

LUNA

**Marthe Olsby**

Traumatiserte barn fra beredskapshjem i skolen  
Traumatized children from acute foster home in  
school

Bacheloroppgave

Grunnskolelærerutdanning 1-7

VÅR 2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

---

## Sammendrag

### Sammendrag på norsk

<b>Tittel:</b> Traumatiserte barn fra beredskapshjem i skolen	
<b>Forfatter:</b> Marthe Olsby	
<b>År:</b> 2018	<b>Sider:</b> 34
<b>Emneord:</b> Traumatiserte barn, beredskapshjem, trygghet, relasjon, følelsesregulering	
<b>Sammendrag:</b> <p>En kvalitativ studie av hvordan lærere håndterer når de får barn fra beredskapshjem i klassen. Denne presentasjonen ser på hvilke grunnleggende forhold som må være til stede for at traumatiserte barn kan få mulighet til å utvikles sosialt og faglig i skolen. I tillegg tar oppgaven for seg bruken av beredskapsplan/kriseplan i møte med traumatiserte barn, og samarbeide med beredskapshjemmet.</p> <p>I gjennomføringen av intervjuene har jeg vært interessert i å finne ut av hvordan lærere håndterer det at de får barn fra beredskapshjem i klassen. Og i hvilken grad de anerkjenner samarbeidet med beredskapshjemmet.</p> <p>Denne oppgaven skal belyse følgende problemstilling: <b>På hvilken måte kan en lærer håndtere skolehverdagen når en får barn fra beredskapshjem i klassen?</b></p> <p>Funnene fra studien viser at lærere er bevisste i forhold til hvordan de møter traumatiserte barn, og at de ser på et tett samarbeid med beredskapshjemmet som en viktig faktor for å gi disse barna trygghet i skolehverdagen.</p>	

---

## Sammendrag på engelsk

<b>Title:</b> Traumatized children from temporary foster home in school	
<b>Author:</b> Marthe Olsby	
<b>Year:</b> 2018	<b>Pages:</b> 34
<b>Keyword:</b> Traumatized children, temporary foster home, safety, relation, sense regulation	
<b>Summary:</b> <p>A qualitative study shows how teachers handle kids that come from temporary foster home to their classes. This presentation shows what basic relationships that have to be present for traumatized children to be developed socially and professionally in school. The task also shows how they use emergency plans in the meeting with traumatized children, and how they cooperate with the acute foster home.</p> <p>The implementation of the interviews I have done it has been interesting to find out how the teachers handle the children they get from temporary foster home. And to what degree they acknowledge the cooperation with the temporary foster home.</p> <p>This task is going to put light on these issues: <b>In what way does the teacher handle a day at school with a child from temporary foster home in their class?</b></p> <p>Studies show that teachers are very conscious when they meet traumatized children, and that they look at their cooperation with the schools as very important for the children to give them a safe day at school.</p>	

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>3</b>
SAMMENDRAG PÅ NORSK .....	3
SAMMENDRAG PÅ ENGELSK .....	4
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INNLEDING.....</b>	<b>9</b>
1.1 PROBLEMSTILLING.....	10
1.2 BEGREPSAVKLARING .....	10
1.3 OPPBYGNING AV OPPGAVEN .....	11
<b>2. TEORETISK FORANKRING .....</b>	<b>12</b>
2.1 BAKGRUNNSSTUDIER.....	12
2.1.1 <i>Trygghet</i> .....	13
2.1.2 <i>Relasjon</i> .....	13
2.1.3 <i>Følelsesregulering</i> .....	14
2.2 BEREDSKAPSPLAN/KRISEPLAN I SKOLEN .....	15
2.3 SAMARBEID MED HJEMMET .....	16
<b>3. METODE .....</b>	<b>18</b>
3.1 VITENSKAPENS HERMENEUTIKK .....	18
3.2 KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUER .....	18
3.3 INFORMANTENE .....	19
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....	20
3.5 PÅLITELIGHET OG GJENNOMSİKTİGHET .....	20
<b>4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA I LYS AV TEORI .....</b>	<b>22</b>
4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	22

---

4.1.1	Lærer A .....	22
4.1.2	Lærer B .....	23
4.1.3	Lærer C .....	23
4.2	PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA I LYS AV TEORI.....	23
4.2.1	Trygghet.....	24
4.2.2	Relasjon.....	24
4.2.3	Følelsesregulering.....	25
4.2.4	Beredskapsplan/handlingsplan.....	25
4.2.5	Samarbeid med andre .....	26
	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>28</b>
	<b>5. REFERANSELISTE .....</b>	<b>29</b>
	<b>VEDLEGG 1.....</b>	<b>32</b>
	<b>VEDLEGG 2.....</b>	<b>33</b>
	<b>VEDLEGG 3.....</b>	<b>34</b>

## Forord

Helt fra oppstarten på lærerutdanningen har jeg hatt en sterk interesse og nysgjerrighet rundt et svært vanskelig og sårbart tema, som jeg mest sannsynlig kommer til å møte i min kommende yrkeskarriere som lærer. Det er ikke gitt at alle barn i dette landet kan vokse opp hos sine biologiske foreldre. Det vil derfor være noen barn som må plasseres i beredskapshjem/fosterhjem. Dette er hjem som skal legge til rette for at de får den omsorgen og oppfølgingen de har krav på. Som kommende lærer må jeg kunne legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid, slik at skolehverdagen kan bli til det beste for elevene. Et skole-hjem samarbeid kan i noen tilfeller omhandle et samarbeid med beredskapshjem og fosterhjem. I min bacheloroppgave er fokuset på barn i beredskapshjem. I de aller fleste tilfeller er barn fra beredskapshjem barn med mye bagasje og en bakgrunn det kan være vanskelig å forstå. Som profesjonell lærer må jeg ha evne til å opptre på en riktig måte i møte med barn som har en mer belastende bagasje enn andre barn.

Jeg ønsker å rette en takk til mine informanter som delte sine erfaringer og kunnskap innenfor dette såre, men viktige temaet. Deres informasjon har hjulpet meg til å belyse temaet enda bedre.

En stor takk til min veileder Hege M Somby. Hun har alltid svart meg raskt når jeg har sendt spørsmål til alle mulige tider. Det har vært veldig nyttig å ha en veileder som både har vært kritisk, men også gitt meg veiledning til hvilken vei jeg kan gå i forbindelse med arbeidet med oppgaven.

En siste takk går til min kjære mamma! Etter å ha arbeidet med oppgaven noen uker spurte jeg om hun kunne hjelpe meg med å finne aktuell litteratur rundt det aktuelle temaet. Hun var ikke vond å be, og det tok ikke lang tid før jeg fikk den ene artikkelen etter den andre. En mamma med tidligere erfaring som beredskapsmor, og et brennende engasjement rundt det å hjelpe barn som har vokst opp i vanskelige forhold, gjorde at jeg fikk andre synspunkter på oppgaven. Tusen takk!

