

Den pedagogiske relasjonen og ansvar i denne relasjonen i barnevernsinstitusjoner

– En kvalitativ innholdsanalyse av dokumenter som omhandler barnevernsinstitusjoner

Siss-Helen Krey

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på
allmenpedagogiske spørsmål
NLA Høgskolen
Bergen
Våren 2017

Sammendrag

Navn: Siss-Helen Krey
Adresse: Hamrevegen 30, 5229 Kalandseidet
e-postadresse: siss-helen@hotmail.com
Innleveringssemester: Vår 2017
Fagområde: Master i pedagogikk

Tittel: ”Pedagogiske relasjoner og ansvar i denne relasjonen i barnevernsinstitusjoner – En kvalitativ innholdsanalyse av dokumenter som omhandler barnevernsinstitusjoner”

Barnevernet er regulert av lov om barneverntjenester LOV-1992-07-17-100 (Barnevernloven, 1992). Barnevernet har i oppgave å sørge for at alle barn i Norge får en trygg og god start på livet. De som ikke får dette hjemme skal til rett tid få hjelp av barnevernet (Barnevernloven, 1992). Når et barn bor på en institusjon er det institusjonen som har ansvar for den daglige omsorgen på vegne av barneverntjenesten (Barnevernloven, 1992). Alle handlinger som berører et barn skal gjøres med en grunnleggende tanke om barnets beste (Menneskerettsloven - mrl, 1999). ”Pedagogikk er per definisjon alltid forbundet med evnen til å skjelne mellom hva som er til det gode og hva som ikke er til det gode for barn” (Van Manen, 2001, s. 9). I en europeisk kontinental pedagogisk tradisjon beskrives pedagogiske relasjoner som grunnleggende for all pedagogisk praksis (Sævi, 2013, s. 242). Det er denne tradisjonen jeg har valgt å ha som teorigrunnlag for denne studien. I denne tradisjonen tas det fram at dersom relasjonen mellom voksen og barn skal være en pedagogisk relasjon må ”...”den voksnes intensjon være rettet mot å gi barnet kontinuerlig kjærlighet, troverdighet, sikkerhet, varighet og hjelp til å bygge en fremtid” (Sævi, 2013, s. 239). I denne asymmetriske relasjonen har den voksne makt over den unge. Denne makten har den voksne selv ansvar for og dette ansvaret vil oppleves forskjellig fra person til person (Sævi, 2015, s. 83). Dette gjør at det er viktig at den voksne er seg dette ansvaret bevisst og at det er gjenstand for refleksjon. Primærkilder er blant annet Sævi (2007, 2013, 2014, 2015) Van Manen (2001) og Spiecker (1984) som skriver om pedagogikk fra en kontinental europeisk tradisjon.

Forskningsspørsmålet er ”Hva kommer fram om den pedagogiske relasjonen mellom ansatt og ungdom på institusjon, og de ansattes ansvar i en slik relasjon, i dokumenter om barnevernsinstitusjoner utarbeidet i perioden 2004-2016?”

Jeg har brukt en induktiv kvalitativ innholdsanalyse for å besvare forskningsspørsmålet.

Dokumentene som ble undersøkt er tilgjengelig for alle. Dette er dokumenter som omhandler barnevernsinstitusjoner og som ligger på bufdir (Barne,- ungdoms- og familiedirektoratet) sine internettsider.

Hovedkonklusjonene er at begrepet *pedagogisk relasjon* ikke blir brukt i dokumentene.

Likevel forekommer det beskrivelser av kvaliteter som kan tilsi at enkelte steder er det pedagogiske relasjoner det skrives om. Det var også en bevissthet rundt det at ansatte har et ansvar i relasjonen med de unge når det kom til makt i relasjonen og tvangsbruk på institusjonen. Dette ansvaret var ikke nevnt om andre aspekt i relasjonen. Det blir ikke brukt forskjellige beskrivelser av relasjonen mellom ansatt og ungdom eller ansatte seg imellom og enkelte steder kan det virke som at ungdommen regnes som medansvarlig for at relasjonen skal være god. I disse beskrivelsene kan ikke relasjonen være pedagogisk.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang, utfordrende og lærerik prosess. Det føles nesten uvirkelig at jeg nå skriver de siste setningene.

Jeg ønsker å takke min veileder Elisabeth Hesjedal for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Hun har utfordret og veiledet meg på veien.

Tusen takk til familie og venner som har støttet meg og som har måtte høre på mitt mas om oppgaven i lang tid. En ekstra takk til mamma som alltid har pushet meg til å bli ferdig. Til pappa som alltid har hatt en tro på at jeg kan klare det jeg vil, og til Karin som har lest korrektur og hjulpet meg både underveis og i innspurten før levering.

Til slutt vil jeg takke min fantastiske og uendelig tålmodige mann som har vært der for meg hele veien. Selv om jeg har brukt mye tid på oppgaven så har jeg alltid vært trygg på at vår sønn, som vi fikk midt i prosessen, har hatt det godt.

Kalandseidet, 08.03.2017

Siss-Helen Krey

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	5
1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn.....	10
1.2 Forskningsspørsmål	14
1.3 Presiserende underspørsmål	14
2. Barnevern	15
2.1 Barnevernet i Norge, i dag.....	15
2.2 Statlig barnevernsmyndighet	16
2.3 Kommunal barnevernstjeneste	17
2.4 Barnevernsinstitusjoner	17
3. Sentrale begrep og teoretisk tilnærming	21
3.1 Anglo-amerikansk konstruksjon og en europeisk kontinental tradisjon	21
3.2 Pedagogikk i en kontinental tradisjon.....	22
3.3 Pedagogisk relasjon	22
3.3 Kvaliteter som kjennetegner en pedagogisk relasjon.....	25
3.3.1. En kjærlig relasjon.....	25
3.3.2. En åpen relasjon.....	26
3.3.3. En taktfull relasjon.....	26
3.3.4. Den prøver å gjøre seg selv overflødig.....	27
3.3.5. Den voksne skal være både alt og ingenting for den unge.....	27
3.3.6. Den er asymmetrisk og den voksne har makt over den unge	27
3.4 Ansvar i en pedagogisk relasjon.....	29
3.4.1. Den voksne har ansvar for sin egen makt i relasjonen	29
3.4.2. Intensjon og ansvar	29
3.4.3. Ansvar for eget ansvar	30
3.4.4. Ansvar i pedagogisk praksis	31
4. Metode	35
4.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	35
4.2 Kvalitativ innholdsanalyse	36
4.3 Forskningens troverdighet	37
4.3.1 Reliabilitet.....	37
4.3.2 Validitet	38
4.3.3 Kildekritikk.....	38
4.4 Etske dilemmaer i min oppgave	39
4.5 Analyseprosessen	40
4.5.1 Steg 1: Valg av søkeord og fokus under innsamlingen av data	41
4.5.2 Steg 2: Velge ut dokument	43
4.5.3 Steg 3: Velge ut tekster.....	45
4.5.4 Steg 4: Systematisk gjennomgang av data.....	46
4.5.5 Steg 5: Kodeskjema	46
4.5.6 Steg 6: Kategorisering.....	51
4.5.7 Steg 7: Framgangsmåte for å analysere data.....	52
5. Resultat	53
5.1 En relasjons betydning for ungdoms vekst/utvikling.....	53
5.2 Kontinuitet og stabilitet i omsorgen for å danne gode relasjoner.....	54
5.2.1 Ungdoms behov for trygghet i relasjoner	54
5.2.2 Turnusens og medleverskapets betydning for relasjoner	55
5.3 Tvang kan påvirke relasjoner.....	57

5.3.1 Maktforholdet i relasjoner på barnevernsinstitusjoner	57
5.3.2 Unødvendig bruk av tvang kan være ødeleggende for relasjoner.....	58
5.3.3 Gode relasjoner kan forebygge tvang.....	59
5.4 Betydningen av de ansattes kompetanse	60
5.5 Synet på det pedagogiske ansvaret.....	61
5.5.1 Ansvaret for omsorgen.....	61
5.5.2 Ansvaret for å myndiggjøre ungdommen	61
6. Drøfting av resultatene	63
6.1 En relasjons mulige betydning for ungdoms vekst/utvikling	63
6.2 Kontinuitet og stabilitet i omsorgen for å danne gode relasjoner.....	67
6.2.1 Ungdoms behov for trygghet i relasjoner	67
6.2.2 Turnusens og medleverskapets betydning for relasjoner	69
6.3 Tvang kan påvirke relasjoner.....	71
6.3.1 Makt i relasjoner på barnevernsinstitusjoner	71
6.3.2 Unødvendig bruk av tvang kan være ødeleggende for relasjoner.....	73
6.3.3 Gode relasjoner kan forebygge tvang.....	75
6.4 Betydningen av de ansattes kompetanse	77
6.5 Synet på det pedagogiske ansvaret.....	77
6.5.1 Ansvaret for omsorgen.....	77
6.5.2 Ansvaret for å myndiggjøre ungdommen	78
7. Implikasjoner av undersøkelsen	81
8. Avsluttende betraktninger	87
Litteraturliste	89
Dokumentenes referanser	94
Vedlegg 1	98
Vedlegg 2	104

1. Innledning

I følge en europeisk kontinental tradisjon har en i en pedagogisk relasjon et ønske om det beste for barnet. Den pedagogiske relasjonen er rettet mot barnet og den voksne er følsom og forsiktig i møtet med den unge. Det er en relasjon som ikke er der for å nå noe annet mål enn at den voksne skal kunne støtte den unge i sin dannelse mot å bli et ansvarlig og godt menneske (Sævi, 2007, 109-110).

Jeg har vært ansatt i barnevernet og jeg har jobbet på barnevernsinstitusjon. Jeg har selv kjent på hva relasjonen mellom meg og den unge kan ha å si for arbeidet. Jeg har jobbet med ungdom som har utfordret relasjonen oss i mellom og jeg har derfor ønsket meg mer kunnskap på dette området. Jeg tror at ved å ha kunnskap om slike pedagogiske relasjoner mellom ansatt og ungdom på institusjon, og å vite hva barne- og ungdomsdirektoratet sier om dette kan gi den ansatte en trygghet i relasjonen og i eventuelle vanskelige situasjoner, som igjen vil gi trygghet til den unge. Det er derfor jeg ønsker å finne ut hvordan sentrale barnevernsdokumenter beskriver den pedagogiske relasjonen. For å gjøre dette velger jeg å fokusere på teori og forskning som omhandler relasjoner, pedagogikk sett fra en europeisk kontinental tradisjon, pedagogisk relasjon og statlig barnevern.

Mollenhauer (2006) skriver om oppdragelse. Han tar fram at kulturen og det en ønsker at barna skal kunne/vite/lære blir presentert av den voksne, gjennom ulike arenaer. Videre skriver han at det ikke er den virkelige verden som blir presentert, men det er en representasjon av den. Den voksne velger ut hva barna skal lære om verden og kulturen og hvordan barna skal tilegne seg disse kunnskapene. Naturlig nok er det delte meninger om hva som er de viktigste verdiene å gi barn og på hvilken måte det er best å introdusere barnet for kulturen og samfunnet. Slik vil det alltid være i et åpent og demokratisk samfunn der foreldre og foresatte har hovedansvar for oppdragelse av barna. Det diskuteres hva som er mest betydningsfullt at barn lærer seg av kunnskaper slik at de blir til mest mulig selvstendige og gode samfunnsborgere når de vokser opp (Sævi, 2007, s. 110). Barna lærer familiens og samfunnets livsformer, normer og tradisjoner sammen med de voksne de har rundt seg. Sævi (2007) peker på at dette viser betydningen av relasjonen mellom voksen og barn (på godt og vondt) og nødvendigheten av den pedagogiske relasjonen. En viktig pedagogisk konsekvens av det mangfoldige forholdet mellom voksen og barn uttrykt i den pedagogiske relasjonen viser at hvis det som var det rette for barn var bestemt på forhånd, det vil si var bare en bestemt kvalitet, ville pedagogikken bare vært nødvendig for å forberede barnet på dets plass i

livet. Men når det beste for barnet ikke allerede er bestemt er det nødvendig med ømheten, takten og omsorgen som ligger i den pedagogiske relasjonen for at barnet selv skal finne seg selv og utvikle seg selv (Sævi, 2007, s. 110).

1.1 Bakgrunn

Det finnes mange ulike grunner til at det er viktig å fokusere og å forske på den pedagogiske relasjonen. Sævi tar fram et viktig etisk perspektiv når hun skriver at ”Fordi voksne har makt over barn, er det særlig viktig at pedagogisk virksomhet blir gjenstand for forskning som søker å ivareta barns verdighet og menneskelighet, både i enkeltsituasjoner og i barnets helhetlige liv” (Sævi, 2013, s. 237). De ansattes makt på barnevernsinstitusjoner er regulert av Lov om barneverntjenester LOV-1992-07-17-100 (Barnevernloven, 1992) og av Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barneverninstitusjon som har hjemmel i barnevernloven (1992) (Rettighetsforskriften, 2011). Denne forskriften har blant annet som formål å sikre at de unge som bor på institusjonene blir behandlet hensynsfullt og at ungdommenes integritet blir ivaretatt av institusjonene (Rettighetsforskriften, 2011). Det kommer også fram at tanken om hva som er til barnets beste skal ligge til grunn for alle handlinger som blir gjort (Rettighetsforskriften, 2011). Dette er en forskrift som beskriver hva som er lovlig og hva som ikke er lovlig bruk av tvang i barnevernsinstitusjoner, men i tillegg gir den en del retningslinjer som må tolkes av den enkelte i den enkelte situasjon. I for eksempel kapittel 3 § 12 står det: ”Bruk av tvang og andre inngrep i den personlige integritet skal ikke benyttes i større grad enn det som er nødvendig for formålet” (Rettighetsforskriften, 2011). Siden det er rom for tolking betyr dette at ulike mennesker vil kunne utøve tvang i ulik grad og på forskjellige måter. Disse ansatte har da i stor grad selv ansvar for sin egen makt. Dette kan vise betydningen av de ansattes holdninger og kompetanse på dette området og viser også at det er viktig å hele tiden utvikle ny og god innsikt rundt dette dilemmaet på feltet.

Sævi påpeker ”At pedagogisk virksomhet er relasjonell betyr ikke at pedagogikk bare dreier seg om relasjoner, men at den pedagogiske relasjonen mellom voksen og barn er grunnleggende for all pedagogisk virksomhet” (Sævi, 2013, s. 242). Her uttrykker hun hvor uunnværlig den pedagogiske relasjonen er. Den pedagogiske relasjonen er helt nødvendig og vil være grunnleggende når en skal drive med pedagogikk. Det kan være vanskelig å arbeide med barn som utagerer og tester grenser og relasjoner daglig. Sævi (2013) skriver at

”Pedagogisk utilstrekkelige handlinger er antagelig oftere et uttrykk for mangel på innlevelse og refleksjon, enn de er uttrykk for likegyldighet eller ond vilje. Ved å beskrive, analysere og reflektere over pedagogiske situasjoner, har en som voksen mulighet for å se situasjonen annerledes og endre sin tenking og handling” (Sævi, 2013, s. 237). Med dette sier hun at ved å kunne reflektere rundt sitt arbeid og over hvilken betydning måten en utfører sitt arbeid på vil ha for barnet, kan hjelpe til en utvidet og dypere forståelse av dette.

For utsatte barn og unge som trenger hjelp og er i kontakt med hjelpeapparat kan en god relasjon være avgjørende for arbeidet til hjelpeapparatet. Røkenes og Hansen (2006) viser betydningen av gode relasjoner og skriver: ”I hvilken grad en person er åpen når det gjelder å be om hjelp er avhengig av hvor støttende relasjonen oppleves og hvor trygg han eller hun føler seg i relasjonen” (Røkenes og Hansen, 2006, s. 16). Gode relasjoner kan altså heve standarden på hjelpen ansatte kan gi. Dette viser aktualiteten av temaet pedagogikk, barnevern og relasjoner.

Sævi (2007) tar fram at det i det hele tatt finnes lite litteratur om nødvendigheten av pedagogiske relasjoner som grunnlag og betydning for pedagogisk praksis (Sævi, 2007, s. 109). Barnevernsinstitusjoner skal ivareta barn og unge sine behov. Storø, Bunkholdt og Larsen, (2010) tar frem at det er lite forskning om institusjoner i barnevernet (2010, s.169). Jeg har funnet et par artikler som belyser områdene barnevern, pedagogikk og relasjoner. Thrana (2016) skriver om kjærlighetens plass i barnevernet og om dette er forenelig med profesjonelle relasjoner. Hun kommer fram til at kjærlighet er å bli anerkjent for den man er og at kjærligheten er utholdende i relasjonen. ”Den ansattes utholdenhet i relasjonen blir en bekreftelse for ungdommen på at vedkommende er verdt å kjempe for, og at personen er verdifull og elsket” (Thrana, 2016, s. 103). Resultat fra Thrana (2016) sine studier viser også at denne type kjærlighet i relasjonen til ungdom gir ungdommen trygghet og en tro på seg selv (Thrana, 2016, s. 103). Den hjelper ungdommen med å mestre sin egen hverdag og etter hvert opplever de at de kan stole på de voksne. Hun ønsker at kjærlighet skal anerkjennes som en del av den profesjonelle praksisen, men på grunn av at kjærlighet ikke er målbart vil det ikke kunne konkurrere mot behandlingsmetoder som skal kunne gi målbare resultater (Thrana, 2013, s. 12). Thrana (2013) tar også fram at i relasjoner mellom barnevernsansatte og ungdom kan en se på kjærlighet som en kjernekompetanse som kan være med å utvikle ungdommens selvtillit (Thrana, 2013, s. 12).

Thrana (2013) skriver:

”Mange av ungdommene som er i kontakt med barnevernet har ikke nødvendigvis opparbeidet seg grunnleggende trygghet og selvtillit som skapes i en gjensidig kjærighetsrelasjon og som skulle gitt dem den nødvendige selvtilliten til å gå videre med seg selv. Det er derfor i arbeidet med ungdommene relevant å stille spørsmål om hvem som skal kompensere for mangelen på anerkjennelse som dannes gjennom kjærighetsrelasjonen, og hvilket ansvar sosialarbeidere har for å sørge for at barnet/ungdommen blir møtt på dette området?” (Thrana, 2013, s. 8).

Når ungdom bor på barnevernsinstitusjon er det institusjonen som har ansvaret for den daglige omsorgen på vegne av barnevernet (Barnevernloven, 1992). I slike tilfeller må det være de ansatte på institusjonen som jobber for at ungdommen skal oppleve slik anerkjennelse og den utholdenheten som Thrana (2013, 2016) skriver om. Dette gjør at det er viktig at de ansatte kjenner til verdien av det og at de vet hvordan de kan arbeide med dette. Sollesnes (2015) skriver om studenter i barnevernspedagogikk sin oppfatning av sammenhengen mellom pedagogikkfaget og de andre fagene i profesjonsutdanningen barnevernspedagog (Sollesnes, 2015, s. 204). Han tar fram at arbeidet barnevernspedagoger skal gjøre for unge og deres foreldre ikke krever en bred innføring i de ulike perspektiver og tradisjoner innenfor pedagogikken, men heller en dypere forståelse av det relasjonelle perspektivet på pedagogikk (Sollesnes, 2015, s. 207). Det er med denne begrunnelse at han bruker det relasjonelle perspektivet på pedagogikk som sin bakgrunn i forskningen (Sollesnes, 2015, s. 207). Han tar også fram at studentene er nødt til å ta sin egen dannelselse med i sin utdannelselse for å få inn personlige egenskaper da pedagogikk ikke alltid kan knyttes til eksakt viten (Sollesnes, 2015, s. 207). Dette kan bety at hvordan de ansatte arbeider med relasjonen til ungdommen og om de vektlegger kjærighet i relasjon som kan gi ungdommen anerkjennelse og være med på å utvikle ungdommens selvtillit vil være avhengig av sammensetningen av den enkelte ansattes kunnskaper, personlige egenskaper og holdninger. Dette kan vise seg i den ansattes handlinger. I denne studien kommer han blant annet fram til at studentene ser at pedagogikkfaget særlig kan være til nytte i praksis i møtet med den unge (Sollesnes, 2015, s. 219). Både Sollesnes (2015) sin begrunnelse for valg av pedagogisk perspektiv og resultatene han fant i sin studie viser sammenhengen mellom pedagogiske relasjoner og barnevern i praksis. Det viser også at barnevernspedagogstudenter ser at pedagogikk vil ha en betydning for deres arbeid. Denne begrunnelsen er også med på å forme min oppgave.

Pedagogikk er et bredt felt med mange ulike perspektiv og tradisjoner. I denne masteroppgaven ønsker jeg å ha fokuset rettet mot relasjoner og da pedagogiske relasjoner spesielt. Jeg har valgt å ha en europeisk kontinental tradisjon som bakgrunn (Sævi, 2014, s. 251). Jeg ønsker så å undersøke hva det statlige barnevern i Norge skriver om og tar fram om relasjoner, ansvar og pedagogiske relasjoner mellom ansatte og unge på barnevernsinstitusjoner. Dette gjør jeg for å belyse hvilket syn det statlige barnevernet i Norge har på pedagogikk og relasjon mellom ansatt og ungdom på institusjon.

1.2 Forsknings spørsmål

Med dette som bakgrunn har jeg formulert følgende forsknings spørsmål:

”Hva kommer fram om den pedagogiske relasjonen mellom ansatt og ungdom på institusjon, og de ansattes ansvar i en slik relasjon, i dokumenter om barnevernsinstitusjoner utarbeidet i perioden 2004-2016?”

1.3 Presiserende underspørsmål

Når jeg vil prøve å utforske det forsknings spørsmålet jeg har beskrevet over er det nødvendig å besvare noen andre spørsmål først. Disse spørsmålene vil være av betydning for hvordan jeg kan svare på forsknings spørsmålet. Spørsmålene besvares i de påfølgende kapitlene.

”Hvordan er barnevernet bygget opp og hva er deres ansvarsområde?”

”Hva er en pedagogisk relasjon sett fra en europeisk kontinental tradisjon?”

”Hva er ansvar i en pedagogisk relasjon?”

2. Barnevern

I dette kapittelet beskrives barnevernet i Norge og her svarer jeg på mitt første underspørsmål:

”Hvordan er barnevernet bygget opp og hva er deres ansvarsområde?”

Jeg vil kort beskrive hva som er barnevernsinstitusjoners mandat, hva som er lovpålagt og hva som er deres formål. Jeg vil også beskrive hvordan barnevernet er bygget opp organisatorisk og hvordan livet på en institusjon kan se ut. Dette vil jeg gjøre for å få et grunnlag og en forståelse av barnevernets oppgaver med fokus på institusjoner.

2.1 Barnevernet i Norge, i dag

Det norske barnevernet er et organ som har som oppgave å sørge for at alle barn i Norge får den omsorgen de har rett på (Barnevernloven, 1992, § 1-1). Barnevernet er regulert av lov om barneverntjenester LOV-1992-07-17-100 (Barnevernloven) som har som formål å bidra til at barn og unge får en trygg og god start på livet og å passe på at de barna som ikke får den omsorg og trygghet som de har rett på hjemme, får hjelp og omsorg til rett tid av barnevernet (Barnevernloven, 1992 § 1-4). I tillegg til dette signerte Norge i 1989 FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen) (Menneskerettsloven - mrl, 1999). Her kommer det fram at alle handlinger som berører barn skal gjøres med hensyn om hva som er til barnets beste (Menneskerettsloven – mrl, 1999). Denne trådte i kraft i 1990 og det står skrevet i loven at dersom det oppstår motstridelser mellom Barnekonvensjonen og andre lover er det Barnekonvensjonen som skal være gjeldende (Menneskerettsloven – mrl, 1999). Hensynet til barnets beste er også tatt fram i barnevernloven (Barnevernloven, 1992, § 4-1).

Kojan (2011) påpeker at barnevernet støtter seg på rettferdighetsprinsipper som at alle barn bør ha like muligheter til å få utvikle sine evner og nå sitt potensiale (Kojan, 2011, s.14). Hun skriver at ”Barnevernet er satt til å løse problemer som barn og familier opplever, gjennom støtte og kontroll” (Kojan, 2011, s. 6). Barnevernet har ulike tiltak som kan settes i gang for å hjelpe barn og familier (disse blir forklart litt nærmere under kapittel 2.3 Kommunal barneverntjeneste). Kojan (2011) skriver også at ”Barnevernet skal blant annet regulere og kompensere for de barn (og foreldre) som har kommet dårlig ut i samfunnskampen om å ha, eie og gjøre” (Kojan, 2011, s. 14). I de aller fleste tilfeller er det snakk om støttetiltak i hjemmet, men enkelte barn lever i hjem hvor omsorgspersonene ikke ivaretar barnets omsorgsbehov. Barn som lever under omstendigheter som kategoriseres som omsorgssvikt

trenger beskyttelse og barnevernet skal da gå inn for ta vare på barnet og gi det den omsorgen barnet trenger og har rett på (Kojan, 2011, s. 14).

2.2 Statlig barnevernsmyndighet

Det statlige barnevernet består av barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD), Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir), Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat) som består av fem regionale barnevernsmyndigheter, kesmannen og fylkesnemnda (Barne- og likestillingsdepartementet, 2007). Det er departementet (BLD) som leder de statlige barnevernsmyndigheter (Barnevernloven, 1992, § 2-2).

BLD sitt ansvar ligger blant annet i å evaluere barnevernloven og foreslå endringer i denne om nødvendig. Departementet har også ansvar for å utvikle barnevernloven og kunnskap på området. Dette innebærer både at de skal sette i gang forskning og å sette fokus på barnevernpolitikken. De skal også sørge for at det finnes informasjon om barnevernet tilgjengelig (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b).

Bufdir er et forvaltningsorgan og arbeider på forskjellige områder som barnevern, adopsjon, barn, ungdom og oppvekst, likestilling, familievern, ikke-diskriminering og vold og overgrep i nære relasjoner (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Bufdir har siden 01.01.2014 vært et fagorgan for hele barnevernet og er med dette altså et fagorgan for både det statlige og det kommunale barnevernet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Bufdir har også et ansvar for å utforme faglige veiledere og retningslinjer og bestilling og formidling av kunnskap og forskning (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b).

Det statlige barnevernet har ulike ansvarsområder. Det er staten ved bufetat som har ansvaret for å rekruttere fosterhjem og for å sørge for at de får veiledning og tilstrekkelig opplæring (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b). Dersom kommunen trenger det, skal staten hjelpe kommunen med å plassere barn som er tatt ut av hjemmet. Staten har også et helhetlig ansvar for institusjonstilbudet. Dette innebærer å sørge for at det finnes nok institusjonsplasser tilgjengelig og å kjøpe ledige plasser av både private og kommunale godkjente institusjonseiere. Bufetat har ansvaret for å sikre kvalitet i de ulike institusjonene. Dette gjør de blant annet ved å kreve at institusjonene har en definert målgruppe de jobber

med og har utarbeidet en målsetting for sitt faglige arbeid i institusjonen (Regjeringen, 2014a).

