

Sammendrag

Formål og problemstilling

Tilgjengelig forskning om fosterbarn i skolen har vært veldig begrenset, men har i de senere årene fått mer oppmerksomhet. Å komme i fosterhjem betyr ofte fysisk flytting og innebærer skolebytter. Bufdir (2016b) sier gode overganger er viktig, men at det er opp til den enkeltes skole rutiner hvordan dette blir håndtert og ivaretatt. Siden dette er et lite hull i eksisterende forskning vil fokuset være en beskrivende studie. Det er læreren som mottar fosterbarna, og jeg har derfor valgt å se skolebyttet fra lærerens perspektiv. Problemstillingen er: *Hvordan møter to lærere fra samme skole fosterbarn som kommer flyttende til deres klasser?* Jeg har valgt å besvare denne gjennom ulike forskningsspørsmål.

Teoretisk referanseramme

Har ikke funnet eksisterende forskning på mitt tema, og har derfor prøvd å gi et innblikk i forskning rundt temaet, som fosterbarn i skolen, ulike prosjekter og tiltak og om fosterbarn og skolebytter. Siden skifting av skole ofte betyr skifting av miljø ville jeg se på teorier som omhandler dette, og har spesielt brukt Bronfenbrenners utviklingøkologiske modell og økologiske overganger. Jeg valgte også å se på teorier som forklarer skolens egne påvirkning på situasjonen, ut i fra teorier om skolekultur. Hvordan lærere møter fosterbarna innebærer en relasjonell del, og her har jeg inkludert ulike teorier om relasjonsutvikling. Fosterbarn blir regnet som en utsatt gruppe og betegnes noen ganger som risikobarn. Derfor har jeg valgt å inkludere teorier om risiko, beskyttelse og tilknytning.

Metode og datamateriale

Jeg har valgt å se på lærernes erfaringer og opplevelser gjennom fenomenologisk perspektiv og kvalitativ metode. Datamaterialet er samlet gjennom dybdeintervju med to lærere fra samme skole, samt informasjon om selve skolen som støtte til det informantene sier. Disse intervjuene ble

transkribert og gikk deretter gjennom en fenomenologisk analyse. Her var målet å beskrive, ikke forklare og predikere. Jeg har også hatt fokus på å forklare min egen påvirkning av studien, fordi man ikke kan unngå egne forutsetninger og forforståelser, men refleksjon over egen påvirkning kan skape bevissthet når disse forutsetningene kommer til syne.

Oppsummering og konklusjoner

De viktigste funnene i denne studien er at god informasjonsdeling og åpenhet er viktig for å skape suksessfulle overganger, og at dette blir prioritert i forhold til å skape tilknytning til eleven. Et annet funn er at assistenter og skolekultur har hatt mye å si i disse skolestartene og det er fokus på elevenes behov og utvikling. For videre forskning kunne det vært interessant å se på samme tema, men med andre mennesker og skoler. Spørsmål å tenke over kan være om det tilfeldig at overgangene har fungert såpass bra, og hvordan situasjonen er for de fosterbarna som ikke har assistenter. Opplever lærerne deres at det eksisterer en tettere tilknytning, hvor mye har skolekulturen å si og er informasjonsdelingen like god andre steder i landet.

Forord

Denne masteroppgaven har sakte, men sikkert tatt form. Det har vært mye motgang og tunge tak, men også en interessant og lærerik tid, der jeg har lært mye om mitt tema, men også om meg selv og selvstendig arbeid. Nå starter et nytt og spennende kapittel av mitt liv, og jeg skal inn i en overgang fra studietid til arbeidsliv.

Jeg har opplevd mye støtte fra veileder, familie og kjæreste, og jeg må gi en stor takk til dem alle.

En stor takk til veilder Daniel Schofield for oppmuntrende ord og tilbakemeldinger, og som har lært meg å verdsette eget arbeid og se at det jeg gjør er bra nok. Tusen takk til mine to informanter. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Den største takken går til Randi og Knut. Jeg setter så stor pris på å ha vokst opp i vårt hjem, og har opplevd så mye positivitet, støtte og kjærighet. Takk for all oppmuntring, motivasjon og støtte under denne perioden. Jeg er evig takknemlig.

Trondheim, Oktober 2016

Line Elise Dahl

Innholdsliste	7
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Formål	8
1.3 Problemstilling	8
1.4 Begrepet fosterhjem	9
1.5 Oppgavens oppbygging	10
2.0 Tidligere forskning	11
2.1 Fosterbarn i skolen	11
2.2 Skolebytter	13
2.3 Oppsummering	14
3.0 Teoretisk rammeverk	15
3.1 Når et barn bytter skole	15
3.2 Skifting av miljø	16
3.2.1 Sosiokulturell tilnærming	16
3.2.2 Bronfenbrenners utviklingøkologiske modell	17
3.2.3 Skolekultur	19
3.2.4 Oppsummering	20
3.3 Relasjoner	20
3.3.1 Utvikling av relasjoner	21
3.3.2 Relasjonskompetanse	23
3.3.3 Relasjonspedagogikk	24
3.3.4 Oppsummering	24
3.4 Risikobarn	25
3.4.1 Risiko og beskyttelsesfaktorer	25
3.4.2 Tilknytning	27
3.4.4 Oppsummering	28
4.0 Metode	30
4.1 Vitenskapelig forståelsesramme	30
4.2 Metodisk design	30
4.3 Kvalitativt intervju	31
4.4 Utvalg	33

4.5 Datainnsamling.....	34
4.6 Bearbeiding av data.....	35
4.6.1 Transkribering	35
4.6.2 Analyse.....	36
4.7 Kvalitetsvurdering.....	39
4.7.1 Reliabilitet.....	39
4.7.2 Validitet.....	40
4.7.2.1 Forskerrefleksivitet.....	41
4.7.3 Generaliserbarhet.....	43
4.7.4 Etske vurderinger.....	44
5.0 Presentasjon og diskusjon av funn.....	46
5.1 Informantene.....	46
5.2 Arbeid på tvers av institusjoner.....	47
5.2.1 Informasjon.....	47
5.2.1.1 Åpenhet.....	47
5.2.1.2 Ressurser.....	48
5.2.2 Relasjon.....	49
5.2.2.1 Initiativ.....	49
5.2.2.2 Forventninger.....	50
5.3 Skolekultur.....	52
5.3.1 Informasjon.....	52
5.3.1.1 Dialog.....	52
5.3.2 Relasjon.....	53
5.3.2.1 Tilflytting.....	53
5.3.2.2 Ulikheter.....	54
5.4 Samarbeid mellom lærere og skole-hjem samarbeid.....	56
5.4.1 Informasjon.....	56
5.4.1.1 Enighet.....	56
5.4.1.2 Oppfølging.....	58
5.4.2 Relasjoner.....	59
5.4.2.1 Tilhørighet.....	59

5.4.2.2 Atferdsendring.....	61
5.5 Lærerens selvstendig arbeid.....	64
5.5.1 Informasjon.....	64
5.5.1.1 Tydelighet.....	64
5.5.2 Relasjon.....	67
5.5.2.1 Oppmerksomhet.....	67
5.5.2.2 Tilknytning.....	70
5.6 Oppsummering.....	72
6.0 Konklusjon og videre forskning.....	73
Litteraturliste.....	77
Vedlegg 1. Informasjonsskriv.....	83
Vedlegg 2. Intervjuguide.....	85
Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD.....	89

Krav til masteroppgaven var 40-60 sider, eller et ordomfang på 15-23 000 ord. Denne oppgaven er på 22 991 ord.

1.0 Innledning

I innledningen vil jeg gjøre rede for valg av tema og problemstilling for prosjektet. Jeg vil også gå igjennom begrepet fosterhjem og hvilken type fosterhjem denne studien fokuserer på. Til slutt vil jeg gi en kort oversikt over oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne oppgaven er fosterbarn i skolen. Jeg har selv vært fosterbarn og jobbet med fosterbarn både i skolen og som tilsynsfører utenfor skolen. Dette er en gruppe barn jeg har et stort engasjement for. Tidligere har det vært lite forskning på denne gruppen, men fosterbarn i skolen har i de siste årene fått mer oppmerksomhet.

Nordens Velfærdscenter (2015) har en oversikt over nordisk forskning og tiltak rundt fosterbarn i skolen. Denne oversikten sier at fosterbarn er en heterogen gruppe, altså en gruppe med store forskjeller, men at de som gruppe også har utfordringer i skolen og har lavere utdanning enn de som ikke bor i fosterhjem. Oversikten avsluttes med at forbedringer for fosterbarns situasjon kan være kartlegging hos alle fosterbarns behov i skolen, og å gi individuell tilpasset undervisning. Barne- og familiedirektoratet [Bufdir] (2014) viser mye av de samme resultatene. Her understrekes det at om slike tiltak skal fungere bør situasjonen rundt barnet være relativt stabil. Her vil flyttinger og bytter av omsorgssituasjon og skole ha en isolert negativ effekt. I rapporten kommer det frem at et av tiltakene for å forbedre fosterbarns skolesituasjon er at barna er sårbare når situasjoner endres, og at barnevernet må sikre gode overganger. Det poengteres også at barnevernet og skolen sammen bør lage gode rutiner for samarbeid for gode overganger.

Bufdir (2016b) har laget en veileder for samarbeid mellom skole og barnevern. Her står det at oppstart på ny skole bør planlegges og tilrettelegges gjennom samarbeid. Det står også at flere skoler har egne rutiner for å motta nye elever og egne rutiner for å ivareta barns behov der det forekommer særskilte utfordringer.

Ved skolebytter vil det derfor være opp til hver enkelt skole og lærer å bestemme hvordan man gjennomfører overgangene og oppstartene. Fosterhjem er barnevernets vanligste form for omsorgsplassering når et barn ikke kan bo hjemme, og skolebytter er en naturlig følge av flytting til fosterhjem. Dette er dermed noe de fleste fosterbarn vil oppleve. I dette prosjektet vil jeg se på hvordan skolen tar i mot fosterbarn som går igjennom et skolebytte.

1.2 Formål

I mitt prosjekt vil jeg se nærmere på hvordan fosterbarn som begynner på ny skole blir tatt i mot av skolen. Målet med min forskning er å gi et bilde av hvordan situasjonen er i dag, det vil si et deskriptivt prosjekt. Det er nylig blitt mer fokus på fosterbarn i skolen, men hvordan gode overganger i skolebytter blir ivarettatt, er opp til den enkeltes skole retningslinjer. Her er det lite hull i forskningen, og det er lite fokus på hvordan disse overgangene arbeides med. Siden det er lite forskning på dette området blir dette også et utforskende prosjekt.

1.3 Problemstilling

For å kunne forske på hvordan fosterbarna tas imot når de bytter skole, velger jeg å fokusere på erfaringer fra den voksenpersonen som barna oftest er i kontakt med på skolen, læreren.

Problemstillingen er: *Hvordan møter to lærere fra samme skole fosterbarn som kommer flyttende til deres klasser?*

For å belyse problemstillingen ønsker jeg å se på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan arbeider læreren med forberedelsene, overgangene og skolestarten?
- Hva er viktig for å skape gode overganger?
- Hvordan opplever læreren det å jobbe med fosterbarn?

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av to læreres erfaringer med å få et fosterbarn i klassen sin. Mitt datamateriale er basert på to kvalitative dybdeintervju med to lærere fra samme skole og informasjon om selve skolen som en støtte til det informantene sier. Fokus på disse intervjuene var hvordan lærerne forberedte og skapte en god overgang for fosterbarna, hvordan de opplevde det å få fosterbarnet i klassen sin og hvordan de har opplevd samarbeidet rundt denne eleven. Informantene tok utgangspunkt i erfaringene rundt en elev hver.

1.4 Begrepet fosterhjem

Dersom barnevernet ser at omsorgssituasjonen til et barn ikke er god nok, og det bestemmes at barnet ikke lenger kan bo hjemme, har barnevernet flere alternativ for omsorgsplassering utenfor hjemmet (Bufdir, 2015).

Tall fra statistisk sentralbyrå (2016) viser at i 2015 var det 53 439 barn og unge med barnevernstiltak. Av disse hadde 43 370 hjelpetiltak, mens 10 06 hadde omsorgstiltak. Dette viser en økning fra 17 til 19 prosent andel barn som mottok omsorgstiltak siden 2013. Barn som mottar hjelpetiltak har derimot blitt redusert tilsvarende i løpet av samme periode.

Statistikk fra Bufdir (2015) viser derimot at i slutten av 2015 var 14 869 barn og unge med tiltak fra barnevernet plassert utenfor hjemmet. Disse plasseringene omfatter fosterhjem, barnevernsinstitusjon eller i egen bolig med oppfølging. Det blir poengtert at det vanligste plasseringsformen er fosterhjem, med en prosentandel på 78 % av alle de plasserte barna. I følge statistikken er det sammenheng mellom alder og type plassering, og det er flere i de to gruppene 13-17 og 18-22 år som bor i de andre formene for plassering; barnevernsinstitusjoner og i egen bolig med oppfølging.

Statistikken viser ikke hvor mange fosterhjem det faktisk finnes i Norge, siden det måles antall barn som mottar fosterhjemtiltak og ikke antall fosterhjem (Bufdir, 2015). Dette betyr at det ikke er

oversikt over hvor mange hjem som har flere enn ett fosterbarn, hvor mange som flytter inn i år eller hvor mange som venter på å få komme i fosterhjem.

Det finnes også ulike typer fosterhjems plasseringer. Det skilles mellom beredskapshjem, familiehjem, fosterhjem utenfor familie og nære nettverk og fosterhjem i familie og nære nettverk (Bufdir, 2015). Beredskapshjem er midlertidige fosterhjem der det skjer flyttinger på kort varsel og det er akutt behov (Bufdir, 2016a). Her er det viktig og vanlig at fosterforeldrene har spesiell kompetanse, ressurser og erfaring eller utdanning. Familiehjem er fosterhjem for barn som har behov for ekstra oppfølging, og spesielle utfordringer som gjør at de ikke kan plasseres i ordinære fosterhjem. Her er det også krav om relevant utdanning. Ordinære fosterhjem vil si at barnet bor i et fosterhjem der fosterforeldrene har daglig omsorg for barnet, på vegne av barnevernet eller på vegne av foreldrene (Bufdir, 2016a).

Denne studien vil fokusere på ordinære fosterhjem. Dette er den vanligste og mest varige formen for omsorgsplassering, og det er derfor større sjans for at lærere opplever å få disse barna i klassene sine. Når et barn blir plassert utenfor hjemmet, betyr dette flytting, og i noen tilfeller flere flyttinger. Veland (1993) skriver i sin undersøkelse at det er barna som har flyttet minst som klarte seg best, og at jo mer stabil plasseringen er, jo bedre går det med fosterbarna.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er bygd opp av 6 kapitler. Kapittel 1 presenterer tema og problemstilling. I kapittel 2 vil jeg gi en oversikt over tidligere forskning og i kapittel 3 vil jeg presentere min teoretiske forankring med teorier som er relevante for min problemstilling. I kapittel 4 kommer en beskrivelse av valg og bruk av forskningmetoder og vitenskapelige forståelser. Til slutt kommer en vurdering av kvalitet og etikk. Kapittel 5 presenterer og diskuterer funnene fra analysen. Det siste kapitlet, kapittel 6, oppsummerer funn, trekker de tilbake til problemstillingen og gir som avslutning noen forslag til fremtidig forskning.

2.0 Tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg gjøre en gjennomgang av eksisterende forskning om fosterbarn i skolen, skolebytter og overganger. Det finnes lite på mitt eksakte tema, så jeg har valgt å gi et bilde på forskning om fosterbarn generelt i skolen og forskning om følger av skolebytter.

2.1 Fosterbarn i skolen

Forskning viser at barnevernsbarn har lavere skoleprestasjoner og lavere utdanningsnivå. Vinnerljung, Berlin & Hjern (2010) kom frem til at fosterbarn i Sverige ofte ikke har høyere utdanning enn grunnskolen, og dette gjelder spesielt gutter. Det ble også påvist høyere tall for fosterbarn når det gjaldt rus og kriminalitet, men det ble poengtert at den største bidragsfaktoren til dette trolig er lav utdanning. De konkluderer med at gode skoleprestasjoner er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene mot uheldig utvikling senere i livet.

Også i Norsk forskning har lignende resultater kommet frem. Frønes (2016) viser at barn som har hatt eller får tiltak fra barnevernet ikke bare har lavere utdanningsnivå, men generelt har lavere karakterer. Clausen & Kristofersen (2008) fant at blant barna som har hatt plasseringstiltak utenfor hjemmet, er det barna i fosterhjem som lykkes best med høyere utdanning. Forfatterne tror dette kan skyldes at disse barna kanskje har mindre belastninger enn de barna som for eksempel bodde på institusjoner, og at det å komme i et stabilt hjem gjør en stor forskjell rundt det å lykkes med utdanning.

Selv om det er en tendens at fosterbarn har lavere utdanning, er det også en del som lykkes. Skilbred & Iversen (2014) har undersøkt hva som kan ha vært faktorer for at noen fosterbarn har tatt høyere utdanning. Her ble det trekt frem tydelig struktur i hverdagen, barnas egen motivasjon og hvor godt fosterhjemmet skaper tilhørighet og formidlet verdier som fremmer skole. Det ble også poengtert at de fleste fosterbarna hadde hatt behov for, og fikk, ekstra hjelp på skolen, både faglig og sosialt.

Skilbred og Havik (2011) viste i sin undersøkelse at både lærere og fosterforeldre mente fosterbarna hadde store faglige utfordringer, men at de fleste av fosterbarna selv hadde en positiv vurdering av egne faglige prestasjoner i skolen. Det kom også frem i undersøkelsen at fosterforeldrene og fosterbarna for det meste hadde var enige og hadde samme syn på barnas trivsel på skolen, der de fleste fosterbarna formidlet at de trivdes godt. Undersøkelsen viser også at positiv opplevd trivsel på skolen ikke nødvendigvis gjorde at man presterte godt faglig. Gode relasjoner til både lærere og medelever hadde mye å si for trivselen.

Harker m.fl. (2003) fant også at de fleste fosterbarna hadde et positivt syn på egne skoleprestasjoner. Det som var viktigst for barna i studien når det gjaldt hva som støttet læring var en voksenperson som gav uttrykk for at de brydde seg om utdanningen til fosterbarna, at barna følte seg sett og anerkjent, og at de følte deres behov ble ivaretatt og respektert. Hva som hindret god skolegang ble det nevnt skolebytter, at deres individualitet ikke ble sett og at de ble møtt med fordommer. Den voksenpersonen flest av fosterbarna nevnte som støttende i utdanningen var en lærer.

Nova har gjennomført en oversikt over tidligere forskning om fosterbarn i skolen, og viser at flere tiltak har gitt positive resultat (Seeberg, Winsvold & Sverdrup, 2013). Det som kom frem i oversikten er at det er lite norsk forskning på dette området, og at økt oppmerksomhet og tidsbruk på dette i seg selv bidrar til positive resultat og bedre tilrettelegging. For best mulig utvikling i skolen påpekte forskningen viktigheten av å ha en person som bryr seg ekstra om skolegangen til fosterbarna, og at disse personene signaliserer at skole er viktig. Det er også viktig med stabilitet, enighet og samarbeid mellom flere etater og tjenester.

Skolen kan også fungere som en beskyttelsesfaktor for fosterbarn (Höjer & Johansson, 2013). I følge denne studien er det først og fremst to måter skolen kan bidra som beskyttelsesfaktorer. Den første måten skolen kan bidra er at den kan gi struktur og stabilitet som en motsetning til en hverdag og familiesituasjon som kan oppleves som kaotisk. Den andre måten skolen kan beskytte er ved å ha profesjonelle ansatte som møter barna med empati og engasjement, noe som kan få barna til å føle seg sett og anerkjent.

2.2 Skolebytter

Effektene av skolebytter generelt lite forsket på, og skolebytter hos fosterbarn er enda sjeldnere i forskningen. I tillegg varier resultatene veldig. Noen har funn som sier at det å bytte skole gir dårligere skoleprestasjoner, mens andre sier det ikke gjør det, eller til og med at et bytte kan være positivt for barnet.

