



Bachelorgradsoppgave

Resilient utvikling hos barn i fosterhjem

Resilience development in children in foster homes

Hvordan kan skolen som system sikre en resilient utvikling hos barn i fosterhjem?

How can the school as a system secure a resilience development in children in fostercare?

Ina Wannebo

GLU360

Bachelorgradsoppgave i
Grunnskolelærerutdanning for 5. – 10. trinn

Lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2014



HINT

**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Ina Wannebo _____

Norsk tittel: Resilient utvikling hos barn i fosterhjem _____

Engelsk tittel: Resilience development in children in foster care _____

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning for 5. – 10. trinn _____

Emnekode og navn: GLU360 _____

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 31.05.2014

Dato: 26/5-14

Ina Wannebo
underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan skolen som system kan sikre en tilfredsstillende utvikling hos barn som bor i fosterhjem. Dette kan også kalles en resilient utvikling hos barn. Resiliens er et begrep som viser til både risikofaktorer som er en fellesbetegnelse for faktorer som øker faren for utvikling av vansker og beskyttelsesfaktorer som demper risikoen for å utvikle psykiske vansker. Begrepet resiliens blir behandlet og vurdert i ulike sammenhenger, men fokuset i denne oppgaven retter seg mot skolens rolle for å sikre en tilfredsstillende utvikling hos barn som bor i fosterhjem.

Oppgaven er basert på en kvalitativ tilnærming med temabasert intervju som er gjennomført med tre ulike intervjuobjekt i ulike roller for å få et variert datagrunnlag. Intervjuene er gjennomført ved samme skole i den hensikt at skolen framstår som ett system, men med tre ulike perspektiv relatert til resiliens. Intervjuene var planlagt på forhånd med tema og forhåndsutsendte spørsmål til intervjuobjektene, men tok form av en tettere dialog etter hvert som intervjuene pågikk og utviklet seg. En praksiserfaring verdt å merke seg.

Drøftingen i oppgaven viser at skolen er en av flere aktører hvor skolen har fokus og kunnskap om resiliens, men hvor erfaring og intervju viser en manglende og helhetlig praksis som ikke er tuftet på godt nok samarbeid og samhandling aktørene i mellom. Dette bekreftes også av tidligere forskning. En videreutvikling av felles forankring og forståelse hvor alle aktører med ansvar for disse barna kan bidra til en struktur som beskriver ansvar, rutiner og prosedyrer kan skape en forandring og bedre utvikling i en resilient utvikling hos barn som bor i fosterhjem.

Innhold

1.	INNLEDNING	1
2.	PROBLEMSTILLING	2
3.	TEORI.....	2
3.1.	Hva er resiliens?	2
3.2.	Risiko og beskyttelsesfaktorer	3
3.3.	Barn i fosterhjem	5
3.3.1.	Skolens rolle.....	5
3.3.2.	Årsaker til sviktende mestring i skolen	6
3.3.3.	Skolens tilrettelegging for mestring og læring.....	7
3.3.4.	Systemets samarbeid	7
4.	METODE	9
4.1.	Beskrivelse av metode – kvalitative intervju	9
4.2.	Gjennomføring.....	10
4.3.	Potensielle feilkilder ved metoden	11
5.	DRØFTING	11
5.1.	Samarbeid mellom skolen og andre instanser.....	11
5.2.	Skolens tilretteleggelse for eleven	14
5.3.	Samarbeid mellom skole og fosterhjem	15
5.4.	Lærerens tilrettelegging	17
5.5.	Resiliens i skolen	19
6.	KONKLUSJON	20
	Litteratur	21
7.	VEDLEGG	23
7.1.	Vedlegg 1	23
7.2.	Vedlegg 2.....	24

1. INNLEDNING

«Jeg har det bra, men jeg tenker selvfølgelig noen ganger på hvordan livet mitt er. Det vil alltid være vanskelige situasjoner i livet til fosterbarn, og det er viktig, at man har noen voksne som kan trå til hele tiden, for man har bruk for å vite at det er noen der til å støtte og hjelpe.» Joline, 13 år. (Fortellingen om Rosa)

I dagens samfunn kan man på mange måter si at et vellykket utdanningsforløp er den beste inngangsbilletten til inklusjon i samfunnet. Grunnlaget for barn og unges framtid dannes på mange måter på skolen. Skolen skal også være en arena der barn og unge gis en mulighet til å komme på like fot med sine jevnaldrende. En gruppe elever som kan være utfordrende, er elever som er plassert i fosterhjem. Disse utgjør en særlig utsatt gruppe i skolesystemet. Mange av disse elevene kan ha opplevd utdanningsforløpet som både problematisk og utfordrende. Det vil si at de kan ha opplevd større utfordringer enn sine medelever. Disse utfordringene kan være knyttet til læring, relasjoner og skoleprestasjoner (Backe-Hansen, Egelund & Havik, 2010).

Resiliens handler om å klare seg bra på tross av erfaringer eller opplevelser med relativt stor risiko (Bekkehus, 2012). Jeg vil forklare begrepet og dets betydning nærmere i teorien. I forhold til dette kan det se ut til at skolens oppgave med å bygge resiliens hos disse utsatte og sårbare barna, er svært viktig. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan skolen som system ivaretar elever i fosterhjem for å best kunne sikre disse elevene en resilient utvikling. For å kunne mestre livet til tross for stor motgang, trenger disse elevene beskyttelsesfaktorer som oppveier noe av den risikoen de er utsatt for. Med beskyttelsesfaktorer mener jeg faktorer som kan bidra til en positiv utvikling hos barn. Dette vil jeg også komme tilbake til i teorien. God skolefungering og utdanning beskytter utsatte barn mot videre negativ utvikling, og dette kan også være den sikreste veien mot en positiv utvikling (Bufetat, 2010)

2. PROBLEMSTILLING

Hvordan kan skolen som system sikre en resilient utvikling hos barn som bor i fosterhjem?

3. TEORI

3.1. Hva er resiliens?

«Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik» (Rutter, i Borge, 2010, s. 14). Rett oversatt betyr ordet resiliens både det og gjenopprette original form etter fysisk belastning, samt at det henviser til den menneskelige evnen til bedring. Man kan på mange måter si at resiliens handler om spenst, da fagpersonale i helse – og sosial sektoren bruker begrepet i betydning psykisk spenst i mennesker. Her snakker man da om psykisk spenst, ikke fysisk. På den annen side er det ikke dekkende å oversette resiliens til spenst, da dette kan gi uttrykk for at resiliens forekommer som et engangsfenomen. Dette kan også være tilfellet, men resiliens opptrer også som vedvarende prosesser. Dette illustrerer man gjerne ved hjelp av tre begreper; gjenopprette, opprettholde og forbedre. Det første begrepet illustrerer at man finner tilbake til sin vannte atferd etter å ha opplevd en akutt alvorlig risikosituasjon. Dette kan i mange tilfeller betraktes som et engangsfenomen eller en form for spenst. De to andre begrepene viser dog til resiliensprosesser som kan vare over tid, eksempelvis flere år (Borge, 2010, s. 13).

