

SAMMENDRAG

Temaet for min oppgave er risiko- og beskyttelsesfaktorer for barn og unge oppvokst i fosterhjem. Fokuset mitt har vært rettet mot hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som viser seg gjeldende for fosterbarns skolegang. Jeg har spesielt ønsket å se nærmere på hvilke faktorer som finnes i fosterbarnet selv, og hvilke ytre faktorer som påvirker barn i fosterhjem. Temaet mitt blir belyst gjennom følgende problemstilling: *Hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer finner vi hos barn og unge oppvokst i fosterhjem med tanke på deres skolegang?*

For å kunne besvare min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Studiens empiri består av intervju med to informanter. Begge mine informanter har vokst opp i fosterhjem. Den ene i et familiært fosterhjem, den andre i et ikke-familiært fosterhjem. Det teoretiske grunnlaget er strukturert i fem deler. Den første delen omhandler teori om fosterhjem, deretter kommer teori om resiliens, teori om risiko- og beskyttelsesfaktorer og til slutt teori om tilknytning.

I etterkant av mine intervjuer fortok jeg en analyse og tolkning av mine informanternes utsagn. Deretter ble mine funn delt inn i kategorier. Disse kategoriene bygger på studiens forskningsspørsmål. Hensikten med disse forskningsspørsmålene var å sortere og gjøre funnene oversiktlige for å på denne måten kunne besvare problemstillingen.

1. Var det noe eller noen som var til god hjelp for deg i din skolegang?
2. Var det noe eller noen som gjorde at din skolegang ble vanskelig?

Felles for drøftingen er funn knyttet til stabilitet, trygghet, omsorg og egne egenskaper og verdier. Informantene mine trekker spesielt inn ustabilitet og dårlige relasjoner som sentrale risikofaktorer. Studiens funn viser at fosterfamilier evne til å vise omsorg og å skape trygghet er gjeldende beskyttelsesfaktorer for begge mine informanter. Det samme er egne egenskaper hos mine informanter og holdninger og verdier knyttet til et ønske om et bedre liv enn det livet biologiske foreldre og annen slekt har.

FORORD

Med denne oppgaven avslutter jeg nå min mastergrad i spesialpedagogikk. Endelig er jeg i mål etter fem år på universitetet. Denne oppgaven har bidratt til en større innsikt i hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer barn i fosterhjem møter, da med et hovedfokus på deres skolegang. Dette er ny og spennende kunnskap som jeg vil ta med meg videre i mitt fremtidige arbeid. Samtidig som denne prosessen har vært lang og krevende, har den også vært spennende og lærerik.

Det er flere personer jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke mine informanter som har stilt opp og delt sine erfaringer og tanker med meg. Denne oppgaven bygger i stor grad på deres uttalelser. Jeg vil samtidig benytte anledningen til å takke min veileder Arve Gunnestad for gode råd og tilbakemeldinger.

Til mitt fantastiske kontor: takk for tips, moralsk støtte, fjas og latter. Uten dere hadde denne prosessen vært langt tyngre enn den har vært. Jeg ser frem til eviglange vennskap og mange hytteturer i fremtiden.

Trondheim, 2018.

Line Fauske Edvinsen

Kapittel 1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål.....	2
1.3 Oppgavens oppbygging	2
Kapittel 2 Presentasjon av relevant teori.....	3
2.0 Innledning.....	3
2.1 Begrepet fosterhjem	3
2.2 Resiliens	4
2.3 Risikofaktorer.....	5
2.3.1 Kummulativ risiko.....	5
2.4 Beskyttelsesfaktorer	6
2.4.1 Robuste barn.....	8
2.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	8
2.6 Tilknytning	9
2.6.1 Ulike former for tilknytning	10
Kapittel 3 Presentasjon av tidligere forskning	11
3.0 Innledning.....	11
3.1 Fosterbarns mentale helse, komorbiditet og risikofaktorer	11
3.2 Fosterbarn i skolen	13
3.3 Tilknytning	15
3.4 Beskyttelsesfaktorer i utdanning	15
Kapittel 4 Metode.....	17
4.0 Innledning.....	17
4.1 Intervjuguide	17
4.2 Vitenskapelig forståelsesramme.....	18
4.3 Metodisk design	18
4.4 Utvalg	19
4.5 Datainnsamling.....	20
4.6 Bearbeiding av data.....	21
4.6.1 Transkribering	21
4.6.2 Analyse.....	22
4.6.3 Den hermeneutiske meningsfortolkning	24

4.7 Kvalitetsvurdering	25
4.7.1 Reliabilitet	25
4.7.2 Validitet	25
4.7.3 Forskerrefleksivitet.....	26
4.8 Generaliserbarhet	27
4.9 Ethiske vurderinger	28
Kapittel 5 Presentasjon og diskusjon av funn	29
5.1 Informantene	29
5.2 Risikofaktorer.....	30
5.2.1 Relasjoner.....	30
5.2.2 Drøfting	32
5.2.3 Rus og sykdom.....	33
5.2.4 Drøfting	34
5.2.5 Biologiske foreldre og lærere.....	35
5.2.6 Drøfting	36
5.3 Beskyttelsesfaktorer	37
5.3.1 Egne egenskaper.....	37
5.3.2 Drøfting	38
5.3.3 Sosial støtte og nettverk	41
5.3.4 Drøfting	42
5.3.5 Fosterforeldre	43
5.3.6 Drøfting	44
Kapittel 6 Avslutning og konklusjon	45
Litteratur.....	47
Vedlegg 1 - Informasjonsskriv	52
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	53
Vedlegg 3 – Godkjenning NSD	54

Kapittel 1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Valg av tema er tuftet på en genuin interesse for tilknytningsteorier og unge oppvokst i fosterhjem. Min problemstilling omhandler risiko- og beskyttelsesfaktorer blant barn og unge i fosterhjem, da med hovedfokus på deres skolegang og lyder som følger: ”*Hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer finner vi hos barn og unge oppvokst i fosterhjem med tanke på deres skolegang?*”. Jeg har selv jobbet med et barn i fosterhjem, ikke i skolealder men i barnehagealder. Personalgruppen, meg selv inkludert, slet med å finne logiske forklaringer på dette barnets handlingsmønster og jeg mener det er for lite informasjon både i barnehager og i skoler omhandlende barn i fosterhjem. Det finnes mye spennende forskning om de ulike faktorene som er med på å påvirke fosterhjembarns skolegang, og jeg har på grunnlag av dette valgt å selv møte to personer oppvokst i fosterhjem. Dette for å høre deres subjektive beskrivelse av sin oppvekst og skolegang.

«Den viktigste fremgangsfaktoren for barn i fosterhjem – om vi ser på deres langsiktige utvikling – virker å være at de ikke mislykkes på skolen» (Vinnerljung, B. Forsman, H. J., Kling, S., Kornør, H., Lehmann, S., 2015).

Dette sitatet er hentet fra Nordens Velfærdcenters rapport «Nordens Barn – Fokus på barn i fosterhjem» (2015) og belyser viktigheten av å bli sett, forstått og ivaretatt i et skolesystem. Denne rapporten viser til fosterbarn som en heterogen gruppe, altså en gruppe med store forskjeller. Rapporten viser at fosterbarn som gruppe har utfordringer i skolen og har lavere utdanning enn elever som ikke bor i fosterhjem. De ulike nordiske forskningene samlet i denne rapporten viser at barn som vokser opp i fosterhjem ikke får samme gode støtte som andre barn hva angår utdanning, forebygging av helseproblemer og en enkel overgang fra barndom til voksenliv.

1.2 Formål

Målet med min forskning er å belyse to informanternes perspektiver på egen oppvekst og skolegang. Hensikten med dette er å grave dypere inn i hva som eventuelt har vært til god hjelp for mine informanternes skolegang og hva som eventuelt har vært vanskelig med tanke på deres skolegang.

For å kunne forske på hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer fosterbarn møter med tanke på deres skolegang har jeg valgt å møte to informanter. Disse to informantene har begge vært i kontakt med barnevernet og fosterhjemstjenesten. Begge mine informanter holder for tiden på å ta høyere utdanning.

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av to unge voksnes erfaringer av å vokse opp i fosterhjem. Intervjuet er et retrospektivt intervju der mine informanter forteller om sine erfaringer og opplevelser. Fokuset under intervjuene ligger på informantenes opplevelse av egen oppvekst i fosterhjem og deres opplevelser av risiko- og beskyttelsesfaktorer.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er bygd opp av 6 kapitler. Kapittel 1 presenterer tema og problemstilling. I kapittel 2 vil jeg presentere sentral teori relevant for min problemstilling mens kapittel 3 presenterer relevant forskning knyttet opp mot min problemstilling. I kapittel 4 vil jeg presentere valg og bruk av forskningsmetoder og vitenskapelige forståelser. I kapittel 5 presenterer og diskuterer jeg mine funn mens kapittel 6 fungerer som et avsluttende kapittel hvor jeg oppsummerer og konkluderer.

Kapittel 2 Presentasjon av relevant teori

2.0 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere ulike teorier jeg finner relevante for min problemstilling. Denne teorien skal jeg senere anvende i min analyse og drøfting. Jeg skal blant annet ta for meg teori om fosterhjem, resiliens, risikofaktorer, tilknytning og beskyttelsesfaktorer.

2.1 Begrepet fosterhjem

Barnevernet har som oppgave å sørge for en trygg og god omsorg for barn og unge som av ulike grunner ikke kan bo hos familien sin. Dette er lovfestet i Lov om barneverntjenester §1-1 (Lov om barneverntjenesten, 1992, §1). Når barn og unge plasseres utenfor hjemmet, er det fosterhjem de ofte flytter til. Ved utgangen av 2016 var 40 % av barn og unge med hjelp fra barnevernet plassert utenfor hjemmet (Bufdir, 2017). Videre viser tall fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet at hele 78 % av barn og unge som ikke kan bo hjemme ved utgangen av 2016, bor i fosterhjem. Plassering utenfor hjemmet kan skje både med eller uten foreldrenes samtykke og kan være både en varig og en midlertidig løsning (Bufdir, 2017). Ved utgangen av 2016 var andelen barn og unge plassert i fosterhjem størst blant tenåringer fra 13-17 år. De laveste tallene fant vi hos barn i alderen 0-2 år (Bufdir, 2017).

Barnevernloven §4-4 gir tillatelse til å plassere barn utenfor hjemmet som et hjelpetiltak. Plassering utenfor hjemmet skal bare finne sted dersom andre hjelpetiltak ikke er tilstrekkelige (Bunkholdt og Sandbæk, 2013). Bunkholdt og Sandbæk skriver videre at Bufetat er en sentral samarbeidspartner når plasseringssted skal velges. Bufetat har ansvaret for rekruttering og formidling av fosterhjem samt etablering og drifting av barneverninstitusjonene.

Vi ser en kontinuerlig vekst i antall barn og unge som plasseres i fosterhjem i perioden 2003 – 2016 (Bufdir, 2017). Denne økningen ser man som et resultat av en tilsiktet politikk og vridning i tiltaksbruken etter forvaltningsrevisjonen i 2004. Intensjonen her var å redusere bruken av barnevernsinstitusjoner og øke bruken av fosterhjem ved plassering utenfor hjemmet (Bufdir, 2017).

Oftest er familiemedlemmer og slekt en god løsning hva angår fosterhjems plassering. Å bli plassert i et hjem der familien er kjent for fosterbarnet, gjør at overgangen til fosterhjem blir lettere. Det vil også oppleves som en trygghet for barnet. Tall og statistikk viser at langt flere

fosterbarn bor i fosterhjem der det ikke er familiær tilknytning. I slutten av 2016 bodde 64 % av barn og unge i et slikt fosterhjem, mens 25 % bodde i fosterhjem hos familie eller bekjente (Bufdir, 2017).

2.2 Resiliens

Resiliens er et begrep som gjennom fysikken blir beskrevet som materiales evne til å gjenvinne sin opprinnelige form etter å ha vært strukket, bøyd eller vridd (Gunnestad, 2017). Verdens ledende barnepsykriater, Michael Rutter, beskriver resiliens slik.

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Rutter, 2000).

Anne Inger Helmen Borge skriver i sin bok «*Resiliens – risiko og sunn utvikling*» (2010) at det finnes mange ulike typer resiliens og måter dette utvikles på. Hvert barn i risiko vil måtte finne sin individuelle prosess for å oppnå en bedre tilværelse. En må ikke lete etter en «gullfaktor» når en leter etter utviklingsfremmende faktorer, men heller se på hvorfor noen utvikler seg til det bedre, mens andre i en lignende situasjon gir opp og mister håpet? Fokuset bør ligge på hvilke faktorer som bidrar til en positiv utvikling til tross for risikoen og hva som betyr lite eller ingenting for en positiv utvikling (Borge, 2010).

Borge (2010) nevner tre ulike former for resiliens en ønsker å styrke hos barn. Intellektuell resiliens finner vi hos risikobarn som gjør leksene sine og mestrer skolen. Disse barna oppnår gode skolefaglige resultater til tross for at eksempelvis hjemmeforhold tilsier at de ikke skulle mestre denne delen av hverdagen.

Emosjonell resiliens peker på evnen til å føle at ting går bra til tross for de ekstreme påkjenninger barn i risiko kan kjenne på. Dette er naturlig nok noe disse barna kan ha problemer med, og det er derfor spennende å grave litt dypere i materien omhandler barn utsatt for risiko men som likevel utvikler resiliens og fungerer godt følelsesmessig (Borge, 2010).

Borge nevner en tredje type resiliens, nemlig atferdsmessig resiliens. Dette er barn som har hatt problemer med sin atferd, men som har forbedret seg.

