

## **Fosterbarns møte med barnehagen**

En kvalitativ studie om barnehagepersonalets ivaretagelse av fosterbarn.

SILJE BRENNE

**Universitetet i Agder, 2021**

Fakultet for humaniora og pedagogikk  
Institutt for pedagogikk

Master

## Forord

Det er med stor takknemlighet og stolthet at jeg nå er i ferd med å avslutte masterutdanningen i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder. Reisen mot målet har vært lang. Jeg har hatt et stort ønske om å fordype meg i spesialpedagogikk etter å ha arbeidet flere år i barnehage.

Etter et intenst år med covid-19, hjemmeskole og nedstengninger er det mange som fortjener en takk. Den første, og mest verdifulle rettes mot de som takket ja til å være deltakere i forskningen med deres arbeids- og livserfaring og kunnskap. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave å skrive. Jeg vil takke for deres tid og ærlighet, samt deres gode innsats i barnehagen.

Jeg vil også takke forelesere fra masterprogrammet for deres innsats og formidlingsevne. Jeg har lært mye.

En spesiell takk rettes mot min medstudent Rita, for din uvurderlige hjelp og dine morsomme kommentarer. Du har hjulpet meg til å sortere tanker, oppmuntret og inspirert! Jeg vil også takke min søster Kari for en god dose humor og motivasjon.

Min fantastiske samboer Alexander, fortjener en stor applaus for sin enorme støtte og forståelse, spesielt da jeg selv falt utenfor toleransevinduet i store deler av april og mai! Til Frida og Maja, jeg er så stolt av dere! Dere har motivert meg til å fortsette.

En særlig takk rettes til min mor Hanne, som har fungert som mentor og veileder når ting ble vanskelig. Du har vært fullstendig uvurderlig!

Kristiansand, 10.05.2021

Silje Brenne

Masterstudent ved Universitetet i Agder

## Sammendrag

Alle barn i barnehagen skal føle at de er en del av et trygt og godt miljø, slik at de får mulighet til å utvikle sitt potensiale (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I denne masteroppgaven blir tema fosterbarn i barnehagen behandlet. Fosterbarn er ikke en ensartet gruppe, men en gruppe barn som kan møte ulike utfordringer. Dette har ofte sammenheng med ulike grader av tilknytningsvansker. Fosterbarn er gjerne understimulerte i barnehagealderen. Barnehagen kan fungere som en viktig del av disse barnas liv, men forutsetter at personalet innehar de kunnskapene og redskapene de trenger for å kunne utøve arbeidet.

Hensikten med masteroppgaven er å få en dypere innsikt i og forståelse for hvordan barnehagepersonalet tar imot fosterbarn når de starter i barnehagen. Oppgaven tar utgangspunkt i et traumebevisst perspektiv. TBO – traumebevisst omsorg er en tilnærming informantene er fortrolige med gjennom kursvirksomhet og det daglige arbeidet i barnehagen. Traumbegrepet er i dag blitt en del av hverdagsspråket uten at vi er klar over hva selve begrepet betyr og trenger derfor en tydelig begrepsavklaring. Grunnleggende traumeforståelse kan ha innvirkning på hvordan barnehagepersonalet arbeider med barn i fosterfamilie

Opgaven har til hensikt å kunne besvare følgende problemstilling:

«Hvordan kan barnehagepersonalets kunnskap og erfaring om traumebevisst omsorg ivareta fosterbarn i innkjøringsperioden?»

For å kunne belyse dette er en kvalitativ tilnærming tatt i bruk og problemstillingen vektlegger barnehageansattes kunnskap og erfaring på feltet. Informantene i denne studien arbeider i en stor barnehage. Variasjon i de ansattes utdanningsnivå, samt de ansattes erfaringer, legger forholdene til rette for gode diskusjoner. 2 fokusgrupper diskuterer hvordan de bruker TBO – traumebevisst omsorg i møte med fosterbarn.

Kort oppsummert viser funnene i oppgaven at barnehageansatte i sitt arbeid med fosterbarn er særlig bevisst på egen kunnskap knyttet til TBO. Etersom samtalene i fokusgruppene utvikler seg, uttrykker informantene en usikkerhet knyttet til dette arbeidet. Informantene begynner å stille spørsmål ved sine egne handlinger. I den forbindelse vektlegger studien blant annet forståelsen av taus kunnskap og hva som skal til for at den tause dimensjonen kan gjøres mer synlig og på den måten deles av flere. Valg av metode gjør det mulig å få et innblikk i den

enkeltes teoretiske og erfaringsbaserte kunnskap. Det synliggjøres også hvordan denne kunnskapen endrer karakter når de ansatte diskuterer sammen.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Tidligere forskning og modeller .....	2
1.1.1 ACE-Studien .....	3
1.2 Oppgavens oppbygging .....	4
1.3 Problemstilling .....	5
1.4 Begrepsforklaringer .....	5
1.5 Avgrensninger .....	6
<b>2.0 Teoretisk referanseramme .....</b>	<b>8</b>
2.1 Fosterbarn – Kjennetegn og risiko .....	8
2.2 Tilknytning og samspill .....	9
2.3 Traumebevisst omsorg .....	12
2.4 Den tredelte hjernen .....	14
2.5 Toleransevinduet .....	15
2.6 Barnehagepersonalets bidrag .....	16
2.6.1 Taus kunnskap .....	17
2.6.2 Barnehagens styringsdokumenter .....	18
<b>3.0 Forskningsmetode .....</b>	<b>19</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	19
3.2 Vitenskapelig ståsted .....	19
3.2.1 Fenomenologi .....	19
3.2.2 Hermeneutikk .....	20
3.3 Fokusgrupper .....	21
3.4 Utvalg og presentasjon av informanter .....	22
3.5 Gjennomføring .....	24
3.6 Transkribering og analyse .....	25
3.6.1 Analyse av materialet .....	26
3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering .....	27
3.8 Etske overveielser .....	30
<b>4.0 Presentasjon av funn .....</b>	<b>33</b>
4.1 Kunnskap .....	34
4.2 Strategier .....	37
4.3 Muligheter .....	39
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>41</b>
5.1 Kunnskap .....	42
5.2 Strategier .....	46

5.3 Muligheter .....	49
<b>6.0 Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>52</b>
6.1 Videre forskning .....	54
<b>Referanseliste: .....</b>	<b>55</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>65</b>
<b>Vedlegg 4 .....</b>	<b>66</b>

«A ship is safe in the harbour, but that is not what ships are built for»

- John A. Shedd

## 1.0 Innledning

*Barn med særlige behov er en sammensatt gruppe, og behovet for særskilt støtte kan også variere i perioder av barnets liv. Det kan omhandle barn med en medisinsk diagnose, barn med fysiske eller psykiske funksjonshemminger, språkvansker, atferdsvansker, psykiske lidelser, barn med traumatiske erfaringer, som mishandling, overgrep eller flukt fra krig, eller barn som ikke finner seg til rette i barnehagen av andre årsaker. Den vide definisjonen gjør det utfordrende å avklare kvaliteten på tilbudet disse barna får i barnehagen. Regjeringen vil at barnehagen gjennom tidlig innsats skal gi god støtte til barn ut fra deres individuelle behov (Meld. St. 19 (2015-2016) s.18).*

I stortingsmeldingen ser vi at barn med traumatiske erfaringer er en gruppe barn som trenger støtte ut ifra individuelle behov. Barn som strever med vanskelige følelser vil for eksempel dra nytte av rutiner og forutsigbarhet i barnehagen hvor de voksne er varme, positive og fremstår med en anerkjennende væremåte (Drugli & Lekhal, 2018). Det er først når den voksne er i kontakt med seg selv, at de kan forstå den andre (Schibbye, 2012).

Fosterhjem er det mest benyttede tiltaket vi har når det ikke lenger er forsvarlig å la barnet bli hos foreldrene (Sundt, 2020). Statistikk fra statistisk sentralbyrå viser at det i 2019 var 11429 barn som var plassert i fosterhjem. 1157 av disse er under 6 år (SSB, 2021a). Det fremkommer også at 92,8 % av alle barn mellom 1-5 år går i barnehage (SSB, 2021b). Dette kan forstås som at barnehagens ansatte sannsynligvis vil møte fosterbarn som skal begynne i barnehagen på ett eller annet tidspunkt.

I denne masteroppgaven behandles tematikken fosterbarn i barnehagen, og det ses på hvordan barnehagen arbeider for å ivareta denne spesielt utsatte gruppen. Disse barna er noen av de mest sårbare barna i barnehagen (Befring & Duesund, 2019). Fosterbarn er ikke en ensartet gruppe, men en gruppe med mange forskjeller. Det de likevel har til felles, er at de har opplevd ting som ingen barn skal oppleve. Det er også store forskjeller når det kommer til robusthet og resiliens blant disse barna (Borge, 2018). Barnehagen kan fungere som en viktig del av barnas liv, og forutsetter at personalet innehar kunnskapene og redskapene de trenger.

Jeg har vært interessert i dette temaet lenge gjennom min arbeidskarriere i barnehagen. Jeg har ved flere anledninger vært introdusert for fosterbarn på avdelingen. Disse barna har opplevd brudd i nære relasjoner, og barna har vist ulike former for vansker, både i sosiale sammenhenger samt i læring og utvikling.

Studien vil se på hvordan barnehagen arbeider med å ivareta fosterbarna når de begynner i barnehagen. Enten at barna er i samme barnehage som før omsorgsovertagelse, eller om de bytter barnehage. Det kan også være at barnet begynner i barnehagen for første gang. Studien tar høyde for at personalet arbeider i et traumebevisst perspektiv. Grunnleggende traumeforståelse kan ha innvirkning på hvordan barnehagepersonalet arbeider med barn i fosterfamilier (Killén, 2017). Traumer har en effekt på utviklingen av barnehjernen og nervesystemet (Perry, 2009). Fosterbarn er gjerne understimulerte i barnehagealderen, hvor tilknytningsproblemer grunnet deres omsorgssituasjon ofte er et av hovedproblemene til barnet (Anke, 2007, s.47).

## 1.1 Tidligere forskning og modeller

Innholdet i forskning på fosterbarn som gruppe, både nasjonalt og internasjonalt er i stor grad problembasert, og fokusert på de vanskelighetene fosterbarn strever med som et resultat av omsorgssvikten de er utsatt for (Sundt, 2020). Det er også viktig å få med at ikke alle fosterbarn strever eller får problemer. Dette kan ha en sammenheng med kvaliteten på fosterhjemmet og andre nære voksne (Bunkholdt & Kvaran, 2015).

Det foreligger mye forskning omkring fosterbarn med tilknytningsproblematikk, herav en NOVA-rapport «Stabilitet i fosterhjem, internasjonal forskning om barnets behov for trygghet og forutsigbarhet» (Falch-Eriksen, 2018). Derimot er det mindre spesifikk forskning på fosterbarn i barnehage. Det finnes lite informasjon fra utdanningsdirektoratet og andre aktører som omhandler barnehagens arbeid direkte knyttet til fosterbarn.

Det finnes flere verktøy barnehageansatte kan benytte seg av i arbeidet med fosterbarn i barnehagen. Et eksempel er SMTTE-modellen. SMTTE-modellen brukes til refleksjon i grupper, og er en del av strategiplanen «sterkere sammen for barn og unge» (Kristiansand kommune, 2020). Formålet med modellen er at personalet i barnehagen skal komme frem til hva som er mest hensiktsmessig å gjøre i ulike situasjoner (Håstein, 2017). Metoden legger vekt på betydningen av et felles verktøy for pedagogisk refleksjon.



Håstein (2017) forklarer SMTTE-modellen slik:

- Sammenheng: Hvilken utfordring skal det ses på?
- Mål: Hva vil vi oppnå?
- Tegn: Hvordan kan vi se at vi nærmer oss målet?
- Tiltak: Hva skal til for å nå målet?
- Evaluering: Når og hva skal evalueres?

*Grønne tanker – glade barn* er et pedagogisk materiell hvor hensikten er å stimulere barns tanke- og følelsesbevissthet (Raknes, 2014). Verktøyet er utviklet av Solfrid Raknes i samarbeid med en referansegruppe bestående av helsesykepleiertjenesten, psykisk helse og barne- og familievern. Verktøyet er en del av serien Psykologisk førstehjelp, og er utviklet for de yngste barna (4-7 år). Programmet inneholder digitale verktøy, bøker og materiell til samlingsstunder hvor målet er å engasjere barna til samtale og refleksjoner. Det følger også med en veileder for personalet (Raknes, 2014).

Traumbasert omsorg er en tilnærming som fokuserer på den voksnes evne og ansvar i relasjonsbygging med barnet. Oppgaven bygges rundt denne tilnærmingen og forutsetter at de ansatte er kjent med disse prinsippene. Oppgaven vil være interessant for de som jobber i barnehagefeltet, pedagogikkstudenter, fosterforeldre og andre instanser som arbeider med og for fosterbarn.

Child and Adolescent Complex Trauma Society (CACTUS) er et nasjonalt kompetansenettverk om utviklingstraumer. Mye av artiklene og litteraturen til denne studien er hentet herfra. Dette gjelder blant annet forskningen beskrevet under. De regionale ressursentrene om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) har også vært en ressurs til litteratur i studien.

### 1.1.1 ACE-Studien

Denne oppgaven bygger på Adverse childhood experiences-studien (ACE-studien). ACE-studien tar for seg barndomsopplevelser som oppleves som krenkende for barnet, og effekten av disse erfaringene (Felitti et al., 1998). Eksempler på ACE'er kan være overgrep, vold, seksuelle overgrep, psykisk og/eller emosjonell neglekt, skilsmisse eller psykisk sykdom innenfor husstanden. 17.000 mennesker deltok i studien og den varte i over et tiår. Antall krenkede barndomsopplevelser og psykiske problemer henger sammen. Barn med flere slike opplevelser har større sannsynlighet for å utvikle blant annet psykologiske og emosjonelle

vansker samt lærevansker, depresjon, fosterdød, tidlig graviditet, søvnvansker, rus og/eller adferdsvansker (Krugman, 2012). Flere krenkede barndomsopplevelser i barnets liv gir også utslag i hvor lenge man lever. Barn med fire eller flere negative opplevelser dør i gjennomsnitt 20 år tidligere enn de som ikke har noen (Felitti et al., 1998). Studien viser også at slike belastninger er vanlige. Nesten 2/3 av alle de 17.000 personene som deltok i studien hadde minst én slik belastning i barndommen, mens mer enn 20 % hadde 3 eller 4 slike belastninger. Fosterbarn er sårbare barn, og mange av fosterbarna i barnehagen har opplevd en rekke krenkende barndomsopplevelser. Ved hjelp av tidlig innsats i barnehagen kan man sette inn tiltak for det enkelte barnet slik at man kan klare å forebygge noen av følgevanskene (Jones et al., 2020).

Noen barn i risiko klarer seg likevel bra og blir gjerne omtalt som *løvetannbarn*. Resiliens betegner personer som opplever det samme omfanget og alvorlighetsgrad på utfordringer, men som likevel takler det på gode måter. Noe som igjen gjør dem mer motstandsdyktige enn andre (Rutter, 2012). Resiliens handler om evnen til å håndtere stress og katastrofer, og at et barn viser seg motstandsdyktig overfor psykiske problemer, samt evner å håndtere stress og katastrofer (Kvello, 2019). Borge (2018) mener resiliensbegrepet og forskningen rundt dette gir håp til personer som arbeider med sårbare barn og unge, og definerer begrepet som «en god fungering tross risiko» (Borge, 2018, s.18).

Barn i fosterhjem har mest sannsynlig opplevd en eller flere traumatiske hendelser, da helst knyttet til tilknytningsproblematikk (Killén, 2017). Barnehagen vet at barnet kommer fra fosterhjem når det begynner i barnehagen. Møter man dette barnet på samme måte som man ville møtt andre barn?

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er strukturert i seks kapitler: Innledning, teori, forskningsmetode, funn, drøfting og avslutting.

Innledningen tar for seg bakgrunn og forskning samt problemstilling og forskningsspørsmål. Teorikapittelet tar for seg relevant teori. For å få klarhet i det teoretiske grunnlaget har jeg valgt å dele opp kapittelet i fire underkapitler. Disse tar for seg fosterbarn, tilknytning, traumebevisst omsorg barnehagens bidrag.

Metodekapittelet presenterer det vitenskapelige ståstedet for oppgaven, valg av metode og instrument, analyseprosesser, studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet samt etiske vurderinger.

I kapittel 4 blir studiens funn presentert. Funnene er strukturert under tre kategorier; kunnskap, strategier og muligheter. Dette er gjort for å lette arbeidet med å svare på problemstilling og underliggende forskningsspørsmål.

I det femte kapittelet blir funnene drøftet opp mot oppgavens teori. Drøftingen er også strukturert under de tre kategoriene kunnskap, strategi og muligheter.

Det siste kapittelet tar for seg refleksjoner og oppsummeringer rundt problemstillingen. Kapittelet avsluttes med fremtidige studier og spesialpedagogisk relevans.

### 1.3 Problemstilling

Problemstillingen for oppgaven er som følger:

«Hvordan kan barnehagepersonalets kunnskap og erfaring om traumebevisst omsorg ivareta fosterbarn i innkjøringsperioden?»

Forskningsspørsmål 1) Hvilken teoretisk og praktisk kunnskap har barnehageansatte rundt det å ta imot fosterbarn?

Forskningsspørsmål 2) Hvilke strategier og tiltak har barnehagen for å ta imot fosterbarn, og hvorvidt er dette et tema i barnehagen?

Forskningsspørsmål 3) Hvilke forslag og ønsker har barnehageansatte som kan bedre arbeidet med fosterbarn i barnehagen?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven legger opp til en redegjørelse for hva det kan innebære å ha fosterbarn i barnehagen, hvilke rammeverk barnehagepersonalet må forholde seg til, hvilke utfordringer barnehagepersonell vil kunne møte i arbeidet med barna, samt tiltak barnehagepersonalet benytter seg av. Gjennom denne studien er det ønskelig at det bringes til vei ny kunnskap om hvordan barnehagen kan sikre at fosterbarn får en god og trygg start på barnehagehverdagen sin. Studien vil forhåpentligvis også kunne bidra til utviklingen av pedagogisk tilrettelegging når fosterbarn begynner i barnehagen.

### 1.4 Begrepsforklaringer

Traumebegrepet kan forstås på forskjellige måter. Terr (1991) skiller mellom to ulike traumesituasjoner; type 1 traume og type 2 traume. Type 1 rommer dramatiske enkelthendelser som vold, seksuelt misbruk, ulykker eller dødsfall. Type 2 traume innebærer at personen gjentatte ganger opplever traumatiske hendelser som krig, seksuelle misbruk, vold og mishandling. Denne oppgaven forholder seg til traume type 2, og vil referere til det som

utviklingstraumer. Begrepet utviklingstraumatisering betegner «vedvarende eksponering for truende og sterkt stressende erfaringer i tidlig barnealder, kombinert med manglende eller manglende reguleringsstøtte» (Steinkopf et al., 2017; Nordanger & Braarud, 2014). Mange fosterbarn har utviklingstraumer som fører til komplekse vansker med regulering av følelser, tanker, kropp og adferd (Johannessen, 2011).

Regulering er nok et begrep som trenger en forklaring. Regulering er ifølge Johannessen og Bakken (2020) «evnen til å kunne hjelpe seg selv til å ha et spenningsnivå som samsvarer med aktiviteten en skal gjøre eller situasjonen en er i» (s.35). Med andre ord er det individets evne til å styre sine kroppslige og emosjonelle funksjoner i forskjellige situasjoner. Dette er ifølge Schore (2012) barnets kanskje aller viktigste utviklingsoppgave. Oppgaven anvender begrepet *andre-regulering* når det er en voksen som hjelper barnet med å regulere. I litteraturen blir det gjerne benyttet begrepet *samregulering*, men som Nordanger og Braarud (2017) forklarer, er det ikke barnet som skal regulere den voksne eller at den voksne og barnet skal gjøre det sammen. Det er den voksne som skal støtte barnet i å regulere seg selv.