Det å arbeide med bacheloroppgaven har vært en krevende prosess. Det har ikke vært få ganger tanken har dukket opp, om dette var det riktige temaet å skrive om. Forholdet til oppgaven har vært litt opp og ned, da jeg til tider synes det har vært litt trått. Heldigvis kom

jeg i mål tilslutt, og jeg håper du som leser, opplever en interesse rundt dette såre, men svært viktige temaet.

Starum, mai 2018

Marthe Olsby



# 1. Innledning

De aller fleste barn møter opp på skolen med nysgjerrighet, iver, glede og lyst til å lære. Som ansatt i skolen tar vi del i mye av gleden rundt det å mestre utfordringer som kommer. Vi støtter elevene når ting oppleves som vanskelig og krevende, og vi prøver så godt som mulig å veilede dem i læringsprosesser som omhandler alt fra det faglige til det emosjonelle. Men det finnes en litt annen side også, vi møter barn som kommer til skolen med alvorlige livserfaringer. Dette er barn som har opplevelser og erfaringer med at voksne kan være en trussel, og at de ikke alltid er til å stole på. En utrygg hverdag kan føre til at barna ikke klarer å håndtere skolens faglige krav og de sosiale systemene som fungerer i en skolesammenheng. Reaksjoner som kan oppstå i klasserommet, kan raskt feiltolkes og misforstås blant de voksne som ikke har noe kompetanse om reaksjonsformer til barn i skolealder. Det kan derfor gi store konsekvenser for barna hvordan disse reaksjonene blir håndtert.

Jeg vil i denne oppgaven finne ut av hvordan læreren tilrettelegger når de får elever i klassen som kommer fra beredskapshjem. Hvilket ansvar har de egentlig for å tilrettelegge for disse elevene og hvor mye har samarbeidet med beredskapshjemmet å si for elevenes opplevelse og trygghet på skolen? Jeg har ikke et ønske om at oppgaven skal bli en oppskrift på hvordan lærere håndterer traumatiserte barn, derimot vil jeg finne ut av om lærere tenker og håndterer noe annerledes i møte med traumatiserte barn. I tillegg vil jeg finne ut om de ser på samarbeidet med beredskapshjemmet som like viktig som et samarbeid med biologiske foreldre.

Bakgrunn for valg av tema er av personlig interesse og nysgjerrighet når det gjelder barn som er under tiltak fra barnevernet. Fra jeg var 11 til 22 år har jeg bodd sammen med en rekke barn som har vært plassert i enten fosterhjem eller beredskapshjem. Jeg har følt og kjent på hvilke utfordringer disse barna har møtt i skolehverdagen. Utfordringene disse barna møtte var aldri helt like, men det finnes likevel en del fellestrekk. Det er utfordrende for læreren alene å legge til rette for at elever under vanskelige omstendigheter skal få de tilpasningene de har krav på. Jeg ser det som helt nødvendig at lærere har kompetanse om hvordan man skal håndtere situasjoner som kan oppstå med traumatiserte barn, og hvilke ressurser man kan bruke i skolehverdagen. For at skolen skal vite hva slags hjelp elever

under vanskelige omstendigheter trenger, er det helt avgjørende at skolen har kunnskap om hva slags utfordringer traumatiserte elever kan kjenne på.

## 1.1 Problemstilling

Hovedfokuset i oppgaven er hvordan læreren kan forberede seg på å ta i mot et barn fra et beredskapshjem i klassen. Hva trenger disse barna fra læreren og eventuelt de andre elevene? Hvor viktig er samarbeidet med beredskapshjemmet i en slik midlertidig periode?

Jeg har utarbeidet følgende problemstilling: **På hvilken måte kan en lærer håndtere skolehverdagen når en får barn fra beredskapshjem i klassen?**

## 1.2 Begrepsavklaring

Barn som vokser opp under omsorg fra barnevernet er en sammensatt gruppe. I denne oppgaven har jeg fokusert på barn som er plassert i et midlertidig hjem, som kalles et beredskapshjem. Et beredskapshjem er engasjert på lik linje som et fosterhjem, men et beredskapshjem skal kunne ta i mot barn og unge på kort varsel som følge av en akutsituasjon. Et beredskapshjem skal være tilgjengelig 24 timer i døgnet, og ved en plassering har beredskapshjemmet omsorgen for barnet inntil en annen løsning har funnet sted. Aktuelle løsninger kan være plassering i fosterhjem, eller flytting tilbake til sine biologiske foreldre. Kravet om tilgjengeligheten et beredskapshjem skal vise stiller særlige krav til beredskapsforeldrene og resten av familien (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018).

De barna som ikke vokser opp under ordinære oppvekstforhold, er mer utsatt for traumer enn barn som vokser opp i trygge oppvekstforhold hos sine biologiske foreldre. Disse barna kan møte på utfordringer og forstyrrelser som det kan være vanskelig å forutse fra lærerens ståsted. Grunnskolen er en arena hvor alle barn fra 5 til 16 årsalderen oppholder seg store deler av dagen, og det er derfor helt nødvendig at skolen har kompetanse og klare retningslinjer for hvordan aktuelle hendelser kan håndteres på best mulig måte. I denne oppgaven bruker jeg begrepet traumer i arbeidet med å finne ut av om lærere har kunnskap og kompetanse i møte med disse barna.

## 1.3 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven er bygd opp av fem kapitler, hvor det første kapitlet handler om bakgrunn for det valgte temaet og presentasjon av problemstilling. I kapittel to skriver jeg om relevant teori og forskning i forhold til problemstillingen og temaet. Valg av forskningsmetode kommer i kapittel tre. I fjerde kapittel ser jeg på funnene fra den valgte forskningsmetoden og setter dette opp mot teorien jeg har benyttet meg av i kapittel to. Jeg runder av oppgaven med en avslutning hvor jeg tar opp igjen de funnene jeg mener er mest aktuelle ut fra den valgte problemstillingen.

## 2. Teoretisk forankring

*” Et stort antall barn som har opplevd traumer vil til enhver tid befinne seg i skolen. Derfor blir det viktig for lærere å kunne ha en god forståelse av de reaksjoner som barn opplever både umiddelbart og i ettertid, samt hva de kan gjøre for å hjelpe”* (Dyregrov, 1998, s. 181).

Jeg skal i dette kapittelet belyse teori som ligger til grunn for å møte traumatiserte barn i skolen. Med det vil jeg komme inn på tre grunnleggende forhold som må være til stede for at traumatiserte barn kan ha mulighet til å utvikle seg og få et bedre liv, trygghet, relasjon og følelsesregulering. I tillegg vil det være naturlig å presentere teori som sier noe om hva en kriseplan/beredskapsplan er, hva en slik plan skal inneholde og hvilke personer som har ansvar for de forskjellige rollene. Etter gjennomføringen av intervjuene mine satt jeg igjen med et inntrykk av at informantene mine vektla at et samarbeid med beredskapshjemmet som en viktig faktor. Jeg har derfor valgt å gi samarbeid med hjemmet en plass i teorikapittelet.