Ved bytting av skoler kan barna oppleve å være i en ekstra sårbar posisjon og skolebytter øker ofte sjansen for atferdsproblemer, spesielt eksternaliserende atferd (Vacca, 2007; Sullivan, Jones og Mathiesen, 2009). Rumberger m.fl. forsket på skolemobilitet i California, og fant at skolebytter påvirker elevene både psykisk, sosialt og akademisk (Rumberger et.al, 1999). Elever som hadde byttet skole uttrykte lavere selvtillit og mindre mening eller kontroll over eget liv. De hadde ofte problemer med å passe inn sosialt, og ble sjelden inkludert i sosiale aktiviteter og fritidsaktiviteter. Undersøkelsen sier også at mobilitet også øker sjansen for fravær i skolen, og sjansen for å droppe ut av skolen. Zorc m.fl. (2006) forsket på erfaringer med plassering og fravær i skolen, og fant ut at de fosterbarna som opplevde ustabile erfaringer hadde mer fravær i skolen og hyppigere skolebytter, enn de fosterbarna som opplevde stabile plasseringserfaringer.

Selve skolebyttet kan være vanskelig, og informasjonsdeling kan være spesielt utfordrende. Vacca (2008) viser gjennom sin forskning i USA at kommunikasjon og åpenhet om barnets akademiske behov ofte er liten og ofte er spesialpedagogisk hjelp forsinket når det har skjedd fysiske flyttinger. Conger & Finklestein (2003) skriver at faktorer som hindrer gode overganger mellom skoler er dårlig kommunikasjon, stabilitet, koordinering og samarbeid mellom barnevern og skole. De skriver at det er ofte dårlig og sen informasjonsutveksling, og at lærere derfor ikke har gode nok detaljer om elevens emosjonelle og akademiske behov.

Zetlin, MacLeod & Kimm (2003) skriver i sin studie at lærere opplever utfordringer når de skal ha et fosterbarn i klassen sin. Dårlig informasjonsutveksling gjorde at ikke alle visste at eleven var fosterbarn, og flere fikk sin informasjon om barnets behov og skolehistorie enten fra eleven selv, eller fosterforeldrene. Det kom også frem at nye lærere synes det å ha fosterbarn i klassen var spesielt krevende, da de ikke var forberedt på hva dette innebar, da de opplevde at fosterbarna

hadde utfordringer som skilte seg fra utfordringene til de andre elevene. De opplevde også dårlig støtte og samarbeid med barnevernet, og følte det var vanskelig å ha ansvaret alene når de ikke hadde erfaring med dette fra før.

I en nylig, norsk undersøkelse fra Bufdir kom det frem at både barnevernsansatte og ansatte i skolen synes skolebytter er utfordrende (Kavli, Sjøvold & Ødegaard, 2015). De ansatte i begge etatene mener dette kan gå utover elevens læringsutbytte. De opplever at de største utfordringene er knyttet til informasjonsutveksling, lite rutiner og møtesteder, og at samarbeidet ofte starter for sent. De erfarer også at det er for avhengig av enkeltpersoner om samarbeidet fungerer bra. I undersøkelsen kom det også frem at samarbeid mellom hjemskole og vertskole hadde det dårligste samarbeidet, men at lærere som hadde fosterbarn i sin klasse var mer positive til skole-hjem samarbeidet, enn lærere som hadde barn i klassen med andre barnevernstiltak. I undersøkelsen ble det poengtert at barnevernsansatte tror forventninger som stilles til fosterbarnet når det gjelder skole har mye å si for hvordan de presterer. Likevel svarer de også at forventningene de har til elever med tiltak fra barnevernet er lavere når det gjelder skoleprestasjoner, enn for elever som ikke har tiltak. ca. 4 av 10 ansatte i barnevernet, og ca 1 av 5 av ansatte i skolen oppgav at de hadde lavere forventninger til elever med barnevernstiltak, når det gjelder muligheter med å lykkes med skolegangen.

2.3 Oppsummering

Forskning om fosterbarn i skolen viser at denne gruppen med barn ofte har lavere karakterer og utdanningsnivå enn jevnaldrende som ikke har bodd i fosterhjem. Selv om man er et fosterbarn behøver ikke dette bety dårlig utdanning og vansker i skolen. Stabile hjem, positive forventninger, støttende relasjoner i skolen og tilrettelagt undervisning har positiv effekt for fosterbarns utvikling i skolen. Faktorer som kan skape utfordringer for fosterbarnas skolegang er flyttinger, lite struktur og stabilitet og sen eller lite informasjon om barnets behov. Dette kan føre til dårlig tilpasning som igjen kan føre til mistriivsel og uheldig atferd.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg presentere teorier jeg synes beskriver ulike deler av arbeid med fosterbarn og som jeg skal bruke videre i analysen og diskusjonen. Her skal jeg gjennomgå teorier om skifting av miljø, relasjonsutviling og fosterbarn som risikogruppe.

3.1 Når et barn bytter skole

Bufdir (2016 b) har utviklet en veileder for samarbeid mellom skole og barnevern. Blant annet tar den for seg samarbeid når et barn skal bytte skole. Her går de nøyere inn på melderutiner og barnevernets rolle under skolebyttet. Når det fattes et vedtak om plassering utenfor hjemmet, og det er bestemt hvor barnet skal flytte, skal barnevernet i omsorgskommunen straks sende flyttemelding til skolemyndighetene i fosterhjemmets kommune, og til skolemyndigheten i kommunen der barnet skal flytte fra. Om det er snakk om en akutt plassering, må situasjonen tilpasses, og flyttemeldingen kan sendes etter barnet har flyttet, slik at det ikke blir opphold i skoleopplæringen. Skolen bør kunne tilpasse opplæringen tidlig, og det bør det skje en informasjonsutveksling for å sikre en best mulig skolestart. Denne informasjonsutvekslingen bør skje før barnet bytter skole, og det kan for eksempel holdes et overføringsmøte der begge skoler, barnevern og foreldre kan dele informasjon om barnets skolehistorie og situasjon, og det bør ta hensyn til om det er behov for ny vurdering om spesialpedagogisk hjelp. Disse møtene er ikke en del av noe lovverk, og deling av informasjon må skje i henhold til personopplysningsloven og regler om taushetsplikt i forvaltningsloven.

For å gjøre overgangen lettere for barnet bør det skapes en best mulig avslutning på den gamle skolen og en best mulig oppstart på ny skole. Mange skoler har egne rutiner for overgangene (Bufdir, 2016 b). Etter barnet har byttet skole anbefaler Bufdir også å ha en oppfølgingsamtale der skolen og barnevernet møtes og snakker om overgangen, behov for kartlegging eller nye tiltak. Dette kan gjøres på et ansvarsgruppemøte eller et eget møte der de vurderer selve skolebyttet. Et ansvarsgruppemøte er en form for samarbeid mellom skole og barnevern på kommunalt nivå (Bufdir, 2016 b). Her skal man samordne, planlegge og følge opp hjelpetiltak for enkeltbarnet. Her skal det alltid være barnets behov i sentrum, og hvem som skal delta på slike møter er avhengig av hva barnet trenger, som BUP og PPT, men skal alltid bestå av barnevern, skolen og barnets

omsorgspersoner. Barnet kan også være med, og kan være med på å bestemme hvem som skal være deltakere. Når ansvarsgruppemøtene gjelder barnevernsbarn, bør det være barnevernet som har ansvar for initiativ og koordinering av gruppen. Et informasjonsmøte er et møte i forkant av et skolebytte, der hensikten er å dele informasjon om barnets livs- og skolesituasjon (Bufdir, 2016 b). Her skal gammel og ny skole, sammen med barnevern og eventuelt omsorgspersoner og barnets tillitsperson. Her skal det også diskuteres om det er behov for en ny vurdering av spesialpedagogisk hjelp for barnet. Om det er snakk om så store avstander at et fysisk møte blir veldig vanskelig å arrangere, kan møtet foregå ved hjelp av andre medier.

I forvaltningsloven (1967) kommer det frem i § 13 at alle som arbeider for et forvaltningsorgan har plikt til å hindre at andre får vite det han eller hun får vite av personopplysninger i forbindelse med arbeidet. Det kommer også frem i § 13a at «Taushetsplikt etter § 13 er ikke til hinder for at opplysninger gjøres kjent for dem som de direkte gjelder, eller for andre i den utstrekning som har krav på taushet samtykker». Dette betyr at et samarbeid mellom skole og barnevern ikke nødvendigvis blir stoppet av taushetsplikten, men at deling av informasjon blir mulig dersom man har fått samtykke av barnets omsorgspersoner, i dette tilfellet fosterforeldrene.

3.2 Skifting av miljø

Når et fosterbarn flytter, endres ikke bare hjemmesituasjonen, men miljøet rundt er forandret. Teorier om miljøendringer vil her innebære sosiokulturell tilnærming, Bronfenbrenners utviklingøkologiske modell og teorier om skolens kultur. Her kunne det vært interessant å se på fosterhjemmenes perspektivet på arbeid for en god forberedelse og skolestart, men fokuset vil fortsatt være skolen og lærerens arbeid.

3.2.1 Sosiokulturell tilnærming

I følge sosiokulturell tilnærming påvirkes vi av kulturen vi lever i, samtidig som vi selv påvirker kulturen (Haugen, 2008). Denne påvirkningen skjer i samspill mellom barnet og ulike

påvirkningssystemer i miljøet rundt barnet. Disse systemene samspiller og relasjoner mellom disse systemene kan variere fra positive, nøytrale og negative. Om en relasjon mellom to system er negative, vil dette være en risikofaktor for negativ utvikling. For eksempel om foreldre har en negativ holdning til skolen, vil relasjonen mellom systemet skole og systemet familie være negativ.

Relasjonene i et system vil ikke bare være påvirket av hverandre og fellesskapet, men også av ytre rammefaktorer, som tid, sted og kulturelle forhold (Bø, 2012). Dette betyr at det oppstår ulike kvaliteter i relasjoner avhengig av personlige egenskaper som bringes inn i møtet og omstendigheter som fremtrer som rammer for møtet. Bø (2012) skriver at i følge en systemorientert tankegang er atferden vår avhengig av konteksten, og blir preget av egenskaper ved enkeltpersonen, relasjonelle forhold som finner sted og systemiske eller strukturelle forhold. Målrettede handlinger utløses her av både indre og ytre stimuli, der noen av påvirkningene kan være ubevisste. Man tilpasser atferd etter den rollen eller situasjonen du befinner deg i der og da, og handlingene er dermed situasjons- eller kontekstavhengig.

3.2.2 Bronfenbrenners utviklingøkologiske modell

I følge Bronfenbrenner (2005), vil ulike systemer og relasjoner mellom systemene, påvirke utviklingen til et barn. Det finnes fire hovedsystemer; mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Mikrosystemer er de systemene barnet har mest jevnlig kontakt med, som familie, venner, skole og nabolag. Mesosystemer er relasjoner mellom mikrosystemene. Dette forholdet kan skje ved overlapping, nærhet, vedvarende kontakt og pendling. Dette innebærer kommunikasjon og samhandling mellom aktørene på arenaene som samhandler, for eksempel mellom skole og hjem. Eksosystem er system som påvirker barna, men som de selv sjelden eller aldri er tilstede i, men som påvirker barna indirekte, som foreldrenes arbeidssted. Makrosystemet er hele kulturen rundt oss, og dette systemet påvirker barnet indirekte gjennom holdninger og ideologier i kulturen. Makrosystemet bestemmer også hvordan de andre systemene samspiller med hverandre.

Samspillet mellom aktøren og de ulike kontekstene han eller hun befinner seg i, kaller Bronfenbrenner en proksimal prosess (Bronfenbrenner, 2005; Bø, 2012,). En proksimal prosess er

noe som betegner endring over tid, noe som betyr at kjennetegn ved aktøren, omgivelsene og samspillet endres etter som tiden går. Denne utviklingen skjer ikke bare i møte med mennesker, men også i møte med for eksempel verdier og symboler. Tidsperspektivet blir noen ganger referert som et eget system, kronosystemet, og kommer i tillegg til de fire andre systemnivåene.

Bronfenbrenner beskriver det å gå inn i nye situasjoner som «ecological transitions», eller økologiske overganger (Bronfenbrenner, 2005; Bø, 2012). Dette begrepet beskriver en endring i rolle eller setting, som gjør at en persons posisjon i det økologiske miljø endres. Disse økologiske overgangene kan enten beskrive daglige overganger, der en person går fra en arena eller rolle til en annen i hverdagen, eller de kan beskrive dramatiske overganger, der en person opplever å endre roller og arenaer på en mer spesiell og betydningsfull måte. Dette kan være store livsforandringer, for eksempel å begynne i barnehagen, miste jobben eller flytte.

Dalen & Tangen (2012) skriver om overgangen mellom barnehage og skole, og at gode overganger har mye å si for kvaliteten i opplæringen for barna. For å sikre best mulige overganger forutsettes det at det skapes en god kontakt både mellom de to institusjonene, og med foreldrene. Det er spesielt viktig med deling av informasjon dersom barna har spesielle behov og at disse blir formidlet til det nye opplæringsstedet. De skriver også at samarbeidet i overgangen mellom grunnskole og videregående skole kan være mer utfordrende, da det er vanlig at foreldrene er mindre involvert og det stilles ikke noen formelle krav til foreldresamarbeid. Dette kan føre til at foreldre synes det er vanskeligere å ta kontakt med skolen, samtidig som de kanskje tar det for gitt at skolen har fått informasjon om elevens behov fra grunnskolen.

Emmer, Evertson & Anderson (1980) så på aktivitetene i de første skoleukene hos tredjeklasser ved flere barnskoler, og forskjeller mellom effektive og ineffektive lærere. De effektive lærerne hadde mye av det praktiske klart på forhånd, brukte tid i starten på å gå igjennom regler og retningslinjer, og fremmet positiv atferd, samtidig som negativ atferd ble tatt tak i med en gang. Det ble også brukt tid på å skape et signal som skulle fange elevenes oppmerksomhet, det ble tydeliggjort at de var sjefen i klasserommet, og alle barna fikk delta i morsomme læringsaktiviteter de første dagene, som for eksempel tegning. De ineffektive lærerne brukte ikke tid på å forklare regler, og barna visste ikke hva reglene innebærte, og klarte derfor ikke å følge dem. Dette førte til uønsket atferd. Det ble

klaget over denne atferden, men ikke tatt aktivt tak. Konklusjonen var at en effektiv start er en tydelig og organisert, og at dette bidro til å forhindre problematferd og støttet et positivt læringsmiljø. De effektive lærerne ble i tillegg oftere beskrevet som mer affektive mennesker og bedre til å kommunisere; entusiastiske, varme, gode lyttere og personer som uttrykte følelser.

3.2.3 Skolekultur

Læreren har støttet seg til normative begrunnelser for sine handlinger- lovverk, læreplaner, men også erfaringsbaserte begrunnelser- gjennom erfaring, kunnskap og forståelse om hvordan ting fungerer i et klasserom (Imsen, 2009) . For å forstå hvordan ting fungerer er det viktig at læreren har reflektert over egen praksis. Selv om læreren har reflektert over denne kunnskapen, er det sjelden den er blitt skrevet ned og systematisert slik at den blir tilgjengelig for andre. Dette kalles taus kunnskap. Denne kunnskapen kan også kalles magefølelse eller intuisjon. En annen definisjon på taus kunnskap er en kunnskap som vi bruker, men ikke er klar over (Bø, 2012). Denne typen kunnskap innebærer også våre holdninger og verdier, som er kunnskap vi har et nært, men ofte ubevisst forhold til.

Imsen (2009) bruker begrepet skolekultur for å beskrive strukturene i skolen. Disse strukturene er påvirket av kulturelle, økonomiske og sosiale rammer, som gjør at kulturen på en skole kan være helt ulik enn en annen, men det kan også være store likheter mellom to skoler. Arfwedson (1984) brukte begrepet skolekode for å beskrive forskjellighetene og likhetene ved skoler. En kode beskriver en enkelt skoles verdier, regler og kjennetegn. Ofte er disse uuttalte, skjulte og motstandsdyktige, men om man tar tak og reflekterer aktivt over skolens praksis kan skolens koder over tid endres. Arfwedson mener at skolekoden utvikles internt på skolen og gjennom ytre påvirkninger, som nærmiljø og foreldrenes forventninger til skolen og undervisningen.

Berg (1995; 2000) mener skolen som organisasjon er preget av bestemmelser på samfunnsnivå og lokalnivå, og at skolen ikke drives i et vakuum. Skolens kultur er derfor påvirket fra et samspill mellom samfunnet og individet. Berg definerer skolekultur som et usynlig regelsystem som bestemmer hvordan den pedagogiske og administrative virksomheten på en skole drives. Kulturen

ved en skole skapes av personene som jobber på skolen, både enkeltpersoner og grupper, og den skapes av sin historiske og kulturelle kontekst.

Når man beskriver skolekulturen som noe felles der enighet om normer, forventninger og verdier preger samarbeid og lærernes praksis kalles det i følge Bang (2013) et integrasjonsperspektiv. Det motsatte, der det ikke er enighet i disse oppfatningene og kulturen er preget av delkulturer og forholdet mellom dem, kalles differensieringsperspektivet. Innholdet i en organisasjonskultur innebærer normer, verdier og virkelighetsoppfatninger, og uttrykker seg gjennom handling og atferd fra aktørene som har tolket kulturinnholdet. Disse fortolkningene og kulturuttrykkene påvirker igjen kulturinnholdet.

3.2.4 Oppsummering

Innen sosiokulturell forståelse skjer en gjensidig påvirkning mellom individ og omgivelser. Vår hverdag er delt i ulike system som samhandler og overlapper, og påvirker vår atferd og relasjon til andre mennesker. Økologiske overganger kan påvirke barnas utvikling i ulik grad, men ved store endringer som flytting og bytter av skole, bør kommunikasjon mellom gammel og ny situasjon være god og dermed skape en mykere overgang for barnet. Dette innebærer formidling om barnets behov og positiv relasjon mellom systemene, for eksempel ny skole og foreldrene. I begynnelsen av et skoleår er det i følge Emmer, Evertson og Anderson (1980) viktig med tydelig organisering og formidling av regler og forventninger, for å skape effektive overganger.

Når en lærer handler kan handlingen være basert på både skolekulturen og lærerens egne verdier. Skolekulturen er basert på samfunnet og egen historisk og kulturell kontekst, og påvirker og påvirkes av de ansatte på skolen og miljøet rundt skolen.

3.3 Relasjoner

En sosial relasjon er en kobling mellom to individer som varer over tid (Schieffloe, 2011). Denne

koblingen kan være formell, som med folk du samarbeider med i jobbsammenhenger, eller uformell, som for eksempel vennskap eller familie. Bronfenbrenner kaller en relasjon mellom to personer en dyade eller dyaderelasjon, og er et uttrykk for den minste relasjonstypen (Bronfenbrenner, 2005). Du kan delta i flere relasjoner, og ulike grupper av relasjoner. Å være medlem i en sosial gruppe eller system forutsetter sosial integrasjon (Schieffloe, 2011). For å være integrert i gruppen eller systemet må du har utviklet relasjoner til andre medlemmer, kjenne og beherske kulturen som råder innen gruppen og delta i den daglige interaksjonen som foregår i systemet.

3.3.1 Utvikling av relasjoner

For å utvikle en god relasjon er det tre faktorer som har sterk betydning, væremåte, empati og anerkjennelse (Røkenes & Hanssen, 2012). Din væremåte er reaksjonsmønstre og handlingsmønstre som vanligvis gjentar seg i ulike situasjoner du havner i. Disse reaksjonsmønstrene er ofte ubevisste, men de kan endres ved bevisst refleksjon. Når vi samhandler med andre mennesker blir vi vurdert, både på måten vi oppfører oss, signaler vi sender ut og hvordan vi ser ut. Dette kan være til hjelp eller hindring for utvikling av en god relasjon. For eksempel kan klær og utseende avgjøre hvordan den andre tolker din rolle, sittestilling kan uttrykke om vi er interesserte og fokuserte på det du forteller, eller om vi egentlig ikke er interesserte og har det travelt.

Den andre faktoren empati, handler om evne til å forstå det den andre forstår, og gjennom å uttrykke dette og vise anerkjennelse, kan du få innsikt i den andres erfaringer og måter å tenke på. I en samtale viser du empati, den tredje faktoren, ved å være fullt tilstede og lytte. Du skal ikke dømme, men vise respekt. Du viser forståelse for andres opplevelser gjennom at du enten gir tilbakemelding muntlig, som gir mulighet til bekreftelse eller avkreftning, eller gjennom affektiv inntoning. Dette skjer ved å speile følelser og tilpasse stemmeleie og mimikk.

