

VEILEDNING AV FOSTERFORELDRE

Veilederrollens flertydighet og fosterforeldrenes autonomi

Anne-Berit Østvik

Masteroppgave i familieterapi og systemisk praksis

Diakonhjemmets høgskole – vår 2011

Kull Mgfamh07

Innleveringsfrist: 28.4.2011

Veileder: Heidi Larsgaard

FORORD

Det å skrive denne oppgaven har i vært en selvrefleksiv prosess. Indre monologer har underveis blitt omdannet og forløst gjennom dialog med meg selv og andre, teori - og med min egen tekst.

Historiene til informantene har fulgt meg tett i skriveprosessen, og uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. Dere har vært en viktig del av bakteppet mitt. Ikke bare som informanter, men som mennesker med deres ulike verdener og historier. Takk til dere fosterforeldre og veiledere!

Delt liv, tanker, ord og følelser med veiledere og veiledningsgruppene har vært uvurderlig. Det har gitt meg håp, inspirasjon og en trygghet i det å skrive. Det har også vært forløsende i forhold til deler av min egen historie og hvem jeg er som menneske i de ulike livsverdnerne jeg befinner meg i. Så takk til Heidi, du har vært streng, analytisk og ikke minst støttende. Du har bidratt til at jeg har funnet nye sammenhenger og fått nytt håp når ting har buttet litt i mot – og du har vært så mye mer enn en veileder. Og takk til deg Anne Hedvig, du har gitt og bidratt til god veiledning på prosessen jeg har vært i også uavhengig av oppgaven. Takk til Elisabeth, Berit og Lillian i vår lille selvdrevne veiledningsgruppe - hva skulle vi gjort uten hverandre? På turen til Frankrike i vår erfarte vi også at det absolutt er mulig å kombinere nytelse med nytte!

Jeg takker også Ann-Rita og Anneli for en uforglemmelig praksis- og veiledningsuke i Tromsø i fjor høst.

Denne oppgaven hadde heller ikke blitt til uten den velviljen og tilretteleggingen som min arbeidsgiver og mine kolleger så raust har gitt meg, og jeg håper at denne oppgaven er en gave jeg kan gi tilbake til dere.

Og ikke minst takk til min nærmeste familie! Dere har vært uvurderlige på forskjellig vis. Sigurd har vært en tålmodig husband, samtalepartner og tekstvasker. Mine kjære døtre Ylva og Kaja har gitt meg husly og gode samtaler når jeg har vært på samlinger i Oslo, og dere er en viktig påminning om at livet består av så mye mer enn å skrive en masteroppgave!

En takk også til mine venner som har tålt at jeg har vært fraværende og utilgjengelig i lengre perioder, jeg håper og tror dere er der enda. Takk til deg Marianne, både for turene til havet – og for forsiden som du har laget.

Det å skrive har også vært en kamp mot alle tidstyvene i tilværelsen. Skrivningen har utfordret min evne til selvdisiplin og det å være fokusert over tid. Denne prosessen har handlet om og ikke bare å være i det som er lett, men også i det som har vært fylt med motstand og ubehag. Jeg har av og til måttet kjempe for å finne ordene, streve for å se sammenhenger og tvinge meg til å kommunisere med andre om det enda usagte og uskrevne. Dette ble underveis en tilstand og en opplevelse hvor jeg så paralleller til prosesser i terapirommet - hvor det ofte handler om frigjøringsprosessen i det å omgjøre den indre monolog til en ytre dialog.

Sandefjord, den 26.4.2011

Anne-Berit Østvik

SAMMENDRAG

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i historiene til tre veiledere og to fosterforeldre fra hver sin fosterfamilie. Veilederne jobber henholdsvis i kommunalt barnevern, statlig barnevern (Bufetat¹) og i en privat virksomhet. Informantene forteller hvordan de opplever rollene som veileder og fosterforeldre og relasjonen til hverandre. I min tolkning av deres historier legger jeg særlig vekt på i hvilken grad det er samsvar mellom deres opplevelse.

Å være veileder for fosterforeldre er en rolle som skiller seg ut fra andre profesjonelle roller på flere måter, og det å være fosterforeldre innebærer å måtte åpne hjemmet sitt og i stor grad være en offentlig familie. Dette kan utfordre våre tanker og ideer om hvordan familieliv skal og kan leves.

Jeg har brukt metoden Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), og følgende spørsmål er utgangspunkt for undersøkelsen:

- Hvordan opplever og forstår informantene veilederrollen?
- I hvor stor grad er det samsvar i forståelsen av rollen?
- Hvordan opplever og forstår informantene relasjonen mellom veileder og fosterforeldre?
- I hvor stor grad er det samsvar i forståelsen av relasjonen?

Funnene viste at veilederrollen er flertydig, og at rammebetingelsene på de ulike forvaltningsnivåene både gir begrensninger og muligheter i utøvelse av rollen. Det framkom ulike forståelser av hvordan relasjonen mellom partene skal være, og i hvor stor grad veileder *kan* eller *vil* utfordre fosterfamiliens autonomi. Funnene omhandler også kunnskap, og ikke minst hvilken kunnskap fosterforeldrene opplever mest nyttig.

Funnene ble drøftet i forhold til teori og empiri om kultur, relasjon og identitet.

¹ Barne- ungdoms- og familieetaten

Innhold

1 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Oppgavens formål	8
1.4 Oppgavens oppbygging.....	9
2 Teorikapittel	10
2.1 Mitt teoretiske bakteppe	10
2.2 Tidligere forskning	11
2.3 Kultur	14
2.3.1 Kontekst.....	15
2.3.2 Kultur og den objektive verden	16
2.3.3 Veiledning som fenomen og kunnskapspraksis.....	17
2.4 Relasjon.....	20
2.4.1 Relasjonstyper	21
2.4.2 Veileder og fosterforeldre - en dialektisk og spenningsfylt relasjon.....	22
2.4.3 Relasjon og den sosiale verden.....	23
2.5 Identitet.....	23
3. Metodiske og metodologiske betraktninger	26
3.1 Vitenskapsteoretisk refleksjon	26
3.2 Metodologi	29
3.2.1 Metoden IPA - teoretisk forståelsesramme	29
3.3 Datainnsamling/materiale.....	30
3.3.1 Utvalg, utvalgskriterier og kontaktprosedyrer.....	30
3.3.2 Intervjuguide	32
3.3.3 Intervjuene.....	33
3.3.4 Bearbeiding av intervjuene/transkribering	35
3.4 Kategorisering	36
3.4.1 ”Lesing med blick for det overordnede meningsinnhold” og ”Identifisering av temaer”...	36
3.4.2 ”Strukturering av temaer”.....	37
3.4.3 ”Å lage en oppsummerende tabell”	38
3.4.4 ”Tematisk integrering av tilfeller”.....	38
3.5 Forskningsetiske overveielser og metodologiske implikasjoner	39
3.5.1 Anonymitet/taushetsplikt.....	39
3.5.2 Validitet	40
3.5.3 Reliabilitet	41

3.5.4	Generaliserbarhet.....	41
3.5.5	Oppdragsforskning kontra fri forskning.....	42
3.5.6	Forforståelse	42
4.	Analysekapittel.....	44
4.1	Veilederrollens flertydighet – et mangehodet troll.....	44
4.1.1	Veilederrollens formelle rammer og mandat.....	45
4.1.2	Kunnskap – hva vektlegger veilederne?.....	47
4.1.3	Kunnskap – hva vektlegger fosterforeldrene?.....	49
4.1.4	Veiledning – hva kan vi snakke om?.....	51
4.1.5	Identitet og selvopplevelse	54
4.1.6	Identitet og kropp	58
4.1.7	Oppsummering	60
4.2	Fosterforeldrenes autonomi – ”My home is my castle”	61
4.2.1	Relasjon og forhandlinger	63
4.2.2	Relasjoner og makt.....	66
4.2.3	Språk og metaforer	68
4.2.4	Stedet som kontekstmarkør – veiledning ved kjøkkenbordet eller på kontoret.....	70
4.2.5	Veileder som gjest.....	72
4.2.6	I hvor stor grad kan gjest og vertskap være uenige?	73
4.2.7	Oppsummering	76
5.	Jeg fant jeg fant sa Askeladden..	78
5.1	Veileder og fosterforeldre og deres innbyrdes relasjon har ulike kår innenfor de ulike forvaltningsnivå.....	78
5.2	Relasjonens overordnede betydning.....	79
5.3	Veileders posisjon som gjest.....	80
5.4	”Å være i samme båt”	80

1 Innledning

”Derfor hefter den fortellende spor ved fortellingen, slik sporene av pottemakerens hånd hefter ved leirkrukken” (Kittang m. fler 1991:318).

I mitt arbeid som veileder for fosterhjem har jeg blitt opptatt av forskjeller i rollen som veileder, sammenlignet med andre profesjonelle roller jeg har hatt. Jeg har også vært opptatt av relasjonen mellom veileder og fosterforeldre, og hvordan veilederrollen utformes i møtet med fosterforeldrenes autonomi eller selvbestemmelsesrett i sitt eget hjem. Jeg har i denne studien intervjuet veiledere og fosterforeldre, og jeg vil gjennom min fortolkning av informantenes historier belyse deres forståelse og opplevelse av veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Fortellingene har gitt meg en utvidet forståelse av veilederrollen og fosterforeldreoppdraget, og jeg har i løpet av denne prosessen også sett min egen rolle som veileder og min relasjon til fosterforeldrene i et retrospektivt og annerledes lys.

Jeg har valgt informanter fra tre forvaltningsnivå: Kommunalt barnevern, statlig barnevern og en privat virksomhet. Jeg har gjort dette både for å skape en bredde i utvalget, men også for å belyse i hvilken grad den forvaltningsmessige tilknytning kan ha betydning for veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. For å skape bedre oversikt, vil jeg allerede her gi en kort presentasjon av informantene og hvilke forvaltningsnivå de er tilknyttet. Jeg har gitt informantene navn hvor forbokstaven tilsvarer forbokstaven til det forvaltningsnivå vedkommende er tilknyttet:

Veileder **K**ari arbeider i **K**ommunalt barnevern, og hun skal utføre minimum fire besøk i fosterhjemmet per år. Denne form for veiledning eller oppfølging av kommunale fosterhjem er en lovpålagt ytelse² som også er angitt i avtaleverket³. Fostermor **K**ine er fostermor tilknyttet kommunalt barnevern.

Veileder **S**iri arbeider i fosterhjemstjenesten i det **S**atlige barnevern (Bufetat). Veiledning defineres her som et av flere ikke – lovpålagte forsterkingstiltak⁴ i en tidsavgrenset periode (3

² Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992, § 4-22, tredje ledd.

³ Fosterhjemsavtalen – Barne, likestillings og inkluderingsdepartementet 2010 (Q-0233).

⁴ Havik (1996) og NOVAs rapport ”Barn og unge i fosterhjem – en kunnskapsstatus” (2010).

mind), og iverksettes etter henvendelse fra kommunalt barnevern ⁵. Denne form for veiledning er ofte et supplement til oppfølgingen fra kommunalt barnevern. Siri tilbyr fosterhjemmene ukentlig veiledning i starten, og etter hvert mindre hyppig men ikke sjeldnere enn hver 3 uke. Undersøkelsen innbefatter ikke fosterforeldre fra statlig barnevern, dette er forklart i kapittel 3.3.1.

Veileder **Pia** arbeider i en **Privat** virksomhet. Oppdragene kommer fra Bufetat, og den veiledning Pia utøver defineres som et forsterket tiltak på samme måte og med samme hyppighet som Siri. Virksomheten har i tillegg en døgnkontinuerlig tilgjengelighet for sine fosterhjem. Fosteremor **Pernille** er fosteremor innenfor samme private virksomhet som Pia, og som fosterhjem utgjør hun slik et forsterket tiltak.

Jeg vil nå si noe om hvorfor jeg valgte å skrive om akkurat dette temaet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som praktiker og terapeut har jeg arbeidet innenfor ulike kontekster, blant annet arbeid med flyktninger, psykisk helsevern og kommunalt barnevern. De siste årene har jeg arbeidet som fagkonsulent og veileder for fosterhjem i en privat virksomhet. Å være veileder for fosterforeldre har gitt meg nye erfaringer, noe jeg har opplevd både spennende, komplisert og utfordrende som fagperson.

I informantenes forståelser av relasjonen, ligger også implisitt en forståelse av de ulike rollene. Veiledningen skjer ofte rundt kjøkkenbordet eller i sofakroken i fosterforeldrenes hjem, og veiledningsstedet blir en kontekstmarkør⁶ som legger føringer for både relasjonen og veilederrollen. ”My home is my castle” og ”Trø meg ikkje for nære” har blitt relevante metaforer i mitt arbeid som veileder, ikke minst i forhold til veileder og fosterforeldres regulering av nærhet og avstand i relasjonen til hverandre.

Jeg opplever fosterforeldrenes posisjon annerledes enn i andre samarbeidsrelasjoner. Fosterforeldrene er ikke som klienter i en tradisjonell forstand, men de omtales og betraktes ofte som samarbeidspartnere, kolleger, oppdragstakere, veileder med mer. Hvilken forståelse jeg har av vår samarbeidsrelasjon og min egen rolle, får betydning for hvordan jeg møter

⁵ Avtaleskjema fra Barne- og familiedepartementet (1999).

⁶ ”Tegn som forteller noe om hvordan ord, uttrykk, handlinger og samværsformer kan forstås, og hva som er passende i en gitt situasjon” (Skagen 2004:213).

fosterforeldrene. Jeg er også opptatt av hvilken betydning veiledernes forvaltningsmessige tilknytning kan ha både for veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Ut ifra dette vil jeg under konkretisere problemstillingen gjennom mine forskningsspørsmål.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen omhandler veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre.

Med dette som utgangspunkt har jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan oppleves og forstås veilederrollen?
- I hvor stor grad er det samsvar i forståelsen av rollen?
- Hvordan opplever og forstår informantene relasjonen mellom veileder og fosterforeldre?
- I hvor stor grad er det samsvar i forståelsen av relasjonen?

Veiledning inngikk ikke direkte i mine forskningsspørsmål. Fenomenet veiledning er imidlertid det felles anliggende som gir grunnlag for relasjonen og veilederrollen, og blir slik gjenstand for drøfting i flere kapitler uten at det er oppgavens hovedtema.

1.3 Oppgavens formål

Oppgavens formål er å tydeliggjøre noen av veilederrollens aspekter og utfordringer, samt belyse relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Jeg mener dette har en relevans for fagfeltet, også med tanke på den statlige satsningen på fosterhjem som omsorgstiltak og suksesskriterier for fosterhjemplasseringer. Bufdir⁷ utlyste i 2009 midler til et forskningsprogram om fosterhjem, hvor veiledning av fosterforeldre var et av åtte hovedtemaer. I *Barn og unge i fosterhjem – en kunnskapsstatus* (2010). Oslo, København og Bergen: NOVA, konkluderes det med at det trengs ytterligere forsknings- og utviklingsarbeid på områdene rekruttering, matching⁸ og veiledning av fosterhjem (ibid:70).

I denne oppgaven vil jeg ha fokus på utfordringer knyttet til veilederrollen, og i hvor stor grad det er samsvar i forståelsen og forventningene til relasjonen mellom veileder og

⁷ Barne,- ungdoms og familiedirektoratet.

⁸ Kjennetegn ved fosterbarn og fosterforeldre og samspillet som medvirker til grad av vellykkethet i plassering (Barn og unge i fosterhjem 2010:63).

fosterforeldre. Jeg har vært opptatt av faktorer som påvirker relasjonen, og i hvilken grad veileder tilpasser seg fosterforeldrenes selvbestemmelsesrett.

1.4 Oppgavens oppbygging

Jeg fortsetter i kapittel 2 med en redegjørelse for mitt teoretiske bakteppe som grunnlag for drøfting og analyse. Jeg viser til teori både i metode- og drøftingskapittelet, slik at selve teorikapittelet kan framstå noe fortettet dersom en leser dette uten å se det i sammenheng med den helhetlige teksten.

I kapittel 3 gjør jeg rede for metode og framgangsmåte for hvordan jeg kom fram til de temaene jeg har valgt å drøfte. Metodekapittelet er forholdsmessig omfattende, da jeg i noen underkapitler har integrert refleksjoner knyttet til paralleller mellom terapeut - og forskerrollen.

I kapittel 4 foretar jeg en drøfting av de to hovedtemaene jeg kom fram til gjennom analysen: veilederrollens flertydighet og fosterforeldrenes autonomi. Jeg foretar i dette kapittelet en oppsummering av drøftingen under hvert hovedtema. Her vil jeg forsøke å belyse mine forskningsspørsmål – i hvilken grad det er samsvar i hvordan veileder og fosterforeldre forstår veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre.

I kapittel 5 foretar jeg en oppsummering av konklusjoner og funn fra undersøkelsen, samt hvilke nye spørsmål og mulige forskningsbehov som har blitt avdekket gjennom studien. Oppgavens oppbygging og innhold har endret seg mye i løpet av skriveprosessen. Det å skrive og samtidig reflektere rundt teori, empiri og mitt eget ståsted har tvunget fram nye valg og prioriteringer som har gjort skrivingen til en prosess i kontinuerlig endring. På et tidspunkt måtte jeg sette strek, og oppgaven slik den nå framstår er et resultat og et tidsbilde som gjenspeiler mine tanker om mitt forskningstema i slutten av april 2011.

Jeg vil tilslutt si noe om mulige begrensninger ved studien. Min problemstilling er avgrenset til å omhandle veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre, og jeg vil i denne sammenheng ikke ha fokus på *fosterbarnet*. En annen mulig begrensning er at det blant informantene kun er veilederne som representerer de tre forvaltningsnivåene. Det at jeg ikke har intervjuet fosterforeldre fra alle nivåene, er omtalt i kapittel 3.3.1. Dersom jeg skulle foretatt studien på nytt, ville jeg også valgt færre drøftingstemaer i kapittel 4. Jeg kunne da

gått mer i dybden og drøftet hvert tema mer inngående. Jeg ville også ha foretatt en bedre vekting mellom de to informantgruppene i drøftingene.

Jeg vender nå blikket mot det teoretiske landskapet som utgjør bakteppet for drøftingen i kapittel 4.

2 Teorikapittel

Begrepet teori kan avledes fra det greske ordet *theoria*, og har sitt utgangspunkt i en posisjon som tilskuer til en seremoni (Teslo 2006:42). Teslo sier videre at i filosofien henleder begrepet til det å beskue kosmos. Mitt kosmos vil i denne sammenheng omfatte informantenes historier og min fortolkning av disse. Jeg vil i dette kapitlet vise hvordan mitt valg av teori kan bidra til en utvidet forståelse og kunnskap om veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Mine forskningsspørsmål omhandler hvordan informantene forstår og opplever veilederrollen og relasjonen, og i hvilken grad det er samsvar mellom deres forståelser.

Jeg vil først si noe om mitt teoretiske bakteppe og deretter vise til tidligere forskning. Videre vil jeg beskrive teori relatert til temaene kultur, relasjon og identitet som en bakgrunn for den teoretiske drøftingen jeg gjennomfører i kapittel 4.

2.1 Mitt teoretiske bakteppe

Jeg forstår hovedbegrepene i min problemstilling, veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre, langt på vei som sosiale konstruksjoner ved at rolle og relasjon er noe veileder og fosterforeldre skaper sammen. Sosialkonstruksjonismen⁹ kan slik sies å utgjøre min teoretiske overbygning. Denne retningen fikk en sentral plass innenfor det postmoderne¹⁰ paradigmet fra 1980-tallet, primært innenfor samfunnsfag og humanistiske fag. Psykologen Gergen mener at viten og kunnskap oppstår i språket, i relasjonen mellom meg og den andre. ”Ut ifra denne betraktning er for eksempel ideer, sandheder eller selvidentiteter produkter af menneskelige relasjoner” (ifølge Anderson 2003:71). Virkeligheten forstås som sosialt konstruert, og dette vil bli eksemplifisert gjennom min fortolkning av informantenes historier.

⁹ ”En tradition, som fremhæver at den verden vi lever, er en verden vi er medskabere af gennem vores praksis og gennem vores sprog og historier” (Pearce 2009:9).

¹⁰ En måte å betrakte verden på som utfordrer en tradisjonell forståelse av virkeligheten, og hvor sannhetsbegrepet er relativt og ikke noe ”gitt” (Schilling 2007).

Mitt fokus vil også være på de overordnede rammene og kulturens føringer for hvordan rollen utføres og relasjonene forstås. Jeg tar videre utgangspunkt i systemisk kommunikasjonsteori¹¹ og kulturpsykologisk¹² teori. Jeg finner et kulturpsykologisk perspektiv fruktbart i forståelsen av informantenes relasjoner og tilpasning til hverandre, og som et bakteppe i forståelsen av kulturens diskursive¹³ føringer for barnevernfeltet. I mitt fokus på relasjoner har jeg også anvendt psykologisk orientert relasjonsteori. Dette har for meg skapt en bredere og mer helhetlig forståelsesramme. Psykologen Schibbye peker på betydningen av psykologisk kunnskap som en del av et større hele ved å si at ”vår postmoderne tid preges av det vi kan kalle ”stykk-kunnskap” hvor viktige temaer dekkes, men ”hvor et mer helhetlig syn mangler” (2002:12). Dette utdypes nærmere i kapittel 2.5.

Under følger en avgrenset oversikt over forskning innenfor fosterhjemfeltet, med fokus på den forskningen jeg har funnet relevant for min problemstilling. Jeg har primært tatt utgangspunkt i nyere forskning, slik at det vil være noe teori og forskning om fosterhjemarbeid som er utelatt.

2.2 Tidligere forskning

Jeg vil her presentere et utvalg av forskning som jeg finner relevant i forhold til min problemstilling. Norsk Fosterhjemsforening har også utarbeidet en litteraturoversikt over fosterhjemarbeid på mer generelt grunnlag¹⁴. Jeg starter med en oversikt over norske fosterhjems forvaltningsmessige tilknytning, da jeg har tilstrebet et utvalg av informanter som representerer de tre nivåene:

I 1999 var 90 % av fosterhjemmene tilknyttet kommunalt barnevern¹⁵, mens opplysninger for 2010 viser at 84 % er tilknyttet kommunalt barnevern og 14 % tilknyttet statlige beredskaps- eller familiehjem¹⁶. Hvorvidt private plasseringer utgjør de siste 2 %, sier undersøkelsen ikke noe om. I rapporten *Barn og unge i fosterhjem – en kunnskapsstatus* (NOVA:2010) framkommer at det i perioden 2003 til 2009 kun ble publisert fem undersøkelser som

¹¹ Watzlawick 1967.

¹² ”Å betrakte fosterfamilier som et historisk, sosialt og kulturelt situert arrangement... (Ulvik 2007:39)”.

¹³ Diskurs: ”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).

¹⁴ www.fosterhjemsforening.no.

¹⁵ Fontene 03/11,s. 43.

¹⁶ Undersøkelse blant fosterforeldre 2010 (Synovate på oppdrag for Bufdir).

omhandlet veiledning av fosterhjem: Fire engelske studier og *Helgerud er en oase* (2006). Oslo: NOVA.

NOVA (2010) konkluderte med følgende:

Konklusjonen på gjennomgangen av den meget sparsomme litteraturen vi fant om rekruttering, matching og veiledning av fosterhjem, kan ikke bli annet enn at det trengs ytterligere forsknings- og utviklingsarbeid på disse svært viktige områdene. Her er det et stort behov for vitenskapelige holdbare resultater om hva som virker, som krever bedre metodiske tilnæringsmåter enn det vi har sett i de forsøkene som er beskrevet (ibid: 70).

Rapporten gir en bred oversikt over nyere forskning på fosterhjemsfeltet, hvor noe omhandler veilederrollen og veiledning som det felles anliggendet i relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Rapporten viser også til kunnskapshull og nye forskningsbehov, som jeg vurderer er i tråd med noen av mine funn.

Havik. T (1996) beskriver i sin kartleggingsstudie ”Slik fosterforeldre ser det – Resultat fra en kartleggingsstudie”. Bergen: Barnevernets utviklingssenter på Vestlandet. 1996 – nr. 3., blant annet hvordan fosterforeldre vurderer kontakten med saksbehandler/veileder. Haviks undersøkelser har en relevans for min studie, både i forhold til veilederrollen og kvaliteter i relasjonen mellom veileder og fosterforeldre, som vist i kapittel 4.

I likhet med Havik sin rapport, foretar NOVA i rapporten “*Helgerud er en oase!*” (2006) en evaluering av fosterhjemstilbudet ved Helgerud ressurscenter. Den fokuserer på relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Rapporten tydeliggjør skillet mellom veiledning som forsterkingstiltak og veiledning som lovpålagt oppfølging og er i så henseende vesentlig for min studie.

En spennende innfallsvinkel til mitt tema er Ulvik (2007) sin bok ”Seinmoderne fosterfamilier – en kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger”. Boken er skrevet med utgangspunkt i Ulviks doktorgrad i psykologi i 2005. Hun utfordrer noen av barnevernets etablerte forståelsesformer, og diskuterer hvordan ulike former for kunnskap og teoretiske perspektiver kan bidra til å utvikle en bedre praksis. Hennes studie har vært relevant og nyttig i forhold til min problemstilling, da den innehar et kulturelt perspektiv. Dette gjelder blant annet hvordan relasjonen utspiller seg ved at møtepunktene mellom veileder og fosterforeldre ofte er i fosterhjemmet, og at relasjoner i stor grad innebærer ulike måter å forhandle om hvilken type relasjon vi ønsker.

Rambøll har i rapporten *"Brukerundersøkelse blant barn i statlige og private barneverntiltak* (2011) på oppdrag fra Bufdir intervjuet barn og unge i ovennevnte tiltak. Relevante funn kan være at "det som fungerer dårligst for barn og unge i statlige fosterhjem er tilbudet de får fra det kommunale barnevernet" (ibid:13). Tilslutt oppsummeres at rapporten ikke kan "...trekke konklusjoner om forskjeller mellom regioner eller institusjonenes ulike eierformer, foruten at det er utfordringer i alle regioner og alle type institusjoner" (ibid:16). Dette kan ha en viss relevans da jeg har valgt informanter fra ulike forvaltningsnivå. I rapporten *"Undersøkelse blant fosterforeldre 2010"* (2011). Oslo: Synovate, også på oppdrag fra Bufdir er fosterhjem i søkelyset. Her er formålet med undersøkelsen å få mer kunnskap om fosterforeldre for å finne svar på hvordan man kan rekruttere nye fosterforeldre (ibid:2). Undersøkelsen har blant annet oppdatert informasjon om fosterforeldres utdannings- og yrkesmessige forhold, samt fosterforeldrenes tilknytning til kommunalt og statlig barnevern. Dette er relevant for min studie i forhold til informantenes forvaltningsmessige tilknytning, og mitt fokus på kunnskap og hvem som er reelle kunnskapsbærere som beskrevet i kapitlene 4.1.2 og 4.1.3.

Jeg håper at min studie og mine forskningsspørsmål kan bidra i forhold til noen av de kunnskapshull som blant andre Skagen beskriver. Han sier at det er et stort omfang av fagbøker som omhandler veiledning som fenomen, men hvor "det er lite empirisk forskning på hvordan veiledning faktisk utføres, og hvilke konsekvenser forskjellige typer veiledning har" (2004:23).

Ulvik har en kritisk holdning til mye av den forskning som er gjort på barnevernfeltet. Hun sier at:

Kunnskapsprosjekter som kategoriseres som barnevernforskning er lite preget av nyere kunnskapstradisjoner som dekonstruksjon, diskursanalyse eller studier som gjør kulturell kontekst relevant" (2007:35).

Woodhead (1999) sier at "forventninger til psykologisk forskning har tradisjonelt vært at den skal bidra med en vitenskapelig basis for standarder for hva som er til skade og hva som er til nytte" (ifølge Ulvik 2007:38). Ulvik utfordrer slik den normative forskningen generelt, og sier at barnevernfeltet i liten grad problematiserer hvilken type psykologisk kunnskap som anvendes i forståelse og metodeutvikling. Hun utfordrer også diskursen om et individualisert selv som et universelt og "naturlig" fenomen", som i vår kultur i stor grad forstås med

utgangspunkt i Sterns¹⁷ forskning (ibid:48). Ulvik setter slik spørsmålstegn ved fraværet av kultur og kontekst som en del av forståelsesrammen for de normative metoder som i økende grad kan synes å prege barnevernfeltet i Norge. Jeg håper at min studie kan være med å belyse den kulturelle ramme som veilederrollen og fosterforeldreoppdraget utøves fra, da mitt fokus også er på relasjonen mellom veileder og fosterforeldre hvor møtene ofte skjer rundt kjøkkenbordet i fosterhjemmet.

