



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Ulrikke Retzina Lystad Olsen

En kvalitativ studie med bruk av intervju

En trygg havn for barn i fosterhjem

A safe harbour for children in foster care

Bacheloroppgave for grunnskolelærerutdanning 1-7

Våren 2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Norsk sammendrag

Tittel: En trygg havn for barn i fosterhjem	
Forfatter: Ulrikke Retzina Lystad Olsen	
År: 2016	Sider: 33
Emneord: skole, fosterbarn, identitet, relasjon	
Sammendrag: <p>Denne oppgaven tar utgangspunkt i hvordan en god relasjon til læreren kan virke inn på fosterbarnets identitetsutvikling. En lærer tilbringer flere timer daglig med fosterbarna og vil dermed ha stor betydning for deres identitetsutvikling. For å kunne bidra til en positiv identitetsutvikling er en god relasjon mellom lærer og barn i fosterhjem avgjørende. Denne relasjonen kan virke inn på barnets opplevelse av seg selv, faglig utvikling og ha betydning for livet de har foran seg.</p> <p>Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å se nærmere på hvordan denne relasjonen kan påvirke identitetsutviklingen til fosterbarnet. Ved bruk av kvalitativt metode har jeg intervjuet fire informanter, to lærere og to fostermødre. Deres uttalelser og oppgavens teoretiske forankring er med på å belyse og gi svar på oppgavens problemstilling; <i>Hvordan kan en god relasjon mellom lærer og barn i fosterhjem bidra til identitetsutvikling?</i> Studiet viser at en god relasjon mellom lærer og barn i fosterhjem kan være avgjørende for barnets utvikling. Oppgaven tar også for seg hvordan et velfungerende samarbeid mellom skole og hjem vil virke inn på lærerens mulighet til å forstå barnet, noe som er avgjørende for den gode relasjonen.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Titel: A safe harbour for children in foster care

Author: Ulrikke Retzina Lystad Olsen

Year: 2016

Pages: 33

Keyword: school, foster child , identity, relationship

Summary:

This thesis is based on how a good relationship between a teacher and a child in foster care can affect the child's identity development. A teacher spends several hours daily with the foster children, and will have a huge impact on their identity development. In order to contribute to a positive identity development, a good relationship between a teacher and child in foster care is essential. This relationship can affect a child's sense of self, academic development and have significance for the life they have ahead of them.

Based on this, I wanted to explore how this relationship could affect the foster child 's identity. Using a qualitative method, I have interviewed two teachers and two foster mothers. Their statements and the thesis theoretical foundation will help clarify and answer the thesis statement; *How can a good relationship between a teacher and a child in foster care contribute to identity development?* This study shows that a good relationship between a teacher and a child in foster care can be crucial for the child development. The thesis also examines how a well-functioning cooperation between the school and the foster home will affect the teacher's ability to understand the child, which is essential for developing a good relationship.

Forord

Denne bacheloroppgaven ble skrevet våren 2016. Arbeidet med oppgaven har vært både lærerikt og utfordrende, men jeg har fått mulighet til å gå dypere inn i et tema jeg personlig synes er veldig spennende og viktig for min fremtid som lærer. Barn i fosterhjem har ofte hatt en vanskelig start på livet, og derfor er det viktig at man som lærer vet hvordan man kan møte disse barna på en måte som fremmer en positiv utvikling.

En stor takk må rettes til mine informanter, som har brukt av sin tid og delt sine erfaringer og kunnskaper med deg. Uten dere ville ikke arbeidet med oppgaven vært mulig. Videre må jeg takke min veileder, Hege Knutsmoen, som har svart godt på mine spørsmål og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke familien, min gode venninne, Elin, og min samboer, Atle, som har støttet og oppmuntret meg når arbeidet har vært utfordrende. Noe jeg setter veldig stor pris på!

Løten, 22. mai 2016

Ulrikke R. L. Olsen

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
2. TEORI.....	9
2.1 FOSTERBARN I SKOLEN	9
2.2 IDENTITET	11
2.3 RESILIENS UTVIKLING.....	12
2.4 SAMARBEID MELLOM SKOLE OG HJEM	13
3. METODE.....	15
3.1 VITENSKAPENS HERMENEUTIKK	15
3.2 KVALITATIV METODE	15
3.3 VALG AV INFORMANTER.....	16
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	16
3.5 RELIABILITET OG VALIDITET.....	17
3.6 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER.....	19
4. PRESENTASJON OG DRØFTNING AV DATA I LYS AV TEORI.....	20
4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE	20
4.1.1 Lærer 1.....	20
4.1.2 Lærer 2.....	20
4.1.3 Fosteremor 1	21
4.1.4 Fosteremor 2	21

4.2	PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA I LYS AV TEORI.....	21
4.2.1	<i>Fosterbarn i skolen</i>	21
4.2.2	<i>Identitet</i>	23
4.2.3	<i>Resiliens</i>	24
4.2.4	<i>Samarbeid mellom skole og hjem</i>	24
5.	KONKLUSJON	26
	LITTERATURLISTE	28
	VEDLEGG	31
	VEDLEGG 1- LOVER OG FORSKRIFTER	31
	VEDLEGG 2 - INFORMASJONSKRIV	32
	VEDLEGG 3 - INTERVJUGUIDE	33

1. Innledning

I denne bacheloroppgaven vil jeg se nærmere på hvordan relasjonen mellom en lærer og et barn i fosterhjem kan ha innvirkning på barnets identitetsutvikling. Oppgavens teoretiske forankring og grunnlaget for intervjuene er basert på oppgavens problemstilling: *Hvordan kan en god relasjon mellom lærer og barn i fosterhjem bidra til identitetsutvikling?* Fosterbarnets oppvekstvilkår kan påvirke barnets skolehverdag, og som lærer er det viktig å kjenne til dette. For min fremtid som lærer vil det være nyttig med en større og dypere kompetanse om dette temaet. Noen fosterbarn vil kreve større oppfølging i skolen, med tanke på deres oppvekstbetingelse. Dette vil igjen virke inn på hvordan man som lærer kan bidra til identitetsutvikling hos fosterbarn. Jeg mener dette temaet er veldig relevant for lærere, da 39% av barn og unge med tiltak hos barnevernet er plassert utenfor hjemmet, og en stor andel av barna er plassert i fosterhjem (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015). I løpet av en lærers yrkeskarriere er det stor sannsynlig at man vil få et fosterbarn som elev.

For å kunne bidra til identitetsutvikling hos fosterbarn, er det viktig å kjenne til hvem disse barna er. Når barn blir plassert i fosterhjem har barnevernstjenesten tatt en vurdering av barnets situasjon og valgt at omsorgsovertagelse er det beste for barnet. Lov om barnevernstjenester (1992) har som formål å sikre at barn lever under forhold som ikke kan skade deres helse og utvikling. Barnevernstjenesten sin hovedoppgave bygger på tre prinsipper: det biologiske prinsipp, minste inngreps prinsipp og barnets beste (Lund, 2015). Omsorgssvikt i hjemmet vil kunne skade barnets helse og utvikling og kan være av slik risiko at barnet kan utvikle psykososiale vansker (Olsen & Traavik, 2010). Dermed er det overordnede prinsippet - ”barnets beste”, som vil ligge til grunn for vedtaket om omsorgsovertagelse. Kilden til «kontinuitet» brytes, med det menes at man har en sammenhengende livshistorie, når et barn blir plassert i fosterhjem. Barnet er ikke lenger omgitt av foreldrene og øvrige omsorgspersoner som har utgjort tråden i livet så langt (Bunkholdt, 2010). Velger man å bryte kontinuiteten er det ofte begrunnet i barnets beste og at barnet trenger større stabilitet i omsorgen enn de får av sine foreldre, for eksempel på grunn av rusmisbruk. Stabilitet i omsorgen vil si at menneskene barna omgås, gir omsorg på en måte som gjør de voksne til å stole på og være forutsigbare omsorgspersoner (Bunkholdt, 2010).