## 1.5 Avgrensninger

Barnets første år har stor betydning for utviklingspotensialet, og forholdet mellom foreldre-barn er avgjørende for barnets fysiske, emosjonelle, kognitive og sosiale utvikling (Killén, 2019a). På grunn av studiens omfang må det foretas avgrensninger.

Barn i fosterhjem har vært utsatt for omsorgssvikt og andre utviklingstraumer (Jacobsen, 2009; Steinkopf et al. 2020; Killén, 2017; 2019a). Omfanget varierer, men vi vet på forhånd at barnet har opplevd noe som gjør at de ikke lenger kan være hos sine primære omsorgsgivere. Dette *noe* gjør at barnehagen allerede har fått informasjon som gjør at vi som profesjonelle aktører bør være oppmerksomme på barnet. I denne studien vil fokuset rettes mot fosterbarn i barnehagen, og om fosterbarnets tilvenning i barnehagen. Tilvenningsperioden kan variere i tid, men gjelder som regel de første ukene etter barnets oppstart i barnehagen.

Traumebevisst omsorg er et gjennomgående tema i oppgaven. Dette vil bli presentert i teoridelen av oppgaven. En barnehage som arbeider med et traumebevisst perspektiv, vil kunne respondere annerledes enn andre. Forforståelsen til deltakerne, og forskerens egen forforståelse, vil være i samsvar med hverandre.

Grunnet oppgavens omfang, vil det rettes fokus på teorier som omhandler tilknytning og traumebevisst omsorg. Teorier om lekens betydning er ikke tatt med i denne studien. Lek er en viktig ressurs i arbeid med alle barn, og også en selvfølge i arbeidet med fosterbarn.

## 2.0 Teoretisk referanseramme

I dette kapittelet vil det gjøres rede for den teoretiske referanserammen for studien.

### 2.1 Fosterbarn – Kjennetegn og risiko

Omsorgsovertagelse innebærer en dramatisk endring i barnets liv ved at det opplever brudd i sine primære tilknytningsrelasjoner (Jacobsen, 2009). Dette vil alene være nok til at barnet risikerer psykiske belastninger. I tillegg er det sannsynlig at barnet har opplevd flere risikofaktorer før overtagelsen, som igjen er med på å styrke risikoen (Steinkopf et al., 2020). Dette kan føre til alvorlige konsekvenser for barnet hvor de blir ekstra sårbare for utviklingen av en utrygg eller desorganisert tilknytning (Kvello, 2019). Mange fosterbarn synes det er utfordrende å utvikle gode relasjoner med sine fosterforeldre og samtidig måtte forholde seg til deres biologiske foreldre, barnehagens ansatte, venner og øvrig familie (Jacobsen, 2009).

Oppholdet hos fosterfamilien avhenger av barnets behov. Noen trenger fosterhjem i en mindre periode av livet sitt, mens andre trenger det gjennom hele oppveksten (Jacobsen, 2009).

Kontakten til foreldrene er avhengig av situasjonen til det individuelle barnet. Sundt (2020) hevder den vanligste grunnen til at barn kommer i fosterhjem, er foreldrenes manglende foreldreferdigheter. Foreldreferdighetene i denne sammenhengen er foreldrenes psykiske og fysiske helse, rusmisbruk, fysisk eller psykisk mishandling, seksuelle overgrep eller materielle og sosial problemer (s.32). Ofte handler det om svært vanskelige oppvekstvilkår som har vært preget av utviklingstraumer og omsorgssvikt over lenger tid (Backe-Hansen et al., 2013).

Anke (2007) viser at bruddet i relasjonene mellom barnet og fosterforeldrene er veldig belastende i seg selv. Videre sier h\*n at den viktigste årsaken til fosterhjems plassering er omsorgssvikt over tid, og at situasjonen kan fort bli mer alvorlig om det er snakk om fysisk vold, psykisk vold, seksuelle overgrep, eller at barnet har vært vitne til disse typer overgrep.

Mange av fosterbarna går allerede i barnehagen når de flytter i fosterhjem (Midkiff, 2020). Geografien avgjør om barnet skal fortsette i samme barnehage, eller må overføres til en annen. Det er barnevernstjenesten som vurderer om barnet skal gå i barnehage eller ikke. Fosterforeldrene kan også bli frikjøpt fra arbeid en periode til barnet er trygt nok til å gå i barnehage eller skole. Om barnet skal være i den samme barnehagen, har personalet allerede god kunnskap om barnets behov. I en overgang til ny barnehage vil personalet ha utbytte av å få nok informasjon om barnets situasjon (Midkiff, 2020).

## 2.2 Tilknytning og samspill

Barns utvikling er avhengig av den kulturen og det miljøet de vokser opp i (Kvello, 2019). Tilknytningsteorien omfatter det sosioemosjonelle aspektet, men også det kognitive (Killén, 2019a). Tilknytting handler i tidlig alder om de relasjonene barnet har til de nærmeste voksne rundt seg. Bowlby (1988) mener at for å sikre god sosial og emosjonell utvikling må barnet ha en stabil relasjon til en forståelsesfull morsfigur. Etter hvert handler det også om relasjonene barna får til andre barn og andre voksne (Bowlby, 1997). Disse personene vil være støttende i det barnet opplever som krevende situasjoner (Drugli, 2014).

Tilknytningsteori er den viktigste kilden til forståelse av relasjoner (Killén, 2017) og forklares av Kvello (2019) som barns erfaringer med sine omsorgsgivere og hvordan disse erfaringene preger barnets forhold til andre mennesker. Videre sier han at det også handler om utviklingskonsekvenser for barn med utrygg tilknytning, og hvordan man kan tilrettelegge for å trygge barnets tilknytning. Begrepet tilknytning representerer både et *opplevelsesaspekt* og et *atferdssystem* (Kvello, 2019, s.85). Opplevelsesaspektet handler om hvordan barnet opplever andre mennesker, og atferdssystemet ser på hva barnet gjør når de søker trygghet. Tilknytningsatferden vil være mest tydelig når barnet er i 3-4 års alder. God tilknytning kjennetegnes ved at omsorgspersonene til barnet er fysiske og følelsesmessig tilgjengelige for barnet (Killén, 2017). Omsorgspersonene skal også være sensitive på barnets signaler, slik at barnet føler seg forstått ivaretatt og akseptert og de må være stabile i sin omsorg (Brunkholdt, 2000).

Tilknytningsprosessen starter rett etter fødsel og når et viktig stadium når barnet er rundt to år. Dette er en *sensitiv periode* for dannelsen av tilknytning (Ainsworth et al., 1978). I denne perioden blir det spesielt verdifullt å ta vare på barnet der det er. Om barnet i denne perioden ikke blir oppfattet eller gjengjeldt på sine signaler, kan utviklingen i verste fall stanse helt opp, noe som kan få store konsekvenser for hvordan barnet knytter seg til andre mennesker senere i livet (Killén, 2017).

Kvaliteten på det tidlige samspillet mellom de nære omsorgspersonene og barnet er avgjørende for hvordan barnet utvikler seg videre (Lund, 2004). Barnet trenger personer som kan fange opp signaler og gi barnet riktige responser. Barnet opplever trygghet når personene rundt forstår hva barnet trenger (Bowlby, 1997). For mange familier er denne prosessen noe som faller helt naturlig. Barnet får da oppleve mange positive erfaringer rundt samspill. Dette fører igjen til at barnet lærer seg hvordan man inngår i samspill med andre. Man må bli sett og

hørt samtidig som man må se og høre den andre. Empati er noe som baserer seg på nettopp dette tidlige samspillet (Drugli, 2014).

Det tidlige samspillet kan av og til falle i uheldige mønstre. Bowlby (1997) bruker begrepet *inner working models*, eller *indre arbeidsmodeller*. Begrepet brukes om hvordan barnet ser på seg selv, hvordan det ser på andre mennesker og hva barnet forventer i samspillet med andre (Killén, 2019b). *Indre arbeidsmodeller* blir et system man utvikler gjennom samspillserfaringene med foresatte. Viktige faktorer er hvordan mor imøtekommer barnets signaler og hvordan barnet blir møtt følelsesmessig (Bowlby, 1997). Med andre ord ser man på hvordan foresatte anerkjenner barnet og dets behov. Barnet bruker disse mønstrene til å identifisere tillit til andre mennesker, og hvordan man tenker om seg selv (Drugli, 2014).

Barnet etablerer positive eller negative indre arbeidsmodeller basert på sine egne erfaringer. I korte trekk vil en negativ indre arbeidsmodell hemme barnets evne til å etablere relasjoner til andre mennesker. Emosjonell kompetanse er viktig for sosial utvikling og har betydning for kvaliteten på barnets relasjoner til andre mennesker (Drugli, 2014). Fosterbarn kan ofte ha havnet i uheldige mønstre, hva angår tilknytning og samspill, grunnet deres oppvekstvilkår. Killén (2017) fremhever at det er mulig å endre de indre arbeidsmodellene til barnet ved hjelp av en *kompenserende tilknytningsperson* (S.55). Hagström (2010) beskriver dette som behovet for terapeutisk kompenserende omsorg. Killén (2017) understreker at dette bør være en barnehageansatt som er i stand til å være sensitiv og gi barnet konsekvent omsorg. Det krever kontinuitet og at personen kan engasjere seg positivt følelsesmessig i barnet. Når det gjelder valg av denne tilknytningspersonen mener Killén (2017) det er viktig å kunne håndtere både utagerende og ekstrem innagerende adferd, og at personene har god mentaliseringsevne. Barnehageansatte skal kunne bygge tillit til fosterbarna (Seinkopf et al., 2020).

Mentaliseringsevne er et viktig begrep i relasjonsarbeid. Mentalisering betyr å leve seg inn i barnet og forstå hva barnet strever med, samtidig som man gjenkjenner sine egne følelsesmessige reaksjoner (Killén, 2017). Det er «evnen til å tenke om å føle og føle om å tenke» (Killén, 2019a, s.51) Mentaliseringsevnen viser til individets bevissthet rundt sine egne og andres indre mentale tilstander, som emosjoner, intensjoner, oppfatninger og ønsker (Schibbye, 2012).

Barnet organiserer sine erfaringer av å være sammen med en annen i arbeidsmodeller for relasjon (Stern, 1985). Disse arbeidsmodellene blir med som mønstre eller *skjema* for samspill i senere relasjoner. Et samspill med tilpasset emosjonell støtte gir felles opplevelser,



erfaringer av å bli forstått, styrker barnets reguleringskapasitet og evne til å fastholde informasjon over tid.

Ainsworth (1978) utførte en studie kalt «The strange situation» mot slutten av 60-tallet. Studien viste at barn kunne ha ulike type tilknytningsstiler til sine omsorgspersoner. Det handlet om hvor trygge barna var i sin tilknytning i situasjoner hvor det oppsto noe uventet. En mor og sitt barn er sammen i et rom. En fremmed kommer inn hvorpå mor forlater rommet. Barnet er da alene med den fremmede før mor igjen returnerer rommet. Man så på de ulike reaksjonene barnet fremviste i de ulike situasjonene. Hva skjer når barnet leker alene med mor uten at det er noen andre der? Hvor mye oppmerksomhet vier barnet til mor? Hvor trygt virker barnet i situasjonen når den fremmede kommer inn? Hva skjer da? Og hva skjer når mor kommer tilbake? Ut ifra studien fant Ainsworth (1978) tre tilknytningsmønstre; Unnvikende (A), Trygg (B), og Ambivalent (C) Main & Solomon (1986) var tidligere studenter av Ainsworth og la til en fjerde tilknytningsform, Desorganisert (D). Til sammen refereres dette til i dag som ABCD-modellen for tilknytning (Kvello, 2019).

Når barnet har en unnvikende tilknytningsatferd (A) lærer det å undertrykke eller fortrenge emosjoner, påpeker Kvello (2019). Videre sier han at barnet preges av overregulering fra sine omsorgspersoner. Disse barna vil tidvis undertrykke sin tilknytningsatferd ved å unngå og vise emosjoner (Killén, 2017). Det er lite gledefylt lek og barnet unngår å søke trøst og støtte hos andre.

Den trygge tilknytningsadferden (B) gjenkjennes ved at barnet har snille og sensitive omsorgspersoner som fremstår som harmoniske og tillitsfulle (Killén, 2019b). Barnet opplever trygghet i truende situasjoner og lar seg lett trøste. De søker nærhet i utrygge situasjoner og vil utforske når de ikke opplever fare (Killén, 2019b). Disse barna kan regnes å ha normal reguleringsevne (Kvello, 2019).

Et barn med ambivalent tilknytningsatferd (C) har opplevd omsorgspersoner som er delvis emosjonelt utilgjengelige (Kvello, 2019). Det vil si at disse barna er sårbare for ignorering og gjerne krever oppmerksomhet av voksne. Barnet er emosjonelle i sin fungering og er preget av underregulering (Kvello, 2019). Disse barna vil overdrive og forsterke sin tilknytningsatferd når de blir truet. Barna vil bruke sine emosjoner til å styre omsorgspersoner når de innehar denne typen tilknytningsatferd (Killén, 2017). Barnet viser fortvilelse ved adskillelse og kan gjerne oppleves som utrøstelige. De er usikre på omsorgspersonenes tilgjengelighet og er lite nysgjerrige (Killén, 2017).

En desorganisert tilknytningsatferd (D) er den mest alvorlige form for utrygg tilknytning (Killén, 2017). Barnet mangler strategier for hvordan de skal takle stressede situasjoner (Jacobsen, 2020). Barnet har vært eller er avhengig av en omsorgsperson som ikke er tilgjengelig for barnet. Barnet kan ofte være vettskremt, og kan være preget av både under og overregulering, (Kvello, 2019). Barnet har ofte opplevd skremte foreldre, eller foreldre som er skremmende (Killén, 2017). Barna er ofte utsatt for alvorlige utviklingstraumer og mangler derfor strategier for å regulere følelser. Killén (2017) hevder at ansatte i barnehagen kan mye om barns tilknytning sammenlignet med andre yrkesgrupper, men presiserer at de ikke alltid er klar over hvor mye de vet.

Smith og Ulvund (1991) kritiserer Ainsworths teorier. De mener at metodene som er benyttet er forbundet med validitetsproblemer, da undersøkelsene er gjennomført i en standardisert laboratoriesituasjon, og da ikke kan sammenlignes med dagligdagse hendelser. Knutsen ( ) mener imidlertid at Ainsworths teorier likevel er aktuelle da kritikken kun dreier seg om begrensninger, og ikke kan utelukke resultatene.

### 2.3 Traumebevisst omsorg

Grunnleggende traumeforståelse kan ha innvirkning på hvordan barnehagepersonalet arbeider med barn i fosterfamilier. Traumer har en effekt på utviklingen av barnehjernen og nervesystemet (Perry, 2009). Fosterbarn er gjerne understimulerte i barnehagealderen. De har ofte tilknytningsproblemer grunnet deres omsorgssituasjon (Anke, 2007, s.47).

Konsekvensene av en traumatisert barndom vises både fysiologisk, psykologisk, sosialt og samfunnsmessig (Blindheim, 2012). Felles for fosterbarn, spesielt dem som har opplevd vold og overgrep fra sine omsorgspersoner, er at de ikke vet om de kan stole på voksne (Johannessen & Bakken, 2020).

Ifølge Søftestad (2018) opptrer traumer og omsorgssvikt ofte sammen. Traumbegrepet er i dag blitt en del av hverdagspråket uten at vi er klar over hva selve begrepet innebærer. Med psykisk traume mener Dyregrov (2007) «overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barnet som utsettes for hendelsen» (s.11).

Howard Bath (2015) utviklet en traumebevisst tilnærming; *The three pillars of trauma informed care* eller *Traumebevisst omsorg* (TBO) på norsk. TBO tar utgangspunkt i hvordan utviklingstraumer og krenkelser kan påvirke barns utvikling (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Den voksne må møte barn som har vært utsatt for traumatiske hendelser med forståelse for

hva de har opplevd. Målet for denne tilnærmingen er å hjelpe barnet med å håndtere deres reaksjoner på traumer de har opplevd. Konseptet til Bath (2015) er at omsorgssystemet (hjemmet, fosterhjemmet, barnehagen, treneren og andre nære voksne) forholder seg til barnet på en spesiell måte hvor man tar høyde for barnets opplevelser i tidlig barndom. Den voksne vil få en bedre forståelse av barnets atferd ved å gjøre dem i stand til å møte barnet med anerkjennelse og respekt (Frederico et al., 2010).

Traumebevisst omsorg omfatter de tre hovedpilarene trygghet, relasjon og følelsesregulering (Killén, 2017). Trygghet vil i denne sammenhengen innebære at barnet har trygge omgivelser og trygge voksne rundt seg. Det blir viktig å forstå trygghet som barnets opplevde trygghet, og ikke bare fysisk trygghet (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Trygghet henger sammen med den andre pilaren, relasjon og viser til relasjonsbyggingen med omsorgsfulle nære voksne. Relasjonskompetanse er ifølge Killén (2017) den mest verdifulle kompetansen barnehageansatte innehar. Relasjonskompetansen er avhengig av vår mentaliseringsevne som igjen er avhengig av våre egne tilknytningserfaringer. Alt henger sammen med alt. Relasjonskompetansen er avhengig av at man klarer å ta barnets perspektiv, slik at barnet føler seg forstått. Killén (2017) understreker at det kan være vanskelig å oppnå gode relasjoner til barn som utagerer. Anerkjennelse er ifølge Schibbye og Løvlie (2017) respekt, likeverd, og verdighet, og ser på det som en handling hvor de voksne ser og verdsetter barnet. Anerkjennelse er en holdning; det er ikke noe du *har*, men noe du *er*. De mener også at anerkjennelse kan brukes for å skape relasjonelle opplevelser (Schibbye & Løvlie, 2017). Fosterbarn kan ha opplevd uheldige mønstre med andre voksne og kan derfor være skeptiske og uvennlige (Jørgensen & Steinkopf, 2013), og oppleves krevende for den voksne.

Den tredje pilaren står for regulering hvor barnet kan oppleve mestring i livets utfordringer. Den voksne må hjelpe barnet inn i toleransevinduet slik at de kan ta del i sosial interaksjon (Nordanger & Braarud, 2014). Målet er at barnet skal kunne mestre å regulere sine følelser i møte med utfordringene (Søftestad, 2018). Regulering av følelser innebærer å gjøre barna kjent med følelsene ved å sette ord på dem, men også at barnet får lov til å uttrykke disse følelsene på aksepterte måter (Killén, 2017; Nordanger & Braarud, 2014). Når man skal hjelpe barn med å regulere følelser, forutsetter dette en god relasjon mellom barnet og den voksne. Å jobbe traumebevisst vil si at man som voksen klarer å forholde seg direkte til barnets traumatiske opplevelse, mens den kompenserende omsorgen handler om å legge til rette for gode opplevelser og erfaringer (Søftestad & Andersen, 2014). Begge deler blir viktig

for fosterbarn. Barnehagepersonale må kunne engasjere seg i disse barna og de må ha kompetanse nok til at de kan kompensere for den utrygge tilknytningen barna har med sine omsorgspersoner (Killén, 2017).