Jeg har valgt å basere min drøfting i kapittel 4 på en modell bestående av elementene kultur, relasjon og identitet. Disse elementene vil utgjøre en overbygning for hvordan jeg forstår veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre, og vil hver for seg bli nærmere beskrevet under de følgende underkapitlene.

2.3 Kultur

Jeg vil her utdype kulturens betydning som en overbygning i forståelsen av både veilederrollen, relasjonen mellom veileder og fosterforeldre og veiledning som fenomen. I sin kommunikasjonsmodell CMM¹⁸ beskriver psykologen Pearce (2009) hvordan et handlingsforløp er bygd opp av fem ulike kontekstuelle nivåer: talehandling, episode, relasjon, selv og kultur. Modellen er kompleks, og jeg har ingen intensjon om å gi et utfyllende bilde av den. Jeg tar primært utgangspunkt i begrepene relasjon, selv og kultur, og disse blir nærmere omtalt i den sammenhengen jeg anvender dem i teksten.

Kultur henleder oppmerksomheten på de briller jeg ser verden gjennom, hvilken forforståelse og tatt-for-gitt-heter jeg har som bakteppe i min måte å forstå verden på (Schein 1998).

Kultur er i Olsens beskrivelse av CMM ikke bare noe vi tar for gitt, det er en naturlig og nødvendig del av våre liv (2011:46). Pearce anvender primært, inspirert av Bateson, begrepet *ånd* i denne tekstens betydning av kultur. Jeg forstår Pearce slik at han knytter kultur eller åndsbegrepet til de verdisystemene som ”gjenspeiler de vilkår vi er konfrontert med i vores liv”(2009:194).

Organisasjonspsykologen Schein definerer kultur som: ”Et mønster av grunnleggende antagelser – skapt, oppdaget eller gitt av en gitt gruppe.... ”(1998:7), og han foretar en

¹⁷ Psykoanalytiker og spebarnsforsker hvis teorier og forskning har vært sentrale innenfor utviklingspsykologi de siste tiår.

¹⁸ ”Coordinated Management of Meaning”, utarbeidet av Pearce og Cronen (Pearce 2009:9).

tredeleveling av kulturens nivåer: de grunnleggende antagelser, verdier og artifakter¹⁹. Jeg vil i denne sammenheng fokusere på de grunnleggende antagelser, som omhandler de implisitte antakelser som faktisk styrer adferd (ibid:17). Jeg finner kulturdimensjonen hos Schein interessant, da jeg i drøftingen i kapittel 4 har fokus på informantenes opplevelse av familiens tatt-for-gitt-heter i utøvelse av sin selvbestemmelsesrett og regulering mot omverdenen. Våre forestillinger eller grunnleggende antagelser kan betraktes som et diskursivt bakteppe for vår forståelse og fortolkning av et fenomen. Når en fostermor sier at ”*hjemme er det familien som bestemmer*”, snakker hun ut ifra en diskurs om familiens autonomi som for henne er selvfølgelig og grunnleggende tatt for gitt. Når en veileder sier at relasjonen til fosterforeldre ikke er likeverdig, kan dette være ut ifra en forestilling om at veileder har en annen type kunnskap enn fosterforeldrene. I kapittel 4 vil jeg drøfte hvordan kulturens tatt-for-gitt-heter framkommer som synlige adferdsmønstre i møtet mellom veileder og fosterforeldre, det som Schein omtaler som artifakter.

Ulviks kulturpsykologiske innfallsvinkel gir et utvidet perspektiv. Hun er opptatt av hvilke diskurser vi handler ut ifra, og hvordan dominerende diskurser nedfeller seg i det offentlige barnevernspråket. Begreper og relasjonsbetegnelser glir umerkelig inn som en del av en selvfølgelig språkbruk, og i barnevernfeltet er ofte diskursen om ”familiemodellen” avgjørende for hvilke begreper vi bruker (2007:218). Dette utdypes nærmere under, blant annet i kapittel 4.4.3. Ulvik beskriver fosterforeldreskap som et ”omsorgsarrangement”, og hun sier at ut ifra et kulturpsykologisk perspektiv betraktes alle menneskelige fenomener som kulturelle fenomen (ibid:50).

Jeg ønsker i drøftingen å belyse hvordan våre forestillinger og diskurser om familien og den private sfære får betydning for relasjonene veileder og fosterforeldre inngår i forhold til hverandre, og hvordan veileders forståelse av familiens autonomi medvirker til hvordan veilederrollen forstås og utøves. Jeg opplever kultur og kontekst som beslektede begreper ved at kulturen er den overordnede ramme jeg forstår et fenomen ut ifra, og vil under utdype hva jeg forstår med kontekst.

2.3.1 Kontekst

Med begrepet kontekst forstår jeg ”den kommunikasjonsmessige og meningsbærende rammen vi forstår ulike fenomen innenfor” (Karlsson 2006:177). Ut ifra Pearces terminologi vil kultur

¹⁹ ”Kulturens konstruerte fysiske og sosiale miljø” (Schein 1998:12).

i denne sammenheng ofte utgjøre den ”høyeste kontekst” for min forståelse. Pearce anvender begrepet høyeste kontekst som den overordnede ramme vi forstår og fortolker et fenomen ut ifra. Hans kommunikasjonsmodell CMM er dynamisk på den måten at de forskjellige nivå kan ”bytte plass”, men hvor et nivå alltid vil være overordnet og utgjøre den høyeste kontekst for et annet nivå. Pearces modell bygger på Batesons teori om metakommunikasjon, og han beskriver en sammenheng mellom sine nivå og Batesons inndeling av kommunikasjonshierarkiene klasse, type og nivå (Bateson 1962). Pearce sier at budskap om, ”hvilken type episoder vi udøver... ligger ikke ”i episoden, de er budskaber om episoden, de befinner sig på et andet abstraktionsniveau (2009:13). De utgjør metabudskap om hvilken kontekst vi handler ut fra. I kapittel 4.4.4 ser vi hvordan *boka* blir et budskap om hvilken episode vi utøver. Når veileder tar fram boka, markeres en overgang fra episoden måltid til episoden veiledning.

”Den høyeste kontekst” har blitt et anvendelig begrep i min forståelse og fortolkning av hvordan veileder opplever sin rolle, og hvilke faktorer som medvirker i informantenes opplevelse av relasjonen til den andre. Som vist i kapittel 4, er relasjon ofte en overordnet faktor for mine informanter. Når fostermor Kine sier at hun heller vil ha en veileder som hun har en god relasjon til enn en veileder som har ”*all verdens kunnskap*”, utgjør relasjonen den høyeste kontekst for veiledningssituasjonen og er overordnet den betydning hun tillegger kunnskap.

2.3.2 Kultur og den objektive verden

Madsen viser til Habermas inndeling av livsverden²⁰ i tre dimensjoner, den subjektive, den sosiale og den objektive verden (1999:179, 180). Jeg finner disse begrepene anvendelige i min forståelse og drøfting av informantenes beskrivelser da Habermas er opptatt av vår livsverden. Jeg ser en parallell mellom Habermas og Pearce ved at Pearce også foretar en tredeling gjennom å si at ”... vores sociale verdener ...er oppfylt av tre fænomener: talehandling og episoder, ”selver” og relationer” (2009:179). Pearce lar imidlertid kulturdimensjonen være noe som gjenspeiles i de andre ”fænomener” og utgjør slik ikke et avgrenset fenomen.

²⁰ Et sentralt begrep hos Habermas, ”det mellommenneskelige kommunikasjonsfellesskapet vi er en del av på de fleste områder i dagliglivet” (Røkenes og Hanssen 2006:30).

Hos Habermas utgjør den objektive verden den dimensjonen som omhandler våre kulturelle verdier og meningssystemer. Våre meningssystemer har en sosial forankring ved at de skapes og opprettholdes i vår sosiale omgang med hverandre. Vår praksis synliggjør de kulturelle verdiene, som igjen utgjør plattformen for de sosiale normene. Madsen bruker begrepet livsform for den synlige praksis vi utvikler i vårt møte med vår kultur (1999:185). Dette kan for eksempel vise seg i måten veileder forholder seg på når hun kommer inn i fosterforeldrenes hjem. Den objektive verden skaper i følge Habermas livsressursen ²¹ *mening*, i betydningen hvordan vi forstår oss selv og samhandlingen med den andre med kulturen som en felles referanseramme.

Når vi i gitte sammenhenger snakker om behovet for kontekstavklaring, handler dette også om å avklare hvilken dimensjon vi snakker ut ifra. Hvis fosterforeldrenes primære behov i en veiledning er å snakke om personlige anliggender som påvirker deres rolle som fosterforeldre, vil samtalen sannsynligvis ikke oppleves særlig meningsfylt dersom veileders anliggende er å avklare formaliteter knyttet til oppdraget.

Jeg vender nå fokus mot kunnskap og veiledning som en del av det kulturelle bakteppet for veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre.

2.3.3 Veiledning som fenomen og kunnskapspraksis

Veiledning som begrep og praksis anvendes i mange kontekster, på ulike måter og ut ifra ulike forståelsesrammer. Skagen gir et tilbakeblikk på veiledning som fenomen. Han vender tilbake til oldtiden da huslæreren Mentor hadde ansvar for Odyssevs' sønn mens faren var ute i krigen, og hvor Mentor påtok seg et midlertidig farsansvar (2004:15). Veiledning og de ulike veiledningsmodellene må sees i lys av det kulturelle bakteppet for barnevernfagets utførelse. Mine forskningsspørsmål omhandler veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Jeg har i denne studien ikke valgt å ha veiledning som et *eget* drøftingstema, men jeg betrakter veiledning som det faktum eller det felles anliggende som gir grunnlag for veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Fenomenet veiledning vil slik bli omtalt direkte og indirekte i flere kapitler.

Ut ifra en sosialkonstruksjonistisk forståelsesramme forstås veiledning som en dialogisk prosess, hvor veiledning bidrar til å utvide forståelsen av et fenomen (Skagen 2004).

²¹ "Ressourcer som er nødvendige for å kunne mestre tilværelsen" (Madsen 1999:179).

Konteksten for veiledning som fenomen omhandler det som skjer mellom aktørene, deres grunnleggende antakelser om hvem de er og hvilken rolle de har. Veiledning inkluderer dermed også et kulturelt aspekt, i denne sammenheng den ramme som den dialogiske prosessen mellom veileder og fosterforeldre foregår innenfor (ibid). Dette blir også beskrevet nærmere i kapittel 4.2.4.

Det finnes ulike definisjoner av begrepet veiledning. Definisjonene sier noe om veiledningens innhold og hensikt, og dermed også noe om relasjonen mellom veileder og veiland. Andersen sier at ”veiledningsbegrepet i seg selv innbyr til en relasjon hvor den ene har en større forståelse og et slags ”supersyn” som den andre ikke har (ifølge Karlsson 2006:164). Karlsson utdyper dette ved å si at selve veiledningsbegrepet er problematisk ut ifra en dialektisk relasjonsforståelse ²², da denne forståelsen forutsetter en subjekt-subjekt relasjon (2006).

Noen av definisjonene i veiledningsteoriene betoner en komplementær relasjon mellom veileder og veiland, mens andre vektlegger en mer likeverdig relasjon basert på dialog. Andersen stiller spørsmål ved om veiledning i det hele tatt skal trekkes fram som noe spesielt: ”Hvorfor rett og slett ikke kalle det samarbeid?” (ifølge Eliassen og Seikkula 2006:228).

I min studie hvor veiledning er relatert til en aktivitet og en dialog som foregår mellom veileder og fosterforeldre, finner jeg Skagens definisjon mest anvendelig. Han definerer veiledning som ”en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng” (2004:19). Jeg vil i kapittel 4 vise hvordan dette kan gjenspeiles i relasjonen mellom veileder og fosterforeldre, og hvilken betydning den kulturelle sammenheng kan få når veileder går over dørstokken til fosterforeldrenes hjem.

Det er i de ulike fagtradisjonene forskjellige måter å kategorisere veiledning på, og det foreligger mange ulike veiledningsmodeller som jeg i denne sammenheng ikke går nærmere inn på. Den modellen som i størst grad gjenspeiler informantenes forståelse av veiledning, er Skagens handlings- og refleksjonsmodell ²³ (2004:13). Modellen var i utgangspunktet en pedagogisk modell, men har fått betydning også for andre fagtradisjoner. Modellen medførte en fokusendring mot psykologiske forståelser og gav nye begreper til forståelsen av veiledning og en mer indirekte veilederrolle (ibid).

²² Utgangspunkt i fenomenologi, dialektikk og eksistensialisme. Menneskets utvikling forstås som relasjonelt i møte med min egen og den andres opplevelsesverden (Karlsson 2006:158).

²³ Utformet på 1970-80 tallet opprinnelig som en kritikk mot autoritær bruk av standarder for vurdering av lærerdyktighet. Den mest innflytelsesrike modell innenfor pedagogikk med fokus på refleksjon, prosess og praksis (Skagen 2004:13, 32).

Avledet av veiledningsbegrepet forekommer ulike betegnelser på veilederrollen, eksempelvis rådgiver, coach, supervisor, læremester, konsulent, mentor, guide, terapeut og fadder (Teslo 2006) og Tveiten (2002). Tveiten viser til veileders rolle som en form for tilrettelegger, og at rollebegrepet må sees i sammenheng med de forventningene som ligger til rollen (ibid:79). I mitt materiale foretok veilederne en distinksjon mellom begrepene veileder og oppfølgingsansvarlig. Som vist i kapittel 4 vil også veiledningskontekstens forvaltningsmessige nivå innvirke på informantenes opplevelse og forståelse av selve veilederrollen. Jeg utdyper formaliteter for veilederrollen i kapittel 1.

Informantenes ulike fortellinger avspeiler ulike måter å vektlegge innholds- og meningsaspektet i hva de definerer som veiledning. Det framkommer også ulike forståelser av hva som defineres som innenfor og utenfor veiledningens kontekst. Et eksempel på dette kan være tema som ikke defineres direkte relatert til fosterbarnet, men som omhandler parforholdet mellom fosterforeldrene.

Informantene har også ulike forståelser av *kunnskap* som et element i en veilednings-sammenheng. Dette gjelder både i forhold til hvilken type kunnskap som anses relevant, og i hvor stor grad en bestemt type kunnskap defineres å være innenfor eller utenfor veiledningens kontekst. Kulturens føringer gjenspeiles i ulike forståelser og inndelinger av kunnskap. Andersen skiller mellom fire former for viten: rasjonell, praktisk, relasjonell og kroppslig viten (2000:158). Hos Teslo foretas en tredeling mellom boklig kunnskap, praktisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap (ibid:23), og Skagen refererer til påstandskunnskap, ferdighets-kunnskap, fortrolighetskunnskap og taus kunnskap (2004:22). Dette er eksempler på noen inndelinger, og de ulike kunnskapsforståelser avspeiler kulturens syn på hva kunnskap er og ikke er. I drøftingen har jeg valgt å bruke begrepene rasjonell kunnskap, erfaringsbasert kunnskap, relasjonell kunnskap og taus kunnskap. Med rasjonell kunnskap forstår jeg den kunnskapen som jeg primært har tilegnet meg gjennom teoretisk skolering. Relasjonell kunnskap forstår jeg som den sosiale og emosjonelle kompetansen som tilegnes gjennom erfaring og skolering basert på samhandling og refleksjon. Med erfaringsbasert eller empirisk kunnskap forstår jeg kunnskap ervervet gjennom egne erfaringer i samhandling med andre (Teslo 2006:23). Taus kunnskap forstår jeg som den form for kunnskap som er en stilltiende og integrert del av vår erfaringsbakgrunn, en form for viten som vi sjelden reflekterer over da den ofte tas for gitt. Jeg har valgt å integrere kroppslig kunnskap som en del av den tause kunnskapen ved at den kroppslige kunnskapen ”sitter i kroppen uten å være artikulert” (ibid:81).

Kunnskap kan ut ifra et positivistisk paradigme sees på som noe objektivt sant og gitt. Et sosialkonstruksjonistisk syn på kunnskap innebærer at kunnskap er sosialt konstruert og ikke objektivt gitt, men noe som partene skaper sammen (Ulvik 2007). Jeg går her ikke nærmere inn i selve kunnskapsbegrepet og hvordan vi forstår kunnskapsutvikling, men viser til kapittel 4.1.4. Ulik begrepsbruk avspeiler, bevisst eller ubevisst, mitt verdigrunnlag, menneskesyn og representasjoner innenfor ulike faglige diskurser – det som danner utgangspunkt for mitt kulturelle bakteppe. De ulike måter vi definerer og kategoriserer begrepene på sier ikke bare noe om i hvilken kontekst veiledning finner sted, hvordan veiledning kan forstås og hvilken plass de ulike kunnskapsformer har innenfor en veiledningskontekst. Det sier også noe om relasjonen og maktforholdet mellom veileder og veiland, og hvordan jeg anvender begrepet relasjon utdypes i kapittelet som følger.

2.4 Relasjon

Min problemstilling omhandler relasjonen mellom veileder og fosterforeldre, og i hvilken grad det er samsvar i informantenes opplevelse av relasjonen. Dette gjelder både i forhold til relasjonens utforming og dens emosjonelle innhold (Ulvik 2007). Veileder/fosterforeldre relasjonen utfordrer det som Anderson beskriver som ”dikotomien ekspert og lægmand” (2003:13), og vi vil i kapittel 2.4.2 se hvordan det å være i en relasjon i stor grad innebærer forhandlinger om hvilken relasjon vi ønsker.

Relasjon som fenomen utgjør min forbindelseslinje til den andre, og relasjon er i ulik faglitteratur omtalt som den mest betydningsfulle faktor i terapi, blant annet hos Seligmann (1995) (ifølge Røkeness og Hanssen 2006:17). Giddens definerer relasjon som ”et nært og kontinuerlig emosjonelt bånd til en annen” (ifølge Ulvik 2007:27). Relasjon er også et av begrepene Pearce anvender når han beskriver hvordan et handlingsforløp er oppbygd. Han trekker en parallell til Watzlawicks kommunikasjonsaksiomer²⁴ (1967), og viser hvordan det er et refleksivt forhold mellom relasjon og kommunikasjon. Pearce sier at ”alle budskap både har et innhold og en relationell betydning, således at de relationelle betydninger tilveiebringer en kontekst for innholdet” (2009:131), og han omtaler her Watzlawicks andre kommunikasjonsaksiom. Fosteremor Kine gir et godt eksempel på budskapets relasjonelle betydning. Hun forteller at hun kan tåle at veileder er ganske direkte med henne, da deres

²⁴ Kjennetegn eller forhold ved ulike kommunikasjonsmåter utarbeidet av Watzlawick (Schjødt og Egeland 1989:37).

relasjon oppleves trygg. Hun sier imidlertid at det ”*kommer an på hvem det er fra. Er det fra NN så bikker jeg jo helt...*”.

Med bakgrunn i Pearce sier Olsen at de ulike talehandlinger skaper en episode, eller i denne sammenheng en veiledningssituasjon, som igjen ”understøtter og bekrefter disse relationer og de medfølgende spilleregler” (2011:42). Ut ifra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv skapes og opprettholdes relasjoner gjennom språket, både digitalt²⁵ og analogt²⁶. Når jeg kommuniserer, skjer ikke dette bare gjennom de ordene jeg bruker. Jeg kommuniserer også gjennom kroppsspråk, måten å snakke på og måten jeg velger å framstå på gjennom ytre attributter. Den analoge kommunikasjonen er i følge Bateson på et annet logisk nivå²⁷ enn den digitale kommunikasjon, og kan sies å metakommunisere noe om både relasjonen og om hva som kommuniseres digitalt (ifølge Ulleberg 2004).

2.4.1 Relasjonstyper

Måten jeg kommuniserer på gjenspeiler min relasjon til den andre, og relasjonen kan slik sies å konstituere budskapet som vist i Kines eksempel over. Jeg har i denne oppgaven fokus på relasjonen mellom veileder og fosterforeldre, og i hvilken grad det er samsvar i måten de posisjonerer seg i forhold til hverandre. Avledet fra Batesons identifisering av hovedmønstre i menneskelig interaksjon (Ulleberg 2004), foretok Watzlawick en kategorisering av kommunikasjonsmønstre og relasjonstyper gjennom sine kommunikasjonsaksiomer som omtalt over (Watzlawick med flere 1967).

Watzlawick sier gjennom det femte aksiom at enhver kommunikasjon eller relasjon er enten symmetrisk eller komplementær, avhengig av om relasjonen er basert på likhet eller forskjell. Komplementære og symmetriske relasjoner er en av de fire relasjonstypene Watzlawick utledet fra kommunikasjonsaksiomene. De ulike relasjonstypene gjenspeiler det jeg i denne oppgaven ofte omtaler som posisjoner i relasjonen. I denne sammenheng vil jeg primært anvende begrepene symmetrisk og komplementær, da disse kan sies å utgjøre relasjonens grunntyper som vi inntar i relasjon til den andre. Ut ifra disse ur-posisjoner eller dominerende mønstre oppstår andre og mer finmaskede posisjoner eller relasjonstyper. Som vist i kapittel 4 bruker informantene ulike nøkkelord som nyanserer relasjonene i spennet mellom

²⁵ ”Budskapene overføres ved hjelp av tilfeldige tegn som kan byttesom etter bestemte regler”(Ølgård 1986:51).

²⁶ Kroppsspråk, stemmebruk, ordvalg som metabudskap for det digitale språk (Ulleberg 2004).

²⁷ Med utgangspunkt i Batesons påstand om at vi alltid kommuniserer på flere nivå (Ulleberg 2004:88).

komplementaritet og symmetri. Jeg går nå over til å si noe om det dialektiske aspekt i relasjoner.

2.4.2 Veileder og fosterforeldre - en dialektisk og spenningsfylt relasjon

Jeg vil her si noe om hvordan partene i et samspill relaterer seg til hverandre gjennom å skape forutsetninger for hvem vi blir for hverandre (Schibbye 2002:50). Schibbye sier at alle forhold eller relasjoner er dialektiske på den måten at partenes opplevelse og samværsmåter forutsetter hverandre (ibid). Veileder og fosterforeldre skaper forutsetninger for hvem de er og framstår som for den andre. Karlsson sier at dialektikk ”beskriver en prosess hvor sannheten vinner fram gjennom en kamp mellom motsatte synspunkter” (2006:159). For meg er det mer relevant å operere med begrepene *forståelse* og *mening* enn sannhet. En dialektisk forståelse kan være med på å belyse relasjonen mellom veileder og fosterforeldre, og hvordan de finner sin plass og posisjonerer seg i forhold til hverandre.

Å være i relasjon med en annen innebærer i stor grad forhandlinger om hvilken type relasjon vi ønsker. Ulvik omtaler forhandlinger som en implisitt del av selve relasjonen ved at mening ut ifra en sosialkonstruksjonistisk forståelse ikke er noe ”festet” (2007:64) eller stabilt, men en aktivitet som ”varer så lenge relasjonen varer” (ibid:113). Forhandlinger omfatter slik all interaksjon og fortolkning av hverandres intensjoner og handlinger. Som vi vil se i kapittel 4 dreier forhandlinger om relasjonen seg ofte om definisjonsmakt og regulering av nærhet og avstand.

Jeg finner en dialektisk innfallsvinkel fruktbar ved at den både fokuserer på et subjekt-subjekt forhold (Karlsson 2006:158), samtidig som den viser til noe mulig spenningsfylt i relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. ”Spenningsfylte motsetninger” har jeg i mitt materiale valgt å betrakte som forskjeller (ibid:159). Informantenes historier viser hvordan partene i relasjonen langt på vei tilpasser seg hverandre og søker en balanse i relasjonen. Jeg er opptatt av *om*, og eventuelt i *hvilke* situasjoner forskjellene kan bli *for* store slik at fosterforeldrenes autonomi utfordres. Jeg er også opptatt av situasjoner hvor forskjellen kan være *for liten*, og hvordan dette kan true veileders ”nødvendige distanse” som nærmere beskrevet i kapittel 4.

2.4.3 Relasjon og den sosiale verden

Madsen viser, med utgangspunkt i Habermas begreper, hvordan vi gjennom den sosiale verden forholder oss til andre (1999:180). Gjennom vår deltakelse i den sosiale verden lever vi våre liv i samhandling med andre, hvor relasjoner skapes og vedlikeholdes som grunnlag for videre samhandling og kommunikasjon. De ulike former for samhandling utgjør vår oppsamlede livspraksis (ibid:165). Madsen beskriver den sosiale dimensjonen som normativ, våre handlinger reguleres på bakgrunn av felles anerkjennelse av normer og handlinger, adferd og sameksistens – det som for meg er kulturell gitt. Habermas sier mennesker etablerer sosial tilhørighet og evne til solidaritet gjennom de relasjoner vi inngår i. Solidaritet er den livsressurs som den sosiale verden bidrar til, og som Habermas anser som grunnleggende for en gjensidig sosial anerkjennelse. Solidaritet utgjør en ressurs eller kvalitet i relasjonen, og kan slik bli en del av vårt repertoar dersom kommunikasjonen står på spill. Solidaritet kan komme til uttrykk som anerkjennelse eller toleranse, eksempelvis gjennom den lojalitet veileder Siri uttrykker å ha overfor fosterforeldrene som vist i kapittel 4.1.1.

Trekker vi parallellen til Pearce ser vi at begge modellene legger vekt på relasjon som grunnleggende for kommunikasjon, om enn på litt ulike måter. Hos Pearce og Olsen er det forståelsen av selve det kommunikative forløpet, handlingsforløpet, som fokuseres. I mitt materiale vektla begge fosterforeldrene kvaliteter i relasjonen til veileder, noe som jeg i denne sammenheng kan fortolke som en ressurs som grunnlag for en gjensidig sosial anerkjennelse.

Jeg vil tilslutt si noe om identitet og selvbylde, som sammen med kultur og relasjon utgjør et hele som bakgrunn for den måten jeg har fortolket informantenes fortellinger som bakgrunn for drøftingen i kapittel 4.

2.5 Identitet

Informantene snakket mye om hvordan de opplevde seg selv som veiledere og fosterforeldre. Identitet og selv omtales ofte som overlappende begreper, da identitet er nært knyttet til selvbegrepet (Torsteinsson 2000). Larsgaard viser til Giddens i anvendelsen av begrepet selvidentitet som ”beskrivelse av private og personlige sider av meg selv som et refleksivt individ med egenskaper, verdier og holdninger” (2009:11). Jeg vil i denne sammenheng primært anvende begrepet identitet for det som i ulik litteratur også omtales som *selv*, og jeg vil trekke fram ulike forståelser av identitet som bakgrunn for drøftingen i kapittel 4.

Ut ifra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv forstår jeg identitet som noe som skapes i relasjon og samhandling med andre. Utvikling av identitet kan med utgangspunkt i Torsteinssons narrative forståelse betraktes som en kulturell reise hvor den objektive verden (Madsen 1999) og kulturens dominerende diskurser uunngåelig blir en del av det som påvirker utvikling av min identitet. Med utgangspunkt i Habermas ser Madsen den subjektive verden (ibid:179) i sammenheng med identitet. Den subjektive verden er det primære menneskelige nivå, hvor selve opplevelsesaspektet av det å være et menneske er grunnleggende. Madsen knytter identitet til den livsressurs eller kvalitet som gjør at individet kan avgrense sitt selv fra omverdenen, og han ser utvikling av identitet i sammenheng med hvilke relasjoner individet knytter til den sosiale og den objektive verden.

Stern har de siste tiår hatt en sentral rolle innenfor utviklingsteori- og forståelse. Hans oppfatning av selv-begrepet uttrykkes ved at han bruker det ”... nærmest som en grunnkategori for å si noe om hvordan det er å være menneske i verden, som noe som er uløselig knyttet til alle våre erfaringer” (ifølge Torsteinsson 2000:37). Stern har slik en fenomenologisk²⁸ forståelse ved at begrepet knyttes tett opp til vår livsverden.

