arbeidet med familier, disse er ofte kalt terapeutiske brev (Moules, 2000). Terapeutiske



brev skiller seg fra sosiale brev i all hovedsak gjennom konteksten, men også gjennom sitt innhold, sin intensjon og sin effekt.

Det finnes anekdotiske funn for at terapeutiske brev har en betydelig effekt på både forfatter og leser (Wood and Uhl 1988; Wojcik and Iverson 1989; Epston 1994).

Skriftlig kommunikasjon i terapeutisk arbeid ble først rapportert om av Burton og Ellis (1965). Grunnet laryngitt, forsøkte Ellis seg på å skriftliggjøre sin kommunikasjon med klienter. Han oppdaget raskt at den hadde en annen virkning på det terapeutiske arbeidet enn verbal kommunikasjon. Skriftlig kommunikasjon i form av brev til klienter ble også forsøkt av Milanos familierapiteam (Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin og Prata, 1978), og deres publisering av den «terapeutiske intervensjonen» økte bevisstheten om brev som en klinisk intervensjon.

Michael White og David Epston har i boken «Narrative Means to Therapeutic Ends» (1990), beskrevet hvordan de opplever at den skriftlige tradisjonen med narrative dokumenter er med på å gi klientene en ekstra dimensjon når de møter mennesker med vansker i terapi. De positive tilbakemeldingene de fikk fra klientene som mottok brev i terapi, gjorde at de ønsket å fortsette med og skrive narrative brev eller dokumenter og videreutvikle hvordan disse narrativene og skriftlige midlene kunne brukes i terapi (White og Epston 1990).

Studier og kliniske «i timen-kommentarer» har vist at familier og klinikere verdsetter brevene. En studie fant at *ett* brev kan estimeres til å utgjøre det samme som tre til ti kliniske timer (Freedman & Combs, 1996; White, 1995, Wright, Watson & Bell, 1996)

I 1994 gjennomførte Nylund og Thomas en undersøkelse med 40 klienter for å se på effekten av det terapeutiske brevet. 37 av klientene vurderte brevene som «svært nyttige» og 3 vurderte dem til «nyttige». Brevene ble videre vurdert til å utgjøre over 50% av nytteverdien av den samlede terapien. *Ett* brev ble vurdert til å ha en nytteverdi verdt det samme som 3,2 timer med direkte terapi. Epston (1994) stilte de samme spørsmålene til sine klienter og fikk et enda høyere tall. Hans klienter skåret ett brev verdi til å være 4,5 direkte terapitimer.

White og Epston (1990) beskriver flere ulike typer terapeutiske brev i sin bok «Narrativ Means to Therapeutic Ends»:

- Letters of invitation: White og Epston beskriver disse brevene som brev til klienter som er nølende til å delta i terapi, men som terapeuten har en formening om at kan trenge å komme.
- Redundancy letters: White og Epston så at noen mennesker tok roller i familier som de ikke var ment for å ha. For eksempel kan noen bli foreldre for egne foreldre, noen blir parterapeuter, andre igjen en ekstra bror. White og Epston hjalp da sine klienter å skrive brev, brev der de ga familiemedlemmer «sparken» som ekstrahjelper.
- Letters of prediction: når terapien nærmet seg slutten ba ofte White og Epston om tillatelse til å skrive et brev, et brev som ikke skulle åpnes før for eksempel 6 måneder etter endt terapi. I brevet ble gjerne fremtiden predikert. Epston beskrev to hensikter med slike brev: *«å forutse hva som vil skje videre er en spennende øvelse for både klient og terapeut, og siden svært mange vil åpnet brevet før 6 mnd har gått, kan de virke som en selvoppfyllende profeti».*
- Conter-referral letters: Epston fant det også nyttig å summer opp å skrive brev om klientenes utvikling til de som i første omgang hadde henvist dem.
- Letters og reference: Epston skrev også brev som kunne brukes som referanse, og titulerte de gjerne med: «To whom it may concern».
- Brief-letters: den mest brukte brevformen. Brief-letters er brev skrevet for å oppsummere terapitimen. I brevet ble de viktigste poengene fra terapien skrevet ned, samtidig som hypoteser, spørsmål eller undringer avsluttet brevet.

### 2.3 Risiko og beskyttelsesfaktorer

*“Deep in my heart I do believe We shall overcome someday!”*

—Anthem in U.S. Civil Rights Movement

Å studere barn og familiers risikofaktorer ga grobunn for å forstå at noen barn klarte seg godt tiltros for risikofaktorene. Ved å studere utviklingsforløp som ble «bedre enn

forventet», kunne en se hva som var beskyttende faktorer og hva som var risikofaktorer i et utviklingsforløp. Ofte er «bedre enn forventet» blitt kaldt robusthet eller resiliens. Jeg velger å kalle det resiliens.

De kontekstuelle betingelsene som barnet og familien lever under er av stor betydning for hvor godt et barn klarer seg i livet. Kulturens syn på barn og barneoppdragelse, familiens sosioøkonomiske situasjon, foreldrenes utdanning og tilknytning til arbeidslivet, fedres deltakelse i barneomsorgen, deres tilhørighet til øvrig familie og sosiale nettverk, familiemedlemmenes fysiske og psykiske helse, samt foreldrenes innbyrdes parforhold er alle viktige aspekter i så måte. Betingelsene et barn lever under kan enten beskytte barnet eller være en risiko for barnet. Befring, Frønes og Sørli (2013) klassifiserer risikofaktorer på fire nivåer:

- Barnenivå: medfødt anlegg for psykiske lidelser, vanskelig temperament og impulsiv atferd
- Familienivå: dårlig eller mangelfull foreldrepraksis, omsorgssvikt, mors depresjon, lav sosioøkonomisk status, enslige eller tenåringsforeldre, foreldre som krangler og søsken med utfordrende atferd.
- Jevngamles nivå: å være sammen med andre jevngamle med utfordrende atferd, å bli avvist eller utstøtt av vennegjengen, å bli forsterket for sin utfordrende atferd av jevnaldrende
- Skolenivå og den utvidede sosiale konteksten eller miljøet: manglende skoletilknytning, skole med mobbing, kriminelt belastet nabolag og fattigdom.

De fleste barn takler å leve opp med en eller flere risikofaktorer, men nettopp fordi disse risikofaktorene sjelden opptrer alene, må selve risikofaktoren, antallet og hvilken samlet effekt de utgjør, vurderes (Rutter, 1999). Når vi skal hjelpe barn og familier innenfor en barnevernkontekst, er risikofaktorer, hvordan vi kan arbeide for å minske faktorene og øke de beskyttende faktorene viktig å ta med inn i endringsarbeidet.

### 2.3.1 Resiliens sett i et narrativt perspektiv

Resiliensforskning søker å forklare hvordan noen mennesker synes å klare seg godt til tross for at de i sitt liv har opplevd hendelser og levd under livsbetingelser som vi tenker kan føre til store problemer. I boken *Overcoming the Odds. High Risk Children from Birth to Adulthood* (Werner & Smith, 1992) oppsummeres resultater fra deres longitudinelle studie om resiliens. Studien viste sammenhenger mellom vanskelige oppvekstvilkår og problemer i ungdomsårene og i voksen alder. Den viser også at overraskende mange barn, til tross for virkelig problematiske oppvekstvilkår, klarte seg overraskende bra. At de fikk utdanning og arbeid og levde gode voksne liv. Et av hovedfunnene var den positive effekten barnas nærvær av «betydningsfulle andre» hadde på barnets utviklingsforløp. Kan en familieveileder være en «betydningsfull annen»?

Anne Jansen (2021 s.129) skriver at vi kan se på resiliens både på et epistemologisk plan – læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse og et ontologisk plan – læren om det som eksisterer. I dette forskningsprosjektet tenker jeg at forskning på resiliens kan bidra med forståelse av utviklingsforløpet hos barn, hva som kan styrke resiliens gjennom både å se på risiko- og beskyttelsesfaktorer. På det epistemologisk plan spør man seg hvordan den personlige fortelling og begrepet resiliens knyttes sammen. Gjennom narrativer får vi informasjon og får vite mye om hvordan individet forstår seg selv og sin verden, og hvordan det takler motgang (Jansen, 2021). Familieveilederen i en barneverntjeneste kan derved få kunnskap om resiliens i de historier som blir fortalt oss. Vi kan også på det ontologiske plan se på hvordan narrativer kan hjelpe å bygge resiliens.. Anne Jansen (2021) skriver at narrativer ikke bare rapporterer om resiliens, de kan også *bidra* til å skape resiliens fordi historier skaper muligheter. Vi må, som Jansen beskriver, hjelpe barnet å lage historier som er resiliensfremmende. Hun beskriver resiliensfremmende historier; som historier som bryter med de dominerende historiene, som gir barnet en annen posisjon, ikke som et offer for omstendighetene, men som et individ som tar styring over livet sitt.

Jeg har også hentet mye kunnskap fra Froma Welsh (2009) sin forskning på resiliens. Hun skriver blandt annet: «*Belief systems are at the heart of all family functioning and are powerful forces in resilience*». Hun forklarer det med at hvordan familien opplever, tenker om og snakker om sine problemer gjør en forskjell på om de makter å stå i sine utfordringer.

*“How families view their problems and their options can make all the difference between coping and mastery or dysfunction and despair.”* Hun skriver videre at vi må tro på noe skal vi se det. *«Beliefs are the lenses through which we view the world as we move through life, influencing what we see or do not see and what we make of our perceptions (Welsh, 2009).*

## 2.4 Aktuell forskning

For å finne relevant forskning med utgangspunkt i studiens problemstilling har jeg valgt å gjøre litteratursøk med følgende kombinasjon av søkeord: aksjonsforskning, narrativ terapi, terapeutiske brev, sosialkonstruksjonisme, barnevern, nyskriving av historie, refleksiv tilnærming og resiliens. Søkeordene ble foretatt både på norsk og engelsk

Søkeordene ble benyttet ved søk i to ulike søkebaser:

- Oria
- Google Scholar

I tillegg har jeg henvendt meg til fagpersoner på eget arbeidsted i barnverntjenesten og ved Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge – NUBU. Jeg har også hyppig søkt på Vid:Open og funnet mange gode studier som beskriver mine søkeord. Det viser seg å være sparsomt med relevant forskning innenfor forskningsprosjektets problemstilling, spesielt i Norge.

Jeg fant Moules (2000) doktorgradsavhandling om terapeutiske brev som svært interessant og hjelpsom. Selv om den omhandler brev skrevet av sykepleiere til familier som er rammet av alvorlig sykdom, kunne mange av Moules funn benyttes i mitt arbeid.

I Norge er det, så langt jeg har sett, kun en masteroppgave som omhandler bruk av terapeutiske brev. Oppgaven er skrevet av Karin Hoemsnes (2016) og beskriver barn og unges opplevelse av å motta terapeutiske brev i en familievernkontekst. Jeg har lest og hatt god nytte av flere masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger skrevet om aksjonsforskning. Blant annet ble Anne Hedvig Vedeler (2011) sin doktoravhandling brukt som hjelp til bedre å forstå aksjonsforskning. Jeg har valgt ikke å se på forskning knyttet spesielt til barnesamtalen. I min oppgave har jeg valgt ikke å beskrive hvordan barnesamtalen i egen

barneverntjeneste utføres. Denne avgrensningen er gjort både av plasshensyn, men mest fordi jeg opplever at de ansatte er godt skolert i barnesamtalen.

### 3 Forskningstilnærming

*«....vi tror på at det finnes mange veier som fører til kunnskapens og innsiktens Rom. En slik vei, av mange, er aksjonsforskningen. Vi tror ikke at den er fortreffelig i alle sammenhenger og passer overalt og for alle. Men vi tror den er en vei å gå i mange tilfeller. Og vi vet at den kan føre til gode resultater i form av nye praktiske løsninger i arbeidet med å nå visjonene, drømmene og målene».*

(Tiller 2016, s.15).

I dette kapittelet vil jeg begrunne mitt valg av metodisk tilnærming. Innledningsvis redegjør jeg kort for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Jeg fortsetter med å forklare hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning som forskningsdesign. Jeg vil så belyse forskerens rolle i aksjonsforskning og hvordan denne rollen er forskjellig fra andre forskerroller. Dernest beskrives refleksjon som analysemetode. Avslutningsvis vurderes prosjektets forskningsetikk.

#### 3.1 Vitenskapelig ståsted – en sosialkonstruksjonistisk forståelsesramme

*«Hvis vi for et øyeblikk aksepterer argumentet til konstruksjonistene om at den sosiale virkeligheten på et gitt tidspunkt er et produkt av en bred sosial enighet – og videre at det er en sammenheng mellom en måte å forstå virkeligheten på og ulike handlingsmønstre – så må vi for alvor vurdere ideen om at endringer i måten å forstå praksis på, i måten å sette ord på det vi erfarer, har et enormt potensial til å kunne påvirke endringer i den sosiale verden»*

(Cooperrider og Srivastva 1995, s.5).

Forskernes vitenskapelige ståsted har betydning for hva vedkommende søker informasjon om, hvordan den informasjonen som søkes blir forstått og hvordan funn kan bli forklart (Kvale,1997). Mitt vitenskapelige ståsted vil derfor ha stor betydning for mitt forskningsprosjekt og hvordan aksjonsforskningen blir drevet. Den vil også skape rammer for min væremåte og relasjonen til det involverte i forskningen. Jeg velger derfor kort å redegjøre for mitt kunnskapssyn.

Jeg ønsket gjennom mitt mastergradsarbeid å bidra til forbedret praksis på egen arbeidsplass. Med det som utgangspunkt, følte det naturlig å velge aksjonsforskning. Aksjonsforskning befinner seg innenfor både kvalitativ og kvantitativ forskning (Tiller, 2016), men hovedvekten av forskningen er å finne innenfor det kvalitative. Den skiller seg fra annen forskning i sitt ønske om å *bringe tilbake* kunnskap til praksisfeltet. Dette er ikke nødvendigvis et mål eller en del av arbeidet ved andre forskningstradisjoner (Tiller 1999). Tiller sier videre at kunnskap blir konstruert gjennom samarbeid.

I arbeidet med å oppfylle aksjonsforskningens formål kan man velge metodiske tilnærminger som reflekterer ulike vitenskapsteoretiske ståsteder. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted i arbeidet med forskningsprosjektet er et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. At virkeligheten skapes i samspillet mellom deg og meg er et grunnsyn det er enkelt for meg både å følge og tro på. At språket, hvordan vi setter ord på vår virkelighet - skaper virkeligheten, likeså. At mening, kunnskap og forståelse skjer i dette samspillet mellom mennesker, gir mening i min hverdag. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil forskeren ha fokus på mening, forståelse og en samskaping gjennom språket. Gjennom aksjonsforskning ønsket jeg å samskape ny og forbedret kunnskap. Å gjøre det i samspill med andre krever at kunnskapshistorien den enkelte har, blir delt. Aksjonsforskning vektlegger kunnskap som en sosial aktivitet (Noffke, 2009). Kunnskap ses på som en prosess ved at den skapes og deles i en sosial kontekst gjennom felles kunnskapsdeling og relasjon (Lave & Wenger, 1991) Gjennom deling kan en ny kunnskapshistorie skapes. Aksjonsforskeren har således et stort ansvar for de endringer som finner sted gjennom aksjonene. Gergen referer til Bruner og forklarer samskaping som at: *«virkeligheten blir til gjennom vår beskrivelse av den og gjennom vår måte å forholde oss til verden på»*, (Bruner, 2003).

## 3.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning som begrep ble introdusert gjennom sosialpsykologen Kurt Lewins arbeid, i USA, i midten av 1940-årene (M. Levin, 2017). Forskningen ble lansert som en motbølge til den tradisjonelle naturvitenskaplige forskningsparadigme. Lewins bok «Field theory in social science» (1951) regnes som sentral for senere utvikling av aksjonsforskningen. Kurt Lewin



var opptatt av å arbeide med samfunnsmessige problemer og utfordringer, og gjennom det utvikle samfunnsvitenskapelige teorier og metoder.

Selv om aksjonsforskning har utviklet seg i mange ulike retninger etter dette, har den siden den gang blitt regnet som egnet til å forske på menneskelig samhandling og endring av praksis. Det finnes flere ulike modeller for hvordan aksjonsforskning kan gjennomføres (Risberg 2009). Felles for de ulike modellene er deres tette kobling mellom forskning og praksis. Felles for forskningen er fokuset rettet mot handlingene, aksjonene, og at disse skal bidra til å skape endring av praksis.

Aksjonsforskningen har, som annen forskning, utgangspunkt i et eller flere forskningsspørsmål. Forskjellen fra annen forskning er at spørsmålene i aksjonsforskning er tett knyttet opp mot et ønske om å utvikle og forbedre praksis. Til forskjell fra tradisjonell forskning, hvor man primært sikter mot publisering, vil aksjonsforskning sette forskeren i stand til, sammen med andre, å skape umiddelbar forandring. Prinsipper som demokrati, frihet, ansvar og like muligheter for alle, sammen med felleskapets beste, har vært et grunnleggende prinsipp. (Hiim 2010, s. 311).

I Norge ble aksjonsforskning et relevant begrep i 60-årene. Mye av den norske forskningen har fellestrekk med Lewins ideer. Fugleseth og Skogen (2006 s.19) sier at aksjonsforskning forutsetter både samfunnsengasjement og solidaritet. Fugleseth og Skogen (2006) sier videre at de som bedriver aksjonsforskning forplikter seg til å utarbeide prosesser som er til gagn for menneskets situasjon i samfunnet. Aksjonsforskningen er en forskningstradisjon som trekker frem betydningen av at forsker og praktiker møtes i dialog for sammen å ta tak i utviklingsprosessen (Tiller, 2016).