2.3 Risikofaktorer

Inn under forskningen rundt resiliens finner vi begrepene risikofaktor og beskyttelsesfaktor. Gunnestad (2017) forklarer risikofaktorer som faktorer i barnets selv, i hjemmet og det sosiale miljøet, i kulturen eller samfunnet. En risikofaktor øker sannsynligheten for utvikling av ulike vansker. Hvilken virkning de ulike risikofaktorene får for barnet avhenger av en rekke forhold, men det er særlig forhold som alvorlighetsgrad, varighet og antall som er spesielt avgjørende for risikofaktorenes virkninger. Videre presenterer Gunnestad tre ulike grupper av risikofaktorer. Den første gruppen er knyttet til individuelle risikoer. Innenfor denne gruppen finner vi prematur fødsel, funksjonsnedsettelse, sykdom og vanskelig temperament. Borge (2010) viser til resiliensforskning som viser at et vanskelig temperament kan beskytte barn snarere enn å svekke dem. Dette er noe som ikke samsvarer med den oppfatningen folk flest har. Marten deVries (sitert i Borge, 2010) utførte en studie på småbarn i Afrika der han antok at masai småbarn med et vanskelig temperament hadde en vanskeligere livssituasjon enn barn med et lett, sosialt og utadvent temperament. Resultatet av forskningen viste en høyere dødelighet blant barna med et lett og sosialt temperament. De barna som ble karakterisert med et vanskelig temperament tiltrakk seg oppmerksomhet med sutring og gråt og på den måten også tiltrakk seg slanter med melk eller annen næring. Dette bidro til å redusere dødsrisikoen. Den andre gruppen beskrives som sosiale eller familiære risikofaktorer. Her finner vi mangelfulle foreldreferdigheter, mental og somatisk sykdom hos foreldrene, alkoholmisbruk, omsorgssvikt, disharmoniske forhold i hjemmet, kriminalitet og lignende. Den tredje gruppen er risikofaktorer knyttet til kultur og samfunn. Dette kan være fattigdom, arbeidsløshet, hyppig flytting, krig, terrorangrep, normoppløsning, lite respekt for andres eiendom eller for andres livssituasjon. Å predikere utfallet av risikofaktorens virkning på et barn er vanskelig. Det er nærliggende å tro at det er et samspill mellom barnets individuelle forutsetninger, medfødte egenskaper, risikofaktorene og beskyttelsesfaktorene (Gunnestad, 2017).

2.3.1 Kummulativ risiko

Kummulativ risiko blir av Borge (2010) beskrevet som de problemene som legger seg oppå tidligere uløste belastninger. En rekke risikofaktorer virker altså sammen og kan for eksempel vise seg i form av en skilsmisse. Her er selve skilsmissen en enkeltstående faktor. Denne blir ikke regnet som en særlig stor risiko i seg selv, man er heller mer bekymret for den kumulative belastningen barn blir utsatt for i perioden før selve skilsmissen. Resiliens er ikke

noe som kommer av seg selv med den naturlige utviklingen, men noe som utvikles med de risikofaktorene en kan utsettes for. Kjønn, alder og erfaringer er faktorer som alle er avgjørende for graden av resiliens (Borge, 2010).

2.4 Beskyttelsesfaktorer

Beskyttelsesfaktorer blir av Gunnestad (2017) beskrevet som faktorer som demper eller reduserer virkningen av risikofaktorer i barns liv. Gunnestad har gjennomført en tverrkulturell studie av resiliens blant studenter ved barnehagelærerutdanningen i Norge, Swaziland og Zambia. Gunnestad fikk inn godt over 90 rapporter sammenlagt der informantene forteller om en vanskelig situasjon i sin barndom. Videre skulle informantene fortelle hva som hjalp dem gjennom denne vanskelige perioden (Gunnestad, 2017). Resultatet av studien viste tre hovedgrupper av beskyttelsesfaktorer: 1. Nettverk – sosial støtte, 2. Egenskaper og ferdigheter – barns egne ressurser og 3. Kulturell, samfunnsmessig og eksistensiell støtte – mening, verdier og tro. Den første gruppen, altså et barns nettverk, representerer de menneskene barnet har kontakt med på ukentlig basis. Beskyttelsesfaktorene kan vise seg i form av en bestemor, en tante, en onkel, søsken, foreldre, lærere eller venner. Den andre gruppen Gunnestad beskriver er barnets egne ressurser. Dette kan være barnets intelligens, temperament fysisk og psykisk styrke, humor og utseende. Beskyttelsesfaktorer kan man også finne i barnets ferdigheter, altså det barnet mestrer og er flink til. Dette kan være sosiale ferdigheter, praktiske ferdigheter, sportslige ferdigheter, kunstneriske ferdigheter, skoleferdigheter og så videre. Den tredje og siste gruppen Gunnestad beskriver tar for seg kulturell, samfunnsmessig og eksistensiell støtte. Denne gruppen beskyttelsesfaktorer viser seg i form av holdninger, verdier, tro og tanker. (Gunnestad, 2017).

På lik linje med risikofaktorer, påvirker beskyttelsesfaktorer hverandre og må sees i en sammenheng. Et godt nettverk er eksempelvis i kombinasjon med gode egenskaper og sunne verdier en sterk beskyttelse mot å utvikle asosiale vaner eller atferdsvansker (Gunnestad, 2017). Videre skriver Gunnestad at hvilken faktor som virker inn i en beskyttelsessituasjon er avhengig av situasjonen. En situasjon der en person opplever ensomhet vil muligens ha nettverk og deltakelse i en form for klubb eller idrettsgruppe som viktige faktorer for gode sosiale prosesser, mens nettverk, verdier og tro vil være de mest sentrale faktorene for beskyttelse i en situasjon der eksempelvis et nært familiemedlem dør.

Jørgensen (2017) peker på hjelp fra venner, lærere eller barnehagelærere som beskyttelsesfaktorer hva angår belastninger i et barns liv. Han forklarer et menneskets robusthet som et uttrykk for de aktive strategiene et barn kan iverksette for å motvirke en minkende trivsel. Jørgensen skriver videre at slike strategier kan mobilisere en evne til å holde ut lenge nok til å komme videre i sine anstrengelser (Jørgensen, 2017). Jørgensen peker spesielt på mestring som strategi for å oppnå robusthet. Han forklarer mestring som kunnskap om hva vi vil, å være klar over hvordan man vil gjøre det og å gå løs på utfordringene med en realistisk vurdering av mulighetene (Jørgensen, 2017). Videre bruker Jørgensen begrepet «hamsterhjulet» som en strategi. Denne strategien går ut på å prestere og prestere i det uendelige med en følelse av at det aldri tar slutt. Jørgensen nevner også mentalisering som en kognitiv strategi for å oppnå robusthet. Dette er en strategi som med tiden har fått mange tilhengere da den lett lar seg omsette i praksis. Å mentalisere vil si å kontrollere følelsene, affektregulering. En slik regulering gir støtte til en robusthet som kan gi ro til å finne handlingsmuligheter. Å mentalisere blir også beskrevet som evnen til å sette seg inn i andres og egen atferd. Dette gjøres ved å forsøke å forstå de følelser, behov, tanker og intensjoner som ligger bak (Jørgensen, 2017). Her ser vi at Jørgensen skisserer ulike handlingsmønstre og strategier for utvikling av resiliens.

Rutter (1990) var en av pionerene når det kom til å forstå hvordan de ulike beskyttelsesfaktorene faktisk virker og skaper resiliens, dette beskrev han ved å presentere fire prosesser. I den første prosessen skaper beskyttelsesfaktorene resiliens ved å redusere eller dempe virkningen av risikofaktorene. Den andre prosessen tar for seg selvbilde som beskyttende faktor for å skape resiliens. Å mestre noe og å ha gode venner og familie som gir en tro på at man skal klare seg er viktige beskyttelsesfaktorer som styrker selvbildet som dermed utvikler resiliens. En tredje måte for beskyttelsesfaktorene å skape resiliens på, er å bryte negative kjedereaksjoner. Eksempelvis kan et barn fra et belastet hjem oppleve at det å få plass i barnehage åpner for nye måter å være sammen med barn og voksne på. Tredje prosess fører oss over i fjerde prosess der det åpnes opp for nye muligheter. Barnet kan utvikle nye indre arbeidsmodeller for sosialt samspill og kan gjennom dette få håp og motivasjon for fremtiden (Rutter, 1990).

2.4.1 Robuste barn

Per Schultz Jørgensen definerer i sin bok «Robuste barn» (2017) robusthet som et vanskelig, men viktig begrep. Jørgensen definerer robusthet slik:

Robusthet er en styrke som gjør oss i stand til å fastholde vår oppmerksomhet og konsentrasjon om en aktivitet til tross for motstand og krise, og som gjør oss i stand til å kunne tilpasse innsatsen etter mulighetene.

Videre forklarer Jørgensen (2017) at robusthet må ses i sammenheng med sårbarhet og mestring. Denne sårbarheten og mestringen plasseres i en risikomodell. Modellen viser risikofaktorer, altså belastninger, barnet utsettes for. Disse faktorene kan være sykdom eller dødsfall i nær familie, arbeidsløshet blant foreldrene eller en familie preget av vold, misbruk og rus (Jørgensen, 2017). Forskning innenfor feltet risikofaktorer har sirklet inn en rekke faktorer og sett på hvordan disse faktorene påvirker barnet. Jørgensen henviser da spesielt til en ny undersøkelse gjennomført av Socialforskningsinstituttet (SFI). Resultatet viste at 17 prosent av danske 8-klassinger har vært utsatt for vold og seksuelle overgrep i hjemmet i løpet av et år. Undersøkelsen viste også at disse barna rammes utviklingsmessig hardt (Jørgensen, 2017). Slike belastninger fører nødvendigvis ikke til feilutvikling, men de øker absolutt risikoen. Utviklingen er avhengig av barnets handlingsmønster. Barnet kan reagere med å selv handle aktivt og håndtere krisen. Dette skriver Jørgensen kan skje på flere måter. Barnet kan enten trekke seg tilbake sosialt, men det kan også mobilisere egne ressurser eller finne hjelp fra omgivelsene. Disse belastningene kan også vise seg i form av at barnet utvikler en sårbarhet som nødvendigvis ikke trenger å være tegn på åpenlys vantrivsel, men som en økt følsomhet og utrygghet.

2.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell brukes til å beskrive hvordan individer sosialiseres inn i en kultur. Utviklingsprosessen starter i samspillet mellom andre og det er også i dette samspillet utviklingen vedlikeholdes og gis kraft og retning (Gulbrandsen, 2012). Videre forklarer Gulbrandsen Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som en kompleks og dynamisk modell som tar for seg det utviklende barnet gjennom oppveksten. Grunnstrukturen i Bronfenbrenners modell er representert i mikro-, meso-, ekso-, og

makrosystem. Et mikrosystem er et mønster av aktiviteter, sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner. Eksempler kan være familie, venner, skole, barnehage og idrettslag. Et mesosystem omhandler de forbindelsene som finnes mellom to eller flere miljøer som den utviklende personen tar aktiv del i. Eksempler kan være skole-hjem-samarbeid, venners deltakelse i idrettslag og venners relasjon til andre venner. Et eksosystem er de forbindelsene som finnes mellom to eller flere miljøer der minst ett av disse miljøene ikke har den utviklende personen som aktiv deltaker. Dette miljøet vil likevel påvirke den utviklende. Eksempler kan her være media, politikere, frivillige organisasjoner og interessegrupper som individet ikke deltar i selv. Makrosystemet er ikke et system som omgir de andre systemene. Dette systemet kommer til uttrykk gjennom sosiale forhandlinger og i dagliglivets begrunnelser og forklaringer. Eksempler kan være verdier og normer. Ingen enkeltledd i modellen kan stå uavhengig av hverandre da de får sin form gjennom gjensidige tilbakemeldinger (Gulbrandsen, 2012).

2.6 Tilknytning

Teorien om tilknytning som en omsorgsperson-barn relasjon ble formet av Bowlby (1969) og senere av Ainsworth og medarbeidere (1978). Ainsworth og Bowlby jobbet senere sammen og deres arbeid omfattet både ungdom med antisosialitet, barn i institusjoner og barn i familier. Tilknytning blir beskrevet som kvaliteten på det emosjonelle båndet mellom personer som er viktige for hverandre (Kvelling, 2016). Videre skriver Kvelling at begrepet tilknytning ofte blir feilsitert av fagfolk da de referer til tilknytning som noe barn enten får en trygg eller utrygg versjon av. Tilknytning er ikke noe barn får, men noe de *skaper* seg. Denne tilknytningen blir skapt ut fra barnets behov og forutsetninger ut fra omsorgspersonens forutsetninger.

En relasjon oppstår ifølge Røkenes og Hansen (2002) i forholdet mellom to mennesker som betrakter hverandre som selvstendige individer i en felles virkelighet. Sosiale relasjoner spiller en stor rolle gjennom hele livet og det er denne sosiale relasjonen som avgjør hvordan vi tilpasser oss samfunnet. Barn er gjennom hele sin oppvekst avhengig av gode, nære og forutsigbare relasjoner, dette vil føre til en opplevelse av trygghet og barnets evne til å utvise sosial tilpasningsdyktighet vil styrkes, (Drugli, 2012).

2.6.1 Ulike former for tilknytning

ABCD-modellen refererer til de ulike tilknytningsformene vi ifølge Ainsworth og medarbeidere (1978) fant i Bowlbys teori om tilknytning. Jeg skal nå presentere de ulike formene ABCD-modellen referere til.

Tilknytning type A kalles for en unnvikende tilknytning. Med denne tilknytningstypen har omsorgspersonene vansker med å akseptere barnets følelsesregister. Resultatet av dette blir at barnet lærer å undertrykke eller fortrenge ulike emosjoner, spesielt negative. Barnet må da bedrive selvomsorg for å håndtere sine egne emosjoner (Ainsworth og medarbeidere, 1978).

Tilknytning type B kalles for en trygg tilknytning. Med denne tilknytningen aksepterer omsorgspersonene de ulike karakteristika ved sitt barn. Med en slik tilknytningsform baseres mestringsstrategiene på refleksjon og emosjoner, disse to integreres (Ainsworth og medarbeidere, 1978).

Ambivalent tilknytning finner vi innenfor tilknytningskategori C. Med denne tilknytningstypen finner vi omsorgspersoner som periodevis er emosjonelt utilgjengelige. En konsekvens av dette er at barnet forsterker sine signaler for å oppnå respons. Nærhet blir klamring, kommandering fremfor å be om noe og å spørre om noe blir erstattet med å kreve noe (Ainsworth og medarbeidere, 1978).