Resiliens dreier seg i stor grad om barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer. Dette kommer til syne hos barn som til tross for kriser og truende omgivelser, viser effektiv og vellykket tilpasning. Barn har sin individuelle måte å reagere på når de blir utsatt for stress eller annen risiko. En illustrasjon på dette kan være at man ser barns reaksjonsmåter i sammenheng med et felt som strekker seg fra negativ til en positiv pol. Barn som klarer seg bra befinner seg i den positive enden av polen. Her snakker man om en god utvikling hos risikobarn, noe som kan nærme seg resiliens. Barn som på den andre siden reagerer med avvik, befinner seg nærmere den negative polen. Her kan man snakke om en problemfylt

utvikling (Borge, 2010, s. 12). Kort oppsummert er resiliens den positive polen i barns reaksjon på risiko. En viktig faktor som er helt sentral i forståelsen av begrepet resiliens, er å skjønne at dette omfavner mer enn det å unngå en problemfylt tilværelse. For å kunne utvikle resiliens, er en passende dose risiko nødvendig. Hovedsakelig dreier det seg om å agere «riktig» i en risikofylt sammenheng (Borge, 2010, s. 12) «Riktig» vil si å ta de rette valgene til rett tid. Et eksempel på å agere riktig kan være å opptre bevisst og med den hensikt å være en beskyttende faktor når et barn flyttes til et fosterhjem på grunn av omsorgssvikt.

3.2. Risiko og beskyttelsesfaktorer

Resiliens omhandler flere og ulike faktorer som kan påvirke barns utvikling. Dette kan være faktorer som både kan beskytte og utgjøre en risiko for barn. Risikofaktor er en fellesbetegnelse på faktorer som øker faren for utvikling av vansker. Beskyttelsesfaktorer demper risikoen for utviklingen av psykiske vansker når risikofaktorer er til stede (Olsen & Traavik, 2010). Et viktig poeng er også at samme beskyttelsesfaktor kan være beskyttende mot flere risikofaktorer. Samtidig er det det vedvarende stresset som skader barn verst, fremfor midlertidige og avgrensede stressfulle perioder av livet. Dette vil med andre ord si at det er de kroniske risikofaktorene som ofte sterkt preger barns utvikling. Flere av de mest alvorlige risikofaktorene og de mest solide beskyttelsesfaktorene er knyttet til foreldrene eller kjernefamilien. Eksempler på slik kronisk risiko kan være langvarige foreldrekonflikter, alkoholmisbruk hos foreldre eller det å bli utsatt for omsorgssvikt over tid av primære omsorgspersoner (Olsen og Traavik, 2010). De nevnte eksemplene kan også være årsaker til at barn og unge blir plassert i fosterhjem. Det å bli plassert utenfor hjemmet er også en risikofaktor i seg selv (Borge, 2010, s. 24).

Risiko – og resiliensforskningen viser at selv om effekten av en risiko kan være ganske liten, kan derimot effekten av flere risikofaktorer få store konsekvenser for barns utvikling. Det er ofte summen av flere risikofaktorer som bidrar til skjev utvikling. En tidligere studie (Tidlig intervensjon, Helsedirektoratet, u.å.) viste at dersom antallet risikofaktorer økte fra 0 til 1, eller fra 1 til 2, hadde en slik økning liten betydning. Dersom et antall risikofaktorer økte fra 1 til 4, eller fra 3 – 4, økte også sannsynligheten for skjevutvikling. Et viktig forebyggende tiltak vil derfor være å redusere antall risikofaktorer.

I tabellen nedfor finner man en oversikt over faktorer som kan ha betydning for et barns utvikling. Disse knyttes opp mot barnets individuelle ferdigheter, familie, venner, skole og nærmiljø. Dette er kun en fremstilling av enkeltfaktorer, og det er en utfordring å kunne si noe generelt om hva som fremmer resiliens fordi det varierer fra barn til barn. Et annet poeng er at faktorene gjerne opptrer samtidig (Borge, 2010, s. 24).

	RISIKOFAKTORER	BESKYTTELSESFAKTORER
Individuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Positive holdninger til rusmidler • Tidlig debut • Utagerende, sensasjons-søkende, • Manglende kunnskaper om rus og risiko, • Rusvillighet • Individuell sårbarhet • Utsatt for seksuelle og fysiske overgrep, framtidspessimisme • Lavt selvbilde og psykisk plager • Å være vitne til eller utsatt for vold (begge deler rammer hardt) 	<ul style="list-style-type: none"> • Medfødt robusthet og kapasitet • Sosial kompetanse • Opplevelse av mening og sammenheng • Kreativitet • Hobbyer • Fremtidsoptimisme • Godt selvbilde
Familie	<ul style="list-style-type: none"> • Manglende tilsyn • Manglende interesse for den unge • Tilknytningsproblem • Dårlig samspill i familien og mye konflikter mellom voksne og voksne og barn • Tillatende oppdragerstil, rusmiddelmissbruk • Seksuelle og fysiske overgrep, stor fattigdom • For barn er det en risikofaktor at foreldre har lav omsorgskompetanse, rusmisbruk og psykiske lidelser hos foreldre 	<ul style="list-style-type: none"> • God kommunikasjon og samspill • Autorativ oppdragelse (kontroll og varme), struktur og regler, høyere sosioøkonomisk status • God og stabil omsorgssituasjon
Venner	<ul style="list-style-type: none"> • Rusbruk og kriminalitet hos venner • Venners antisosiale normer • Lav sosial status hos venner 	<ul style="list-style-type: none"> • Tydelige normer, tilknytning, prososiale venner
Skole	<ul style="list-style-type: none"> • Dårlig skolemiljø/klima, mobbing, lese- og skrivevansker, dårlig likt, manglende eller «dårlige» venner, skulk, manglende interesse for skolen 	<ul style="list-style-type: none"> • Utvikle kompetanse og positive aktiviteter • God tilhørighet
Nærmiljø	<ul style="list-style-type: none"> • Få ressurser til forebyggende arbeid, kriminalitet, normer som aksepterer konsum, tilgang på rusmidler, dårlig bomiljø, fattigdom 	<ul style="list-style-type: none"> • Minst en betydningsfull voksen, prososiale venner, felles verdier, samfunnsstrukturer som støtter mestringsstrategier

Figur 1: Tabell «Risiko og beskyttelsesfaktorer» (Tidlig intervensjon, Helsedirektoratet, u.å.)

