

**Roy Johansen**

---

# **Fosterforeldre og kunnskap**

**Hvordan opplever fosterforeldre kompetanseutvikling i Trygg  
base grupper?**

**Masteroppgave i familiebehandling**

**Høgskolen i Oslo og Akershus**

**Fakultet for samfunnsfag**

## Sammendrag

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvilke opplevelser fosterforeldre i to *Trygg base grupper* (TBG) har av gruppeveiledningstilbudet som gis i Bufetats regi. Etersom tilbudet kan anses som økt kvalifisering av fosterforeldreskap gjennom opplæringsmodellen *Trygg base modellen* (TBM), knyttes undersøkelsen til fosterforeldrenes opplevelse av kompetanseutvikling. Problemstillingen er rettet mot *hvilken kunnskap fosterforeldrene opplever som nyttig i en TBG og hvilken betydning fosterforeldrene opplever at samspillet mellom deltakerne i Trygg basegruppene har for kompetanseutvikling.*

Oppgaven baserer seg på empiri som er innhentet gjennom to fokusgruppeintervju og analysen er inspirert av Interpretative Phenomenological Analysis (IPA).

Fosterforeldrene opplevde at kunnskapsutvikling bør være en *forhandling* mellom veiledere og dem om forståelse av praksis og begrepsbruk. De beskrev nyttig kunnskap som «å feite opp våre erfaringer». Evidensbasert kunnskap er nyttig for fosterforeldrene når den *gjenkjennes* i deres praksiserfaring. *Deling av erfaring*, gjennom episoder fra fosterhjemmene, tilførte fosterforeldrene nyttig praksiskunnskap.

Fosterforeldre vektla de relasjonelle forholdene i en TBG som fundamentale for kompetanseutvikling. De opplevde at *trygghet, anerkjennelse, deling av sårbarhet og mestring* som viktige faktorer i *fellesskapsopplevelsen* i en TBG. Relasjonserfaringer ble oppfattet som å dele subjektive praksiserfaringer med hverandre. Dette skapte gjenkjenning og en fellesskapsopplevelse. Deling av sårbarhet og mestring gjorde at fosterforeldrene opplevde seg som mindre ensomme, og skapte en lettelse over å bli forstått og «sett» eller anerkjent.

**Masteroppgave i familiebehandling**

**Høgskolen i Oslo og Akershus**

**Fakultet for samfunnsfag**

## Summary

This dissertation looks into the different experiences foster parents in the two 'Secure base groups' (TBG) have in terms of the services in group counselling offered by the 'Bufetat' or state services. The services can be viewed as a way of enhancing their knowledge base as foster parents through the training model 'Secure base model' (TBM). This paper is trying to link the model to the foster parents experience and their knowledge enhancement.

The main question for this dissertation is directed towards *'What knowledge are the foster parents gaining from these group sessions (TBG) and how the experiences from the interaction between the participants in 'Secure base groups' have on their knowledge development?'*

The findings in this dissertation are based on empirical data that has been collected through focus group interviews. The data has been analysed with Interpretative Phenomenological Analysis (IPA).

The foster parents described that their experience and their knowledge development should be a negotiation between the professional advisors and themselves to discuss the understanding of the practical and academic terms. The foster parents described their experience of useful knowledge «to expand their practical experiences». Evidence based knowledge is useful for the foster parents when it is recognised in a practical term and experience. To share their practical experiences, through episodes from the foster homes, provide the foster parents with further useful practical knowledge.

The foster parents emphasised the relational conditions in the 'TBG' as fundamental for the development of their knowledge. They experienced that safety, recognition, to share vulnerability and how they overcame this as the most important factors in the community experience in the 'TBG'.

The development of the experiences through relationships was viewed as wanting to share their subjective practical experiences with each other. They could then relate to each other, which created stronger united experiences. To share their vulnerable experiences and how they overcame this made the foster parents less lonely and it created a feeling of relief that others could understand them and understand what they were going through.

## Forord

Det har vært lærerikt og nyttig og «kaste loss» fra arbeidslivets oppgaver for en periode, og begitt meg på en reise mot nye horisonter. Noen ting er lettere å se på avstand, mens andre må studeres på nært hold. Denne oppgaven har gitt meg muligheten til å studere detaljer i dialog mellom mennesker, men også gruppeveiledning i et større perspektiv. Erfaringene fra denne oppgaven vil kanskje bevisstgjøre meg mer enn tidligere om at folks opplevelser av fenomener er subjektive, og at nysgjerrighet kan skape informasjon om denne opplevelsen. Kunnskap er ikke gitt, men må søkes med forbehold om å ta feil. Men nå skal ryggen rettes og folk takkes.

Takk til min veileder, Jorunn Vindegg, for interessante samtaler og direkte tilbakemeldinger. Stor takk til deg, Heidi, som ga meg veiledningstimer i bursdagspresang. Det har vært til uvurderlig hjelp. Takk til min generøse sjef, Perry, som gjorde masteren mulig. For språkvask og korrektur, vil jeg takke Anne-Berit. Og takk til Marte for hjelp til engelsk oversettelse. Takk til kjæresten min, Janne, for din tålmodighet og støtte. Sist, men ikke minst, takk til dere fostermødre som lot meg få et innblikk i deres opplevelser.

Tønsberg 2015

Roy Johansen

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	ii
Summary .....	iii
Forord .....	iv
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Formålet med studien .....	2
1.3 Valg av problemstilling .....	2
1.4 Begrepsavklaringer .....	3
1.5 Trygg base gruppe (TBG) og Trygg base modellen (TBM) .....	4
1.6 Oppbygging av oppgaven .....	6
<b>2. TEORETISKE PERSPEKTIV OG TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>7</b>
2.1 Praksiskunnskap og refleksjon i handling .....	7
2.2 Sosiokulturelt perspektiv .....	8
2.2.1 Kunnskap som situert, sosial og dialogisk .....	8
2.2.2 Kommunikasjonens betydning for samskapt kunnskap .....	10
2.3 Relasjonsforståelse i TBG .....	12
2.3.1 Erfaringsdeling og gjenkjennelse .....	12
2.3.2 Anerkjennelse og makt .....	13
2.3.3 Opplevelse av sammenheng .....	14
2.4 Tidligere forskning .....	15
2.4.1 Veiledningsbehov og fosterforeldredeltakelse .....	15
2.4.2 Opplæringsprogram for fosterforeldre .....	16
2.4.3 Stabilitet og mestring i fosterhjem .....	17
2.4.4 Endringer i fosterhjem som familietype .....	18
<b>3. METODE .....</b>	<b>19</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	19
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk .....	20
3.2 Interpretative phenomenological analysis (IPA) .....	21
3.3 Fokusgruppeintervju .....	22
3.4 Hva gjorde jeg/innhenting av empiri og analyse .....	23
3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide .....	23
3.4.2 Kontaktetablering, informanter, utvalg .....	24

3.4.3. Fokusgruppeintervjuene.....	25
3.4.4. Transkribering .....	27
3.4. Kategoriseringsprosessen .....	27
3.5. Forskningsetiske vurderinger.....	29
3.6. Refleksjon over min forforståelse .....	29
3.7. Troverdighet, pålitelighet og overførbarhet.....	30
<b>4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN.....</b>	<b>32</b>
4.1 Nyttig kunnskap i Trygg base grupper (TBG) .....	32
4.1.1 TBGs kunnskapskontekst og struktur .....	32
4.1.2 Evidensbasert kunnskap eller erfaringsdeling .....	33
4.1.3 TBM som forståelsesramme til erfaringer .....	34
4.1.4 Kunnskap som ikke treffer .....	35
4.1.5 «Å feite opp våre erfaringer».....	35
4.1.6 Ekspertråd eller samrefleksjon.....	37
4.1.7 Klokskap- å gjøre det gode vs. å handle rett.....	38
4.1.8 Opplevelse og samskaping.....	39
4.2 Relasjonserfaringer i TBG .....	41
4.2.1 Åpenhet, trygghet og tillit.....	41
4.2.2 Gjenkjennelse og anerkjennelse .....	41
4.2.3 «Å være i samme båt».....	43
4.2.4 Kommunikasjon i Trygg base grupper .....	44
4.2.5 Erfaringsdeling av sårbarhet og mestring.....	46
4.2.6 Opplevelse av sammenheng i TBG .....	48
4.2.7 Overføring av kompetanse til fosterhjem.....	49
4.3 Oppsummering og avslutning.....	50
4.3.1 Dialog og gjenkjennelse .....	50
4.3.2 Trygghet og anerkjennelse.....	51
4.3.3 Konklusjon.....	52
4.4 Gruppeveiledning for fosterforeldre og videre forskning .....	52
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>.....</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>.....</b>

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av 2011 bodde 13 150 barn og unge i fosterhjem i Norge (Stefansen og Hansen 2014, 25). Økningen i antall fosterhjem som tiltak stiller økte krav til statlig og kommunalt barnevern om rekruttering av fosterhjem og oppfølging av fosterforeldre. Dreiningen fra institusjon til fosterhjem for unge, stiller også økte krav til fosterforeldrenes kompetanse (Backe-Hansen, Havik, Backer Grønningsæter 2013, 21).

Opplæring og oppfølging av fosterforeldre skal bidra til at de er rustet til å ta imot fosterbarn og at fosterforeldrene har tilstrekkelig kompetanse til å ivareta fosterbarnet. Det stilles høyere krav til kvaliteten på opplæring og veiledning som fosterforeldre mottar (Stefansen og Hansen 2014, 27). Dette har bidratt til at opplæringsprogrammer av fosterforeldre søkes i den til enhver tid aktuelle kunnskap om fosterbarn og omsorg (BLD, 2011; Prop. 2012-2013).

Trygg base grupper har blitt etablert som et gruppeveiledningstilbud og opplæringsprogram for fosterforeldre i den første tiden etter en fosterhjems plassering. Opplæringsprogrammet skal bidra til kompetanseutvikling, medvirke til større stabilitet i fosterhjemmet, og redusere utilsiktede flyttinger av fosterbarn (Backe-Hansen, 2009; Schofield og Beek, 2014 ). TBG-tilbudet kan knyttes til økt kvalifisering av fosterforeldreskap.

Som veileder for fosterforeldre i flere år, har interessen for kunnskapsutvikling hos fosterforeldre og gruppeveiledning som veiledningsform, gjort meg nysgjerrig på hvordan fosterforeldre opplever innhold og form i Trygg base grupper (TBG). Spesielt har jeg vært opptatt av hvordan fosterforeldre opplever at evidensbasert kunnskap<sup>1</sup> kan integreres med deres erfaringer, eller hvordan generell kunnskap koples til unik kunnskap. Hvordan nyttiggjør fosterforeldrene seg av kunnskapen i Trygg base modellen (TBM)? Jeg har også lurt på hvilken betydning relasjonene i TBG har for fosterforeldrenes opplevelse av kompetanse og mestring. Har veilederne og de andre fosterforeldrene noen betydning for hvordan den enkelte fosterforelder tilegner seg kompetanse, eller ville det være vel så nyttig med individuell veiledning og opplæring?

---

<sup>1</sup> Evidensbasert kunnskap stammer fra medisinsk forskning, og vektlegger kunnskap som framstilles gjennom vitenskapelige, godkjente metoder, som for eksempel Randomized Controlled Trial (RCT). Målet er å framskaffe gyldig og anvendbar kunnskap, som kan omgjøres til behandlingsmetoder for pasienter eller klienter (Nordtvedt og Grimen 2004, 213; Fossestøl, 2013).

Forholdet mellom kunnskap og kompetanse er spesielt interessant, fordi målet med kunnskap er at det skal kunne føre til økt kompetanse. Det betyr at den kunnskapen som utvikles i en TBG skal kunne ha overføringsverdi til fosterforeldrenes tenkning, holdninger og ferdigheter med fosterbarnet i en fosterhjemskontekst (Skau, 2011). Oppgaven har en forskningsdesign som gjør at funn ikke kan generaliseres til alle fosterforeldre i alle TBG, men erfaringene vil kunne ha overføringsverdi til andre fosterforeldre som søker kunnskap og kompetanse.

## **1.2 Formålet med studien**

Oppgaven er ikke en evaluering av TBG, da det kun er seks fostermødres opplevelser av utvalgte temaer i to fokusgruppeintervjuer. Det kan likevel være interessant å lese om fosterforeldres opplevelser av hva det er i gruppeveiledningstilbudet som er nyttig for dem. Fosterforeldrene kan gi et bidrag til økt forståelse av hvordan kunnskap samskapes i en gruppe, og kan også være et bidrag i kvalifisering av fosterforeldreskap (Backe-Hansen, Havik, Backer Grønningsæter 2013, 21).

Temaet i oppgaven mener jeg kan knyttes til studiet Familiebehandling ved at fosterforeldreskap anses som et familiearrangement (Ulvik, 2007). Oppgaven har også relevans for veiledningsmetodikk og gruppeprosesser. Forskning og teorier benyttet i oppgaven kan relateres til pensum i studiet, eller til samfunnsvitenskap generelt.

## **1.3 Valg av problemstilling**

Hensikten med å skrive en oppgave om fosterforeldres kompetanseutvikling i en Trygg base gruppe var i utgangspunktet en idé om å finne mer ut av hva økt profesjonalisering av fosterforeldreskap gjør med fosterforeldre. Hvordan opplever fosterforeldre økt profesjonalisering? Vil det gjøre dem til mer kompetente fosterforeldre? Vil fosterbarn bli bedre hjulpet? I NOVA rapport 16/13 diskuteres det blant annet om økt frikjøp av fosterforeldre, bedre godtgjøringsordninger og økt kompetanse skaper konturer av fosterforeldreskap som et omsorgsyrke (Backe-Hansen, Havik, Backer Grønningsæter, 2013). Slik jeg forsto dette, ble spørsmålet om fosterforeldreskap er i ferd med å endres fra en alternativ oppvekstfamilie som omsorgstiltak for omsorgsviktede barn og unge, til lønnete omsorgsarbeidere med arbeidstakerrettigheter i en familiekontekst.

Underveis i masterprosjektet, etter gjennomføring av to fokusgruppeintervju, lytting til fokusgruppeintervjuene og en foreløpig gjennomgang av transkribert materiale, ble jeg usikker på om fosterforeldrenes utsagn i intervjuene kunne gi meg informasjon om profesjonalisering, eller at profesjonaliseringsbegrepet ble for stort for oppgaven. Selv om det



ble snakket om forskjeller mellom å være fosterhjem, slektsfosterhjem og familiehjem med hensyn til økonomi og støtteordninger, var det likevel fosterforeldrenes erfaring av Trygg base gruppen som sosial arena for deling av erfaring og formidling av kunnskap som fanget min oppmerksomhet. Det ble gradvis tydeligere for meg at temaene i Trygg base gruppene handlet mer om ulike kunnskapstyper, erfaringsdeling, relasjoner, støtte og anerkjennelse. Jeg ble derfor mer opptatt av hvordan Trygg base gruppen fungerte som ramme for formidling av ulike kunnskapsformer. Empirien ga meg nytt blikk, og jeg endret derfor problemstillingen fra: *Profesjonalisering av fosterforeldreskap ó hvordan bidrar en Trygg base gruppe til kompetanseutvikling i forsterkede fosterhjem?* til:

- *Fosterforeldreskap og kunnskap- Hvordan opplever fosterforeldre kompetanseutvikling i en trygg base gruppe?*

To forskningsspørsmål ble utledet av problemstillingen:

- *Hva oppleves som nyttig kunnskap for fosterforeldre i Trygg base gruppene?*
- *Hvilken betydning opplever fosterforeldrene at samspillet mellom deltakerne i Trygg basegruppene har for kompetanseutvikling?*

#### **1.4 Begrepsavklaringer**

*Kompetanse* kan forstås som to former for internalisering; mestring og appropriering.

Mestring handler om at kunnskaper eller ferdigheter overføres fra kulturen til individet, mens appropriering er å gjøre mestringen om til sitt eget gjennom bearbeiding (Wertsch, 1997 i Dysthe 2001,76). Sosiologen Greta Marie Skau definerer kompetanse som «kvalifikasjoner som vi bruker for å møte livets utfordringer» (2012, 57).

Kompetansebegrepet benyttes for å vise til økte kvalifiseringskrav til fosterforeldre i form av opplæringskurs og veiledningsgrupper (Backe-Hansen, Havik, Backer Grønningsæter 2013, 21). Ettersom det ikke kreves noen formell utdanning for å være fosterforeldre, vil det være motiver og personlig egenskaper i forhold til det enkelte fosterbarn som avgjør egnethet eller kompetanse (ibid.).

Kompetansebegrepet i denne oppgaven kan forstås på to måter. Trygg base gruppen tilbyr teoretiske kunnskap som er knyttet til evidensbasert kunnskap, og kan gjenkjennes i Trygg base modellen (Schofield og Beek 2014, 1). Her er det både teori- og forskningsbasert kunnskap fra tilknytning og resiliens som ligger til grunn for kunnskapsmodellen. Modellen kan bli forstått som kunnskap som er vurdert til å kunne øke fosterforeldrenes kompetanse

(Skau, 2012; *ibid.*). Den andre måten å forstå kompetanse på er fosterforeldrenes personlige opplevelse av hva som skal til for å mestre oppgaven som fosterforeldre for sitt fosterbarn. Dette kan betegnes som personlig kompetanse, og innebærer fosterforeldrenes evner, holdninger og væremåter (Skau 2012, 60).

På denne måten skal kompetansebegrepet vise til et møte mellom et tilbud om kunnskap og fosterforeldrenes opplevelse av hva som er nyttig for dem i en Trygg base gruppe. Dette innebærer at fosterforeldrenes opplevelser av kompetanse kan vise til mestring og refleksjon over ulike kunnskapsformer, kommunikasjonsferdigheter, relasjonsbygging, utholdenhet, fleksibilitet, samarbeid og tilrettelegging.

*Kunnskap* blir benyttet bredt. Det spenner fra teori- og forskningsbasert kunnskap, til fosterforeldrenes personliggjorte kunnskap i gitte kontekster. I oppgaven vil kunnskap bli forstått som det som binder teori og praksis sammen gjennom forståelse og handling. Dette kaller jeg *praksiskunnskap* i oppgaven (Thomassen 2006, 35). Derfor oppfatter jeg *kompetanse* og *kunnskap* som dels overlappende, og begge begreper vil brukes noe om hverandre i oppgaven. Jeg har valgt å benytte kompetansebegrepet i problemstillingen fordi det bedre rommer de relasjonelle og personlige opplevelsene til fosterforeldrene.

*Fosterhjem* skal forstås som en fellesbetegnelse for tre ulike typer fosterhjem som var representert i fokusgruppeintervjuene. Slektsfosterhjem har fosterbarn fra egen slekt. Fosterhjem er et nøytralt kommunalt fosterhjem som har plassert fosterbarn utenfor slekt (Stefansen og Hansen 2014, 26). Familiehjem er et statlig fosterhjem som har fosterbarn med større sammensatte vansker, hvor det er etablert bedre økonomiske rammer og støtteordninger enn i de andre fosterhjemstypene (Backe-Hansen, Havik, Backer Grønningsæter 2013, 176). Når fosterhjem eller fosterforeldre benyttes, menes alle tre typene samlet. Ulikheter eller forskjeller mellom de to TBG, benevnes som fosterhjem-slektsfosterhjem og fosterforeldre-slektsfosterforeldre.

### **1.5 Trygg base gruppe (TBG) og Trygg base modellen (TBM)**

*Trygg base grupper* (TBG) kalles også *første-års grupper*<sup>2</sup> (Backe-Hansen, Havik, Backer Grønningsæter 2013, 169). Gruppetilbudet fungerer som et videreopplærings- eller kompetanseprogram for fosterforeldre i den første perioden etter de har fått fosterbarn (Backe-Hansen, Havik, Backer Grønningsæter 2013, 21; BLD 2011, 23). Programmet eller veilederen er basert på Schofield og Beeks «*Attachment Handbook for Foster Care and*

---

<sup>2</sup> <http://uni.no/nb/uni-helse/rkbu-vest/trygg-base/>.

*Adoption»* (2006). Det er omgjort til norsk av Havik, Jørgensen, Skulstad og Bratlie (2014). Gruppetilbudet er forankret i statlig Bufetat, og er et tilbud til nye fosterforeldre. Tilbudet varer i et år, fordelt over ca. 10 samlinger á 2,5 timer. Uni-helse beskriver tilbudet på følgende måte:

Trygg Baseö (öA Secure Baseö) er en forståelsesmodell ó eller et verktøy ó for veiledning til fosterforeldre. Modellen er basert på tilknytningsteoretiske forståelser og skal fremme opplevelse av trygghet, selvfølelse, kompetanse og resiliens (motstandskraft).<sup>3</sup>

Modellen er teori- og forskningsbasert<sup>4</sup>, og baserer seg på tilknytningsteori fra Bowlby (1988) og M. Ainsworth (1978), og en rekke studier fra fosterhjemsomsorg fra slutten av 1990-tallet og 2000-tallet (Havik, mfl 2014, 1; Jacobsen 2009, 44). Det benyttes en relasjonell tilnærming til hvordan fosterforeldre, gjennom økt bevissthet på seg selv som omsorgsperson og økt forståelse av fosterbarnets omsorgserfaringer og uttrykk, kan hjelpe fosterbarn til økt opplevelse av trygghet, positiv selvfølelse og tillit til egen kompetanse. Kunnskap, forståelse og økt bevissthet skal bidra til å utvikle trygge og nære relasjoner mellom fosterbarnet, voksne og jevnaldrende (Schofield og Beek 2014, 4).