Johannessen og Bakken (2020) deler inn regulering i tre former. Den første er regulering ved hjelp av tanker og fornuft. Denne formen er en avansert form for regulering og kan forventes av mennesker med velutviklede reguleringsferdigheter. Dette blir krevende for barn med høyt stressnivå og mindre velutviklede reguleringsferdigheter. Disse barna vil ha behov for relasjonell reguleringsstøtte (Johannessen & Bakken, 2020). Nordanger og Braarud (2014) bruker begrepet *andre-regulering* og forklarer at omsorgspersonens oppgave blir å holde barnet innenfor toleransevinduet ved å hjelpe barnet ned gjennom varsom stimulering som byssing, anvendelse av rolig stemme, ta hensyn til barnets signaler osv. Erfaringene barnet får gjør at de utvikler sine egne *indre arbeidsmodeller* for selvregulering (Nordanger & Braarud, 2014). Den siste omtales som sansemotorisk regulering, hvor man regulerer barnet gjennom stimulering av kroppens sanser, slik man gjerne gjør med spedbarn (Johannessen & Bakken, 2020).

## 2.4 Den tredelte hjernen

Det viser seg at barnets hjerne påvirkes av tidlig og vedvarende traumer (Siegel, 1999; ). Den tredelte hjernen er en metafor og et begrep som brukes innenfor TBO. Begrepet kan være nyttig i møte med fosterbarn, og det beskriver hvordan hjernen er organisert i forskjellige nivåer (Siegel 1999; Schore, 2003; Nordanger & Braarud, 2014). Den tredelte hjernen er en lettfattelig forenkling av hjernens funksjoner, og har et pedagogisk potensial da den er enkel å forklare. Den tredelte hjernen kan forstås som at menneskers hjerne har tre ulike deler som må ha kontakt med hverandre for å være i stand til å regulere seg selv (Nordanger & Braarud, 2014). Sansene er i sanse-hjernen nederst mot nakken, følelsene er i føle-hjernen -den mellomste delen, og fornuften, det som gjør at vi kan lære, forstå og agere fornuftig, er i tenkehjernen mot pannen (Perry, 2014) .

Jørgensen & Steinkopf (2013) forenkler denne forklaringen endra mer ved en *dampbåt* metafor. Den øverste delen av hjernen kaller de *Kapteinen*, den midterste delen, *Maskinisten* og den nederste delen, *Fyrbøteren*. Kapteinen styrer båten, han er fornuftig og konsekvenstenkende. Fyrbøteren gir energi til motoren, dette i form av stresshormoner når det trengs. Maskinisten formidler energien gjennom følelser. Når kapteinen forlater båten, er den uten styring. Maskinisten og fyrbøteren tar over. Blir vi for eksempel veldig skremt, kan det

virke som om fornuften forsvinner, og vi agerer da ut ifra følelser. Vi kan også handle på ren impuls, og da er det sansene som bestemmer.

## 2.5 Toleransevinduet

Toleransevinduet refererer til det spennet av aktivering som er optimal for en person – ikke for høyt (hyperaktivert) og ikke for lavt (hypoaktivert) (Siegel 2012; Nordanger & Braarud, 2017). Det er i denne sonen vi lærer og er mest oppmerksomt til stede i situasjoner og i relasjoner. Toleransevinduet sier noe om hvor mye stimulering mennesket har kapasitet til å tåle– ikke for mye og ikke for lite (Siegel, 2012). Det er innenfor dette vinduet vi er mest mottagelige for læring og er mest oppmerksomt til stede i situasjoner og relasjoner. Veldig skremmende situasjoner, lyder og annet kan stresse individet over toleransegrensen, som kan gi forhøyet hjerterefrekvens og pust. Det å være høyaktivert over tid er slitsomt, og kan føre til en hypoaktivert tilstand under toleransegrensen, med nedsatt hjerterefrekvens og pust (Siegel, 2012). Det er også viktig å huske på at vi som voksne også har vårt eget toleransevindu (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Kamp, flukt, frys og underkastelse er fire forsvarsmekanismer mennesker bruker i stressende situasjoner (Kvello, 2019). De tre første kamp-flukt-frys foregår i den øvre delen av stress i toleransevinduet. Den siste – underkastelsen- foregår i den nedre delen av stress. Fosterbarn reagerer ofte med kamp og fluktreaksjoner da de er en gruppe barn som har opplevd traumer tidlig i livet (Katz et al., 2021). Kvello (2019) forklarer de forskjellige forsvarsmekanismene:

*Kamp* er når man går til angrep for å forsvare seg mot det barnet opplever som et angrep. *Flukt* er når barnet føler seg truet og flykter enten fysisk eller mentalt. *Frys* er når barnet verken kan kjempe eller flykte og blir helt passive. Muskulaturen i kroppen lammes samtidig som stressnivået er høyt. Man kan også besvime i slike situasjoner. Når barnet underkaster seg, gir h\*n opp og overgir seg.

Fosterbarn kan ha et smalere toleransevindu, og følgelig kreves det mer reflektert tilnærming fra omsorgspersoner om hva som skal til for å holde barnet i god kontakt for læring og lek (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Begrepet *toleransevinduet* er velegnet for å etablere tverrfaglig forståelse og felles målsetting om hva slags tiltak som bør satses på for å regulere barnet inn i toleransevinduet.

## 2.6 Barnehagepersonalets bidrag

Barnehagen skal gi barna gode utviklingsmuligheter hvor personalet skal gi barna omsorg og trygghet samtidig som barnehagen skal være en arena for lek, læring og sosial utjevning (NOU 2010:7). Personalets faglige kompetanse samt kunnskaper og ferdigheter er en av barnehagens viktigste ressurser og en forutsetning for at tilbudet har god kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Spesialpedagogikkens formål er å bidra med utviklingsstimulering og spesifikke støtte- og hjelpetiltak for å fremme læring og mestring (Befring, 2019). Det spesialpedagogiske feltet skal ha et særlig fokus på opplæring for mennesker som faller utenfor *samfunnets normalitetsrammer* (Helland, 2019, s. 594), hvor målet er å bidra til personlig utvikling og livskvalitet. Dette er universelt og kan gjelde alle barn, men bør konsentreres på barn som har det vanskelig.

Grunnleggende for voksen-barn relasjonen er at den voksne nøyaktig klarer å lese barnas sosiale og emosjonelle signaler, samt hensiktsmessig respondere på disse signalene (Killén, 2019b). Den voksne må by på emosjonell støtte og grensesetting når det trengs. Det bør være i den voksnes interesse at man kan lære seg ferdigheter og endre holdninger for å øke graden av relasjonskvaliteten som igjen gir positive utfall for barnet (Sabol & Pianta, 2012). Dette innebærer blant annet nærhet, positive samtaler og entusiasme. Styrer i barnehagen skal ifølge rammeplanen sørge for at «personalet utvikler en felles forståelse» og at «personalet får ta i bruk sin kompetanse» og at pedagogisk leder er «gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med faglig skjønn.» (kunnskapsdepartementet, 2017 s.15). Det er styrer og pedagogisk leder som har ansvaret for at personalgruppen utvikler en felles forståelse og setter seg felles mål. Arbeidet med fosterbarnet må være altså være forankret i ledelsen. Det er ledelsen som skal veilede det øvrige personalet slik at barnehagen fremstår som en enhet.

Gotvassli (2020) mener det er behov for kompetanse om teamledelse i kunnskapsorganisasjoner. Han sier videre at teamet bør brukes som en arena for kunnskaps- og fagutvikling hos deltakerne, og at kunnskapsorganisasjoner krever gode relasjonelle ferdigheter. De individuelle egenskapene til deltakerne i team er selvsagt viktige, men det er først når de forskjellige egenskapene kommer sammen i team at de kommer til sin rett (Gotvassli, 2020). Barsøe (2014) poengterer viktigheten av forskjellig og utfyllende kompetanse og væremåter hos deltakerne i barnehagens team.

### 2.6.1 Taus kunnskap

Taus kunnskap, eller *tacit knowledge* som Polanyi (1966; 2000) først introduserte som begrep, kan forstås som den delen av kunnskapen som vanskelig lar seg artikulere og kommunisere. Gotvassli (2020) sier taus kunnskap er nettopp det – taus, men at den også er personlig, kontekstspesifikk og at den ofte er basert på erfaringer, ideer, verdier og emosjoner. Videre sier han at den vanskelig lar seg uttrykke gjennom språket. Taus kunnskap kan sies å være en kombinasjon av erfaringer, utfordringer en kan møte i en arbeidssituasjon, men også de områder denne kunnskapen har blitt anvendt i (Gotvassli, 2020). Gjennom å løse arbeidsoppgaver, kommunisere med de som er involvert, observere hvordan andre løser arbeidsoppgaver samt gjøre egne og felles erfaringer, kan kunnskapen utvikles til et spørsmål om *know how*, eller det å vite hvordan kunnskap kan anvendes i praksis. Dette til forskjell fra den eksplisitte kunnskapen som relativt enkelt kan uttrykkes ved hjelp av ord, tall og symboler og som igjen gjør det enkelt å kunne overføre til andre.

Selv om Polanyi (1966; 2000) var opptatt av den tause kunnskapen, så var det viktig for ham å få fram at taus og eksplisitt kunnskap virker sammen i erkjennelsesprosessen, og at det er denne bevegelsen mellom taus og eksplisitt kunnskap som er hans hovedfokus. Johannessen og Olsen (2008) viser til at skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap går mellom det å vite og det å kunne. Det kan i et slikt perspektiv være lett å tenke at den tause kunnskapen alltid er utilgjengelig og vanskelig å artikulere, men Polanyi (1966; 2000) hevder at den eksplisitte kunnskapen hviler på og forutsetter en taus kunnskapsdimensjon.

Polanyis begrep *tacit knowledge* refererer til integrasjonen av både tause og eksplisitte komponenter når kunnskap utvikles. «Knowledge is an activity which would be better described as a process of knowing» (Polanyi 1966, s. 132). Utgangspunktet for Polanyis begrep taus kunnskap er at vi vet mer enn vi kan kommunisere til andre. I dette perspektivet blir den erfaringsbaserte kunnskapen viktig.

Gotvassli (2020) viser til Nonakas og Takeuchis sin kunnskapsutviklingsspiral, og sier at utgangspunktet for denne teorien er at kunnskap deles inn etter en epistemologisk og en ontologisk dimensjon. Videre viser han til at kunnskap utvikles i en spiralbevegelse mellom disse dimensjonene. Gotvassli (2020) mener det sentrale i arbeidet til Nonakas og Takeuchis er det de kaller *knowledge conversion*. Dette er en interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap, men hovedpoenget her er at kunnskapsutvikling først og fremst er en sosial prosess mellom individer.

### 2.6.2 Barnehagens styringsdokumenter

Barnehageloven (Barnehageloven, 2005) og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) er barnehagens viktigste rammeverk og lovverk å forholde seg til. I 2017 fikk barnehagene en ny og revidert rammeplan hvor livsmestring og helse fikk ta større del (Kunnskapsdepartementet, 2017). I rammeplanen (2017) står det spesifisert at barna skal få en trygg og god start i barnehagen og at personalet må legge til rette for- og kunne tilpasse rutiner og organiseringen av tid og rom slik at barnet får tid til å bli kjent, etablere relasjoner og knytte seg til personale og andre barn. Ifølge stortingsmelding 19 – *Tid for lek og læring* (Meld. St. 19 (2015-2016)) er det fremdeles en utfordring at barn som strever ikke oppdages tidlig nok. Barn får dermed ikke den tidlige nødvendige hjelpen og støtten som er tenkt.

Stortingsmelding 6 – *tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, følger opp Nordahl rapporten, Stoltenberg-utvalget og politiske intensjoner. Tidlig innsats beskrives som et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder og at man i barnehagen arbeider for å forebygge utfordringer. Det står videre at tiltakene skal settes inn umiddelbart etter at utfordringer avdekkes. Hensikten med meldingen er å bidra til at flere barn får den hjelpen de har behov for, fra kvalifiserte voksne med den rette kompetansen (Meld. St.6 (2019-2020)). Stortingsmeldingen peker også på viktigheten av et bredt kommunalt støttesystem og flerfaglig kompetanse. Rammeplanen for barnehage (2017) sier at «for noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (s.40).

Rammeplanen (2017) viser at alle ansatte i barnehagen skal bidra til å oppnå mål og krav. Styrer har det daglige ansvaret i barnehagen. Dette gjelder både det pedagogiske, personalmessige og det administrative ansvaret. Styreren har ansvar for å veilede og sørge for at det pedagogiske arbeidet i barnehagen er i tråd med barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg skal styreren sørge for at personalet utvikler en felles forståelse for oppdraget gitt i rammeverket rundt barnehagen. Pedagogisk leder har ifølge rammeplanen (2017) ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I barnehageloven pekes det på viktigheten av at barnehagens mandat oppfylles i samarbeid og forståelse med hjemmet (Barnehageloven, 2005).



## 3.0 Forskningsmetode

I dette kapittelet redegjøres det for hvilken tilnærming og hvilke metodiske valg som foreligger i forkant av og gjennom hele studien. Det blir også redegjort for hvilke verktøy som har blitt benyttet for å kaste lys over temaet, samt etiske vurderinger. Det handler om å ta stilling til og å gjøre valg i forhold til metode, utvalg og grunnleggende filosofiske posisjoner som forutsetning for kunnskap og vitenskapstoeretiske vinklinger. Metoder kan betraktes som innfallsvinkler som trenger både bearbeidelse og tilpasning til de valgte forskningsspørsmålene.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Formålet med denne studien er å få kunnskap om hvordan barnehagene jobber for å sikre at fosterbarn får en god og trygg start i barnehagen. Således søker denne studien å bidra til å forbedre praksis i forhold til barnehagepersonalets refleksjon rundt den pedagogiske tilretteleggingen for disse barna. Valg av forskningsmetode avhenger av hva som skal studeres (Lincoln et al., 2011), og for å besvare studiens problemstilling er det valgt en kvalitativ tilnærming. Dette valget synes hensiktsmessig da man ved hjelp av denne tilnærmingen kommer nærmere informantene som deltar og får, forhåpentligvis, en dypere forståelse for deres subjektive oppfatninger, erfaringer og opplevelser knyttet til tema. Kvalitativ forskning legger generelt vekt på *forståelse, nærhet og en åpen interaksjon* mellom forskeren og deltakerne (Tjora, 2012, s. 18). I tillegg baserer man seg på tekstbasert data.

### 3.2 Vitenskapelig ståsted

I det følgende vil det bli redegjort for studiens ontologiske, epistemologiske og metodologiske forutsetninger, eller studiens syn på verden, synet på kunnskap om verden og synet på hvordan man innhenter kunnskap om verden (Lincoln et al., 2011). Postholm (2017) snakker også om begrepet *aksiologi*, som betegner læren om verdier. De kvalitative studiene er ifølge Creswell (2014) alltid verdiladede.

#### 3.2.1 Fenomenologi

Når vi snakker om kvalitativ forskning, er fenomenologien viktig for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver, og videre kunne beskrive disse erfaringene slik de oppleves av aktørene (Creswell, 2014). Fenomenologien oppsto som en kritikk av den moderne naturvitenskapen, hvor man var spesielt kritiske til at den menneskelige erfaringen ikke ble tillagt nok vekt. *Zu den Sachen selbst* ble et kjent begrep i denne sammenheng. Dette oppsto på begynnelsen av 1960 tallet og Husserl kan knyttes til dette begrepet (Kvale &

Brinkmann, 2018). Den konkrete hverdagslige verden ble nå gjenstand for forskernes interesse, ofte referert til som den levde erfarenheten, menneskers livsverden (Alveson & Sjöldberg, 1994; Kvale & Brinkmann, 2018).

Det blir den subjektive opplevelsen som kommer i fokus, noe som igjen gjør at man ser bort fra den objektive motsatsen. Den reelle verden settes i parentes, som Husserl uttrykte det. Dette omtales som den *fenomenologiske reduksjonen* (Alveson & Sjöldberg, 1994), noe som innebærer at vi går fra den individuelle erfaringen av et fenomen til en beskrivelse av dens universelle essens. Man går fra de reelt eksisterende objektene til ideverdenen (Alveson & Sjöldberg, 1994; Creswell, 2014).

Flere har bygget videre på tankene og ideene til Husserl, som blant annet Merleau-Ponty og Heidegger. Heidegger kan knyttes til begrepet *livsverden* som viser til hvordan mennesker beskriver sin egen opplevelse av verden.

«Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologien mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige verden er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2018 s. 45).

I en kvalitativ forskningsstudie kan aldri planen være helt fastlagt på forhånd (Postholm, 2017). Forskeren må ta hensyn til konteksten og den situasjonen undersøkelsen foregår i. Tilnærmingen blir induktiv. Dette til forskjell fra en deduktiv tilnærming hvor forskeren arbeider etter ett sett av variabler som ikke kan endres i løpet av undersøkelsen. I en fenomenologisk studie vil forskeren ha noen spørsmål klare på forhånd, men forstår også at disse kan endres i løpet av forskningsarbeidet. Eksempler på disse spørsmålene kan være en intervjuguide, eller refleksjonsspørsmål til deltakerne i fokusgruppene som denne studien benytter seg av. Dette refererer til det som gjerne kalles forskerens antagelser. Slike antagelser utledes av blant annet den teorien som danner bakgrunnen for oppgaven. Når forskeren er opptatt av deltakernes perspektiver, vil disse antagelsene kunne bli bekreftet, avkreftet eller føre til at nye momenter kommer til syne i arbeidet. Slik kan en si at det foregår en interaksjon mellom induksjon og deduksjon i kvalitative studier (Postholm, 2017).

### 3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er fortolkningslære, hvor man forsøker å forstå det som kan bli forstått (Gadamer, 1977). Studien er gjennomført med den hermeneutiske spiralen som tankemodell

for fortolkning. Denne prosessen er i stadig bevegelse mellom forståelse, forforståelse og fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2018). Min forforståelse kan sammenlignes med deltakernes forforståelse, da vi alle har vært på en rekke kurs i TBO samt jobbet lenge i barnehage. Postholm (2017) mener det er viktig for studiens kvalitet at forskeren presenterer en beskrivelse av sin egen opplevelse av fenomenet det skal forskes på.

Gjennom studien skal forskeren forsøke å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2017). Dette innebærer også at forskeren har med seg en viss forforståelse av gitte tema som vil være med på å styre undersøkelsen fordi nettopp disse temaene er valgt som utgangspunkt for undersøkelsen. Forskeren er farget av både sitt teoretiske og sitt erfaringsbaserte ståsted (Kvale & Brinkmann, 2018). Både teori og erfaringer vil kunne være med på å påvirke forskningens fokus. I kvalitativ forskning skapes eller konstrueres virkeligheten av de personene som deltar i studien (Postholm, 2017). Hensikten med en slik tilnærming er å få tak i de erfaringene mennesker har når det gjelder valgte tema (Postholm, 2017). Valget av den kvalitative metoden underbygges også av Creswell (2014) som påpeker at denne metoden får fram deltakernes detaljerte forståelse av fenomener.

### 3.3 Fokusgrupper

For å kunne få tak i data som kan besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål er det nødvendig å få kjennskap til informantenes erfaringer, kunnskaper og refleksjoner. På bakgrunn av dette er det benyttet fokusgruppe som metode for datainnsamlingen. I en fokusgruppe, innhenter forskeren datamateriale gjennom samtale med flere deltakere samtidig (Creswell, 2014). Hensikten med fokusgrupper, er å få fram de mange ulike synspunktene som deltakerne innehar (Kvale & Brinkmann, 2018). Det er viktig å markere at det er den enkelte deltakers synspunkt som skal løftes opp og diskuteres, og at gruppen ikke skal komme fram til en felles forståelse. Fokusgrupper vil kunne gi et generelt innblikk i de ulike utfordringene og mulighetene som finnes i arbeidet med fosterbarn i barnehagen. Dette kan også føre til at studien får en pedagogisk overføringsverdi for andre barnehageansatte som arbeider med fosterbarn.