Det er mange grunner til at et barn blir plassert i fosterhjem. Det er som felles for barna er at de har opplevd en form for omsorgsvikt. Lever et barn under omsorgsvikt, kan de utvikle egne problemer, de er i risikozonen. Her vil det være naturlig å snakke om beskyttende og risikofaktorer. Beskyttende faktorer er faktorer som motvirker negative konsekvenser av risiko eller påvirkninger, og som endrer måten personen reagerer på risiko (Backe-Hansen, 2008). Risikofaktorer er derimot faktorer som kan gjøre at barn vil utvikle problemer (Backe-Hansen, 2008). For identitetsutviklingen kan det være i form av forsinket utvikling, følelsesmessige, relasjonelle eller sosiale problemer allerede i tidlig alder (Backe-Hansen, 2008). Selv om fosterbarn gjerne har vært igjennom traumatiske situasjoner, er det ikke slik at alle fosterbarn har problemer som de trenger oppfølging på i skolen eller på andre oppvekstarenaer (Backe-Hansen, 2008). Ruud (2011) fremhever at selv om det er endel sårbarheter knyttet til det å bli plassert i et fosterhjem, er det mange fosterbarn som klarer seg svært bra.

2. Teori

2.1 Fosterbarn i skolen

Barn som har erfart omsorgsvikt og blitt plassert i fosterhjem, vil kunne føle at de ikke er verdt å elske. En slik erfaring vil kunne prege barnets selvbilde og egenverd (Ruud, 2011). Selvbilde er en konstruksjon av oss selv, gjennom selvrefleksjon. Ruud (2011) beskriver egenverd som det å mestre enten ferdigheter eller følelser som øker opplevelsen av verdighet. Skolen skal bidra til at elevene utvikler et positivt selvbilde (Backe-Hansen, 2008). Ogden (2013) påpeker at skolen er en beskyttelsesfaktor, det vil si at mestrer barnet skolegangen er det tiltak som kan forbygge negative konsekvenser av omsorgsvikt. Fosterbarns bakgrunn kan imidlertid virke inn på deres forutsetninger for læring, prestasjoner og utvikling. Barn i fosterhjem vil ha ulike forutsetninger ut i fra hvilke belastninger de har vært utsatt for. Dermed kan man si at fosterbarn ikke er en ensartet gruppe (Backe-Hansen, 2008). Om et fosterbarn har sterke negative følelser kan de påvirke motivasjonen og gleden av å lære, noe som kan resultere i at barnet bebreider seg selv for å ha mislyktes på skolen (Ogden, 2013). Dette kan videre resultere i at barnet unngår eller ikke tilpasser seg. Om slike situasjoner oppstår er det viktig med en lærer som har en problemløsende holdning til barnet (Ogden, 2013).

I den generelle delen av Kunnskapsløftet står det at skolen er pliktig til å legge til rette for samarbeid med hjemmet for å bidra til barnets utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2011). Som lærer må man kjenne barnet og vite hva som er barnets utfordringer og vansker (Iversen, 2015). En oppvekst preget av risiko kan gi et atferdsuttrykk hvor de viser sin usikkerhet og frustrasjon gjennom utagerende atferd eller tilbaketrekking. Her vil det være relevant å ha kunnskaper om toleransevinduet. Siegel (referert i Nordanger & Braarud, 2014) beskriver toleransevinduet som det spennet av aktivisering som er optimalt for et menneske. Hos barn som har vært utsatt for omsorgsvikt er toleransevinduet ofte smalere, og det skal mindre til før alarmsystemet går og man kommer i hypoaktivert eller hyperaktivert tilstand (Nordanger & Braarud, 2014). Risiko og traumer påvirker hjernen, fordi overlevelse gjør at vi husker farer vi har blitt utsatt for ekstra godt. Som videre fører til at kroppens alarmsystem styrkes og blir mer sensitivt, og dermed utløses oftere (Nordanger & Braarud, 2014). Reguleringsystemet til et barn er underutviklet, derfor er det viktig at omsorgspersonene og lærere kan hjelpe barnet tilbake i toleransevinduet; ned fra en hyperaktivisering eller opp fra

en hypoaktivering (Nordanger & Braarud, 2014). For det er innenfor toleransevinduet at læring og utvikling finner sted, her vil også barnet kunne føle tillit til voksne. Når barnet får hjelp til å komme tilbake til toleransevinduet, vil reguleringsystemet styrkes og toleransevinduet blir bredere. Dermed vil det bli lettere for barnet å holde seg innenfor sitt toleransevindu, og bruke reguleringsystemet til å regulere seg tilbake til toleransevinduet ved hyper- eller hypoaktivering (Nordanger & Braarud, 2014). Fosterforeldre må gi skolen tilstrekkelig informasjon slik at læreren forstår barnet og kan handle riktig i forhold til barnet.

Skolen må videre sørge for at barnet får en lærer som sitter inne med kompetanse og er villig til å gå inn i en relasjon med barnet (Iversen, 2015). Om ikke læreren har tilstrekkelig kompetanse, må skolen legge til rette for at lærerne får den kompetansen og informasjonen de trenger for å møte barnet og barnets forutsetninger (Iversen, 2015). Ogden (2013) påpeker at på skoler som mangler kompetanse tyr ofte lærerne til negative tilbakemeldinger, nedsettende kommentarer og irettesettelser. Videre kan dette føre til at man som lærer ikke strekker til, noe som kan resultere i at barnet opplever og føler avvisning. Følelsen av avvisning kan føre til at barnet blir urolig og trekker seg tilbake, dette kan igjen virke inn på relasjonen mellom barnet og læreren (Iversen, 2015).

Fosterbarnet har med seg erfaringer om tilknytting, sårbarhet og styrker, disse vil virke inn på barnets nye relasjoner. En lærer kan være en viktig tilknytningsperson, ettersom de tilbringer tid med barnet omtrent hver dag. Når et fosterbarn kommer til skolen, må man arbeide mot å opprette gode relasjoner, Backe-Hansen (2008) påpeker at en god relasjon kan være en beskyttende faktor. En god relasjon mellom lærer og elev blir også sett på som en av de viktigste faktorene for barns læring og utvikling (Drugeli & Nordahl, 2013). Fosterbarn som begynner på skolen står det ovenfor akkurat de samme utfordringene som alle andre skolebarn. De skal lære og utvikle seg, og barn har ulike forutsetninger og behov (Backe-Hansen, 2008). En god del av fosterbarna har behov for hjelpetiltak i skolen, enten pedagogisk hjelp i enkelte fag eller tiltak av sosial art (Johansson et al., 2007). Om læreren tilpasser og møter fosterbarnet der det er faglig, og ikke der det "burde" være (Ogden, 2013), vil fosterbarnet kunne føle mestring og utvikle selvbildet. Skolen er en arena hvor man skal utforske både faglig og sosialt. Om et barn utforsker og møter på vanskelig situasjoner er det viktig at de har en person de føler seg trygge på. Læreren kan bli en trygg base når barnet skal utforske, og en trygg havn om noe går galt under utforskningen og barnet har behov for trøst og omsorg (Jacobsen, 2016).

2.2 Identitet

Spernes (2012) beskriver identitet som noe som preger hele mennesker, den er dyptgripende, men foranderlig. Det er identiteten som gjør oss unike og forskjellige fra menneskene rundt oss. Ulike perspektiver vil ha innvirkning på vår identitetsdannelsen, familie og hjemsted er av relevans når det kommer til fosterbarn. Familien og nære relasjoner til familien vil ofte ha en sentral plass i forståelsen av hvorfor man er den man er (Spernes, 2012). For fosterbarn kan den signifikante andre også ha stor betydning. Som en del av identitetsdanningen er det viktig med tilhørighet til et sted som regnes som et hjemsted (Spernes, 2012), denne tilhørigheten skapes ved at man føler seg trygg og trives i nærområdet. Ved at man blir sett av naboer, trives på skolen og har venner i nærområdet skaper det en trygghet som kan være med på å forme identiteten til et menneske. Backe-Hansen (2008) påpeker at barns opplevelse av identitet er knyttet til den sosiale sammenhengen de er en del av. Derfor kan en omsorgsovertakelse true deres opplevelse av seg selv og deres identitet.