*Tilknytningsteori* forstår tilknytning som (í ) «den emosjonelle forbindelsen mellom barnet og en eller flere omsorgspersoner» (Jacobsen, 2009:42). De tilknytningserfaringene et barn har, danner en indre arbeidsmodell om hvordan omsorgspersoner kan forventes å gi omsorg og hvordan et barn vil oppfatte seg selv (Bowlby, 1988 i Jacobsen 2009, 43). Omsorgssvikt kan føre til tilknytningsskader som påvirker barnets indre arbeidsmodell. Forventning om trøst og omsorg kan bli uforutsigbar, barnets positive selvopplevelse svekkes og barnets behov for omsorg uttrykkes i mindre grad eller signaliseres mer utydelig (Brandtzæg, Smith og Torsteinson 2011, 29). Trygg base modellen skal bidra med å forstå og fortolke fosterbarnets motstridende eller utydelige signaler, fremme nye relasjonserfaringer og håp/mot til nye mestringsopplevelser for fosterbarnet (Schofield og Beek 2014, 1).

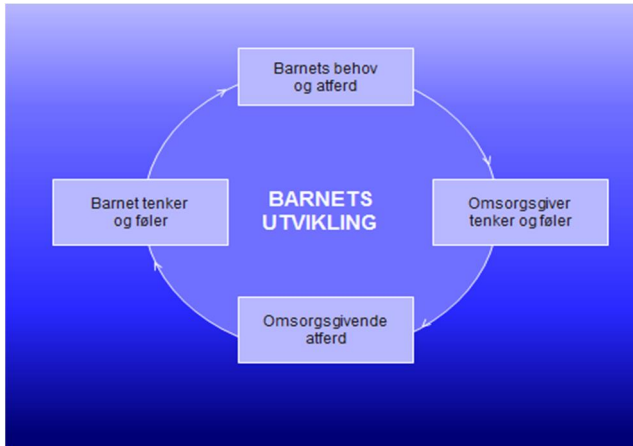
Trygg base veilederne kombinerer undervisning, samtale og refleksjon for å integrere modellen i fosterforeldrenes tenkning og praksis. Som visuelle forståelsesredskaper benyttes blant annet omsorgssirkelen og omsorgsstjernen.

---

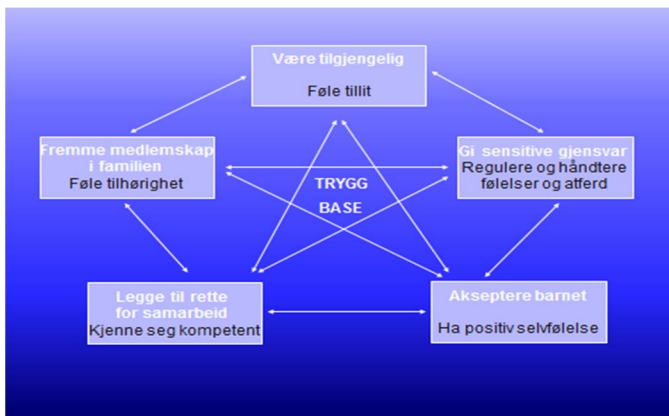
<sup>3</sup> <http://uni.no/nb/uni-helse/rkbu-vest/trygg-base/>.

<sup>4</sup> [http://uni.no/media/manual\\_upload/Trygg\\_Base\\_-\\_hefte\\_for\\_fosterforeldre.pdf](http://uni.no/media/manual_upload/Trygg_Base_-_hefte_for_fosterforeldre.pdf)

«Omsorgssirkelen brukes i arbeidet med å hjelpe fosterforeldrene til å reflektere over hva som kan ligge bak barnets åpne atferder og reaksjoner, og over hvordan de i hverdagslivet kan møte underliggende behov på måter som gir barnet erfaringer av å bli sett og bekreftet».<sup>5</sup>



«Omsorgsstjernen visualiserer fem sentrale utviklingsoppgaver ó eller utviklingsdimensjoner ó for fosterbarn, og fem motsvarende omsorgsoppgaver ó eller omsorgsdimensjoner ó for fosterforeldre».



## 1.6 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven har blitt jobbet fram fra empiri til teori. Det innebærer at empiridelen, metode og presentasjon/drøfting av funn, har blitt bestemmende for teori og forskning benyttet i oppgaven. Dette er ikke helt ulikt fosterforeldrene beskriver sin kunnskapstilegnelse i TBG.

<sup>5</sup> <http://uni.no/nb/uni-helse/rkbu-vest/trygg-base/>

Forskningsspørsmålene har gjort oppgaven todelt. Dette har blitt et grep for å tydeliggjøre de kunnskapsmessige og relasjonelle funnene i oppgaven, som er innvevd i hverandre i Trygg base gruppens virksomhet. I kapitlene 1.1 og 1.2 ga jeg bakgrunn for valg av tema, med relevans for feltet. Valg av problemstilling og forskningsspørsmål ble behandlet i kapittel 1.3. Under begrepsavklaringer redegjør jeg for overordnede begreper i oppgaven. Kunnskapsbegrepet behandles grundigere i teorikapittelet. Trygg base modellen og tilknytningsteori blir ikke behandlet i teoridelen da den ikke er en del av teorien som er ment å belyse funnene, men fungerer mer som teoretisk referanseramme til funnene.

I kapittel 2 redegjør jeg for teoretiske perspektiv og tidligere forskning som er benyttet senere i oppgaven. I kapittel 3, som inneholder metoddelen, redegjør jeg for en fenomenologisk/hermeneutisk forståelse. Jeg vil gi en beskrivelse av forberedelsene og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene og introduserer Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) som analyseverktøy av det transkriberte materiale fra fokusgruppeintervjuene. I kapittel 4 presenteres og drøftes funn mot teori og forskning. Oppgaven avsluttes med oppsummering av funn, noen generelle betraktninger rundt gruppeveiledning og videre forskning.

## **2. TEORETISKE PERSPEKTIV OG TIDLIGERE FORSKNING**

### **2.1 Praksiskunnskap og refleksjon i handling**

Det teoretiske perspektivet i oppgaven har et hovedfokus på det jeg kaller samskapt kunnskap. Dette er kunnskap som kopler forståelse og anvendelse. Forståelse av allmenn kunnskap får sin gyldighet når den utvikles i sosiale kontekster og kan anvendes i konkrete situasjoner for den enkelte (Gadamer 1989 i Thomassen 2006, 22). Virksomheten i en Trygg base gruppe utvikles gjennom fosterforeldrenes erfaringer, kunnskaper og praksiskunnskap, og veiledernes formidling av Trygg basemodellen, kunnskaper og deres erfaringer.

Praksiskunnskap kan forstås som det Aristoteles kaller *Fronesis* (Aristoteles, 1999; Nordtvedt og Grimen 2004, 171; Thomassen 2006, 25). Fronesis retter seg mot handling og samhandling mellom mennesker, og er (í ) «evnen til å vurdere hvordan man bør handle slik at man fremmer det som er (moralsk) godt for mennesker i konkrete situasjoner» (Thomassen 2006, 25; Aristoteles i Nordtvedt og Grimen, 2004:171). Fronesis er et begrep for å vise handlings-klokskap eller dyd innen for universelle eller spesifikke rammer.

Handlingsklokskap trenger derfor ikke å basere seg på teoretisk kunnskap, men kan oppnås gjennom erfaring (Nordtvedt og Grimen 2004, 171). Praksiskunnskap for fosterforeldre kan

derfor vise til forståelse og anvendelse i en pendling mellom det generelle og det unike (Thomassen 2006, 39)

Den amerikanske filosofen Donald Schöns tenkning kan bidra til forståelsen av hvordan fosterforeldrenes unike erfaringer kan bli gjort til en form for praksiskunnskap (Schön, 2001). Refleksjon over praksis kan bidra til at avstanden mellom teori og praksis reduseres, og at praksiserfaringer oppjusteres til praksisteori. Fosterforeldrenes praksiskunnskap kan tenkes som utvikling av en personlig kompetanse som gjør dem i stand til å utvikle seg som fosterforeldre for sitt spesielle fosterbarn, slik at fosterbarnet ikke kun forblir i fosterhjemmet, men også utvikler seg sosialt, emosjonelt og kognitivt (Dalby, Vigen og Nordstrand, 2010).

Til tross for at flere fosterforeldre er høyskole utdannet, kan det være praksisnære, episodiske hendelser som opptar dem i relasjon til fosterbarnet (Berntsen, 2010). Noen ganger knyttes erfaring til fosterforeldrenes ervervede kunnskaper, andre ganger lager fosterforeldrene seg hypoteser eller antakelser i handling med fosterbarnet. Når de tester ut disse antakelsene i samtale eller handling med fosterbarnet, får fosterforeldrene en mer eller bevisst fornemmelse eller forståelse av handlingen, eller en teori-i-handling (Schön 2001, 58). Over tid dannes teori-i-handling til automatiserte, spontane og tause praksiskunnskaper om fosterbarnet, som kan refereres til som; «slik gjør han» eller «da må jeg gjøre sånn». Dette kan også forstås som viten-i-praksis (Polany, 2001; Schön, 2001).

Når fosterforeldre beskriver at delingen av deres erfaringer ikke «treffer» med TBMs begreper, kan dette forstås som for stor avstand mellom teori og praksis (Schön, 2001). Det kan også forstås som at (í ) «teori begrenser praksis» (Sundet 2006, 16). Mens det som treffer kan være refleksjon og begrepsdannelse over gjenkjennende erfaring, noe som kan bidra til å bygge praksisteori fra fosterforeldrenes erfaringer (Schön, 2001).

## **2.2 Sosiokulturelt perspektiv**

I analysen av fosterforeldrenes opplevelse av kunnskapsutvikling i TBG, har det sosiokulturelle perspektivet inspirert meg. Her er det spesielt påvirkning fra utviklingspsykologien og pedagogen, Lev S. Vygotskij og språk- og kulturfilosofen, Mikhail M. Bakhtin som har blitt vektlagt (Dysthe, 2001). Kunnskapsutvikling i sosiokulturelt perspektiv er knyttet til samhandling mellom individer i en kontekst (Ibid).

### **2.2.1 Kunnskap som situert, sosial og dialogisk**

Innenfor et situert kunnskapssyn forstås ikke kunnskap løsrevet fra den konteksten den oppstår i. Kontekst er utledet av det latinske ordet *contextere*, og betyr å veve sammen

(Dysthe 2001, 43). Situert forstås som den situasjon eller kontekst læring er vevd inn i. Det innebærer at kunnskap/læring skjer i interaksjon mellom fysiske og sosiale rammer i en kulturhistorisk kontekst (Dysthe 2001, 43). Eksempelvis kan det fosterforeldrene tilegner seg av kunnskap i TBGs kontekst være påvirket av kunnskapsgrunnlaget til TBG, veiledernes kompetanse og statusen til fosterforeldreskap. Dette kan være i form av lønn og oppfølging, fosterforeldrenes erfaring som fosterforeldre, sammensetning av TBG og kjemi mellom fosterforeldrene, for å nevne noen faktorer. Det fosterforeldre tilegner seg av kunnskap, vil være påvirket av denne konteksten og av samhandlingen i Trygg base gruppen.

Vygotskij fremhever at individuell kunnskap og kulturell overføring er et produkt av sosial samhandling (Vygotskij i Dysthe 2001, 76). Kunnskap er et produkt av sosial samhandling med andre, gjort til individuell erkjennelse gjennom bearbeiding og internalisering.

Kunnskapsutvikling og læring betraktes derfor ikke kun som et kognitivt fenomen i individet, men er en pågående interaksjon mellom mennesker. I denne interaksjonen søkes mening, og mening finnes i de mellommenneskelige fellesskapsområdene vi inngår i. Hvem som er tilstede i en læringsprosess, og hva slags type læringssituasjon en fosterforelder deltar i, vil være avgjørende for hvilken kunnskap som tilegnes og på hvilken måte (Dysthe, 2001).

Bakhtin ser forståelse som *dialogisk* (Bakhtin i Dysthe 2001,112). Han avviser at språk benyttes som en ren individuell tilnærming til forståelse. Ytringer, muntlige eller skriftlige, knytter kontakt mellom det kulturelle, sosiale og individuelle. Det er som deltakere i dialogisk samhandling vi kan utvikle forståelse og mening. Ikke ulikt førforståelse<sup>6</sup>, påvirkes dialogen mer eller mindre bevisst av det som har skjedd i forutgående ytringer i (Krogh 1996, 236).

Forutgående ytringer kan bidra til å avkrefte, bekrefte eller supplere et meningsinnhold. Vel så viktig for forståelse eller meningsdannelse, er forventningen fra andre på en ytring.

Ytringer har alltid en reel eller tenkt mottaker i tid og rom. Forventningen til hvordan ytringen mottas, for eksempel med anerkjennelse, enighet, motstand eller avvisning, vil styre hvordan ytringen formes (Dysthe 2001, 112). Det er i forholdet mellom forutgående ytringer og forventet respons at dialogen skapes, og danner grunnlaget for forståelse og mening. Denne dialogiske forståelsen kan fungere som referanse til hvordan fosterforeldrene søker enighet når de opplever ulik oppfattelse av råd (se kapittel 3.4.3).

---

<sup>6</sup> Førforståelse henviser til en tidligere forståelse eller en fordom, er produkter av vår sosiokulturelle historie og vil påvirke hvordan vi forstår ( Gadamer 1960 i Krogh 1996, 236).

Den dialogiske forståelsen mener jeg har likhetstrekk med matematikeren og læringsteoretikeren Anna Sfards *deltakelsesmetafor* (participation) (1998,6). I *deltakelsesmetaforen* viser Sfard til kunnskapsformidling og læring som å *gjøre kunnskap*, i motsetning til å *inneha kunnskap*<sup>7</sup>. Læring skjer i samhandling. Den er kontekstuell, kulturavhengig, sosialt betinget og praksisnær (1998). Læring betinger aktivitet, ikke kun privat, kognitiv tilegnelse av kunnskap. I deltakelsesmetaforen kan kunnskap være en forhandling mellom veileder og fosterforeldrene om forståelse av praksis og begrepsbruk. Læring foregår som en gjensidig interaksjon mellom medlemmene i TBG.

### 2.2.2 Kommunikasjonens betydning for samskapt kunnskap

Språk kan betraktes som en psykologisk redskap som binder sammen og formidler indre opplevelser og ytre hendelser i en kulturhistorisk sammenheng (Dysthe 2001,46). Språk og kommunikasjon er fortolkende og konstruert, og skaper forståelse av hvem fosterforeldrene er som individ for hverandre (Jensen og Ulleberg 2011,31). Gjennom språket formidles erfaring, tenkning og opplevelser, og gir mulighetene for gjensidig påvirkning mellom individer. I en TBG vil språket være formidler mellom fosterforeldrenes opplevelser i fosterhjemmet og i kommunikasjonsfellesskapet. Deres handlinger, tenkning og følelser i forbindelse med fosterbarnet språkliggjøres, og blir gjenstand for utdyping, refleksjon og responser.

Språket er ikke kun en formidler, men språk konstruerer også mening. Den sosiale mening vi legger i språket, former vår tenkning og oppfattelse (Berger og Luckmann, 1966).

Bevisstgjøring av språkhandling kan bidra til hvordan kommunikasjon i en systemisk forståelse skaper informasjon og kunnskap.

Antropologen Gregory Bateson er vanskelig å plassere i en spesiell vitenskapelig tradisjon, da hans interesser og forfatterskap spenner over flere fagdisipliner (Ølgaard, 2004). For denne oppgaven er det spesielt hans kommunikasjonsteori som har bidratt med nyttige forståelser.

*Systemisk forståelse* av menneskelig aktivitet innebærer et endret syn på mennesket i naturvitenskapenes maskinmetafor, hvor summen av delene kan undersøkes og settes sammen til en helhet (Bateson i Ølgaard 2004, 207). 2. ordens kybernetikk brøt med maskinmetaforen, da det menneskelige erkjennelsessystem ble betraktet som både selvrefererende og regulert av

---

<sup>7</sup> Å *inneha* kunnskap viser til læringsmetaforen *acquisition*, som jeg har oversatt til *tilegnelse*. Slik jeg har forstått denne metaforen, kan kunnskap anses å være en utvikling fra lite til mer, og hvor kunnskap anses som en oppfyllingsprosess i individet. Kunnskap anses som en privatisert eiendom med verdi, som kan deles eller benyttes som nytteverdi (Sfard, 1998).



feedbacksløyfer (von Foerster<sup>8</sup> 1978 i Schilling 2007, 32). Dette innebar at den menneskelige erkjennelse ikke kan betraktes fra en objektiv observatørposisjon, men inngår som gjensidig deltaker i erkjennelsen av den andre.

Forståelsen av den andre er samtidig et produkt av vår egen tankekonstruksjon (Jensen og Ulleberg, 2011 ). Når veilederne, fosterforeldrene eller jeg selv søker informasjon eller søker å forstå et annet individ, vil vi selv være en del av denne informasjonen. Informasjon om mennesket betraktes derfor ikke som et nøytralt, objektivt budskap, men informasjon som inkluderer tolkerens betraktning (Gadamer 1999, 128). Denne tolkningen påvirker den informasjonen som søkes om den andre eller situasjonen. Dette kan igjen uttrykkes som at informasjon er den forskjellen som skapes mellom en avsender og en mottaker av et budskap, eller som Bateson uttrykker det: «Informasjon er en forskjell som gjør en forskjell» (Bateson 2005 i Jensen og Ulleberg 2011,96).

En virkning av systemisk forståelse er hvordan samhandling mellom mennesker kan oppfattes *sirkulært* framfor lineært. Lineære årsakssammenhenger oppfattes av Bateson som for enkle til å fange kompleks samhandlingen mellom individer (Bateson i Ulleberg 2004, 112). Selv om vi automatisk benytter oss av årsak-virkning som analysemodell for å skape mening i verden, kan menneskelige samhandlingssekvenser knyttes sammen sirkulært gjennom kommunikative feedbacksløyfer (ibid.). Et utsagn eller handling har ikke en naturlig start og ende, men er gjenstand for gjentakende frem og tilbake bevegelser i en samspillssekvens (Jensen og Ulleberg, 2011).

*Punktivering* kan i en sirkulær oppfatning, forstås som at vi konstruerer tolkninger av deler av samspillssekvenser, hvor noe blir forstått som årsaken til noe annet (ibid.) Noen årsaksforhold fremheves, andre trer i bakgrunnen, avhengig av konteksten samspillssekvenser opptrer i.

Punktivering kan betraktes som en kontinuerlig prosess i erkjennelse, og bevisstgjøring av hvordan veiledere og fosterforeldre trekker slutninger, og kan klargjøre kommunikasjon og samspill mellom dem.

Bateson benytter *digital* og *analog* koding for å tydeliggjøre kommunikasjon (Bateson i Ølgaard, 2004). På det digitale nivået kan dette bli forstått som entydighet og uttrykt i tegn eller siffer, og referer til innholdet i kommunikasjonen. I språk betegner det reglene for

---

<sup>8</sup> Heinz von Foerster (1911-2002) var en østerisk fysiker som anses som arkitekten bak kybernetikk, sirkulær kausalitet og feedbackmekanismer i levende systemer (Schilling, 2007).

orddannelser og setningsoppbygging slik at det danner mening for de som deler et språkssystem (Bateson i Ulleberg, 2004). På det analoge nivå beskrives det som er (í ) «overstemmende eller tilsvarende» med det digitale, som analogt (Bateson i Ulleberg, 2004, 59). Ordvalg, setningsoppbygging, tonefall, gester, kroppsholdning, ansiktsuttrykk og rytme ledsager kommunikasjon på det digitale nivå, og referer til forholdet mellom relasjonene.

Digital og analog kommunikasjon i TBG skaper rammer for forståelse mellom fosterforeldrene, og mellom veiledere og fosterforeldre. Det analoge nivået kan også bidra til at relasjonene i TBG svekkes eller styrkes. Manglende eller uklar overenstemmelse, eller inkongruens, mellom digitalt og analogt nivå kan skape usikkerhet, ikke kun om hva fosterforeldre eller veileder mener, men også usikkerhet om relasjonen. Samsvar eller kongruens, kan bidra til å bygge relasjoner (Jensen og Ulleberg, 2011).

## 2.3 Relasjonsforståelse i TBG

### 2.3.1 Erfaringsdeling og gjenkjennelse

Daniel Sterns begrep *intersubjektiv deling* og *affektiv inntoning* kan vise hvordan fosterforeldrenes opplevelser har kommet til uttrykk og blitt delt (Stern, 2003 i Aubert og Bakke, 2009:59). Affektiv inntoning viser til den måten individet kan dele sine indre opplevelser med hverandre på (Stern, 1985 i Johnsen, Sundet og Torsteinsson 2000, 66). Fellesskapsopplevelse er mer enn utveksling av begrepsgjort mening. Det handler også om (í ) «å dele intensjoner, oppmerksomhet og affekter» (Stern, 2003 i Aubert og Bakke, 2009:59). Fosterforeldrene kan oppleve en form for samhørighet ved at de kan dele følelser gjennom gjenkjenning av hverandres erfaringer, og derigjennom anerkjenne hverandre som subjekter.