Felles for de ulike formene for aksjonsforskning er et kunnskapssyn der kunnskap ikke kan ses adskilt fra praksis (Noffke, 2009). I sitt kunnskapssyn på aksjonsforskning utfordrer Jean McNiff (2013) det dominerende synet på teori som *kunnskap som skal informere praksis*. Hun kaller det en «theory–into–practice–model» der praktikerne er forventet å bruke såkalt «grand theories» i sin praksisutøvelse. Hun relaterer det både til den tause og intuitive kunnskapen, og den refleksive og kognitive kunnskapen. Jean McNiff (2006) ser profesjonsutøveren som skaper av kunnskap, og forklarer aksjonsforskning som en måte å

studere egen praksis på for å se om den er slik profesjonsutøveren ønsker at den skal være. Det er aksjonsforskerne og deltakernes verdier som er grunnlaget for kunnskapen som blir skapt (McNiff, 2013). Aksjonsforskningsprosessen er en utviklingsprosess der vår egen væremåte og egne handlinger blir undersøkt på en systematisk måte, ved at vi studerer hva som skjer når vi gjør noe annerledes (McNiff, 2013).

Aksjonsforskning ses på som en form for faglig utvikling som inkluderer deltakernes kunnskap, ferdigheter, verdier, følelser og refleksjoner. Sagt på en annen måte: vi handler, reflekterer over våre handlinger og justerer praksis etter hvert som vi lærer. Aksjonen er hva vi *gjør*. Forskningen referert til *hvordan vi undersøker og finner ut av hva vi gjør*. En systematisk praksisendring der deltakerne er forskere og forskende samtidig (Dons & Mørreaunet, 2014). Aksjonsforskningsprosessen inviterer oss til å lære av erfaringer og krever derfor at vi systematisk samler erfaringer underveis. Underveis i forskningsprosessen fremskaffes data, disse skal tolkes og kritisk reflekteres over.

Mitt utgangspunkt for å velge aksjonsforskning som forskningsdesign var et opplevd behov for praksisendring på egen arbeidsplass. Målet med aksjonsforskningen var først og fremst å utvikle en ny, forbedret praksis som ville komme familiene og barna vi jobbet med, til gode. Som Fugleseth og Skogen (2006) skriver: en aksjonsforskning forplikter seg til å utarbeide prosesser som er til gagn for menneskets situasjon i samfunnet. Bakgrunnen for ønske om endret praksis er basert på erfaringer, refleksjoner og opplevelser knyttet til samtaler med barn, både i nåværende og tidligere praksis. En opplevelse av at vi kan gjøre mer for de barna vi samtaler med har vokst frem over lang tid. Jeg har også sett og følt på en mangel på både kunnskap og god praksis for å få gjort de nødvendige endringene.

Jeg skal ikke studere hva barna får ut av brevene, men heller, sammen med mine kollegaer, se om terapeutiske brev kan være en hjelpende praksis for familieveiledere i den kommunale barneverntjenesten. Se om brevene kan hjelpe familieveilederen å gi noe tilbake til barna de samtaler med. Avgrensning er valgt med bakgrunn i et kjent behov for endring på egen arbeidsplass og oppgavens omfang. Det vil være av stor betydning og også se på hvordan terapeutiske brev oppleves for barna som får dem. Jeg som forsker, har initiert tema for prosjektet, men målet er å samskape med mine kollegaer, en ny praksis. En praksis

som kan gi familieveilederne et nytt verktøy for bedre å kunne hjelpe de barna vi møter gjennom hjelpetiltak i en barneverntjeneste.

### 3.3 Aksjonsforskningens sykluser

Carr and Kemmis (1986 s. 62) beskriver aksjonsforskningen slik:

*«As a spiral of cycles underlining the notion that the process is not a linear and does not follow a series of stages. It is a dynamic process in which the three strands of research, action and evaluation interact».*

Jeg har funnet det nyttig å anvende fasene i aksjonsforskningsspiralen i planleggingen og gjennomføringen av mitt prosjekt, se figur 1. Modellen ble først utviklet av Kurt Lewin, og senere videreutviklet av Jean McNiff (2002).



Figur 1: fasene i aksjonsforskning – Modell etter Carr og Kemmis (1986)

Et aksjonsforskningsprosjekt er sjeldent fullført ved at første omdreining i syklusen er gjennomført. I beste fall har vi oppnådd kunnskap og endring som har ytterligere potensial for forbedring gjennom nye runder i spiralen (Carr and Kemmis 1986).

Jean McNiff (2017) lister opp 5 punkter som er viktig å ha med for å kunne gjennomføre aksjonsforskning:

1. Identifiser et praksisområde å undersøke
2. Se for deg en løsning
3. Implementer løsningen
4. Evaluer løsningen
5. Endre praksis i lys av evalueringen.

### 3.4 Forskerrollen – en fasilitator

I aksjonsforskning vil forskeren søke samarbeid, i mitt forskningsprosjekt; mine kollegaer, for å utføre forskningen. Det fordrer at forskeren bruker hele seg selv, ikke bare det intellektuelle (Tiller, 1999) Det er ulike måter å organisere en aksjonsforskningsprosess på, men som regel vil det være en forskningsleder som har hovedansvar for å lede prosjektet.

Tiller (1999) snakker om tre typer kvalifikasjoner som er viktig for aksjonsforskeren: kunnskap, som i all annen forskning, kjennskap til praksisfeltet og de som jobber der, og klokskap til å omgås og kommunisere med deltakerne i prosjektet på en tillitvekkende måte. Siden mitt aksjonsprosjekt var en del av min masterutdanning følte det naturlig å se på meg selv som en forskningsleder. I aksjonsforskning er det forskningsleder som har hovedansvaret. Forskningslederen har ansvar for å få prosjektet i havn, se til at prosjektet blir ivaretatt og skrider fremover, og at erfaringene blir dokumentert. Det vektlegges at alle stemmer skal høres og at forskningen skal bære preg av gjensidighet (Gergen, 2010). Sosial kompetanse og følsomhet er viktige egenskaper, ifølge Postholm (2010).

Siden jeg skulle forske sammen med mine kollegaer var det viktig å tydeliggjøre rammer og roller før arbeidet ble påbegynt. Som aktiv deltaker i endringsarbeidet måtte jeg både kunne åpne for gode diskusjoner og refleksjonene samtidig som jeg beholdt oversikt over de aksjoner vi sammen kom frem til. Jeg ønsket å bruke min rolle som forskningsleder som en fasilitator. Med fasilitator mener jeg en person som hjelper en gruppe mennesker å arbeide bedre sammen. En som veileder og bistår i gruppens diskusjoner og meningsutvekslinger, ikke som en «nøytral» part, men som en deltaker i gruppa. Jeg ønsket at vi skulle finne veien sammen, reflektere sammen, finne aksjonene sammen, samtidig var det viktig at jeg også

var bevisst min egen kunnskap. Jeg måtte både kunne dele kunnskap og ta imot innspill. Som tilrettelegger ønsker jeg å ha hovedfokus på den reflekterende prosessen i møte med mine kollegaer. Jeg ønsket å ha fokus på samtaleprosessen og refleksjonene som ble delt i samtalene. I dem kunne jeg finne potensiale og mulige nye aksjoner som kunne skape flere endringer.

I aksjonsforskning er det viktig å være bevisst forskerens doble rolle. Forskeren må både kunne leve seg inn i, og forstå prosjektet sosial kontekst, samtidig som han må ha en kritisk evne og analytisk distanse (Levin, 2017). Jeg kjente mine medforskere, jobbet sammen med dem hver dag, dette er både en styrke og en mulig svakhet. Å kritisk reflektere over det du selv samskaper med nære kollegaer er krevende. Aksjonsforskere må kunne reflektere over og integrere praksisrelevant erfaring på en slik måte at kvaliteten av forskningen kan vurderes (Levin, 2017). Forskeren har ansvar for å innta et perspektiv der han både involverer seg, vurderer handlingens relevans og alternative muligheter (Levin, 2017).

Forskeren skal sørge for at alle stemmer blir hørt, legge til rette for felles beslutninger og autentisk samarbeid, samt skape et klima der det er rom for å utveksle opplevels- og handlingserfaringer. Personlige kvaliteter som evne til å være nærværende, empatisk og åpen for andres forståelse, vektlegges (Hiim, 2010). I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil forskeren ha fokus på mening, forståelse og en samskaping gjennom språket. Som student har jeg vært i en prosess hvor jeg har ønsket å utvikle meg i forskerrollen og øke min kunnskap og evne til refleksjon. Gjennom prosjektet, har jeg forsøkt å være bevisst min doble rolle som forskningsleder, der jeg har forsøkt både å ha et blikk på meg selv og egen påvirkning på prosessen. Samtidig har jeg hatt hovedansvaret for å dra prosessen fremover. Jeg har forsøkt å ha en samarbeidsorientert og inviterende holdning. I møte med medforskerne har jeg lagt vekt på å innta en filosofisk, reflekterende holdning og en samarbeidsorientert posisjon. Målet har vært å tilrettelegge for dialog som åpner opp for deltakernes egne tanker, refleksjoner og initiativ.

### 3.5 Refleksjon som analysemetode – eller å danse sammen

Aksjonsforskning kan analyseres på ulike måter. Jeg har valgt en refleksiv tilnærming til prosjektet. Ifølge Tiller (2016) kan evnen til refleksivitet bidra til at kontakten mellom det man ønsker å gjøre og det man faktisk gjør, forbedres. Schön (2013) drar et skille mellom refleksjon i handling og refleksjon over handling. Gjennom refleksjon kan man oppnå en bevissthet om det man gjør, mens man gjør det. Det vil gjøre det mulig å regulere og å forbedre det som foregår her og nå i samspillet. Refleksjon før handling, refleksjon over handling og refleksjonene i etterkant, er også viktig for å kunne betrakte og gi nødvendig analytisk distanse til prosjektet (Schön 2013). En refleksiv tilnærming betyr, slik jeg forstår det, at jeg som forsker må være åpen og synlig ved å inkludere andre i mine indre dialoger, i min nysgjerrighet, i mine spørsmål og mine holdninger.

Jeg elsker å danse. Å kunne føre hverandre fremover, finne trinnene sammen, både lede og bli ledet, føre og bli forført, gi seg hen og stole på at dansen fører oss fremover er svært fascinerende. I dansen må en både kunne vise sine styrker, dele sine svakheter og kunne stole på den andres kunnskaper. Å danse handler for meg om å være transparent - vise deg frem som den du er samtidig som du må forholde deg til *den* andre. Jeg ønsket med mitt forskningsprosjekt å by opp til dans, en dans der mine kollegaer og jeg skulle danse sammen. Jeg ønsket å legge til rette for at gamle og nye dansetrinn kunne veves sammen og bli en fin ny dans.

Levin (2017) skriver: «*en forsker er aldri fri for å ha forestillinger eller modeller om det hun skal forske på*». Jeg måtte kjenne mine egne dansesteg å se og være bevisst hva jeg selv tok med inn i prosessen. Forskningsprosessen måtte være slik at det var mulig å kontrollere og korrigere så mye som mulige av den «skjevhet» forutinntattheten genererer.

### 3.6 Dokumentasjon

Dokumentasjon i aksjonsforskning gir utgangspunkt for kritisk refleksjon. Gjennom kritisk refleksjon kan det bli enklere å få frem de ulike synspunktene (Svenning, 2009).

Det er fort gjort å bli forført i en dans. For å hjelpe meg i dokumentasjonene av prosessen valgte jeg å bruke diktafon i alle prosjektmøtene. På den ble alle samtaler tatt opp. De ble så

transkribert. Alle ord ble skrevet ned, før jeg foretok en fortetning, i form av å kutte vekk småord og gjentakelser. Dette gir bedre oversikt over datamaterialet (Kvale, 1997).

Diktafonen ga meg muligheten til å være fri i dansen, kunne ta inn, la noe passere og samtidig ha muligheten til å høre det igjen. Gjennom transkribering forsøkte jeg å få tak i hovedideene, og gjennom det finne veien til nye syklusrunder og nye dansesteg. Jeg var opptatt av å få tak i stemningen i rommet, følelsene og de verdier som ble brakt opp i refleksjonene. Jeg valgte så å formidle mine medforskeres refleksjoner, egne refleksjoner, hovedideer og aksjoner gjennom brev.

Bjørndal (2004) påpeker viktigheten av at forskeren har en refleksiv tilnærming i aksjonsforskningen. En bevissthet om at en selv farger informasjonen som samles inn, gjør det nødvendig at aksjonsforskeren tar et steg til siden og ser på sitt eget arbeid, reflekterer over og blir bevisst sin egen påvirkning. Jeg forstår refleksiv tilnærming som en indre dialog. En indre dialog som nysgjerrig og vennlig ser på «det som treffer». Det som treffer må så deles. En må være transparent. På den måten kan nye tanker og endringer få plass.

Gjennom å lytte til og lese gjennom transkriberingen flere ganger forsøkte jeg å stille meg kritisk til meg selv og min tilstedeværelse. Jeg forsøkte å la medforskernes refleksjoner og ønsker om aksjoner være styrende for veien i prosjektet. Tanken var å gjøre mine egne tanker, antakelser og verdier minst mulig styrende. Bjørndal (2004) viser til Watzlawiks påstand; *“You cannot not communicate”*. Analysen må ifølge Tiller (2016) ta utgangspunkt i at det er mennesker som deltar, mennesker som har og gjør erfaringer og som lærer av disse.

*“New knowledge is created through the mutual inquiry, through the joint exploring and looking into the focus of the conversation and the various paths it takes. As mentioned above this requires, however, that we remain willing and able to put aside what we think is there and what we want to find”* (Anderson, 2014, s.69).

Å kontinuerlig reflektere over hvordan man som forsker tenker om forskningsprosessen, er helt nødvendig.

### 3.6.1 Feltdagbok

I prosjektet skulle vi møtes hver fjerde uke. For å samle mine refleksjoner, tanker og ideer mellom møtene valgte jeg å bruke en feltdagbok. I denne ble mine daglige refleksjoner nedtegnet, hva hadde skjedd, hvordan tolket jeg det, her ble også ny innsikt nedskrevet. Morten Levin (2017) skriver i sin artikkel: «Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer» at «*en feltdagbok vil kunne danne en bro som vil bidra til å samle data om pågående endringsprosesser. En feltdagbok vil kunne gi et vesentlig bidrag med hensyn til data som kan forklare utviklingsdynamikken*». I min feltdagbok ble mitt forskningsprosjekt dokumentert og ble selvet limet i prosjektet.

## 3.7 Kvalitet på forskningen – validitet og reliabilitet

Ingen kunnskap er allmenngyldig i den betydning at den gjelder under alle omstendigheter for ethvert formål, Kvale (1997). Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet brukes ofte som mål for å bedømme om forskningen har kvalitet eller ikke (Tjora, 2013). Med utgangspunkt i det sosialkonstruksjonistisk perspektiv føler jeg det mer naturlig å bruke overførbarhet heller enn generaliserbarhet. Tjora (2013) sier også at det kan være nyttig å ta med transparens og refleksivitet når forskning skal vurderes.

### 3.7.1 Validitet – gyldighet

Validitet handler om forskningsprosjektets kvalitet, at man måler det man har til hensikt å måle i studien. Den viser også sannhetsverdier i de funn undersøkelsen viser til (Kvale, 1997). Malterud (2013) skriver at overveielser om kunnskapens gyldighet er nødvendig. Vitenskapelig kunnskap kjennetegnes av at forskeren har tatt stilling til hvilken gyldighet kunnskapen har. Hva er kunnskapen som kommer frem sant *om*? Har den relevans?

Validitet kan være vanskelig å måle i aksjonsforskning. Kanskje kan kvalitet og gyldighet bedre svare ut spørsmålet om validitet. Jeg finner det nyttig å tenke om kvalitet og gyldighet som den lojalitet og ansvarlighet jeg som forsker har for mine medforskere, for de mennesker prosjektet berører og studien selv. Gyldighet vil være knyttet til hvordan jeg behandler den informasjon som kommer frem gjennom prosjektet og skal gjenspeile medforskernes opplevelser. At mine medforskere kan se dataene i prosessen kan være en



god kvalitetssikring. Et annet spørsmål knyttet til gyldighet er overførbarhet. På hvilken måte kan mine funn være nyttige i nye kontekster? Dette kommer jeg tilbake til i oppsummeringen.

### 3.7.2 Reliabilitet – pålitelighet

Reliabilitet handler om hvorvidt de funn som fremkommer i undersøkelsen anses som pålitelige. Pålitelighet skal gjelde i alle faser av forskningsprosjektet (Kvale, 1997).

Pålitelighet og etterrettelighet er viktig i all type forskning. Men hvordan kan denne kontrolleres? En ærlig og systematisk håndtering av kunnskap kan bidra til reliabilitet. Jeg har i dette forskningsprosjektet sørget for å skille mellom tolkninger fra egen forforståelse, refleksjoner gjort i møtene og teoretiske referanserammer. Malterud (1996) sier at pålitelighet ikke kan stå alene som kriterium for vitenskapelig kunnskap. En kan heller ikke snakke om pålitelighet dersom gyldigheten ikke holder mål. Hun sier videre at pålitelighet er en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for å ivareta gyldighet og kritisk refleksjon.

Repetierbarhet er en annen måte å måle reliabilitet på, sier Kvale (1997). Det vil si at hvis andre forskere gjentar forsøket vil de få like resultater. I aksjonsforskning vil forsøket bli påvirket av mange faktorer. Jeg som forsker påvirker prosjektet i kraft av at *jeg er meg*, jeg bærer med meg min historie. Min medforskeres kommer inn i prosjektet med sine forforståelser og sin historie. Våre funn er påvirket av hva vi ble berørt av, hva som traff oss. I vårt forskningsprosjekt har vi hele veien forsøket kritisk å reflekter over våre hypoteser, våre antakelser og gjennom det justert vår vei. Jeg vil beskrive våre funn i oppsummeringen. Jeg vil da knytte relevant forskning til funnene og på den måten vise at annen forskning har tilsvarende funn.