Schibbye tar utgangspunkt i dialektisk relasjonsteori²⁹. Hun viser til selvet som en relasjon som både vender innover mot seg selv gjennom den indre styrte dialog, og utover mot den andre gjennom den ytrestyrte dialog (2002:56). Den indrestyrte dialogen kan sees i sammenheng med det som over er omtalt som analog kommunikasjon, ved at min indre dialog analogt uttrykker et budskap som gjenspeiles i den ytre dialogen. Dette kan framkomme ved at jeg i en samtale med en annen er lite oppmerksom og lydhør, fordi jeg har en indre dialog med meg selv som ikke innbefatter den andre og det vi snakker om.

Anderson viser hvordan begrepene om selvet i et postmoderne perspektiv ”... tages opp til ny overvejelse” (2003:55). Ulvik støtter opp om dette gjennom å vise hvordan en individualiseringsdiskurs legitimerer vår kulturs opptatthet av selvbegrepet (2007:26). Cushman (1995) ”hevder at Stern skaper et teoretisk grunnlag for å forklare den vestlige forståelsen av et individualisert selv som et universelt og ”naturlig” fenomen” (ifølge Ulvik 2007:48). Et slikt syn utfordrer barnevernfagets ideologi som i stor grad er basert på en individualiseringsdiskurs som utgangspunkt for hvordan vi forstår menneskets utvikling. Det har i noen fagtradisjoner de siste tiår vært en økende tendens til å forklare relasjonelle og

²⁸ Omtales i kapittel 3.1.

²⁹ ”.. framholder et grunnleggende subjekt-subjekt-syn som understreker hvordan individet utvikles i en relasjon hvor to opplevelsesverdener møtes, og hvordan de selv endres i selve møtet” (Karlsson 2006:158).

psykologiske fenomen ut ifra et deterministisk perspektiv. Deler av det medisinske, psykologiske og også det familierapeutiske fagmiljøet anvender i økende grad biologiske forklaringsmodeller på individuelle og relasjonelle vansker. Ulvik hevder at barnevernfeltets praksis og kunnskapsutvikling er dominert av en normativ psykologisk forståelse. Evidensbasert forskning³⁰ legges ofte til grunn for en økende grad av diagnostisering og manualbaserte tiltak for ”avvik”, som også kan forstås som relasjonelle og kontekstuelle vansker. Dette er et stort tema som jeg i denne sammenheng ikke går nærmere inn i, men det synliggjør at våre forestillinger om identitet og selv er kulturelt betinget og farget av de til enhver tid dominerende diskurser.

Pearce sier at det ikke bare er en gjensidig relasjon mellom selvet og de kommunikasjonsmønstre vi er en del av, men at selvet skapes i de kommunikasjonsprosesser vi inngår i (2009:10). Pearce omtaler dermed selvet eller identitet som noe relasjonelt, og viser til Gergens begrep ”multifreni”³¹ (ibid:160). Et eksempel på dette kan være når veileder Pia sier at hun ikke vil framstå som endimensjonal. Hun har mange sider og flere ”selv” som hun ønsker å vise den andre for å kunne framstå som et mer helhetlig menneske.

I kommunikasjon med den andre forteller jeg en historie om meg selv, hvem jeg var, hvem jeg er og hvem jeg ønsker å være. Torsteinsson viser hvordan den narrative metaforen har blitt sentral i forhold til selv-begrepet, ” ... fordi den gir en mulighet til å forholde seg til individualitet gjennom et kulturelt og språklig fokus” (2000:221). Jeg ser dette i sammenheng med Pearces begrep ”det selv-forfattende selv”. Dette viser til at jeg har en fri vilje og at jeg kan forfatte min egen identitet. Jeg ser ikke på meg selv som et produkt eller et offer for min egen historie eller kultur (2009:165).

Jeg avslutter nå den teoretiske drøfting, og vil under beskrive metoden jeg brukte for å få svar på mine forskningsspørsmål: I hvilken grad det er samsvar i informantenes forståelse av veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre.

³⁰ Forskning basert på naturvitenskapelige kvantitative metoder.

³¹ ”Det at have mange selver” (Pearce 2009:160).

3. Metodiske og metodologiske betraktninger

I dette kapittelet vil jeg først beskrive det vitenskapsteoretiske bakteppet for mitt valg av metode, Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Deretter vil jeg redegjøre for hvordan jeg anvendte metoden for å få svar på mine forskningsspørsmål, før jeg til slutt kommer med noen etiske refleksjoner knyttet til framgangsmåten.

3.1 Vitenskapsteoretisk refleksjon

Jeg vil under beskrive ulike paradigmer og forståelser relatert til mitt metodevalg. I Platons dialog Theaitetos ca. 500 år f. Kr benevnes første gang følgende elementer i den klassiske teori om sikker viten; jeg må *tro* på et fenomen, fenomenet må være *sant* og jeg må ha en *god grunn* for å tro på fenomenet (Baune 1991:13).

Det som i moderne tid benevnes som vitenskap har vært gjenstand for ulike omveltninger og paradigmeskifter. Gilje og Grimen definerer paradigme som ”....deler av en forskergruppes forforståelse, det vil si den type forforståelse som en gruppe forskere i en gitt periode deler med hensyn til en bestemt gruppe fenomener” (1993:148).

Positivismen

Positivismen³² og naturvitenskapens idealer har dominert forskning og kunnskapsutvikling helt tilbake til 1800-tallet. Et positivistisk syn innebærer at det kun er det målbare, observerbare eller positivt gitte som er virkelig, og som kan være gjenstand for forskning. Kvantitativ forskning baserer seg på positivistiske prinsipper om at noe er sant/gyldig og noe er usant/ugyldig, og fenomenene som er gjenstand for forskning omgjøres til målbare variabler. Datainnsamling innenfor kvantitativ metode blir ofte gjennomført utenfor forskningsobjektene eller informantenes naturlige kontekster, men i mer kontrollerte omgivelser hvor en søker å redusere ytre påvirkningsfaktorer (Langdridge 2006). Ved bruk av intervju som metode, er disse ofte standardiserte. I kvalitativ forskning er opplevelse, forståelse og mening motsatsen til kvantitativ forsknings fokus på forklaring og målbarehet.

³² En tradisjonell og lineær forståelse av verden med utgangspunkt i blant andre August Comtes og John Stuart Mills tanker på 1800 tallet.

I nyere tid problematiserte filosofen Hans Skjervheim det menneskesynet som følger av en positivistisk forståelse (1996). Han mener at det ut ifra en slik forståelse foreligger en teknologisk tenkning på forholdet mellom mennesker, et syn som innebærer en tingliggjøring eller objektivisering av den andre (Røkenes og Hanssen 2006:13).

Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi og hermeneutikk representerer en kontrast til det positivistiske paradigmet. Fenomenologi er utledet fra gresk *phainomenon*, det som viser seg. Individets egne opplevelser og erfaringer er det som gir grunnlag for kunnskap om et fenomen. Fenomenologi kan sies å være en erfaringsvitenskap, hvor fokus er på verden slik den framstår for meg og min opplevelse av den verden jeg lever i. Fenomenologi har sin bakgrunn i filosofisk fenomenologi utarbeidet av Edvard Husserl på begynnelsen av 1900 tallet (Langdridge 2006).

Langdridge beskriver ulike fenomenologiske retninger: den eksistensielle inspirert av Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty, den hermeneutiske med bakgrunn i Gadamer og Ricoeur og tilslutt tilnærminger utviklet i nyere tid. Disse er videreutviklet og systematisert av Amadeo Giorgi (Duquesne-skolen), og Jonathan Smith gjennom metoden IPA.

Hermeneutikk er en filosofisk retning, som utgjør en fortolkende tilnærming til tekst og samhandling. Individets fortolkning av seg selv og egne erfaringer tillegges stor vekt. Hermeneutikk har sin opprinnelse i det greske *hermeneuein* som betyr ”å oversette eller tolke”. Begrepet leder hen til guden Hermes, som ikke bare var gudenes budbringer men også den som forklarte og fortolket budskap. Gilje og Grimen definer hermeneutikk som ”utlegningskunst eller forklaringskunst” (1993:143), og hermeneutikk ble opprinnelig anvendt i fortolkning av tekster (Jensen 1994). Den hermeneutiske sirkel er et sentralt begrep, og beskriver en reflekterende prosess hvor vår forforståelse kommer til uttrykk i meningsdanningen og vekslingen mellom del og helhet.

Forforståelse er nært knyttet til hermeneutikk og fenomenologi, og vil bli nærmere omtalt i kapittel 3.5.6.

Postmodernisme

Et postmoderne perspektiv begynte å gjøre seg gjeldende i noen av samfunnsfagene og i humanistiske fagtradisjoner de siste tiår av 1900 tallet. Her stilles det ofte spørsmål ved om det i det hele tatt går an å si at noe er sant, og sannhetsbegrepet betraktes slik som noe relativt. Gergen viderefører Maturanas begrep om multivers, og bruker begrepet radikal pluralisme. Han definerer dette som ”en åbenhed over for mange måder at benævne og værdisette på” (ifølge Anderson 2003:16).

Postmodernismen kan slik sies å representere nåtidens antipositivisme. Det positivistiske paradigme har mer og mer måttet vike for et mer relativistisk grunnsyn, hvor det å betrakte et fenomen som en gitt sannhet ikke nødvendigvis gir mening. Ifølge Anderson avviser postmodernismen ”modernitetens grunnleggende dualisme, viten betraktes som en ”diskursiv praksis, på en flerhet af fortællinger” (ibid:64). Dette er i tråd med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv som er omtalt i kapittel 2.1.

De ulike perspektiver og dominerende diskurser bølger fram og tilbake langs tidsaksen. Schanning (1997) viser at Foucault allerede på 1950 tallet problematiserte sykdomsbegrepet i boka ”Maladie mentale et personalite” (1954). Ut ifra sitt grunnbegrep om diskurs, viser Foucault hvordan et fenomen omgis med et sett med prosedyrer, praksiser, profesjoner og andre strukturelle forhold som til sammen utgjør det han kaller en diskursiv formasjon (ifølge Schanning 1997:189). Det kan være nærliggende å trekke fram veilederrollen som en parallell til terapeutrollen, da også denne rollens forståelser har endret seg i takt med ulike diskursive formasjoner, slik en kan se det ut ifra Foucault. De ulike tilnærmingene baserer seg på ulike epistemologier, eller ”ulike måter å betrakte grunnlaget for all viten på” (Langdridge 2006:248).

Ulike vitenskapsteoretiske paradigmer virker inn på de ulike praksiser. Overgangen fra det moderne til det postmoderne paradigmet har fått stor betydning ikke bare for terapeutrollen, men også for andre profesjonelle roller som eksempelvis veilederrollen. Det har vært en dreining fra å betrakte terapeut eller veileder som ekspert til ikke-viter (Andersen 2000), og språkets betydning vektlegges og danner grunnlag for ulike terapi- eller samhandlingstradisjoner i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv (Anderson 2003).

Jeg vil under gi en begrunnelse for mitt valg av metode.

3.2 Metodologi

Jeg vil først gi en kort beskrivelse av den metodologiske overbygningen for mitt metodevalg, før jeg utdyper IPA som metode.

Begrepet metodologi og metode anvendes ofte synonymt i samfunnsvitenskapelige fagtradisjoner. Thornquist foretar en tredeling mellom nivåene metodologi, metode og teknikk i forskningsprosessen. Hun sier metodologi omhandler å ”knytte forbindelser til grunnleggende spørsmål om forholdet mellom teori og empiri” (2003:10).

Jeg har gjennom IPA valgt en fenomenologisk tilnærming til min undersøkelse om veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Bakgrunnen for dette er min problemstilling som har fokus på informantenes *opplevelse* av både rolle og relasjon ut ifra den enkeltes livsverden og virkelighetsopplevelse. Jeg har i denne oppgaven utelukkende anvendt kvalitativ metode i form av intervju. Jeg vurderte på et tidspunkt metodetriangulering ved også å anvende åpen observasjon i en eller flere veiledningssituasjoner (Røykenes 2006). Da ville jeg kunnet observere hvordan relasjonen mellom veileder og fosterforeldre kom til uttrykk, og mitt tema kunne bli belyst fra flere innfallsvinkler. Jeg gikk imidlertid bort fra dette, da jeg gjennom intervjuene opplevde å ha fått et tilstrekkelig datamateriale og et godt nok metningspunkt (Thagaard 2002).

Jeg vil nå beskrive den teoretiske forståelsesrammen for IPA som metode.

3.2.1 Metoden IPA - teoretisk forståelsesramme

Ordet metode er avledet av det gammelgreske ordet for ”vei”. Jeg har valgt en fenomenologisk og hermeneutisk vei eller framgangsmåte for å finne svar på mine forskningsspørsmål, og min måte å gjøre dette på er med utgangspunkt i IPA.

IPA er en relativt ny forskningsmetode med røtter i helsepsykologi med en teoretisk forankring i kritisk realisme og et sosialkognitivt paradigme (Fade 2004). Metoden er utviklet av den engelske psykologen Jonathan Smith på 1990 tallet. Sammenlignet med Duquesne-skolen³³ er IPA ”mer fortolkende, den søker å skape psykologisk teori og den forholder seg i større grad til tradisjonell teori” (Langdridge 2006:278).

³³ En fenomenologisk tilnærming utarbeidet av Amadeo Giorgi ved Duquesne University på 60/70 tallet (Langdridge 2006:273).

Metoden går lenger enn Duquesneskolen gjennom ikke bare å ta utgangspunkt i informantens opplevelser. Smith markerer også en forskjell fra Duquesneskolen ved at intervjueren kan være tettere på og ha en mer aktiv og pågående rolle overfor informanten (2008). Dette gjelder ikke bare under selve intervjuet, men også i min egen fortolkning av intervjuet som tekst når jeg ser etter forskjeller og motsetninger.

IPA tillater intervjueren å være kritisk til informantens utsagn og talemåter, holdninger og refleksjoner slik de framkommer gjennom intervjuet. Jeg kan være spørrende til hvilke diskurser som er førende i det som sies, eksempelvis når veileder omtaler seg som gjest i veiledning hjemme hos fosterforeldrene. Jeg kan også gjennom informantenes vage antydninger stille spørsmål ved hva de sier, eller hva de uttrykker ved å snakke om noe og implisitt ikke noe annet.

Smith beskriver metoden eller intervjuet som en dobbel hermeneutisk prosess ved at:

The participants are trying to make sense of their world; the researcher is trying to make sense of the participants trying to make sense of their world (2008:53).

I min analyse foretok jeg slik en fortolkning av informantenes beskrivelser og fortolkninger av sin egen livsverden. Fade (2004) sier at IPA er fenomenologisk ved at metoden vektlegger betydningen av å oppnå et innsideperspektiv på individets erfaringer og opplevelser, og at den er fortolkende ved at forskerens personlige tro og synspunkter tillegges vekt.

Merleau-Pontys (1962) teori om den levende kroppen er også en del av IPAs forståelsesramme, og hvordan dette kommer til uttrykk beskrives nærmere i kapittel 4.1.6.

3.3 Datainnsamling/materiale

Nedenfor følger en beskrivelse av framgangsmåten og de ulike valg jeg foretok i datainnsamlingsfasen, samt en beskrivelse av prosessen som leder fram mot kategoriseringen.

3.3.1 Utvalg, utvalgskriterier og kontaktprosedyrer

Kvalitativ forskning stiller ikke krav til representative utvalg eller generaliserbarhet på populasjonsnivå på samme måte som i kvantitativ forskning, og dermed heller ikke til størrelsen på utvalg (Langdridge 2006). Jeg anså det viktig å tilstrebe et variert utvalg som kunne belyse ulike aspekter ved de fenomen jeg ville utforske. Da min undersøkelse omfatter

personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler, måtte jeg før igangsetting av datainnsamlingen sende meldeskjema til NSD³⁴ med søknad om godkjenning (vedlegg 5). Jeg måtte også foreta noen endringer i kontaktprosedyrene for å få godkjent undersøkelsen (vedlegg 6).

Jeg valgte å intervju tre veiledere av begge kjønn fra henholdsvis kommunalt og statlig barnevern samt en privat virksomhet. Dette for å få en så stor bredde i utvalget som mulig, og for å få mulighet til å se i hvilken grad det var forskjell i utøvelse av veilederrollen på de ulike nivåene. Mine opprinnelige utvalgsriterier var også at veilederne skulle ha familieterapeutkompetanse i tillegg til en sosialfaglig grunnutdanning. I jakten på informanter fravek jeg kriteriet om familieterapeutkompetanse, dels fordi det viste seg vanskeligere enn jeg trodde å finne familieterapeuter blant veilederne, og dels pga den tid jeg hadde til rådighet. Jeg endte derfor opp med et utvalg av tre veiledere, hvor to hadde familieterapikompetanse i tillegg til en felles sosialfaglig bakgrunn. To av disse kontaktet jeg direkte gjennom eget kjennskap og anbefaling fra andre, den tredje kom jeg i kontakt med via hennes leder.

Jeg brukte min kjennskap til noen av informantene og fagfeltet i utvelgelsen av informanter for å få tilstrekkelig bredde og variasjon i utvalget, og for å få tilgang på informanter som oppfylte mine utvalgsriterier og som hadde relevante egenskaper ut ifra min problemstilling. Jeg foretok slik et strategisk utvalg (ibid:53). Utvalget ble også foretatt ut ifra tilgjengelighetshensyn og bekvemmelighetshensyn (ibid:55), med samme begrunnelse som over i forhold til relevans for problemstillingen og i henhold til retningslinjene fra NSD.

Jeg hadde et ønske om å intervju tre fosterforeldre med avtaler knyttet til de samme forvaltningsnivå, med samme begrunnelse som over. Jeg valgte å intervju kun den ene fosterforelder i et fosterforeldrepar, dels av bekvemmelighetshensyn og dels fordi det var kvinnen i fosterforeldreparet som responderte på henvendelsen. Utvelgelsen kan sies å være foretatt etter snøballmetoden ved at veilederinformantene rekrutterte fosterforeldreinformantene (ibid:49), noe som også var i samsvar med retningslinjene fra NSD. Dette var i tråd med mitt ønske om å intervju veiledere og fosterforeldre i samme veiledningsrelasjon, da relasjonen mellom veiledere og fosterforeldre var noe av det jeg ville utforske nærmere. Jeg fikk tilgang på *to* fosterforeldre. Den tredje veilederen vurderte at ingen av hennes fosterforeldre var relevante intervjuobjekter for min problemstilling, da hun var veileder i ”sine” familier kun i en tidsavgrenset periode. Det at jeg har intervjuet kun to fosterforeldre

³⁴ Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

kan være en begrensning ved studien, ved at jeg ikke har fosterforeldreinformant fra statlig barnevern. En tredje informant ville nok kunne gi et mer helhetlig bilde.

Veilederne gav meg personalia på de to fosterforeldrene, og jeg kontaktet de per brev og per mail før vi laget konkrete avtaler. Etter at alle intervjuene var foretatt, vurderte jeg at utvalget på fem informanter var tilstrekkelig til å belyse min problemstilling med bakgrunn i metode og tilnærming. Thagaard mener at et utvalgs størrelse blant annet må sees i forhold til et ”metningspunkt” samt hvor mange kategorier utvalget skal representere (2002:56), og at ”antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser” der man anvender kvalitativ forskningsmetode (ibid:57). Dette er også i tråd med IPA.

Alle informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv om mitt prosjekt (vedlegg 1), hvor det ble gitt opplysninger om anonymisering, taushetsplikt, databehandling og informantenes mulighet til å trekke seg fra prosjektet. I informasjonsbrevet ba jeg også informantene beskrive eller tenke på en god veiledningssituasjon som utgangspunkt for intervjuet. Dette for å skape en god inntoning til tema og intervjuet. Lindseth og Norberg beskriver også hvordan de i sin studie om helsepersonells etiske praksis ba informantene skrive konkrete historier fra hverdagslivet som helsepersonell (2004:14). Thagaard (2002) framhever viktigheten av deltakernes informerte samtykke, og informantene fikk tilsendt samtykkeskjema (vedlegg 2) sammen med informasjonsskrivet.

3.3.2 Intervjuguide

Jeg utarbeidet to intervjuguides (vedlegg 3 og 4), en for veilederne og en for fosterforeldrene. Dette fordi jeg i intervjuene med veilederne også var opptatt av tema spesifikt knyttet til formaliteter ved veilederrollen, i tillegg til temaer som var felles for alle informantene. Jeg var opptatt av informantenes opplevelse av veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Intervjuguidene var inndelt i noen overordnede forskningstema, hvor jeg hadde formulert et hovedspørsmål og flere hjelpespørsmål til hvert hovedtema. Jeg valgte en oppbygging av intervjuguiden i tråd med hva Thagaard kaller det ”dramaturgiske aspektet” (2002:94). Dette innebar at jeg startet med overordnede og nøytrale temaer, for etter hvert å stille mer dyptgående spørsmål som kunne åpne opp for mer emosjonelt ladede temaer. Dette er også i tråd med IPA hvor intervjuene kan inneholde spørsmål om holdninger, meninger og

refleksjoner om de tema man snakker om (Langdridge 2006:278). Deretter rundet jeg av med mer nøytrale spørsmål.

Intervjuguiden ble en ramme for en ”delvis strukturert tilnærming” (ibid:85), sammenfallende med det som i metodelitteraturen omtales som det kvalitative forskningsintervju (ibid).

Informantene leste verken før eller under intervjuet intervjuguidene, men de var i informasjonsbrevet informert om min problemstilling.

3.3.3 Intervjuene

Jeg har foretatt fem kvalitative intervju med tre veiledere og to fosterforeldre. Delvis strukturerte intervju gir rom for en viss fleksibilitet ved at intervjuer følger informanten i vedkommendes historie med oppfølgingsspørsmål. Temaene i de ulike intervjuene kunne slik bli noe ulike på tross av den samme intervjuguiden. Dette er også noe av det som særpreger det kvalitative forskningsintervju (Langdridge 2006). Alle informantene fikk velge hvor intervjuene skulle finne sted, det eneste kravet jeg stilte i informasjonsbrevet var at jeg ønsket et sted hvor vi kunne snakke uforstyrret. Intervjuene fant sted på mitt kontor, på en veileders arbeidsplass og i et fosterhjem.

Jeg forberedte meg på intervjuene ved å lese gjennom prosjektplan og intervjuguidene. Jeg brukte diktafon under intervjuene, og i de fleste intervjuene hadde jeg intervjuguiden liggende på bordet. Bare unntaksvis kikket jeg på den for å kontrollere at jeg hadde fått stilt de spørsmål jeg ønsket. I tråd med IPA var jeg opptatt av å følge informantens temaer og forfølge deres svar for å få en så god beskrivelse av deres opplevelsesnivå som mulig. Mitt fokus i intervjuene ble derfor like mye på informanten og vedkommendes temaer, som på de forskningstema jeg hadde i intervjuguiden. Jeg leste alltid gjennom intervjuguiden etter intervjuene, og ble overrasket over hvor mange av temaene vi hadde vært innom uten at guiden hadde vært aktivt i bruk.

Ethvert handlingsforløp eller samtale/intervju har sine forgreningspunkt hvor jeg som samtalepartner/intervjuer tar valg i forhold til hva jeg fokuserer på i informantens setninger og i mine oppfølgingsspørsmål (Pearce 2009). Det at jeg velger å fokusere på noe og ikke noe annet, fører samtalen inn i en retning som uunngåelig er styrt av min forforståelse. Hva jeg selv opplevde interessant og meningsfylt var også medvirkende til mine valg av spørsmål. Det kunne i noen av intervjuene være en balansekunst å ha fokus på informantens historier og opplevelse, samtidig som mitt anliggende i stor grad var relatert til problemstillingen for

studien. Det at informantene fikk mulighet til å bruke tid, gå omveier og lufte ut sine frustrasjoner viste seg å være nødvendig for å gi de mulighet til å reflektere over sin egen situasjon når de fortalte sine historier. Jeg oppdaget under intervjuene hvor lett jeg kunne la meg adspredde av ytre forstyrrelser, og hvor vanskelig det kunne være å finne tilbake til tema eller det forgreningspunkt samtalen befant seg i før jeg mistet fokus.

I intervjusituasjonen var jeg i dialog med informanten, samtidig som jeg hadde en indre dialog med meg selv som forsker. Jeg foretok i de fleste intervjuene ”fortettinger og tolkninger” ved at jeg stoppet opp noen ganger, oppsummerte og sjekket ut om jeg hadde forstått den andre riktig (Kvale 2004:122).

Jeg ble i denne fasen opptatt av parallellene mellom forsker- og terapeutrollen. Når jeg i intervjuet anvendte sirkulære og refleksive spørsmål, innvirket dette på informantens gjensvar og refleksjoner over sine opplevelser og erfaringer. Sirkulære spørsmål kunne også bidra til å utfylle historien ved å bringe en tredje-person inn i samtalen uten at vedkommende var fysisk tilstede, eller informantene kunne få nye erkjennelser i forhold til sin egen livsverden gjennom å betrakte et fenomen fra flere innfallsvinkler. Pearce sier at:

... i sirkulær udspørgeren fungerer spørsmål som signalposter, der enten henleder lytterens oppmerksomhet på noget, de ellers ikke ville se, eller til å kaste lys over indleirede antagelser, nye sammensetninger... (2009:64/65).

En fostermor snakket om hva hun la i god kommunikasjon, hvorpå hun vendte fokus mot meg som intervjuer og sa:

Du er ydmyk, så jeg kan fortelle deg ting... Du hører og du spør og du stiller ikke kritiske spørsmål, du bare lurer... Det er mye lettere for meg å åpne opp og prate... Du arresterer meg ikke hvis jeg for eksempel sier at jeg sliter. Du spør ikke: ”hæ? hvorfor det?”, sånn at du føler deg dum...

Hennes utsagn ble en viktig om enn selvfølgelig påminning ikke bare om terapeuten, men også forskerens betydning og rolle som samskaper av en god relasjon til den andre. Smith sier også at IPA vektlegger en empatisk og spørrende holdning fra forskerens side (2008:53).

Jeg kunne i etterkant av noen av intervjuene oppleve et eget behov for ivaretagelse og oppfølging av informantene, da historiene hadde berørt meg på en så personlig måte at jeg opplevde det vanskelig å slippe de. Jeg kunne oppleve et dilemma ved ikke å ta ansvar for en prosess som intervjuet kunne ha igangsatt hos den andre. I et tilfelle tok jeg kontakt med informanten etter intervjuet ved å sende en mail, hvor jeg takket for det hun hadde delt og ønsket henne lykke til videre.

3.3.4 Bearbeiding av intervjuene/transkribering

Etter hvert intervju førte jeg log ved å notere ned mine umiddelbare refleksjoner eller memoer (Langdridge 2006:261), ikke bare om innholdet men også om selve konteksten, relasjonen og kontakten mellom meg og informanten. Refleksjonen etter intervjuene bevisstgjorde meg på at jeg allerede under intervjuet ikke bare fortolket, men også inntok en begynnende analyserende holdning gjennom mine spørsmål og måten de ble stilt på.

Jeg hørte på opptakene og transkriberte de kort tid etter intervjuene, mens jeg enda hadde de friskt i minne. Opptakene ble gjennomgått flere ganger etter første transkribering, og jeg måtte til min naive overraskelse foreta redigeringer i teksten flere ganger da jeg stadig hørte noe nytt. Stemmeleie, pauser og følelsesuttrykk bidro til å gjøre historiene tykkere, og jeg ble også overrasket og mer bevisst hvordan min rolle som intervjuer varierte i de ulike intervjuene. Ved å lytte på lydopptakene flere ganger, kom jeg nærmere informantene og opplevelsesaspektet i det de fortalte. På et tidspunkt måtte jeg foreta et valg om å punktere eller sette sluttstrek, vel vitende om at en ny gjennomgang av intervjuet ville medført en ytterligere forskjell i hva jeg hørte. Jeg noterte også refleksjoner underveis, da jeg hadde en tanke om at disse umiddelbare tanker ville komme til nytte og holde materialet levende når jeg begynte med den mer systematiske analyseprosessen. Jeg erkjente også at det å lytte til samtalen på båndet, for så å skrive det ned, var en del analyseprosessen og en første bearbeiding av materialet.

Blant andre Kvale skriver om transkripsjonens reliabilitet³⁵ og validitet³⁶. Han beskriver transformeringen fra lydtale til skriftlig tekst som ”kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form” (2004:102). Den skriftlige oversettelsen blir slik ikke en kopiert gjenspeiling, men mer en abstraksjon av den muntlige samtalen.