*Gjenkjenning* innebærer ikke kun delt forståelse av en erfaring, men også en følelsesmessig aktivering, et *nåværende øyeblikk*, som kan oppleves som en aha-opplevelse (Stern 2003 i Aubert og Bakke, 2009:64). Dette kunne eksemplifiseres i TBG som: «*Når du (fostermor) forteller ting, så er det bare sånn, aha, det er jo akkurat det jeg har opplevd, liksom. Det er så gjenkjennende, og alle har vært i den fasen*». Gjenkjenning som en slik aha-opplevelse kan også gi en synergieffekt som skaper en tilnærming mellom individers opplevelshorisont, og knytter deres subjektive opplevelse gjensidig nærmere hverandre.

Affektiv inntoning kan forstås som *empati*, og kan beskrives som vår evne til følelsesmessig innlevelse i andres situasjon (Nordtvedt og Grimen 2004, 47). Den nærmest automatiske følelsesmessige reaksjon som vises ved gjenkjenning av smerte eller ubehag hos den andre, kan bli forstått som *empathic distress response* (Hoffman, 2001 i Nordtvedt og Grimen 2004,47). Den kan sammenliknes med den samme empatiske reseptiviteten som er til stede i foreldre-barn relasjonen (Nordtvedt og Grimen 2004,48). Dette kan gi en forståelse av at det er noen av de samme relasjonsbyggende prosessene som også er tilstede i voksne mellom-menneskelige forhold, og som kan gi en spontan kroppslig reaksjon forut for forståelse (ibid.). Som affektiv inntoning, kan empati bidra til subjektiv deling og økt gjenkjenning.

### 2.3.2 Anerkjennelse og makt

Filosofen Martin Bubers (1878-1965) tenkning har påvirket hvordan anerkjennelse og maktforhold er innvevd i hverandre, og kan bidra til gjensidig respekt for hverandre og en opplevelse av at man er likeverdige. Men det kan også forstås som forhold som kan preges av tingliggjøring av den andre gjennom definerende av relasjonell forskjellighet (Aubert og Bakke, 2009). Hos Buber er det *Jeg-du* og *jeg-det* forholdet som viser til hvordan anerkjennelse og makt kan forstås (Buber, 1967 i Wivestad, 1992). Alle relasjoner består av et *jeg-du* og et *jeg-det* forhold. De er innvevd i hverandre. *Jeg-du* forholdet er preget av sammenheng og sammenbundethet (ibid, 83). Enkelt detaljer og forskjeller mellom *jeg-du* kommer i bakgrunnen for en opplevelse av gjensidighet og anerkjennelse.

*Jeg-det* forholdet referer til noe som er atskilt fra jeget. Det gir mulighet for analyse og kontroll, og kan ordnes og koordineres (ibid.). Begge forholdene er nødvendig for å leve i verden, men det er *jeg-du* forholdet som gjør oss til sosiale individer. Konteksten kan være avgjørende for om den andre betraktes som et *jeg* eller *det* (í ) «(Tingen eller personen) som i et øyeblikk er mitt du, behandler jeg i neste øyeblikk som et *det*, og omvendt» (Wivestad 1992, 83).

Faren for makt og maktutøvelse skjer når *jeg-det* forholdet tar over *jeg-du* forholdet. Dette kan blant annet skje gjennom at mennesket vitenskapeliggjøres og betraktes som gjenstand for analyse og kontroll. Uten *jeg-du* forholdet er vi ikke mennesker (Wivestad, 1992).

Filosofen Hans Skjervheims begrep *objektivering* kan tydeliggjøre måten *jeg-det* forholdet overtar *jeg-du* forholdet på, og gjør individet til gjenstand for prediksjon og kontroll (1996, 75). Objektivering av mennesket, er å betrakte det som alle andre fenomen i verden, som vi kan få fakta om (ibid.). Denne betraktningmåten gjør at personen som stiller seg i denne

posisjonen, stiller seg i et jeg-det forhold til den andre, eller i en ekspert-relasjon til den andre. Den andre kan gjøres til gjenstand for kunnskapen eksperten har eller søker.

Veiledere og fosterforeldre kan både anerkjenne og objektgjøre hverandre. Veilederne kan objektgjøre fosterforeldrene i kraft av å være ekspert og besittere av kunnskap de mener fosterforeldrene bør ha, eller de kan se seg selv som en likeverdig part i erfaringsdeling og kunnskapsutvikling.

### 2.3.3 Opplevelse av sammenheng

Fosterforeldrene uttrykker i sin erfaringsdeling med hverandre opplevelser av sårbarhet og mestring. Disse erfaringene kan forstås i Aaron Antonovskys salutogenetiske orientering. Denne vektlegger kildene til sunnhet, mestring og helbredelse (Antonovsky, 2000). En slik orientering kan bidra til forståelse av hvordan fosterforeldre opplever at de både lykkes og mislykkes som fosterforeldre, og hvordan fosterforeldrenes personlige kompetanse kan utvikles.

I Antonovskys hovedbegrep, *Opplevelse av sammenheng*, har han utledet tre komponenter som kan være avgjørende for mestring; begripelighet<sup>9</sup>, håndterbarhet<sup>10</sup> og meningsfullhet<sup>11</sup> (ibid, 34). *Begripelighet* referer til hvordan individet oppfatter stimuli fra det indre og ytre miljø. Hvis vanskelige, ubehagelige og forvirrende følelser eller uforutsette hendelser som sykdom og ulykker ikke settes inn i en forståelig sammenheng, skaper dette kaos og uforklarlighet. Den som har et kognitivt system som raskt klarer å finne forklarlige sammenhenger med det inntrufne, vil kunne møte det med en overbevisning om at uforutsette hendelser kan håndteres (Antonovsky 2000, 35).

*Håndterbarhet* viser til de samlede ressursene en person har til å løse oppståtte krav, uforutsette hendelser, kriser og vansker. Med ressurser menes ikke kun kognitiv kapasitet eller de ressurser en selv mestrer, men også de ressursene andre tillitspersoner eller tillitssystemer innehar. Kone, venn, kollega, profesjonell hjelper, ideologier eller trossystemer kan bidra til at en ikke står alene, føler seg hjelpeløs eller blir et offer (ibid, 36).

Med *meningsfullhet* betones mer emosjonelle tema som motivasjon, energi og engasjement (ibid, 36). Det vises til oppgaver og utfordringer som mennesker engasjerer seg sterkt i og «brenner for». Til tross for at oppgaver kan by på vansker og motgang, er de verd å kjempe

---

<sup>9</sup> Begripelighet- dansk.

<sup>10</sup> Håndterbarhed- dansk.

<sup>11</sup> Meningsfuldhed- dansk.

for. Fosterforeldreskap kan betone seg slik, ved at stå-på-mot, engasjement og verdifullhet, kan overvinne vanskene de opplever med å takle hverdagen.

En salutogenetisk forståelse vektlegger hva som kan fremme utvikling og kompetanse hos fosterforeldre, i motsetning til å lete etter patologiserende kjennetegn. Grad av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet kan knyttes til hvordan økt forståelse og mening skapes i TBG for den enkelte, og kan gjøre en forskjell om man opplever mestring med de oppgaver som utføres eller opplever mislykkethet/sårbarhet (Antonovsky, 2000). En mestringsfremmende tilnærming neglisjerer ikke nødvendigvis sårbarhet, men kan gjøre sårbarhet mer forståelig når den betraktes som meningsfull og nødvendig i utvikling kompetanse.

## **2.4 Tidligere forskning**

Kompetanseutvikling i Trygg base grupper kan vurderes som ett ledd i videreopplæring og støttetiltak for fosterforeldre, som kan bidra til kompetanseutvikling og medvirke til større stabilitet i fosterhjemmet, og redusere utilsiktede flyttinger av fosterbarn (Schofield og Beek, 2014).

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD) ga i 2011 føringer om at kunnskapsbasert gruppeveiledning skulle prioriteres, og foreslått utvidet til to år, som tiltak for å øke fosterforeldres kompetanse (BLD, 2011). Det vises til at opplæring av fosterforeldre skal være basert på den til en hver tid pålitelige forskningen. Et bedre kunnskapsgrunnlag og opplevd trygghet vil bedre fosterforeldrenes situasjon og forebygge kriser i fosterhjemmet og utilsiktede flyttinger av fosterbarn. Internasjonal og norsk forskning viser at 20 ó 40 % av fosterhjems plasseringer ender med utilsiktede flyttinger, og at 80 % av flyttingene skjer i de første månedene (Ibid; Backe-Hansen, 2009).

### **2.4.1 Veiledningsbehov og fosterforeldredeltakelse**

NOVA-rapporten «*Fosterhjem for barns behov*» viser at fosterforeldre ønsker økt kunnskap om fosterbarnet (44 %) gjennom samtalegrupper (43 %) og flere kurs for fosterforeldre (33 %) (Backe-Hansen, Havik, Backer Grønningsæter, 2013). Hvis en supplerer høyere lønn (39 %) til dette, vil det være de fire viktigste tiltakene fosterforeldre opplever vil være til hjelp for dem. Det er ikke overaskende at fosterforeldre opplever at veiledning bidrar til økt hjelp og kompetanse. I kartleggingsstudien til Havik bekreftes det at 96 % av de spurte fosterforeldrene ønsket veiledning, og 48 % ønsket også veiledning i gruppe (Havik, 2007). Stefansen og Hansen bekreftet dette i sin evalueringsrapport av opplæringsprogrammet

PRIDE, hvor 97 % ønsket veiledning, og 58 % ønsket individuell- eller gruppeveiledning (Stefansen og Hansen, 2014).

Hvor mange fosterforeldre som deltar eller har deltatt i TBG eller Førsteårsgrupper er litt uklart, ettersom en Førsteårsgruppe kan være en TBG og omvendt<sup>12</sup>. I rapporten til Stefansen og Hansen er gruppene delt, og kan derfor virke uklare, så lenge gruppene ikke er definert (2014). Uansett svarer 18 % av de spurte fosterforeldrene (N= 1078) at de hadde deltatt på Førsteårsgrupper, mens 39 % svarte at de hadde deltatt på TBG. Jeg har ikke funnet forskning som evaluerer TBG eller førsteårs grupper. Men det finnes et pågående følgeforskningsprosjektet som utføres av Regionalt kunnskapssenter for barn og unge Vest (RKBU Vest). Formålet med dette forskningsprosjektet er å framskaffe kunnskap om Førsteårsgrupper/Trygg base grupper- *kunnskapsbasert gruppeveiledning for fosterforeldre*. En av følgeforskningens formål (í ) «er å frembringe kunnskap om fosterforeldres vurdering av veiledningen de mottar og veiledernes vurdering av veiledningen de gir»<sup>13</sup>. Problemstillingen i denne oppgaven og målet med følgeforskningen kan utfylle hverandre.

#### 2.4.2 Opplæringsprogram for fosterforeldre

I en kunnskapsstatus fra 2010 inkluderes nyere internasjonal forskning med norsk på fosterhjemsområde (Backe-Hansen, 2010). Opplæringstilbud til fosterforeldre ble vurdert å ha innvirkning på å trygge plasseringer for fosterbarn og forebygge utilsiktede flyttinger. Samtlige studier av opplærings- eller veiledningstilbud til fosterforeldre, som ble referert i kunnskapsstatusen, var kvalitative og var gitt individuelt eller i gruppe. I en britisk undersøkelse fra 2004, som inngikk kunnskapsstatusen, ble fosterforeldre gitt to ulike tilbud (Golding & Picken). Ett tilbud var basert på et foreldretreningsprogram. Det andre hadde fokus på tilknytningsproblematikk. I en felles konklusjon av tilbudene, ble det vektlagt at (í )

«gruppetilbud til fosterforeldre skaper viktige anledninger til å formidle kunnskap som hjelper fosterforeldre til å forstå og håndtere barnas behov bedre i en setting hvor de får støtte av hverandre» (Golding & Picken 2004 i Backe-Hansen 2010,69).

I en systematisk sammenlikning av ulike videreopplæringsstudier av fosterforeldre fra England og USA ble det vurdert om det var noen sammenheng mellom videreopplæring av fosterforeldre og atferdsvansker/psykisk helse og plasseringsstabilitet hos fosterbarn (Everson-Hock et.al, 2011).

<sup>12</sup> <https://uni.no/nb/uni-helse/rkbu-vest/trygg-base/>

<sup>13</sup> <http://uni.no/nb/uni-helse/rkbu-vest/frsteårsgrupper-kunnskapsbasert-gruppeveiledning-for-fosterforeldre/>

Av seks studier, var tre fra Storbritannia og tre fra USA, og publisert i tidsrommet 2001-2008. Tilnærmingene benyttet i opplæringsprogrammene var ulike, og varierte fra atferdsmodifikasjon og kognitiv atferdsterapi til kommunikasjonsferdigheter og tilknytning. De inkluderte studiene var så forskjellige at det ikke var mulig å slå resultatene sammen i en metaanalyse.

Ingen av studiene ble vurdert til å ha god kvalitet. Det er derfor risiko for skjevhet i de inkluderte studiene. De tre studiene fra USA rapporterte positiv effekt av opplæring, og de tre studiene utført i Storbritannia rapporterte ingen effekt. Studiene som viste en positiv effekt hadde lengre varighet, kortere oppfølgingsperiode og barna var yngre enn i studiene som viste ingen effekt. Denne systematiske oversikten viser at det er usikkert om videreopplæring i de utvalgte studiene har effekt på atferdsvansker og psykisk helse hos fosterbarn. De fant ingen dokumentasjon for effekt på stabilitet i plasseringen (Everson-Hock et.al, 2011).

#### **2.4.3 Stabilitet og mestring i fosterhjem**

Faktorer hos fosterforeldrene som kan tenkes å ha en betydning for stabilitet i fosterhjems plasseringen er søkt i flere rapporter. En høyere andel av nøytrale fosterhjem har høyere utdanning, jobber oftere i helse og omsorgsykker og får bedre oppfølging enn slektsfosterhjem (Backe-Hansen, 2010). Dette ser ikke ut til å ha noen sammenheng med stabilitet i fosterhjemmet. Slektsfosterhjem har større plasseringsstabilitet enn nøytrale fosterhjem (ibid; Havik 2007). Hvor lenge en plassering er planlagt å vare, kan ha en sammenheng med plasseringsstabilitet eller utilsiktede flyttinger å gjøre. Der hvor langtids plassering er planlagt, oftest hos slektsfosterhjem, påvirkes plasseringsstabilitet positivt. Det kan også se ut som om slektsfosterforeldre opplever en større forpliktelse ovenfor fosterbarnet og egen slekt (Backe-Hansen, 2010).

Hva som påvirker fosterforeldres opplevelse av mestring undersøkes blant annet i rapporten til Stefansen og Hansen (2014). Fosterforeldrene i undersøkelsen benevner *mestring* som; «glede og mening med oppgaven, å vokse med oppgaven, egen kompetanse, evne til å holde ut og betydning av systemstøtte» (ibid.). Fosterbarnets alder og problemomfang har en sammenheng med fosterforeldrenes mestringsopplevelse. Hvor lenge nåværende fosterbarn har vært i fosterhjemmet viser også en sammenheng med mestring. Slektsfosterforeldre viser mindre mestring enn nøytrale fosterforeldre ved

innflytting av nytt fosterbarn, muligens pga en oftere akutt situasjon og mindre planlagt innflytting hos slektsfosterforeldre (ibid.). I tillegg til kjønn, alder og utdanning, varierer ikke bosted, deltakelse i Pridekurs, egne barn eller type jobb noe med mestringsopplevelse (ibid.).

#### **2.4.4 Endringer i fosterhjem som familietype**

Selv om utvikling av familiearrangementet og velferdsordninger har skapt endringer i farsrollen og som omsorgsgiver i Norge, viser kartleggingsstudier at fostermødrene bærer hovedtyngden av omsorgsansvaret med fosterbarn (Ulvik, 2007; Berntsen, 2010; Haavik, 2007; Backe-Hansen 2010). I en kartleggingsstudie av fosterforeldre, viste resultatene at 70 % av fosterfedre er i fulltidsjobb, mot 24 % fostermødre. Fostermødre jobber mest deltid og blir oftest frikjøpt for å være hjemme med fosterbarnet. I en gjennomgang av hvem som svarte på spørreskjemaene, viste også dette en tendens til at fostermødre er overrepresentert. Kun 6 % av besvarelsene ble utført av fosterfedre alene, mens fosterformødre og fosterfedre i fellesskap står for 39 % av besvarelsene. Hele 56 % av svarene er gitt av fostermødrene alene (Haavik, 2007).

Oddbjørg Skjær Ulviks studie av senmoderne fosterfamilier benyttes for å se fosterforeldreskap i endring (2007). Over en fireårsperiode intervjuet hun 20 fosterfamilier tre ganger. Første gang ved innflytting av fosterbarn. Endringene kan bli sett i lys av familien som omsorgssystem, hvor syn på barn, oppdragelse og foreldreskap påvirker hvordan foreldreskap/fosterforeldreskap utøves (ibid.). Forholdet mellom fostermødre og fosterfedre kan forstås på samme måte som foreldreskap har utviklet seg i norske familier. Økonomisk vekst, mødres økende yrkesdeltakelse, og barns oppjusterte verdi kan vurderes som faktorer som har bidratt til endret omsorgspraksis og foreldrefunksjon. Fosterforeldreskap og oppdragelse av fosterbarn, kan som foreldreskap, fremsettes som et forhandlingsprosjekt. Enighet og meningsdannelse forhandles direkte eller indirekte fram mellom medlemmene i fosterfamilien (ibid, 24).

### **Oppsummering**

Den teoretiske forståelsesrammen for kunnskapsutvikling og relasjonsforståelse i en TBG er nå redegjort for. Forskning om videreopplæring og veiledning av fosterforeldre, mestring, stabilitet /ustabilitet i fosterhjems plasseringer og endringer fosterhjem som familietype,



plasserer kompetanseutvikling i TBG i forskningsfeltet. Teori og tidligere forskning skal fungere som forståelsesramme for drøfting av funn i kapittel 4.

Den sosiokulturelle konteksten som forståelsesramme, vil også gjøre seg gjeldende i hvordan informasjon om mennesker kan oppnås. Når jeg nå skal over til empiridelen, vil problemstilling og forskningsspørsmål styre hvordan jeg søker informasjon.

*Hvordan opplever fosterforeldre kompetanseutvikling i en trygg base gruppe?*

- *Hva oppleves som nyttig kunnskap for fosterforeldre i Trygg base gruppene?*
- *Hvilken betydning opplever fosterforeldrene at samspillet mellom deltakerne i Trygg basegruppene har for kompetanseutvikling?*

### **3. METODE**

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for metoden avendt i oppgaven. Kapitlet vil først behandle vitenskapsteoretisk forankring, hvor metoden blir plassert i en fenomenologisk/hermeneutisk forståelse. Analysen av det transkriberte materialet er inspirert av Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) og benyttes som analyseverktøy i transkriberingen og i kategoriseringsprosessen av empirien fra fokusgruppeintervjuene. Fokusgruppeintervju benyttes som den kvalitative forskningsmetoden som empiri blir innhentet på. Jeg vil gi en beskrivelse av forberedelsene, gjennomføring av fokusgruppeintervjuet og kategoriseringsprosessen i IPA. Min posisjon som medforfatter og fortolker vil bli behandlet i refleksjon over forforståelse, men vil også kunne oppdages i de ulike delene i metodekapitlet. Kvalitetskrav til masterprosjektet vil bli gjennomgått mot slutten av metodekapitlet.

#### **3.1. Vitenskapsteoretisk forankring**

Den menneskelige *biologi* som *objekt*, kan studeres i sammenheng med naturens lovmessigheter, og med naturvitenskapens teorier og metoder. Den menneskelige bevissthet, gjennom erfaring, erkjennelse og opplevelse, får vi kun tilgang til som subjekt (Thomassen, 2006). Mennesket somí «*subjekt* overskrider natursammenhengene ved evne til selvrefleksjon, vilje og frihet til å handle nytt og annerledes» (Thomassen 2006,153). Mennesket blir forstått som et bevisst handlende vesen som ikke kun underlegges biologiens ontologi<sup>14</sup>, men er et individ med intensjoner om sine handlinger, som ikke kan predikeres

---

<sup>14</sup> Læren om det værende og hva som er dets beskaffenhet eller kjennetegn (Thomassen 2006, 75).

gjennom forklaringsmodeller, men som må søkes forstått som individ i en sosiokulturell kontekst. Det er på bakgrunn av denne forståelsen av individet at fenomenologi og hermeneutikk gjør seg gjeldende.

### 3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

*Fenomenologi* har en vektlegging på *opplevelsen* av fenomener. Hvordan den enkelte erfarer og opplever virkeligheten, danner utgangspunktet for forståelse av mennesket. Det er de helhetlige og meningsbærende fenomenene vi kan få kunnskap om. Det er i vår livsverden<sup>15</sup>, i vår erfaring med fenomener, at grunnlaget for kunnskap finnes (Husserl i Thomassen 2006,83).

Fenomenologi benyttet i forståelsen av individer i en gruppe, kan tydeliggjøres med Schutz<sup>16</sup> forståelse av intersubjektivitet. Vi kan erfare andres bevissthet, eller dele andres livsverdener og erfaringsverden i et fokusgruppeintervju gjennom sosialisering som referansesystem. Sosialisering bidrar til at subjektive erfaringer gjøres objektive og tas for en tatt-for-gitt-het (Schutz, 1989 i Thornquist 2003). Sammen med andre i «bekreftes, avkreftes, videreutvikler og utfordres enkeltindividers antatt delte viten» (Thornquist 2003, 111).