3.3. Barn i fosterhjem

Plassering i fosterhjem er det mest brukte alternativet når et barn ikke kan bo sammen med sine foreldre. Totalt 10 254 barn og unge bodde i fosterhjem pr. 31.12.12 (Bufetat, 2014).

Dette utgjør 90 prosent av alle barna som ikke kan bo hjemme hos foreldrene sine.

Hovedårsaken til at barn blir flyttet ut av hjemmet, er at barn utsatt for omsorgssvikt skal få oppleve et familieliv med omsorgsfulle og stabile voksne. Dette for å kunne gi utviklingsmuligheter gjennom positive personlige opplevelser og erfaringer med andre mennesker. Dette kan motvirke effekten av tidligere negative samspill, og dermed korrigere noen av de problemene som kan ha utviklet seg (NOU, 2000:12, 2000)

3.3.1. Skolens rolle

«Vi vet at å mestre skole og utdanning er den enkeltfaktoren som har størst betydning for å lykkes i voksenlivet. Derfor må fosterforeldrene få hjelp til å følge barnas skolegang. I arbeidet med å se på skole- og utdanningssituasjonen til barn i barnevernet jobber vi med flere tiltak i tråd med denne rapportens anbefalinger, blant annet ved å legge inn fokus på skole og skoleoppfølging i opplæringen av fosterforeldrene» sier Mari Trommald, direktør i Barne-, ungdoms og familiedirektoratet (Bufetat, 2014).

For dårlig og mangelfull opplæring utgjør en alvorlig risikofaktor for marginalisering i arbeidslivet og i samfunnet generelt. I motsatt tilfelle kan en god skolesituasjon gi barn og unge mulighet til å knytte kontakter, mestre utdanningsløpet og således delta på lik linje med andre i samfunnet (Bufetat, 2014). Samtidig viser forskning at barn som er under barnevernets omsorg nettopp har mangelfull skolegang, dårlige skoleresultater og lavt utdanningsnivå. Delprosjektet «Sammen for læring» (Backe-Hansen, Grønningsæter & Havik, 2013) viser at det for svært mange fosterbarn er et gap mellom hva de faktisk presterer, og hva de kunne prestert på skolen.

Tidligere forskning (Bufetat, 2014) har også vist at få stiller utdanningskrav til disse barna og årsakene til dette kan være flere. En stor andel av disse barna har vært utsatt for omsorgssvikt, og har kanskje flyttet flere ganger. Dette kan ha ført til at enkelte har «hull» i hukommelsen og derfor kan mangle relevant kunnskap. Å tilegne seg kunnskap gjennom å mestre skolen kan være helt avgjørende for å kunne mestre voksenlivet senere (Bufetat, 2014).

3.3.2. Årsaker til sviktende mestring i skolen

På dette tidspunktet foreligger det ikke noen norsk forskning som retter seg spesifikt mot årsaker til at fosterbarn som gruppe har sviktende mestring av skolen. På den annen side viser det seg at forskning fra andre land er overordnet samstemte om årsakene til fosterbarns sviktende mestring av skolen består av sammensatte forhold. Det dreier seg om forhold som er knyttet til barnet selv, sviktende omsorgsbetingelser og dårlige sosioøkonomiske betingelser (Backe-Hansen, Grønningsæter & Havik, 2013).

Et annet forhold er knyttet til det å være plassert av barnevernet. Her inngår usikkerhet omkring hvor lenge plasseringen skal vare og lignede. Et tredje sett av forhold er videre knyttet til i hvilken grad skole og hjelpeapparat legger til rette for læring. Flere studier (Backe-Hansen, Grønningsæter & Havik, 2013) har vist at samarbeidet mellom skolen og barnevernet er sviktende, og at barnevernet synes å fokusere på oppgaver og tiltak knyttet til barnets psykiske helse på bekostning av barnets skolegang. Flere av disse forholdene kan også ses i sammenheng med risikofaktorer, som nevnt tidligere under kapittel 4.2 «Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer».

3.3.3. Skolens tilrettelegging for mestring og læring

Hva fremmer nærvær og forebygger fravær og frafall hos elevene? Selv om årsakene til barns sviktende mestring i skolen åpenbart er mange og sammensatte, kan man velge en tilnærming som starter i motsatt ende. I store trekk er den følgende listen dekkende for det vi vet om hva som er viktigst for elevenes læringsutbytte og trivsel samlet sett (Bufetat, 2010). Som tidligere nevnt, er fosterbarn en sårbar gruppe i skolesystemet. Faktorene nedenfor kan også ses på som beskyttelsesfaktorer, og er av denne grunn særdeles viktig for disse elevene (Backe-Hansen, Egelund & Havik, 2010).

- Disiplin og skoleklime, elevene føler seg trygge
- Skolen har faglige forventninger til elevene, og et godt læringsmiljø
- Gode relasjoner mellom lærerne og mellom lærerne og elevene
- Sosiale verdier og normer skaper engasjement hos lærere og elever
- Mulighet for å lære, lærere og elevers tid brukes på forberedelse og undervisning
- Lærernes tilretteleggelse for undervisning og bruk av undervisningsmetoder
- Godt samarbeid mellom skole og hjem
- God elevsammensetning på skolen
- Tydelig skoleledelse
- Gode rollemodeller i omsorgsbasen med hensyn til utdanning

Figur 2: Liste over faktorer som fremmer læringsutbytte og trivsel (Bufetat, 2010)

3.3.4. Systemets samarbeid

Personellet i de ulike tjenestene har et medansvar for å utvikle samarbeidsformer slik at de utfyller hverandre og ikke minst bruker ressursene hensiktsmessig. Her er både felles språk samt virkelighetsforståelse viktige forutsetninger for et godt samarbeid (Kvillo, 2008). Gode resultater innen tverrfaglig samarbeid henger i stor grad sammen med følgende forhold;

- **Formalisering.** Det vil si hvorvidt det er laget avtaler, prosedyrer, regler og rutiner for samarbeidet (Kvello, 2008).
- **Ansvar og myndighet.** Dette avhenger av om samarbeidspartene er tillagt beslutningsmyndighet som forplikter de ulike instansene (Kvello, 2008).