Fylkesmannen fører tilsyn med barnevernvirksomhet og har også ansvaret for å ”føre tilsyn med at barn på barneverninstitusjoner får forsvarlig omsorg og god behandling. Videre skal tilsynet se til at barna blir behandlet hensynsfullt og med respekt for den enkeltes integritet” (Barne,- ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b). Fylkesnemnda er et forvaltningsorgan med en domstollignende funksjon. Når det skal bestemmes om et barn skal tas ut av hjemmet er det fylkesnemnda som besitter myndigheten for å avgjøre dette (Barne,- ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b). Det er barnevernloven som regulerer ansvarsfordelingen mellom den kommunale barneverntjenesten og statlig barnevernsmyndighet (barnevernloven, 1992).

2.3 Kommunal barnevernstjeneste

Det er den kommunale barneverntjenesten som har ansvaret for å følge opp bekymringsmeldinger og å avgjøre om det skal anbefales og eller gjennomføres ulike tiltak (Regjeringen, 2014b). I 2015 var det 53439 barn og unge i alderen mellom 0-22 år som fikk hjelp av barnevernet i Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Utav disse var 43370 hjelpetiltak og 10069 omsorgstiltak (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Det vil si at i 2015 var ca 81 % av alle tiltak hjelpetiltak i hjemmet. Ulike hjelpetiltak kan for eksempel være støttekontakt, tilbud om barnehageplass, veiledning, besøkshjem eller avlastningstiltak i hjemmet (Regjeringen, 2016). Målet med å sette inn slike hjelpetiltak er at det skal skje en positiv endring i familien eller hos barnet (Regjeringen, 2014b). De fleste hjelpetiltak settes bare i gang dersom foreldrene samtykker, men barnehageopphold samt andre dagtilbud og tilsyn i hjemmet kan bli pålagt (Regjeringen, 2014b). Det er kun i de tilfellene hvor slike hjelpetiltak ikke er nok for å sikre barnet den omsorgen det trenger at barnevernet overtar omsorgen. I tilfeller hvor det er avdekket alvorlig omsorgssvikt kan barneverntjenesten søke til fylkesnemnda om å ta barnet ut av familien for å plassere den unge i fosterhjem eller i institusjon. I akutte tilfeller, hvor barneverntjenesten ser det som nødvendig, kan barnet tas ut av familien i opp til seks uker uten forhåndsgodkjenning, men dette vedtaket må også godkjennes av fylkesnemnda for å bli gyldig (Regjeringen, 2012).

2.4 Barnevernsinstitusjoner

Når barneverntjenesten har foretatt en omsorgsovertakelse etter at det er blitt vedtatt av fylkesnemnda at barnet ikke lenger kan bo hjemme, vil fosterforeldre eller institusjon etter §4-

18 i barnevernloven ha ansvaret for barnets daglige omsorg på vegne av barneverntjenesten (Barnevernloven, 1992). Det er først når en ser at andre hjelpetiltak ikke hjelper at en tar beslutningen om at den unge skal plasseres på institusjon (Andreassen, 2003, s. 57). Det er vanlig at barn under 12 år blir plassert i fosterhjem (Barne,- ungdoms- og familiedirektoratet, 2016a). Ungdom i alderen 12-18 år som ikke kan bo hjemme eller i fosterfamilie vil få plass på en barnevernsinstitusjon (Barne,- ungdoms- og familiedirektoratet, 2016a). Det finnes både statlige og kommunale barnevernsinstitusjoner og de er, som beskrevet over, drevet av Bufetat. ”En barneverninstitusjon er et døgnbasert tiltak som ikke faller inn under lovens definisjon av et fosterhjem. Barneverninstitusjonen skal tilby heldøgns omsorgstjenester” (Barne,- ungdoms- og familiedirektoratet, 2013). Det vil altså alltid være ansatte på institusjonen som er der i kortere eller lengre perioder sammen med ungdommen. Ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner skal leve et så vanlig liv som mulig. De går på skole og deltar gjerne i fritidsaktiviteter slik annen ungdom gjør. Det er også vanlig at ungdom som har flyttet inn på institusjon har (i større eller mindre grad) kontakt og samvær med familien (Barne,- ungdoms- og familiedirektoratet, 2016a).

”I Norden dekker begrepet ”institusjon” et stort antall forskjellige tiltak med varierende form, innhold og størrelse som inkluderer små familieliknende tiltak, behandlingskollektiver, barnevernsinstitusjoner i offentlig eller privat regi og ungdomspsykiatriske institusjoner” (Andreassen, 2003, s. 43-44). Andreassen (2003) skriver at begrepet ”institusjon” er brukt om mange ulike typer tiltak og han skriver at institusjoner kan være svært ulike. Det kan være forskjell i hvordan ansatte i institusjoner arbeider og hvor mange som jobber på institusjonen. Det kan være forskjeller i tvangsbruk og i hvor stor grad ungdommen selv har bevegelsesfrihet og frihet til å bestemme over daglige aktiviteter og i hvilken grad det legges restriksjoner på kontakten med ungdommens familie (Andreassen, 2003). Andreassen (2003) tydeliggjør trekkene ved å dele de ulike institusjonene inn i tre hovedkategorier. Han skriver at disse er gruppehjem eller mindre familieliknende tiltak, åpne institusjoner og lukkede institusjoner (Andreassen, 2003, s. 48). Det som institusjoner har til felles er at det er en samling av en gruppe av unge og at institusjonen skal erstatte familiens omsorg (Andreassen, 2003).

De forskjellige institusjonene kan ha personale som enten jobber i skiftordninger eller i medlevertturnus. Medlevertturnus eller medleverordninger er når den ansatte er på jobb sammenhengende over lengre tid (Midlertidig forskrift om medleverordninger mv., 2005). På

en barnevernsinstitusjon med medleverturnus bor de ansatte sammen med ungdommen og følger dem gjennom dagene når de er på jobb, slik en foresatt ville gjort. Den ansatte har i denne perioden rett på hviletid to ganger i døgnet. En pause skal være på to timer og den andre på åtte timer skal i utgangspunktet bli brukt til hviletid om natten. (Midlertidig forskrift om medleverordninger mv., 2005). Andreassen (2003) tar fram at medleverturnus brukes ut fra antagelsen om at kontakten mellom ansatt og ungdom blir tett og at dette videre kan føre til at ungdommens identitet forandres (Andreassen, 2003, s. 48).

3. Sentrale begrep og teoretisk tilnærming

Jeg har gjort et utvalg av teori for å kunne besvare oppgavens forskningsspørsmål. Dette kapittelet tar for seg oppgavens sentrale begreper og vil presentere dens teoretiske tilnærming. Jeg vil i de første delene av kapittelet svare på mitt andre underspørsmål:

”Hva er en pedagogisk relasjon sett fra en europeisk kontinental tradisjon?”

3.1 Anglo-amerikansk konstruksjon og en europeisk kontinental tradisjon

Det er vanlig å snakke om spesielt to ulike tradisjoner innenfor feltet pedagogikk, den anglo-amerikanske konstruksjonen som i stor grad har utviklet seg i England og Nordamerika, og en europeisk kontinental tradisjon som har sine røtter i europa og spesielt Tyskland (Biesta, 2013). skriver om disse to ulike tradisjonene i sin artikkel fra 2013:

Det som er spesielt ved den anglo-amerikanske konstruksjonen av feltet, er at disse ressursene er knyttet til en rekke akademiske disipliner, og at ”education” som sådan helt tydelig ikke er forstått som en disiplin på egne premisser, men som et anvendt felt som får sitt intellektuelle bidrag andre steder fra. Nettopp på dette punktet er den anglo-amerikanske konstruksjonen fundamentalt forskjellig fra måten feltet har utviklet seg i den tyskspråklige verden, der pedagogikk nettopp utviklet seg til en disiplin på sine egne premisser (Biesta, 2013, s. 176-177).

Med dette viser han at de to tradisjonene er grunnleggende forskjellig. I en anglo-amerikansk konstruksjon anerkjenner en ikke pedagogikk som en akademisk disiplin i seg selv, men tenker at den trenger bidrag fra andre fag. I en kontinental europeisk tradisjon ser en pedagogikken som et mål i seg selv. Forfattere som Biesta (2013), Sævi (2007, 2013, 2014, 2015) Van Manen (2001), Mollenhauer (2006) og Spiecker (1984) skriver om pedagogikk fra en kontinental europeisk tradisjon. Her settes relasjonen som utgangspunkt for pedagogikken (Sævi, 2014, s. 248-249). Sævi (2014) skriver om en kontinental pedagogisk tradisjon. Hun tar fram at med et kontinentalt syn på pedagogikk ønsker en å vektlegge danningen av mennesket og å hjelpe barnet til å utvikle sitt potensiale. Denne tradisjonen ønsker ikke å begrense pedagogikken til å handle om å oppnå forhåndsdefinerte resultater, hverken på individ eller samfunnsnivå (Sævi, 2014, s. 251). Det er denne europeiske kontinentale pedagogikken jeg ønsker å ha som grunnlag når jeg skal utforske begrepene og fenomenene pedagogikk, pedagogisk relasjon og ansvar i en pedagogisk relasjon. Denne tradisjonen beskriver pedagogikk og den pedagogiske relasjonen som noe godt i seg selv.

3.2 Pedagogikk i en kontinental tradisjon

Wivestad (2007) skriver at i hellenisk tid var en *paidagogos* en slave som fulgte barnet gjennom dagen og passet på at han ytre sett hadde det bra. Ordet *paidagogos* er satt sammen av *pais* eller *paidos*, som på gresk betyr barn, og *agogos* som er et ord for en som fører eller leder. *Paidagogos* fulgte barnet til læreren, som hadde ansvar for å lære barnet bestemte kunnskaper. *Paidagogos* var med barnet hele dagen og hadde ansvaret for den helhetlige oppdragelsen av barnet. Dette er starten på begrepet pedagog med betydningen *oppdrager* (Wivestad, 2007, s. 299). ”Pedagogikk har som intensjon å ivareta *det* av barnets liv som barnet til en hver tid (ennå) ikke selv kan ivareta” (Sævi, 2013, s. 240). Pedagogikk er altså det hjelpemiddelet den voksne har når han eller hun skal støtte barnet på veien til å bli en selvstendig voksen. En *paidagogos* oppgave var å hjelpe og å lede barnet igjennom oppveksten. Han hadde et oppdragelsesansvar for et barn som ikke var sitt eget. Sett i lys av dette har også en ansatt på en barnevernsinstitusjon et ansvar for den helhetlige oppdragelsen av den unge på institusjonen. En ansatt har ansvar for den daglige omsorgen for den unge, men har som *paidagogos* ikke ansvar for skoleundervisningen.

Van Manen (2001) skriver at ”Pedagogikk er per definisjon alltid forbundet med evnen til å skjelne mellom hva som er til det gode og hva som ikke er til det gode for barn” (Van Manen, 2001, s. 9). Dette krever mye av pedagogen. Denne evnen, som Van Manen (2001) snakker om, er noe som kontinuerlig må læres. Han tok også fram at ”Det pedagogiske øyeblikket er den konkrete og praktiske reaksjonen på spørsmålet: ”Hva gjør jeg nå?” Pedagogikkens kjerne er å ta seg av barnet i den konkrete situasjonen her og nå” (Van manen, 2001, s. 41). Dette betyr at en i situasjonen ikke har god tid til å tenke ut hva handlingen bør være for at den skal være til det gode for barnet. Sævi (2013) poengterer at ”Ved å beskrive, analysere og reflektere over pedagogiske situasjoner, har en som voksen mulighet for å se situasjonen annerledes og endre sin tenking og handling” (Sævi, 2013, s. 238). En kan med andre ord aldri bli utlært, men en kan arbeide med sine egne holdninger og prøve å finne ut av hva en selv ser på som rett og galt og hva som kan være det gode for den unge slik at en i situasjonen lettere kan handle ut i fra dette.

3.3 Pedagogisk relasjon

Den pedagogiske relasjonen er rettet mot barnets liv her og nå og senere. Den voksne skal hjelpe barnet med danningen av selvet. Dette krever at barnet får oppleve å bli anerkjent og

oppmuntret. Barnet må få oppleve at den voksne føler en kjærlighet for barnet, som et unikt individ. Det må også lære begrensninger og hva som er rett og galt. Barnet lærer av det den voksne gjør og holdninger den voksne har.

Spiecker (1984) mente at selv om barn blir oppdratt på forskjellige måter og blir gitt forskjellige måter å se verden på så forandrer ikke dette hvordan den lille til en person. ””..” human development, becoming a person, is only possible in a pedagogical relationship which, because of its one-sided contrafactual character, is a relationship *sui generis*” (Spiecker, 1984, s. 208). Han mener at en hver pedagogisk relasjon er unik fordi den består av to unike mennesker som er uerstattelig for relasjonen i den forstand at om man hadde byttet ut en av partene hadde relasjonen blitt annerledes.

Sævi (2013) viser til van den Berg og tar fram at en pedagogisk relasjon mellom en voksen og et barn faktisk ikke er lokalisert mellom dem, men at relasjonen er i deres ””...” møte med verden” (Sævi, 2013, s. 241). Når den unge og den voksne er sammen så retter de oppmerksomheten sin mot noe og det er nettopp dette Sævi (2013) skriver at er relasjonen. Hun tar fram at ”Forholdet mellom mennesker eksisterer i deres relasjon til noe som er utenfor dem; *der ute* i ting, intensjoner, planer, hendelsen” (Sævi, 2013, s. 241).

Sævi (2013) skriver også ”Intensjonen er en forutsetning for at barnet skal beholde sin personlige frihet, og for at relasjonen skal beholde de pedagogiske kvalitetene” (Sævi, 2013, s. 240). Sævi (2007) påpeker at det blant annet er viktig at en som utøver pedagogisk praksis reflekterer på en fortolkende måte over hva en gjør for barnet, betyr for barnet. Dette er fordi enkelte måter å "se" barnet på kan være god i pedagogisk praksis mens andre måter å "se" barnet på være ødeleggende for den pedagogiske relasjonen. Eller sagt annerledes, den pedagogiske relasjonen mellom den voksne og barnet kan ta en annen form, og ikke lenger være en pedagogisk relasjon. (Sævi 2007, s. 110).

Sævi (2013) skriver om pedagoger som står i den kontinentale tradisjonen.

”De har til felles en intensjon om å prioritere menneskelig eksistens og menneskelighet fremfor regler og organisatoriske saker, personlig ansvar fremfor sosiale konvensjoner, og en oppmerksomhet mot opplevde moralske distinksjoner mellom rett og galt, godt og ondt” (Sævi, 2013, s. 242)

Intensjonen bak handlingen vil altså avgjøre om den er pedagogisk eller ikke, og kriteriene bak avgjørelsen vil være ulik i de forskjellige tradisjonene. Pedagogene innenfor den kontinentale tradisjonen må derfor ha en bevissthet rundt sitt ansvar for sitt eget ansvar i den pedagogiske relasjonen. Dette ansvaret er et ansvar som det ikke fullt ut kan skrives lover og regler om. Det er et ansvar som må læres ved bevisstgjøring og refleksjon.

Røkenes og Hansen (2006) ser på begrepet relasjon fra en yrkesrettet tradisjon og på dens betydning i faglig arbeid. De skriver:

En god relasjon oppstår ikke av seg selv, den er et resultat av samhandling mellom bruker og fagperson. En god relasjon hviler på en samhandlingsprosess som skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning (Røkenes og Hansen, 2006, s. 22).

En pedagogisk relasjon krever mer av den ansvarlige voksne enn det Røkenes og Hansen (2006) legger til grunn for sin beskrivelse av begrepet. Deres karakteristikk av en god relasjon kan imidlertid også være gyldig for en pedagogisk relasjon. De poengterer at en god relasjon karakteriseres ved tillit, trygghet, troverdighet og tilknytning. En samhandlingsprosess som bygger på slike gode og positive kvaliteter vil avgjøre om relasjonen er god.

Når vi snakker om pedagogiske relasjoner snakker vi derimot ikke om gode eller dårlige relasjoner. Sævi (2013) tar fram at "Dersom relasjonen mellom den voksne og barnet skal være en pedagogisk relasjon, må den voksnes intensjon være rettet mot å gi barnet kontinuerlig kjærlighet, troverdighet, sikkerhet, varighet og hjelp til å bygge en fremtid" (Sævi, 2013, s. 239). Det er nettopp det at den voksnes pedagogiske intensjon er rettet mot barnet som skiller en pedagogisk situasjon i fra andre situasjoner i hverdagen og det er i de pedagogiske situasjonene at pedagogiske relasjoner utfolder seg (Sævi, 2007, 110). Den ansvarlige voksne må være reflektert i relasjonen med barnet og være klar over hvilke tanker som ligger bak handlingen og hvorfor den voksne handler som hun eller han gjør. En pedagogisk relasjon vil derfor per definisjon være god og jeg vil beskrive kvalitetene som kjennetegner den i neste kapittel.

3.3 Kvaliteter som kjennetegner en pedagogisk relasjon

Den pedagogiske relasjonen kjennetegnes i følge litteratur fra en europeisk kontinental tradisjon av en del kvaliteter.

3.3.1. En kjærlig relasjon

En pedagogisk relasjon er mer enn en relasjon mellom to mennesker. Spiecker (1984) skriver om den pedagogiske relasjonen og viser til Nohl (1957) og hans arbeid. Nohl (1957) beskriver den pedagogiske relasjonen som "the loving relationship of a mature person with a `developing´ person, entered into for the sake of the child so that he can discover his own life and form" (Nohl 1957, s. 137 i Spiecker, 1984, s. 204). I denne beskrivelsen av den pedagogiske relasjonen kommer det fram at relasjonen er en kjærlig relasjon fra en voksen til et barn eller ungdom i utvikling. Det er en relasjon som er til for barnets del slik at barnet kan utvikle og oppdage seg selv. Pedagogisk kjærlighet er en godhet i møtet med den unge. En ønsker hele tiden det beste for ungdommen og er i relasjonen for å støtte den unge i oppveksten, på veien den unge velger å ta, for å bli sitt voksne jeg.

Honneth (2008) viser til den tyske filosofen Hegel og skriver om begrepet kjærlighet og hvordan dette rommer mer enn betydningen kjærlighet mellom et intimt og romantisk parforhold. "Kjærligheten utgjør ifølge Hegel det første nivået av gjensidig anerkjennelse fordi subjektene her bekrefter hverandre gjensidig i sin konkrete behovsnatur og dermed anerkjenner hverandre som behovsvesener" (Honneth, 2008, s. 104). Dette er ikke teori fra en kontinental pedagogikk, men vi kan se hvordan begrepet kjærlighet også kan brukes i pedagogikken. I en pedagogisk relasjon vil ikke nødvendigvis kjærligheten eller anerkjennelsen være gjensidig. Det er den voksne som har ansvaret for relasjonen og det er den voksnes kjærlighet til den unge som kan gi den unge en opplevelse av å bli anerkjent.

Thrana (2013, 2016) bruker også begrepet *kjærlighet* og har forsket på hva kjærlighet som kompetanse i barnevernet er og på kjærlighetens plass i barnevern. Hun har kommet fram til blant annet at kjærlighet kan sees på som en del av de ansattes relasjonskompetanse (Thrana, 2013, s. 12).

"Det tydeligste trekket er at kjærligheten er utholdende i relasjonen. Den ansattes utholdenhet i relasjonen blir en bekreftelse for ungdommen på at vedkommende er verdt å kjempe for, og at personen er verdifull og elsket" (Thrana, 2016, s. 9)

Thrana ønsker at kjærlighet skal anerkjennes som en del av den profesjonelle praksisen, men skriver at siden kjærlighet ikke er målbart og ligger i det moralske og etiske området vil det ikke kunne konkurrere mot behandlingsmetodene som skal kunne gi målbare resultater (Thrana, 2013, s. 12). Hun viser likevel samfunnsnyttene ved å se kjærlighet som en kjernekompetanse om en gir dette plass i barnevernsarbeid: "(...) kjærligheten bidrar til at ungdommen opplever seg anerkjent som et individ som er verdt noe i seg selv og ved dette utvikles selvtilliten, noe som vil ha betydning for ungdommens deltagelse i samfunnet" (Thrana, 2013, s. 12-13)

3.3.2. En åpen relasjon

Den pedagogiske relasjonen er åpen, skriver Sævi (2013) "Den pedagogiske relasjonen må, om den skal være en pedagogisk relasjon, ha et åpent, tomt, ikke-planlagt potensial som gjør at den voksnes plan for relasjonen kan nullstilles, dersom det er behov for det" (Sævi, 2013, s. 239). Den pedagogiske relasjonen er altså i seg selv åpen. Den er nødt til å være åpen fordi det ikke er den voksne som skal avgjøre hvordan barnet skal bli. Er ikke relasjonen åpen er den heller ikke pedagogisk. Den har ikke et predefinert mål for barnet og prøver ikke å styre eller føre. Det betyr for eksempel at pedagogen må la den unge selv få vise hvem han eller hun er, uten at pedagogen prøver å la tidligere erfaringer på forhånd bestemme eller tilegne den unge kvaliteter som han eller hun ikke selv anerkjenner. Det betyr også å la den andre få vise hvem han eller hun er, uten å forstyrre, men ved å møte den unge med åpenhet.

3.3.3. En taktfull relasjon

Sævi (2007) skriver at "Takt og taktfullhet er termer som brukes i situasjoner som på en eller annen måte er sensitive, som fordrer finfølelse og omtenkksomhet overfor den andre." (Sævi, 2007, s. 117). Vi kan se for oss at en ungdom på en barnevernsinstitusjon kan ha behov for mennesker rundt seg som kan føle hvordan det er best å handle i en situasjon. En taktfull pedagog kan vise omsorg i sin handlemåte og vil være til stede i situasjonen om det er behov for at pedagogen er til stede. Van Manen (2001) har skrevet at "Den som viser takt, ser ut til å ha evnen til å handle raskt, sikkert og hensiktsmessig i vanskelige eller sensitive situasjoner" (Van Manen, 2001, s. 113) Det er en evne til forståelse av hva som er det beste for barnet i situasjonen og han tar fram at det ikke nødvendigvis betyr at en er myk og beskjeden, men at en kan være både følsom og sterk på en gang (Van Manen, 2001, s. 113). Når den voksne er taktfull i møtet med barnet vil dette si at barnet får det han eller hun trenger i situasjonen.

Taktfullhet krever at en skal kunne tilpasse sin egen atferd. For å kunne gjøre dette må en kunne analysere den unge, situasjonen og seg selv og evne å gjøre det som er det beste for barnet.

3.3.4. Den prøver å gjøre seg selv overflødig

"The pedagogical relationship tries to make itself superfluous and to dissolve - a characteristic that no other human relationship possesses" (Nohl i Spiecker, 1984, s. 2). Relasjonen prøver altså å gjøre seg selv overflødig og forsvinne. Dette er et mål med den pedagogiske relasjonen. Når barnet ikke lenger trenger den er den blitt overflødig og må løses opp og forsvinne eller gå over i en annen type relasjon (Sævi, 2014, s. 254). Barnet skal da ha hatt en oppvekst med erfaringer og skal ha tilegnet seg nok kunnskaper til at han eller hun ikke lenger trenger en voksen til å passe på, men kan selv ta ansvar for sitt eget liv.

3.3.5. Den voksne skal være både alt og ingenting for den unge

Langeveld (1975) viser at hensikten med den pedagogiske relasjonen er å hjelpe barn å vokse opp (Langeveld, 1975, s. 8). Han beskriver en mulighet for at den voksne kan være alt for barnet i det sekundet det trengs, for så å forsvinne helt når barnet ikke trenger han eller henne mer (Langeveld, 1975, s. 8-10). Sævi (2015) skriver også om at pedagogen må være både alt og ingenting for den unge (Sævi, 2015, s. 85). Med dette mener hun at den voksne må være alt for den unge i det ene øyeblikket, men på en slik måte at han eller hun i det neste øyeblikket kan være ingenting og gi den unge selv det ansvaret som hun eller han kan ha over seg selv, og på denne måten klare seg selv i situasjonen. For eksempel kan vi se for oss et barn som holder på å lære å knyte skolissene. Den voksne gjør det for den unge i begynnelsen. Etterhvert viser den voksne barnet hvordan det gjøres for så å veilede den unge når han eller hun får selv prøve. Til slutt klarer barnet dette selv og den voksne må da gi den unge selv det fulle ansvaret for å knyte sine egne sko.

3.3.6. Den er asymmetrisk og den voksne har makt over den unge

Den voksne vet og kan mer enn den unge. Spesielt i undervisningssituasjoner er dette tydelig, men også i veiledningssituasjoner og samtaler mellom voksne og unge er dette klart. I denne asymmetrien ligger det mye makt (Sævi, 2014, s. 251). De voksne vet mer enn barna, de har levd lenger har opplevd mer og har lært mer. Dette gjør at det nødvendigvis er en forskjell og en faktisk asymmetri. Sævi (2014) presiserer også at det er nødvendig at relasjonen mellom

den voksne og barnet er en pedagogisk relasjon og at den voksne anerkjenner at relasjonen mellom dem faktisk er asymmetrisk (Sævi, 2014, s. 253-254). Hun skriver at ”Den voksne kan ikke ignorere denne faktiske ulikheten uten at maktforholdet mellom dem vil ødelegge relasjonen som pedagogisk relasjon” (Sævi, 2014, s. 253). Med dette skriver hun at det er kun når den voksne anerkjenner denne asymmetrien at relasjonen kan være ansvarlig og åpen for det den unge trenger av den voksne i relasjonen.

Den pedagogiske relasjonen prøver likevel ikke å være låst til dette. Den pedagogiske relasjonen prøver ikke å holde den unge nede under den voksne. Den prøver å løfte den unge, veilede den unge, hjelpe den unge til asymmetrien blir mindre og mindre. Når asymmetrien blir mindre vil det til slutt ikke være behov for den pedagogiske relasjonen og som sagt tidligere vil da målet være at den skal oppløses eller gå over i en annen type relasjon (Sævi, 2014, s. 252). Asymmetrien i pedagogiske relasjoner er forskjellig fra andre typiske maktrelasjoner som for eksempel profesjonelle relasjoner i helsevesenet der det vil være en mening med asymmetrien. I relasjonen mellom en psykiater og pasient eller lege og pasient vet den ene parten mer enn den andre, men målet er likevel ikke å jevne ut asymmetrien (Sævi, 2014, s. 251). Asymmetrien er nødvendig så lenge relasjonen er nødvendig. Mens i pedagogiske relasjoner er hensikten å jevne ut asymmetrien til det ikke lenger er behov for relasjonen.

Det er asymmetrien mellom den voksne og den unge som er grunnen til at det er nødvendig at de voksne representerer verden for barna. Mollenhauer (2006) skrev at de voksne ikke gir barna en ren presentasjon av verden slik den er, men heller lager en presentasjon. De voksne gjør et utvalg av hva de mener er rett og viktig at den unge lærer. De voksne gjør en filtrering av verden fordi den unge ikke er moden nok til å bearbeide alle inntrykkene de hadde møtt uten filteret. Verden blir re-presentert. De voksne gjør verden både mer forståelig for barnet og mindre brutal og skremmende. Sævi (2014) skriver også ”Livet og aktuelle livsforhold presenteres og representeres for barnet av den voksne i kulturen, og relasjonen er det livsforholdet eller den rammen som barnet har mulighet for å dannes innenfor” (Sævi, 2014, s. 255). Det er altså hva den voksne legger vekt på som vil få betydning for hva barnet lærer. Det er ikke mulig å lære barna alt, de voksne er nødt til å både bevisst og noen ganger også ubevisst velge ut hva de ønsker at barna skal lære og oppleve som viktig. Hva de voksne videreformidler til barna vil være påvirket av hva de opplever som viktig, hva staten har

bestemt at barna skal lære (læreplaner) og hva og hvilken oppdragelse som blir verdsatt i samfunnet.