Videre opplever jeg at *felles kommunikativt miljø* (communicative common environment) kan være en god beskrivelse av hvordan en fokusgruppe eller TBG kan lage en kommunikasjonsramme hvor fosterforeldrene har mulighet for å overskride sine private verdener (Schutz, 1989 i Thornquist 2003, 112). Vektlegging av kroppslige uttrykksformer, ved siden av språklige, gir en større tilgang til individers mening- og erfaringsverden. I en fokusgruppe gir stemmebruk, gråt, latter og mimikk merkunnskap om det som fortelles, og det påvirker stemning i gruppa og grad av åpenhet.

*Hermeneutikk* betyr å tolke eller *fortolke* (Thomassen 2006, 157). Gadamer<sup>17</sup> vektlegger begreper som beskriver forskningsprosessen som en erkjennelse som foregår i en vekselvirkning mellom helhet- del, del-helhet og mellom det kjente-ukjente (1999, 128). Den hermeneutiske sirkel viser til denne vekselvirkningen (Krogh 1996, 239). Som fortolker og medforfatter til språk og tekst eller transkripsjoner, benytter Gadamer begreper som

---

<sup>15</sup> «Livsverden» referer til et analysebegrep for våre tatt-for-gitt-heter i tenkning og handling. Begrepet knyttes til grunnleggeren av fenomenologi, Edmund Husserl (1859-1938), og kan sammenliknes med forforståelse og fordommer (Nordtvedt og Grimen 2004, 177).

<sup>16</sup> Alfred Schutz (1899-1959), østerisk/amerikansk sosialfilosof, sosiolog og fenomenolog. Han koplet Husserls fenomenologiske tenkning med amerikanske pragmatisme, bl.a. Mead og Dewey (Thornquist, 2003).

<sup>17</sup> Hans-Georg Gadamer (1900-2002), tysk filosof. Sentral i hermeneutisk forståelselære gjennom boken «sannhet og metode» (1960) (Krogh, 1996).

inkluderer forskeren/intervjueren i erkjennelsesprosessen av den andre. Dette vektlegger intervjuer/forsker sitt ståsted og medvirkning i erkjennelsen av den/de andre. En forutsetning for å kunne ta i mot eller forstå en tekst, eller personen i teksten, er bevissthet over sin egen virkning på den andre:

En sådan modtagelighed forudsætter imidlertid hverken «neutralitet» over for sagen eller ligefrem selvudslettelse, men indebefatter tverimod den udhævende tilegnelse af ens egne formeninger og fordomme (Gadamer, 1999:131).

Som intervjuer eller mentor i et fokusgruppeintervju styres min oppfatning av de andre, av min *forforståelseshorison*t. Dette er mine samlede ubevisste og bevisste oppfatninger, erfaringer og forventninger til forskningstemaet (Wormnes, 1984 i Thornquist 2003, 142). Min forforståelseshorison

t styrer hva jeg møter meningene i fokusgruppa eller teksten i transkripsjonen med. Dette kan betegnes som *fordom*, og er min forforståelse eller bakgrunnskunnskap (Gadamer 1999,131). Jeg kommer tilbake til forforståelse i kapittel 3.6.

Giddens<sup>18</sup> mener den samfunnsvitenskapelige forskningen bygger på en dobbelt hermeneutikk. På den ene siden skal forskeren forholde seg til hvordan informanten fortolker og beskriver sin verden. Disse meningsdannelsene kan ikke forskeren se bort i fra, siden de danner utgangspunktet for empirien. På den andre siden må informasjonen tilføres noe eller settes inn i en teoretisk ramme for at det skal kunne kalles forskning. Forskeren må tilføre noe mer enn informantens selvoppfatning (Giddens, 1976 i Gilje og Grimen 1993, 146).

### **3.2 Interpretative phenomenological analysis (IPA)**

IPA er en kvalitativ analysemetode som i tillegg til et fenomenologisk utgangspunkt, også integrerer hermeneutikk gjennom metodens fokus på fortolkning (Langdridge, 2006). Metoden har sin opprinnelse fra helse- og sosialpsykologien på 1990- tallet i England, og er utviklet av Jonathan Smith. IPA søker å utlede opplevelser, mening, holdninger og generelle refleksjoner over et tema fra individer, ofte gjennom semistrukturerte intervjuer (Langdridge, 2006; Smith, 2008). IPA beskrives som en av flere mulige analyseredskaper av fokusgruppeintervjuer (Malterud 2012, 102). Spesielt under transkribering og kategoriseringsprosessen, har IPA vært et nyttig analyseverktøy.

Analysen fokuserer både på hvordan informanter skaper mening i deres personlige og sosiale liv, men vektlegger også intervjuer/forsker sin aktive rolle i forskningsprosessen (Smith 2008,

---

<sup>18</sup> Anthony Giddens, f. 1938, engelsk sosiolog og samfunnsforsker (Gilje og Grimen, 1993).

53). Informasjon om informantens opplevelser skjer i en vekselvirkning med intervjuers egne oppfatninger. For å få tilgang til informantens opplevelser, skjer en to- stegs tolkningsprosess; 1. informanten forsøker å forstå sin virkelighet og 2. intervjueren forsøker å forstå hvordan informanten forsøker å forstå sin virkelighet (Smith 2008, 53). Her integreres individers/intervjuers opplevelse av fenomener og fortolkning av mening. Smiths to-trinn i tolkningsprosessen kan være nært beslektet med Giddens (1976) *dobbel hermeneutikk* (se kapittel 3.1.2).

De fleste kvalitative analyser baserer seg på en eller annen form for dekontekstualisering og rekontekstualisering. Tekst brytes ned, ordnes og settes sammen igjen slik at teksten gir informasjon om problemstillingen (Malterud 2012, 103). Ikke ulikt *meningsfortetting* og *meningsfortolkning*, referert i Kvale og Brinkmann (2010), benytter IPA en framgangsmåte i analyse av tekst som reduserer, strukturerer og fortolker tekstens meningsinnhold, slik at analytiske begreper utvikles eller gjenkjennes. Analysen innebærer også at teksten eller analytiske begreper tilføres noe mer. Ved å sette begreper som er utledet av teksten i nye perspektiver eller meningssammenhenger, kan en utvidet forståelse utvikles (Fangen 2010, 170).

### 3.3 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju kan betegnes som en kvalitativ forskningsmetode og intervjuform (Malterud 2012, 18; Kvale og Brinkmann 2010, 162). Før 1980 ble denne intervjuformen ofte benyttet pragmatisk for å framskaffe holdepunkter og meninger i ulike forbruksgrupper, med hensikt å skreddersy markedsføringsstrategier til nye forbrukere av ulike salgsprodukter (Malterud 2012, 21; Krueger og Casey 2009, 10). Etter 1980 har fokusgrupper, i tillegg til markedsføring, blitt benyttet som samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Kjentegn med fokusgruppe er:

- En strategisk, ofte homogen, sammensatt gruppe som ledes av en moderator/intervjuer.
- Hensikt er å få fram ulike meninger, synspunkter, opplevelser eller erfaringer rundt et tema eller en problemstilling som moderator presenterer for gruppen.
- Gruppekonteksten tilrettelegger for samskapt kunnskap/informasjon framfor individuell.
- En anvendelig metode i blant annet undervisningsprosjekter og utdanningserfaring.

(Malterud 2012, 23 ).

Bakgrunnen for valg av fokusgruppeintervju ble styrt av flere faktorer. I min problemstilling søkte jeg etter fosterforeldres opplevelser i en Trygg base gruppe (TBG). Det er ofte problemstilling som leder veien til kunnskap om et tema (Malterud 2012, 22; Thagaard 2009, 47). Begrepet *opplevelse* signaliserte et fenomen som kunne søkes gjennom et kvalitativt intervju. Siden nedslagsfeltet var TBG, vurderte jeg om individuelle dybde intervjuer av medlemmene i TBG kunne fremskaffe informasjon til problemstillingen, slik IPA kunne anvist (Smith 2008, 56). Dette ville kunne gitt meg tykke beskrivelser og eksempler fra fosterforeldres opplevelser og erfaringer fra TBG. Jeg anså videre at jeg da ville gå glipp av noe av det som er vesentlig for en TBG; gruppedynamikk, samskap kunnskap og relasjonenes betydning erfaringsdeling. Jeg valgte derfor å benytte en intervjuform som jeg tenkte ville ligge nært opp til TBGs gruppestruktur og kommunikasjonsform. Et fokusgruppeintervju håpet jeg også ville føre til spontanitet, oppriktige synspunkter og opplevelser framfor veloverveid enighet (Krueger og Casey, 2009).

Min erfaring som veileder for individer og grupper var også utslagsgivende for valg av fokusgruppeintervju. Jeg anså at et fokusgruppeintervju hadde mange fellestrekk med veiledning av grupper, og at denne kommunikasjons erfaringen kunne overføres til et forskningsintervju for grupper.

### **3.4 Hva gjorde jeg/innhenting av empiri og analyse**

Hensikten med de neste delene i metodekapittelet er å beskrive og redegjøre for forberedelsene og framgangsmåten empirien er fremskaffet på og analyseprosessen. Som vist i kapittel 3.1, kan ikke et individs opplevelser predikeres gjennom forklaringsmodeller, men må søkes forstått i samhandling i en sosiokulturell kontekst. Den kvalitative metode vektlegger derfor forskeren som medskaper til forskning (Thagaard, 2009). Synliggjøring av min framgangsmåte og mine vurderinger underveis i forskningsprosessen vil gi leseren større mulighet til å vurdere mitt forhold til informanter, tekst og resultat.

#### **3.4.1. Utarbeidelse av intervjuguide**

Informasjonsskrivet<sup>19</sup> og intervjuguiden<sup>20</sup> ble vedlagt prosjektsøknaden til NSD<sup>21</sup>, og ble godkjent uten kommentarer om endring. I utarbeidelse av intervjuguiden valgte jeg en semistrukturert intervjuguide, som minner om *topic guide* (Kruger og Casey 2009, 38). Intervjuguiden var utformet som en huskeliste, hvor jeg hadde definert noen områder som

---

<sup>19</sup> Se vedlegg 1

<sup>20</sup> Se vedlegg 2

<sup>21</sup> Se vedlegg 3

kunne være vesentlige for å få vite noe om Trygg base gruppens rammer, struktur og innhold sett i forhold til problemstillingen min. Hensikten var å ha en huskeliste med spørsmål som hjalp meg med å holde fokus på tema, men ikke så detaljert at det tok bort dialogen mellom gruppe-medlemmene. Funksjon og struktur fungerte som innledende oppvarmingsspørsmål til gruppa. Relasjon og kunnskapsformidling var begreper som jeg ledet ut av problemstillingen, og bearbeidet til spørsmål.

### 3.4.2. Kontaktetablering, informanter, utvalg

Kontaktetablering med Trygg basegruppene skjedde via en kontaktperson jeg ble formidlet i Bufetat. Hun var en av veilederne for Trygg basegruppene. Jeg kjente ikke personen fra før. Hun videreformidlet et informasjonsskriv<sup>22</sup> med samtykkeskjema<sup>23</sup> jeg hadde forfattet vedrørende forskningsprosjektet til ulike fosterforeldre i Trygg basegruppene. Selv om jeg hadde åpnet for at fosterforeldre kunne ta kontakt med meg for spørsmål, hadde jeg kun kontakt med kontaktpersonen. To grupper ble formidlet gjennom henne. Jeg kjente ingen av fosterforeldrene fra før.

Ettersom gruppestørrelsene ble redusert pga sykdom/fracfall, forsøkte jeg å rekruttere en gruppe til ved å presentere prosjektet for en tredje Trygg base gruppe jeg inviterte meg inn i. Kun to fosterforeldre i gruppen på 10 var villige til å delta. Dette vurderte jeg ikke som gruppe, så denne gruppen ble utelukket (Malterud 2012, 40).

Etter å ha vurdert antallet, sammensetningen av fosterforeldrene og informasjonen i det transkriberte materialet, vurderte jeg at innholdet var rikholdig nok i forhold til min problemstilling. Begrunnelsen for dette var ikke *metning*. To fokusgrupper med tre personer i hver gruppe, er neppe nok til å si at mer informasjon ikke fører til ny kunnskap om temaet (Malterud 2012, 37). Min begrunnelse baserer seg på Malteruds erfaringer med fokusgrupper (2012). Hun vektlegger informasjonens relevans fra gruppene i forhold til problemstillingen. Hvis informasjon fra to fokusgrupper ikke belyser problemstillingen tilfredsstillende, bør den suppleres med flere (Malterud 2012, 39). Så to fokusgrupper kan gi nok informasjon til problemstillingen.

Antall medlemmer i fokusgruppene var i utgangspunktet henholdsvis 4 og 6 personer. Frafall kort tid før intervjuene gjorde at begge gruppene ble redusert til 3 personer i hver gruppe. Et vanlig antall i en fokusgruppe varierer fra 4 til 12 personer (Malterud 2012, 40; Halkier 2010,

---

<sup>22</sup> Se vedlegg 1

<sup>23</sup> Se vedlegg 1

38). Malterud dokumenterer at fokusgrupper har blitt gjennomført med 3 personer, men at dette må vurderes i forhold til gruppedynamikken eller interaksjonen i gruppa og informasjon til problemstillingen (2012, 40; Halkier 2010, 39 ).

Til tross for at gruppene kun besto av kvinner, var sammensetningen i gruppene variert. Fosterforeldrene kjente hverandre godt etter 6 ó 8 måneder sammen i gruppe. Den første TBG av nøytrale fosterforeldre besto av fostermor A, som var 45 år og bodde alene med en datter. Hun var høyskoleutdannet og var for første gang et kommunalt fosterhjem for en 10 år gammel gutt, som hadde bodd hos henne i 2 år og tre måneder. Hun var frikjøpt som fostermor på tredje året. Fostermor B var 47 år, var gift med tre egne barn. Hun hadde videregående utdanning og var for første gang et kommunalt fosterhjem for en gutt på 7 år. Han hadde bodd hos dem i ett år. Hun er frikjøpt på andre året for å være hjemme med gutten. Fostermor C var 47 år, var gift med egne barn. Hun er utdannet barnepleier. Familien har vært statlig beredskapshjem i flere år, og er nå familiehjem/statlig fosterhjem for en jente på 12 år, som har bodd der i ca. 6 måneder.

Den andre TBG besto av slektsfosterforeldre, og besto av fostermor D som var 37 og bodde alene sammen med en sønn på 9 år. Hun hadde videregående utdanning og var fostermor for sin fetters sønn på 8 år. Det hadde hun vært i 6 år. Fostermor E var 48 år, gift og hadde to egne tenåringsbarn. Hun var høyskoleutdannet og hadde vært fostermor for sin 5 år gamle niese i ett år. Fostermor F var 48 år, gift og hadde to egne, utflyttede barn. Hun hadde videregående skole, og hadde vært fostermor for sin 8 år gamle nevø i ett drøyt år. Familien hadde, før plassering, også vært besøkshjem for gutten og broren hans. Ingen av slektsfosterhjemmene hadde vært frikjøpt lenger enn en måned. De var alle førstegangs fosterforeldre.

Kriterier som styrte utvelgelsen fosterforeldre i gruppe var kun at de hadde deltatt i den samme gruppen i minimum 6 måneder, dette for at de da hadde et erfaringsgrunnlag fra et Trygg base tilbud.

### **3.4.3. Fokusgruppeintervjuene**

Begge fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i Fagteams lokaler, hvor Trygg basegruppene til vanlig holder sine samlinger. Skriftlig formalia fra hver deltaker, skriftlig samtykke til deltakelse og bruk av opptakerutstyr ble gjort før intervjuet. Formålet med undersøkelsen ble gjennomgått, med mulighet for spørsmål (Halkier 2010, 74). Første intervju tok 1time og 36

minutter. Det andre tok 1 time og 48 minutter. Begge samtaler ble tatt opp med diktafon. En kort lydtest av romakustikk og gjenkjenning av stemmer ble foretatt før intervjustart.

Jeg hadde ikke assistent med på intervjuene. Intervjuguiden ble benyttet som strukturering av samtalen, men ble ikke brukt slavisk. Jeg sørget for at hovedtemaene ble gjenstand for samtale, men ellers kom flere nye spørsmål til underveis der hvor det falt naturlig. Jeg lot også fosterforeldrene få tid til å komme med eksempler eller erfaringer, uten å stykke opp fortellingene deres med oppfølgingsspørsmål.

Gjennom språkets dialogiske karakter kan nye forståelser og meninger skapes (Bakhtin i Dysthe 2001, 112). Dette ble tydeliggjort i fokusgruppeintervjuene, og viser noe av det særegne ved et gruppeintervju framfor individuelle intervjuer (Malterud 2012, 103). Det er to kommunikasjonsprosesser som var tydelig i begge fokus gruppeintervjuene. Den ene prosessen kan gjenkjennes som gjenkjenning eller allmenngjøring (Gjems 2001, 113). Bekreftelser fra de andre i gruppa ga styrke til egne utsagn og opplevelser. Eksempel på slike utsagn i gruppene var; «ja, det du sier der er så viktig», «ja, akkurat sånn er det», «endelig noen som forstår oss». Bekreftelsene gjorde ofte at den av fosterforeldrene i gruppa som fikk positive tilbakemeldinger eller gjenkjenning fra de andre, utdypet eller søkte å gjøre utsagnet enda tydeligere, og ga derigjennom også mer informasjon om et tema.

Den andre prosessen oppsto også i begge grupper, og er som gjenkjenning/allmenngjøring, relasjonell. Når fosterforeldrene ble uenige om forståelsen av et utsagn eller hadde ulike meninger om et tema, oppsto en forstyrrelse eller usikkerhet. Denne uoverensstemmelsen skapte endrede eller modererte oppfatninger/utsagn. Det kunne virke som fosterforeldrene jobbet seg mot en felles oppfatning eller konsensus igjen. Eksempler på dette var;

A: «jeg vil ikke ha råd

C: Åh, du vil ikke det?

A: Nei.

B: Det vil jeg, det higer jeg etter (A ler).

Denne sekvensen gikk mange runder og endte ut i en enighet om at råd i Trygg basegruppen er *støtte*, og råd i veiledning i fosterhjemmet er *bistand*. På denne måte skapte også uenighet i gruppa endring i oppfattelser og nye kontekster for begrep og nytt blikk på praksis.



#### 3.4.4. Transkribering

Lydopptakene ble lyttet til to ganger før de ble transkribert i sin helhet. Transkriberingen gikk over flere uker. Teksten ble skrevet i en tabell, med det transkriberte intervjuet i midtkolonnen, og mine umiddelbare refleksjoner i venstre kolonne. Sammenfallende temaer ble kategorisert i høyre kolonne (Langdridge, 2006). Pauser ble notert i sekunder. Stemninger som gråtkvalt, gråt, latter, smil, taletempo, m. m, ble notert i parentes. Ufullstendige setninger ble ikke endret, men forklarende ord ble satt i parentes for å gjøre setninger forståelige. Jeg var bevisst på at jeg framstilte fosterforeldrenes mening, og ikke min (Ibid, 279). Uforståelige ord ble notert som (xxx).

Jeg skrev egne refleksjoner kun i stikkordsform under intervjuene. Disse hadde jeg i bakhånd når jeg transkriberte intervjuene. Noen tok jeg med som kommentarer i transkripsjonen, andre ble forkastet.

### 3.4. Kategoriseringsprosessen

Fokusgruppeintervju tilbyr ikke en egen analysemetode som sikter seg ut som den beste måten å analysere materialet i en fokusgruppe på. Som nevnt i kapittel 3.3, valgte jeg IPA sitt analyseverktøy for å kategorisere empirien. Hvilket fenomen problemstillingen ønsker å belyse og hva som er analyseenheten kan gi føringer for valg av analyse (Malterud 2012, 103). I denne oppgaven er det fosterforeldres opplevelse og erfaringer fra et Trygg base tilbud som er analyseenheten. Det er deres samlede meninger om kunnskap, praksis og relasjonserfaringer i Trygg basegruppene som jeg ønsker å vite noe om.

IPA har fem steg i analysen:

1. *Lesing med blikk for det overordnede meningsinnholdet* (Langdridge 2006, 278). For meg innebar det å høre på opptakene og lese gjennom transkripsjonene fra fokusgruppene hver for seg flere ganger. Jeg noterte refleksjoner og tanker jeg fikk om meningsinnholdet i venstre marg. Ettersom fokusgrupper har blikk for samskapt mening, valgte jeg ikke å knytte meninger eller utsagn til individene i fokusgruppen. Hver fokusgruppe ble derfor ansett som en persons uttalelser (Malterud 2012, 105). I begge fokusgruppene ble jeg opptatt av utsagn knyttet opp mot problemstilling, spørsmål i intervjuguiden og hvilke tema som skapte energi, men jeg bet meg også merke i hvordan fosterforeldrene snakket sammen, hvem som snakket mest, hvem som dominerte, min egen innvirkning gjennom spørsmålsstilling, oppsummeringer og overganger til nye tema.

2. *Identifisering av temaer* (Langdridge 2006, 279). I denne delen av analysen var målet ikke å tillegge teksten min egen mening, men være åpen for fosterforeldrenes forståelse (Langdridge, 2006). Jeg opplevde det som vanskelig/umulig å frigjøre meg fra min egen forforståelse, da spørsmålene i intervjuguiden styrte fosterforeldrenes utsagn. Oppmerksomheten min festet seg naturlig nok på de delene av teksten som ga informasjon til problemstillingen. Jeg valgte derfor å trekke ut temaer som hadde relevans for problemstillingen og temaer fosterforeldrene var opptatt av, utover problemstillingen. Dette fungerte som koder. Jeg skrev dette i høyre marg som korte setninger. Dette utgjorde henholdsvis 109 og 112 koder i de to intervjuene.