Valg av metode stiller også ulike krav til transkribering. Hadde jeg valgt en diskursiv tilnærming måtte jeg hatt et enda større fokus på detaljer og de språklige nyanser, mens en fenomenologisk tilnærming ikke stiller de samme krav til dette. Her ligger fokus mer på *innholdet* i det som blir sagt (Langdridge 2006:258). Jeg hadde en forforståelse om at transkribering var en slitsom og tidkrevende prosess. Jeg oppdaget imidlertid at jeg likte den posisjonen jeg kom i da jeg transkriberte intervjuene, ved å være i en metaposisjon til meg

³⁵ Omtales i kapittel 3.5.3.

³⁶ Omtales i kapittel 3.5.2.

selv og den *andre*, og til meg selv og *teksten*. Jeg erfarte at forskningsprosessen kan være det Gadamer (1997) kaller et *møte* mellom tekst og leser, både under transkriberingen og i skriveprosessen.

Jeg vil nå beskrive mer konkret hvordan jeg gikk fram for å komme fram til mine drøftingstema.

3.4 Kategorisering

IPA er en ideografisk metode, det vil si at hvert intervju analyseres for seg før man forsøker å generalisere og lete etter sammenfallende funn i alle intervjuene (Langdridge 2006). Dette vil også kunne gi tykkere historier og beskrivelser av individets opplevelse av et fenomen ut ifra sin livsverden.

I min bearbeiding av datamaterialet og analysen valgte jeg å følge hovedtrekkene i IPAs framgangsmåte slik Langdridge framstiller de (ibid:278). Jeg har imidlertid ikke benyttet tids- og sideanmerkninger under transkripsjonen som beskrevet hos Langdridge og Smith (2008). Dette fikk en uventet gevinst ved at jeg stadig måtte bla meg gjennom intervjuene for å lete fram sitater, og jeg fikk dermed muligheten til å være i en tettere og mer kontinuerlig dialog med informantene underveis i hele prosessen. Jeg har videre tatt meg friheter i utarbeidingen av de ulike tabeller/matriser som var mer tilpasset det jeg opplevde mest relevant for meg. Jeg skrev også narrativer om hver informant samt konstruerte samtaler eller metaloger³⁷ mellom informantene. Dette gjorde at jeg kom tettere på personene og deres beskrivelser fra sin livsverden.

Jeg vil nå beskrive hvordan jeg konkret gikk fram i kategoriseringsprosessen.

3.4.1 "Lesing med blick for det overordnede meningsinnhold" og "Identifisering av temaer".

Jeg startet med å lage en tabell med det transkriberte intervju i midtkolonnen, og mine umiddelbare refleksjoner ble nedtegnet i venstre kolonne. Den første abstraksjon i kategoriseringen ble nedtegnet som temaer i høyre kolonne. Jeg forsøkte på dette stadiet "å se verden gjennom deltagerens øyne" (ibid:279) for å få fram meningsinnholdet i det informantene sa. Jeg tilstrebet å ikke overfortolke, men forsøkte å holde meg så nært

³⁷ Konstruerte samtaler (Hårtveit og Jensen 2004:118).

informantenes utsagn som mulig. Samtidig kunne begrepsbruken bli en annen og i en mer psykologisk språkform enn i den opprinnelige teksten. Jeg hadde også fokus på motsetningsfylte utsagn og ulike fortolkninger fra en og samme informant.

3.4.2 "Strukturering av temaer"

Neste steg var en oppstilling av alle temaer i intervjuet, for deretter å lete etter sammenhenger og naturlige "klynger" eller kategorier med beslektede undertemaer. Eksempler på overordnede klynger på dette stadiet var *veilederrollens mandat, refleksjon om egen rolle, fosterforeldrenes selvbestemmelsesrett, veiledning, relasjonsfremmende faktorer og selvbilde*. I denne fasen falt en del tema bort eller ble abstrahert i nye samlebegrep.

Forskningsspørsmålene samt det faktum at jeg syntes noe var mer interessant enn noe annet, ble også styrende i utvelgelsen og ekskludering av temaer. Samtidig opplevde jeg at flere av de ekskluderte temaer også var interessante og verd en utdyping. Oppdagelsen av nye temaer som skapte nysgjerrighet og pirret videre utforskertrang, tolket jeg som et tegn på at jeg hadde klart å favne mye av det informantenes hadde formidlet gjennom intervjuene.

Jeg ble på dette stadiet opptatt av den metodiske utfordringen ved å intervju to parter i en relasjon med sine ulike roller og posisjoner. Jeg valgte derfor under hele prosessen å operere med to tabeller, men med de samme kategorier. Dette gav meg en bedre mulighet til å ivareta informantenes opplevelser av de samme fenomen med utgangspunkt i deres ulike roller og posisjoner når jeg skulle drøfte funnene. En slik inndeling ville også være med å ivareta utgangspunktet for problemstillingen. Ved å analysere de to informantgruppene hver for seg, fikk jeg i selve analyseprosessen også en bedre mulighet til å sammenligne gruppene med fokus på likhet og forskjeller.

Jeg ble i økende grad bevisst i hvor stor grad det foregående intervju og den foregående kategorisering var med å påvirke neste intervju og neste kategorisering. Min forforståelse bidro til at jeg i intervjuet endret spørsmål eller punktuerte annerledes med bakgrunn i forrige intervju som i Grounded Theory³⁸ (GT), eller hvor jeg i kategoriseringen hadde en tendens til å falle ned på de samme kategorier som i det foregående intervju. Utfordringen ved dette fenomenet er hos Langdridge omtalt som "bracketing". Dette viser til Husserls begrep *epoche*

³⁸ Metode utviklet av Strauss og Glaser med utgangspunkt i sosiologi. Fokus er på kvalitative data som grunnlag for utvikling av ny teori (Langdridge 2006:285)

som omhandler ”prosessen hvor vi forsøker å frigjøre oss fra de forutinntatte ideene vi har om det vi undersøker” (ibid:272).

3.4.3 ”Å lage en oppsummerende tabell”

Klyngene med sine undertemaer ble plassert i venstre kolonne i en ny tabell, og sitater fra det enkelte intervju som representerte de ulike tema ble plassert i midtkolonnen. Mine tanker og refleksjoner ble notert i høyre kolonne.

3.4.4 ”Tematisk integrering av tilfeller”

Når denne prosessen var fullført for alle intervjuene, foretok jeg en oppstilling av alle klyngene fra hele materialet. Deretter foretok jeg en selektiv utvelgelse av klynger eller kategorier som i forrige steg, hvor de opprinnelige klynger ble abstrahert i nye og færre samlebegrep på et enda høyere abstraksjonsnivå. Problemstillingen ble retningsgivende for hvilke klynger jeg valgte bort og hvilke jeg lot være med videre som undertemaer til nye ”metaklynger”, samtidig som jeg i hele prosessen hadde en valgmulighet til å la dataene påvirke den opprinnelige problemstillingen.

Jeg laget deretter oppsummerende tabeller for de utvalgte kategoriene for hver informant med utvalgte sitater fra intervjuene, for deretter å lage to undertabeller som representerte begge informantgruppene. Dette gav meg en mulighet til å tydeliggjøre variasjon og eventuelle motsetningsfylte utsagn ikke bare innenfor, men også mellom de to informantgruppene. Etter kategoriseringen hadde jeg forskningsspørsmålene som utgangspunkt for drøftingen: I hvilken grad er det samsvar i informantenes opplevelse av veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre?

Underveis i analysearbeidet ble jeg bevisst likhetstrekk mellom IPA og GT. Det primære i begge tilnærmingene er en nærhet til teksten med fokus på informantenes fortellinger og begrepsbruk som grunnlag for teori. I GT er fokus også på utvikling av ny teori, hvor informantenes opprinnelige begrepsbruk skal kunne gjenspeiles i den utledede teorien (Langdridge 2006). Begge metodene representerer en tydeliggjøring og forskjell fra kvantitativ forskning, hvor teorien er en forståelsesramme for praksis og ikke motsatt. IPA vektlegger informantenes beskrivelser og opplevelsesaspekt, og utgangspunktet for valg av teori knyttes til temaene som framkommer gjennom analyse av teksten. Jeg ser også

likhetstrekk ved IPA og GT i framgangsmåten ved kategorisering og koding, men hvor GT har en mer detaljert koding.

Jeg ble også opptatt av paralleller mellom terapeut - og forskerrollen i analyseprosessen. Gjennom arbeidet med intervjuene og abstraksjon av informasjon til overordnede kategorier, så jeg parallellen til en reflekterende posisjon i en terapeutisk kontekst. Min fortolkning av den andres fortolkning kan slike sees i sammenheng med metarefleksjon, eller refleksjon over refleksjon. Metarefleksjon kan slik sies å være relatert til Smiths begrep “double hermeneutics” (2008:53).

Jeg vil nå avrunde metodekapittelet med en drøfting av etiske og metodologiske implikasjoner.

3.5 Forskningsetiske overveielser og metodologiske implikasjoner

Som forsker er jeg pålagt et ansvar både for ivaretagelse av informantene og forvaltningen av datamaterialet. Forskerens ansvar og de fagetsiske normer for framgangsmåten i en forskningsprosess er inngående beskrevet i metodelitteraturen jeg tidligere har referert til. Den enkelte profesjons yrkesetiske retningslinjer kan også være retningsgivende for profesjonsutøveren i forskerrollen, eksempelvis FOs³⁹ yrkesetiske retningslinjer⁴⁰ som blant annet omhandler taushetsplikt og konfidensialitet. Jeg vil under beskrive hvordan jeg har forholdt meg til noen av de forskningsetiske prinsipper.

3.5.1 Anonymitet/taushetsplikt

Informantene har gjennom sine historier delt mye, og de har gitt meg til dels svært personlige beretninger. Dette har gjort meg som forsker ydmyk, og jeg har vært opptatt av å ivareta informantenes anonymitet, både i skriveprosessen og i databehandlingen. Forskningsetiske prinsipper uttrykt gjennom teori og retningslinjer fra NSD stiller krav til at dataframstillingen og eventuell omtale av informantene ikke skal avdekke deres identitet. Anonymitet omfatter også selve datainnsamlingen og oppbevaringen av data, gjennom regler for sikker oppbevaring både elektronisk og manuelt.

³⁹ Felles organisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere.

⁴⁰ FOs yrkesetiske grunnlagsdokument for barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleier og velferdsarbeidere, revidert i 2010.

Teknisk sett anonymiserte jeg informantene ved at hver informant fikk en kode bestående av en bokstav og et tall. Alle er omtalt i hunkjønn, samtidig som dette medførte at jeg ikke fikk utnyttet kjønnsforskjellene i drøftingen av de ulike temaer. Personer som ble omtalt i intervjuene ble også anonymisert i transkriberingen og i den videre teksten, da jeg vurderer at forskning på eget fagmiljø i et lite fylke stiller særlige krav til anonymisering. To av intervjuene ble avholdt på mitt arbeidssted med flere av mine kolleger tilstede på kontoret. Da jeg ble usikker på hvorvidt jeg hadde klart å ivareta den ene informantens anonymitet på en god nok måte, kontaktet jeg henne i ettertid for å avklare dette.

3.5.2 Validitet

Kvale sier at validitet omhandler ”i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke” (2004:165). Et tradisjonelt godtatt kvalitetskrav til forskning er at prosessen og resultatene skal være transparente, det vil si at forskningsprosessen skal være ”gjennomsiktig” slik at det er mulig for en utenforstående å vurdere hvorvidt resultatene er bekreftbare, troverdige og generaliserbare. Det naturvitenskapelige ideal om at all kunnskap skal være mulig å etterprøve, bevise og måle lar seg vanskelig anvende i sin stringente form i kvalitative fenomenologiske undersøkelser. Dette er nærmere beskrevet i kapittel 3.1.

Faget familierapi er et ungt akademisk fag, og Pettersen refererer til Thomassen (2006) og beskriver hvordan forskningsfelleskap kan tilegne seg bestemte konvensjoner, tenkemåter og forskningsstrategier (2010:30). Det kan oppstå et spenningsfelt mellom kvalitativ forskning generelt og familierapifaget spesielt. Familierapiens fokus på selvrefleksjon, tolkning og språkets betydning står i kontrast til kvantitativ forsknings vektlegging av standardiserte prosedyrer og objektive kvalitetskriterier om målbarhet.

Kvale bruker begrepet ”kommunikativ validitet” som en måte å kvalitetssikre validitet på ved å ”overprøve kunnskapskrav i dialog” (2004:170). Pettersen eksemplifiserer dette ved at hun etter et av intervjuene hadde en samtale med en informant (2010). Jeg valgte å gjøre det samme for å undersøke hvorvidt mine funn var gjenkjennbare for informanten etter kategoriseringen. Informanten gjenkjente egne temaer i min tematisering, men problematiserte samtidig forskerens mulighet til å manipulere med teksten ved å sette den sammen på en måte som kunne være uttrykk for min fortolkning mer enn hennes meningsinnhold.

Kvalitative studier har fokus på ikke-målbare fenomen, og i min undersøkelse var fokus på informantenes forståelse og opplevelse av rolle og relasjon. Som forsker i en kvalitativ studie har jeg en bevissthet om meg selv som en subjektiv aktør som i samhandling med informanten er en samskaper av den historien som trer fram gjennom intervjuet. Mine punktueringer, de gjensidige forforståelser og relasjonen mellom meg og den enkelte informanten var medvirkende til at historien ble akkurat slik den ble. Det gir lite mening å fokusere på hvorvidt mine funn er bekreftbare og metodisk sett måler det jeg vil måle. Mine funn gir et bilde av hvordan et eller noen få mennesker opplever sin situasjon sett opp mot min problemstilling. Studien kan skape en gjenkjennelse. I beste fall kan den peke på utfordringer som kan avstedkomme nysgjerrighet, nye spørsmål og fagutvikling knyttet til de fenomen jeg har forsket på: Veilederrollen, relasjonen mellom veileder og fosterforeldre og implisitt i dette, veiledning som fenomen.

3.5.3 Reliabilitet

Med reliabilitet mener jeg dataenes troverdighet og pålitelighet (Thagaard 2002) og (Langdridge 2006). Jeg opplevde at ikke bare min, men også informantenes forforståelse av meg kunne være en utfordring satt opp mot kravene om reliabilitet eller troverdighet. Dette er beskrevet i kapittel 3.5.6. Jeg opplevde at informantenes fortellinger til dels kunne være preget av en lojalitet til den virksomheten hvor jeg som intervjuer og de som informanter var tilknyttet. Mine forforståelser gjennom det å forske på eget fagfelt samt mitt kjennskap til flere av informantene, gjør også at mine tolkninger og analyser unektelig vil være farget av dette.

3.5.4 Generaliserbarhet

Spørsmålet om mine funn kan generaliseres eller er relevante i en utvidet sammenheng er en utfordring å svare på innenfor en kvalitativ studie. Ut ifra et postmoderne perspektiv vektlegges kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet framfor ideen om universell kunnskap og troen på det individuelle og unike (Kvale 2004:161). Innenfor en fenomenologisk fortolkende forståelsesramme gir det større mening å knytte generaliserbarhet opp mot en troverdig framgangsmåte i måten å søke kunnskap på. Jeg har et håp om at min teoretiske beskrivelse og forståelse av mitt tema knyttet opp mot informantens historier vil bidra til at mitt budskap vil skape gjenkjennelse og mening. På denne måten kan studien være

relevant og ha en nytteverdi for andre og for fagfeltet, det som hos Kvale beskrives som ”lesergeneraliserbarhet” (ibid:162).

3.5.5 Oppdragsforskning kontra fri forskning

Mitt forskningsprosjekt er ikke oppdragsforskning på den måten at tema og problemstilling er bestilt av arbeidsgiver eller andre. Samtidig har min arbeidsgiver lagt til rette for mitt utdanningsforløp. Det var en forventning at mitt tema skulle ha relevans for mitt arbeidssted og fagets praksisutvikling. Dette gjorde at jeg måtte prøve å unngå eventuelle føringer både i mitt valg av informanter og i analyse og tolkning av datamaterialet.

Jeg vil avrunde dette kapittelet med noen betraktninger om forforståelsens betydning for meg som forsker.

3.5.6 Forforståelse

Forforståelse, eller helheten av fordommer som Gadamer kaller det, er et uunngåelig bakteppe i mitt møte med verden (i følge Schanning 1997). Mine erfaringer, kunnskap og trossystemer er komponenter i det som utgjør min forforståelse (Gilje og Grimen 1993), og mitt møte med den andre – eller teksten – fordrer i følge Husserl at jeg setter min forforståelse i parentes (Langdridge 2006). I min studie ble bevisstheten om min forforståelse aktualisert på flere måter. Jeg forsket på eget fagfelt, og jeg kjente to av informantene godt fra før. Det var her en utfordring å finne balansen mellom nærhet og distanse i etableringen av rollen som ”akseptert utenforstående” (Thagaard 2002:75). Jeg var opptatt av at den forforståelse og kunnskap jeg hadde om informantene ikke i for stor grad skulle påvirke min nysgjerrighet i intervjuene. Jeg var også opptatt av *informantenes* forforståelse og hvordan denne kunne influere på hvilke historier de fortalte til meg. Dette kom til uttrykk gjennom min opplevelse av at de kunne ha forventninger om hva de trodde jeg ville at de skulle si, og hvor deres fokus i samtalen var rettet mot å tilfredsstille det de trodde var mine forventninger mer enn å snakke om det de selv var opptatt av.

Ved å ha informanter som var i samme veileder/fosterforelder-relasjon, kunne jeg i ett intervju få informasjon om informanten i det neste intervjuet. Det følgende intervjuet kunne slik bli en del av den forforståelsen jeg hadde med i neste intervju, både i forhold til informanten men også i forhold til ulike temaer. Det kunne derfor være en utfordring å

nedtone den informasjon eller den forforståelsen jeg hadde med i de etterfølgende intervjuene. Dette er sammenfallende med det tidligere nevnte fenomenet epoche (Langdridge 2006:272). Å frigjøre meg fra mine foruttatte ideer i mine forsøk på å se verden gjennom informantenes øyne, ble slik en utfordring i hele analyseprosessen. Jeg forsøkte å unngå at min forforståelse ble for førende i min fortolkning, på samme måte som jeg i terapirommet prøver å legge bort eller utsette min forforståelse, det som Bohm kaller ”å stille antagelser i bero” (2010:53).

Jeg går nå over til analysekapittelet, hvor jeg vil presentere og drøfte informantenes historier med bakgrunn i mine forskningsspørsmål:

- Hvordan oppleves og forstås veilederrollen?
- I hvor stor grad er det samsvar i forståelsen av rollen?
- Hvordan opplever og forstår informantene relasjonen mellom veileder og fosterforeldre?
- I hvor stor grad er det samsvar i forståelsen av relasjonen?

4. Analysekapittel

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de temaene jeg har valgt å vektlegge i mitt datamateriale, og som framkom gjennom mine forsknings spørsmål som omtalt over. Informantenes historier har gitt meg nye forståelser og et utvidet bilde av veileder og fosterforeldres vilkår på de ulike forvaltningsnivå. Informantene har også gitt meg et innblikk i det som kan være spenningsfylte møter mellom veileder og fosterforeldrenes selvbestemmelse i eget hjem. Gjennom analysen av informantenes fortellinger, har jeg valgt temaene ”veilederrollens flertydighet” og ”fosterforeldrenes autonomi” som grunnlag for drøftingen. Det at jeg kom fram til akkurat disse temaene har også sammenheng med hva jeg selv opplevde mest relevant for praksis og fagfeltet – og ikke minst hva jeg selv syntes var mest interessant i datamaterialet.

Jeg vil knytte temaene og drøftingen opp mot teori som beskrevet i kapittel 2. Analysen ble foretatt før jeg skrev teorikapittelet ferdig. Dette oppfatter jeg er i tråd med IPAs fokus på informantenes opplevelse og livsverden, og hvor dette igjen danner grunnlaget for valg av teori. Teorivalget endret seg også noe i drøftingsfasen, hvor jeg parallelt oppholdt meg mye i det teoretiske landskapet. Jeg forkastet noe, og fant ny teori og nye begreper som jeg opplevde mer anvendelig å drøfte empirien opp i mot. Jeg ble i denne fasen også mer opptatt av hvilke diskurser informantene snakket ut ifra når de fortalte sine historier.

Jeg forsøker i drøftingen både å ha et overordnet blikk med fokus på fenomenenes kulturelle og diskursive bakteppe, og et blikk mot det individuelle hvor fokus er på mening og selvopplevelse. Jeg ble i analysearbeidet mer bevisst min egen medskapende rolle i de ulike faser. Gjennom de valg jeg gjorde underveis ble noen tema skyggelagt og valgt bort, mens andre ble tatt fram i lyset og gjort til hovedtema i oppgaven.

4.1 Veilederrollens flertydighet – et mangehodet troll

Min problemstilling omhandler i hvilken grad det er samsvar i informantenes forståelse av veilederrollen. ”Veilederrollens flertydighet” gjenspeiler slik min fortolkning av informantenes beskrivelser av hvordan de opplever og forstår veilederrollen. Som et uunngåelig og utvidende bakteppe har jeg også med min egen opplevelse og forståelse av rollen. Ved å velge informanter fra barnevern på kommunalt, statlig og privat forvaltningsnivå, ble forskjeller og ulikheter i både rolleopplevelse og utførelse tydeliggjort.

Jeg vil innlede dette kapittelet med en drøfting av informantenes opplevelse og forståelse av veilederrollen og dens formelle rammer.

4.1.1 Veilederrollens formelle rammer og mandat

Som vist i kapittel 1, er veilederrollen underlagt ulike rammer og formaliteter for rolleutførelsen på de ulike forvaltningsnivåene. Veiledning på kommunalt nivå er en lovpålagt ytelse, mens veiledning på statlig og privat nivå er et ikke-lovfestet forsterkingstiltak.

Veilederne hadde slik både ulike organisasjonsmessige rammer og mandat å forholde seg til. Lov- og regelverket legger føringer for at fosterforeldre skal motta veiledning, det som utgjør rollens juridiske legitimitet. I retningslinjer til Lov om barneverntjenester står det imidlertid at ”det er hverken i loven eller forskiftene angitt nærmere hvordan denne oppfølging skal skje”. Dette gjenspeiler den flertydigheten som ligger som et bakteppe for både forståelsen og utførelsen av rollen.

Hvordan oppfatter og handler så veilederne ut ifra den legitimitet eller det mandatet de opplever at rollen gir dem?

Når Pia (**P** for **Privat**) sier at ”*For meg er det ganske enkelt... det står i kontrakten... at de skal motta veiledning*”, så viser hun til avtaleverket ⁴¹som regulerer oppgave- og ansvarsfordeling mellom barneverntjenesten og den private virksomheten hun arbeider innenfor. Avtaleverket utgjør rammen for rollens formelle mandat, og ”kontrakten” kan i denne sammenheng betraktes som en kontekstmarkør for rollen (Skagen 2004:213). Mandatet kan forstås som noe som gir rollen en overordnet mening (Madsen 1999). Pia omtaler mandatet som noe relativt og ikke konstant. Hun sier ”*det at jeg klarer opprettholde mandatet..... det går nok på strukturen*”. Hun bringer inn struktur som en måte å regulere og opprettholde mandatet på, og legger i det at hun er forutsigbar og ryddig.

Hun synes imidlertid å være mer opptatt av å snakke om mandatet som noe relasjonelt mellom henne og fosterforeldrene. Når hun bringer inn dette aspektet, kan det synes som hun opplever mandatet mer sammensatt og komplekst enn hvordan hun først omtalte det. Hun sier at det må være ”*ett eller annet som skjer mellom oss*” som gjør at fosterforeldrene opplever hennes rolle som nyttig, og at det er fosterforeldrenes behov for å snakke om hvordan de har det som utgjør grunnlaget for mandatet.

⁴¹ Fosterhjemavtalen Q-0223.

Veileder Siri (S for stat) snakker som Pia lite om rollens *formelle* mandat ved at hun kun kort forteller at søknader om veiledning kommer fra barneverntjenesten. Hun bringer inn et nytt aspekt ved å snakke om *hvem* som gir henne mandatet. Hun synes som Pia å være mer opptatt av relasjonelle aspekt knyttet til rollen, og jeg forstår de slik at det er dette som utgjør deres *reelle* mandat. Veileder Kari (K for kommunal) har et noe annet fokus enn Siri og Pia, og hun sier at:

Rollen min i barnevernet er jo ikke sånn konkret veileder, det er mer oppfølgingsansvar. Det er sånn jeg definerer det egentlig, at i følge barnevernloven så er det oppfølging av fosterhjem. Og i det kan det jo ligge alt, ikke sant..?.

Hun sier her noe om lovverk og retningslinjer i det kommunale barnevernet, og foretar også en distinksjon mellom begrepene veiledning og oppfølging (Havik 1996) som beskrevet i kapittel 1. Kari tydeliggjør det flertydige i mandatet ved å påpeke det hun opplever som lovens generelle og vage ordlyd. Hun sier også at det er ”*avhengig av personen hvordan man tenker rundt sin egen rolle og hva man gjør det til selv*”. I det hun sier hører jeg en usikkerhet i forhold til hvordan rollen skal utføres, og at dette er noe hun får lite hjelp til å finne ut av. Jeg forstår henne slik at det i stor grad er et individuelt ansvar å definere rollen. Kari viser til rollens formelle mandat ved barneverntjenestens fire lovpålagte besøk i fosterhjemmet per år, og snakker om mangel på retningslinjer på sitt arbeidssted: ”... *det har vært snakk om at vi skal ha en sånn mal*”. Hun sier at det generelt er lite konkret å forholde seg til, og viser til tiltaksplaner⁴² for det enkelte fosterbarn som det mest retningsgivende for utførelse av veiledning og dermed også veilederrollen.

Fosterforeldrenes rolle

Veileder Siri sier at det er fosterforeldrene som melder sitt veiledningsbehov til barneverntjenesten, og at det også er de som ”*definerer temaer og målsetting for veiledningen*”. Hun tillegger fosterforeldrene en stor betydning ved å si at det er deres behov og definisjonsmakt som gir henne mandatet, og hvor dette synes å være overordnet formaliteter og barnevernets vurdering. I NOVAS rapport (2010) refereres det til evaluering av veiledningstilbudet ved Helgerud ressurscenter, hvor ”Fosterforeldrene var samlet svært fornøyd med veiledningen, noe som tyder på at veilederne var flinke til å tilpasse veiledningen til den enkelte families behov” (2010:67).

⁴² En konkret og kortsiktig plan for fosterbarnets omsorgssituasjon, utarbeidet av barneverntjenesten og evt. fosterforeldrene (Lov om barneverntjenester § 4-15, jfr. § 4-4) (Johansson og Sundt 2007:93).

Siri sier også noe om sin lojalitet til fosterforeldrene ved at hun ikke rapporterer alt som skjer i veiledning til barneverntjenesten. I rapporten over (ibid) står det at ”fosterforeldrene kunne ...føle seg friere til å ta opp problemer siden veiledningen var løsrevet fra den kommunale barneverntjeneste”. Det kan synes som om den veiledning eller oppfølging som skjer fra barneverntjenesten setter begrensninger både for veileder og fosterforeldre, noe veileder Kari og fostermor Kine har sagt mye om.

I tillegg til fosterforeldrene som premissleverandør for rollens mandat, inkluderer også Pia fosterbarnas biologiske foreldre og skolen. Av hensyn til denne studiens problemstilling og av plasshensyn vil jeg i denne sammenheng ikke gå inn på dette området.

Fosterforeldrene var i liten grad opptatt av veileders formelle mandat. I den grad det ble omtalt, har jeg som vist i neste kapittel knyttet det opp mot kunnskap.

4.1.2 Kunnskap – hva vektlegger veilederne?

Som bakgrunn for drøfting har jeg vist til teori i kapittel 2.3.3. Kunnskap kan sies å være en forutsetning for veileders kompetanse (Tveiten 2005:14), og mitt fokus har i stor grad vært på hvilken måte denne kompetansen *utøves*. Alle veilederne har videreutdanninger i familierapi eller veiledning, i tillegg til en sosialfaglig grunnutdanning. De har mellom ti og tjue års erfaring i praksisfeltet, men i varierende grad som veileder for fosterhjem.

Hvordan tenker veilederne om kunnskap, og hvordan kommuniseres kunnskap gjennom veilederrollen?