Spurkeland (2012) skriver at relasjonsbygging som en metode er delt inn i tre faser; etableringsfase, testfase og tillitsfase. Han tar utgangspunkt i arbeidsmiljø i en bedrift, men dette kan like så vel overføres til skolen. Å bygge en relasjon tar tid, og man kan ikke hoppe over faser. En må derfor

behandle viktige saker før man går inn på detaljer. Etableringsfasen starter ved det første møtet mellom to mennesker som ikke kjenner hverandre. Denne fasen skal gi rammer trygghet og forutsigbarhet, som videre gir åpnere og tryggere kommunikasjon. Det er lederens ansvar å hjelpe den nye medarbeideren inn i det relasjonelle fellesskapet. Å få hjelp med dette raskt medfører at medarbeideren føler seg betydningsfull, blir raskere åpen i kommunikasjonen, vet hvem som har hvilken kompetanse og hvem som har svar, og han eller hun får positive følelser for bedriften.

Testfasen skal gi trygghet for hva som kan stoles på og hva som må modifiseres. Dette gjelder først og fremst de andre og egen atferd, der vi gjennom en slik justeringsfase finner ut hvor den andre står, deres reaksjoner, holdninger og hva de innfrir av avtaler og forventninger. Her kan det fort oppstå konflikter, og både din og din andres atferd blir vurdert og må kanskje endres slik at dere kan jobbe godt sammen. Her er det viktig å tørre å formidle dine inntrykk, reaksjoner og opplevelser, og det å tørre å stå i de vanskelige diskusjonene. Spurkeland kaller dette relasjonelt mot. I denne fasen er det kanskje enda viktigere å bli ivaretatt og sett enn i etableringsfasen, da det er her selvbildet ditt blir justert etter omgivelsenes respons. Derfor er det viktig at lederen oppleves som prototyper, som betyr at de kjemper for medarbeiderne sine, er hjelpende og støttende, viser omsorg for andres mestring og at de ønsker at du mestrer.

Den siste fasen, tillitsfasen er målet til alle relasjoner som du ønsker skal være god over tid. Dette er nå en relasjon som er etablert og testet, der man opplever hverandre som forutsigbare og troverdige når det gjelder atferd. Dette betyr at du kjenner den andre så godt at du kan forutsi deres atferd og reaksjoner. Du vet hva som kreves og forventes, og du vet hva du kan kreve og forvente til den andre. Overgangen mellom testfasen og tillitsfasen er flytende, og det er heller ikke alle som kommer seg over denne grensen. Noen er tilbakeholdende og har grenser som gjør at han eller hun ikke deler like mye av seg selv. «En relasjon er så god som den minst tillitsfulle av partene i en relasjon tillater den å bli- og våger og velger» (Spurkeland, 2012, s.154). Dette kan fortsatt eksistere en god relasjon selv om personen er tilbakeholden, men relasjonen befinner seg da på et lavere nivå.

Selv om det er vanskelig, kan man komme inn på mennesker og skape en relasjon selv om personen er tilbakeholden. Det er viktig at en leder kjenner et visst ansvar for å skape gode relasjoner, for at relasjonene skal ha høy kvalitet. Ved å gi ros og oppmerksomhet, eller generelt vise empati, kan

man styrke relasjonen, så lenge denne oppmerksomheten blir oppfattet som genuin. En relasjon kan påvirke hele arbeidsmiljøet, og om to mennesker har en dårlig relasjon kan dette gå utover de andre i omgivelsene og tære på arbeidsmiljøets relasjonelle kapital. Denne kapitalen forteller om styrken og mengden av positive relasjoner mellom deltakerne i miljøet.

3.3.2 Relasjonskompetanse

Røkenes og Hanssen (2012) sier at i et møte med andre må du alltid forholde deg til deg selv, den andre og ulike situasjoner eller ytre krav. Dette blir omtalt som være-i-kompetanse. Å forholde seg til seg selv handler om å være seg selv, anerkjenne egne erfaringer og sterke sider. Det handler også om å ha en reflektert holdning til at måten du selv fremtrer og forståelse for at din bakgrunn påvirker en situasjon. Forholde seg til den andre handler om å være emosjonelt tilgjengelig, gi rom for andres opplevelser og anerkjenne den andres rett til å være annerledes. Å forholde seg til ulike situasjoner eller ytre krav handler først å fremst om innsikt i ulike lovverk og yrkesetiske regler slik at den andre ikke blir krenket på noen måte. Aubert og Bakke (2008) beskriver denne typen relasjonskompetanse som en profesjonell relasjonskompetanse, som handler om din evne til å etablere og opprettholde kontakt, i tillegg til å ta ansvar for å skape et samspill preget av læring og utvikling.

Røkenes og Hanssen (2012) deler opp yrkeskompetanse i to deler; relasjonskompetanse og handlingskompetanse. Relasjonskompetanse handler om å samhandle og forstå mennesker vi møter i en yrkessammenheng. Dette innebærer relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og etisk refleksjon. For at dette skal foregå på en best mulig måte må denne kompetansen utvikles gjennom bevissthet på egne væremåter, verdier og holdninger som du tar med deg inn i yrkesrollen. Handlingskompetanse handler om instrumentelle ferdigheter og kunnskaper du har tilegnet deg. Hos en lærer kan dette være faglige kunnskaper, innsikt i lovverk og læreplaner. Disse to kompetansene virker sammen, og i samhandling med elevene vil læreren bruke relasjonskompetanse og handlingskompetanse samtidig.

3.3.3 Relasjonspedagogikk

Imsen (2005) skriver om kontakt med elevene, og beskriver denne kontakten som noe trygt, forutsigbart, varmt, dagligdags og kontinuerlig. Hun mener dette er å se hverandre som likeverdige mennesker, lytte til hverandres oppfatninger, følelser og forventninger. Hun sier at å ha kontakt med elevene innebærer å sette seg inn i deres livsverden og det å kunne vurdere konsekvenser den andre får av sine egne handlinger ovenfor den andre. Dette læres gjennom kunnskap og erfaring.

Det inneholder mye av det som Spurkeland (2011) definerer som viktige sider ved relasjonspedagogikk. Relasjonspedagogikk tar utgangspunkt i kvaliteten i relasjonen mellom elev og lærer, og at dette har konsekvenser for læring og opplevelse av mestring. Det relasjonelle klimaet i klasserommet påvirker også læringen. Denne typen pedagogikk forutsetter at læreren bruker relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i kommunikasjon med eleven. Siden miljøet påvirker dette samspillet og har betydning for elevens læring, må pedagogen ha et helhetsbilde på det relasjonelle samspillet rundt eleven. Tankegangen til relasjonspedagogikken er at en god lærer-elev relasjon er avgjørende for god utvikling, motivasjon og trivsel i skolen.

3.3.4 Oppsummering

Et møte mellom to personer blir påvirket av din og den andres bakgrunn, ulike kulturelle koder og ytre rammer som er avhengige av situasjonen. I følge relasjonspedagogikken skal læreren gjennom trygghet, kjærlighet, respekt, samarbeid og positive relasjoner optimalisere læring for eleven. Læreren skal også sette forutsetninger for å unngå uønsket atferd og uønsket klassemiljø, tilpasse opplæringen slik at den gir mestring for eleven, og lære eleven om mestring i livet. Grunnlaget for å kunne klare dette bunner i lærerens relasjonskompetanse. Dette handler om lærerens væremåte og reaksjonsmønstre som deretter påvirker forventninger barnet får til læreren. I skolen er det dessuten lærerens ansvar å skape positive profesjonelle relasjoner til elevene. For å kunne skape gode eller betydningsfulle relasjoner må man gjennom alle fasene i relasjonsbygging. Her er forutsigbarhet og troverdighet er viktig. Denne relasjonen kan styrkes ved ros, empati og oppmerksomhet, så lenge dette oppleves som genuint.

3.4 Risikobarn

Fosterbarn blir noen ganger omtalt som risikobarn eller barn i en risikogruppe. Jeg vil derfor trekke inn noen teorier som beskriver ulike forståelser rundt arbeidet med disse barna, her vil jeg trekke frem begrepet risiko- og beskyttelsesfaktorer og tilknytningsteori. Teorier om resiliens og barnets egenskaper kunne også ha vært interessante å se på, men her er det fokus på arbeidet rundt barnet, fra lærerens perspektiv, ikke barnets.

3.4.1 Risiko og beskyttelsesfaktorer

Risiko og beskyttelsesfaktorer er ulike faktorer som enten gjør risikoen for negativ utvikling større, eller beskytter mot at negativ utvikling skjer (Kvello, 2010). Både risiko og beskyttelsesfaktorene er knyttet til alle systemene som et barn har kontakt med. Dette innebærer forhold ved barnet selv, forhold primært knyttet til personen foreldre og kjernefamilie, og forhold primært knyttet til det øvrige oppvekstmiljøet.

Kvellos transaksjonsmodell (2010, s.163) viser det at systemene er tett knyttet til hverandre, og mangler i et system kan gjøres opp for med positive egenskaper, eller beskyttelsesfaktorer, i andre system. De negative egenskapene, eller risikofaktorene kan også forsterke hverandre, som vil si at om det er flere mangler ved ett eller flere system, kan risikoen for uheldig utvikling øke. Det motsatte kan også skje, ved at beskyttelsesfaktorene i ett eller flere system forsterker hverandre og beskytter sterkere. Modellen har en egen tidsdimensjon, som er inspirert av Bronfenbrenner (2005) og hans bioøkologiske teori. Denne dimensjonen viser at tid også spiller en rolle for systemene og faktorene, og at ingen av risiko eller beskyttelsesfaktorene er statiske, men at de endres over tid.

Kvello (2010) sier at risikofaktorer ofte er stabile i familier. Dette er på grunn av en sosial seleksjonsprosess, som gjør at man velger typer miljø og mennesker man er vant til eller komfortable med. Ofte velger man kjæresten med lik risikobakgrunn, og derfor har foreldre ofte

samme type eller grad av belastninger. Denne seleksjonsprosessen er også tydelig når barn velger venner. Uheldige vennskap er ikke en utløsende risikofaktor, men kan forsterke risiko. Selv om noen blir utsatt for risiko, betyr ikke at du automatisk utvikler vansker (Kvello, 2010).

Borge (2003) deler psykososial risiko i tre typer; individuell, familiebasert og samfunnsbasert risiko. Individuell risiko er knyttet til forhold ved personen. Disse kan være medfødte problemer eller hemninger, eller det kan være knyttet til personens status, for eksempel det å være et barnevernsbarn. Familiebasert risiko handler om faktorer knyttet til de voksne og familien. Her kan forhold ved foreldrenes omsorgsevner være direkte risikofaktorer, mens indirekte risiko vil være knyttet til ting som barna ikke er en del av, men som påvirker dem, som for eksempel foreldrenes arbeidsplass, eller nabolag, og disse kan igjen gjøre situasjonen i hjemmet verre. Samfunnsmessige risikoer er samfunnsforhold som påvirker barnas livssituasjon, for eksempel krig, naturkatastrofer og fattigdom.

Kvello (2010, s.168-170) har utviklet en oversikt over risiko- og beskyttelsesfaktorer som er de sterkeste påvirkningene på om barnet utvikler vansker eller ikke. Det nevnes at de viktigste beskyttelsesfaktorene er foreldrenes omsorg og om barnet har aldersadvekat kompetanse og at barnet har interesser eller aktiviteter det utfolder seg i og det får god bekreftelse og anerkjennelse på. En risikofaktor som også blir nevnt er også flere flyttinger, skolebytter og brudd med venner. Her skal jeg ikke gå inn på alle faktorene, men gjøre en oppsummering på hva som sies om skolens risiko og beskyttelse.

En risikofaktor ved skolen er hyppige skifter av ansatte, og en skole preget av lite inkludering, lite struktur, dårlige relasjoner mellom barn og ansatte og lite eller dårlig samarbeid mellom skole og hjem. Beskyttelsesfaktorer ved skolen er stabilitet og struktur, et godt hjem og skole samarbeid, tilhørighet og gode relasjoner mellom ansatte og barn. Det er også en beskyttelsesfaktor å ha tilgang og relasjon til en støttende voksenperson i det offentlige, spesielt der det forekommer mange risikofaktorer.

Alle risikoer er ikke like alvorlige eller varige. Borge beskriver akutte og kroniske risikoer (Borge, 2003). Det er også samspill mellom ulike risikoer som avgjør deres utfall for utvikling av vansker.

Om det er flere enkelthendelser som blir løst før en ny krise kommer, er ikke risikoen for negativ utvikling tilstede, men om nye hendelser kommer og de gamle hendelsene ikke er løst, hopper risikoene seg opp, og de blir en kumulativ risiko, som innebærer større risiko for utvikling av vansker. Kvello (2010) definerer kumulativ risiko som antall risikofaktorer enten samtidig og parallelt, eller etter hverandre.

3.4.2 Tilknytning

Barn utvikler ulike strategier for å møte stressfulle situasjoner, som for eksempel adskillelse fra foreldre og sykdom (Killén, 2010). Dette vil si at de knytter seg til foreldrene sine på ulike måter, og har ulike organiserte tilknytningmønster eller tilknytningstiler. Disse kan enten betegnes som trygg eller utrygg tilknytning, innebærer indre arbeidsmodeller for hvordan de ser seg selv, omsorgspersonene og verden rundt seg, og kan si mye om hvordan barna forventer å bli behandlet og hvordan de tidligere har blitt behandlet. Indre arbeidsmodeller handler om at man skaper et bilde på hvordan tilknytningspersonene dine er og hva du kan forvente av dem, etter dine erfaringer med samhandling. Dette påvirker også ditt bilde på hva du kan forvente av andre relasjoner. Nye erfaringer baseres på gamle, og etterhvert som du opplever flere erfaringer med samhandling og relasjoner, utvikles og endres de indre arbeidsmodellene. Kvello (2010) definerer tilknytning som hvordan et barn opplever andre mennesker og hva det gjør for å søke trygghet. En tilknytning vil derfor bety grad av tillit og trygghet til en annen person. Når man ser mønstre i tilknytningen til andre mennesker kalles det tilknytningstil (Kvello, 2010).

Barn med trygg tilknytning har opplevd foreldre som er tilgjengelig, både fysisk og emosjonelt, og som responderer, trøster og beskytter (Killén, 2010). De opplever en trygghet, og lar seg lett trøste av foreldrene. De vet at foreldrene er tilgjengelig, og de kan utforske verden litt på egen hånd, for så å komme tilbake til foreldrene og de vil fortsatt være der. Å ha en trygg tilknytningsstil er beskyttelsesfaktor og gjør at de kan håndtere stressende situasjoner bedre.

Barn med utrygg tilknytningstil har opplevd foreldre som ikke er emosjonelt eller fysisk tilgjengelige for dem når de har trengt det (Killén, 2010). De har derfor utviklet en strategi som gjør

at de holder foreldrene på avstand. Det finnes to ulike utrygge tilknytningmønstre. I den første utrygge tilknytningsstilen er kjennetegnet på barna at de er unnvikende (Killén, 2010). Barnet unngår å vise egne følelser, unngår blikkontakt og holder fysisk avstand.

Den andre utrygge tilknytningstilen er ambivalent der barnet kan veksle mellom å intenst søke kontakt, for så og skyve all kontakt vekk (Killén, 2010). De kan også veksle mellom ekstreme følelser og passivitet. Disse barna har opplevd noe respons fra foreldrene, men den har vært veldig ujevn, og barnet har løst dette ved å kreve oppmerksomhet (Kvello, 2010). Disse barna er ofte dominerende, oppfører seg yngre eller mer umoden enn de er og blir opplevd som ukritiske til hvem de åpner og betror seg til.

Det finnes en tredje tilknytningstil som er preget av fravær eller sammensmeltninger av organiserte mønstre (Killén, 2010). Disse barna mangler måter å håndtere egne følelser i stressende situasjoner, og kan veksle mellom å bli hemmet av frykt eller vise veldig sinne og utagerende atferd. Disse barna har ofte opplevd foreldre som enten er redde selv, ikke er i stand til å beskytte eller som skremmer barna. Disse barna kan ofte veksle mellom å trekke seg unna, fryse opp eller gjøre det de kan for å blidgjøre omsorgspersonen, eller de kan provosere og utagere, ofte for å føle kontroll over situasjonen ved at de er utløseren av negative hendelser og overgrep (Kvello, 2010). Ofte er disse barna flinkere til å oppfatte eller forstå andre følelser enn sine egne.

En utrygg tilknytningstil er en risikofaktor for negativ utvikling, spesielt psykiske lidelser (Kvello, 2010). Disse tilknytningsmønstrene påvirker hvordan du forholder deg til andre mennesker også i voksen alder. Det er mulig for barn som hadde en utrygg tilknytning å utvikle «earned security», ved hjelp av betydningsfulle og positive relasjoner og bearbeiding av egne erfaringer. Dette betyr at andre voksne i barnas liv kan også påvirke barnas tilknytningsmønstre. Dette kan gjelde lærere eller andre nære personer, men spesielt fosterforeldre (Killén, 2010).

3.4.4 Oppsummering

I følge risiko og beskyttelsesfaktorer ser man at skolen kan hjelpe barnet til god utvikling. Dette

skjer først og fremst gjennom trygge voksenpersoner i skolen, god struktur og samarbeid med de rundt barnet. Denne tenkemåten sier det er viktig å se eleven i hans eller hennes kontekst og miljø, for å forstå atferd og hvordan man kan hjelpe eller gi støtte. Tilknytning handler om tankemønstre hos barna og hvordan de forventer at den andre skal oppføre seg, og hvordan de forholder seg til andre. Læreren kan være en nær person for barnet og bidra til å skape positiv og trygg tilknytning, som i sin tur er en egen beskyttelse for barnas videre utvikling.

4.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg gi en beskrivelse av ulike metodiske tilnærminger som er benyttet i forberedelser, datainnsamling, bearbeiding og analyse. Jeg skal til slutt forsøke å gjøre en kvalitetsvurdering av prosjektet, hvor jeg går nøyere inn på min egen rolle og påvirkning som forsker, i tillegg til en vurdering av etiske sider ved studien.

4.1 Vitenskapelig forståelsesramme

Fenomenologisk forskning er basert på empiri og et fenomenologisk vitenskapssyn, som sier at virkeligheten er slik som mennesker oppfatter at den er (Thagaard, 2013). Denne typen forskning ser på individers subjektive og indre verden, ser fenomener i et førstepersonsperspektiv, og sammenligner deretter erfaringer fra flere informanter for å kunne få en forståelse av fenomenet. I fenomenologien skal man ikke forklare, men beskrive hvordan enkeltindivider ser på verden (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette prosjektet er fenomenologi utgangspunkt for forståelse av virkelighet og den andres perspektiv, og kommer tydelig frem i analysen av datamaterialet.

4.2 Metodisk design

Thagaard (2013) sier at et prosjekt bør ha en plan eller skisse for hvordan man ønsker å få det gjennomført. Dette kalles et forskningsdesign. I dette prosjektet ønsket jeg å se på erfaringer fra lærere. Som følge av et begrenset utvalg av informanter, ble det til slutt en inngående studie om to lærere ved samme skole. En case kan være både et forskningsdesign og et studieobjekt (Johannesen, Tuftes & Kristoffersen, 2004). I en casestudie er målet å samle inn mest mulig informasjon om et avgrenset fenomen. Dette avgrensede fenomenet er casen. I min oppgave skal jeg ikke bruke case som et forskningsdesign, men jeg bruker informasjon om skolen selv som støtte til det informantene sier. Derfor kan vi se på skolen som et støttende studieobjekt eller case, i tillegg til intervjuene. Informasjonen kommer fra utdelt materiale om plan for skole-hjem samarbeidet og skolens virksomhetsplan, i tillegg til informasjon fra skolens egne nettsider. Det er vanlig å gjøre et skille mellom to ulike metodiske tilnærminger, kvantitativ eller kvalitativ, og hvilken som er mest

hensiktsmessig å bruke er det hva du ønsker å forske på, og problemstillingen som avgjør (Thagaard, 2013).

Kvalitativ forskning tar sikte på å skape forståelse av sosiale fenomener gjennom fyldige data om situasjoner eller personer (Thagaard, 2013). Kvantitativ forskning vil man ofte forklare eller predikere utfall av fenomener, gjennom variabler, verdier og statistikk (Johannesen, Tuftø & Kristoffersen, 2004). Problemstillingen i denne studien er: *Hvordan møter to lærere fra samme skole fosterbarn som kommer flyttende til deres klasser?* Her vil jeg skape en forståelse av situasjonen rundt skolebytte for fosterbarn gjennom å se på lærerens erfaringer og opplevelser. En kvantitativ tilnærming vil kunne gi en forklaring til hvorfor situasjonen er som den er eller om situasjonen er slik hos flere, men siden jeg vil skape en forståelse til hvordan situasjonen er vil en kvalitativ metode gi meg mer innsikt.