3. *Strukturering av temaer* (Langdridge 2006, 279). Denne delen av analysen var den mest krevende. Jeg forsøkte å se sammenhenger mellom kodene i hvert av fokusgruppeintervjuene, slik at de kunne danne meningsklynger. Balansen ble ikke å teoretisere for fort, ved å knytte setninger eller meninger for raskt til analytiske begrep. Jeg forsøkte også å la meninger/opplevelser som ga fosterforeldrene energi i intervjuet bli med som temaer. Flere av de kodete setningene forsvant i denne prosessen da de ble vurdert for å være for langt unna forskningstemaet. Samtidig ble jeg på dette stadiet opptatt av at struktureringen av temaer i hvert av fokusgruppe-intervjuene skulle sammenkoples i neste trinn av analysen. Dette gjorde at jeg laget brede meningsklynger som bestod av flere begrep som liknet hverandre.

4. *Å lage en oppsummerende tabell* (Langdridge 2006, 279). Jeg valgte å kople meningsklyngene i de to fokusgruppeintervjuene sammen i dette stadiet. Temaene i intervjuguiden og fosterforeldrenes felles utsagn gjorde at de brede meningskategoriene inkluderte hverandre og kunne integreres, men noen koder forsvant også på dette stadiet. Jeg ble sittende igjen med 8 meningsklynger som bestod av gjennomgangsbegreper som ofte gikk igjen i intervjuene. Et eksempel på en slik meningsklynge var; *råd, støtte og anerkjennelse*. Et annet var; *erfaring og ferdigheter*. Under hver av de åtte meningskategoriene fantes alle de kodene som meningskategoriene var bygget opp av, så det var lett å finne fram til fosterforeldrenes utsagn i transkripsjonen.

5. *Tematisk integrering av tilfeller* (Langdridge 2006, 280). Ettersom jeg foretok den tematiske integreringen av de to fokusgruppeintervjuene under forrige punkt, vil jeg her nevne siste del av analyseprosessen. Formålet med siste del av analysen var å knytte de åtte menings-kategoriene til overordnede temaer eller analytiske begrep som kunne ha betydning

for problemstillingen. Dette kan betegnes som overgangen fra *tolkning av første grad* til *tolkning av annen grad* (Fangen 2011, 171). Det innebærer å sette fosterforeldrenes egne meninger og utsagn inn i andre erfaringsfjerne perspektiver, eller å belyse fosterforeldrenes meninger med teoretisk eller forskningsmessig distanse.

De to hovedkategorier ble:

- Praksiskunnskap
- Relasjonserfaring

De to hovedkategoriene skal fungere som et bindeledd mellom fosterforeldrenes nære erfaring og generaliserte kunnskap (Fangen, 2011). Funnene fra fokusgruppene presenteres og drøftes i sin helhet i kapittel 4.

### 3.5. Forskningsetiske vurderinger

Jeg har tatt forskningsetisk hensyn til de strukturelle og relasjonelle forholdene i undersøkelsen. I samsvar med de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006), sørget jeg for at fosterforeldrene ble informert i informasjonsskrivet og før intervjuet om undersøkelsens formål, regler for konfidensialitet og konsekvenser med å delta. Selv om de ga sitt skriftlige samtykke<sup>24</sup> til deltakelse, kunne de når som helst trekke seg fra undersøkelsen (Thagaard, 2009).

Med de relasjonell etiske forholdene sikter jeg til ansvar som moderator og intervjuer. Dette innebar bevissthet om min innvirkning på fosterforeldrene (Malterud 2012; Kvale og Brinkmann, 2010). Til tross for at jeg var styrt av mine forberedelser til intervjuet, forsøkte jeg å være vår på stemningen i gruppen, og modererte mine spørsmål til hvor berørte fosterforeldrene kunne være i løpet av intervjuet.

### 3.6. Refleksjon over min forforståelse

Min erfaring og interesse for forskningsfeltet vil påvirke hvordan jeg oppfatter meningsdannelsen i fokusgruppeintervjuene. På samme måte som i den *hermeneutiske sirkel*, vil min samlede forforståelse eller horisont påvirke min oppfatning av hva jeg hører og leser. Men den informasjonen eller horisonten intervjuene gir meg, vil også påvirke min forforståelse, og utvide min horisont (Krogh, 1996). Refleksjon over egen forskerrolle er derfor viktig gjennom hele forskningsprosjektet (Kvale og Brinkmann 2010, 92).

---

<sup>24</sup> Se vedlegg 1

Valg av forskningstema, utvikling av problemstilling og intervjuguide, spørsmål og fokus under intervjuet, analyse og valg av teori og drøfting- alle delene vil være påvirket av mitt kunnskapssyn, menneskesyn og preferanser innenfor mitt arbeid med mennesker. Min veiledningsstil vil også påvirke hvordan jeg snakker med mennesker i et forskningsintervju og hva slags informasjon jeg får tilbake. Forforståelse kan vanskelig settes i parentes, slik Husserl foreslår gjennom *Epoché* (Langdridge, 2006). Bedre er det kanskje å være åpen og aktiv kritisk til sin egen forforståelse (Habermas 1987 i Thornquist 2003, 190).

Mine erfaringer med gruppeveiledning av fosterforeldre gjennom flere år, har påvirket mitt syn på hva slags kunnskap de har satt pris på. Deres preferanser for praksisnær og episodisk erfaring framfor vitenskaps- og teoribasert kunnskap, har jeg forsøkt å være meg bevisst gjennom forberedelsen av intervjuguiden. Jeg prøvde å unngå å stille ledende spørsmål. Som mentor forsøkte jeg ikke å avbryte for mye og styre gruppen mot mine spørsmål, men lot gruppen få tid til assosiasjoner og innfall.

Til forskjell fra tidligere erfaring med gruppeveiledninger av fosterforeldre, var dette en engangshendelse. Hverken fosterforeldrene eller jeg la inn noen føringer om at vi skulle bygge opp en relasjon, som ville få føringer for neste gang vi traff hverandre. På denne måten trengte hverken fosterforeldrene eller jeg å innsmigre oss for å få til et godt møte, utover å vise hverandre respekt og hensynsfullhet (Malterud 2012, 86).

### **3.7. Troverdighet, pålitelighet og overførbarhet**

*Troverdighet* i kvalitativ metode referer til hvor reflektert forskeren er på alle deler av informasjonen som er innhentet, eller på måten prosjektet er utført på (Thagaard, 2009). Det jeg har skrevet fram til nå i metoddelen handler om å *argumentere for reliabilitet* (Thagaard 2009, 198). Jeg har forsøkt å beskrive forskningsprosessen nøye, slik at så mange deler som mulig i empiriutviklingen vises. *Transparent* benyttes for å utvikle reliabilitet, og viser til den gjennomsiktighet forskningsprosessen bør ha for at forskningsstrategier og analysemetoder kan vurderes av andre (Silverman, 2006 i Thagaard 2009, 199). Jeg tenker at samtlige kapitler i metoddelen vil være forsøk på å vise mine vurderinger og valg i framgangsmåte. Troverdighet til prosjektet vil også øke når jeg inkluderer min påvirkning i studien.

*Pålitelighet* er knyttet til mine tolkninger gjennom hele prosjektet (Thagaard 2009, 201; Kvale og Brinkmann 2010, 253). Er mine tolkninger gyldige til den virkeligheten jeg forsøker å beskrive i oppgaven? Har jeg foretatt skjevtilkninger av det empiriske materialet eller er mine tolkninger for gjennomsyret av mitt eget faglige ståsted? Slik jeg forstår pålitelighet i denne

oppgaven, innbefatter det de spørsmålene jeg stiller i starten av forskningsprosjektet; hva er tema, hva er formålet, hvem vil kunne gi informasjon om tema og hvordan skal tema bearbejdes og formidles? De kritiske spørsmål jeg stiller underveis til tekst, og vurdering av om teorier som belyser fosterforeldrenes opplevelser er rimelige, vil også vise til pålitelighet. Som troverdighet, er en pålitelig holdning å gi gjennomsiktighet i forskningsprosessens grunnlag og gjennomføring (Thagaard, 2009).

*Overførbarhet* viser til hvordan forståelse eller informasjon i en studie kan være overførbar til andre sammenhenger (Thagaard 2009, 201). Er temaets aktualitet, troverdighet og pålitelighet av en slik kvalitet at det kan gi kunnskapsmessig, forskningsmessig eller praktisk nytte i andre sammenhenger? Et eksempel på overførbarhet for dette prosjektet til annen type forskning, kunne være det pågående følgeforskningsprosjektet som utføres av Regionalt kunnskapssenter for barn og unge Vest (RKBU Vest)<sup>25</sup>. Formålet med dette forskningsprosjektet er å framskaffe kunnskap om Førsteårsgrupper/Trygg base grupper- *kunnskapsbasert gruppeveiledning for fosterforeldre*. En av følgeforskningens formål (...) «er å frembringe kunnskap om fosterforeldres vurdering av veiledningen de mottar og veiledernes vurdering av veiledningen de gir»<sup>26</sup>

Hvis denne følgeforskningen baserer seg på spørreskjema til fosterforeldre som deltar eller har deltatt i slike grupper, kunne mitt prosjekt supplert denne forskningen? Kunne deler av mitt prosjekt, med vekt på fosterforeldrenes opplevelser, hatt en overførbarhet til *fosterforeldres vurdering av veiledningen de mottar?*

Jeg har nå redegjort for hvordan jeg har gått fram for å få svar på mine forskningsspørsmål. Jeg har vist hvordan jeg forberedte meg før intervjuene, hvordan jeg gjennomførte dem og hvordan jeg har bearbejdet informasjonen fosterforeldrene ga i fokusgruppeintervjuene. Nå vil jeg gå over til å presentere funn fra undersøkelsen og drøfte hvordan fosterforeldrenes opplevelser kan forstås i sammenheng med teori og tidligere forskning.

---

<sup>25</sup> Jfr. Kapittel 2.4.1.

<sup>26</sup> <http://uni.no/nb/uni-helse/rkbu-vest/frsteårsgrupper-kunnskapsbasert-gruppeveiledning-for-fosterforeldre/>

## 4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

*Hvordan opplever fosterforeldre kompetanseutvikling i en trygg base gruppe?*

Kapittelet er delt i tre hoveddeler. I første del, kapittel 4.1, presenteres og drøftes funn som er knyttet til forskningsspørsmålet: *Hva oppleves som nyttig kunnskap i Trygg base gruppene?* I annen del, kapittel 4.2, presenteres og drøftes funn som belyser forskningsspørsmålet: *Hvilken betydning har samspillet mellom deltakerne i Trygg basegruppene for fosterforeldrenes kompetanseutvikling?* I tredje del, kapittel 4.3, oppsummeres funn i del en og to, og avsluttes med en konklusjon. Presentasjon og drøfting av funn blir presentert sammen for ikke å stykke opp kapittelet ytterligere, for å få fram fosterforeldrenes stemme bedre og skape mindre avstand mellom presentasjon, drøfting og funn.

I kapittelet har jeg ikke lagt vekt på hvilke fosterforeldre som sier hva i fokusgruppene fordi utsagnene er vurdert som samskapte. Der hvor det er viktig å få fram forskjeller mellom gruppene eller fosterforeldre, vil dette komme fram gjennom ulik benevning av fosterhjemstypen, nøytrale fosterhjem eller slektsfosterhjem, eller bokstavinitialer for fosterforeldrene.

### 4.1 Nyttig kunnskap i Trygg base grupper (TBG)

#### 4.1.1 TBGs kunnskapskontekst og struktur

Fosterforeldrenes opplevelse av TBG og hva de opplever som nyttig kunnskap for dem, kan være påvirket av den kunnskapskonteksten TBG befinner seg i (Dysthe 2001, 36). Trygg base modellen (TBM) kan fungere som en veileder eller manual i samspillet mellom veilederne og fosterforeldrene. Modellen skaper kunnskapsgrunnlag i TBG, hvor veilederne blant annet underviser fosterforeldrene og hvor fosterforeldrenes erfaringer søkes forstått i Trygg base modellens begreper.

Veilederne strukturerte veiledningene gjennom å forberede fosterforeldrene før veiledning med skriftlig faglitteratur og delvis styring av innhold. For fosterforeldrene i begge TBG innebar dette at de ble gitt faglitteratur før veiledning om for eksempel begrepet *selvfølelse*. Dette skulle forberede dem til et nytt tema som veilederne ville snakke om på neste veiledning.

Fosterforeldrene så nytten i å ha ulike forberedte temaer til veiledningen og at veilederne hadde styring av gruppa. Noen av fosterforeldrene mente at en veiledningsgruppe uten

veiledere ville bli en prategruppe for fosterforeldre, hvor fosterforeldrene kunne delt erfaringer, men kanskje ikke gjøre hverandre mer bevisste på egne handlinger.

Deling av opplevelser med fosterbarna opplevdes som nyttig, og veilederne bidro til å tydeliggjøre erfaringene deres gjennom TBMs begreper. De så sammenhenger mellom seg selv og fosterbarnet bedre: *«Jeg har lært masse synes jeg, og ser sammenhengene mye bedre i forhold til fosterbarnet og den oppgaven jeg skal gjøre»*. Noen av fosterforeldrene som ikke syntes det var så lett å formidle sine erfaringer med fosterbarnet, syntes at veilederne hjalp dem med formidlingen: *«De (veilederne) er veldig flinke til å dra ting ut av oss, liksom, og få oss til å fortelle»*.

En veiledningsgruppe uten veilederstyring mente fosterforeldrene kanskje ville føre til at ikke alle fikk delt sine opplevelser. Fosterforeldrenes ulike personligheter, i grad av åpenhet og taleførhet, ville kunne gjøre at noen sa mye og andre lite, uavhengig av behov. Et veilederstyrt TBM-tema gjorde også at det ble lettere å holde et fokus, og at fosterforeldrene ikke havnet «helt på viddene». Fosterforeldrene i begge Trygg base gruppene spøkte med at de hadde lett for å snakke seg bort i egne historier. Når noe som en fosterforelder fortalte «traff», var det lett å bli oppslukt og assosiere til egne erfaringer. Dette kunne gjøre dem mindre lydhøre for andre. Fosterforeldrene var tydelige på at veiledningsstrukturen ikke kunne være så stram at fosterforeldrenes erfaringsopplevelser ikke slapp til. Ingen av fosterforeldrene opplevde at det var tilfelle:

*Forrige gang når vi skulle snakke om barnets selvfølelse, fikk vi lesestoff gangen før. Og så har vi et tema. Så det er en god del mulighet til å snakke om..., altså det å få luftet ventilen litt, for å si det sånn.*

#### **4.1.2 Evidensbasert kunnskap eller erfaringsdeling**

Ikke alle fosterforeldrene syntes at TBG bidro til faglig påfyll. Det var tydelig at noen så TBG som en evidensbasert kunnskapsarena, mens andre stolte vel så mye på ervervede kunnskaper fra egen utdanning og erfaring, eller de søkte evidensbasert kunnskap om fosterbarnet på egenhånd: *«Jeg har lest og lært masse av det. Og jeg kan liksom huke av veldig mange ting som jeg kjenner igjen hos henne (fosterbarnet)»*. Å tilegne seg kunnskap om fosterbarnet ved å lese om ulike psykiatriske diagnoser og reaksjoner på omsorgssvikt, bidro til økt forståelse av fosterbarnet. I TBG opplevde fosterforeldrene, i tillegg til forståelse av fosterbarnet, at økt relasjonsforståelse mellom dem og fosterbarnet gjorde at de så seg selv tydeligere sammen med fosterbarnet:

*Jeg skal jo ikke stå og rope fra andre etasje. Jeg skal jo ikke det. Og det hjelper ikke om jeg tar den vennligste stemmen (går høyt opp i toneleie), som nesten synger. Det har ingen ting og si. Og det er jo det som liksom er godt med disse gruppene her, at du blir påminnet; «sånn var det ja, og herre gud». For det tenker jeg at jeg burde visst.*

Selv om fosterforeldrene kunne snakke positivt om hvor nyttig det var å knytte deres erfaringer til TBM, var de også opptatt av muligheten for å benytte gruppen som en arena kun for deling av erfaringer og opplevelser. I enkelte deler av fokus gruppe intervjuene ble denne erfaringsdelingen satt høyere enn undervisning og praksis-teori-kopling:

*Det blir litt glemte det dem (veilederne) sier mens det dere (fosterforeldre) forteller om av erfaring, som du forbinder til fosterbarn, er mye viktigere. Det tar du mer til deg, enn det dem (veilederne) står og snakker om.*

*«Jeg også synes jeg lærer utrolig mye av dem jeg er på gruppe sammen med, sånn i forhold til eksempler og deres erfaring, og tilbakemeldinger på ting og sånn».*

Når fosterforeldrene delte erfaringer og opplevelser i gruppa, var det viktig å bli lyttet til og få plass. Denne erfaringsdelingen ble kalt «å få luftet ventilen», og ble satt i sammenheng med taushetsplikten (Barnevernloven, 1992). Flere opplevde at taushetsplikten reduserte deres mulighet for å snakke åpent om deres opplevelser med fosterbarnet til venner og slekt. TBG ble derfor brukt som et sted hvor de slapp å tenke på hva de kunne si og ikke.

#### **4.1.3 TBM som forståelsesramme til erfaringer**

Fosterforeldrene opplevde at veilederens styring av gruppene var forsøk på å balansere mellom deres erfaringsopplevelser og formidling av Trygg base modellen (TBM) (Schofield og Beek, 2014). Når veilederne hadde undervist om et tema i TBM, opplevde fosterforeldrene at deres erfaringer ble benyttet som eksempler for å tydeliggjøre og skape forståelse av temaet:

*Dem (veilederne) ber jo oss ofte om vi har noen eksempler i forhold til det om vi har blitt gitt, for eksempel en situasjon som jeg har gitt barnet en god selvfølelse eller selvtillit.*

Det var sjeldent vanskelig for fosterforeldrene å komme opp med eksempler fra egen erfaring, og de opplevde responsen fra veilederne på eksemplene som positiv bekreftelse: «(om veileder)Ja, men det var bra at du sa sånn og sånn, da bekreftet du (fosterforelder)det (fosterbarnet). Det var veldig fint av deg». De opplevde også at deres erfaringer med



fosterbarnet ofte ble benyttet som eksempler i allerede gjennomgåtte begreper i TBM, som for eksempel i omsorgssirkelen<sup>27</sup> (ibid.).

Fosterforeldrene syntes det var vanskelig å forholde seg til kognitive budskap når de var berørte eller preget av ubearbeide erfaringer med fosterbarnet. Da opplevde de at en monologisk undervisningsform fra veilederne fungerte dårlig:

*For det hjelper ikke med hundre plansjer hvis ikke hverdagen fungerer, liksom. Det er jo det vi snakker med fosterbarna om også. Det hjelper ikke å stå og prate til dem hvis dem ikke er på pratenivå. Det gjelder jo oss og. Dem (veilederne) må nå oss der vi er.*

#### **4.1.4 Kunnskap som ikke treffer**

Fosterforeldrenes opplevelse av kunnskap som «ikke treffer» eller oppleves som «plansjeundervisning», kan forstås som at veilederne ikke treffer fosterforeldrene med sin profesjonelle kunnskap eller at det blir for stor avstand mellom den kunnskapen veilederne ønsker å formidle og den praksiskunnskapen fosterforeldrene har (Schön, 2001). Dette kan henge sammen med måten veilederne formidler kunnskap på, at lærer-elev formidling eller monologundervisning, setter fosterforeldrene i en posisjon hvor de blir passive mottakere av kunnskap (Bråten, 2002; Sfard, 1998; Bakhtin i Dysthe 2001, 116). Fosterforeldrene opplevde ikke at det var et elev-lærer forhold mellom dem og veilederne, men at bruk av plansjer og andre måter å visualisere kunnskap på, kunne skape en distanse. I følge fosterforeldrene, bør kunnskap formidles i en dialog:

*Hvis dem (veilederne) skulle stått ved tavla der (Whiteboard i rommet) og hatt en forelesning. Da hadde jeg i (viser en stor gjesp). Det hadde vært utenfor min interesse! Det blir sånn enveis-kommunikasjon. Nå kan vi sitte og se hverandre i øynene, liksom. Det er mye mer ekte og dyptfølende.*

Dette kan forstås som at kunnskapsgrunnlaget i TBG ikke avvises, men at begreper i TBM må gjenkjennes i egen erfaring, og må bli gjort til gjenstand for samskapt kunnskap gjennom dialog (Dysthe, 2001).

#### **4.1.5 «Å feite opp våre erfaringer»**

Når fosterforeldrene reagerer negativt på kunnskapsformidlingen fra veilederne, og de mister interesse eller ikke opplever at TBM «treffer dem», kan dette være et uttrykk for at kunnskapsutvikling eller kompetanseutvikling ikke i tilstrekkelig grad blir en forhandling mellom veileder og fosterforeldrene om forståelse av praksis og begrepsbruk (Ulvik 2007,

---

<sup>27</sup> Se kapittel 1.4.4.