### 2.1 Bakgrunnsstudier

I løpet av en lærerhverdag er lærere i interaksjon med mange barn i ulike aldersgrupper. Lærere blir derfor sett på som en av de viktigste omsorgspersonene for barna (Killen, 2009, s. 47). For de barna som vokser opp uten et stabilt og trygt nettverk rundt seg, kan læreren muligens bli en svært viktig omsorgsperson. Mange av disse barna kan slite med langvarige, alvorlige, kompliserte, smertefulle og vanskelig håndterbare psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser (Dyregrov, 1998, s. 37). Barn og unge med komplekse traumer trenger å bli kjent med trygge voksne som kan vise en forståelse av hvordan slike traumatiske hendelser har satt sine spor (Dyregrov, 1998, s. 12 ). Det er her den stabile, trygge og omsorgsfulle læreren kan få et betydelig ansvar. En lærer må kunne vise forståelse for hvordan smerten ved brutte tilknytningsbånd kan utløses i en rekke forskjellige varianter av utfordrende atferd (Dyregrov, 1998, s. 188-189). Disse barna trenger voksne som kan ha en traumebevisst tilnærming som fremmer trygg tilknytning, i tillegg må de få følelsene sine forstått, bekreftet og regulert (Dyregrov, 1998, s. 116 ) For at traumatiserte barn skal kunne utvikle seg å få et bedre liv, må tre grunnleggende forhold ligge til rette; trygghet, relasjon

---

og følelsesregulering (Bath, 2008, s. 17). Jeg skal videre i dette kapittelet komme nærmere inn på disse tre forholdene.

### **2.1.1 Trygghet**

Behovet for trygghet mente blant annet Abraham Maslow, Erik Erikson og John Bowlby var et grunnleggende behov for barn. I Maslows behovspyramide er behovet for trygghet rangert som et av de primære overlevelsesbehov. Erikson knytter tryggheten opp mot det å etablere tillit, han mener at tillit er basert på en følelse av trygghet. Ofte er det slik at de barna som har opplevd noen traumatiserte hendelser føler seg utrygge. Et likhetstrekk hos mange av disse barna er at de har en mistillit til voksne som de kommer i kontakt med (Bath, 2008, s. 18). Traumatiserte barn kan utvikle strategier for å holde voksne på avstand, selv om de egentlig søker etter et behov for trygghet (Bath, 2008, s. 19). Begrepet trygghet, omfatter mange elementer som omsorgspersoner og blant annet lærere må ta innover seg (Bath, 2008, s.19). Innenfor begrepet trygghet må vi fokusere på forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og åpenhet. Dette må ligge til grunn for at vi skal kunne skape trygge miljøer for traumeutsatte barn. I en nokså kaotisk lærerhverdag kan det fort forekomme at en kan gi straffende reaksjoner til de barna som viser en form for utfordrende atferd hvis en ikke kjenner bakgrunnen til de enkelte barna. Det å gi straffende reaksjoner, kan raskt utvikle de utrygge miljøene til enda mer utrygge. Det å gripe inn på en måte som kan hjelpe dem med å roe seg ned og håndtere situasjonen på en rasjonell måte, vil være mer hensiktsmessig for barnet og situasjonen man står i (Traumenett, 2012). Som omsorgsperson må man opptre respektfullt, være anerkjennende og sensitiv i forhold til barnet og barnets reaksjoner (Bath, 2008, s. 19).

### **2.1.2 Relasjon**

Innenfor traumebevisst omsorg er begrepet relasjon et sentralt begrep (Bath, 2008, s. 19). Det har lenge vært kjent at positive og gode relasjoner er nødvendig for sunn og menneskelig utvikling, men denne relasjonsbyggingen kan være mer utfordrende og krevende for traumeutsatte barn. Traumeutsatte barn har ofte lært seg å forbinde voksne med vonde følelser (Dyregrov, 1998, s. 37). Dette kan føre til at de i mange situasjoner møter voksne med unnvikelse og mistenksomhet (Bath, 2008, s. 20). Omsorgspersonenes oppgave vil derfor være og hjelpe disse barna med å endre deres assosiasjoner til voksne, slik at barna kan utvikle positive følelsesmessige relasjoner som glede, lykke og trygghet sammen med

voksne. Omsorgspersonene kan i tillegg hjelpe barna med å lære dem å skille mellom mennesker som truer med å skade dem og mennesker som er der for å gjøre dem trygge. Som lærer kan det være vanskelig å finne en balansegang hvor man gir eleven tryggheten som han/hun trenger, men samtidig kan sette grenser og korreksjoner, uten å forstyrre tilknytningen og relasjonen til eleven. Hvis læreren ikke har tilstrekkelig kompetanse om hvordan de skal møte traumeutsatte barn, må skolen legge til rette for at lærere får kunnskap om dette (Iversen, 2015, s. 14). Det forekommer at skoler som mangler kompetanse innenfor disse områdene, ofte velger å bruke negative tilbakemeldinger, irettesettelser og nedsettende kommentarer. Dette kan videre føre til at barnet får en opplevelse av å bli avist, noe som senere kan påvirke relasjonsbyggingen mellom barnet og læreren (Iversen, 2015, s. 14). For at barn skal kunne oppleve læring og utvikling blir god lærer-elev relasjon sett på som en av de viktigste faktorene (Drugeli & Nordahl, 2013, s. 71).

### **2.1.3 Følelserregulering**

Begrepet affektregulering er noe som er lært, det er ikke en medfødt evne. Ved at små barn samhandler i en vanlig familie, lærer de å regulere sine følelser. Dette skjer ved at omsorgspersonene viser at de kan være trøstende og beroligende, med forandret stemmeleie, endret kroppsholdning og fysisk kontakt (Bath, 2008, s. 20). I tillegg kan følelserreguleringen forsterkes ved at omsorgspersonene hjelper barna med å sette ord på følelsene, for eksempel: ”Nå merker jeg at du blir irritert fordi du opplever mattestykket som vanskelig. Jeg ser at du ble sint nå fordi Erik skumpet borti deg”, ved å hjelpe barna med å sette ord på følelsene, i tillegg vise fysisk forståelse som å trøste, sette seg ned på huk, eller fysisk stoppe barnet i aggressive handlinger, kan du også bekrefte ovenfor barnet at du forstår de emosjonelle reaksjonene: ”Jeg forstår at du synes brøk er vanskelig, men la meg vise deg med disse to klossene. Jeg så at Erik skumpet borti deg, men det mente han ikke. Fint om du pusser bort den streken, og skriver bokstaven på nytt”, barna trenger å lære at reaksjonene som kommer på grunn av følelsene våre er naturlige og ikke farlige. På veien dit må omsorgspersonene hjelpe og støtte dem i tolkningen og regulering av følelsene (Bath, 2008, s. 20). Å være en aktiv lytter er en av de viktigste handlingene en lærer kan gjøre i arbeidet med følelserreguleringen til barnet. Den aktive lytteren kan skape et fundament og trygghet for barna, slik at de lettere kan fortelle historier og opplevelser de har hatt tidligere (Bath, 2008, s. 20). I arbeidet med traumeutsatte barn må man aktivt jobbe for å finne tilnærminger som fremmer evnen barna har til å reflektere over egne følelser og impulser.