4.3 Kvalitativt intervju

Mitt mål med forskningen er å få et blikk av hvordan lærere tar imot fosterbarn som begynner på skole. Jeg ville se hvordan dette foregår i dag, og da ut i fra lærerens perspektiv. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at formålet med et kvalitativt forskningintervju er å se på en persons dagligliv fra hans eller hennes beskrivelser om eget ståsted eller virkelighet. Tjora (2010) skriver at observasjon gir mulighet til å se hva en person gjør, ikke bare hva de sier at de gjør. Dette kunne ha skapt en annen innsikt enn intervju. Her måtte jeg ha funnet et barn som skulle flytte og bli med på prosessen før og etter flytting, noe som ville ha krevd mer tid og planlegging enn en masteroppgave gir rom for, og intervju ble et naturlig valg. Et kvalitativt intervju vil gi en helt egen innsikt i både informantens egne erfaringer og refleksjoner i etterkant av hendelsen.

Et intervju kan ha ulike former for struktur, fra helt fri samtale til veldig strukturert og forhåndsbestemt intervju. Thagaard (2013) skriver at et veldig strukturert intervju egner seg godt for å sammenligne svar fra intervjuene, mens et lite strukturert intervju egner seg for å utforske nye tema. Jeg valgte å ta en mellomveg med et semistrukturert intervju. Dalen (2013) skriver at et semistrukturert intervju er et intervju som går i gjennom hovedtema som er bestemt på forhånd av

intervjuet, men som også er åpent for å legge til nye tema underveis i intervjuet. Siden jeg også ikke har erfaring med mange intervju virket denne formen tryggere for uerfarne intervjuere, og kunne også gi informasjon om tema som jeg nødvendigvis ikke hadde tenkt på på forhånd, men som var viktig for informanten. Dalen (2013) skriver videre at alle som benytter seg av intervju som metode bør bruke en intervjuguide. Siden jeg valgte en semistrukturert tilnærming, bestemte jeg meg for å dele intervjuguiden inn i ulike tema jeg ønsket å diskutere i intervjuet. Jeg lagde også en innledning og avslutning for å lage en mykere start og en tydelig avslutning på intervjuet. Jeg prøvde å følge traktprinsippet (Dalen, 2013), der man starter med brede og ufarlige spørsmål, for deretter å komme inn på kjernen, de mer spesifikke og sentrale temaene, for deretter å gå mer generelt igjen på slutten av intervjuet.

Jeg brukte mye tid på å utvikle intervjuguide, og hadde flere ulike forslag før jeg kom frem til den endelige. Jeg prøvde å lage intervjuguiden slik at jeg fikk fyldige beskrivelser og historier fra lærerne, og prøvde da å ha et så dagligdags og lite teoretisk språk som mulig. Jeg ville at de skulle fokusere på erfaringene rundt overgangen hos ett barn i intervjuene, både for å gjøre det lettere for informanten å fortelle en sammenhengende historie, men også lettere for meg som intervjuer å stille konkrete spørsmål til konkrete hendelser. Dette ble formidlet til intervjupersonene i starten av intervjuene. Jeg ba dem tenke på et barn gjennom hele intervjuet, og de kunne selv velge. Intervjuguidene skulle også være åpne for endring og forberedt på å følge opp interessante tema eller hendelser som ble introdusert av informanten. Det ble derfor noen spørsmål formulert som «kan du fortelle om»..., og deretter noen spørsmål under som støtte til meg som intervjuer. Informantene fikk ikke en egen kopi av intervjuguiden. Dette var bevisst for å ha fokus på intervjuet som en samtale, slik at informantene ikke ble opptatt av hvilke spørsmål kommer etterpå, for så å bli påvirket av dette når de fortalte.

Intervjuguiden var skrevet på bokmål, slik at spørsmålene følte mer ekte og spontane når de ble spurt på min dialekt. Dette kunne ha gjort at det ble lange pauser der jeg skulle omformulere fra bokmål til dialekt, men det skjedde ikke. Når intervjuene nærmet seg slutten og jeg hadde stilt mine hovedspørsmål, kom de spontane spørsmålene, og det har vist seg i ettertid at dette er de mest interessante delene av intervjuene. På grunn av at jeg valgte en semistrukturert intervjuguide, var det mulig å gå videre med disse nye temaene som dukket opp. Intervjuguiden ligger med som vedlegg 1.

4.4 Utvalg

I kvalitative studier bør man bruke et strategisk utvalg (Thagaard, 2013). Dette vil si at man velger intervjudeltakere som har bestemte egenskaper eller kvalifikasjoner. I dette prosjektet ønsket jeg å se på hvordan lærere tar imot nye fosterbarn. Dette gjør at de jeg skulle snakke med måtte oppfylle to kriterier; være lærere og ha erfaring med å få tilflyttende fosterbarn i klassen sin. I kvalitative studier kan det være personlige tema og vanskelig å rekruttere informanter, noe som fører til at man må velge intervjupersoner som er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2013). Dette kalles et tilgjengelighetsutvalg. For å finne informanter brukte jeg eget nettverk, i tillegg til at jeg brukte rektorer på skoler som portvakter. En portvakt er en person som har innflytelse over miljøet du ønsker å forske på, og som kan gi deg tilgang til intervjupersoner (Dalen, 2013) (Thagaard, 2013). Dette førte til at utvalget mitt var strategisk, med en fremgangsmåte som var basert på tilgjengelighet. Jeg hadde vansker med å finne informanter. Det er ikke alle som har fosterbarn på sin skole, og veldig få som hadde tilflyttende fosterbarn. Dette førte til at det ble gjennomført færre intervju enn jeg hadde tenkt på forhånd. Jeg hadde tenkt å ha rundt fire intervjuer, fra to ulike skoler.

Tjora (2010) og Thagaard (2013) skriver at valg av antall informanter faller naturlig når man når et metningspunkt, som er et punkt der du opplever at nye intervju ikke vil gi ny informasjon. Jeg opplevde ikke dette metningspunktet, og jeg tror kanskje at flere intervju ville gitt mer informasjon. Til tross for utfordrende arbeid med tilgang til informanter var jeg heldig og fikk to informanter fra samme skole. Dette gjør at jeg fikk to ulike historier med to ulike barn og to ulike lærere, men samme miljø og kultur. Dette kan gi en helt egen innsikt enn om jeg hadde hatt fra ulike skoler, men gjør også at jeg mangler å kunne se hvordan dette hadde foregått i to ulike miljøer. Det var også flere som ikke ønsket eller hadde tid til å delta, selv om de hadde kriteriene. Man kan tro at de som ønsket å delta er de som føler seg trygge i eget arbeid, reflekterte rundt tema og som har opplevd suksess med overgangen. Dette er kun spekulering, og trenger ikke være slik. Siden informantene kommer fra samme arbeidssted og hadde snakket sammen om at de skulle bli intervjuet, kan de føle ubehag. De vet at det som dem selv ikke har sagt, har den andre sagt og omvendt. Dette kan skape en ubehagelig situasjon, og er ikke optimal. For andre enn seg selv vil informantene være anonyme, og gitt kodene A og B.

4.5 Datainnsamling

Begge intervjuene foretatt på informantenes arbeidsplass, og valg av rom ble foretatt av dem. Det ene intervjuet ble gjennomført på informantens kontor og det andre på et grupperom. På informantens kontor ble det naturlig hvor vi skulle sitte, og vi satt på skrå ovenfor hverandre, der informanten hadde tilgang til å se ut av vinduet. I det andre intervjuet var det ikke selvsagt hvor vi skulle sitte, og jeg satte først fra meg tingene mine ved en stol, da informanten tok styringen og fortalte hvordan hun ville sitte. I dette intervjuet satt vi ovenfor hverandre, uten tilgang på vinduer.

Begge informantene var lette å snakke med, de hadde mye å dele, og en av informantene begynte å fortelle allerede før jeg rakk å stille noen spørsmål. Under begge intervjuene ble det noen forstyrrelser, med andre personer som kom inn i rommet, og i det ene intervjuet måtte vi bytte rom. Dette skjedde heldigvis i starten av intervjuet, og med en gang vi hadde byttet rom, fortsatte intervjuet der det slapp.

Under intervjuet ble det med samtykke fra intervjudeltakerne brukt båndopptaker. Bruk av båndopptaker gir mulighet til å konsentrere seg om reaksjonene hos den som blir intervjuet, og om du skal bruke sitater i rapporten, har du allerede disse ordrett (Thagaard, 2013). Notater kan også brukes. De kan gi fyldigere data, fordi du tolker underveis, men det gir også reduserte data, fordi du ikke kan få med deg alt som blir sagt, og spesielt informantenes reaksjoner og kroppspråk blir vanskeligere å fokusere på (Thagaard, 2013). Dalen (2013) sier det er viktig å få med seg uttalelser fra informantene akkurat slik de ble sagt. Det var også godt for meg å kunne fokusere på samtalen og ikke på å få med meg alle ting som ble sagt. Jeg hadde likevel med meg et papir for å kunne notere oppfølgingsspørsmål på. Disse papirene ble litt glemt, og lite brukt. Jeg brukte mye tid på forhånd slik at jeg var kjent med båndopptakeren på forhånd, noe som skapte trygghet i bruken, og unngå at den virker forstyrrende.

Tjora (2010) skriver at en båndopptaker gir mulighet til å ha fullt fokus på samtalen og flyt i intervjuet, men det kan også føre til at informantene begrenser hva eller hvordan de sier ting, og

være veldig bevisst på at de blir tatt opp og dermed ikke snakke fritt. Om det skapes en veldig fortrolighet kan det hende at informantene deler ting de egentlig ikke vil ha på opptak, og kan be om at ting blir slettet eller at båndopptakeren skrues av. Ved å bruke båndopptaker skjer en abstraksjon, som gjør at du kan miste deler av den sosiale konteksten som befinner seg i et intervju, som for eksempel gester og kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg skrev derfor ned umiddelbare tanker etter intervjuet for å huske stemningen og tonen i intervjuet. Disse tankene om stemningen er mine subjektive tanker, og det kan hende informanten opplevde intervjuet annerledes.

Dalen (2013) anbefaler å ha et prøveintervju på forhånd for å teste ut intervjuguiden og deg selv som intervjuer. På grunn av vansker med å finne informanter ble ikke et slikt intervju gjennomført. Hadde jeg hatt et prøveintervju kan det hende at intervjuguiden hadde endret seg, enten ved enkelte spørsmål, tema eller rekkefølgene.

4.6 Bearbeiding av data

Her vil jeg redegjøre for studiens bearbeiding av innsamlet datamateriale. Jeg går nærmere inn på transkribering og analyse. Til slutt presenterer jeg en tabell som gir oversikt over kategoriene av funn, som tas med videre til kapittel 5, presentasjon og diskusjon av funn.

4.6.1 Transkribering

I følge Kvale og Brinkmann er transkribering en analyseprosess i seg selv, fordi du går fra et muntlig språk til et skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2009). Når du oversetter fra muntlig til skriftlig språk kan du miste en del språklige virkemidler som tone, tempo og stemmeleie. En transkripsjon, selv om mye av den sosiale konteksten i et intervju forsvinner, gir muligheten til struktur og systematisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å gjøre transkripsjonene selv unngår jeg problemer med ulike måter å transkribere på. Begge transkripsjonene ble gjennomført av meg, noe som kan gi en helt egen nærhet og mulighet til å bli kjent med datamaterialet (Dalen,

2013). Transkripsjonene ble også gjennomført raskt etter intervjuene, slik at situasjonen og konteksten for intervjuet fortsatt var fersk og i minnet når jeg transkriberte.

Lydopptakene av intervjuene ble lagt inn på en personlig minnepenn og slettet fra båndopptakeren. Når jeg transkriberte hadde jeg en todelt pc skjerm, der den ene delen var et dokument der jeg skrev transkripsjonen, og den andre delen var lydopptaket. Slik kunne jeg enkelt starte og stoppe avspillingen. Jeg prøvde å skrive så ordrett som mulig, og gjenskape det informantene hadde sagt, slik de hadde sagt det, derfor ble transkriberingen gjennomført på dialekt. Var det lange pauser, latter eller spesielle trykk på ord, ble dette også poengtert. I presentasjonen av funn er sitatene på bokmål. Dette for å ta vare på anonymitet, men også leservennlighet.

4.6.2 Analyse

Det finnes flere former for analyse av et datamateriale. Kvale og Brinkman (2009) fremhever analyse med fokus på mening, språk eller generelle analyser. De skriver at ikke alle forskere har en bestemt teknikk når de begynner med analysen, og at andre bruker trekk fra flere analyseteknikker og metoder. Siden jeg i mitt prosjekt ønsker å finne hvordan lærere tar i mot fosterbarn som begynner på ny skole, var det mer hensiktsmessig å fokusere på meningen i intervjuene og ikke språket.

Dette prosjektet vil ha frem lærernes erfaringer og opplevelser av fosterbarns skolebytter. I en fenomenologisk tilnærming vil man beskrive personers erfaringer og forståelser av et fenomen (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2004). Det virker derfor hensiktsmessig å gå ut i fra en slik analysetilnærming. For å kunne analysere fenomenologisk skal man i teorien legge vekk egne forutsetninger, dette kalles å sette dem i parentes eller bracketing (Malterud, 2003).

Fenomenologisk tenkning sier at dette ikke er mulig å komme helt bort i fra egne forutsetninger eller forforståelse, og at man heller må være bevisst og reflektert rundt den. En fenomenologisk analyse begynner med transkriberingen, der forskeren danner et helhetsinntrykk av materialet, for så å redusere datamaterialet ved å finne informantenes mening om fenomener, eller meningsinnhold (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2004). Etter reduksjonen skal det gjøres en analytisk analyse av

meningsinnholdet, og se etter mønstre ved meningene om fenomenene i alle intervjuene, og sette disse i sammenheng og skape struktur.

Malterud (2003) skisserer fire hovedsteg basert på Giorgis fenomenologiske analyse. Trinn en er å danne seg et helhetsinntrykk og identifisere hovedtema som kommer frem i intervjuene. Trinn 2 handler om å finne meningsbærende enheter. Her skiller man ut det som ikke er relevant for problemstillingen, og lager koder på de meningsenhetene som er relevante. Trinn 3 handler om å abstrahere innholdet i hver enkelt kode og lage kodegrupper eller subgrupper. Dette kalles kondensering av datamaterialet. Her skal ut i fra kodegruppene lage mer abstrakte kategorier, enn kodene er. Trinn 4 er å sammenfatte betydningen av kategoriene. Dette kalles en systematisk tekstkondensering eller rekontekstualisering. Her skal man beskrive kodene og deretter gå tilbake til det opprinnelige intervjuet og vurdere om meningene fra kodene forstatt er de samme eller gyldige i forhold til konteksten. Som en oppsummering kan man si at fenomenologisk analyse er en analytisk reduksjon av datamaterialet, der man går fra en dekontekstualisering til en rekontekstualisering.

Planen min på forhånd var å lage koder og kategoriseringer av datamaterialet mitt, slik som fenomenologisk analyse tilsier. Det ble ikke en ren koding, fordi jeg hele tiden tolket videre. Jeg prøvde å holde dette adskilt til den fasen av tolkningen skulle komme, og skrev tankene om teorier og tolkning, og tankene om koding i to ulike notatbøker. Jeg gjorde dette for begge intervjuene. Først leste jeg gjennom transkripsjonene, deretter prøvde jeg å trekke ut hva avsnittene handlet om. Etter dette prøvde jeg å lage kategorier som skulle bli knyttet opp til teori. Samtidig som jeg gjorde dette skrev jeg ned tanker om teori, hva intervjuene hadde til felles og hva som var ulikt, og hva jeg egentlig hadde fått vite. Selv om dette ble gjort i ulike notatbøker, fokuserte jeg mer på tolkning, enn koding og kategorisering. Jeg bestemte meg derfor for å gå gjennom intervjuene på nytt, for å lage nye koder og kategorier som jeg kunne ta med meg videre.

I ettertid kan jeg se på det første forsøket på koding som det som Kvale og Brinkman (2009) kaller en teoretisk kvalifisert lesing av intervjuene, der refleksjon av viktige tema og fortolkninger skjer uten systematikk. Dette gav interessante resultat, men jeg følte det var for lite systematikk og jeg manglet litt oversikt over materialet mitt. Jeg gikk derfor i gang med en mer systematisk og bestemt

koding i andre forsøk. Jeg har gått mye frem og tilbake fra det opprinnelige datamaterialet , kategoriene og kodene, og endret underveis, til jeg kom frem til endelige kategorier og koder.

Thagaard (2013) presenterer to ulike analytiske tilnærminger som fokuserer på meningsinnhold; personsentrert og temasentrert. Personssentrerte analytiske tilnærminger har fokus på personer eller situasjoner og kontekster, mens temasentrerte analytiske tilnærminger har fokus på ulike tema som blir presentert i datamaterialet, og deretter sammenligner hva som blir sagt om hvert tema fra informantene. En personsentrert tilnærming vil ha fokus på sammenheng mellom temaene, og krever at man studerer personene inngående. Siden jeg bare har to intervju å basere meg på er en temasentrert tilnærming et bedre valg, og gir meg mer ut i fra de få intervjuene jeg har. I en slik tilnærming skal jeg se på de samme tema i alle intervju og sammenligne hva som blir sagt om hvert tema. Dette forutsetter at alle sier noe om hvert tema (Thagaard, 2013), noe som ikke var noe problem siden det var brukt samme intervjuguide på begge intervjuene.

Ulike måter å analysere på innebærer også at man har ulik måte å trekke inn teori sammen med empirien. Tjora (2010) skisserer tre begreper som beskriver dette; induktiv, deduktiv og abduktiv. En induktiv metode innebærer at man trekker teoretiske konklusjoner fra observasjoner gjort fra empirien, det vil si at man styres av empirien. I en deduktiv metode bruker man teori om en generell regel for å forstå enkelttilfeller, man tester med andre ord en hypotese og styres av teorien. En abduktiv tilnærming starter med empiri, men ser på teori og forskning både før og i løpet av prosjektet. Dette vil si at man veksler mellom å se på tidligere forskning, teori og egen empiri. Jeg har valgt å bruke en abduktiv tilnærming til analysen.

Jeg har valgt å presentere resultatene i en tabell nedenfor. Inndeling inspirert av Bronfenbrenners ulike nivå. Kategoriene handler om ulike sider, nivå og metoder læreren arbeider på eller med, når han eller hun skal ta i mot nye elever som er fosterbarn. Disse arbeidsmetodene delte jeg inn i arbeid på tvers av institusjoner, skolekultur på den lokale skolen, samarbeid mellom lærere og mellom lærer og foreldre, og arbeid læreren gjør alene. Hovedkategoriene er deretter delt inn i de to største gruppene utsagnene fra informantene handlet om, informasjon og relasjon. Nedenfor vises en oversikt over kategoriseringen. Underkategoriene er de tema som var sentrale og mest fokus på innenfor hovedkategorien. For eksempel var åpenhet viktig i informasjonsdeling på tvers av

institusjoner.

Kategorisering:

Arbeidsmetode	Informasjon	Relasjon
På tvers av institusjoner	Åpenhet Ressurser	Initiativ Forventninger
Skolekultur	Dialog	Ulikheter Tilflytting
Samarbeid lærere, foreldre	Enighet Oppfølging	Tilhørighet Atferdsendring
Læreren selv	Tydelighet	Oppmerksomhet Tilknytning

4.7 Kvalitetsvurdering

For å vurdere kvaliteten i dette prosjektet vil jeg bruke begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt diskutere etiske sider ved studien.

4.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om empirien og måten du har samlet og bearbeidet dataene på (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2004). I kvantitative metoder finnes det egne tester for å undersøke dataenes reliabilitet. Dette er ikke mulig i et intervju, da et nytt intervju vil mest sannsynlig gi andre data enn det første, på grunn av konteksten og intersubjektiviteten som påvirker intervjuet i så stor grad. Dette blir vanskelig å rekonstruere. Å gå gjennom analyseprosessen på nytt eller med en annen forsker kan også gi andre resultater fordi vi har ulike forforståelser og bakgrunn, og mitt

utgangspunkt er også forandret nå enn da prosessen begynte. Et annet ord som ofte brukes om reliabilitet i kvalitativ forskning er pålitelighet (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004). En måte å styrke reliabiliteten på er å være transparent om forskningsprosessen, slik at lesere kan vurdere om dataene er pålitelige. Den kan også styrkes ved å ha fokus på evaluering eller validiteten. Tjora (2010) skriver at påliteligheten styrkes ved å redegjøre for relasjonen mellom forsker og informant og konteksten for datainnsamlingen. For å styrke denne oppgavens reliabilitet har jeg forsøkt å beskrive fremgangsmåter og valg i løpet av prosessen gjennom å være transparent, nøyaktig og reflektert i mine beskrivelser.

