

# Tiltak i skolen for elever med tilknytningsvansker

Hvordan kan skolen legge til rette for en god opplærings situasjon og skolehverdag for elever med tilknytningsvansker?

**Torill Østby Wiker**



Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige  
fakultet. Institutt for spesialpedagogikk.

UNIVERSITETET I OSLO

13.11.2009

## Sammendrag

*Hvordan kan skolen legge til rette for en god opplærings situasjon og skolehverdag for elever med tilknytningsvansker?*

Denne oppgaven tar utgangspunkt i fem elever, alle fosterbarn med beskrevne tilknytningsvansker av ulik art og grad. Vanskene gir seg store utslag i elevenes fungering på skolen og deres mulighet for å delta aktivt i sin lærings situasjon. Søkelyset settes på de tiltak disse elevene har behov for i skolesituasjon. Hensikten med oppgaven er å rette fokus mot elevenes skolehverdag ved å innhente beskrivelser fra fosterforeldre og lærere samt journalnotater fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT). Den mer generelle kunnskapen ble innhentet ved ekspertintervju. Dette danner grunnlag for utvelgelse av teori brukt til å belyse de funn som ble presentert, en teoretisk forståelse av det empiriske materialet. Samlet ga dette grunnlag for å utvikle forslag til tiltak.

En årsak til at jeg ønsket å belyse dette tema, var at jeg som rådgiver i PPT møter fosterbarn med ulike utfordringer i barnehage og skole. Fagpersonene gir uttrykk for at temaet er relativt ukjent, at det er vanskelig å forstå og at det derfor byr på utfordringer å finne egnede tiltak.

Det er her ønskelig å gi et innblikk i informantenes livsverden. En kvalitativ studie ved bruk av forskningsintervju som metode ble derfor valgt. Til sammen ble tre fosterforeldre, seks lærere og to eksperter intervjuet. Spørsmålene var semistrukturert med faste tema, men med muligheten for oppfølgingsspørsmål og informantenes egne refleksjoner. Jeg har i oppgaven valgt å legge hovedvekten på den empiriske delen og fremstilling av funn. Disse er formulert med utstrakt bruk av sitat for også å gi leseren en selvstendig opplevelse av materialet og dets budskap.

Informantene ga utfyllende informasjon om elever som strevde i sin skolesituasjon. Dette kunne vise seg ved utagering, protest og sinne, eller i tilbaketrukkethet, manglende motivasjon og passivitet. Resultatet synes å være at elevene ikke fikk brukt sitt evnemessige potensiale for læring. Både bevisst og ubevisst hadde lærerne

noen strategier for å hjelpe. De uttykte samtidig usikkerhet på hvordan de skulle møte elevenes emosjonelle uttrykksformer samt vektlegging av denne typen jobbing opp imot mer tradisjonell undervisning. Ulike organiseringsformer som deltakelse i ordinær klasse, deltakelse i mindre grupper og en-til-en-undervisning ble prøvet ut. Behovet synes å være ulikt fra elev til elev, - og det endret seg over tid.

Teorien ble innhentet fra utviklingspsykologien og fra nevrologisk forskning. Den danske psykologen Susan Hart og hennes arbeid med å bygge en bro mellom og på den måten integrere de to innfalsvinklene, ble brukt for å belyse funnene. Her vises til tilknytning og tilknytningsatferd som noe som oppstår i barnets første levetid. Dette skaper indre arbeidsmodeller og relasjonskompetanse som barnet tar med seg videre i livet. Hart bygger her blant annet på teoretikere som Stern og Bowlby (Hart, 2008). Funnene underbygges også ved nevrologisk forskning som viser til denne type forbindelseslinjer i hjernens ulike struktur og lag. Disse forbindelseslinjene gir grunnlag for læring og synes foranderlige livet gjennom. Forståelsen for elever som kan sies å være i konstant alarmberedskap samt tiltak for å hjelpe de til å regulere egne emosjoner fremstår som sentralt.

Tiltakene i skolesituasjonen fokuseres mye på opprettelsen av trygge og forutsigbare rammer for elevene. Innenfor disse synes relasjonen mellom elev og lærer å være den mest sentrale forutsetning for læring. Læreren vil trenge bevisstgjøring av egne strategier og hjelp til egen utvikling for på best mulig måte kunne imøtekomme dette behovet. En hjelp skoleledelsen og hjelpeapparatet for øvrig må være en del av.

Elevene i denne undersøkelsen viser alle tilknytningsvansker, og som følge av dette, behov for hjelp i sin skolesituasjon. Vanskene må derfor anerkjennes som store og vedvarende. Både teori og praksis peker imidlertid mot at tiltak fungerer.

## Forord

Det har vært en lang reise og mange års ønskedrøm å kunne ferdigstille en masteroppgave i spesialpedagogikk. En intens innspurt nærmer seg slutten og det er mange som fortjener en stor takk for sine bidrag.

Jeg vil først takke alle som samtykket i at forskningen kunne gjøres og oppgaven skrives. En spesiell takk til foreldrene som ga tillatelse til forskning på deres barn. Tusen takk til fosterforeldre, lærere og eksperter som villig og entusiastisk stilte til intervju og bidro med sin livserfaring og kunnskap.

En spesiell takk vil jeg rett til min veileder ved Institutt for Spesialpedagogikk, professor Reidun Tangen. Du har tålmodig tatt imot alle innspill og gitt uvurderlig hjelp til å sortere og komme videre i prosessen. En ekstra takk for at du hele tiden har uttrykt tro på meg og prosjektet mitt. Din oppmuntring og dine innspill har gitt meg inspirasjon og pågangsmot!

Takk også til mine medstudenter. Dere har vært betydningsfulle både i form av faglige samarbeid og sosialt samvær.

Mine kollegaer på jobb har strukket seg langt og måttet yte mye ekstra for at jeg skulle få tid til å tilegne meg ny kunnskap. I tillegg har dere kommet med positive innspill og kommentarer. Tusen takk skal dere ha!

En stor takk til mine to tenåringsbarn som har bidratt på hjemmebane. Dere tok raskt over vasking av egne klær, - helt uten protester! Dere har også bidratt ved å vise interesse for hva jeg driver med og ved å tilby konkrete datakunnskaper. Bidraget fra min mann i form av ny PC og MP3-spiller til lydopptak har vært fantastisk god hjelp. Tusen takk!

Lier 09.10.2009

Torill Østby Wiker

# 1. Innhold

<b>1. INNHOLD .....</b>	<b>5</b>
<b>1. BAKGRUNN FOR EGEN UNDERSØKELSE .....</b>	<b>8</b>
1.1 KORT PRESENTASJON AV EGEN UNDERSØKELSE .....	8
1.2 DISPOSISJON AV OPPGAVEN, PRESENTASJON OG OPPBYGNING .....	8
<b>2. BEGREPSAVKLARINGER .....</b>	<b>10</b>
2.1 DIAGNOSE UT I FRA ICD-10 .....	10
2.2 ULIKE EKSPERTERS FORSTÅELSE AV BEGREPET TILKNYTNING .....	11
2.3 TILKNYTNING HOS FOSTERBARN .....	12
2.4 TILKNYTNINGSFORSTYRRELSE I FORHOLD TIL CASE PRESENTERT I OPPGAVEN .....	13
2.5 BEGREPSAVKLARING - FOSTERHJEM .....	14
2.6 BEGREPSAVKLARING – FOSTERBARN. ANTALL FOSTERBARN I NORGE .....	14
2.7 BEGREPSAVKLARING – PEDAGOGISK PSYKOLOGISK TJENESTE (PPT) .....	15
2.8 HISTORIER FRA EN BARNEPSYKIATER .....	15
<b>3. FORSKNINGSOPPLEGG OG METODER.....</b>	<b>18</b>
3.1 FORSKNINGSOPPLEGG/DESIGN OG METODER.....	18
3.2 INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE OG UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE.....	19
3.3 REKRUTTERING AV INFORMANTER OG ENDELIG UTVALG .....	21
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	22
3.4.1 <i>Ekspertintervju</i> .....	22
3.4.2 <i>Prøveintervju</i> .....	23
3.4.3 <i>Intervju med fosterforeldre og lærere</i> .....	23
3.5 ANALYSER .....	24
3.6 ETISKE UTFORDRINGER OG VURDERINGER .....	25

---

3.6.1	<i>Krav om å informere dem som utforskes og krav om informert samtykke</i>	26
3.6.2	<i>Barns krav på beskyttelse</i>	27
3.6.3	<i>Krav om konfidensialitet</i>	28
3.6.4	<i>Hensyn til utsatte grupper</i>	29
3.6.5	<i>Forskningsformidling</i>	29
3.7	VALIDITET	30
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTAT</b>	<b>33</b>
4.1	PRESENTASJON AV CASE	33
4.1.1	<i>Kristoffer</i>	33
4.1.2	<i>Anna</i>	33
4.1.3	<i>Camilla</i>	34
4.1.4	<i>Helene</i>	35
4.1.5	<i>Håvard</i>	35
4.1.6	<i>PPT sitt kjennskap til de fem elevene</i>	36
4.2	PRESENTASJON AV FUNN	36
4.2.1	<i>Erfaring med fosterbarn og kjennskap til tilknytningsvansker</i>	37
4.2.2	<i>Relasjon til andre diagnoser</i>	38
4.2.3	<i>Veiledning eksternt og internt</i>	40
4.2.4	<i>Samarbeid fosterhjem-skole</i>	42
4.2.5	<i>Organiseringen av undervisningen, - begrepet trygg base</i>	44
4.2.6	<i>Elev-voksen relasjonen</i>	48
4.2.7	<i>Faglig fungering på skolen</i>	50
4.2.8	<i>Sosial fungering på skolen</i>	53
4.2.9	<i>Hovedmål for opplæringen</i>	54