Hvordan kan så en fokusgruppe forstås. I videste forstand kan vi si at fokusgrupper er kollektive samtaler eller gruppeintervjuer (Kamberlis & Dimitriadis, 2005). Det er likevel viktig at en differensiere mellom en fokusgruppe og et gruppeintervju. Wibeck (2000) viser til at fokusgrupper kan være en form for gruppeintervju, men at ikke alle gruppeintervju kan kalles fokusgrupper. Et gruppeintervju innebærer ofte en stor grad av interaksjon mellom

intervjuer og de som blir intervjuet, ofte ved å benytte seg av spørsmål og svar, til sammenligning, ganske likt et individuelt intervju. I fokusgrupper finner vi en tydeligere interaksjon mellom medlemmene i gruppen. Halkier (2018) viser til en definisjon av fokusgrupper hvor hun har hentet inspirasjon fra Morgan. Dette oppsummeres på følgende måte: «Det er altså kombinasjonen av gruppeinteraksjon og forskerbestemt emnefokus, som er fokusgruppens kjennetegn» (Halkier, 2018, s.10). Dette støttes også av Barbour og Kitzinger (2001) som definerer fokusgrupper som «group discussions exploring a specific set of issues» (s.4). På denne måten blir bruk av fokusgrupper en velegnet metode for å produsere empirisk data som sier noe om hvordan meningsdanning kommer til syne i grupper (Halkier, 2018).

Videre vises det til at fokusgrupper egner seg spesielt godt til å få fram mønstre i gruppers fortellinger, vurderinger og forklaringer (Barbour & Kitzinger. 2001; Halkier 2018; Kamberelis & Dimitriadis, 2005). I en fokusgruppe må deltakerne forklare sine synspunkter og på denne måten utvikles synspunktene inn i diskusjonen (Jacobsen, 2018). Det er også en mulighet for at deltakerne i sin samtale med hverandre kan verbalisere den tause dimensjonen og betraktninger som ofte blir tatt for gitt. Det er denne tause kunnskapen som en ønsker å få fram gjennom bruk av fokusgrupper. Forskjellen på individuelle intervjuer og fokusgrupper er at i de individuelle intervjuene vektlegges den enkeltes synspunkter, men i fokusgruppene forskyves fokuset på relasjonene mellom individene og om disse preges av enighet eller uenighet (Jacobsen, 2018). En svakhet ved fokusgruppeintervju er imidlertid at de er mindre egnet til å produsere data om det enkelte menneskets livsverden (Halkier 2018). Dette fordi den enkelte deltaker får sagt mindre enn i et individuelt intervju.

### 3.4 Utvalg og presentasjon av informanter

Informantene ble valgt på bakgrunn av deres arbeid i barnehager. Det stilles krav om at deltakerne skal ha kunnskap og erfaring rundt tema, og på den måten inneha de nødvendige forutsetningene som gjør at de kan formidle innsikt og forståelse som kan svare på problemstillingen. Dette er i tråd med Bush (2013) sine anbefalinger for utvalg.

For å få tak i informanter, ble styrere i forskjellige barnehager rundt om i Agder kontaktet via telefon. I telefonsamtalene ble informasjon om studiens tema og metodevalg overlevert. Deltakerne ble rekruttert ved hjelp av disse telefonsamtalene. Ved positiv respons, ble styrer kontaktet per epost. Nødvendig informasjon om studien ble oversendt (se vedlegg 1). To styrerne var interessert i at deres barnehageansatte skulle være med i studien. Valget av

barnehage falt på den som hadde bredest erfaring med fosterbarn. Barnehagene som ble kontaktet var kommunale barnehager, hvor TBO var en tilnærming i etablering. Dette kan være med på å styrke studien, på bakgrunn av deltagerens kompetanse rundt tematikken.

Barnehagepersonalet som deltok i studien, har lenge arbeidet i barnehage og hadde god erfaring innenfor tema som undersøkes. Studiebarnehagen er en stor barnehage hvor barnegruppene er delt inn i aldersgrupper. Det to småbarnsavdelinger (0 – 2) og to storbarnsavdelinger (3 – 6). De har også en naturgruppe (3 – 6). I tillegg har barnehagen ansatt et eget spesialpedagogisk team bestående av en spesialpedagog og flere barne- og ungdomsarbeidere. Barnehagen er en såkalt *kompetansebarnehage* hvor det finnes mange barn med spesielle behov. Alle de ansatte i barnehagen har deltatt på en rekke kurs, og har arbeidet med forskjellige tema på personalmøter under kategorien inkludering, tidlig innsats samt TBO. Fokusgruppene består av følgende personer:

Fokusgruppe 1	Fokusgruppe 2
Pedagogisk leder (Ordstyrer)	Pedagogisk leder (Ordstyrer)
Barne- og ungdomsarbeider	Spesialpedagog
Assistent	Assistent
Student 1	Student 2

Gruppe 1 besto av en pedagogisk leder, en barne- og ungdomsarbeider, en assistent og en andreårs BLU (barnehagelærerutdanning) student som var i praksis. Gruppe to besto av en pedagogisk leder, en assistent, en andreårs BLU student og en spesialpedagog. Alle de faste ansatte hadde lang erfaring i barnehagesammenheng, minimum 7 år. Aldersspennet på deltakerne var fra 25 – 60 år. Begge kjønn var representert, men med stor overvekt av kvinner. Variasjon på utdanningsnivå åpner opp for en mulig debatt med ulike perspektiver, noe som er viktig for en god dynamikk i sammensetningen av fokusgrupper (Barbour, 2007).

Deltakerne fikk all nødvendig informasjon gjennom et informasjonsskriv samt samtykkeskjema som på forhånd skulle signeres (se vedlegg 1 og 2). Barnehagen ble oppsøkt en uke før intervjuene for å være sikker på at alle deltakerne hadde fått med seg nødvendig informasjon.

### 3.5 Gjennomføring

Jeg vurdere hvor mange fokusgrupper som skulle være med i studien. På grunn av studiens omfang endte det opp med to grupper. Disse gruppene var relativt like og kunne da fungere som en kontroll i forhold til hverandre (Jacobsen, 2018). Antall deltakere per gruppe kan ha innvirkning på utveksling av synspunkter (Jacobsen, 2018). Antall deltakere per gruppe ble satt til fire. I samarbeid med styrer, ble de ulike deltakerne delt inn i fokusgruppene. Det var viktig å sette sammen deltakerne slik at de var trygge på hverandre. Det å kjenne hverandres styrker og svakheter kan gi et godt grunnlag for refleksjon. Trygghet er viktig for at alle skal kunne snakke fritt og delta i samtalen. Dette er også i tråd med det Kitzinger og Farquhar (2001) påpeker i forhold til *sensitive moments* (s.156).

Fokusgruppene foregikk i arbeidstiden, og avdelingsmøtene ble benyttet som arena for undersøkelsen. Avdelingsmøtene varer i 1 time og 15 minutter, så det ble utfordrende å holde seg innenfor den gitte tidsrammen. Gruppesamtalene ble gjennomført samme dag. Gruppe 1 startet først, og gruppe 2 like etter. Samtalene ble gjennomført på denne måten, slik at gruppene skulle ha samme referansepunkter. Også for å unngå at gruppene skulle diskutere seg imellom om hvordan det hadde vært. På denne måten fikk begge gruppene samme utgangspunkt for samtalen.

Fokusgruppene startet med en kort introduksjon av meg selv og studiens sentrale holdepunkter. Videre ble det også informert om lydopptak og observasjoner. Det ble vist en kort animasjonsfilm på skjerm, som skulle fungere som utgangspunkt for fokusgruppesamtalen. Filmen ble vist i et forsøk på å vekke følelser hos gruppedeltakerne, og for å sette i gang refleksjoner som kunne underbygge studiens tema. Hensikten med filmen var å skape et felles referansepunkt for de videre samtaletemaene. Man kan kalle dette et visuelt virkemiddel i intervjuprosessen.

Filmsnutten ble hentet fra regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS sør) (se vedlegg 3) og heter «Varme voksne gjør en forskjell», også kjent som «Monster-filmen». Filmen kan tolkes på mange forskjellige måter, men hoved-essensen er at en varm voksen gjør en forskjell for barn som ikke har det bra. Filmen er en animert film i svart/hvitt som varer i ca. 1 ½ minutt. Den avsluttes åpent og det legges opp til at man skal kunne tenke og reflektere i etterkant.

Straks etter filmen begynte gruppene å samtale. En person i gruppa hadde på forhånd blitt valgt ut som ordstyrer. Vedkommende hadde fått beskjed om at alle deltakerne skulle få

komme til ordet, og få delt sine tanker og erfaringer. Deltakerne var allerede vant til å reflektere i grupper på personalmøter, hvor de ofte benytter SMTTE-skjema. Ordstyrer fikk i oppgave å lede samtalene gjennom startspørsmålene jeg hadde laget på forhånd (se vedlegg 3). I begge gruppene var det ordstyrer som startet samtalene.

Min rolle under fokusgruppene beskrives av Jacobsen (2018) som en mellomting mellom den aktive og passive rollen. Det vil si at man innleder gruppene med informasjon om studien, for så å stille noen åpne startspørsmål, og deretter lar deltakerne diskutere. Forskeren kan også svare på spørsmål underveis. En stor del av min rolle, var å observere gruppen. Samtalene ble tatt opp med opptaker, og *sensitive moments*, sinnsstemninger, ansiktsuttrykk, kroppsspråk, latter, tårer og lignende, ble skrevet ned. Notatene ble sammen med transkriberingen av samtalen, empirigrunnlaget til studien. Dette samsvarer med Creswell (2014) sine anbefalinger og Kitzinger og Farquhars (2001) beskrivelser av *sensitive moments* (s.156).

### 3.6 Transkribering og analyse

Hvordan grupper agerer sammen må i fokusgruppesammenheng gis stor oppmerksomhet når data skal analyseres. Dette fordi interaksjon er det som i stor grad definerer hva fokusgrupper er (Kitzinger & Farquhar, 2001). I forhold til *sensitive moments* (Kitzinger & Farquhar, 2001, s.156) er det viktig å kunne legge merke til deltakernes nøling, eksplisitte kommentarer, overraskelser, sjokk og hvordan gruppens medlemmer reagerer på hverandres utsagn. Det vil derfor være vanskelig å overlate transkribering av materialet til andre.

Det innsamlede datamaterialet besto av lydopptak fra samtalene i begge fokusgruppene, samt egne nedskrevne observasjoner og *sensitive moments*. Observasjoner ble skrevet inn i de transkriberte fokusgruppeintervjuene.

Et første steg i en analyse kan knyttes til forberedelse, hvordan en får tak i og får oversikt over det innsamlede datamaterialet (Johannessen et al., 2018). Etter at intervjuene er gjennomført må forskeren skrive ned det som har blitt sagt og klargjøre datamaterialet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2018). Transkriberingen ble utført av meg selv. Det var et bevisst valg, da jeg tidligere har god erfaring med dette. Lydfilene ble repetert flere ganger slik at deltakernes ytringer ble gjengitt så korrekt som mulig. Dette arbeidet er i tråd med Ryen (2002) sin anbefaling. Jeg skaffet meg på denne måten en solid oversikt og gjennomgående kunnskap til råmaterialet.

Arbeidet rundt transkribering av fokusgruppesamtalene var krevende. Ofte snakket deltakerne i munnen på hverandre slik at det ble vanskelig å oppfatte hva som ble sagt og hvem som sa

hva. Opptakeren hadde heldigvis en funksjon som gjorde det lettere å skille stemmer fra hverandre. Transkripsjonene utgjorde det videre grunnlaget for analysen.

### 3.6.1 Analyse av materialet

Når jeg begynte bearbeidingen av det transkriberte datamaterialet, var det i første omgang nødvendig å gå tilbake til problemstillingen og de underliggende sentrale forskningsspørsmålene. Denne studien forsøker å besvare hvordan barnehagens personale arbeider med å ta imot fosterbarn i barnehagen. Problemformuleringen er som følger:

«Hvordan kan barnehagepersonalets kunnskap og erfaring om traumebevisst omsorg ivareta fosterbarn i innkjøringsperioden?»

De ulike deltakerne kan ha ulike oppfatninger om hvordan man best kan ivareta fosterbarn i barnehagen. Preferanser, kunnskaper – både tause og eksplisitte, erfaringer og arbeidsmiljø er momenter som spiller inn. Dette krever nøye planlegging som igjen leder til svar på problemstillingen. Ved å benytte nettopp fokusgrupper, er det mulig for deltakerne å synliggjøre sin kunnskap om studiens tema, uten at det stilles spesifikke spørsmål. Dette fordi kommunikasjonen får deltakerne til eksplisitt å kunne uttrykke den kunnskapen som gjerne oppleves som taus. Refleksjonsspørsmålene som stilles i fokusgruppene var forankret i teorien. Denne studien har en kvalitativ tilnærming, hvor data blir forstått ut ifra et fenomenologisk perspektiv. «En analyse er en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål» (Johannessen et al., 2018, s.22). Prosessen begynner med å stille gode spørsmål, og slutter når disse spørsmålene besvares. Spørsmål og svar må stå i forhold til hverandre, og de må stå i forhold til problemstillingen.

Å analysere betyr, ifølge Kvale og Brinkmann (2018), å dele opp noe i biter eller elementer. Videre peker de på at i et åpent, ikke ledende intervju kan transkripsjonen ha en fortellende form. En slik fortellende tilnærming til intervjuforskning kan være med på å skape en enhetlig ramme rundt intervjusituasjon, analyse og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2018). Spesielt i en fokusgruppe, vil det språklige mediet ha stor betydning. Uttrykk som «*..jeg forsto det på en annen måte*», «*...åja, selvfølgelig. Det har jeg ikke tenkt på før*», «*..dette vet vi, men hvordan gjør vi det?*» gir liv til fortellingen og driver den fremover. Deltakerne kommer hele tiden med tilleggsopplysninger til allerede uttalte synspunkter. I denne fortellingen synliggjøres deltakernes tause kunnskap, noe som medfører en stadig tilbakevending til undersøkelsens tema og hvordan opplevelsen av kommunikasjonen og samtalen på en måte gir nytt liv til fortellingen. Deltakerne gir uttrykk for at dette er en klargjørende prosess over egne tanker og



følelser i forhold til egen forståelsesramme og egen erfaringsbakgrunn. Her uttrykker de og viser egen forståelse og kunnskapsbakgrunn. Dette peker på viktigheten av å studere interaksjonen og kommunikasjonen i fokusgruppene. Siden det i denne studien er benyttet to fokusgrupper, kan disse også fungere som en slags kontroll i forhold til studiens tema (Jacobsen, 2018).

Nedenfor gjengis 3 forskningsspørsmål som kan stå som bakgrunn for analyse og presentasjon av funn.

Forskningsspørsmål 1) Hvilke strategier og tiltak har barnehagen for å ta imot fosterbarn.

Forskningsspørsmål 2) Hvilken teoretisk og/eller praktisk kunnskap og erfaringer har barnehageansatte rundt det å ta imot fosterbarn?

Forskningsspørsmål 3) Hvilke forslag og ønsker har barnehageansatte som kan bedre arbeidet med fosterbarn i barnehagen?

Etter nøye gjennomlesing og senere meningsfortetting av de transkriberte fortellingene, ble materialet ytterligere redusert i kategorier, eller tematisert under forskjellige hovedpunkter. Disse kategoriene, i alt 3, kan kort beskrives på følgende måte sett i forhold til problemstillingen, forskningsspørsmål og empiri.

1. Kunnskap
2. Strategier
3. Muligheter

Disse punktene beskrives mer utførlig under funn.

### 3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering

Undersøkelsens kvalitet påvirkes av metodevalgene samtidig som kvaliteten blir preget av forskerens egne perspektiv (Bush, 2013). Det handler om hvordan man kan sikre seg at man undersøker det som man har satt seg for å undersøke. Hvordan henger de anvendte teoretiske begreper, kategorier og metodiske verktøy sammen med studiens kunnskapsinteresse (Halkier 2018). I kvalitativ forskning er det deltakerne som skaper virkeligheten (Postholm, 2017). Samtidig vil forskeren være preget av sine forkunnskaper og perspektiver og derfor ikke være objektiv i naturvitenskaplig forstand (Kvale & Brinkmann, 2018). Forskningen må likevel

være reliabel og valid. Det kan være fristende å forsøke å presse det empiriske materialet slik at det passer inn i forskningen, og en overdreven generalisering gir mindre troverdighet.

Nedenfor beskrives valg og tiltak som er utført for å sikre undersøkelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Kvale og Brinkmann (2018, s.278) har satt opp en liste over validering i syv stadier, noe som gir en oversikt over validitetsaspektet gjennom hele undersøkelsen. I det følgende er dette satt opp som spørsmål som kan stilles til studiens validitet.

- *Tematisering.* Hvor pålitelig er studiens teoretiske forutantagelser og hvordan utledes disse til studiens forskningsspørsmål?
- *Planlegging.* Hvorvidt er kunnskapen som produseres avhengig av undersøkelsens kvalitet og de metodene som anvendes for å kunne belyse problemstillingen?
- *Intervjuing.* Hvor troverdig er intervjupersonene og hvor troverdig er intervjuingens kvalitet?
- *Transkribering.* Hvordan vurdere hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form?
- *Analysing.* Hvor gyldige er spørsmålene som stilles til intervjuteksten og hvor logiske er fortolkningene?
- *Validering.* Hvor reflekterte er vurderingene over hvilke vurderingsformer som er relevante for denne studien?
- *Rapportering.* Hvor valide er beskrivelsene av hovedfunnene i studien?

Gjennom hele undersøkelsen har det vært viktig å opprettholde en stor grad av validitet.

Planleggingen og bestemmelse for tema ble fremstilt i en masterskisse, hvor relevant litteratur ble presentert. Det ble også i masterskissen gjennomgått valg av teorier, problemformuleringer og metodevalg. Etter hvert i studien kom det til mer litteratur, og nye studier ble gjennomgått. Det ble også reflektert over begrepsbruk og hvor relevante disse var for studien.

I planleggingen av metodevalg ble det vurdert både kvantitative og kvalitative tilnærminger. De ulike tilnærmingene ble nøye gjennomtenkt. For å få frem deltakernes erfaringer, ble det til slutt valgt fokusgrupper. Inkludering av dybdeintervjuer med deltakerne, i tillegg til fokusgruppene, ble også vurdert, men ikke gjennomført på grunn av oppgavens omfang. Under planlegging ble det gjennomgått hva som skulle være utgangspunktet for diskusjon.

Valget endte på filmfremvisning, samt refleksjonsspørsmål. I planleggingen gjorde jeg meg kjent med barnehagen og deltakerne slik at jeg kunne fremstå som profesjonell og imøtekommende. Transkriberingen ble gjengitt så nøyaktig som mulig, og ble utgangspunkt for en fenomenologisk fortolkning, i lys av egne forståelser. Det ble til slutt tolket gjennom studiens teoretiske referanseramme. Gjennom hele forskningsprosessen er det blitt foretatt jevnlig refleksjoner, noe som Creswell (2014) mener er viktig for valideringen. Reflekterte vurderinger ble tatt underveis, for å sikre best mulig kvalitet. Jeg forholdt meg kritisk til fortolkningsarbeidet og min egen rolle som forsker.