Rasjonell og relasjonell kunnskap

I mitt materiale framkom ulike syn på hvilken kunnskap veilederne vektlegger som viktig relatert til egen rolle, og det framkommer et skille mellom rasjonell og relasjonell kunnskap (Andersen 2000). Pia sier

... når man blir usikker så deler man mye mer av kunnskapen sin..... jeg bruker veldig lite av mine kunnskaper om barns utvikling, psykologi... kunnskap jeg har tilegna meg gjennom bøker..... Hvis jeg skal være ekspert på noe så er det i forhold til og kunne fremme kommunikasjon.

Pia vektlegger her relasjonell kunnskap (ibid:158). Hos Skagen kan Pia her forstås som den ”tusenkunstneren” veileder må være (2004:77), og at Pia viser en systemisk handlingskompetanse gjennom sitt fokus på ”å fremme kommunikasjon” (ibid:96). Men Pias

utsagn kan også forstås som en underkjennelse av rasjonell kunnskap, eller foretar hun en hierarkisk inndeling hvor relasjonell kunnskap kan forstås som den øverste kontekst for selve veiledningskonteksten?

Pia snakker om relasjonell kunnskap som overordnet rasjonell kunnskap. Hun sier at hun ville ha snakket mer, og at hun ikke ville tort å la fosterforeldrene snakke så mye dersom hun ikke hadde hatt den erfaring og trygghet som hun har i dag. Jeg kan forstå Pias utsagn som et uttrykk for at hun i dag er tryggere og mer opptatt av en gjensidig dialog, mens hun tidligere i større grad ville lent seg på rasjonell kunnskap som en krykke for seg selv. Kommunikasjonen ville da kunne framstå mer som en monolog. Karlsson vektlegger dialogens betydning i en veiledningssammenheng, og sier at ”en av veilederens viktigste oppgave er å være dialogens regissør” (2006:170). Når vi snakker mindre kan det gi større rom for det Schibbye omtaler som *undring*, og en mer lyttende holdning til den andre (ifølge Karlsson 2006:179).

Siri trekker fram utvidelse av *forståelsen* av fosterbarnet som sitt viktigste bidrag i en veiledningssituasjon. Hun synes slik å invitere fosterforeldrene til ”handlingsrefleksjon og undring” (Røkenes og Hanssen 2006:142) framfor å fokusere på forklaringer. Siris fokus på forståelse er også i tråd med fosterforeldrenes syn i Goldings evaluering av veiledning. Fosterforeldrene mottok veiledning fra et tverrfaglig team i tillegg til det ordinære veiledningstilbudet, og ”ny forståelse av barna” er ett av momentene som vektlegges i rapporten (NOA 2010:69).

Siri viser som Pia til en mer reflekterende og mindre evidensbasert måte å forvalte kunnskap på, og hvor kunnskap synes og ha blitt mer integrert hos veileder. Jeg forstår dette som det Tveiten omtaler som profesjonell utvikling som går over tid, og noe som etter hvert er integrert i den personlige utvikling (2005:25). Dette viser til en form for erfaringsbasert modenhet som også Kari kan ha, men som hun ikke opplever å ha mulighet til å anvende på samme måte som de andre veilederne. Siri har også sagt noe om arbeidsplassens betydning i forhold til selvfølelse og hvem hun kan være, ”*det kommer jo an på hvilken arbeidsplass en velger ...*”.

Kari problematiserer barnevernkonteksten hun jobber i, og sier at det er vanskelig å ha et faglig perspektiv når det er hyppige skifter av saksbehandlere og generelt en for stor arbeidsmengde per ansatt. Karis uttrykker sitt dilemma hun ved at ”*jeg jobber lite relasjon.... sånn er ikke realiteten*”. Hun sier at det er lite fokus på faglige refleksjoner og kunnskap på sin arbeidsplass, at hun jobber mye alene og at hun kun ”*har noen forestillinger*” om hvordan

de andre jobber. Det er noe trist og resignert i Karis måte å snakke om sin rolle på. Hun opplever det vanskelig og ikke kunne anvende relasjonell kunnskap som veileder i barnevernet. Hun beskriver et fravær av refleksjon på arbeidsplassen om hvordan de faktisk utøver sine roller, og implisitt et fravær av refleksjon om kunnskap og kunnskapssyn. Dette er noe jeg også finner hos Larsgaard (2009), hvor hun i sin studie sier noe om barnevernarbeideres opplevelse av støtte og anerkjennelse på arbeidsplassen. Hun skriver:

Majoriteten av informantene viser liten grad av samhandling med sine kolleger og ledere.... Det kan synes som om det i liten grad er lagt til rette for felles refleksjon over hverandres praksiser (ibid:74).

På spørsmål om hvordan Kari skulle ønske hun kunne anvende sin kunnskap, svarer hun at hun skulle ønske at hun kunne se på hva hun gjør bra ut ifra et faglig perspektiv; *"...sette seg litt utenfor situasjonen og klare ha ...det litt objektive perspektivet, å se ting fra forskjellige vinkler..."*. Kari uttrykker i sin historie et gjennomgående dilemma ved ikke å kunne ta i bruk sin handlingskompetanse eller sitt faglige repertoar på den måten hun ønsker (Tveiten 2005:19). Hun sier mer om den relasjonelle kunnskapen hun ønsker å anvende i rollen, enn hvilken kunnskap hun faktisk opplever å få mulighet til å kunne bruke som veileder i barneverntjenesten. Veilederens arbeidssted ser slik ut til å utgjøre en viktig faktor, ikke bare for *hvilken* kunnskap som vektlegges men også for *om* og *hvordan* kunnskap utøves.

4.1.3 Kunnskap – hva vektlegger fosterforeldrene?

Under vil fosterforeldrene fortelle hvilken kunnskap de opplever som nyttig i utøvelsen av sitt fosterforeldreskap. Kine beskriver sin opplevelse av veileders kunnskap som at *"de har lest i boka og vet hva som er lurt, gi barnet enormt med kjærlighet og sånt..."*. Harselerer hun her med veileders allmennkunnskap og mulige generelle uttalelser? Mener hun at dette er en form for kunnskap som er basert mer på common sense og sunt bondevett enn rasjonell kunnskap? Gjennom den ironiserende språkbruken blir det tvetydig hvordan hun forholder seg til rasjonell kunnskap. Hun snakker også om hvilken mening hun tillegger kulturens kunnskapssyn. Hun beskriver barnevernets lover og regler som *"veldig mye rart som virker femti og hundre år gamle"*, og jeg forstår at hun synes barnevernets formelle føringer gjenspeiler et kunnskapssyn som er *"helt stikk motsatt av det vi vet i dag"*. Implisitt i dette stiller hun et stort spørsmålstegn ved barnevernfeltets lovmessige overbygning, og hun signaliserer et behov for et lov- og regelverk som er mer tilpasset dagens kunnskap og måter å utøve fosterhjemspraksis på.

Ulvik problematiserer at ”psykologisk teori er en vesentlig premissleverandør for barnevernet på alle nivåer, i lovgivning, styring, beslutningstaking og i forhold til klienttrettet praksis” (2007:306). Kan det være at Kine ønsker en annen type kunnskap som ikke bare dreier seg om ”å gi barnet enormt med kjærlighet og sånn”? Dette kan forstås som et uttrykk for at det ikke bare er de formelle føringer, men også mye av ”dagens kunnskap” ikke er relevant for alle utfordringer fosterforeldre opplever. En annen måte å forstå Kines utsagn på, er at hun kan ha vanskeligheter med å anerkjenne den rasjonelle kunnskap som veileder innehar som en del av sitt virke.

Kine er opptatt av skillet mellom allmenn- og spesialistkunnskap, og sammenligner veileder med allmennleger som ”kan litt om alt liksom...”. Hun omtaler her veileder som en eklektiker⁴³. Kine spør hva hun skal gjøre når hun har behov for spesialistkompetanse. Hennes behov står tilsynelatende i kontrast til veileder Pias kunnskapssyn, som innebærer en vektlegging av relasjonell kompetanse framfor rasjonell fagspesifikk kunnskap. Når Kine etterspør en spesialist kan det se ut som hun motsier sin tidligere ironisering over veileders rasjonelle kunnskap, eller at hun uttrykker behov for en annen type rasjonell kunnskap enn det hun får.

Fostermor Pernille beskriver veileder som en idébank som hun kan hente ideene ut ifra, og at veileder er en som sitter på noen andre erfaringer enn henne. Hun bruker her begrepet *erfaring* og ikke kunnskap, og signaliserer med dette at erfaringsbasert kunnskap er viktigere for henne enn rasjonell kunnskap.

Jeg forstår Kines fortelling som at hun setter erfaringsbasert eller praktisk kunnskap (Teslo 2006) over rasjonell kunnskap: ”Det å prate med noen som har vært i samme situasjon ... det kan ikke sammenlignes en gang... du får erfaring på andres erfaring”. Jeg ser dette i sammenheng med det Yalom omtaler som en av sine terapeutiske faktorer; *universalitet*. I dette ligger :”.. opplevelsen av at andre har eller har hatt det på samme måte som en selv” (ifølge Karterud 1999:185). Kine viser hvordan vi kan bruke språket ved å snakke om det som *er* gjennom noe som *ikke er*. Når hun sier at det viktigste for henne er den kunnskap hun kan få fra andre ”i samme båt”, sier hun samtidig noe om hva hun ikke får fra veileder som ikke ”har kjent på kroppen” hva det vil si å være fostermor. Den form for læring hun vektlegger ligger tett opp mot Bateson begrep om deuterolæring (Ulleberg 2004), hvor Kine beskriver at det å lære av andres læring er det som gir henne mest, ”det er gull verdt altså”. Pernille

⁴³ En som ”anvender elementer fra ulike tradisjoner og teoretiske referanserammer ut fra hva man vurderer som hensiktsmessig i det enkelte tilfelle” (Teslo 2006:29).

betoner også viktigheten av å være ”i samme båten” med andre fosterforeldre, hvor de i gruppeveiledninger deler og lærer av hverandres erfaringer. Begge fosterforeldrene viser til en kunnskapsdiskurs om at ”den som har skoen på, vet best hvor den trykker” (Skagen 2004:91).

Nytten av erfaringsdeling med andre fosterforeldre samsvarer med annen forskning. I NOVAs rapport (2010) refereres til Golding & Pickens evaluering av gruppetilbud til fosterforeldre, hvor det konkluderes med at

Gruppetilbud for fosterforeldre skaper viktige anledninger til å formidle kunnskap som hjelper fosterforeldre til å håndtere barnas behov bedre i en setting hvor de får støtte fra hverandre (2010:69).

Den erfaringsdelte kunnskap kan også forstås som en stilltiende kunnskap som deles med noen men ikke med alle, det er i følge Kine ”noen som bare vet det...”. Dette kan forstås som en form for taus kunnskap. Topor sier at ”det finnes ingen taus kunnskap – bare kunnskap man ikke lytter til” (ifølge Teslo 2006:23). Denne stilltiende kunnskapen kommer til uttrykk gjennom fosterforeldrenes språkliggjøring av sin hverdagskunnskap, og kan slik sies å være en form for kunnskap som uttrykker skjulte ressurser (Karlsson 2006).

Fosterforeldrene har et sammenfallende syn på hvilken kunnskap som er viktigst: den kunnskap man får gjennom erfaringsdeling med andre ”i samme båt”. Relasjonell kunnskap ser også ut til ha forrang framfor rasjonell kunnskap. Begge vektlegger en felles forståelse og opplevelse som går utover det konkrete innholdet i budskapet, og viser til relasjonens betydning som overordnet andre faktorer. Dette drøftes nærmere i kapittel 4. Fostermor Kine oppsummerer dette kapitlet ved å si at hun heller ville hatt en veileder som hun har god kjemi med en enn som har ”all verdens kunnskap”. Gjennom sitt fokus på kunnskap har informantene også indirekte snakket om veiledning som arena for kunnskapsformidling. Jeg vil under kort si noe om veiledning, før jeg drøfter informantenes forståelser om hva som er innenfor og utenfor en veiledningskontekst.

4.1.4 Veiledning – hva kan vi snakke om?

Mine forskningsspørsmål omhandler veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Implisitt i dette snakker informantene både direkte og indirekte om veiledning som fenomen. Informantenes historier gjenspeiler i stor grad det som kommer til uttrykk i flere veiledningsteorier, blant annet hos Tveiten (2005) og Teslo (2006). NOVAs rapport (2010) oppsummerer at den forskning de har gjennomgått, hovedsakelig bekrefter

... den kunnskap vi allerede har om betydningen av tilgjengelighet, profesjonalitet, mulighetene for at fosterforeldre kan se på barnet og sin rolle på nye måter, og sist, men ikke minst det at fosterforeldre behandles som likeverdige parter (2010:70).

Dette sitatet kan også sies å representere de faktorer mine informanter trakk fram som betydningsfulle i veiledningssammenheng.

Som vist i kapittel 2.3.3 er det ulike måter å betrakte veiledningsbegrepet på, og det er ulike forventninger til hvilken mening som tillegges veiledning som fenomen (Madsen 1999). En veiledning og et veiledningsforløp kan betraktes som det Pearce kaller en episode⁴⁴ (2009). En episode kan være en samtale, et måltid, en veiledning – en situasjon som er bundet sammen gjennom ulike talehandlinger. Veiledningen eller episoden ”utgjør en kontekst for det, der siges...” (Olsen 2011:41). Informantene har ulike opplevelser av hva de vurderer som veiledningens innhold. Deres fortellinger viser at noe defineres å være innenfor og noe utenfor veiledningens kontekst.

Veileder Siri beskriver at hun anvender en avgrenset og kontekstavhengig kunnskap ved å foreta et skille mellom veiledning og terapi. Hun sier at hvis problemet er for stort, så går hun ikke inn som en ”psykolog”, og at det i slike situasjoner er ”...*mye som ikke hører til denne veiledninga*”. Skagen mener det ut ifra en konstruksjonistisk forståelsesramme er viktig å foreta en avgrensning mellom veiledning og andre typer samhandlingsaktiviteter som for eksempel terapi, da målet for veiledning er læring og ikke terapi (2004:77). Han setter dette i sammenheng med at veileder ikke er ekspert på samme måte som ”terapeuten” er ut ifra en mer tradisjonell forståelse. Jeg forstår veileder her som en eklektiker som ”bygger på sin kulturelle kunnskap” (ibid). Samtidig forteller Siri at hun anvender ulike terapeutiske metoder i veiledning, blant annet løsningsorienterte tilnærminger⁴⁵. Hun er klar på hvilke metoder hun velger og hvilke hun velger bort, og at hun i liten grad anvender manualbaserte og adferdsregulerende metoder som i økende grad danner utgangspunkt for veiledning i barnevernfeltet. Siri kan slik sies å velge metoder som Søndergaard sier ”stimulerer til refleksivitet” framfor metoder basert på ”ferdigreflekterede konklusjoner med etterfølgende handlingsanvisninger” (ifølge Ulvik 2007:326). Veileder Kari har foretatt en annerledes avgrensning ved ikke å definere det hun selv gjør som veiledning, men som ”*oppfølging*”.

⁴⁴ ”En sekvens av talehandlinger, der har en begyndelse og en slutning, og som henger sammen som en historie” (Pearce 2009:123).

⁴⁵ Terapeutiske retninger basert på et sosialkonstruksjonistisk grunnsyn, metoder utviklet av bla av Steve De Shazer og Insoo Kim Berg.

Hun snakker mye om hvilke element hun ville tillagt veiledning dersom det var dette og ikke *oppfølging* hun utførte, og dette utdypes nærmere i kapittel 4.1.2 og 4.1.5

Pia sier at det er mange faktorer som innvirker på fosterbarnet, og ”*da tenker jeg at det er lov å snakke om det...*”. Pia definerer sin handlingskompetanse i en videre forstand, og anvender sitt ”behandlerrepertoar” i større grad enn hva Siri ser ut til å gjøre (Ulvik 2007:99). Pia er opptatt av fosterforeldrenes indre prosesser, og som veileder ”*klare å bære frustrasjonene til fosterforeldrene...romme de slik at de opplever å bli sett og hørt*”. Jeg forstår Pias utsagn som at hun inkluderer det Siri definerer som terapi som en del av veiledning, og hvor hennes definisjon av terapi i større grad kan sies å gjenspeile begrepets opprinnelse – på gresk *terapeia*⁴⁶.

Hvem er det som gir Pia lov å snakke om ”*det*”? Er det fosterforeldrene som tillater det gjennom en trygghet i relasjonen til sin veileder? Eller er det et uttrykk for et faglig ståsted som gjør at hun definerer veiledning i en videre forstand enn Siri? Havik viser i sin studie at ”nesten halvparten av fosterforeldrene angir at forhold innad i fosterfamilien er et viktig område for veiledning”(1996:137), og viser hvordan det å bli fosterforeldre kan medføre endringer i familiesystemet. I så måte kan fostermor Pernille sies å representere Haviks utvalg over. Hun sier at for henne innebærer veiledning å få mulighet til å gå i dybden og reflektere over sitt hverdagsliv, ”*det er veldig morsom å bli bevisstgjort de tinga en gjør!*”. Egne barn og parforholdet hun lever i er naturlige tema i hennes forståelse av veiledning. Hun sier at veiledning og muligheten til å reflektere gjenspeiler seg i kommunikasjonen med sin partner, ”*så kan vi veilede hverandre... få åpna oss litt innimellom*”.

Fostermor Kine bringer inn tabutema som det *ikke* snakkes om i veiledning, og eksemplifiserer dette ved at hun ikke ”*elsker*” fosterbarnet på den måten hun opplever det er forventet at hun skal gjøre. Hun snakker her ut ifra en kulturell diskurs om hvilke følelser (foster)foreldre skal ha for sine (foster)barn, eller det som Ulvik omtaler som en moderskapsdiskurs (2007:179). Kines eksempel aktualiserer spørsmålet om noen følelser blir tatt så for gitt at følelser som avviker fra dette forblir skambelagte tabutema som ikke løftes opp i veiledning, verken av veileder eller fosterforeldre. Dette kan igjen forsterke fosterforeldrenes opplevelse av ikke ”*å få det til*”.

Informantene har ulike oppfatninger av hva som er innenfor og utenfor veiledningens kontekst. Det kom fram ulike forståelser av hvilke tema som kan omtales i veiledning, i

⁴⁶ Terapi, avledet av det greske ordet for omsorg.

hvilken grad familiære forhold kan være et veiledningstema og hvorvidt en skal inkludere ”terapi” som en samhandlingsmåte i veiledning. I hvilken grad veiledernes ulike tilleggskompetanse har betydning *kan* også være en medvirkende faktor for hvilke tema og handlingsrepertoar som defineres innenfor veiledningskonteksten. Både Siri og Pia har en familierapeutisk kompetanse som Kari ikke har, og Siri og Pia ser i større grad ut til å anvende et terapeutisk repertoar som veiledere. På den annen side kan Karis utsagn tyde på at ytre rammer er en større begrensning for hva hun definerer innenfor veiledningskonteksten, enn hvilken type kompetanse hun faktisk innehar. Dette vil hun si mye om i neste kapittel som omhandler informantenes selvopplevelse.

4.1.5 Identitet og selvopplevelse

Min opplevelse av hvem jeg er og hvordan jeg har blitt den jeg framstår som i dag, avspeiler ulike måter å betrakte identitet eller selvet på. Flere av informantene anvendte begrepet ”personlighet”, men i en betydning jeg her forstår som identitet. Baserer min selvopplevelse seg på det som Torsteinsson kaller et ”selvtilstrekkelig selvbegrep”, ved at det er selvet eller identiteten som preger relasjonen? Eller tenker jeg at identitet er noe relativt, ”det relativiserte selvet”, som innebærer at identitet er noe som forandrer seg avhengig av den kontekst vi er en del av (2000:38)?

Informantene har sagt mye om sin selvopplevelse som veiledere og fosterforeldre. Jeg forstår identitet som noe som utvikles gjennom livserfaring og møter med andre. Madsen (1999) ser utvikling av identitet som den livsressurs vi trenger for å regulere oss mot omverdenen og hvordan vi inngår i ulike type relasjoner til andre. Min forståelse av hvordan jeg har blitt den jeg framstår som i dag og hvem jeg ønsker å være, avspeiler ulike måter å betrakte selvet eller identitet på. For meg er identitet og hvem jeg er i stor grad noe jeg formidler gjennom de narrativer og historier jeg velger å fortelle om meg selv, på samme måte som ”... the respondents story can itself be said to represent a piece of the respondents identity” (Smith 2008:66).

Jeg vil nå drøfte veiledernes fortellinger om hvem de er og hvordan de opplever seg i rollen som veileder.

Veiledernes selvopplevelse

Karis historie forteller mye om hvordan barnevernkonteksten begrenser henne i å være den hun skulle *ønske å være* som veileder, og ikke bare hvem hun *er*. Hun viser til ”det selvbiografiske selv” som også inneholder forventninger om framtiden og er ”basert på en lang rekke kjerneopplevelser som til sammen utgjør det selvbiografiske minnet” (Røkenes og Hanssen 2006:109). Kari opplever rollen sin vanskelig og motsigelsesfylt, og hun beskriver mange dilemmaer i rollen som veileder. Hun beskriver seg selv som en som ”*bare tar de kipe avgjørelsene*”, og hun formidler negative forventninger fra omverdenen gjennom en opplevelse av å være ”*stigmatisert*” og ”*forhåndsdomt*”. Når hun snakker om sin selvopplevelse som veileder bruker hun overveiende negativt ladede ord. Hun forteller også om hvordan kulturen på arbeidsplassen setter begrensninger for hvem hun kan være. Når hun har fortalt dette, sensurerer hun seg selv ved å beklage at hun har gitt en så negativ framstilling, ”*jeg kunne nok vært mer positivt innstilt*”.

Hvilken historie er det Kari forteller om seg selv? Snakker hun ut ifra en diskurs om lojalitet til arbeidsplassen? Kari knytter historiene til sin identitet, ofte til som noe hun *er*. Neumann beskriver identitet som ”noe som samskapes og konstrueres i relasjon til min ytre verden, identitet kan slik forstås som relasjonell og i prosess” (2001:56). Karis identitet som den presenteres i denne historien, er i stor grad relatert til den objektive verdens føringer for hvem hun kan være og ikke kan være (Madsen 1999). Samtidig viser hun en kraft ved å forfatte seg selv når hun lager narrativer om hvem hun ønsker å være og hvordan hun ønsker å handle (Pearce 2009).

Siri og Pia forteller andre historier om seg selv. Begge formidler en trygghet i rollen som de relaterer til erfaring. Pia sier at hennes erfaring gjør at hun får til mye, at hun har god selvtillit og en opplevelse av å mestre. Samtidig nedtoner hun sin egen betydning som person, ”*meg som person er ikke så viktig*”, og hun er opptatt av å framstå som et menneske som ikke er splittet og ”*todimensjonal*”. Hun går bak rollen og vil framstå med en identitet som er knyttet mer til sin personlige livsverden, hvor hun ønsker å vise at hun er et ”*vanlig menneske med et vanlig liv*”.

Siri sier at ”... *i møte med den andre er det litt vedvarende hvem man er som person... egenskapene vil jo alltid være der...*”. Hun viser til identitet som noe stabilt og ”*vedvarende*”, tilsvarende det jeg forstår med Torsteinssons ”tilstrekkelige selvbegrep” (2000:38). Siri sier også at hun gjennom sin erfaring er en annen i dag enn tidligere, og at opplevelsen av hvem

hun har blitt også har sammenheng med hvilke arbeidsplasser hun har valgt. Hun viser her til et mer relativt selv hvor selvpplevelsen sees som en prosess påvirket av ytre betingelser (ibid:39). Gjennom å fokusere på kontekstens betydning og de valgmulighetene hun selv har, peker hun mot ”det selv-forfattende selv” (Pearce 2009:165), på samme måte som Kari gjør når hun snakker om hvem hun *ønsker* å være. Veilederne snakker om identitet både som noe som *er*, men også noe som kan *bli* ved at jeg kan lage en annen historie ved å forfatte meg selv på nye måter.

Jeg vender nå blikket bort fra veilederne og mot fosterforeldrene.

Fosterforeldrenes selvpoplevelse.

Fosterforeldrenes historier om det å være fosterforeldre var også til svært forskjellige, og preget av deres ulike rammer for utøvelse av omsorgsoppdraget. Jeg velger å gi Kine mest plass. Som fostermor tilknyttet kommunalt barnevern representerer hun majoriteten⁴⁷ av fosterforeldrene i Norge, uten at hun dermed kan sies å representere deres opplevelse av fosterforeldrerollen.

Kine sier at hun ”*faktisk ikke klarer det så bra*”, at hun ikke ”*duger*” – ”*du føler nesten at du ikke strekker til*”. Hun forteller om vanskelige møter både med barneverntjenesten som system og enkeltpersoner innenfor dette systemet, og hun beskriver en opplevelse av ikke å ha blitt trodd. Som fostermor har hun opplevd å bli helt overlatt til seg selv; ”*vi ble egentlig glemt*”. Hun forteller om perioder på opp til et år uten veiledning eller kontakt med saksbehandler. Dette er trolig en erfaring og opplevelse hun deler med flere fosterforeldre. Havik viser i sin studie at en av åtte fosterforeldre på kommunalt nivå har vært uten møter med veileder eller saksbehandler det siste året (1996:70). Havik sier også at halvparten av fosterforeldrene som har vurdert å si opp fosterhjemavtalen har begrunnet dette med sitt forhold til barneverntjenesten. Det framkommer imidlertid ikke hvorvidt dette skyldes unnlathet fra barneverntjenesten eller uenigheter mellom partene (ibid:161).

Kine beskriver et selvbilde som har endret seg, og som er påvirket av flere negative erfaringer i sitt møte med barnevernet som system. Barnevernsystemet kan slik sies å utgjøre den høyeste kontekst for hvordan Kine opplever seg selv som fostermor. Hennes sterke mistillit

⁴⁷ Ifølge SBB bodde 90 % av alle fosterbarn i Norge i kommunale fosterhjem i 2009 (Fontene 03/11), mens i 2010 var 84 % av fosterhjemmene tilknyttet kommunalt barnevern og 14 % tilknyttet Bufetat (Undersøkelse blant fosterforeldre i 2010).

og følelser i møte med barnevernssystemet, ser ut til å gjenspeile seg ikke bare i måten hun ser seg selv på. Det kommer også til syne i måten hun omtaler enkeltpersoner i innenfor dette systemet, og hvordan hun snakker om ulike fenomen som er forbundet med barnevernssystemet. Kine viser hvordan det ”å være menneske i verden... uløselig er knyttet til våre erfaringer” (Torsteinsson 2000:37). Hun beskriver en opplevelse av sitt møte med barneverntjenesten som en subjekt-objekt relasjon (Karlsson 2006:166). Dette utdypes hos Skjervheim (1996). Han sier at ved å objektivere den andre, betrakter vi den andre som et faktum⁴⁸ og tar ikke den andre alvorlig.

Fostermor Pernille sier at det tidvis kan være tøft å være fosterforeldre, men at hun er trygg på egne vurderinger. Hun og partneren har funnet sin måte å være fosterforeldre på, ”*det er å være oss!*”. Hva innebærer det å være *oss* eller meg selv? Pernille snakker ut ifra sin subjektive verden (Madsen 1999) om selve opplevelsesaspektet i det å være *meg* og *oss*. Tryggheten relateres til et kjerneselv⁴⁹ som en integrert selvopplevelse hun kan handle og oppleve ut ifra (Torsteinsson 2000:24). Pernille relaterer også trygghet til personlige egenskaper hun innehar, ”*det må ligge litt for en*”. Hun sier at hun ”*ikke vet om det bare er noe en kan tilføre seg*”, og viser her til et selvtilstrekkelig selvbegrep (ibid:38). En måte å forstå Pernille på er at hun snakker ut fra en diskurs om medfødte egenskaper som noe en enten har eller ikke har.

Pernille bruker positivt ladede ord når hun forteller om seg selv som fostermor, og uttrykker at hun er stolt over den jobben hun gjør. Jeg tolket henne slik at hun opplevde anerkjennelse og bekreftelse av seg selv som fostermor ved å bli intervjuet i denne undersøkelsen, og dette kan vise at selvopplevelsen i stor grad skapes i de kommunikasjonsprosesser vi inngår i (Pearce 2009). Tryggheten relaterer hun også til noe utenfor seg selv, blant annet til at hun har et tilgjengelig veilederteam rundt seg. Dette er også i tråd med konklusjoner i NOVAS rapport: ”Tradisjonell veiledning er ikke tilstrekkelig i forhold til de kompliserte problemstillinger det reiser å være fosterforeldre” (2010:68), og ”fosterforeldre ser ut til å trenge tverrfaglig konsultasjon” (ibid:69). Som for veilederne, ser også de ytre rammebetingelser ut til å være avgjørende og utgjør den høyeste kontekst for hvordan

⁴⁸ Skjervheim sidestiller faktum med ”sakstilhøve” (Skjervheim 1996:72).