3.4 Ansvar i en pedagogisk relasjon

Siden en av de store utfordringene i pedagogisk praksis generelt er å lære den unge å møte situasjoner og utfordringer i sitt eget liv med økende kunnskap om hvordan, er det nødvendig at de unge lærer litt etter litt hvordan de kan klare dette. Ansvar er noe de til slutt skal lære å ha og ta selv, både for seg selv og andre. Den unge må ha en læringskurve som ikke er for bratt og ikke for slakk, slik som så mye annet de skal lære i livet. Jeg vil i denne siste delen av dette kapittelet svare på mitt tredje underspørsmål:

”Hva er ansvar i en pedagogisk relasjon?”

3.4.1. Den voksne har ansvar for sin egen makt i relasjonen

Som sagt over vil en pedagogisk relasjon forutsette en asymmetrisk relasjon, det vil si at pedagogisk ansvar er knyttet til at en som voksen har makt og autoritet i møte med barn og unge. Den voksne sitter på en del livserfaringer og kunnskaper som gir en forståelse av verden som barnet enda ikke har (og heller ikke kan ha enda). Denne makten som den voksne har er ikke en makt som den voksne kan gi bort. Det er en makt som er der fordi den voksne har levd lenger, opplevd mer og fordi den voksne selv en gang har vært barn (Sævi, 2014, s. 253-254). Barnet kan aldri være helt bevisst den pedagogiske relasjonen og den makten den voksne besitter, den må derfor være den voksnes ansvar.

3.4.2. Intensjon og ansvar

Intensjonen bak hvorfor en tar ansvar vil ha betydning for om det pedagogisk sett er rett å ta ansvar og i så fall hvor mye ansvar en skal ta. Barnets hjelpeløshet appellerer til oss skriver Langeveld (1975). Vi ønsker å hjelpe. "Personal help" til barnet, den "hjelpen" vi gir barnet, skriver Langeveld (1975), vil være påvirket av blant annet intensjonen til hjelperen, personligheten til hjelperen, personligheten til barnet og tidligere erfaringer de har gjort seg i sin relasjon sammen. I tillegg til dette vil tidligere erfaringer i relasjoner med andre voksne og andre barn, med andre intensjoner, og utkommet av disse spille en rolle i situasjonen en står i (Langeveld, 1975, s. 7).

When we meet a child, the first thing which matters is the intention. And so it is on both sides: the simple fact of the child's helplessness makes an appeal to us. What will our answer be? It need not be given in words. It may suffice that we are there; our

presence may be a guarantee of security. It may also be a threat: the child calls on the adult for help, the adult fails to respond and give the child the security he needs thus leaving him isolated with his own resources. The outcome depends on the common experiences of the child and the adult or with other adults (Langeveld, 1975, s. 7).

3.4.3. Ansvar for eget ansvar

Makten som den voksne har i den asymmetriske relasjonen, har den voksne selv ansvar for. Dilemmaet er at asymmetrien gjør det mulig å bevisst eller ubevisst misbruke makten i relasjonen. Den voksne har altså ansvar for sin egen makt i møte med og i ansvaret for den unge. Hvordan en tar ansvar og ser på sitt ansvar overfor den andre, vil ha sammenheng med ens kunnskaper, verdier, holdninger og de normer og regler som en kan finne på den aktuelle arbeidsplassen. For eksempel vil det ha betydning om en ser på den andre med respekt, som et selvstendig, uerstattelig individ og i hvilken grad en ser den andre som kompetent til å ta egne valg om sitt eget liv, for seg selv. En kan selvfølgelig også se på den andre som en som er fortapt, og uten evne til å ta egne valg, eller at de valgene den andre tar vil være helt feil. Den voksne kan se og ønske det gode og det beste for den unge, men likevel bare håpe og tro (på den unge) at hun eller han også vil velge det gode og rette for seg selv (Sævi, 2015, s. 90). Dette er fordi det er den unges eget ansvar, etter hvert som hun eller han selv kan ta ansvaret. Den voksne kan ikke ta over ansvaret selv om det er godt ment. Den unge må lære å leve livet sitt, gjøre sine egne feil og lære av disse (Sævi, 2015, s. 76-77). Derfor må den voksne være seg sitt ansvar bevisst og reflektere rundt dette ansvaret.

Sævi (2013) peker på at i pedagogisk sammenheng har den voksne ansvar for barnet (Sævi, 2013, s. 237). Videre viser hun at den voksne også har ansvar for sitt eget ansvar overfor barnet, og dessuten at det i pedagogisk virksomhet ligger en fordring om at den voksne ofte må ta det ansvaret som i utgangspunktet hører til hos den unge selv. Spørsmålet er da hva barnet trenger at den voksne tar ansvar for og hva hun eller han kan gjøre selv. Dette er ikke generelt gitt på forhånd, men må avklares i hver ny situasjon med barnet og med andre barn i likende eller andre situasjoner. I dette ligger det pedagogisk omsorg for barnet.

Hva ungdommen ønsker, forventer og trenger av den voksne, og hva den voksne selv kan og vil gi er ikke nødvendigvis det samme. Situasjonen oppleves av to forskjellige parter og oppleves også derfor forskjellig. Løgstrup (1956) peker på at:

Fordringen som ligger i et hvilket som helst forhold til et annet menneske, er imidlertid uttalt og ikke ensbetydende med det andre menneskets ønske eller krav. "...” En ting er nemlig det andre menneskets egen tolking av hva tilliten han viser

eller ønsker seg, går ut på, noe annet er den fordringen som ligger i tilliten som en nærmest skapt kjensgjerning, og som det er opp til meg å tolke (Løgstrup, 1956, s. 42).

Løgstrup (1956) sier med dette at det vil være nødvendig at den voksne profesjonelle selv må tolke hva den unge trenger av omsorg, uten nødvendigvis å ta hensyn til hva den unge ønsker eller forventer. Utfordringen går da ut på, sier Løgstrup (1956) ”at jeg vet bedre enn den andre selv hva som er best for ham” (Løgstrup, 1956, s. 42). Her ligger dilemmaet. Det å ta ansvar for eget ansvar vi handle om flere ting. Det vil handle om å passe på at du ikke tar for mye ansvar og det vil handle om at du ikke tar for lite ansvar. Sævi (2013) skriver også at det vil kunne handle om at den voksne holder igjen sin trang til å handle eller det kan handle om å ta kontroll, fullt og helt fordi det er det den unge trenger der og da (Sævi, 2013, s. 245). Det vil handle om å gjøre det du tolker vil være det beste for den unge - hva som tjener den unge best. Men en kan altså ikke sikkert vite at det en gjør er rett. Løgstrup (1956) skriver at dette ”finner den enkelte ut på grunnlag av sin egen livsforståelse” (Løgstrup, 1956, s. 44). Dette i seg selv er greit. Det vil likevel være mennesker som selv mener at de gjør det som er det beste for barnet, men det de gjør vil ligne mer på overgrep enn omsorg. Dette forklarer Løgstrup (1956) slik:

Men livsforståelsen kan få mer og mer bestemte trekk, få en helt fast struktur og ofte på samme tid bli mer snever. Den kan stivne til en ideologi og bli en simpelthen absolutt størrelse for den enkelte. Jo mer dette skjer, desto mer blir den enkeltes forhold til den andre en anledning til press og eventuelt overgrep. (Løgstrup, 1956, s. 45)

Senere i kapittelet skriver han:

Viljen til å forstå hva som er best for den andre, og å uttale seg, tie og handle ut i fra denne forståelsen, må være koplet til viljen til å la den andre være herre i sin egen verden. Fordringen om å ta vare på det av den andres liv som er prisgitt en – uansett hvilke ord og handlinger den måtte føre til – er alltid samtidig en fordring om å være uendelig tålmodig med den andre og gjøre sitt til at hans verden blir så rommelig som mulig. (Løgstrup, 1956, s. 48)

Det handler om å vite best og samtidig la den andre få plass til å være seg selv.

3.4.4. Ansvar i pedagogisk praksis

Ansvar er noe man kan ha over en annen part, uten at den andre (eller en selv) nødvendigvis er klar over eller tenker over at en har det. Den andre parten er ikke klar over omfanget av det ansvaret den (ansvarlige) voksne besitter. Ansvar oppfattes av den unike og uerstattelige voksne ut i fra hvordan han eller hun opplever den unike og uerstattelige unge og situasjonen

de er i (Sævi, 2015, s. 83). Dette er grunnen til at ansvar vil være utøvd forskjellig fra person til person. Med dette mener jeg at i samme situasjon vil ulike mennesker oppleve ansvaret forskjellig og de vil utøve sitt ansvar på ulike måter. Det vil være avhengig av blant annet den voksnes kunnskaper, verdier og holdninger. Det er nettopp fordi ansvar blir opplevd og utøvd forskjellig at det er så viktig å studere fenomenet. Ved å være oppmerksom på at dette fenomenet er så komplekst og personavhengig og samtidig være oppmerksom på at en selv har ansvar for eget ansvar i en pedagogisk relasjon, kan en kanskje lettere reflektere over dette. Gjøre seg bevisst sitt ansvar og se betydningen av nettopp dette.

Fenomenet ansvar er i den europeiske pedagogiske tradisjonen forstått som en pedagogisk grunnforutsetning og er dermed et grunnspørsmål for pedagogiske forskning og praksis. Mens moderniteten og dens etterdønninger la grunnlaget for en lovregulert kvalitetssikring av etisk praksis i alle typer samfunnsinstitusjoner, inkludert barnehager, skoler og barnevernstiltak, åpner postmoderniteten for muligheten for en moralsk ansvarlig praksis som ikke støtter seg til målet om entydige standarder for mellommenneskelige profesjonelle relasjoner (Sævi, 2015, s. 78).

Dette betyr at man i postmoderniteten ønsker at institusjonene i tillegg til allmenne normer for mellommenneskelig omtanke og respekt stoler på sine ansattes pedagogiske godhet, intensjoner og bevissthet rundt sitt ansvar og ansvar for eget ansvar. Det er hos noen en bevissthet rundt det at en lovregulert kvalitetssikring av etisk praksis ikke nødvendigvis vil sikre en åpen relasjon og holde møtet mellom den unge og den ansvarlige voksne åpen og ubestemt. Sævi (2015) tar frem at en slik lovregulert praksis vil kunne komme til kort i noen av de ulike situasjonene de ansatte vil møte i arbeidsdagen sin (Sævi, 2015, s. 78). De ansatte må ha lover og regler å arbeide innenfor, men når en er i møtet med et annet menneske vil det i mange situasjoner også være nødvendig å vise skjønn. Dette er en av grunnene til at det er så viktig å fokusere på den pedagogiske relasjonen, det kan skape refleksjoner og holdninger.

Sævi (2013) tar fram at for at en moralsk ansvarlig praksis skal være en god praksis vil det være av stor betydning om den ansvarlige voksne har reflektert over og tenkt igjennom tidligere hendelser en har opplevd i livet eller har lest eller hørt om (Sævi, 2013, s. 238). Det er av betydning at en som voksen har reflektert over egne holdninger, hva som er pedagogisk godhet, hva en anser som moralsk ansvarlig og hvordan en forstår sitt ansvar og ansvar for eget ansvar. At en har tenkt over dette før en går inn i en relasjon med den unge kan være med å fremme bevissthet rundt nettopp dette og være med på å hjelpe den ansvarlige voksne til å positivt utvikle sin personlige moral og igjen utøve god pedagogisk praksis (Sævi, 2013, s. 240).

Det er den voksnes oppgave å ta ansvar for hvordan hun eller han utøver sitt eget ansvar. Det betyr at den voksne har ansvar for å ta ansvar for det som er han eller hennes ansvar, men ikke for det som ikke er hans eller hennes ansvar. utfordringen i pedagogisk praksis i møte med barn og unge er hva som egentlig er den voksne eller den profesjonelles ansvar. Vi kan som voksne på den ene siden ta for mye ansvar, slik at barnet eller den unge selv ikke får anledning til å ta det ansvaret de selv er i stand til. På den andre siden kan vi ta for lite ansvar slik at vi blir unnvikende, ansvarsfraskrivende, ikke til å stole på eller til og med likegyldige, og barnet eller den unge må selv ta et for stort ansvar for seg selv og livet sitt. Den pedagogiske utfordringen er å ta ansvar for sitt ansvar slik at ansvaret blir passende og passe, og tilpasset den konkrete situasjonen (Sævi, 2015, s. 90).

4. Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for de metodiske valgene jeg har tatt og framgangsmåten jeg har valgt for å kunne svare på masteroppgavens forskningsspørsmål.

I denne masteroppgaven er målet å finne ut hva ulike dokumenter som omhandler institusjoner skriver og mener om den pedagogiske relasjonen mellom ansatt og ungdom på institusjon. Grønmo (2016) skriver at "Samfunnsvitenskapens emneområde omfatter folks sosiale bakgrunn og deres meninger og handlinger, individers og grupperes egenskaper og deres relasjoner til hverandre og til det større samfunnet de inngår i, samt kjennetegn ved den helheten som samfunnet utgjør" (Grønmo, 2016, s. 18). Dette viser at denne oppgaven er av samfunnsvitenskapelig karakter.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Det er vanlig å skille mellom to forskjellige retninger i forskning. Kvalitative metoder og kvantitative metoder. Disse ulike retningene har opphav i og er formet av forskjellige paradigmer som har oppstått i det forrige århundre og fram til nå (Denzin og Lincoln, 2011). De ulike paradigmene har vært preget av de ulike tidsepokenes enighet om syn på kunnskap og virkelighet. Dette har igjen formet de kvalitative og de kvantitative metodene og kritikken rundt dem. I følge Malterud (1996) er:

"Kvalitative metoder er forskningsstrategier som egner seg for *beskrivelse og analyse av karaktertrekk og egenskaper* (kvaliteter) ved de fenomen som skal studeres. Materialet består av *tekst*, som kan representere samtaler eller observasjoner, mens de kvantitative metoder bygger på tallmateriale" (Malterud, 1996, s 30)

Creswell (2012) forteller at det er forskningsspørsmålet som avgjør om undersøkelsen vil være kvalitativ eller kvantitativ. Veldig kort kan en si at kvalitative forskningsspørsmål gjerne er formet for å finne ut hvorfor noe skjer eller for å finne ut av ulike tendenser i en populasjon (Creswell, 2012, s. 13). Denzin og Lincoln skriver at kvalitative forskere gjerne ønsker å: "[...] study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the making people bring to them" (Denzin og Lincoln, 2011, s. 3). Slik jeg forstår dette mener Denzin og Lincoln at når en foretar en kvalitativ undersøkelse vil svarene en leter etter blant annet ligge i andre menneskers opplevelser og meninger, og for å forstå det en finner må det fortolkes.

Mitt forskningsspørsmål er, som beskrevet tidligere ”Hva kommer fram om den pedagogiske relasjonen mellom ansatt og ungdom på institusjon, og de ansattes ansvar i en slik relasjon, i dokumenter om barnevernsinstitusjoner utarbeidet i perioden 2004-2016?”. Dette forskningsspørsmålet spør etter holdninger rundt fenomenet relasjoner mellom mennesker og jeg har derfor valgt å bruke en induktiv kvalitativ tilnærming til å svare på dette spørsmålet. Når en bruker denne type forskningsopplegg går man fra empiri til teori og bruker fortolkning for å gjøre dette (Grønmo, 2016, s. 51). I denne oppgaven vil det si at jeg leter i eksisterende dokumenter innenfor en gitt periode (2004-2016), etter hva som blir sagt om relasjoner mellom ansatt og ungdom på institusjon og ansvaret i denne relasjonen. Funnene jeg gjør blir analysert etter prinsippene for *induktiv kvalitativ metode*.

4.2 Kvalitativ innholdsanalyse

For å kunne finne ut av hva som kommer fram om den pedagogiske relasjonen mellom ansatt og ungdom i dokumenter som omhandler barnevernsinstitusjoner tok jeg en avgjørelse om å utføre en kvalitativ innholdsanalyse. I følge Krippendorff (2004) er innholdsanalytikere ”[...] as interested in what is not said as they are in what is said - that is, they are interested in what texts reveal about phenomena not spoken of, such as ideological commitments or ethnic prejudices that are manifest in influences, consequences, and uses that may well go unrecognized by individual readers” (Krippendorff, 2004, s. 345-346). Dette viser at når en utfører en innholdsanalyse ønsker en å undersøke om det ligger meninger om et fenomen, som ikke er så lett å oppdage. Derfor kan en innholdsanalyse være en god forskningsmetode for å svare på oppgavens forskningsspørsmål. Grønmo (2016) skriver at ”Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for forskningsspørsmålet i den aktuelle studien” (Grønmo, 2016, s. 175). Grønmo (2016) skriver at datainnsamlingen er en krevende prosess hvor forskeren veksler mellom å samle inn og å analysere data. Denne prosessen gjør at forskeren stadig får ny innsikt i hvilke tekster som burde studeres og forskningsspørsmålet vil bli bedre belyst underveis i prosessen (Grønmo, 2016, s. 175).

4.3 Forskningens troverdighet

4.3.1 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet eller pålitelighet vil handle om hvordan forskeren har påvirket forskningen (Tjora, 2012, s. 203). Han tar fram at i kvalitative studier ser en at forskeren ikke kan være fullstendig nøytral (Tjora, 2012, s. 203). Likevel blir forskerens påvirkning av studiet ikke nødvendigvis vurdert som noe negativt for, men at kunnskapen forskeren har kan sees som en ressurs for arbeidet (Tjora, 2012, s. 203). Tjora skriver at for at denne kunnskapen skal være en ressurs må det gjøres eksplisitt hvordan den brukes i en analyse (Tjora, 2012, s. 203). Tjora (2012) skriver at for å teste studiens pålitelighet kan vi stille spørsmålet ”Ville resultatene blitt det samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben?” (Tjora, 2012, s. 206). Svaret, skriver han må ikke være et helt tydelig ”ja” for at oppgaven skal være pålitelig, men ”man må kunne redegjøre for hvilke faktorer som kan peke i retning av at disse resultatene framkom fordi det var *denne* forskeren og *disse* informantene som var involvert” (Tjora, 2012, s. 206). For å, så godt jeg kan, sikre denne oppgavens pålitelighet har jeg i analyseprosessen vært opptatt av å forklare hva jeg har gjort og hvorfor jeg har gjort det på den måten. Jeg har på denne måten prøvd å gjøre oppgaven transparent.

Grønmo (2016) trekker fram to forhold i samfunnsvitenskapelige studier som kan være med på å påvirke studienes resultater. For det første kan individene eller gruppene som blir forsket på forandre oppførsel når de vet at de blir studert (Grønmo, 2016). Dette kalles for reaktivitet og forskeren vil derfor ikke se hvordan det vanligvis vil se ut, men få se hvordan det ser ut når de blir forsket på (Grønmo, 2016). I denne oppgavens tilfelle vil ikke dette være et problem da det som skal undersøkes er ferdigskrevne dokumenter som allerede ligger tilgjengelig på internett. Det andre forholdet som er viktig å vurdere, i følge Grønmo (2016) handler om forskerens subjektivitet. Dette går ut på at ”(...) forskernes sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringer påvirker deres oppfatning og forståelse av de samfunnsforholdene som studeres” (Grønmo, 2016, s. 21). Dette gjør at forskeren vil, med sine forkunnskaper, erfaringer og perspektiv være med på å påvirke sin egen studie. Det er viktig at jeg som forsker er klar over at jeg kan påvirke utvelgelsen av dokumenter og mitt perspektiv kan påvirke tolkingen av tekstmaterialet. Jeg har min bakgrunn fra pedagogikken. Jeg har en bachelor i pedagogikk fra universitetet i Agder, jeg har jobbet i barnehage og jobber for tiden i PPT. I tillegg til dette har jeg jobbet i barnevernet. Dette gjør at jeg har

innsikt i hvordan hverdagen kan se ut på institusjon og gjør også at jeg har kjent på betydningen av relasjonen mellom ansatt og ungdom på barnevernsinstitusjon fra en ansatts ståsted. Disse perspektivene er problemstillinger som jeg har vært klar over og jeg har derfor prøvd å ta valg som ikke forsterker min subjektivitet. Grønmo (2016) skriver at forskeren kan motvirke disse problemene ved at det ikke er fokus på å finne tekster som passer inn i kategoriene som er laget, men også ser etter tekster som ikke passer i disse kategoriene. Dette gjorde at jeg hele tiden måtte være bevisst de valgene jeg tok i arbeidet.

4.3.2 Validitet

Studiens validitet eller gyldighet handler om spørsmålet om svarene vi har funnet er svar på er det vi har prøvd å stille spørsmål om (Tjora, 2012, s. 206). Har tar også fram at ”Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning” (Tjora, 2012, s. 207). Måten jeg har prøvd å sikre denne oppgavens gyldighet på er ved at jeg har brukt teori som jeg fant relevant for oppgavens forskningsspørsmål. Det teoretiske fundamentet for oppgaven er for det meste relativt nye utgivelser fra blant annet fagtidsskrifter og fagbøker. Jeg har også enkelte eldre primærkilder og i tillegg til dette har jeg tatt i bruk relevante lover. Selve studien er gjort på dokumenter fra kjente utgivere som er direkte knyttet til mitt forskningsspørsmål.

Metoden som er tatt i bruk ble valgt på grunnlag av hva forskningsspørsmålet spurte om og jeg har brukt ulike forskere og forfattere for å finne ut hvordan jeg skulle gå fram for å gjøre en induktiv kvalitativ innholdsanalyse. Jeg har holdt meg innenfor rammene for denne metoden. Jeg har også vært opptatt av å være kritisk til dokumentene som jeg har analysert. Dette viser jeg videre i oppgaven i 4.3.3 Kildekritikk og i 4.5 Analyseprosessen.

4.3.3 Kildekritikk

Grønmo (2016) fremhever at i kvalitative innholdsanalyser er kildekritikk svært viktig å vurdere (Grønmo, 2016, s. 177). Han tar fram fire typer kildekritikk. Disse er *tilgjengelighet*, *relevans*, *autentisitet* og *troverdighet*. Jeg vil her se litt på hva han mener med dem, hvorfor det er viktig å ta hensyn til dem i forskning og så vil jeg vise hvordan jeg vil ta hensyn til dem i denne masteroppgaven.

Når Grønmo (2016) skriver om *tilgjengelighet* tar han fram problemene som kan oppstå i en forskningsprosess dersom de kildene som ville vært mest aktuelle å undersøke er vanskelig å få tak i (Grønmo, 2016, s. 136). Dette mener jeg ikke et problem i denne oppgaven da jeg har valgt kilder som er tilgjengelig for alle.

Kildens *relevans* bestemmes ut i fra om den har mulighet til å svare på det forskningsspørsmålet spør etter (Grønmo, 2016, s. 136). Grønmo (2016) har et godt eksempel på dette når han skriver at om en skal forske på politiske holdninger så vil det være lett å få tak i partiprogram, men dersom forskningsspørsmålet spør etter personlige holdninger må en se etter andre kilder, som brev og dagbøker. Denne masteroppgavens forskningsspørsmål spør etter dokumenter som omhandler barnevern som ligger på bufdir sine internettsider.

Å vurdere en kildes *troverdighet* skriver Grønmo (2016) kan i mange tilfeller være vanskelig fordi man gjerne må ha kjennskap til forfatterens bakgrunn og hvilken kontekst kilden er formet i (Grønmo, 2016, s. 137). Hvilken kontekst kildene er skrevet i vil ha en betydning for om de er troverdige (Grønmo, 2016, s. 137).

Kildens *autentisitet* avhenger av om den er det den sier at den er, eller om den er ekte (Grønmo, 2016, s. 136). Grønmo (2016) skriver også "[...] Ved å se tekstens innhold i lys av konteksten rundt tekstens opprinnelse kan vi vurdere om teksten er autentisk, og om innholdet er troverdig" (Grønmo, 2016, s. 178). Å avklare kildens autentisitet vil være viktig i kvalitative innholdsanalyser da kildene ofte skal analyseres for å finne ut av underliggende holdninger og meninger (Krippendorff, 2004).

Jeg vil videre beskrive hvordan jeg har vurdert kildekritikken i denne oppgaven i underveis i analyseprosessen.

4.4 Ethiske dilemmaer i min oppgave

Induktiv kvalitativ innholdsanalyse av dokumenter bygger på systematisk gjennomgang av tekst som er relevant for å svare på oppgavens forskningsspørsmål. Når en skal forske på barnevern er det mange etiske aspekt å ta hensyn til, men siden jeg ikke skal intervju noen, men heller analysere dokumenter vil de etiske dilemmaene for det meste dreie seg om metodebruk. Jeg har prøvd å gjøre min forskningsprosess så gjennomsiktig som mulig ved å

beskrive valg som er gjort underveis. Jeg har forklart mitt metodevalg og hvordan valgene av søkeord ble tatt (se kapittel 4.2.1) Jeg har vist hvordan utvelgelsen av dokumenter fant sted (se kapittel 4.2.2) og hvordan jeg har tatt hensyn til kildekritikk. Jeg har beskrevet kriterier for Inkludering og ekskludering av dokumenter (se kapittel 4.2.5) og jeg har beskrevet analyseprosessen (se kapittel 4.2.7).

Det er vesentlig at jeg som forsker er klar over at jeg påvirker studien med min refleksivitet. Dette er noe jeg har vurdert og reflektert over igjennom hele arbeidsprosessen. I tillegg til dette er det viktig for meg som gjennomfører en induktiv kvalitativ innholdsanalyse at jeg tar hensyn til at dokumentene jeg undersøker er skrevet for et annet formål enn denne masteroppgaven. Dette betyr at dersom dokumentene hadde vært skrevet for denne oppgaven kunne resultatene vært annerledes. Men for denne analysen var det vesentlig at dokumentene hadde sine egne formål, da det jeg ønsket å undersøke var hvordan relasjoner, pedagogiske relasjoner og ansvar i slike relasjoner kom fram i dokumenter som omhandlet barnevern. Jeg ønsket ikke å direkte få beskrevet hva det statlige norske barnevernet mente om dette, men jeg ønsket å se etter hvordan det kom fram indirekte. Jeg kunne på denne måten prøve å finne ut hvilke underliggende holdninger og verdier statlig norsk barnevern har til relasjoner, pedagogiske relasjoner og ansvaret i slike relasjoner mellom ansatte og ungdom på institusjon. Ved å utføre studien på denne måten kunne jeg undersøke dette, uten å påvirke de som skrev dokumentene.

4.5 Analyseprosessen

Målet med analysen er å kunne løfte fram i hvilken grad statlig barnevern er bevisst verdien av pedagogiske relasjoner, om slike relasjoner blir verdsatt og om dilemmaet knyttet til ansvar i en pedagogiske relasjon blir belyst eller vurdert i de utvalgte dokumentene.