Validitet kan skilles i indre og ytre validitet (Østerud, 1998). Østerud (1998) forklarer at indre validitet handler om hvordan man kontrollerer at man forsker på det man *ønsker* å forske på, i tråd med problemstillingen. Det handler også om hvorvidt forskeren har dekning i sine data for å konkludere slik h\*n gjør. I denne studien kan det pekes på gyldighet i refleksjonsspørsmål og relevansen av filmen knyttet til tema og den teoretiske referanserammen. Det ble viktig å ikke misforstå deltakerne, og at min fortolkning av deres utsagn stemte overens med det de tenkte selv. Deltakerne hadde mulighet til å forklare ytterligere om det var noe de mente ble misoppfattet. Når man skal sikre den indre validiteten kan det gå på bekostning av den ytre validiteten. Den ytre validiteten handler om hvordan studiens resultater kan overføres til andre omstendigheter (Østerud, 1998), altså hvor generaliserbar den er. Reliabilitet skal sikres gjennom at forskeren gjør sin forskning transparent og redegjør for forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2018). I denne studien er det til sammen 8 deltakere med forskjellige bakgrunner, erfaringer og kompetanser og som alle jobber i feltet. Barnehagens kursvirksomhet kan ha hatt innvirkning på deltakernes ytringer, og deres *livsverden* kan være annerledes fra ansatte i andre barnehager.

Studien kan ikke si noe om det generelle arbeidet med fosterbarn i barnehagen, men den kan si oss hvordan akkurat denne barnehagen gjør det. Formålet med oppgaven er heller ikke å generalisere arbeidet med fosterbarn i barnehagen, men å gi en beskrivelse av hvordan noen gjør det. Studien kan si noe om hva som fungerer bra i denne barnehagen, og hva som kunne fungert bedre. Hensikten med ytre validitet er å gjøre forskningen transparent, slik at det skulle være mulig å reprodusere studien i etterkant. Til tross for at det er lagt til rette for at det skulle være mulig, mener (Bohnsack, 2004) at dette er en av de store utfordringene i forhold til fokusgrupper, fordi det i praksis er umulig å gjenskape nøyaktig de samme samtalene som kom frem fra første studie.

Reliabilitet viser også til hvor presis og gode måleinstrumentene man bruker er (Kvale & Brinkmann, 2018). Det handler også om resultatenes troverdighet. Postholm (2017) påpeker at det er forskeren selv som er det viktigste forskningsinstrumentet i en fenomenologisk studie. Reliabiliteten anses som høy dersom studien utvikler pålitelig empiri og om studien kan reproduseres (Kvale & Brinkmann, 2018). I denne studien ble det brukt fokusgrupper som måleinstrument. Det er grunn til å tro at disse instrumentene har vært ideelle da de har gitt et stort datamateriale om hvordan barnehageansatte arbeider med fosterbarn i barnehagen. Etterprøving er vanskelig i kvalitative studier da både individene og omstendighetene er i stadig endring. Om man knytter studiens reliabilitet til troverdighet kan det stilles spørsmål rundt selve gjennomføringen. Ved å bruke to fokusgrupper kan man sammenligne ytringer opp mot hverandre, og samtidig vise ulikhetene. Transkripsjonene gjør det mulig å etterprøve om informantenes ytringer stemmer med studiens presentasjon.

Generaliserbarhet i kvalitativ forskning henspiller hvorvidt kunnskapen som oppstår i intervjuene har en generell gyldighet som gjør at den kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2018). Deltakerne som er utvalgt på bakgrunn av deres funksjon i forhold til en studie, utgjør et utvalg som ikke representerer en populasjon (Thagaard, 2018). I denne studien var deltakerne ansatte i en barnehage med stor kunnskap og erfaring rundt gitte tema, og empirien vil da ikke automatisk kunne generaliseres til ansatte i andre barnehager. Det var heller ikke intensjonen med studien. Det er likevel viktig med en transparent studie slik at andre ansatte i barnehager kan vurdere om det som kommer frem fra studien samsvarer med deres erfaringer, eller om det er noe de kan dra nytte av i sin egen barnehage.

I fenomenologiske studier er kvaliteten på undersøkelsene sett på som en følge av forskerens evne til å behandle data, og at forskeren beskriver data ut ifra deltakernes opplevelser (Postholm, 2017). I denne studien blir deltakernes opplevelser direkte sitert i funn. Steder hvor det syntes riktig blir også deltakernes ytringer oppsummert. Forskerens fortolkning kommer mest til syne i diskusjonen hvor meninger legges til ytringer. Disse er nøye gjennomtenkt.

### 3.8 Etiske overveielser

«Begrepet forskningsetikk viser til det mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2018). Å tilegne seg kunnskap ved å forske på andre mennesker er et etisk dilemma hvor man streber

etter å være objektiv i møte med menneskers kunnskaper og erfaringer. I slike møter er det viktig å være bevisst sine egne menneskelige, faglige og politiske verdier (Dalland, 2017). Valgene forskeren tar underveis i forskningsprosessen kan få konsekvenser for både deltakerne og empirien (Thagaard, 2018).

De forskningsetiske retningslinjene som er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har hatt en betydelig innvirkning for gjennomføringen av studien. Disse retningslinjene legger føringer for deltakerne, og eventuelle andre som påvirkes direkte av studien, samt informasjon, samtykke og konfidensialitet er pålagt stor vekt (NESH, 2018, punkt 6-7-8-9). Formålet med retningslinjene er å utvikle skjønn og refleksjon rundt viktige dilemmaer, samt å fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2018). Det er meldeplikt for alle studier som omfatter personopplysninger. Personopplysningsloven (2018, §1) stiller krav til at forskeren skal ivareta personlig integritet og sikre privatlivets fred. Studien ble meldt inn, vurdert og godkjent av NSD (se vedlegg 4).

Forskningsetiske utfordringer kan oppstå gjennom alle de syv stegene i forskningsprosessen. Det gjelder tematisering, problemformulering og forskningsspørsmål, metodevalg og design, datainnsamling, analyse og rapportering. Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH, 2018, punkt 5). Postholm (2017) mener dette bør være et overordnet punkt for alle prinsippene som skal gjennomsyre forskningen i all kvalitativ forskning. Det er noe jeg har forsøkt å etterleve i denne studien.

Tematikken i studien er lite forsket på og anses derfor som betydningsfull. Samfunnet er etter min mening tjent med ytterligere forskning rundt fosterbarn i barnehage. Problemstillingen og sentrale begreper har vært i stadig endring gjennom hele prosessen. Problemformuleringen måtte kunne besvares og være relevant. Forskningsspørsmålene er åpne og hjelper å spisse temaet for studien ytterligere. Metodevalg ble nøye vurdert i henhold til etikk. En kvantitativ undersøkelse virket lite hensiktsmessig i denne sammenheng. Valget på instrumentet for innsamlingen havnet da på fokusgrupper, og ikke på intervjuer med fosterforeldre og barnehagepersonell, som først tenkt. Intervjuene ble sett på som for stort for oppgavens omfang, og ble også luket bort på bakgrunn av etiske overveielser. Det kan virke inngripende å intervju foreldre og profesjonelle om barn i sårbare situasjoner. Valget falt da på å heller forske på fagpersoners kunnskaper og erfaringer på generelle grunnlag. Det ble likevel snakket om enkeltsaker i fokusgruppene, men disse er ikke tatt med i fremstillingen.

Datainnsamlingen fra fokusgruppene inneholdt nok informasjon til å besvare problemstillingen.

Deltakernes utsagn er fremstilt i studiens funn, men navnene deres er kodet slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deltakerne. Deltakernes kjønn og alder er heller ikke offentliggjort hverken i beskrivelser, i utvalg, eller i eksempler. Dette grunnes i deltakernes personvern. Postholm (2017) peker på viktigheten av å oppnå et tillitsforhold til deltakerne. Det kan oppnås ved at studien blir så transparent som mulig overfor deltakerne, samtidig som de føler seg ivaretatt av forskeren med tanke på konfidensialitet. Kravet fra NESH om informasjon og samtykke ble også overholdt (se vedlegg 1 og 2). På bakgrunn av informasjonen som ble gitt, samt samtykkeskjema, var deltakerne godt rustet til å ta beslutninger angående sin egen deltakelse. Prinsippet om konfidensialitet henger sammen med personvernet. I denne studien ble kravet om konfidensialitet ivaretatt ved at lydopptak ble tatt opp på en ekstern opptaker lånt av Universitetet i Agder (UiA). Opptakene ble umiddelbart transkribert og kodet før minnekort ble destruert. Transkripsjoner som er skrevet ut i forbindelse med analysen vil bli makulert.

Asymmetriske maktforhold kan oppstå blant deltakerne i fokusgrupper med tanke på deres posisjon i gruppen og deres utdanningsnivå. Å anerkjenne disse forholdene kan være med på å øke tilliten mellom deltakerne og forskeren. I denne studien fikk jeg styrers hjelp til å sette sammen gruppene slik at disse skulle fungere optimalt. Alle i gruppen kjente hverandre godt med unntak av de to studentene som ikke hadde vært en del av den daglige bemanningen. De hadde likevel vært i praksis i fem uker før fokusgruppene fant sted. Det fremsto som at deltakerne kunne snakke fritt og trygt. Det var mye latter og smil selv om det ble snakket om et alvorlig tema. Deltakernes utsagn tyder også på at de er ærlige.

I analysen ble det også tatt etiske overveielser underveis. Dette ved kvalitetssikring gjennom validitet, reliabilitet samt objektivitet. Reliabilitet stiller krav til gyldighet og pålitelighet; troverdigheten til dataen, og validitet stiller krav til om funnene reflekterer det de var ment å reflektere. Objektivitet henger sammen med forskerens rolle hvor man innehar en upartisk funksjon. Gjennom refleksjon over egen forforståelse og subjektivitet, ble dette oppnådd. Rapportering blir i første omgang denne masteroppgaven.

## 4.0 Presentasjon av funn

Funnene som presenteres viser til hovedtrekk som synliggjøres i fokusgruppene. For å skape oversikt og orden samt å kunne forberede materialet for videre drøfting blir begge fokusgruppens bidrag presentert under ett. Fordi mange av ytringene som fremkommer i begge gruppene er ganske like, blir perspektiver som avviker fra de generelle meningene viet oppmerksomhet. Informantene viser til enkeltsaker og eksempler fra disse. Dette vil ikke benevnes i oppgaven av hensyn til konfidensialitet.

For å kunne vise til begge fokusgruppene og deltakerne i disse blir gruppene presentert som følger: Fokusgruppe 1 omtales som F1. På samme måte blir fokusgruppe 2 omtalt som F2. Informantenes initialer (anonymiserte) vises ved sitater, for eksempel F1 M.

I denne delen av oppgaven blir empirien presentert på bakgrunn av problemstillingen: «Hvordan kan barnehagepersonalets kunnskap og erfaring om traumebevisst omsorg ivareta fosterbarn i innkjøringsperioden?»

Nedenfor gjengis også de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen. Disse spørsmålene har blitt bearbeidet gjennom hele forskningsprosessen fra planlegging til analyse og drøfting.

Forskningsspørsmål 1) Hvilken teoretisk og/eller praktisk kunnskap og erfaringer har barnehageansatte rundt det å ta imot fosterbarn?

Forskningsspørsmål 2) Hvilke strategier og tiltak har barnehagen for å ta imot fosterbarn.

Forskningsspørsmål 3) Hvilke forslag og ønsker har barnehageansatte som kan bedre arbeidet med fosterbarn i barnehagen?

Forskningsspørsmålene sammen med problemformuleringen og empiri er med på å gi retning til arbeidet. Etter nøye gjennomlesing og senere meningsfortetting av de transkriberte fortellingene, ble materialet ytterligere redusert i kategorier.

Disse 3 kategoriene kan beskrives på følgende måte:

### 1 Kunnskap.

Her presenteres den kunnskapen og erfaringen de barnehageansatte uttrykker knyttet til arbeidet med å ivareta fosterbarn i barnehagen.

### 2 Strategi.

Her vil deltakernes strategier og handlingskompetanse synliggjøres. Hva de ansatte gjør når fosterbarn skal begynne i barnehagen blir konkretisert.

3 Muligheter.

Her vil det vises til de mulighetene deltakerne ønsker for videre utvikling og endring i arbeidet med fosterbarn.

#### 4.1 Kunnskap

Deltakerne i begge fokusgruppene forsøker å beskrive sine kunnskaper og erfaringer fra arbeidet med fosterbarn i barnehagen. De er enige i at fosterbarn kan trenge noe *mer* enn andre barn som begynner i barnehagen, men at det er vanskelig å si noe konkret. Dette begrunnes med at fosterbarna har individuelle behov som må ses i større sammenhenger.

*F1 A: «når vi får fosterbarn på avdelingen så vet vi jo ikke hva som har skjedd, men vi vet at det er NOE. Barn blir ikke fosterbarn uten at det har skjedd noe i forkant, så da er det jo bare å starte med en gang egentlig».*

Betydningen av tidlig innsats og hvordan barnehagen arbeider målbevisst i forhold til fosterbarn fremheves.

*F2 U: «barn som har sånne tilknytningsproblemer kan jo være veldig forskjellige. Noen er jo veldig utagerende. Noen er totalt avvisende og ikke vil se på deg, mens andre igjen bare holder deg fast på en måte. Og ikke kan være noe aleine. Alt det er jo tilpasningsproblemantikk. Uansett hvilken type det er så må vi stå i det.»*

*F2 C: «litt for mange ganger kommer et fosterbarn. Ja ok, vi ser hvordan dette går».*

Samtalen fortsetter, og deltakerne snakker om at de må bli flinkere til å planlegge og strukturere arbeidet i tilvenningsperioden til disse barna. De ansatte er redde for hvordan det vil gå med barnet i fremtiden, hvis ikke barnehagen får det til å fungere. Fosterbarns behov for en trygg tilknytning dominerer samtalene i begge gruppene.

Informantene har deltatt på kurs i TBO og de har arbeidet med å implementere disse prinsippene på avdelingene. I forhold til fosterbarnas tilvenning snakker begge gruppene grundig og gjennomgående om hvor viktig det er med trygghet for barnet.



Barnehagen skal være et sted hvor barnet kan kjenne at «*her er det fint å være slik at de kan senke skuldrene og ha det godt*» (F2 J). Hvordan de ansatte på avdelingen kan bygge opp barns selvfølelse blir også løftet fram som viktig.

F1 G: «*at barna skjønner at du er der for dem. Ikke for hele avdelingen plutselig akkurat da. For de trenger den ekstra oppmerksomheten sånn at de får bekrefta at du faktisk bryr deg.*»

F1 M: «*Det å ha tid til å høre på de. Faktisk være til stede når de prater*»

Gjennom samtalen viser deltakerne i begge gruppene kunnskap knyttet til trygghet. Samtalene dreier seg om hvor vanskelig dette er å få til på grunn av barnehagens ressurser som tid, rom og bemanning. Deltakerne i begge gruppene mener de arbeider i forhold til rammeplan og styringsdokumenter, samt forskning på barnehagefeltet. De mener de gjør en god jobb, allikevel føler de utviklingen går feil vei. Dette uttrykkes på følgende måte:

F1 G: «*det har aldri vært så mange utagerende barn på avdelingen før*».

I F2 samtaler de mer eksplisitt om hvordan de kan være i forkant, bruke SMTTE – skjema, begynne med en gang. Tidlig innsats påpekes som betydningsfullt. Allikevel dukker spørsmål om ressurser stadig opp.

F1 A: «*men er det enkelt å ta seg tid? I barnehagen*».

Det påpekes i F1 at det har vært spesielt utfordrende det siste halvåret. Barnegruppa beskrives som vanskelig med mange utagerende barn. De forteller videre at det pedagogiske opplegget i enkelte saker har vært på grensen til det uforsvarlige. De ansatte uttrykker frustrasjon over ting de ikke får gjort så godt som de ønsker. Her synliggjøres mange forhold som er med på å opprettholde utrygghet. Det fremkommer ikke hva de selv kan gjøre i forhold til dette. Dette kan ses i sammenheng med uttrykk som:

F1 G: «*Du kan si det sånn, vi har jo skuldrene her oppe flere dager etterpå når vi har hatt de tøffe dagene hvor vi ikke gjør annet enn å slukke branner.*»

F1 M: «*Vi har heller ikke vært mer PÅ enn vi er nå, som i lek, barns medvirkning og tidlig innsats. Vi er jo så på. Og likevel all forskning sier jo liksom at det er det vi skal gjøre, så har det aldri vært mer utagering enn det er nå*».

For å få til en god oppstart for fosterbarnet mener informantene det er viktig at en fast person får ansvaret. Dette oppleves utfordrende da det ikke alltid er lett å få til på grunn av de ansattes arbeidstid. Det varierer mellom tidlig og sen vakt for å kunne dekke opp for barnehagens åpningstid. Derfor blir det sett på som betydningsfullt å gradvis introdusere flere voksne som kan bli trygge personer for fosterbarnet. Begge gruppene snakker om hvordan de kan skape trygge rammer for fosterbarnet ved å være ansvarlige og trygge voksne. Forutsigbarhet både for barn og voksne fremstår som viktig.

F1 S: *«Når du har en med tilknytningsproblemer, så viktig det er for det barnet at du ser det.»*

F2 U: *« ja god tilknytning er viktig»*

F1 M: *«Om en adferd gjentas og gjentas så blir vi jo slitne. Når de ikke gidder å høre og de løper rundt å ødelegge. Da er det jo vanskelig å ikke bli sur, lei, trøtt og frustrert.»*

Videre må en som den voksne være helt *nedpå*,

F1 G sier *«en må hele tida tenke igjennom hva en sier, og hvilket stemmeleie en bruker, men også hvordan man beveger seg».*

Å bygge gode relasjoner til fosterbarnet kan gjøres gjennom *små drypp* i hverdagen, som å være bevisst på hvordan en snakker, hvilket stemmeleie en bruker samt hvordan man beveger seg. Det blir viktig å møte barnet med vennlighet. Dette dreier seg om å vise en genuin interesse for barnet og på den måten å skape en god relasjon. Igjen kommer deltakerne tilbake til ressurs og viser til at dette gjør det utfordrende å få tid til å bygge relasjoner.

F2 J: *«Når du ser barn som har det vanskelig og at de treffer en trygghetsperson som de kan få et godt forhold til. Det vil være veldig viktig, men det tar tid å bygge relasjoner.»*

F1 G : *«Jeg tenker vi går ut fra det vi har lært. Vi viser at vi ser de, vi har jo den øyekontakten, som viser at vi hører på deg. Det er viktig å være til stede her og nå. Bekrefte at du bryr deg.»*

I forhold til fosterbarn er tema knyttet til regulering av følelser viktig mener informantene. Toleransevinduet brukes for å beskrive dette.

F1 G: *«jeg ville nok møtt dette barnet på en annen måte enn andre barn. Jeg ville vært helt nede på. Vi er rolige og forsiktige med de andre barna og, men her ville en tenke over hva en sier, hvordan du beveger deg, stemmeleie»*

Personalet i barnehagen har lenge hatt som målsetting å sette søkelys på de profesjonelle samtalene med barn i vanskelig situasjoner. De snakker om «å tørre å gå inn i det» samt «det å kunne se bak skallet for å få tak i hva barna egentlig sier». De ansatte må ha noen forventninger til hva barna kan ha med seg i ryggsekken og at de er mentalt forberedt på det som kan komme. De voksne i barnehagen må høre hva barnet egentlig sier. Ikke alle barn er bevisst sine barndomsminner, men det påpekes at disse kan trigges gjennom lyder, lukter smak eller en stemme. I forhold til de vanskelige samtalene viser de i F1 en litt mer nølende holdning til dette, men spesielt den pedagogiske lederen i F2 viser til at hun er komfortabel i å ta opp vanskelige tema med fosterbarna, men også barnegruppa mer generelt.