Den siste tilknytningskategorien, kategori D, kalles for desorganisert tilknytning. Her er omsorgspersonene enten emosjonelt utilregnelige, skremt, virker skremmende på barnet eller har ubearbeidede tapsopplevelser. Omsorgspersonene binder med en slik tilknytning ofte barnet i usunne strategier for å dempe egen sorg eller frykt. Barnet blir stilt ovenfor et dilemma der de er helt avhengig av omsorg fra omsorgspersonene som de ikke kan stole på (Ainsworth og medarbeidere, 1978).

Kapittel 3 Presentasjon av tidligere forskning

3.0 Innledning

Dette kapittelet skal ta for seg ulik forskning relevant for min problemstilling. Jeg vil belyse forskning om fosterbarns mentale helse, komorbiditet og risikofaktorer, forskning om fosterbarn i skolen, forskning om tilknytning og forskning om beskyttelsesfaktorer. Først skal jeg presentere studien «Mental Disorders in Foster Children: A Study of Prevalence, Comorbidity and Risk Factors.» Denne tar for seg fosterbarns mentale helse og peker på behovet for utvikling av diagnostisk og terapeutisk kompetanse for barn i fosterhjem samt deres familier.

3.1 Fosterbarns mentale helse, komorbiditet og risikofaktorer

Lehmann, Havik, Havik og Heirevang har i sin studie "Mental disorders in foster children: a study of prevalence, comorbidity and risk factors" testet 395 barn i fosterhjem i alderen 6-12 år med testen The Developmental and Wellbeing Assessment (DAWBA). Hensikten var å undersøke rundt barnas mentale helse. Testen viste at 279 av 395 barn hadde en eller flere DSM-IV (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)-lidelser. Studien viste også at graden av komorbiditet var høy.

Funnene viser at barn i fosterhjem i mange tilfeller sliter med mentale lidelser inkludert ADHD, atferdsvansker, emosjonelle vansker og lidelser relatert til traume og stress. Ofte har barna flere av disse vanskene. Utbredelsen av disse lidelsene og komorbiditeten av lidelsene indikerer et behov for videre utvikling av diagnostisk og terapeutisk kompetanse for barn i fosterhjem og deres familier. Kunnskap blir trukket frem som nøkkelen til videre utvikling. Kunnskap om de ulike typene mentale lidelser og kunnskap om de ulike screeningverktøyene brukt for å screene mentale lidelser. Disse screeningverktøyene kan variere fra å bli brukt til å screene en spesifikk type mental lidelse til å brukes til et bredere formål der hensikten er å screene barnet for mange ulike typer mentale lidelser.

Studien refererer til en rekke andre studier (Ford et al., 2003; Heiervang et al., 2007) som visere til samme risikofaktorer knyttet til utvikling av mentale lidelser. Disse risikofaktorene omhandler alder og kjønn. Jo eldre barnet er når han eller hun plasseres i fosterhjem, jo mer utsatt er han eller hun for utvikling av mentale lidelser. Studiene peker også på at kjønn er en faktor og peker på det mannlige kjønn som mer utsatt for utvikling av mentale lidelser.

Lehman, Havik, Havik og Heiervang utviklet en CPQ (Child Protection Questionnaire). Denne ble utført på ansatte i barnevernet. Resultatene av denne testen viste at graden av mentale lidelser blant barn i fosterhjem har en sammenheng med den omsorgen barnets biologiske foreldre har gitt han eller hun tett etterfulgt av barnets plasseringshistorikk, altså hvor tidlig barnet ble plassert i fosterhjem og om barnet har vært innom mange ulike fosterhjem. Det var altså dette som ble trukket frem som de mest sentrale risikofaktorene for utvikling av mentale lidelser blant barn i fosterhjem.

Prosjektet «Nordens Barn – Fokus på barn i fosterhjem» gjennomført av Nordens Velfærdcenter peker på lite og motstridende forskning hva angår fosterbarns mentale helse over tid (Vinnerljung, B. Forsman, H. J., Kling, S., Kornør, H., Lehmann, S., 2015). De viser blant annet til to danske studier gjennomført for å se om barnas psykiske helse blir bedre over tid i fosterhjem. Disse to studiene viste to forskjellige resultat. Den ene studien brukte en avansert statistisk matching- og analysemetode og fant en negativ effekt hva angår fosterbarns mentale helse over tid (Olsen R. F., Egelund, T, Lausten, M, 2011). Den andre danske forskningen tok i bruk et standardisert instrument (SDQ). Barnas psykiske helse ble undersøkt da de var 7, 11 og 15 år. Resultatet er basert på informasjon fra de voksne i barnas nærhet (fosterforeldre, institusjonspersonell eller alternative foreldre). Resultatet viste en positiv utvikling i barns psykiske helse over tid (Lausten, M, Andersen, D, Skov, P, Nielsen, 2013). Disse studiene viste en høy forekomst av psykiske lidelser blant fosterbarna, også i voksen alder. Forskningen peker i likhet med Lehmanns avhandling på et behov for en grundigere undersøkelse av fosterbarns mentale helse allerede før plassering i fosterhjem (Vinnerljung, B. et al., 2015).

3.2 Fosterbarn i skolen

Denne delen av oppgaven min skal omhandle tidligere forskning om fosterbarn i skolen. Dette er forskning veldig sentral for ordlyden i min problemstilling. Jeg vil først presentere funn fra forskning hentet fra studien «Barn som blir plassert utenfor hjemmet – risiko og utvikling». Disse funnene blir presentert i Dag Skilbred og Toril Haviks artikkel «Barn og unge som bor i fosterhjem – mestring og trivsel i skolen» (2011). Deretter skal jeg presentere forskningsartikkelen ”Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer?” (2014).

Skilbred og Havik viser til en rekke studier (eksempelvis Havik 2003; Gallagher et al. 2004; Vinnerljung et al. 2005; Berridge 2007; Iversen et al. 2009, sitert i Skilbred og Havik, 2011) som henviser til en svakere mestring på skolen og en dårligere utdanning ved starten av voksenlivet enn sine jevnaldrende. Studier viser at 34 prosent av barn i fosterhjem hadde utdanning utover 12. klasstrinn. Hel 80 prosent av ikke-plasserte barn tok utdanning utover 12. klasstrinn. Det er i forskningsfeltet enighet om at årsakene til dette er sammensatte. Spesielt vektlagt er forhold ved barna selv og deres omsorgssituasjon før plassering og den innsatsen skolen legger ned overfor barna etter plassering (Clausen og Kristoffersen, 2008, sitert i Skilbred og Havik, 2011) En rekke studier (eksempelvis Gilligan 1998; Fletcher-Campbell 2001; Harker et al. 2004; Jackson og Ajayi 2007, sitert i Skilbred og Havik, 2011) viser til en lavere forventning fra lærere, fosterforeldre og saksbehandlere hva angår fosterbarns skolefaglige prestasjoner.

Forskningen Skilbred og Havik presenterer viser at faglige prestasjoner ikke hadde noe å si for fosterbarns trivsel i skolen. Prosjektet viste også at mange av lærerne og fosterforeldrene mente fosterbarna hadde sviktende mestring av skolefagene, noen som står i motsetning til det barna selv opplever. Egelund (2008) (sitert i Skilbred & Havik, 2011) mener forklaringen på dette kan være at barn og unge generelt vurderer egen situasjon bedre enn det voksne gjør. En annen grunn kan være sammenligningsgrunnlag. En lærer vil sammenligne eleven med andre elever i klassen, mens det er mer usikkert hvem eleven selv sammenligner seg med. Annen forskning (Gilligan, 2007, sitert i Skilbred og Havik, 2011) viser at den viktigste støtten for at barn i fosterhjem skal mestre skolefagene er viktige voksenpersoner med forventninger til barnet. Voksenpersoner som viser interesse og oppmuntrer til innsats på skole. Forskning viser også at fosterbarns opplevelse av at det virkelig er noen som bryr seg om hvordan det

går med dem og som har et ønske om at de skal lykkes, er en viktig faktor og drivkraft for at barn i fosterhjem klarer seg godt i skolesystemet.

«Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer?» (2014) er forskning gjort av Dag Skilbred og Anette Christine Iversen. De ønsket å belyse suksessfaktorene blant en gruppe mennesker hvis utdanningsnivå ifølge forskning, både i Norge og resten av Europa, er betydelig lavere enn sine jevnaldrende. Forskningen skulle belyse risikofaktorer knyttet til høyere utdanning. Resultatet viste at de unges egen motivasjon samt fosterforeldres evne til å skape tilhørighet, formidle sentrale verdier og å skape struktur og rutiner i det daglige liv hadde størst innvirkning på skoleprestasjonene. Både de unge voksne og fosterforeldrene la i denne forskningen vekt på at motivasjon var en stor drivkraft for å ta høyere utdanning. Skaalvik og Skaalvik (2016) peker på to former for motivasjon: indre- og ytre motivasjon. En indre motivert læringsatferd finner vi når eleven opplever lærestoffet som interessant. Det ligger glede og tilfredsstillelse til grunn for utførelse av arbeidet. Ytre motivasjon finner vi når eleven utfører en oppgave på bakgrunn av en belønning eller for å unngå en eller annen form for straff. En annen form for ytre motivasjon finner vi når eleven arbeider av frykt for å gjøre det dårlig eller for å unngå skam og skyldfølelse. Motivasjon må sees som en dynamisk prosess, det vil si at motivasjonen vil påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2016). Skilbred og Iversen finner det vanskelig å si hvilken konkret faktor som har påvirket informantene i dette forskningsprosjektet mest, men de sitter igjen med et inntrykk av at ytre motivasjon er betydelig. En betydelig risikofaktor kan for fosterhjemsbarn være omsorgssituasjonen før plassering i fosterhjem, men det ble av informantene i dette prosjektet nevnt som en faktor for motivasjon og gjennomføring av studier. Fosterforeldres verdier om å gjøre sitt beste, gå på skolen hver dag og et krav om innsats for å lykkes blir også nevnt som faktor for de unge voksnes selvregulering og evne til å sette seg hoved- og delmål og ikke gi opp underveis (Skilbred og Iversen, 2014)

3.3 Tilknytning

Cand. Psychol Heidi Jacobsen har i sin artikkel «Fosterbarn med tilknytningsvansker og tilknytningsforstyrrelser» (2009) tatt utgangspunkt i tilknytningsteori og deretter diskutert forskjeller mellom tilknytningsforstyrrelser og tilknytningsvansker. Jacobsen har definert tilknytning slik:

Tilknytning er et atferdssystem som organiserer forskjellige former for tilknytningsatferd hos individet. Når dette systemet fungerer optimalt, er omsorgspersonen en trygg havn for trøst og en trygg base for eksplorering. Måten som atferdssystemet er organisert på, varierer i kvalitet fra individ til individ og lar seg ikke lett forandre (Jacobsen, 2009).

Jacobsen har beskrevet tilknytningsvansker som alle former for utrygg tilknytning. Videre skriver hun at ulik forskning viser at barn med utrygg tilknytning i større grad enn trygge barn har problemer med å etablere nære og varige vennerelasjoner. Noen fosterforeldre kan oppleve at deres fosterbarn allerede har fått diagnosen tilknytningsforstyrrelse eller reaktiv tilknytningsforstyrrelse. I motsetning til tilknytningsvansker er tilknytningsforstyrrelse en medisinsk diagnose og blir derfor definert som en psykisk forstyrrelse. En person som får en slik diagnose har aldri etablert en normal tilknytningsrelasjon til en nær omsorgsperson og de har heller ikke opplevd en eller flere trygge relasjoner med personer med den primære omsorgen. Dette er barn som har tilbrakt store deler av tidlig barndom på institusjon eller har erfart svært hyppige skifter av omsorgspersoner. Jacobsen presiserer at all behandling basert på tilknytningsteori bør ha utgangspunkt i begrepet trygg base. Her er det viktig at fosterforeldre identifiserer fosterbarnets tilknytningsbehov, gir barnet nærende omsorg, følger barnets initiativ og identifiserer egne reaksjoner i forhold til barnets atferd og emosjonelle behov (Jacobsen, 2009).

3.4 Beskyttelsesfaktorer i utdanning

Marianne Dæhlen, forsker ved Høgskolen i Oslo og Akershus, har i sin artikkel «Betydningen av opphold i fosterhjem for livet som voksen – en kunnskapsoversikt» (2017) et mål om å kartlegge hvilke faktorer i en fosterhjemssituasjon som er forbundet med negative og positive forhold som voksne. Dette har hun gjort ved å belyse en rekke studier. Dæhlen har delt

funnene sine inn i fem kategorier: erfaring med overgang fra omsorg til voksent liv, utdanning, helse, kriminalitet/atferdsproblemer og en femte kategori der flere sider ved tidligere fosterbarns voksne liv undersøkes. Jeg har i lys av min problemstilling valgt å fokusere på kategorien omhandlende utdanning.

Dæhlen (2017) har fokusert på ni studier som har undersøkt hva som fremmer og hemmer suksess i utdanningssystemet blant barn og unge som tidligere har bodd i fosterhjem. Alle hennes funn er hentet fra kvalitative studier der tidligere fosterbarn er intervjuet. I noen tilfeller er også fosterforeldre, lærere og sosialarbeidere intervjuet. Seks av ni studier er en del av et europeisk prosjekt der tidligere fosterbarn i Storbritannia, Sverige, Danmark, Ungarn og Spania har blitt intervjuet om sine erfaringer fra utdanningssystemet. Disse studiene undersøker lite rundt fosterhjems plasseringens effekt på utdanningen, men flere av studiene trekker frem fosterforeldres syn på utdanning som en viktig faktor for at fosterhjemsbarna har klart seg bra i utdanningssystemet. Funnene fra disse seks studiene er hentet fra tidligere fosterbarn som har klart seg bra i utdanningssystemet. Dæhlen trekker også frem Skilbred og Iversens forskning «Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer?», som jeg har beskrevet tidligere i dette kapitlet. Her ble det pekt på at den strukturen fosterforeldrene gir til ungdommene samt en formidling om at utdanning er viktig, er sentrale faktorer for en positiv utvikling hos fosterhjemsbarna.