## 3.8 Kritikk mot aksjonsforskning

Hvordan man frembringer et mest mulig riktig bilde av virkeligheten, har blitt debattert siden samfunnsvitenskapen for alvor begynte å ta form på 1800-tallet (Bjørndal, 2004). Aksjonsforskningens fremvekst i etterkrigstiden har ikke foregått uten disputt (Bjørndal, 2004). Aksjonsforskning blir kritisert for ikke å være vitenskapelig nok (Bjørndal, 2004).

Argumentet om at forskerens distanse til det det forskes på er for liten, er ofte brukt - manglede avstand kan påvirke forskningsfunnenes gyldighet. Grunnleggende sett refererer gyldighet til spørsmålet om hvorvidt det man beskriver av virkeligheten er «sann» - om forskeren «treffer» med sin beskrivelse (Bjørndal 2004). Aksjonsforskningens formål er å gripe aktivt inn i en organisasjon å forsøke og forbedre mennesker liv og virke, og produsere mest mulig kunnskap om utviklingsprosessen. Disse sykliske prosessene har fått kritikk for manglende refleksivitet, dokumentasjon, teoritilknytning og beskrivelser av hvordan forskeren har gått frem i sitt arbeid (Bjørndal). Noen vil også hevde at aksjonsforskning snarere kan betraktes som dagligdags profesjonelt arbeid heller en forskning (Steen - Olsen & Eikseth, 2013).

### 3.9 Forskningsetiske overveielser og konfidensialitet

Min studie vil ha fokus på barnevernbarnas historie og hvordan terapeutiske brev kan hjelpe familieveilederen å samle og nyskrive barnets historie. En praksisrettet aksjonsforskning vil måtte innebære at deltakerne er samarbeidspartnere og kollegaer. Etske hensyn er ivaretatt ved å sikre deltakernes anonymitet. Det er benyttet fiktive navn, og det blir ikke presentert personlig bakgrunnsinformasjon. Enkelte uttalelser er også noe redigert. Deltakerne har skrevet under på informert samtykke og betraktes som medforskere. Det er vektlagt at medforskerne skal beholde sin frihet og selvbestemmelse. De er informert om hvilke data som skal publiseres og at de kan trekke sitt samtykke underveis i prosessen. De har fått tilbud om å lese masteroppgaven i sin helhet, før den ble ferdigstilt.

Forskningsprosjektets forskningsspørsmål undersøker familieveilederens opplevelser av bruk av terapeutiske brev, barnevernsbarnas opplevelse av å motta brev er ikke tatt inn i denne studien. Min problemstilling reflektere min uro over antallet samtaler våre barnevernsbarn blir utsatt for, jeg valgte derfor å avgrense min forskning til kun å omhandle familieveilederens opplevelser. Jeg har forsøkt å følge de etiske prinsipper Steen-Olsen & Eikseth (2007) viser til. De refererer til den etiske kodeksen for aksjonsforskning hvor fokus er at forskning skal unngå å skade og dirigere, og hvor full åpenhet og informert samtykke skal være normen. Verdighet, respekt og ansvar er sentrale stikkord. Rettferdig behandling av deltakerne og konfidensialitet respekteres. Etikken i aksjonsforskning er også opptatt av

etiske retningslinjer i forhold til de valgene vi tar underveis i forskningsprosjektet. De valgene vi tar underveis i forskningen må være tuftet på de normative rammene som finnes innenfor den konteksten forskningsprosjekter finner sted (Klemsdal & Svare, 2008). Etikk ses ikke på som et sluttprodukt som skal styre praksis, men som en kontinuerlig prosess på veien til endret praksis (Dahlberg & Moss, 2005). Siden målet med aksjonsforskning er å samskape ny praksis, vil kravet om full åpenhet og ærlighet alltid være en underliggende etos.

## 4 Forskningsprosessen

I dette kapitlet beskrives hvordan jeg gikk frem for å forankre aksjonsforskning ved egen arbeidsplass.

### 4.1 Veien inn i dansen

*«Skal man lykkes med aksjonsforskning må prosjektet være godt forankret i ledelsen og deltakerne må ha et eierforhold og se nytten av prosjektet»*

(Steen-Olsen & Eikseth, 2007, Jensen og Eiklund kap. 10, s.424).

Mine første små skritt inn i mitt forskningsprosjekt var å kontakte avdelingsleder på egen avdeling. Jeg ønsket å dele mine tanker om forskningsprosjektet med henne. Delte hun mitt syn på manglede tilbakemeldinger til barna vi arbeidet med? Hadde hun tanker om hva som kunne være kloke veier å gå for å realisere prosjektet? Jeg var ny på arbeidsplassen og kjente at jeg kunne trenge et klokt hode å reflektere sammen med.

Jeg opplevde umiddelbart en interesse fra min avdelingsleder. Hun ga uttrykk for at forskningsprosjektet både var nyttig og ga god mening. Sammen ble vi enige om at jeg skulle legge frem et forslag til prosjekt for resten av tiltaksavdelingen, samtidig skulle jeg søke ledelsen i barnverntjenesten om lov til å iverksette forskningsprosjektet. På samme tid småpratet jeg stadig vekk om mitt prosjekt med mine kollegaer. Var problemstillingen noe de kunne kjenne seg igjen i?

Utdrag fra min feltdagbok:

«Jeg møter en kollega i gangen i dag, vi småprater litt og jeg benytter anledningen til å snakke litt om forskningsprosjektet mitt. Jeg spør henne hvor ofte hun snakker med barn i sine saker og om det er noen kjente prosedyrer eller måter vår tjeneste gir tilbakemeldinger til barnet etter en barnesamtale». Min kollega svarer: «Jeg tror jeg var nummer 15 dette barnet snakket med. Ingen tilbakemelding ble gitt direkte til barnet. Vi bør absolutt ha en struktur og en bedre måte å gi tilbakemeldinger til barna på».

### 4.1.1 Vil ledelsen at vi skal danse?

En søknad ble våren 2020 sendt enhetsleder og avdelingsleder ved barnverntjenesten. I søknaden ble prosjektet beskrevet, tidsbruk ble gjort rede for og prosjektplanen fulgte med som vedlegg til søknaden, *vedlegg 2*. Jeg var spent på tilbakemeldingen og ser at jeg i feltdagboken min skriver:

«Det har nå gått to uker siden søknad ble sendt, jeg begynner å tenke at mitt forskningsprosjekt ikke kan gjennomføres ved eget arbeidsted».

Etter fire uker etterspør jeg svar på søknaden, og får beskjed om at prosjektet er for stort. Forskningsprosjektet vil ta for mye tid i en ressursknapp tid for tjenesten. Jeg kjenner umiddelbart på en fortvilelse samtidig som jeg raskt problemløser hvordan prosjektet kan gjøres mindre. Allerede dagen etter skriver jeg en mail med endringsforslagene til enhetsleder. Samme dag får jeg mail tilbake med beskjeden: «Dette går vi for».

### 4.1.2 Vil mine kollegaer danse med meg?

Da godkjenningen fra ledelsen var klar, sendte jeg min prosjektplan til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning. Denne ble godkjent høsten 2020, *vedlegg 1*.

Da rammene og godkjennelsen var på plass, var tiden inne for å informere mine kollegaer om forskningsprosjektet. På et møte i avdelingen la jeg frem en presentasjon der prosjektet ble beskrevet. Nok en gang kunne jeg kjenne på en spenning - ville prosjektet skape interesse?

I min feltdagbok skriver jeg dagen før fremlegget:

«Jeg er helt avhengig av at mine kollegaer tenner på prosjektet».

Min presentasjon går helt fint, men jeg syns kanskje ikke responsen er helt slik jeg forventet. Var jeg ikke tydelig nok i mitt fremlegg, turte jeg ikke å si hvor jeg tenkte at skoen trykket, var jeg ikke entusiastisk nok? De påfølgende dagene bruker jeg mye tid på å reflektere. Hvordan skal jeg få et klart svar, hvordan skal jeg kunne vite at noen faktisk syns at min ide

er god investering av tid og ressurser? Hvordan skal jeg kunne vite at mine kollegaer vil være med å danse?

I min feltdagbok står der:

«Jeg må spørre dem, spørre dem på en slik måte at de både blir nysgjerrig, kan si noe om dagens praksis og gi meg et svar på om de ønsker å bidra i denne dansen».

Gjennom mine refleksjoner vokser spørsmål frem. Jeg vil ha deres tanker om nåsituasjonen, samtidig vil jeg vite hva de tenker kan gjøres annerledes og om de vil bidra i prosessen med å endre dagens praksis. Mine refleksjoner former fem spørsmål:

- Hvor ofte tar du barnet/ungdommen med inn i veiledningen av familien?
- Hvordan gir du, i dag, tilbakemelding til barnet/ungdommen når du har gjennomført en samtale?
- Hva tenker du om måten vi i dag gir/ikke gir tilbakemelding til barna/ungdommen etter endt samtale?
  - Har du evt ideer til hvordan vi kan forbedre tilbakemeldingene?
- I de kommende 4-5 mnd, vet du at du skal ha samtaler med barnet/ungdommen i noen av de familien du veileder?
- Har du lyst/anledning til å bidra i aksjonsforskningen «Hvordan kan terapeutiske brev hjelpe familieveilederen i en barneverntjeneste å nyskrive barns historie?»

Av elleve kollegaer svarer seks personer. Tre svarer at de ikke skal ha barnesamtaler i kommende periode. Tre svarer at de skal ha samtaler og at de ønsker å bidra i prosjektet.

### 4.1.3 Nå-situasjonen

Svarene på mine fem spørsmål velger jeg å sortere for å se om jeg kan finne noen fellesnevner. Er det noe elementer som går igjen i de mange svar jeg har fått?

*Gunn: «På en eller annen måte involverer jeg barna i så å si 100% av familiene jeg jobber med. Hvor mye og på hvilken måte, avhenger av veiledningsmetode, alder, problematikk m.m. Jeg er i økende grad blitt opptatt av barnets stemme og*

*involvering i endringsarbeid/veiledning, og prøver alltid å få til et samarbeid og relasjon med barnet – noen ganger barnesamtale, brev e.l. men ser veldig nytte av å ha samtaler med barn og foreldre sammen – både de mer spontane, men også strukturerte og målrettede».*

*Gunn: «Hvis spørsmålet handler om tilbakemelding til barnet/ungdommen etter veiledning med foreldre – uten barnets deltakelse, gir jeg som regel tilbakemelding i samtale/møte. Det jeg noen ganger gjør, er å skrive til barna først – litt om hva jeg har snakket med foreldrene om – og ønsker å snakke med barna om for å høre deres opplevelse - gjør avtale med barna via brev».*

*Mona: «De gangene jeg lykkes best, er der hvor jeg innhenter/snakker med barna (og foreldrene) først – blir enige om noe som skal forbedres hjemme – dette prøves ut av foreldrene/evt i samarbeid – og så evalueres det med de involverte i etterkant. Her har jeg ofte barn og foreldre hver for seg.»*

*Anna: «For å forbedre noe - må vi være bevisste på hva vi gjør – også i forkant. Jeg tror at vi har mye å hente på dette med involvering og tilbakemelding til barn/ungdom, men at vi ikke helt har laget gode nok rutiner på det enda».*

Jeg sitter igjen med mye informasjon gjennom besvarelsene på mine spørsmål. Jeg finner tre hovedtrekk som jeg ønsker å ta med meg videre:

- Vi mangler en samlet måte å hevende oss til barn på.
- Når vi har gjennomført samtaler, varierer det også, innad i teamet, hvordan vi gir tilbake det vi har hørt barnet fortelle, våre opplevelser og våre inntrykk.
- Vi mangler gode rutiner og en samlet forståelse av hvordan og hva som skal gis tilbake etter samtaler med barna.

## 4.2 Nå kan dansen begynne

Jeg henvender meg til de tre utvalgte og takker for deres engasjement i prosjektet og at de ønsker å delta. Vi avtaler tid for første samling, og prosjektet er i gang.

Jeg lager et samtykkeskjema, *vedlegg 3*, og setter opp rammer for prosjektet:

- Vi møtes fire ganger ca. hver fjerde uke over en fem måned periode
- Hver samling varer ca. en time
- Prosjektet vil medføre noe merarbeid i form av brevskrivning
- Jeg benytter diktafon under møtene
- Jeg lytter til lydopptakene mellom samlingene, samler våre refleksjoner og bringer disse tilbake ved neste samling
- Taushetsplikten gjelder i møtene
- Deltakernes navn vil være fiktive i oppgaven
- Ingen av barnas navn skal brukes i oppgaven
- Arbeidstedets geografiske beliggenhet synes ikke i oppgaven

## 4.3 Syklusbevegelsene og dansens fire trinn

I aksjonsforskning foregår analysen underveis. Gjennom hver syklusbevegelse, gjennom hver dans, skjer analysearbeidet fortløpende. Ikke for at en konklusjon skal dannes, men for å enes om aksjoner som skal prøves ut. Målet er ikke å finne en sannhet, men mer å finne en vei å gå, reflektere over denne veien og eventuelt gjøre nye endringer. Målet er ikke «å bli ferdig» eller ha klare funn. Selv når prosjektet må avsluttes, vil kunnskap og ny praksis kunne fortsette å utvikle seg (Tiller, 2016).



Jeg valgte å sette egne ord på fasene i syklusbevegelsene.



Figur 2: Egne ord på fasene i syklusbevegelsene i aksjonsforskning - Modell etter Carr og Kemmis (1986)

Skal man kunne danse godt sammen må en både kunne føre og være oppmerksom på den andres initiativ. I mitt forskningsprosjekt visste vi noe om hvilken type dans vi skulle danse sammen, men vi var usikre på trinnene. For å finne de rette trinnene måtte vi danse oss sammen, prøve ut forskjellige trinn, kjenne på hvordan det følte og reflektere sammen om hvordan dansen «virket». Velbrukte trinn og nye, innovative trinn, skulle veves sammen og bli til en ny felles dans.

I fase 1, planlegging av møtene, var det viktig for meg å legge til rette for en god prosess. Jeg ønsket å være godt forberedt, samtidig som jeg ønsket at «møte» skulle gi rom for fri refleksjon. I fase 2 skulle nye og gamle dansetrinn veves sammen. Vi skulle sammen reflektere over kunnskapen vi var kjent med, samtidig som vi skulle veve inn ny kunnskap. I fase 3 skulle den nye dansen prøves ut, aksjonen skulle settes ut i livet. I fase 4 brukte jeg tiden på transkribering, og etter hvert ble også brev utformet og sendt mine medforskere.

#### Fase 1: Planlegging av møtene

I forkant at hver samling satte jeg av tid til mine egne forberedelser. Jeg ønsket at møtene skulle være godt planlagt, samtidig som jeg ville at prosessen skulle få leve sitt eget liv når vi først var sammen. Før hvert møte leste jeg gjennom transkripsjonene og brevene som jeg

etter hvert valgte å skrive til mine medforskere. Jeg ønsket at møtene våre skulle gi rom for bruk av fantasi og fri refleksjon. Jeg ønsket derfor ikke at møtene skulle ha en fast struktur, men mere bli til gjennom våre samtaler. Tiller (2016) hevder at dersom man ikke våger seg inn i det nye og uferdige, så vil forskning og utvikling stanse. Dansen måtte få plass slik at den fritt kunne bevege seg, gi plass for nye steg og rytmer.

Selv ønsket jeg å bidra i refleksjonene, men også veve inn ny kunnskap. Jeg leste derfor egnet faglitteratur, ofte narrativ teori, før hver samling. Jeg tok også med egnet litteratur til møtene.

### Fase 2: Gamle og nye dansetrinn veves sammen

For å skape rom for kreative prosesser ønsket jeg å starte hvert møte med en innmelding. Jeg ønsket at vi skulle ha tid til å samle oss, tune oss inn i prosessen. Livet i en barneverntjeneste er ofte svært hektisk. Hodet kan være fullt av arbeid, undringer og av og til bekymringer. Jeg tenkte at en innmelding ville skape en nødvendig distanse til hverdagen og forene oss i det den kommende timen ville lede oss inn i. En kreativ prosess der ny og gammel kunnskap kunne møtes og forme mulige aksjoner.

### Fase 3: Den nye dansen prøves ut

I trinn tre i syklusbevegelsen skulle vår nye dans prøves ut. Vi skulle ut i feltet, sette aksjonen ut i livet. Gjennom refleksjon, kreativitet og samskaping skulle nye dansetrinn puttes inn i vår gamle dans. Denne dansen skulle så prøves ut. Mange forslag til dansetrinn kan komme på bordet gjennom en refleksjonsprosess, og vi skulle enes om hva vi skulle prøve ut.

### Fase 4: Mine refleksjoner over prosessen og, etter hvert, mine brev

Samme dag som samlingen hadde funnet sted satte jeg av tid til å høre gjennom lydopptakene. Ved å høre på lydopptakene samme dag håpet jeg at stemningen og atmosfæren fra møtene skulle være med meg gjennom transkriberingen. Jeg ønsket å formulere refleksjonene i et refleksjonsnotat. Dette gikk jeg bort fra etter første transkribering. Jeg valgte heller å dele mine refleksjoner og våre aksjoner gjennom å skrive brev til mine medforskere, *vedlegg 4*. Ideen om å skrive brev var drevet av et behov for å være transparent, refleksiv og nysgjerrig. Anderson (2014) fremhever forskerens

nysgjerrighet som viktig for å erverve ny kunnskap. At man uten nysgjerrighet risikerer kun å finne det man leter etter, forskeren må være oppmerksom på hvor ens kunnskap kommer fra. Det følte også viktig å kunne samle refleksjonene, skrive dem ned å gi dem tilbake *før* neste samling. Det skulle vise seg at dette ga meg et ekstra rom der jeg kunne anerkjenne vår prosess og hver enkelt medforsker.