---

## 2.2 Beredskapsplan/kriseplan i skolen

En kriseplan som omhandler hvordan lærere og andre omsorgspersoner i skolen skal ivareta elevene ved krisesituasjoner, vil være forebyggende for elevenes senere psykologiske og pedagogiske utfordringer (Dyregrov, 2008, s. 62). En kriseplan kan bidra til å sikre at elevene får den oppfølgingen de har krav på i krevende situasjoner. Kriseplanene skal ta for seg alvorlig sykdom, dødsfall, mobbing, ulykke, vold og seksuelle overgrep. Utdanningsdirektoratet gjorde i 2015 en ny revidering av veilederen i beredskapsplanlegging. Den nye versjonen ga tydeligere informasjon om roller og ansvar i beredskapsarbeidet (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2015, veiledning i beredskapsplanlegging). Skolen og elevene bør være kjent med kriseplanen, og det bør i tillegg øves årlig og vedlikeholdes fortløpende. Planen må være tilpasset til de forskjellige virksomhetene, skole eller barnehage (UDIR, 2015, veiledning i beredskapsplanlegging).

Det vil være en umulig oppgave å lage en god detaljert kriseplan for alle mulige scenarier, men planen bør være så konkret at de ulike aktørene vet hva som kreves i de ulike krisesituasjonene (Dyregrov, 2008, s. 80). Det bør fokuseres på at planen ikke blir for detaljert utformet, slik at man ikke kan tilpasses til den enkelte situasjon. Selv om det ikke finnes noen statlige retningslinjer for hva en kriseplan bør inneholde, er det allikevel noen overordnede punkter (Raundalen & Schultz, 2006, s. 194). Dyregrov (2008, s. 81) har listet opp noen punkter en kriseplan bør inneholde:

- Rektor, krisegruppen og annet støttepersonells telefonnumre
- Oversikt over hvem som har ansvar for hva – roller og ansvarsfordeling
- Ledelsens oppgaver
- Øvrige stabs oppgaver
- Rutiner når det gjelder varsling
- Når skal krisegruppen samles?
- Hvem har ansvar for å varsle i de aktuelle situasjonene?
- Liste over ressurser som kan benyttes – herunder tekniske ressurser, disponible lokaliteter, andre ressurser, telefonnumre m.m.

Det kan være utfordrende og vanskelig å utforme en beredskapsplan som tar for seg alle typer hendelser som er litt utenfor det vanlige. Men lærere og ansatte ved den enkelte skole

kan sammen utvikle noen allmenne retningslinjer som kan gjøre håndteringen av kompliserte situasjoner enklere (Dyregrov, 2008, s. 81-82). Når det gjelder rekkefølgen til de ulike punktene i en krisesituasjon, er det viktig å ha tenkt nøye igjennom den, samtidig bør skolen ha tatt stilling til både strakstiltak og langsiktige tiltak.

## 2.3 Samarbeid med hjemmet

Både beredskapshjemmet og andre instanser vil være en faktor som er med på å påvirke det traumatiserte barnets forhold og tilhørighet til skolen. Skolen har som formål at de skal samarbeide med hjemmet, uansett hvilket hjem det er snakk om. I læringsplakaten (UDIR, 2015) er det presisert at skolen skal legge til rette for et samarbeid med hjemmet for å utvikle elevene til å bli fornuftige og velfungerende deltakere i samfunnet.

Nordahl (2007, s. 27-28) tar for seg tre ulike nivåer for samarbeidet mellom skole og hjem: informasjon, dialog og drøfting og medvirkning. Informasjon kan blant annet være hvordan skolen informerer foreldre om hvordan det går på skolen for eleven. Det kan også være at hjemmet informerer skolen om spesielle situasjoner eller hendelser som kan påvirke eleven på skolen. Det kan være situasjoner i forkant eller etterkant av for eksempel samvær med sine biologiske foreldre. En utfordring for et slik samarbeid hvor informasjonsdelingen kan være svært avgjørende, er taushetsplikten som beredskapshjemmet er ilagt. Det kan i noen situasjoner oppleves problematisk med taushetsplikten når det oppstår hendelser hvor deling av informasjon kan sees på som nødvendig (Backe-Hansen, 2008, s. 10). Den andre formen for samarbeid er dialog og drøfting. Dette er ment som et samarbeid hvor det skal være mulig å drøfte forskjellige forhold rundt eleven, undervisningen og lærings situasjoner (Nordahl, 2007, s. 27-28). En åpen og god dialog mellom hjemmet og skolen er en forutsetning for at partene kan komme fram til en felles forståelse og enighet. Dette vil videre være med på at eleven får best mulig tilrettelegging og sikrer det tilbudet som eleven har krav på (Nordahl, 2007, s. 28). Siste nivået for et hjem-skole samarbeid er medvirkning. Her er det meningen at både skolen og hjemmet skal ha innflytelse på avgjørelser som er knyttet til eleven på skolen (Nordahl, 2007, s. 28). Her vil også nivået for informasjonsdeling spille inn. Beredskapsforeldrene besitter gjerne kunnskap om tidligere opplevelser med barnet som kan hjelpe skolen i håndtering av forskjellige situasjoner. Det kan være både positive og negative reaksjoner som beredskapshjemmet har erfart, som tydelig glede over mestring eller triggere som kan gjøre barnet ukomfortabelt. I tillegg bør



---

det være en felles enighet mellom skolen og hjemmet om hvilke krav som bør stilles når det gjelder barnets skolefaglige og sosiale prestasjoner (Nordahl, 2007, s. 33).

### 3. Metode

Ut fra problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer. Jeg har valgt kvalitativ metode fordi jeg ønsker å finne ut av hvilke opplevelser og erfaringer mine informanter har med å få barn fra beredskapshjem i klassen. Jeg beskriver metoden nærmere i de neste avsnittene. I tillegg vil jeg si noe om informantene, gjennomføring av intervjuene, og tilslutt litt om påliteligheten og gjennomsiktigheten til studien.

#### 3.1 Vitenskapens hermeneutikk

Hermeneutikken omfatter prinsipper for tolkning og analyse av et utvalg tekster (Gilje & Grimen, 1993, s. 153-155). En slik metode kan forstås som en prosess hvor en tekst blir fortolket, som videre kan bidra til å øke forståelsen av en valgt tekst og et utvalg data i en kvalitativ forskning. En hermeneutisk metode innebærer en interaksjon mellom min tekstanalyse av intervjuene og tolkningen jeg gjør for å få en forståelse av emnet (Gilje & Grimen, 1993, s. 155). Forforståelse er et begrep som omfatter både faglig og relevant innsikt. I tillegg vil det også innebære forskerens erfaringer og tanker om emnet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 365). En slik forståelse er med på å danne grunnlaget for at jeg kan få en ny og økende forståelse av innholdet. Jeg hadde noe forforståelse innenfor dette emnet på forhånd, men det var fra et annet perspektiv enn det perspektivet jeg skal fokusere på i denne oppgaven. I tillegg hadde jeg lest litt om emnet på forhånd fordi jeg hadde en økende interesse og nysgjerrighet rundt det. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg en større forståelse og mer erfaring om emnet. Denne tolkningen som jeg har gjort, kalles den hermeneutiske sirkel, dette vil si en veksling mellom forforståelsen og forståelsen av teksten som skal tolkes (Johannesen et al., 2011, s. 366).