Kapittel 4 Metode

4.0 Innledning

Et kvalitativt forskningsintervju søker å forstå verden gjennom intervjupersonens perspektiv. Målet er å avdekke intervjupersonens opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2017). Kvale og Brinkmann forklarer videre at man som forsker underveis i et kvalitativt intervju må betrakte intervjuperson som en «forfattende forfatter». Subjektet er ikke helt subjektivt da intervjuperson blir påvirket av sine omgivelser, derav begrepet «forfattende». Intervjuperson forteller likevel fra sin virkelighetsoppfatning, derav tittelen «forfatter».

I min oppgave har jeg anvendt en kvalitativ fremgangsmåte i møte med mine informanter. Jeg har valgt en kvalitativ intervjuramme og en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål. Et semistrukturert intervju søker å innhente intervjupersonenes egne beskrivelser av sin livsverden. Det blir lagt stor vekt på informants egne tolkninger. Et semistrukturert intervju kan ligne en dagligdags samtale, men har som profesjonelt intervju et formål (Kvale og Brinkmann, 2017). Jeg har valgt å intervju to personer med oppvekst i fosterhjem. Den ene informanten min har bodd i fosterhjem siden 5. klasse, mens den andre informanten har bodd litt til og fra i familiært fosterhjem.

4.1 Intervjuguide

For å forberede meg til mitt feltarbeid, tok jeg i bruk hjelpemiddelet intervjuguide. Denne utformet jeg på bakgrunn av Thagaards (2013) fremstilling av en intervjuguide. Jeg brukte mye tid på å utvikle min intervjuguide, da jeg ville sikre meg at mine spørsmål skulle være gode nok til å innhente mest mulig informasjon. Intervjuguiden ble brukt som en retningslinje under selve intervjuet, men jeg merket raskt at spørsmålene mine måtte tilpasses det informanten sa. Forberedelsene med intervjuguiden i forkant av intervjuet hjalp meg til å ha et klart og konkret bilde på hvilken type informasjon jeg var interessert i å innhente fra informanten.

Hovedspørsmålene i en intervjuguide er selve grunnlaget for intervjuet. Dette er introduksjonen til temaene jeg ønsker å få besvart i løpet av intervjuet. Temaene er utarbeidet med tanke på min problemstilling. Oppfølgingsspørsmål var også noe jeg hyppig tok i bruk

under mine intervju. Dette for å få en dypere innsikt i informants utsagn og for å sikre meg at jeg hadde forstått informant riktig. For å sikre meg at mine informanter fikk presentert sine synspunkter og opplevelser på best mulig måte, valgte jeg å stille åpne spørsmål under hele intervjuet. Jeg åpnet med spørsmålet «*kan du fortelle meg litt om din oppvekst?*» og på denne måten fikk jeg mange synspunkter og opplevelser relevant for min problemstilling. Jeg fikk også mulighet til å regulere retningen da mine informanter begge var opptatt av at jeg skulle få korrekt informasjon ut i fra det de hadde lest i informasjonsskrivet de hadde mottatt i forkant. Informasjonsskrivet ligger i vedlegg 1 og intervjuguiden min ligger i vedlegg 2.

4.2 Vitenskapelig forståelsesramme

Det kvalitative intervjuet bygger på en fenomenologisk forståelsesform. Fenomenologien har som mål å nå frem til en undersøkelse av essenser, fenomenenes vesen. Dette gjøres ved å gå fra å beskrive enkeltfenomener til å søke etter deres allmenne vesen (Kvale og Brinkmann, 2017). Den fenomenologiske forståelsesrammen har vært svært betydningsfull for utviklingen av kvalitativ forskning, da spesielt hva angår utviklingen av trinn og prosedyrer i analysen. På denne måten blir kvalitativ forskning gjort til en legitim vitenskapelig aktivitet (Kvale og Brinkmann, 2017).

4.3 Metodisk design

Før man gjennomfører et kvalitativt intervju, må en ta stilling til hvilken metodisk tilnærming en skal anvende. En må vurdere hvilke metoder som er relevante i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Videre skriver Thagaard at når valget av metode innebærer å utvikle data fra feltarbeid, vil det være hensiktsmessig å ta i bruk observasjon eller intervju, eller en kombinasjon av disse. Jeg fant det hensiktsmessig å ta i bruk metoden intervju for å på best mulig måte svare på min problemstilling. Det finnes ulike måter å utforme et forskningsintervju på. En form for intervju bærer preg av lite struktur hvor intervjuet kan ses på som en samtale mellom forsker og informant. Hovedtemaene er bestemt i forkant, men informant kan bringe opp temaer underveis i intervjuet. Forsker må da tilpasse spørsmålene til de temaene informant tar opp (Thagaard, 2013). En annen form for intervju tar i bruk en veldig strukturert form. Her er spørsmålene konstruert i forkant av intervjuet, og

rekkefølgen er fastlagt. Fordelen med en slik struktur er at svarene er sammenlignbare da alle informanter har fått de eksakt samme spørsmål (Thagaard, 2013). Den siste, og mest brukte tilnærmingen i kvalitativ forskning, kalles for en delvis strukturert tilnærming. Her er temaene forsker ønsker å belyse fastlagt i forkant av intervjuet, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis i intervjuet. Dette gir rom for at forsker kan følge informants fortellinger, men samtidig beholde en viss kontroll ved å ha et overordnet blikk på hvilke tema som er viktige å få besvart i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Jeg har i mine intervju tatt i bruk en delvis strukturert tilnærming. Dette for å få informantens egne forståelser og opplevelser av sine omgivelser og for å kunne være fleksibel og følge sporet forsker ville inn på. Samtidig ønsket jeg å ha den overordnede kontrollen over tema som var viktig for meg å få snakket om i forhold til problemstilling.

4.4 Utvalg

Tova Thagaard (2013) forklarer begrepet utvalg som et spørsmål om hvem forskeren skal innhente informasjon fra. For mitt kvalitative intervju vil det være hensiktsmessig å basere meg på et strategisk utvalg, det vil si at deltakerne nøye blir valgt ut i fra relevans for min problemstilling. Snøballmetoden blir av Thagaard (2013) beskrevet som en måte å innhente informanter ved å be allerede intervjuede informanter om å navngi andre relevante informanter. Denne metoden kan være problematisk å ta i bruk da informantene kan befinne seg innenfor samme nettverk og miljø. Jeg tok i bruk denne snøballmetoden da jeg spurte min ene informant om å navngi andre relevante informanter. Min informant kontaktet en slektning med relevant bakgrunn, og på den måten kom jeg i kontakt med min andre informant. Jeg så meg nødt til å ta valget om å ha to informanter fra samme slekt da jeg fant det vanskelig å finne informanter som ville dele sine historier med meg. En annen utfordring en som forsker kan støte på, er tendensen til at utvalget vil representere informanter fortrolige med forskning og fortrolig med at deres bakgrunn blir forsket på (Thagaard, 2013). Videre skriver Thagaard at personer med høy utdanning er mer villig til å delta i kvalitative studier enn personer med lite utdanning. Dette fenomenet var noe jeg i min prosess med å finne informanter ble konfrontert med. Begge mine informanter holder på med høyere utdanning og ingen av de hadde problemer med å åpne seg om sin oppvekst. Det viste seg å være vanskelig å få tak i en motpol til dette, og derfor er utvalget mitt preget av en skjevhet. Mine informanter har begge bakgrunn fra fosterhjem, den ene fra en rekke familiære foster- og beredskapshjem og den

andre informanten fra et ikke-familiært fosterhjem. Mine informanter har begge klart seg bra på skolen og tar begge høyere utdanning. Jeg fikk tak i mine informanter gjennom bekjente og eget bekjentskap. Jeg som forsker har i forkant av intervjuet med eget bekjentskap reflektert mye rundt betydningen av å ha en relasjon til en av mine informanter og vurdert betydningen av denne allerede etablerte relasjonen. Jeg konkluderte med at vår relasjon i utgangspunktet var veldig god og at min informant var såpass trygg på meg at å dele sensitive opplysninger ikke ville være problematisk. Dette var antagelser jeg hadde rett i, og intervjuet gikk veldig bra og vår allerede etablerte relasjon var kun en fordel.

4.5 Datainnsamling

Datainnsamling benyttes både i kvalitative og kvantitative studier. Det er viktig å huske at disse to forskningsprosessene anvender datainnsamling på to ulike måter. Jeg som forsker vil benytte en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen, det vil si at observasjoner, utsagn, tekst og visuelle uttrykk fra mine informanter blir vektlagt. I et kvalitativt forskningsprosjekt er forskeren ute i feltet, da med direkte kontakt med deltakerne, og gjør datainnsamlingen (Thagaard, 2013).

Mine intervju ble begge gjennomført på mine informanternes respektive studiesteder. Dette var et valg de tok. Det ene intervjuet ble gjennomført i en kantine, mens det andre intervjuet ble gjort på et grupperom. Det faktum at det var mange folk rundt oss under det ene intervjuet, virket ikke å være en hindring for min ene informant. Informanten delte villig fra sin bakgrunn og sine opplevelser og virket ikke å være brydd av menneskene rundt seg. Informanten sa selv at det ikke var noe problem å gjennomføre intervjuet på en folksom plass. Begge mine informanter viste velvillighet til å dele sine tanker og erfaringer. En av mine informanter var såpass ivrig at jeg ikke rakk å slå på lydopptakeren før informant startet med å fortelle. Under samtykke fra mine informanter tok jeg i bruk lydopptaker. Thagaard (2013) belyser en klar fordel med bruk av lydopptaker, nemlig det at alt som sies, blir bevart. Forsker kan, i motsetning til når en tar i bruk notater underveis som hjelpemiddel, konsentrere seg om intervjupersonen og dennes reaksjoner. Skal du anvende sitater fra informanten senere, har du allerede disse ordrett bevart på din lydfil (Thagaard, 2013). En fordel med å anvende notater som hjelpemiddel under intervjuet, er at en kan få fyldigere data fordi en tolker underveis. Men notatbruk kan også være lite hensiktsmessig i et kvalitativt intervju fordi man ikke rekker å få notert alt som blir sagt (Thagaard, 2013). En kombinasjon av lydopptak og notater

var det jeg landet på under mine intervju. Jeg merket raskt at jeg lente meg veldig på min båndopptaker og derfor ikke noterte så mye underveis. Notatene jeg tok ble i begge tilfellene gjort innledningsvis i intervjuet, før jeg fant ut at jeg bedre klarte å konsentrere meg om det informantene mine delte med meg dersom jeg ikke noterte. Thagaard beskriver notater som noe som bidrar til å redusere den personlige kontakten mellom forsker og informant, dette var noe jeg kjente på under mine intervju, og jeg valgte derfor å kutte ut notattakingen tidlig i intervjuene.

4.6 Bearbeiding av data

Videre vil jeg redegjøre for studiens bearbeiding av innsamlet datamateriale. Jeg vil gå nærmere inn på både 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

Transkriberingsprosessen går ut på å transkribere talespråk til skrift. Dette trenger nødvendigvis ikke være en ukomplisert prosess. De ulike tolkningene hva angår skrevne tekster og muntlig språk er det som kan skape en del praktiske og prinsipielle problemer (Kvale og Brinkmann, 2017). Kvale og Brinkmann skriver videre at konstruksjonen av skrift etter et muntlig intervju krever en rekke vurderinger og beslutninger, da spesielt med tanke på talespråkstil versus skriftspråkstil. Her finnes det få standardregler, men snarere en rekke valg som må tas. En intervjusituasjon foregår i et kvalitativt forskningsprosjekt ansikt til ansikt. Når dette intervjuet senere skal gjøres om til et skriftlig format, blir vi stilt overfor et ulikt språklig spill. Eksempelvis kan et velformulert utsagn virke usammenhengende samt preget av gjentakelser i en direkte transkripsjon, og en god og velformulert artikkel kan høres kjedelig ut når den leses høyt. Det er ulike ting som kan være ekstra vanskelig å gjengi fra muntlig til skriftlig form. Spesielt utfordrende kan virkemiddelet ironi være (Kvale og Brinkmann, 2017).

Jeg utførte mine transkripsjoner raskt etter begge intervjuene. Dette følte naturlig å gjøre da jeg ønsket å ha intervjuene friskt i minne under transkripsjonsprosessene. Jeg støtte på noen av disse nevnte utfordringene i min transkripsjonsprosess, spesielt vanskelig var det å

overføre humor og varme fra det muntlige produktet og over til det skriftlige produktet. Det var også utfordrende å få frem alle følelsene informantene viste da de snakket om sin oppvekst, da spesielt i form av pauser og gråt. Jeg transkriberte fra dialekt til bokmål, da jeg ønsket et leservennlig produkt. Jeg prøvde å skrive så ordrett som mulig og båndopptakeren gjorde at jeg kunne stoppe og starte hyppig under hele transkripsjonsprosessen. Begge lydfilene ble slettet etter endt transkripsjon.

4.6.2 Analyse

Å analysere er en prosess som ifølge Kvale og Brinkmann (2017) må igangsettes allerede før en begynner med sine intervjuer. De fremhever viktigheten av å ha et klart bilde på hvilken analysemetode som skal benyttes og mener dette har innvirkning på forberedelser med tanke på intervjuguide, intervju prosess og transkribering. Kvale og Brinkmann forklarer videre at en analyse kan ha fokus på mening, språk eller være generelle analyser. Videre skriver de at alle forskere nødvendigvis ikke har en bestemt teknikk innledningsvis i analysen, og at flere teknikker og metoder tas i bruk. Mitt formål med denne oppgaven er å belyse risiko- og beskyttelsesfaktorer for fosterbarns skolegang, det vil derfor være naturlig for meg å analysere med fokus på mening og ikke språk.