Det er vesentlig å forstå at det er barnets og de foresattes behov for hjelp som danner grunnlaget for samarbeidet. For å kunne ha et velfungerende samarbeid gjelder det å utnytte tilgjengelige ressurser, virkemidler og kompetanse til barnets beste. Behovet for samarbeid er åpenbart for de fleste, men kan samtidig være utfordrende i praksis (Prop. 106 L (2012-2013), s. 34). I 2008 gjennomførte landets fylkesmenn og Statens helsetilsyn i fellesskap et landsomfattende tilsyn for å undersøke hvordan kommunale helsetjenester, sosiale tjenester og barnevernstjenesten samarbeidet om utsatte barn og unge (Helsetilsynet, 2009). Her avdekket tilsynet svikt i samarbeidet i 90 av de 114 kommunene. Undersøkelsen viste at samarbeidet i for stor grad ble overlatt til tilfeldighetene og til den enkeltes initiativ. Etablerte samarbeidsrutiner ble i for liten grad fulgt opp og ansatte manglet kunnskap om hverandres tjenester.

En NOVA-rapport fra 2013 (Stang, Aamodt, Sverdrup, Kristofersen & Winsvold, 2013) viser at alle instansene som ble spurt var overveiende enige om at det er behov for å bedre informasjonsflyten mellom tjenestene. Her var det særlig ansatte innen skole og helsetjenesten som i særlig grad svarte ja på dette spørsmålet. Tverrfaglig samarbeid er nødvendig for å kunne hjelpe barna og familiene på best mulig måte. Dette samarbeidet kan være både tilfeldig og organisert. De ulike tjenestene er regulert ut i fra ulike lovverk, og utøverne i kommunen er omfattet av taushetsplikt etter forskjellige lovbestemmelser. Dette skal hindre at noens personlige opplysninger blir kjent for uvedkommende. I den samme NOVA-rapporten (Stang, Aamodt, Sverdrup, Kristofersen & Winsvold, 2013) ble det funnet at nær 57 prosent av informantene at de opplevde taushetsplikten som et hinder for samarbeid «av og til». 10 prosent av de spurte mener at den «ofte» er et hinder, og 2 prosent svarer i «meget stor grad.» 31 prosent av informantene svarte at taushetsplikten i liten grad er et hinder for samarbeid. Når det gjelder informanter i skolen svarer 53 prosent at taushetsplikten er et hinder for samarbeid «av og til», og 17,5 prosent mener at taushetsplikten «ofte» er et hinder.

4. METODE

4.1. Beskrivelse av metode – kvalitative intervju

Kjennetegn for kvalitativ metode:

- ✓ Fortolkninger
- ✓ Problemstilling kan utvikles og endres i løpet av datainnsamling
- ✓ Går i dybden – mange opplysninger/ dimensjoner med få informanter
- ✓ Direkte kontakt med informantene
- ✓ Intervju, observasjon og tekstanalyse
- Forskningslogikken i kvalitativ metode:**
- ✓ Fortolkende subjekt-subjekt forhold. Forsker er ute i felt og kan påvirkes av informant og vise versa hvor hensikten er å forstå det spesifikke i en helhet eller større sammenheng
- ✓ **Begreper for datakvalitet i kvalitative metode:**
 - Troverdighet
 - Bekreftbarhet
 - Overførbarhet

Figur 3: Kjennetegn ved bruk av kvalitativ metode (Hegnes & Lilledahl, 2000)

Kvalitativ metode generaliserer ikke fra et utvalg til et univers. Kvalitativ metode skal gi en forståelse av et fenomen og eventuelt si om forståelsen kan brukes som forklaringsmodell på en lignende situasjon. Dette handler om troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i motsetning til kvantitative metoder som viser til begrepene validitet, reliabilitet og generalisering.

I oppgaven ønsket jeg å finne ut mer om hvordan skolen som system kan sikre barn i fosterhjem en resilient utvikling. For å undersøke dette var det mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ metode. Formålet med en kvalitativ intervjumetode er å samle inn data som gjør det mulig å forstå et fenomen. De kvalitative intervjumetodene kjennetegnes ved at undersøkelsene er basert på en intervjuguide. Det vil si en oversikt over de problemområdene som skal avdekkes (Sander, 2014).

4.2. Gjennomføring

I mine undersøkelser gjennomførte jeg tre kvalitative intervjuer med tre ulike personer ansatt ved samme skole. Intervjuobjektene hadde ulike roller i skolesystemet;

- **Intervjuobjekt 1:** Har en administrativ rolle ved skolen, men arbeider også som lærer. Har jobbet i skolen i x år. Vil i oppgaven bli referert til som informant 1.
- **Intervjuobjekt 2:** Jobber som kontaktlærer. Har jobbet i skolen i x år. Vil i oppgaven bli referert til som informant 2.
- **Intervjuobjekt 3:** Arbeider som rådgiver ved skolen. Har arbeider som rådgiver siden 1996. Vil i oppgaven bli referert til som informant 3.

Hovedårsaken til at jeg valgte intervjuobjekt med ulike roller er at jeg anså dette som mest interessant og relevant i forhold til problemstillingen. Jeg ser på skolen som ett system og ønsket derfor å få en så variert og bred tilnærming som mulig hvor skolen framstår som ett system sett fra intervjuobjektens ståsted. Jeg valgte derfor å intervju tre personer med ulike roller og med ulik bakgrunn.

Jeg hadde på forhånd skrevet ned spørsmål jeg ønsket svar på hvor alle intervjuobjektene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. Når gjennomføring av intervjuene ble gjort, erfarte jeg at intervjuene utviklet seg til å være bredere anlagt enn hva min intervjuguide inneholdt av tema og spørsmål. Gjennomføringen av intervjuene var planlagt å være temabasert, men jeg erfarte at intervjuene utviklet seg til å bli en dialog eller samtale mellom oss som parter i dialogen. Min erfaring etter de to første intervjuene, var at enkelte av spørsmålene var irrelevante i forhold til problemstillingen min. Dette var en erfaring som for meg var utviklende i forhold til både metoden, men også oppgaven. Jeg valgte derfor bevisst å utelate en del spørsmål fra det siste intervjuet, men endret og tilpasset intervjuguiden for å stille spørsmål bedre relatert og bevisst andre perspektiv med tanke på interesse og relevans. Jeg ønsket å invitere til en dialog og felles refleksjon mellom oss som deltakere i det siste intervjuet. Det ble gjort opptak av alle intervjuene.