#### 3.2 Kvalitative forskningsintervjuer

I følge Kvale & Brinkmann (2015) inneholder et kvalitativt intervjuprosjekt syv faser. Disse fasene er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I starten av oppgaven har jeg valgt å skrive om formålet, og tematisere oppgaven ved å ta i bruk spørsmål om hva og hvorfor. I dette prosjektet var formålet å finne ut av hvordan læreren og skolen forbereder seg for å ta i mot

---

traumeutsatte barn fra beredskapshjem. Spørsmål om hva, handler om en klargjøring av oppgavens teoretiske grunnlag. For at spørsmålene i intervjuene mine skulle være relevante og aktuelle for prosjektet, var det viktig å ha noe kunnskap om temaet. Spørsmålet om hvorfor jeg valgte å skrive om dette temaet, handlet om at jeg personlig har bodd tett på noen av disse barna i mange år. Jeg har derfor utviklet et ønske om å øke min egen kompetanse om disse barna, slik at jeg kan være best mulig forberedt til min egen lærerhverdag. Jeg måtte i tillegg stille spørsmål om hvordan. Hvordan skulle jeg finne ut, og å få svar på forskningsspørsmålene mine? Jeg anså derfor bruken av et semistrukturert intervju, som mest hensiktsmessig i forhold til spørsmålene og prosjektet mitt. I et semistrukturert intervju stiller jeg spørsmål som er relativt åpne, og jeg forsøkte å få tak i informantenes beskrivelser av sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Med begrepet livsverden, mener Kvale & Brinkmann informantenes verden slik den fremstår i dagliglivet (2015, s.46).

Intervju som metode egner seg for å få tak i enkeltpersoners refleksjoner og meninger om det fenomenet som studeres. I denne bacheloroppgaven er fokuset på hvordan læreren håndterer og legger til rette for at skolehverdagen for barn i beredskapshjem kan bli best mulig. Intervju kan defineres som en samtale mellom et utvalg mennesker – der forskeren stiller spørsmål og intervjudeltakerne svarer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Slik var også mine intervjuer. Jeg hadde formulert noen spørsmål på forhånd, men jeg var åpen for å stille noen oppfølgingsspørsmål dersom jeg følte det var nødvendig. Intervjuet bærer gjerne preg av at det er en samtale, men intervjuet skal også ha et klart formål og en struktur, ”likt i den dagligdagse samtalen. Som et profesjonelt intervju, involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.42). Dette tok jeg hensyn til ved at jeg valgte meg ut spørsmål ut i fra problemstillingen, og plasserte de i en bestemt rekkefølge.

### 3.3 Informantene

Denne bacheloroppgaven har fokus på læreres forberedelser og håndtering av barn i beredskapshjem i skolen og det var derfor helt nødvendig å velge informanter som jobber som lærere. I forberedelsene til intervjuene foretok jeg et strategisk valg av informanter jeg visste hadde erfaringer med barn fra beredskapshjem i skolen. Jeg kontaktet øverste leder på en valgt skole, hvor jeg presenterte prosjektet og ba om en godkjenning om jeg kunne kontakte de valgte informantene. Jeg kontaktet tre informanter, hvor to var svært positive til prosjektet, og ønsket gjerne å stille til intervju, mens den tredje informanten følte at hun/han

hadde for lite erfaring med barn fra beredskapshjem. Jeg vurderte å kun bruke to informanter i prosjektet, men etter å ha gjennomført to intervjuer, satt jeg igjen med en følelse at prosjektet trengte en tredje informant likevel. Jeg valgte derfor å kontakte en ny informant fra samme skole. Den siste informanten var positiv til prosjektet, og takket ja til å stille til intervju.

### 3.4 Gjennomføring av intervjuene

I prosjektet har jeg valgt å bruke et semistrukturert intervju, dette gjennomføres etter en utarbeidet intervjuguide hvor sentrale temaer for prosjektet er skrevet opp på forhånd. Det er temaet som er styrende for intervjuet, men det var mulighet for informantene å komme med egne tilnærminger til temaet. Intervjuguiden må være utarbeidet slik at informantene kan tilføye egne tanker rundt det de mener er viktig for å få belyst den aktuelle problemstillingen.

Under utformingen av min intervjuguide fokuserte jeg spesielt på to temaer:

- 1) Hvordan forbereder læreren seg på å ta i mot elever fra beredskapshjem?
- 2) Hvordan har samarbeidet med beredskapshjemmet påvirket det å få en traumatisert elev i klassen?

Samtidig som jeg kontaktet informantene mine om de var interessert i å stille til intervju, sendte jeg ut en intervjuguide (Vedlegg nr. 1). Jeg startet alle tre intervjuene med litt kort informasjon med prosjektet, hvor jeg samtidig informerte informantene at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst. I etterkant av intervjuet, signerte informantene samtykkeerklæringen (Vedlegg nr. 2). Selve gjennomførelsen av intervjuene tok ca 25-30 minutter. Jeg opplevde at de tre informantene var engasjerte formidlere. I etterkant av intervjuene oppstod det flere spørsmål og tanker, hvor det ble et økende engasjementet for det valgte temaet og videre skriveprosess.

### 3.5 Pålitelighet og gjennomsiktighet

Vi knytter begrepet reliabilitet til forskningens pålitelighet. Det betyr egentlig hvor pålitelige dataene fra undersøkelsene er. Det omhandler hvilke data jeg har valgt å bruke, hvordan jeg har samlet de inn, og hvordan jeg har behandlet de etter innsamlingen (Johannessen et al., 2010). For å vise at oppgaven er pålitelig, har jeg etter beste evne forsøkt å vise

gjennomsiktighet ved at jeg har argumentert med troverdighet. I tillegg har jeg tatt tak i noens verden og tanker, som jeg har brukt i mine refleksjoner videre i oppgaven.

I kvalitative undersøkelser sier validiteten noe om hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn reflekteres i formålet med studien (Johannessen et al., 2010). Før å øke den indre validiteten til oppgaven, kunne jeg valgt å la informantene analysere datamaterialet for å se om de kom frem til den samme tolkningen som jeg gjorde (Johannessen et al., 2010). Jeg valgte, som skrevet tidligere i oppgaven å besøke informantene på deres arbeidsplass, også gjennomføre individuelle intervjuer der. Informantene kan lettere få en relasjon til forskeren hvis de blir tatt ut av en sosial kontekst, i tillegg kan det være lettere å føre en mer åpen samtale.