⁴⁹ Begrep fra Stern som omhandler en integrert opplevelse av seg selv som distinkt og adskilt fra andre, med egne handlinger og følelser (Torsteinsson 2000:24).

fosterforeldrene opplever seg selv. Fosterforeldrenes ulike kår gjenspeiles i deres historier om hvem de er og hvordan de opplever seg selv.

Jeg vil under drøfte hvordan også kroppen er en del av vår identitet, og som en viktig forståelsesramme ved bruk av IPA som metode.

4.1.6 Identitet og kropp

Filosofen Merleau-Ponty var opptatt av kroppen som en del av vår identitet, og utviklet en teori om "den levende kroppen" (1962). Ut ifra IPAs teoretiske ståsted inkluderes kroppen som en del av vår identitet og livsverden (Smith 2008), i motsetning til Descartes syn som representerte en dualistisk forståelse gjennom et skille mellom kropp og sjel. Kroppslig eller sanserelatert viten er en av kunnskapsformene som Andersen beskriver (2000:158), og som jeg forstår Andersen betrakter han den kroppslige og den relasjonelle viten som de mest betydningsfulle vitensformer. Han sier at de fire vitensformer⁵⁰ har sine indre stemmer, og at sansning er en del av kroppens kommunikasjon inn mot seg selv og ut mot verden.

Hvilke historier har informantene om kroppslige uttrykk og inntrykk som en del av deres identitet og livsverden?

Veileder Siri betoner det kroppslige som en del av sitt presentasjonsuttrykk når hun sier at "*blikk og kroppsholdning... ansikt... smil... alt det viser jo hvem man er!*". Hun omtaler det analoge språkets betydning i framstillingen av seg selv, og viser til det Stern kaller "fornemmelsen av seg selv" som en forforståelse av seg selv i møtet med den andre (ifølge Torsteinsson 2000:43). Hun bruker også en fysisk metafor når hun snakker om relasjonen til fosterforeldre, og er opptatt av å "*tørre å gå litt nær dem*".

Kari forteller hvordan den dobbeltrollen hun opplever å ha, får kroppslige utslag hos henne ved at hun ofte får "*en sånn tung følelse i kroppen*". Hun beskriver kroppen som noe som omfavner noe helhetlig i hennes opplevelse, hvor kroppen blir "selve erkjennelsessubjektet...., det synspunktet hver av oss opplever verden fra" (Røkenes og Hanssen 2006:104). Jeg opplevde en kongruens mellom Karis beskrivelse av kroppslige reaksjoner og den historien hun fortalte ved at den også for meg ble en tung historie - når jeg ikke får være den jeg vil være setter det seg i kroppen. "Å sette seg i kroppen" kan være et uttrykk for det Schibbye beskriver som "sansninger, sensasjoner og stemninger fra dypet i oss selv (som) er

⁵⁰ Omtalt i kapittel 2.3.3.

budbringeren om hvordan vi har det” (2002:24). Karis tunghet kan ha blitt ”en del av en kroppslig aktivitet” også som en del av konteksten i selve intervjusituasjonen (Karlsson 2006:171). Den kroppslige viten kan forstås som en form for taus kunnskap⁵¹ som bevisstgjøres gjennom beskrivelser av praksis (Teslo 2006:174). Karis beskrivelser av kroppslige reaksjoner er en form for viten som sitter i kroppen uten å være artikulert (Skagen 2004:81). Hennes beskrivelse av praksis kan ha ført til en bevisstgjøring av de dilemmaer hun opplever å ha knyttet til sin arbeidssituasjon.

Fostermor Kine beskriver og imiterte kvalme og brekninger når hun snakket om sitt møte med barneverntjenesten. Karlsson utdyper dette ved å beskrive språket som bestående av ”ordene og den kroppslige aktiviteten som følger ordene” (2006:170). Fostermor Pernille sier at hun får *vondt i magen* i gitte situasjoner. Alle disse reaksjonene kan sies å være kroppslige markører eller kroppens måte å uttrykke noe på (Røkenes og Hanssen 2006:163). Fostermor Pernille viser også hvordan kroppslige metaforer kan formidle noe positivt. Hun beskriver gleden hun opplever når det går bra med fosterbarnet, ”*det varmer en, det varmer et hjerte!*”.

Intuisjon uttrykkes ofte som en kroppslig metafor. Jeg forstår intuisjon som en form for taus og sanselig kunnskap som er en integrert del av min identitet. Pernille forteller om en valgsituasjon hvor hun ikke visste hvordan hun skulle handle, men hvor hun hadde en *magefølelse* på hva hun skulle gjøre. Det å ha en autentisk nærhet til meg selv gjør at jeg blir mer åpen for mine kroppslige signaler. Pernille sier også at hun må ”*føle på den følelsen*” for å vite hva som er riktig å gjøre. Andersen sier at vår kroppslige eller sanserealte viten ”hjælper os til at gribe den oplevede mening... lenge før vi er i stand til å udforme meningen i ord” (2000:158).

Informantene har på forskjellige måter fortalt hvordan følelser og reaksjoner får kroppslige uttrykk, og hvordan vi gjennom det kroppslige presenterer oss selv. Kroppen kan framstå som et kommunikativt uttrykk for mer førbevisste og vage ”fornemmelser” enn det mer bevisste og polerte budskap som kommer til uttrykk gjennom det verbale språket. Språket er også fylt med kroppslige metaforer, noe som beskrives nærmere i kapittel 4.4.3.

⁵¹ ”... uttrykker skjulte faglige ressurser...” (Teslo 2006:174).

4.1.7 Oppsummering

Veilederrollen

Informantene vektlegger veilederrollens formelle rammer i ulik grad. Veileder Kari i kommunalt barnevern er opptatt av at rollen formelt sett har vage retningslinjer, både gjennom lovverk og retningslinjer på arbeidsplassen. Hun opplever at det i stor grad blir opp til den enkelte å definere sin rolle. Veileder Siri og Pia synes i mindre grad å være opptatt av formaliteter knyttet til rollen, og i den grad de er opptatt av et mandat relaterer de dette til relasjonen og den stilltende overenskomst de har med fosterforeldrene. Fosterforeldrene synes også i liten grad å være opptatt av formaliteter, og de vektlegger kvaliteter i relasjonen til veileder. Samlet sett ser relasjon og samarbeidsformer ut til å utgjøre grunnlaget for rollens mandat både for veileder og fosterforeldre. Relasjonens betydning vil bli nærmere utdypet i kapittel 4.

I informantenes fortellinger kommer det fram ulike forståelser av veiledningsbegrepet, og det foretas et skille mellom veiledning som lovpålagt *oppfølging* og veiledning som et ikke-lovfestet *forsterkingstiltak*. Veiledning som aktivitet forstås og utføres ulikt innenfor de tre forvaltningsnivåene, og oppfølging fra barneverntjenesten skiller seg i stor grad fra den veiledningen som utføres som et forsterket tiltak på statlig og privat nivå. Informantenes har også ulike beskrivelser av hva som defineres innenfor og utenfor veiledningens kontekst. Det framkommer her et skille både mellom hvilken type kunnskap som anvendes og hvilke temaer som kan snakkes om.

Kunnskap

Informantenes historier avspeiler ulik vektlegging av kunnskap, både i hvilken grad kunnskap *anvendes* og *hvilken form* for kunnskap som ansees relevant i en veiledningssammenheng. Det foretas en distinksjon mellom rasjonell og relasjonell kunnskap gjennom forklaring og forståelse som essens i veiledning. Fosteremor Kine opplever barnevernets formelle overbygning lite tilpasset den kunnskap vi har i dag om barns utvikling, og hun signaliserer et behov for en bedre tilpasning til dagens situasjon og måter å bedrive fosterhjemspraksis på. Den viktigste kunnskapen for fosterforeldrene ser ikke ut til å være kunnskap som formidles og deles i veiledning med veileder. Det viktigste kunnskap for fosterforeldrene er den erfaringsbaserte kunnskap de kan dele med andre fosterforeldre. De snakker begge om betydningen av erfaringsdeling med andre som er ”*i samme båt*”. Dette er i tråd med

resultater fra NOVAs rapport (2010) som vist til i kapittel 4.1.3. Havik viser også til en lignende tendens, hvor det i hennes studie kommer fram at et stort antall fosterforeldre ville foretrukket veiledning fra erfarne fosterforeldre framfor veiledere fra barneverntjenesten (1996:141).

Selvopplevelse

Informantenes selvopplevelse ser også ut til å ha sammenheng med deres forvaltningsmessige tilknytning. Både Kine og Kari beskriver en gjennomgående negativ selvopplevelse som fostermor og veileder tilknyttet kommunalt barnevern. Kari sier mye om begrensninger som hindrer henne i å være den hun ønsker å være, og fostermor Kine har opplevd møtet med barnevernet som system som til dels svært krenkende.

Veileder Siri og Pia, og også fostermor Pernille beskriver alle sin selvopplevelse som positiv. Alle formidler en trygghet og mestringsopplevelse i rollene som veileder og som fostermor. Fostermor Pernilles positive selvbeskrivelse er noe hun relaterer til nærheten til veileder og det systemet hun er tilknyttet, og en følelse av å få lov til å ”*være meg selv*”. Det framkommer slik et gjennomgående skille mellom de ulike forvaltningsnivåene både når det gjelder hvilken type oppfølging fosterforeldrene får, hvilken type kunnskap som anvendes i veiledning og ikke minst hvilken selvopplevelse veileder og fosterforeldre har i sine ulike roller. Det synes gjennomgående at både veileder og fostermor i kommunalt barnevern har en dårligere selvopplevelse enn informantene fra statlig og privat forvaltningsnivå.

4.2 Fosterforeldrenes autonomi – ”My home is my castle”

Fosterforeldrenes autonomi viser til mine forskningsspørsmål som omhandler i hvor stor grad det er samsvar i informantenes opplevelse og forståelse av veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Kulturelle føringer og ulike diskurser og forestillinger om familiens autonomi⁵² og privatlivets fred kommer til syne både på makro og mikronivå.

⁵² a) Utleddet fra gresk, og er i moralfilosofien omtalt som det som følger av sin indre lovmessighet uavhengig av ytre påvirkninger (<http://www.snl.no.autonomi.filosofi>). b) ”At identificere mennesket og menneskeskapte, sociale systemers autonomi kan ifølge Maturana gøres uten henvisning til systemets omgivelser, fordi det fungerer selvrefleksivt, rekursivt og organisatorisk lukket” (Schilling 2007:55).

Diskurser om familien og respekt for privatlivets fred gjenspeiles blant annet i FN's verdenserklæring om menneskerettigheter artikkel 12:

Ingen må utsettes for vilkårlig innblanding i privatliv, familie, hjem og korrespondanse, eller for angrep på ære og anseelse. Enhver har rett til lovens beskyttelse mot slik innblanding eller slike inngrep (Bunkholdt og Sandbæk 2002:27,28).

Privatlivets fred er også beskyttet gjennom Grunnlovens § 102⁵³. Dette viser til det som Seltzer kaller makrokulturelle kilder, dvs. overbygninger eller historier som er med på å gi et fenomen mening innenfor en bestemt kontekst (ifølge Jensen 1994:141). Fosterforeldre er i henhold til lov- og avtaleverk⁵⁴ delegert ansvaret for den daglige omsorg for fosterbarnet fra barneverntjenesten. Barnets biologiske foreldre beholder vanligvis det formelle foreldreansvaret, eller "restforeldreansvaret"⁵⁵. Fosterbarn kan slik sies å være "flermannseie". De er omgitt av det Ulvik kaller et utvidet og omfattende omsorgssystem på den måten at det ikke bare er fosterforeldrene som har omsorgsansvar og beslutnings-myndighet (2007:238). I vår kultur, hvor omsorgen for barn i stor grad er privatisert og kjernefamilien utgjør kulturens "naturlige" omsorgsarrangement (ibid:14), kan fosterbarn som "flermannseie" by på noen utfordringer. På den annen side kan det finnes paralleller mellom omsorgssystemet fosterhjem og omsorgssystemer i andre kulturer hvor ansvaret for barn er mer kollektivt organisert (ibid).

Det er i dette brokete landskapet fosterforeldrene lever sine liv og utøver omsorgen for fosterbarnet. Veiledning og møtet med veileder er et av disse skjæringspunktene hvor fosterforeldrenes selvbestemmelsesrett kan bli utfordret. Havik viser at cirka halvparten av fosterforeldrene opplevde å bli sett på som *samarbeidspartnere* av barneverntjenesten, mens det i tidligere studier har vært en større prosentandel som har opplevd seg som *klienter* (1996:85).

Veilederrollen og fosterforeldrenes autonomi er spørsmål som har opptatt meg i min egen rolle som veileder for fosterforeldre. Jeg har også vært opptatt av hvordan veileder som fagperson relaterer seg til fosterforeldrene som omsorgsutøvere for barnet, i en kontekst hvor møtene ofte skjer rundt kjøkkenbordet i fosterhjemmet og hvor veileder inviteres eller går inn i fosterfamiliens private sfære. I hvor stor grad er det samsvar i hvordan veileder og fosterforeldre definerer og ønsker relasjon og rolle? På hvilken måte får informantenes

⁵³ "Husinkvisitioner maa ikke finde Sted, uden i kriminelle Tilfælde" (Bunkholdt og Sandbæk 2002:27).

⁵⁴ Lov om barneverntjenester, fosterhjemsavtale.

⁵⁵ Omtalt hos Johansson og Sundt (2008:195).

forestillinger og diskurser om familien og familiens autonomi betydning for relasjonen og veileder og fosterforeldres rolleutøvelse?

For å belyse dette vil jeg vil under drøfte relasjonen mellom veileder og fosterforeldre i lys av fenomen som forhandlinger og makt, kontekst, språk og antropologiske relasjoner som gjest/vert.

4.2.1 Relasjon og forhandlinger

Relasjonen mellom veileder og fosterforeldre er et sentralt tema i min problemstilling og i informantenes historier. Jeg vil se på ulike faktorerers betydning når vi forhandler om relasjonen, og hvilke virkemidler vi tar i bruk når vi bevisst eller ubevisst søker å opprettholde eller utjevne forskjeller i relasjonen. Jeg finner Ulviks perspektiver på forhandlinger om relasjonen anvendelige i min drøfting (2007). Hun omtaler i tråd med Pearce (2009) forhandlinger som en implisitt del av selve relasjonen. Ut ifra en sosialkonstruksjonistisk forståelse er ikke mening noe konstant, men noe som er ”under forhandling ”(Ulvik 2007:64) og en aktivitet som ”varer så lenge relasjonen varer”(ibid:113). Det er ut ifra et slikt perspektiv mulig å se alle typer relasjoner som en kontinuerlig relasjonsforhandling, og derav også selve relasjonen som et forhandlingsanliggende. Forhandlinger omfatter slik all interaksjon og fortolkning av hverandres intensjoner og handlinger (ibid:65), noe som kan være gjenkjennende i eksempelvis par relasjoner og foreldre-barn relasjoner.

Ut ifra informantenes beskrivelser av sine opplevelser av relasjonen mellom veileder og fosterforeldre, gir kategoriene komplementære vs. symmetriske relasjoner mening (Ulleberg 2004). Utleddet av disse vil jeg anvende begrepene likhet og forskjell i drøftingen under. Informantene har gitt meg mer finmaskede begreper som nyanserer og gir et utvidet bilde av hvor sammensatte og motsigelsesfylte relasjoner kan være. Begrep som formell/uformell, personlig/privat, lik/ulik, nærhet/avstand og likeverdige/ikke likeverdige er nøkkelord (Pearce 2009) informantene brukte når de snakket om hvilke posisjoner de inntok i relasjonen til den andre, og disse begrepene sier noe om hvilken type relasjon som foreligger i spennet mellom komplementaritet og symmetri. Et eksempel kan være når en fostermor på den ene side ønsker å være i en jevnbyrdig relasjon til veileder hvor begge parter har den samme bestemmelsesrett. Samtidig kan det i den samme relasjon oppstå situasjoner hvor hun setter pris på at veileder sier at ”sånn og sånn skal det være”.

Ulvik skiller mellom forhandlinger om *relasjonskategorier* og forhandlinger om *emosjonell kvalitet* i relasjonen (ibid:217). Med relasjonskategorier forstår jeg inndelinger som eksempelvis mor/datter og terapeut/klient. Når veileder Siri sier at fosterforeldre ”... er *oppegående folk som har mye kompetanse... slik at det er litt mer jevnbyrdig*”, vil jeg tro hun har et godt forhandlingskort ved å beskrive relasjonen som en jevnbyrdig kollega relasjon.

Forhandlinger om emosjonell kvalitet i relasjonen kan omhandle i hvor stor grad relasjonen skal baseres på vennskap, likhet, fortrolighet med mer. Flere av informantene sier mye om grenseoppgangen mellom det personlige og det private som et forhandlingstema. Veileder Siri sier at hun kan dele litt med fosterforeldrene uten å si så mye privat, ”*vi skal jo ikke bli venninner!*”. Da fostermor Kine fortalte om en *god* veiledning, sa hun at hun og veileder hadde snakket som om de ”*var venninner*”. Dette viser til mulige spenningsfylte forhandlinger dersom partene har ulike forventninger til relasjonen.

Jeg fant i informantenes fortellinger at forhandlinger om relasjonen i stor grad kom til syne gjennom ulike forsøk på å oppnå eller opprettholde en ønsket posisjon. Dette skjedde gjennom forsøk på å utjevne maktaspektet eller forskjeller i relasjonen. Forhandlinger dreide seg slik i stor grad om ulike måter å **regulere nærhet og avstand** på, men også på andre måter som vist under. Et godt eksempel på avstandsregulering er nå veileder Pia sier at hun ”...*trenger en distanse for og kunne gjøre jobben min, blir det for nært klarer jeg det ikke*”. Blir det for nært blir forskjellen for liten (Andersen 2000), og Pia vil da kunne gli over i en mer privat relasjon som for henne vanskeliggjør en profesjonell veilederrolle. Både veileder Siri og Kari regulerer avstand gjennom å differensiere mellom det å være privat og personlig, og gjennom å vise respekt for fosterforeldrenes privatliv. Kari sier at hun ”*prøver å respektere de grensene som de gir uttrykk for.....*”. Det at hun ”*prøver*” sier meg at dette kanskje ikke er så lett. Hun kan snakke ut ifra en diskurs om privatlivets fred hvor dette inngår i en forhandling om hvordan hun ønsker at relasjonen skal være, men det å ”*prøve*” kan også være uttrykk for en underliggende uenighet med fosterforeldrene.

Veileder Pia bringer inn struktur som en måte å regulere nærhet og avstand på. Hun viser hvordan ulike kontekstmarkører blir en del av en ytre struktur som innramming for veiledningskonteksten, for eksempel ”*boka*” i kapittel 4.2.4. Dette er omtalt i ulik veiledningslitteratur, blant andre hos Teslo (2006). Bruken av markører kan igjen tydeliggjøre et ønsket forhandlingsmål. De andre veilederne trekker også inn struktur som et viktig element i forhandlinger om veiledningsrelasjonen, hvor Pia og fosterforeldrene snakker om

”...hvordan veiledningen skal foregå, hvordan vil vi ha det”. Veileder Siris struktur innebærer det samme ved at hun bruker tid på å avklare fosterforeldrenes målsetting med veiledningen. Forhandlinger om relasjonen kan her også forstås som forhandlinger om de kontekstuelle forståelsesrammer for selve relasjoner.

Privatisering av relasjonen kan være et annet forsøk på avstandsregulering og implisitt en forhandling om hvilken relasjon partene skal ha. Pia sier at hun kan merke et ubehag når fosterforeldrene prøver ”ha et sånt ”vi”, ”dus”...”. Ubegagget oppstår når relasjonen er i ferd med å bli mer privat enn det hun opplever er forenlig i rollen som veileder. Veileder Siri sier at regulering av grenseoppgangen opp mot det private ”må være veileders ansvar.... vi skal jo ikke bli venninner...”. De sier begge noe om balansekunsten i det som Røkenes og Hanssen beskriver som ”personlig profesjonalitet” som omhandler den personlige måten å fylle yrkesrollen på (2006:224). Likhet i relasjonen truer den forskjellen som både Pia og Siri ønsker, noe forfatterne påpeker ved at ”mange fagfolk får problemer når relasjonen (til en klient) blir preget av likhet” (ibid:208).

Pia viser også hvordan **intellektualisering av følelser** kan være en faktor som regulerer nærhet og avstand. ”... vi er i relasjonen fosterforeldre/veileder... så kan det plutselig skifte til å bli kollegasamtaler. Et følelsetema kan bli omgjort til et intellektuelt fagtema...”. Når følelser omgjøres til et faglig tema skapes det en avstand til følelsesaspektet i budskapet, og vi anvender det som hos Teslo beskrives som den rasjonelle intelligens (2006:57). Men intellektualisering av følelser kan også være et forhandlingskort ved at det søkes en utjevning av relasjonen gjennom å innføre et felles og mer likeverdig språk. Intellektualisering av følelser kan være en omskriving av det Ulvik kaller ”diskursive spenninger mellom kunnskap og kjærlighet” (2007:315). Når fosterforeldrene anvender et intellektuelt språk, kan dette assosieres med profesjonalitet og forstås som en motsetning til det Bunkholdt kaller ”foreldreskapsdimensjonen” som mer er basert på ”kjærlighet” (ifølge Ulvik 2007:315). Og hvordan opplever veileder fosterforeldrenes ”intellektualisering av følelser” dersom vi forstår dette som et uttrykk for at de er faglig kompetente og velinformerte på linje med veileder?

Intellektualisering av følelser kan slik sees i sammenheng med **måten å anvende eller ikke anvende kunnskap på**, og kan være en av flere måter å opprettholde en ønsket posisjon. Ulvik sier at ”seinmoderne fosterforeldreskap utøves i en kulturell kontekst av stadig mer velinformert foreldreskap” (2007:318). Implisitt i dette ligger at kunnskap er ”kulturelle redskap” som er tilgjengelige for fosterforeldre som for andre. Hvordan opplever vi som

fagpersoner og veiledere at fosterforeldrene kan framstå som like faglig kompetente som oss? Jeg lar foreløpig dette spørsmålet stå åpent, men vil komme tilbake til det i kapittel 5.

Veileder Siri ekskluderer en viss type fagspesifikk kunnskap fra veiledningskonteksten, som vist i kapittel 4.1.4. Dette kan også forstås som et uttrykk for at hun vegrer for å stå fram som ekspert i en relasjon som da ville fortone seg mer ulik enn hva hun ønsker. Hun ønsker å ha en relasjon som er preget av en likeverdig dialog som beskrevet i handlings- og refleksjonsmodellen (Skagen 2004). Fosteremor Kine antyder at veileder kan mer enn det hun gir uttrykk for ved at *”hun kan det kanskje, men har bare ikke sagt det”*. En måte å forstå Siri og Kines utsagn på, er at veileder bekrefter fosterforeldrenes posisjon og autonomi ved å underkjenne egen kunnskap. I så fall vil både måten å *anvende* og *underkjenne* kunnskap på kunne betraktes som relasjonelle forhandlingstema.

Jeg har gjennom utdypingen av relasjoner og relasjonsforhandlinger vist til forskjeller og ulikheter i informantenes forståelser. Som en videreføring av dette vil jeg under fokusere på maktaspektet i relasjonen.

4.2.2 Relasjoner og makt

Jeg har over vist til forhandlinger og ulike nyanser i relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Dette kan igjen si noe om hvordan maktaspektet kan forstås i relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Sosialkonstruksjonismen har hatt lite fokus og få begreper som omhandler makt. Dette er en viktig diskusjon som jeg i denne sammenheng ikke går nærmere inn i. Jeg går heller ikke inn i selve maktbegrepet som fenomen. Jeg velger her å fokusere på hvordan makt kommer til syne og anvendes i relasjonen, og jeg ser makt nært knyttet til kontrollbegrepet. Bateson avviste ideen om makt, og definerte makt som en *”epistemologisk feil”* og et uttrykk for lineær kontroll (ifølge Lundby 1998:82). Makt handler i stor grad om hvem som har definisjonsmakt over relasjonen og kommunikasjonen (Røkenes og Hanssen 2006). Dette kan igjen knyttes til begrepet kulturelt hegemoni ⁵⁶, eller hvilken måte kulturelle maktmidler som eksempelvis formaliteter knyttet til fosterhjemsoppdraget og veilederrollen kan opprettholde en ønsket maktkonstellasjon (Neumann 2001:60).

Skagen viser hvordan Rogers klientsentrerte terapi fikk betydning for veiledning innenfor handlings- og refleksjonsmodellen, hvor fokus er på praksisteori og hvor veilanden blir ansett

⁵⁶ ”Situasjoner der en gitt maktkonstellasjon opprettholdes ved hjelp av kulturelle maktmidler (Neumann 2001:60).

som autoritet i veiledningsrelasjonen (2004:32). Ut ifra denne modellen beskrives en maktforskyvning i relasjonen ved at ”den veiledede” innehar en autoritet som i større grad var forbeholdt veileder ut ifra en mer tradisjonell forståelse. Skagen sier at spørsmålet om makt ikke stilles her, men at ”maktutøvelsen forvises til indirekte og implisitte kommunikasjonsformer” (ibid:33). Slike kommunikasjonsformer kan komme til syne gjennom forhandlinger om relasjonen og definisjonsmakt over relasjonen.

Kari er den av veilederne som i sterkest grad problematiserer maktspektet i relasjonen. Hun opplever at barneverntjenesten som lineær kontekst i liten grad tillater en rolleutførelse etter handlings- og refleksjonsmodellen. Kari snakker mye om kontrollaspektet i rollen sin, og hvordan den makten hun har hindrer henne både relasjonelt og faglig. Hun forsøker å ha ”*relasjonsfremmende ferdigheter*” i kontakten med fosterforeldrene, men sier at ”*den makta man har... det blir i veien*”. Kari er utøver av en lovpålagt oppfølging av fosterforeldre, og en oppfølging som fosterforeldrene implisitt er forpliktet til å motta. Dette vil også gi veileder en større grad av definisjonsmakt over relasjonen.

Minuchin sier at makten ikke nødvendigvis forsvinner, selv om vi gjennom en språklig handling definerer den bort (ifølge Fokus på Familien 1/1996 s. 52 – 57). Når veileder Kari sier at hun ”*prøver å tenke*” at fosterforeldrene er jevnbyrdige kolleger, skinner det gjennom en usikkerhet om dette er mulig innenfor hennes kontekst. Eller kan det at hun ”*prøver*” også si noe om hennes forhold til autoriteter? Eller kan det forstås mer som et ønske om hvordan hun skulle ønske relasjonen var enn et reelt uttrykk for hvordan hun faktisk opplever at den er?

Definisjonsmakten ser ut til å være mindre tydelig for veileder Siri som utøver av veiledning som et ikke-lovpålagt forsterkingstiltak. Siri sier at det er fosterforeldrene og ikke hun som sitter med definisjonsmakten. Veiledning, selve anliggendet for relasjonen, er et frivillig tilbud til fosterforeldrene som de når som helst kan takke nei til, ”... *de kan si at ”vi har ikke lyst å ha veiledning mer” ...*”. Dette er i tråd med Thomsens syn om at det er veilanden og ikke veileder som avgjør grunnlaget for veiledning (ifølge Skagen 2004:32). Siri vektlegger at det er fosterforeldrene som både har bedt om, og utarbeider målsetting for veiledning. En måte å forstå dette på er at hun overlater kontrollfunksjonen til barneverntjenesten, som i denne sammenheng kan sies å være hennes formelle oppdragsgiver. Relasjonen mellom henne og fosterforeldrene framstår som en parallell⁵⁷ relasjon på den måten at posisjonene kan

⁵⁷ En relasjon hvor partene skifter mellom en komplementær og en symmetrisk relasjon.

varierte, ut ifra fosterforeldrenes behov for veiledning. Samtidig markerer Siri en forskjell i relasjonen mellom henne og fosterforeldrene ved at ”... vi (veilederne) er jo fagpersoner...”

Pias fokus på makt er relatert til situasjoner hvor hun og fosterforeldrene kan ha ulike vurderinger av fosterbarnets situasjon i fosterhjemmet. Dette omtales nærmere i kapittel 4.4.6.