64). I deltakelses-metaforen viser Sfard til kunnskapsformidling og læring som «å gjøre kunnskap» (1998, 6). Læring foregår som en gjensidig interaksjon mellom veilederne og fosterforeldrene. Det er den rådende situasjonen i fosterforeldregrupper, og hvordan denne ivaretas av veilederne som er avgjørende for fosterforeldrene. Når veilederne tok hensyn til fosterforeldrenes situasjon, dagsform og grad av mestring med fosterbarnet, var fosterforeldrene mer mottakelig for samskapt kunnskapsutvikling i gruppa. «Dem (veilederne) må nå oss der vi er. Og det gjør dem når dem virkelig tar tak i det vi formidler, og møter oss der vi er.»

Når fosterforeldrene beskrev episoder fra sin erfaring med fosterbarna, som ble gjenkjent eller bekreftet av andre fosterforeldre og benyttet som eksempel i TBM av veilederne, opplevde fosterforeldrene det som nyttig. Forståelse og begrepsdannelse av relasjonell handling skjedde i samhandling;

*Og så deler de (veilederne) det (eksempelet) opp på en måte. Og setter ord på det på en grei og enkel måte. Sånn at vi forstår det. Det synes jeg har vært veldig nyttig, i hvert fall. Da føler man seg; «ja, jøss ja det stemmer jo», ikke sant.*

Everson-Hock et.al (2011) sin konklusjon i en systematisk sammenlikning av ulike videreopplæringsstudier av fosterforeldre, kan benyttes som argument for samskapt kunnskapsutvikling i TBG. I denne sammenlikningsstudien ble det vurdert om det var noen sammenheng mellom videreopplæring/kompetanseutvikling av fosterforeldre og atferdsvansker/psykisk helse og plasseringsstabilitet hos fosterbarn. De fant ingen tydelig sammenheng. Dette kan bety at opplæring, i form av å bli tilført kunnskap, og opplæringstype, er underordnet hvordan *opplæringen gis*. Kanskje er det «å gjøre kunnskap» i TBG, det som styrker fosterforeldrenes opplevelse av mestring med fosterbarnet gjennom utveksling av erfaringer, og synliggjøring av fosterbarnas individuelle behov og tilknytningsvansker (Golding & Picken, 2004 i Backe-Hansen, 2010, 69).

Den samskapte kunnskapsutviklingen som skjer mellom fosterforeldrene og veilederne kan beskrives som en sirkulær prosess (Ulleberg, 2004, 30). TBG som sosialt system bidrar til at medlemmenes årsak-virkning-tenkning utfordres. Gjensidig påvirkning av medlemmenes forståelse kan bidra til ny eller annerledes forståelse (Gjems, 2001). Fosterforeldrene kaller denne prosessen.. «å feite opp våre erfaringer». Når fosterforeldrene fortalte om erfaringer med sine fosterbarn, ble dette gjenstand for utdyping og refleksjon, og som nevnt kapittel

4.1.4, kunne noen av disse erfaringene bli belyst i TBMs begreper. Selv om fosterforeldrene ofte ønsket å forstå årsaken til et fosterbarns handlinger eller uttrykk, bidro utdypingen til at fosterforeldrene ble gitt muligheter til å oppleve fosterbarnet og seg selv på nye måter.

Dialogen i gruppa tilbød fosterforeldrene nye blikk på fosterbarnet og seg selv. På denne måten ble fosterforeldrenes nære erfaringer med fosterbarnet utdypet, utfordret og sett i en ny sammenheng, og sendt tilbake igjen til fosterforeldrene. Med andre ord ble fosterforeldrenes forståelseshorisont utvidet og forforståelse utfordret (Gadamer i Krogh 1996, 241).

Utdyping og refleksjon av fosterforeldrenes erfaring kan også bli forstått som at erfaringene til fosterforeldrene oppleves så unike at de ikke passer inn i eksisterende teori eller forståelsesmodeller (Thomassen 2006, 37; Schön, 2001). Når fosterforeldrenes beskrivelser av egne opplevelser ikke samstemmer med veiledernes bruk av TBMs begreper, kan dette oppfattes for forskjellig fra deres virkelighet (Andersen, 2000). Dette kan også forstås i metaforen «kart og terreng», hvor terreng representerer fosterforeldrenes subjektive forståelse og oppfatning, og kart kan bli forstått som veiledernes begreper som forsøker å beskrive fosterforeldrenes opplevelser (Bateson i Ulleberg 2011, 53). Når avstanden eller forskjellen blir for stor mellom fosterforeldrenes subjektive opplevelse og veiledernes begrepsdannelser, kan resultatet bli at fosterforeldrene avviser veiledernes forsøk på forståelse fordi deres gjensvar oppleves for forskjellige. I disse situasjonene kan fosterforeldrenes deling av erfaring med hverandre gi mere næring til den unike opplevelsen fordi den oppleves som mer lik eller passe forskjellig (Andersen 2000, 33).

#### **4.1.6 Ekspertråd eller samrefleksjon**

Veiledernes kunnskaper og erfaringer kunne komme til uttrykk som råd til fosterforeldrene. Fosterforeldrene var delte i syn på å få råd av veilederne. Dette var spesielt tydelig i TBG med nøytrale fosterforeldre. *Slektsfosterforeldrene* var mer positive til råd. Råd ble oppfattet ulikt. Råd som korrigerer av fosterforeldrenes tenkning og handling, og som rettet seg mot riktige og gale løsninger i en situasjon, ble vurdert som negativt. Dette ble oppfattet som en vurdering av fosterforelderen, og kunne for henne feste seg til fosterforelderen som person, og at hun ikke vurderte situasjonen riktig: «A: *Det må du gjøre!. Åh, fytte rakkeren, det liker jeg ikke.*»

Noen likte å få konkrete råd eller et handlingsalternativ når de sto fast eller ikke visste hvordan de skulle takle fosterbarnet. Råd ble vurdert som forslag til handling, og kunne passe eller ikke passe. Hvis ikke handlingsforslaget virket, var det ikke nyttig eller riktig for dem.

Råd ble også betraktet som bekreftelse og støtte på fosterforeldrenes refleksjon over ulike løsninger (Gjems, 2003). Det ble vurdert at det var mer læring når fosterforeldre selv jobbet seg fram til nye forståelsesmåter, men fikk hjelp av veilederne i veien fram mot nye løsningsforslag: «*Jeg vil heller ha støtte til å finne en løsning som jeg føler er riktig, som jeg kommer fram til.*»

Hva kan ulike oppfatningen om å få råd handle om?

Fosterforeldrenes kan oppleve veilederne som eksperter, og derfor kan mer enn dem:

*Ja, der føler du at det dem (veilederne) sierí , ja dem har virkelig greie på det. Vi snakker jo bare ut fra erfaringer og kan jo ha kloke svar vi også, men det veier tyngre når det kommer fra dem (veilederne).*

Spesielt blant *slektsfosterforeldrene* ble råd fra veilederne vurdert høyt. De tilla både veiledernes erfaring og kunnskaper stor vekt. Det var spesielt viktig for fosterforeldrene at den ene veilederen hadde fosterbarn selv. Hun ble da ansett som en av dem og ekspert.

*Slektsfosterforeldre* har gjennomsnittlig lavere utdanning og får mindre støtte og veiledning enn nøytrale fosterforeldre (Backe-Hansen 2010, 23). Disse faktorene kan forstås i lys av forskjeller i utdanning mellom fosterforeldre og veiledere, og kan gjøre at veiledernes kompetanse vurderes høyere av fosterforeldre med lavere utdanning enn de med høyere utdanning. Mindre kontakt med ulike støttesystemer, kan også gi mindre erfaring i begrepsbruk og forståelsesmodeller for fosterbarn (Gjems, 2001).

*Nøytrale fosterforeldres* utdannelse er gjennomgående høyere enn *slektsfosterforeldres* og langt de fleste fostermødrene hadde jobber innenfor helsevesen og sosialomsorg (Berntsen, 2010). Høyere utdanning hos fosterforeldre og erfaring fra helse- og omsorgsykker, kan bety at avstanden mellom fosterforeldrene og veiledernes kompetanse reduseres. Tenkning og begrepsbruk som benyttes i TBG kan være mer gjenkjennende hos nøytrale fosterforeldre. Råd fra veilederne vil derfor kunne bli forstått som refleksjon mellom likemenn/likekvinner (Aubert og Bakke 2008, 59).

#### **4.1.7 Klokskap- å gjøre det gode vs. å handle rett**

Ulikt syn på råd kan også gjenspeile fosterforeldrenes praksiserfaring. Det kan tenkes at utdanningsnivå har mindre betydning enn fosterforeldrenes handlingskunnskap og praktiske klokskap (Aristoteles i Nordtvedt og Grimen 2004, 171). Det kan være velutdannede fosterforeldre som ikke handler moralsk klokt og fosterforeldre med lavere utdanning som

handler moralsk klokt. Moralsk klokt betyr i denne sammenhengen at fosterforeldrenes handlinger i seg selv gjør noe som oppleves godt for fosterbarnet.

Hvordan fosterforeldre vurderer råd, som normativ kunnskap eller handlingsforslag, kan ha mer med deres praksiserfaring å gjøre. Hvis fosterforeldrene klarer å vurdere råd som nyttige eller ikke, kan dette betraktes som at fosterforeldrene har; (i ) *en evne til å vurdere hvordan man bør handle slik at man fremmer det som er godt for mennesket i konkrete situasjoner*» (Nordtvedt og Grimen 2004,171). Dette kan innebære at fosterforeldre med moralsk og praktisk klokskap bedre klarer å vurdere og integrere ulike råd til den nære konteksten med fosterbarnet. Det betyr å ta hensyn til seg selv som person, væremåter og brukssituasjonen med fosterbarnet (Nordtvedt og Grimen 2004,172).

Hvis klokskap handler om økt bevissthet om egen person og væremåte, og erfaringer med fosterbarnet i ulike situasjoner, kan fosterforeldrenes kompetanseutvikling fra TBG bidra til at deres unike erfaring med fosterbarnet og den generaliserte kunnskapen fra TBM koples. Utdanning eller kunnskap kan derfor bidra til klokskap hvis den knyttes til gjenkjennende erfaring. Råd kan skape refleksjon over hvem fosterforeldrene er, hvordan de virker på fosterbarnet og økt kunnskap om fosterbarnet. Dette vil stå i motsetning til råd som mottas som et «bør» eller handlingsforslag om å handle rett. Råd som fører til refleksjon kan derfor bidra til etisk handling og en veloverveid vurdering av situasjoner som kan gjøre godt for fosterbarnet (Schön, 2001).

#### **4.1.8 Opplevelse og samskaping**

Ulik forståelse mellom fosterforeldrene kan også skape personlig vekst og kompetanseutvikling. Ulikhet i opplevelse eller forståelse mellom fosterforeldrene kan føre til at de samskaper ny mening (Bakhtin i Dysthe 2001,117). Fosterforeldrene viste i begge fokusgruppeintervjuene at de hadde ulike oppfatninger. I den ene TBG handlet det om å få råd, og i den andre var det ulike synspunkt om hvor direkte og ærlige fosterforeldre og veiledere kunne være med hverandre: *«Men jeg kan si ganske ærlig at jeg er nok ikke 100 % åpen i disse gruppene fordi det er en viss fare for at jeg får en sånn type kommentar som svir skikkelig»*.

I begge TBG gjorde ulike oppfatning at fosterforeldrene utypet sin opplevelse og modererte seg. På den ene siden tydeliggjorde de sin opplevelse og oppfatning ovenfor den/de andre, deretter nærmet fosterforeldrene seg hverandres ulike oppfatninger gjennom å endre begrep eller fant andre eksempler som kunne gjøre ulikheten mindre:

*A: Så egentlig er det ikke rådet du (B) hører på, men det er bekreftelsen?*

*B: Ja, mm (A og B ler godt).*

*M: Hva tenker du (C)?*

*C: Nei, jeg tenker også at det er liksom sånn som bekreftelsen, men jeg også liker konkrete forslag (B: jeg også gjør det) hvis man har et problem som en, ja!*

*B: Og ikke får til å løse!*

*A: Mer en sånn ide- myldring*

*C: Ja, Ide- myldring, det liker jeg godt.*

*A: Ja, det kan jeg like, når en sitter sånn og plupper opp!*

På denne måten kan uenighet eller for ulik oppfattelse i starten oppleves som en for stor forskjell mellom fosterforeldrene (Andersen 2000, 33). Fosterforeldrene søker etter uttrykk eller forståelser som er likere eller ikke for forskjellig til å kunne passe inn i deres forståelse av «råd». Fosterforeldrene meningssøken og vilje til å bli enige og forstå hverandre, sirkler seg inn mot begrep som kan godtas, ikke ulik prosessen i den hermeneutiske sirkel (Gadamer i Krogh 1996, 239). Oppfattelsen av hva råd var for den enkelte i gruppa, kan ha blitt noe forandret etter at ulik oppfattelse førte til enighet om «idé-myldring». Dette kan vise hvordan uenighet i TBG kan føre til at fosterforeldrenes oppfatninger endres, noe som igjen påvirker kompetanse og handling.

### **Oppsummering:**

Kunnskap for fosterforeldrene i TGB oppstår som dialog i samhandling mellom fosterforeldre og veiledere. Hvis evidensbasert kunnskap gjenkjennes i fosterforeldrenes praksiserfaring, oppfattes den som nyttig. Fosterforeldrenes utdanning vurderes å ha mindre betydning for hvordan råd oppfattes enn erfaring. Klokskap er knyttet til reflektert erfaring. «Kart og terreng» symboliserer at TBMs begreper ikke må være for forskjellige fra fosterforeldrenes praksisopplevelse. Uenighet kan skape endring, men for stor forskjell i oppfatning kan gjøre at fosterforeldre søker enighet for å stabilisere gruppa. Hvilken betydning gruppa har for fosterforeldrene, behandles i neste kapittel.

## 4.2 Relasjonserfaringer i TBG

### 4.2.1 Åpenhet, trygghet og tillit

I fokusgruppeintervjuene skjedde et møte mellom individer som uttrykte sine tanker og følelser gjennom språk og kroppslige uttrykk (Bateson, 1972 i Ulleberg 2011,18). TBG fungerte som et felles kommunikativt miljø, hvor fosterforeldrenes private opplevelser ble satt i spill gjennom aktiv ansikt-til ansikt-kommunikasjon som ble gjenkjent (Berger og Luckmann 1966, 48; Schutz, 1989 i Thornquist 2003, 112). I en TBG vil fosterforeldrenes individuelle opplevelser vises i en relasjonell sammenheng. Fosterforeldrene i Trygg base gruppene vektla det relasjonelle klima som forutsetning for å dele erfaringer med hverandre, som også var bestemmende for kompetanseutvikling på det personlige området. En trygg, åpen og nysgjerrig atmosfære gjorde det letter å åpne seg for hverandre og være åpen for andres meninger.

På tidspunktet for fokusgruppeintervjuene hadde fosterforeldrene i begge TBG hatt gruppeveiledning i ca. seks måneder. Fosterforeldrene fortalte at utvikling av *trygghet* og *tillit* til hverandre over tid var bestemmende for hvor åpne de turte å være:

*Og etter hvert begynner vi å kjenne hverandre godt, og hverandres barn, føler en jo også at en begynner å kjenne hverandre etterhvert når en hører historier. Så det blir jo sånn at man blir bedre og bedre kjent, og tryggere og tryggere på å åpne seg.*

Den åpenheten de gradvis etablerte til hverandre i gruppen gjorde at de utviste mer sårbarhet uten å føle seg mer sårbar selv: «*Fordi at her kan jeg tørre å si at jeg kjenner at jeg blir så sinna. Ofte ingen andre forstår, da. Det er liksom skambelagt og litt sånn*».

*Man gir og gir, og så føler man at man har nærmest en sånn, en utakknemlig drittunge(fosterbarnet), for å si det sånn. Og det er sånn, at en kan tørre å tenke det, men ikke si det til noen, men det kan en si her (i tryggbasegruppen).*

### 4.2.2 Gjenkjennelse og anerkjennelse

Fosterforeldrene viste til at økt åpenhet i gruppa handlet om *gjenkjennelse* av hvordan det er å være fosterforeldre (Dewey, 1916 i Dysthe, 2001; Sundet, 2006). De hadde kjent det med hele seg hvordan det er å føle at en lykkes og mislykkes med å være fosterforeldre. Gjenkjennelse gjorde at fosterforeldrenes opplevelser ble oppfattet likere:

*Vi er et team hvor vi har mange av de samme opplevelsene. Når du (fostermor) forteller ting, så er det bare sånn, aha, det er jo akkurat det jeg har opplevd, liksom. Det er så gjenkjennende, og alle har vært i den fasen.*

Gjenkjennelse i *fellesskap* bidro også til å forebygge den ensomhetsfølelsen de ofte følte som fosterforeldre. Rollen som fosterforeldre var annerledes enn å være foreldre fordi de var underlagt taushetsplikt og ikke fritt kunne snakke fortløpende med andre om problemstillinger de sto oppe i. Dette gjorde at de ofte kunne føle at de vanskene de opplevde med fosterbarnet bare tilhørte dem og ble privatisert (Bauman, 1998 i Krange 2004, 30). Omsorgsbyrden de tidvis opplevde ved å være fosterforeldre kunne også være vanskelig å dele med andre. De kunne være redde for å belaste andre i sin familie, slekt eller nettverk med behov for støtte og hjelp i fare for å slite dem ut. Fellesskapet i TBG fortonet seg derfor som å være «i samme båt», og at en der slapp å ta like mye hensyn, fordi de andre forsto (Østvik, 2013).

Fosterforeldrene bekreftet hverandres opplevelser gjennom å fortelle parallelle historier eller historier som liknet hverandre, og som bekreftet den subjektive opplevelsen (Ulleberg 2011, 135).

En viktig relasjonserfaring fosterforeldrene var opptatt av var *anerkjennelse* (Aubert og Bakke 2009, 28). De uttrykte dette som «å bli sett». Spesielt viktig var det å bli sett i relasjonen til fosterbarnet. For mye fokus på fosterbarnets behov, gjorde at fosterforeldrene følte seg glemt eller utelatt. En forutsetning for å kunne støtte, hjelpe og forstå fosterbarnet, var å bli støttet, hjulpet og bli forstått som individ og fosterforelder i relasjon til fosterbarnet:

*Vi også trenger støtte og blir sett, da. Vet du hva, hvis du (veileder) sier en eneste gang til tilgjengelighet, tilgjengelighet (sagt med emosjonelt trykk). Fy faen, jeg spyr, sa jeg. Vet du hva, jeg er tilgjengelig 24 timer i døgnet. Hvor er jeg, hvem blir jeg til slutt? Altså, jeg ble borte (de andre bekrefter med Mm). Vi må også være på et godt sted for å gjøre en god jobb med barna.*

Anerkjennelse for fosterforeldrene var å bli ivaretatt av veilederne. Dette handlet om «å nå oss der vi er». «Tilgjengelighet» ble et negativt ladet ord, som ble et uttrykk for at veilederne ikke forsto eller ikke var oppmerksomme på fosterforeldrenes situasjon. I en kontekst hvor fosterforeldrene følte seg utilstrekkelige som fosterforeldre, ble «tilgjengelighet» nok en påminnelse om deres utilstrekkelighet og sårbarhet for å mislykkes. Når veilederne klarte å ha fosterbarnets behov i fokus, samtidig som de var oppmerksomme på fosterforeldrenes behov



for støtte, opplevdes dette som at veilederne brydde seg og var opptatt av hvordan det var å være fosterforeldre (Aubert og Bakke 2009, 30).

Fosterforeldrene beskrev anerkjennelse som en parallellprosess. Når de følte seg «sett» av veilederne, kunne dette være som når fosterforeldrene var sensitive og ivaretok fosterbarna. De oppfattet at det var en sammenheng mellom det å bli anerkjent selv og anerkjenne fosterbarnet. Når veilederne klarte å romme fosterforeldrenes frustrasjoner og utilstrekkelighet, ville det kunne bidra til at de kunne takle fosterbarnas vansker bedre.

#### 4.2.3 «Å være i samme båt»

Fosterforeldrene benyttet sammenlikninger mellom ulike veiledningsformer for å belyse deres opplevelser i TBG. Følelse av fellesskap kan oppleves ulikt følelsen av å stå alene i individuell veiledning. Selv om individuell veiledning i fosterhjemmet kunne være en hjelp og støtte, opplevde fosterforeldrene at de også ble vurdert av barneverntjenesten som mer enn å være fostermor (Ericson, 1996). I fosterhjemmet kunne de oppleve seg vurdert som mor, vertinne og husmor, og at de derfor kunne holde igjen vansker i redsel for ikke å framstå som mestrende:

*Så jeg har jo også hatt veiledning hjemme, liksom. Og da føler jeg at jeg blottlegger meg enda mer, for da åpner jeg hjemmet. For du har jo det med tanken å bli vurdert på et mye bredere område, både som vertinne, husmor og som mor til den andre datteren min og som nabokona og som nabo. Så da blir det mye mere blottlegging, synes jeg. Jeg har aldri solgt meg inn som noen god husmor, for å si det sånn.*

I Trygg base gruppen opplevde fosterforeldrene at de kun var fostermor og subjekt. De var blant likesinnede, som de oppfattet var i samme situasjon, og som allmenngjorde deres utilstrekkelighet (Gjems 1995, 114): «Her inne (i trygg basegruppen) er jeg kun meg og fostermor til S (navn på fosterbarn), ferdig med det».