---

4.2.10	Lærernes strategier.....	56
4.2.11	Overgang til ny klasse/skole .....	59
4.2.12	Fremtid.....	60
4.2.13	Elevenes følelsesuttrykk .....	63
4.2.14	Lærernes følelser .....	66
<b>5.</b>	<b>TEORI FOR VIDERE DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>69</b>
5.1	PSYKOLOGISK FORSTÅELSE AV BEGREPET TILKNYTNING .....	69
5.2	ULIKE TILKNYTNINGSMØNSTRE .....	72
5.3	SPEDBARNETS INTERSUBJEKTIVITET .....	73
5.4	AFFEKTREGULERING OG AROUSAL.....	75
5.5	NÅ-ØYEBLIKK – NOW MOMENTS .....	78
5.6	NEVROAFFEKTIV UTVIKLINGSPSYKOLOGI. DEN TREDDELTE HJERNEN. ....	79
5.7	PERSONLIG KOMPETANSE.....	82
<b>6.</b>	<b>VIDERE DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>84</b>
6.1	VIDERE DRØFTING AV EGNE FUNN I LYS AV TEORETISK FORSTÅELSE .....	84
6.2	PEDAGOGISKE KONSEKVENSER .....	88
6.3	AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	91
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>92</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>94</b>

# 1. Bakgrunn for egen undersøkelse

I mitt arbeid innenfor Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) møter jeg elevgruppen som blir omtalt til å ha *tilknytningsvansker* av ulike art og grad. Jeg møter barna i barnehage og skole, og tenker her på barn som i tidlig alder har opplevd brudd på nære relasjoner, vanligvis i forhold til biologiske foreldre, og er plassert i fosterhjem. Barna viser ulike former for vansker i sosial samhandling med andre, - noe som også gjør seg gjeldende i opplærings situasjonen. Disse vanskene kan være av en slik grad og art at det hindrer elevene i å motta læring og på den måten hindrer deres videre utvikling. Min problemstilling er: *Hvordan kan skolen legge til rette for en god opplærings situasjon og skolehverdag for elever med tilknytningsvansker?*

Hovedformålet med prosjektet vil være å gi en forståelse av vansken samt å beskrive egnede, pedagogiske tiltak for elever i skolen. Det er et mål å kunne formidle dette videre via masteroppgaven, til andre skoler, evt. artikler, - og via min jobb i Pedagogisk Psykologisk tjeneste.

## 1.1 Kort presentasjon av egen undersøkelse

Jeg har i denne oppgaven valgt å belyse problemstillingen ved bruk av kvalitativ metode, en fenomenologisk tilnærming. Jeg har valgt ut fem elever, som alle er fosterbarn med tilknytningsvansker av ulik grad og art. Opplysninger om elevenes skolesituasjon er beskrevet i intervju av fosterforeldre og lærere, samt fra journaler hos Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT). Hovedhensikten er her å beskrive hvordan noe er, hvordan informantene opplever seg selv og andre. Jeg har videre søkt å gi en mer generell forståelse ved å foreta to ekspertintervju. Alle intervjuene samlet ga grunnlag for innhenting av teori. Det var her ønskelig å få en teoretisk forståelse av fenomenet tilknytning, hvordan det oppstår og hvordan det gir seg utslag i skolesituasjonen. Materialet ga deretter grunnlag for fremstilling av tiltak elevene vil trenge for å få en god opplærings situasjon og skolehverdag.

## 1.2 Disposisjon av oppgaven, presentasjon og oppbygning

I denne oppgaven har jeg lagt hovedvekt på den empiriske delen og fremstilling av funn, kapittel 4. Dette for å gi leseren en selvstendig opplevelse av materialet og dets



---

budskap. Funnene er tematisk fremstilt og varierer mellom å bli fortalt med mine formuleringer og direkte sitat. Jeg har her valgt å gi en drøfting av noen tema ved bruk av de to ekspertintervjuene. Dette fremkommer da som egen drøftingsdel under de aktuelle tema i kapittel 4. Det er ekspertintervjuene og drøftingen av egne funn i lys av disse intervjuene som har vært avgjørende for valg av teoretiske perspektiver for videre drøfting av egne funn. Dette er grunnen til at denne teorien først blir presentert *etter* resultatkapitlet, ikke i første del av oppgaven, som er det vanlige.

Før jeg presenterer empiridelen, har jeg valgt å komme med en del begrepsavklaringer i kapittel 2. Dette for å avgrense og tydeliggjøre hva som her menes med begrep som *fosterbarn*, *fosterhjem* og *tilknytningsvansker*, - samt vise til hvordan dette fortoner seg for de elever som her er tatt med som case. Her har jeg også valgt å presentere noen personlige historier som fremkommer fra arbeidet til den amerikanske barnepsykiateren Perry (2006). Ved å presentere enkeltpersoners historie på denne måten, ønsker jeg å gi leseren muligheten til å leve seg noe inn i tema tilknytningsvansker for på den måten å understreke at det ikke her kun er snakk om tall og fakta, men også følelser. Fremstillingen vil også kunne belyse foreldrenes utfordringer.

Jeg presenterer deretter metodekapitlet, kapittel 3, som fremstiller forskningsprosessen, redegjør for forskningsopplegg og metoder. Her er etiske vurderinger viet stor plass. Kapittel 5 gjør rede for den teori som er valgt ut for å belyse de empiriske funn (se ovenfor). På bakgrunn av empiri og teori, vil kapittel 6 inneholde en drøfting av disse i sammenheng. Ut fra dette, fremstilles kapittel 7 med pedagogiske konsekvenser.

## 2. Begrepsavklaringer

Jeg ønsker her å gi en fremstilling av hva begrepet tilknytningsforstyrrelse innebærer rent medisinsk. Jeg vil deretter forsøke å gi en mer sammensatt og bredere forståelse av begrepet ved først å presentere hva ulike eksperter legger i begrepet. Så vil jeg kort vise til to ulike tidsskriftartikler som begge peker på at fosterbarn er spesielt utsatt for å utvikle tilknytningsvansker. Til slutt vil jeg kort si noe om begrepet sett opp imot de fem elevene jeg har valgt som case i denne oppgaven. Jeg vil også her gi en kort avklaring av begrepet *tilknytningsforstyrrelse* opp imot begrepet *tilknytningsvanske* slik det videre blir brukt i denne oppgaven. Jeg vil også foreta begrepsavklaringer i forhold til begrepene *fosterbarn*, *fosterhjem* og *Pedagogisk-psykologisk tjeneste*. Til slutt vil jeg presentere noen av historiene bak faktaopplysningene og definisjonene. Dette for å gi leseren en mulighet også til å forstå de opplysningene som gies på en mer følelsesmessig måte. Denne type forståelse vil være svært viktig å formidle inn i skolen for at lærere og andre skal kunne forstå rekkevidden av dette temaet.

### 2.1 Diagnose ut i fra ICD-10

ICD-10 er den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer utgitt av World Health organization, i Norge av Sosial og helsedirektoratet. ICD-10 sier dette om *F94.1 Reaktiv tilknytningsforstyrrelse i barndommen* (Sosial og helsedirektoratet 2005, s.361):

*Forstyrrelsen begynner i de første fem leveårene, og kjennetegnes ved vedvarende avvik i barnets sosiale relasjonsmønster. Tilstanden er forbundet med følelsesmessig forstyrrelse, og er påvirket av forandringer i miljøet. Da sees f.eks fryktsomhet og økt vaksomhet, dårlig sosialt samspill med jevnaldrende, aggresjon rettet mot seg selv og mot andre, tristhet og, i noen tilfeller, veksthemning. Syndromet inntreffer trolig som et direkte resultat av alvorlig omsorgssvikt, misbruk, eller alvorlig mishandling fra foreldrenes side.*

Diagnosen *F94.2 Udiskriminerende tilknytningsforstyrrelse i barndommen* defineres slik:

---

*Spesielt mønster med avvikende sosial fungering som oppstår i løpet av de fem første leveårene, og med tendens til å vedvare selv om omgivelsene forandres vesentlig. Da sees for eksempel diffus udiskriminerende kontaktform, oppmerksomhetsøkende og ukritisk vennlig atferd, og unyansert forhold til jenvaldrende. Avhengig av omstendighetene kan også atferdsforstyrrelser og følelsesmessig forstyrrelser foreligge.*

(Sosial og helsedirektoratet 2005, s.361).

Diagnosemanualen presiserer hvilke diagnoser som inkluderes og hvilke som ekskluderes fra begge diagnoser. Eksempelvis pekes det på at diagnoser som Asperger syndrom og hyperkinestetisk forstyrrelse (ADHD) ikke inngår i disse diagnosene. Det går videre fram at barnets vansker må ha startet i løpet av de fem første leveår, og det listes videre opp ulike symptomer man skal se etter. Det er ikke konkretisert i hvilken grad eller form disse symptomene kan vise seg. Symptomene må videre tolkes opp imot en eventuell diagnose.

## 2.2 Ulike eksperters forståelse av begrepet tilknytning

Den amerikanske psykiateren Perry (2006) beskriver både utfordringen i å sette riktige diagnoser i barnepsykiatrien samt å forstå tilknytning som begrep. Spesielt gjelder dette når det involverer barn som har vært utsatt for mishandling, overgrep eller manglende stimulering. Hovedproblemet, slik Perry ser det, er at diagnosemanualene er en katalog med diagnoser basert på en liste av symptomer. Disse symptomene alene **kan** føre til at barn utsatt for mishandling eller overgrep feilaktig får diagnoser som: ” Attention Deficit Disorder” eller ”oppositional defiant disorder”, (Perry 2006, s 10). Dette fordi symptomene i seg selv kan være sammenfallende. Perry innfører det nevrologiske perspektiv da han videre slår fast at de psykologiske manglene hos barn som ikke får adekvat omsorg og stimulering fører til konkrete endringer og manglende utvikling i barnets hjerne. Han setter dette konkret i sammenheng med barn som ikke har fått oppleve å ha en voksen tilknytningsperson i de tre første leveår.