Som det kom fram over er det et trekk ved kvalitativ innholdsanalyse at dokumenter blir systematisk gjennomgått (Grønmo, 2016, s. 175). For å gjøre denne systematiske gjennomgangen tydelig i min oppgave velger jeg å ta fram Grønmo (2016, s. 75-81) og Hesjedal (2014, s. 43) sine steg i utførelsen av en slik datainnsamling og analyseprosess. Hesjedal (2014) sine steg bygger både på Grønmo (2016) og på Krippendorff (2004) sin framgangsmåte i en analyseprosess. (1) Det første steget blir å avklare ut i fra forskningsspørsmålet ordlyd hva som skal være fokus under innsamlingen av data. Grønmo

(2016) presiserer at det er forskningsspørsmålet som skal ligge som grunnlag for et slikt valg. Det er viktig å bruke forskningsspørsmålet som et fast punkt å navigere etter. (2) Det neste steget vil være å finne fram til tekster. (3) Det skal så velges ut hvilke av disse tekstene som skal bli gjort gjenstand for innholdsanalysen. Her blir det også klart at det er forskningsspørsmålet som hele tiden skal veilede forskeren i hvilke valg som skal tas i utvelgingen. (4) Det fjerde steget i prosessen er å systematisk gjennomgå tekstene for å velge ut hva som skal være med til videre analysering. Grønmo (2016) tar fram at arbeidet med det tredje og det fjerde steget vil gå litt fram og tilbake og over i hverandre. Her er det samtidig viktig å være kritisk til kildene og å hele tiden vurdere om tekstene er relevant i forhold til forskningsspørsmålet. (5) Videre lages det et kodeskjema for å få en oversikt over funnene som er gjort med blant annet referanser, inkluderings- og ekskluderingskriterier (6) Deretter arbeides det med å lage kategorier for å kunne tematisere og kategorisere funnene som er blitt gjort. (7) Når dette er gjort er det klart for å analysere dataene, (8) og til slutt skrive rapporten. Dette vil vise seg som kapittel 5, Resultat (Grønmo, 2016, s. 75-81) (Hesjedal, 2014, s. 43).

4.5.1 Steg 1: Valg av søkeord og fokus under innsamlingen av data

Jeg antok at dokumentene ikke ville bruke ord og uttrykk som pedagogikk og pedagogisk relasjon. For å finne disse fenomenene ønsket jeg først skrive om hva tidligere forskning viste at pedagogikk og relasjoner generelt kunne være. Deretter ville jeg også bruke tidligere forskning for å begrunne hva som kunne ligge i begrepet pedagogisk relasjon. Ved å se på hva som skulle være til stede for at en relasjon skulle være pedagogisk, håpet jeg å kunne gjenkjenne enkelte kvaliteter i andre begreper som ble brukt i dokumentene.

Søkeordene ble valgt ut med bakgrunn i forskningsspørsmålets ordlyd og ulike perspektiver og teorier om pedagogiske relasjoner ut fra en europeisk kontinental tradisjon, som jeg viste i kap 3. Sentrale begrep og teoretisk tilnærming. Når jeg kjenner dette grunnlaget godt og jeg vet hva som kan kjennetegne en slik relasjon er jeg bedre kvalifisert til å lette etter spor av den i dokumentene. Leseren vil også ha mulighet for å se hvilke kriterier for relasjonen jeg setter og dermed kunne avgjøre om jeg har funnet ut av det jeg spør om. Det var nemlig ikke sikkert at dokumentene bruker dette uttrykket, men at de heller benytter seg av andre begrep, ord og uttrykk for å beskrive deler av eller det samme fenomenet.

Jeg måtte også ta et valg om hvor mange søkeord jeg skulle bruke. For få ville kanskje gi for få resultater og for mange ville kunne gjøre søket for stort og det ville kanskje gi informasjon som ikke var like relevant. Jeg bestemte at det skulle bli brukt seks søkeord. Søkeordene skulle være begrep som kunne beskrive egenskaper i relasjoner mellom den ansatte og ungdommen på institusjon. I oppgavens forskningsspørsmål blir det nevnt noen begrep. Det var ikke sikkert at begrepet ”pedagogisk relasjon” ville være brukt i dokumentene for å beskrive det samme fenomenet. Jeg valgte derfor å dele opp dette begrepet og bestemte at begrepet *relasjon* og begrepet *pedagogisk/pedagogikk* skulle være to av søkeordene. Begrepet *ansvar* blir også nevnt i forskningsspørsmålet og blir derfor også naturlig å ta med som søkeord. Videre valgte jeg begrepene *tillit* og *tilknytning*. Dette ble bestemt fordi disse begrepene er trekk eller egenskaper som i relasjonen kan og må oppleves og gis både av ungdommen og den ansatte. Dette er annerledes fra andre begreper da disse begrepene er den ansattes anliggende og er mer rettet mot den unge. Det siste begrepet som ble valgt var *omsorg*. *Omsorg* er omtalt flere steder i barnevernloven, og er derfor ett av begrepene jeg vil bruke. Jeg har og på denne måten valgt begrep som er mer åpen enn begrepene som jeg har beskrevet som kvaliteter ved pedagogiske relasjoner for å ha en større mulighet for å få flere treff. Ved å gjøre det kan jeg gjennom analysen ha bruke forskningsspørsmålet og skille ut hva som kan være relevant for oppgaven og hva som ikke er relevant. Dersom jeg hadde brukt begrepene som jeg bruker for å beskrive kvalitetene ved pedagogiske relasjoner var jeg bekymret for at jeg ville utelatt viktige funn som i de utvalgte dokumentene blir beskrevet med andre begrep. På denne måten tok jeg hensyn til at dokumentene er skrevet for et annet formål enn å svare på min forskningsspørsmål og teorien jeg bruker som er kommet fram av en europeisk kontinental tradisjon.

Ved å ta i bruk disse seks begrepene: *Relasjon, pedagogikk/pedagogisk, ansvar, tillit, tilknytning* og *omsorg* hadde jeg et utgangspunkt for å kunne lete etter hva som kommer fram om den pedagogiske relasjonen mellom ansatt og ungdom på institusjon i dokumenter som omhandler barnevernsinstitusjoner.

Hvordan fokuset skulle være eller sagt på en annen måte, i hvilken sammenheng søkeordene skulle stå i for at de skulle få være med til videre analyse, ble vurdert i forhold til oppgavens forskningsspørsmål:

”Hva kommer fram om den pedagogiske relasjonen mellom ansatt og ungdom på institusjon, og de ansattes ansvar i en slik relasjon, i dokumenter om barnevernsinstitusjoner utarbeidet i perioden 2004-2016?”.

Jeg bestemte at søkeordene måtte stå i en kontekst som omhandlet enten ansatt på institusjon, ungdom på institusjon eller forholdet mellom ansatt og ungdom på institusjon. Jeg ville altså ikke ta med søkeordene om de stod i en kontekst som omhandlet for eksempel fosterhjem, biologisk familie eller skole. Jeg ville se etter hvor søkeordene ble brukt i sammenheng med og i tilknytning til forskningsspørsmålet ordlyd. Ved å gjøre denne avgrensningen mente jeg at jeg kunne presisere mitt og oppgavens fokus.

4.5.2 Steg 2: Velge ut dokument

I prosessen med å finne dokumenter var kriteriet at de skulle være *tilgjengelig* for alle gjennom bufdir sine sider på internett, bufdir.no. Dette valget gjorde jeg på bakgrunn av Lov om barneverntjenester (Barnevernloven,) §2-3, hvor det blant annet kommer fram at statlig barnevernmyndigheter har ansvar for at det finnes informasjon, kunnskap, retningslinjer og veiledere som kan hjelpe personell som skal anvende loven og arbeide innenfor lovens rammer (Barnevernloven, 1992). Det er barne-, likestillings,- og inkluderingsdepartementet (BLD) som leder statlig barnevern og Bufdir er departementets faglige rådgiver og kompetanseorgan på området. Det vil si at Bufdir har i oppgave å skaffe og formidle informasjon og kunnskap på departementets ansvarsområder (Barne,- ungdoms- og familiedirektoratet, 2017).

Etter lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100) §2-3 d-f har Bufdir ansvaret for å

- ”d) arbeide for at det blir satt i gang forskning som kan få betydning for løsningen av oppgaver etter loven,
- e) sørge for at det finnes et forsvarlig tilbud for utdanning av personell, og at de som skal anvende loven ellers får forsvarlig veiledning,
- f) sørge for at det blir utarbeidet informasjonsmaterieell som barneverntjenesten kan bruke” (Barnevernloven, 1992, §2-3 d-f).

For å avgrense søket vil jeg bruke dokumenter fra tidsrommet 2004-2016. Dette er et naturlig skille da det var i 2004 at forvaltningsreformen i barnevernet trådte i kraft, og barnevernet gikk i fra å være fylkeskommunalt til statlig drevet (Myrvold, T. Møller, G. Zeiner, H. Vardheim, I. Helgesen, M. Kvinge, T., 2011, s. 42)

Grønmo (2016) skriver at i kvalitative innholdsanalyser vil spørsmålet om *relevans* følge forskeren også i gjennomføringen av datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 177). ”Et overordnet formål med datainnsamlingen er nettopp å identifisere og registrere det innholdet i ulike tekster som er særlig relevant for studiens problemstilling” (Grønmo, 2016, s. 177). Det er altså nødvendig for forskeren å hele tiden passe på at de dataene som registreres i den systematiske og grundige gjennomgangen av kildene kan være med på å svare på det forskningsspørsmålet spør etter. I arbeidet med dette var jeg hele tiden bevisst hva forskningsspørsmålet spurte etter. Det var den som avgjorde hvilke tekster som fikk være med videre i prosessen.

Når jeg skulle velge hvilke dokumenter jeg skulle analysere brukte jeg oppgavens forskningsspørsmål som utgangspunkt for å gjøre denne vurderingen og lokalisere et utvalg. Det kommer fram, ut fra forskningsspørsmålet ordlyd at jeg måtte finne dokumenter som omhandler statlig barnevern og institusjoner. Framgangsmåten jeg brukte var at jeg gikk inn på bufdir.no, der søkte jeg i søkefunksjonen etter nettbiblioteket og fulgte linken inn dit. Jeg trykket på linken ”emner”, og der fra fulgte jeg linken institusjon. Til slutt valgte jeg norske tekster og fikk 25 treff. Søkeresultatet består av artikler, rapporter, anbefalinger, veiledere, kursmaterieell, vurderinger, sammenstillinger og sammendrag.

Det var nødvendig å vurdere hvor vidt dokumentene er *autentisk*. Dette kommer an på hvem som har gjort dokumentene tilgjengelig og hva de handler om mer enn hvem som har skrevet dem. Utvalget har forskjellige forfattere, men fellestrekket er at alle er tilgjengelige på barne-, ungdom- og familiedirektoratet sine internettsider under emnet institusjoner. Dette betyr at det er statlig barnevern som har gjort de utvalgte dokumentene tilgjengelig for alle og de er relatert til barnevernsinstitusjoner. Jeg vurderte det derfor slik at det allerede har vært nødvendig for bufdir å sikre disse kildenes autentisitet og at bufdir er en pålitelig institusjon som er nøyaktig i slike evalueringer. Jeg gikk likevel også igjennom alle referansene på dokumentene som ble brukt i denne oppgaven.

Det er vanskelig for meg å vurdere kildenes *troverdighet* nærmere enn at de er utformet av kjente og anerkjente kunnskapsformidlere. *Troverdigheten* til dokumentene blir likevel styrket ved at alle dokumentene er å finne på bufdir sine internettsider. Utvalget av dokumenter som jeg tar i bruk for å finne svar på oppgavens forskningsspørsmål er skrevet i en annen kontekst

enn for å være til bruk for denne oppgaven. For å kunne tolke og forstå innholdet må en vite hvilken kontekst dokumentene er skrevet i (Grønmo, 2016, s. 178). Grønmo (2016) skriver også at i tillegg til å være opptatt av dette er en i kvalitativ innholdsanalyse opptatt av å tenke igjennom tekstenes mening i forbindelse med hvilke intensjoner forfatteren hadde ved å skrive den, hvordan leseren oppfatter den og hvilken betydning den hadde både for leseren og for forfatteren (Grønmo, 2016, s. 178). Han skriver

”For å forstå tekstenes representativitet og mening må forskeren vurdere blant annet hvem som laget tekstene, og hvem som leste dem, hvilken bakgrunn forfatterne og leserne hadde, og i hvilken situasjon tekstene ble utformet, formidlet og lest” (Grønmo, 2016, s. 178).

Utvalget er variert og er skrevet i forskjellige kontekster, men alle hadde barnevernloven (1992) som grunnlag. Alle dokumentene handler om barnevernsinstitusjoner og alle dokumentene var skrevet på norsk.

4.5.3 Steg 3: Velge ut tekster

Kriteriene for at et dokument skulle være med videre var at dokumentene inneholdt ett eller flere av søkeordene i en kontekst som var av betydning for forskningsspørsmålet. I denne prosessen gikk utvalget fra å være 25 til å bli 9 dokumenter. Dokumenter som ikke inneholdt noen av søkeordene i riktig kontekst ble ekskludert fra utvalget. Krippendorff (2004) tar fram at ”The resulting units of text are not meant to be representative of a population of texts; rather, they are the population of relevant texts, excluding the textual units that do not possess relevant information” (Krippendorff, 2004, s. 119). Dette betyr at jeg har på denne måten bare tatt med tekst som er relevant for oppgavens forskningsspørsmål.

Det resterende utvalget besto av totalt ni ulike dokumenter med totalt åtte ulike utgivere. Ett av dokumentene er en veileder utformet av Barne-, ungdom- og familiedirektoratet selv. Barneombudet har gitt ut en fagrapport og det er en rapport fra forskningsstiftelsen Fafo. NTNU Regionalt kunnskapssenter for barn og unge har skrevet et av dokumentene og NTNU samfunnsforskning har skrevet to. Norsk sykepleierforbund har gitt ut et av dokumentene og Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten har utgitt en rapport. Det siste dokumentet som er tatt med i utvalget er en Nova rapport. Disse dokumentene vurderte jeg som pålitelige kilder da utgiverne er kjente institusjoner og kunnskapsformidlere.

4.5.4 Steg 4: Systematisk gjennomgang av data

Når jeg utforsket dokumentene så jeg etter om og eventuelt hvordan dokumentene brukte de utvalgte søkeordene og om de brukte de ulike begrepene i sammenheng med hverandre. De treffene som ble vurdert som relevant ble markert og lagret som data og ble arkivert for videre gjennomlesning. De treffene jeg ikke fant relevant for oppgaven ut i fra forskningsspørsmålet ordlyd fikk ikke være med videre. Dokumentene ble nøye gjennomlest i lys av forskningsspørsmål og jeg brukte forskningsspørsmålet og søkeordene og vurderte hvor mye av teksten rundt søkeordet jeg skulle ta med til videre analyse. Dette ble også vurdert i forhold til fokuset for innsamlingen som jeg tidligere hadde bestemt.

Jeg ønsket å få en forståelse av hvilken kontekst søkeordene sto i. Det var ikke hvor mange ganger jeg fant søkeordet som var interessant i seg selv, men jeg ønsket å finne ut av hva som ble beskrevet om dem, rundt dem og hvordan de brukes, slik at jeg kunne få et så helhetlig bilde som mulig når jeg skulle i gang med å analysere funnene.

Jeg hadde forskningsspørsmålet i tankene hver gang jeg leste igjennom tekstene. Dette gjorde at jeg etter hver omgang med gjennomlesning så innhold som ikke var relevant for denne oppgaven og det gjorde også at jeg fikk en dypere og dypere forståelse av innholdet som var relevant for denne studiens forskningsspørsmål.

4.5.5 Steg 5: Kodeskjema

Arbeidet med kodeskjemaet, se Tabell 1. Kodeskjema, var en iterativ prosess med modning i flere stadier. Jeg begynte med å fylle inn dokumentenes referanser, tittel og dokumenttype. Deretter ble dokumentene lest, relevans vurdert og inkluderings- og ekskluderingskriterier definert, jamfør Tabell 1. KodeskjemaTabell 1. Kodeskjema, som viser dokumentene som ble inkludert. Se vedlegg 1 for det fullstendige kodeskjemaet med alle 25 dokumentene.

Inkluderingskriterier

Dokumentene ble der etter merket i henhold til inkludering- og ekskluderingskriterier.

Inkluderingskriterier var:

1. Dokumentene måtte omhandle perioden 2004-2016
2. Dokumentene måtte inneholde ett eller flere av de seks definerte søkeordene

3. Dokumentene måtte beskrive en kontekst som omhandlet enten ansatt på institusjon, ungdom på institusjon eller forholdet mellom ansatt og ungdom på institusjon.

Ekskluderingskriteriene

Ekskluderingskriteriene ble bestemt til å være:

1. Dokumenter som ikke var skrevet på norsk for å avgrense omfanget
2. Kortversjoner av inkluderte dokumenter
3. Dokumenter hvor hyperlenken ikke lenger er aktiv
4. Dokumenter som ikke falt inn under kategoriene

Arbeidet med å definere kategoriene blir forklart nærmere i 4.5.6 Steg 6: Kategorisering

Tabell 1. Kodeskjema

Referanse	Tittel	Dokument	10	20	30	50	60	70	Ink	Es
Kayed, N, S. Jozefiak, T. Rimehaug, T. Tjelflaot, T. Brubakk, A-M. Wichstrøm, L. (2015) <i>Psykisk helse hos barn og unge i barneverninstitusjoner. Resultater fra forskningsprosjektet.</i> Utgitt av NTNU Regionalt kunnskapssenter for barn og unge 58 s.	Psykisk helse hos barn og unge i barnevernsinstitusjoner		X						X	
Olberg, D. Pettersen, K-S. (2015). <i>Arbeidstid i barneverninstitusjonene. Praktisering og regulering.</i> Utgitt av FaFo. Serie FaFo rapport. 106 s.	Arbeidstid i barneverninstitusjonene. Praktisering og regulering	FaFo rapport	X		X				X	
Barneombudet. (2015). <i>Grenseløs omsorg. Om bruk av tvang mot barn i barnevern og psykisk helsevern.</i> Barneombudet. Serie: Barneombudets fagrapport. 41 s.	Grenseløs omsorg. Om bruk av tvang mot barn i barnevern og psykisk helsevern	Fagrapport		X		X		X	X	
Munthe-Kaas. Menzies, H. Hammerstrøm, K. Kurtze, Nanna. Nordlund, Rolstad, K. (2013). <i>Effekt av og erfaringer med kontinuitetsfremmende tiltak i</i>	Effekt av og erfaringer med kontinuitetsfremmende tiltak i	Rapport fra kunnskaps senteret	X						X	

<p><i>barnevernsinstitusjoner</i>. utgitt av Nasjonalt kunnskapssenter for helsejeningen. Serie: Rapport fra Kunnskapssenteret. 175 s.</p>	<p>barnevernsinstitusjoner</p>	<p>Norsk sykepleier forbund</p>							
<p>Øien, L. Lillevik, O, G. (2013). <i>Forebygger vold med miljøterapi. Miljøterapeutisk praksis kan bidra til å forebygge vold i barnevernsinstitusjoner</i>. utgitt av Norsk sykepleierforbund. Serie: Sykepleien 4 s.,</p>	<p>Forebygger vold med miljøterapi. Miljøterapeutisk praksis kan bidra til å forebygge vold i barnevernsinstitusjoner</p>	<p>Norsk sykepleier forbund</p>							
<p>Ulset, G. Melheim, S. (2013). <i>Håndtering av tvang i barnevernsinstitusjoner Ansattes, ledes og tilsynets perspektiver</i>. utgitt av NTNU samfunnsforskning i 2013. Serie: Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. 143 s.</p>	<p>Håndtering avtvang i barnevernsinstitusjoner. Ansattes, ledes og tilsynets perspektiver</p>								
<p>Ulset, G. Tjelflaat, T. (2012). <i>Tvang i barnevernsinstitusjoner Ungdommens perspektiver</i>. utgitt av NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter. Serie: Rapport / NTNU samfunnsforskning AS, Barnevernets utviklingssenter. 94 s.</p>	<p>Tvang i barnevernsinstitusjoner Ungdommens perspektiver</p>								

Mathisen, A, S. (2010). <i>Suppe, såpe og frelse som en del av det miljøterapeutiske arbeidet En studie av Frelsesarmeens barnevernsinstitusjoner</i> . utgitt av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring i 2010. Serie: NOVA Rapport. 133 s.	Suppe, såpe og frelse som en del av det miljøterapeutiske arbeidet En studie av Frelsesarmeens barnevernsinstitusjoner	NOVA rapport	X					X	
Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2010). <i>Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem og institusjon. En veileder</i> . utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet i 2010. 25 s.	Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem og institusjon. En veileder.	Veileder						X	X

4.5.6 Steg 6: Kategorisering

For å kunne lage de ulike kategoriene ble tekstene fortolket og vurdert i lys av oppgavens forskningsspørsmål. De ulike delene av tekstene ble også vurdert opp mot hverandre. Dette gjorde at det var mulig å finne enkelte nøkkelord som igjen hjalp med å skille temaene i tekstene og å lage syv kategorier med totalt 20 underkategorier. I arbeidet med analysen gikk kategoriene fra å være opprinnelig 6 kategorier med 19 underkategorier (se vedlegg 2) til å være 5 kategorier med totalt 7 underkategorier (se Tabell 2. Kategorier). I dette arbeidet ble det tydelig at enkelte av kategoriene ikke var så lett å skille som jeg først antok og ble derfor slått sammen. To av kategoriene ble slått sammen og gjort om til en kategori og kategoriene fikk andre navn. I Tabell 2. Kategorier viser jeg også de originale numrene kategoriene hadde og hvilke nummer de til slutt fikk da jeg ønsket å matche numrene på kategoriene og underkategoriene med kapitlene og underkapitlene.

Tabell 2. Kategorier

Referanse til kodeskjema:	Kategori	Underkategori
30	5.1 En relasjons betydning for ungdoms vekst/utvikling	
10	5.2 Kontinuitet og stabilitet i omsorgen for å danne gode relasjoner	5.2.1 Ungdoms behov for trygghet i relasjoner
		5.2.2 Turnusens og medleverskapets betydning for relasjoner:
20	5.3 Tvang kan påvirke relasjoner	5.3.1 Maktforholdet i relasjoner på barnevernsinstitusjoner
		5.3.2 Unødvendig bruk av tvang kan være ødeleggende for relasjoner
		5.3.3 Gode relasjoner kan forebygge tvang
60	5.4 Betydningen av de ansattes kompetanse	
50 og 70	5.5 Synet på det pedagogiske ansvaret	5.5.1 Ansvaret for omsorgen
		5.5.2 Ansvaret for å myndiggjøre ungdommen

Dokumenter som ikke inneholdt tekst som falt inn under kategoriene eller underkategoriene ble ekskludert. De ulike dokumentene vektla ulike problemstillinger og tema. Dette er naturlig siden de er skrevet for et annet formål enn denne undersøkelsen. Analysen viste at ikke alle dokumentene sa noe om relasjoner mellom ansatt og ungdom på barnevernsinstitusjoner. Bare ni av de originalt tjuvfem dokumentene ble det registrert resultater fra. Kodeskjemaet over viser en oversikt over alle dokumentene som ble inkludert. Den viser hvilke av dokumentene som inneholder tekst som faller inn under de ulike kategoriene.

4.5.7 Steg 7: Framgangsmåte for å analysere data

I prosessen har jeg gått i fra søkeord til kategorier og i analysen har jeg analysert tekstene i utvalget i de ulike kategoriene opp mot forskningsspørsmålet ved systematisk gjennomgang.

Da dette var gjort kunne jeg sortere tekstene i de forskjellige kategoriene og jeg fikk dermed en god oversikt. Jeg gjorde kontekstuelle vurderinger og sammenstilling av tekster i samme kategori for å identifisere mønstre og tendenser. Det jeg ønsket å oppnå med analysen var å finne ut hva som kunne utledes om den pedagogiske relasjonen og den ansattes ansvar i en slik relasjon til tross for at begrepet i seg selv ikke blir brukt.

Jeg har gått i dybden på tekstene og har analysert det endelige utvalget. Resultatet av analysen blir presentert i kapittel 5. som er det siste steget i den kvalitative innholdsanalysen.

5. Resultat

Resultatene som kommer fram i denne masteroppgaven blir her presentert i tråd med induktiv kvalitativ analyse. Underveis i arbeidet med dokumentene endte jeg til slutt opp med følgende fem kategorier: 1) *en relasjons betydning for ungdoms vekst/ utvikling*, 2) *kontinuitet og stabilitet i omsorgen for å danne gode relasjoner*, 3) *tvang kan påvirke relasjoner*, 4) *betydningen av de ansattes kompetanse* og 5) *synet på det pedagogiske ansvaret*. I noen av disse kategoriene var det nødvendig å lage noen underkategorier for å gjøre resultatene oversiktlig og å kunne belyse forskningsspørsmålet fra flere sider. Disse kategoriene og underkategorier utgjør delkapittelene i dette kapittelet om resultatene se Tabell 2. Kategorier

Målet med denne oppgaven var å finne ut hva som framkommer om den pedagogiske relasjonen mellom ansatt og ungdom på institusjon, og de ansattes ansvar i en slik relasjon, i dokumenter utarbeidet i perioden 2004-2016 av statlig barnevern. Analysen av resultatene viste at relasjonen mellom ansatte og ungdom på barnevernsinstitusjoner er av stor betydning for å få til et godt miljøarbeid og det kommer fram hvilken betydning de gode relasjonene kan ha i arbeidet på barnevernsinstitusjoner. Det kommer også fram at relasjonene blir påvirket av forskjellige faktorer og det blir beskrevet kvaliteter som en kan gjenkjenne i de gode relasjonene. Analysen viste også trekk ved synet på de ansattes ansvar i relasjonen med den unge og hva dette har å si for det pedagogiske ansvaret for å myndiggjøre den unge i institusjonen

5.1 En relasjons betydning for ungdoms vekst/utvikling

I denne kategorien ble det gjort funn som beskriver hvilken betydning relasjoner kan ha for arbeidet på barnevernsinstitusjoner. Et resultat som kommer fram av analysen er at ungdom kan lære relasjonskompetanse ved å oppleve å ha stabile voksenpersoner i livet som de har gode og utholdende relasjoner med (Mathisen, 2010, s.32). Det blir tatt fram at utholdende relasjoner kan trygge ungdom, gi tillit og kan vise at ansatte har tro på den enkelte ungdom (Mathisen, 2010, s.32). Det å være sammen med ungdommen beskrives som meningsfylt i seg selv og å være tilstede for dem når de trenger noen, tas fram som viktig for relasjonen (Mathisen, 2010, s. 32). Et annet resultat av analysen viser at i barnevernsinstitusjoner er relasjonsarbeidet grunnleggende for å få til en positiv utvikling for den unge (Mathisen, 2010, s.41). Analysen viste at det ikke bare var ansatte som mente dette, men at også ungdom påpekte betydningen av å ha tid til å være med hverandre i hverdagen (Ulset og Tjelflaat, 2012, s. 67). Det kom fram at når ansatte har god nok tid til relasjonsarbeid og

kommunikasjon med ungdommen så kan dette gi trygghet til begge parter (Ulset og Melheim, 2013, s. 125). I denne kategorien kom det fram funn som viste at ungdom uttrykket et behov for gode relasjoner og det å oppleve gode stunder med de ansatte. Når de følte at de var trygge hadde de lettere for å snakke og å åpne seg mer til de ansatte (Ulset og Tjelflaat, 2012, s. 67). Et annet funn var at det ble lagt vekt på at ansatte, gjennom trygge og gode relasjoner, kunne skape vekst og modning hos ungdommen (Mathisen, 2013, s. 105):

“Miljøterapi handler om å få til en positiv utvikling for barn og ungdom. Den mest positive «arbeidsoppgaven» og det de fremhever som viktigst for å få til en positiv utvikling, er relasjonsarbeid. «Den gode samtalen», «gode og trygge rutiner» og «kvalitetstid» sammen med barna fremheves som meningsfylt og viktigst.” (Mathisen, 2010, s. 41).