Barn i skolealder som blir plassert i fosterhjem kan det antagelig ses som en identitetskrise (Backe-Hansen, 2008). Barnet skal tilpasse seg et nytt miljø, og er ofte plassert på institusjoner eller i beredskapshjem før de blir plassert i et mer varig fosterhjem. Et beredskapshjem er et fosterhjem som tar imot barn i krisesituasjoner og er et alternativ til institusjoner. Et barn som blir plassert i fosterhjem har vært i gjennom en rekke livs opplevelser som kan virke inn på barnet. De må etablere forhold til nye voksne og ofte nye oppvekstmiljøer, blant annet kan det handle om at barnet må bytte skole. Det kan virke urettferdig og uforståelig for barnet, de kan føle skyld, skam og tvil til seg selv ettersom deres biologiske foreldre ikke var i stand til å ta hånd om dem (Backe-Hansen, 2008).

I følge Honneth (referert i Jacobsen, 2013) kan man avgrense tre avgjørende former for selvforhold som kjennetegner en vellykket identitetsdanning: selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse. Utvikling av selvtillit finner sted ved erfaring av en intim ansikt-til-ansikt- anerkjennelse, også kalt kjærlighet. Det kan være relasjonen mellom barn og foreldre, elev og lærer eller vennskspsrelasjoner. Ved at vi i disse relasjonene opplever å bli verdsatt vil vi utvikle vår identitet som behovs- og følelsesvesener (Jacobsen, 2013). I en positiv og gjensidig relasjon vil barnet lære å uttrykke sine behov og følelser i tillit om at de vil bli mottatt på en omsorgsfull måte av den andre parten. Barnet vil videre forstå og se at disse behovene og følelsene er verdige (Jacobsen, 2013). Noen barn er ikke i stand til å forstå ulike emosjonelle tilstander og egne reaksjoner på egne og andres tilstander (Jacobsen,

2016), der i blant kan fosterbarna ha det slik. Fosterbarna vil kunne ha behov for å erfare at for eksempel en lærer kan være en trygg og nær tilknytningsperson – en trygg havn. Er ikke den trygge og nære relasjonen til plass i skolen, vil det ikke kunne finne sted for læring. Barn vil kunne ha vansker med å tilegne seg ny kunnskap om de ikke føler trygghet i sine oppvekstbetingelser og læringssituasjonene på skolen (Jacobsen, 2016).

2.3 Resiliens utvikling

Rutter er en av de fremste forskerne innen forebygging og resiliens. Han definerer resiliens som ”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 og avvik.” (Olsen & Traavik, 2010, s.27, deres oversettelse). Ut i fra definisjonen til Rutter ser man på resiliens som en positiv utvikling, med forutsetning at barnet har vært utsatt for risiko. Resiliens utvikling handler om å fremme gode oppvekstbetingelser og god psykisk helse når man har vært utsatt for risiko eller belastninger. Møter man barn som har vært eller er i vanskelige situasjoner i livet har det stor betydning å kjenne til hva som virker forbedrende under risiko og belastninger (Ruud, 2012). Ved hjelp av beskyttende faktorer kan barnet klarer seg fint, til tross for at det har vært utsatt for stor risiko og belastning.

I skolen kan man arbeide for å nå en positiv utvikling hos individet. Dette innebærer at man i opplæringssituasjonen fokuserer på å stryke de sterke sidene, mestringsopplevelsene og bygging av selvtillit og selvverdsettelse. Hvis fokuset er på å styrke må læreren ha mindre fokus på barnets vansker og begrensninger (Olsen & Traavik, 2010), som for eksempel at barnet har vært utsatt for omsorgssvikt. Spesielt i arbeid med elever som er i risiko eller har vært utsatt for risiko er det viktig å legge til rette for at de får utviklet sine sterke sider og muligheter, tross de utfordringene og begrensningene som finnes i og omkring dem. Dersom en lærer arbeider slik vil man være med på å styrke elevene i måten de vil håndtere belastninger og traumer senere (Olsen & Traavik, 2010). Mange barn som har vært utsatt for risiko kan ha liten tro på egne styrker og liten motivasjon til skolearbeidet. De kan være fanget i sin egne skuffelse av og ikke strekke til. Ved at man som lærer fokuserer på og finner de sterke sidene til eleven og bevist gjør eleven på disse, vil det kunne bidra til at eleven forstår sin egne situasjon bedre. Skal læreren lykkes i dette arbeidet står lærerens relasjonskompetanse sentralt (Olsen & Traavik, 2010).

Resiliens handler om å klare seg bra, selv når barnet har vært utsatt for risiko. Fosterbarna har ofte vært utsatt for omsorgssvikt, og det kan være en ekstremt stor påkjenning for barnet. En av de viktigste resiliensfaktorene er en varm og støttende relasjon til minst en voksen person (Olsen & Traavik, 2010), det kan både være fosterfamilien og læreren som gir barnet beskyttelse. For barn som lever under omsorgssvikt vil trolig ikke dette være en av de biologiske foreldrene, men en signifikant person. Den signifikante andre kan for eksempel være en voksen person i nærmiljøet eller en lærer. Fosterforeldrene vil kunne bli den nære og trygge relasjonen når barnet blir plassert i fosterhjem. For at fosterbarnet skal klare seg bra er det viktig at fosterforeldrene har en forutsigbar hverdag, med hensyn til rutiner (Olsen & Traavik, 2010). Dette vil også gjelde på skolen, at skolehverdagen er forutsigbar vil virke beskyttende for barnet. Dermed er også samarbeidet mellom hjem og skolen en viktig resiliensfaktor (Olsen & Traavik, 2010).

2.4 Samarbeid mellom skole og hjem

Forholdet mellom fosterbarnet og læreren er ikke det eneste som bør vektlegges med tanke på at skolegang kan være en beskyttende faktor. Skolen har som formål at de skal, i samarbeid med hjemmet, utvikle barnet til å bli fornuftige og velfungerende samfunnsborgere. Både Opplæringslova (1998) og Læringsplakaten (2012) presiserer dette samarbeidet. For barn som har vært utsatt for risiko betyr dette at skole og fosterhjem må samarbeide for å forebygge psykiske problemer og bidra til en resilient utvikling hos barnet (Olsen & Traavik, 2010). For at fosterbarn skal oppfatte skolen som utviklingsfremmende er det avgjørende med et velfungerende samarbeid mellom skole og hjem. I følge Bombør er barn som har opplevd omsorgssvikt, avhengige av at hjem og skole kommuniserer og formidler barnets utfordringer (referert i Jacobsen, 2016).

Nordahl (2007) fremhever tre ulike nivåer i samarbeidet mellom hjem og skole: Informasjon, dialog og drøftning og medvirkning. Informasjon dreier seg om utveksling av informasjon mellom hjem og skole. Skolen informerer fosterforeldrene om hvordan det går på skolen for fosterbarnet. Mens fosterforeldrene kan informere skolen om hvordan barnet opplever skolen og når det er spesielle situasjoner som påvirker barnet (Nordahl, 2007). En slik situasjon kan være når fosterbarnet skal ha samvær med sine biologiske foreldre. Et vanskelig foreldremøte kan gjøre fosterbarnet ukonsentrert og urolig (Johansson et al., 2007). Taushetsplikten er noe som kan prege dette samarbeidet, både skolen og

fosterforeldrene er i lagt en taushetsplikt. Den er nødvendig i beskyttelsen av barnet og foreldrene i barnevernssaker. men det kan virke problematisk når det oppstår situasjoner hvor det er behov for utveksling av informasjon som oppleves nødvendig i henhold til barnet (Backe-Hansen, 2008). Dialog og drøfting innebærer en åpen og ærlig dialog mellom foreldrene og læreren. Her skal det være mulig å drøfte ulike forhold knyttet til eleven, undervisningen og lærings situasjonen (Nordahl, 2007). For at dette skal fungere optimalt forutsetter det et forhold som gjør det mulig å fremme ulike oppfatninger med sikte på å komme fram til en enighet. En åpen og god dialog mellom skolen og fosterforeldrene er grunnleggende for å tilrettelegge skolen og dens tilbud best mulig for fosterbarnet (Johansson et al., 2007).