4.3. Potensielle feilkilder ved metoden

I kvalitative undersøkelser ønsker man et kategorirepresentativt utvalg. Derfor er det vesentlig at undersøkelsesenheterne er representative for kategorien de representerer (Sander, 2014). I denne oppgaven har jeg sett på skolen som system og dette innebærer personer med ulike roller i skolesystemet. Mine undersøkelser baserer seg på tre intervju med personer med ulike roller i systemet. Dette kan tyde på at undersøkelsene er kategorirepresentative. På den andre siden består utvalget av få personer slik at en generalisering kan være vanskelig. Mitt mål med denne undersøkelsen har vært å beskrive et fenomen sett i en større helhet. Oppgaven baserer seg på å studere fenomenet i en større sammenheng for å studere hvordan skolen som et system ivaretar elever i fosterhjem.

I kvalitative undersøkelser er de vanligste feilkildene problemstillingen og intervjueren. Forutsatt at den riktige problemstillingen er valgt, er det sannsynlig at den største feilkilden ligger hos intervjueren (Sander, 2014). Det kan tenkes at jeg under intervjuene har stilt ledende spørsmål eller at jeg har fortolket og overtolket enkelte svar.

5. DRØFTING

5.1. Samarbeid mellom skolen og andre instanser

Forskning viser at samarbeidet mellom skolen og barnevernet er sviktende (Backe-Hansen, Grønningsæter & Havik, 2013). På spørsmål om hvordan samarbeidet med andre instanser fungerer, svarer informant 3 at: «I de aller fleste tilfellene så synes jeg at barnevern tar det ansvaret som de har. (...) Så er det selvsagt avhengig av den saksbehandleren og da, om hvor tett på han er. Om det har vært mye skifter, og hvor godt de kjenner familien og ungen egentlig»

Dette kan tyde på at samarbeidet er av avhengig av saksbehandleren i barnevernet. Samtidig kan det tenkes at rutinene på dette området er for dårlige, og at samarbeidet i stor grad blir overlatt til tilfeldighetene. Dette viste også undersøkelsen som avdekket svikt i 90 av 114 kommuner (Helsetilsynet, 2009). Videre svarte informant 3 at skolen i større grad tar ansvar ved tilfeller der det av ulike årsaker var utskiftninger av saksbehandler. Her presiserte informant 3 at selv om barnevernet har et overordnet ansvar, så har alle som arbeider med barnet ansvar for å få på plass det som trengs av tiltak og oppfølging. Dette kan tyde på at skolen viser vilje til å få gjennomført de tiltak som trengs selv der andre instanser ikke tar det ansvaret de burde ha tatt.

Informant 2 pekte på at taushetsplikten i enkelte tilfeller kunne føre til at informasjonen ikke fløt så godt som den burde. Dette viste seg også som en utfordring i NOVA-undersøkelsen fra 2013 (Stang, Aamodt, Sverdrup, Kristofersen & Winsvold, 2013), og da særlig blant ansatte i skolen. Dette kan tyde på at det er et behov en klargjøring angående taushetsplikten, da det er viktig for elevens utvikling at alle instansene samarbeider godt. Mangelfullt samarbeid blant instansene pekes på som ett av forholdene til sviktende mestring i skolen (Backe-Hansen, Grønningsæter & Havik, 2013), og det er svært viktig for utsatte barn at skolen og systemet rundt samarbeider godt. Dette kan fungere som en beskyttelsesfaktor for eleven ved at eleven eksempelvis får en bedre tilrettelagt skolehverdag. I motsatt fall kan dårlig samarbeid være en risikofaktor for eleven. For å oppnå et godt samarbeid, er det også hensiktsmessig at alle sitter på den informasjonen de trenger for å kunne yte rett tiltak og hjelp (Kvello, 2008).

Informant 3 peker på et annen utfordring i samarbeidet med andre instanser rundt barnet. Dette dreier seg om tilfeller hvor skolen og de andre instansene ser barnet og problematikken på ulikt vis. Denne problematikken viser viktigheten av at de ulike instansene har en felles og omforent virkelighetsforståelse (Kvello, 2008). På den andre siden kan det være utfordrende å oppnå en felles virkelighetsforståelse om man ikke har et godt samarbeid i første omgang. Et godt samarbeid krever også at regler, prosedyrer og rutiner blir fulgt opp av samtlige involverte instanser (Kvello, 2008). Dette opplevde informant 1 at ikke er tilfellet;

Vi har jo regler for ting vi skal melde inn til barnevernet, for eksempel bekymringsfullt fravær. Da gjør skolen det vi kan, men hvis dette fortsetter eller blir verre sier rutinene at vi skal melde dette videre. Nå har barnevernet startet med å henlegge slike saker, de undersøker de ikke en gang. Og da lurer vi litt på hvorfor vi har disse reglene da? For vi følger bare de retningslinjene vi har fått i fra barnevernet.

Slike negative opplevelser kan føre til at skolens samarbeid med barnevernet forverres. Dette gjenspeiler viktigheten i at felles regler og rutiner blir opprettholdt (Kvello, 2008). I dette tilfellet mener jeg det kan utgjøre en risikofaktor for eleven at barnevernet ikke følger opp og undersøker hva som ligger til grunn for fraværet. Dette på grunn av at «skulking» eller manglende interesse for skolen anses som risikofaktorer (Tidlig intervensjon, Helsedirektoratet, u.å.). Informant 2 trekker frem et interessant poeng, da vedkommende sier at samarbeidet med PPT fungerer godt. I PPT har de en fast kontaktperson, og skolen har en god relasjon til vedkommende. Videre sier informanten at de vet hva de kan forvente av hverandre. Dette kan tyde på at det på flere måter er en fordel å ha en fast person å forholde seg til i de ulike instansene. På den andre siden kan dette være vanskelig å få gjennomført i praksis. Det kan tenkes at det er enklere å ha et godt samarbeid med noen som man har en relasjon til.

Informant 2 oppgir også at samarbeidet i ansvarsgrupper fungerer greit, men opplever at elevens individuelle plan kun er et papir, og ikke et dokument som blir fulgt opp. Dette kan tolkes som at elevens oppfølging i noen grad blir overlatt til tilfeldighetene, og dette kan igjen utgjøre en risiko for barnet. Samtidig er det verdt å presisere at dette kun var en følelse informanten hadde rundt i forhold til dette. Informant 3 bruker et eksempel for å understreke viktigheten av et godt samarbeid;

Ofte er de litt lei av å snakke om det de har vært utsatt for eller at man i hele tatt nevner temaet. De vil være slik som de andre. Så hvis de eksempelvis går til jevne samtaler hos BUP, så prøver vi å ha et mest mulig naturlig forhold til dem på skolen. Vi kan selvsagt ha støttesamtaler når ting blir vanskelig, men vi prøver å ikke blande oss for mye hvis de har en plan på BUP for eksempel. Da hender det at man kan ødelegge for hverandre.