Funn viser at det ikke bare er relasjonen mellom ansatte og ungdom som er av betydning for arbeidet på barnevernsinstitusjoner. Også relasjonen de ansatte imellom kan ha påvirkning. God kollegakultur kommer fram som en viktig forutsetning for at de ansatte skal kunne gjøre jobben sin på en god måte. Analysen viste at det er en sammenheng mellom dette og det å kunne skape gode relasjoner til ungdommen:

”For ansatte i barnevernsinstitusjoner er kollegakultur ikke bare et gode, men en viktig forutsetning for å kunne gjøre en god jobb. Å skape gode relasjoner til ungdommer som bor på institusjon, avhenger av at voksne som jobber sammen, har gode relasjoner og er trygge på hverandre” (Olberg og Pettersen, 2015, s. 70).

5.2 Kontinuitet og stabilitet i omsorgen for å danne gode relasjoner

I kategorien *Kontinuitet og stabilitet i omsorgen for å danne gode relasjoner* kom det fram av dokumentene hvordan arbeidstiden til de ansatte spiller en rolle for relasjonen mellom ansatte og ungdom og for ungdommens behov for kontinuitet og stabilitet i sine liv.

Kategorien deles i to underkategorier; *Ungdoms behov for trygghet i relasjoner* og *Turnusen og medleverskapets betydning for relasjoner*.

5.2.1 Ungdoms behov for trygghet i relasjoner

Resultatene viser at barn og unge som har blitt utsatt for omsorgssvikt trenger stabilitet og kontinuitet i omsorgen for å kunne utvikle gode, trygge relasjoner (Kayed et al., 2015, s. 30) (Munthe-Kaas et al., 2013, s. 132). Ungdom som har levd i familier med utrygge relasjoner kan i ulik grad utvikle tilknytningsforstyrrelser (Kayed, N, S. Jozefiak, T. Rimehaug, T. Tjelflaat, T. Brubakk, A-M. Wichstrøm, L., 2015, s. 44). I dokumentene kommer det fram at 21 % av ungdommene i barnevernsinstitusjoner har tilknytningsforstyrrelser. Dette er 16 %

flere tilfeller enn i barne- og ungdomspsykiatrien (5%). (Kayed m.fl., 2015, s. 44). Ungdom med tilknytningsvansker belaster relasjonene de er i. Samtidig er det disse unge som virkelig trenger kontinuitet og stabilitet i livene sine (Kayed m.fl., 2015, s. 44). Stabilitet og kontinuitet i livet er ikke bare et behov for barn og unge med tilknytningsvansker. Det at en ungdom (med eller uten tilknytningsvansker) opplever stabilitet når han eller hun bor på institusjon er svært viktig for å kunne bygge gode relasjoner med de menneskene som er der sammen med dem, både andre ungdommer og de ansatte:

”Stabilitet i institusjonsopphold er en forutsetning for at ungdommene skal danne gode relasjoner til voksne og andre ungdommer” (Kayed m.fl., 2015, s. 30).

Et annet resultat som kom fram i denne kategorien var kontinuitet i omsorgen. Dette blir blant annet framhevet i en rapport fra kunnskapscenteret (Munthe-Kaas, Menzies, H. Hammerstrøm, K. Kurtze, Nanna. Nordlund, Rolstad, K., 2013, s. 132). Her blir kontinuitet i omsorgen tatt fram som viktig for barn og unge på institusjon. Det kommer fram at barnevernloven (1992) presiserer at det skal tas hensyn til unge som er tatt ut av sitt eget hjem. Disse unge skal også få ha stabile, gode relasjoner til voksne og få føle tryggheten av kontinuerlig omsorg:

“”Barnevernloven uttrykker også at valg av særlige tiltak for barn og ungdom som må plasseres utenfor hjemmet, skal bygge på mulighet til å gi barnet stabil og god voksenkontakt og kontinuitet i omsorgen (§4-1).””. (s.52) (Munthe-Kaas m.fl, 2013, s. 132).

5.2.2 Turnusens og medleverskapets betydning for relasjoner

Denne kategorien beskriver en sammenhengen mellom stabilitet, arbeidstid og relasjonsbygging (Olberg og Pettersen, 2011, s. 6). I denne kategorien er det også funnet at Barnevernpanelet anbefaler medleverskap for ansatte ved barnevernsinstitusjoner. Dette ble begrunnet blant annet ved ungdommens behov for stabilitet og mulighetene medleverskapet gav for relasjonsbygging. Ungdom på institusjon kan oppleve stress ved å måtte forholde seg til mange forskjellige ansatte på en dag. De trenger stabile voksne i sine liv og en hverdag som er mest mulig lik den storparten av norske barn har i dag (Olberg og Pettersen, 2015, s. 6). De ansattes turnus var et gjentakende tema og det er en tydelig tendens at både ansatte og ungdom som var informanter i Fafo rapporten (Olberg og Pettersen, 2015, s. 76) mener at medleverturnus kan hjelpe med å bygge gode relasjoner. De ansatte trakk også fram at denne type turnus gav mulighet til å være der for de unge og tilrettelegge for å oppnå trygghet og tillit i relasjonene. Det kommer fram at slike lange vakter med få ansatte kan gi mulighet for

noe stabilitet i livene til ungdommen og kan være med på å gi ungdommene en følelse av trygghet. Dette blir for eksempel spesielt understreket i Faforrapporten (Olberg og Pettersen, 2015, s. 76):

”Studien viste blant annet at ansatte som jobbet langturnus, var opptatt av behandlingsgevinster knyttet til tilstedeværelse, trygghet og tillit. Ifølge medlemmene er turnusen en betingelse for å komme «nær» ungdommen og å skape relasjoner. De mente at lange vakter bidro til å gi ungdommer ro og trygghet. Den lange turnusen var grunnet på ungdommens behov for kontinuitet og stabilitet. Å ha få ansatte på jobb flere dager i strekk bidrar ifølge de ansatte til dette” (Olberg og Pettersen, 2015, s. 76).

Videre viser dokumentene til at ungdommer som hadde erfaring med medlevertturnus også mente at denne type turnus var med på å gi trygghet. Mens dagvakter gjorde hverdagen svært slitsom og utrygg, kunne det å være med de samme menneskene i flere dager gjøre det mulig å bli godt kjent med de ansatte og å skape relasjoner. (Olberg og Pettersen, 2015, s. 93).

Det kom også fram at ungdom på institusjon som hadde opplevd både turnusordninger og medleverordninger mente at medleverordninger gjorde det lettere å knytte sterkere bånd til de ansatte (Munthe-Kaas m.fl., 2013, s. 61-62). Ungdommer som ønsket nære relasjoner til de ansatte mente at medleverordningen gjorde at de kunne knytte seg til de ansatte og at dette gav en opplevelse av trygghet. Det gav også muligheten til å stole nok på en voksen til å komme til ham eller henne uansett hva det skulle være (Munthe-Kaas m.fl., 2013, s. 61-62).

Videre kom det fram at disse ungdommene mente at det var av stor betydning å føle at en har noen å stole på og som bryr seg om en. Ungdommen framhevet at medleverskapet hjalp til med å få kvaliteter som personlighet, varme og nærhet i relasjonen:

“De ungdommene som ønsket nære forhold til omsorgsgiverne uttrykte et behov for å bli godt kjent med en voksen, og at følelsen av at noen brød seg og var til å stole på var viktig: ”Det blir mye mer personlig. Det blir varmt og nært og vi får et bra forhold til hverandre, venner på en måte. Jeg er glad for medleverskapet fordi jeg vet at uansett hva det er, uansett hvor teite ting det er så kan jeg gå til de voksne, jeg kan snakke om det. Poenget er at det ikke blir så utrygt for oss. Det er personer her som man knytter seg til, man knytter seg jo til de man bor hos, eller bor sammen med.”” (Munthe-Kaas m.fl., 2013, s. 61-62).

Analysen viser også at ungdom som ikke hadde erfaring med medleverordning, men som var vant til turnus tok fram at de korte vaktene gjorde at det ikke spilte så veldig stor rolle hvem som var på vakt. Slik turnus gjorde at ungdommen ikke ble så knyttet til de som jobbet på institusjonen og dette kunne være positivt for å håndtere utskiftning av ansatte. Det viser seg at for de ungdommene som ønsket mer privatliv var dette en grei ordning. Det kommer også

fram at for de ungdommene som ønsket tettere relasjoner med de ansatte var det vanskelig med de korte vaktene. (Munthe-Kaas m.fl., 2013, s. 67-68).

Analysen viste at det som ofte betegnes som den beste turnusen for ungdom på institusjon er få ansatte over lengre tid, men at ungdommens atferd av og til kan være så krevende for den ansatte at slike lange vakter kan være belastende for de ansatte. Dette blir framhevet i NOVA Rapporten (Mathisen, 2010, s. 38). Videre i analysen kommer det fram spesielt tre sider ved turnusordninger på døgninstitusjoner som det er verdt å reflektere over da disse berører både de ansatte og ungdommen på institusjon:

- 1) Lange vakter blir ofte beskrevet som det som er det beste for de unge.
- 2) Samme ordning kan tenkes å være slitsomme og tunge for de ansatte.
- 3) Hvis relasjonen mellom den ansatte og ungdommen ikke er god så kan det oppleves som ubehagelig for den unge å ha den ansatte der over en lengre tidsperiode (Munthe-Kaas m.fl., 2013, s. 23).

Det kom også fram av resultatene at trygghet og omsorg ikke bare et behov på dagtid.

Ungdom som er våkne og ikke får sove om natten trenger trygghet og dette kan føre til at ansatte må være våkne om natten. For disse ungdommene er opplevelsen av en relasjon som rommer omsorg og trygghet et behov hele døgnet (Olberg og Pettersen, 2015, s. 76).

5.3 Tvang kan påvirke relasjoner

Denne kategorien beskriver hvordan tvang på barnevernsinstitusjoner kan påvirke relasjonene mellom ansatt og ungdom. Det kom fram tre underkategorier: *Maktforholdet i relasjoner på barnevernsinstitusjoner*, *Unødvendig bruk av tvang kan være ødeleggende for relasjoner* og *Gode relasjoner kan forebygge tvang*.

5.3.1 Maktforholdet i relasjoner på barnevernsinstitusjoner

Et resultat i denne underkategorien viser viktigheten av at ansatte i barnevernsinstitusjoner er klar over makten de besitter over ungdommen og at de reflekterer rundt dette (Ulset og Tjelflaat, 2012, s. 69). Det skrives at for å begrense bruken av tvang er det viktig at institusjonene jobber for at de ansatte skal bli bevisst maktforholdet som ligger i relasjonen til ungdommen (Ulset og Tjelflaat, 2012, s. 69-70). Det kommer også fram at denne makten som de ansatte besitter blir tydelig i tvangssituasjoner og det understrekes at det skal brukes så lite tvang som mulig (Ulset og Tjelflaat, 2012, s. 69-70). Analysen viser at tvang kun skal

benyttes etter at de ansatte er faglig overbevist og har gjort etiske vurderinger om at tvang er den rette veien å gå i den enkelte situasjonen (Ulset og Tjelflaat, 2012, s. 69).

Makten den ansatte har over ungdommens forhold til tvangsprotokollen blir også omtalt. Dersom ungdom kjenner prosedyren for å klage og har et forhold til denne er det mer sannsynlig at de vil våge å bruke sin rett til å klage dersom de føler et behov for det (Ulset og Melheim, 2013, s. 116). Det viser seg at hvordan de ansatte snakker om tvangsprotokollen til ungdommen vil ha betydning for om ungdommen vil bruke sin rett til å klage:

At personalet i barneverninstitusjoner er seg bevisst den makt de har i relasjon med beboerne - også i forbindelse med føring og gjennomgang av tvangsprotokoll, er svært viktig. Hvordan de kommuniserer om protokollen overfor beboeren kan vise seg å ha betydning for hvilken funksjon den får; hvordan prosedyren og påklagemuligheten fungerer i praksis. Dersom beboeren kjenner noe eierskap til protokollen er det sannsynlig at hun/han vil finne den meningsfull og derfor også oftere tørre å anvende påklageretten (Ulset og Melheim, 2013, s. 116).

5.3.2 Unødvendig bruk av tvang kan være ødeleggende for relasjoner

I denne underkategorien kom det fram at tvang kan forandre eller skade relasjoner. Tvang kan føles krenkende for den som utsettes for det og ungdommen kan miste tilliten i relasjonen til omsorgspersonen som utfører tvangen. Unødvendig bruk vil også bryte med menneskerettighetene (Barneombudet, 2015, s. 5). Det kommer fram at hvordan ansatte arbeider, både i forkant og i etterkant av et tvangstiltak, vil ha betydning for relasjonen mellom den ansatte og ungdommen videre (Barneombudet, 2015, s. 25). Det kommer fram at ungdom har uttalt seg om at en lett kan miste tilliten en hadde til omsorgspersonen etter å ha blitt utsatt for en holdesituasjon (Barneombudet, 2015, s. 25). Analysen viste at det var tryggende for ungdom når de var forberedt på at det kom et tvangstiltak og at det gjerne var lettere etter en slik tvangssituasjon dersom ungdommen visste hvorfor det hadde skjedd (Barneombudet, 2015, s. 25). Det kommer fram at barneombudet konkluderer med at arbeidet de ansatte gjør før og etter en tvangssituasjon vil påvirke hvordan den unge har det i ettertid og hvordan den unge opplever relasjonen til omsorgspersonen (Barneombudet, 2015, s. 25). Videre viser analysen at tvang som kommer plutselig, uten at den ansatte har prøvd å snakke med ungdommen først, er den type tvang som er mest ødeleggende for tillitsforholdet (Ulset og Melheim, 2013, s. 78). Denne typen tvang skaper større redsel og utrygghet enn tvang som kommer etter at den ansatte har tatt seg tid til å snakke med ungdommen og eventuelt gi advarsler om et mulig, kommende tvangstiltak (Ulset og Melheim, 2013, s. 78).

5.3.3 Gode relasjoner kan forebygge tvang

Et annet resultat som kom fram av analysen var at gode relasjoner mellom ansatt og ungdom på institusjon kan være med på å forebygge tvang. Om en ansatt har klart å komme inn i en god relasjon med ungdommen så kan dette hjelpe med å unngå tvangssituasjoner. Når en virkelig har lært en ungdom å kjenne så vet en mer om hva den enkelte trenger og hvordan han eller hun kan reagere i ulike situasjoner slik at en blant annet kan være i forkant av en mulig spent situasjon (Ulset og Melheim, 2013, s. 77). Relasjonene de ansatte har med ungdommen og kommunikasjonen dem imellom er avgjørende for hvordan det er å være på institusjonen og om det er nødvendig å bruke tvang om det oppstår vanskelige situasjoner (Ulset og Melheim, 2013, s. 77).

Relasjoner er bestandig viktig. Vi har sett at med de ungene vi ikke klarer å knytte noen relasjon til; der klarer vi heller ikke å få til noen endring, og vi klarer kanskje heller ikke å komme oss ut av kampsituasjonen. Det er gjennom relasjon at vi kan skape endring. Trygghet, omsorg og varme skaper relasjoner. Når du først har fått relasjoner, så slipper du tvangen (Ulset og Melheim, 2013, s. 51-52).

Analysen viser også at det blir vanskeligere å reparere en relasjon etter et tvangstiltak dersom tvangen utføres av ansatte og vikarer som ikke har klart å få til en trygg relasjon til ungdommen fra før. Gode, trygge relasjoner mellom ansatt og ungdom er med på å gjøre grensesetting lettere og vil også gjøre at ungdommen håndterer tvangstiltak bedre (Ulset og Melheim, 2013, s. 77). Gode relasjoner kan skape trygghet både for ungdom og ansatt og at det å sette av tid til å jobbe med relasjonen mellom ansatt og ungdom vil ha stor verdi i omsorgsarbeidet:

Det formidles også at bruk av tvang vurderes som mindre hensiktsmessig og nødvendig, dersom en kommer i en posisjon hvor en lærer å kjenne det enkelte barn/ungdom. Tiden en har til rådighet til å arbeide med relasjon, få kunnskap om og forståelse for hvordan beboeren har det, hva hun/han har behov for, hvordan hun/han reagerer i ulike sammenhenger og så videre, har betydning for på hvilken måte personalet evner å løse spente situasjoner. God (nok) tid til relasjonsarbeid skaper trygghet, både for beboere og ansatte. Blant annet setter det ansatte bedre i stand til å kunne forutsi hvordan en gitt situasjon vil utarte seg, hvordan de bør gå fram overfor det enkelte barn og være i forkant, slik at de kan forhindre/stoppe en mulig konfliktsituasjon uten bruk av tvang (Ulset og Melheim, 2013, s. 44).

I analysen kom det fram at institusjonene skal prioritere at de ansatte får tid til å jobbe med å få til gode relasjoner med ungdommen og at kommunikasjonen med ungdommen skal være

tydelig (Ulset og Melheim, 2013, s. 28). Dette er presisert i forskrift av 15. november 2011 om rettigheter og bruk av tvang under opphold på barnevernsinstitusjoner (rettighetsforskriften). Disse kravene stilles for at det systematisk skal arbeides med forebygging av tvang (Ulset og Melheim, 2013, s. 28). Analysen viser også at det hevdes at personligheten til de ansatte spiller en rolle for tvangsbruk og at ansatte som er god på relasjoner bruker mindre tvang. Det kommer fram at ansatte kan hindre situasjoner i å eskalere ved at de med sine relasjonskunnskaper er med på å “sette stemning” på institusjonen (Øien og Lillevik, 2013, s. 66).

Resultatene viser at ungdom som har bodd på institusjon mener det er nødvendig med ansatte som viser oppriktig interesse for livet til ungdommen. De uttrykker et ønske om å bli sett og hørt og at de ansatte skal være der for dem når ungdommen trenger det. Å ta seg tid til å jobbe med relasjonene kan være viktig for å forebygge tvang. Det kom også fram at om ungdom føler at de blir forstått av de ansatte kan dette hjelpe til med å få ned antall tvangssituasjoner:

Betydningen av relasjonsarbeid, dialog og tydelig kommunikasjon har også blitt fremhevet som viktige forebyggende faktorer av ungdom som har erfart å bo i barneverninstitusjoner (Ulset og Tjellflaat 2012, Reime og Fjær 2010). Beboerne uttrykker behov for å bli sett og hørt. De ønsker at ansatte skal være der for dem, og vise oppriktig interesse ved å ta seg god tid, søke kontakt og snakke med dem. Denne måten å forholde seg til beboerne på må gjennomsyre arbeidet i institusjonene. Å være trygg og å kunne stole på de voksne i institusjonen er essensielt, og når det enkelte barn/ungdom kjenner at hun/han blir tatt på alvor, bidrar dette til forebygging av konfliktsituasjoner og bruk av tvang. (Ulset og Melheim, 2013, s. 29).

5.4 Betydningen av de ansattes kompetanse

Denne kategorien omhandler hvordan ansattes kunnskap og kompetanse kan trygge den ansatte i hans eller hennes arbeid (Barneombudet, 2015, s. 51). Det kom fram at hvis ansatte har kunnskap om den enkelte ungdoms bakgrunn, hva de har opplevd og kompetanse om ulike reaksjonsmønstre som barn som har vært utsatt for omsorgssvikt og overgrep kan ha, kan dette gi den ansatte en følelse av trygghet og ro (Barneombudet, 2015, s. 51). Å inneha en slik kompetanse kan videre bidra til å redusere bruken av tvang. Det er derfor svært viktig at den ansatte blir kjent med den unge og har kunnskap om hvordan de best kan ivareta ungdommen i vanskelige situasjoner når den unge kan lide av traumer fra tidligere omsorgssvikt og når tvang kan være svært skremmende og ødeleggende:

Kunnskap og forståelse om traumeerfaringer og å gjenkjenne stress hos barn, kan bidra til økt trygghet og ro for den ansatte, noe som igjen gagnar barnet og reduserer tvangsbruken. Barneombudet mener dette viser at et viktig ledd i det forebyggende

arbeidet er at de ansatte blir kjent med barna, får kunnskap om deres bakgrunn og får vite mer om hvordan vanskelige situasjoner skal håndteres. Å arbeide med barn som har vært utsatt for omsorgssvikt, stiller særlige krav til de ansattes kompetanse (Barneombudet, 2015, s. 51).

5.5 Synet på det pedagogiske ansvaret

Under denne kategorien kom det fram hvordan ansvaret for omsorgen av den enkelte er omtalt og at det er en sammenheng mellom omsorgen og myndiggjøringen av ungdommen. Denne kategorien fikk to underkategorier: *Ansvaret for omsorgen* og *Ansvaret for å myndiggjøre ungdommen*.

5.5.1 Ansvaret for omsorgen

Det kommer fram i en veileder, utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2010) at Barnevernmyndigheter og skolemyndigheter sammen har et ansvar for at alle unge, uansett bakgrunn, skal ha de samme mulighetene til å gjøre det beste ut av sine evner med de forutsetningene de har (Bufdir, 2010, s. 4). Videre kommer det fram at det er Bufetat selv som har ansvaret for at barn og unge som er plassert i institusjon skal få et faglig forsvarlig tilbud (Bufdir, 2010, s. 12). På vegne av bufetat er det de ansatte på institusjonen som har ansvaret for å utøve den daglige omsorgen for den unge. I dette ligger også ansvaret for oppfølging av den unges skole- og opplæringstilbud og et ansvar om å gi den unge de samme mulighetene i livet som foreldre ville gitt sine barn (Bufdir, 2010, s. 4 og 12). Her presiseres det at for å kunne gjøre dette må de ansatte ha "(...) kunnskap om det enkelte barnets evner og forutsetninger for læring" og det pekes også på viktigheten av at den ansatte gir den unge støtte og oppmuntring for at den unge skal oppleve motivasjon for å gå på skolen (Bufdir, 2010, s. 4 og 12).

5.5.2 Ansvaret for å myndiggjøre ungdommen

Denne underkategorien beskriver et ansvar for omsorg for den enkelte som også går ut på at ungdommer selv, ut i fra den enkeltes alder og modenhet, skal få ta del i avgjørelser som omhandler personlige spørsmål. Dette så lenge det ikke går på tvers av andre på institusjonen sin trivsel og trygghet (Ulset og Tjelflaat, 2012, s.15).

Analysen viser at ansvar for omsorg i institusjoner og makt er nært knyttet sammen med myndiggjøringen av ungdommen. Makt i institusjoner blir særlig synlig når ungdom er

plassert der uten at de ønsker det. Det kommer fram at det er anbefalt at ansatte møter ungdom med myndiggjøring. Ved å gjøre dette kan de gi ungdommen tilbake sin autonomi og makt:

“Omstrukturering eller omfordeling av makt i relasjoner handler om å myndiggjøre den andre. Dersom terapeuten antar at ungdommen selv ikke vet sitt eget beste, og selv mener å vite best, vil dette være å møte ungdommen med en paternalistisk holdning. Myndiggjøring er det motsatte av paternalisme. Balansen mellom autonomi og tvang blir særlig synlig i barnevernsinstitusjoner hvor det er plassert ungdommer etter barnevernlovens tvangsparagrafer, slik tilfellet er der våre informanter arbeider. Når miljøterapeuten møter ungdommen med myndiggjøring, bidrar det til å gjeninnføre autonomi og makt” (Øien og Lillevik, 2013, s. 66-67)

Videre kommer det fram at hvis ikke ungdommen føler at de blir forstått, akseptert og at de blir møtt med en tro på at de ikke kan ha ansvar for deler av livet sitt så kan dette føles som et angrep på selvet. Dette kan føre til sinne og fortvilelse og gjøre det vanskelig å få til gode relasjoner og et godt miljøarbeid (Øien og Lillevik, 2013, s. 67)

6. Drøfting av resultatene

Dette kapitlet er strukturert på samme måte som kapittel 5 med kategoriernes navn som overskrift. Her drøfter jeg resultatene jeg har beskrevet i kapittel 5. Fokuset for drøftingen er å se etter hva som kom fram om den pedagogiske relasjonen mellom ansatt og ungdom på institusjoner i dokumentene som ble valgt ut. Som beskrevet tidligere ble tekstene fortolket og vurdert i lys av oppgavens forskningsspørsmål og på denne måten kom det fram ulike tema som ble denne masteroppgavens sine kategorier og underkategorier. Jeg valgte å bruke disse kategoriene og underkategoriene og å se på resultatene som kom fram under disse, i lys av den teoretiske tilnærmingen som er beskrevet i kapittel 3. Jeg henter igjen fra oppgavens forskningsspørsmål og underspørsmål.

”Hva kommer fram om den pedagogiske relasjonen mellom ansatt og ungdom på institusjon, og de ansattes ansvar i en slik relasjon, i dokumenter om barnevernsinstitusjoner utarbeidet i perioden 2004-2016?”.

6.1 En relasjons mulige betydning for ungdoms vekst/utvikling

Det kom fram i resultatene at relasjoner blir høyt verdsatt. Det blir beskrevet at dersom ungdom opplever å være i relasjoner som er utholdende så kan dette gi dem trygghet og de kan oppleve tillit til de ansatte. Resultat viser også at utholdende relasjoner kan gi ungdommen en opplevelse av at den ansatte ”har tro” på ungdommen og at slike gode og trygge relasjoner kan gi ungdommen relasjonskompetanse. Det kom fram at ansatte mener det i seg selv oppleves som meningsfylt å være sammen med ungdommen og at det å være der for ungdommen når de trengte det var viktig for relasjonen (Mathisen, 2010, s. 32). Det var et interessant funn at også ungdom mente at det å ha tid sammen var viktig for blant annet tryggheten de opplevde (Ulset og Tjelfaat, 2012, s. 67). Når de var trygg på de ansatte så klarte de lettere å åpne seg og å prate med de ansatte (Ulset og Tjelfaat, 2012, s. 67).