På et samfunnsmessig nivå framstår fosterhjem som en offentlig familie, som reguleres av Lov om barneverntjenester og administreres av barnevernet (Backe-Hansen, Havik, Backer Grønningsæter 2013, 152). Det ligger en forventning om at fosterforeldre skal yte omsorg «i tråd med kulturens standarder» (Ulvik 2007, 22). Som offentlig familie forventes det at fosterhjem åpner hjemmet sitt for bistand og tilsyn. Asymmetrisk ansvar og ulike roller til fosterbarnet kan skape uklarheter mellom fosterforeldre og barneverntjeneste, og påvirke fosterforeldrenes innflytelse på bestemmelser rundt fosterbarnet (Backe-Hansen, Havik,

Backer Grønningsæter, 2013). Dette kan skape grobunn for uklare forventninger til hva fosterforeldre skal mestre og hva som er god nok omsorg.

Relasjonen mellom fosterforeldre og barnevernets representant eller den saksansvarlige konsulent, kan dessuten være preget av et jeg-det-forhold eller at det også er et asymmetrisk maktforhold mellom fosterforeldre og barneverntjenesten (Buber, 1967 i Wivestad 1992, 83). Dette forholdet kan for fosterforeldre oppleves som objektgjøring, og at de gjøres til et middel for å oppnå målet som en vellykket fosterhjems plassering (Skjervheim 1996, 75). Dette kan gjøre fosterforeldre usikre på hva som er god nok omsorg. De har da lettere for å fremheve framgang og nedtone vansker og utilstrekkelighet.

Opplevelsen fosterforeldrene hadde av fellesskap kan forstås som et *intersubjektivt fellesskap* (Stern, 2003 i Aubert og Bakke 2009, 59). Fosterforeldrenes unike erfaringer og opplevelser deles gjennom *affektiv inntoning* (Stern, 1985 i Torsteinsson, 2001). Her menes det å dele en indre tilstand med hverandre, selv om det uttrykkes ulikt. Gjennom å dele følelser, intensjoner og oppmerksomhet i gruppen, reduseres avstanden mellom fosterforeldrenes indre opplevelser og fosterforeldrene kan oppleve å bli gjenkjent som subjekt for hverandre.

Opplevelsen av å se seg selv i den andre eller å gjenkjenne seg selv i den andre, kan uttrykkes som universalitet, og bidra til at fosterforeldrenes opplevelser blir allmenngjort fordi andre har det på liknende måte (Yalom i Karterud 1999, 184; Gjems 1995, 114). Når fosterforeldrene gjenkjenner opplevelser, og disse blir gjort gyldige, øker dette muligheten for at opplevelser kan deles. Fosterforeldre kan ha lettere for å være åpne for nye synsmåter og løsningsforslag når det kommer fra de en «sitter i samme båt» med. På denne måten kan nye tanker og handlingsalternativer prøves ut i relasjon med andre, med mulighet for ny mestring.

#### **4.2.4 Kommunikasjon i Trygg base grupper**

Virksomheten i TBG er kommunikasjon, og kommunikasjon er relasjonell (Ulleberg, 2004). Fosterforeldrenes opplevelser, ferdigheter og handlinger må språkliggjøres for at de skal forholde seg til hverandre i TBG. I fokusgruppeintervjuene vistes både digitale og den analoge kommunikasjonen hvordan mening og forståelse ble samskapt i språk og kroppsuttrykk (Bateson i Ølgaard, 2004). Fosterforeldrene presenterte deres ytringer og reaksjoner gjennom ulike ikke-verbale uttrykksformer, som tydeliggjorde budskapet og ga større tilgang til fosterforeldrenes mening- og erfaringsverden.

I et av fokusgruppeintervjuene stilte fosterforeldrene også oppfølgingsspørsmål til en fosterforelder som delte sin historie om å måtte velge ett av to søsken som fosterbarn. De viste da forståelse og støtte på emosjonelle uttrykk, ikke kun meningsbudskap;

*D: Åh, det skjønner jeg. Har du snakket med noen om det? Eller går du bare bærer det inne i deg? F: Jeg tenker jo ikke på det hele tiden. Jeg gjør jo ikke det, men når jeg snakker om det, så er det veldig, veldig vondt! (svelger og gråter stille).*

Her vistes tydelig hvordan fostermorens fortelling om eksistensielle valg ble gitt merkunnskap om hennes opplevelse gjennom stemmebruk og gråt. Når hun ble følelsesmessig berørt over det hun delte, senket de andre fosterforeldrene stemmen og tempoet, og ga fostermoren tid til å fortelle. De viste også med ansiktsmimikk at de ble følelsesmessig beveget (Jensen og Ulleberg, 2011). Eksempelet viste hvordan det kroppslige samspiller med det verbale i forståelse og meningsdannelse, og kan fungere som en utviklingsstøttende samtale, gjennom å følge den andres rytme og dele den andre oppmerksomhet i det hun fortalte (Aubert og Bakke 2009, 35).

Kommunikasjon kan fremme trygghet og forståelse, men kan også hemme fosterforeldrenes formidling av erfaringer. Utrygghet og hvordan fosterforeldre opplever maktforholdet mellom dem og veiledere kan hemme kommunikasjon. En av slektsfosterforeldrene fortalte at hun hadde opplevd og blitt såret av en av veilederens kommentarer i TBG. Dette var spesielt sårbart i starten av veiledningsgruppen. Da kjente de ikke hverandre så godt og det var vanskeligere å si ifra:

*Så sier (navn på veileder) til meg en gang; «ja, men du krenker (navn på fosterbarn), du». Da holdt jeg ganske mye kjeft resten av den (veiledningen), for det var veldig, veldig, veldig vondt for meg å høre.*

Selv om utsagnet til veilederen kunne være forenlig med fosterforelderens handling, begår veilederen et liknende maktovergrep overfor fosterforelderens, som fosterforelderens begikk ovenfor fosterbarnet. Makt finnes i alle relasjoner, og i dette tilfelle kan det karakteriseres som et åpent maktforhold (Ulleberg 2011, 144). På tross av at dette var i starten av et veiledningsforhold, og at fosterforeldrenes og veilederens relasjon var svak, var veilederen i en maktposisjon som ekspert ovenfor fosterforeldrene. Veilederens posisjon kan benyttes til å skape en punktuering i kommunikasjonen. Og derigjennom, beskrive et årsak-virkningsforhold mellom fosterforelderens handling og fosterbarnets opplevelse. Som fosterforelderens selv beskrev dette, hemmet det formidling av erfaring og opplevelser i TBG.

Siden kommunikasjon og relasjon er gjensidig avhengig av hverandre, kan relasjonen fosterforeldrene har til hverandre og den kommunikasjonen de erfarer i TBG overføres til fosterforeldrenes kommunikasjon med fosterbarnet og andre. På denne måten kan erfaringer i TBG bidra til at fosterforeldrenes relasjonskompetanse utvikles (Ulleberg, 2004).

#### 4.2.5 Erfaringsdeling av sårbarhet og mestring

I fokusgruppeintervjuene varierte fosterforeldrenes selvopplevelse mye. De bakenforliggende faktorer var; hvor lenge fosterforeldrene hadde hatt fosterbarnet, erfaring med fosterbarn, utdanning, privat og profesjonell sosial støtte, fosterhjemstype, egenskaper ved fosterbarnet, alder på fosterbarnet og samarbeidsklima med biologisk familie. Disse faktorene kan medvirke til hvordan de opplevde seg selv som fosterforeldre (Havik, 2007; Backe-Hansen, 2010).

I en undersøkelse fra 2014 ser man ingen sammenheng mellom mestringsopplevelse og fosterforeldrenes kjønn, alder og utdanning (Stefansen og Hansen, 2014). Derimot har barnets alder og problemomfang en sammenheng med fosterforeldrenes opplevelse av mestring.

Jo eldre fosterbarnet var ved plassering og jo større vansker fosterforeldrene opplevde at fosterbarnet hadde i samtid, viste en redusert mestringsopplevelse. Når fosterbarnet var plassert i fosterhjem i ung alder, vistes en økt opplevelse av mestring hos fosterforeldrene. Lengde på fosterhjems plassering hadde ingen sammenheng med mestringsopplevelse. Forfatterne foreslår at fosterforeldres opplevelse av mestring er forbundet med individuelle og situasjons- bestemte forhold (ibid.).

For fosterforeldrene i TBG hadde disse faktorene en mer perifer betydning selv om de påvirket dem. Fosterforeldrene var mer opptatt av deres livsverden eller her og nå-opplevelse og hvordan de kunne forholde seg til oppståtte problemstillinger med fosterbarnet (Thornquist 2003, 85). Hvordan de vurderte og løste disse problemstillingene gjenspeilet hvordan de opplevde seg selv som fosterforeldre. Manglende forståelse av fosterbarnets atferd eller konflikter mellom fosterforeldre og fosterbarn kunne bli opplevd som stress og en opplevelse som dårlig fosterforelder. Det kunne også føre til at vanskene ble tillagt avvikende egenskaper ved fosterbarnet. Resultatet kan forstås som en manglende *opplevelse av sammenheng* mellom seg selv som fostermor og forståelsen av fosterbarnet (Antonovsky 2000, 24).

I TBG delte fosterforeldrene sine erfaringer, som synliggjorde fosterforeldrene på egne sårbarheter og styrker. Sårbarhet kunne bli uttrykt som: «*Så jeg er egentlig litt sånní , føler at det er litt rart at jeg sitter her som fostermor i dag*». Mens mestring ble uttrykt som:

*Hvis jeg kunne fått mulighet til å gjøre det som jeg er god på, det relasjonsmessige, det å bygge trygge relasjoner, få fram god atferd og justeringer og alt det. Hvis jeg kunne hatt fokus på det, som kanskje er noe av det viktigste disse ungene trenger, så hadde jeg helt klart kunne repetert dette og gjort det flere ganger.*

Dette ble uttrykt gjennom fosterforeldrenes holdninger, verdier og væremåter i de relasjonene de var en del av (Delås, 2011). Når fosterforeldrene uttrykte at; «*du må være fosterforelder for å forstå hvordan andre fosterforeldre har det*», viste dette til en diskurs<sup>28</sup> fosterforeldrene delte. Dette ble utdypet som en gjenkjenning av redsel og skam for ikke å lykkes som fosterforeldre for et fosterbarn. Denne følelsen av å være redd for ikke å holde ut, må en ha erfart for å vite hvordan føles. Å føle at andre vet hvordan denne utilstrekkeligheten oppleves hadde stor verdi for fosterforeldrene:

*Det å være sammen her, så har vi det unike ved at vi kjenner på mye av den skammen og utilstrekkeligheten og frustrasjonen og uroen og presset og alt det som det følger med å ha de fosterbarna rundt seg.*

Av de to Trygg base gruppene, var det *slektsfosterforeldrene* som tydeligst uttrykte et verdisyn til det å være fosterforeldre for egen slekt. De uttrykte deres fosterforeldreskap som forpliktende ovenfor fosterbarnet og øvrig familie:

*Jeg skal vite med meg selv at hvis dette går «helt åt skogen», så skal jeg vite med meg selv at jeg har gjort det jeg har kunnet. For jeg har ikke tenkt å sitte med dårlig samvittighet resten av livet.*

*Hva skal vi svare fosterbarnet om 15 år, når hun spør om hvorfor hun ikke kunne bo hos oss. Hva skal vi si da? Det passet ikke? Det er et sånt eksistensielt valg, ikke sant. Et valg som vil prege resten av livet ditt.*

*Hvis ikke vi tar han (fosterbarnet), det var ingen andre som hadde mulighet, da havner han et helt annet sted. Har du noen mulighet? Kan du leve med deg sjøl hvis du sier nei?*

Denne forpliktelsen til egen slekt ble også uttrykt gjentatte ganger gjennom ordtaket; «*blod er tykkere enn vann*», og ble et uttrykk for at det skal mye til før man gir opp et fosterbarn fra egen slekt (Havik, 2007; Backe-Hansen, 2010).

I tråd med Trygg base modellens mål om å utvikle fosterforeldrenes sensitiv omsorg og bidra til trygg omsorg, vektla fosterforeldrene relasjonskompetanse som deres personlige

---

<sup>28</sup> «En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner» (Neumann 2001, 18).

kompetanse (Aubert og Bakke 2008,38). De fremhevet trygge, forutsigbare rammer, kjærlighet, kommunikasjon, skape mestring og relasjonsbygging som viktige egenskaper og ferdigheter i møte med fosterbarnet. De benyttet «profesjonell» for å forklare den reflekterte fosterforelderen: «Du må ha med deg hjerte, men du må samtidig være profesjonell». «Det er noen ganger som jeg tenker at hadde mammahjertet skulle fly ut, så hadde i hvert fall ikke dette her gått.»

*Nå sitter hun (fosterbarnet) der på gulvet og så prøver hun å dra meg inn i det som var hennes utrygge greier, for det er trygt for henne. Så jeg har lært meg til ikke å reagere spontant, men jeg blir veldig avventende.*

*«Noen ganger kan jeg være bakpå. Fordi at jeg vil ha fremdriften hos ungene (egne barn og fosterbarn). Jeg flyr ikke rundt som en sånn huegæren høne.»*

Den mestringen som fosterforeldre beskrev ble uttrykt som oppdagelser hvor «ryggmargrefleks» ikke lenger var nok, men hvor utprøvinger av nye tilnærminger til fosterbarnet ble forsøkt. Tilnærmingene var styrt av en «forsinket» magesfølelse, tilegnet kunnskap og tilbakemeldinger fra andre fosterforeldre og veiledere (Schön, 2001).

Mestringsopplevelsen ble i et av fokusgruppeintervjuene også indirekte adressert til barneverntjeneste og fosterhjemtjenesten i Bufetat som et; «bruk oss». Dette innebar en bekreftelse på at fosterforeldrene hadde en selvopplevelse av å inneha ubenyttet kompetanse som burde kunne bli benyttet ovenfor spesielt akutte tilfeller, hvor barn trengte noen som kunne ta seg av dem (Havik, 2007; Østvik, 2013).

#### **4.2.6 Opplevelse av sammenheng i TBG**

De fosterforeldrene som uttrykte sårbarhet, beskrev en avstand eller avsondrethet til hjelpeapparatet. De syntes ikke de fikk den støtten, i form av avlastning og oppfølging de trengte. De slet med å forstå fosterbarnets reaksjoner og var usikre på hvilken tilnærming som kunne bedre atferden. Selv om de anså fosterforeldreskap som en viktig og verdifull og nyttig oppgave, uttrykte de usikkerhet rundt sin rolle som fosterforelder og om fosterforeldreskapet ville holde i lengden. Oppsummert kan denne sårbarheten dekkes av manglende begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (ibid).

De fosterforeldrene som opplevde mestring kunne synes det var strevsomt å være fosterforeldre, men verdt det (Stefansen og Hansen, 2014). De kunne dele mange av de samme sårbarhetene, men de opplevde at de hadde en påvirkningsmulighet på hjelpeapparatet,

ved at de fikk kontakt og opplevde at deres frustrasjoner ble tatt på alvor. De hadde sosial støtte av andre i fosterhjemmet, venner eller i slekt. Og de opplevde at de taklet fosterbarnets reaksjoner, til tross for at det til tider kunne være krevende. De tok dessuten for gitt at de ville være fosterforeldre til fosterbarnet så lenge dette var nødvendig. Det kan forstås som at sistnevnte fosterforeldre hadde en større grad av *opplevelse av sammenheng* (Antonovsky 2000, 24).

Anerkjennelse og deling av egen utilstrekkelighet eller sårbarhet kan være en kilde til selvanerkjennelse og anerkjennelse av den andre (Gjems, 2001; Løgstrup, 1991 i Aubert og Bakke 2008, 30). Gjenfortelling av vanskelige opplevelser i TBG kan skape en opplevd avstand i relasjonen mellom fosterforeldrene og fosterbarn, og denne avstanden kan være nødvendig for å kunne se seg selv fra utsiden i relasjonen (Heggen i Engebretsen 2010, 161). Å se relasjonen på litt avstand kan innebære at fosterforeldrene gis muligheten til å sammenlikne fosterforeldreskap med andre omsorgsarrangementer, og en vurdering av hvilke verdier som styrer eget fosterforeldreskap. Dette kan minne fosterforeldre på hvorfor de har påtatt seg fosterforeldreoppgaven, hvordan de kan øke sin forståelse, som kan føre til økt engasjement og kompetanseutvikling (Antonovsky 2000, 36).

Erfaringsdelingen kan tyde på at fosterforeldrene benyttet TBG som en erkjennelsesarena hvor de forsøkte å skape en mening eller sammenheng mellom den sårbarheten de opplevde og hvem de var som person. Dette gjorde de både ved å vedkjenne seg utilstrekkelighet og fremme egenkompetanse.

#### **4.2.7 Overføring av kompetanse til fosterhjem**

Slik relasjonserfaring har blitt beskrevet i TBG hittil, kan samspillet mellom fosterforeldre og veiledere bidra til utvikling av relasjonskompetanse og personlig kompetanse (Aubert og Bakke, 2008; Skau, 2011). Kommunikasjon i TBG kan styrke fosterforeldrenes opplevelse av hvem de er som person i relasjon til andre. Men vil styrking av kompetanse ha overføringsverdi til fosterhjemskonteksten? Vil den sårbarheten avhjelpes kun med endret forståelse av fosterbarnet og selvforståelse i TBG (Stefansen 2007, 261)?

Fosterforeldrene opplevde at støtte og forståelse fra ektefeller og samboere var viktig for å mestre omsorgsoppgavene med fosterbarnet. Og fosterforeldrenes erfaringer fra TBG var viktig å dele med andre i fosterhjemmet. På samme måte som forhandling om mening og opplevelser i TBG, kan hverdagslivet i fosterfamilier være gjenstand for forhandlinger mellom fostermor og fosterfar, og mellom fosterforeldrene og fosterbarnet (Ulvik, 2007, 24).

Økt vektlegging av fosterbarnets medvirkning i fosterhjems plasseringen og endringer i familien/fosterfamilien som omsorgssystem, i form av syn på barn, oppdragelse og foreldreskap, kan gi grobunn for fosterforeldrenes overføring av kompetanse til fosterhjemmet (Ulvik, 2007; Backe-Hansen, Havik, Backer Grønningsæter, 2013). Forhandling kan innebære å sette opplevelser og meninger i spill, og skape åpninger om hvem medlemmer i fosterfamilien skal være for hverandre. Dette kan skape usikkerhet og forstyrrelser i hele fosterfamiliesystemet, men kan også bidra til endrede oppfattelser og nye handlinger hos fosterforeldre og fosterbarn (Jensen og Ulleberg, 2011).

Bidraget fra TBG til fosterforeldrene og fosterhjemmet, kan motvirke individualisering, forstått som at fosterforeldrenes avhengighet av andre gjøres mer synlig (Gullestad, 2002 i Ulvik 2007, 26). I stede for at TBG kun bidrar til fosterforeldres selvutviklingsprosjekt med fosterbarn, kan relasjonserfaringene i TBG synliggjøre hvor nødvendig og viktig det er å dele opplevelser og erfaringer med andre, også utenfor TBG.

### 4.3 Oppsummering og avslutning

Trygg base gruppene (TBG) målsetning er å hjelpe fosterforeldre i den første fasen i fosterforeldreskapet (BLD, 2011). Målet er å bidra til at fosterforeldre øker sin kompetanse, slik at de kan gi sensitiv omsorg og utvikle trygge, nære relasjoner til fosterbarnet<sup>29</sup>. Dette skal bidra til at fosterbarnet føler seg mer kompetent, slik at det mestrer utfordringer bedre.

Opgaven har gjennom en empirisk undersøkelse undersøkt *Hvordan fosterforeldre opplever kompetanseutvikling i en trygg base gruppe*. Undersøkelsen ble gjort i to TBG, hvor fokusgruppeintervju ble benyttet som metode for informasjonshenting, og hvor IPA ble benyttet som analyseverktøy på forskningsmaterialet. To forskningsspørsmål dannet utgangspunktet for presentasjon og drøfting av funn:

- *Hva oppleves som nyttig kunnskap for fosterforeldre i Trygg base gruppene?*
- *Hvilken betydning opplever fosterforeldrene at samspillet mellom deltakerne i Trygg basegruppene har for kompetanseutvikling?*

#### 4.3.1 Dialog og gjenkjennelse

Fosterforeldrene mente at kunnskapsutvikling bør være en *forhandling* mellom veiledere og dem om forståelse av praksis og begrepsbruk (Ulvik, 2007; Sfard, 1998). Dialogen gjorde

---

<sup>29</sup> [http://uni.no/media/manual\\_upload/Trygg\\_Base\\_-\\_hefte\\_for\\_fosterforeldre.pdf](http://uni.no/media/manual_upload/Trygg_Base_-_hefte_for_fosterforeldre.pdf)



avstanden mindre mellom fosterforeldrene og veiledernes kunnskaper og erfaringer, og gjorde det lettere for fosterforeldrene å få nye forståelser av fosterbarnet og seg selv.

Evidensbasert kunnskap er nyttig for fosterforeldrene når den *gjenkjennes* i deres praksiserfaring. Gjenkjennende kunnskap «Feiter opp erfaringer», og kan lettere forstås og anvendes. Kunnskap som ikke gjenkjennes ble kalt «plansjeundervisning», og ble oppfattet som en monologisk undervisningsform der avstanden mellom evidensbasert kunnskap og fosterforeldrenes praksiskunnskap ble for stor (Bakhtin i Dysthe 2001, 116; Schön, 2001; Anderson 2003, 164).