Å anvende ulike fremgangsmåter under analysen, innebærer også at man har ulike måter å trekke inn teori sammen med empirien. Tjora (2010) presenterer tre begreper for å beskrive dette: induktiv, deduktiv og abduktiv. Å ta i bruk en induktiv metode innebærer å trekke teoretiske konklusjoner fra observasjoner gjort fra empirien, man styres altså av empirien. En deduktiv metode tar for seg teori som en generell regel for å forstå enkelttilfeller, man teste altså en hypotese og blir styrt av teori. En abduktiv tilnærming tar utgangspunkt i empirien, men tar for seg både teori og forskning underveis og i forkant av forskningsprosjektet. Man veksler da mellom å se på tidligere forskning, teori og egen empiri. I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt i bruk en abduktiv tilnærming i analysen.

Mitt prosjekt har som hensikt å fremme fosterbarns oppfatninger av ulike faktorer innvirkning på deres skolegang. En fenomenologisk tilnærming ønsker å beskrive personers erfaringer og forståelser av et fenomen, og det vil derfor være hensiktsmessig for meg å gå ut fra en slik analysetilnærming (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2004).

I min analyse har jeg valgt å benytte kategoribasert analyse. Thagaard (2013) skriver at det første trinnet innebærer å bli fortrolig med innholdet av data. På denne måten kan man på et tidlig stadie se en sammenheng mellom ulike mønstre. Thagaard (2013) skriver videre at man må ta stilling til hvor detaljert en skal være under analyse av utsnitt av data. En må også ta stilling til om en skal inkludere både spørsmål og svar, eller bare svarene. Jeg valgte å kun inkludere svarene i min kategorisering da jeg selv har god kontroll på hvilke spørsmål de ulike svarene representerer og syntes det ble mest oversiktlig på denne måten. Videre presenterer Thagaard det neste trinnet, klassifisering i kategorier. Her plasseres data som er kodet i kategorier. De ulike kategoriene gjenspeiler sentrale tema i forskningsprosjektet. Kategoriene vil representere tema direkte knyttet til problemstillingen, men kan også representere tema vi har utviklet i løpet av analysen. Mine kategorier og funn vil jeg avslutningsvis i dette kapitlet presentere i en tabell.

Å analysere en tekst kan i følge Thagaard (2013) ikke skilles fra tolkning. De begreper forsker anvender, reflekterer forståelsen forsker har utviklet i forhold til dataene. Analyse og tolkning kan likevel skilles fra hverandre i to ulike faser. Tolkningen representerer den første fasen. Begrepene som anvendes i denne fasen, blir betegnet som erfaringsnære. Dette fordi begrepene brukes til å fremheve informantens meninger. Erfaringsfjerne begreper benyttes når forsker reflekterer over hvordan mønstre i materialet kan tolkes (Thagaard, 2013). En analyseprosess innebærer at forsker er oppmerksom på hvordan en tekst kan fortolkes.

Formålet med en kvalitativ analyse er i følge Thagaard å utvikle en forståelse av dataene som går utover det informanten har beskrevet omhandlende sin situasjon og sine synspunkter. En slik tolkningsprosess preges både av de inntrykk forsker sitter med etter gjennomført forskning, og fra et teoretisk perspektiv (Thagaard, 2013).

Jeg vil nå presentere resultatene i en tabell nedenfor. Denne inndelingen er inspirert av Bronfenbrenners ulike nivå og handler om ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer mine informanter fant relevante for deres skolegang og hverdag.

Ulike arenaer	Risikofaktorer	Beskyttelsesfaktorer
I hjemmet	Rus og sykdom Relasjoner	Familie
I foster-/ beredskapshjem	Rus	Sosial støtte og nettverk
På skolen	Biologiske foreldre Lærere	Fosterforeldre Miljø Fosterbarns egne egenskaper

4.6.3 Den hermeneutiske meningsfortolkning

Kvale og Brinkmann forklarer den hermeneutiske tradisjon innenfor humaniora som et forsøk på å forstå de skiftende fortolkninger av tekster. De skisserer videre syv ulike hermeneutiske fortolkningsprinsipper bearbeidet og utvidet etter Radnitzky (1970). Det første prinsippet tar for seg den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet. Tekster som helhet deles opp og tolkes og ut fra disse fortolkningene settes de ulike delene på nytt sammen til en helhet. Dette var noe jeg opplevde underveis i min fortolkningsprosess, da jeg delte opp resultatet fra forskningsintervjuene i ulike deler, kategoriserte og tolket disse og satt de sammen til en enhet igjen. Det andre prinsippet går ut på at meningsfortolkningen slutter når man har nådd en indre enhet i teksten. Denne indre enheten er uten logiske motsigelser. Et tredje prinsipp tar for seg testing av delfortolkningene i forhold til tekstens globale mening. Det fjerde prinsippet tar for seg tekstens autonomi. Teksten bør forstås ut fra sin egen referanseramme. Dette skjer ved en utlegning av hva teksten selv sier om temaet. Det femte prinsippet tar for seg den hermeneutiske utlegning av kunnskap om temaet for en tekst. Et

sjette prinsipp ser på fortolkningsprosessen som noe som ikke er forutsetningsløst. Fortolkningen kan altså ikke se bort fra den forståelsestradisjon han eller hun lever i. Det syvende og siste prinsippet viser til en ny tolkning som en fornyelse og kreativitet. Fortolkningen strekker seg utover det som er umiddelbart gitt og bringer nye differensieringer og en ny forståelse.

4.7 Kvalitetsvurdering

For å kunne vurdere kvaliteten på min oppgave vil jeg nå beskrive og anvende begrepene reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og avslutningsvis se på etiske vurderinger.

4.7.1 Reliabilitet

Thagaard (2013) skriver at reliabilitet kan kobles til en kritisk vurdering av prosjektet og om prosjektet bærer preg av å ha blitt utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Begrepet *reliabilitet* er i utgangspunktet forklart som sammenlignbarhet. Spørsmål rundt om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultat er gjeldende for forskningens reliabilitet.

Thagaard (2013) trekker frem ulike måter å styrke forskningens reliabilitet på. Hun trekker da spesielt frem begrepet *transparent*. Dette forklares som å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, noe som innebærer en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at den som leser forskningsrapporten kan vurdere trinn for trinn.

4.7.2 Validitet

Validitet handler om tolkning av data og gyldigheten av disse tolkningene. For å presisere begrepet kan vi stille spørsmål om tolkningene vi har gjort og kommet frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Også her er det viktig å vise gjennomiktighet og tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å gjøre fortolkningsvalgene forsker har tatt. Dette styrker forskningen validitet. Fenomener som kan svekke forskningens validitet finner vi i forskningsrapporter der det ikke er gitt kvalifiserte begrunnelser for prosjektets konklusjoner (Thagaard, 2013). Videre skriver Thagaard (2013) at forskningen kan valideres både ved å bekreftes av andre studier, men også ved å være ulik andre studier. Dette forutsetter at forsker

kan argumentere overbevisende. Det kan være ulike grunner til at tolkningene ikke bekrefter hverandre. Faktorer som kjønn, ulik gjennomføring av forskningsarbeidet, endringer i miljøet og ulikheter i forskernes perspektiv.

4.7.3 Forskerrefleksivitet

Thagaard (2013) trekker frem en rekke faktorer som kan ha innvirkninger på forskningsresultatet. Dette er faktorer som kjønn, alder og sosial bakgrunn, men det kan også være forskers personlige egenskaper. Å utvikle tillitt og troverdighet gir et godt grunnlag for åpenhet. En relasjonsbasert forskningsprosess, slik kvalitativ forskning ofte er, krever at en som forsker reflekterer over hvordan betydning en kan ha for datainnsamlingen. Videre skriver Thagaard (2013) at viktigheten av en god relasjon mellom forsker og informant ikke kan adresseres nok. En konsekvens av å ikke lykkes med dette kan være at kvaliteten på intervjuet svekkes. Det er viktig å ikke skape avstand til informanten, spesielt påpasselig må en være dersom det er stort aldersmessig sprik mellom forsker og informant. Dersom forsker er en god del eldre enn informanten, kan forsker bli sett på som en representant fra de voksnes verden og informant velge å ta avstand fra forsker. For å unngå at dette scenarioet utspiller seg i en intervjusituasjon, er det viktig at forsker evner å sette seg inn i informants situasjon. Det er ikke tilstrekkelig å sette seg inn i de unges perspektiver på grunnlag av egen empiri fra egen oppvekst, en må også evne å stille seg åpne til de eventuelle utfordringer nåtidens ungdommer har og på den måten kunne etablere tillit og stille de rette spørsmål (Thagaard, 2013).

Et forskningsintervju bør ikke i følge Kvale og Brinkmann (2017) anses som en fri og åpen dialog mellom likestilte partnere. Det er lett å få et harmonisk inntrykk av et fenomenologisk livsverdenintervju, men Kvale og Brinkmann er tydelige på at et kvalitativt forskningsintervju er en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Kvale og Brinkmann har for å underbygge sine argumenter pekt på en rekke asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervju. De trekker frem at det er forsker som har den vitenskapelige kompetanse og forsker som starter og avslutter intervjuet. Forsker definerer også intervjusituasjonen, bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmål og tar stilling til hvilke svar han eller hun ønsker å følge opp. Videre trekker de frem at intervjuet er en enveisdialog, utspørringen går bare i en retning. Forskningsintervjuet er en instrumentell

dialog der en god samtale i seg selv ikke lengre er et mål, men et middel for å få frem beskrivelser og fortellinger som forsker kan tolke og rapportere i sin analyse.

Jeg har tidligere jobbet litt med et barn i fosterhjem. I tillegg hadde jeg lest meg opp på relevant teori i forkant av intervjuene mine. Likevel var det informantene mine som var eksperter på sitt felt, noe jeg tror kan ha påvirket resultatet i en positiv retning. Mine informanter fikk fortalt sine erfaringer og opplevelser uten følelsen av å måtte måle eller overgå forskers erfaringer. Min alder og kjønn kan også ha vært en påvirkende faktor under mine intervju. Mine informanter var både mann og dame. Jeg følte på en like god relasjon til de begge, uavhengig av kjønn. Forskjellen jeg fant på de to ulike intervjuene, var min allerede etablerte relasjon til den ene informanten. Dette var noe jeg nøye reflekterte rundt i forkant av intervjuet. Jeg var redd vår relasjon skulle gjøre det vanskelig å snakke om et såpass sensitivt tema som denne oppgaven omhandler, men fant fort ut at vår relasjon var et positivt aspekt snarere enn et negativt. Jeg var jevn gammel med mine informanter, alder var derfor ikke en faktor som hadde en innvirkning på maktbalansen. Det som kan trekkes frem som negativt ved å være jevn gammel sine informanter, er det faktum at informanten kan unngå å være veldig beskrivende om tema de tar for gitt at forskeren forstår (Thagaard, 2013). Dette var ikke noe jeg merket da begge mine informanter forklarte godt gjennom hele intervjuet.

4.8 Generaliserbarhet

Det er forskeren som argumenterer og vurderer om et enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng, altså om det finnes en generaliserbarhet (Thagaard, 2013). Videre skriver Thagaard at teoretisk generalisering er basert på logiske resonnementer og at de antakelser forsker gjør angående forskningens overføringsverdi, kan generere ny forskning.

Kvale og Brinkmann (2017) påpeker at en vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til å kunne generalisere forskningsresultatet. Et motsvar til denne innvendingen rettet et spørsmål mot hvorfor en må generalisere forskningsfunn. Et konsekvent krav om at samfunnsvitenskapen skal produsere forskning som kan generaliseres, kan være et resultat av en antakelse om at vitenskapelig kunnskap må være gyldig og universell til alle steder og på alle tidspunkter. Videre skriver Kvale og Brinkmann at en pragmatisk, konstruksjonistisk og diskursiv tilnærming oppfatter sosial kunnskap som kunnskap i en historisk og sosial kontekst.

I dette prosjektet har jeg funnet mitt datamateriale fra to informanter i samme familie. Resultatet kunne fått et annet utfall dersom jeg intervjuet to personer fra forskjellige familier. Studien er likevel interessant da den gir innsikt i to ulike oppvekster med noen like og noen ulike erfaringer.

4.9 Etiske vurderinger

Det finnes en rekke forskningsetiske retningslinjer å forholde seg til når en gjennomfører et kvalitativt forskningsintervju. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har laget en oversiktlig liste over de forskningsetiske retningslinjene man bør følge under et forskningsprosjekt. Respekt for menneskeverdet er i denne oversikten et sentralt punkt. Først og fremst skal en vise respekt for menneskeverd og personvern. Som forsker er man ansvarlig for at informanten er informert om prosjektets formål, informant må gi sitt informerte samtykke, informants konfidensialitet skal bevares og man skal sørge for at lagringen av personopplysninger er forsvarlig og unngå at informant blir alvorlig belastet av forskningsprosjektet (NESH, 2016).

Jeg tydeliggjorde for mine informanter om frivillig deltakelse og at de når som helst kunne trekke seg fra forskningsprosjektet. Jeg sendte også et informasjonsskriv i forkant av intervjuene slik at informantene fikk mulighet til å lese seg opp på hva prosjektet skulle omhandle og hvilken informasjon jeg var ute etter (se vedlegg 1). Mine informanter signerte også under på informert samtykke. Jeg sikret mine informanters konfidensialitet ved å endre navn, sted og alder. Prosjektet mitt er meldt til og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) da lagring av personopplysninger skjedde elektronisk (vedlegg 3). Det er gitt informasjon til informantene om at all datamateriale slettes ved prosjektslutt, dette er presisert i informasjonsskrivet.

Kapittel 5 Presentasjon og diskusjon av funn

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis kort beskrive informantenes historie, dernest skal jeg presentere mine funn fra analyse. Jeg vil etter presentasjonen drøfte mine funn med relevant teori. Avslutningsvis skal jeg se alle mine kategorier i sammenheng med hverandre og drøfte rundt dette. Mine funn er sortert i kategoriene fra tabellen.