## 5 Syklusbevegelsene

I dette kapitlet beskriver jeg selve aksjonsforskningen slik den ble til gjennom syklusbevegelsene. Hver syklusbevegelse består av de fire trinnene som er beskrevet i kapitlet over. Gjennom hver syklusbevegelse dannes en aksjon og et tema for nye syklusrunder. Den refleksive tilnærmingen vil vise hvordan prosessen ga oss ny kunnskap og hvordan denne nye kunnskapen ga mening for deltakerne i prosjektet. Jeg håper at teksten vil gjenspeile at jeg har valgt en transparent, selvreflekterende og leken tilnærming til prosessen. Jeg har valgt å integrere utdrag fra deltakernes refleksjoner, egen feltdagbok og faglitteratur i teksten.

### 5.1 Første samling

#### Steg 1: Planlegging av møte

Siden mitt prosjekt skulle gjennomføres sammen med mine kollegaer var det viktig for meg å avklare våre roller på vår første samling. I forskningsetiske retningslinjer, beskrevet tidligere, står det at man som forsker har ansvar for å tydeliggjøre grensene mellom de ulike rollene i situasjoner der man både er forsker og medarbeider. Jeg skulle både være kollega, student, forsker og en som muligens kunne noe mer om narrativ terapi og forskingsprosessen enn mine medforskere. Jeg skulle dele kunnskap, og være åpen for deres refleksjoner og innspill. De skulle bidra med egen kunnskap, refleksjoner og de skulle prøve ut våre aksjoner. Tiller (2016) fremhever det som viktig at forsker og praktikere møtes i dialog for sammen å ta tak i ønsket utviklingsprosess.

Til det første møte forberedte jeg en kort PowerPoint-presentasjon. Med den ønsket jeg å gi både kunnskap om aksjonsforskning og narrativ praksis. Samtidig ville jeg veve inn beskrevet nåsituasjon, gjennom å ta frem deres erfaringer og refleksjoner gitt meg gjennom de 5 spørsmålene. Tiller (2016) påpeker at man først må utforske og forstå den praksis som allerede eksisterer for å kunne utvikle ny praksis. Jeg så for meg en gjensidig utforskning av dagens praksis. Flere av de som skulle delta i prosjektet hadde mer erfaring både med samtaler med barn og med brevskrivning enn meg.

Jeg skulle både styre prosessen og være en aktiv deltaker i prosjektet. Ideen var å invitere til og fasilitere en skapende samtaleprosess; en prosess som kunne hjelpe oss å veve gammel og ny kunnskap sammen (Vedeler, 2011).

### Steg 2: Gamle og nye dansetrinn veves sammen

Å være relasjonelt responsiv er avgjørende for dialog, John Shotter (1993). Siden jeg kjenner mine kollegaer godt tenker jeg at jeg ikke må være for forskjellig fra hva jeg til vanlig er. Jeg ønsket å være responsiv til deres innspill, tanker, følelser og erfaringer. Jeg er redd for ikke å klare kunsten og kunne ivareta forskningsprosessen og mine medforskere samtidig. Jeg skriver en lapp til meg selv, på den lappen står et Eva Dønnestad (2017) sitat: *«å bli bedre på menneskemøter er å trene på kunsten å ta imot - uten å ta over, å gi – uten et fordi.»*

Da møte endelig startet var jeg full av spenning, var de like spent som meg, var de glad for å bli invitert med inn i arbeidet, ville dette første møte føre oss noe sted? Ville de like denne måten å danse på?

I min feltdagbok skriver jeg:

«Jeg kunne kjenne at jeg var nervøs den siste timen før vårt første møte skulle starte. Jeg tok meg i å undre meg over dette. Mine kollegaer, som jeg snakker med flere ganger i uken, hva skulle være skummelt med dem?»

Jeg startet vårt første møte med litt småprat, en type innmelding. Kanskje hadde dette best effekt på meg selv. Jeg registrerer at mine medforskere er like rolig og avslappet som vanlig. Mitt hjerte, derimot, har en klart høyere frekvens enn det som er normalt. Jeg går raskt gjennom min PowerPoint-presentasjonen, vever aksjonsforskning, sosialkonstruksjonisme og narrativ teori sammen. Samtidig forsøker jeg å få deres beskrivelse av nåsituasjonen flettet inn.

Etter min presentasjon valgte jeg å gi ordet fritt for å få tilgang til mine kollegaers tanker og refleksjoner over det som hadde blitt dem presentert. Jeg ønsket også at de skulle reflektere videre rundt nåsituasjonen.

Mona: *«Dette med sirkler passer meg som hånd i hanske, jeg er jo COS-terapeut»*,  
latter i rommet. *«Jeg har ikke skrevet så mange brev, men har fått hjelp av Signe til å*

*skrive et brev til et barn på vegne av barnets mor. Her tenker jeg det kan bli flere brev»*

*Gunn: «Jeg har skrevet brev, men mest slike «jeg vil bli kjent med deg brev» - før oppstart av veiledning med familien. Da skriver jeg litt om hva vi kan gjøre/snakke om, sammen, når jeg kommer på besøk. Dette første brevet blir lest opp høyt for dem»*

*Anna: «Ny sak der jeg tenker det kan være svært fint å skrive brev. Jeg har jo lang erfaring med barnesamtaler fra undersøkelse, men det er mer en avdekkende samtale. Her i vårt team er det samtaler for å skape endring, for å hjelpe barnet å få det bedre. Som du sier nyskrive historien.»*

Vi reflekterer sammen rundt nåsituasjonen og jeg observerer at vi sakte drar oss videre. Jeg hører at nye momenter, nye dansesteg dras inn i vår dialog.

*Anna: «Brevene må handle om å gjøre tynne beskrivelser tykkere. Jeg har forsøkt å skrive brev med en familie, det er lenge siden, med de forstod ikke konseptet. Jeg tenker at det er viktig at vi er transparente på det vi gjør. Det kan ikke bli noen trussel, samtidig så må vi synliggjøre barnets stemme»*

*Gunn: «Første barnet jeg skrev brev med, da koblet jeg på mor og hun så alle brevene og «godkjente» dem.»*

*Mona: «Samtidig må det være nært, varmt og personlig. Det må være til barnet. Et brev de kan lese nå, om et år og om tre år».*

*Gunn: «Men finnes det noe mal på brevskrivning, eller skal vi tenke at det er forskjellige brev til forskjellige hensikter, eller finnes det noe litteratur vi kan lese?»*

Jeg griper tak i Gunn sin uttalelse, reiser meg, tar en tusj og skriver på tavla.

*Meg: «Hvis vi skal tenke høyt om hva som bør være med i et brev, hva som helst, hva kan det være?»*

Tavla blir i løpet kort tid fylt med tanker og ideer. Jeg skriver på kryss og tvers.

Ord som blir stående på tavla er:

- Forskjellige brev – hvor er vi i prosessen?
- Første møte brev – «*før jeg har møtt deg*»-brev. Et jeg vil bli kjent med deg brev. Gjerne med en gåte, barnets interesse må vekkes. Mange av våre barn er lei oss hjelpere.
- Et «*jeg har møtt deg*»- brev – et om samtalene vi har hatt og hva jeg har hørt deg si, her skal frø plantes som kan vokse inn i fremtiden. Nyskriving av historien
- Et «*lukke igjen vår relasjon*»- brev. Hva har vi gjort og hvordan tror vi veien videre blir.
- Hva vil vi med brevet? Brevet må ha et rasjonale, et mål, vi må være transparente, personlig, hvilke hull skal vi fylle i dette barnets liv, hva er det som går igjen i barnets historie, en gåte, en oppgave, vi må vekke barnets interesse, ta vekk elefanten i rommet, livslinje, vi må stille spørsmål, skape refleksjon.
- Hva er fallgruver? Vi må ikke skape urealistiske håp, må avklare med foreldre, må ha et språk barnet forstår, skrive slik at barnet forstår.
- Skal brevet leses høyt, i så fall av hvem?

Det slår meg at likheten mellom medforskernes punkter og White og Epstons tanker om hva som skal fylle et brev er slående lik.

I feltdagboka mi står det:

«Jeg ble redd for at vi skulle ende opp med å lage en mal, en fast struktur, vi må fortsette å undre oss, fortsette å tenke fritt, jeg er redd for å bli bundet til en mal, det virker for tidlig».

### Steg 3: Den nye dansen prøves ut - samtaler skal gjennomføres og brev skal skrives

Siden alle er ganske nye med tanke på terapeutiske brev, blir vi enige om at aksjonen denne gangen blir å gjennomføre en barnesamtale og skrive et brev til barnet samtalen ble holdt med. Brevene skal tas med tilbake til neste samling slik at vi kan gå gjennom dem, lære av hverandres erfaringer, høre hva vi stopper opp ved i samtalen og hva som gjorde at det var nettopp dette vi ønsket å skrive noe om til barnet. Vi må skaffe oss noen erfaringer.

Jeg skriver i feltdagboken min:

«Husk problemstillingen din!»

#### Steg 4: Mine refleksjoner over den nye dansen og etter hvert mine brev

Jeg klarer nesten ikke å vente på å høre våre refleksjoner. Med spenning setter jeg meg ned med en kopp te, diktafonen og PC. Hva vil jeg høre? Jeg transkriberer fortløpende. Full av undring erkjenner jeg raskt at svært mye av det jeg nå hører har gått meg hus forbi i vår samtale. Jeg stopper stadig opp, hører refleksjoner flere ganger, kjenner på en enorm glede over alt jeg hører - så ivrige de er, så respektfulle, så opptatt av at barna og deres familier skal få noe ut av brevene, at brevene skal gjøre en forskjell for barnet. Min plan var å lage et refleksjonsnotat etter transkribering, et refleksjonsnotat som skulle deles på neste møte, men det kjennes ikke ut som om det er nok. Jeg kjenner på et stort behov for å gi noe tilbake før neste samling, dele refleksjonene. Kanskje har de heller ikke fått med seg alt i vår samtale. White and Epston (1990) hevder at mennesker generelt har begrenset hukommelse. De skriver: «*Written language extends the limits, ultimately expanding the amount of information which can be assimilated and processed*».

Gjennom mine egne refleksjoner over deres refleksjoner vokser ny kunnskap frem.

I min feltdagbok skriver jeg:

«Jeg må kommunisere, være transparent på det jeg hører og hva jeg tenker, kan det også skje gjennom brev?»

Få dager etter starter jeg på mitt første brev – Kjære Gunn. Usikker lar jeg bokstaver fylle arket, hva er det viktig at jeg tar med, hvordan skal jeg fortelle dem hva som ga gjenklang hos meg, hva jeg ble berørt av, hva jeg tenker om det de tenker? Jeg fordyper meg i litteratur om brev, terapeutiske brev. Jeg leser Anette Holmgrens bok på nytt og kjenner at der finner jeg mange veier det kan være mulig å gå. Holmgren (2009, s.31) skriver at man ikke kan få med seg alt som blir sagt i en terapisaamtale og derfor må velge hva som skal plukkes ut og formidles klienten, gjennom det terapeutiske brevet. Vårt møte i aksjonsgruppa hadde vart i to timer, det sa seg selv at ikke alt kunne refereres, men *hva* skulle jeg plukke ut?



Jeg kan kjenne at jeg diskuterer makt med meg selv – det kan bli så avgjørende det jeg plukker ut, hva jeg stopper opp ved. Jeg leser gjennom transkriberingen på nytt, streker under det som går igjen, det som peker seg ut og som flere er omforent om. Jeg tenker at ved å være transparent på mine tanker og undringer, og dele dem i form av spørsmål, kan jeg bidra med utvidelse av kunnskapshistorien. Lundby (2013) peker på at det i en samtale kommer frem overveldende mengder med informasjon både ved ord, kroppsspråk, stemmeleie, blick og så videre. Det meste av dette glemmes etter kort tid. Lundby støtter seg til Geertz (1973) og sier at et skriftlig referat av de viktigste tingene kan «redde det sagte fra snakkingen».

Jeg skriver brevet i jeg-form og starter med å takke for at de ønsker å delta i prosjektet og at de så raust deler av sine erfaringer og sin kunnskap. Jeg plukker et av hovedtemaene alle var opptatt av og beskriver det. Jeg beskriver også de temaene som mottakeren av brevet var spesielt opptatt av.

Jeg får en ide som ikke er nevnt i første møte, kan bruk av diktafon hjelpe oss? Kunne vi bruke diktafon, høre på samtalene sammen, så reflektere rundt hvordan vi kan gjøre barnets historie tykkere? Skal jeg nevne det, eller skal jeg la det komme naturlig ved neste møte. Trykker jeg for mye på?

I feltdagboken står det:

«Finn terapeutiske brev du kan lese høyt, finn mer litteratur, hva med å kjøpe boken til Holmgren og gi til dem?» Jeg skriver også: «det gjør svært godt å skrive og å sende brev».

### En forskjell som gjør en forskjell?

Mellom våre møter i aksjonsgruppa går det nesten fire uker. Mye skjer i en barneverntjeneste på 4 uker.

Utdrag fra min feltdagbok:

«I dag er det avdelingsmøte på jobben og i pausen kommer en av mine medforskere bort til meg, hun sier: «Du jeg må bare fortelle at jeg har skrevet brev og gitt til det til barnet. Jeg hadde lagt det i en fin mappe. Da jeg møtte barnet knuget det mappen med brevet inntil seg, du skulle sett øynene til barnet. Jeg vet ikke om barnet var glad for brevet eller mappen,

men det var lett å se gleden». «Jeg registrerer at vi begge har tårer i øynene».

Gjør vi en forskjell? Er vi det Bateson (1972) ville kalt «en forskjell som gjør en forskjell»? Det kan i alle fall virke som det gjør en forskjell for oss som familieveiledere.

Senere samme uke skriver jeg igjen i feltdagboken:

«I dag da jeg kom på jobb hadde jeg fått en mail fra en kollega jeg ikke kjenner. Det stod: Hei. Jeg hører du jobber med terapeutiske brev, har du tid til en samtale på Teams denne uken. Jeg har en sak som jeg ønsker å se om vi kan være til hjelp ved bruk av brev, det hadde vært så fint å drøfte det med deg først».

## 5.2 Vår andre dans - Å utvide den tynne beskrivelsen

### Steg 1: Planlegging av møte

I mine forberedelser til forskningsprosjektets andre møte finner jeg frem eksempler på terapeutiske brev som jeg tenker at kan leses høyt i møte. Jeg håper at vi sammen kan reflektere rundt hva vi som familieveiledere skal være opptatt av å fylle våre brev med. En av oppgavene fra forrige møte var å gjennomføre en samtale og skrive brev til et barn. Vi er midt i en pandemi, og jeg vet at flere sliter med å møte familier fysisk. Jeg tenker at det kan være lurt å ha et alternativ til eget brev. Jeg har også valgt å kjøpe Anette Holmgrens bok til mine tre medforskere. Jeg opplever boken som en fin introduksjon til narrativ terapi. Sammen med boken legger jeg tre søte mapper. Kanskje flere barn blir glade for å ha en mappe og samle brevene sine i.

### Steg 2: Nye og gamle dansetrinn veves sammen

Et brev ligger på bordet når vi starter vårt andre møte. Jeg kan kjenne på en utålmodighet, en nysgjerrighet - hva står det i brevet? For å tune oss sammen velger jeg og fortelle om mine opplevelser av transkriberingen og hvordan det førte til mitt valg om å skrive brev til medforskerne. Jeg beskriver hvorfor det føltes viktig å dele våre refleksjoner og aksjoner med dem før vårt neste møte. De virket fornøyde med å ha fått brev og svært takknemlig for boka og mappene. Så er småpratene over, mine medforskere er i gang nesten før jeg har snakket ferdig.

Mona: «*Oi, Anna har du skrevet brev, nå er jeg spent.*»

Anna: «*Ja, jeg har skrevet brev til barnet etter endt samtale. Jeg skal sende det i morgen, men vi gjerne at dere hører hva jeg har skrevet og at vi ser på om noe bør endres?*»

Anna leser sitt brev. Det kommer ingen innspill på brevet, annet enn at det er et godt brev og at hun kan sende det slik det er. At hun gjennom brevet gir god støtte til barnets utfordrende hverdag. Det føles som vi blir litt overveldet av brevets innhold, alvorligheten i saken og barets livssituasjon.

Jeg velger å gå videre ved å la alle fortelle hva de har gjort siden forrige møte.

Mona: «*Jeg har ikke snakket med mitt barn siden forrige møte i gruppa. Men jeg har hatt samtale med foreldrene. Mitt første brev skrev jeg jo sammen med mammaen. Det var fra mammaen og til barnet. I samtalen mellom foreldrene kom det frem ting som må fortelles til barnet. Denne mammaen er jo ikke så god til å sette ord på det som er vanskelig, men jeg ble glad da hun foreslo at hun kunne skrive et nytt brev til barnet sitt, og fortelle om det som nå var blitt bestemt.*»

Meg: «*Så flott, Mona. Når jeg hører du forteller nå så kjente jeg at jeg lurte på hvordan det å bruke brev er til hjelp for deg som familieveileder?*»

Mona: «*Godt spørsmål, men det føles som det finnes en tredjepart, et ekstra menneske inn i veiledningen, vi gikk fra å være to til å bli tre liksom. Det å skrive brev sammen ga oss et felles prosjekt, mor ble delaktig i arbeidet på en helt ny måte. Mor får satt på papiret det hun ikke makter å si muntlig.*»

Det blir stille i rommet, det kjennes som om alle tenker.