Smith og Ulvund (2004) peker både på ICD-10 og den amerikanske diagnosemanualen DSM-IV når de omtaler diagnostisering av

tilknytningsforstyrrelser. De peker på at begge manualer trekker fram barns sosiale forstyrrelser som identifiseres tidlig i livet. Som eksempel nevnes ambivalens i forhold til voksne personer og manglende evne til å skille mellom kjente og ukjente personer. Innenfor ICD-10 påpekes det at barnet her må vise forstyrrelse i sosiale relasjoner til mer enn en person og at dette for eksempel kan være både i forhold til omsorgspersoner og barnehage eller skolens personale.

### 2.3 Tilknytning hos fosterbarn

Jacobsen (2008) viser i sin artikkel til den dramatiske endringen en omsorgsovertakelse innebærer for ethvert barn. Når barneverntjenesten overtar omsorgen for et barn, erfarer barnet brudd i sine primære tilknytningsrelasjoner. Dette vil i seg selv kunne innebære stor risiko for psykisk belastning for et barn. Det er i tillegg sannsynlig at barnet forut for omsorgsovertakelsen har vært utsatt for flere risikofaktorer. Disse kan være av psykososiale og biomedisinsk art. Fosterbarn har opplevd mangelfull omsorg forut for plassering i fosterhjem, de opplever atskillelse og/eller tap av omsorgspersoner, og blir gjennom dette svært sårbare for utvikling av en utrygg eller desorganisert tilknytning. Den desorganiserte tilknytningen predikerer psykopatologi senere i livet. Dette kan ha alvorlige konsekvenser for utvikling av nære relasjoner, empati, selvfølelse og for psykisk helse. Mange fosterbarn har videre den utfordrende oppgaven det er å skulle utvikle nære relasjoner til fosterforeldrene samtidig som de skal forholde seg til sine biologiske foreldre.

Anke påpeker i sin artikkel (2007) også det faktum at fosterbarn vanligvis har vært utsatt for ulike risikofaktorer som gjør dem sårbare i forhold til å utvikle psykologiske problemer. Hun peker videre på at den vanligste årsak til fosterhjems plassering, er omsorgssvikt over tid. Dersom det har vært mishandling eller andre typer overgrep, blir situasjonen ekstra alvorlig. Det kan her dreie seg om mishandling eller overgrep direkte mot barnet, - eller situasjoner hvor barnet har vært vitne til familievold. Andre faktorer kan være rusproblematikk eller psykiske problemer hos biologiske foreldre. Anke slår fast at bruddet i relasjonen til de

---

biologiske foreldrene i seg selv er belastende for et barn og kan indikere ulike risikofaktorer.

## 2.4 Tilknytningsforstyrrelse i forhold til case presentert i oppgaven

Alle de fem elevene i denne oppgaven er fosterbarn og har med det opplevd brudd på nære relasjoner. Samtlige beskrives til å ha vansker med sosial samhandling og atferd. For at et barn/ungdom skal få diagnosen tilknytningsforstyrrelse, må det utredes av medisinske instanser konkret i forhold til diagnosekriteriene. Denne utredningen skjer vanligvis ved sykehusenes barne og ungdomspsykiatiske avdelinger. Konkret i forhold til elevene som her presenteres, finner jeg i PPT sine journalnotat og jeg får presentert fra fosterforeldre at tema tilknytningsvansker eller tilknytningsforstyrrelser er nevnt uten at man har konkludert med endelig diagnose. Vi ser i praksis, og hører uttalelser fra eksperter, at diagnosen kan tolkes noe ulikt og at diagnosekriteria stadig utvikles i tråd med tilgjengelig kunnskap og samfunnsmessige holdninger. Det vises også til at diagnosen kan være utfordrende å skille fra andre diagnoser. Psykologene Jacobsen og Anke peker begge på den generelle faktoren i fosterbarns sårbarhet i forhold til tilknytning. I denne sammenheng, velger jeg ikke å begrense meg til de medisinske diagnosene som omhandler tilknytningsforstyrrelse, men fastholde at de fem elevene som omtales alle er fosterbarn. De er i tillegg beskrevet fra fosterforeldre og fagpersoner til å ha vansker innenfor denne kategorien og ansees derfor som gode eksempler for å fokusere videre på hvilke tiltak de vil ha bruk for i sin skolesituasjon. For å skille et vanskeområde fra fastlagte diagnosegrupper, vil jeg videre i denne oppgaven gå bort i fra diagnosebegrepet tilknytningsforstyrrelser, og i stedet benytte begrepet tilknytningsvansker.

## 2.5 Begrepsavklaring - Fosterhjem

Med fosterhjem menes her private hjem som tar imot barn til oppfostring på grunnlag av barneverntjenestens beslutning om hjelpetiltak eller i forbindelse med omsorgsovertakelse. Barnevernloven gir oss følgende definisjon:

*§ 4-22. Fosterhjem.*

*Med fosterhjem menes i denne lov*

- a) private hjem som tar imot barn til oppfostring på grunnlag av barneverntjenestens beslutning om hjelpetiltak etter § 4-4, eller i samband med omsorgsovertakelse etter § 4-12 eller § 4-8 annet og tredje ledd.*
- b) Private hjem som skal godkjennes i henhold til § 4-7.*

*(Barnevernloven 2009, s. 218)*

Det vises videre til at fosterhjem kun er ett av flere mulige plasseringsalternativ etter barnevernloven når et barn må bo utenfor hjemmet. Andre alternativ kan være barne eller ungdomshjem eller det kan være ulike behandlings eller opplæringsinstitusjoner.

## 2.6 Begrepsavklaring – Fosterbarn. Antall fosterbarn i Norge

Et fosterbarn er et barn som barneverntjenesten har plassert i en ny bo og omsorgssituasjon. Dette vil som regel bety at barnet flyttes fra sine biologiske foreldre og over til et annet bosted. Barneverntjenesten kan gjøre dette med hjemmel i Barnevernlovens § 4-4, eller § 4-12. (Ofstad & Skar 2009). Dersom barnet plasseres etter § 4-4, innebærer det en såkalt frivillig plassering. Dette innebærer at barnet er plassert med foreldrenes tillatelse. Barn som er plassert med vedtak i Barnevernloven § 4-12 er da plassert uten foreldrenes samtykke. Nettsiden fosterhjem.no peker på at fosterbarn er som andre barn- forskjellige. De understreker at fosterbarn er enkeltindivider med sin egen bakgrunn, personlighet, ressurser og interesser. Det fosterbarn har til felles, er at foreldrenes omsorg for en kortere eller lengre periode ikke strekker til i forhold til barnas behov.

Nettsiden fosterhjem.no viser til Statistisk sentralbyrås barnevernstatistikk for 2007. Statistikken viser at det pr 31.12.07 i alt var 8041 barn og unge i fosterhjem i Norge.

---

Av disse var 4853 plassert i fosterhjem, 2778 i forsterket fosterhjem og 410 i beredskapshjem. Statistikken viser videre at antall fosterbarn har vært jevnt stigende de siste årene.

## 2.7 Begrepsavklaring – Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT)

PPT omtales i forhold til alle elevene som presenteres som case i denne oppgaven. Det vises også til at skolene samarbeider med og kan få veiledning fra denne tjenesten. Grunnlaget for PPT ligger i Opplæringslova § 5-6 (2008) som fastslår at enhver kommune og fylkeskommuna i landet skal ha en pedagogisk psykologisk tjeneste. Tjenesten skal hjelpe kommunen med å legge til rette for elever med ”særlige behov” Der loven krever det, skal tjenesten sørge for at det urtarbeides sakkyndig vurdering. Dette innebærer at PPT i den kommunen eleven bor har foretatt en sakkyndig utredning av elevens behov for spesialpedagogiske tiltak i skolen. Dersom PPT mener eleven har behov for slike tiltak, blir dette beskrevet i sakkyndig vurdering etter Opplæringslovens § 5.1. Denne vurderingen skal gjøre rede for og anbefale spesialpedagogiske tiltak ut ifra elevens utbytte av ordinær undervisning.

## 2.8 Historier fra en barnepsykiater

Bruce D. Perry (2006) gir oss ulike eksempler på foreldre som på ingen måte ønsket, eller kanskje heller forsto at de påførte barna varige skader. Han forteller historien om Laura, en fire år gammel jente, som hadde gjennomgått diverse medisinske undersøkelser fra hun var 3 måneder gammel. Alle på initiativ fra hennes mor som oppriktig var bekymret for datterens manglende utvikling. Bekymringen var spesielt stor fordi Laura var liten av vekst og sterkt undervektig. Dette var hun til tross for at det over flere uker også hadde blitt gitt en høy-kalori diett intravenøst. Laura hadde gjennomgått uendelig mange, fysiske undersøkelser for å få svaret på hvorfor hun ikke gikk opp i vekt og ulike diagnoser ble drøftet. Doktor Perry tok den noe utradisjonelle innfallsvinkelen og foretok flere intervjuer av Lauras mor, her kalt Virginia. Han fant raskt ut at Virginia selv var et fosterbarn, overlatt av en rusavhengig mor. På den tiden Virginia vokste opp i Amerika, mente man i deres