## 4. Presentasjon og drøfting av data i lys av teori

I dette kapittelet vil jeg formidle den informasjonen jeg fikk fra informantene mine gjennom intervjuene jeg gjennomførte. Jeg har valgt å presentere informasjonen i samme rekkefølge som intervjuguiden. Det gjorde jeg fordi jeg synes det ble mer oversiktlig for leseren. I løpet av intervjuene jeg gjennomførte, merket jeg at noen av spørsmålene var overlappende. Samtidig kom det noen tilleggsspørsmål fortløpende i intervjuene. Hovedtrekkene i undersøkelsen er:

- Den enkelte læreres erfaring med beredskapsbarn
- Egne forberedelser og klassens forberedelser
- Bruken av beredskapsplan/kriseplan
- Samarbeid med hjemmet

I presentasjonen av funnene vil jeg gjengi noen sitater fra informantene og presentere noen av beskrivelsene som ble lagt fram i løpet av de tre intervjuene. I og med at jeg intervjuet tre lærere fra samme skole har jeg valgt å bruke benevnelsen *Lærer 1*, *Lærer 2* og *Lærer 3* i oppgaven. Intervjuene presenterte noen klare forskjeller og noen likheter blant informantene.

### 4.1 Presentasjon av informantene

Jeg har valgt å redegjøre for alle informantene mine med en kort presentasjon om blant annet arbeidserfaring og personlige egenskaper. Dette har jeg gjort for at leseren av oppgaven skal få et mer oversiktlig bilde av deltakerne i undersøkelsen.

#### 4.1.1 Lærer A

Lærer A er utdannet førskolelærer og har jobbet som lærer i 23 år. Lærer A har i store deler av sin arbeidskarriere som lærer, jobbet som kontaktlærer på en barneskole, hvor hun har fulgt elevene fra 1-4 klasse. I løpet av sine 23 år som lærer, har Lærer A hatt 4 elever som har vært plassert i beredskapshjem. Gjennom sine beskrivelser av elevene fra beredskapshjem, fremstår Lærer A som enormt raus og godhjertet. I tillegg poengterer hun viktigheten med et godt samarbeid mellom skole og beredskapsforeldre;

---

*Gjennom de erfaringene jeg har gjort, konkluderer jeg med at samarbeidet med beredskapsforeldrene som helt avgjørende for hvordan vi på skolen kan tilrettelegge og møte disse elevene. Det er tross alt beredskapsforeldrene som besitter mest kunnskap om barna, de kan tyde signalene til barna, slik at skolen unngår at barna opplever ubehag...*

#### **4.1.2 Lærer B**

Lærer B er også utdannet førskolelærer, men har ikke jobbet like lenge som lærer A. Lærer B har jobbet som lærer i 15 år, og har ofte vært kontaktlærer for elevene fra 1-4 klasse. Lærer B har i løpet av sin tid i skolen hatt 3 elever som har vært plassert i beredskapsbarn. Gjennom intervjuet poengterte Lærer B gjentatte ganger;

*Det er så fort gjort å sette disse elevene i en bås. Vær åpen med resten av klassa og elevene, det vil fremme en mer forståelse og aksept for diverse handlinger og oppførsel. Gi elevene de svarene de lurer på så langt det lar seg gjøre...*

#### **4.1.3 Lærer C**

Lærer C er utdannet allmennlærer, og har jobbet som lærer i 25 år. Lærer C har stort sett alltid vært kontaktlærer, men i hovedsak fra 4-7 klasse. Lærer C har hatt 4 elever som har vært plassert i beredskapshjem i sine klasser. Lærer C forklarer i intervjuet at classesammensetningen hadde mye å si for hvordan dagene ble for beredskapsbarna;

*Enkelte elever har større aksept for at noen opptrer på en annen måte enn andre, de klassene hvor det er et flertall av de elevene som aksepterer dette, blir hverdagen enklere for de elevene som har med seg mye "bagasje"....*

## **4.2 Presentasjon og drøfting av data i lys av teori**

Her har jeg valgt å drøfte mine funn opp mot den valgte problemstillingen: **På hvilken måte kan en lærer håndtere skolehverdagen når en får elever fra beredskapshjem i klassen?** Jeg har valgt å dele inn drøftingen min i de fem kategoriene som er presentert i kapittel 2: Trygghet, relasjon, følelsesregulering, beredskapsplan/kriseplan og samarbeid med hjemmet.

### 4.2.1 Trygghet

Jørgensen & Steinkopf (2013, s. 4) hevder at behovet for trygghet er det viktigste fokusområdet for omsorgspersoner. Lærere kan være en av omsorgspersonene til traumatiserte barn. I samhandling med disse barna må lærere ha en mer åpen forståelse og aksept for ulike reaksjonshandlinger. En uønsket atferd som et traumatisert barn viser i skolen, kan raskt vekke kontrollerende og straffende reaksjoner hos voksne. En slik reaksjon fra en voksen kan være svært uheldig og kan skape utrygge miljøer for de traumatiserte barna (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 4). Alle mine tre informanter vektla at behovet for trygghet og omsorg var viktig i møte med disse barna, slik at skoledagen skulle oppleves som positivt. Lærer A fortalte gjentatte ganger i intervjuet at de elevene hun hadde erfaring med, ofte søkte etter trygghet og omsorg fra voksenpersoner, men at måten de uttrykte behovet på ikke alltid var så enkelt å forstå. Deres opplevelser med at traumatiserte barn gjerne utvikler strategier for å holde voksne på avstand, men at det egentlig er et ønske om å bli sett og oppleve trygghet, stemmer godt med det som Bath trekker fram som viktig i arbeidet med å dyrke trygghet hos barna (Bath, 2008, s. 20). Det var her informantene mine kom inn på behovet for en ekstra ressurs som svært viktig. Det var felles enighet om et sterkt ønske om en barnevernspedagog som kunne følge klassa når de fikk elever fra beredskapshjem. Etter litt erfaring fra praksis, kunne jeg godt forstå deres ønske. Men er det slik at informantene da fraskriver seg litt av ansvaret de har for alle elevene i klassen? Jeg tror det handler mer om at en barnevernspedagog eller en vernepleier besitter en dypere kunnskap om barn og traumer. Et samarbeid mellom lærer og barnevernspedagog vil derfor være et godt utgangspunkt for å skape trygge rammer for disse elevene.

### 4.2.2 Relasjon

Barn som blir plassert i beredskapshjem har gjerne utviklet et negativt syn på voksne på grunn av deres tidligere erfaringer og opplevelser med voksne. De kan i mange tilfeller ofte møte skolen med unnvikelse og mistenksomhet (Bath, 2008, s. 20). Informantene mine var enige i at gode relasjoner til elever generelt er svært viktig i en skolehverdag, men at det muligens er ekstra viktig med god relasjon til de barna som kommer fra beredskapshjem. Ut fra erfaringene de hadde gjort seg etter mange år som lærere, var det enklere for de elevene som har vokst opp under trygge omgivelser å etablere gode relasjoner til voksenpersoner. Men for de elevene som gjentatte ganger har opplevd brudd i relasjoner, vil terskelen for å opparbeide seg nye relasjoner bli vanskeligere. Dette var erfaringer som informantene mine



---

hadde erfart. Informantene uttrykte at de måtte jobbe hardere, og at de måtte bruke andre metoder for å forsøke å etablere gode relasjoner til de elevene. Et felles ønske hos informantene var økt kompetanse i hvordan de skulle møte og etablere gode relasjoner til disse elevene. Iversen (2015, s. 14) påpeker viktigheten av at skolen må sørge for at traumeutsatte barn får en lærer som har kunnskap og kompetanse om hvordan man skal etablere relasjoner med disse barna. Lærer C tydeliggjorde at hun savnet en slik kompetanse når hun tok sin utdanning, men presiserte at det på den tiden ikke var like mange tilfeller av plassering i beredskapshjem som det er nå i dag.