5.1 Informantene

Informant A har vært i fosterhjem siden hun var 10 år. Før dette opplevde hun en turbulent oppvekst der mor stadig rømte fra sine rusproblemer og dermed skapte lite stabilitet i informantens oppvekst. Informant A har hatt lite kontakt med sin biologiske far, men snakker den dag i dag med sin biologiske mor en gang i blant på telefonen. Hun har opplevd å måtte skifte skole ofte og sier hun som konsekvens av dette den dag i dag har vansker med å knytte seg til mennesker. Informant A havnet til slutt i fosterhjem, etter å ha bodd en periode i et lite fruktbart beredskapshjem der hun selv sier hun følte seg utrygg. Fosterhjemmet ble endringen for henne, og hun fikk det hun hadde manglet i sin barndom. Hun forklarer at skolearbeid alltid har vært noe hun har mestret, og at dette har fungert som noe trygt og stabilt i livet hennes.

Informant B har i likhet med informant A også opplevd å bo en periode av livet i fosterhjem. I motsetning til informant A, har informant B bodd i et familiært fosterhjem. Først i et lite hensiktsmessig familiært beredskapshjem der det var mye rus og ustabilitet, før han flyttet til et annet familiært fosterhjem der bestemor og bestefar ble omsorgspersonene. Dette forklarer informant B som en mye bedre situasjon og han sier han fikk den omsorgen han manglet fra biologiske foreldre. Også informant B måtte flytte frem og tilbake mellom skoler, men han opplevde ikke dette som et problem da hans tidligere medelever tok han godt imot da han returnerte. Begge mine informanter tar for tiden høyere utdanning og har klart seg bra i skolesystemet til tross for den ustabile oppveksten de har opplevd.

Jeg vil nå presentere mine funn knyttet til risiko- og beskyttelsesfaktorer for fosterhjembarns skolegang. Deretter skal jeg drøfte disse funnene i lys av relevant teori.

5.2 Risikofaktorer

En risikofaktor blir av Gunenestad (2017) beskrevet som noe som øker sannsynligheten for å utvikle ulike vansker. Videre forklarer han at disse risikofaktorene kan finnes i barnet selv, i hjemmet og det sosiale miljøet eller i samfunnet og kulturen. Forskning viser at barn i fosterhjem i mange tilfeller sliter med mentale lidelser. Dette kan være ADHD, atferdsvansker og emosjonelle vansker (Lehman et al., 2013). Forskningen viste også at graden av komorbiditet var høy. Dette er lidelser som kan være en risikofaktor for fosterbarns skolegang. Videre i min oppgave vil jeg presentere sitater fra mine informanter som belyser ulike risikofaktorer i deres oppvekst.

5.2.1 Relasjoner

Drugli (2012) beskriver viktigheten av gode relasjoner ved å peke på evnen til å tilpasse seg samfunnet. Gode relasjoner vil generere gode tilpasningsevner. Dårlige relasjoner vil da kunne generere dårlige tilpasningsevner. Mine funn underbygger dette:

«Det har alltid vært turbulent med mammaen min. Familien min kuttet kontakten med faren min ganske tidlig. Han var ikke særlig snill og forgrep seg på søsteren min.» - Informant A.

Informant A forteller om en turbulent oppvekst der mangel på stabilitet og dårlige relasjoner var gjeldende.

«Jeg og søsteren min fikk aldri en farsfigur. Det kom alltid mannfolk inn og ut. Mamma og menn, det gikk ikke bra.» - Informant A.

Her forteller informant A at hun ofte opplevde at sin biologiske mor stadig knyttet bekjentskap til nye menn og var lite selektiv når det kom til valg av menn og hun var også lite selektiv hva angår å la sine barn møte disse mennene.

Informant B beskriver også en turbulent oppvekst:

«Jeg hadde en ordinær oppvekst til jeg var rundt 4 år, da flyttet mamma og pappa fra hverandre. Jeg bodde til mamma en liten periode før hun ble for syk. Når jeg gikk i 2. klasse ble jeg flyttet til tanta og onkelen min. Det ble et slags fosterhjem. Jeg skulle bo der mens barnevernet vurderte om jeg kunne bo hos faren min.» - Informant B.

Informant B beskriver en oppvekst preget av lite stabilitet etter at hans biologiske foreldre valgte å gå i fra hverandre da han var 4 år. Dette ble starten på en turbulent tid der informant ble flyttet mye mellom eget hjem hos biologiske foreldre, beredskapshjem og fosterhjem.

Mine informanter har til felles at de har flyttet mye som følger av deres oppvekstmiljø.

Informant A forteller om sine opplevelser rundt dette:

«Jeg måtte bytte skole ofte siden mamma flyttet så mye. Jeg hadde mye problemer med venner. Klarte ikke å knytte meg. Dette sliter jeg med den dag i dag. Jeg holdt meg mye for meg selv og var mye med bestemor og bestefar.» - Informant A.

Her ser vi at informant A forteller om vansker med å knytte seg til mennesker som følge av at hennes hyppige skolebytter. Hun forteller at en konsekvens av dette ble at hun isolerte seg og brukte mye av sin tid med sine besteforeldre.

Informant A forklarer videre hvilke konsekvenser dette fikk for henne:

«Jeg var jo veldig usikker på meg selv, jeg var liksom midt mellom alle. Jeg falt aldri på plass. Jeg var alltid den litt rare jenta. Jeg ble, jeg vil vel kanskje ikke kalle det mobba, mer plaga.» - Informant A.

Informant A forteller at hun aldri klarte å finne sin plass og at hun var veldig usikker på seg selv gjennom oppveksten. Hun følte seg som den rare jenta og ble plaget av sine medelever på grunn av dette.

5.2.2 Drøfting

Røkenes og Hansen (2002) skriver at sosiale relasjoner spiller en stor rolle gjennom hele livet. Våre sosiale relasjoner kan være helt avgjørende for hvordan vi tilpasser oss samfunnet. Informant A forteller at hun sliter med å knytte seg til mennesker på grunn av hennes ustabile omsorgssituasjon og at hun som en konsekvens av dette valgte å isolere seg. Her ser vi et tydelig eksempel på at min informants oppvekst bestående av mange dårlige sosiale relasjoner har ført til at hun opplever det vanskelig å knytte seg til andre mennesker og skape sosiale relasjoner. Jacobsen (2009) beskriver en økt risiko for utvikling av tilknytningsvansker eller tilknytningsforstyrrelser ved hyppige skifter av omsorgspersoner. Informant A har flyttet mye sammen med sin mor i sin oppvekst, før hun til slutt ble plassert i et beredskapshjem. Deretter ble hun flyttet fra beredskapshjemmet og over i et fosterhjem. Min informant har altså opplevd et stadig skifte av omsorgspersoner, noe som kan være grunnen til at hun opplever det vanskelig å knytte seg til andre mennesker.

Informant A forteller at hun var usikker på seg selv og aldri helt klarte å finne sin plass. Hun beskriver seg selv som den litt rare jenta som ble plaget på grunn av dette. Hun klarte altså ikke å opparbeide seg gode relasjoner til sine medelever. Rutter (1990) beskriver selvbilde som en beskyttende faktor for utvikling av resiliens. For å styrke selvbildet og dermed utvikle resiliens er det viktig at man har gode venner og familie som gir en tro på man skal klare seg. Det kommer tydelig frem av sitatene fra informant A at hun verken hadde gode venner eller familie for å støtte henne i utviklingen av et godt selvbilde, noe som kan ha vært utslagsgivende for hennes utvikling av resiliens.

Jacobsen (2009) definerer tilknytning som et atferdssystem som organiserer forskjellige former for tilknytningsatferd hos individet. Dersom dette systemet fungerer optimalt, er omsorgspersonene en trygg havn for trøst og en trygg base for eksplorering. Mine forskningsresultat viser at verken informant A eller informant B har opplevde en trygg base hos sine biologiske omsorgspersoner. Jeg kan ut fra deres sitater finne det nærliggende å se på

deres tilknytning til sine biologiske omsorgspersoner som en type D tilknytning, altså en tilknytning der omsorgspersonene er emosjonelt utilregnelige, skremt, virker skremmende på barnet eller har ubearbeidende tapsopplevelser (Aimsworth og medarbeidere, 1978). En konsekvens av dette blir at barnet stilles ovenfor et dilemma der de er helt avhengige av omsorgspersonene som de ikke kan stole på.

5.2.3 Rus og sykdom

Gunnestad (2017) beskriver blant annet alkoholmisbruk og omsorgssvikt som klare risikofaktorer. Begge mine informanter beskriver en oppvekst preget av mye alkohol og fyll.

«Mamma hadde mange venner som var rusmisbrukere. Jeg vokste opp rundt disse.» - Informant A.

Informant A møter rus i nære relasjoner da biologisk mor har et rusproblem og omgås mange fra det miljøet. Disse menneskene vokste informanten min opp rundt. Hun beskriver spesielt en opplevelse som har satt sine spor:

«Mamma, jeg og lillebroren min flyttet til bygda, til mammas nye kjæreste. Jeg og lillebror var på rommet til mamma og kjæresten og hoppa i senga. Plutselig var det noe hardt under senga og jeg skjønnte ikke hva dette var. Vi åpnet den og fant mange sprøyter.» - Informant A.

Her ser vi at informant A beskriver en oppvekst der mor prøver å skjule sin rusavhengighet, men der informant og hennes bror ved en tilfeldighet kommer over en eske med sprøyter.

Også informant B gir en beskrivelse av et tidlig møte med rus og fyll:

«Den tanta, da (beredskapshjem), sånn i ettertid hvis en skal tenke hvorfor barnevernet valgte å flytte meg dit så er det litt uforståelig. Hun var veldig alkoholisert og drakk mye. Det var ikke en egnet plass å bo.» - Informant B.

Informant B møtte ikke rus fra sine biologiske foreldre, men støtte på det da barnevernet valgte å plassere han i et familiært beredskapshjem.

Også informant A opplevde å plasseres i beredskapshjem før hun flyttet til fosterfamilien sin:

«Jeg ble plassert i beredskapshjem på Finnsnes, der kjæresten til mamma bodde. Jeg likte meg ikke der og følte meg fanget og utrygg. Det var ei fæl tid og jeg kjente på vonde følelser når kjæresten til mamma ikke kunne ha meg. Følte meg ikke ønsket.» - Informant A.

Her ser vi at heller ikke informant A møtte et beredskapshjem som ga henne den tryggheten og omsorgen hun trengte. Hun følte seg ikke trygg der og beskriver det som ei fæl tid.

5.2.4 Drøfting

Utsagnene fra mine informanter viser et tydelig eksempel på et systemproblem der systemet sviktet i å gi mine informanter et beredskapshjem der de kunne føle seg trygge. Dette var ikke en heldig situasjon for mine informanter, som allerede hadde opplevd mye uro og utrygghet i sin barndom. At systemet ikke har tilbydd mine informanter den tryggheten et beredskapshjem skal bistå med, kan ses på som en svært sentral risikofaktor for mine informanters videre oppvekst og skolegang.

Utsagnene fra mine informanter viser til kummulativ risiko. Kummulativ risiko er i følge Borge (2010) de problemer som legger seg oppå tidligere uløste belastninger. Vi ser at begge mine informanter allerede har opplevd belastninger knyttet til oppvekstmiljø. Videre kommer en ny belastning når de begge plasseres i beredskapshjem som ikke evner å møte informantene med den trygghet og varme de søker.

Mine informanter har begge opplevd rus i nære relasjoner. Informant A opplevde at hennes biologiske mor slet med rusmisbruk og at hun vokste opp blant morens venner som også var rusmisbrukere. Gunnestad (2017) beskriver en gruppe risikofaktorer som familiære eller sosiale risikofaktor. Dette kan vise seg i form av mangelfulle foreldreferdigheter, mental og somatisk sykdom hos foreldre, alkoholmisbruk, disharmoniske forhold i hjemmet, kriminalitet og lignende. Mange av disse faktorene er særs gjeldende for begge mine informanter, men spesielt gjeldende er mental og somatisk sykdom og alkoholmisbruk. Informant B opplever risikofaktorer i form av hans mor helse og informant A opplever risikofaktorer i form av morens rusmisbruk. Gunnestad (2017) skriver at det er vanskelig å predikere utfallet av risikofaktorens virkning på et barn. Videre skriver han at det er nærliggende å tro at det er et samspill mellom barnets individuelle forutsetninger, medfødte egenskaper, risikofaktorene og beskyttelsesfaktorene. Det er vanskelig for meg å predikere hvilke virkninger disse risikofaktorene har hatt på mine informanter. Med tanke på at begge mine informanter tar høyere utdanning og har klart seg bra i skolesystemet, er det rimelig å konkludere med at beskyttelsesfaktorer og individuelle forutsetninger og egenskaper har en innvirkning på hvilke utfall risikofaktorene har fått for mine informanters skolegang. Dette vil jeg komme nærmere inn på sener i min drøfting.

5.2.5 Biologiske foreldre og lærere

Mine forskningsfunn belyser også biologiske foreldre som en tydelig risikofaktor for mine informanter. Informant B beskriver en oppvekst som tydelig bærer preg av dette:

«Jeg hadde en del fravær, var mye borte. Kanskje fordi det ikke var noen som passet på at jeg kom meg på skolen. Mamma og pappa møtte aldri opp på skolen på foreldremøter og visste ikke hvordan det gikk der.» - Informant B

Heller ikke på skole opplever informant B å bli sett:

«Det var ingen spesifikk lærer som tok meg under vingene, det var det ikke.»

Her ser vi at verken foreldre eller lærere følger opp på den måten de skulle ha gjort. Min informants skolehverdag bar tydelig preg av at han måtte klare seg mye selv med lite oppfølging av sine biologiske foreldre og lærere. Informant B viser også til en tilværelse utenfor skolen der han måtte klare seg mer eller mindre selv:

«Hos moren min måtte jeg klare meg selv. Hun lå mye i senga og var syk så jeg så ikke så mye til henne. Jeg måtte lage middag selv og fikk ikke hjelp med lekser, litt som å bo for seg selv.» - Informant B

5.2.6 Drøfting

Skilbred og Havik har vist til en rekke studier som henviser til svakere mestring på skolen samt dårligere utdanning ved starten av voksenlivet for barn i fosterhjem (Skilbred & Havik, 2011). Både informant A og informant B beskriver ulike erfaringer som kunne ha generert risikofaktorer for deres skolegang. Skilbred og Iversen (2014) trekker frem en betydelig risikofaktor for fosterhjemsbarn i deres omsorgssituasjon før plassering.