Vi kan se at når ansatte skriver at de ser det som meningsfylt i seg selv å være med ungdommene på institusjon så er det en form for kjærlighet til den unge som beskrives. Dette ser vi også i beskrivelsen av utholdende relasjoner. Thrana (2016) har forsket på kjærlighet som en kompetanse i barnevernsarbeid. Hun kom blant annet fram til at ”Den ansattes utholdenhet i relasjonen blir en bekreftelse for ungdommen at vedkommende er verdt å kjempe for, og at personen er verdifull og elsket” (Thrana, 2016, s. 9). Som jeg tok fram i

kapittel 3. Sentrale begrep og teoretisk tilnærming skrev Spiecker (1984) at det er en kvalitet ved pedagogiske relasjoner at de er kjærlige relasjoner mellom en voksen og et barn i utvikling (Nohl i Spiecker, 1984, s. 2). Ut i fra dette ser jeg at når det skrives om verdien og betydningen av utholdenheten i relasjonen kan dette sammenlignes med kjærlighet i relasjonen, som er en kvalitet ved pedagogiske relasjoner.

De ansatte jobber for at ungdommene skal, mens de bor på barnevernsinstitusjonene utvikle seg og til slutt bli selvstendige individer som selv kan ta ansvar for sine egne liv og andre mennesker rundt seg. Måten de gjør dette på er ved å drive miljøterapi. Ungdom på institusjoner har ekstra bagasje som gjør at de trenger mennesker rundt seg som skaper trygghet. De trenger trygge rutiner og gode relasjoner. De trenger å lære å kunne stole på mennesker, da de menneskene de skulle kunne stole på ikke har vært der for dem. Disse barna har hatt en svært bratt læringskurve hvor de har ”lært” at de må ha ansvar for seg selv. Som det kom fram av resultatene i kap 5.1 En relasjons betydning for ungdoms vekst/utvikling blir gode relasjoner beskrevet som fundamentalt for arbeidet med miljøterapi.

“Miljøterapi handler om å få til en positiv utvikling for barn og ungdom. Den mest positive «arbeidsoppgaven» og det de fremhever som viktigst for å få til en positiv utvikling, er relasjonsarbeid. «Den gode samtalen», «gode og trygge rutiner» og «kvalitetstid» sammen med barna fremheves som meningsfylt og viktigst.” (Mathisen, 2010, s.41).

På barnevernsinstitusjoner utøver de ansatte miljøterapi med de unge. Som beskrevet over er fokuset å få til en positiv utvikling for barn og unge. Dette har store likhetstrekk med det Langeveld (1975) skrev om at noe av hensikten med en pedagogisk relasjon er å hjelpe barnet vokse opp (Langeveld, 1975, s. 8). Miljøterapi som blir utøvet på barnevernsinstitusjoner er også et tiltak som ikke skal være med den unge gjennom hele livet, men som skal komme inn og være en hjelp for ungdommen når det er behov for det, for så å avsluttes når det ikke lenger behovet er der. Dette er også et likhetstrekk med et annet mål i en pedagogisk relasjon. Som jeg tar fram i teorikapittelet skriver Nohl (1957) at en pedagogisk relasjon prøver å gjøre seg selv overflødig (Nohl i Spiecker, 1984, s. 2). Når den unge ikke lenger har behov for en pedagogisk relasjon er det et mål at den skal oppløses og eventuelt gå over i en annen type relasjon. Et annet resultat viser at i barnevernsinstitusjoner er relasjonsarbeidet grunnleggende for å få til en positiv utvikling for den unge (Mathisen, 2010, s.41). Når ansatte driver miljøterapi med ungdommene på institusjonen er disse relasjonene asymmetriske relasjoner.

Dette er et fellestrekk for alle relasjoner mellom voksne og barn. Det kan vise at det å drive miljøterapi på barnevernsinstitusjoner er et pedagogisk arbeid. Jeg viser til Sævi som skriver:

”At pedagogisk virksomhet er relasjonell betyr ikke at pedagogikk bare dreier seg om relasjoner, men at den pedagogiske relasjonen mellom voksen og barn er grunnleggende for all pedagogisk virksomhet” (Sævi, 2013, s. 242).

Det vil si at ut i fra et kontinentalt syn på pedagogikk vil pedagogiske relasjoner være grunnleggende for arbeid med miljøterapi. Dette viser oss at det kan være betydningsfylt for ansatte som skal drive miljøterapi å ha kunnskaper om pedagogiske relasjoner.

I dokumentene opplever jeg ikke at de bruker forskjellige begrep for relasjoner mellom barn og voksen (asymmetrisk relasjon) og relasjoner mellom kolleger (symmetrisk relasjon). Det kom fram at gode relasjoner mellom ansatte og at ansatte var trygg på hverandre var en nødvendighet for å få til gode relasjoner mellom ansatt og ungdom:

”For ansatte i barnevernsinstitusjoner er kollegakultur ikke bare et gode, men en viktig forutsetning for å kunne gjøre en god jobb. Å skape gode relasjoner til ungdommer som bor på institusjon, avhenger av at voksne som jobber sammen, har gode relasjoner og er trygge på hverandre” (Olberg og Pettersen, 2015, s. 70).

Her blir det også tydelig at det ikke brukt forskjellige begrep for å beskrive relasjoner mellom kolleger, som skal være symmetriske relasjoner og relasjonen mellom ansatt og ungdom, som er asymmetriske. Grunnen til dette kan være at de som har skrevet dokumentene mest sannsynlig ikke har begrepsapparatet som blir brukt i teori om pedagogiske relasjoner i fra en europeisk kontinental tradisjon. Dette gjør at det er nødvendig for meg å lese mellom linjene når jeg drøfter resultatene som kom fram i analysen.

Selv om vi kan se at ungdom kan lære noe om hvordan de ansatte takler å være i relasjoner som ikke alltid er gode er det i grunn ikke godt nok å tenke at det er greit at relasjonen mellom enkelte kollegaer ikke trenger å være god alltid. Som beskrevet i kapittel 2.4 er det etter § 4-18 i barnevernloven institusjonen som den unge bor på som har ansvaret for den daglige omsorgen, på vegne av barneverntjenesten (Barnevernloven, 1992). Institusjonen skal erstatte familiens omsorg (Andreassen, 2003, s. 48). I en familie vil foreldre som regel ha et ønske om det beste for barnet. I begrepet ”familiens omsorg” vil det dermed ligge kvaliteter som kjærlighet, utholdenhet, ansvar og taktfullhet. Selv om vi ikke kan si at alle foreldre er i pedagogiske relasjoner med sine barn hele tiden, fordi også denne type relasjon ikke er statisk, kan vi se at ansatte på institusjon har et ansvar for relasjonen de er i med den unge.

Jeg vil her igjen ta fram at i pedagogiske relasjoner er den voksne i relasjonen for å hjelpe og støtte den unge slik at hun eller han kan utvikle og oppdage seg selv (Nohl 1957, s. 137 i Spiecker, 1984, s. 204). Intensjonen må også derfor være å lære den unge hvordan han eller hun kan utvikle seg til å bli et godt menneske, og dermed må den voksne være ansvarlig i sin relasjon til sin kollega når den unge er tilstede. Det er ved å oppleve andres gode holdninger og gode relasjoner og å være i gode relasjoner at den unge kan utvikle god relasjonskompetanse. Den ansvarlige voksne må derfor være reflektert i relasjonen med barnet og være klar over hvilke tanker som ligger bak handlingen og hvorfor den voksne handler som hun gjør, for at relasjonen skal være en pedagogisk relasjon. Dette gjør at det blir viktig å være opptatt av en god kollegakultur.

Dersom intensjonen skal være det beste for den unge og det beste for den unge er å lære god relasjonskompetanse må de ansatte være gode rollemodeller. Teori fra en kontinental pedagogisk tradisjon viser oss at når en voksen er i en pedagogisk relasjon med en ungdom så er relasjonen til for den unge (Nohl i Spiecker, 1984, s. 2). Den ansatte er i relasjonen for den unge og det er den unge som er i fokus. For at den voksne skal kontinuerlig gi den unge trygghet og å veilede den unge og gi hjelpemidler til hvordan han eller hun kan være et godt menneske er det viktig å vite at ens holdninger til andre mennesker utenfor denne relasjonen vil påvirke hva den unge lærer (Van Manen, 2001, s. 169). Det vil si at den voksne som er sammen med den unge, kan ikke snakke med sin kollega (når alle er i samme rom) uten at den unge lærer av den voksnes holdninger til den andre voksne. Hvordan kollegaene snakker og jobber sammen på institusjonen vil påvirke de unge. Analysen viste også at det blir tatt fram i dokumentene at ungdom kan lære relasjonskompetanse ved å oppleve å ha stabile voksenpersoner i livet som de har gode og utholdende relasjoner med (Mathisen, 2010, s. 32). De unge vil lære av relasjonene kollegaene har sammen, og dette vil være en del av miljøterapien som drives på institusjonene. Kollegaenes relasjoner seg i mellom vil ikke bare ha betydning for relasjonene de har til de unge, det vil også ha betydning for hva de unge lærer om relasjoner.

Det blir viktig at institusjonen skaper holdninger om at en skal ha det fint sammen på institusjon og å ha gode relasjoner fordi modellering er uunngåelig. Slik jeg ser det er god kollegakultur på institusjon ikke bare en gode eller en forutsetning, det er også et ansvar dersom relasjonene skal være pedagogiske.

6.2 Kontinuitet og stabilitet i omsorgen for å danne gode relasjoner

6.2.1 Ungdoms behov for trygghet i relasjoner

I resultatene kom det fram at ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner trenger kontinuitet og stabilitet i omsorgen, for å kunne utvikle trygge og gode relasjoner til omsorgspersonene sine (Kayed m.fl., 2015, s. 30) (Munthe-Kaas m.fl., 2013, s. 132). Med dette skriver de at for at relasjonene de unge har til de ansatte skal være trygge og gode kan det være nødvendig at ungdommen er på samme sted, med de samme voksne over en lenger periode. Det er viktig at den unge vet hva som skal skje for dette kan også gi trygghet. Det kan være at dager er forskjellig og at ungdommen ikke vet hvor lenge han eller hun skal være på det samme sted og mennesker kommer og går. Men, når dette er kriterier for at relasjonene skal være gode kan vi ikke, ut i fra teori om pedagogikk fra en kontinental tradisjon, si at det her skrives om pedagogiske relasjoner. Dette handler om hvordan forutsetningene må være for at ungdom skal kunne danne gode relasjoner til både voksne og andre ungdommer.

Dersom vi ser på dette i lys av en kontinental pedagogikk ser en at når det er snakk om relasjonene ungdommene har til voksne og andre barn vil dette aldri handle om pedagogiske relasjoner. Dette er fordi pedagogiske relasjoner er til for den unge sin skyld, og det er alltid den voksne som har ansvaret for den. Som jeg har tatt fram tidligere i oppgaven påpeker Sævi (2015) at i pedagogiske sammenhenger er det den voksne som har ansvaret for den unge (Sævi, 2015, s. 87-89). Dette viser oss at relasjonene det er snakk om i denne sammenhengen ikke kan sies å være pedagogiske relasjoner. Sævi (2013) skriver også at "Dersom relasjonen mellom den voksne og barnet skal være en pedagogisk relasjon, må den voksnes intensjon være rettet mot å gi barnet kontinuerlig kjærlighet, troverdighet, sikkerhet, varighet og hjelp til å bygge en fremtid" (Sævi, 2013, s. 241). Dette vil da si at for at relasjonen mellom den ansatte og den unge skal være pedagogisk må den ansattes intensjon være at den unge skal oppleve trygghet. Det betyr at kontinuitet og stabilitet i omsorgen absolutt er et gode, men ikke en nødvendighet for at relasjonen skal være pedagogisk. Et av kjennetegnene ved pedagogiske relasjoner er at den voksne har en pedagogisk kjærlighet til den unge. I dette ligger det at den voksne alltid ønsker det beste for den unge (Nohl 1957, s. 137 i Spiecker, 1984, s. 204). Thrana (2013, 2016) skriver at kjærlighet kan vise seg som utholdenhet i relasjonen og at denne type kjærlighet kan bidra til at ungdommen får utviklet sin egen selvtillit og opplever å bli anerkjent (Thrana, 2013, s. 12-13). I oppgavens innledning siterte jeg Thrana (2013), hun skrev:

”Mange av ungdommene som er i kontakt med barnevernet har ikke nødvendigvis opparbeidet seg grunnleggende trygghet og selvtillit som skapes i en gjensidig kjærlighetsrelasjon og som skulle gitt dem den nødvendige selvtilliten til å gå videre med seg selv. Det er derfor i arbeidet med ungdommene relevant å stille spørsmål om hvem som skal kompensere for mangelen på anerkjennelse som dannes gjennom kjærlighetsrelasjonen, og hvilket ansvar sosialarbeidere har for å sørge for at barnet/ungdommen blir møtt på dette området” (Thrana, 2013, s. 5)

Gjennom pedagogiske relasjoner har de ansatte altså en mulighet til å møte den unge med en pedagogisk kjærlighet (Sævi, 2013), åpenhet (Sævi, 2013) og takt (Van Manen, 2001) som gir ungdommen en mulighet til å være seg selv og oppleve seg selv som anerkjent og trygg i relasjonen med den voksne.

Det at det ikke er snakk om pedagogiske relasjoner betyr ikke dermed at det ikke stemmer at ungdommene trenger kontinuitet og stabilitet i omsorgen. Ungdom som bor på institusjoner trenger, som alle andre ungdommer, å ha gode relasjoner og vennskap med jevnaldrende. De trenger også å oppleve den tryggheten som kan komme av å ha den samme omsorgspersonen med seg over lenger tid og med dette kan oppleve å ha en god og trygg relasjon til sin omsorgsperson. Det jeg ønsker å vise er at pedagogiske relasjoner og pedagogisk kjærlighet også kan være med på å gi ungdom på institusjoner trygghet. Det er ikke det samme som stabilitet og kontinuitet i omsorgen, men likevel viktig da dette også gir trygghet. Jeg mener det er viktig derfor det er viktig å ta fram at kategorien som fikk navnet *Ungdoms behov for trygghet i relasjoner*. I denne kategorien fant jeg ingenting frem om den tryggheten og godheten som kan komme av å ha ansatte på barnevernsinstitusjoner som er opptatt av at relasjonene mellom dem og ungdommen skal være pedagogiske.

En annen side ved dette resultatet var at ungdommene som trenger så mye trygghet er ofte de som sliter mest på relasjonene og dette kan være svært slitsomt og tyngende for de ansatte (Kayed m.fl., 2015, s. 44). Kojan (2011) skriver at barnevernet støtter seg på rettferdighetsprinsipper om at alle barn skal ha de samme mulighetene til å utvikle seg selv (Kojan, 2011, s. 14). Barnevernloven (1992) sitt formål er også at barn og unge får en trygg og god start på livet, den skal beskytte barn og verne om barn som ikke får det de trenger av trygghet og omsorg hjemme og sørge for at de får det til rett tid av barnevernet (Barnevernloven, 1992). Dette betyr at det ligger et ansvar for at de barna som sliter og tøyser relasjoner er i relasjoner med utholdende og anerkjennende ansatte. For å få dette til kan det forutsette en pedagogisk relasjon. Slik sett kan vi si at barnevernet har et ansvar om at

relasjonene mellom ansatte og ungdom bør være pedagogiske relasjoner. Det er derfor et dilemma at arbeidsforholdene er tunge for de ansatte. Dette gjør det vanskeligere å gjøre en god jobb og det kan gå utover intensjonen bak handlingene de ansatte gjør i situasjoner med ungdommen. Dersom dette er tilfelle og intensjonen til den ansatte ikke er å gjøre det som er det beste for ungdommen vil ikke relasjonen lenger være pedagogisk.

6.2.2 Turnusens og medleverskapets betydning for relasjoner

Det kom tydelig fram i resultatene at det var det var meninger om at medleverskap var den beste turnusen for å danne gode relasjoner mellom ansatte og ungdom på institusjon.

Resultater viste at medleverskap kunne fremme kvaliteter som stabilitet, trygghet og tillit og det kom også fram at slik turnus gjorde det mulig å være der for de unge (Olberg og Pettersen, 2015, s. 76). Medleverturnus er en av arbeidstidsordningene som blir brukt på institusjoner.

Dette er en turnus hvor de ansatte er på jobb sammenhengende over en lenger periode (Midlertidig forskrift om medleverordninger mv., 2005). De ansatte bor altså sammen med ungdommen på institusjonen flere dager i strekk. Som det kommer fram i teorien er denne typen turnus brukes på grunn av at det antas at kontakten mellom ungdom og ansatt blir tettere og at dette kan føre til utvikling hos ungdommen (Andreassen, 2003, s. 48).

Resultatene viste også at Barnevernpanelet gir anbefalinger om å bruke medleverskap for ansatte ved barnevernsinstitusjoner nettopp på grunnlag av at denne type turnus fremmet kvaliteter som stabilitet, trygghet og tillit (Olberg og Pettersen, 2015, s. 6). Ved å anbefale medleverskap kan det se ut til at Barnevernpanelet ser at barnevernsinstitusjonene har et ansvar for å legge til rette for gode relasjoner mellom ansatte og ungdom. Resultatene viser også at ansatte som arbeidet i langturnus ved institusjoner tok fram at slik turnus kunne være med på å gi trygghet og tillit i relasjonene (Olberg og Pettersen, 2015, s. 76). Når en ser dette resultatet i lys av masteroppgavens teoretiske grunnlag kommer det fram at medleverskap anbefales for å få til relasjoner som kan minne om pedagogiske relasjoner. Turnusen alene vil ikke kunne bestemme om en relasjon er pedagogisk eller ikke. Det er nemlig slik at en pedagogisk relasjon er den voksnes ansvar alene og den vil ikke avhenge av om hvor lenge en er sammen med ungdommen. Det som vil være av betydning er blant annet den voksnes intensjon (Langeveld, 1975, s. 7). Dette kan kreve erfaring og refleksjon. Det krever også en bevissthet rundt det å ta ansvar for sitt pedagogiske ansvar i relasjonen med den unge. Dersom det er institusjonens intensjon at medlever er for det beste for den unge så må dette budskapet

også formidles til de ansatte. Det er når ansatte vet hva de jobber for at det er mulig for dem å gjøre en god jobb. Denne bevisstheten er noe som kan jobbes med og dette er noe som kan fremmes som verdier og holdninger i bedrifter som barnevernsinstitusjoner. Den ansvarlige voksne må være reflektert i relasjonen med barnet og være klar over hvilke tanker som ligger bak handlingen og hvorfor den voksne handler som hun gjør.

Resultatene viser også at ungdom som hadde erfaring med lange vakter også mente at disse kunne være med på å gi trygghet og at de kunne gjøre det lettere å skape trygge relasjoner. Medleverturnusen gjorde at de kunne knytte seg til ansatte og at dette gav trygghet (Olberg og Pettersen, 2015, s. 93). Det er et interessant funn at ungdom sa at medleverturnusen var med på å gi ungdommene en følelse av at de bodde sammen med de ansatte og at dette bidro til at de knyttet seg til dem og at ungdommen stolte nok på de ansatte til at de kunne gå til de ansatte uansett hva (Munthe-Kaas m.fl., 2013, s. 61-62). Slik jeg tolker dette gav medleverturnusen en slik kontinuitet og stabilitet i hverdagen at ungdommene følte at de faktisk bodde sammen med de ansatte. Dette viser hvor betydningsfull medleverturnus faktisk kan være og hvor mye tryggere og roligere dette vil kunne være enn to vaktskifter hver dag. Slike behandlingsgevinster kan peke mot et ansvar om at institusjonene bør ha ansatte som jobber langturnus/ medleverturnus.

Ansatte som jobber medleverturnus har rett på to friperioder i løpet av et døgn (Midlertidig forskrift om medleverordninger mv., 2005). For at de ansatte skal kunne gjøre en god jobb og å arbeide for at relasjonene de har med ungdommen skal være pedagogiske, er det viktig at de ansatte er uthvilt og klar for å være der for den unge i de ulike situasjonene som oppstår i løpet av dagen. Fordi det kommer fram både av resultatene og av teori (Andreassen, 2003, s. 48) at medleverordning/turnus er en turnus som er antatt å være god for relasjonen mellom ansatte og ungdom på institusjon er det av betydning om institusjonene bruker denne turnusen. Det kom fram at slike lange vakter er slitsomme og tunge for de ansatte (Munthe-Kaas m.fl., 2013, s. 23). I tillegg til dette kom det fram at enkelte av ungdommene våkner om natten og derfor trenger trygghet (Olberg og Pettersen, 2015, s. 76). Det da er nødvendig at de voksne kan gi ungdommen omsorg hele døgnet (Olberg og Pettersen, 2015, s. 76). En pedagogisk relasjon krever mer av en voksen enn at han eller hun bare er til stede. Det krever både refleksjon og en god intensjon og den ansatte trenger å være opplagt nok til å kunne yte sitt beste. Våre egne behov må være oppfylt for at vi skal kunne ta vare på andre. For at de ansatte skal kunne være uthvilt er det derfor ikke nok at det står i lovverket at de har rett på

hviletid. De må også arbeide i en bedrift hvor det er en kultur for å benytte seg av denne hviletiden.

Det viser seg at ungdom som var vant til at de ansatte jobbet korte vakter og ikke hadde erfaring med medleverordning mente at de korte vaktene gjorde at det ikke hadde så stor betydning hvem som var på jobb og at dette kunne gjøre det lettere å håndtere utskiftning av personale (Munthe-Kaas m.fl., 2013, s. 67-68). Det kom også fram at dersom relasjonen mellom en ansatt og en ungdom ikke var god var det ubehagelig for den unge å ha den ansatte der over lenger tid (Munthe-Kaas m.fl., 2013, s. 23). Korte vakter virket greit for de ungdommene som ønsket mer privatliv, men det var vanskelig for de unge som ønsket å ha tette relasjoner med de ansatte (Munthe-Kaas m.fl., 2013, s. 67-68).

Selv om relasjonene som påvirkes av turnusen til de ansatte ikke er pedagogiske relasjoner betyr det ikke at medleverturnus ikke er bedre for relasjonen mellom den ansatte og ungdommen på institusjon. Medleverskapet vil uansett kunne være med på å gi trygghet og stabilitet i omsorgen og relasjonen som er mellom den ansatte og ungdommen vil kanskje kunne bli sterkere og tryggere. Dette kan bidra til at arbeidet med miljøarbeidet vil gå lettere og vil medføre større resultater. Poenget mitt er at en pedagogisk relasjon vil ikke bare være avhengig av turnusen til den ansatte, men vil også være avhengig av den ansattes intensjoner med sin væremåte og handlinger. Dette kan også gi trygghet i relasjoner på institusjoner hvor de ansatte jobber kortere vakter. En pedagogisk relasjon krever av og til mer av en voksen enn at han eller hun bare er til stede.

6.3 Tvang kan påvirke relasjoner

6.3.1 Makt i relasjoner på barnevernsinstitusjoner

I denne oppgavens teorikapittel skrev jeg om hvordan relasjonen mellom barn og voksen er en faktisk asymmetrisk relasjon og at det i denne asymmetrien ligger mye makt (Sævi, 2014, s. 251). Denne makten og autoriteten som den voksne har i sin relasjon er et pedagogisk ansvar som den voksne selv har ansvar for (Sævi, s. 253-254). Det er derfor interessant å finne resultater som samsvarer med denne teorien og viser en videre betydning av hvor mye den ansattes bevissthet rundt sin egen makt i relasjonen til ungdommen har å si for den unge. Resultatene viser nemlig at det er en sammenheng mellom ansattes bevissthet om sin egen

makt i relasjonen til ungdommen og tvangsbruk (Ulset og Tjelflaat, 2012, s. 69-70). Det kom også fram at tvangsbruken skal være så lav som mulig og kun være anvendt etter at det har blitt faglig og etisk vurdert som riktig i situasjonen (Ulset og Tjelflaat, 2012, s. 69-70). I tillegg til dette ble det beskrevet at de ansatte på barnevernsinstitusjonene har makt over ungdommens forhold til tvangsprotokollen og sin rett til å klage (Ulset og Melheim, 2013, s. 116). Hvordan de ansatte snakker om tvangsprotokollen og om de unge kjenner til prosedyren for hvordan de kan klage har betydning for om ungdommen vil benytte seg av sin rett til å klage (Ulset og Melheim, 2013, s. 116). Resultatene viser at det er foreslått et tiltak for å begrense bruken av tvang på institusjonene. Dette er at institusjonene skal jobbe med de ansattes bevissthet rundt makten de besitter i relasjonen til ungdommen (Ulset og Tjelflaat, 2012, s. 69-70). En kan se at dette tiltaket for å redusere bruk av tvang i institusjoner samsvarer med teorien jeg har tatt med om den voksnes makt i asymmetriske relasjoner med barn av Sævi (2014). Ved å foreslå et slikt tiltak kan vi se at et av dokumentene peker på verdien og nødvendigheten av at ansatte ser ulikheten og asymmetrien i relasjonene de har til ungdommen på institusjonen. Institusjoner kan arbeide for at relasjonene mellom de ansatte og ungdommen på institusjonene skal være pedagogiske relasjoner og at det her beskrives et ansvar som vi finner i pedagogiske relasjoner.

Det kom også fram av resultatene at de ansatte på barnevernsinstitusjonene har makt over ungdommens forhold til tvangsprotokollen og sin rett til å klage (Ulset og Melheim, 2013, s. 116). Hvordan de ansatte snakker om tvangsprotokollen og om de unge kjenner til prosedyren for hvordan de kan klage har betydning for om ungdommen vil benytte seg av sin rett til å klage (Ulset og Melheim, 2013, s. 116). Dette viser en annen side ved den asymmetriske relasjonen mellom ansatte og ungdom på institusjon. Jeg tar igjen fram Sævi som skriver at: ”Den voksne kan ikke ignorere denne faktiske ulikheten uten at maktforholdet mellom dem vil ødelegge relasjonen som pedagogisk relasjon” (Sævi, 2014, s. 253). De ansatte er på denne måten nødt for å ta ansvar for sin egen makt over den unge i relasjonen for at relasjonen skal være en pedagogisk relasjon. For at ungdommen skal få et forhold til tvangsprotokollen må de få kjennskap til den. De ansatte må snakke med ungdommen om deres rett til å klage og dersom de ansatte gjør dette ser vi at de ikke prøver å låse denne relasjonen i en asymmetrisk relasjon. De ansatte prøver på denne måten å jevne ut asymmetrien i relasjonen. Dette er også en kvalitet en kan finne i pedagogiske relasjoner (Sævi, 2014, s. 251).

I kap 3. Sentrale begrep og teoretisk tilnærming tok jeg fram Sævi (2014) som skrev om hvordan den voksne har ansvar for sitt eget og den unges ansvar i den pedagogiske relasjonen (Sævi, 2015, s. 90). Ved å snakke med ungdommene, om deres rett til å klage, har den ansatte også mulighet til å ta ansvar for sitt eget ansvar og på denne måten gi ungdommen mulighet til å få ta ansvar for det ansvaret som ligger hos han eller henne. Ulset og Melheim (2013) beskriver med dette hvordan ansatte som forholder seg til asymmetrien i relasjonen kan bidra til at relasjonen mellom ansatte og ungdom på institusjoner har kvaliteter som en kan finne i pedagogiske relasjoner. Det er også ved å bemerke at ansatte har makt over ungdommens forhold til tvangsprotokollen at det blir tatt fram at ansatte faktisk er ansvarlig for sin egen makt.