”child welfare system”, at det var best for barn ikke å bli for knyttet til en spesiell omsorgsgiver. Barna ble derfor flyttet til nye fosterforeldre hver 6. måned. Dette skjedde med Virginia, -frem til hun ble fem år gammel. Hun fikk da gode og kjærlige fosterforeldre som lærte henne sosiale regler og god atferd. Når Virginia selv ble mor, og fikk utfordringen å oppdra sitt barn alene, viste det seg at hun rett og slett ikke ante hva hun skulle gjøre med en baby da hun kom hjem fra sykehuset. På grunn av at egne muligheter til tilknytning med nære omsorgspersoner ble frarøvet henne, hadde ikke Virginia hatt mulighet til å utvikle det som kalles ”morsinstinktet”. Kognitivt kjente hun til de basale behov et spedbarn har for praktisk hjelp, men følelsesmessig hadde hun ingen anelse om hva barnet trang. Virginia hadde ikke fått opplæring i å sørge for den kjærlighet, interaksjon og fysiske nærhet spedbarn er helt avhengige av for å få en normal utvikling. Dette førte til at hun ikke hadde kontakt med egne følelser, hun opplevde ingen glede i samspillet med sitt barn og utførte da sitt foreldreskap på en måte som ga avstand og var helt uten følelsesmessig involvering mellom de to. Laura fikk mat av flaske, men fikk ikke kroppskontakt, ble ikke sunget for, vugget eller fikk blikk kontakt fra sin mor. Laura mottok ikke begeistring fra sin mor, hun opplevde ikke å bli snakket til med lyder eller fikk kommunikative svar på egne utspill. Disse tingene som foreldre instinktivt gjør sammen med sine nyfødte babyer. Når Virginia ble frustrert, ville hun enten ignorere babyen sin, - eller disiplinere henne bryskt. Perry konkluderer med at uten disse fysiske og emosjonelle signalene som alle pattedyr trenger for å stimulere vekst, stoppet Laura opp i sin utvikling. Moren gjorde det hun trodde var riktig å gjøre, ikke fordi hun følte det selv, men fordi hun hadde blitt fortalt hva hun rent praktisk skulle gjøre. Hun hadde ingen forutsetninger for å tilføre babyen sin en emosjonell dimensjon og tilknytning, noe som førte til emosjonell underernæring og videre til fysisk stagnasjon. Babyer født normale, men som ikke legger på seg, omtales ofte som barn som *mistrives*, - ”*faiiure to thrive*”. Perry påpeker at spedbarn som får denne beskrivelsen ofte har redusert mengde veksthormoner og konkluderer dermed: ”Without love, children literally don’t grow” (Perry 2006, s 92). Om fenomenet “*failure to thrive*” sier Perry også: ”The condition has been documented for centuries, most commonly in



---

orphanages and other institutions where there is not enough attention and care to go around. If not addressed early, it can be deadly”. (Perry 2006, s 88)

Perry gir oss videre et eksempel på en mor som senere ble antatt å være psykisk utviklingshemmet. Moren fødte en sønn mens hun bodde i en utvidet familie konstellasjon. Her fikk hun god hjelp av bestemødre, tanter og eldre kusiner i å ta seg av den lille babyen. Mor, far og barn ble senere nødt til å flytte langt vekk fra storfamilien og klare seg på egen hånd. Far jobbet lange dager, og mor måtte klare seg helt alene. Mor var ensom og hadde nå kun sin tre år gamle sønn som selskap gjennom hele dagen. Så fødte mor en sønn til, og ble overveldet av spebarnets ustoppelige behov. Hun hadde aldri oppdratt et spedbarn alene før og opplevde nå at babyen gråt mye, men ville ikke alltid stoppe selv om hun ga han flaske. Mor opplevde videre at babyen var til hinder for at hun kunne gå til parken eller sammenkomstene i kirken slik hun hadde pleid å gjøre. Dette resulterte i at babyen, fra han var fire uker gammel, ble overlatt til seg selv i en mørk leilighet hele dagen mens mor og storebror var ute. Moren bidro på denne måten, til å gi sin fire år gamle sønn kjærighet og omsorg, men samtidig frarøvet hun sin nyfødte baby det helt nødvendige samspillet som gjør at man senere i livet kan inngå sunne forhold til andre mennesker. Dette gjorde moren helt uten selv å vite eller ønske å skade barnet sitt. Doktor Perry kom i kontakt med dette barnet da han som attenåring sto tiltalt for å ha drept og voldtatt to jenter på tolv og tretten år.

### 3. Forskningsopplegg og metoder

Problemstillingen i oppgaven er: *Hvordan kan skolen legge til rette for en god opplærings situasjon og skolehverdag for elever med tilknytningsvansker.* Dette kapittelet beskriver forskningsopplegg og metoder som ble brukt for å kunne svare på problemstillingen. Det vil også gi et helhetlig bilde av forskningsprosessen som ble gjennomført.

#### 3.1 Forskningsopplegg/design og metoder

Problemstillingen er her belyst ved bruk av kvalitativ metode, en fenomenologisk tilnærming. Jeg har konsentrert meg om fem elever, som alle er fosterbarn med tilknytningsvansker av ulik grad og art. Opplysning om elevenes skolesituasjon har jeg innhentet via intervju av fosterforeldre og lærere. Hovedhensikten med dette er å beskrive hvordan noe er, hvordan informantene opplever seg selv og andre. Dette sammenholdes med Kallebergs begrep *konstaterende forskningsopplegg* (Holter og Kalleberg, 2007) og med Kvale (2001) som omtaler et av formålene med det kvalitative forskningsintervju til å være innhenting av opplysninger om personens *livsverden*. Den mer generelle forståelsen av tema er innhentet fra to ekspertintervju. Disse valgte jeg å fremstille som drøftinger av de ulike temane under fremstilling av funn. Intervjuene ble videre brukt som grunnlag for å finne teori for å belyse og forklare de funn jeg mener er av størst betydning. Jeg tok her utgangspunkt i Maxwells begrep *theoretical understanding* (2008) hvor han viser til at teori kan brukes for å beskrive eller tolke et fenomen. Kalleberg (2007) viser videre til ulike svar på forskningsspørsmål. Jeg har her valgt å fremstille redegjørelser i form av beskrivelser og forklaringer, samt presentere anbefalinger av hva det er viktig å legge vekt på i skolesituasjonen for elever med tilknytningsvansker. Det sistnevnte ut ifra Kallebergs beskrivelse av *konstruktive forskningsopplegg* som har til hensikt å bidra til forskning ved å bidra med noe nytt. Kalleberg beskriver at dette bidraget også kan være indirekte ved at man legger opp forskningen på en måte som gjør at andre kan lære noe av den. Jeg har valgt å gjøre dette ved å gi kunnskap og grunnlag for

---

refleksjon på bakgrunn av tykke beskrivelser, samt presentasjon av områder for utarbeidelse av konkrete tiltak i skolen.

### 3.2 Intervju som forskningsmetode og utarbeidelse av intervjuguide

Hovedhensikten med å benytte intervju som kvalitativ forskningsmetode var å få et innblikk i informantenes livsverden. Dette gjaldt spesielt fosterforeldre og lærere. Med dette ønsket jeg å få fram de erfaringer, tanker og meninger informantene satt inne med i forståelsen av disse elevenes vansker, samt av de tiltak som var iverksatt. Det var også ønskelig å få informantene med på en refleksjon rundt elevenes skolehverdag og rundt tiltak som burde eller kunne vært iverksatt. Kvale omtaler ulike aspekter ved det kvalitative forskningsintervju og viser til at man på denne måten innhenter informasjon om personens livsverden. Med livsverden mener Kvale her ”Temaer for det kvalitative forskningsintervjuet er den intervjuedes hverdagslige livsverden, samt hans eller hennes eget forhold til den”. (Kvale 2001, s 39). Jeg opplevde det som en utfordring å skulle være åpen for informantenes livsverden, gå inn i den og forsøke å forstå denne ut ifra deres perspektiv. For å få dette til, måtte jeg jobbe mye med spørsmålsstillingen. Denne skulle være klar og tydelig samtidig som den ikke begrenset eller ledet i noen retning. Spørsmålene måtte lages ut fra forhåndskunnskap om emnet, samtidig som dette ikke skulle stenge for informantens egne tanker, meninger og refleksjoner. Jeg valgte et semistrukturert intervju hvor spørsmålene varierte fra å være helt åpne og generelle, til å være direkte og tydelige, - men samtidig gi rom for utdypende kommentarer. Hensikten var at jeg i utgangspunktet ønsket å følge samme progresjon ovenfor alle informanter, men gi muligheten til at de kunne uttrykke seg på sin egen måte. Noen ville trenge direkte spørsmål og kanskje gi korte svar, mens andre ville ha behov for åpne spørsmål og kunne komme mer med egne refleksjoner. Begge deler ville være verdifullt å få med, og umulig å forutse i detalj. Det var allikevel viktig hele tiden å ha fokus på analysen av materialet da denne gir rammer for intervjuguiden. Dette for å ha formålet med undersøkelsen klart for meg gjennom hele prosessen. Jeg ønsket å ha muligheten av å

trekke en erfaringsbasert teori i analysen av materialet. Jeg ønsket her å kunne benytte elementer fra ”grounded theory” som en analytisk tilnærming. Dette ut i fra Dalen sin beskrivelse (2004, s.46) ”En Grounded Theory tilnærming tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet og er på den måten ”grounded” i data. I vår sammenheng betyr det at det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysen”.

Jeg valgte videre å følge Kvale sine 7 stadier i undersøkelsen. Disse omhandler *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering* (Kvale 2001, s 47). Jeg opplevde at disse stadiene hjalp meg til å holde perspektivet og fremdriftsplanen. Jeg valgte en tematisering av spørsmålene mine som en innramming av progresjonen i intervjuet. De ulike temaene hjalp meg til å klargjøre hvor vi var i prosessen samtidig som de understreket fokuset innenfor hvert område. Intervjuguider med oversikt over temanene følger med som vedlegg.