Informant B forteller om en oppvekst preget av å måtte klare seg selv, både på skolen og hjemme. Han forteller at verken lærere eller biologiske foreldre fulgte opp hans skolegang mens informant A forteller om en oppvekst med mye fyll og rus og hyppige skoleskifter. Dette har vært belastende for begge mine informanter og er faktorer som kunne ha ført til en uheldig utvikling. Forskning viser at fosterbarn som opplever voksenpersoner som viser interesse og som oppmuntrer til innsats på skolen, er svært viktige for mestring av skolefagene. Verken informant A eller informant B har opplevd dette før plassering, men de opplevde det begge etter å ha blitt plassert i fosterhjem.

5.3 Beskyttelsesfaktorer

En beskyttelsesfaktor blir av Gunnestad (2017) beskrevet som faktorer som demper eller reduserer virkningen av risikofaktorer i barns liv. Jeg skal videre i min oppgave belyse ulike utsagn fra mine informanter som trekker frem faktorer som har dempet eller redusert virkningen av de ulike risikofaktorene i mine informanternes oppvekst.

5.3.1 Egne egenskaper

Gunnestad (2017) beskriver egenskaper ved en selv som tydelige beskyttelsesfaktorer. Dette kan være intelligens, humor, barnets ferdigheter med mer. Dette er noe mitt datamateriale viser. Jeg skal nå presentere ulike utsagn fra mine informanter som viser dette.

Informant A beskriver en skolehverdag der skolearbeid blir en trygghet og stabilitet for henne:

«Jeg hadde ikke så mange venner, så hva var da støtteapparatet mitt da liksom? Skolearbeid var det eneste trygge i livet mitt. Det var ei bok, det var et mattestykke, det var ting som var stabilt i livet mitt. Det endret seg ikke. Jeg var flinkest i klassen og det var gøy for meg at jeg klarte noe.» - Informant A

Her ser vi at informant A fant en trygghet og stabilitet i skolearbeidet. Dette var trygghet og stabilitet hun i lang tid manglet fra sine nærmeste omsorgspersoner. Informant A forklarer også at hun var den flinkeste eleven i klassen og at hun syntes det var gøy å klare noe.

Også informant B så på skolegang som en beskyttende faktor. Han beskriver det slik:

«Skolegang har blitt en slags utvei. For at man skal ha det godt i livet må man ha en jobb, en må distansere seg litt fra det (oppveksten).» - Informant B

Videre forteller han om en evne til å skjule det som foregikk på hjemmebane:

«Jeg har aldri vært noe sint av meg eller uttrykt at det var noe galt. Jeg holdt det sammen selv om det ikke var det. Jeg tror drivkraften har vært alle de triste skjebnene i familien min. Både når det gjelder søskenbarn, tanter, onkler og mamma da. Ja, du finner de på hvert hjørne. Alt fra narkotika til psykiske problemer.»

Her ser vi at informant B forteller om en drivkraft hentet fra alle de triste skjebnene han har sett i sin familie. Han hadde et tydelig ønske om å klare seg bedre enn mange i sin familie, og for å kunne realisere dette ble skolegang viktig for han. Videre beskriver informant B et godt miljø der han er godt likt av medelever og bruker mye humor og selvironi for å beskytte seg selv:

«Sånn skolemessig hadde jeg venner som støttet meg, jeg spilte fotball og var aktiv til slutten av ungdomsskolen. Sånn karaktermessig lå jeg midt på treet, hadde mye annet å tenke på og det ble liksom ikke en prioritet.» - Informant B.

«Humor har fungert som en beskyttelse for meg. Jeg har alltid kjørt mye humor på meg selv. Mye selvironi. Jeg var veldig tjukk før, for eksempel. Men har aldri vært mobbet for dette. Det var liksom ingen som kunne ta meg på det, for jeg hadde allerede sagt det. Jeg gikk jo ned 50 kilo, og jeg tror mye av den viljen man bruker gjennom livet, den motiverte meg da og.» - Informant B.

5.3.2 Drøfting

Gunnestad (2017) beskriver tre hovedgrupper av beskyttelsesfaktorer. Det både informant A og informant B beskriver her, passer inn i det Gunnestad beskriver som beskyttelsesfaktorer i egne ressurser. Han trekker frem intelligens, temperament, fysisk og psykisk styrke, humor og utseende. Vi finner også beskyttelsesfaktorer i barnets ferdigheter. Dette kan være sosiale

ferdigheter, praktiske ferdigheter, kunstneriske ferdigheter, skoleferdigheter med mer. Informant A beskriver at hun var flinkest i klassen. Det å mestre noe blir av Gunnestad (2017) beskrevet som en beskyttelsesfaktor for å redusere virkningen av risikofaktorer. Min informant forklarer også at hun fant en trygghet i skolearbeidet fordi det var noe stabilt. Her ser vi et tydelig eksempel på at den tryggheten og stabiliteten informant A savnet i sitt liv, utspilte seg i form av en pensumbok. Dette førte til at min informant mestret det skolefaglige. Det er nærliggende å tro at dette er årsaken til at hun den dag i dag er i gang med å utdanne seg til et yrke som krever mange år på skolebenken.

Jørgensen (2017) beskriver et barns utvikling som avhengig av dets handlingsmønster. Et barn i krise kan selv handle aktivt og håndtere krisen. Han skriver videre at dette kan skje på forskjellige måter. Barnet kan enten trekke seg tilbake sosialt eller det kan mobilisere egne ressurser eller finne hjelp fra omgivelsene. Vi ser at informant A har hatt en positiv utvikling i sitt skoleforløp, til tross for en ustabil oppvekst. Dette kan skyldes at hun mobiliserte egne ressurser hva angår faglig mestring. Det er også dette som kan ha fungert som en beskyttende faktor for henne i en skolehverdag der hun har slitt med å finne sin plass og etablere relasjoner og vennskap. Selv om hun trakk seg tilbake sosialt, mestret og likte hun likevel skolen.

Borge (2010) peker på ulike former for resiliens en ønsker å styrke hos barn. Intellektuell resiliens er en av disse formene og finnes hos risikobarn som gjør leksene sine og mestrer skolen. Deres skolefaglige prestasjoner er gode til tross for at eksempelvis hjemmeforholdet ikke nødvendigvis tilsier at de skulle mestre denne delen av hverdagen. Mine funn viser at dette er gjeldende for begge mine informanter. Begge klarer seg bra på skolen til tross for deres hjemmeforhold. Borge (2010) trekker også inn emosjonell resiliens som en resiliensform en ønsker å styrke hos barn. Disse barna har en evne til å føle at ting går bra til tross for de ekstreme påkjenninger barn i risiko kan kjenne på. Utsagn fra informant B underbygger dette. Han holdt det sammen selv om det ikke var det og uttrykte aldri at det var noe galt.

Skilbred og Havik beskriver i sin artikkel «Barn og unge som bor i fosterhjem – mestring og trivsel i skolen» (2011) en risikofaktor i form av omsorgssituasjon før plassering. De skriver videre at informantene i deres prosjekt ikke beskrev dette som en risikofaktor, snarere en faktor for motivasjon og gjennomføring av studier. Dette ser jeg er gjeldende for også mine

informanter. Informant B beskriver skolegang som en slags utvei til et bedre liv og beskriver en drivkraft hentet fra alle de triste skjebnene han har sett i sin familie.

Jørgensen (2017) peker på mestring som en strategi for å oppnå robusthet. Han beskriver robusthet som kunnskap om hva en vil og å være klar over hvordan en vil gjøre det. Videre beskriver Jørgensen robusthet som en styrke i oss selv som gjør oss i stand til å fastholde vår oppmerksomhet og konsentrasjon om en aktivitet til tross for motstand og krise. Dette ser jeg er gjeldende for begge mine informanter. Informant A viser en robusthet i skolearbeidet til tross for det hun opplever på hjemmebane. Informant B viser til en kunnskap om at han vil ha et godt liv, og at han for å få dette må distansere seg fra sin oppvekst. Dette har han gjort ved å fokusere på skole med et bevisst mål om å få en god jobb.

Jacobsen (2009) skriver i sin artikkel at forskning viser til en ulikhet mellom barn med trygg tilknytning og barn med utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner hva angår evnen til å etablere nære og varige vennerelasjoner. Begge mine informanter har opplevd en utrygg tilknytning til sine biologiske omsorgspersoner, men har opplevd ulike utfall hva angår etablering av nære og varige vennerelasjoner. Informant B opplevde ikke vansker med å skilles fra sin klasse for så å returnere et år senere da han måtte flytte i beredskapshjem. Han forteller at klassekameratene hadde savnet han da han kom tilbake igjen etter et år i beredskapshjem. Informant A forteller at hun ikke hadde venner og at hun opplevde det vanskelig å etablere disse relasjonene. Det er nærliggende å anta at forskjellen mellom informant A og informant B ligger i hyppigheten hva angår skolebytter. Informant B opplevde å måtte skifte skole en gang, før han returnerte til sin opprinnelige skole igjen. Informant A flyttet mye sammen med sin mor i oppveksten og måtte derfor også ofte bytte skole og klasse.

Informant B beskriver selv humor og selvironi som en beskyttelsesfaktor i sitt liv. Rutter (1990) beskriver selvbilde som en beskyttende faktor for å utvikle resiliens. I følge Rutter er det å ha gode venner og følelsen av å mestre noe viktige beskyttelsesfaktorer for å styrke selvbildet og på denne måten utvikle resiliens. Den tryggheten informant B fikk fra sine venner, kan ha vært utslagsgivende for hans følelse av trygget på eget selvbilde og terskelen for å bedrive selvironi og humor på egen situasjon ble lavere. Informant A opplevde aldri en slik trygghet blant sine medelever, selv ikke etter hun fikk stabilitet og et permanent hjem hos sine fosterforeldre.

5.3.3 Sosial støtte og nettverk

Jørgensen (2017) trekker inn hjelp fra venner, lærere eller barnehagelærere som beskyttelsesfaktorer hva angår belastninger i et barns liv. Mine informanter forteller om støtte fra ulike hold. Fosterfamilie trekkes inn som en viktig faktor for begge mine informanter.

«Beredskapshjemmet fikk meg ikke trygge. Mamma og pappa (fosterforeldre), jeg kaller de det, leste nattahistorier til meg og behandlet meg som et barn. Jeg var jo 10 år, men de ga meg de tingene jeg aldri hadde fått.» - Informant A

Her ser vi hvordan en naturlig omsorg, hvordan det å bli behandlet som et barn, kan skape en trygghet og følelse av omsorg.

Informant A beskriver også familiære beskyttelsesfaktorer i form av søsteren sin:

«Det har vært mange runder i livet mitt der det har vært mye fyll. Men det er alltid noen som har prøvd å skåne meg. Der spiller søsteren min en ganske stor rolle. Hun er fem år eldre enn meg. Søsteren min følte seg ofte tvungen til å passe på meg, mamma fikk henne til å kjenne på dette. Det har preget henne veldig. Hun måtte være en voksen person før hun var klar for det.»

Dette sitatet viser hvor viktig søsteren har vært for min informants oppvekst. Hun var den som måtte passe på henne når moren sviktet.

Også informant B beskriver familiær omsorg som en beskyttende faktor i hans oppvekst:

«Jeg bodde ikke så lenge hos mormoren min før jeg ble flyttet til bestemoren min, altså moren til faren min. Bestemor er et veldig omsorgsmenneske, så vi fikk mye omsorg og kjærighet der

da. Jeg fikk oppfylt en god del behov som en har som liten hos bestemor. Hjelp til lekser, frokost før man gikk på skolen, middag når en kom hjem og en varm seng og sove i.»

- Informant B

Videre forteller han at han ikke opplevde det vanskelig å komme tilbake til sin gamle klasse etter et år i beredskapshjem:

«Jeg var tilbake til den gamle skolen min i Bergen. Jeg husker at det ikke var noe problem å komme tilbake igjen. Vennene mine hadde savnet meg.» - Informant B.

Her ser vi at informant B beskriver gode og stabile relasjoner til sine klassevenner.

5.3.4 Drøfting

Gunnestad (2017) beskriver nettverk som en beskyttelsesfaktor. Han trekker inn menneskene barnet har kontakt med på ukentlig basis. Dette kan vise seg i form av en bestemor, en tante, en onkel, søsken, foreldre, lærere eller venner. Informant A beskriver møte med fosterforeldrene som noe som endret hennes situasjon til det bedre. Da hun møtte sine fosterforeldre fikk hun den tryggheten og omsorgen hun ikke hadde fått hos biologiske foreldre.

Gunnestad (2017) peker på at beskyttelsesfaktorer ikke kan sees på som enkeltstående fenomener. Beskyttelsesfaktorene vil påvirke hverandre og må sees i en sammenheng. Eksempelvis ser vi det gode nettverket informant B finner i sin bestemor i kombinasjon med holdninger rundt egen skolegang som en veldig sterk beskyttelsesfaktor mot å utvikle et negativt mønster knyttet til egen skolegang. Dette er gjeldende også for informant A som har en positiv holdning til skolearbeidet, hun liker det og finner trygghet i det. Dette vil, i kombinasjon med beskyttelsesfaktoren hennes fosterhjem representerer, kunne gjøre henne ekstra motstandsdyktig mot en negativ utvikling på skolen.

5.3.5 Fosterforeldre

Havik og Christiansen skriver i sin artikkel «Plassert av barnevernet – får barnet en situasjon preget av stabilitet?» at barn plassert i foster- og beredskapshjem ofte har opplevd sviktende omsorg og manglende stabilitet. Mine informanter har begge opplevd dette i sin oppvekst. De beskriver begge en situasjon forandret til det bedre etter at de ble plassert i fosterhjem.

«Etter en stund i beredskapshjem ble jeg tatt med for å møte to personer jeg skulle bo med. Det ble fosterhjemmet mitt. Nesten så jeg begynner å grine når jeg tenker på det. Fosterforeldrene mine er fantastiske, jeg kunne ikke ha fått bedre.» - Informant A.