Fostermor Pernille bruker ikke maktbegrepet i sin fortelling, men hun synes å være bevisst den makten hun besitter som fostermor: ”... det er jo på en måte vi fosterforeldre som må ta den siste avgjørelsen på hva som er rett for oss”. Samtidig uttrykker hun en lettelse over at veileder i gitte situasjoner kommer inn som en autoritet og bruker sin makt ved å foreta udemokratiske beslutninger. Så lenge hun er enig i beslutningen og situasjonen krever en beslutningsevne som er utenfor hennes mandat som fostermor, ser det ikke ut til å rokke ved hennes autoritet.

I den grad fostermor Kine er opptatt av makt, knyttet hun dette til møter med barneverntjenesten som system som nærmere omtalt i kapittel 4.1.5. En måte å forstå Kine på, er at hun snakker om en opplevelse av å bli behandlet som et ”objekt” i møte med barneverntjenesten (Skjervheim 1996). Skjervheim sier at ved å objektivere den andre ”går en til åtak på den andres friedom” (ibid:56), og at den som objektiviserer den andre er ”herre” (ibid:58). Skjervheim viser her til et maktaspekt som er knyttet til metaforen herre og trell ⁵⁸. Dette kan ha en viss relevans i Kines opplevelse av møter med barneverntjenesten, men også for andres beskrivelser i av sine opplevelser om møter med for eksempel NAV, omtalt i ulike medier de senere årene.

Jeg vil under se på andre faktorer som medvirker i vår opplevelse og forståelse av relasjon, roller og kommunikasjon, og hvordan dette ikke bare kommer til uttrykk gjennom handling men også i måten vi språksetter ulike fenomen.

4.2.3 Språk og metaforer

Jeg ble i informantenes historier opptatt av språket og måten språket brukes på, når de snakket om relasjonen eller språksatte den andre. De ulike metaforer⁵⁹ bekrefter eller tydeliggjør en ønsket relasjon. Ulvik viser hvordan ”alle fosteraktører må relatere sin virksomhet og sin relasjonsutforming til familiemodellen” (2007:218), og hvordan dominerende diskurser og

⁵⁸ Relasjoner hvor den ene søker å bekrefte seg selv ved å undertrykke den andre (Karlsson 2006:161).

⁵⁹ ”Et billedlig uttrykk eller et uttrykk som blir brukt i overført betydning” (Teslo 2006:93).

kulturell forankring gjenspeiles i språket. Hvis jeg ser på informantenes fortellinger som uttrykk for en diskursiv praksis⁶⁰, så viser de til en diskurs om familien som gjenspeiles i deres begreper når de omtaler seg selv og den andre. Informantene bruker i stor grad metaforer innenfor familiemodellen, eller metaforene gjenspeiler en form for privatsfære som kan assosieres mer til private enn profesjonelle relasjoner. Fosteremor Pernille framstår som en sjenerøs vertinne når hun inkluderer veileder som en del av familien. Dette gjør hun ved å omtale veileder som *”en gammel ektefelle”*, og hun sier at når veileder er hjemme hos henne *”er vi en litt større familie”*. Denne måten å anvende familiemetaforer på kan forstås som et ønske om en familiær relasjon til veileder. Samtidig kan det også vise til en form for fravær av spenning hvor relasjonen ikke gir de helt store overraskelser, men samtidig en grad av kontroll.

Veileder Pia beskriver seg som *”en liten satellitt rundt familien”*. Hun bekrefter slik fosteremor Pernilles opplevelse av veileder som et familiemedlem. Samtidig nyanserer hun ved å si at hun er *”som en mellomting mellom en offentlig person og en venn”*, for et annet sted å stadfeste at *”samtidig er jeg ikke deres venn”*. Informantene foretar avgrensninger mellom metaforer knyttet til en *”vennskapsmodell”* ved bruk av metaforen *”gjest”* og metaforer som viser til en familiemodell. Vennskapsmetaforer viser til en større avstand i relasjonen. De nevnte metaforer kan sies å gjenspeile det Ulvik omtaler som *”relasjonens emosjonelle kvalitet”* (ibid:216). *”Å være en del av familien”* kan for mange signalisere en større grad av nærhet, likhet og en inneforstått enighet om et jevnbyrdig fellesskap. Samtidig forteller informantenes språkbruk at det er glidende overganger i hvordan relasjonene språkliggjøres. Fosterforeldre kan framstille veileder både som gjest og familiemedlem på samme tid og i løpet av ett og samme handlingsforløp.

Noen ganger mangler vi også språk eller begrep for det vi vil uttrykke. Da veileder Pia ble spurt om hvilken relasjonskategori hun ville bruke om fosterforeldrene, klarte hun først ikke svare på dette. *”Det vet jeg ikke, hva jeg skal kalle dem... det har jeg ikke tenkt på”*. Dette kan være et uttrykk for at dikotomien veileder/fosterforeldre er så tatt-for-gitt at vi sjelden reflekterer over den. Når vi blir utfordret til å språksette relasjonen kan vi mangle begrepene, eller de kulturelle språklige redskap vi har tilgjengelig er ikke dekkende. *”Ordene kommer først og dernest tanken”* (Andersen hos Karlsson 2006:171) gav mening da Pia etter en lang stund sa at *”... det nærmeste måtte være en kollega på en måte. Arbeidskollega”*, hvorpå dette ble et etterfølgende tema i samtalen. Men hun uttrykker en viss usikkerhet, *”på en måte”*, og

⁶⁰ *”Alle måter folk aktivt produserer sosiale og psykologiske realiteter”*(Ulvik 2007:59).

hva sier hun med dette? En måte å forstå dette på, er at hun uttrykker en usikkerhet om det er som til en kollega hun vil relatere seg til fosterforeldrene. Dette er kanskje i tråd med det bildet hun har, eller ønsker å ha av seg selv i relasjonen til fosterforeldrene?

Fosterforeldrenes bruk av familiemetaforer synes i større grad å bli erstattet med begreper relatert til profesjonelle relasjoner hos veilederne. Flere av veilederne bruker ordet ”*samarbeidspartner*” om fosterforeldrene. Dette kan signalisere en lik relasjon, men med en større relasjonell distanse enn hva familiemetaforene antyder. Jeg kan også forstå Pias vanskeligheter med språksette relasjonen til fosterforeldrene som et uttrykk for noe tvetydig i relasjonen som ikke så lett lar seg favne i språket.

Jeg vil under vise hvordan *stedet* også kan ha en betydning i relasjonen mellom veileder og fosterforeldre.

4.2.4 Stedet som kontekstmarkør – veiledning ved kjøkkenbordet eller på kontoret

Informantene forteller at veiledning i hovedsak skjer i fosterhjemmet. Flere av informantene illustrerer hvordan *hjemmet* blir en kontekstmarkør, som gir mening på ulike måter. Veileder Pia tydeliggjør stedets betydning ved å si: ”*Det er veldig stor forskjell på veiledning hjemme hos folk... da må jeg forholde megtil de jeg besøker, som en besøker eller gjest...*”.

Fostermor Pernille sier at ”*Vi kan tøyse og tulle når vi sitter rundt middagsbordet, for hun er jo alltid hos oss, sammen hele familien med våre barn...*”. Veileder Siri er opptatt av fosterforeldrenes trygghet, og sier at: ”*det er lettere for dem å ha det hjemme eller på arbeidsplassen..... enn for eksempel på barneverntjenestens kontor ...*” . Hun sier også at hun ”*kommer nærmere*” fosterforeldrene når veiledningen foregår hjemme i deres egen stue.

Fostermor Kine bekrefter Siris utsagn da hun fortalte om sine erfaringer med veiledning på ”kontoret”:

Det er liksom stress med barnevernet, de ligger midt i gryta liksom... sånn slenge veska, løpe inn og møte masse.... Stress i gangene, rot på kontorene. Det er ikke sånn hyggelig sted, det er litt masete.

Kine fokuserer på ytre faktorer som påvirker det emosjonelle klima og stedets rammer og begrensninger. Ulvik er opptatt av hjemmet som kontekstmarkør ved at

... sofakroken, som kanskje kan være kjernefamiliens sterkeste symbol for harmoni, kan sette noen begrensninger for tema og for hvordan tema blir behandlet... (2007:88).

I hvor stor grad informantene opplever disse begrensinger blir nærmere omtalt i kapittel 4.4.5, men veileder Pia svarer indirekte ved å si at: ”*Det beste for meg er nok å velge å ha veiledninger på kontoret, da er det jeg som er sjef...*”. Pia sier at kontoret som kontekst bidrar til en ønsket avstand i relasjonen. Hun sier også at fosterforeldre kan regulere relasjonen når de velger hjemmet som kontekstmarkør, ved at de ”*vil trekke meg inn i strukturer hvor vedkommende har... litt kontroll, det kan være hjemme hos seg selv eller ute ett eller annet sted*”.

Relasjonen kan også reguleres gjennom andre kontekstmarkører, noe veileder Pia viser ved å introdusere ”*boka*” som en ny markør. Hun forteller at ”*Når vi kommer hjem til folk..... vi spiser litt... litt løst og fast..... og så tar jeg opp boka, og da ryddes ting litt bort...da skal vi ha veiledning*”. Ved å ta opp boka markerer hun en overgang og en ny struktur når måltidet er avsluttet. Boka blir en påminning om at det er *veiledning* som er deres felles anliggende, og boka blir et redskap Pia kan anvende for å opprettholde eller gjenoppta en ønsket relasjon og struktur. Kontekstmarkørens betydning blir også omtalt hos Karlsson. Han sier at ”når kontekstmarkørene er uklare eller mangelfulle, kan konteksten framstå som uklar og danne grunnlag for misforståelser eller mangel på forståelse (2006:177).

De ulike kontekstmarkørene over kan sies å utgjøre et metabudskap⁶¹ (Watzlawick 1967) for hvordan budskapet eller veiledningskonteksten skal forstås. Konteksten rundt kjøkkenbordet i hjemmets private sfære gir andre rammer og forventninger til både roller og relasjon enn om vi befinner oss på et kontor i en offentlig sfære. Det å ha et bevisst forhold til de ulike kontekstmarkører for veiledning, gir en mulighet til å veksle mellom både rolle og relasjon. Dette kan også være nødvendig for å vedlikeholde kommunikasjonen over tid.

Informantene ser i stor grad ut til å foretrekke veiledning på den tradisjonelle veiledningsarena: i fosterhjemmet. Det er bare Pia som problematiserer dette ved å fokusere på stedets betydning for nærhet og avstand i relasjonen. Det er mulig å stille spørsmål ved om veiledning også kan foregå på en ”tredje” arena, hvor det kan være andre og mer nøytrale kontekstmarkører enn kjøkkenbordet og skrivebordet som påvirker relasjonen og rollene.

Jeg har nå drøftet hvordan *stedet* kan forstås både som en handling, men også som et forhandlingsanliggende. Og ikke minst som en markør for selve veiledningskonteksten som også kan påvirke balansen i relasjonen. Jeg vil nå se nærmere på hvilke forventninger og rammer informantene tillegger hverandre når veileder kommer hjem til fosterforeldrene.

⁶¹ Et budskap som alltid følger en kommunikasjonsenhet som sier noe om hvordan budskapet skal oppfattes.

4.2.5 Veileder som gjest

Gjest og vert utgjør en dyadisk relasjon på samme måte som veileder og veiland. Gjест er en metafor flere av veilederne brukte når de fortalte om sin rolle og inntreden i fosterhjemmet. Ulvik sier at det ”å være i gjestens posisjon gir både begrensinger og retning til interaksjonen” (2007:87). Dette kan være en god inngang til drøftingen av veileder som gjest. Jeg vil fokusere på de kulturelle og diskursive uttrykk hos informantene, og hvordan de gjenspeiler hvordan veileder og fosterforeldre forholder seg til hverandre i de konkrete veiledningssituasjoner i fosterhjemmet. I hvor stor grad foreligger det et diskursivt hegemoni eller en sammenfallende enighet i hvordan veileder og fosterforeldre forholder seg til begrepet gjest og dermed også vertsbegrepet.

Våre grunnleggende antakelser, våre kulturelle tatt-for-gitt-heter legger føringer for hvordan vi tenker om det å være gjest (Schein 1998:12). Dette kommer til uttrykk gjennom våre artifakter⁶², i denne sammenheng hvordan vi konkret viser at vi er gjest/vert – det som Schein også omtaler som synlige og hørbare adferdsmønstre. Dersom veiledningen innledes med et måltid, utgjør måltidet en artifakt som tydeliggjør rollene som gjest og vertskap. Veileder Pia sier at når veiledningen skjer i fosterhjemmet, er hun ”*en gjest som kommer på besøk, da må jeg forholde meg til de script...til de jeg besøker*”. Script i Pias betydning omhandler her det jeg forstår med Scheins begrep artifakter og som noe hun implisitt *må* forholde seg til. Et av disse scriptene kan være måltidet, som både Pia og fostermor Pernille snakker om, og kan også forstås som kontekstmarkører som vist over. Når veileder og fosterfamilien setter deg til bords, utgjør måltidet en artifakt og blir slik en kontekstuell ramme som synliggjør føringer for rollene som inntas ved at noen serverer og noen blir servert.

Fostermor Pernilles vektlegging av familiens autonomi og hjemmet som et avgrenset revir, kan sies å være *hennes* script. Hun presiserer sin autonomi ved at ”*det er familien som styrer og steller hjemme da...*” og hun setter pris på at veileder kommer til familien ”*sånn som vi har det*”. Hun foretar her en klar avgrensning mellom seg selv og andre, mellom sin familie og verden utenfor. Hun snakker som en ”ekskluderende” fostermor gjennom den avgrensningen hun foretar mot omverdenen (Ulvik 2007:169). Men hun har også vist at hun kan være ”inkluderende” (ibid) gjennom å invitere veileder ikke bare som en gjest, men langt på vei også som et familiemedlem. Hun beskriver familien som sitt revir ved at ingen får lov ”å *tråkke inn på enmerkene*”, og hvor familien framstilles som et lukket system. Ut ifra Seltzers

⁶² ”Kulturens... konstruerte og fysiske miljø” (Schein 1998:12).

kulturtilnærming⁶³ tilsvarer Pernilles forestillinger det hun kaller det ideasjonelle nivå (ifølge Jensen 1994:140), ved at hun gir uttrykk for noe tatt for gitt som ligger i den måten hun definerer seg og sin familie på.

I Pernilles eksempel utgjør scriptet en grunnleggende antagelse om familiens autonomi, og noe som skal ytes respekt. Dette synes selvfølgelig for veileder Pia ved den måten hun opptrer som gjest og hvordan hun godtar vertskapets regler. Pia har tydeligvis en klar forestilling om vertskapets forventninger til henne. Veileder Siri er på linje med Pia ved å ta for gitt at når ”du kommer inn som en gjest, så det er det på en måte de som setter rammene”. Siri snakker som en ydmyk gjest som underordner seg vertskapet. Begge veilederne inntar det som Seltzer i en terapeutisk sammenheng kaller en ”naiv holdning”, gjennom at ”familien er ekspert på seg selv, og terapeuten stiller naive spørsmål til familien om dens livsførsel, tro, rutiner og regler” (ifølge Jensen 1994:140).

Gjennom Pia og Siris utsagn, forstår jeg at det ikke bare skal mye til før de går ut av gjesterollen når de er i fosterfamiliens hus. Som vi ser i neste kapittel, kan de også gå langt i å tilpasse seg vertskapet selv om de ikke alltid er enige med dem.

4.2.6 I hvor stor grad kan gjest og vertskap være uenige?

Som vist over gir gjesterollen føringer for hva som er innenfor og utenfor gjestens script. Ulvik betegner et ”nærmest lovmessig” spenningsfelt hvor veileder er ”en samfunnsmessig instans som befinner seg i skjæringsfeltet mellom offentlig kontroll og privat selvbestemmelse”(2007:327). Hvilken betydning får dette hvis gjest og vertskap blir uenige, og i hvor stor grad kan veileder tillate seg å være uenig med fosterforeldrene?

Jeg vil under drøfte hvor lenge gjesten forblir gjest, og om det er situasjoner hvor denne rollen vanskeligjøres fordi gjest og vertskap har *for* forskjellige oppfattelser av hva som er privat og hva som er et kollektivt anliggende.

Veileder Siri er klar på at fosterforeldrene er sjef på sin arena. Hun sier at hun ikke har myndighet til å pålegge fosterforeldrene å gjøre noe annerledes, og som utøver av et forsterket veiledningstiltak foretar hun ikke vurdering av hvorvidt fosterforeldrene skal forbli fosterhjem eller ikke. Hun setter slik ikke spørsmålsteget ved vertskapets rolle, og opprettholder sin status som gjest ved å respektere de valg fosterforeldrene tar. Skulle uenigheten likevel bli for stor,

⁶³ Psykolog W. Seltzer var en av de første som i norsk sammenheng utviklet kulturtilnærmingen i terapi.

ville hun ”tatt det opp og sagt at dette er en sak som jeg må bringe videre selv om du kanskje ikke synes det”. Siri viser her at hun har en terskel for når hun går ut av gjesterollen, og at hun kan agere selv om fosterforeldrene ikke skulle være enig med henne. Hun definerer da grunnlaget for uenigheten som et anliggende mellom barneverntjenesten og fosterforeldrene, og ikke mellom henne og fosterforeldrene. I NOVAs rapport beskrives veileders ansvar på tilsvarende forvaltningsnivå som å ”hjelp fosterforeldrene til å være tilstrekkelig gode” (2006:63). Rapporten sier imidlertid at ekstern veileder går ikke ”fri fra vurderinger av fosterforeldrenes egnethet, men de har større slingringsmonn” (ibid).

Pia viser også et slingringsmonn gjennom en stor respekt for fosterforeldrenes selvbestemmelsesrett, noe som også inkluderer deres oppdragelsessyn. Pia sier at dersom hun skulle kunne ”kritisere” andres måte å oppdra sine barn på, så ville hun bare kunne gjøre dette overfor noen hun kjenner godt. Hun forteller hvordan hun selv ville ha reagert dersom noen hun ikke kjente godt hadde kritisert hennes oppdragelse av eget barn. Gjennom dette viser hun til den negative form av ”Gjensidighetsregelen”⁶⁴, ved at du skal ikke gjøre mot andre det du ikke vil andre skal gjøre mot deg.

Pia er opptatt av å ikke undergrave fosterforeldrenes autoritet, men hun er samtidig klar på at hun ”vil si noe om hva hun ser” dersom ”fosterbarnet blir påført mental smerte eller går for lut og kaldt vann”. Hun viser her til en tenkt situasjon som i lovens forstand⁶⁵ kan defineres som omsorgssvikt. Hun sier noe om hva hun vil si, men ikke hva hun vil gjøre. Ville hun kommunisere dette til fosterforeldrene som en påpekning, eller til barneverntjenesten som en bekymringsmelding? Definerer hun handling som noe utenfor hennes mandat, og et anliggende som faller inn under barneverntjenestens ansvarsområde? Eller gir hun uttrykk for et ubehag, ved at en slik potensiell uenighet ville kunne påvirke relasjonen i en retning hun ikke ønsker?

Kari sier at hun er ydmyk når hun er hjemme hos folk, og at hun har stor respekt for fosterforeldrenes privatliv. Hun er også bevisst den dobbeltrollen hun har gjennom støtte og kontrollfunksjoner i barneverntjenesten, og at som veileder eller oppfølgingsansvarlig kan hun måtte si til fostereldre at ”den omsorgen dere gir er ikke god nok”. Veiledning ser i større grad ut til å innebære en vurdering av om et fosterbarn skal flyttes eller ikke for henne enn hva det synes for Pia og Siri.

⁶⁴ Bibelen, Matteus 7.12: ”Alt dere vil at andre skal gjøre mot dere, skal du også gjøre mot dem” (www.snl.no/gjensidighetsregelen/filosofi_religion).

⁶⁵ Lov om barneverntjenester § 4-12.

NOVAs rapport bekrefter de dilemmaer Kari har snakket om knyttet til sin dobbeltrolle i kapittel 4.1.5, hvor hun hadde fokus på at kontrollfunksjonen gjorde det vanskelig å ha en mer relasjonsorientert veiledning. Hennes gjesterolle synes mer problematisk enn for de andre veilederne. Det å være ”gjest” fra barneverntjenesten innebærer at relasjonen til vertskapet blir mer tvetydig, og den kan medføre interessemotsetninger og konflikter (2006:60). I den grad hun *er* gjest er hun flyktig og uforutsigbar ved at hun fort beveger seg utenfor gjestens plot. Det skal mere til for at veilederne på statlig og privat forvaltningsnivå går ut av gjesterollen, og de definerer ”slingringsmonnet” langt videre enn Kari i den grad hun i det hele tatt opplever å ha et slingringsmonn.

Havik sier i sin studie at ”fosterforeldre har en ”yrkesmessig risiko” for å bli anklaget for sviktende omsorgssvikt. Hun setter dette i sammenheng med at det er ”svært høye krav til fosterforeldrenes omsorgsutøvelse” (1996:90), uten at det presiseres hvilke ”krav” som stilles. I hvilken grad opplever ”mine” fosterforeldre det som Havik omtaler som en yrkesmessig risiko?

Fostermor Pernille forteller at det en sjelden gang har forekommet uenigheter og diskusjoner mellom henne og veileder. Hun påberoper seg imidlertid en vetorett i forhold til hva hun som fostermor kan bestemme, da det er ”*vi fosterforeldre som må ta den siste avgjørelsen på hva som er rett for oss!*”. Hun setter pris på å ha en veileder som respekterer hennes valg, og sier at hun ikke har opplevd at veileder ”*har bestemt ting over oss*”. Fostermor Kine har i liten grad sagt noe om situasjoner hvor hun og veileder har vært uenige i den forstand som omtalt over. Hun viser mer til situasjoner hvor fosterforeldrene ofte ikke har noen gjester å være vertskap for. Hun forteller om lange perioder uten oppfølging og veiledning, og en opplevelse av å ha blitt glemt av barneverntjenesten.

Havik oppgir fosterforeldrenes ”forhold til barnevernet” som den tredje viktigste grunn til at fosterforeldre vurderer oppsigelse av avtalen (ibid). Haviks studier gir imidlertid ikke svar på om dette har sammenheng med ”unnlatenhet” fra barnevernet side, eller i hvor stor grad det kan dreie seg om ”handlinger og beslutninger fosterforeldrene har opplevd som urimelige og feilaktige” (ibid:161). I hvor stor grad disse ”handlinger og beslutninger” også kan omhandle uenighet om omsorgsutøvelsen kommer ikke fram i studien. NOVAs rapport (2010) tar blant annet utgangspunkt i en studie med fokus på stabilitet og ustabilitet i plasseringer. Studien presiserer at årsaken til flyttinger er mange og sammensatte, og ”oftest” relatert til forhold som ikke omhandler fosterforeldre (2010:52). Jeg finner ingen forskning som viser en mulig

sammenheng mellom sammenbrudd i plasseringer og uenighet mellom veileder og fosterforeldre om hva som er god nok omsorg. Mitt anliggende har vært å utforske i hvor stor grad veileder tilpasser seg fosterforeldrene, og i hvor stor grad veileder tør utfordre fosterforeldrenes selvbestemmelsesrett. Det kan se ut som dette er et område man i liten grad tør å gå inn i. Dette kan også være i tråd med en offentlig diskurs om at ”alle” kan bli fosterforeldre, og at kriterier for hvem som kan bli fosterforeldre i liten grad er konkretisert.

Jeg avslutter nå drøftingen, og vil foreta en oppsummering av kapittel ”Fosterforeldrene autonomi”.

4.2.7 Oppsummering

Relasjonen

I informantenes historier er også her spørsmålet om relasjonen mellom veileder og fosterforeldre et sentralt tema. Det å være i en relasjon innebærer i stor grad forhandlinger om relasjonen (Ulvik 2007). Forhandlinger mellom veileder og fosterforeldre viser seg ofte gjennom ulike forsøk på å oppnå eller opprettholde en ønsket posisjon, og informantenes historier viser at dette ofte ble gjort gjennom ulike måter å regulere nærhet og avstand. Privatisering av relasjonen, intellektualisering av følelser, måten å anvende kunnskap på samt valg av veiledningssted var alle faktorer som så ut til å ha en betydning i regulering av relasjonen.

I informantenes fortellinger framkommer et gjennomgående ønske om en likeverdig relasjon fra både veileder og fosterforeldre. Dette var kanskje ikke så overraskende sett fra fosterforeldrenes perspektiv, og noe som også er i tråd med ulik forskning. Sargent & O’Brien konkluderer med at ”fosterforeldrene satte pris på å bli inkludert som samarbeidspartnere” (ifølge NOVA 2010:69). Havik viser at cirka halvparten av fosterforeldrene mener barnevernet ser på dem som samarbeidspartnere, og ikke som klienter i den grad som tidligere undersøkelser har vist (1996:85).

Veileder som gjest

Noe mer overraskende kan det være at også veilederne i stor grad tilstrebet en likeverdig relasjon. Veileder som gjest går langt i sin tilpassning til fosterforeldrenes autonom eller selvbestemmelsesrett, også hvis hun ikke er enig med fosterforeldrene om forhold som angår

fosterbarnet. Her framkommer imidlertid ulikheter avhengig av hvilket forvaltningsnivå veilederne befinner seg på. Kari er som ansatt i barneverntjenesten utøver av en lovpålagt oppfølging av fosterforeldre, og hun innehar en kontrollfunksjon og formell autoritet som gjør at hun kan si at fosterforeldrenes omsorgsevne ikke er god nok. Veileder Siri og Pia som utøvere av ikke-lovpålagt veiledning på statlig og privat nivå har imidlertid et større ”slingringsmonn” (NOVA 2006:63) ved at de i stor grad ser ut til å overlate denne type avgjørelser til barneverntjenesten. Samtidig er det også en grad av kontrollfunksjon knyttet til deres roller, og i hvor stor grad mulige bekymringer formidles til barneverntjenesten synes noe uklart. Det må slik være mulig å stille spørsmål om veileders lojalitet til fosterforeldrene noen ganger kan være større enn lojaliteten til fosterbarnet.

Kunnskap

Informantenes historier viser ulike måter å anvende kunnskap på, og det synes å være en tendens til at veilederne underkjenner teoretisk eller rasjonell kunnskap for å unngå ubalanse i relasjonen. Det som veiledere kan forstå som fosterforeldres intellektualisering av følelser, kan også være en omskriving av fosterforeldre som kunnskapsbærere. Fosterforeldre, som andre grupper, gjenspeiler et mangfold også med tanke på tilgjengelig kunnskap som kulturelt redskap (Ulvik 2007), og fosterforeldre kan vise seg å utgjøre en mindre homogen gruppe enn det som framkommer hos Havik (1996). Det er slik mulig å stille spørsmål om dette kan rokke ved en tradisjonell forståelse av både relasjonen mellom veileder og fosterforeldre og fosterforeldre som gruppe, og i hvilken grad fosterforeldre kan være kunnskapsformidlere på linje med veileder.

Språket

Ved å gå inn i språket og måten ulike fenomen benevnes på, ser det ut som informantenes språk i stor grad er relatert til familiemodellen (Ulvik 2007:218), hvor metaforbruk i større grad viser til private enn profesjonelle relasjoner. Dette var tydeligst hos fosterforeldrene, da veilederne i større grad anvendte metaforer relatert til profesjonelle relasjoner.

Jeg vil nå avslutte drøftingen, og går over til en avsluttende oppsummering av mine *funn* i denne studien.

5. Jeg fant jeg fant sa Askeladden..

Denne studien omhandler i hvilken grad det er samsvar i informantenes forståelser og opplevelse av veilederrollen og relasjonen mellom veileder og fosterforeldre. Jeg vil nå sammenfatte mine funn, og jeg presenterer under de hovedtemaene som har vist seg gjennomgående i min fortolkning av informantens historier.

5.1 Veileder og fosterforeldre og deres innbyrdes relasjon har ulike kår innenfor de ulike forvaltningsnivå.

Dette var det mest slående, om enn ikke så overraskende funn. Veileder og fosterforelder på kommunalt nivå formidlet gjennomgående negative beskrivelser og opplevelser av sine roller. Veileders dobbeltrolle gjennom sin støtte- og kontrollfunksjon vanskeliggjør en god relasjon til fosterforeldrene. Oppfølging fra barneverntjenesten ser heller ikke ut til å ivareta fosterforeldrenes behov på en god nok måte. Dette er også i tråd med McDonalds, Burgess & Smith (2003) som konkluderer med at ”tradisjonell veiledning til fosterforeldre er ikke tilstrekkelig” (ifølge NOVA 2010:69). Veileder finner heller ikke rom for å utføre det hun definerer som *veiledning* innenfor den kommunale barneverntjenestens rammer, og hun vektlegger distinksjonen mellom lovpålagt *oppfølging* og *veiledning* som et forsterkingstiltak.