Etter mitt syn viser dette hvor viktig det er at instansene kommuniserer godt med hverandre. Det kan virke beskyttende ovenfor eleven hvis han eller hun opplever at det er en felles plan på hvordan ting skal forstås og foregå (Tidlig intervensjon, Helsedirektoratet, u.å.). Dette kan virke meningssskapende for eleven. I motsatt fall kan det være en risikofaktor at instansene kommuniserer så dårlig at det går ut over behandlingsopplegget.

5.2. Skolens tilretteleggelse for eleven

God tilretteleggelse rundt elever blir trukket frem som en faktor som skal fremme læring og hindre frafall i skolen (Bufetat, 2010). Dette kan også på mange måter sammenlignes med beskyttelsesfaktorer, da det å utvikle kompetanse er en beskyttelsesfaktor i seg selv (Tidlig intervensjon, Helsedirektoratet, u.å.). Skolens planlegging i forkant av skolestart for et barn i fosterhjem blir trukket frem av informant 3 som sentral.

Hun kom til tiende klasse, og hadde en tung problematikk. Vi tenkte nøye på hvilket team skal vi plassere henne i. Vi tenkte både på elevgruppen og på hvilken kontaktlærer som er på teamet. Dette klaffet hundre prosent fra dag en. Hun ble tatt inn i fellesskapet sammen med elevene og fungerte sammen med lærerne.

Her viser skolen vilje og evne til å tilrettelegge godt for eleven. Dette kan virke beskyttende på flere måter. Eksempler kan være at eleven opplever god tilhørighet, og gode relasjoner til både medelever og lærere (Tidlig intervensjon, Helsedirektoratet, u.å.). Dette kan være sentralt i utviklingen av resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Dette understrekes av informantens uttalelse rundt elevens relasjon til medelever; «Hvis vi får dem til å knytte noen bånd med andre elever, er det mye større sjanse for at de skal ha det greit, og at de presterer både sosialt og faglig. På den andre siden kan man til tross for god planlegging oppleve at eleven ikke fungerer så godt som planleggingen skulle tilsa. Dette er vanskelig å vite i forkant, forklarer informant 3.

5.3. Samarbeid mellom skole og fosterhjem

Godt samarbeid mellom skole og hjem er en viktig forutsetning for barnets trivsel og læring på skolen (Bufetat, 2010). Dette er således en beskyttende faktor mot annen mulig risiko barnet er utsatt for (Olsen & Traavik, 2010). Det er viktig at fosterforeldre får hjelp til å følge fosterbarnet skolegang, og at systemet legger til rette for et godt samarbeid også på dette området (Bufetat, 2014). Informant 2 forklarer at hvis det skjer en omsorgsendring ovenfor en elev i løpet av skoleåret, så ønsker informant å ha et møte med fosterforeldrene så raskt som mulig. Dette for å bli kjent med hverandre og skape en trygghet i samarbeidet. Dette kan være en viktig faktor for alle involverte parter. Det kan virke betryggende på fosterheimen at skolen kommer raskt på banen for å opprette en dialog. Samtidig er informant 3 tydelig på at opplæringsloven sier at det er skolens ansvar å gi informasjon, og holde kontakten med fosterhjemmet.

Videre sier informant at det er viktig at det er både klare avtaler og at man diskuterer krav og forventinger til de involverte partene. Hvor ofte skal man ha kontakt, og hvem sitt ansvar skal det være? Det kan tenkes at det er bedre for samarbeidet mellom skolen og hjemmet at man på forhånd diskuterer ulike forventinger til både skolen, hjemmet og eleven selv. Hvis disse samsvarer, kan det virke beskyttende ovenfor eleven ved at eleven opplever at det er enighet og konsensus i forventningene på de ulike arenaene (Tidlig intervensjon, Helsedirektoratet, u.å.). Ulike forventninger kan på den andre siden være en risiko, da eleven kan oppfatte dette som at hjemmet og skolen ikke har et felles mål (Tidlig intervensjon, Helsedirektoratet, u.å.). Informant 3 forklarer viktigheten av felles forventninger slik; «Skolen må på sett og vis ha samme forventninger som fosterforeldrene har, som barnevernstjenesten har, til å gjennomføre ting. Hvis vi har ulike forventninger, da får vi det ikke til.»

Informant 3 sier også noe om viktigheten av at fosterhjemmet informerer skolen om det skjer noe som kan ha innvirkning på fosterbarnet. Kommunikasjonen må gå begge veier. Det vil si at det må være en dialog mellom fosterhjem og skolen.

Vi har hatt tilfeller der ungdommer har vært utsatt for seksuelle overgrep, og da blitt innkalt til avhør og samtaler. Da er de ofte litt ekstra stresset, og da kan det bli litt vanskelig å få gjort forberedelser til prøven dagen etterpå. Mange ønsker å gjøre en god innsats på skolen. De ønsker å funke. Da er det greit at foreldrene skjønner at dette er viktig for oss å vite.

Her er det viktig at skolen bevisstgjør hjemmet at det er vesentlig at skolen får denne informasjonen, slik at de kan tilrettelegge for eleven på best mulig måte. For eleven kan det oppleves som en ekstra belastning hvis eleven opplever at skolen ikke er informert, og på grunn av det ikke blir møtt med forståelse. På den andre siden kan det virke beskyttende om eleven opplever at skolen er en trygg og hensynsfull arena (Tidlig intervensjon, Helsedirektoratet, u.å.). For at skolen skal kunne ha en god kommunikasjon med hjemmet, er tillit et sentralt stikkord. Informant 3 mener det er viktig at også fosterhjemmet føler seg ivaretatt av skolen; «Eleven må kjenne at læreren vil han det beste, men fosterhjemmet må føle at skolen vil dem godt og. Fordi de er veldig sårbare som fosterforeldre. Både for kritikk og for at de ikke skal gjøre jobben godt nok.»

Dette kan ses i sammenheng med at det virker beskyttende på eleven hvis barnet opplever fosterforeldrene som gode og stabile omsorgspersoner (Tidlig intervensjon, Helsedirektoratet, u.å.). Da kan det være vesentlig at skolen trygger fosterforeldrene på sin rolle, slik at det oppstår en gjensidig tillit.