4.7.2 Validitet

Validitet handler om metoden du har brukt har undersøkt det du ønsket å finne ut (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004). Dette kan vurderes ved å se på resultatene og formålet med studien, og deretter vurdere om dette representerer virkeligheten. Et annet ord for validitet er i kvalitativ forskning gyldighet. Denne kan styrkes ved å bruke flere metoder for å hente informasjon, som kalles triangulering, eller man kan føre resultatene tilbake til informantene, slik at de kan bekrefte at tolkningen din. Dette kan kalles member check (Nilssen, 2012). Member check kan også være risikabelt, for informantene kan oppleve det ubehagelig å se uttrykkene sine nedskrevet og tolket, og kan gjøre at de endrer oppfatning og ønsker sitater fjernet. Dette kan løses ved å skape et tydelig skille mellom forskerens tolkning og informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien ble informantene tilbudt å lese sammendrag av transkripsjoner. De ville heller ha tilsendt oppgaven som helhet i ettertid.

Thagaard (2013) skriver at validiteten handler om tolkning av data, og om de tolkninger du har gjort er gyldige i forhold til den virkeligheten som vi har studert. Ofte er det vanlig å skille mellom indre validitet, som handler om vurdering av fortolkninger i en studie, og ytre validitet, som handler om tolkningene i en studie også kan være gyldige i andre situasjoner, og kan kalles overførbarhet. Overførbarhet kommer jeg tilbake til under generalisering.

For å styrke validiteten i en studie er begrepet gjennomsiktighet viktig. Dette innebærer

tydeliggjøring av grunnlaget for vår fortolkning, og hvordan vi har gått frem for å finne de konklusjonene vi har trukket ut i fra analysen (Thagaard, 2013). Dalen (2011) skisserer tre utfordringer når det gjelder validiteten i en studie. Den ene er feilaktige fortolkninger på grunn av forforståelsen din, dette kaller hun den holistiske feilantagelsen. Den andre utfordringen handler om at man legger for stor vekt på en av informantene, dette kan kalles eliteskjevhet. Den siste utfordringen blir betegnet som going native, og handler om at du er for nært materialet ditt, og du er så godt kjent med det du studerer at du ikke får til å trekke ut kjennetegn og særtegn ved de fenomener du studerer, og skaper vansker med tolkning. Jeg skal derfor beskrive min rolle og forutsetninger som forsker.

4.7.2.1 Forskerrefleksivitet

Thagaard (2013) skriver at et mål med et kvalitativt intervju er å stille med et åpent sinn, uten at egne verdier blir presentert, slik at intervjupersonene ikke påvirkes til å svare slik han eller hun tror forskeren vil at de skal svare. Dette beskriver at relasjonen og forskeren preger intervjuet. Det kan også tenkes at informanten ønsker å presentere seg selv og institusjonen i et godt lys, og kanskje fremstille en situasjon som bedre enn den faktisk er (Thagaard, 2013).

Kunnskapen som kommer frem i et intervju er skapt i et sosialt møte mellom informant og forsker. Derfor kan det kalles en interpersonlig (Kvale & Brinkmann, 2009) eller en intersubjektiv situasjon (Tjora, 2010). Et intervju kan bli noe helt annet med en annen informant eller en annen forsker. I en intervjusituasjon er det også en maktrelasjon som kan oppleves å være asymmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er forskeren som styrer og bestemmer tema for diskusjon, bestemmer start og avslutning for intervjuet, og det er kun informanten som deler utsnitt av livet sitt. Det er forskeren som sitter med vitenskapelig kompetanse, men det er informanten som sitter med erfaring og kompetanse vi ønsker å forske på.

Moen (2011) stiller spørsmålet om hvilken sannhet som kommer frem i historiene fra informantene. Disse historiene vil variere etter kontekst, hvem og hvor den fortelles. Denzin (1989; I Moen, 2011) mener at disse historiene er fiksjon med elementer av sannhet om virkeligheten, men kan aldri

fullstendig beskrive det som faktisk skjedde. Bruner (1984; I Moen, 2011) mener at det alltid vil være et gap mellom realiteten, hvordan den erfares og hvordan den blir snakket om. Vi som forskere foretar i tillegg en rekonstruksjon av informantenes rekonstruksjoner.

Siden forskeren påvirker intervju situasjonen og analyse i så stor grad er forskeren er i seg selv et forskningsinstrument (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette betyr at det er lurt å reflektere over hvordan du som forsker har påvirket ditt prosjekt.

I følge nyhermeneutikken og Hans-Georg Gadamer vil alltid vår forståelse av en situasjon eller tekst være preget av vår bakgrunn og forutsetninger (Hjardemaal, 2014). Dette innebærer vår historiske, kulturelle og sosiale bakgrunn, og kalles forståelse. Det betyr at vår forforståelse alltid vil påvirke vår fortolkning. Vi kan ikke velge deler av forforståelsen som skal møte teksten, men vil alltid gå inn med hele vår forforståelse i en tolkningsprosess. Teksten vil også påvirke vår forståelse, og når man går ut og inn i tolkningsprosessen, vil vi etterhvert bedre forstå teksten, men også oppleve å få en utvidet forforståelse. Dette kalte Gadamer en sammensmeltning av forståelseshorisonter. Forforståelse kan også inneholde meninger og oppfatninger forskeren har om det fenomenet eller tema som studeres (Dalen, 2011). Nilssen (2012) skriver også at forforståelse kan bli sett på som noe mer enn en teoretisk referanseramme, og at den innebærer en skjult bagasje som inneholder erfaringer, verdier og holdninger til feltet vi studerer. Det blir også skissert en tredeling av forforståelsen, der alle henger sammen og påvirker studien (Gilje & Grimen, 1993, i Nilssen, 2012, s.68). Del en av forforståelsen er språk og begreper som forskeren har, del to er tro og ideer om virkeligheten, samfunnet og seg selv, og den tredje delen er personlige opplevelser. I tillegg til at forforståelsen vår påvirker vår tolkning av det vi ser, vil den også i følge Gadamer påvirke hva vi ser etter og forstår (Nilssen, 2012). Vi må derfor være åpne for at teksten kan si noe annet enn det vi forventer, og være bevisst på hvilken bagasje vi som forskere bærer med oss inn i studien.

Å reflektere hvordan du som forsker påvirker studien kan også kalles refleksivitet (Nilssen, 2012). Det blir også poengtert at målet med forskerrefleksivitet ikke er å ta vekk subjektiviteten hos forskeren, men være åpen og bevisst på den.

Jeg har selv vært fosterbarn, dette ble ikke fortalt til informantene, i tilfelle det gjorde at det ble en trykket stemning, og at de kanskje opplevde å måtte ordlegge seg annerledes. Jeg har ikke opplevd å måtte bytte skole, men har opplevd å bytte fra barneskole til ungdomsskole. Jeg tror dette hadde kunnet påvirke studien mer om jeg hadde sett på fosterbarns erfaringer, fordi jeg ville ha hatt en lignende erfaring selv, men jeg tror ikke dette er en like stor påvirkning her. Jeg har jobbet som tilsynsfører for fosterbarn og som assistent i skole og SFO, og har derfor sett eksempler på barns reaksjon på å flytte, både før og etter flyttingen. Jeg har ikke erfaring som lærer, og derfor tror jeg jeg var åpen nok til å se hva informantene vektlegger, og ikke hva jeg synes burde ha blitt gjort. Min alder og mitt kjønn kunne også ha vært en påvirkningsfaktor. Om forskeren og informanten er av samme kjønn kan dette bidra til å skape en nærhet og felles forståelse, men det kan også føre til at informanten for eksempel unngår å snakke veldig beskrivende om et tema som de tar for gitt at forskeren forstår (Thagaard, 2013). Både jeg og informantene mine er kvinner. Den største forskjellen var alder. At jeg er så ung kan påvirke positivt ved at informantene kanskje beskrev grundigere likevel siden jeg ikke har så mye erfaring. Alder kan også påvirke i negativ retning ved at jeg kanskje ikke blir oppfattet som seriøs eller uerfaren. At temaet i studien er så spesifikk og lite forsket på tror jeg kanskje overskygget dette da informantene viste stor interesse for at dette var et tema som burde bli studert.

I analysedelen fant jeg at informantene fokuserte mer på informasjon som viktig for å lykkes med skolebytter. Jeg hadde før intervjuene lest mer om retningslinjer og ønsker fra barnevernets side, enn jeg hadde lest om lærer- elev relasjoner. Dette kan ha vært en faktor som kanskje har gjort til at jeg fikk svarene jeg spurte etter eller hadde mer kunnskap om på forhånd. Det må likevel nevnes at jeg hadde relasjoner som tema i flere spørsmål under intervjuene.

4.7.3 Generaliserbarhet

Generalisering handler om dine resultater kan gjelde for andre grupper enn den du har studert (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004). I kvantitative metoder finnes det måter å predikere og foreta statistiske generaliseringer. Dette er ikke mulig i kvalitative metoder, her handler det om kunnskapen er overførbare og nyttige i andre sammenhenger og med liknende fenomener. Thagaard (2013) påpeker at det er viktig å huske at det er tolkningene som kan overføres, ikke beskrivelser av

resultatene. Overførbarhet kan også kalles rekontekstualisering, og innebærer at den teoretiske forståelsen fra et prosjekt settes inn i en annen kontekst eller sammenheng. Slik kan det også betegnes som teoretisk generalisering. I dette prosjektet kommer dataene fra to lærere ved samme skole. Resultatene kunne vært annerledes om jeg hadde intervjuet to andre lærere ved samme skole. Likeså fokuserer prosjektet på én skole. Hadde det blitt sett på en annen skole, eller kanskje flere skoler, kunne dette ha gitt helt andre data. Likevel er resultatene interessante fordi de gir innsikt i erfaringer med å motta fosterbarn på skolen, og kan kanskje være interessante for andre som jobber med fosterbarn og skolebytter, eller mennesker som arbeider med skolebytter generelt.

4.7.4 Etske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har laget en liste over forskningsetiske retningslinjer man bør følge når man driver med forskning (NESH, 2016). Her nevnes det at man først og fremst skal vise respekt for menneskeverd og personvern. Forskeren har ansvar for å informere om prosjektets formål, det skal innhentes et fritt, informert og uttrykkelig samtykke, han eller hun skal bevare konfidensialitet, sørge for forsvarlig lagring av personopplysninger og unngå alvorlige belastninger for deltakerne. Thagaard (2013) fremhever det moralske prinsipp, som handler om anonymitet, rett til å delta eller ikke og respekt for privatliv. Han poengterer også at vi som forskere skal reflektere over om det kan være utfordrende eller belastende for informantene å delta i prosjektet. At samtykket er fritt innebærer at samtykket ikke skal bli gitt under press eller begrensninger, og man skal ikke påvirke deltakere til å delta (NESH, 2016). At samtykket er informert vil si at informantene har fått nok og forståelig informasjon om hva det vil si å delta i prosjektet, og at samtykket er uttrykkelig vil si at prosjektdeltakerne har gitt tydelig beskjed om at de forstår hva det vil si å delta, og at de har rett til å avbryte deltakelsen uten at dette fører til negative konsekvenser (NESH, 2016).

Jeg har i mitt prosjekt vært tydelig på at å delta er frivillig, og at de kan trekke seg når som helst. Dette ble nevnt både før og på intervjuene. Jeg sendte også ut et informasjonsskriv på forhånd, der de kunne lese hva studien skulle brukes til, i tillegg til at dette ble snakket om på intervjuene (Se vedlegg 2). Etter intervjuene signerte også informantene under på informert samtykke. Konfidensialitet ble sikret ved å anonymisere informantene og utelatt detaljer og opplysninger som

kom frem under intervjuene, som kunne være identifiserende. Temaet fosterbarn i skolen, er et sensitivt tema, både fordi det handler om hvordan man møter en utsatt gruppe barn der lærerne har taushetsplikt, men også hvordan man håndterer sin egen arbeidshverdag. Dette kan ha bidratt til at det var utfordrende å finne informanter som kunne delta i prosjektet, i tillegg til at det var flere skoler som ikke hadde tilflyttede fosterbarn i sine klasser, og jeg var heldig som fant to på samme skole, som også var så villige til å fortelle.

Siden lagring av personopplysninger skjedde elektronisk, er prosjektet meldt til og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), og det er en avtale om at personopplysninger slettes ved prosjektslutt (Se vedlegg 3). Informantene ble også gitt informasjon om prosjektet, formål og hva jeg skulle bruke dataene til både før og da intervjuene tok sted, og deltakelse var basert på fritt og informert samtykke, og ble tydelig uttrykt gjennom underskrift på samtykkeerklæringen ved slutten av intervjuene.

5.0 Presentasjon og diskusjon av funn

I dette kapittelet vil jeg først gi en kontekst for informantenes historier, så presentere funn fra analysen, og deretter diskutere hvert funn. Funnene er sortert i kategoriene fra tabellen.

5.1 Informantene

Informantene er lærere på samme skole. De fortalte om to ulike fosterbarn som de har opplevd at har kommet flyttende og begynt i deres klasser.

Informant A snakket om en gutt på mellomtrinnet (5-7), som kom flyttende innad i kommunen, og flyttet fra en barneverninstitusjon til et fosterhjem. Han kom på besøk på skolen om våren, og begynte på høsten. Han har en diagnose som gjør at han har en svak kognitiv utvikling og vansker med sosial samhandling. Læreren forteller også at eleven er god på praktisk arbeid. Informanten opplever at han har en utagerende atferd og hun opplever at han er ukritisk kontaktsøkende til andre. Han har hatt en grundig kartlegging ved den gamle skolen, og har spesialpedagogisk hjelp og en egen assistent så og si hele tiden.

Informant B fortalte om en jente på småtrinnet (1-4), som kom flyttende fra et beredskapshjem i en annen kommune. Hun er ett år eldre enn de hun går i klasse med. Hun har en diagnose som gjør at hun er kognitivt svak, men informantene opplever henne som veldig aktiv, fysisk og motorisk sterk. Hun er stille av seg og er ikke utagerende, men heller innagerende og viser lite følelser, likevel oppleves hun også som ukritisk kontaktsøkende. Hun har hatt mye kartlegging ved den gamle skolen sin, og hun har spesialpedagogisk hjelp og assistent.

Begge informantene hadde et informasjonsmøte i forkant av flyttingen, og har ansvarsgruppemøter med barnevernet og PPT omtrent 4 ganger i året.

5.2 Arbeid på tvers av institusjoner

5.2.1 Informasjon

5.2.1.1 Åpenhet

Lærerne forteller om informasjonsmøter der kunnskap om barnet ble delt. Resultatet av denne forvekslingen er hvordan man best skulle tilrettelegge undervisningen for barnet, barnets behov og hvordan man har arbeidet med barnet tidligere. Her la begge informantene vekt på at man skulle dele. Det ble poengtert at de har taushetsplikt, men likevel burde disse møtene være preget av åpenhet, da dette er til det beste for barnet.

Det er viktig at du vet noe om det barnet du skal ta imot. At alt ikke skal være sånn «hysj-hysj» og hemmelig, vi har jo taushetsplikten, men det er til barnets beste at vi vet mest mulig om han.[...]Jo mer du vet, jo lettere blir det å legge best mulig til rette for han (Informant A).

Vi ser jo at mye av det som de fortalte fortsatt stemmer. Selv om hun har utviklet seg mye det året hun har vært her, så er det fortsatt de samme områdene som er hennes problemområder, som det var da (Informant B).

Informantene mente at åpenhet gjør at deling av informasjon blir enklere, skaper et lettere og bedre samarbeid. Informasjonen som ble delt ble også aktivt brukt i forberedelsene, for å tilpasse undervisningen til eleven, og ved evaluering av eget arbeid med fosterbarn.

Det kommer også frem at taushetsplikten ikke er til hinder for samarbeid. Gjennomgangen av forskning om fosterbarn og skolebytter viste at det var store utfordringer når det gjaldt åpenhet og deling av informasjon, og at man ikke alltid visste at barnet var fosterbarn, og derfor startet mye av problemene med skolebyttene allerede her, før barnet hadde flyttet (Zetlin, MacLeod & Kimm,

2003; Conger & Finkelstein, 2003). Denne forskningen har foregått for det meste i USA, der rutineene for skolebytter og involvering av barnevernet kan være annerledes enn i Norge. Derfor eksisterer kanskje ikke de samme utfordringene når det gjelder deling av informasjon og åpenhet om informasjonen som blir delt.

5.2.1.2 Ressurser

Det kom også frem at hos begge barna hadde det blitt drevet grundig kartlegging av deres behov for spesialundervisning, og at ressurser som assistenter var avklart på forhånd.

Informant A forteller at eleven hadde kartlegging og ressurser med seg fra før, og at assistenten var betalt av hjemkommunen.

Hadde han ikke hatt det, hadde det blitt en helt annen oppstart, og en helt annen kamp for at han skulle ha fått det han har behov for. Her var alt godt tilrettelagt fra før, og det gjorde det enklere, og han har hele tiden hatt ressursene sine med seg slik at han har fått den støtten han trenger.

Begge lærerne har deltatt på ansvarsgruppemøter som blir holdt fire ganger i året, der flere instanser, hjelp og omsorg rundt barnet. Dette gir muligheter for å snakke om og evaluere skolebyttet. Informant B forteller at de fikk tilbakemelding i etterkant av skolebyttet fra barnevernet.

Hun syntes overgangen var veldig fin og at vi var flinke til å ta i mot barnet. Hun nevnte blant annet bildeboken vi hadde laget og at vi var så positive.

I disse sitatene blir det sagt at kartleggingen allerede er gjennomført, noe som gjør at arbeidet med tilpasning kan begynne med en gang. Ressurser og assistent er allerede avklart og betalt, slik at man ikke må begynne med en ny justering av midler på skolen. Den ene informanten fortalte også om

tilbakemelding og evaluering av overføringen.

Studier fra USA viser at informasjonsdelingen har fungert dårlig, og at spesialpedagogisk hjelp ofte blir forsinket (Vacca, 2008). Her kommer denne før barnet har flyttet, noe som gir muligheter til planlegging og rask individuell tilpasning av undervisningen. At barna får tilgang på de ressursene de har krav på med en gang er i følge forskningen en støtte for god utvikling i skolen, og en at deres behov blir ivaretatt er en faktor for suksess med utdanning (Skilbred & Iversen, 2014; Harker et.al, 2003). Å ha skolebyttet som et eget tema på møter er anbefalt av Bufdir (2016b). Hos informant B har dette skjedd og de hadde gitt god tilbakemelding. Dette kan gi muligheter for forbedringer neste gang det skal komme et fosterbarn til skolen.

5.2.2 Relasjon

5.2.2.1 Initiativ

Dette samarbeidet var også personavhengig. Informantene fortalte om engasjerte kvinner fra barnevernet og at skolene som skulle sende barna fra seg hadde tatt initiativ til møtene.

Det er litt sånn vi gjør det, at vi som sender han i fra oss tar kontakt. Slik at de får den informasjonen vi synes de trenger.

Informant B forteller at hun hadde sammen med klassen laget en bok, og brukte møtet for å overlevere og skape kontakt med barnet før de møttes. Budskapet var at eleven var velkommen på skolen og i klassen.

Alle elevene lagde et personlig brev hver, som vi satt sammen til en bok. Jeg hadde med meg boken på overføringmøtet, som fosterforeldrene eller skolen tok med seg tilbake til eleven, og som de jobbet med før hun kom på besøk til oss.

I sitatet fra informant B ser vi at det er mulig å begynne å skape kontakt allerede før du møter barnet. Her brukte hun møtet som en mulighet til å overlevere denne boken som hun og elevene hadde laget. Her har det nok også blitt snakket om boken på møtet, og hvordan den kan brukes til å forberede eleven på skolebyttet, fordi hun sier at eleven hadde jobbet med. Hun sier også at den skulle vise eleven at barnet var velkommen og at både eleven og klassen ble inkludert i arbeidet med forberedelsene til skolebyttet.