Gunn: «*He, he, jeg tror jeg kunne skrevet brev i alle sakene mine nå, men det skal jeg ikke altså. Men i en sak der det nå går mot avslutning, der har jeg skrevet brev hele veien, der tenker jeg at jeg skal skrive om måloppnåelsen, bruke skalering og vise hvor god jobb de som familie har gjort. Men jeg har en ny sak der det har kommet et eget vedtak om samtaler, jeg skal gjennomføre dem. Dette er et barn som er lite villig til å snakke med voksne. Jeg har introdusert bruk av brev for foreldrene og de har sagt ja.*»

*Barnet har et eldre søsken, som er svært ivaretakende ovenfor dette barnet, men som blir sliten av å være så omsorgsfull. Tenker at jeg skal skrive brev til dette barnet også.»*

*Meg: «Så flott, kan du dokumentere disse samtalene på noen måte?»*

*Mona: «Ja, jeg bruker jo film jeg, men kan også bruke diktafon.»*

*Meg: «Så bra, jeg tror det kunne vært lærerikt å høre på en barnesamtale sammen, så plukke ut det vi ble opptatt av, for så å skrive et brev. Se på hva vi stopper opp ved, hva vi tenker er tynne beskrivelser og hvordan vi kan gjøre disse beskrivelsene tykkere. Høre hvilke dominerende historier vi eventuelt kan høre»*

*Anna: «Det høres ut som en veldig god plan, tror det er lurt å høre sammen»*

*Gunn: «Det hadde vært godt med en mal også» latter.*

*Meg: «Ja, vi så på hva slags type brev sist, skal vi nå se på hva som kan være innhold i et brev?»*

Alle er enige, jeg reiser meg og skriver på tavla.

- Vi må ha en god innledning
- Og en avslutning
- Elefanten i rommet, det usagte, hvis jeg vet så må de vite at jeg vet, transparent
- Hvorfor er jeg her, hva gjør jeg sammen med mamma og pappa
- Si noe om mine erfaringer, vi har møtt mange barn
- Dette snakket vi om i dag: starte setningen med det jeg hørte du var opptatt av, det jeg hørte du sa.
- Vi må finne det «usagte», hva trenger barnet påfyll av i sin historie. Vi må gi historien fremtidshåp
- Hva fikk det meg til å tenke på
- Hva lærte jeg av vår samtale i dag

- Må være en historie om håp, barnets styrker, muligheter, bekrefte positive suksesser.
- Humor
- Avslutte med et spørsmål eller flere– kan det være slik at, jeg kom til å tenke på? – en type hypotese

Jeg opplever oss som omforent om de fleste punktene, men en refleksjon over bruk av humor og gåter/vitser finner sted.

*Anna: «Jeg er veldig tilbakeholden med humor og gåter/vitser. Tenker at barna kan tape ansikt hvis de ikke klarer å løse gåten, det er så alvorlig det de lever i, tenker at vi skal være svært forsiktig med humor».*

*Gunn: «Jeg bruker det for å skape en motivasjon, at de skal nappe på, ville lese brevet. Jeg har det alltid med i mine brev. Så alltid litt fakta, litt spørsmål og litt snacks. Humor er så viktig».*

*Meg: «Når jeg leser forskning om terapeutiske brev er humor svært ofte nevnt. Gunn, du har også god erfaring med bruk av gåter.»*

*Mona: «Kanskje man må avvente gåten til man kjenner barnet bedre?»*

*Gunn: «Tja, samtidig så har jeg gitt gåter med stort hell der jeg ikke kjenner barnet i det hele tatt. Der barnet nektet å prate med flere hjelpere. Da koblet jeg også en belønning til svaret. En belønning som moren ga barnet. Der ble det mange brev og til slutt fikk jeg møte barnet. Vi startet veldig forsiktig så utvidet jeg brevene til mer og mer omhandle barnets utfordringer og hvordan barnet klarte å mestre dem. For meg handler det om å opprette tillit og en relasjon. Da kan en gåte gjøre en forskjell».*

Jeg tar frem boka til Anette Holmgren og spør om det er ok at jeg leser et terapeutisk brev høyt for dem. Før jeg starter å lese gir jeg dem to oppgaver: «Hva blir du opptatt av når jeg leser dette brevet, hva skjer av indre dialoger hos deg?»

Etter at brevet er lest reflekterer vi over hva vi hørte. Igjen bruker jeg tavla.

- Direkte form, ikke fra barneverntjenesten, fra meg til deg

- Utrykker takknemmelighet.
- Hoveddelen i du form, av og til en link til eget liv.
- Å bli hørt, det kunne jeg kjenne på, når hun skriver: «du lærte meg noe om». Det kan vi også gjøre, hvordan barnet har taklet det det står i. Bruker ord som klok, modig, det er helbred, historien tykkes ut samtidig som forfatteren sjekker ut om det er riktig, hun har et plot
- Til slutt en oppsummering av samtalen, den er veldig støttende

Gunn: «Når vi neste gang skal høre på samtaler, kan vi bruke dette, sammen når vi skal høre på samtalene, disse punktene?».

### Steg 3: Den nye dansen prøves ut

Fram til neste møte skal nye samtaler gjennomføres og brev skal skrives. Vi er enige om å bruke diktafon eller film under samtalene, slik at vi sammen kan hjelpe hverandre å finne dominerende historier og sammen finne gode intervensjoner for å gjøre tynne beskrivelser tykkere. Punktene vi har reflektert oss frem til skal være med som hjelp for å skrive terapeutiske brev. Der det kjennes naturlig å skrive brev raskt, skal dette gjøres. Vi blir også enige om at vi vil benytte hverandres kompetanse underveis. Jeg skal sette flere ord på våre punkter, og disse skal brukes ved neste samling.

Framfor å erstatte en dårlig fortelling med en bedre, handler det narrative perspektivet om å finne hvilke andre konklusjoner som også kan beskrive en persons liv. Det handler ikke om erstatte negative fortellinger med positive, men om å utvide antall historier. Å undersøke de dominerende fortellingenes innflytelse på personenes liv, dekonstruere dem og sette dem i et historisk og kontekstuel perspektiv. Sprekkene i historiene kan, hvis man følger det opp, føre til opplevelser, erfaringer, ferdigheter og kunnskap som ikke stemmer overens med de dominerende og problematiske fortellingene, Holmgren (2009)

### Steg 4: Mine refleksjoner og mine brev

Når jeg igjen sitter og lytter til refleksjonene, slår det meg at jeg ikke klarte å bruke det brevet som var skrevet godt nok. Vi burde ha dvelt lenger ved brevet, innholdet og hva brevet hadde skapt av tanker og refleksjoner hos familieveilederen. Jeg undrer med over hva som gjorde at jeg ikke klarte å få dette til. Var det brevets innhold, var det deltakerens iver

etter å komme videre, kompleksiteten i saken, barnets vansker - jeg var usikker. Jeg lytter til opptaket flere ganger og tenker at å lytte og være nærværende, med hele sinnet, er vesentlig i alle samtaler. Denne gangen burde jeg både lyttet bedre og vært mer nærværende.

Så starter jeg på mine brev, og mens jeg skriver oppdager jeg at jeg får en ny mulighet til å si noe om brevet som var skrevet og ble lest opp høyt. Jeg kjenner på denne følelsen av å få en ny mulighet, en ny mulighet til å reflektere over det jeg hørte, en ny mulighet til å beskrive hva brevet gjorde med meg, hva som ga gjenklang. Jeg bruker lang tid på brevet. Jeg hadde behov for at min medforsker skulle føle seg sett og forstått.

Jeg kommer også til å reflektere over bruken av gåter og humor. I Moules (2000) finner jeg støtte i at fantasi og humor fint kan brukes i terapeutiske brev.

### **5.3 Vår tredje dans - Å lese brev sammen på Teams**

#### Steg 1: Planlegging av møte

Vårt tredje møte er i januar 2021. Norge er lukket ned grunnet pandemi og i vår barneverntjeneste er vi på dette tidspunktet bedt om å bruke hjemmekontor så mye som mulig, møter som ikke er strengt påkrevd skal avholdes på Teams. Vårt møte i aksjonsgruppa skal derfor holdes på Teams. Jeg kjenner at det krever noen ekstra forberedelser. Det å dele brevenes innhold kan vi fortsatt få til, men å dele samtaler holdt med barna lar seg ikke gjennomføre slik det var tenkt. Jeg tenker at det blir vanskelig med diktafon, og at penn, papir og gode notater får holde.

#### Steg 2: Nye og gamle dansetrinn veves sammen

Etter ni måneder med Teams kan vi dette mediet, og alle fire er raskt koblet sammen. Tre brev er skrevet siden sist, og vi blir enige om å lese dem høyt og reflektere rundt hva vi hører, bruke punktene fra forrige møte og se om noe kan legges til eller skrives om. Min kollega sier at hun har en diktafon ved sin side og vil sette den på og se om vi får god nok lyd. Jeg kan legge penn og papir bort, jeg kjenner at jeg slapper bedre av.

Før første brev blir lest spør jeg om det kan være greit å ha noen oppgaver knyttet til lyttingen.

Gunn: *«Kan vi ikke se på punktene fra sist og fordele oppgaver ut fra det?»*

Jeg opplever alle som enige, og første brev blir lest høyt. Jeg tror man kan høre en knappenål falle, strømmen av følelser som brer seg i kroppen er ikke til å ta feil av, dette berører.

Anna: *«De første som slår meg er hvor ærlig du er, uten at det føles feil».*

Meg: *«Ja, det er jeg enig i. Hvordan kan vi forstå det?»*

En fin refleksjon om ærlighet og sensitivitet finner sted. De to ordene vekker mange tanker hos alle. Hva betyr de for hver og en av oss? Ordene kan også ses på som kontraster, som motpoler – kan man være ærlig og sensitiv på en og samme gang? Hvordan kan vi forstå ordene? Kan en tynn fortelling bli tykkere om vi ikke både er ærlige og sensitive?

Et nytt brev leses høyt. Denne gangen gir jeg en oppgave om å høre etter den tynne fortellingen.

Meg: *«Når brevet nå leses, prøv om du kan finne ut hva den dominerende historien er og hva vi eventuelt kan tilføre i Mona sin nyskriving av historien».*

Barnet som skal motta dette brevet blir av mange snakket om som krevende. Et barn med mange meninger og som foreldrene oppfatter som kverulerende. Vi reflekterer rundt hvordan man kan reformulere og skrive om kverulerende.

Mona: *«Dette er jo hennes vinnerlodd i livet, hun kommer ikke til å la seg pille på nesa, hun kommer til å komme langt fordi hun er så tydelig.»*

Anna: *«Ja, men er det bare positivt?»*

Mona: *«Tja, men per i dag tenker hun at hun er problemet grunnet dette. Det er en tynn beskrivelse, den kan tykkes ut – nyskrives».*

Meg: *«Hvis vi skulle kalle denne egenskapen noe annet, hva kan det være?».*



Sammen skriver vi inn nye setninger i brevet, setninger som motsier den dominerende fortellingen, som gjør historien tykkere. Selv om vi ikke er i samme rom, kan jeg kjenne at vi blir løftet av våre refleksjoner. Det å utfordre barnas dominerende historier kan se ut til å virke godt også på oss.

Når møtet nærmer seg slutten, sier en av mine medforskere: *«Må det gå fire uker til neste møte? Jeg skal skrive flere brev nå og det hadde vært så fint med et møte, å lese brevene høyt og reflektere sammen er så nyttig.»*

### Steg 3: Den nye dansen prøves ut

Utdrag fra feltdagboken:

«Det danses, på tåpissler og på flate dansesko, barn blir berørt og vi, voksne garvede familieveiledere, blir berørt».

Aksjonene denne gangen er å fortsette og skrive brev. Der det er mulig skal samtaler dokumenteres ved bruk av diktafon eller gjennom film. Jeg opplever at mine medforskere liker refleksjonene vi gjør oss etter at brev er lest høyt. Det føles som om det er viktig og riktig å ha flere ører og flere blikk på brevene som skal sendes ut. Det kan kjennes som om kunnskapen og begeistringen øker i takt med antall brev som blir lest.

### Steg 4: Mine refleksjoner og mine brev

*“One word stands for a number of thoughts and feelings, and sometimes substitutes for a long and profound discourse»*

(Vygotsky, 1978. S, 248).

Det går fint å høre på lydopptaket fra Teams-møtet på diktafonen. Jeg hører hvordan dansen utvikler seg. Ny kunnskap kommer til gjennom våre erfaringer og våre refleksjoner. Jeg tenkte før vårt Teams-møte at Korona ikke er forenlig med aksjonsforskning, men det trekker jeg fort tilbake, vi beveger oss, vi gjør viktige erfaringer og vi kan, selv på Teams, gjøre gode refleksjoner. Når jeg transkriberer slår det meg at vi nå har beveget oss bort fra behovet for en mal og er mere opptatt av innholdet i brevet, ordene som blir formidlet og hvordan vi skal gi barna nye historier om deres liv. Det kan virke som om nyskriving, som

fenomen, er i ferd med å etablere seg og at vårt felles fokus nå mer er rettet mot hvordan ord og formuleringer kan skape en tykkere historie.

## 5.4 Vår fjerde dans - veien videre

### Steg 1: Planlegging av møte

Det nærmer seg slutten av vårt forskningsprosjekt.

I min feltdagbok skriver jeg:

«Jeg vet ikke helt hvor vi er nå, hvor vi skal eller om vi noen gang skal lande, det er vel dette som er aksjonsforskning».

Jeg kjenner både glede og vemod ved at mitt forskningsprosjekt nærmer seg slutten. Jeg ser igjen på mitt forskningsspørsmål og tenker at vi er i bevegelse, vi danser, vi vever ny og gammel kunnskap sammen. Jeg ønsker i kommende møte å være mere spørrende, jeg vil vite mere om hvordan terapeutiske brev hjelper mine medforskere i hverdagen i barneverntjenesten. Hva kjenner de på, hva er forskjellen, hvor går veien videre, skal vi fortsette å danse?

### Steg 2: Nye og gamle dansetrinn veves sammen

Flere brev ligger på bordet når møtet starter. Mine kollegaer er blide og ivrige etter å komme i gang. Det er ikke rom for småprat denne gangen.

*Anna: «Jeg har tenkt veldig på sensitivitet siden sist, vi må være sensitive når vi skriver. Jeg har så vondt av barnet jeg skriver til. Det har opplevd så mye. Kanskje er det ikke alle vi skal skrive til. Nå har jeg kun hatt samtale med barnet på Teams siden sist. Det er ikke så lett å få helt tak på hvordan barnet har det. Men jeg syns brevskrivningen generelt er veldig spennende, jeg bare lurer på om det kanskje blir for dirkete i denne saken»*

*Gunn: «Jeg har skrevet to brev. De vi leste sist vi var sammen. Barna har fått dem og de er lest høyt og gåtene er løst. Da jeg var der for å ha barnesamtale lå brevene på bordet. Barnet sa det ikke husket så mye, og ville at jeg skulle lese brevet igjen. Barnet*

*ble mer og mer stille, nesten litt innadvendt, jo mer jeg leste. Dette var barnets fjerde dag på medisiner, så det kunne ha noe å si. Mor fortalte at barnets eldre søsken gikk for å spille, da jeg kom, det virker som en magnet på dette barnet. Han ville være med å spille. Han ville jo ikke snakke med meg. Skal jeg skrive et nytt brev nå, blir det for å informere om når jeg kommer neste gang og sende med en gåte, det lovet jeg.»*

Mona: *«Jeg har en gåte til deg».* Latter.

Gunn: *«Men det eldste barnet har virkelig nappet på dette med brev. Barnet hadde bedt sin mor om å be meg komme innom på rommet sitt før jeg dro. Barnet hadde en eldre venn på besøk, men tok meg imot med et sort smil, viste meg spillet sitt og delte ivrig informasjon om spillet. Da jeg dro tenkte jeg: dette barnet skal få flere brev».*

Meg: *«Hva tenker dere om det Gunn nå forteller. Hva blir dere opptatt av?»*

Mona: *«Jeg tenker åhhh så spennende. Her har Gunn virkelig truffet barnet. Barnet føler seg sett, forstått.»*

Gunn: *«Ja, jeg håper jo det. Jeg har forsøkt å vise barnet at jeg ser alt det står i. Jeg ønsker videre å skrive til barnet om at der er lov å bli lei, og da kan man komme til å gjøre ting som ikke er så lurt. Jeg ønsker å si noe om at det er vanlig å bli lei, at det er helt greit. Lurer også på om jeg skal forelå noen verktøy som kan hjelpe barnet å skjerme seg. Og/eller hjelpe barnet og stå opp for seg selv.»*

Meg: *«Hva tror du brevet har gjort?»*

Anna: *«Vi har vært i 100 familier og snakket med like mange barn, spurt hvordan de har det, uten at vi har fått noe napp på det. Det er noe med denne skriftligheten. Det står der, på papiret, du kan lese det igjen, brevet er til deg, du blir bekreftet.»*

Gunn: *«Ja, også tror jeg dette barnet var mere mottakelig enn det yngre».*

Meg: *«Jeg tenker at å bli introvert også er et tegn på å bli berørt.»*

Refleksjonene og samtalene er mange denne dagen. Sakte går dansen fra side til side. Nye steg, nye bevegelser. Jeg kan kjenne at det ikke er så viktig lenger at den går fremover, det er mer enn nok med bevegelsene. De gir oss nok å reflektere rundt.

Mona: «Jeg har også sendt brev, i posten slik vi snakket om. Det var ikke så vellykket. Familien hadde ikke vært i postkassen. Så da leverte jeg brevet til barnet i hånden. Vi rakk aldri å lese det for barnet hadde så mye på hjerte. Dette barnet, som aldri har villet prate med meg, snakket nå i 1 time – utelukkende om det tema som er mest vanskelig – barnets forhold til den ene forelderen. Det som ble beskrevet i det første brevet. Barnet fortalte hvor skuffet det var, om det å ikke være ønsket, om å bli avvist. Hvordan skal jeg kunne skrive noe om dette som gir håp, eller føles godt for barnet?»