### 4.2.3 Følelsesregulering

Det at vi mennesker klarer å regulere følelsene våre, enten det er sinne, frykt, glede også videre, er noe som er lært gjennom oppveksten gjennom samhandling med andre. Opplevelsen av forskjellige følelser oppstår under hele livet. Hvordan vi håndterer disse følelsene, vil ha noe å si for hvordan samhandlingen vår blir med andre mennesker. Barn som vokser opp under krevende forhold, har i mange tilfeller ikke lært hvordan de skal håndtere og takle følelser, de vil derfor ofte reagere annerledes enn det som er innenfor ”normalen”. Hvis det er lov å plassere noe innenfor en ”normal”. Lærer B fortalte om en hendelse om en elev fra et beredskapshjem, hvor følelsesreguleringen var svært krevende. Eleven viste ofte motsatte følelser enn det som er ”normalt”; *Eleven lo høylytt hvis han skadet seg kraftig, i tillegg reagerte eleven med sinne og frustrasjon hvis de andre elevene opplevde glede. Det kunne også komme kraftige reaksjoner hvis eleven hadde fått feil pålegg på nista*. Lærer B forklarte at disse reaksjonsformene kunne eskalere til noe negativt hvis de andre elevene ikke hadde vært informert på forhånd om at noen barn kan reagere annerledes på følelser. Åpenhet med klassen og aksept for å reagere annerledes på følelser, var noe lærer B uttrykte som en viktig faktor for forståelse. På dette område var informantene mine litt delt om sine opplevelser og erfaringer når det handlet om hva som skulle fortelles til klassen. Lærer C mente at elevene ofte kunne kategorisere og sette elever i en bås hvis de fikk kjennskap til hva bakgrunnen var.

### 4.2.4 Beredskapsplan/handlingsplan

En beredskapsplan i skolen skal være et verktøy og et hjelpemiddel for voksne som skal yte omsorg og trygghet til de barna som er utsatt for utfordrende situasjoner. Barn som er plassert i beredskapshjem er barn som trenger trygge og stabile voksenpersoner som vet

hvordan de skal opptre rundt disse barna. De aller fleste voksne som er ansatt i skolen har noe kompetanse om hvordan de skal møte barn i sårbare situasjoner, men om den kompetansen de besitter er god nok, kan være noe som kan stilles spørsmål ved. Informantene mine var helt enstemmige når de svarte på spørsmålet mitt om de hadde benyttet seg av skolens beredskapsplan i situasjoner med barn fra beredskapshjem. De hadde ikke benyttet seg av denne planen. Det var ingen av informantene mine som relaterte bruken av skolens beredskapsplan som et hjelpemiddel i møte med disse barna. Dette overrasket meg! Dyregrov sier blant annet at en slik plan skal være forebyggende for elevenes psykologiske og pedagogiske utfordringer som senere kan komme fordi de er i en sårbar situasjon (2008, s. 62). På hvilken måte kan de voksne jobbe forebyggende nok slik at elevene skal få den oppfølgingen de har krav på, hvis de ikke jobber etter en felles plan? En av informantene mine ble litt betenkt etter at jeg stilte spørsmålet om beredskapsplanen; *”Dette har jeg faktisk aldri tenkt på, at jeg kunne brukt skolens beredskapsplan for eksempel når jeg forberedte meg før barnet kom. Jeg tror det handler om en ting, og det er at jeg ikke har tenkt at en beredskapsplan er relevant innenfor dette området. Jeg, som mange andre tenker at en beredskapsplan er et hjelpemiddel hvis det blant annet er død i nære relasjoner eller mottakelse av innvandrere som har opplevd krig og elendighet...”* Kanskje dette er en svakhet ved flere skoler, at de voksne som skal ta i mot disse barna ikke ser at de også står midt oppi en sorgprosess, akutt krise og/eller tidligere opplevelser som kan sammenlignes med krig og elendighet.

#### **4.2.5 Samarbeid med andre**

En faktor for økt trivsel er samarbeid og enighet. Hvis det er felles enighet og en god dialog mellom skolen og hjemmet, vil forutsetningene for en god skolehverdag være best mulig for elevene. Informantene mine vektla at deres opplevelse av å ha beredskapsbarn i klassen, handlet også mye om samarbeidet med beredskapshjemmet. Det var felles enighet om Nordahls tre nivåer for samarbeid (2007, s. 27-28) var enda viktigere når det gjaldt elever som var plassert i beredskapshjem. Lærer C forklarte så tydelig; *”Av de erfaringene jeg sitter igjen med etter å ha hatt elever fra beredskapshjem, ser jeg på samarbeidet med beredskapsforeldrene som det aller viktigste samarbeidet. Det er fordi skolen er en svært utrygg arena for elevene, så den eneste tryggheten de har er til beredskapsforeldrene. All informasjonen og dialogen jeg hadde med beredskapshjemmet ser jeg på som den viktigste faktoren for at jeg klarte å etablere de relasjonene jeg fikk til disse elevene.”* Lærer C listet

opp en rekke eksempler på informasjon hun hadde fått på forhånd, og tydeliggjorde at uten denne informasjonen og det tette samarbeidet kunne en rekke negative hendelser oppstått og eskalert; ”Etter dialog med beredskapshjemmet ble vi blant annet enige om at beredskapsmor skulle møte opp på skolen og vente ved inngangsdøra litt før skoleslutt slik at eleven kunne avslutte litt før de andre. Det var for å unngå uheldige situasjoner i garderoben, noe som raskt kunne eskalere og være negativt for eleven selv og medelever. Lærer C forklarer at den tilgjengeligheten beredskapshjemmet tilbydde, var viktig med tanke på å gjøre skolehverdagen til en tryggere og mer positiv opplevelse for elevene. Lærer A og B forklarte i sine intervjuer at de hadde erfaring fra flere beredskapshjem og at deres opplevelse var delt i hvor tilgjengelig beredskapshjemmet hadde vært. De vektla at samarbeidet var svært viktig, men at de hadde erfaring med at enkelte beredskapshjem ikke gjorde seg så tilgjengelig som de hadde et ønske om. Ut i fra den erfaringen og de opplevelsene jeg har gjort meg når det gjelder hjem-skole samarbeid med biologiske foreldre, går jeg ut ifra at den også er variert når det gjaldt beredskapsforeldre.