Informant 3 nevner også en relevant utfordring som omhandler samarbeidet med heimen. I noen tilfeller kan det være tilfellet at kontaktlærer har få timer med eleven. Informanten mener det kan være en utfordring å få til et godt samarbeid om læreren sjelden har eleven i sine timer. Slike tilfeller kan løses med god planlegging før eleven starter, men det kan også oppstå uforutsette situasjoner som ikke så lett lar seg planlegge. På den andre siden kan det også bli en utfordring for eleven, da kan være vanskelig å danne en relasjon med noen som man sjelden treffer i hverdagen.

5.4. Lærerens tilrettelegging

En god relasjon mellom læreren og eleven kan være en beskyttende faktor (Bufetat, 2010). En dårlig relasjon vil på den andre siden kunne utgjøre en risiko (Bufetat, 2010). For å kunne opparbeide seg en god relasjon med eleven, er det viktig med gjensidig tillit og forståelse. Dette er særlig viktig i arbeidet med barn i risiko. Informant 1 sier følgende; «Disse barna er i stor grad sviktet av voksne på et vis, sånn at det er ikke bestandig de tørr å gi så mye av seg selv.»

I mange tilfeller kan disse elevene ha utfordringer med å knytte seg til andre av ulike årsaker. De har kanskje opplevd at voksenpersoner ikke er til å stole på, og således ikke ønsker eller ikke klarer å dele så mye med omverdenen (Backe-Hansen, Egelund & Havik, 2010). Da er det viktig at det er den voksne som tar ansvar for at det dannes en god relasjon. Samtidig kan det være en utfordring å skape det gode møtet mellom lærer og elev, med tanke på hvor mye tid læreren har til rådighet. Informant 3 beskriver dette slik;

Det tar mye tid til kontaktlæreren, for fosterbarn har ofte stort behov for å både fortelle og for å forklare. Da tar det tid, og tid er det ikke bestandig at kontaktlæreren har så mye av. Det er ikke noen ekstra ressurs som følger med til den som er voksen.

Lærerens tidsmangel kan i verstefall være en risikofaktor for barnet, spesielt hvis dette fører til en dårlig relasjon mellom lærer og elev. For en sårbar elev er det kanskje spesielt viktig å bli sett og hørt hvis de har noe på hjertet. Samtidig trenger det ikke nødvendigvis å utgjøre en risiko, spesielt ikke hvis eleven har en god relasjon til en annen voksenperson ved skolen. Dette kan eksempelvis være rådgiver, helsesøster eller en annen lærer. Det viktigste er at elevens behov blir ivaretatt (Tidlig intervensjon, Helsedirektoratet, u.å.). Når det gjelder tillitsforholdet og kommunikasjonen med eleven, beskriver informant 3 en annen utfordring;

Hvis man ikke får på plass dette med tillitt, så er de litt redd for fortelle ting, for de er redd for at det skal bli enda mer krøll. Da er det viktig å snakke med dem om hvilken form for taushetsplikt man har. Det kommer ofte spørsmål om jeg forteller

dette videre. Da må man klargjøre hvilke saker man er nødt til å gå videre med. Det skjønner de som regel.

For elever i en sårbar fase, er det viktig at de har noen de kan snakke med og har tillitt til. Da kan det være viktig å gjøre eleven bevisst på hva som er taushetsbelagt, slik at eleven ikke opplever det som kan anses å være et brudd på tilliten. Slik kan man også trygge dem på at de ikke trenger å være redd for å fortelle ting. At eleven har en voksenperson å stole på og støtte seg til på skolen, kan være en beskyttende faktor (Bufetat, 2010).

At skolen og læreren stiller faglige forventninger til elevene blir trukket frem som sentralt for elevens læringsutbytte og trivsel. Informant 3 trekker frem et eksempel på hvordan man kan tilrettelegge for læring når eleven er i en sårbar situasjon;

Ett eksempel var ei som kom og fortalte at hun ikke hadde fått lest noe til tyskprøven i dag. Hun spurte om jeg kunne snakke med tysklæreren, slik at hun kunne få ta den på fredag i stedet. Sånne ting får man til. Man må prøve å jenke det til litt, uten at man fritar dem helt.

Her viser vedkommende evne til å tilrettelegge for eleven. Eleven opplever at det blir stilt faglige forventninger, noe som kan være en beskyttende faktor (Bufetat, 2010). På samme tid viser vedkommende forståelse for de utfordringene eleven måtte ha. Vedkommende kunne ha valgt andre reaksjonsmåter som kan ha et negativt utslag for eleven. Ett eksempel er lave faglige forventninger (Bufetat, 2014). Lærens evne til tilretteleggelse påpekes også av informant 1;

«Vi kjører jo testing og evaluering på dem som på andre, men det hender jo at vi må ta noen individuelle hensyn, hvis at de kommer nedbrutt midt i skoleåret, så kan man jo ikke kjøre de knallhardt»

5.5. Resiliens i skolen

På spørsmål på hvorvidt skolen kjenner til og bruker begrepet resiliens svarer informant 3 at det ikke er et begrep som i særlig grad blir brukt. Vedkommende er ikke sikker på at alle på skolen vet hva som ligger i begrepet. Dette kan tyde på at skolen ikke innehar nok kunnskap om resiliens. For lite kunnskap kan være en risikofaktor, ved at skolen ikke er bevisst sin egen rolle i forhold til elevene. Dette gjelder særlig elever i en sårbar situasjon, noe som ofte gjelder elever i fosterhjem (Bufetat, 2014). På den andre siden kan det se ut til at skolen på flere måter fungerer som en beskyttelsesfaktor, uten at de nødvendigvis bruker resiliensbegrepet i det daglige. Dette bekreftes av informant 3;

Jeg tror ikke vi er flink nok til å snakke med lærerne om det. Vi har et ansvar for å bevisstgjøre både lærere og assistenter. Jeg tror nok mange lærere blir mer og mer bevisst på det, men kanskje ikke selve begrepet.

Dette kan tyde på at skolen er klar over at de mangler kunnskap på området, og at de ønsker å endre på dette.

6. KONKLUSJON

Mine undersøkelser viser at skolen i flere tilfeller er flinke til å ivareta elever i fosterhjem. Skolen evner å tilrettelegge for både læring og utvikling, og viser også vilje til ansvar og gjennomføring der andre instanser opptrer mer tilfeldig og uten en omforent og felles forankret plan. Skolens tilnærming i form av planlegging og tilrettelegging kan fungere som beskyttelsesfaktorer, og dermed bidra til resiliens utvikling hos barn i fosterhjem.