Meg: «Hmm, vil du at vi skal reflektere litt rundt hva du kan gi barnet tilbake, som kan utvide, tykke ut, gjøre historien mulig å leve i?»

De neste 10 minuttene reflekterer vi rundt ord som håp, det å være god til å sette ord på følelser, om klokskap, om å tåle livet slik det er og hvem som har ansvar for hva i et barns liv. Jeg opplever mine medforskere som opptatt av å både være sensitive og ærlige.

Gunn: «I dag har vi snakket om tre barn, tre barn som alle ønsket mere kontakt, flere samtaler, etter å ha mottatt brev. Jeg er sikker på at vi får en annen tilgang til disse barna nå, vi blir mere troverdige fordi vi er transparente. Vi gir dem håp på en troverdig måte.»

Meg: «Ja, det kan være riktig. Hvordan føles det for dere å skrive brevene?»

Mona: «Det er svært inspirerende, jeg skal inn i en ny sak nå, der skal saksbehandler og jeg skrive brev sammen.»

Gunn: «Jeg tenker oftere og oftere, den kan få brev og den kan få brev. Det er en kommunikasjonsform, det er skjerpene. Vi er voksne med mange ord. Når jeg ser meg selv på film blir jeg helt flau over alle ordene. Du blir liksom tvunget til å være «to the point» – hva er det som er viktig i denne lange samtalen, hva vil jeg ta ut og forstørre og forsterke. Du får en mulighet til liksom, en du ikke får i samtalen alltid.»

### Steg 3: Den nye dansen prøves ut

Selv om våre møter nå nærmer seg slutten er alle enige om å fortsette og skrive brev. Diktafon eller film skal brukes og mine medforskere ønsker å bruke avdelingens egen

veiledningen fremover til å drøfte brev og få hjelp av hverandre med nyskriving av barnas historier. De ønsker også flere møter i vårt team. Vi er alle enige om at brevskrivning er krevende, men svært nyttig og at det oppleves som at barna responderer godt på våre brev.

#### Steg 4: Mine refleksjoner og mine brev

Mine brev etter dette siste møte i aksjonsgruppa er virkelig vanskelig å skrive. Jeg skriver om takknemlighet, om deling av kunnskap, om timer med refleksjoner og om veien videre. Det er fortsatt mange ubesvarte spørsmål og jeg bestemmer meg for å sende ut noen ekstra spørsmål til mine medforskere, jeg ønsker å vite hvordan de tenker at nåsituasjonene ser ut i dag. Jeg håper at spørsmålene skal gi enda flere svar om arbeidet som er gjort ved bruk av terapeutiske brev. Det er godt å kjenne på at vi skal fortsette med brevskrivningen også etter denne siste samlingen. Jeg opplever oss som litt hektet, litt som at vi har opplevd noe magisk sammen, noe som kommer til å vare ved.

## 6 Oppsummering

I dette forskningsprosjekt har jeg undersøkt og reflektert over hvordan vi kan endre praksis knyttet til å høre barnets stemme i en barnevernssak. Gjennom å bruke aksjonsforskning, har mine kollegaer og jeg prøvd ut terapeutiske brev for å se om de kan brukes som et verktøy i etterkant av en barnesamtale. Et verktøy som kan være til hjelp for å nyskrive barnets historie. I forkant av arbeidet ble nåsituasjonen kartlagt og mål satt for endringsarbeidet. Jeg har også valgt å kartlegge nåsituasjonene slik den ser ut i dag, i etterkant av forskningsprosjektet. Endringsarbeidet er avsluttet, men jeg opplever at vi er omforent om at terapeutiske brev kan hjelpe familieveilederen å nyskrive barnevernsbarnas historie på en god måte og at vi vil fortsette å bruke terapeutiske brev i dette arbeidet

### 6.1 Hva har vi lært på veien?

Hvordan kan vårt arbeid med terapeutiske brev komme praksisfeltet, våre medarbeidere, våre klienter og andre aktuelle instanser til gode? Å skulle samle «alt» forskningsprosessen ga oss er ikke mulig, jeg vil allikevel forsøke å beskrive noen hovedtrekk.

Da nåsituasjonen ble beskrevet, før prosjektets oppstart, var dette punkter som oppsummerte vår hverdag:

- vi mangler en samlet måte å hevende oss til barn på
- når vi har gjennomført samtaler varierer det også, innad i teamet, hvordan vi gir tilbake det vi har hørt barnet fortelle, våre opplevelser og våre inntrykk
- vi mangler gode rutiner og en samlet forståelse av hvordan og hva som skal gis tilbake etter samtaler med barna.

Jeg har valgt å samle dagens nåsituasjon og våre aksjoner i 6 hovedpunkter, dette er også prosjektets hovedfunn:

- vi har en enighet om at terapeutiske brev kan hjelpe familieveilederen både å samle og å nyskrive barns historie. At vi gjennom brevene blir mere bevisst barnets historie

- vi har en samlet kunnskap om hvordan og hva som skal til for å finne den dominerende historien. Vi kan å lage alternative historier som gir mere fremtidshåp og som gjør tynne beskrivelser tykkere.
- vi ser at brevene letter relasjonsbyggingen både til barna og familien
- brev kan hjelpe familieveiledere å være ærlig og samtidig sensitiv
- de barna som ikke vil snakke med oss ser ut til å like å få brev
- at brev kan brukes gjennom hele forløpet en familieveileder har med en familie. Brev kan skrives både før, underveis og som en avslutning.

Jeg velger under å utdype de ovennevnte punkter for bedre å kunne belyse hvordan bruk av terapeutiske brev har gitt ny kunnskap og endret praksis i vår barneverntjeneste.

*1) Vi har en enighet om at terapeutiske brev kan hjelpe familieveilederen både å samle og å nyskrive barns historie*

Karin Hoemsnes (2016) skriver i sin masteroppgave om barns opplevelse av å motta terapeutiske brev at barna opplevde seg som sett, hørt og verdsatt. Hun beskriver at barn følte seg betydningsfulle, og at det å få brev gjorde at de tenkte at terapeuten virkelig brydde seg om dem. Selv om et narrativ ikke kan ta opp i seg alle våre opplevde erfaringer gir historiegjøringen og nyskrivingen det mulig å skape en kontinuitet og mening i livet Lundby (2009). Lundby skriver at i kampen om å skape mening i livet trenger mennesker å ordne sine erfaringer på en slik måte at det gir en sammenheng. I våre samtaler med barna får vi gjengitt mange historier. Familieveilederne beskriver det å skulle skrive brev i etterkant av en samtale som å ha med en ekstra person i saken. En sier at: *«det føles som om vi har et felles prosjekt som er større enn selve samtalen»*. En annen sier: *«du får en sjanse til, en sjanse til å samle det du har hørt å gi det tilbake på en skånsom, reflektert og undrende måte, du får en ekstra sjanse til å «se» barnet, fortelle barnet at du har hørt det barnet sier, jeg tror barna føler seg bedre forstått»*.

Alle familieveilederne er enige om at de ønsker å fortsette å bruke terapeutiske brev som en del av sin intervensjon i veiledning av familier.

*2) Vi har mere kunnskap om hvordan og hva som skal til for å finne den dominerende historien. Vi kan å lage alternative historier som gir mere fremtidshåp og som gjør tynne beskrivelser tykkere*

Å ha kunnskap om historiens betydning i menneskers liv ser ut til å gjøre familieveilederen mer opptatt av å se etter unntakene fra den dominerende historien. Vi hadde før prosjektets oppstart forskjellig teoretisk utgangspunkt. Narrativ teori var kjent for noen og ukjent for andre. Å samles om den sosialkonstruksjonistiske forståelse av språket betydning og historiens virkning i menneskers liv, så ut til å gi oss en felles plattform å jobbe utfra.

Å se på barnets dominerende historier, å søke og finne nye mere bærekraftige historier, gjør det også enklere for familieveilederen å gi historien tilbake til barnet. En sier: *«å lete med lys og lykter etter unntakene gjør at jeg ser barnets styrker bedre»*. En annen fremhever betydning av å se på unntakene som en lettelse: *«Å jobbe med det vi gjør hver dag kan av og til ta fra en motivasjonen og troen på endring. Å lete etter unntakene gir meg mere optimisme på veiene av barna»*. Michael White (2007) beskriver den narrative terapien som en hjelp til mennesker som trenger å fylle ut hullene i den underliggende/problemmedede historien. Familieveilederne er tydelige i sin opplevelse av at de nå hører og er mere oppmerksomme på den dominerende historien. At de ved å være opptatt av hvordan barnet beskriver sin virkelighet, lettere kan finne de unike unntakene fra den problemmedede historien. White (2006) kaller disse samtaler for re-authoring-samtaler eller nyskriving av historien. Gjennom å «nyskrive» beskriver familieveilederne at det føles lettere å reflektere over det de har hørt barnet fortelle, at de lettere kan fungere som motvekten til barnets dominerende historie gjennom å formulere det i et brev.

### *3) Relasjonsbygging*

*Mona: «Det handler om relasjonsbygging vettu, det å skrive styrker vår relasjon til barnet og familien. Man kan på en annen måte en tidligere være transparent»*

Moules (2000) hevder at den fysiske handlingen ved å skrive og sende et brev er starten på det relasjonelle arbeidet med klienter. Rodgers (2009) utvider viktigheten av brevets relasjonelle effekt ved å vise at brev kan fremme gjensidighet og nærhet mellom klient og terapeut. Alle familieveilederen i mitt forskningsprosjekt fremhever relasjonsbygging som et



av de viktigste aspektene ved det terapeutiske brevet. At de gjennom brevene raskere kom i kontakt med barna, at de opplevde å ha et fellesskap med barnet, og at relasjonen de fikk med barnet opplevdes som sterkere. Familieveilederen beskriver også en tryggere relasjon. Man kan anta at det å få noe tilbake etter samtalene, et brev som både oppsummerer samtalen og samtidig viser barnets styrker, evner og muligheter, binder terapeut og barn tettere sammen. Holmgren, 2009; Meares 2005 (s.30) «*hvis handlinger og kunnskap skal inngå som en bevisst del av en persons erfaringer om seg selv, må disse delvis være lagt merke til av andre, men de må også være gjenstand for refleksjon fra personen selv*». Det kan virke som familieveilederen av og til blir den betydningsfulle andre. Familieveilederen beskriver det å bruke brev som en kommunikasjonsform som gjør dem friere i sine tilbakemeldinger. Når teamet reflekterer rundt hva som skaper denne følelsen av frihet, sier flere at det er mulighetene spørsmålene og undringen gir, som skaper følelsen. «*Spørsmålene og undringene en legger inn i brevet gir en ekstra dimensjon*», forklarer en veileder. Noen forklarer det som *lettere* å stille spørsmål og undre seg i brevs form, at det gir barnet tid til å tenke på spørsmålet, og at det gir en mulighet for å kunne ta opp igjen tråden i neste samtale med barnet.

#### 4) Det er lettere å være ærlig og samtidig sensitiv

Gunn: «*Jeg vet ikke hva som gjør det, men jeg opplever meg selv som både mere ærlig, men også mere sensitiv, når jeg samler samtalen i brevs form*»

Alle familieveilederne som har vært med i prosjektet fremhever ærlighet og sensitivitet som en viktig erfaring de ønsker å ta med seg videre. Det å skrive har for dem åpnet opp og gitt dem en mulighet for å bli tydeligere i sin kommunikasjon med barnet. «*Gjennom brev kan vi være lekne, vi kan stille flere spørsmål og undre oss mer enn i en direkte samtale*», er utsagn som går igjen. Flere påpeker at det kan være spørsmålene som gir følelsen av ærlighet. Moules (2000) beskriver en av sine funn som: «*Ask enough questions to open room for breath and imagining*». Hun utdyper det med å si at vi må stille mange nok spørsmål, ikke for mange, men så mange at det skaper rom for undring og mulighet for endring. Hun sier videre at vi gjennom å stille spørsmål også vil lære mere om den som mottar brevet. At vi gjennom spørsmål inviterer klienten til å undre seg, bli nysgjerrig på eget liv og la fantasien få mer å spille på. Hun mener også å se at spørsmålene fører til at klinikerens opplevelse som

mer autentisk. Moules (2000) fremhever også viktigheten av at «en varme tone» må prege brevet.: *«The letters have to hold content of relevance and importance to the reader. The advice in this is that they need be written with great facility, invention, creativity, art, and heart. In these letters, there is something about being brave and daring at the same time as being kind and warm»* Moules (2000 s.201)

##### 5) De barna som ikke vil snakke med oss ser ut til å like å få brev

Mona: *«Plutselig ville barnet prate, i en hel time snakket vi sammen om det vanskeligste teamet i barnet liv»*

Tre barn har gjennom prosjektet gått fra å være barn som ikke vil snakke med familieveilederen til å bli barn som ønsker å dele sine historier ansikt til ansikt. Familieveilederne er ikke entydige i om det er brevet som har skapt endringen hos barna. Men de rapporterer om en følelse av at det skapte den nødvendige forskjellen. Gunn: *«da jeg kom inn lå brevet på bordet foran barnet»*. Moules (2000) drøfter i sin doktoravhandling om *alle* skal få brev. Hun henviser til «letters of invitation» som også White og Epston bruker, og hevder at det kan se ut som at nettopp det å bli invitert, at noen ønsker å høre din stemme, forteller at den er viktig, gjør at en relasjon skapes. At denne relasjonen bidrar til at flere oppsøker terapi og blir en aktiv del av behandlingen. Familieveilederne er opptatt av - at skal brev sendes før vi har møtt barnet, er det svært viktig at foreldrene har lest nøye gjennom brevet og godkjent innholdet. Anne: *«skal barn få brev, et jeg vil bli kjent med deg brev, må foreldrene ha godkjent innholdet»*. Gunn: *«ja, også må vi informere og si noe om hva vi tenker at et brev skal bidra med, vi må være transparente, foreldrene må kunne si nei»*.

##### 6) Brev kan brukes gjennom hele forløpet en familieveileder har med en familie. Brev kan skrives både før, underveis og som en avslutning.

Gunn: *«Vi burde ha en mal!»*

Noen rettesnorer finner man i litteraturen som beskriver bruk av terapeutiske brev. White og Epston (1990) beskriver flere typer brev som kan brukes. Behovet for en mal kom opp flere ganger i vårt forskningsprosjekt. Vi har fortsatt ikke landet om det skal være en mal eller ikke. Moules (2000) konkluderer med at en mal for skrivingen vil virke hemmende, at

det er den frie tanke, refleksjonene som danner seg i møte med klienten, som må være styrende for brevets innhold. I vårt forskningsprosjekt har vi imidlertid valgt å dele våre brev inn i tre hoveddeler. 1) Brevet som en invitasjon til samtaler, 2) brevet som en oppsummering av samtalen og 3) brevet som en avslutning av våre samtaler. Innenfor disse tre hoveddelene er det en stor variasjon i måten brevene skrives på. Det familieveilederne er enige om er at det skal være med en innledning som forteller noe om hvem vi er, hvorfor vi har lyst til å snakke med barnet og hva målet med samtalen er. Det er også enighet om at det i brevet skal være en hoveddel, en hoveddel som oppsummerer det barnet forteller oss. I denne oppsummeringen vil mye av nyskrivingen finne sted. Hoveddelen skal speile barnets styrker, hva barnet og familien mestrer, skape gode minner å gi håp om fremtiden.

Mestring er et begrep som har fått en sentral plass i resiliensforskningen, at det å mestre har betydning på menneskets livskvalitet. En familieveileder sier: *«Det er i denne delen vi kan skape sammenheng i barnet historie, en sammenheng som viser mestring»* Fivush (1998) forskning viser at det å skape en sammenhengende historie gjør at barnet lettere kan forstå verden og at det har betydning for deres selvoppfattelse. Det vil også gjøre det enklere å huske viktige hendelser i livet. Aron Antonovsky (1987) og hans teorier er ofte referert til når resiliens diskuteres. Han konkluderer også med at det å ha en følelse av sammenheng har en innvirkning på hvordan vi tåler store påkjenninger i livet.

## 6.2 Ikke hvis, men *når* jeg skal bruke aksjonsforskning igjen

*«Du lengter ofte etter at alle brikkene skal falle på plass, jeg gruer meg egentlig til det, det beste med å pusle er jo nettopp det å pusle – ikke å bli ferdig.»*

Trygve Skaug (2021)

Å la veien bli til mens du går den, la dansen leve sitt eget liv har for meg personlig vært dannende. Som menneske er jeg, av natur, fremoverlent og ønsker svar. Å være i en prosess som jeg ikke visste hvor ville ende, har både vært lærerikt og krevende på en og samme tid. Jeg har opplevd den refleksive tilnærmingen på forskning som en hjelp til å være i prosess. Den refleksive tilnærmingen har gjort oss transparent, lyttende og undrende. Den har bidratt til å gi et godt rom for refleksjon, sammen med mine medforskere.

Da jeg hørte Anne Hedvig Vedeler snakke om aksjonsforskning i en av de første utdanningsukene, ble jeg umiddelbart betatt, nesten forelsket. Å forske og samtidig være så praksisnær, så i kontakt med arbeidshverdagen føltes for meg så riktig. Jeg har ikke angret, og som headingen sier; jeg vil gjøre det igjen. Ikke for å fullføre en master, men for å bidra med utvikling av praksis. Jeg støtter meg til Morten Levin (2017) som skriver «*kanskje er det aller viktigste som har skjedd i det siste tiåret, at dagens samfunnsforskning ofte blir avkrevd et svar på den praktiske nytten av forskningen*»? Et barnevern i stor endring trenger flere veier inn til ny kunnskap.