Det tredje nivået Nordahl (2007) tar for seg er medvirkning. Dette innebærer at både skolen og foreldrene skal ha innflytelse på avgjørelser knyttet til eleven. Medvirkning betyr ikke at foreldrene skal bestemme, men et samarbeid mellom skolen og foreldrene som vil gi konsekvenser for begge parter (Nordahl, 2007). Fosterforeldrene vet hva som er vanskelig for barnet, hva som trigger og kan gjøre barnet ukomfortabel i ulike situasjoner. De sitter også på mye informasjon om hva som fungerer godt og ikke så godt for barnet, både hjemme og i skolen. Ved et godt fungerende samarbeid kan denne informasjonen deles åpent mellom partene. Dette kan være avgjørende for at læreren og fosterforeldrene skal ha en tilnærmet lik forståelse av hvordan barnet fungerer og hvilke tiltak og krav som bør stilles med tanke på fosterbarnets skolefaglige og sosiale prestasjoner (Johansson et al., 2007).

3. Metode

3.1 Vitenskapens hermeneutikk

Hermeneutikken omfatter prinsipper for analyse og tolkning av tekster (Befring, 2015). I denne sammenhengen blir hermeneutikken sett på som en vitenskapsmetode. Metoden kan forstås som en fortolkende prosess, som kan være med på å øke forståelsen av en tekst og data i kvalitativ forskning. Den hermeneutiske metoden innebærer en interaksjon mellom min tekstanalyse av intervjuene og en tolkning for å få en mer helhetlig forståelse av emnet (Befring, 2015). Gadamer har hatt stor innvirkning på den hermeneutiske metoden, og et viktig begrep innenfor Gadamers hermeneutikken er forforståelse. Forforståelsen omfatter både faglig relevant innsikt og forskerens erfaringer og tanker, det grunnlaget en leser har for å forstå en tekst (Hjardemaal, 2011). Denne forståelsen er med på å danne grunnlag for prosesser som suksessivt kan føre til ny og økende forståelse av innholdet. Min forforståelse innenfor dette temaet er bygget på erfaringer fra skolen og samtaler om temaet. I tillegg har jeg lest en del om fosterbarn og arbeidet rundt fosterbarn i forkant av oppgaven. Arbeidet med oppgaven har gitt meg mer erfaringer og en større forståelse omkring temaet. Ut i fra denne tolkningen får man begrepet hermeneutiske sirkel, en vekselvirkning mellom forforståelsen og forståelsen av teksten man skal tolke (Hjardemaal, 2011).

3.2 Kvalitativ metode

I dette forskningsarbeidet har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Kvalitativ metode egner seg godt når det søkes innsikt i ulike fenomener og problemer, gjerne referert til som idiografisk metoder og data. Det idiografiske perspektivet betyr en dataintensiv tilnærming, der man samler inn informasjon om én person, en bestemt gruppe eller en institusjon (Befring, 2015). Metoden egner seg godt når man søker innsikt i sensitive emner og emner som kan omfatte private forhold i personers liv (Thagaard, 2013). Jeg har ikke intervjuet barna, med de voksne ettersom dette er et sensitivt tema. For fosterbarna kan det være vanskelig å snakke om private forhold med en person de ikke har en god relasjon til. Dermed fant jeg det mer nyttig å snakke med de voksne som er rundt fosterbarna, ettersom de har god innsikt i forholdene rundt fosterbarna.

Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode blir det ofte brukt personlige intervjuer for å samle empirisk materiale. Dette blir ofte registrert ved bruk av tekst eller lydopptak (Befring, 2015). Lydopptakene blir ofte transkribert, man overfører data til tekst før innholdet blir analysert. Innsamling av data ved bruk av intervju egner seg godt til å få informasjon om personers opplevelser, synspunkter og forståelse (Thagaard, 2013). Ved å bruke deltakende intervju får forskeren mulighet til å skape direkte kontakt med informantene. Denne kontakten kan være avgjørende for det materialet forskeren vil få (Thagaard, 2013). Formålet med intervjuet er å få utfyllende informasjon om ulike synspunkter og perspektiver andre mennesker har på temaet som blir tatt opp i intervjuet (Thagaard, 2013). Jeg har valgt å bruke personlige intervjuer. På den måten fikk jeg mulighet til å skape en relasjon til informantene, noe jeg fant avgjørende for å få den informasjonen jeg ønsket omkring tema. For å styrke relasjonen har jeg besøkt alle informantene i forkant av intervjuene. Intervjuene ble registrert ved hjelp av lydopptak, noe som gjorde at jeg kunne være mer delaktig i dialogen med informantene.

3.3 Valg av informanter

I valget av informanter var det viktig at personene hadde kjennskap og erfaringer med hvordan en lærer kan bidra til identitetsutvikling barn i fosterhjem. Dermed var det naturlig å velge to lærer som hadde kunnskap og erfaringer med fosterbarn i skolen. Jeg har også to fostermødre som informanter. Etersom de kan ha mye erfaringer og tanker rundt temaet, men fra en annen vinkel enn skolen. Begge fostermødrene har erfaringer med flere ulike skoler og fosterbarn. I valget av informanter kan man gjøre et utvalg, man velger noen personer man mener best kan være med å belyse problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2011). Under mitt utvalg var det viktig for meg at informantene satt med informasjon og erfaringer som kunne være med å belyse problemstillingen.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuet fikk informantene et informasjonsskriv (vedlegg 2) om temaet på forskningsarbeidet samt hvordan intervjuet skulle foregå. Derimot fikk de ikke innsikt i spørsmålene som ville bli brukt under intervjuet. I informasjonsskrivet sto det i tillegg at deltakelsen i forskningsprosjektet ville være anonym og om de ønsket kunne de trekke sin deltakelse kunne de gjøre det når som helst i mitt studie.

Intervjuene ble holdt som individuelle intervjuer, da trenger ikke informantene ta hensyn til hvordan man fremstår for andre (Postholm & Jacobsen, 2011) uten om meg som intervjuet. Informantene trekkes ut av sin sosiale sammenheng og skal kun forholde seg til og føre en dialog med meg som intervjuer. Dette er et sårbart tema som omfatter private forhold i personer liv, noe som kan gjøre det vanskelig å snakke om. Intervjuene skulle omfatte forhold rundt fosterbarnas liv og det sårbare temaet. For å verne om fosterbarnas identitet, var det naturlig å velge en intervjuform som kun omhandlet informanten og meg som intervjuer. Intervjuene jeg holdt, er det Befring (2015) kaller oppsøkende intervju. Det vil si at intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass, ansikt til ansikt. Fordelen med å holde et intervju ansikt til ansikt er at man som intervjuer får mulighet til å skape en personlig relasjon til informantene, noe som kan føre til en mer åpen samtale, også om sensitive temaer for mine informanter.

I forkant av intervjuene hadde jeg laget to intervjuguides, en til lærerne og en til fostermødrene (vedlegg 3). Intervjuguidene inneholdt 10-11 spørsmål. Spørsmålene var laget slik at de var tilnærmet like for lærer og fostermor, bare med ulik vinkling. Dette valgte jeg å gjøre for å få både lærers og fostermors synsvinkel på det samme for å sikre reliable og valide data.