I veilederen fra Bufdir (2016 b) står det at flere barn og foreldre har ønske om å møte kontaktlærer alene før skolebyttet skjer. Det første møtet med barnet har i begge tilfellene her skjedd på besøksdagen. I skolen er relasjonen mellom lærer og elev en profesjonell relasjon, og lærerens ansvar (Aubert & Bakke, 2008). Informant B tok initiativ til å skape en kontakt med barnet før de møttes gjennom boken som hun lagde sammen med klassen. Dette kan skape mulighet for en begynnelse av en relasjon og tilknytning allerede før barnet og kontaktlærer møtes. Men de personene som samarbeider om barnets utvikling møttes på informasjonsmøtet, før barna flyttet. I en økologisk overgang kan det være verdifullt med god kommunikasjon mellom institusjonene og involvering av foreldrene (Dalen & Tangen, 2012). Et informasjonsmøte er også en god mulighet til å starte et godt samarbeid og en god relasjon mellom de voksne og de utviklingøkologiske systemene rundt barnet, fordi det er mange av de samme deltakerne som deltar her, som skolen skal samarbeide videre med. Informantene forteller at de har ansvarsgruppemøter fire ganger i året. Dette gjør at samarbeidet går over tid, og skaper kontinuitet og fine muligheter for evaluering av eget arbeid.

5.2.2.2 Forventninger

Et overflyttingsmøte gir mulighet til å møte flere voksne rundt barnet, og dette kan skape grunnlag for et godt samarbeid, spesielt siden det ofte er noen av de samme som skal være med på ansvarsgruppemøter der dette er aktuelt.

Informant B forteller at deltakere fra flere institusjoner var med på informasjonsmøtet, og at flere er

med på videre samarbeid.

Beredskapsforeldrene var der og de nye fosterforeldrene, rektor, SFO-leder og meg fra vår skole, spesialpedagogen og rektor fra den gamle skolen, og hun fra barnevernet som organiserer omsorgen rundt henne var tilstede.

Informant A forteller at det er viktig å ha snakket med foreldrene på forhånd av et skolebytte for å skape en god overgang for barnet.

Den optimale starten tenker jeg at du har hatt en samtale med foreldrene, i dette tilfellet fosterforeldrene, på forhånd, slik at de kan snakke med barnet om skolebyttet.

Informantene forteller også om ansvargruppemøter der flere av de samme deltakerne de møtte på informasjonsmøte er tilstede. Dette ekskluderer den gamle skolen, men inkluderer fosterforeldrene og barnevernet.

Å dele informasjon om barnets bakgrunn og behov gir en mulighet til å bedre forstå den andres situasjon (Røkenes & Hanssen, 2012). Med innsikt i andres erfaringer kan man vise empati, respekt og anerkjennelse for disse erfaringene, og dette styrker grunnlaget for å skape en god relasjon (Røkenes & Hanssen, 2012). Innsikt i den andres situasjon kan også gjøre at læreren har bedre forutsetninger til å kunne tilpasse sin egen væremåte for å møte barnet på en hensiktsmessig måte, slik som relasjonspedagogikken er opptatt av.

Å få informasjon om en elevs bakgrunn kan også skape forventninger og oppfatninger om hvordan barnet er. Noe forskning viser at lærere ofte har lavere forventninger til hva fosterbarn kan prestere, enn de som ikke bor i fosterhjem (Kavli, Sjøvold & Ødegaard, 2015). Er dette tilfellet, og man møter en elev med lave forventninger kan dette lett føre til stigmatisering og at man plasserer barnet i en rolle. Om man får positive eller negative forventninger handler mye om hvordan barnet blir presentert og snakket om på dette møtet. Lærerne var opptatte av å se det positive, og fortalte i

intervjuene først om positive kvaliteter før de nevnte diagnosene. Gjøres dette også i møte med andre skoler og fagpersoner?

5.3 Skolekultur

5.3.1 Informasjon

5.3.1.1 Dialog

I det utdelte materialet ble det fremhevet at åpen dialog var viktig, både innen skolen og mellom de ansatte, men også med brukerne og foreldrene. Dette for å skape et miljø preget av samarbeid og samhold, og at skolen skal fremstå som en enhet. Målet for den åpne dialogen er å skape felles forståelse for utfordringer og tiltak. Alle arbeidsprosesser skal være preget av denne typen dialog, og de skal være preget av effektivitet og kvalitet. Dialog med hjemmet skal også være åpen og forpliktende. Informasjonen om skolen sa at dialog og evaluering om eget arbeid skal brukes aktivt for forbedring.

Informant B forteller også at eleven har egen assistent i perioder, men forteller også om evaluering av eget arbeid i fellesskap med andre lærere.

Vi har jo egentlig bare spørsmål og erfaring, og en følelse på hvordan dette går. Når man har jobbet en del år, så har du noen ganger følt at det her ble ikke rett, og da må du gjøre noe annet. Andre ganger så tenker du at dette ser egentlig ganske greit ut, og da fortsetter vi. Vi har jo ikke svaret, men noe må vi gjøre, vi kan jo ikke sitte i vakuum.

Informant B forteller dette når hun snakker om informasjonsdeling: *Jeg tror det er greit at vi, skolen som enhet er informert og at vi er én skole.*

I materialet om skolen ble åpen dialog, evaluering og felles forståelse om utfordringer og tiltak fremhevet som viktig i skolens arbeid. Dette ble også nevnt av den ene informanten, og hun synes det var viktig å evaluere eget arbeid i fellesskap med kollegaer og at man sto sammen som en enhet. I teoriene om skolekultur kjennetegnes skolens kode gjennom hva de ansatte er enige om, bevisst eller ubevisst, og at man gjennom refleksjon kan endre kulturen (Bang, 2013; Arfwedson, 1984). Det tyder på at åpen diskusjon er en del av denne skolens måter å jobbe på, og dermed del av skolens kultur. Å ta slike diskusjoner i fellesskap er en hjelp om man er usikker på hva man skal gjøre, og kan skape trygghet og enighet.

Evaluering av eget arbeid for å sikre elevens behov blir nevnt av informant B som en viktig del av arbeidet med fosterbarn. Dette arbeidet skjer sammen med andre lærere, og kan skape en voksenenighet slik som mellom lærer og fosterforeldre, også blant de ansatte på skolen. At dette skjer i fellesskap gjør også at lærerne skaper en felles forståelse, og gjør at man sammen som en enhet eller skole, er sterkere med samme blikk for situasjonen, og kan gjøre at de andre lærerne blir mer bevisste på elevens situasjon og hvordan handle. En kan også få en lavere terskel for å diskutere med andre, og jo mer man gjør dette i fellesskap, jo mer naturlig og del av skolekulturen og arbeidsmiljøet blir det.

Denne åpne dialogen kan også være til hjelp for at en lærer ikke blir hemmet av egne forståelser og tause kunnskaper, og kan gjøre at læreren blir mer bevisst på egne synspunkter og handlingsmønstre (Bø, 2012; Imsen, 2009). Denne opplevelsen kan føre til refleksjon over egne holdninger og handlinger i arbeidet sitt eller lærerens forhold til seg selv, noe som kan styrke relasjonskompetansen hos læreren (Røkenes & Hanssen, 2012).

5.3.2 Relasjon

5.3.2.1 Tilflytting

Informantene fortalte at det hele tiden kommer nye elever til skolen, og når det ble spurt hvordan elevene reagerte på å få en ny elev i klassen, ble det sagt at dette ikke var noe nytt og at elevene synes det er spennende med nye elever. Det kom også frem i et av intervjuene at skolen tidligere har vært en mottaksskole.

De er vant til at det kommer flere elever. Det er en del som flytter hit, og det er stadig nye, så elevene er vant til at det kommer nye, og det håndterer de fint. (Informant A) .

De andre elevene har ikke reagert noe spesielt, annet enn at de vil være sammen med de nye elevene. (Informant B).

Informant B forteller også at hun har mye erfaring med å få fosterbarn i sin klasse, og at skolen tidligere har vært en mottaksskole for et barnevernsenter.

For noen år siden var vi mottaksskole for barnevernsenteret. Og da hadde jeg mange av de elevene, de kom alltid til min klasse. Men vi sluttet med det fordi tilskuddsordningen ble endret. Tidligere hadde vi en egen stillingsandel dedikert til disse barna.

Begge informantene forteller at elevene er positive til at det kommer nye elever, og at dette skjer ofte. Skolen har også tidligere vært mottaksskole for en barneverninstitusjon. Skolekulturen på en skole er påvirket av sin egen skolehistorie og tidligere kultur (Berg, 1995; 200). At skolen har vært mottaksskole har trolig lagt igjen spor i skolekulturen om hvordan man tar i mot nye elever, og spesielt hvordan man mottar barn med ekstra utfordringer. Dette kan være noe av grunnen til at ulikheter blir sett på som normalt, både fra lærere og elever.

5.3.2.2 Ulikheter

Det virker som denne skolen har fokus på inkludering, og spesielt det å fremheve at det unormale er

normalt. Et overordnet mål for institusjonen er at alle elever skal oppleve tilhørighet og samhold på skolen sin. Læringsmiljøet på skolen skal være preget av å gi rom for ulikheter både sosialt og faglig.

På spørsmål om hvordan de andre elevene reagerte på å få en ny elev i klassen, svarte de:

De er jo en klasse med flere elever som er spesielle. De er så vant til det. Det er ikke uvant å møte elever som har utfordringer, og har en atferd som ikke er helt A4. Det er jo mange elever med ulike utfordringer på trinnet, så han har ikke skilt seg særlig ut fra de andre. (Informant A)

Vi har så mye ulikheter, og for oss er det på en måte det som er rett. Vi er forskjellige, og vi lærer forskjellig, og noen har behov for hjelp til det, og noen er flink til det, også er det ikke noe mer å diskutere. (Informant B)

Her forteller informantene at de har flere elever med spesielle behov, og at for denne skolen er det det som er annerledes som er normalt. Fosterbarna skiller seg derfor ikke merkbart ut fordi de har vansker.

Læreren forteller her om et inkluderende klassemiljø, som tar vare på eleven, selv om de kanskje synes det er vanskelig. Læreren sier at hun tror dette er på grunn av egenskaper ved elever i klassen, og forteller om flere sosialt sterke elever.

Han er ikke så flink til å se at egne handlinger kan påvirke andre negativt, og det kan gjøre at de kanskje trekker seg litt unna. Men han har alltid hatt noen å være sammen med. Det handler jo også om at vi er heldig med noen av typene elever vi har i klassen fra før. De er sosialt sterke og klarer å inkludere han i lek og aktiviteter. (Informant A).

Informasjonen om skolen fremhever at elevene skal oppleve tilhørighet og samhold på skolen, og at

læringsmiljøet skal gi rom for ulikheter, både faglig og sosialt. Her er de opptatt av individuell tilpasning, og at elevene skal trives og føle seg trygge. Informantene forteller at det er mange elever med spesielle behov, og at det å være annerledes ikke gjør at man skiller seg ut, og at det å være forskjellig er greit, og det er dette som er det normale i deres klasserom. At det er greit å være annerledes skaper et klassemiljø preget av akseptering.

I teorien om relasjonskompetanse er aksept og anerkjennelse en del av det å forholde seg til den andre og viktig for å skape en god relasjon (Røkenes & Hanssen, 2012). Denne aksepteringen av andres ulikhet kan dermed skape grunnlag for god relasjonsutvikling, både mellom lærer og elev, men også mellom elevene. Borge (2003) nevner at en psykososial faktor ved barnet selv kan være hemninger eller fordommer knyttet til personens status, for eksempel det å være barnevernsbarn. At det er aksept for å være annerledes kan gjøre at disse fordommene ikke blir like tydelige og på grunn av denne anerkjennelsen ikke blir en risikofaktor, men heller en beskyttelsesfaktor da anerkjennelsen kan danne grunnlag for gode relasjoner (Kvelling, 2010).

5.4 Samarbeid mellom lærere og skole-hjem samarbeid

5.4.1 Informasjon

5.4.1.1 Enighet

Når det gjaldt samarbeid mellom lærere, og mellom lærere og foreldre ble det trekt frem «voksenenigheten». Dette handler om at lærerne er enige om hvordan håndtere ulike situasjoner, og også om at lærere og foreldre må bli enige om hvordan de skal oppdra eleven sammen.

Informant A sier samarbeidet med hjemmet er godt, og det er på grunn av engasjement fra begge parter.

Andre elever seiler kanskje mer gjennom skolen, men dette hjemmet føler jeg kanskje er litt mer, over gjennomsnittet, engasjert i barnet, og hans ve og vel. Og de har kanskje vært nødt til å være det også, siden han har ekstra utfordringer.

Dette sitatet sier at et skole-hjem samarbeid kan variere stort i kvalitet etter hvor stort engasjement foreldrene viser. Her har informanten opplevd fosterforeldrene som veldig åpne og engasjerte, og villige til å samarbeide. Dette engasjementet er personlig og varierer, men hun tror også at de har vært nødt til å vise ekstra engasjement fordi eleven har de utfordringene han har.

Informant B forteller om hvor viktig det er å være enige, og det å kommunisere egne tanker. På spørsmål om hvordan hun opplever samarbeidet med hjemmet sier hun:

Jeg opplever at de har hørt på en del av det som jeg har prøvd og sett, og jeg føler vi kommuniserer likt om hennes utfordringer og styrker.

Dette sitatet sier at et godt samarbeid med foreldre bunner ut i en enighet om barnets oppdragelse. For å oppnå denne enigheten må læreren tørre å ta tak i, og diskutere ting han eller hun observerer som ikke fungerer godt nok. Her opplever informanten at fosterforeldrene har vært åpne og mottakelige for det hun har observert og formidlet til dem. De har også sammen gjort en innsats for å finne enighet sammen.

Jeg føler at det å lykkes med fosterhjemsplasserte er samarbeidet med de voksne som har ansvaret for dem. At vi kan stole på hverandre og gjør jobben sammen. Jeg tror det er enighet om hvordan barnet skal ha det er som er aller viktigst i all barneoppdragelse.

Informantene mener at et godt samarbeid forutsetter engasjement fra foreldre og at det er enighet om barnets oppdragelse og utvikling. For å oppnå en slik enighet blant de voksne, må man tørre å diskutere, både med medarbeidere og foreldrene.

I tenkningen om risiko og beskyttelsesfaktorer er et godt samarbeid mellom skole og hjem en beskyttelsesfaktor (Kvillo, 2010). De to systemene barnet har mest daglig kontakt med kan dermed oppnå en god kvalitet. Siden foreldrene får et godt forhold til skolen, kan dette smitte over til barnet, og eleven får også en positiv innstilling til skolen (Haugen, 2008). Enighet om hvordan best hjelpe barnas utvikling kan også være en beskyttelsesfaktor i seg selv. Barna kan nå få de samme forventningene både på skolen og hjemme, noe som gjør ting mer oversiktlig og forutsigbart for barnet, som igjen kan skape en tryggere hverdag. Barnet vet hva som forventes av han eller henne, og det kan da bli lettere å oppfylle disse forventningene. Når man vet hva som kreves og forventes av en selv, kan dette bidra til trygghet i situasjonen, og hjelper i overgangen fra en testfase til en tillitsfase (Spurkeland, 2012).

Informant B poengterer at en slik voksenenighet oppstår bare når man tør å diskutere og tørre å stå med de bestemmelsene man har gjort seg. Dette kan kalles relasjonelt mot (Spurkeland, 2012). Man må formidle egne synspunkter, reaksjoner og opplevelser for å kunne skape et godt samarbeid. Også mellom lærer og foreldre skapes det en relasjon, og man må gjennom utviklingsfasene. Gjennom å uttrykke dine synspunkter vet den andre hvor du står, noe som kan skape trygghet i situasjonen, og lage rammer for åpenhet mellom alle parter. At det også er en diskusjon og kanskje endring av synspunkter gjør at foreldre kanskje føler at de også har noe å bidra med og føler seg betydningsfulle, og dermed tydeliggjør sine synspunkt. Nå vet man hvor man har hverandre, noe som kan føre til en bedre relasjon og et bedre samarbeid.

5.4.1.2 Oppfølging

Informant A forteller at en av grunnene til at hun opplever dette skolebyttet som suksessfullt er at de hadde ressurser tilgjengelig for å gi god oppfølging.

Jeg tror det er viktig at skolen faktisk har ressurser tilgjengelige for å følge opp fosterbarnet i begynnelsen. Vi har hatt en person som faktisk kunne gå ut med han og tatt de kampene, som har hatt tid til det og ikke har hatt andre elever å tenke på.

Hun forteller også at det å ha ressurser i en egen assistent har gjort stor forskjell for dem, og at dette kanskje burde bli gjort for alle fosterbarn.

Hadde vi ikke hatt assistenten så hadde det vært vanskeligere å følge så tett opp, for man har jo en klasse i tillegg. Kanskje er dette noe som kunne vært en regel når man bytter skole med en fosterhjemplassert, at man har en egen person tett på i starten.

Sitatene til informant A forteller at hun har opplevd at tett oppfølging har vært til støtte for barnet, men også til støtte for seg som lærer.

Begge informantene forteller om ressurser og kartlegging som gjorde tett oppfølging mulig. Barna hadde assistenter og spesialpedagogisk hjelp, for å best ivareta deres behov. Dette har gjort at det alltid er en person tilgjengelig, og barna har en person som er til stede for dem. Informantene uttrykker også at assistentene er til støtte for lærerne, fordi de i tillegg har en hel klasse å fokusere på, og ikke alltid kan gi ekstra oppmerksomhet til en enkeltelev. Informant A uttrykker at å ha en egen person i skolestarten skaper tryggere rammer og en person som alltid er tilgjengelig, og at dette kanskje heller burde vært regelen, og ikke unntaket for fosterbarn.

5.4.2 Relasjoner

5.4.2.1 Tilhørighet

Det ble også nevnt at tilhørighet til skolen oppsto etter at barnet følte tilhørighet i hjemmet, og preget av utprøving før de fant tilhørigheten.

På spørsmål om hvor raskt eleven følte seg som en del av klassen, svarte informant A:

Vi har to undervisningsgrupper, og hadde han først plassert i den ene, der vi trodde han kunne passe, men han fikk sterkere tilknytning til elever i den andre gruppen, så vi flyttet han over dit, og det har fungert bedre.

I dette sitatet kommer det frem at det ble arbeidet for at eleven skulle føle tilhørighet til sin klasse, og da det ble oppdaget at han følte mer tilknytning til klassekamerater i den andre undervisningsgruppen, ble det gjort noe med dette.

Hun forteller også selv om han har konsentrasjonsvansker, og trenger å være utenfor klassen noen ganger, prøver de å få han til å føle seg mest mulig som en del av klassen, og de starter og avslutter dagen sammen hver dag.

Vi prøver jo i størst mulig grad å ha han med sammen med klassen der han fungerer. Vi er veldig bevisste på det at han skal få mest mulig tid i klassen, for om han er for mye utenfor, så blir han litt usynlig for medelevene.

Begge informantene forteller at barna følte tilhørighet til skolen, først når de følte det til hjemmet sitt.

Informant B forteller: *Jeg tror hun tenker på vår skole som sin skole, og jeg tror hun kom raskt frem til at hun skulle bo der hun bor. Jeg tror hun er veldig innforstått med at det er her hun er, og her hun skal være, og her hun skal bo. I den grad hun klarer å se det for seg, ser hun for seg at hun skal bli voksen eller ungdom sammen med dem hun bor sammen med.*

Informant A forteller: *Så det er det med å tro helt på at «her skal jeg være». Det var vel det som var vanskelig i starten tror jeg.*

Barna følte tilhørighet til hjemmet først, og når de følte trygghet på at de skulle bli værene, følte de

seg også hjemme på skolen.

Informantene uttrykte at de opplevde at barna trivdes og følte tilhørighet til skolen. Dette skjedde først etter barna opplevde dette i det nye hjemmet sitt. Det ble også gjort tilpasninger for at eleven til informant A skulle trives best mulig i klassen sin ved å bytte undervisningsgruppe, og begge elevene får ekstra hjelp med sosial utvikling. I gjennomgangen av forskningen kom det frem at gode relasjoner på skolen mellom lærerne og elevene hadde mye å si for trivselen (Skilbred & Havik, 2011). I intervjuene blir det tydelig at å skape trivsel er en prosess, og at systemene rundt barnet henger sammen. Her følte barna trivsel i hjemmet før de følte tilhørighet til skolen. Dette kan ha sammenheng med at barna etter en økologisk overgang skal finne sin nye rolle (Bronfenbrenner, 2005). Informantene fortalte at det å føle tilhørighet i hjemmet handlet mest om det å føle at de skulle bli værende, og ikke flytte igjen. Når denne følelsen kom og de fant sin rolle i hjemmet, kunne elevene konsentrere seg om at de skulle bli værende på skolen også. Når barnet har funnet seg til rette i hjemmet, og hjemmet har en god relasjon til skolen, vil barnet også mest sannsynlig få en positiv innstilling til skolen, og raskere føle tilhørighet. I gjennomgangen av forskningen kom det frem at barn som opplevde stabilitet i fosterhjems plasseringen, også hadde det bedre på skolen, enn de som ikke opplevde stabilitet (Veland, 1993; Skilbred & Iversen, 2014; Seeberg, Winswold & Sverdrup, 2013; Clausen & Kristofersen, 2008).