### 6.3 Hva har jeg som forsker lært på veien

*«To know with full confidence is the enemy of reflection»*

(Maturana, 1986 s.58).

Ved et nytt aksjonsforskningsprosjekt ville jeg sørget for mere tid til prosjektet. Fem måneder og fire møter har føltes for lite. Selv om alle spørsmål aldri vil bli besvart, tror jeg vi kunne dratt nytte av flere muligheter til å møtes i refleksjon. Gjennom det kunne vi besvart flere spørsmål, mer kunnskap kunne vært delt og dokumentasjonen ville blitt rikere og mere utfyllende. Jeg tenker også at en grundigere kartlegging av nåsituasjonen er nødvendig for å kunne være mer treffsikker på hva ønsket praksisendringen skal være. I dette prosjektet var det mitt ønske om endring som ble styrende for problemstillingen. Selv om flere delte og var enige i mine tanker om et behov for endret praksis, kunne en bedre dokumentasjon av behov og nåsituasjon skapt et større engasjement og en høyere treffsikkerhet. Jeg ville også brukt lenger tid på sluttevalueringen. Jeg valgte i mitt prosjekt ikke å skrive brev med barn i perioden forskningen pågikk. Jeg tenkte at jeg gjennom det kunne bevare den nødvendige undringen den refleksive prosessen fordret. Jeg tenkte at ved å skrive selv ville jeg lett blitt farget av egne opplevelser knyttet til brevskrivning og derigjennom kunne miste min nysgjerrighet og undring gjennom prosessen. Samtidig ønsket jeg nærhet til brevskrivningen. Mitt valg om å dele mine refleksjoner i brevform til familieveilederne, var for meg av stor betydning. Jeg tenker at jeg med fordel kunne ha undret meg mer over hvordan det å motta brev opplevdes for mine kollegaer. Ga det menig, var det til hjelp, følte de seg sett, hørt og forstått? For meg var det skjerpene, samt at det ga, en for meg, nødvendig distanse.

Ved et nytt prosjekt vil jeg kjøpt en «større» feltdagbok. For meg ble de refleksjonene jeg skrev ned i den selve limet i oppgaven. Å skulle dokumentere en så vidt stor prosess krever at man noterer underveis. I min feltdagbok ble min prosjekthistorie nedtegnet. Vet et nytt prosjekt ville jeg i enda større grad delt mine refleksjoner, delt mine skriblerier i min feltdagbok. Jeg ville også dristet meg til å be mine medforskere bruke en logg eller en feltdagbok. Da kunne deres opplevelser blitt mer synlige i prosjektet.

Kunnskap er alltid viktig. Ved et nytt prosjekt ville jeg sørget for at grunnkompetansen på terapeutiske brev var mer lik hos min medforskere. Hadde prosjektet vært gitt mer tid, ville jeg gitt en dag med grunnopplæring i narrativ teori og praksis til mine medforskere. Jeg kjøpte Anette Holmgrens bok til mine medforskere, for meg var det en god og lettlest bok om innføring i narrativ terapi. Den har også mange gode eksempler på terapeutiske brev. Kanskje burde jeg gitt mine medforskere i oppgave å lese angitte kapitler mellom møtene.

#### **6.4 Ethiske refleksjoner over bruk av terapeutiske brev - fordeler og ulemper**

Alle intervensjoner bærer med seg etiske dilemmaer, så også denne. Hva er risikoene, fordelene, skadene eller hjelpen intervensjonen kan frembringe?

Wood og Uhl (1988) skrev «*It is striking that in the eight year history we have not experienced any legal repercussions or criticism for using letters. We believe the positive nature of the letter and the detailing of the treatment process offers a level of protection that offsets potential liability problems-*» (s. 49).

Som familieveileder i en barneverntjeneste står du daglig ovenfor etiske dilemmaer, avgjørelser skal tas, og de må tas på bakgrunn av den beste tilgjengelige praksis.

Flere dilemmaer har vært reist gjennom vår dans. Hva når vi ikke får tillatelse av foreldrene til å skrive brev, skal brevet alltid deles med foreldre, bør brevene leses høyt, hvor gammel bør en mottaker av et brev være, hvis foreldrene bor hver for seg skal begge lese brevene, hvor ærlig kan man være, skal alle få brev, hvem bør i så fall ikke få brev, skal andre viktig aktører i familiens liv lese brevene, vil kulturforskjeller ha betydning for om vi skal sende brev eller ikke? Vi sitter igjen med flere spørsmål enn svar i det prosjektet avsluttes.

Jeg har ikke funnet noen norsk forskning på hvordan et barn, med barnevernstiltak, responderer på å motta terapeutiske brev. Det finnes mye litteratur på teamet og noe utenlandsk forskning, men ingenting, så langt jeg har sett, på barn denne studien beskriver. Et forskningsprosjekt som så på effekten av terapeutiske brev, skrevet til barnevernsbarn, hadde vært til hjelp både for barna, familien de lever i og for oss hjelpere. Samtidig er det etiske dilemmaer knyttet til å bruke barn i forskning, og kanskje spesielt de barna vi møter i vårt arbeid i en barneverntjeneste.

Et annet nyttig forskningsprosjekt kunne være å se på hvordan terapeutiske brev kan brukes i andre deler av en barneverntjeneste. Hvordan skrive terapeutiske brev til barn med annen etnisitet kunne også gitt funn av interesse for fagfeltet. Hvordan kan denne studiens kunnskap overføres til andre hjelpeinstanser, likeså.

Underveis i eget forskningsprosjekt undret jeg meg også ofte over hva en felles opplæring og mer kunnskap om narrativ teori og praksis kunne gitt mine medforskere. Et mulig forskningsprosjekt i så måte kunne være å forske på hvilken grunnkompetanse som skal til for å skrive terapeutiske brev. Moules (2000) beskriver hvordan hun lærte opp sine sykepleiestudenter i brevskrivning, hun beskriver også at mer opplæring og veiledning underveis kunne gjort en forskjell i hennes funn.

## 6.5 Veien videre

Dette forskningsprosjektet skulle se på hvilken nytte familieveilederne kunne dra ut av terapeutiske brev. Prosjektet er gjennomført i en barnevernkontekst. Gjennom prosjektet har fire av elleve familieveiledere fått kunnskap om, og praktisert bruken av terapeutiske brev. *Så hva nå?* Prosjektets deltakere er enige om at bruken av brev bør fortsette. Vi er enige om at fortsatt bruk må følges opp, gjerne gjennom tett veiledning. Jeg ønsker å fortsette og dokumentere, nå gjennom å se på de effekter brev har for våre barn. Ikke ved å intervju barna, men gjennom praksishistorier delt av familieveiledere som bruker terapeutiske brev som metode. Jeg har valgt å kontakte ledelsen i vår interkommunale barneverntjeneste med et ønske om å få dele forskningens funn med dem. Jeg ønsker også å drøfte videre implementering slik at terapeutiske brev kan bli en integrert del av familieveilederens arbeid med barn og familier i vår barneverntjeneste. To nærliggende

barnverntjenester har tatt kontakt med meg. De hadde hørt om prosjektet og ønsket opplæring og veiledning på bruk av terapeutiske brev.

Så er dette prosjektet ved veis ende. Sterke følelser og vemod følger med. Det er godt å vite at man skal fortsette å bidra til å gjøre en forskjell for familier og barn og kanskje, kanskje skal nye store prosjekter dokumentere forskjellen.

*«Ta speak, and to write is to assert who we are, what we think. The necessary other side is to surrender these things - to stand humbled and stunned and silent before the wild inexplicable beauties and mysteries of being» (Hirshfield, 1997, s.221).*

Utdrag fra min feltdagbok i dag:

*«Telefonene ringte i dag. Det var Gunn. Hun sa: «Jeg måtte bare ringe deg, i den nye saken jeg jobber i nå har terapeutiske brev vært ren magi ...»».*

Husk alltid: *«Dagen i morgen kan bli vår beste dag» (Erik Bye 2003).*

## Litteraturliste

Alrø, H. & Billund, L. (2017). *Aksjonsforskerens sårbarhet*. I H. Alrø, & F. T. Hansen (Red.), Dialogisk aksjonsforskning i et praksisnært perspektiv. (s.65-91). Universitetsforlag.

Alvesson, M and Skoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology*. SAGE Publication Ltd.

Andersen, A. Frantzen, H. & Knag Fylkesnes, M. (2020). Kompetansehjulet: en modell for utvikling i barnevernet. Hentet 20.1.2021

[https://www.idunn.no/tnb/2020/03/kompetansehjulet\\_en\\_modell\\_for\\_arbeid\\_med\\_utvikling\\_i\\_barn](https://www.idunn.no/tnb/2020/03/kompetansehjulet_en_modell_for_arbeid_med_utvikling_i_barn), s. 186-195

Anderson, H & Goolishian, H. (1992). *The client is the expert: A not knowing approach to therapy*. I McNamee and Gergen (red): *Therapy as social construction*. Sage.

Anderson, H.(2003). *Samtale, sprog og terapi. Et postmoderne perspektiv*. Hans Reitzels Forlag

Anderson, H. & Goolishian, H. (1988): *Human systems as linguistic systems; Preliminary and evolving ideas about the implication for clinical theory*. I *Family Process* (27) s. 371-393.

Anderson, H. (2014). *Collaborative-Dialogue Based Research as Everyday Practice: Questioning our Myths*. In *Systemic Inquiry: Innovation in Reflexive Practice Research*.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling The Mystery of Health – How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass Publishers, 1987

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.

Bateson, G. (1988). *Mind and nature: a necessary unity*. Bantam Books

Befring, E. Frønes, I. & Sørli, M. A (2013). *Sårbare unge*. Gyldendal

Bjørndal, C. (2004). *Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning*. I Tiller, Tom (red): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskole Forlaget, s. 117 – 141.

Bruner, J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*.



Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Cappelen Damm.

Bufdir (2018). *Tjenestestøtteprogrammet Mer kunnskap – bedre barnevern (2018-2024)*

Hentet 12.12.2020 [Om programmet > Kompetansesatsing Kommunalt Barnevern](#)

Burton, A. (1965). *The use of written productions in psychotherapy*. In L. Pearson (Ed.), *Written communications in psychotherapy*. Charles C. Thomas.

Bye, E. (2003) *Støv og Stjerner*. Vic Music.

Bøe, M. (2006). *Faglig utvikling i en aksjonsforskningskontekst – førskolelæreren som en endringsagent*. Masteroppgave. Høyskolen i Oslo (HiO).

Bøe, M. og Thorsen, M. (2019). *Å skape og studere endring: Aksjonsforskning i barnehagen* (2. utg) Universitetsforlaget.

Carr, W & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Cecchin, G. (1992). *Irreverence: A Strategy for Therapists' Survival*. Karnac Books.

Cooperrider, D. & Srivastva, S. (1995). *Social Construction and Appreciative Inquiry: A Journey in Organizational Theory*.

Dalberg & Moss (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge.

de Flon, H. (2019). *Hva er familierapi*. I L. Lorås & O. Ness. (Red.), *Håndbok i familierapi* (s. 15–24). Fagbokforlaget.

Dons & Mørreaunet (2014). Hentet 01.02.2021 [Ledelse av en lærende barnehage \(bingj.com\)](#).

Duncan, B. (2016). *Bli en bedre terapeut* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Dønnestad, E (2017). *Miljøterapeuten. Mennesket som metode i miljøterapi*. Universitetsforlaget.

Ellis, A. (1965). *The use of printed, written, and recorded words in psychotherapy*. In L. Pearson (Ed.), *Written communications in psychotherapy*. Charles C. Thomas.

Epston, D. & White, M. (1992). *Experience, Contradiction, Narrative & Imagination*. Dulwich Center Publications.

Epston, D. (1994). *Extending the conversation*. *The Family Therapy Networker*, Nov/ Dec, 30–37, 62–63.

Figur 1: Carr, W & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press. Gjenngitt i Tiller, T (2020) *Aksjonsforskning I skole og barnehage* (s.150) Cappelen Damm Akademiske.

Figur 2 : Carr, W & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*) Falmer Press. Gjenngitt i Tiller, T (2020) *Aksjonsforskning I skole og barnehage* (s.150) Cappelen Damm Akademiske.

Fivush, R. (1998). *Methodological challenge in the study and emotional socialization*. *Psychological Inquiry*, 9, 281-283.

Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. W. W. Norton.

Fuglseth, K og Skogen, K (2006). *Masteroppgave i pedagogikk og sosialpedagogikk*. Cappelen Akademiske forlag.

Gamst T. K. M. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler*. Universitetsforlaget.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

Gergen & Gergen (2005). *Social Konstuktions*. Dansk, hefte.

Gergen, K. J. (2009). *An Invitation to Social Construction*. SAGE Publications Ltd.

Gergen, K. J. (2009). *Relational being, beyond self and community*. University Press.

Gergen (2010). *The Acculturated Brain* Hentet 13.02.2021

<https://doi.org/10.1177%2F0959354310370906>

Greenwood, D.J, & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research: social research for social change*. SAGA Publications Ltd.

Hagen, K. A., & Ogden, T. (2016). *Predictors of changes in child behaviour following parent management training: Child, context, and therapy factors*. *International Journal of Psychology*. doi:10.1002/IJOP.12365.

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hirshfield, J. (1997). *-Nine pates: Entering the mind of poetry*. Harper Collins.

Hoemsnes, K (2016). *Barn i familieterapi. Bruk av terapeutiske brev*. Masteroppgave.

Vitenskapelig høyskole Hentet 10.06.2020 <http://hdl.handle.net/11250/2412240>

Holmgren, A. (2009). *Terapifortellinger*. (1.utg) Tapir Akademiske forlag.

Jansen, A. (2021). *Narrative kraftfelt*. (2.opplag) Universitetsforlaget

Kaminski, i JW, Valle LA, Filene JH, Boyle CL (2008). *A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness*. Hentet 20.01.2021 [A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness - PubMed \(nih.gov\)](#)

Katz, A. & Shotter, J. (2008). *Om «reflekterende samtaler», «indre samtaler» og «ytre samtaler»*: Om Tom Andersens væremåte. I Anderson, Harlene og Jensen, Per (2008): *Inspirasjon. Tom Andersen og reflekterende prosesser*. Gyldendal Akademisk, s. 29 – 45.

Klemsdal & Svare (2008). *Creating ethical space within organizations - An action research approach to ethical integration of organizations*. *Labour, Education & Society*

Kvale, S (1997). *Research apprenticeship*. *Nordisk Pedagogisk: Journal of Nordic Educational Research*.

Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Ad Notam Gyldendal Aschehoug

Langdridge, Darren (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Tapir Akademisk Forlag.

Langdridge, D. (2015). *Psykologiske forskningsmetoder*. Fagbokforlaget

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Levin, M. (2017). *Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer*. I S. Gjøtterud m.fl. (Red.). *Aksjonsforskning i Norge, teoretisk og empirisk mangfold*. (s.27 – 42). Cappelen Damm Akademisk.

Lewin, K. (1948). *Action research and minority problems*. Harper & Brothers.

Lewins, K. (1951) *Field theory in social science*. International Journal of Group Psychotherapy: Vol. 1, No. 4, s. 388-389.

Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosialkonstruksjonisme: Teorier og tradisjoner* (1. utg.) Fagbokforlaget.

Lundby, G (2013). *Historier og terapi*. Tano Aschau.

Lundby, G. (2009). *Terapi som samarbeid. Om narrativ praksis*. Pax Forlag.

Madsen, J. (2004). *Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere*. I Tiller, Tom (red.): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. HøyskoleForlaget, s. 143 – 162.

Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Tano.

Maturana (1986). *Reflexions on love*. Cybernetics, 2(1), 58-60).

McNiff, J. & Whitehead, J (2002). *Action Research. Principles and Practice*. Routledge Farmer

McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. Sage Publications.

- McNiff, J & Whitehead, J.(2009). *Doing and Writing Action Research*. Routledge Falmer.
- McNiff, J. (2013). *Action research. Principles and practice (3.utg.)* Routledge.
- McNiff, J (2017). *Action Research, All You Need to Know*. Sage Publication.
- Meares, (2005). *The Metaphor of Play: Origin and Breakdown of Personal Being*. Routledge.
- Moe Haugseth, T. (2020). *Barnevernets undersøkelsesarbeid - fra bekymring til beslutning. Delrapport 5. Å medvirke når barnevernet undersøker*. Forskning.no Hentet 20.01.2021 [a medvirke nar barnevernet undersoker en studie av barn og foreldres medvirkning i barnevernets undersokelsesarbeid.pdf \(bufdir.no\)](#)
- Moen, K. H. (2016). Personalets læring og barnehagens arbeid med barns læring – to sider av samme sak? In K.-Å. Gotvassli, & P.T Granrusten (red.) Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse (s.273-295) Universitetsforlaget.
- Moules, N. J. (2000). *Nursing on paper: Therapeutic letters in nursing practice*. Nursing Inquiry20.06.2020 [Nursing on paper: therapeutic letters in nursing practice \(ucalgary.ca\)](#)
- Noffke, S.E. (2009). *Revisiting the Professional, Personal and Political Dimensions of Action Research*. Hentet 20.01.2021 [Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research | Semantic Scholar](#)
- Norby, H. (2013). *Etikk i barnevernet*. Gyldendal.
- Nylund, D. & Thomas, J. (1994). *The economics of narrative*. The Family Therapy Networker, 18(6), 38–48.
- Postholm, M. B. (2007). *“Forsk med!”*. *Lærere og forskere i læringsarbeid*. N.W. Damm & Søn A/S.
- Postholm, M.B. & Smith, K. (2009). *Forskning og utviklingsarbeid I skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget.