Jeg la opp til at intervjuet skulle være et semistrukturert intervju. Det som kjennetegner et semistrukturert intervju er at forsker har i forkant av intervjuet har forberedt noen relevante spørsmål, men er åpen for å ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2011). Under intervjuene dreide samtalen seg inn på temaer jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på til min forskeroppgave. Jeg valgte dermed å stille oppfølgingsspørsmål og spørsmål som i utgangspunktet ikke var en del av intervjuguiden.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Begrepet reliabilitet er knyttet til hvor pålitelige dataene fra undersøkelsene er, hvilke data man velger å bruke, måten de er samlet inn på og hvordan de blir behandlet etter innsamling (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det er viktig å trekke fram at på grunn av oppgavens størrelse er det et lite utvalg informanter. Alle intervjuene ble transkribert i etterkant av analysen, måten man velger å transkribere intervjuene vil kunne påvirke analysen. Jeg valgte å transkribere intervjuene, for å lytte til opptakene mens jeg fulgte med i transkriberingen, på den måten fikk jeg kontrollert

at min transkribering var likt opptaket. Min forforståelse vil virke inn på måten jeg analyserer dataene, j.fr. hermeneutikken. Forskeren kan styrke sin reliabilitet ved å gi en omgående beskrivelse av forskningsprosessen, som beskrevet i kapittel 3.4.

Validitet er knyttet til forskningens pålitelighet, gyldigheten av tolkningene undersøkelsene gir (Thagaard, 2013). Under kvalitative undersøkelser som intervju er forskeren selv et av hovedinstrumentene. En forsker vil ha forventinger og forforståelse, j.fr. hermeneutikken, som kan virke inn på persepsjonen og dermed redusere validiteten av dataene fra intervjuet (Befring, 2015).

Intern validitet defineres som om vi måler det vi tror vi måler (Johannessen, et al. 2010). Johannessen et al. (2010) skriver at ”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.” (s.230). En av måtene som øker sannsynligheten for at forskningen er troverdig er metodetriangulering. Det vil si at man som forsker tar utgangspunkt i en metode, i mitt tilfelle er metoden intervju. Ved å bruke av intervju og flere informanter, kan man ta utgangspunkt i mer enn et synspunkt innenfor forskningsområdet (Johannessen et al., 2010). Den indre validiteten kan også styrkes ved at man lar informantene eller andre kompetente personer analysere datamaterialet for å se om de kommer frem til den samme tolkningen (Johannessen et al., 2010). På grunn av oppgavens størrelse har jeg et lite utvalg informanter. Dette er noe jeg må ta hensyn til under analyse av dataene. Som beskrevet i 3.4 valgte jeg å oppsøke informantene på deres arbeidsplass og holde individuelle intervjuer. Når informantene blir tatt ut av en sosial kontekst og får en relasjon til forskeren vil det være lettere å føre en åpen samtale.

Ekstern validitet handler om overførbarhet. Om resultatene fra forskningen kan overføres til liknende situasjoner (Johannessen et al., 2010). Med overførbarhet innenfor kvalitativ metode mener man hvorvidt man klarer å etablere fortolkninger og forklaringer som er nyttige for andre områder enn det som studeres. I denne oppgaven har jeg hatt fokuset rettet mot fosterbarn i skolen og hvordan læreren kan bidra til identitetsutvikling, men noe av det som kom frem i undersøkelsene kan være nyttig i arbeid med adoptivbarn, sårbare barn og enslige mindreårige asylsøkere.

Under validitet finner man også begrepsvaliditet, om det er samsvar mellom den formelle og den operasjonelle begrepsdefinisjonen (Befring, 2015). Det er viktig å finne valide uttrykk

for de variabler og uttrykk som benyttes når man skal gjennomføre et intervju. Under utforming av en intervjuguide blir ofte begrepsvaliditeten vurdert på et logisk grunnlag (Befring, 2015). Begrepsforståelsen til informantene og intervjuer kan være ulik, dette kan føre til at man får ikke-valide målinger på det man ønsker å måle. Mens intervjuene pågikk, stilte jeg spørsmål om begrepsforståelsen til informantene omkring ulike begreper, slik kunne jeg sikre at begrepsforståelsen var tilnærmet lik og ga valide målinger.

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Det er viktig at all forskning er forankret i etiske verdier. En av forskningsetikkens normer består i at deltakelse i forskning skal bygge på et fritt samtykke. Informantene skal bli informert om hva deltakelse innebærer og at man som informant har mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet (Befring, 2015). Som nevnt tidligere, fikk informantene et skriv som inneholdt informasjon om oppgaven, deltakelsen, og at informanten når som helst kan velge å trekke sitt samtykke. Forskningsdata skal ikke inneholde navn eller personopplysninger som gjør at informanten kan bli identifisert (Befring, 2015). Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av lydopptak, som ikke inneholdt noen form for personlige opplysninger eller navn. Lydopptakene var kun tilgjengelige for meg og ble slettet så fort intervjuene var transkribert. De transkriberte intervjuene er merket med fiktive navn slik at de skal forbli anonymiserte. Dette er gjort for å verne om informantenes privatliv og personlige integritet (NESH, 2016).

4. Presentasjon og drøftning av data i lys av teori

4.1 Presentasjon av informantene

I dette kapitlet vil jeg gi en kort presentasjon av informantene, samt noen direktesitater fra intervjuene.

4.1.1 Lærer 1

L1 er utdannet allmennlærer og har jobbet som lærer i om lag 20 år. Store deler av tiden har L1 jobbet som kontaktlærer på en barneskole. Nå jobber L1 som kontaktlærer i en klasse med et fosterbarn. I løpet av sine 20 år som lærer har L1 vært i nær kontakt med to fosterbarn.

L1 er opptatt av å se barnets egenart, og vektlegger et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet;

Det er viktig. Det tenker jeg og er viktig i forhold til alle barn, men hvert fall å ha en tett dialog med fosterforeldrene i forhold til hva det barnet trenger ... Du må vite om de tingene som gjør at barnet opplever ubehag...

4.1.2 Lærer 2

L2 er utdannet allmennlærer og har som L1 jobbet som lærer i om lag 20 år. For tiden jobber lærer 2 som kontaktlærer på en barneskole. L2 har i løpet av sin tid som lærer vært lærer for tre fosterbarn.

L2 var særlig opptatt av lærerrollen; ”Jeg tror læreren har en vanvittig stor og viktig rolle. Det er en sånn rolle ... man kan ikke tenke for mye på det, for den er nesten skremmende stor og hvor stor betydning man får”. Til slutt i intervjuet ble L2 spurt om det var noe som informanten ville legge til. ”Jeg synes det er veldig givende å jobbe med fosterbarn og fosterhjem. Har stor respekt for de som tar på seg sånne oppgaver. Det tror jeg er en jobb som ikke alle vet hvor stor kan være”. Informanten var veldig klar på at respekten over jobben fosterforeldrene gjør, måtte frem.

4.1.3 Fostermor 1

F1 er utdannet barnevernspedagog, og har videreutdanning innenfor relevante områder. Hun har hatt/har tre fosterbarn. Gjennom store deler av intervjuet var F1 veldig opptatt av relasjoner og at relasjoner er en viktig del av identitetsutviklingen til fosterbarnet; *”Det er ikke tvil om at fosterbarn også har resiliens i seg, at de kan blomstre og virkelig få god utvikling, men de er helt avhengige av de gode relasjonene”*.