Intervjuguidene til de ulike ekspertintervjuene, ble utviklet med sammenfallende tema, men mer direkte i forhold til mitt kjennskap av de ulike ekspertene og hva de stor for. For å inneha nok bakgrunnsstoff til å lage spørsmål hvor jeg kunne få ut mest mulig av deres ekspertise, deltok jeg to ganger på et tre-dagers kurs i regi av Haarklou. Det samme gjorde jeg for å få best mulig innsikt i Hart sitt syn og vektlegging av tema *tilknytning*. Kursene, samt notater og hand-outs fra kursene, ble brukt som grunnlag for utarbeidelse av intervju-guide. Jeg jobbet videre med å relatere ekspertenes kunnskap opp imot egne problemstillinger og få deres henvisning til teoretikere. Hart har i tillegg utgitt tre bøker omkring tema tilknytning. Disse ble også brukt som bakgrunn for utarbeidelse av intervjuguide.

I tillegg til en forståelse av ekspertene sin tilnærming, var det viktig for meg å forstå begrepene deres, og anvendelsen av disse. Det var da viktig å foreta en begrepsoperasjonalisering. I dette arbeidet støtter jeg meg til Lund (2002, s. 142) hvor han sier at begrepsvaliditet kan knyttes til uttrykket ”måling”. ”Dette uttrykket defineres da gjerne så vidt at det blir synonymt med hva vi kaller begrepsoperasjonalisering.” Lund sier videre: ”Begrepene vi bruker er alle abstrakte,

---

og prinsipielt ikke målbare. ”Observerbare forhold” brukes som indikator på noe som ikke er observerbart, med den usikkerheten dette innebærer”. (Lund 2002, s 142). Jeg støttet meg også på Wormnæs (Blandingskompendium, Universitetet i Oslo, 2008) som snakker om ”det forståtte og det medforståtte”. Hvor viktig det er å forstå hva andre forstår ut ifra deres referanser, deres opplevelsesverden. Min utfordring var først å forstå ekspertene sine ord, uttrykk og tilnærming ut ifra deres forståelsesramme.

### 3.3 Rekruttering av informanter og endelig utvalg

Elevene i denne undersøkelsen er alle fosterbarn. Dette innebar en prosess, sammen med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), i forhold til personvern. Jeg ble her rådet til å ta kontakt med Familie og likestillingsdepartementet for å undersøke mer omkring søknader om fritakelse av taushetsplikt for fosterforeldre. Her fikk jeg opplyst at departementet generelt var positive til denne typen forskning, men at de anså det som en stor fordel dersom jeg kunne få biologiske foreldres samtykke. Det var da ikke påkrevd med en egen søknad til departementet. Jeg tok kontakt med barneverntjensten i to kommuner. Jeg informerte om prosjektet generelt, samt forespurte om muligheten av å innhente biologiske foreldres samtykke. Jeg ønsket konkret samtykke til å intervjuere lærere og fosterforeldre, samt gjøre bruk av PPT sine opplysninger om eleven i skolesammenheng. Jeg understreket her at jeg ønsket å fokusere på skolesituasjonen og ikke hadde til hensikt å innhente opplysninger om elevens tidligere historie eller hjemmesituasjon. Etter avtale med barneverntjenesten laget jeg et informasjonsskriv til biologiske foreldre, samt samtykkeskjema (se vedlegg) og sendte saksbehandler i barneverntjenesten. Hun videreformidlet dette til biologiske foreldre, samt deres skriftlige samtykke tilbake. Jeg ønsket i utgangspunktet å forespørre lærere og fosterforeldre til fire elever jeg hadde konkret kjennskap til. Det viste seg at en elev opplevde skilsmisse i sin fosterfamilie, noe som gjorde at jeg valgte ikke å inkludere denne eleven i undersøkelsen.

En elev ble flyttet fra biologiske foreldre og videre i flere fosterhjem. Barnevernet ønsker her ikke å forespørre fosterforeldre, men tok kontakt med biologiske foreldrene og ba om tillatelse til intervju av lærer samt bruk av PPT sine opplysninger. Via barneverntjenesten i to kommuner, sendte jeg ut forespørsel til biologiske foreldre vedrørende fire elever. Samtlige foreldre samtykket i forespørselen. Det ble sendt forespørsel til fem fosterforeldre. Alle svarte positivt. En fostermor var opprinnelig tiltenkt å delta i prøveintervju, med mulighet for innkludering i prosjektet dersom det syntes hensiktsmessig. Informanten samtykket til innkludering. Fosterbarnet var her over 18 år og samtykket selv til at fostermor kunne delta. Av praktiske hensyn og sykdom ble intervju med fosterforeldre til tre barn gjennomført. Videre ble forespørsel sendt til seks lærere. Jeg fikk her seks positive svar. Det endelige utvalget ble således bestående av fem elever, seks lærere og tre fosterforeldre.

## 3.4 Gjennomføring av intervjuene

### 3.4.1 Ekspertintervju

Det var, av tidsmessige årsaker, naturlig for meg å starte med ekspertintervju. Begge eksperter ble intervjuet i forbindelse med kurs de holdt. Det var således mulig for meg å få en utvidet forståelse av deres begrep, vektning av områder samt en helhetlig forståelse av deres syn på området tilknytning. Intervjuene ble foretatt med ca 6 måneders mellomrom, - noe som gjorde det mulig for meg å bearbeide inntrykkene etter intervjuet fra den ene før jeg konsentrerte meg om den andre. Begge eksperter innehar relevant og omfattende kunnskap omkring tema tilknytningsvansker. Begge eksperter er opprinnelig fra andre land, noe som satt ekstra krav til meg som intervjuer og til en nitid og nøyaktig transkriberingsprosess. Haarklou har utarbeidet en konkret liste med forslag til tiltak på skolen, mens Hart uttaler seg mer generelt om skolesituasjonen. Ekspertene var begge engasjert i tema og bidro med omfattende kunnskap, entusiasme og engasjement. Dette førte til lange intervjuer, utallige tanker og refleksjoner som var til stor hjelp med min forståelse av tema

---

### 3.4.2 Prøveintervju

Jeg valgte å foreta prøveintervju med en fostermor som også er ansatt i barneverntjenesten. Hennes tilbakemeldinger ga meg en mulighet til å foreta en ytterligere begrepsvalidering av intervjuguiden. Jeg opplevde her et stort engasjement i forhold til eget fosterbarn og omfattende svar på innholdet/tema av spørsmålene. Når jeg i etterkant spurte om det var ord/begrep eller spørsmålsstillinger hun reagerte på, eller ville endret, hadde hun ingen innvendinger. Jeg tolket dette til at hun der og da var så involvert i rollen som fostermor, at det ble vanskelig samtidig å skulle gjøre denne type vurderinger. Dette tolket jeg på bakgrunn av kroppsspråk, innlevelse, engasjement og ordrike beskrivelser når hun omtalte sitt fosterbarn. Det å skulle vurdere mine spørsmål med et mer overordnet blikk, gjorde at hun ble stille og ordknapp. Jeg valgte derfor å gjøre mine egne tolkninger ut ifra observasjoner og besvarelse. Noen av spørsmålene ble endret, enkelte tatt bort. Jeg valgte også å legge til et spørsmål i forhold til elevens fremtid. Dette ut ifra at jeg hele tiden hadde fokusert på rent faglige skoleferdigheter, men samtidig jobbet med å ha fokus også på det sosiale. Denne fostermoren ga klart uttrykk for at fremtiden i forhold til selvstendighet og sosial fungering var det som bekymret henne mest

### 3.4.3 Intervju med fosterforeldre og lærere

Intervjuene ble gjennomført på et offentlig kontor og på ulike skoler ut ifra praktiske hensyn og informantens ønske. Noen lærere valgte å gi intervju sammen, mens de fleste foregikk i form av en til en samtale. Lydopptak ble benyttet. Flere av informantene ga etter intervjuet uttrykk for at de følte seg litt ufrie og strevde med å finne de rette ordene ved oppstarten. Dette mye fordi de da var oppmerksomme på lydopptaket. Dette varte imidlertid kun i få minutter før de glemte opptakeren og fritt svarte på spørsmålene. Fosterforeldrene som ble intervjuet viste til lang erfaring og mye kunnskap om det å ha fosterbarn og deres utfordringer i hverdagen. Fosterforeldrene ga generelt inntrykk av å inneha mye kunnskap omkring tilknytningsvansker hos fosterbarn, - en kunnskap de også ønsket at skolene skulle få tilegnet seg. Fosterforeldrene uttrykte at de hadde liten innsikt i skolehverdagen og

hva som konkret skjedde der, men fikk sin informasjon fra hva barna deres fortalte og hvordan deres atferd og generelle fungering viste seg hjemme. De viste også til et utstrakt samarbeid med skolene. Fosterforeldrene ga utfyllende svar og viste innlevelse når de fortalte om egne følelser knyttet til sine barn. Dette kom spesielt frem når de snakket om ”gode stunder” med barna eller om deres egen frykt for fremtiden på barnas vegne. De samme områdene brakte lange uttalelser samt føleleseladete uttrykksformer som smil, latter eller fortvilelse hos lærerne. Noen lærere var ordknappe og trang konkrete oppfølgingsspørsmål, mens andre ga fyldige beskrivelser ut fra enkeltspørsmål. Enkelte assosierte over på andre temaer og måtte hjelpes tilbake til det opprinnelige spørsmålet. Jeg opplevde at samtlige informanter hadde nyttig kunnskap å bidra med samtidig som de var villige til å reflektere rundt nye spørsmål i intervju sammenhengen. De ga selv uttrykk for at de fikk sagt det de ønsket og mente var viktig om sine barn/elever, om sin egen situasjon og om tema tilknytningsvansker. Hvert intervju opplevdes fra min side som unikt. Det var krevende å være genuint tilstede i situasjonen. Jeg opplevde det utfordrende å skulle følge intervjuguiden og samtidig formulere oppfølgingsspørsmål der det var hensiktsmessig. Mest utfordrende opplevde jeg det rent emosjonelt å ta imot og forholde meg til den livsverden som ble presentert. Det er sterke historier som formidles om fosterbarn, deres fosterforeldre, lærere og daglige liv. Samtidig mener jeg at man ved å engasjere seg både faglig og emosjonelt får en nødvendig innsikt for å kunne forstå hvordan tilknytningsproblematikken kan fortone seg og hvilke tiltak som trengs for å kunne hjelpe i skolesituasjonen.