6.3.2 Unødvendig bruk av tvang kan være ødeleggende for relasjoner

Det kom fram av resultatene at tvang kan skade relasjonene mellom ansatte og ungdom og at ungdom som blir utsatt for tvang kan oppleve dette som krenkende og kan miste tillitten til den som utfører tvangen (Barneombudet, 2015, s. 25). Det viser seg også at dersom de ansatte har snakket med ungdommen i forkant om at det kan komme et tvangstiltak kan dette skape mindre redsel og utrygghet enn i de tilfellene hvor tvangen kommer plutselig (Ulset og Melheim, 2013, s. 78). Teori fra en europeisk kontinental tradisjon viser oss at "Pedagogikk er per definisjon alltid forbundet med evnen til å skjelne mellom hva som er til det gode og hva som ikke er til det gode for barn" (Van Manen, 2001, s. 9). I situasjoner på barnevernsinstitusjoner, hvor ansatte opplever at det som er til det beste for barnet er å stoppe situasjonen med et tvangstiltak viser det seg fra resultatene at der hvor det er mulig er det viktig å snakke med ungdommen om dette først og i etterkant. Dette kan gjøre at den unge forstår hvorfor den ansatte brukte tvang.

Tvang kan være skremmende, men slik jeg ser det kan rett bruk av tvang trygge den unge. Om ansatte og ungdommer som har gode relasjoner seg i mellom kommer i en situasjon hvor det er rett av den ansatte å bruke tvang kan det kunne være skremmende om den ansatte trekker seg fra situasjonen. Langeveld (1975) og Sævi (2015) skriver begge om at den voksne noen ganger må være alt og andre ganger må være ingenting for den unge (Langeveld, 1975, s. 8) (Sævi, 2015, s. 85). I enkelte situasjoner kan dette bety at ansvaret den voksne har innebærer å ta full kontroll i situasjonen. Om den ansatte trekker seg kan det gi ungdommen en følelse av at hun eller han er så "fæl" at den voksne ikke "våger" å være med han eller

henne. I situasjoner hvor det er rett å bruke tvang, kan rett bruk av tvang være en form for grensesetting eller nødvendig for å sikre den unges trygghet. Grensesetting er en del av oppdrageransvaret og det vil være individuelt fra situasjoner og ungdommer hvordan grensesettingen bør utøves. Det krever en ansvarlig voksen å kunne kjenne på sitt ansvar for hvordan han eller hun bør utøve sitt pedagogiske ansvar. Jeg tar også fram igjen at ansvar oppleves forskjellig og vil dermed også utøves forskjellig av forskjellige mennesker. Det er altså avgjørende hva som er intensjonen bak bruken av tvang som vil avgjøre om relasjonen mellom den ansatte og ungdommen er en pedagogisk relasjon eller ikke.

Som skrevet tidligere i oppgaven er den pedagogiske relasjonen den ansatte sitt ansvar (Sævi, 2014). Dette betyr, slik Løgstrup (1956) skriver det:

Fordringen som ligger i et hvilket som helst forhold til et annet menneske, er imidlertid uuttalt og ikke ensbetydende med det andre menneskets ønske eller krav. "...” En ting er nemlig det andre menneskets egen tolking av hva tilliten han viser eller ønsker seg, går ut på, noe annet er den fordringen som ligger i tilliten som en nærmest skapt kjensgjerning, og som det er opp til meg å tolke (Løgstrup, 1956, s. 42).

Det er dermed hva den ansatte tolker er det beste for ungdommen som er det den ansatte har ansvar for å handle ut i fra. Dette er nødvendigvis ikke det samme som hva ungdommen tolker og uttrykker at han eller hun ønsker. Det Løgstrup (1956) skriver over betyr at hva som er det beste for ungdommen finner den ansatte ut av på bakgrunn av sin livsforståelse. Han tar fram at det ligger en utfordring i at et menneske tenker at han eller hun vet hva som er best for et annet menneske (Løgstrup, 1956, s. 42). Også her må den ansatte passe på å ta nok ansvar, men likevel ikke for mye. Den voksne må fremdeles la den unge være ”herre” i sin egen verden (Løgstrup, 1956, s. 42).

Også Barneombudet (2015) tar fram at hva den voksne gjør i forkant og i etterkant av et tvangstiltak vil ha betydning for relasjonen mellom den ansatte og ungdommen videre (Barneombudet, 2015, s. 25). Ut i fra en kontinental europeisk tradisjon vil intensjonen bak handlingen si noe om relasjonen mellom den ansatte og ungdommen er en pedagogisk relasjon eller ikke. Om ikke intensjonen fra den ansatte sin side er å gjøre det som er det beste for barnet så vil relasjonen mellom den ansatte og ungdommen åpenbart ikke være en pedagogisk relasjon. Barnet blir heller ikke møtt med det Nohl (1957) kaller en pedagogisk kjærlighet eller den godheten hvor den voksne ønsker det beste for barnet (Nohl, 1957, s. 137 i Spiecker, 1984, s. 204). En kan også se at den unge ikke vil oppleve en kjærlighet slik Thrana (2013, 2016) skriver, som kan gi ungdommen en følelse av anerkjennelse og

selvtillit. Ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner har opplevd en eller anen form for omsorgssvikt, unødvendig bruk av tvang kan for eksempel være en av grunnene til at den unge er på institusjonen. Dette kan vise hvordan tryggheten og tillitten i relasjonen til den ansatte kan forsvinne. Det er helt klart at om ansatte på barnevernsinstitusjoner bruker sin makt til å utøve unødvendig bruk av tvang så er det umulig at relasjonen mellom den ansatte og ungdommen er en pedagogisk relasjon. Intensjonen vil ikke være det beste for barnet, samtidig som en kan se at relasjonen vil mangle flere av kvalitetene som må være på plass for at relasjonen skal være pedagogisk. Som jeg tok fram i innledningen skriver Sævi (2013) at ”Pedagogisk utilstrekkelige handlinger er antagelig oftere et uttrykk for mangel på innlevelse og refleksjon, enn de er uttrykk for likegyldighet eller ond vilje” (Sævi, 2013, s. 237). Jeg tror også at dette ofte er tilfelle i situasjoner på institusjoner hvor den ansatte har brukt tvang unødvendig. Dersom ansatte bruker tvang unødvendig bruker den voksne sin makt i den asymmetriske relasjonen til å undertrykke den unge og dermed ikke løfte han eller henne opp (Sævi, 2014, s. 252). Om relasjonen til den ansatte og ungdommen var en pedagogisk relasjon vil den i en situasjon med unødvendig bruk av tvang ikke lenger være pedagogisk. Unødvendig bruk av tvang kan på denne måten ikke bare skade relasjonen mellom den ansatt og ungdom, men det gjør også at relasjonen ikke kan være pedagogisk.

6.3.3 Gode relasjoner kan forebygge tvang

Resultatene viste at gode relasjoner kan være med på å forebygge tvang på barnevernsinstitusjoner (Ulset og Melheim, 2013, s. 77). Potensielt vil også en pedagogisk relasjon i seg selv kunne være med på å redusere nødvendigheten av tvangsbruk. I en pedagogisk relasjon er den voksne taktfull på den måten at den voksne møter den unge med finfølelse og omtenkksomhet i sin handlemåte (Sævi, 2007, s. 117) og (Van Manen, 2001, s. 113). Dette betyr at den voksne analyserer situasjonen og har en forståelse av hva den unge trenger og hva som er det beste for den unge og tilpasser sin egen atferd ut i fra dette. Det som er det beste for den unge vil ikke alltid være avklart på forhånd, men å unngå tvang vil ofte være godt for den unge da vi vet at tvang kan skape utrygghet (Barneombudet, 2015, s. 5). Resultatene viser også at det hevdes at personligheten til de ansatte spiller en rolle for tvangsbruk, og at ansatte som er god på relasjoner bruker mindre tvang. Det beskrives ansatte som kan hindre situasjoner i å eskalere ved at de med sine relasjonskunnskaper er med på å “sette stemning” på institusjonen (Øien og Lillevik, 2013, s. 66). Det er vanskelig å vite akkurat hva de mener når de skriver ”sette stemning” (Øien og Lillevik, 2013, s. 66), men slik

jeg forstår det tror jeg at dette kan sammenlignes med taktfullheten som beskrives som en egenskap hos pedagoger innenfor en kontinental europeisk tradisjon (Van Manen, 2001). Dette kan vise at det verdsettes taktfulle voksne og det at den voksne er taktfull i møtet med den unge er en kvalitet ved pedagogiske relasjoner. Taktfullhet er en pedagogisk egenskap og pedagogiske relasjoner krever taktfulle voksne.

I dokumentene kommer det fram at relasjonene og kommunikasjonen mellom de ansatte og ungdommene på barnevernsinstitusjonene har svært mye å si for arbeidet de ansatte gjør på.

Det kom fram at:

Relasjoner er bestandig viktig. Vi har sett at med de ungene vi ikke klarer å knytte noen relasjon til; der klarer vi heller ikke å få til noen endring, og vi klarer kanskje heller ikke å komme oss ut av kampsituasjonen. Det er gjennom relasjon at vi kan skape endring. Trygghet, omsorg og varme skaper relasjoner. Når du først har fått relasjoner, så slipper du tvangen (Ulset og Melheim, 2013, s. 51-52).

Det er et tydelig skille mellom pedagogiske relasjoner og de relasjonene som beskrives over. Pedagogiske relasjoner kjennetegnes av ulike kvaliteter slik jeg har beskrevet i kapittel 2, men alle disse kvalitetene har til felles at det er den voksnes ansvar at de er til stede. Relasjonen som blir beskrevet i sitatet over kan mer ligne en relasjon beskrevet fra en yrkesrettet tradisjon slik Røkenes og Hansen (2006) skriver om en god relasjon:

En god relasjon oppstår ikke av seg selv, den er et resultat av samhandling mellom bruker og fagperson. En god relasjon hviler på en samhandlingsprosess som skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning (Røkenes og Hansen, 2006, s. 22).

Slike relasjoner er også viktige å ha, men i pedagogisk praksis er det pedagogiske relasjoner som er grunnleggende for arbeidet (Sævi, 2013, s. 242). Det er viktig å få med at selv om den ansatte og den unge er i en pedagogisk relasjon vil ikke dette bety at den ansatte får til et endringsarbeid. Det er ikke et likhetstegn mellom pedagogiske relasjoner og at den ansatte får til akkurat det som var målet. En pedagogisk relasjon er en åpen relasjon med plass nok til at den unge selv skal få vise hvem han eller hun er. Sævi (2013) skriver at den pedagogiske relasjonen må ha "...” et åpent, tomt, ikke-planlagt potensial som gjør at den voksnes plan for relasjonen kan nullstilles, dersom det er behov for det” (Sævi, 2013, s. 239). Det er alltid en reell mulighet for at situasjonen ikke blir slik den voksne ønsket, og det er også slik at den voksne ikke alltid fikk til det han eller hun ønsket. Det er i slike situasjoner i pedagogiske relasjoner at den voksne gir plass til den unges unikhhet.

6.4 Betydningen av de ansattes kompetanse

Resultatene viste at de ansattes kompetanse og kunnskaper om ungdommens bakgrunn hadde betydning for bruken av tvang på institusjonen (Barneombudet, 2015, s. 51). Barneombudet (2015) mener at for å forebygge tvang på institusjoner er det viktig at de ansatte blir kjent med de unge. De ansatte trenger kunnskap om bakgrunnen til de unge på institusjonene og de trenger kunnskaper om for eksempel traumer hos barn. Det kom fram at slike kunnskaper kunne være med på å gi trygghet til de ansatte dersom de kom opp i en vanskelig situasjon med en ungdom. Denne tryggheten som disse kunnskapene gav kunne være med på å redusere bruken av tvang og dette vil dermed gi økt trygghet også hos den unge. Dette var også bra for relasjonene mellom de ansatte og ungdommen på barnevernsinstitusjonene (Barneombudet, 2015, s. 51). Roen dette kan gi til den ansatte kan ha noe å si for hvordan den ansatte klarer å jobbe for at relasjonen mellom han eller hun og ungdommen skal være en pedagogisk relasjon. Ved å ha slike kunnskaper har de ansatte også mulighet til å ta disse aspektene med i sine refleksjoner rundt arbeidet han eller hun skal utføre. Van Manen (2001) tok fram at ”Det pedagogiske øyeblikket er den konkrete og praktiske reaksjonen på spørsmålet: ”Hva gjør jeg nå” Pedagogikkens kjerne er å ta seg av barnet i den konkrete situasjonen her og nå” (Van Manen, 2001, s. 41). Barn og unge som lever på institusjoner har et stort behov for trygghet. Det er derfor viktig at tvang kun blir brukt i de tilfellene hvor det er nødvendig. De ansattes kompetanse kan derfor ha betydning for om de klarer å ta vare på den unge i relasjonen i de ulike situasjonene som oppstår på institusjonene.

6.5 Synet på det pedagogiske ansvaret

6.5.1 Ansvar for omsorgen

Av resultatene kom det fram at det er de ansatte på institusjonene som har ansvaret for å utøve den daglige omsorgen og at med dette følger også ansvaret for å følge opp ungdommens opplæringstilbud og å gi ungdommen støtte og oppmuntring slik at han eller hun opplever å være motivert for å gå på skolen og følge undervisningen (Bufdir, 2010, s. 4 og 12). Det kommer også fram at for at de ansatte skal kunne gjøre dette må de kjenne til ungdommens forutsetninger for læring og de må vite hva ungdommen har evner til å klare (Bufdir, 2010, s. 4 og 12). Dette vil si at hvis ikke ungdommen selv har motivasjon til å gå på skolen må de ansatte ta ansvar for å hjelpe ungdommen med å finne denne motivasjonen gjennom støtte og oppmuntring. I resultatene bruker de ikke begrepet pedagogikk eller pedagogisk for å beskrive denne type ansvar. Jeg velger her å ta fram Sævi (2013) som skriver at ”Pedagogikk

har som intensjon å ivareta *det* av barnets liv som barnet til en hver tid (ennå) ikke selv kan ivareta” (Sævi, 2013, s. 240) Pedagogikk handler om å hjelpe den unge når den unge ikke kan klare seg selv. Det blir med dette synlig at det dokumentene beskriver er et pedagogisk ansvar selv om de likevel ikke bruker denne betegnelsen. Dette betyr at hvis ikke ungdommen ser viktigheten av å gå på skole så har den ansatte et pedagogisk ansvar om å støtte barnet på veien for å finne den motivasjonen. Hvordan dette ansvaret skal utøves finner den enkelte ansatte ut i situasjonen. Den ansatte kan også bare håpe og ha tro på at den unge tar ansvar for det ansvaret som han eller hun nå skal selv ha over seg selv.

6.5.2 Ansvaret for å myndiggjøre ungdommen

Et annet resultat som kom fram var at ansatte ved barnevernsinstitusjoner har et ansvar for at ungdommene skal, ut i fra alder og modenhet, få være med på å ta avgjørelser som omhandler dem selv (Ulset og Tjelflaat, 2012, s.15). Dette er et viktig poeng som handler om myndiggjøring av ungdommen. Det pedagogiske ansvaret som ligger i dette er at den ansatte har ansvar for det ansvaret som egentlig tilhører den unge, men som den ikke er moden nok til å ha selv. Dette handler også om at de ansatte må ta ansvar for det som er deres ansvar, men de må også ta ansvar for å ikke ta fra ungdommen det ansvaret som ungdommen selv skal ha ansvar for. I pedagogikken er dette et dilemma som handler om at den ansatte har ansvar for sitt eget ansvar om å blant annet la den unge få være med å bestemme i sitt eget liv (Sævi, 2015, s. 90). Det som er det vanskelige er å vurdere hvor mye ansvar den voksne skal ta av det ansvaret som egentlig tilhører den unge og å samtidig vurdere hvor mye ansvar den unge skal få ha selv. Som jeg også tok fram over skrev Løgstrup (1956) at det er den ansatte som selv er nødt til å tolke hva den unge trenger, og dette er ikke alltid forenelig med hva den unge selv ønsker eller tror at hun eller han trenger (Løgstrup, 1956, s. 42). For at slike situasjoner skal bli pedagogiske øyeblikk, slik Van manen (2001) kaller det når den voksne gjør noe som er til det beste for den unge, krever dette voksne som er klar over sitt ansvar og makten som ligger i dette ansvaret. Sævi (2013) skriver at i situasjonen kan dette bety at den ansatte må holde igjen sin trang til å handle eller det kan handle om å ta alt ansvaret, fordi det er det den unge trenger (Sævi, 2013, s. 245). Dersom vi ser på sitatet under kan vi også se hvor betydningsfullt det kan være at den voksne holder igjen sin trang for å handle og dermed slippe den unge til for å ha ansvar for sitt eget ansvar i livet sitt:

”...”hvis ikke ungdommen føler at de blir forstått, akseptert og at de blir møtt med en tro på at de ikke kan ha ansvar for deler av livet sitt så kan dette føles som et angrep på

selvet. Dette kan føre til sinne og fortvilelse og gjøre det vanskelig å få til gode relasjoner og et godt miljøarbeid (Øien og Lillevik, 2013, s. 67).

Hvordan ungdommen blir møtt og sett vil være avgjørende for om ansatte får til ett godt miljøarbeid eller ikke. Dette er pedagogikk i praksis, og hvordan en gjør dette vil variere fra person til person. Sævi (2015) tar fram at selv om dette er personavhengig vil en lovregulert praksis likevel kunne komme til kort (Sævi, 2015, s.71). Holdningsskaping og etikk på institusjonene er derfor nødvendig for at de ansatte skal føle seg trygg på at de tar ansvar for eget ansvar på en god nok måte. De må kjenne til dilemmaene som ligger i denne asymmetriske relasjonen og den makten de selv besitter og har ansvar for. Langvold (1975) tok fram at når en voksen møter et barn er det første som betyr noe intensjonen (Langevold, 1975, s. 7). I en pedagogisk relasjon må den voksnes intensjon hele tiden være å gi den unge trygget, troverdighet og kjærlighet (Sævi, 2013, s. 239). I tillegg til dette er en pedagogisk relasjon en åpen relasjon som gir plass nok til at den unge kan være den han eller hun er, og at den voksnes plan for relasjonen kunne nullstilles (Sævi, 2013, s. 239). Dette betyr at relasjonen har ikke et mål for den unge, men at den voksne aksepterer og følger den unge på veien mot å bli en selvstendig voksen. På denne måten kan ungdommen oppleve å bli akseptert og at de blir møtt med en holdning om at de er kompetente til å ha ansvar for deler av sitt eget liv. Jeg mener derfor at det er problematisk at jeg ikke fant noe om at relasjonen må være åpen for å gi plass til ungdommens annerledeshet eller intensjonen til den ansatte i relasjonen med den unge i de utvalgte dokumentene.

Som beskrevet flere ganger tidligere vil relasjon mellom en voksen og en ungdom være en asymmetrisk relasjon. I slike relasjoner har den voksne en del makt over den unge og i tillegg til dette har også den voksne selv ansvar for sin egen makt (Sævi, 2014, s. 253-254). Det kom fram av analysen at for ungdom kan det føles som et angrep på selvet dersom han eller hun ikke blir møtt med myndiggjøring. Dette kan føre til at det ikke skapes gode relasjoner og at et godt miljøarbeid blir vanskelig å få til (Øyen og Lillevik, 2013, s. 67). Dette viser at det er et ønske at ansatte skal møte ungdommen med forståelse og aksept for at de skal kunne bygge gode relasjoner og å få til et godt miljøarbeid:

Omstrukturering eller omfordeling av makt i relasjoner handler om å myndiggjøre den andre. Dersom terapeuten antar at ungdommen selv ikke vet sitt eget beste, og selv mener å vite best, vil dette være å møte ungdommen med en paternalistisk holdning. Myndiggjøring er det motsatte av paternalisme. Balansen mellom autonomi og tvang blir særlig synlig i barnevernsinstitusjoner hvor det er plassert ungdommer etter

barnevernlovens tvangsparafer, slik tilfellet er der våre informanter arbeider. Når miljøterapeuten møter ungdommen med myndiggjøring, bidrar det til å gjeninnføre autonomi og makt (Øien og Lillevik, 2013, s. 66-67)

Dette stemmer overens med hva Sævi (2015) skriver om at etter hvert som den unge blir eldre og ansvarlig nok til å ha ansvar for sitt eget ansvar må den ansatte gi den unge muligheten til nettopp dette. Den ansatte kan bare håpe og ha tro på at den unge vil ta valg som er rett for den unge selv, men den ansatte kan ikke ta over dette ansvaret (Sævi, 2015, s. 90). Som jeg har beskrevet i teorikapittelet prøver den pedagogiske relasjonen også å gjøre seg selv overflødig, og det er ved å gi den unge mer og mer ansvar og å dermed myndiggjøre den unge at dette kan skje. Igjen mener jeg at dokumentene viser til kvaliteter som en kan finne i pedagogiske relasjoner, men uten å nevne dette begrepet.

7. Implikasjoner av undersøkelsen

Mitt forskningsspørsmål er ”Hva kommer fram om den pedagogiske relasjonen mellom ansatt og ungdom på institusjon, og de ansattes ansvar i en slik relasjon, i dokumenter om barnevernsinstitusjoner utarbeidet i perioden 2004-2016?”. For å svare på dette forskningsspørsmålet har jeg prøvd å svare på tre presiserende underspørsmål underveis i oppgaven. Disse var: *Hvordan er barnevernet bygget opp og hva er deres ansvarsområde?*, *Hva er en pedagogisk relasjon sett fra en europeisk kontinental tradisjon?* og *Hva er ansvar i en pedagogisk relasjon?* Jeg har gitt en kort beskrivelse av hva som er barnevernsinstitusjoners mandat og lovgivningen rundt barnevernet. Jeg har også satt meg inn i litteratur om pedagogikk fra en europeisk kontinental tradisjon og hvordan denne tradisjonen beskriver pedagogiske relasjoner og ansvar som ligger i disse relasjonene. Jeg har brukt en induktiv kvalitativ innholdsanalyse og dokumentene som har vært gjenstand for analysen er dokumenter som ligger tilgjengelig på bufdir sine nettsider.

Under disse kriteriene var dette resultatene jeg fant: Når det gjelder hva som kom fram om pedagogiske relasjoner mellom ansatt og ungdom på barnevernsinstitusjoner i dokumentene er det tydelig at relasjoner blir sett som viktig for arbeidet de ansatte skal gjøre. Begrepet pedagogiske relasjoner ble ikke brukt i dokumentene. Det er ikke et overaskende funn da jeg fra før visste at det i det hele tatt finnes lite litteratur om nødvendigheten av pedagogiske relasjoner som grunnlag og betydning for pedagogisk praksis (Sævi, 2007, s, 109). Grunnen til at begrepet pedagogiske relasjoner ikke ble brukt er trolig at forfatterne av dokumentene ikke har hatt dette begrepsapparatet tilgjengelig. Jeg opplever likevel at det ofte framkommer beskrivelser av kvaliteter som tilsier at det er pedagogiske relasjoner det skrives om. Dette blir spesielt tydelig når det legges vekt på at utholdende relasjoner kan hjelpe den unge med å utvikle sin relasjonskompetanse og at ansatte så det som meningsfylt i seg selv å være med den unge. Det ble også beskrevet at ansatte kan hindre at en situasjon eskalerer ved å ”sette stemning” på institusjonen. For å gjøre dette krever det at den ansatte er taktfull i møte med den unge. Disse beskrivelsene peker på at det kan ligge en form for taktfullhet og kjærlighet i relasjonen med de unge og dette er kvaliteter ved pedagogiske relasjoner.

Det at forfatterne av dokumentene ikke har begrepsapparatet for å skrive om pedagogiske relasjoner er nok også grunnen til at de ikke bruker forskjellige begrep for å beskrive symmetriske relasjoner mellom ansatte og asymmetriske relasjoner mellom ansatte og

ungdom. Det tas fram at en god kollegakultur og at de ansatte er trygg på hverandre er en forutsetning for arbeidet de skal gjøre i barnevernsinstitusjoner. Her finner jeg ingenting om det pedagogiske ansvaret som ligger i det å lære ungdommen på institusjon god relasjonskompetanse. Modellering er uunngåelig og relasjonene de ansatte har seg imellom vil ungdommen kunne lære mye av.

Det ble beskrevet at kontinuitet og stabilitet i omsorgen var viktig for at ungdommen skulle kunne ha gode relasjoner til de ansatte. Relasjonen som her tas fram er ikke en pedagogisk relasjon. I pedagogiske relasjoner ligger ikke noe av ansvaret for relasjonen på den unge. Det betyr at når det er snakk om forutsetninger for at relasjonen ungdommen skal ha med de voksne skal være god så kan det ikke være en pedagogisk relasjon det er snakk om. Jeg vil likevel løfte fram at kontinuitet og stabilitet i omsorgen er svært viktig fordi det kan gi trygghet til den unge, men at dette ikke er en forutsetning for at relasjonen skal være pedagogisk. Pedagogiske relasjoner krever ikke trygge relasjoner, men med sine pedagogiske kvaliteter kan pedagogiske relasjoner skape trygghet. Den tryggheten som kan skapes av pedagogiske relasjoner fant jeg ikke noe om i dokumentene. Jeg sitter igjen med en følelse av at ungdommen bli medansvarlig for relasjonen mellom den ansatte og ungdommen. Jeg understreker viktigheten av at ungdommen føler seg trygg og at han eller hun opplever stabilitet i omsorgen. Men at den pedagogiske relasjonen handler om mer enn dette. Den pedagogiske relasjonen er grunnleggende.

Det er heller ikke pedagogiske relasjoner som beskrives når det kom fram at dersom ikke de ansatte klarer å knytte en relasjon til ungdommer får de heller ikke til noe endringsarbeid. Endringsarbeidet er viktig, men det er ikke slik at dersom den ansatte er i en pedagogisk relasjon med den unge så får den voksne til et endringsarbeid. Pedagogiske relasjoner er åpne og det gjør at målet den ansatte har for relasjonen hele tiden kan forandres dersom den ikke har rom nok for den unges unikhet.

Det kom fram at medlevertturnus var en foretrukken turnus fordi den la til rette for å danne gode relasjoner mellom ansatt og ungdom på barnevernsinstitusjon. Denne turnusen kunne fremme kvaliteter som stabilitet, trygghet og tillit og at den gjorde at de ansatte hadde mulighet for å være der for de unge. Det er nok riktig at kontinuitet i arbeidet kan gjøre at den voksne har en mulighet til å følge den unge i situasjoner som oppstår. Likevel ønsker jeg å

trekke fram at det ikke er turnusen som avgjør om relasjonen vil være pedagogisk. Denne relasjonen krever som oftest mer av den voksne enn bare tilstedeværelse.