- Risberg, T. (2009). *Aksjonsforskning som innovasjonsverktøy*. Skolepsykologi (nr.1).
- Rogers, N. (2009). *Therapeutic letters: A challenge to conventional notions of boundary*. Journal of Family Nursing, 15(1), 50–64. Hentet 20.06.2020  
<http://dx.doi.org/10.1177/1074840708330666>
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and, Solidarity*. Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1999). *The starting point, then, is simply the observation that, in all studies of risk experiences, there is enormous variation in the children`s responses*. Journal of Family Therapy 21, 119-1144.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in actions*. Temple Smith.
- Schön, D.A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker. Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Forlaget Klim.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1978). *Paradox and counterparadox*. Jason Aronson.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities, Constructing Life through Language*. Sage.
- Shotter, J. (2009). *Listening in a way that recognizes/realizes the world of 'the other'*. International Journal of Listening (Volume 23, Issue 1) s. 21 – 43.
- Simon, G & Chard, A. (Eds.). *Everything is Connected* Pres. Ph 60-73 Hentet 24.2.2021  
[Collaborative Dialogue Research - H.Anderson.pdf \(taosinstitute.net\)](#).
- Simon & Garfunkel (1970). *The Boxer from Bridge over trouble water*. Colombia Records.
- Skaug, T. (2021). Sitat hentet fra Instagram.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A. G. (2007). *Utfordringer og dilemmaer i starten på et aksjonsforskningsprosjekt*. Tidsskriftet FoU i praksis (nr. 1).

Sten-Olsen, T. & Postholm, M.B. (2009). *Aksjonsforskning og aksjonslæring*. I M.P. Postholm. & T. Sten-Olsen (Red.). *Å utvikle en lærende skole*. (s. 17 – 34). Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic pres.

Steen-Olsen T., Herborg H, Eikseth A. G. (2013). Hentet 20.01.2021 [Cultural belonging and peer relations among young people in multi-ethnic Norwegian suburbs. Nordic Studies in Education](#). vol. 33 (4).

Svenning, B. (2009). *Hva fortelles om meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagens bruk av dokumentasjon*. Cappelen Akademiske Forlag.

Tempest Williams, T. (1991). *Refuge: An unnatural history of family and dace*. Vintage Books.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Høyskole forlaget.

Tiller, T. (2016). *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (5. utg.) Cappelen Damm.

Tjora, A. (2013). *Samhandling i hui og hast; selvregulerende koordinering i medisinsk nødmeldetjeneste*. Tjora & Melby (red.), *Samhandling for helse* (s. 280–308): Gyldendal Akademisk.

Vedeler, A. H. (2004). *Do you hear me? About therapeutic listening*. KCC International, University of Luton. M.Sc. Dissertation in Systemic Therapy.

Vedeler, A. H. (2011). *Dialogical Practices. Diving into the Poetic Movement*. University of Bedfordshire: Hentet 12.01.2021 [thesis-dialogical-practices-anne-hedvig-h-vedeler-5073.pdf \(nfft.no\)](#)

Vedeler, A.H. (2017). *En samarbeidsbasert dialogisk tilnærming til parterapi*. O. Ness (red.), *Håndbok i Parterapi* (s. 273-283) Fagbokforlaget.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.





Lov om barnverntjenester (1992) *Barnevernloven § 1-6* Tilgjengelig fra: [Lov om barneverntjenester \(barnevernloven\) - Lovdata](#) (Hentet 12.12.2020)

Lov om barneverntjenester (2014) *Forskrift om medvirkning og tillitsperson §§ 3 og 5*  
Tilgjengelig fra: [Forskrift om medvirkning og tillitsperson - Lovdata](#) (Henter 12.12.2020)

Lov om barn og foreldre (1981) *Barneloven § 31*. Tilgjengelig fra: [barneloven - Søkeresultat - Lovdata](#)

## Vedlegg 1

**Melding** 07.10.2020 11:45

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 693366 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 7.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte. NSD legger til grunn at det ikke vil behandles taushetsbelagte opplysninger i prosjektet.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.4.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER NSD

vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c),

ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

#### NSD

vrderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD

legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD

vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Lisa Lie Bjordal

## Vedlegg 2

Are Andersen

Barnevernleder Gjøvik og Land barneverntjeneste

11.08.2020

### *Master i familieterapi og systemisk praksis.*

Undertegnede er for tiden student på mastergradsstudiet i ”Familieterapi og systemisk praksis” ved Diakonhjemmet Høgskole i Oslo. I den forbindelse arbeider jeg med et mastergradsprosjekt med tittelen «Hvordan kan terapeutiske brev hjelpe familieveilederen i en barnverntjenester til å nyskrive barns historie.» Temaet er valgt etter år med arbeid med barn og deres familier. Vi snakker mye med barna i dag, men hvor blir det av deres historie? Kan vi bedre samle barns historie, nyskrive den og levere den tilbake til barnet. Lage barnet historie «tykkere» og med mer fremtidshåp. (se vedlagt prosjektplan)

Jeg har valgt aksjonsforskning som metode. Det innebærer at jeg ikke skal forske på noe utenfra, men at mine kollegaer i barneverntjenesten og jeg møtes i dialog, for sammen å kunne prøve ut terapeutiske brev, reflektere rundt bruken og se om vi kan utvikle nye verktøy for bedre å samle barns historie.

Det er et utgangspunkt for aksjonsforskning at veien blir til mens vi går – sammen. Denne måten å endre en praksis på, harmonerer godt med tankene om at de vet best hvor skoen trykker, som har den på” og videre at det er mye større sjanse for at verktøyet virkelig blir brukt i ettertid, når de som skal bruke det har vært aktive aktører i utviklingen og utprøvingen av det. I et aksjonsforskningsprosjekt er det et poeng at alle stemmer skal høres. Konstruktiv kritikk og motforestillinger ønskes velkommen. Uro og kaos kan komme til å prege deler av prosessen. Dette er naturlige og nødvendige ingredienser i denne typen utviklingsarbeider, og skal møtes med åpenhet og dialog. Da dette er et forskningsprosjekt, kreves det av meg at jeg dokumenterer grundig alle hendelser og faser i prosjektet. Det betyr blant annet at jeg ønsker å ta opp på lydbånd alle samtaler jeg har med kollegaer om prosjektet, som gruppe og som enkeltpersoner. Dette vil jeg be om skriftlig samtykke til. Dersom vi i løpet av en samtale kommer inn på sensitive, taushetsbelagte forhold, skal lydopptaket stoppes. Lydbåndene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. Jeg vil også be mine kollegaer om å skrive ned egne refleksjoner underveis, som kan brukes inn i drøftinger rundt prosjektet. Jeg vil understreke at deltakelse i prosjektet er frivillig! Enhver står fritt til å trekke seg når som helst underveis. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med min veileder Arne Olaussen Normann. Prosjektet vil etter planen foregå fra høst 2020 og frem til mai 2021. Prosjektet vil bli beskrevet og drøftet i min mastergradsoppgave, som skal leveres inn i mai 2021. Jeg vil også be om

skriftlig samtykke til at enkelte uttalelser fra mine kollegaer eventuelt kan bli referert til eller sitert i oppgaven. Dette vil i tilfelle skje i anonymisert form.

Med dette brev ber jeg om lov til å sette av tid sammen med mine kollegaer en gang pr mnd. Ca 2 timer hver gang. Det er ønskelig å bruke av veiledningstiden som alt er satt av i veiledningstemaet. Mine kollegaer er forspurt og har sagt ja til å delta under forutsetning om ja fra ledelsen.

Jeg har kun jobb her frem til jul, men kommer til å følge prosjektet helt ut ved Gjøvik barneverntjeneste hvis søknaden gir positivt svar.

Med vennlig hilsen

Signe Kjelsrud

## Vedlegg 3

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### **«Hvordan kan terapeutiske brev hjelpe familieveilederen i barnevernet å nyskrive barns historie?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjekt hvor formålet er å se om man kan finne nye måter å samle barnevernsbarn historie på, nyskrive den og gi den tilbake til barnet slik at historien kan gi fremtidshåp. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva det vil innebære for deg.

### Formål:

Formålet med min forskning er å se om det finnes måter og samle barns historie på som er bedre enn den barnverntjenesten bruker i dag (se under). Jeg ønsker å se om vi kan finne måter å samle barns historie på, nyskrive den og gi den tilbake til barnet i form av terapeutiske brev

Jeg ser for meg at veiledningsteamet i barnverntjenesten kan bistå med å prøve ut bruken av terapeutiske brev. Jeg vil gi nødvendig opplæring, ca. 2 timer. Jeg vil også bruke noe av veiledningstiden ca. hver fjerde uke til refleksjon rundt prosessen det som prøves ut.

*Barns rett til å bli hørt, i saker som angår dem, er lovfestet flere steder i norsk lovgivning gjennom Grunnloven, barnevernloven, barneloven, lov om menneskerettigheter og en rekke andre lover som regulerer anliggender som berører barn.*

*I mai 2014 ble Grunnlovens kapittel E om menneskerettigheter endret og en ny bestemmelse i § 104 om særskilt beskyttelse av barn kom til;*

*"Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling. Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. Barn har rett til vern om sin personlige integritet. Statens myndigheter skal legge forholdene til rette for barnets utvikling, herunder sikre at barnet får den nødvendige økonomiske, sosiale og helsemessige trygghet, fortrinnsvis i egen familie" (Grunnloven, 1814).*

*Deretter trådte Forskrift om medvirkning og tillitsperson og lovendring i Lov om barneverntjenester § 4-1 i kraft 01.06.14.*

*Hovedinnholdet er at barneverntjenesten skal gi barnet mulighet til medvirkning. Det skal tilrettelegges for samtaler med barnet.*

*Forskriften definerer medvirkning som at;*

- 1. Barnet skal få tilstrekkelig og tilpasset informasjon*
- 2. Barnet gis mulighet til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter*
- 3. Barnet skal bli lyttet til og barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med barnets alder og modenhet» (Medvirkningsforskriften, 2014).*

*Disse lovendringene gjorde det nødvendig for ansatte i kommunalt og statlig barnevern å skolere seg i den profesjonelle barnesamtalen som verktøy. I barneverntjenesten der jeg arbeider har alle fått kurs i barnesamtalen gjennom flere kursrekker, man er også øvet i voldssamtalen.*

*Det jeg imidlertid har blitt oppmerksom på er antallet samtaler barn, som får hjelp gjennom det kommunale barnevernet, utsettes for. En veileder i mitt team sa til meg: «Jeg var nummer 15 fra barnevernet denne ungdommen hadde snakket med».*

*Det kan være fint å snakke med en voksen når livet er vanskelig, men klarer vi å skape endring for de barna vi snakker med, har deres historie noen påvirkningskraft i det arbeidet som gjøres i familien deres og kan familieveilederne gjøre en forskjell ved å nyskrive barnets historie?*

*Jeg ønsker, sammen med mitt veiledningsteam på 6 personer, å se på saker der det utføres barnesamtaler som en del av veiledningsoppdraget med familien. Jeg vil utforske saker der flere har snakket med barnet gjennom en lengre periode. Jeg ønsker å se om vi sammen kan finne nye, klokere måter å samle, nyskrive og gi historien tilbake til barnet. Jeg ønsker å se om bruk av terapeutiske brev kan bidra som et verktøy for å få det til.*

*Jeg har derfor kommet frem til følgende problemstilling:*

*Hvordan kan terapeutiske brev hjelpe familieveiledere i barnevernet å nyskrive barns historie?*

*Hvordan kan familieveilederen skape håp i historien?*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

VID vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet sammen med undertegnede og veileder på master.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du er min kollega, du arbeider med barn og har samtaler med barn.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet vil det bety at du må sette av 6 veiledninger av 2 timer, samt en opplæringsdag. Du vil delta i refleksjoner rundt teamet og gi innspill, endringsforslag og bidra med å endre praksis på egen arbeidsplass. Du vil også være med i arbeidet med å prøve ut terapeutiske brev.

### **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.

### **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.

- Det vil ved prosjektets slutt sendes inn en rapport, fra forskningen, til VID og arbeidssted
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

I en eventuell publikasjon vil ikke ditt navn fremkomme.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mars 2021. Det vil ved prosjektslutt bli skrevet en rapport som vil bli delt ved arbeidstedet.

### **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 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:

- Arne Olaussen Nordmann, veileder eller Hans Christan Michalsen, lærer ved VID

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Signe Kjelsrud

-----  
-----  
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan terapeutiske brev hjelpe familieveilederen i en barneverntjeneste å nyskrive barns historie*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i aksjonsforskning
- å delta i refleksjonsgrupper/veiledning inntil 6 ganger

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4

### *Kjære Mona.*

*Penn møter papir, fingre tastatur, post-stempling av konvolutter, tynt papir fylt med muligheter, levert på et senere tidspunkt, kanskje ventet, kanskje uventet, åpnet, holdt, lest, elsket, hatet, delt med andre, holdt for seg selv, lest igjen, ignorert, kastet eller reddet – alle handlinger knyttet til relasjoner.*

*Brev knytter oss til andre som en ambassadør for våre tanker, meninger og intensjoner.*

I klinisk arbeid med familier og barn har brev som er skrevet av klinikerer og sendt til familien mellom øktene, blitt brukt som en utvidelse av det kliniske arbeidet med familier.

Disse brevene, som noen ganger blir kalt terapeutiske brev, skiller seg fra sosiale brev, først og fremst i form av sin sammenheng, sitt innhold, sin hensikt og effekt. Det er anekdotiske bevis for at terapeutiske brev har god effekt på både forfatter og mottaker. Man har bla funnet at verdien av et brev kan estimeres til å tilsvare tre til ti timer med klinisk økter.

Jeg velger å sende deg et nytt brev, Mona, med noen av våre refleksjoner rundt bruk av terapeutiske brev etter samling nr.2.

Jeg møter deg i rådhuset før jul. Du har stjerner i øynene og forteller at barnet du sendte brev til hadde knuget sin brevmappe tett inntil seg. Det er lett å se at dette gjorde godt også for deg. Jeg kunne også selv kjenne en fryd spre seg i meg. Herlig!

I vårt andre møte i refleksjonsgruppa forteller du om samme mamma som du skrev det første brevet sammen med. Hun ønsker hjelp til å skrive nok en brev til sitt barn. Jeg tenker at du er på vei, med dine brev, til å lære mor å kommunisere bedre med sitt barn. Det er så flott.

På spørsmål fra meg om hva brevskrivning kan gjøre for deg som fagarbeider, svarer du: «Det er akkurat som man får en tredje part inn i rommet, en nøytral part, noe vi sammen kan jobbe med. Ikke noe jeg «pålegger» mor, men noe vi jobber sammen om. Det tror jeg er fint og viktig». Jeg har hørt på dette svare så mange ganger, Mona, det er så godt reflektert og hvis det er ok for deg vil jeg gjerne bruke det i min master.

Jeg gleder meg til å reflektere videre sammen med deg, og å glede meg sammen med deg over de forskjeller vi gjør i menneskers liv.

Med vennlig hilsen Signe

## ***Kjære Gunn.***

*Penn møter papir, fingre tastatur, post-stempling av konvolutter, tynt papir fylt med muligheter, levert på et senere tidspunkt, kanskje ventet, kanskje uventet, åpnet, holdt, lest, elsket, hatet, delt med andre, holdt for seg selv, lest igjen, ignorert, kastet eller reddet – alle handlinger knyttet til relasjoner.*

*Brev knytter oss til andre som en ambassadør for våre tanker, meninger og intensjoner.*

I klinisk arbeid med familier og barn har brev som er skrevet av klinikeren og sendt til familien mellom øktene, blitt brukt som en utvidelse av det kliniske arbeidet med familier.

Disse brevene, som noen ganger blir kalt terapeutiske brev, skiller seg fra sosiale brev, først og fremst i form av sin sammenheng, sitt innhold, sin hensikt og effekt. Det er anekdotiske bevis for at terapeutiske brev har god effekt på både forfatter og mottaker. Man har bla funnet at verdien av et brev kan estimeres til å tilsvare tre til ti timer klinisk økter.

Jeg velger å sende deg et nytt brev, Gunn, med noen av våre refleksjoner rundt bruk av terapeutiske brev etter samling nr.2.

Først vil jeg takke deg for at du kom. Din tilstedeværelse i gruppa er viktig for meg. Jeg kan kjenne både trygghet og nærhet med deg i rommet. Jeg vet også at jeg alltid tar med meg lærdom etter møter med deg, så også denne gangen.

I møte var du opptatt av dine fremtidige samtaler med barn i en ny familie du skal starte opp. I denne saken skal du gjennomføre barnesamtaler en gang i måneden. Når jeg hører deg snakke om barnet kan jeg kjenne hvor opptatt du er av barnets stemme, *hvordan* dette barnet har det. Du har allerede avklart med foreldrene at du kan skrive brev etter dine samtaler og du vil bruke kamera eller diktafon i dine samtaler. På den måten kan vi sammen høre/se på opptaket, vi kan sammen reflektere rundt hva som skal bringes tilbake til barnet og vi kan skrive litt sammen. Jeg hører også ditt enorme engasjement for dette barnets eldre søsken. Hvordan du gjennom strukturert samspill så dette barnet strekkes seg for at det minste barnet skulle ha det bra. At du velger også å skrive brev til det eldste barnet sier så mye om deg som fagperson og menneske. Jeg heier på deg og gleder meg til å høre dine opptak og dine refleksjoner. Legger med et lite sitat, fra den danske psykologen Anette Holmgren, til slutt: «Narrativ terapi handler om å fylle sidene i en persons roman med mer av det allerede levde livet. Det handler om å skrive inn flere av de erfaringene, ferdighetene og intensjonene et menneske har sanket gjennom sin bestrebelse på å «overleve» livet, og dermed nyskrive personens fortelling».

Med vennlig hilsen Signe