4.1.4 Fostermor 2

F2 er utdannet allmennlærer, men jobber for tiden ikke som lærer. Hun er fostermor til to fosterbarn og vektla betydning for samarbeidet med lærerne/skolen; *”Alt! ... En ting er at man kan gi beskjeder frem og tilbake, en annen ting er betydningene av beskjedene og at de blir mottatt på en sånn måte at begge parter forstår hverandre.”*. Videre legger hun til *”Men det viktigste er vel egentlig at vi som foreldre opplever at vi blir forstått og at det er rom for at barna er annerledes.”*

4.2 Presentasjon og drøfting av data i lys av teori

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte mine funn opp mot min problemstilling *”Hvordan kan en god relasjon mellom lærer og barn i fosterhjem bidra til identitetsutvikling?”*. For å få en ryddig oversikt over resultatene har jeg valgt å dele inn resultatene i fire kategorier: Fosterbarn i skolen, identitet, resiliens og samarbeid mellom skole og hjem. Informantene betegnes, som nevnt tidligere, med L1, L2, F1 og F2.

4.2.1 Fosterbarn i skolen

I følge Backe-Hansen (2008) kan en positiv relasjon til læreren være en beskyttende faktor for fosterbarn i skolen. Alle informantene var opptatt av å få frem hvor viktig den gode relasjonen er for et fosterbarn. En god relasjon til læreren er viktig i forhold til alle barn, men for fosterbarn som har vært utsatt for omsorgsvikt, er det som L2 påpeker *”... hakket over av viktighet”*. Nordanger og Braarud (2014) påpeker at barnet må være innenfor sitt toleransevindu for å kunne etablere tillit til voksne, og for at læring og utvikling skal finne sted. F1 påpeker at hos barn som har vært utsatt for vold, så kan det være nok at noen slår hardt i pulten før alarmsystemet aktiveres. Derfor er det viktig at lærerne klare å hjelpe barnet fra en hypo- eller en hyperaktivering og tilbake til toleransevinduet. Overtid vil dette

være med på å hjelpe barnet med selvregulering og kroppens reguleringsystem styrkes, som videre fører til at toleransevinduet utvides (Nordanger & Braarud, 2014). Om en lærer klarer å hjelpe barnet tilbake til toleransevinduet, blir læreren en trygg havn. Drugeli og Nordahl (2013) påpeker at en god relasjon er en av de viktigste faktorene for at læring og utvikling skal finne sted. F1 påpeker at læreren skal strekke og utvikle elevene, også fosterbarna, men hos fosterbarn må man starte med å bygge en god relasjon. Om fosterbarnet ikke har en trygg relasjon til læreren og opplever at man kommer uten for sitt toleransevindu, vil ikke læringen finne sted. Noe som kan virke negativt inn på barnets selvfølelse og identitet.

Ogden (2013) påpeker at fosterbarnas bakgrunn kan virke inn på dere forutsetninger for læring. Videre påpeker han at negative følelser hos et fosterbarn kan overgå følelsen av motivasjon og gleden ved læring, dermed er det viktig å møte fosterbarna der de er faglig, og ikke der de "burde" være. I opplæringslovens § 1-3 (1998) står det skrevet om tilpasset opplæring, noe som har stor betydning for identitetsutviklingen til fosterbarn. Ved å tilpasse det faglige nivået, til et nivå hvor fosterbarnet kan føle mestring er viktig. F1 påpeker at for et fosterbarn kan det å mestre det de holder på med, være en anerkjennelse. Under intervjuet sa F2 *"Fosterbarn har ofte dårlig selvbilde, og en lærer vil være viktig i forhold til å bygge opp det selvbildet"*. Backe-Hansen (2008) skriver at et av målene til skolen er å bidra til elever utvikler et positivt selvbilde. Ved å møte fosterbarnet der det er faglig vil barnet kunne få følelsen av å strekke til og de vil lære å stole på læreren, noe som kan bygge opp deres selvbilde. Dermed blir læreren en trygg base når barnet skal utforske faglig, og en trygg havn når ting blir vanskelig j.fr Jacobsen (2016). Derimot vil en lærer som ikke tilpasser undervisningen kunne dra eleven i feil retning. F1 påpeker at hvis barnet får oppgaver som ikke er tilpasset sitt nivå vil dette kunne medføre at barnet føler at det strekker til. Dette vil videre kunne ødelegge relasjonen til læreren. Fosterbarnet kan få en følelse av å ikke leve opp til lærerens forventinger og dermed ha vanskeligheter med å stole på læreren.

Både F1 og F2 hadde ønsket at det var mer kompetanse i skolen om barn som har vært utsatt for omsorgsvikt og sårbare barn. De tenker at dette ville hjulpet skolen i arbeid med barna. Backe-Hansen (2008) påpeker at fosterbarn ikke er en ensartet gruppe, de har med seg ulike erfaringer. F2 har to fosterbarn, hun påpeker at de er forskjellige, men sier også *"... fosterbarn har noen likhetstrekk i forhold til reaksjoner og i forhold til at skole er vanskelig i enkelte faser"*. Kunnskap om likhetstrekkene tenker hun kunne vært nyttig for en lærer å vite noe om, noe Iversen (2015) også påpeker. Han påpeker videre at manglende kompetanse kan gjøre at man som lærer kan føle at man ikke strekker til. Dette vil videre virke inn på

fosterbarnet og følelsen av avvisning kan føre til uro i barnet. L2 mener og at det i noen tilfeller kan være mangel på kompetanse, men L2 påpeker også viktigheten av å være oppsøkende og stille krav i forhold til det man ser man trenger. Kanskje er det slik at lærer i den norske skole har for lite kunnskap i møte med fosterbarna? Som lærerstudent vil jeg tørre å påstå at lærerutdanningen ikke gir tilstrekkelig kompetanse rundt denne gruppen barn. Dermed blir det viktig at lærere som føler de mangler kompetanse, søker etter informasjon og kompetanse innenfor disse områdene for å kunne forstå situasjonen og barnet.

4.2.2 Identitet

Både L1 og L2 påpeker viktigheten av en god relasjon når det kommer til identitetsutvikling hos fosterbarna. I følge Honneth (referert i Jacobsen, 2013) finner utvikling av selvtilliten sted ved intimt ansikt-til-ansikt-ankjennelse. Jacobsen (2013) påpeker at i en positiv relasjon vil man oppleve å bli verdsatt, videre utvikler man sin identitet som behovs- og følelsesvesener. Spernes (2012) påpeker at tilhørighet er en viktig del av identitetsutviklingen. Tilhørighet kan skapes ved relasjoner, F1 påpeker også viktigheten av en god relasjon:

... at de får møte en lærer som faktisk er interessert og evner å gå i relasjon med disse barna er på en måte det første steget på veien til å hjelpe dem med identitetsutvikling. For da kan de åpne opp for at disse barna tørr å gå i dialog og snakke om det som er vanskelig, melde behovene sine og derav kanskje blir mer beviste på hvem de er.

Backe-Hansen (2008) påpeker at barn som er plassert i fosterhjem kan føle tvil til seg selv og skyld, dette er det viktig at en lærer forstår. Jacobsen (2016) påpeker at noen barn ikke er i stand til å forstå ulike emosjonelle tilstander og egne reaksjoner på egne tilstander. F2 påpeker at for å kunne hjelpe fosterbarn med identitetsutviklingen, må man også forstå fosterbarnet: "De kan lett vise et ansikt utad hvor de er veldig tøffe, men så er de egentlig livredde på innsiden". Videre påpeker hun at hennes holding er at barnets atferd er knyttet til hvilke følelser det har. F1 påpeker at mange fosterbarn sliter med å sette ord på følelsene sine, men de kan viser det gjennom uhensiktsmessig atferd. Derfor vil det være viktig å kjenne fosterbarnet, slik at man forstår hvorfor barnet reagerer som det gjør og hjelpe barnet tilbake til sitt toleransevindu. Om man forstår de følelsene barnet sitter inne med og anerkjenner de, vil barnet oppleve å bli anerkjent som et behovs- og følelsesindivid. Videre vil anerkjennelse av følelsene man har gjøre at man forstår at de følelsene er verdige. Hvis

man ikke forstår fosterbarnets atferd og prøver å iredesette atferden deres vil det kunne gi motsatt effekt.