Det var en tydelig tendens at det var en sammenheng mellom tvangsbruk og de ansattes kompetanse og bevissthet rundt sin egen makt i relasjonen med den unge. Det som beskrives her er et pedagogisk ansvar og det er et ansvar som den ansatte selv har ansvar for i relasjonen med den unge. Det kom fram en anbefaling om at institusjonene skal arbeide med de ansattes bevissthet rundt deres makt. Det er da tydelig at det ligger en tanke om at de ansatte selv har ansvar for sitt ansvar om makten de besitter i relasjonen. Unødvendig bruk av tvang kan ødelegge relasjonen mellom den ansatte som utfører tvangen og ungdommen som blir utsatt for tvangen ved at det både kan føles som en krenkelse og at ungdommen kan miste tillitten til den ansatte. Det vil også gjøre at relasjonen ikke kan være pedagogisk. Unødvendig tvang vil holde den unge nede i den asymmetriske relasjonen og på denne måten kan den ikke være pedagogisk. Dette vil ødelegge for det pedagogiske arbeidet som ligger i miljøterapien på institusjonen. Dersom den ansatte vurderer at det er riktig å ta alt ansvaret i situasjonen og å stoppe situasjonen ved bruk av tvang er det viktig, dersom det er mulig, at han eller hun har snakket med ungdommen om dette først. Det er også bedre for ungdommen dersom den ansatte snakker med ungdommen i etterkant av tvangstiltaket fordi dette kan skape trygghet.

Det beskrives at de ansatte har et ansvar for å la ungdommen få være med på å ta avgjørelser som omhandler seg selv. Dette krever ansatte som tar ansvar for sitt ansvar om å la den unge få mulighet til å få ansvar for det ansvaret han eller hun nå selv kan ha. Her blir det tatt fram et pedagogisk ansvar i relasjonen som handler om myndiggjøringen av den unge. Det er vanskelig å vurdere hvor mye ansvar vi som voksne skal ta og hvor mye ansvar den unge selv skal få ha. Dette krever ansatte som reflekterer og er bevisst sitt ansvar. Jeg mener derfor at det er problematisk at jeg ikke fant noe om at relasjonen må være åpen for å gi plass til ungdommens annerledeshet eller om den ansattes intensjonen i relasjonen med den unge i de utvalgte dokumentene.

Det som spesielt utmerket seg var at det var en bevissthet rundt det at ansatte har et ansvar i relasjonen med de unge, men at det ikke kommer fram at dette ansvaret gjelder flere områder enn makt og tvangstiltak. Jeg ser at når det blir tatt fram hvordan ansattes bevissthet rundt sin makt påvirker tvangsbruken i barnevernsinstitusjonene blir det beskrevet et pedagogisk ansvar i relasjon med den unge. Jeg håper at min masteroppgave kan bidra til å skape en bevissthet

rundt temaet pedagogiske relasjoner i barnevernsinstitusjoner og at det skrives om pedagogiske relasjoner som grunnleggende for pedagogisk arbeid også i barnevernsinstitusjoner. Det er viktig at de ansatte har en bevissthet rundt dette for at de kontinuerlig skal utvikle sin evne til å være pedagogisk i relasjonen med den unge. Dersom ikke begrepet blir brukt, er det kanskje heller ikke så lett å få til en bevissthet rundt dette.

Pedagogiske relasjoner er som sagt grunnleggende for pedagogisk arbeid og hvordan den voksne møter den unge i pedagogiske relasjoner vil i seg selv være aksepterende og myndiggjørende. Jeg tror at det derfor kan være av stor betydning for den unge at den ansatte på institusjonen arbeider for at relasjonen mellom dem skal være en pedagogisk relasjon. For at den ansatte skal kunne gjøre dette på en best mulig måte må den ansatte vite hva det vil si at en relasjon er pedagogisk og hva en pedagogisk relasjon kan bety for den unge. For å få til dette er det derfor viktig med institusjoner med en kultur for refleksjon rundt pedagogiske relasjoner og ansvar i disse relasjonene.

Jeg tror det er viktig å se ungdommen når ungdommen trenger å bli sett. Det er viktig å forsøke å være åpen og prøve å se hele ungdommen for den han eller hun er. Det er viktig å vise at en er der for dem, uansett hva, både i de gode situasjonene og de ikke så gode. Pedagogikk og pedagogiske relasjoner er personavhengig. Dette er en av grunnene til at det er viktig at mennesker som driver med pedagogisk praksis har kunnskaper om slike relasjoner og at de hele tiden har mulighet til å utvikle sine kunnskaper om pedagogiske relasjoner og at de reflekterer rundt sitt arbeid. Derfor er det også viktig at ledere og ledende organisasjoner tar ansvar for å hjelpe sine ansatte til å utvikle sine kunnskaper og dermed legge til rette for slik læring. Gode dokumenter og veiledere om hva som er viktig og hva som forventes er derfor viktig å utvikle. Det å hele tiden oppfordre til selvutvikling og å oppfordre til refleksjon og å sette av tid til både dette og til å jobbe med relasjonene de har med de unge vil være av stor betydning for kvaliteten av det viktige arbeidet de gjør.

Det er viktig å presisere at selv om det ikke skrives eller snakkes om pedagogiske relasjoner betyr ikke dette at det ikke finnes pedagogiske relasjoner i barnevernsinstitusjoner.

Pedagogiske relasjoner vil oppstå når den voksne intensjon er rettet mot å gjøre det som er det beste for den unge og når den ansatte tar ansvar for sitt ansvar i relasjonen. Dette skjer hver dag. Men ved å ha dokumenter som vektlegger pedagogiske relasjoner og som tar fram hvordan denne relasjonen er grunnleggende for arbeidet som gjøres på barnevernsinstitusjoner

kan de ansatte utvikle sin pedagogiske kompetanse. For at de ansatte i barnevernet skal kunne oppfylle barnevernlovens intensjon om at arbeidet skal være til det beste for barnet må de besitte et begrepsapparat som beskriver den pedagogiske relasjon og den voksnes ansvar i denne relasjonen. Derfor er det viktig at utdanningen inneholder en grundig innføring i pedagogiske relasjoner og ansvaret som ligger i denne relasjonen. Dette er for at ansatte i barnevern har et grunnlag for å videre utvikle sine pedagogiske kunnskaper i sitt arbeid på institusjoner. Ved å være tilsatt i en institusjon med en bedriftskultur som er opptatt av pedagogiske relasjoner og ha en kultur for å reflektere rundt pedagogiske relasjoner kan dette også videre bidra til økt kompetanse på faget.

Sollesnes (2015) tok fram at barnevernpedagogstudenter ikke trengte en bred innføring i de ulike tradisjoner og perspektiver innenfor pedagogikken. Han mente heller at for arbeidet de skulle gjøre var det viktig med en dypere forståelse av det relasjonelle perspektivet på pedagogikk (Sollesnes, 2015, s. 207). Jeg ønsker å legge til at en forståelse av pedagogiske relasjoner og ansvaret den voksne har i disse relasjonene vil være til stor nytte for arbeidet de kan gjøre etter endt utdanning. Jeg håper derfor at min oppgave også kan vise at pedagogikken som fag i barnevernsutdanningen burde burde legge vekt på pedagogiske relasjoner mellom ansatt og ungdom i barnevernsinstitusjoner. Pedagogikk og pedagogiske relasjoner er som Sævi (2013) skriver grunnleggende for praktisk pedagogisk arbeid. Dette betyr at det også vil være grunnleggende for arbeid også i barnevernsinstitusjoner.

8. Avsluttende betraktninger

Min masteroppgave har bidratt til å vise at i utvalgte dokumenter fra perioden 2004-2016 som ligger på bufdir sine internettsider som omhandler barneverninstitusjoner blir ikke begrepet pedagogiske relasjoner brukt. Oppgaven viser at det likevel er beskrevet kvaliteter som er å finne i pedagogiske relasjoner. Masteroppgaven har også bidratt til å tydeliggjøre hvordan den ansattes ansvar i relasjonen kommer fram når det er snakk om tvang og makt, men at dette ansvaret ikke kommer fram på andre områder i relasjonen de har med den unge. Jeg mener det er viktig å ha et fokus på dette for å tydeliggjøre for de ansatte hva institusjonen jobber mot og for at ansatte skal bli bevisst sitt ansvar og intensjon. Det er også viktig for at ansatte skal oppleve at de kan gjøre en god jobb selv om ikke alltid ungdommen gjør det den ansatte ønsket. Jeg mener at det er et viktig tema som kan få stor betydning for hvordan barnevernet klarer å utføre sitt arbeid og samtidig sikre intensjonen om barnets beste som grunnleggende hensyn.

Videre kunne det vært interessant å gjøre en studie om profesjonelt skjønn hos ansatte i barnevernsinstitusjoner slik Grimen og Molander (2008) skriver om i sin bok *Profesjon og skjønn*. Dette kunne vært med på å belyse hvordan ansatte i barnevern opplever og utøver sitt ansvar i relasjonen med ungdom på barnevernsinstitusjoner.

Litteraturliste

Andreassen, T. (2003). *Behandling av ungdom i institusjoner – Hva sier forskningen?*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Barne- og likestillingsdepartement. (2007). *Oppgave- og ansvarsfordeling mellom kommuner og statlige barnevernmyndigheter- herunder om betalingsordninger i barnevernet.* (RundskrivQ-06/2007). Hentet den 19.02.2016, fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv/2007/rundskriv_q_06_2007.pdf

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2013). *Veiledning til utfylling av institusjonsplan.* Hentet den 20.01.2016, fra:
http://www.bufdir.no/Global/Barnevern/Faglige%20retningslinjer,%20veiledere/Barnevernsinstitusjoner/Godkjenning%20av%20institusjoner,%20sentre%20for%20foreldre%20og%20barn%20og%20omsorgssentre%20EMA/Veiledning_til_utfylling%20institusjonsplan_29.11.2013.pdf

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016a, 12). Barnevernsinstitusjoner
Hentet fra:
http://www.bufdir.no/Barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Barnevernsinstitusjoner/

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016b, 10). Organisering og oppgaver
Hentet fra:
http://www.bufdir.no/Barnevern/Om_barnevernet/Organisering_og_oppgaver/

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017, 03). Om oss
Hentet fra: http://www.bufdir.no/Om_oss/

Barnevernloven. (1993). *Lov om barnevernstjenester.*
Hentet den 18.01.2016, fra: <http://www.lovdatabasen.no/all/nl-19920717-100.html>

Berg, K. Colling-Hansen, R. (2012). Opplæringsomsorg – utfordringer for skole og barnevern. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 2012(01-02).

- Biesta, G. J. J. (2013). Å snakke”pedagogikk” til “education”: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2013(03), s. 172-184.
- Creswell, J.W. (2012) *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. Utgave). Boston: Pearson
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. Utgave) London: Sage. s. 1-19.
- Grimen, H. og Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. (s. 179-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hesjedal, E. (2014). *Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern – Kva kan støtte utsette barn og unge? (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen)* Bergen: Universitetet i Bergen.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Valdres: Pax Forlag.
- Kojan, B. H. (2011). *Klasseblikk på et barnevern i vekst. (Doktorgradsavhandling, NTNU)* Trondheim: Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks California: Sage
- Langeveld (1975) - *Personal help for children growing up*. Exeter: Raddan and sons limited
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Gjøvik: Cappelen.

Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Aurskog: Tano Aschehaug.

Menneskerettsloven – mrl. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett LOV-1999-05-21-30*. Hentet den 07.02.2017, fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>

Midlertidig forskrift om medleverordninger mv. (2005). *Midlertidig forskrift om arbeidstid i institusjoner som har medleverordninger*. Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-06-24-686>

Mollenhauer, K (2006). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Gyldendal. (Original på tysk.).

Myrvold, T. Møller, G. Zeiner, H. Vardheim, I. Helgesen, M. Kvinge, T. (2011). *Den vanskelige samhandlingen – Evaluering av forvaltningsreformen i barnevernet*. (NIBR-Rapport 2011:25) Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/BLD/Barnevern/2012/den_vanskelige_samhandlinge.pdf

Regjeringen.no. (2012, 06.06). Barnevernstiltak utenfor heimen. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnevern/ansvarsfordeling-i-barnevernet1/saksgang-i-barnevernet/barnevernstiltak-utanfor-heimen/id492928/>

Regjeringen.no. (2014a, 29.10). Barnevernsinstitusjoner. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familieogbarn/barnevern/barnevernsinstitusjon/id670231>

Regjeringen.no. (2014b, 10.10). Hjelpetiltak. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnevern/ansvarsfordeling-i-barnevernet1/saksgang-i-barnevernet/hjelpetiltak-i-hjemmet/id492927/>

Rettighetsforskriften. (2011). *Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barnevernsinstitusjoner*

Hentet den 04.11.16, fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-11-15-1103>

Røkenes, O. H. Hansen, P. H. (2006). *Bære eller bryte – Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2. Opplag. Bergen: John Greig AS.

Sollesnes, T. (2015) I hvor stor grad oppfatter bachelorstudenter i barnevern sammenheng mellom pedagogikkfaget og andre fag i studiet?. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 2015(03). Hentet fra:
https://www.idunn.no/tnb/2015/03/i_hvor_stor_grad_oppfatter_bachelorstudenter_i_barnevern_sa

Spiecker, B. (1984). The pedagogical Relationship. *Oxford Review of Education*, v10 n2, s. 203-209.

Statistisk Sentralbyrå (2016, 01.07). *Barnevern*.

Hentet fra: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng>

Storø, J. Bunkholdt, V. Larsen, E. (2010) Er institusjonen alltid et onde, og familien alltid et gode?. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 2010(03), Vol 87. Hentet fra:
<https://www.idunn.no/tnb/2010/03/art06>

Sævi, T (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I Kaldestad, O. H. Reigstad, E. Sæther, J. Sæthre, J. (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (293-331). Bergen: Fagbokforlaget.

Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en ”tom” relasjon – Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2013(03), 237-247.

Sævi, T. (2014) Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling: Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2014(04), s. 248-259.

- Sævi, T. (2015). Ansvar for eget ansvar – Å gi barnets eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I Brunstad, P. B., Reindal, S. M., Sæverot, H. (Red.) *Eksistens og pedagogikk – En samtale om pedagogikkens oppgave* Oslo: Universitetsforlaget. s. 73-91.
- Thrana, H. M. (2013) Kjærlighet: en kjernekompetanse i profesjonelt barnevern? *Tidsskriftet Norges barnevern*, 2013(01.), s. 5-17. Hentet fra:
https://www.idunn.no/tnb/2013/01/kjaerlighet_en_kjernekompetanse_i_profesjonelt_barneverns
- Thrana, H. M. (2016) Kjærlighetens inntreden i barnevernet – en utfordring for den profesjonelle relasjon? *Tidsskriftet Norges barnevern*, 2016(02.), s. 96-109. Hentet fra:
https://www.idunn.no/tnb/2016/02/kjaerlighetens_inntreden_i_barnevernet_en_utfordring_for_d
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Van Manen, M. (2001). *Pedagogisk takt – Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar Forlag AS.
- Wivestad, S. M. (2007). Hva er pedagogikk?. I Kaldestad, O. H. Reigstad, E. Sæther, J. Sæthre, J. (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget. s. 293-331.

Dokumentenes referanser

Andreassen, T. (2005). *Behandling av ungdom i institusjoner hva sier forskningen?*.

utgitt av forebygging.no. 64 s.

<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00000362>

Barneombudet. (2015). *Grenseløs omsorg. Om bruk av tvang mot barn i barnevern og psykisk helsevern*. Barneombudet. Serie: Barneombudets fagrapport. 41 s.

<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00003221>

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2013). *Anbefalinger og verktøy for å styrke barn og unges kunnskap om sine rettigheter i barneverninstitusjon og omsorgssenter*.

Anbefalinger til bruk av brosjyren «Dine rettigheter». utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 9 s.

<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00003002>

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2011). *Kvalitet i barneverninstitusjoner*

. Kortversjon. Rapport fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratets arbeidsgruppe.

utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet i 2011. 11 s.

<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001147>

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2010). *Kvalitet i barneverninstitusjoner. Rapport fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratets arbeidsgruppe*.

utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet i 2010. 121 s.

<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001110>

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2010). *Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem og institusjon. En veileder*. utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet i 2010. 25 s.

<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001123>

Barne- og likestillingsdepartementet. (2010). *Veileder om internkontroll i*

barneverninstitusjoner. utgitt av Barne- og likestillingsdepartementet. 28 s.

<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001077>

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2010). *Vurderinger om oppholdstid i institusjoner. Kunnskapsgrunnlag for god praksis i Bufetat*. utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 5 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001091>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Oppfølging av foreldre med barn/ungdom plassert i fosterhjem eller på institusjon. Veileder*. utgitt av Barne- og likestillingsdepartementet. 38 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00000749>
- Fossum, S. Holmen, C, I. (2011). *Implementering av behandlingsmodellen – MultifunC implementeringsprosessen på 6 barnevernsinstitusjoner i Norge*. utgitt av Universitetet i Tromsø. Serie: RKBU Nord rapport. 43 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001585>
- Helsetilsynet. (2012). *Veileder for Fylkesmannens samtaler med barn og unge i barneverninstitusjoner*. utgitt av Helsetilsynet i 2012. Serie: Internserien. 33 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001314>
- Kayed, N, S. Jozefiak, T. Rimehaug, T. Tjelflaat, T. Brubakk, A-M. Wichstrøm, L. (2015) *Psykisk helse hos barn og unge i barneverninstitusjoner. Resultater fra forskningsprosjektet*. Utgitt av NTNU Regionalt kunnskapssenter for barn og unge 58 s. <http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002834>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Ot.prp. nr. 2 (2007–2008) Om lov om endringer i opplæringslova*. utgitt av Kunnskapsdepartementet. 12 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002610>
- Lagae, K. (2012). *The Community Oriented Programs Environment Scale Use of the COPES in a research project on child welfare institutions in Norway – a description, literature review and reflections*. utgitt av NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingscenter. Serie: Skriftserien til Barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge. 51 s. <http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001873>

- Mathisen, A, S. (2010). *Suppe, såpe og frelse som en del av det miljøterapeutiske arbeidet En studie av Frelsesarmeens barnevernsinstitusjoner*. utgitt av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring i 2010. Serie: NOVA Rapport. 133 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001079>
- Melinder, A. Baugerud, G, A. Augusti, E-M. (2008). Plassering i regi av barnevernet. utgitt av EKUP. 57 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00000697>
- Munthe-Kaas. Menzies, H. Hammerstrøm, K. Kurtze, Nanna. Nordlund, Rolstad, K. (2013). *Effekt av og erfaringer med kontinuitetsfremmende tiltak i barnevernsinstitusjoner*. utgitt av Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Serie: Rapport fra Kunnskapssenteret. 175 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001858>
- Norsk Psykologforening. (2005). *Barnehjemsgranskning og mediefokusering – deltagernes opplevelser og vurderinger*. utgitt av Norsk Psykologforening i 2005. Serie: Tidsskrift for Norsk Psykologforening. s. 683–692.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001883>
- Olberg, D. Pettersen, K-S. (2015). *Arbeidstid i barneverninstitusjonene. Praktisering og regulering*. Utgitt av FaFo. Serie FaFo rapport. 106 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002930>
- Pape, H. Grung, M. Barland, B. Andresen, Nina, E. Storbækken, S. Løkke, J. Løkke, G. Andreassen, T. (2011). *Ungdom og rus. Opplæring for ansatte på barneverninstitusjoner*. utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 61 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001166>
- Ulset, G. (2009). *Ungdoms fritid ved opphold i barneverninstitusjon Fritid! Tid fri?* utgitt av NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter i 2009. Serie: Rapport / NTNU samfunnsforskning AS, Barnevernets utviklingssenter. 105 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=093857233>

- Ulset, G. Melheim, S. (2013). *Håndtering av tvang i barneverninstitusjoner Ansattes, lederes og tilsynets perspektiver*. utgitt av NTNU samfunnsforskning i 2013. Serie: Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. 143 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002138>
- Ulset, G. Tjelflaat, T. (2012). *Tvang i barneverninstitusjoner Ungdommens perspektiver*. utgitt av NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter.
Serie: Rapport / NTNU samfunnsforskning AS, Barnevernets utviklingssenter. 94 s.
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=120275864>
- Utne, B. (2005). *Miljøterapeutisk behandling - mangfold og muligheter*
Utgitt av Universitetsforlaget. Serie: Tidsskrift for psykisk helsearbeid
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00000654>
- Øien, L. Lillevik, O, G. (2013). *Forebygger vold med miljøterapi. Miljøterapeutisk praksis kan bidra til å forebygge vold i barnevernsinstitusjoner*. utgitt av Norsk sykepleierforbund. Serie: Sykepleien 4 s.,
<http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002036>

Vedlegg 1

Vedlegg 1

Referanse	Tittel	Dokument	10	20	30	50	60	70	Inkludert	Ekskludert
Kayed, N, S. Jozefiak, T. Rimehaug, T. Tjellhaat, T. Brubakk, A-M. Wichstrøm, L. (2015) <i>Psykisk helse hos barn og unge i barnevernstinstitusjoner. Resultater fra forskningsprosjektet</i> . Utgitt av NTNU Regionalt kunnskapssenter for barn og unge 58 s.	Psykisk helse hos barn og unge i barnevernstinstitusjoner		X						X	
Olberg, D. Pettersen, K-S. (2015). <i>Arbeidstid i barnevernstinstitusjonene. Praktisering og regulering</i> . Utgitt av FaFo. Serie FaFo rapport. 106 s.	Arbeidstid i barnevernstinstitusjonene. Praktisering og regulering	FaFo rapport	X		X				X	
Barneombudet. (2015). <i>Grenseløps omsorg. Om bruk av tvang mot barn i barnevern og psykisk helsevern</i> . Barneombudet. Serie: Barneombudets fagrappport. 41 s.	Grenseløps omsorg. Om bruk av tvang mot barn i barnevern og psykisk helsevern	Fagrappport		X		X			X	
Munthe-Kaas, Menzies, H. Hammerstrøm, K. Kurtze, Nanna. Nordlund, Rolstad, K. (2013). <i>Effekt av og erfaringer med kontinuitetsfremmende tiltak i barnevernstinstitusjoner</i> . utgitt av Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Serie: Rapport fra Kunnskapssenteret. 175 s.	Effekt av og erfaringer med kontinuitetsfremmende tiltak i barnevernstinstitusjoner	Rapport fra kunnskapssenteret	X						X	

Øien, L. Lillevik, O. G. (2013). <i>Forebygger vold med miljøterapi. Miljøterapeutisk praksis kan bidra til å forebygge vold i barnevernsinstitusjoner.</i> utgitt av Norsk sykepleierforbund. Serie: Sykepleien 4 s.,	Norsk sykepleierforbund				X	X	X		
Ulset, G. Melheim, S. (2013). <i>Håndtering av tvang i barnevernsinstitusjoner. Ansattes, lederes og tilsynets perspektiver.</i> utgitt av NTNU samfunnsforskning i 2013. Serie: Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. 143 s.				X	X	X			
Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2013). <i>Anbefalinger og verktøy for å styrke barn og unges kunnskap om sine rettigheter i barnevernsinstitusjon og omsorgssenter. Anbefalinger til bruk av brosjyren «Dine rettigheter».</i> utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 9 s.									X
Ulset, G. Tjelflaot, T. (2012). <i>Tvang i barnevernsinstitusjoner Ungdommens perspektiver.</i> utgitt av NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter. Serie: Rapport / NTNU samfunnsforskning AS, Barnevernets utviklingssenter. 94 s.						X	X	X	
Helseilsynet. (2012). <i>Veileder for Fylkesmannens samtaler med barn og unge i barnevernsinstitusjoner.</i> utgitt av Helseilsynet i 2012. Serie: Internserien. 33 s.	Veileder								X

Lagae, K. (2012). <i>The Community Oriented Programs Environment Scale Use of the COPEs in a research project on child welfare institutions in Norway – a description, literature review and reflections</i> . utgitt av NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter. Serie: Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. 51 s.	The Community Oriented Programs Environment Scale Use of the COPEs in a research project on child welfare institutions in Norway – a description, literature review and reflections									X Er på engelsk
Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2011). <i>Kvalitet i barnevernstitusjoner. Kortversjon. Rapport fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratets arbeidsgruppe</i> . utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet i 2011. 11 s.	Kvalitet i barnevernstitusjoner. Kortversjon. Rapport fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratets arbeidsgruppe.	Rapport								X Kortversjon, jeg bruker den andre
Pape, H. Grung, M. Barland, B. Andresen, Nina, E. Storbækken, S. Løkke, J. Løkke, G. Andreassen, T. (2011). <i>Ungdom og rus. Opplæring for ansatte på barnevernstitusjoner</i> . utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. 61 s.	Ungdom og rus. Opplæring for ansatte på barnevernstitusjoner	Rapport								X
Fossum, S. Holmen, C. I. (2011). <i>Implementering av behandlingsmodellen – MultifunC implementeringsprosessen på 6 barnevernstitusjoner i Norge</i> . utgitt av Universitetet i Tromsø. Serie: RKBU Nord rapport. 43 s.	Implementering av behandlingsmodellen – MultifunC implementeringsprosessen på 6 barnevernstitusjoner i Norge									X
Barne- og likestillingsdepartementet. (2010). <i>Veileder om internkontroll i barnevernstitusjoner</i> . utgitt av Barne- og likestillingsdepartementet. 28 s.	Veileder om internkontroll i barnevernstitusjoner	Veileder								X

Meinander, A. Baugerud, G. A. Augusti, E.-M. (2008). Plassering i regi av barnevernet. utgitt av EKUP. 57 s.	Plassering i regi av barnevernet																			X
Kunnskapsdepartementet. (2007). <i>Ot.prp. nr. 2 (2007–2008) Om lov om endringer i opplæringslova</i> . utgitt av Kunnskapsdepartementet. 12 s.	Ot.prp Om lov om endringer i opplæringslova																			X
Andreassen, T. (2005). <i>Behandling av ungdom i institusjoner hva sier forskningen?</i> . utgitt av forebygging.no. 64 s.	Behandling av ungdom i institusjoner hva sier forskningen?																			X
Utne, B. (2005). Miljøterapeutisk behandling - mangfold og muligheter Utgitt av Universitetsforlaget. Serie: Tidsskrift for psykisk helsearbeid	Miljøterapeutisk behandling - mangfold og muligheter																			X
Norsk Psykologforening. (2005). <i>Barnehjemsgranskning og mediefokusering – deltageres opplevelser og vurderinger</i> . utgitt av Norsk Psykologforening i 2005. Serie: Tidsskrift for Norsk Psykologforening. s. 683–692.	Barnehjemsgranskning og mediefokusering – deltageres opplevelser og vurderinger																			X

Vedlegg 2

Vedlegg 2

Kontinuitet og stabilitet 10	Turnus 11
	Flyttinger 12
Tvang 20	Rett til å klage 21
	Redusere bruk av tvang? 22
	Ødeleggende for relasjonen? 23
	Hva gjøres i forkant, oppfølging etter tvang 24
	Forebygging 25
Kvaliteter i relasjonene 30	Kommunikasjon for å bedre relasjonene 31
Livet til ungdommen 50	Mesting av eget liv senere 51
	Livet til ungdommen før 52
De ansatte 60	Hviletid 61
	Kollegakultur 62
	Lønn 63
	Fritid 64
	Kompetanse 65
	Veiledning / opplæring 66
	Vikar 67
Makt 70	Andres avmakt 71
	Å ta ansvar for eget ansvar 72