Både veiledere og fosterforelder på statlig og privat forvaltningsnivå uttrykte en større tilfredshet med veiledning og relasjonen mellom veileder og fosterforelder, og alle hadde positive selvbeskrivelser av sine roller. Veiledning er på disse forvaltningsnivåene er et ikke lovpålagt forsterkingstiltak, og fosterforelderinformanten synes i større grad å være medaktør i utformingen av veiledningen. Veiledning defineres i en videre forstand ved at også tema som ikke var direkte relatert til fosterbarnet kunne være et veiledningsanliggende. Forhold innad i familien var et av temaene som ble trukket fram. Dette kan være uttrykk for at fosterforeldre har behov for, og får mulighet til å snakke om utfordringer på en åpen måte uten å være redd for at deres kompetanse som omsorgsgivere trekkes i tvil (ibid:68). En større åpenhet om hvordan fosterforeldrene *har* det, kan også innebære at utfordringer kan snakkes *om* og på en slik *måte* at det virker preventivt i forhold til et mulig brudd i plasseringen. Utsiktet utflytting⁶⁶ er trolig mer sannsynlig innenfor et kommunalt fosterhjemsoppdrag med dårligere oppfølging, og hvor relasjonen mellom veileder og fosterforeldre ikke har den

⁶⁶Når fosterbarnet flyttes fra fosterhjemmet teten at det er en del av tiltaks- og omsorgsplanen

samme kontinuitet og derfor heller ikke samme kvalitet som i de forsterkede tiltakene. Generalsekretær i Norsk Fosterhjemsforening, Tove M.S. Wahlstrøm uttalte nylig at ”det har dessverre oppstått et A- og et B-lag for fosterhjemmene i Norge” (Fontene 03/11:43). Hun sikter her til de ulike rammebetingelsene for fosterhjemmene på kommunalt og statlig nivå, og uttrykker en bekymring for at

... samarbeidskonflikter (mellom saksbehandler og fosterforeldre) kan føre til at fosterforeldre blir sagt opp og barnet må flyttes, selv om barnet har det bra og utvikler seg i familien (ibid).

Samlet sett framkommer det et gjennomgående skille mellom de ulike forvaltningsnivåene både når det gjelder den oppfølgingen fosterhjemmene får, hvilken type kunnskap som anvendes i veiledning, og ikke minst hvilken selvopplevelse veileder og fosterforeldre har i sine ulike roller.

5.2 Relasjonens overordnede betydning

Dette var et annet gjennomgående funn i materialet. Veilederne omtalte ofte fosterforeldrene som samarbeidspartnere, og de tilstrebet på ulike måter å oppnå eller opprettholde en jevnbyrdig relasjon til fosterforeldrene. Å opprettholde kvaliteten på relasjonen ses av begge parter som viktigere enn å formidle veileders kunnskap. For å unngå en ubalanse i relasjonen underkommuniseres eller underkjennes derfor om nødvendig veileders mer teoretiske kunnskaper. For fosterforeldrene var relasjonens betydning overordnet faktorer som formaliteter knyttet til rollene. I den grad fosterforeldre syntes opptatt av veilederrollens mandat, knyttet de dette til kvaliteter i relasjonen. Dette er også i tråd med Haviks studier (1996:88). I norsk sammenheng utspilles langt de fleste fosterforelder og veileder-relasjoner innenfor en kommunal kontekst⁶⁷, hvor relasjonen er knyttet til en lovpålagt oppfølging av fosterforeldre. Hva innebærer relasjonens betydning for utøvelse av fosterhjemsoppdraget innenfor en slik ramme? Mine informanter fra kommunalt barnevern gir et bilde av en fosterhjemsomsorg som i stor grad er dominert av ustabilitet og lite kontinuitet. Dette gjelder i forhold til kvantitet da oppfølgingen er sjelden, uregelmessig og i perioder helt fraværende. Oppfølgingen er også kvalitativt sett preget av lite kontinuitet ved at fosterhjemmene er utsatt for hyppige skifter av saksbehandlere, og veiledning kan reduseres til en form for ad-hoc møter ut ifra akutte behov her og nå. Fleksible ”passasjer” mellom ulike type posisjoner i

⁶⁷ Ca 8526 barn bodde i fosterhjem i 2009 (SSB), hvorav 90 prosent i kommunale fosterhjem og cirka 10 prosent i statlige hjem (ifølge Wahlstrøm i Fontene 03/11:43), mens i 2010 var 84 % av fosterhjemmene tilknyttet kommunalt barnevern og 14 % tilknyttet statlig barnevern (Undersøkelse blant fosterforeldre i 2010).

relasjonen forutsetter kontinuitet og trygghet i relasjonen, og det kan være avgjørende for et godt veiledningsforløp. Slike typer relasjoner har bedre grobunn dersom de inngår i en forsterket veiledningsform. Når det ikke er vilkår for utvikling av denne type relasjoner, er risikoen for brudd større enn når relasjonen er mer stabil og innehar andre emosjonelle kvaliteter. Dette kan gjelde relasjonelle brudd, men også brudd i selve fosterhjems plasseringen.

5.3 Veileders posisjon som gjest

Mitt tredje funn var at veileder ofte framtrer som gjest i relasjonen til fosterforeldrene. Dette gjelder i symbolsk betydning, i møter i fosterhjemmet men også som en mer generell posisjon i relasjonen. Disse veilederne har stor respekt for fosterforeldrenes autonomi, og går langt i sin tilpasning til fosterforeldrenes selvbestemmelsesrett. Veiledere i de forsterkede tiltakene ser ut til å ha en høy terskel for når de griper inn eller uttrykker uenighet med fosterforeldrene om forhold som angår omsorgsutøvelsen av fosterbarnet. Dette kan sees i sammenheng med at de i liten grad definerer kontrollfunksjonen knyttet til sin rolle, men at dette er noe de definerer som barneverntjenestens ansvarsområde. Disse veiledernes lojalitet synes primært å være hos fosterforeldrene, og i mindre grad hos barneverntjenesten som i denne sammenheng kan sies å være deres formelle oppdragsgivere. Dette er også i tråd med funn i NOVAs rapporter (2006 og 2010), samtidig som det presiseres at ekstern veileder ikke går ”fri fra vurderinger av fosterforeldrenes egnethet, men de har større slingringsmonn” (2006:63). Det er likevel relevant å stille spørsmål om i hvor stor grad veileder som *gjest* primært fokuserer på egen og fosterforeldrenes ”tilfredshet”, og om – og i hvilken grad de tør å utfordre fenomen som kan være uttrykk for ”utilfredshet” både fra veileder og fosterforeldres side (2010:70).

5.4 ”Å være i samme båt”

Ved å ta fosterforeldrenes historier på alvor, kan mitt syn på kunnskap, kunnskapsutvikling og hvem som er kunnskapsbærere bli gjenstand for endring. Fosterforeldrenes synspunkter er entydige: Det viktigste for dem er den erfaringsbaserte kunnskapen fosterforeldre deler med hverandre, og denne form for kunnskap er overordnet kunnskap formidlet gjennom tradisjonell veiledning med veileder som kunnskapsbærer. Fosterforeldrenes vektlegging av erfaringsdelingen med andre fosterforeldre samsvarer slik med annen forskning. Golding &

Picken (2004) sier at kunnskapsformidling gjennom et gruppetilbud ”hjelper fosterforeldre til å forstå og håndtere barns behov bedre i en setting hvor de får støtte av hverandre” (NOVA 2010:68).

Hvilke konsekvenser kan dette ha for veiledning og kunnskapsutvikling framover, og hvilken betydning kan det få for hvordan veiledere som profesjonelle fagpersoner tenker om fosterforeldrene og sin egen rolle? Dette kan utfordre en diskurs om fosterforeldre som en relativt homogen og statisk gruppe. Bebbington med flere sier at ”tradisjonelt har fosterfamilien blitt beskrevet som en familie med stabilt familieliv i landlige omgivelser, med en sikker og enn beskjeden inntekt, og foreldre med lavt utdanningsnivå” (følge Havik 1998). Haviks beskrivelse av de ”typiske” fosterforeldre på 90-tallet viser en fulltidsarbeidende mann og en deltidsarbeidende kvinne, og hvor ”utdanning og yrke plasserer dem i et mellomstjikt hva gjelder yrkets status” (1996:18). Nyere undersøkelser gir et mer nyansert bilde av fosterforeldrene som en mindre homogen gruppe. I 2010 hadde cirka 40 %⁶⁸ av fosterforeldrene høyere utdanning, i underkant av 30 %⁶⁹ hadde en inntekt opp mot 400.000 per år, og 68 % av mennene og 25 % av kvinnene arbeidet fulltid (Undersøkelse blant fosterforeldre i 2010). Dette støtter opp om at dagens fosterforeldreskap i stor grad ”utøves i en kulturell kontekst av stadig med velinformert foreldreskap” (Ulvik 2007:318).

Mine funn kan oppfordre til en inkludering av fosterforeldrene som kunnskapsbærere og kunnskapsutviklere i større grad enn hva vi gjør i dag. Fosterforeldrene viser til veiledningsformer hvor flere fosterforeldre møtes og deler erfaringer og kunnskap, og hvor veileder mer har en regissørrolle. Det er mulig å tenke en videreutvikling av denne gruppebaserte veiledningsformen. Dette kan innebære en dreining fra en individorientert til en mer kollektivt orientert veiledning. Den tradisjonelle veilederrollen kan rokkes ved dersom vi tenker at fosterforeldre kan være kunnskapsbærere i større grad enn hva de er i dag. Havik sier at ”erfarne veiledere blir sett som ønskede veiledere nesten like ofte som saksbehandler i barnevernet”, og hun beskriver disse som en ”ubrukt ressurs” (1996:141). Ved å anvende seniorbegrepet på erfarne fosterforeldre, åpnes det for en ny utnyttning av fosterforeldrenes erfaringsbaserte kunnskap. Dette vil også være i tråd med faglige og kulturelle føringer om økt brukermedvirkning, kunnskap og nye samarbeidsformer mellom fosterforeldre og veiledere (Seim og Slettebø 2007).

⁶⁸ 44 % av kvinnene, 35 % av mennene

⁶⁹ 33 % av kvinnene, 23 % av mennene

Det kan synes nødvendig med en diskusjon om en økt differensiering i veiledningstilbudet, hvor fosterforeldrene får en mer sentral rolle som kunnskapsformidlere og kunnskapsbærere enn det som preger dagens praksis. Dette vil ikke minst kunne ha en gevinst for den kommunale oppfølging av fosterhjem, hvor veileder og fosterforeldres kår er betraktelig dårligere enn på forvaltningsnivåene hvor veiledning er et forsterkingstiltak. Nye veiledningsformer som et framtidig forskningsbehov er også i tråd med konklusjonene i NOVAs rapport (2010). Dette kan være et av flere element som oppfyller rapportens konklusjon om at det trengs ny kunnskap om hva som *fremmer stabilitet*, og ikke bare kunnskap om hva som *motvirker ustabilitet* i fosterhjemplasseringer (ibid:76). Forsterking av fosterhjem er omtalt som et forskningsmessig forsømt område, og en kartlegging av suksesskriterier i de forsterkede veiledningstiltak kan være *en vei å gå*.

LITTERATURLISTE

VEDLEGG:

- Vedlegg 1: Informasjonsbrev
- Vedlegg 2: Samtykkeskjema
- Vedlegg 3: Intervjuguide veiledere
- Vedlegg 4: Intervjuguide fosterforeldre
- Vedlegg 5: Meldeskjema NSD (ikke elektronisk)
- Vedlegg 6: Korrespondanse med NSD (ikke elektronisk)

LITTERATURLISTE

- Anderson, H. (2003). *Samtale, språk og terapi*. København: Hans Reitzels forlag.
- Barn og unge i fosterhjem – en kunnskapsstatus* (2010). Oslo, København og Bergen: NOVA.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine, New York.
- Baune, Ø. (1991). *Vitenskap og metode*. Oslo: Falch Bok. 7 utgave.
- Bohm, D. (2010). *Om dialog – veien til åpen kommunikasjon*. Oslo: Flux forlag.
- Brukerundersøkelse blant barn i statlige og private barneverntiltak* (2011). Oslo: Rambøll.
- Bunkholdt, V. og Sandbæk, M. (2002). ”Praktisk barnevernsarbeid”. Oslo: Gyldendal Akademiske, 4. utgave.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles: Saga Publications ltd.
- Eliassen, H. og Seikkula, J. (2006). *Reflekterende prosesser i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Everett, E. og Furseth, I. (2004). ”Masteroppgaven”. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fade, S. (2004). ”Using interpretative phenomenological analysis for public health nutrition and dietetic research: a practical guide”. URL: <http://www.columbia.edu/mvp19/RMC/M5/QualPhen.pdf> DOI:10.1079/PNS2004398
- Gadamer, H.G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos
- Gergen, Kenneth, J. og Gergen, M. (2005). *Social konstruktion – ind i samtalen*. København: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T (1996). *Slik fosterforeldre ser det – Resultat fra en kartleggingsstudie*. Bergen: Barnevernets utviklingscenter på Vestlandet. 1996 – nr. 3.
- Havik, T. (2006). ”Slik fosterforeldre ser det – de første resultat fra en kartleggingsundersøkelse”. *Fosterhjemskontakt* nr. 4/2006. s 4-9.
- Helgerud er en oase!* (2006). Oslo: NOVA
- Hutchinson, G. Strand (2009): *Barnevernspedag, sosionom og vernepleier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hårtveit, H. og Jensen, P. (2004). *Familien – pluss en*. Oslo: Universitetsforlaget. 2 utgave.

- Jensen, P. (1994). *Ansikt til ansikt*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Johansson, M. og Sundt, H. (2007). *Fosterhjemshåndboka*. Oslo: Kommune forlaget. 4. utg.
- Johnsen, A., Sundet, R. og Torsteinsson, V. Wie (2000). *Samspill og selvopplevelse .Nye veier i relasjonsorienterte terapier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsson, B. (2006). Dialektisk relasjonsteori som grunnlag for faglig veiledning. I: Teslo, A.L: *Mangfold i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget s. 157 – 181.
- Karterud, S. (1999). *Gruppeanalyse og psykodynamisk gruppepsykoterapi*. Oslo: Pax forlag.
- Kittang med flere (1991): ”*Moderne litteraturteori*”. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsstatus for fosterhjemsarbeidet* (1998 nr.3). Bergen: Barnevernets Utviklingscenter.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langdridge, D (2006). *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Larsgaard, H. (2009). *Alene eller sammen*. Oslo: Diakonhjemmets Høgskole. (Masteroppgave i Familieterapi og systemisk praksis).
- Lindseth, A. og Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, s. 145 – 153.
- Lov om barneverntjenester* av 17. juli 1992
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi – Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Madsen, B. (1999). *Socialpedagogikk og samfunnsforandring*. København: ad Notam Gyldendal.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Keagen Paul.
- Minuchin, S: (1996). Konstruktivismens forførelse. *Fokus på familien* 1/1996, s. 52 – 57.
- Neumann, I.B. (2001). *Mening, materialitet og diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, T. (2011). *Sproget er ikke gratis. Et systemisk og narrativt syn på forandring*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pearce, W. Barnett (2009). *Kommunikation og skabelsen av sociale verdener*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Pettersen, M. (2010). ”Når egen forforståelse blir utfordret - med metablikk på egen forskningsprosess”. *Fontene forskning* 01/10 s. 29 – 40.
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P. (2006). *Bære eller breste*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Røykenes, K. (2006). ”*Essay i vitenskapsteori*”. Bergen. Senter for vitenskapsteori, UiB.
- Schanning, E. (1997). *Vitenskap som skapt viten*. Oslo: Spartacus forlag A/S.
- Schein, E. H. (1998). *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Libro forlag A/S.
- Schibbye L, A.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schilling, B. (2007). *Systemisk supervisionsmetodik – et sprogspil for professionelle der anvender supervision*. København: Dansk psykologisk forlag. 2 utgave.
- Schjødt, B. og Egeland, T. Aa. (1989). *Fra systemteori til familieterapi*. Oslo: Tano
- Seim, S. og Slettebø, T. (2007). *Brukermedvirkning i barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K: (2004). *I veiledningens landskap*. Kr Sand: Høyskoleforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug & co.
- Slik fosterforeldre ser det – resultat fra en kartleggingsstudie* (1996 nr. 3). Bergen: Barnevernets Utviklingssenter.
- Smith, J.A. (2008). *Qualitative Psychology – A Practical Guide to Research Methods*. London: SAGE Publication Ltd.
- Teslo, A.L. (2006). *Mangfold i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget. 2 utgave.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget. 2 utgave.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning – mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget. 2 utgave.
- Ulleberg; I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, O. Skjær (2007). *Seinmoderne fosterfamilier – En kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger*. Oslo: Unipub.
- Undersøkelse blant fosterforeldre 2010* (2011). Oslo: Synovate.
- Wahlstrøm, T. (2011). Ikke A- og B-hjem. *Fontene* 03/11, s. 43.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.Beavin og Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York – London: WW Norton Company.

VEDLEGG 1

Anne-Berit Østvik

Kathrineborg gt 30

3208 Sandefjord

anne-berit@linnea-ks.no

tlf. 92 69 00 35

Sandefjord, den 10.09.2009

Til aktuelle veiledere og fosterforeldre

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSE OM:

VEILEDER OG FOSTERFORELDRE – HVORDAN FORSTÅES VEILEDERROLLEN?”

Mitt navn er Anne-Berit Østvik. Jeg er utdannet sosionom og familieterapeut, og jeg er for tiden deltidsstudent ved Diakonhjemmets Høyskole hvor jeg tar Master i familieterapi. Jeg jobber i Linnea kompetansesenter, en privat virksomhet hvor veiledning av fosterforeldre og oppfølging av fosterbarn er kjerneoppgaven. Som en del av masterstudiet skal jeg skrive en oppgave om et område jeg er opptatt av – derfor denne henvendelsen.

Jeg har i flere år vært veileder i fosterhjem, og jeg har lenge vært opptatt av hvordan veileder og fosterforeldre oppfatter og forstår veilederrollen. Jeg er også opptatt av relasjonen mellom veileder og fosterforeldre og hvilke forventninger vi har til hverandre.

Jeg har et ønske om å bidra til mer kunnskap om dette feltet, også med bakgrunn i at det er en økt satsning på fosterhjem som tiltak og forskning på kriterier for stabile og vellykkede fosterhjemplasseringer.

Jeg ønsker derfor å intervjuve veiledere og fosterforeldre fra henholdsvis den kommunale barneverntjeneste, Bufetat og fra en privat virksomhet.

Undersøkelsen vil omhandle en samtale mellom deg og meg på ca. 1 – 1,5 time på et egnet sted, hvor vi kan snakke uforstyrret sammen. Samtalen vil bli tatt opp på bånd og transkriberes (dvs. nedskrevet i sin helhet for nærmere analyse senere). Det vil foreligge en samtykkeerklæring som omhandler forvaltning av informasjonen som blir gitt.

Jeg ønsker også å ha mulighet til å være tilstede ved en veiledning, da kun som en passiv tilskuer. Dette for å kunne se og høre for å få et bedre helhetsinntrykk av den totale veiledningssituasjonen mellom veileder og fosterforeldre. I denne situasjonen vil det ikke bli brukt lydopptak, jeg vil kunne foreta egne notater.

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 er levert, dvs. den 1.5.2011. Det vil kun være meg som kjenner din identitet, og intervjuet vil bli anonymisert og gjennomgått av meg og min veileder Heidi Larsgaard ved Diakonhjemmets høyskole.

Som en forberedelse til og et utgangspunkt for samtalen ønsker jeg at vi tar utgangspunkt i en konkret veiledningssituasjon som du har opplevd god. Jeg ber deg **kort** beskrive (enten for hånd eller på data) en liten historie med tittelen ”En god veiledningssituasjon”. Det som vil være interessant er hva det var med denne situasjonen som gjorde at den ble god.

Det hadde vært fint om jeg kunne få dette tilsendt pr. post eller på e-post en uke før vår samtale.

Dersom du er interessert i å delta i denne undersøkelsen, ber jeg deg ta kontakt med meg så snart som mulig på:

Mobil: 92 69 00 35

E-post: anne-berit@linnea-ks.no

Jeg vil deretter kontakte deg for en avtale etter nyttår. Har du noen spørsmål, ta kontakt!

Med vennlig hilsen

Anne-Berit Østvik

VEDLEGG 2

SAMTYKKE ERKLÆRING

For deltakere i undersøkelsen

”Veileder og fosterforeldre – hvordan forstås veilederrollen?”

Navn på ansvarlig

for undersøkelsen: Anne-Berit Østvik

Tlf: 92 69 00 35

E-post : anne-berit@linnea-ks.no

Jeg, _____ samtykker til følgende punkter:

- Jeg samtykker til å være deltaker i denne undersøkelsen.
- Jeg kan trekke meg fra deltakelse når jeg måtte ønske, uten begrunnelse, og uten at det får konsekvenser juridisk eller på annen måte.
- Jeg har lest informasjonsskrivet datert 10.11.09 og er kjent med formålet med undersøkelsen.
- Jeg godkjenner at intervjuet vil bli tatt opp på bånd, og at dette båndet vil bli makulert etter at undersøkelsen er ferdigstilt.
- Mitt bidrag vil bli anonymisert og min identitet vil ikke bli gjort kjent i den ferdigstilte undersøkelsen.

Navn på deltaker

Dato

Anne-Berit Østvik
ansvarlig

Dato

VEDLEGG 3

INTERVJUGUIDE VEILEDERE

(Spørsmål i *kursiv* er kun hjelpespørsmål)

INNLEDNING:

- Presentere meg selv
- Gjenta formålet med undersøkelsen og informasjon gitt i introduksjonsbrevet samt begrunn valg av informanter
- Evt. spørsmål fra informanten
- Inntoning til intervju ved å lese opp informantens historie

FORSKNINGSTEMA/veilederrollen

INTERVJUSPØRSMÅL

Formaliteter og mandat knyttet til rollen	Hvilke rammer opplever du styrer din utførelse av veilederrollen? <i>Hvilket mandat opplever du å ha ift. fosterforeldrene?</i> <i>På hvilken måte tematiseres dette på din arbeidsplass?</i>
Fosterforeldres oppfatning av rollen	Hvordan tror du fosterforeldrene opplever deg og din rolle? <i>Hvis dere tenker ulikt om rollen og ditt mandat, i hvilke situasjoner gjør dette seg gjeldende – og på hvilken måte?</i>
Utøvelse av rollen – familierapeutens posisjon	Hvordan vil du beskrive rollen din ut fra en terapeutisk posisjon (<i>ekspert – ikke viter/ privat-profesjonell</i>)? <i>Hva er evt. annerledes i denne rollen enn i andre (terapeut)roller du har hatt?</i> <i>Hvilke faktorer er med på å påvirke hvordan du utfyller rollen?</i> <i>Hvordan ville du handle dersom det oppstod en uenighet mellom deg og fosterforeldrene?</i>

FORSKNINGSTEMA**INTERVJUSPØRSMÅL****relasjonen veileder-fosterforeldre**

Formaliteter og mandat knyttet til relasjonen	<p>Hvilke formelle rammer opplever du styrer relasjonen?</p> <p><i>Ut i fra din posisjon som veileder, hvordan vil du definere fosterforeldrenes posisjon eller status?</i></p>
Relasjonens kvalitet – hemmende/fremmende faktorer	<p>Hvordan opplever du relasjonen mellom dere?</p> <p><i>Hvilke faktorer er medvirkende til at veiledningssituasjonen skal bli så god som mulig?</i></p> <p><i>Og hvilke faktorer medvirker til det motsatte?</i></p> <p><i>Hvor lenge har veiledningsrelasjonen eksistert?</i></p> <p><i>Hvor godt kjenner dere hverandre?</i></p> <p><i>I hvilken grad – og evt. på hvilken måte har du delt av ditt private liv med fosterforeldrene?</i></p> <p><i>Har du noen eksempler på situasjoner hvor du har vært uenig med eller i konflikt med fosterforeldrene? Hvordan har du opplevd dette?</i></p> <p><i>Hva er evt. annerledes i denne relasjonen enn i andre (jobbrelaterte) relasjoner du har vært i?</i></p> <p><i>Hvilke faktorer er med på å påvirke hvordan relasjonen har utviklet seg?</i></p>
Gjensidig oppfatning av relasjonen	<p>Hvordan tror du fosterforeldrene opplever relasjonen mellom dere?</p> <p><i>Kan du forestille deg eller har du opplevd situasjoner hvor du og fosterforeldrene har hatt ulike forventninger til relasjonen? Hvilke konsekvenser ville dette evt. kunne få?</i></p>

Veileders forestillinger om familiens betydning og autonomi	<p>Har du noen tanker om hvordan din egen (familie) historie kan virke inn i forhold til din måte å være veileder på?</p> <p><i>Hvilke områder og temaer opplever du som veileder du ikke kan blande deg inn i?</i></p> <p><i>Hvilke type spørsmål eller tema vil være upassende for deg å ta opp?</i></p> <p><i>Hva er begrunnelsen for dette?</i></p>
--	---

VEDLEGG 4

INTERVJUGUIDE FOSTERFORELDRE

(spørsmålene i *kursiv* er kun hjelpespørsmål)

INNLEDNING:

- Presentere meg selv
- Gjenta formålet med undersøkelsen og informasjon gitt i introduksjonsbrev samt begrunnelse for valg av informanter
- Evt. spørsmål fra informanten
- Inntoning til intervjuet ved å lese opp informantens historie

FORSKNINGSTEMA/veilederrollen

INTERVJUSPØRSMÅL

Fosterforeldrenes oppfatning av veilederrollen	Hvordan oppfatter du veileders rolle overfor deg? <i>Hvordan, og av hvem har rollen blitt presentert?</i> <i>Hvordan oppfatter du veileders rolle sammenlignet med andre offentliges rolle?</i>
Fosterforeldres tilpasning til veilederrollen	Hvordan opplever du veileders rolle over for deg? <i>Hvor likt/ulikt ser du og veileder på veileders rolle? Hva er evt. mest forskjellig, og i hvilke situasjoner blir dette tydelig?</i> <i>Hvordan tror du veileder ser på deg ut i fra sin rolle?</i> <i>Har du eksempler på situasjoner hvor du og veileder har vært uenige og det har oppstått konflikter? Hva var det evt. som førte til denne situasjonen?</i>
Formaliteter og mandat knyttet til relasjonen	Hvilke rammer opplever du styrer relasjonen dere imellom?

<p>Relasjonens kvalitet - hemmende/fremmende faktorer</p>	<p>Hvordan opplever du relasjonen mellom dere?</p> <p><i>Hvilke faktorer er medvirkende til at veiledningssituasjonen skal bli så god som mulig?</i></p> <p><i>Og hvilke faktorer er medvirkende til det motsatte?</i></p> <p><i>Hvor lenge har veiledningsrelasjonen eksistert?</i></p> <p><i>Hvor godt kjenner dere hverandre?</i></p> <p><i>Hvilke tema utover det som direkte omhandler fosterbarnet er det evt. naturlig for deg å snakke med veileder om?</i></p> <p><i>Hvordan vil du beskrive relasjonen mellom deg og veileder sammenlignet med din relasjon til andre offentlige personer?</i></p>
<p>Gjensidig opplevelse av relasjonen</p>	<p>Hvordan tror du veileder opplever relasjonen mellom dere?</p> <p><i>Kan du forestille deg, eller har du opplevd situasjoner hvor du og veileder har hatt ulike forventninger til relasjonen? Hvilke konsekvenser ville dette evt. kunne få?</i></p>
<p>Fosterforeldres forestillinger om familiens betydning og autonomi</p>	<p>Har du noen tanker om hvordan din egen (familie) historie kan virke inn på den måten du er fosterforeldre på?</p> <p><i>Hvilke områder og temaer opplever du det ville være unaturlig å dele med veileder?</i></p> <p><i>Hvilke områder tenker du evt. at veileder ikke har noen rett til å blande seg inn i?</i></p> <p><i>Hva er begrunnelsen for dette?</i></p>