4.2.3 Resiliens

Resiliens handler om fremme gode oppvekstsbetingelser selv om man har vært utsatt for risiko. F1 mener at fosterbarn har resiliens i seg, men for å få en god utvikling er de avhengige av de gode relasjonene. Dette mener også Olsen og Traavik (2010). Videre sier F1 at for fosterbarnet er det viktig å bli sett og oppleve mestring. Ruud (2012) påpeker at når man møter barn som har vært utsatt for risiko, har det stor betydning å kjenne til hva som virker forbedrende. Å styrke de sterke sidene vil være med på å styrke hvordan de håndterer belastninger senere i livet. Videre vil det å styrke de sterke sidene og gjøre barnet bevisst på disse, hjelpe barnet til å forstå sin situasjon bedre. I følge Olsen og Traavik (2010) er en av de viktigste resiliensfaktorene en varm og støttende relasjon. F1 påpeker at hvis fosterbarnet blir sett, vil det kunne bidra til deres tro på at det finnes voksne man kan stole på. Læreren kan dermed bli den signifikante andre, en person fosterbarnet kan stole på og føle seg trygg ved. Om et barn aldri opplever mestring og det kun er fokus på barnets vansker, vil ikke barnet klare å tilegne seg ny kunnskap. Dette vil igjen virke negativt inn på fosterbarnet tilknytningserfaringer og barnets identitetsutvikling.

Man kan si at resiliens handler om å klare seg bra, tross at man har vært utsatt for risikofaktorer. Olsen og Traavik (2010) påpeker at fosterbarn trenger rutiner og en forutsigbar hverdag om skal de klare seg bra. F2 viktiggjør det som Olsen og Traavik(2010) sier, at fosterbarn har et ekstremt behov for rutiner. Hun påpeker også at læreren har en stor betydning når det kommer til å være en trygg voksen, fordi fosterbarna ofte synes det er skummelt å begynne på skolen og skummelt med overganger. Dette er det viktig at en lærer har forståelse for, kjente rutiner og en forutsigbarhet i skolen vil kunne være en beskyttende faktor for fosterbarna som kan bidra til en positiv resiliens utvikling. F2 sier videre: *"Det kan bli mye uro hvis en lærer ikke forstår det"*. Manglende forståelse for fosterbarnets behov for rutiner kan bli en risikofaktor. Dermed blir det viktig med et velfungerende samarbeid mellom skole og hjem, slik at man kan ha en dialog om hva fosterbarnet trenger.

4.2.4 Samarbeid mellom skole og hjem

Samarbeid mellom hjem og skole kan i følge Olsen og Traavik (2010) bidra til en resilient utvikling. L1 mener at det er viktig å kjenne til de tingene som gjør at barnet opplever

ubehag, noe Bombèr (referert i Jacobsen, 2016) også påpeker. To av nivåene Nordahl (2007) fremhever i et skole-hjem samarbeid er informasjon og dialog og drøftning. L2 påpeker at det er viktig at man oppretter en dialog i samarbeidet, slik at informasjonen flyter begge veier. Det er viktig at begge parter har en felles forståelse av taushetsplikten når informasjonen deles, j.fr Forvaltningsloven § 13 Taushetsplikt (1967). Både skolen og fosterforeldrene har behov for å vite om situasjoner som oppstår på de ulike arenaene. Denne informasjonen kan også bidra i arbeidet med toleransevinduet. En situasjon som vil prege begge arenaene kan være når fosterbarnet har samvær med sine biologiske foreldre, noe alle informantene tar opp. Både F1 og F2 påpeker at det er viktig at skolen kjenner til og har forståelse for hva barnet trenger etter det har vært på samvær. Johansson et al. (2007) påpeker at et vanskelig foreldremøte kan gjøre barna ukonsentrerte og urolige. Som en beskyttende faktor er det viktig at lærerne lar fosterbarna få bearbeide det de står i. Dette mener også F2, som sier at: ” *Hvis de klare å putte inn nok fag når barnet er i mestringsfasen og kanskje la de få hvile litt når det har vært tøft*”, vil det virke inn på identitetsdanningen og selvbildet.

Johansson et al. (2007) mener at en åpen og god dialog er grunnleggende for å kunne tilrettelegge best mulig for fosterbarnet, dette samsvarer med det informantene sier. Skal samarbeidet være en beskyttende faktor for fosterbarnet, er det viktig at informasjonen som blir gitt, har betydning og at man har en tilnærmet lik forståelse av hva som er barnets beste (Johansson et al., 2007). L2 har ukentlig kontakt med fosterforeldrene, og påpeker at da har man mulighet til å snakke om hva som fungerer for barnet og bygge videre på det. Dette kan bidra til at medvirkningen (Nordahl, 2007) blir en naturlig del av samarbeidet. F1 påpeker at hvis man kun har kontakt når det er negative ting, glipper muligheten til å se hva som bidrar til en god utvikling. Videre vil dette virke inn på resiliens utviklingen, hvor man har fokus på å styrke de sterke sidene.

5. Konklusjon

Formålet med denne oppgaven var å finne svar på problemstillingen; *Hvordan kan en god relasjon mellom lærer og barn i fosterhjem bidra til identitetsutvikling?* Det kom tydelig frem hos alle informantene at en god relasjon mellom lærer og barn i fosterhjem vil være helt avgjørende for barnets identitetsutvikling. Fosterbarn kan være preget av dårlig selvtillit og skyldfølelse som følge av omsorgsvikt. For en lærer vil det være avgjørende å ha en forståelse av hvordan dette påvirker barnet. Ved at en lærer går inn i relasjon med barnet og anerkjenner de følelsene barnet har, vil barnet kunne oppleve å bli verdsatt som et behovs- og følelsesvesen. Denne relasjonen vil være en beskyttende faktor i barnets resiliens. En lærer som evner å gå i relasjon med barnet og har fokus på å styrke de sterke sidene, tross omstendighetene, vil ha en stor betydning for barnet og sin forståelse av seg selv. Derimot om det er fokus på barnets vansker vil ikke barnet klare å tilegne seg ny kunnskap, noe som videre vil virke negativt inn på barnets identitet.

Videre er en god relasjon en av de viktigste faktorene for at læring og utvikling skal finne sted. Som lærer må man forstå barnet og kjenne til barnets utfordringer, slik at man kan tilpasse undervisningen til det nivået fosterbarnet er på. Fosterbarnet vil gjennom dette kunne få tillit til læreren, motivasjon og en tro på seg selv når det kommer til skolearbeidet. Dette ble også bekreftet av begge fostermødrene. Dermed blir læreren en trygg base når de skal utforske faglig, og en trygg havn når ting blir vanskelig. Om læreren ikke møter fosterbarnet på det nivået barnet er kan det føre til følelsen av å ikke strekke til og videre virke negativt inn på relasjonen til læreren. For at læreren skal klare å møte og forstå barnet i den faglige og sosiale utviklingen er det viktig med et velfungerende skole-hjem samarbeid. Om man har et skole-hjem samarbeid som ikke er velfungerende glipper for muligheten til å formidle forhold som gjør at barnet fungerer bra.

God skolefungering og utdanning er en beskyttende faktor, og kan være den sikreste veien mot en positiv utvikling (Barne-, ungdoms- og familieetaten, 2013). Tidligere forskning viser at kun 34% av barn i fosterhjem har fullført videregående utdanning (Clausen & Kristoffersen, 2008), noe som kan si oss at fosterbarna ikke blir møtt på rett måte i skolen. Om man skal klare å møte fosterbarnet på en måte som fremmer en positiv identitetsutvikling er det viktig med kompetanse knyttet til fosterbarn og deres liv. Jeg tenker derfor det er viktig for fremtidens lærere at lærerutdanningen gir studentene større

kompetanse rundt fosterbarn og sårbare barn. Min konklusjon er i samsvar med Ogden (2013), som påpeker at det er behov for mer kunnskap om hvem fosterbarna er og hvilke tiltak som kan fremme og hemme læringssituasjonen over kort og lang sikt. I tillegg til kompetanseheving hos lærere kan det være nyttig med andre yrkesgrupper inn i skolen, som for eksempel barnevernspedagoger. Andre yrkesgrupper kan bidra læreren i arbeidet og komplementere og utvidet lærerens kompetanse.