I alt arbeid med barn er det vesentlig å kunne arbeide med egne følelser. Det å kunne reflektere over egne følelser i møte med barnet. Om dette er deltakerne ganske enige. Samtidig kommer det ikke frem hvordan dette praktisk kan gjennomføres. Det å arbeide med egne følelser fremheves som viktig i forhold til barn som utagerer. Samtidig vises det til hvor lett det er å overse de innagerende barna. Tidlige barndomsminner påvirker fosterbarnets atferd. Det å «lukke igjen» kan være en strategi for at barnet kan overleve.

F2 J: *«jeg kjenner selv at nå blir jeg irritert, men hvor viktig det er å ikke bli det, og ikke bare ta den avstanden, men heller jobbe med seg selv.»*

Å kunne arbeide med egne følelser nevnes flere ganger uten at det kommenteres nærmere hvordan det kan gjøres.

## 4.2 Strategier

I fokusgruppesamtalene kommer den hverdagslige, erfaringsbaserte kunnskapen til syne. Få faglige begreper benyttes for å forklare situasjoner. Deltakerne uttrykker både glede, støtte til hverandre, men også frustrasjon og oppgitthet over det krevende arbeidet på avdelingene. Disse følelsesrelaterte uttrykkene støttes og tydeliggjøres i samtalen.

F1 A: *«Der var vi himla gode» «ja, ikke sant. Der gjorde vi det bra».*

F2 G: *«Vi leter etter det gode, roser på de små tingene og kommer på plussiden igjen».*

Som nevnt under metode vises filmen «*Varme voksne gjør en forskjell*» for å gi deltakerne samme utgangspunkt for de videre samtaler. Allerede her viser informantene i de to gruppene forskjellig tilnærming til hvordan denne filmen tolkes. Innad i gruppene diskuterte deltakerne seg frem til en felles forståelse. I F1 ble det utagerende barnet og hvordan dette barnet skremmer de andre essensen i samtalen. I den andre gruppen F2 dreide samtalen seg mer om den varme voksne som sto igjen for å hjelpe barnet som hadde det vanskelig. Denne forskjellen gjenspeiles også på flere områder. I F1 brukes i all hovedsak upersonlige pronomener når de samtaler om tema, som *man* og *en*, mens deltakerne i gruppe 2 i større grad bruker personlige pronomener som *jeg* og *vi*.

Tidlig innsats beskrives som viktig, samtidig som det påpekes at dette er utfordrende fordi en ikke alltid får nødvendig informasjon og at arbeidet da preges av en litt vente å se holdning.

F1 A: «*Vi vet jo ikke hvor utfordrende det er. Kanskje det må skjermes og alt det der. Det må jo legges en plan hvis det er behov.*»

Planlegging knyttes her til behov.

Å finne ut mer om fosterbarnets bakgrunn gjennom samarbeid med fosterforeldre samt eksterne hjelpeinstanser som barnevern og PPT ses på som viktig.

F2 U. «*Men det er ingen automatikk om at nå kommer det et fosterbarn så da skal vi gjøre sånn... det er ikke den åpenheten rundt sånne ting. Men hvis vi trenger råd og veiledning så får vi selvsagt det, jeg har brukt flere av kollegaene hvis det er noe jeg er usikker på. Jeg lener meg mye på styrer.*»

Trygge voksne er viktige i strategisk arbeidet med fosterbarn og da spesielt knyttet opp mot innkjøringsperioden.

Informantene uttrykker også at de har behov for trygghet og viser til at samarbeid med de eksterne samarbeidspartnerne er viktig.

F1 M: «*hvis det er noe en trenger hjelp til er det bare å henvende seg til PPT. De kommer raskt til barnehagen for å observere og komme med forslag til løsning. Dette er med på å gi de ansatte trygghet*»

Deltakerne samtaler om spesifikke program og modeller. I F2 snakker de om «Grønne tanker, glade barn» som er et program de bruker for å snakke om følelser med barna. I F2 snakker

deltakerne om hvor viktig det er å gjøre disse programmene til sine egne og tilpasse dem til barnegruppen. *Meg selv* har være et tema gjennom hele barnehageåret for hele barnehagen.

Det fremkommer fra samtalen at deltakerne bruker SMTTE skjema. I en SMTTE vises det til en utfordring det skal arbeides spesifikt med. Deltakerne i F1 viser til en snuoperasjon de gjorde i et helt konkret tilfelle. Deltakerne i begge gruppene nevner lek, tidlig innsats og barns medvirkning som viktige områder som kan bidra til å trygge fosterbarn i barnehagen. F2 viser til helt konkrete tiltak de benytter seg av som å lese bøker med aktuelle tema, rollespill og tegning/forming. Deltakerne viser at de evner å se muligheter i hverdagen som ikke direkte knyttes til arbeid med fosterbarn. Dette kommer blant annet til uttrykk slik:

*F1 A: «Når barnehagedagen nå heter «ulike sammen» da har vi valgt at vi skal ha en fest hvor vi bare skal synes det er bra at vi er forskjellige. Vi skal prise forskjelligheten vår. Det er en liten ting, men det betyr ganske mye.*

*F2 G: «De tingene man gjør med traumebevist omsorg og de tingene vi gjør med barn med tilknytningsproblemer, det er ting som ganger ALLE barn».*

### 4.3 Muligheter

Dette kan oppsummeres i punktene kunnskap, ressurser, informasjon og samarbeid.

Hva informantene nevner i forhold til det å kunne gjøre arbeidet bedre er først og fremst – mer kunnskap. De ønsker mer kursing rundt tematikken for å gjøre de endringene de mener er nødvendige.

*F1 M: «Jeg tenker vi i alle fall må ha en generell kompetanse. Det må vi ha. På hva som kjennetegner barn som er utsatt for omsorgssvikt. Så må vi også ha en generell kompetanse på hva som er viktig å ha fokus på.»*

*F2 J: «Man kan ha høy kompetanse, men ikke vite hvordan man skal bruke den. Det er en balansegang der»*

*F2 C: « og at vi tilegner oss god kompetanse på hvordan vi skal møte de. Da trenger vi mer ressurser til barnehagen. Eller flere folk med den rette kompetansen»*

Ressurser er det neste punktet som diskuteres i forhold til endringsarbeid. Bedre bemanning og tid går igjen gjennom hele diskusjonen. Dette er noe deltakerne mener er noe som hindrer

dem i å gjøre så god jobb som de gjerne vil. Samtidig peker informantene i F2 til at en må bli bedre til å utnytte de ressursene en har.

F2 J: « *Vi har dårlig tid i barnehagen. Vi skal rekke andre ting også...  
Skal vi kle, i stedet for å hjelpe, i stedet for å konsentrere oss om det  
barnet som trenger å bli hørt?»*»

Neste punkt knyttes til informasjon og viser til at barnehagen må bli flinkere til å kreve informasjon de trenger for å kunne planlegge en god oppstart. Her nevnes spesielt informasjon om fosterbarnet og situasjonen rundt barnet. Det samtales videre om betydningen av informasjon for å skape trygge rammer. Dette er av avgjørende når det skal utarbeides en plan for hvordan barnet blir møtt i barnehagen.

F1 M: « *Ting jeg kunne ønske meg er mer informasjon. Både i forhold til  
det å gå i barnehage når man er fosterbarn og som fosterforeldre. Og at  
barnehageansatte har mer tid og kompetanse. Det opplever jeg folk  
savner.»*»

Samarbeid er siste punkt informantene fremhever. Dette samarbeidet gjelder både blant kollegaene, samarbeid med styrer, på personalmøter samt samarbeid med fosterforeldre og eksterne hjelpeinstanser. Mye av dette er allerede på plass, men deltakerne ønsker et tydeligere fokus på samarbeid.

F2 J: «*vi har et ansvar, det har vi, men vi er avhengige av å ta det  
ansvaret sammen med fosterforeldre. Som en hel barnehage sammen med  
foreldrene.»*»

F2 U: «*Vi burde gjøre som nå (viser til fokusgruppesamtalen), snakke  
mer sammen.»*»

Samarbeid med biologiske foreldre diskuteres lite, men det nevnes i F1 at samarbeid med biologiske foreldre kan være utfordrende i tilfeller med omsorgssvikt.

F1 G: «*Det er verre før overtakelse egentlig, før vi melder, når vi vet det er snakk om  
omsorgssvikt i forskjellig grad. Da synes jeg det er vanskelig med samarbeid.»*»

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet blir funnene diskutert i lys av den teoretiske referanserammen med formål om å svare på problemstillingen:

«Hvordan kan barnehagepersonalets kunnskap og erfaring om traumebevisst omsorg ivareta fosterbarn i innkjøringsperioden?»

Funnene er delt inn i tre hovedpunkter; kunnskap, strategier og muligheter. Det er naturlig å la diskusjonen følge disse punktene. Utfordringer knyttet til problemstillingen flettes inn der det synes naturlig. Et mål for TBO er å sikre at barna føler seg sett, hørt og bekreftet, og at barnet kan utvikle en trygg tilknytning som igjen fører til utvikling og læring. Den voksnes mentaliseringsevne vil være avgjørende for arbeidet.

Fokusgruppene som ligger til grunn for denne drøftingen gir informasjon ikke bare om innhold, men også hvordan innhold og interaksjon forholder seg til hverandre (Halkier, 2018). Dette er noe av det som gjør det utfordrende å drøfte fokusgruppesamtalene. Interaksjonen mellom medlemmene i gruppen driver frem synspunkter som endrer karakter etter at flere uttrykker meninger i samtalen. Halkier (2018, s.8) påpeker at det er viktig at en også prøver å besvare spørsmål som:

- I hvor stor grad tok gruppene emnene til seg?
- Var det noe som utløste konflikt?
- Hvor oppsto det motsigelser?
- Hvilke felles erfaringer ble uttrykt?
- Hvordan løste gruppen uenigheter?
- Hvilke emner utløste konsensus?

Begge fokusgruppene tok i stor grad til seg emnene knyttet til tema fosterbarn i barnehagen, samt tema knyttet til traumebasert omsorg. Noe uenighet oppsto, men endret seg da flere forklarte hva de mente. Det var mindre uenighet og omfattet ikke konflikt av noe slag, noe som forklares med at informantene kjenner hverandre godt (med unntak av de to studentene). Forskjell i faglig bakgrunn så ikke ut til å hemme noen i å uttale seg. De små uenighetene ble løst ved at informantene tok til seg det som andre i gruppen ytret, vurderte det og kommenterte på nytt. Slik opplevdes det som en god og utviklende samtale, noe også informantene flere ganger uttalte. Selv om det i fokusgruppesammenheng ikke er nødvendig å komme fram til en felles forståelse, ble det likevel resultatet. De diskuterte seg frem til en

felles forståelse og støttet hverandre i uttalelsene. Opplevelsen var ikke gjennomgående positiv. Informantene forholdt seg problembasert til utfordringene, og ble gjennom å støtte hverandre mindre åpne for endring, og mer opptatt av forklaringer om mangel på tid og ressurs. I det store og hele ble gjennomføringen av fokusgruppene meningsfull.

## 5.1 Kunnskap

På bakgrunn av de to fokusgruppene, og hvordan de presenterer sin kunnskap om studiens tema, ser vi at uttalelsene er ganske like. Dette har nok en sammenheng med kursvirksomhet i TBO og at deltakerne arbeider i samme barnehage. Denne kunnskapen uttrykkes eksplisitt. Killén (2017) mener barnehageansatte kan mye om barns tilknytning, mer enn de fleste andre yrkesgrupper, men hun presiserer at de ikke alltid vet hvor mye de vet. Det å bli bevisst på hvordan en overfører kunnskap til handling er viktig i alt arbeid. Når deltakerne skal beskrive hvordan de omsetter kunnskap til handling (knowledge conversion) på de to avdelingene, synliggjøres flere forskjeller. Dette kan ha sammenheng med sammensetningen av fagpersonell i gruppene. I F2 har deltakerne lengere utdanningsbakgrunn enn F1. Den erfaringsbaserte kunnskapen er omtrent lik i begge gruppene, da gruppene er satt sammen med tanke på ansiennitet. Gotvassli (2020) påpeker at forskjellig, gjensidig og utfyllende kompetanse er viktig for godt samarbeid. I forhold til fokusgruppesamtaler sier Babour (2007) at variasjon på utdanningsnivå åpner opp for en mulig debatt med ulike perspektiver, noe som er viktig for en god dynamikk i sammensetningen av fokusgrupper.

Utfordringer knyttet til analyse av funn var ganske vanskelig å forhold seg til. I den hverdagslige samtalen kommer ikke faglige begreper like tydelig fram som de kanskje ville ha gjort i et mer direkte intervju. Samtidig viser det ganske klart hva deltakerne tenker om arbeidet de gjør. Her kommer den erfaringsmessige dimensjonen tydeligere fram og denne prosessen må forstås. Forskerens erfaring fra feltet vil være med på å åpne for denne forståelsen.

Det er nettopp i dette spennet den tause kunnskapen kommer til syne, og informantene klargjør for hverandre gjennom samtale hva de tenker, og gjør dermed denne kunnskapen mer eksplisitt. Taus kunnskap overføres gjennom denne interaksjonen. Refleksjon blir ansett som viktig i denne konteksten. Som Gotvassli (2020) sier, så er taus kunnskap nettopp det – taus, men også personlig, kontekstspesifikk, og at den ofte er basert på erfaringer, ideer, verdier og emosjoner. F1 oppleves som mer problemfokusert enn F2. Denne kontekstspesifikke detaljen kan være med på å forme informantenes utsagn. Videre sier



Gotvassli (2020) at denne tause dimensjonen kan utvikles til *know how* gjennom å utveksle erfaringer, løse arbeidsoppgaver, se hvordan andre løser disse arbeidsoppgavene og på den måten gi rom for å utvikle egne, men også felles erfaringer. Polanyi (1966; 2000) understreker at den tause og den eksplisitte kunnskapen virker sammen i erkjennelsesprosessen. Nonakas og Takeuchis (1995) bruker begrepet *knowledge conversion* for å beskrive interaksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap.

Bevegelsen mellom den tause og den eksplisitte dimensjonen synliggjøres også i fokusgruppene, hvor informantene stiller spørsmål til egne handlinger i barnehagen. «*Står vi alltid igjen som den trygge voksne*» er et typisk eksempel. Uttalelsen kommer etter at informantene i F2 har forklart hva de gjør for å trygge fosterbarna. Erkjennelsen peker på at de i samtaleøyeblikket forsto at omformingen av kunnskap til handling ikke kommer av seg selv. Det krever arbeid. Et annet eksempel er når en av informantene i F1 sier: «*Gjør vi egentlig det vi sier at vi gjør?*»

Videre kommer det frem at gruppene beskriver noe ulik tilnærming. I F2, som består av pedagogisk leder, spesialpedagog, barne- og ungdomsarbeider og barnehagelærerstudent, ser en at de i større grad enn F1 klarer å heve blikket, se fremover og ikke i like stor grad bli for problemfokuserende. I F2 er dette vanskeligere. Det er også interessant å høre studentene uttrykke at de kjenner teorien fra universitetet. «*Vi har lært om det, men det fine med å være i praksis er at vi ser hvordan vi kan gjøre det selv*». Med dette som bakgrunn, blir det ekstra viktig å være en god og reflektert rollemodell.

Den første pilaren i TBO står for trygghet. Søftestad og Andersen (2014) sier at traumebevisst omsorg ikke handler om selve traumet, men at barnehagepersonalet skal være bevisst på at barnet er traumatisert og vite om de konsekvenser som medfølger. Det handler om at den voksne evner å gi omsorg som tar hensyn til barnets opplevelser. Deltakerne i fokusgruppene snakker om at fosterbarnet trenger noe *mer*, og hva dette *noe* er. De kommer frem til at trygghet er noe av det viktigste de vil fremme i arbeidet med fosterbarn. Det fremkommer mange forskjellige forslag, blant annet en fast person som er der for barnet i starten. En trygg tilknytning vil være et delmål for fosterbarnet, hvor hovedmålet vil være utvikling.

Det er barnets opplevelse av trygghet som bør stå i fokus (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Fosterbarn kan noen ganger være i konstant alarmberedskap og utenfor toleransevinduet. Toleransevinduet kan brukes som en forståelsesmodell (Siegel, 1999). Personalet kan se fosterbarnets uttrykk som mestringsstrategier hvor utagerende og innagerende atferd er

smerteutrykk. For å ta i bruk toleransevinduet som modell, så må den forstås. Det kan være lett for den voksne å si «*nå er du trygg, her er det ingen ting å være redd for*», men om barnet ikke føler seg trygt vil denne typen regulering kunne oppleves som dysfunksjonell (Nordanger & Braarud, 2014). Det er barnets opplevde trygghet som blir vesentlig, ikke det den voksne opplever som trygt. Deltakernes samtaler inneholder ingen spesifikk informasjon om hvordan de vet at barnet opplever trygghet. De snakker derimot om tilknytning, og hvor viktig det er at barnet føler tilhørighet til barnehagen.

Når det samtales om trygghet, kommer det fram at det ikke bare er trygghet for barnet som er viktig. Barnehageansatte har også et behov for trygghet i forhold til det å vite at de gjør en god nok jobb. Her vil det kollegiale samarbeidet kunne bety mye. Det å *være* anerkjennende og støttende, og det å *få* støtte og anerkjennelse i utførelsen av yrket, er avgjørende for hvor godt vi kan utføre arbeidet. Dette støttes av Steinkopf (2020) som mener en regulerende arbeidskultur hvor man er flinke til å finne løsninger og har god kollegial støtte, er en forutsetning for implementeringen av TBO. Samtalen i personalgruppa er viktig for refleksjon.

Den andre pilaren i TBO er relasjon. Det fremkommer fra samtalene at den voksnes relasjonskompetanse blir essensielt i arbeidet i barnehagen. De voksne må etterstrebe å ta barnets perspektiv og anerkjenne barnet. Relasjonelle opplevelser gjennom lek og gode opplevelser fremheves. Det å bygge relasjoner gjennom *små drypp* i hverdagen omtales også. Her er de voksne bevisst de gyldne anledningene. Å bli ønsket velkommen, å bli sett, et fang, en tommel opp, er alle med på å bygge relasjoner. Relasjonen er også avhengig av en tålmodig voksen som klarer å stå i det vanskelige sammen med barnet. Deltakerne, spesielt i F1 opplever denne prosessen som krevende. Dette kan igjen ses i sammenheng med en problemfokusering.

Mentalisering handler om hvordan den voksne ser på og forstår barnet, samtidig som man regulerer sine egne emosjonelle uttrykk overfor barnet. Mentalisering er måter å forstå på som både er kognitive og affektive (Killén 2019a). Mentaliseringsevnen vil da være i hvilken grad du som voksen evner dette. Det handler om hvor ekte vi klarer å være i situasjonen. Det å være et helt og ekte menneske blir sentralt. Begge fokusgruppene viser at de har arbeidet mye med seg selv og sine egne følelser i implementeringen av TBO. Selve begrepet *mentalisering* blir ikke benyttet, men deltakerne formidler likevel kunnskap på området gjennom forklaringer. At deltakerne ikke benytter mange fagbegreper, kan forklares med selve instrumentet i datainnsamlingen. I fokusgrupper handler det om den *hverdagslige samtalen*

(Barbour & Kitzinger, 2001) hvor deltakerne snakker fritt rundt et gitt tema. Dette blir også beskrevet som *kantineeffekten*.