### 3.5 Analyser

Intervjuene ble analysert ut i fra formålet om å gi beskrivelser av situasjoner og fenomen som grunnlag for å gå videre til en teoretisk forståelse og til sist for å svare på problemstillingen ved å presentere tiltak for elevene i skolesituasjonen. Kvale (2001) viser til at det primært er avhengig av forskeren selv å analysere de spørsmål som reises i begynnelsen av et prosjekt. Disse spørsmålene må videre følges opp gjennom hele prosessen og frem til analysen. Analysen ble utført ved å foreta en



---

tematisering ut ifra intervjuguidene og ut ifra hva jeg mente utpekte seg fra mitt datamateriale. Dette samsvarer med Kvaales begrep *meningskategorisering*. Kategoriene ble valgt delvis ut i fra intervjuguiden og delvis ut ifra hva materialet selv viste. Elementer fra *Grounded theory* (Dalen, 2004) ble på denne måten implementert i analysen. Analysen ble i praksis utført ved hjelp av dataprogrammet *Nvivo* hvor de ulike temaer ble ført inn i såkalte *tre-noder* (*three-nodes*). Disse følger med som vedlegg for en helhetlig oversikt overkategorisystemet. De ulike kategoriene ble deretter gjennomgått med tanke på fremstilling av funn. Jeg valgte her også å inkludere ekspertenes uttalelser i forhold til noen av temaene for å gi en større forståelse av de ulike kategoriene ved å drøfte disse ved hjelp av ekspertintervju. Jeg har valgt å legge hovedvekt på kapittelet som omhandler fremstilling av funn. Dette for å gi en best mulig beskrivende fremstilling av materialet. Her varierer jeg mellom å bruke egne ord og direkte sitat. Dette for å gi leseren en selvstendig forståelse av mitt datamateriale. Jeg har videre brukt datamaterialet og kategoriene for å finne teori som kan belyse mine funn, som Maxwell (1992) beskriver som *Theoretical understanding*. Til slutt har jeg valgt ut noen av kategoriene til videre drøfting og som grunnlag for utarbeidelse av forslag til tiltak i skolesituasjonen.

### 3.6 Etiske utfordringer og vurderinger

Prosjekt som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler, må alltid meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Dette er en lovpålagt kvalitetssikring av de etiske vurderinger som må gjøres i forhold til personopplysninger på landsbasis. Det at NSD gjennomgår og godkjenner prosjektet anser jeg å være en viktig kvalitetssikring av etikken i forhold til personvern. Jeg vil i de videre etiske overveielser ta utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjer slik de er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH 2006) og se disse opp imot egen forskning.

### **3.6.1 Krav om å informere dem som utforskes og krav om informert samtykke**

De forskningsetiske retningslinjer viser her til to punkt som omhandler krav om informasjon og informert samtykke. (NESH 1999, punkt 8 og 9). I forhold til mitt prosjekt, velger jeg her å se de to nevnte områdene i en sammenheng. For å ivareta deltakernes frie samtykke, var det viktig for meg å gi adekvat informasjon om prosjektet. Det var her en generell avveielse i forhold til hvor mye informasjon som var nødvendig for å kunne ta stilling til eventuell deltakelse, og samtidig vurdere når informasjonen ble for omfattende. Det siste kunne eventuelt virke forvirrende og gjøre prosjektet uklart. Mitt prosjekt innebærer samtykke fra biologiske foreldre. Disse har mistet den daglige omsorgen for sine barn, noe som tilsier at de har vært, og muligens er, i en meget spesiell og vanskelig situasjon. Det var derfor viktig for meg å drøfte med saksbehandler i barneverntjensten for først å høre om de fant det tilrådelig å komme med en slik forespørsel til de aktuelle foreldrene.

Barneverntjenesten ville ha kjennskap til foreldrene og samtidig kunne vite noe om deres nåværende livssituasjon, deres kapasitet til å motta informasjon og deres mulighet for fritt å kunne gi et informert samtykke. Saksbehandler tok deretter direkte kontakt med biologiske foreldre for å drøfte uforpliktende med hver og en av dem. Informasjonsskriv og samtykke skjema ble så formidlet fra meg til biologiske foreldre, via barneverntjenesten. Både fra barneverntjenesten og fra informasjonsskrivet kom det tydelig fram at deltakelse var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg uten at det ville bli stilt spørsmål. Foreldrene hadde da fått noe tid til å vurdere henvendelsen, samtidig som de fikk skriftlig informasjon.

Når det gjaldt deltakelse fra fosterforeldre, var planen var at saksbehandler ved PPT skulle rette en muntlig forespørsel til fosterforeldrene om de ønsket deltakelse i prosjektet. Etter ytterligere drøftinger, kom vi fram til at dette kunne medføre økt risiko for sammenblanding av PPT og min forskerrolle dersom ytterligere en saksbehandler ved PPT tok kontakt angående mitt forskningsprosjekt. Fosterforeldre og lærere fikk derfor første forespørsel via brev direkte fra meg. Det var her spesielt viktig for meg å formidle at det heller ikke lå noen forventninger eller press bak

---

forespørselen selv om barnevernstjeneste og biologiske foreldre hadde gitt sitt samtykke til at de kunne delta. Det å stille opp til intervju skulle være hver og en sitt frie valg. Jeg kjente her til samtlige fosterforeldre via min jobb i PPT, og var nøye med å understreke at jeg nå tok kontakt som forsker, og ikke som PPT-ansatt. Dette ble understreket ved at alle brev, mail og kontakt skjedde fra min hjemme adresse og aldri via arbeidsstedet. Det ble videre presisert, både skriftlig og muntlig, at fosterforeldrenes videre samarbeid med PPT ikke på noen måte skulle influeres av deres eventuelle deltakelse i denne undersøkelsen. Det å ha, eller ha hatt, konkret kjennskap til personene som er involvert, byr på spesielle utfordringer i forhold til etikk. Jeg opplevde at det her ikke bød på problemer så lenge informasjon ble gitt tydelig og rollene fra min side ble holdt atskilt gjennom hele forskningsprosessen. Jeg opplevde at både fosterforeldre og lærere så de ulike rollene og forholdt seg uproblematisk til dem. Generelt opplevde jeg at fosterforeldre og lærere gjerne ville delta, og at de ga uttrykk for at de synes tema var både spennende og interessant. Dette er imidlertid områder jeg vil jobbe i forhold til også etter at forskningsprosessen er over. Dette for eventuelt å imøtekomme de utfordringer som her vil kunne dukke opp, på en redelig måte også etter avslutningen av prosjektet.

I forhold til skolens ansatte, tok leder for PPT først kontakt med de aktuelle skolene og rettet en formell forespørsel til rektor hvorvidt jeg som forsker kunne få be om intervju med skolens ansatte. Denne forespørselen ble redegjort for i brevet til lærere. I forhold til en elev, tok barneverntjenesten denne henvendelsen til skolen. Brev til biologiske foreldre, fosterforeldre og lærere med forespørsel om deltakelse vedlegges i mals form for informasjon.

### **3.6.2 Barns krav på beskyttelse**

De forskningsetiske retningslinjene konkretiserer at barn har spesiell krav på beskyttelse og ivaretagelse i forbindelse med forskning. (NESH 1999, punkt 12). Den viktigste, etiske refleksjonen i forhold til mitt prosjekt, var hensynet til barna. Jeg ønsket i utgangspunktet å inkludere elevintervju da jeg svært gjerne ville få frem barnas opplevelser og tanker omkring sin skolesituasjon. Årsaken til at jeg valgte helt

å utelate elevintervju, var hensynet til barna. Dette er barn som har gjennomgått traumer og sterke opplevelser. De har alle opplevelser bak seg med at ”fremmede damer” kommer og spør de ulike spørsmål. For samtlige har dette bl.a. resultert i store omveltninger i deres privatliv, eks. flytting. For noen er dette med brudd på nære relasjoner noe som har skjedd flere ganger. Min usikkerhet omkring hva barna kunne komme til å assosiere med en intervjusituasjon, uansett hvor klarlagt jeg mente den fremsto, gjorde at jeg valgte å ikke utsette de for dette. Jeg ønsket allikevel å vurdere muligheten av å innhente barna/elevenes perspektiv, og fant da at jeg i tillegg til intervju måtte bruke meg selv og foreta observasjon, eventuelt innhente opplysninger fra PPT sitt arbeid. Det ble ikke å få innspill direkte fra elevene, men en situasjon som kunne gi meg viktig informasjon om deres skolesituasjon, samtidig som den var etisk forsvarlig.