Videre kunne det vært interessant med et oppfølgingsstudie som retter seg mot hvordan andre yrkesgrupper i skolen kan bidra læreren i arbeidet med fosterbarn og sårbare barn. Oppfølgingsstudie kunne også tatt for seg kompetansen lærerne har i dag og om den er tilstrekkelig i dette arbeidet.

Litteraturliste

- Backe-Hansen, E. (2008). Fosterbarn – skolebarn. I I. M. Helgeland (Red.), *Forbyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 105-124). Oslo: Kommuneforlaget.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015). *Barnevernsstatistikk*. Lokalisert på http://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/#heading13693
- Barne-, ungdoms- og familieetaten. (2013). *Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgsenter - En veileder*. Lokalisert på <http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002069>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Bunkholdt, V. (2010). *Fosterhjemsarbeid. Fra rekruttering til tilbakeføring* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Clausen, S-E. & Kristofersen, L. B. (2008). *Barnevernsklinter i Norge 1990-2005. En longitudinell studie*. (NOVA Rapport nr. 3, 2008). Oslo: Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring.
- 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.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), F. Hjardemaal & K. Tevit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.). [Oslo]: Unipub
- Iversen, R-E. (2015). Fosterbarn og skole. *Fosterhjems kontakt. Tidsskrift for fosterhjemsarbeid*, 15(3), 10-16.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland(red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Jacobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume, (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johansson, M., Sundt, H.(red.), Bunkholdt, V., Gulliksen, Ø., Storø, J. & Wathne, G. (2007). *Fosterhjemshåndboka* (4.utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2010). *Sveket II. Ansvar og (be)handling* (4.utg.). Oslo: Kommuneforlaget
- Lov om barneverntjenester, LOV-1992-07-17-100. §1-1. (2016).
- Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven), LOV-1967-02-10. § 13. (2015).
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), LOV-1998-07-17-61. § 1-1. (2008).
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), LOV-1998-07-17-61. § 1-3. (2009).
- Lund, Ø. (2015). Læreren og andre samarbeidsetater. I M-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik(red.), *Læreren i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lokalisert på <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2007) *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 51(7), 531-536.

Ogden, T. (2013). Hva hemmer og fremmer barnevernsbarnas skolegang? I Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, *Oppvekstrapporten 2013*. Lokalisert på <http://bestill.bufdir.no/pub/om-bufetatbufdir/oppvekstrapporter-1/oppvekstrapporten-2013-1>

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget

Ruud, A. K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

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

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>

Vedlegg

Vedlegg 1- Lover og forskrifter

I Lov om barneverntjenester jf. § 1-1 Formålet står det ”å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helde og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid (...) å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår” (1992).

I Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker (forvaltningsloven) står det i § 13 Taushetsplikt står det ”Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om: 1) noens personlige forhold” (1967).

I Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) står det i § 1-1 ”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring”. Videre i opplæringslova står det i § 1-3 ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten”.

I den generelle delen av læreplanen står det ” Foreldra har primæransvaret for oppfostringa av barna sine. Det kan ikkje overlatast til skolen, men bør utøvast også i samarbeidet mellom skole og heim. For læringsmiljøet femner også om foreldra.” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.6). Videre står det skrevet ”Skolen må hjelpe barna i utviklinga i forståing og samarbeid med heimane - og trekkje foreldra med i utviklinga av miljøet rundt opplæringa og i lokalsamfunnet.” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.6).

I Læreplanverket for kunnskapsløftet finner man prinsipper for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2012). I prinsipper for opplæringa finner man læringsplakaten som sier ” Skolen og lærebedrifta skal ... leggje til rette for samarbeid med heimen og sikre at foreldre/føresette får medansvar i skolen”.

Vedlegg 2 - informasjonskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Alle barn er barn, bare med ulik bagasje”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få bedre innsikt i hva lærere og fosterforeldre tenker er viktig når det kommer til skolens rolle i fosterbarns identitetsutvikling. Min problemstilling er ”*Hvordan kan en god relasjon mellom lærer og barn i fosterhjem bidra til identitetsutvikling?*”. Dette er en arbeidsproblemstilling og vil kunne bli endret i løpet av arbeidet med bacheloroppgaven. Jeg ønsker å få kjennskap og erfaringer med temaet gjennom dette studiet.

Prosjektet er en studie for innhenting av informasjon til en bacheloroppgave ved Høgskolen i Hedmark og gjennomføres som en del av min utdanning.

Jeg ønsker å intervju deg med utgangspunkt i dine erfaringer rundt temaet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studiet krever at man stiller til intervju henholdsvis 1 gang. Her ønsker jeg å samle inn informasjon om erfaringer deltakeren har til temaet som vil være relevant til min bacheloroppgave. Data vil registreres på lydopptak. Senere vil det bli transkribert. Bakgrunnsopplysninger vil bli notert i notatbok som vil holdes separat fra lydopptakene og transkriberingen, slik at det ikke vil være tilgjengelig for andre enn meg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptak vil bli slettet, så fort intervjuet er transkribert. Transkriberingen og notater vil kun være tilgjengelig for meg og eventuelt veileder ved veiledningstimer. Bakgrunnsopplysninger og transkribering vil kun inneholde fiktive navn, og oppbevares adskilt. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.05.16. Data vil bli lagret frem til bacheloroppgaven er levert. Når oppgaven er ferdig vil alt av data makuleres og slettes.

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 slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ulrikke R. L. Olsen, telefonnummer 986 43 853 eller ulrikke1806@gmail.com. Min veileder ved Høgskolen i Hedmark er Hege Knudsmoen, telefonnummer 943 56 760 eller hege.knudsmoen@hihm.no.

Samtykke til deltakelse i studien

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

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Intervjuguide til lærere

1. Hvilken stilling har du på skolen og hvor lenge har du jobbet i den?
2. Hvilke erfaringer har du med barn som bor i fosterhjem?
3. Hva tenker du er viktig i møte med elever som bor i fosterhjem?
4. Hva mener du kjennetegner et fosterbarn?
5. Hvilken betydning tenker du at læreren har når det kommer til identitetsutvikling hos fosterbarn i skolen?
6. Hvordan kan man som lærer bidra til en positiv utvikling av selvbildet og identiteten til fosterbarnet?
7. Hvilken virkning tror du en god relasjon mellom lærer og barn kan ha på fosterbarnets utvikling?
8. Hva tenker du om fosterbarns motstandsdyktighet?
9. Hvilken betydning har samarbeidet med fosterforeldrene?
10. Hva er viktig i samarbeidet mellom skole og hjem med tanke på fosterbarnets skolegang?
11. Er det noe du vil legge til?

Intervjuguide til fosterforeldre

1. Hva er din bakgrunn?
2. Hvor lenge har du vært fosterforelder?
3. Hvilken betydning tenker du at læreren har når det kommer til fosterbarn i skolen?
4. Hvilken oppfatning har du av lærerens syn på fosterbarnet?
- Ser læreren på fosterbarnet som et barn? Eller blir det stort fokus på fostersituasjonen?
5. Hvordan kan en lærer bidra til en positiv identitetsutvikling hos fosterbarnet?
6. Hvilken virkning tror du en god relasjon mellom lærer og barn kan ha på fosterbarnets utvikling i skolen?
7. Hva tenker du om fosterbarns motstandsdyktighet?
8. Hvilken betydning har samarbeidet med lærerne/skolen?
9. Hva er viktig i samarbeidet mellom hjem og skole når det kommer til barnets skolegang?
10. Er det noe du vil legge til?