At det ble byttet undervisningsgruppe og at barna får hjelp med sosial kompetanse tyder på at lærerne observerer, ser og tar tak i barnas behov. Dette ble også poengtert i tidligere forskning som en støtte for god utvikling (Skilbred & Iversen, 2014; Harker et.al, 2003). Informantene sier også at tilpasset undervisning burde skje i klasserommet for å synliggjøre eleven for de andre elevene, og skaper tilhørighet. At eleven føler seg sett er viktig for både elevens utvikling, og utvikling av relasjoner, og kan være en beskyttelsesfaktor for eleven (Höjer & Johansson, 2013; Spurkeland, 2011).

5.4.2.2 Atferdsendring

Det ble også snakket om uheldig atferd i begynnelsen, og at dette ble tatt tak i raskt gjennom

atferdsendring og tydelige grenser.

Informant A forteller om en start som var veldig preget av utagerende atferd og utprøving.

Han var veldig utprøvende i starten. Se hvor langt han kunne strekke oss, hvor ettergivende vi var og hvor grensene gikk. Og måtte gjerne teste dette flere ganger. Så det var noen kamper, men vi måtte bare være veldig tydelige på hvor grensene gikk. Jeg har erfart at det blir bedre etterhvert, og det er færre kamper nå.

Her forteller informanten at man så at utprøvingen var for å finne trygghet i det å være ønsket, både hjemme og på skolen. Når denne tryggheten oppsto i hjemmet, opplevde læreren at mye av den utprøvende atferden forsvant. Hun forteller også at løsningen på utprøvende atferd var å sette tydelige og klare grenser for hvordan de ønsket eleven skulle oppføre seg på skolen, og tydelig formidling av disse grensene til eleven.

Informant B forteller om uheldig lek, og at dette ble tatt tak i veldig raskt og bevisst.

Da tenkte vi at den rollen skal vi ikke la henne få. Så vi klarte å stoppe denne leken, og få den bort.

B forteller at om du vil få til en endring må man stå sammen om det og ha troen på at noe kan endres.

Hvis du har en atferd du ikke vil ha med videre, så må du diskutere det med de du arbeider sammen med, og gå for det sammen. For de elevene som har traumer er det veldig viktig at vi alle er tydelige. Og da må vi vite hva vi skal være tydelige på, vi må ha et opplegg og så gå for det. Og stå i det, og heller skifte opplegg etterhvert om det ikke fungerer.

I sitatene fra informant B kommer det frem at det å ta tak i uheldig atferd man observerer må skje

raskt og bevisst for å kunne endre. Barnet må ikke rekke å finne seg til rette i en rolle der denne atferden er tilstede. Her var det viktig å ta tak i dette i fellesskap, og sammen med foreldre og andre ansatte være tydelig ovenfor eleven om hvilken atferd som var ønsket. Som lærer må du ha tro på at du kan endre hverdagen for et barn, du må tørre å velge en strategi, ha tro på det du gjør eller den strategien du velger, og når barnet opplever at du har denne troen, kan den smitte over på barnet, og eleven selv tror at de kan endre atferden sin.

Begge informantene fortalte at det ble observert uønsket atferd og at dette ble tatt tak i raskt, og de arbeidet for å få endret barnas atferd. Forskningen viste at den vanligste følgen av skolebytter ofte er atferdsproblemer (Vacca, 2007). Hvordan endringen av atferden ble gjennomført var ulik. Dette handlet om at atferden barna viste var ulik, og krevde ulike løsninger, men det kan også hende at lærerne hadde ulike tilnærminger fra starten av. Informant A opplevde at eleven hadde utagerende atferd, og dette ble håndtert raskt gjennom tydelige grenser fra lærerens side, om hva som var greit og ikke. Hun forteller at det ble noen kamper, men at man måtte se helheten i arbeidet med barnet, og ikke fokusere for mye på detaljer. Hun sa også at denne utprøvingen var en del av det å finne seg til rette, og at mye av utageringen gikk over.

Dette stemmer mye med fasene i relasjonsutvikling, der utprøving er en del av fasene man må gjennom (Spurkeland, 2012). I denne tenkningen er det gjennom trygge rammer og forutsigbarhet at man justerer atferd slik at den blir som forventet og ønsket, og at man gjennom utprøving finner ut hva som fungerer og ikke i et system. I dette tilfellet kan det også være at eleven tester om han er velkommen på skolen. Informant A forteller at han gjerne testet grensene flere ganger, for å se om de fortsatt gjaldt, og hun fikk en følelse av at han også undersøkte om han fortsatt var velkommen og ønsket på skolen. Med tydelige grenser fikk de formidlet lærernes forventninger, og dette kan bidra til at eleven vet hva som forventes av seg selv, og når disse forventningene er de samme, skaper dette forutsigbarhet. Informanten forteller at utageringen avtok etter tid. Nå hadde eleven funnet seg til rette i hjemmet, og blitt kjent med reglene på skolen. Det hadde da skjedd en utvikling med samspillet mellom aktøren eller eleven og omgivelsene. Dette skjedde ikke over natten, men gikk over tid, slik som Bronfenbrenner beskriver proksimale prosesser (Bronfenbrenner, 2005; Bø, 2012).

Informant B forteller at hun observerte uheldig lek, og at barnet var i ferd med å innta en rolle de ikke ønsket hun skulle ha. Dette ble løst gjennom samarbeid og diskusjon med foreldrene, og dermed gi tydelige signaler til barnet på hva som er greit og ikke greit. Her var fokuset at miljøet rundt barnet skulle sende de samme signalene til eleven, både læreren, de andre lærerne og fosterforeldrene. Troen på at du som lærer kan hjelpe barnet er også viktig her, og læreren opplever at denne troen på endring kan smitte over på eleven.

Dette perspektivet kan sees i lys av en sosiokulturell tilnærming, og at systemene og miljøene rundt barnet påvirker barnet like mye, og det er viktig at man ikke ser på skolen som en isolert del av hverdagen, men som en del av barnets miljø (Haugen, 2008). Denne tilnærmingen sier også at atferd er kontekstavhengig og varierer etter hvilken rolle og situasjon du befinner deg i (Bø, 2012). Informanten forteller her at skolebyttet og erfaringene eleven har vært i gjennom førte til uønsket atferd, og at eleven var på vei til å finne en rolle de ikke ville hun skulle ha. Dette er et bilde på at en økologisk overgang kan skape nye roller, og at handlinger blir påvirket av ytre og indre stimuli (Bronfenbrenner, 2005; Bø, 2012).

5.5 Lærerens selvstendig arbeid

5.5.1 Informasjon

5.5.1.1 Tydelighet

Å gi naturlige forklaringer ble også nevnt når det var snakk om hvordan snakke med klassen. Her ble også åpenhet et tema.

Informant A forteller at eleven selv var veldig åpen og at det å fortelle klassen om hans situasjon var noe han gjerne gjorde selv.

Klassen fikk vite at han skulle komme og at han var fosterhjemplassert. Han er også veldig åpen og forteller selv, så det er ikke noe problem.

Informant B forteller at de er åpne med klassen, og om elevene har spørsmål må man gi naturlige forklaringer på spørsmålene.

Klassen vet at hun bor i fosterhjem og at hun er et år eldre, men jeg tror ikke de tenker noe særlig på det. Jeg tror ikke de har spurt om hvorfor hun er eldre enn dem, men hvis de spør og du gir en naturlig forklaring, så er det greit og de spør ikke noe mer. I allefall ikke når de er så små.

I disse sitatene sier informantene at åpenhet om elevens situasjon kan gi forståelse fra de andre elevene i klassen, og når elevene får forklaringer på hvorfor situasjonen er som den er, blir dette godtatt og akseptert.

På spørsmål om hun tror hvilken lærer eleven får har noe å si for skolestarten svarer Informantene bestemt ja. Informant A forteller at det trengs en lærer som er tydelig, setter grenser og er utholdende. Men samtidig en lærer som har omsorgsevne og fokuserer på positive egenskaper ved eleven.

Vi har jo snakket mye om hvem vi tror kan passe som den nye læreren på ungdomsskolen, for han er veldig avhengig av at du er tydelig, utholdende, og holder på grensene som er satt, for han vil nok komme til å ha en utprøvende periode igjen.

Informant B forteller at en tydelig start er noe av det viktigste for å få til en god overgang. Hun forteller også at trygghet på seg selv og erfaring setter forutsetninger for hvor tydelig og trygg du som lærer kan være.

Jeg tror det er alfa omega for å få en god start, er å få en tydelig og grei start. For da får de aldri

en klovne- eller bråkebøtte-rolle.

De må være så trygg på seg selv og skolen. De kan ikke si «Nei, det var ikke slik, nei» og stå og flakke med blikket foran eleven. Du er nødt til å være så trygg på hva som gjelder her og hva som er det rette, og «Slik gjør vi det her».

Selv om du kommer inn som en trygg pedagog, når du kommer på en ny skolen så kjenner du ikke reglene, og må bruke tid til å selv bli kjent med skolen. Og da kan eleven rullet å fått en uheldig rolle.

Åpenhet med klassen om elevenes situasjon foregikk litt ulikt i følge informantene, men at det skulle være åpenhet var viktig. Å være åpen om elevens situasjon kan hjelpe medelevene med å forstå elevens situasjon, som deretter kan hjelpe med å bli godtatt og akseptert. Ved å ha kunnskap om den andres situasjon skapes et grunnlag for empati (Røkenes & Hanssen, 2102). Informant A forteller at eleven selv er veldig åpen om sin situasjon, mens informant B forteller at det er de som tar ansvaret med å fortelle. Dette kan handle om elevenes personligheter og behov, da elev A er veldig åpen selv, men det kan også handle om at elevenes alder er ulike, og elev A er eldre, og kanskje har mer innsikt i egen situasjon.

Tydelighet er en av de viktigste virkemidlene for en god start og for å unngå å plassere seg selv i uheldige roller. Tydelighet for informantene betyr her en tydelig væremåte der du er trygg på skolens regler og de valgene du tar. En forutsetning for å være trygg er at du kjenner skolen godt og har erfaring. I følge Emmer, Evertson & Anderson (1980) innebar effektive overganger å tydeliggjøre og formidle skolens regler. Dette forhindret også uønsket atferd, og derfor tydeliggjøring av regler kan bli sett på som forebygging mot uheldig utvikling.

Informant B sier det er viktig at du selv kan reglene om du skal kunne kommunisere dem godt nok til eleven, og sier det er en forutsetning at du har erfaring og kjenner skolen godt. Dette kan sammenlignes med det Schiefloe (2011) kaller sosial integrasjon. Her må du kjenne kulturen og delta i daglig interaksjon med andre medlemmer for å være medlem eller integrert i gruppen.

Læreren må dermed være ansatt på skolen en stund for å bli sosialt integrert. For å være integrert må du også kjenne kulturen, og i dette tilfellet skolens kultur, eller det Arwedson beskriver som skolens kulturelle skolekode (1984). Du kan bare få innsikt i denne om du deltar i denne over tid, eller aktivt reflekterer over dette innholdet. Informanten sier også at du må være trygg som pedagog og dine handlinger. Dette forutsetter en refleksjon over din og skolens tause kunnskap (Imsen, 2009; Bø, 2012). En refleksjon over egen taus kunnskap gjør at du blir mer bevisst når du gjør valg, og du kan dermed bli tryggere i de valgene du tar fordi du kan ha skapt en reflektert holdning til årsaken bak handlingen eller handlingsmønsteret ditt, og denne refleksjonen styrker relasjonskompetansen din, som igjen avgjør hvor godt utgangspunkt man har for å danne gode relasjoner (Røkenes & Hanssen, 2012).

5.5.2 Relasjon

5.5.2.1 Oppmerksomhet

Informantene understreker at fosterbarn er som alle andre barn, og at de som gruppe også har stor variasjon. Begge lærerne tenker mer på enkelteleven og hans eller hennes behov fremfor at de er fosterbarn. Informant A forteller at du ikke kan bestemme deg på forhånd hvordan eleven er.

Du kan aldri få nok informasjon og du må jobbe med dem selv og det er i møtet med eleven at du oppdager hvordan han eller hun er.

Informant B forteller om besøksdagen før skolestart, og at den ble gjort etter elevens behov.

Hun var rolig og stille, og ville ikke ha så mye oppmerksomhet, så besøksdagen var mest for at hun skulle se hvordan vi hadde det på skolen. Hun var deltaker i klassen den dagen, og de andre elevene er jo veldig ivrig og skal være sammen med den første dagen. Men hun var på et vis veldig reservert selv, og de andre holdt litt tilbake, så jeg tror ikke det var helt den klengefølelsen.

Informant A forteller at hun har opplevd at det å vise omsorg og positivitet har gjort en forskjell i arbeidet med denne eleven.

Læreren må ha evne til å se litt stort på ting, og at alt er ikke så viktig, men vi må velge det som er viktigst. Han er også avhengig av å få positive tilbakemeldinger, og da må du legge opp til at det kan være noe du kan gi positiv tilbakemelding på.

Informant A legger vekt på at man må se eleven, deres behov og gi omsorg basert på positivitet. Hun sier du må finne det positive i en situasjon, for å kunne gi positive tilbakemeldinger og ros til eleven. Informant B forteller også at ros og positivitet er viktig for å bli kjent med barnet, men at denne oppmerksomheten må oppleves som genuin og ekte for eleven.

Informant B forteller videre hva hun tenker en god skolestart er.

Jeg tror det er viktig å signalisere til eleven at den er velkommen før skolebyttet skjer, og gjerne vise dette med noe konkret, slik vi gjorde med boken. Også tror jeg det er viktig å observere lekemiljøet og når de er i fri aktivitet. Det er noe med denne tryggheten, å føle at man blir sett og ivaretatt.

Møte forståelse, men samtidig som man så tidlig som mulig forstår rammene i situasjonen, «sånn gjør vi det her». Vi skal heller ikke ha en elev vi synes synd på, eller vi voksne skal iallefall ikke signalisere at det er synd på han eller henne.

Informanten forteller at må også være tilgjengelig for barnet og vise at du ser eleven. Du må også signalisere til eleven at de er ønsket på denne skole, og gjerne i forkant med noe konkret, slik de gjorde med boken klassen laget og leverte til eleven før skolebyttet. Hun forteller også at man ikke må gi negative signaler eller signaler om at eleven er en person man synes synd på.

For å kunne hjelpe utsatte barn må man også ha en tro på at det du gjør kan hjelpe. Dette krever erfaring og komptanse. På spørsmål om hva læreren har å si for fosterbarn som begynner på ny skole svarer informant B at hun tror det er personavhengig og at du må selv ha tro på at du kan hjelpe eleven. Du må også tørre å diskutere og være trygg på deg selv. Ovenfor barna må du også være tydelig.

Jeg føler at i arbeid med fosterbarn må du være genuint interessert i barnet du har fått ansvar for. Du må ha troen på at du kan gjøre en forskjell for den enkelte, og spesielt for disse barna.

Informant B forteller at hun ikke vil at eleven skal oppleve at relasjonen er påtatt, og gjør derfor ikke noe ekstra for å utvikle relasjonen.

Jeg tror hun opplever det som litt påtatt om vi gjør noe ekstra for å få en god relasjon til henne. Så jeg har ikke gjort noe mer enn det daglige. Som til alle andre elevene legger vi vekt på å forsterke det positive hos henne.

Disse sitatene forteller at lærerne opplever at det er viktig å gi positive og genuine signaler til eleven, og at eleven skal føle seg ivaretatt og sett.

Informant B fortalte at de på besøksdagen lot eleven være observerende deltaker, fordi hun var reservert og ikke ville ha så mye fokus på seg selv, og gjennom å la henne ha en slik introduksjon til klassen tok hensyn til hennes behov. Begge informantene opplever at elevene har store behov for å bli sett og at deres behov blir ivaretatt. Lærerne viser dette gjennom å gi oppmerksomhet og være tilgjengelig for eleven.

Denne oppmerksomheten må oppfattes som positiv og ekte av eleven. Når vi møter og danner relasjoner med andre mennesker vurderes vår væremåte og signaler av den andre (Røkenes & Hanssen, 2012). Denne vurderingen kan være til hjelp eller hindring for utvikling av en god

relasjon. Her forteller informantene at de prøver å sende positive signaler. Elevene skal bli sett og det skal fokuseres på positive sider ved barnet. Å vise en slik anerkjennelse kan gjøre at barnet føler seg betydningsfull og får et positivt inntrykk og forhold til institusjonen, eller skolen (Spurkeland, 2012). Å føle seg anerkjent er også viktig for å utvikle en god relasjon (Røkenes & Hanssen, 2012). Ivaretaging av behov og det å føle seg sett eller anerkjent, er i følge forskningsgjennomgangen viktig for barnas utvikling i skolen (Skilbred & Havik, 2014; Harker et.al, 2003).

Informant B poengterte at det var viktig at eleven oppfattet denne oppmerksomheten som ekte, og at for å jobbe med fosterbarn må man ha tro på at man gjøre noe for å bedre elevens hverdag, og vise genuin interesse for barnet man jobber med. Dette går tilbake til hvilke signaler man sender ut, og elever merker raskt om en voksen er interessert i samhandling. Informant B sier at hun ikke vil gjøre noe ekstra for å skape relasjon, fordi det kan oppfattes som påtatt. Dette er noe av det samme som Spurkeland (2012) sier om utvikling av gode relasjoner. Man kan bruke positivitet og ros for å skape en bedre relasjon, så lenge det blir oppfattet som genuint for eleven.

Begge informantene uttrykker at elevene trives og føler seg hjemme på skolen. De tror de føler trygghet og hvilken lærer som er tilstede har ikke så mye å si, og de kan gå til den som er nærmest om det er noe de trenger hjelp til. Likevel blir det sagt at lærerne ikke tror elevene har noen spesiell tilknytning til noen av lærerne på skolen. Forskningen viser at det å ha en spesiell person som bryr seg ekstra om deres utdanning har positiv innvirkning på fosterbarnas utvikling (Seeberg, Winsvold & Sverdrup, 2013; Harker et.al, 2014). Det å ha gode relasjoner til lærere og medelever har også vist seg å ha mye å si for fosterbarns trivsel på skolen (Skilbred & Havik, 2011). I relasjonspedagogikken er forholdet mellom lærer og elev innvirkning på utvikling i skolen (Spurkeland, 2011).

5.5.2.2 Tilknytning

Ingen av informantene opplevde at fosterbarnet følte en spesiell tilknytning til lærerne, men elevene var i starten knyttet til assistentene sine.

Informant A forteller: *I begynnelsen var han kanskje veldig avhengig av assistenten. Han har bestandig forholdt seg til oss, det er ikke noe problem, og hvis hun er borte så går han til noen av oss andre. Jeg føler at relasjonen har blitt bedre etterhvert, spesielt etter han var ferdig med å teste oss ut.*

Informant B sier at eleven har ingen spesielle tilknytninger til noen på skolen, men at det virker som hun trives og føler seg vel på skolen. På spørsmål om hvordan hun føler relasjonen mellom henne og eleven har utviklet seg, sier hun:

Jeg vet ikke om relasjonen har utviklet seg så veldig. Jeg følte vi hadde god kjemi fra starten. Jeg føler ikke hun har noen spesiell tilknytning til noen av oss egentlig. Hun samarbeider med alle, og jeg tror hun har et veldig godt forhold til assistenten.

Disse sitatene forteller at begge informantene opplever at elevene ikke har noen spesiell tilknytning til lærerne sine. De sier begge at elevene var avhengige av assistentene sine i starten, men sier ikke noe om hvordan situasjonen er i dag. De sier at elevene viser tillit til de fleste lærerne på skolen og kan gå til den som er tilgjengelig dersom elevene har noe de vil spørre om. Begge informantene opplevde dessuten barna som ukritiske i måten de tok kontakt med andre på.