Når kunnskapsutvikling i TBG balanserte mellom TBMs begreper og fosterforeldrenes praksisnære erfaring, opplevdes dette som nyttig. *Deling av erfaring*, gjennom episoder fra fosterhjemmene, tilførte fosterforeldrene nyttig praksiskunnskap.

*Råd* fra veilederne ble oppfattet ulikt av fosterforeldrene, og ble derfor vektlagt ulikt i forhold til nytte. Råd ble knyttet til den posisjonen fosterforeldrene oppfattet veilederne i, som ekspert eller samarbeidspartner. Og den utdanningsposisjonen fosterforeldrene hadde i forhold til veilederne. Råd som anvisning av tilnærming til fosterbarnet var nyttig for noen. For andre ble samrefleksjon om forståelse og tilnærming til fosterbarnet foretrukket.

#### **4.3.2 Trygghet og anerkjennelse**

Fosterforeldrene i TBG hadde lett for å snakke om relasjonelle tema i fokusgruppeintervjuene. Dette kan bety at det er lettere å snakke om relasjonelle tema enn kunnskapsmessige tema. Men det kan også være at fosterforeldre vektlegger de relasjonelle forholdene i en TBG som fundamentale for kompetanseutvikling (Aubert og Bakke, 2008). Når fosterforeldrene vektlegger *trygghet, anerkjennelse, deling av sårbarhet og mestring* som viktige faktorer i *felleskapsopplevelsen* i en TBG, viser dette hvor viktig hele mennesket, sammen med andre, er for endring, nye erkjennelser og utvikling av personlig kompetanse (Aubert og Bakke, 2008; Skau, 2011).

En forutsetning for at fosterforeldre i en TBG skal kunne dele erfaringer og motta nye kunnskaper, kan være at de opplevde trygghet, både til veileder og de andre fosterforeldrene i gruppa. «Å bli sett» ble et uttrykk for anerkjennelse, og gjorde fosterforeldrene trygge nok til å dele sårbarheter og mestringsopplevelser med hverandre. For noen er det vanskelig å dele hva de ikke får til, for andre kan mestringsopplevelser være privatisert.

Når TBG opplevdes som trygg nok, fungerte den som et *felles kommunikativt miljø*, hvor fosterforeldrene overskred sine private verdener og søkte en opplevelse av sammenheng sammen med andre (Schutz i Thornquist 2003,112). Den sårbarheten de opplevde og hvem de var som person, ble delt, gjenkjent og gjort til gjenstand for utdyping og refleksjon (Antonovsky 2000, 36).

#### 4.3.3 Konklusjon

En måte å sammenfatte mine funn på, eller å konkludere med en setning, kan være at:

***Gjenkjennende, praksisnær kunnskap sammen med evidensbasert kunnskap, som utvikles i samhandling i en trygg veiledningsgruppe, motvirker følelsen av å stå alene som fosterforelder, og øker deres kompetanse og mestringsevne.***

#### 4.4 Gruppeveiledning for fosterforeldre og videre forskning

Fosterforeldre ønsker mer kompetanse og mer kunnskap (Backe-Hansen, Havik, Backer Grønningsæter 2013, 173; Havik, 2007). De foretrekker å takle fosterbarnet selv, framfor å søke eksperthjelp til fosterbarnet. De ønsker også å tilegne seg kunnskap som kan øke forståelsen av fosterbarnets vansker. Økt kompetanse hos fosterforeldre øker fosterbarnets muligheter for positiv utvikling og kan redusere risikoen for utilsiktet flytting (ibid.).

Funnene i denne oppgaven skaper undringer om gruppetilbudets omfang og innhold, men også mot veiledernes evne til å balansere et kompetansehevingsprogram som retter seg mot fosterforeldres ulike kunnskaper og erfaringer.

Veilednings- og kurstilbud til fosterforeldre etter plassering er variabelt (Stefansen og Hansen, 2014). Økt press på rekruttering av nye fosterforeldre og gjennomføring av PRIDE-kurs til potensielle fosterforeldre, tar ressurser fra veiledning/kurs til etablerte fosterhjem. Selv om det er regionale forskjeller, beskrives skjevfordelt ressursbruk i disfavør etablerte fosterhjem (ibid.). Behovet for nye fosterhjem ser ikke ut til å minke. Bufetat har fortsatt et akutt behov for flere fosterhjem (Backe-Hansen, Havik og Backer Grønningsæter, 2013). Dette kan gjøre at gruppeveiledningstilbud settes under press framover.

Det kreves erfaring og sensitivitet for å kunne knytte ny kunnskap til fosterforeldres erfaringer. Veiledere vil måtte vise like stor tålmodighet ovenfor fosterforeldre, som fosterforeldre gjør ovenfor fosterbarn. Noen ganger må den planlagte kunnskapsformidlingen vente, fordi fosterforeldre eller gruppen ikke er tilgjengelige. Fosterforeldrenes forskjellige

behov vil også stille store krav til veiledere. Veilederkompetansen generelt er derfor vesentlig for å gi et godt tilbud til fosterforeldre. Kunnskaper er ikke nok.

Selv om flere fosterforeldre skulle komme til være fornøyde med Trygg base tilbudet, vil evidenskrav til tilbudet være påkrevd for å kunne ha berettigelse (Thomassen 2006,149). Har tilbudet ønsket effekt? Bidrar det til at fosterforeldrenes kompetanse øker i sammenlikning med de som ikke får tilbudet? Jeg har ikke funnet forskning som evaluerer eller måler effekt av TBG i Norge.

Det kunne vært spennende og undersøkt flere fosterforeldres opplevelse av Trygg base tilbudet, for å sammenlikne opplevelsene til fosterforeldrene i denne undersøkelsen opp mot andre. Det hadde også vært interessant og fått vite mer om hvordan veiledere som leder TBG oppfatter tilbudet, og hva de mener bidrar til kompetanseutvikling hos fosterforeldre. På hvilken måte overføres kunnskap og kompetanseutvikling til fosterhjemmet? Opplever fosterbarn og øvrig fosterfamilie noen endring når en eller begge fosterforeldre har deltatt på Trygg base veiledning? Og ikke minst, ville det vært nyttig og sammenliknet dette tilbudet opp mot andre gruppeveilednings-tilbud for fosterforeldre.

## LITTERATURLISTE

- Alwin, D. F. 2004. *Parenting practices*. I Scott, J., Treas, J. og Richards, M. *The Blackwell Companion to the Sociology of Families*. Blackwell Publishing. Kap. 9, 142-154.
- Andersen, Tom. 2000. *Reflekterende prosesser*. Samtaler og samtaler om samtalerne.  
Oversatt av Henny Thomsen. Originaltittel: *The reflecting team*. 1991. Tom Andersen og Dansk psykologisk forlag.
- Anderson, Harlene. 2003. *Samtale, sprog og terapi*. Et postmoderne perspektiv. Hans Reitzels Forlag. Oversatt fra engelsk av Mikal Arboe. Originaltittel: *Conversation, Language, and Possibilities*. 1997. Basic Books.
- Antonovsky, Aaron. 2000. *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels forlag. Oversatt fra engelsk av Amnon Lev. Originaltittel: *Unravelling the mystery of health*. Jossey- Bass, Inc., Publishers 1987.
- Aubert, Anne-Marie, Inger Marie Bakke. 2008. *Utvikling av relasjonskompetanse*. Nøkler til forståelse og rom for læring. Gyldendal norsk forlag.
- Backe-Hansen, Elisabeth, Toril Havik, Arne Backer Hansen (red.). 2013. *Fosterhjem for barns behov*. Rapport fra et fireårig forskningsprogram. NOVA rapport nr 16/2013.
- Backe-Hansen, Elisabeth. 2009. *Hvordan motvirke og forebygge utilsiktet flytting fra fosterhjem?* For Nasjonalt bibliotek for barnevern og familievern. NOVA.
- Backe-Hansen, Elisabeth, Tine Egelund, Toril Havik. 2010. *Barn og unge i fosterhjem- en kunnskapsstatus*. NOVA.
- Barnevernloven, 2005.
- Berger, Peter, Thomas Luckmann. 1966. *Den samfunnskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.  
Oversatt av Frøydis Wiik. Originaltittel: *The Social Construction of Knowledge. A Treatise in the Sociology of Knowledge*.
- BLD. 2011. *BLD oppnevnt arbeidsgruppe fosterhjem. Tiltak for å styrke Arbeidet med kommunale fosterhjem*. Leder av arbeidsgruppen, Pål Frydenberg.
- Brandtzæg, Ida, Lars Smith, Stig Torsteinson. 2011. *Mikroseparatorer. Tilknytning og behandling*. Fagbokforlaget.

- Dalby, Lise, Kristin Vigen, Mari Nordstrand. 2010. *Fra tanke til handling i ?* Bruk av kritisk refleksjon i veiledning. NTNU samfunnsforskning A/S.
- Dysthe, Olga. 2001. «Dialog, samspel og læring». Abstrakt forlag AS.
- Ericson, Kjersti. 1996. *Barnevern som samfunnsspeil*. Pax forlag. Oslo.
- Everson-Hock, E. S., R. Jones, L. Guillaume, J. Clapton, E. Goyder, J. Chilcott, N. Payne, A. Duenas, L. M. Sheppard and C. Swann. 2011. *The effectiveness of training and support for carers and other professionals on the physical and emotional health and well-being of looked-after children and young people: a systematic review*. Child: care, health and development.
- Fangen, Katrine. 2010. *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fossestøl, Bjørg. 2013. *Evidens og praktisk kunnskap*. Fontene Forskning, 2/13, s. 55-66.
- Gadamer, Hans-Georg. 1999. Forståelsens historisitet som det hermeneutiske problem. I J. Guldahl og M. Møller (red.). *Hermeneutikk. En antologi om forståelse*. København: Dansk Gyldendal.
- Gilje, Nils, Harald Grimen. 1993. *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi. Universitetsforlaget.
- Gjems, Liv. 2001. *Veiledning i profesjonsgrupper*. Et systemisk perspektiv på veiledning. Gyldendal norsk forlag.
- Halkier, Bente. 2010. *Fokusgrupper*. Oversatt av Kristin Gjerpe. Gyldendal Norsk forlag. Dansk. (Forlaget Samfundslitteratur, 2010).
- Havik, Toril. 2007. *Slik fosterforeldrene ser det- II*. Resultat fra en kartleggingsstudie i 2005. Unifob helse.
- Heggen, Kristin. 2010. «Annerledeshet og omsorg», I Annerledeshet. *Sårbarhetens språk og politikk*, red. Julia Kristeva og Eivind Engebretsen. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

- Jacobsen, Heidi. 2009. *Fosterbarn med tilknytningsvansker og tilknytningsforstyrrelser- hvilke veilednings- og behandlingsmetoder bør vi anbefale?* Tidsskriftet Norsk barnevern. 01/2009.
- Jensen, Per, Inger Ulleberg. 2011. *Mellom ordene*. Kommunikasjon i profesjonell praksis. Gyldendal norsk forlag.
- Krange, Olve. 2004. *Grenser for individualisering. Ungdom mellom ny og gammel modernitet*. NOVA rapport 4/2004.
- Krogh, Thomas. 1996. *Historie, forståelse og fortolkning*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Karterud, Sigmund. 1999. *Gruppeanalyse og psykodynamisk gruppepsykoterapi*. Pax forlag
- Krueger, R.A., M. A. Casey. 2009. Fokus groups. *A practical guide for applied research*. 4th edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, Steinar, Svend Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag. Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Originaltittel: *InterView: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*.
- Langridge, D. 2006. *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim. Tapir akademisk forlag.
- Malterud, Kirsti. 2012. *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Neumann, Iver B. 2001. *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Nordtvedt, Per, Harald Grimen. 2004. *Sensibilitet og refleksjon*. Filosofi og vitenskapsteori for helsefag. Gyldendal, akademisk.
- Polany, Michael. 2001. *Den tause dimensjonen*. En introduksjon til taus kunnskap. Oslo: Spartacus.
- Prop. 106 L. 2012-2013. Endringer i barnevernloven.

- Schilling, Benedicte. 1997 og 2005. *Systemisk supervisionsmetodik. Et sprogspil for professionelle, der anvender supervision*. Psykologisk Forlag A/S.
- Schofield, Gillian, Mary Beek. 2014. *Å fremme tilknytning og resiliens. Trygg base modellen*- en veileder for fosterforeldre. Oversatt og av Toril Havik, Ole Jørgensen, Jori Skulstad og Louise Bratlie. Publisert av RKBU, Vest, UNI Research Helse. Orginaltittel: *Promoting Attachment and Resilience- A guide for foster carers and adopter son using the secure base model*. British Association for Adopting & Fostering.
- Schön, Donald A. 2001. *Den reflekterende praktiker*. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Oversatt av av Steen Fiil. Forlaget Klim. Orginaltittel: *The reflective practitioner- How professionals think in action* (Basic Books, Inc. 1983).
- Sfard, Anna. 1998. *On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One*. Educational Researcher, vol. 27. No 2, pp 4-13.
- Skau, Greta Marie. 2011. *Gode fagfolk vokser*. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjervheim, Hans. 1996/1976. *Deltakar og tilskodar, og andre essays*. Idé og Tanke. Aschehoug.
- Smith, Jonathan A. 2008. *Interpretative Phenomenological Analysis. Apractical Guide to Research Methods*. SAGE Publications.
- Sundet, Rolf. 2006. «Reflekterende prosesser- noe mer enn refleksjon?» , *I Reflekterende prosesser i praksis*, red. Helge Eliassen og Jaakko Seikkula. Universitetsforlaget.
- Stefansen, Kari. 2011. *Foreldreskap i småbarnsfamilien. Klassekultur og sosial reproduksjon*. NOVA rapport 24/11.
- Stefansen, Kari, Thomas Hansen. 2014. *En god forberedelse til å bli fosterforeldre*. Evaluering av opplæringsprogrammet PRIDE. NOVA-rapport 3/2014.
- Thagaard, Tove. 2009. *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget.
- Thornquist, Eline. 2003. *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Fagbokforlaget.
- Thomassen, Magdalene. 2006. *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag. Gyldendal norsk forlag.

- Thurén, Torsten. 2009. *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oversatt av Dag Gjestland og Kristin Gjerpe. Gyldendal Norsk Forlag. Orginaltittel: *Vetenskapsteori för nybörjare*.
- Torsteinsson, Wigdis Wie, Astrid Johnsen, Rolf Sundet. 2000. *Samspill og selvopplevelse*. Nye veier i relasjonsorientert terapi. Universitetsforlaget.
- Ulvik, Oddbjørg Skjær. 2007. *Seinmoderne fosterfamilier*. En kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger. Unipub.
- Wivestad, Stein. 1992. *Tolkning av Martin Buber: Jeg og du*. Artikkel. Norsk pedagogisk tidsskrift. 2/1992.
- Ølgaard, Bent. 2004. *Kommunikation og økomentale systemer*. En introduksjon til Gregory Batesons forfatterskab. Akademisk forlag.
- Østvik, Anne-Berit. 2012. *Veiledning- drivhus for fosterforeldre*. Fagartikkel. Fontene 5/12.



## VEDLEGG

### *Vedlegg 1*

Roy Johansen

Roberglia 4a

3123 Tønsberg

[roy@linnea-ks.no](mailto:roy@linnea-ks.no)

mob. 92612440

Tønsberg, den 12.05.2014

Til aktuelle fosterforeldre og Trygg basedeltakere.

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSE OM:

**PROFESJONALISERING AV FOSTERFORELDRESKAP 6 HVORDAN BIDRAR EN TRYGG BASE GRUPPE TIL KOMPETANSEUTVIKLING I FORSTERKEDE FOSTERHJEM?**

Mitt navn er Roy Johansen. Jeg er utdannet barnevernspedagog og familieterapeut, og er deltids- masterstudent ved Høyskolen i Oslo og Akershus, hvor jeg tar Master i familiebehandling. Jeg jobber i Linnea kompetansesenter, en privat virksomhet hvor veiledning av fosterforeldre og oppfølging av fosterbarn er kjerneoppgaven. Jeg er nå i avslutningen av masterstudiet og skal skrive en masteroppgave om et tema som opptar meg, derfor denne henvendelsen.

I flere år har jeg veiledet fosterforeldre individuelt og i grupper. Jeg har spesielt vært opptatt av hvilken type kunnskap fosterforeldre synes er nyttig eller har vært til hjelp i deres hverdag med fosterbarn. Fosterforeldrenes kunnskap om fosterbarn generelt og kompetanse som fosterforeldre øker. Flere hevder at det skjer en gradvis profesjonalisering av fosterforeldreskap (NOVA 16/13). Økt frikjøp av fosterforeldre, bedre godtgjøringsordninger og økt kompetanse blant fosterforeldre nevnes som områder for endring siste år.

Jeg er opptatt av hvordan en Trygg base gruppe kan bidra til at fosterforeldres kunnskaper, ferdigheter og holdninger styrkes, og hvordan relasjoner og gruppedynamikk kan bidra til tryggere og mer kompetente fosterforeldre.

Ettersom jeg ikke har erfaring med Trygg base gruppene til fosterforeldre i Bufetat, har jeg et ønske om å vite mer om en slik gruppe, og forhåpentligvis kan dette bidra til økt kunnskap om Trygg base grupper og fosterforeldres utvikling av kompetanse.

Undersøkelsen vil ha form som et gruppeintervju eller en fokusgruppe med fosterforeldrene i en Trygg basegruppe. Det viktigste er ikke hva hver enkelt sier, men hva dere kommer fram til i fellesskap, og hva dere mener om det som kommer fram. Intervjuet har varighet på ca. to timer, og vil foregå der Trygg basegruppen ønsker å være. For at jeg skal kunne huske, bearbeide eller analysere det gruppen sier, må jeg ta det opp med diktafon og skrive det ned. Det vil foreligge en samtykkeerklæring som omhandler forvaltning av informasjonen som blir gitt.

Det er selvsagt frivillig å delta i denne undersøkelsen, og det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Lydbåndet vil bli makulert og nedskrevne notater slettet når undersøkelsen er avsluttet og oppgaven levert, 15.05.15. Det vil kun være meg som kjenner identiteten til medlemmene i Trygg basegruppen. Skriftmaterialet fra gruppeintervjuet vil bli anonymisert og gjennomgått av meg og min veileder Jorunn Vindegg ved Høyskolen i Oslo og Akershus.

Dersom dere er interessert i å delta i denne undersøkelsen, ber jeg dere ta kontakt med deres veiledere i Trygg basegruppen så fort som mulig, senest 18.06.14. Disse vil videreformidle beskjed videre til meg, og sted og tidspunkt vil dere få beskjed om.

Har du/dere spørsmål til undersøkelsen, ta kontakt med meg på:

Mobil: 926 12 440

E-post: [roy@linnea-ks.no](mailto:roy@linnea-ks.no)

Med vennlig hilsen

Roy Johansen

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

### INTERVJUGUIDE FOR FOKUSGRUPPEINTERVJU AV TRYGG BASE GRUPPE

#### INNLEDNING:

- Presentasjon av meg selv.
- Formålet med undersøkelsen og informasjon gitt i introduksjonsbrev, og begrunnelse for valg av informanter.
- Evt. spørsmål fra informanter.
- Inntonning til samtalen, informasjonsrunde av Trygg base medlemmene.

<b>Forskningstema</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
Relasjonens betydning for kunnskapsformidling	Hvilken betydning har relasjonen for kunnskaps- formidling i en Trygg base gruppe?
Kunnskapstyper: erfaringsbasert kunnskap, annen type kunnskap	Hva slags type kunnskap snakkes fram i Trygg base gruppen? Hvilken type kunnskap opplever fosterforeldrene er nyttig for dem?
Fosterforeldrekompetanse	Hvilken forskjell er det på foreldrekompetanse og fosterforeldrekompetanse?
Forholdet mellom fosterforeldrekompetanse og relasjon mellom fosterforeldre og fosterbarn	Hva gjør økt fosterforeldre kompetanse med relasjonen mellom fosterforeldre og fosterbarn?
Profesjonalisering av fosterforeldreskap	Hva vil gjøre fosterforeldre til bedre fosterforeldre for fosterbarnet? Hvordan kan fosterforeldreskap utvikles til å hjelpe fosterbarn bedre enn i dag?

#### Spørsmål

I eksempelet eller episoden du fortalte om, hva slags kompetanse brukte du og hvor kommer den fra?

På hvilken måte tar du med deg egne erfaringer og problemstillinger inn i Trygg base gruppen, og hva skjer med det du forteller i gruppen?

Hvordan gir du respons eller tilbakemelding på andres problemstillinger eller historier i Trygg base gruppen?

Hvordan kommer ny kunnskap inn i Trygg base gruppen?

Fosterforeldre kompetanse: ved en hendelse med fosterbarnet- hva gjorde du? Hvis det samme hadde skjedd med ditt eget barn- hva hadde du gjort da? Hva består forskjellen i?

Hva er det en trygg basegruppe gjør for at fosterforeldrene skal føle seg mer kompetente?

Kan du beskrive når du føler du har fått noe ut av gruppa?

Har det hendt at du har vært på en samling og ikke følt du har fått noe ut av veiledningen?- hva skjedde da?

Hvordan blir man bedre fosterforeldre?(Selvutvikling, erfaring, kunnskap)

### *Vedlegg 3*

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD). Trykk på ikonene for å få fram tekst.

NSD.pdf

NSD1.pdf