### **3.6.3 Krav om konfidensialitet**

All informasjon om personlige forhold skal behandles konfidensielt. NESH (1999, punkt 14). Konfidensialiteten i forhold til biologiske foreldre ble bl.a. ivaretatt ved at jeg ikke mottok personalopplysninger vedrørende foreldrene, kun deres signatur. Foreldrene hadde hele tiden tilbud om å kontakte meg direkte dersom de ønsket det. De kunne også rette henvendelser til meg via saksbehandler i barneverntjenesten. Konfidensialiteten ble også sentral i forhold til fosterforeldre og skolens personale. Igjen var det viktig med adekvat informasjon og understreking av anonymitet. Jeg valgte å gjenta dette ved begynnelsen av hvert intervju for å sikre at anonymitet og konfidensialitet ble ivaretatt. Oppbevaring av opplysninger, samt tilintetgjørelse av disse ble gjort etter planer godkjent av NSD. Det å skulle forske i den kommunen jeg selv jobber i, og til dels bruke opplysninger fra egen arbeidsplass, stiller ekstra krav til konfidensialitet. Jeg må som forsker være ekstra varsom i forhold til å holde rollen som ansatt i PPT og som forsker helt atskilt. Dette gjør jeg ved å presisere min rolle både skriftlig og muntlig ovenfor informantene, samt jobbe med egen bevisstgjøring gjennom hele prosessen. Anonymisering blir vesentlig. Det er ikke til å unngå at personer innenfor PPT og barneverntjenesten er kjent med personene dette dreier seg om, men desto viktigere at jeg tilstreber deres anonymitet på best mulig måte. Jeg har

---

i presentasjonen jobbet spesielt med ikke å gi ut noen opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner. Alle navn er fiktive, og noen faktiske bakgrunnsopplysninger (som ikke har betydning for resultatene), er endret eller utelatt. Tema konfidensialitet drøftes i tillegg internt med de instanser jeg samarbeider med i kommunen slik at vi alle har et høyt bevissthetsnivå omkring dette og anerkjenner eget ansvar.

### **3.6.4 Hensyn til utsatte grupper**

De forskningsetiske retningslinjer viser til hensynet til utsatte grupper (NESH 1999, punkt 22). Hensynet til barna/elevne i undersøkelsen ble også her det viktigste punktet slik det er beskrevet under konfidensialitet. Videre blir hensynet til biologiske foreldre avgjørende. Biologiske foreldre som ikke lenger har daglig omsorg for sine barn, men har mistet eller overlatt denne til fosterforeldre via barneverntjenesten, er mennesker som antas å være spesielt sårbare. Det ansees generelt som viktig at forskning skjer, også i forhold til svakere grupper i samfunnet, da dette vil kunne gi ny innsikt. Innsikt og kunnskap vil igjen kunne skape grunnlag for endringer. Jeg opplevde positiv innstilling til å forske på fosterbarn både i Familie og likestillingsdepartementet, NSD og i de kommunale barneverntjenestene jeg tok kontakt med. Dette ble begrunnet med viktigheten av denne type forskning på samfunnsbasis. Samtykke fra biologiske foreldre og hensynet til denne gruppen ble hele tiden understreket som det viktigste punktet. Tilbakemeldingene fra enkelte av biologiske foreldre var samtidig interessant. Via barneverntjenesten fikk jeg formidlet fra enkelte foreldre at også de anså denne typen forskning som svært interessant og avgjørende. Begrunnelsen var at de ønsket at egne og andre barn i vanskelige situasjoner skulle få hjelp.

### **3.6.5 Forskningsformidling**

De forskningsetiske retningslinjer setter også krav til at forskeren skal gi resultatene av forskningen tilbake til informantene i en forståelig form (NESH 1999, punkt 47). Det er på det nåværende tidspunkt ikke mulig å avgjøre om mine forskningsresultater vil fremstilles i en artikkel, men dette vil vurderes. Likeledes vurderer jeg en fremstilling i form av foredrag i regi av mitt arbeid i PPT. Jeg ønsker da å invitere

alle deltakere i dette prosjektet for konkret å gi de noe tilbake. Jeg ønsker i tillegg å invitere de fosterforeldre PPT kjenner til sammen med samarbeidspartnere fra andre kommunale instanser. Dette vil stille store krav til alle punktene det her er referert til fra NESH. Jeg tror imidlertid at det å invitere flere slik at tilhører-gruppen blir stor og sammensatt i seg selv kan være med på å sikre anonymitet og ivaretagelse av utsatte grupper.

### 3.7 Validitet

Validitet handler generelt om hvor troverdige resultatene er, - om forskeren har klart å måle - her: undersøke - det hun ønsker å måle. Validitet må alltid stå i forhold til noe og må derfor alltid sees og vurderes i sammenheng med prosjektets formål og problemstilling. Validitet knyttes altså ikke til metoden som er anvendt, men til tolkningen av resultatet av målingen og de konklusjoner som trekkes. Det er derfor viktig å ha formålet med undersøkelsen klart for seg gjennom hele prosessen. I min undersøkelse handler dette om å holde fokus på målgruppen, her fosterbarn i skolesituasjonen, og videre fokusere på tiltakene i skolen. Dette var hovedfokus i valg av tema, problemstillingene, i utarbeidelse av intervjuguider og i analysen av intervjuene. Min rolle som intervjuer har stor betydning for validitetskriteriet denne forskningen. Vedeler (Vedeler 2000) omtaler validitetskriterier for kvalitative metoder til å innebære: *troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet*. Min utfordring ligger her i å beskrive personer og fenomen så riktig og troverdig som mulig. Dette sikres blant annet ved å ha kjennskap til det området jeg omtaler. En kunnskap jeg har utviklet via teori, via deltakelse på kurs, samt ved å bruke ekspertintervju også for å innhente kunnskap til bruk ved utarbeidelse av intervjuguider til fosterforeldre og lærere. Jeg har også kunnskap om temaet gjennom egen erfaring som pedagogisk psykologisk rådgiver. Her har jeg kartlagt og utredet elever med tilknytningsvansker, samarbeidet med fosterforeldre, lærere samt fagpersoner fra andre instanser, eks, Bupa og barneverntjenesten. Først og fremst sikres troverdighet ved en grundig gjennomført forskningsprosess og redegjørelse for denne.

---

Begrepet overførbarhet vil i denne sammenhengen tilsvare ytre validitet og generalisering og da dreie seg om hvem og hvilke situasjoner denne undersøkelsen er gyldig for. Det er her avgjørende å gi en tydelig fremstilling av hvem som har deltatt i undersøkelsen samt hvilken kontekst undersøkelsen er foretatt i. I min undersøkelse dreier det seg om få informanter. Det er altså ikke snakk om en generalisering av resultatene til en gruppe mennesker, men en tykk beskrivelse av enkelt eksempler. Jeg har her ønsket å finne ”de gode eksemplene” for å kunne beskrive et fenomen. Jeg har ønsket å gi en rik og god informasjon av det fenomenet jeg ønsker å beskrive, - her: tiltakene i skolesituasjonen for fosterbarn med tilknytningsvansker. Det er da naturlig å fokusere på bakgrunnen for tiltakene, en forståelsesramme for problematikken. Utvalgskriteriene og sikring av anonymitet er her redegjort for under etiske vurderinger. Pålitelighet handler her om å følge en systematisk prosess. Denne prosessen har fulgt Kvale sine 7 stadier i undersøkelsen som omhandler *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering* (Kvale 2001, s 47). Bekreftbarhet omfatter objektivitet. Under hele forskningsprosessen har jeg jobbet bevisst med min egen rolle som forsker. Dette bød her på en spesiell utfordring da jeg har valgt å bruke informanter jeg delvis har kjennskap til via egen arbeidsplass. Dette krevde at jeg var bevisst og tydelig på de to rollene jeg innehar, dvs. når jeg opptrådte som PP-rådgiver og når jeg opptrådte som forsker. Dette er også redegjort for under etiske vurderinger. For egen del kan jeg aldri helt utelukke at egne holdninger, tanker eller lignende kan ha påvirket intervjusituasjonen bevisst eller ubevisst. Jeg mener imidlertid selv at jeg kontinuerlig jobber med informasjon, kunnskap og objektivitet i forhold til selve forskningsprosessen samt av funn og konklusjoner for å minske validitetsproblemer. Jeg har også støttet meg til Maxwell (1992) og hans punkte om *deskriptiv, fortolknings- og teoretisk validitet* i denne forskningsprosessen. Punktene kan i noen grad samsvare med Vedeler, men er også utdypende. Maxwell hevder at alle andre typer av validitet avhenger av den *deskriptive validiteten*.. Denne kan i noen grad samsvare med Vedelers kategori *troverdighet*, som jeg har valgt å vektlegge sterkt i min undersøkelse.

Reliabilitet i forskningssammenheng henviser til hvor pålitelige resultatene er. Dette vil være gjennomgående for hele forskningsprosessen. Kvale (2001) nevner eksempelvis at reliabilitetsvurdering også bør gjøres i forbindelse med transkripsjonen. For å imøtekomme kravet om reliabilitet, har jeg blant annet valgt å transkribere alle intervju selv, gjennomgått de både på papir og ved lydopptak flere ganger for å sikre korrekt ordgjengivelse og bevisst nedtegning av andre uttrykk som latter, sukk og lignende. Kvale viser også til at ledende spørsmål kan styrke reliabiliteten i kvalitative forskningsintervju. Det var under intervjuene viktig å stille spørsmål som ledet inn på ønsket tema og samtidig stille oppfølgingsspørsmål for å sjekke ut om jeg hadde forstått informantens svar slik det var ment.



---

## **4. Presentasjon av resultat**

### **4.1 Presentasjon av case**

Oppgaven innebærer intervjuer vedrørende fem elever. Jeg har her valgt å gi elevene fiktive navn samt endre på noen personopplysninger som ikke er viktige i denne sammenhengen for bedre å sikre anonymitet. Presentasjonen er hovedsakelig hentet fra informantenes beskrivelse av eleven i intervjusammenheng. I tillegg presenterer jeg kort PPT sitt kjennskap til hver av dem. Dette er på ingen måte noen fullstendige presentasjoner, men kun ment som en oversikt over og et lite inntrykk av, de fem elevene.