Begge informantene forteller at de opplever at barna er ukritiske i måten de søker kontakt med andre mennesker. Dette er kanskje et tegn på at de har utrygge tilknytningsstiler (Killén, 2010). Dette er en stor risikofaktor (Kvelling, 2010), her kan lærerne eller andre voksne være en ressurs og trygghet som hjelper med å endre denne måten å møte mennesker på. De utrygge tilknytningsstilene kan også være en grunn til at lærerne opplever at barna ikke har spesielle tilknytninger til voksne på skolen. Kanskje dette kommer med videre arbeid med trygghet og ekte, positive forventninger. En tydelig og konsekvent væremåte vil også skape forutsigbarhet for eleven, og de vet hva de kan forvente av læreren og hva læreren forventer av dem, og er viktig i utvikling av relasjoner (Spurkeland, 2012).

5.6 Oppsummering

I arbeid på tvers ble det lagt mest vekt på åpenhet i delingen av informasjon. Det som kom tydeligst frem når det var snakk om skolekultur var utskifting og aksept. Det viktigste i samarbeid var enighet mellom de voksne rundt barna og tilgjengelige ressurser til å gi tett oppfølging. Det som ble lagt mest vekt på når det var snakk om lærerens selvstendige arbeid var å ha en trygg og tydelig væremåte og vise ekte og positiv oppmerksomhet til eleven. Det var tydelig at det som ble sett på som viktigst for gode overganger var I informasjonsdelen av arbeidet.

6.0 Konklusjon og videre forskning

Gjennom dybdeintervju med to lærere og innhentet informasjon om den aktuelle skolen har jeg presentert og analysert lærernes opplevelser av å få et fosterbarn inn i klassen sin. I denne studien virker det som informantene legger mest vekt på informasjon når de skal ta i mot elever som er fosterbarn. Informantene brukte begge uttrykket alfa og omega når de fortalte om forberedelsene til å motta fosterbarn. Her ble det nevnt ressurser, åpenhet, tydelighet og enighet blant de voksne.

Som en konklusjon vil jeg se tilbake på problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstilling: *Hvordan møter to lærere fra samme skole fosterbarn som kommer flyttende til deres klasser?*

Forskningsspørsmål:

- Hvordan arbeider læreren med forberedelsene, overgangene og skolestarten?

Her kommer det frem at læreren arbeider, samarbeider og påvirkes av ulike nivå og instanser. De arbeider på tvers av etater og fag, de påvirkes av skolekulturen de arbeider i i hverdagen, de samarbeider med kollegaer og med familiene til elevene, og de arbeider direkte med fosterbarna. Under arbeidet med analysen kom det frem to tydelige kategorier som lærerne fortalte om; informasjon og relasjon. For å skape gode overganger virket det som lærerne la mest vekt på informasjonsbiten, der deling, samarbeid og åpenhet var viktig, slik at de best mulig kunne skape individuell tilpasning og tilrettelegge undervisningen for eleven. At eleven allerede hadde gått gjennom pedagogisk kartlegging ble nevnt som en hjelper til at ting gikk raskt. Informasjonsmøtet ble initiert av den gamle skolen, og kunne blitt veldig annerledes under annen kontekst, situasjon og med andre mennesker.

- Hva er viktig for å skape gode overganger?

Når det var snakk om hva en god overgang er ble tydelig væremåte og grenser trekt frem. Dette for å hindre uheldig atferd, men også for å vise og skape forventninger. Assistent som støtte ble også trekt frem som en av suksessfaktorene. Assistenten ble nevnt som både støtte for læreren, men mest for fosterbarna, og hadde fungert så flott at den ene informanten mente dette burde blitt obligatorisk med assistent i begynnelsen for fosterbarn, fordi det skapte en stor trygghet for eleven.

Skolekulturen her oppleves også som en god støtte til gode overganger, der klasse miljøet er preget av samhold, at ulikheter er greit og mye tilflyttinger av elever. Om jeg hadde sett på en annen skole kunne resultatene vært veldig annerledes.

- Hvordan opplever læreren det å jobbe med fosterbarn?

Å jobbe med fosterbarn oppleves som å jobbe med hvilket som helst andre barn. De ser på og fokuserer behovene til eleven, og mener det at de er fosterbarn kan ha gitt dem ekstra bagasje, men at de er like ulike som alle andre elever. Det blir trekt frem at det er viktig å være trygg på seg selv, trygg på skolen og å være genuin interessert i eleven du arbeider med for å skape en god start. Positiv oppmerksomhet ble brukt som virkemiddel for å skape gode relasjoner og trivsel. Lærerne opplevde ikke at fosterbarna følte noe særlig tilknytning til lærerne på skolen, men at de mest sannsynlig følte det til selve skolen og til assistentene.

Informantene fortalte at de trodde barna trivdes, men at de ikke hadde noen spesielle tilknytninger til lærerne sine. Dette er det motsatte av det relasjonspedagogikken sier, der tilknytning og god relasjon til de voksne er en av forutsetningene for å trives. Forskningen sier også at gode relasjoner til de voksne er støttende for trivsel og utvikling. Disse barna ble omtalt som avhengig av assistentene sine i begynnelsen. Kanskje assistentene i stedet blir voksenstøtten for barna. At barna trives på skolen kan også være på grunn av andre grunner. Det ble fortalt om et inkluderende skolemiljø, bevissthet om elevenes behov og en skolekultur som verdsetter det å være annerledes. Kanskje et slikt miljø har gjort at elevene føler seg velkommen og akseptert.

At barna trivdes kan også skyldes at lærerne er engasjerte. De bryr seg om elevene, selv om det ikke er skapt de tettste relasjonene enda. De sier at relasjonelt mot og tro på at de kan hjelpe barna er viktig. Dette kan gjøre at barna føler seg verdsatte og synlige, noe som kan gi beskyttelse mot

utvikling av vansker. Det kan også hende at det har gått for kort tid til at barn har knyttet seg til de voksne. I følge fasene i relasjonsutvikling tar dette tid, og overgangene mellom fasene er flytende. Kanskje barna rett og slett ikke har kommet så langt? Lærerne uttrykker også at barna har en utrygg tilknytning, og kanskje dette bidrar til at relasjonsutviklingen tar lenger tid. Informant A forteller også om en klasse med sosialt sterke elever som inkluderer eleven. Denne aksepteringen kan også skyldes at læreren har fokus på inkludering, eller være påvirket av skolekulturen, som vil ha et inkluderende og sosialt miljø.

Disse historiene opplever informantene og jeg som vellykkede overføringer. Barna virker trygge i hverdagen, trives på skolen, i klassen og hjemme. Hva er grunnen til at det har skjedd gode overganger? Her mener informantene at det er engasjerte mennesker rundt barnet som har jobbet godt sammen. Det har skjedd god informasjonsdeling som har muliggjort god tilpasning i undervisningen til elevene. En inkluderende skolekultur har også hatt innvirkning. Lærerne legger mest vekt på deling og enighet av informasjon og tilpasning av opplæringen for eleven. Er dette fordi det i dette tilfellet har fungert bra? Er det informasjon som skal til for en god overgang, eller er det hva som gjøres med denne informasjonen? I følge gjennomgangen av forskningen er det store utfordringer når det gjelder deling av informasjon på tvers av institusjoner. Resultatene viser at informasjonsdelingen her har fungert fint. Er dette tilfeldig, eller er det på grunn av engasjement og initiativ fra mennesker rundt barna? Er dette tegn på at informasjonsdeling fungerer godt i denne delen av landet, på denne skolen eller med disse menneskene? Har det oppstått gode rutiner på skolene og sammen med barnevernet her i Norge, eller gjelder dette bare for denne spesifikke studien?

For fremtidig forskning hadde det vært interessant å se på flere skoler med andre mennesker. Er disse suksesshistoriene unntakene eller regelen for skolebytter blant fosterbarn i Norge? Går vi ut i fra at denne informasjonsbiten fungerer, kan neste steg være å se på relasjoner og tilknytning. Er dette en utfordring, og kanskje noe denne skolen ikke har lykkes like godt med relasjonsdelen, som med informasjonsbiten? Er dette på grunn av fokus, og at dette kanskje kommer senere? Er dette noe som bør jobbes med? I følge forskning og relasjonspedagogikk, så bør det det i forhold til trivsel og utvikling i skolen. Her trives elevene likevel, og har assistentene å støtte seg til, er det da like viktig å fokusere på? Et annet tema som hadde vært interessant å se på er hvordan situasjonen er for de fosterbarna som ikke har assistent? Eller de som ikke har hatt like grundig kartlegging?

Eller de som ikke har like store eller synlige utfordringer som disse elevene? Vil dette gi et annet bilde om overgangene og skolebyttene? Kanskje har samarbeidene fungert så godt fordi det har vært store behov, og både foreldre og andre parter rundt barna er vant til og nødt til å samarbeide om slike utfordringer.

Litteraturliste

Arfwedson, G. (1984) *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli

Aubert, A. & Bakke, I. (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring.* Oslo: Gyldendal akademisk

Bang, H. (2013) *Organisasjonskultur: En begrepsavklaring.* Tidsskrift for Norsk Psykologforening. 2013/50, 326-336

Barne-ungdoms og familiedirektoratet (2014) *Skolerapport. Hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet.*

Barne-ungdoms og familiedirektoratet (2015) *Barn og unge som er plassert utenfor hjemmet.*

Hentet 07.09.16 fra:

https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet/Barn_og_unge_plassert_utenfor_hjemmet/

Barne-ungdoms og familiedirektoratet (2016) a: *Fosterhjem, beredskapshjem, besøkshjem- hva er forskjellen?* hentet 11.03.16 fra:

https://www.bufdir.no/fosterhjem/ulike_typer_fosterhjem/

Barne-ungdoms og familiedirektoratet (2016) b: *Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder.* Hentet 07.09.16 fra:

https://www.bufdir.no/Global/Samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_En_veileder_2016.pdf?epslanguage=no

Berg, G. (1995) *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling.* Oslo: Ad Notam Gyldendal

Berg, G. (2000) *Struktur i ett elevperspektiv.* I Lægdene, Ø. (red.), Berg, G., Møller, J., Halvorsen, E.M., Hagesæter, A. & Stålsett, U. (2000) *Skolekultur i fokus.* Kristiansund: Høyskoleforlaget, s. 113-144

- Borge, A. (2003) *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bronfenbrenner, U (2005) *making human being human. Bioecological perspectives on human development*. California, USA: Sage publications
- Bø, I. (2012) *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 4. Utgave, Oslo: Universitetsforlaget
- Clausen, S.E. & Kristofersen, L.B. (2008). *Barneverns klienter i Norge 1990-2005. En longitudinell studie*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 3/2008.
- Conger, D. & Finkelstein, M.J. (2003) *Foster Care and School Mobility*. I The journal of Negro Education, 72 (1), Student Mobility: How some Children Get Left Behind (Winter, 2003), s. 97-103.
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. Utgave, Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012) *Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov*. I Befring og Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*, 5. utgave, Oslo: Cappelen Damm AS, s. 220-237
- Egge, M. (red) (2008) *Se meg nå. Faktakunnskap om vanlige barn med uvanlige livserfaringer*. Oslo: Helse og rehabilitering
- Emmer, E.T., Evertson, C.M. & Anderson, L.M. (1980) Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80 (5), 219-231
- Forvaltningsloven (1967) *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*. Justis- og beredskapsdepartementet. Hentet 07.04.16 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3

- Frønes, I. (2016) *The Absence of Failure: Children at Risk in the Knowledge Based Economy*. Child Indicators Research 2016, vol: 9(1): 247-260
- Harker, R., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D. & Sinclair, R. (2003) *Who takes care of education? Looked after children`s perceptions of support for educational progress*. Child & Family Social Work, vol 8 (2): 89-100
- Haugen, R. (red.) (2008) *Barn og unges læringsmiljø 3 Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Hjardemaal, F. (2014) *Vitenskapsteori*. I Kleven, T.A (red.), Hjardemaal, F & Tveit, K (2014) Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 2. Utgave, Bergen: Fagbokforlaget
- Höjer, I. & Johansson, H. (2013). *School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care*. European Journal of Social Work, 16, 22–36.
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2009) *Lærerens verden. Innføring i didaktikk*. 4.utgave, Oslo: Universitetsforlaget
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L.(2004) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 2. Utgave, Oslo: Abstrakt forlag
- Kavli, H., Sjøvold, J.M., Ødegaard, K.S. (2015) *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. Oslo: Rambøll. Rambøll rapport 2015.
- Killén, K. (2010) *Sveket II Ansvar og (be)handling*. 4. Utgave, Oslo: Kommuneforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.Utgave, Oslo: Gyldendal Akademisk

- Kvello, Ø. (2010) *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Malterud, K. (2003) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. 2. utgave, Oslo: Univeristetsforlaget
- Moen, T. (2011) *Narrativ forskning- fundament, premisser og prosess*. I: Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene Hentet 17.09.16 fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forfatteren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordens Velfærdscenter (2015) *Barn kan inte vänta. Oversikt av kunnskapsläget och exempel på genomförbara förbättringar*. Projekt: Nordens Barn- fokus på fosterhem
- Rumberger, R. W., Larson, K.A., Ream, R.K. & Palardy, G.j. (1999) *The Educational Consequences of Mobility for California Students and Schools. Research Series*. Policy Analysis for California Education, University of California, Berkeley & Stanford University
- Røkenes, O. & Hanssen, P. (2012) *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3. Utgave, Bergen: Fagbokforlaget
- Schiefloe, P (2011) *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. 2. Utgave, Bergen: Fagbokforlaget
- Seeberg M.L., Winsvold, A. & Sverdrup, S. (2013). *Skoleresultater og utdannings situasjon for barn i barnevernet. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Notat 4/2013.
- Skilbred, D. & Havik, T. (2011) *Barn og unge som bor i fosterhjem- mestring og trivsel i skolen*.

Tidsskriftet Norges barnevern, 3: 146-156

Skilbred, D. & Iversen, A.C. (2014) *Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer?* Tidsskriftet Norges barnevern, 4: 161-176

Spurkeland, J. (2011) *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget

Spurkeland, J. (2012) *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling.* Oslo: Universitetsforlaget

Statistisk sentralbyrå : *Barnevern, 2015. Stadig fleire barn med omsorgstiltak.* (2016) Hentet 22.09.16 fra: <https://www.ssb.no/barneverng/>

Sullivan, M.J., Jones, L. & Mathiesen, S. (2009) School change, academic progress, and behavior problems in a sample of foster youth. *Children and Youth Services Review*, 32(2), 164-170

Thagaard, T (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* 4. Utgave, Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Vacca, J.S. (2007). 'No child left behind...except the foster child'. *Relational Child & Youth Care Practice.*, 20(1): 67-72

Vacca, J.S. (2008) *Breaking the cycle of academic failure for foster children- what can the schools do to help?* Children and Youth Services review, 30(9) 1081-1087

Veland, J (1993) *Hvordan gikk det med barnevernets barn? : resultater fra barnevernsarbeid i 5 kommuner i Rogaland.* Stavanger: Senter for atferdsforskning

Vinnerljung, B., Berlin, M. & Hjern, A. (2010). *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam*

utveckling hos barn. I Socialstyrelsen (2010). Social Rapport, 227-266. Stockholm: Socialstyrelsen.

Zetlin, A., MacLeod, E. & Kimm, C. (2013) *Beginning Teacher Challenges Instructing Students Who Are in Foster Care.* Remedial and Special Education 33(1): 4-13

Zorc, C.S., O'Reilly, A.L.R., Matone, M., Long, J., Watts, C.L & Rubin, D. (2006) The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, schoolaged children in foster care. *Children and Youth Services Review*, 35(5), 826-833

Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Fosterbarn i skolen"

Bakgrunn og formål

Fosterbarn opplever ofte å må bytte skole, enten i forbindelse med plassering eller omplassering i fosterhjem. Dette skolebyttet er lite forsket på, og derfor viktig å få belyst. Problemstillingen for denne masterstudien er: *Hvordan tar lærere imot fosterbarn som begynner på ny skole?* På grunn av lite forskning på dette temaet, er målet med studien å få en beskrivelse av hvordan situasjonen er i dag, gjennom å se på erfaringer og historier fra lærere som har opplevd å få et fosterbarn i klassen sin.

Dette er en masterstudie ved NTNU.

Utvalget vil bestå av lærere i barneskolen. Informantene vil bli valgt etter yrke og erfaring med fosterbarn i klassen sin, og kontaktet gjennom nettverk, og forespørsler til rektorer ved skolene, der de kan gi anbefalinger videre til aktuelle ansatte jeg kan kontakte.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære et intervju på ca. 1 time. Ved samtykke vil det bli brukt lydopptak under intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes november 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Line Elise Dahl, tlf: 99388216, mail: lineelise@live.no, eller førsteamanuensis Daniel Schofield, tlf: 93040095 , mail: daniel.schofield@ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide

Intervjuguide

Takk for at du stiller opp!

Frivillig deltagelse, alt blir anonymisert, og du kan trekke deg når som helst, uten å oppgi grunn.

Gleder meg til å høre din historie!

Kan du fortelle litt om deg selv?

- hvor lenge jobbet her?
- Erfaring med fosterbarn?

Tenkte å ta utgangspunkt i en elev eller historie.

Kan du fortelle om dette barnet?

- Alder?
- Historie? Nåværende elev?

Når fikk du vite at du skulle få et fosterbarn i klassen?

- Informasjon om barnet og tidligere skolehistorie
- Informasjonsdeling og informasjon fra barnevernet? Tidligere skole? Ppt? Andre instanser?
- Noe du skulle ønske du fikk vite mer om? Fikk all info du trengte?

Kan du fortelle om hvordan du forberedte deg på å få ny elev?

- annerledes med fosterbarn?
- Hvordan forberedte du klassen?
- Hvilke forventninger hadde du til eleven som skulle begynne? Faglig? Sosialt?
- Møtte eleven på forhånd?

Hva opplevde du da barnet kom i klassen?

- i tråd med forberedelsene?
- Tilpassing?
- Hvordan opplevde du barnet i starten? Kontaktsøkende? Tilbaketrukken?
- Hva gjorde du for å skape en relasjon? Husker du noe spesielt du gjorde eller sa?

Hvordan foregikk overgangen mellom skolene?

- ditt syn?
- Hva fungerte? Hva fungerte ikke?
- Samarbeid med skole, barnevern, hjemme, andre instanser?
- Tanker om hvordan få eleven til å føle at dette er «min skole». Skjedde av seg selv? Tid?
- Mye tilpasninger for barnet, noe du gjorde for å lette overgangen eller tilpasningene?

Kan du fortelle hvordan barnet fungerte i klassen da det først startet?

- Faglig, tilrettelegging
- relasjon til deg?
- sosialt, kontakt med andre lærerne?
- Hvordan var samarbeidet med fosterforeldre?
- Hvordan var samarbeid med barnevern? Ppt?
- noe du synes var flott
- noe som ikke fungerte så bra?
- Noe du skulle gjort annerledes?
- Hvordan fungerer barnet i klassen i dag?
 - Faglig? Sosialt? Overraskende, forventet?

Kan du fortelle meg om barnet og jevnaldrende?

- venner?
- Friminutt
- fritid? Hobbyer, ferdigheter, aktiviteter? Nærmiljø?
- Hvordan er denne relasjonen nå i forhold til starten? Hva er endret? Hvordan endret? Når endret?
- Noe som du synes fungerte bra? Mindre bra? Noe som skulle vært gjort annerledes?

Barnet og hjemmet

- hvordan var skole/hjem samarbeidet?
- Noe som har endret seg siden starten?
- Involvering? Mye kontakt?
- Involvering fra barnevernet?

Deg og eleven?

- Hvordan er kontakten mellom deg og barnet?
 - Hvordan er den i dag og hvordan var den? Endringer? Når endret? Hvordan?
 - Hva har vært utfordrende? Flott? Overraskende? Som forventet

Hva synes du har vært mest overraskende med å få et fosterbarn i klassen?

Hva har vært mest utfordrende?

Hva har vært annerledes enn andre som har begynt i klassen din?

Hva har ikke vært annerledes?

Hva føler du har vært viktigst?

Hva har du lykket med? Eller ikke?

Kan du fortelle om hva du tenker om denne opplevelsen i ettertid? Hva har du tenkt? Hvilken

betydning tror du en lærer har forhold til fosterbarn i skolen?

Er det noe du føler vi ikke har snakket om, som vi burde?

Noe mer du vil fortelle om? Snakke om?

Tusen takk for deltagelse!

Vedlegg 3. Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Daniel Schofield
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 25.02.2016

Vår ref: 47114 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47114	<i>Fosterbarn i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Daniel Schofield</i>
<i>Student</i>	<i>Line Elise Dahl</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no