## Avslutning

For at lærere skal kunne skape et trygt miljø rundt barna, må det etableres gode relasjoner, utøves omsorg og stille forutsigbare forventinger og krav. Skal dette virkeliggjøres, må lærere ha forståelse av at enkelte barn har en historie som kan prege deres mulighet til å etablere gode relasjoner senere i livet. Lærere må derfor tilby tilpasset støtte og krav til disse elevene. Det som må ligge til grunn for å oppnå dette, er å ha en forståelse av at barn kan fungere faglig, sosialt og emosjonelt på lavere nivå enn det som er forventet ut fra alder. Det kan også oppleves at disse barna har et større behov for bekreftelse og støtte på at de faktisk kan mestre forskjellige situasjoner. Et klart funn i oppgaven min er at lærere må være ekstra trygge i lærerrollen, i tillegg må de kunne sette tydelige grenser og samtidig vise mye raushet. De tre prinsippene som Bath vektlegger (2008, s. 17) trygghet, relasjon og følelsesregulering er helt sentrale for at lærere skal kunne tilby den oppfølgingen disse barna har krav på når de kommer til skolen.

Andre funn som jeg fant i arbeidet med denne oppgaven, er viktigheten av god informasjonsdeling med beredskapshjemmet. Informantene mine vektla hvor viktig det var å få informasjon om ting som kunne påvirke skoledagen. Det er helt avgjørende at lærere får informasjon om hva som kan være med på å trigge eller fremme et ubehag hos disse elevene. Det er svært viktig med en god dialog med beredskapsforeldre, slik at man har mulighet til å arbeide forebyggende. Lærere og beredskapsforeldrene må derfor anerkjenne hverandres arbeid og se på dette arbeidet som et samarbeid for at skolehverdagen skal oppleves som noe positivt for barnet.

Etter arbeidet med denne oppgaven, har jeg funnet ut at lærere som får beredskapsbarn i klassen er spesielt opptatt av å møte elevene med ekstra oppmerksomhet, slik at de får mulighet til å dyrke en trygghet i klassen. Behovet for forståelse og aksept hos de andre elevene, er også et funn i arbeidet med denne oppgaven.

Ingen av mine informanter hadde benyttet seg av skolens beredskapsplan/kriseplan når de fikk beredskapsbarn i klassen. Informantene mente at innholdet i skolens beredskapsplan ikke var relevant i disse situasjonene. Dyregrov (2008, s. 62) påpeker viktigheten av at skolens ansatte bruker en beredskapsplan/kriseplan i møte med de sårbare og traumatiserte barna. Jeg undres derfor, er det skolens beredskapsplan som ikke er tilstrekkelig utformet, eller er det lærerne som ikke besitter nok kompetanse innenfor det aktuelle temaet?

---

## 5. Referanseliste

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018) . *Fosterhjem, familiehjem, beredskapshjem, besøkshjem – hva er forskjellen?* Hentet 20. April 2018, fra [https://www.bufdir.no/Fosterhjem/Ulike\\_typer\\_fosterhjem/](https://www.bufdir.no/Fosterhjem/Ulike_typer_fosterhjem/)

Dyregrov, A. (1998). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. Sigma forlag A.S.

Killen, K. (2009). *Sveket 1: Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.

Bath, H. (2008). *Reclaiming Children and Youth*, v17 n3 p17-21 Fall 2008. Hentet fra <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/cxl/backup/prod/cxl/gklugiewicz/media/507188fa-30b7-8fd4-aa5f-ca6bb629a442.pdf>

Traumenett (2012). *Traumebevisst omsorg v/Howard Bath*. [Videofil]. Hentet fra <http://www.traumenett.no/>

Iversen, R-E. (2015). Fosterbarn og skole. *Fosterhjemskontakt*, 15(3), 10-16. Hentet fra <http://www.fosterhjemsforening.no/wp-content/uploads/2015/06/Fosterbarn-og-skole-FK-3-15.pdf>

Drugeli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1. grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (s. 69-102). (2.utg.). [Bergen]: Fagbokforlaget.

Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplaner for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner – Veiledning i beredskapshåndtering*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/laringsmiljo/veileder-i-beredskap-alvorlige-skolehendelser-bokmaal.pdf>

Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2008). *Kan vi snakke med barn om alt? De vanskelige samtalene*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – Hvordan etablerer et samarbeid til elevens beste?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Backe-Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding – eller la det være? En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA Rapport 6, 2009). Hentet fra [http://www.nova.no/asset/3735/1/3735\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/3735/1/3735_1.pdf)

Gilje, N. & Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3., utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jørgensen, T.W, & Steinkopf, H. (2013), Traumebevisst omsorg. *Fosterhjemskontakten*, 1, 10-17.

## Vedlegg 1

### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en bacheloroppgave

Jeg er 3.årsstudent på lærerutdanningen i Høgskolen i Innlandet hvor jeg skriver bacheloroppgave dette semesteret. Temaet for oppgaven er hvordan skole og lærere forbereder seg på å ta imot barn fra beredskapshjem. Jeg er interessert i å finne ut hvordan lærere forbereder seg på å ta i mot traumeutsatte barn, eventuelt hvordan læreren kan samarbeide med beredskapsforeldre for å legge til rette for elevene. For å finne ut dette ønsker jeg å intervju tre lærere om deres erfaringer innen dette temaet. Spørsmålene vil dreie seg om hvilke forberedelser som blir gjort når en skole skal ta i mot barn fra beredskapshjem. Jeg kommer til å ta notater mens vi snakker sammen, og hvert intervju vil ta omtrent 20 min.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg underveis, uten noe begrunnelse. All innsamlede data vil bli anonymisert, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen du har fått og leverer den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 48272093, eller sende en e-post til [marthemor92@live.no](mailto:marthemor92@live.no).

Med vennlig hilsen

Marthe Olsby, Kjellbakkgutua 1, 2850 Lena



---

## Vedlegg 2

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur ..... Telefonnummer .....

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

<b>Fase 1</b>  Rammesetting	<b>1. Løs prat (2 min)</b>  <b>2. Info om tema (3 min)</b>
<b>Fase 2</b>  Erfaringer	<b>3. Overgangsspørsmål (5 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilke erfaringer har du som lærer når det gjelder det å ta i mot barn i klassen fra beredskapshjem?</li><li>• Er det slik at lærerne kategoriserer barna som traumatiserte barn?</li></ul>
<b>Fase 3</b>  Fokusering	<b>4. Nøkkelspørsmål (10 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan har du forberedt deg på å få et nytt barn i klassen som kommer fra beredskapshjem?</li><li>• Hvordan har du som lærer forberedt klassen på at dere får en ny elev i klassen?</li><li>• Har skolen en beredskapsplan i forhold til barn i krise/traumatiserte barn? Hvordan har du håndtert denne planen i forhold til de aktuelle elevene?</li><li>• Hvordan synes du denne beredskapsplanen har fungert? Eventuelt noen andre tanker om hva en beredskapsplan skulle inneholdt?</li><li>• Hvordan har du benyttet deg av samarbeidet med beredskapshjemmet?</li></ul>
<b>Fase 4</b>  Tilbakeblikk	<b>5. Oppsummering av funn (2 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Har jeg forstått deg riktig?</li><li>• Er det noe du vil legge til?</li></ul>