Den tredje pilaren i TBO, er regulering, som er en viktig ferdighet barnet skal lære. Barn som har vokst opp med vold, overgrep og annen alvorlig omsorgssvikt har sjeldent opplevd å få reguleringsstøtte av omsorgspersoner (Johannessen & Bakken, 2020). Barnehagehverdagen er full av hendelser som vil aktivere stressnivået til fosterbarnet. De ansatte beskriver tydelig hva de kan gjøre for å trygge barnet, men viser ikke til hvordan de kan vurdere barnets opplevde trygghet.

Regulering ved hjelp av tanker og fornuft er en avansert form for regulering (Johannessen & Bakken, 2020), og vil ikke kunne fungere dersom *tenkehjernen* ikke er på. Tenkehjernen refererer her til Perrys (2014) tredelte hjerne. Ansatte i barnehagen som arbeider med fosterbarn bør kunne vurdere barnets opplevde trygghet gjennom en god anerkjennende kommunikasjon, og god mentaliseringsevne. Dessuten må en være forberedt på at dette er en tidkrevende prosess. F2 C forklarer: «*Vi må ikke slippe opp for tidlig. Fort for barnet å komme inn i en utrygg, stressa eller aktivert tilstand.*»

Målet med regulering vil ifølge Johannessen og Bakken (2020) være å roe, desensitivisere, bygge robusthet, reparere og skape nye forbindelser. Dette skal kunne føre til barnets selvregulering og trygghet, som igjen styrker forutsetningen for utvikling og læring. For å forstå fosterbarnets behov, vil det være vesentlig å vite noe om hva som trigger dem emosjonelt, og det kan også være godt å vite noe om barnas krenkende barndomsminner. I tillegg må man kjenne til barnets behov for regulering. Trenger de sansestimulerende regulering gjennom å bruke sanser som berøring, muskel og leddsansen eller balansesansen? Er det behov for andre-regulering fordi barnet ikke evner å regulere seg selv? Er det behov for regulering ved bruk av tanker og fornuft? Om et barn er over toleransevinduet sitt, i en aktivert tilstand, har ikke ord den samme effekten. Når tenkehjernen ikke er tilgjengelig, kan uttalelser som «*nå må du roe deg ned*» være med på å fremprovosere mer utagering, og atferden vil kunne eskalere.

Schore (2012) fremhever at regulering er barnets viktigste oppgave. Selv om regulering er ekstremt betydningsfullt for fosterbarnet, vil alle barna dra nytte av å arbeide med følelser. Implementering av følelsesreguleringsarbeidet i barnegruppen, kan på denne måten forenkles. Det er viktig i alt profesjonelt arbeid å tenke på hva som gagnar barnegruppen som helhet. F2 U snakker om hvordan h\*n gjør ferdiglagde programmer (kroppen min, grønne tanker-glade

barn) om til sine egne og tilpasser dem til barnegruppen. Man kan også tenke at annet arbeid knyttet til fosterbarnets utfordringer kan iverksettes i hele barnegruppa. Rammeplanen (2017) støtter opp om dette: «Barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap. Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser».

## 5.2 Strategier

Som nevnt under funn benyttet fokusgruppene ulike pronomen for å forklare hva de tenkte og mente. F1 brukte ganske konsekvent upersonlige pronomen som *en* og *man*, mens F2 i større grad brukte jeg og vi. Dette kan selvfølgelig være tilfeldig, men en kan også se på det som grader av avstandtaking til utfordringene som diskuteres. Ved å benytte *en* og *man* distanserer deltakerne seg fra prosessen. Den barnehageansatte må være i stand til å være sensitiv og kunne engasjere seg positivt til fosterbarnet. Ved å flytte fokus fra selve problemet over på barna, viser deltakerne manglende mentaliseringsevne.

Det finnes forskjeller i fokusgruppene på hvordan de løser utfordringer knyttet til barnegruppa. I den ene gruppa er de mer problemfokuset (F1), som igjen medfører at problemene knyttes til barnegruppa i større grad enn i F2. F1 A sier «*Vi har så mange vanskelige barn og egentlig går det feil vei*». De viser god kunnskap om hvordan en kan arbeide med utfordringer, men føler at det er vanskelig å få til i praksis. Uttrykk som vist over sier noe om holdninger. Det er barna som gjør det vanskelig, og deltakerne ser ikke på hva de selv gjør for å løse utfordringene. Det er vanskelig å få hverdagen til å fungere hvis en blir for problemfokuset.

Personalet kan tappes for krefter som de virkelig trenger for å lykkes i barnehagens utfordrende arbeid. Ut fra samtalene i F1 kommer det fram at personalet er slitne, og synes de har en ganske tøff hverdag knyttet til problemer med barna på avdelingen. Det kan være vanskelig å stå i problemene hvis en føler at ingenting hjelper. Her vil det være fornuftig å sørge for at de ansatte også føler seg ivaretatt. Trygghet hos de voksne er en forutsetning for at barna blir møtt på en god måte. Ifølge rammeplan for barnehagen (2017) er det styrers oppgave at personalet utvikler en *felles forståelse* for oppdraget som er i gitt i barnehagens styringsdokumenter.

Videre kommer følgende holdning til uttrykk i F1: «*Barna eier ikke respekt for voksne*». Her ser vi igjen at problemene er knyttet til barna. Et naturlig spørsmål vil da være: Hvorfor viser

ikke barna respekt for de voksne? I et traumebevisst perspektiv vil det være naturlig å tenke at barn har vanskelig for å vise respekt fordi de ikke stoler på voksne, fordi de har blitt sviktet mange ganger tidligere (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Det å si at barna ikke har respekt for de voksne viser også til en manglende anerkjennende tilnærming (Schibbye, 2012). Hvordan barna omtales er med på å forsterke problemene på avdelingen. Den voksne må fortjene respekt fra barnet, og kan ikke forvente at den kommer av seg selv. En slik holdning strider mot TBO. I ACE-studien (Felitti et al., 1998) vises det til at antall krenkede barndomsopplevelser og psykiske problemer henger sammen, noe som kan kobles til hvordan barnegruppa beskrives. Det blir i en slik sammenheng ekstra viktig hvordan den ansatte møter barnet på en god og anerkjennende måte.

I F2 snakker de om hvordan det var før, med en *vent å se holdning*, men at dette har endret seg. F2 U sier: «*Nå tenker vi med en gang – hva kan vi gjøre, hvilke tiltak kan vi sette i gang. Kan vi sette opp et SMTTE – skjema? Vi må hele tiden være i forkant. Fokuset må hele tiden være å få ned tallet på barn som har vedtak*». En god løsning kan være en tydelig planlegging som gjøres i forkant av fosterbarnets oppstart i barnehagen. Det vil være bedre å konsentrere seg om få tiltak, og å gjøre disse ordentlig i saker som må prioriteres. F2 viser til hvordan synet på barnet har endret seg. «*Det er ikke barnet vi skal endre, men systemet rundt*». Til forskjell fra F1 som var mest opptatt av hvor mange vanskelige barn de hadde på avdelingen.

En av grunnene til at denne forskjellen mellom F1 og F2 blir så tydelig, kan ha sammenheng med hvordan de forsto, og opplevde filmen. I F1 ble tolkningen og samtalen rundt filmen konsentrert om barnets utagering. I F2 handlet det mer om den varme voksne som sto igjen. Begge gruppene fikk samme informasjon om filmen, og like startspørsmål. Likevel tolket de filmen forskjellig. Den hverdagslige situasjonen som beskrives av F1, at de har så mange vanskelige barn på avdelingen, er med på å forme diskusjonen videre. Konteksten de arbeider i farger forståelsen.

Arbeidskulturen bør forstås som en del av praksisen innenfor TBO (Steinkopf et al. 2020). Med utsagnet peker Steinkopf på noe grunnleggende. For å lykkes i arbeidet med å inkludere alle barn, også de som har det vanskelig, må arbeidskulturen ta høyde for dette. Barnehagen som helhet fungerer ikke hvis noen avdelinger sliter med hverdagen. I et slikt perspektiv blir det vanskelig å kunne innfri barnehagens målsetting. Steinkopf (2020) forteller at man bør ettertrakte en regulerende arbeidskultur og at trygge kollegarelasjoner er en forutsetning. En slik arbeidskultur vil gi personalet støtte fra andre i tøffe situasjoner.

F2 viser stadig til at de kontakter styrer for å få hjelp og veiledning. F1 gjør ikke det i like stor grad. Når en kommer inn i en negativ tankegang, vil det være vanskelig å komme ut av det. Man behøver hjelp og støtte fra fagmiljøet, spesialister i egen barnehage (spesialpedagog), men også eksterne aktører. Barnehagen har et eget spesialpedagogisk team. Det fremkommer at det spesialpedagogiske teamet hovedsakelig arbeider med barn som har vedtak. Ekspertisen finnes likevel *på huset*, og burde benyttes til råd og veiledning. Gotvassli (2020) og Barsøe (2014) peker på betydningen av sammensetningen av team. Avdelingene kan dra nytte av å fordele de ansattes kunnskaper og erfaringer slik at ikke det blir en oppsamling av ekspertise på en avdeling.

Alle barn som begynner i barnehage har behov for en fast omsorgsperson, en komplementær omsorgsperson (Killén, 2017; 2019a). Videre pekes det på at barn med utviklingsstraumer trenger noe ekstra, en mer terapeutisk tilnærming (Hagström, 2010). Fosterbarn har ofte havnet i uheldige tilknytningsmønstre (Kvelling, 2019). Det er da viktig at de møter en kompensierende tilknytningsperson i barnehagen; en person som er sensitiv og som evner å tune seg inn mot barnet (Killén, 2017). Det er en tidkrevende prosess, og det krever at du er konsekvent og kontinuerlig i arbeidet med å utvikle tilknytningsmønstre. Grunnleggende i alt arbeid for å styrke relasjonen mellom barn og voksen, er at den voksne klarer å lese barnets sosiale og emosjonelle signaler, og at de evner å gi emosjonell støtte. Fosterbarnet skal få støtte slik at det kan utvikle gode arbeidsmodeller.

Begge fokusgruppene er opptatt av en fast person for fosterbarnet i innkjøringsfasen. Dette knyttes opp mot trygghet. Deltakerne benytter faglige begrunnelser med hensyn til tilknytningsteori og trygge rammer for barnet. Det relasjonelle blir også brukt som argument. Barnets medbestemmelse kommer ikke like godt til uttrykk i samtalen. Barnet selv får ikke bestemme hvilken voksen h\*n vil ha som kontaktperson. Kjemi blir mindre vektlagt i fokusgruppene. Deltakerne mener at det bør være en stabil voksen som er på jobb hver dag, som blir vesentlig for relasjonen mellom den voksne og barnet. Barns medbestemmelse er nedfelt i både rammeplanen (2017) og Barnehageloven (2005, §3).

Samtlige deltakere i F1 og F2 mener et annet godt tiltak i arbeidet med fosterbarn er samarbeid med fosterforeldre. For å skape mest mulig forutsigbarhet for barnet, kan en for eksempel arbeide med samme tema i barnehagen som i hjemmet. På denne måten kan en bygge opp en trygg ramme rundt barnet. I samtalene viser deltakerne at de arbeider i tråd med anbefalte retningslinjer. F1 og F2 sier dette er et prioritert arbeid og at de har innledet gode rutiner for samarbeidet. Av og til må barnehagen også forholde seg til barnets biologiske

foreldre. Et slikt samarbeid bør prioriteres av barnehagen. Ingen av fokusgruppene samtaler særlig om dette samarbeidet, men nevner likevel at det kan være vanskelig å samarbeide med foreldre til barn som har opplevd omsorgssvikt.

For å kunne lage en god plan er samarbeid en forutsetning. Planleggingsarbeid kan trygge den voksne. I samtale vises det til hvordan deltakerne arbeider med implementering av TBO, har gjort det enklere for de ansatte å få eksperthjelp. Hvordan for eksempel PPT kommer til barnehagen når det er behov for å observere og komme med løsningsforslag. Det blir også snakket om at barnevernet nås enkelt på telefon og kan svare på eventuelle spørsmål som måtte dukke opp. I dette perspektivet er det viktig at de ansatte føler seg inkludert, og at ikke endringsforslag kommer utenfra. Eierskap til feltet er vesentlig. Det er i denne sammenhengen viktig hvordan transformasjonen fra teoretisk kunnskap til praktisk arbeid fungerer godt.

F1 og F2 viser at de benytter SMTTE-skjema. Her skal alle bidra, og et mål med skjemaet er at alle skal inneha eierforhold til endringsarbeidet. SMTTE verktøyet brukes for å få i gang tiltak både på individnivå, men også på systemnivå. Verktøyet konkretiserer områdene som skal undersøkes. I barnehagen oppleves det som et godt og nyttig tiltak.

### 5.3 Muligheter

Fokusgruppedeltakerne vender stadig tilbake til manglende tidsressurs. Dette kan løses gjennom for eksempel foreldresamarbeid. Det kan lages en avtale om når barnet kommer, og at fosterfar/mor også kan være til stede. Ved hjelp av styrer kan tidspunkt for den enkeltes vakt reguleres slik at det passer bedre, men vil kunne føre til konflikt i forhold til den ansattes egne behov. Det finnes mange mulige løsninger, og det er viktig at disse er på plass i forkant. Som vi ser av funnene, har barnehagen måtte sette alt *på vent* for å takle en vanskelig situasjon. F1 beskriver at situasjonen opplevdes som uheldig for andre barn på avdelingene. Behovet for en tydelig og godt planlagt oppstart vil kunne minimere utfordringene.

Tidsressurser kan også forbedres ved å se muligheter i stedet for begrensninger i det hverdagslige. Relasjonsarbeid og det å kunne trygge fosterbarna, og alle andre barn for øvrig, er øverst på prioriteringslisten til deltakerne. Likevel viser de gjennom samtale at det er utfordrende å finne tid når det er så mange praktiske oppgaver som må utføres.

Overgangssituasjoner nevnes som en tidstyv. Deltakere forklarer for hverandre hvor vanskelig det kan være når de hele tiden må *slukke branner*, og at de må være der hvor det haster mest. De beskriver hvordan det føles når alle barna eksempelvis skal kle på seg yttertøy, og det oppstår noe som gjør at et barn trenger en voksen. Deltakerne spør seg selv om alle de andre

barna må vente da, når det er et barn som trenger dem mer? Hva med å inkludere de andre barna i prosessen? Dersom et barn trenger ro, kan man ta med seg andre barn å lese en bok, ta dem med på kjøkkenet, la de store barna hjelpe de små med påkledning, ta med andre barn når noen trenger trøst, snakke med barna om følelser som oppstår her-og-nå, la dem se at vi er alle forskjellig, og at vi håndterer situasjoner på forskjellige måter. En slik praksis kan tas med inn i arbeidet med inkludering og mangfold.

Det fremkommer i samtalen at deltakerne i F1 og F2 innehar teori og kunnskap om tematikken. Når de i fokusgruppene diskuterer kunnskap de har knyttet til studiens tema, vises det til at de har en dypere forståelse for fosterbarn som viser problematferd. Likevel kom det tydelig frem, at det i tilspissede situasjoner, og gjentatt negativ atferd fra barnet, førte til irritasjon hos den voksne. Når den voksne viser irritasjon, sanser barnet dette, og den voksne vil ikke kunne andre-regulere barnet. Utfordrende atferd kan føre til stress hos den voksne (Johannessen & Bakken, 2020). Det er i øyeblikket handlingen foregår at andre-reguleringen må fungere. For å få dette til er det nødvendig at det foreligger en trygg og god relasjon. F2 J sier: *«Hvis jeg bare får tenkt meg litt om, så erstattes den irritable væremåten med mer forståelse, varme og omsorg»*. Selv om andre-reguleringsøyeblikket er over, er det bra med en slik refleksjon. Det gjør det mulig å bygge gode relasjoner i etterkant. Ansatte i barnehagen bør hele tiden være bevisst på egne følelser. Det vil være krevende, men nødvendig.

For barn med utviklingstraumer kan små påkjenninger føre til kraftige reaksjoner. Det å kunne samtale, lytte til, undre seg over for å finne løsninger sammen med barnet kan være veien å gå. Neste gang den urolige følelsen kommer kan en lettere se tegn. Da kan man prøve å være i forkant og si *«nå ser jeg at du ble lei deg. Husker du i går da du fikk den følelsen?»* *«Da ble vi enige om hva du kunne gjøre, så nå kan vi jo prøve det»*. På denne måten kan en benytte seg av en anerkjennende kommunikasjon. De voksne må ha mot til å gjøre feil, utforske og si unnskyld hvis man skal lykkes med TBO (Nordanger & Braarud, 2014, Steinkopf et al. 2020). Det er også mulig å spørre barnet om det vil være alene, eller sammen med deg i situasjonen. Som en av deltakerne i undersøkelsen sier: *«all atferd er kommunikasjon»*. Bath (2015) presiserer at barn har et iboende ønske om å være normale, og at barn gjør så godt de kan. Dette bør man huske på når man arbeider i et traumebevisst perspektiv.

Utfordringen i TBO kan være at alle barnas uttrykk blir smerteuttrykk, og at det da kan bli vanskelig med grensesetting. Struktur, forutsigbarhet og grenser er nødvendig når man jobber med utviklingstraumatiserte barn (Johannessen & Bakken, 2020) Killén (2019a) forklarer at



barn har behov for å redusere indre kaos, gjøre livet mer forståelig og forutsigbart, samt redusere stress. Det kan også være lett å glemme at fosterbarnet har universelle behov og ikke bare traumebehov. Vi må synliggjøre, anerkjenne og trygge barnet (Killén, 2017).

En annen utfordring er at personalet selv blir trigget av barnas atferd. Om for eksempel den voksne kjenner trangten til å irettesette barnets raseriutbrudd med kjefting eller ignorering, er den voksne utenfor sitt eget toleransevindue. Den voksne vil da ikke evne å være der for barnet. Bath (2015) sier at det er i de 23 timene barnet ikke er i terapi at vi kan gjøre en forskjell. I denne sammenhengen vil en god kollegaveiledning og et godt samarbeid virke positivt.

## 6.0 Avsluttende refleksjoner

Gjennom denne studien har jeg forsøkt å besvare problemformuleringen: «Hvordan kan barnehagepersonalets kunnskap og erfaring om traumebevisst omsorg ivareta fosterbarn i innkjøringsperioden?»

Jeg har også forsøkt å besvare de underliggende forskningsspørsmålene som presenteres i innledningen.

Forskningsspørsmål 1) Hvilke strategier og tiltak har barnehagen for å ta imot fosterbarn, og hvorvidt er dette et tema i barnehagen?

Forskningsspørsmål 2) Hvilken teoretisk og/eller praktisk kunnskap og erfaringer har barnehageansatte rundt det å ta imot fosterbarn?

Forskningsspørsmål 3) Hvilke forslag og ønsker har barnehageansatte som kan bedre arbeidet med fosterbarn i barnehagen?

Mange av fosterbarna har dannet utviklingstraumer som gir store konsekvenser for barnets utvikling. Studiens funn bekrefter hvor viktig det er å jobbe innenfor de tre pilarene trygghet, relasjon og regulering. Gjennom å jobbe traumebevisst kan fosterbarnet oppleve forståelse og anerkjennelse. De voksne rundt realiserer at *kapteinen* har forlatt skuta, og at barnet befinner seg utenfor toleransevinduet slik at h\*n ikke kan tenke rasjonelt og fornuftig.

Å benytte seg av fokusgruppe for å samle inn empiri om oppgavens tema har vært utfordrende, men også gitt en økt forståelse for arbeidet som utføres i barnehagene. De ansatte viser tydelig at de har tatt til seg teori knyttet til tema og at de benytter seg av TBO som verktøy for å utføre arbeidet.