På den andre siden viste også mine undersøkelser at det er rom for forbedringer i forhold til samarbeidet mellom de ulike instansene, eksempelvis skolen, barnevernet og andre involverte. Forskning viser også at samarbeidet mellom blant annet skolen og barnevernet er sviktende (Backe-Hansen, Grønningsæter & Havik, 2013). Det kan se ut til at oppfølgingen av barn i fosterhjem i enkelte tilfeller blir overlatt til tilfeldighetene, og at samarbeidet i noen grad er personavhengig. Dette viser viktigheten av at samarbeidet i systemet er forankret strukturert og planmessig i felles og omforente regler og prosedyrer. Det er en viktig faktor at involverte parter i et slikt samarbeid gjenkjenner og vet hva, hvorfor og hvordan de skal gjennomføre i en samhandling med hverandre. Dette reflekteres i å agere "riktig" – å ta de rette valgene til rett tid. Et godt samarbeid er sentralt for at eleven skal få en best mulig utvikling, og kan således bidra beskyttende ovenfor eleven. Et sviktende samarbeid vil i verstefall kunne være en risikofaktor for barnet.

Det er utfordrende for skolen å opptre isolert som aktør og ett system for å sikre resilient utvikling hos barn som bor i fosterhjem. For å skape utvikling i arbeidet og lykkes bedre, kan en vei være en større og helhetlig felles innsats fra alle involverte aktører. Samarbeid og samhandling hvor felles tilnærming og forståelse for hverandres roller med en struktur som beskriver rutiner og prosedyrer kan være en god start og en handling som bidrar til en endring. Dette kan på sikt gi en bedre utvikling for elevene.

Litteratur

Backe-Hansen, E., Egelund, T. & Havik, T. (2010). *Barn og unge i fosterhjem – en kunnskapsstatus*. Oslo: NOVA Hentet fra http://www.hioa.no/asset/4330/3/4330_3.pdf

Bekkehus, M. (2012). Resiliens – hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko? Hentet 15.05.2014, fra <http://www.sv.uio.no/psi/om/aktuelt/aktuelle-saker/2012/resiliens-bekkehus.html>

Borge, A.I. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bufetat. (2010). *Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem og institusjon*. Hentet fra http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/Barnevern/Skoleveiledere/Oppfoelging_skole_barn_og_unge_i_fosterhjem_institusjon.pdf

Bufetat. (2014). *Ny rapport – fosterhjem for barns behov*. Hentet fra <http://www.bufetat.no/nyheter/Ny-rapport-Fosterhjem-for-barns-behov/>

Fortellingen om Rosa. Hentet 15.05.2014, fra http://www.fortellingenomrosa.com/om_hvorfor_medvirke.html

Hegnes, A.W. & Lilledahl, G. (2000) Kvalitativ metode. Hentet 18.05.2014, fra <http://www.gjaever.com/sosiologi/KM.htm>

Helsetilsynet. (2009). *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid*. (Helsetilsynet rapport 5/2009) Hentet fra https://www.helsetilsynet.no/upload/Publikasjoner/rapporter2009/helsetilsynetrapport5_2009.pdf

Kvello, Ø. (Red.). (2008) *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Backe-Hansen, E., Havik, T. & Grønningsæter A.B. (2013). *Fosterhjem for barns behov. En rapport fra et fireårig forskningsprogram* (NOVA rapport 16/2013). Hentet fra

[http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/Bufdir/Forskning%20og%20utvikling/Nettver
sjon-NOVA-R-16-13.pdf](http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/Bufdir/Forskning%20og%20utvikling/Nettver
sjon-NOVA-R-16-13.pdf)

NOU 2000:12. (2000). *Barnevernet i Norge*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2000/nou-2000-12/13/2.html?id=358273>

Olsen, M.I. & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Sander, K. (2014) Kvalitative intervjuemetoder for datainnsamling. Hentet 15.05.2014, fra <http://kunnskapssenteret.com/kvalitative-metoder/>

Sander, K. (2014) Potensielle feilkilder ved kvalitative undersøkelser. Hentet 18.05.2014, fra <http://kunnskapssenteret.com/potensielle-feilkilder-kvalitative-undersokelser/>

Stang, E.G., Aamodt, H.A., Sverdrup, S., Kristofersen, L.B. & Winsvold, A. (2013) *Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt. Regelkunnskap og praksis*. (NOVA rapport 3/2013) Hentet fra http://www.hioa.no/asset/6818/1/6818_1.pdf

Tidlig intervensjon. Hentet 15.05.2014, fra <http://www.tidligintervensjon.no/Risiko-og-beskyttelsesfaktorer/Veileder/Risiko--og-beskyttelsesfaktorer/>

Prop. 106 L (2012-2013). (2013). *Endringer i barnevernloven*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet

7. VEDLEGG

7.1. Vedlegg 1

Intervjuguide med spørsmål – intervju med informant 1 og 2

Skolens rolle – fosterhjems plassering

1. Hvilken rolle har skolen i forhold til plassering i fosterheim?
2. Er det forskjell på akutt og planlagt plassering?

Rutiner og prosedyrer

3. Hvilke prosedyrer og rutiner har skolen?
4. Hvilken rolle har du i forhold til en fosterhjems plassering, og hvilken rolle har du i etterkant?

Samarbeid

5. Hvordan fungerer samarbeidet med andre instanser? (BUP, barnevern, PPT)

Oppfølging og tilrettelegging

6. Er det noen oppfølging av fosterheim? I så fall, hvordan fungerer denne?
7. Hvilken oppfølging får elevene dette gjelder? Hva gjør skolen for å sikre en god utvikling?

7.2. Vedlegg 2

Intervjuguide med spørsmål – intervju med informant 3

Samarbeid og kommunikasjon

1. Hvordan fungerer samarbeidet med andre instanser når det gjelder barn som bor i fosterhjem? (BUP, barnevern, PPT)
2. Er det noen oppfølging av fosterheim? I så fall, hvordan fungerer denne?
3. Hva gjør skolen for å sikre god kommunikasjon mellom skolen og fosterhjemmet?

Oppfølging og tilrettelegging

4. Hvilken oppfølging får elevene dette gjelder? Hva gjør skolen for å sikre en god utvikling?
5. En svensk kartlegging tyder på at mange barn i fosterhjem under-presterer på skolen i forhold til evnene sine. Hva gjør skolen for å forhindre dette?

Resiliens

6. Har skolen noe bevisst forhold til resiliensutvikling hos risikoutsatte barn, i dette tilfellet barn i fosterhjem?
7. Hva tenker du er viktig for at barn i fosterhjem skal oppleve mestring på skolen?