Hun forteller videre at verken fostermor eller fosterfar har akademisk bakgrunn, men at dette ikke har vært avgjørende for synet fosterforeldrene har på skolegang:

«Fosterfaren min er ikke akademiker, han jobber i betongindustrien og har aldri fullført videregående. Men han var en stor pådriver til min skolegang. Veldig flink og pedagogisk. Mammaen min var ikke skoleflink og har heller ikke fullført videregående, så jeg tror det var ganske mange som ble overrasket over meg.» - Informant A.

«Jeg har kunnet snakke med fosterforeldrene mine om alt, spesielt pappa. Jeg har aldri trengt å skjule noe. Jeg tror det er litt av grunnen til at jeg har kommet dit jeg er i dag. Jeg har alltid hatt noen hjemme som har ville hørt på mine tanker. Jeg har vært heldig.» - Informant A.

5.3.6 Drøfting

Jacobsen (2009) peker på viktigheten av fosterforeldres evne til å identifisere fosterbarnets tilknytningsbehov og å gi barnet nærende omsorg. Informant A får en følelsesladet reaksjon når jeg spør om hun kan fortelle meg litt om hennes fosterforeldre. Hun har tidligere i dette kapitlet beskrevet fosterforeldrene som noen som ga henne den omsorgen og tryggheten hun lenge hadde manglet. Hun forteller også at fosterforeldrene hadde et positivt syn på utdanning og at deres evne til å lytte og bry seg har vært avgjørende for hvor min informant er i dag.

Gilligan (2007) presenterer forskning som viser at voksenpersoner som viser interesse og oppmuntrer til innsats på skolen er den aller viktigste faktoren for at barn i fosterhjem skal mestre skolefagene. Forskning viser også at fosterbarns opplevelse av å ha noen i livet sitt som virkelig bryr seg om dem og som har et ønske om at de skal lykkes er en viktig faktor for fosterbarns skolegang. Informant A forteller om et særlig godt forhold til sin fosterfar som en viktig faktor for hennes positive utvikling.

Skilbred og Iversen (2014) viser i sin forskningsartikkel “Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer?” til et resultat der de unges egen motivasjon samt fosterforeldrenes evne til å skape tilhørighet, formidle sentrale verdier og å skape struktur og rutiner i det daglige liv hadde størst innvirkning på skoleprestasjonene. Dæhlen (2017) har fokusert på ni studier som har hatt som hensikt å belyse hva som fremmer og hemmer suksess i utdanningssystemet blant tidligere fosterhjemsbarn. Resultatet hun kom frem til viste at fosterforeldrenes syn på utdanning var en viktig faktor for at disse barna klarte seg bra i skolesystemet. Mine informanter underbygger dette i sine utsagn. Informant B har tidligere i dette kapitlet beskrevet omsorgssituasjonen hos sin bestemor som svært viktig for han. Han fikk trygghet, stabilitet og noen som fulgte opp og brydde seg om han og hans skolegang. Informant A beskriver sin fosterfamilie som viktige pådrivere for hennes skolegang. Verken fostermor eller fosterfar hadde akademisk bakgrunn, men de hadde likevel en grunnholdning om at skolegang var viktig.

Kapittel 6 Avslutning og konklusjon

Gjennom mine intervju med to personer oppvokst i fosterhjem innhentet jeg informasjon om deres subjektive opplevelse av egen oppvekst og skolegang. Hensikten med dette var å få en bredere forståelse av hvilke faktorer som spilte inn på deres skolegang og min problemstilling lød derfor som følger: *Hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer finner vi hos barn og unge oppvokst i fosterhjem med tanke på deres skolegang?*

Mitt forskningsprosjekt har belyst en rekke faktorer gjeldende for mine informanternes skolegang, både risiko- og beskyttelsesfaktorer. Begge mine informanter trekker frem lite stabilitet og utrygghet som klare risikofaktorer og begge legger særlig vekt på deres forhold til sin fosterfamilie som en beskyttende faktor.

Ulik forskning har vist at barn oppvokst i fosterhjem har et dårligere utgangspunkt for å klare seg bra i skolesystemet, og jeg ønsket å undersøke litt rundt dette. Å finne informanter oppvokst i fosterhjem med en uheldig utvikling i skolesystemet, viste seg å være en vanskelig oppgave. Begge mine informanter har klart seg bra i skolesystemet, men hadde likevel opplevelser av risiko i sin oppvekst som var særs gjeldende for det jeg ønsket å undersøke.

Mine informanter forteller begge om lite stabilitet, utrygghet, biologiske foreldre og rus og sykdom som klare risikofaktorer for deres liv og skolegang. Disse faktorene må sees i sammenheng og har en klar innvirkning på hverandre. Eksempelvis har informant A opplevd en ustabilitet som har ført til at hun har problemer med å knytte seg til andre mennesker. Dette har igjen ført til at hun har opplevd vansker med å etablere nye vennskap de gangene hun har måttet skiftet skole. Dette kan igjen generere en mistriivsel på skolen, som igjen kan føre til skolevegring. Informant B opplevde også ustabilitet i sin oppvekst og savnet lenge trygghet og omsorg fra nære omsorgspersoner. Forskjellen fra informant A og informant B var det nettverket informant B var i. Han opplevde stabile relasjoner med sine klassevenner, til tross for at han flyttet en del frem og tilbake. Han hadde egenskaper ved seg selv, eksempelvis humor, som han selv beskriver som en beskyttende faktor i hans skolehverdag.

Det som tydelig presiseres av begge mine informanter, er viktigheten av omsorg og trygghet. Dette er noe som har pekt seg ut som de to viktigste beskyttelsesfaktorene for mine informanternes skolegang. Informant A opplevde trygghet fra sine fosterforeldre og opplevde at

noen så henne og brydde seg om henne. Informant B opplevde trygghet og omsorg fra sine besteforeldre og fikk hjelp til lekser, matlaging og han kunne legge seg i en varm seng om natten. Mine informanter beskriver også egenskaper ved dem selv som viktige beskyttelsesfaktorer. Informant A beskriver mestring som en drivkraft for å oppnå gode resultater på skolen mens informant B beskriver et ønske om å klare seg bra i livet og distansere seg fra sin oppvekst som en drivkraft for å klare seg bra på skolen. Dette, i kombinasjon med de verdiene og holdningene fosterforeldrene har hatt til utdanning, har vært viktige faktorer for at begge mine informanter har mestret det skolefaglige og klart seg bra på skolen.

Litteratur

- Aimsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aimsworth, M.D.D. & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester m.v. av 01 januar 1993 nr. 15. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Berridge, D. (2007). Theory and Explanation in Child Welfare: Education and Looked-After Children. *Child and Family Social Work*, 12, s. 1-10.
- Borge, A. I. H. (2010) *Resiliens – Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bowlby, J (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bufdir (2017). *Barn og unge som er plassert utenfor hjemmet*. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet/Barn_og_unge_plassert_utenfor_hjemmet/
- Bunkholdt, V og Sandbæk, M. (2013). *Praktisk barnevernarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer elev*. Oslo: Cappelen Damm.

- Egelund, T., Andersen, D., Hestbæk, A.D., Lausten, M., Knudsen, L., Olsen, R. F. & Gerstoft, F (2008). *Anbragte Børns Udvikling og Vilkår*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Fletcher-Campbell, F. (2001). Current Educational Initiatives. What Value Have They for Looked After Young People? I. Jackson (red.) *Nobody Ever Told Us School Mattered*. London: British Agencies for Adopting and Fostering.
- Gallagher, B., Brannan, C., Jones & Westwood, R. (2004). Good PRactice in the Education of Children in Residential Care. *British Journal of Social Work*, 34, s. 1133-1160.
- Gilligan, R. (1998). The Importance of School and Teachers in Child Welfare. *Child and Family Social Work*, 3, s. 13-25.
- Gulbrandsen, L. M., (2012). Oppvekst og psykologisk utvikling. *Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A (2017). Resiliens – tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko. I Lyngseth, E. J og Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Harker, R., M., 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 and Family Social Work*, 8, s. 89-100.
- Havik, T. (2003). Barnevernsbarna i skolen – hvordan har de det egentlig? Barnas, foreldrenes og klassestyrernes oppfatning. I E. Backe-Hansen (red.): *Barn utenfor hjemmet. Flyttinger i barnevernets regi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T., & Stormakr, K. M. (2009). Learning Difficulties and Academic Competence Among Children in Contact with the Child Welfare System. *Child and Family Social Work*, 3, s. 307-314.

- Jacobsen, H., (2009) *Fosterbarn med tilknytningsvansker og tilknytningsforstyrrelser*. Hentet fra:
https://www.idunn.no/tnb/2009/01/fosterbarn_med_tilknytningsvansker_og_tilknytningsforstyrrelser_-_hvilke_ve
- Jackson, S. & Ajayi, S. (2007). Foster Care and Higher Education. *Adopting & Fostering*, 31 (1), s. 62-72.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L.(2004) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, P. S., (2017). *Robuste Barn – Gi ditt barn ansvar, livsmot og tiltro til seg selv*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kvale, S og Brinkmann, S (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*.. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvillo, Ø. (2016). *Barn i risiko*., Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lausten, M, Andersen, D, Skov, P, Nielsen, (2013). *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og utfordringer: Rapport fra tredje datainnsamling af forløbsundersøgelsen af anbragte børn født i 1995*. København: SFI.
- Lehmann, S., Havik, O. E., Havik, T & Heiervang, E. R. (2013). *Mental disorders in foster children: a study of prevalence, comorbidity and risk factors*. Hentet fra:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3922948/>
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Olsen R. F., Egelund, T, Lausten, M (2011). *Tidligere anbragte som unge voksne*. Köpenhamn: SFI.

Radnitzky, G. (1970). *Contemporary schools of metascience*. Gothenburg, Sverige: Akademiforlaget.

Rutter, M. (1990). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered. Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. I J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (red.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2002). Bære eller bryte- Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M og Skaalvik, S. (2016). Motivasjon for læring. *Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skilbred, D. & Havik, T. (2011). *Barn og unge som bor i fosterhjem – mestring og trivsel i skolen*. Hentet fra: <https://www.idunn.no/tnb/2011/03/art02>

Skilbred, D. og Iversen, A. C. (2014) *Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer?* Hentet fra: [https://www.idunn.no/tnb/2014/04/unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høye re utdann](https://www.idunn.no/tnb/2014/04/unge_voksne_som_har_bodd_i_fosterhjem_og_tatt_hoyere_utdann)

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

Tidemann, E., Vinnerljung, B., Hintze, K., Aldenius, A. *Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive study*. *Adoption & Fostering* 2011;35:44-56.

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

Tordön, R., Vinnerljung, B., Axelsson, U. *Improving foster children's school performance: A replication of the Helsingborg study*. *Adoption & Fostering* 2014;38:37-48.

Vinnerljung, B. Forsman, H. J., Kling, S., Kornør, H., Lehmann, S., 2015. *Nordens Barn – Fokus på barn i fosterhjem: Barn kan inte vänta*. Hentet fra:
<https://nordicwelfare.org/publikationer/barn-kan-inte-vanta/>

Vinnerljung, B., Öman, M. & Gunnarson, T. (2005). *Educational Attainments of Former Child Welfare Clients – a Swedish National Cohort Study*. *International Journal of Social Welfare*, 14, s. 265-276.

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv

«Risiko- og beskyttelsesfaktorer hos barn og unge i fosterhjem og faktorenes innvirkning på fosterbarns skolegang.»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å belyse ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer blant barn og unge i fosterhjem og se på disse faktorene i sammenheng med barnas skolegang. Prosjektet er en masterstudie ved NTNU Trondheim. Personene som forespørres om å delta vil være unge voksne som har vokst opp i fosterhjem.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et intervju der forsker stiller informant spørsmål. Intervjuet vil ha en varighet på 30-45 minutt. Spørsmålene som stilles vil omhandle informantens oppvekst i fosterhjem og informantens skolegang. Dataen registreres ved bruk av lydopptaker og notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student vil ha tilgang til personopplysningene. Opptakene som gjøres vil bli lagret på students datamaskin. For å ivareta konfidensialiteten vil denne maskinen være brukernavn- og passordbeskyttet. Koblingsnøkkel vil lagres adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.18. Personopplysninger og opptak vil da bli slettet.

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 Edvinsen på telefonnummer 90871598 eller mail linefe@ntnu.no. Du kan også kontakte min veileder Arve Gunnestad på mail arvegunnestad@dmmh.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata 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 MASTEROPPGAVE

TILKNYTNING

- Kan du fortelle litt om hvordan din oppvekst har vært?
- Hvor gammel var du da du kom i fosterhjem?
- Hvordan var din oppvekst i fosterhjem?
- Er det noe du kan peke på som spesielt positivt med din oppvekst i et fosterhjem?
- Er det noe du kan peke på som vanskelig/utfordrende med din oppvekst i et fosterhjem?
- Hvordan var forholdet ditt til fosterfamilien din?

SKOLEGANG

- Kan du fortelle meg litt om hvordan din skolegang har vært?
- Tar du høyere utdanning nå?
 - Hva studerer du?

RISKO- OG BESKYTTELSESFAKTORER

- Var det noe eller noen som var til god hjelp for deg i din skolegang?
 - Andre mennesker?
 - Medelever?
 - Lærere?
 - Holdninger?
 - Egen væremåter?
 - Egenskaper ved seg selv?
- Var det noe eller noen som gjorde at din skolegang ble vanskelig?
 - Andre mennesker?
 - Medelever?
 - Lærere?
 - Egne holdninger?
 - Egenskaper ved deg selv?
 - Egen væremåte?
- Hvordan taklet du eventuell motgang på skolen?
- Hvilken rolle spilte fosterfamilien din for din utdanning?

Vedlegg 3 – Godkjenning NSD



Hans Petter Ulleberg

7491 T RONDHEIM

Vår dato: 12.02.2018

Vår ref: 58108 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 04.01.2018 for prosjektet:

58108	Risiko- og beskyttelsesfaktorer hos barn og unge i fosterhjem og disse faktorenes innvirkning på fosterbarns skolegang
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Line Edvinsen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

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

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne H øgetveit Myhren
Pernille Ekornrud Grøndal