Det kommer likevel frem i samtalene at deltakerne blir usikre på om de faktisk anvender den kunnskapen de har. De opplever det som en klargjørende prosess å samtale rundt arbeidet knyttet til fosterbarn i barnehagen. Gjennom disse samtalene setter informantene ord på utfordringene og evner i denne sammenheng å gjøre kunnskapen mindre taus. De setter ord på tanker og erfaringer rundt tema, og gjør kunnskapen mer eksplisitt. Mye av denne kunnskapen blir anvendt og forstått i forhold til barna og barnas behov, mens egen rolle, trygghet og mentaliseringsevne blir mindre omtalt. Dette kan ha sammenheng med et individfokus og ikke på systemet rundt. Gjennom samtalene i fokusgruppene setter informantene selv ord på det.

Dette synliggjøres gjennom refleksjoner som «*står vi alltid igjen som den trygge voksne?*» og «*gjør vi egentlig det vi sier at vi gjør?*»

Som Schibbye (2012) sier, er det først når den voksne er i kontakt med seg selv at de kan forstå barnet. Den voksne må være følelsesmessig regulert. Den traumbaserte omsorgen er en tilnærming som setter søkelys på den voksnes evne og ansvar i relasjonsbyggingen. Utfordringen i arbeidet med TBO viser seg gjennom studien og være akkurat dette med relasjonsbygging og mentalisering.

Selv om betydningen av tidlig innsats er tydelig dokumentert i styringsdokumenter, savner informantene en bedre og mer utførlig informasjon i forkant av at fosterbarnet begynner i barnehagen. Bedre og tidligere informasjon vil sette de ansatte i stand til å planlegge det pedagogiske arbeidet opp mot TBO. Det oppleves som en utfordring at barn som strever ikke oppdages tidlig nok. Omsorgsovertakelse er en dramatisk inngripen i et barns liv og krever derfor en godt forberedt praksis, samt et godt og trygt miljø i barnehagen. I stortingsmelding 6 (2019 – 2020) fremheves det spesielt at behovet for en flerfaglig kompetanse og et godt utviklet kommunalt støttesystem må være til stede. Arbeidet med fosterbarn er ikke et arbeid barnehagen kan gjøre isolert, det krever samarbeid.

Grunnleggende for relasjonen mellom fosterbarnet og de ansatte i barnehagen, er at den voksne nøyaktig klarer å lese barnas sosiale og emosjonelle signaler, og responderer adekvat på disse. Kunnskap, erfaring og kompetanse om TBO ses på som viktig for å møte fosterbarna på en god og trygg måte. Deltakerne ønsker mer kunnskap på dette området. Studien viser at deltakerne innehar mye kunnskap, men at det er omdanningen fra kunnskap til handling som er mangelfull. Barnehagepersonalet bør tilegne seg traumekompetanse som gjør at de kan møte fosterbarn på en måte som tar hensyn til at vanskene barna viser kan skyldes belastende erfaringer (Nordanger & Braarud, 2017).

Deltakerne i fokusgruppene forstår at det å implementere TBO i barnehagen tar tid, og at det er en tidkrevende prosess. Det fremkommer fra samtalene at deltakerne har jobbet mye med seg selv i dette arbeidet, ved å bli bevisst sine egne følelser, triggere og hvordan de reagerer i forskjellige situasjoner. Gotvassli (2020) mener det å jobbe prosessorientert kan bidra til å få til refleksjoner og diskusjoner, og tvinger de ansatte til å få frem egne følelser og verdier. Barnehagen benytter seg av SMTTE- hvor alle skal bidra og være delaktige. Det er ønskelig fra deltakerne at det forsettes med et slikt refleksjonsarbeid. De savner at refleksjonene tas i bruk, og benyttes for å fremme barnehagens arbeid. Deltakerne savner å kunne gjøre den

tause kunnskapen mer eksplisitt, slik at gode erfaringer, vellykkede tiltak og godt samarbeid blir løftet opp, snakket om og benyttet.

Den spesialpedagogiske relevansen for denne studien knyttes til barn med spesielle behov. Som vi kan se fra teorien, vil de fleste fosterbarn trenge noe ekstra når de starter i barnehagen. Dette kommer også frem i empirien. Spesialpedagogen vil kunne være med i planleggingen og struktureringen av barnehagehverdagen for fosterbarna, hvor de kan benytte sin ekspertise på barns sosio-emosjonelle behov. Normalisering blir også viktig i det spesialpedagogiske perspektivet, hvor man legger til rette for inkludering, mangfold og tidlig innsats for fosterbarnet.

### 6.1 Videre forskning

Sundt (2020) sier at forskningen rundt fosterbarn er problemfokuset. Det er behov for ytterligere forskning på barnehagefeltet i forbindelse med fosterbarn, men også anvendelsen av TBO. Denne studien kunne ha vært grundigere, dersom dybdeintervjuer av deltakerne hadde blitt benyttet. Observasjonsstudier i barnehagen kunne også vært av interesse da man observerer deltakernes kunnskap i praksis. Problemformuleringen speiler en aktuell tematikk med tanke på den økende interessen for hvordan tidlige krenkende barndomsminner kan påvirke barnets fremtid (Felitti et al., 1998). Dette er gjeldene i både samfunnsøkonomiske spørsmål og spørsmål angående *tidlig innsats*.

Innledningsvis viste jeg til et sitat av John A. Shedd; “A ship is safe in the harbour, but that is not what ships are built for”. Kompetanse forutsetter kunnskap, men det forutsetter også noe mer. Kunnskapen må omdannes til praksis. Studien viser til at barnehagens personale innehar kunnskap og erfaring nok til å være barnas trygge havn. Utfordringen blir å komme seg ut på det åpne hav hvor man prøver, feiler og tilegner seg nye erfaringer. Barnehagepersonalets ansvar blir å se, å høre og forstå, men også å tørre. De må våge å slippe seg ut på dypt vann.

Tør vi?

## Referanseliste:

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A psychological Study of The Strange Situation*. Lawrence Erlbaum.
- Alvesson, M & Skjöldberg. (1994). *Tolkning og refleksjon. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Anke, T. (2007). Tilknytning mellom fosterbarn og fosterforeldre: et behandlingsperspektiv. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 44, 10, 1230-1238. [Tilknytning mellom fosterbarn og fosterforeldre: et behandlingsperspektiv | Tidsskrift for Norsk psykologforening \(psykologtidsskriftet.no\)](http://www.psykologtidsskriftet.no)
- Backe-Hansen, E., Havik, T & Grønningsæter, A. B. (2013). *Fosterhjem for barns behov. Rapport fra et fireårig forskningsprogram*. Rapport nr.16/13. NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring). <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/eksterne-rapporter/item/fosterhjem-for-barns-behov>
- Barbour, R & Kitzinger, J (2001) *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. SAGE
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata. [Lov om barnehager \(barnehageloven\) - Lovdata](http://lovdata.no)
- Barsøe, L. (2014). *Barnehagelæreren som leder. Å lede voksne i arbeid med barn*. Kommuneforlaget AS
- Bath, H. (2015). *The three pillars of traumawise care: Healing in the other 23 hours*. I *Reclaiming Children and Youth*, 23(4), 5. [https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23\\_4\\_Bath3pillars.pdf](https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf)
- Befring, E. & Duesund, L. (2019). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-468). Cappelen Damm Akademisk
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.33-58). Cappelen Damm Akademisk
- Blindheim, A. (2012). Ettervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 89(3), 168–195. [https://www.idunn.no/tnb/2012/03/ettervirkninger\\_av\\_traumatiserende\\_hendelser\\_i\\_barndom\\_og\\_o](https://www.idunn.no/tnb/2012/03/ettervirkninger_av_traumatiserende_hendelser_i_barndom_og_o)
- Bohnsack, R. (2004). Group discussion and focus groups. I Kardorff, E. von, Steinke, I., Flick, U. & Jenner, B. (Red.), *A companion to qualitative research* (214-221). SAGE publications
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Gyldendal.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. Routledge.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss: vol.1: Attachment*. Pimlico.

- Brunkholdt, V. & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Brunkholdt, V. (2000). *Utviklingspsykologi*. Universitetsforlaget.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforlaget
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 47-73). Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2007). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. Fagbokforlaget.
- Falch-Eriksen, Asgeir. (2018). *Stabilitet i fosterhjem. Internasjonal forskning om barnets behov for trygghet og forutsigbarhet*. NOVA.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/86217c9889cb4e0f9cb1fd1956719c15/nett-utgave-nova-rapport-4-2018-desember-2018.pdf>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Frederico, M., Jackson, A & Black, C. (2010). More Than Words – The Language of Relationships. Take two. *Third evaluation report*.  
[http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/2317/1/TakeTwo\\_Evaluation\\_Report\\_3complete.pdf](http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/2317/1/TakeTwo_Evaluation_Report_3complete.pdf)
- Gadamer, H.-G. (1977). *Philosophical hermeneutics* (D. E. Linge, Overs.). Press.
- Gotvassli, K. A. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Hagström, B. (2010). *Kompletterende anknytningsperson på förskolan*. Lärarutbildningen.
- Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper*. Forlaget Samfundslitteratur
- Helland, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (594-609). Cappelen Damm Akademisk
- Håstein, H. (2017). Målstyring i miniatyr – Bruk av tegn i pedagogisk praksis.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/malstyring-i-miniatyr---bruk-av-tegn-i-pedagogisk-praksis/>
- Jacobsen, D.I. (2018). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode. Cappelen Damm Akademisk
- Jacobsen, H. (2009). Fosterbarn med tilknytningsvansker og tilknytningsforstyrrelser hvilke veilednings- og behandlingsmetoder bør vi anbefale? *Norges Barnevern 1-2009*, (40–51).

[https://www.idunn.no/tnb/2009/01/fosterbarn\\_med\\_tilknytningsvansker\\_og\\_tilknytning\\_forstyrrelser\\_-\\_hvilke\\_ve](https://www.idunn.no/tnb/2009/01/fosterbarn_med_tilknytningsvansker_og_tilknytning_forstyrrelser_-_hvilke_ve)

- Jacobsen, H. (2020). Små barn i fosterhjem – hvilke viktige utviklingsområder bør vi fokusere på? I Sundt, H. (Red.), *Fosterhjemshåndboka*. (s.128-145). Kommuneforlaget.
- Johannessen, C. U. (2011). Fosterbarn med tilknytningsvansker- med fokus på behov for tilrettelagte tiltak i barnehagen. *Spesialpedagogikk*. (6) 2011.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/fosterbarn-med-tilknytningsvansker---med-fokus-pa-behov-for-tilrettelagte-tiltak-i-barnehagen/>
- Johannessen, J.A. & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse – skolen som organisasjon*. Fagbokforlaget Akademika forlag.
- Johannessen, K. & Bakken, A-K. (2020). *Fra uro til ro. Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) Hvordan bruke teori. Nyttige verktøy i kvalitative analyse. Universitetsforlaget.
- Jones, C. M., Merrick, M. T. & Houry, D. E. (2020). Identifying and Preventing Adverse Childhood Experiences: Implications for Clinical Practice. *JAMA: the Journal of the American Medical Association*, 323(1), 25–26.  
<https://doi.org/10.1001/jama.2019.18499>
- Jørgensen, T.W, & Steinkopf, H. (2013). *Traumebevisst omsorg. Fosterhjemskontakt*, 1, 10-17. <https://rvtssor.no/filer/backup/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf>
- Kamberelis, G & Dimitriadis, G., (2005). Focus Groups: Strategic Articulation of Pedagogy, Politics, and Inquiry. I Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Red.), 2005. *Qualitative Research*. Sage.
- Katz, C., Tsur, N., Talmon, A., & Nicolet, R. (2021). Beyond fight, flight, and freeze: Towards a new conceptualization of peritraumatic responses to child sexual abuse based on retrospective accounts of adult survivors. *Child Abuse & Neglect*, 112, 104905–104905. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104905>
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. Kommuneforlaget AS.
- Killén, K. (2019a). *Sveket II : Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner. Ansvar og (be)handling*. Kommuneforlaget
- Killén, K. (2019b). *Barndommen varer i generasjoner : forebygging er alles ansvar* (4. utgave.). Kommuneforlaget AS
- Kitzinger, J. & Farquhar (2001). The Analytical Potential of «sensitive moments» in Focus Group Discussions. I *Developing Focus Group Research*. Babour, R. S & Kitzinger, J (Red.), (s. 156-172). Sage Publications
- Kristiansand kommune. (2021, 14.05). *Sterkere sammen- Kristiansand mot 2030*.  
[https://www.kristiansand.kommune.no/contentassets/a24ef3a9861b4fdab0d2f208d3d7bceb/15.10.20\\_kristiansand-kommune---rev.-rapp.-samfunnsdel-komm.plan\\_06.10.20.pdf](https://www.kristiansand.kommune.no/contentassets/a24ef3a9861b4fdab0d2f208d3d7bceb/15.10.20_kristiansand-kommune---rev.-rapp.-samfunnsdel-komm.plan_06.10.20.pdf)

- Krugman, R. D. (2012). The ACE Study. *JAMA: the Journal of the American Medical Association*, 308(7), 718–719. <https://doi.org/10.1001/jama.308.7.718>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Pedlex.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvelling, Ø. (2019). *Barn i risiko*. Gyldendal Akademisk
- Lincoln, Y. S. Lynham, A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 97-128). Sage
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! : om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 19 \(2015–2016\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Midkiff, A. (2020). Barnehage, skole og SFO. I H. Sundt (Red.), *Fosterhjemshåndboka* (s. 494-508). Kommuneforlaget AS
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer. [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](https://www.forskningsetikk.no)
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 51, 531-536. [https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/Regulering\\_som%20nokkelbegrep.pdf](https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/Regulering_som%20nokkelbegrep.pdf)
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Perry, B. D. (2014). The neurosequential model of therapeutics: Application of a developmentally sensitive and neurobiology-informed approach to clinical problem solving in maltreated children. *Infant and early childhood mental health: Core concepts and clinical practice*, 21-54.
- Perry, B. D. (2009). Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens: clinical applications of the Neurosequential Model of Therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*, 14, 240 – 255. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15325020903004350?scroll=top&needAccess=true>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>



- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday & Company.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus forlag.
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Raknes, S. (2014). *Grønne tanker-glade barn. Psykologisk førstehjelp. Barn 4-7 år- en veileder*. Gyldendal akademisk.
- Rutter, Michael. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet : om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget
- Schore, A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. W.W. Norton & Company
- Schore, A. N. (2012). *The Science of the Art of Psychotherapy*. W.W. Norton & Company.
- Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind. How Relationships and the Brain interact to shape who we are*. The Guildford Press
- Siegel, D. J. (2012). *Developing Mind, Second Edition*. Guilford Publications.
- Smith, L. & Ulvund, S. E. (1991). *Spedbarnsalderen*. Universitetsforlaget A.S
- Statistisk sentralbyrå. (2021a, 07.05.21). Barnevern. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barnevern>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b, 07.05.21). Barnehager. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Steinkopf, H., Bræin, M. K., & Nordanger, D. Ø. (2017). Kartlegging av barn med «The Neurosequential Model of Therapeutics». *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. <https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2017/10/kartlegging-av-barn-med-neurosequential-model-therapeutics>
- Steinkopf, H., Nordanger, D., Halvorsen, A., Stige, B., & Milde, A. M. (2020). Prerequisites for Maintaining Emotion Self-regulation in Social Work with Traumatized Adolescents: A Qualitative Study among Social Workers in A Norwegian Residential Care Unit. *Residential Treatment for Children & Youth*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2020.1814937>
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.

- Sundt, H. (2020). Fosterbarna – bakgrunn og omfang. I H. Sundt (Red.), *Fosterhjemshåndboka* (s. 31-38). Kommuneforlaget AS
- Søftestad, S. & Andersen, I. L. (2014). *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming*. Universitetsforlaget
- Søftestad, S. (2018). *Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn* (p. 293). Universitetsforlaget.
- Terr. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *The American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10-20.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 utg.). Gyldendal Akademisk
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om Fokuserade Gruppeintervjuer som Undersokingsmetod*. Studentlitteratur.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3/98 (8), 119-130.

## Vil du delta i forskningsprosjektet?

### *Fosterbarn i barnehagen*

Jeg heter Silje Brenne og skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk dette semesteret. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sette fokus på barnehageansattes ivaretagelse av fosterbarn i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/dere.

### **Formål**

Formålet med oppgaven er å bringe til vei ny kunnskap om hvordan barnehagen kan sikre at fosterbarn får en god og trygg start på barnehagehverdagen sin. Det blir også viktig å få frem hvordan tidlig innsats kan bedre barnets fremtidsutsikter. Fosterbarn har med stor sannsynlighet opplevd omsorgssvikt og kan ofte ha problemer med tilknytning og relasjoner.

Foreløpig problemstilling i oppgaven lyder som følger ««Hvordan kan tidlig innsats og bevissthet om traumer i barnehagepersonalet **ivareta** fosterbarn i barnehagen?»» Jeg tenker også å besvare noen forskningsspørsmål; Hvilke strategier og tiltak har barnehagen for å ta imot fosterbarn, og hvorvidt er dette et tema i barnehagen? Hvilken teoretisk og/eller praktisk kunnskap og erfaringer har barnehageansatte rundt det å ta imot fosterbarn? Hvilke forslag og ønsker har barnehageansatte som kan bedre arbeidet med fosterbarn i barnehagen? Hvordan kan arbeidet i barnehagen påvirke eventuelle problemer for barnet i fremtiden?

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

Fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder

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

Jeg ønsker å snakke med personer som har erfaring med fosterbarn i barnehage og eventuelt tilknytningsvansker, slik at jeg kan få best mulig informasjon til å besvare oppgavens problemstilling. Barnehagen du arbeider i er kjent med traumebevisst omsorg og er også en del av «Inkluderende læringsmiljø».

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

Metoden jeg vil bruke er fokusgruppeintervju hvor det reflekteres sammen i grupper. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i intervju som vil ta ca. 60 min. Jeg tar lydopptak av intervjuet og opplysningene vil registreres elektronisk.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er meg selv og veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet ditt og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er meg selv som vil foreta transkripsjon av materialet og datamaterialet blir innelåst. Det skal ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i prosjektet i publikasjonen.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2021. Ved prosjektets slutt vil alle opplysninger bli destruert. Den anonymiserte informasjonen vil arkiveres for senere forskning.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Epost: [Siljsb06@uia.no](mailto:Siljsb06@uia.no)

Telefon: 97548927

Eller veileder Heidi Omdal

Epost: [heidi.omdal@uia.no](mailto:heidi.omdal@uia.no)

Telefon: 38141213

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Epost: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)

Telefon: 55 58 21 17.

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fosterbarn i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i mai 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Fokusgrupper:

2 grupper vises en film som omhandler tema.

Link til film: <https://www.youtube.com/watch?v=Jfq6-nS65RY>

I etterkant skal personalet reflektere sammen i gruppen. Jeg har forberedt noen refleksjonsspørsmål jeg vil de skal diskutere.

#### Startspørsmål til film:

1. Første refleksjoner i etterkant av filmen?
2. Hvordan kan disse refleksjonene brukes i ivaretagelsen av fosterbarn?
3. Hvordan kan tidligere barndomsminner påvirke barnets adferd?
4. Hvordan reagerer du på «problemadferd»?
5. Hvordan vil du møte disse barna?



**NSD sin vurdering**

**Prosjektittel**

Fosterbarn i barnehagen

**Referansenummer**

625458

**Registrert**

15.01.2020 av Silje Brenne - siljsb06@student.uia.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Heidi Omdal, heidi.omdal@uia.no, tlf: 38141213

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Silje Brenne, siljsb06@uia.no, tlf: 97548927

**Prosjektperiode**

01.01.2020 - 19.05.2021

**Status**

12.05.2021 - Avsluttet

**Vurdering (1)**

**11.02.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 11.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)