#### **4.1.1 Kristoffer**

Kristoffer går i første klasse. Han ble akutt plassert i fosterhjem ca 2 år gammel og bor nå hos sin andre fosterfamilie. Fosteremor beskriver Kristoffer som en urolig og søkende gutt, - en gutt som ikke klarer å følge regler og system. Han omtales som en gutt som glemmer fort og en gutt som har så fullt inne i hodet sitt at han ikke klarer de oppgavene som forventes ut i fra alder. Samtidig kan Kristoffer, dersom han får mye ro rundt seg, jobbe med oppgaver og konsentrere seg. Fosteremor karakteriserer Kristoffer som en gutt som ”har så fullt med ting oppe i hodet at alt annet blir forvirrende”. Lærerne beskriver Kristoffer som en gutt som alltid ønsker å fremstå som tøff. Samspill med andre og guttens atferd blir beskrevet som hovedproblemet hans. Kristoffer har store vansker med å følge regler og viser stor motstand mot å lære noe nytt. Han vil helst gjøre alt ”på sin måte”. Generelt viser han stor kroppslig uro, spesielt når han møter motgang. Kristoffer kan bli svært sint, noe som kan vise seg i utbrudd hvor han hylar og skriker, kaster ting rundt seg og verbalt skjeller ut både voksne og barn.

#### **4.1.2 Anna**

Anna er en jente i andre klasse. Hun ble akutt plassert i fosterhjem da hun var ca 3 år gammel, deretter en ny akutt plassering når hun var ca 4 år. Anna bor nå hos sin

andre fosterfamilie. Fostermor beskriver Anna som svært ordentlig. Hun er opptatt av at alt skal matche, ligge i rekke og se pent ut. Hun oppleves nærmest som tvangspreget. Anna er en jente som kan og vet alt. Anna vil ikke innrømme at hun er redd for noe, men kan få store problemer i enkelte situasjoner. Hun kan da stivne helt, knyter seg og kan bli helt blå på leppene. Fosterfamilien er generelt opptatt av at for folk som ikke kjenner Anna og ser vanskene hennes slik de fremtoner seg hjemme, kan jenta nesten se for godt fungerende ut. Dette fører til at det kan være vanskelig for andre å forstå hvor mye hun faktisk strever i hverdagen sin. Lærer beskriver Anna til å være en jente som i dag fungerer veldig brå på skolen. Hun fungerer bra sosialt, har venner og er oppe i få konfliktsituasjoner. Anna kan enda ha noen urolige perioder, noe lærer setter i forbindelse med problemer som har oppstått hjemme.

### **4.1.3 Camilla**

Camilla er en jente i tredje klasse. Hun har flyttet flere ganger. Hun har bodd noe sammen med biologisk mor, noe sammen med biologisk far, - og noe sammen med begge foreldrene. Camilla ble akutt plassert i fosterhjem 8 år gammel. Når intervjuet ble foretatt ventet hun på å få tildelt fosterfamilie nummer to.

Lærer forteller at Camilla ville gripe tak i den første og beste voksenpersonen hun så og holde fast når hun begynner på skolen. Dette var uavhengig av om den voksne var kvinne eller mann, lærer eller en forelder som kom innom. Camilla startet tiden i klassen med å sette kallenavn på alle de andre elevene og erte dem til de begynte å gråte eller reagere på annen måte. Hun la seg bort i alt læreren sa og gjorde, og ble generelt opplevd som svært intens. Lærer jobbet bevisst med hele klassemiljøet generelt, og Camilla sin atferd spesielt. Dette ga positive resultater og situasjonen roet seg gradvis ned. Situasjonen ble igjen vanskeligere da Camilla fikk beskjed om at hun skulle få nytt fosterhjem. Lærer beskriver situasjonen hennes pr i dag som svært vanskelig. Camilla venter på å få tildelt nye fosterforeldre og få vite hvilken skole hun skal gå på videre. Dette medfører at jenta gir uttrykk for at hun har mye fysisk vondt. Det er dette som preger Camilla sin hverdag nå. Hun har vondt i armen, vondt i hodet, - vondt overalt.

---

#### 4.1.4 Helene

Helene er en jente som går på videregående skole. Hun har bodd hos biologiske foreldre, deretter i fosterhjem hvor hun nå har vært i ca 3 år. Fosterforsker beskriver Helene til å ha store emosjonelle og sosiale vansker. Helene har fått to medisinske diagnoser etter utredning ved Bupa. Fosterforsker mener diagnosene i seg selv gir liten informasjon om jentas fungering og er svært opptatt av at vanskene hennes kan sees i forbindelse med hennes oppvekst og dermed karakteriseres som tilknytningsvansker. Fosterforsker beskriver at Helene strever med konsentrasjon/oppmerksomhet, men at hun ikke oppleves som svært aktiv. Snarere tvert imot. Helene beskrives som en jente som gjør det hun skal når hun blir fortalt det. Hun tar ikke selv initiativ hverken til å be om hjelp eller få svar på spørsmål. På skolen resulterer dette i at Helene nærmest kan bli usynlig. Helene har ingen venner og strever med å få kontakt med jevnaldrende. Helene har selv sagt at hun føler seg mer som en 12-åring enn en 18-åring. Ifølge fosterforsker kan Helene også fremstå mer som en 3-åring, spesielt når hun opplever små uhell som for eksempel å ha skåret seg i fingeren. Da kan hun reagere sterkt og ha stort behov for hjelp. Et plaster kan være en svært viktig del av den hjelpen. Ifølge fosterforsker mangler Helene en del elementære ferdigheter og hun kan for eksempel få store problemer ved å skulle handle i en butikk alene. Helene kan heller ikke melde fra om egne behov og for eksempel be om å få mat eller drikke. Dette til tross for at hun rent evnemessig fungerer innenfor normalområdet.

#### 4.1.5 Håvard

Håvard er en gutt i første klasse. Han er oppvokst hos fosterforeldre. Lærerne opplevde Håvard som en gutt med mindre problemer enn de var forespeilet før han begynte. Han var noe mer urolig ved oppstart og kunne gi fort opp når han møtte motstand. Håvard ville da legge hodet ned på pulten, gråte og gi uttrykk for at han ikke klarte å gjøre det han ble bedt om. Håvard har vist at han knytter seg til de voksne i klassen, spesielt den læreren han er i mindre grupper sammen med. Håvard kan gi uttrykk for følelser ved å relatere til konkrete smerter. Han kan til tider ”ha mye vondt”, for eksempel ”i håret”. Lærerne tolker dette som et uttrykk for at han nå

har blitt strukket langt nok og har behov for en pause og hjelp til å roe seg ned. Håvard viser generell fin utvikling i løpet av første klasse. Han er interessert i skolearbeidet og vil gjerne jobbe. Han har ikke mange venner, men holder mye sammen med en jente han har fulgt fra barnehagen.

#### **4.1.6 PPT sitt kjennskap til de fem elevene**

Samtlige barn, bortsett fra Helene, ble henvist PPT fra barnehagealder av. Henvisningsgrunn var generelt forsinket utvikling, spesielt i forhold til språk samt atferd, lek og samspillsvansker. PPT har foretatt sakkyndig utredning av de fire barnas behov for spesialpedagogiske tiltak fra barnehagealder av. Biologiske foreldre har samtykke til at PPT sitt arbeid kan inkluderes i denne undersøkelsen. Det fremgår at det har vært utstrakt samarbeid mellom fosterforeldre, skole, PPT og barneverntjeneste i denne perioden. Det foreligger ingen dokumentasjon fra PPT sitt arbeid vedrørende Helene, men fostermor oppgir at dette ikke kom ordentlig i gang før hun kom over i videregående skole.

## **4.2 Presentasjon av funn**

Min presentasjon av funn bygger på gjennomført analyse beskrevet i metodekapittelet. Jeg vil her gjøre rede for funnene ved undersøkelsen som bygger på en tematisk analyse som hovedmetode. Jeg ønsker videre å bruke informantenes beskrivelser som grunnlag for innhenting av teori, og jeg ønsker å bruke teori for å utvikle forståelse av de fremstilte data. I denne forbindelse blir det viktig for meg å fremstille ”tykke beskrivelser” av informantene. Jeg vil derfor benytte utstrakt grad av sitat for på den måten å gi leseren mulighet til å danne seg et eget inntrykk av hva materialet forteller. Informantene er her først og fremst fosterforeldre og lærere. Deres informasjon vil under enkelte tema også sees på i sammenheng med uttalelser fra ekspertintervjuene. I drøftingsdelen vil jeg se på alle informantenes beskrivelser og holde dette sammen med teori. Dette for å få et best mulig helhetlig forståelsesbilde av undersøkelsen.

### 4.2.1 Erfaring med fosterbarn og kjennskap til tilknytningsvansker

Både lærere og fosterforeldre har varierende grad av erfaring med fosterbarn.

Fosterforeldrene har fra ca 2 års erfaring med ett fosterbarn og opp til 15 års erfaring med til sammen 25 fosterbarn. Lærerne beskriver sin erfaring til stort sett å innebære den de har med den aktuelle elev. Et par lærere har ”vært borti” fosterbarn tidligere, men de informerer generelt om erfaringer i denne forbindelse på 1-2 år.

Fosterforeldrene er også de som viser til størst kjennskap til temaet tilknytningsvansker. En fostermor viser til flere kurs i regi av Bufetat, mens en annen viser til kjennskap via eget arbeid i barneverntjenesten. Samtlige lærere viser til at de hadde liten eller ingen kjennskap til temaet tilknytningsvansker før de fikk den aktuelle eleven. Det synes å være et generelt ønske om mer konkret kunnskap om dette tema. En lærer sier det slik på spørsmålet om temaet er kjent for henne: ”Nei det er det ikke, og det jeg har ønska er kanskje å få mer kjøtt på beinet kan du si i forhold til det. Og vi har jo etterspurt kurs, for det var helt nytt for meg når jeg starta med det”

Informantene i ekspertintervjuene har, naturlig nok, omfattende kjennskap til fosterbarn og tilknytningsvansker. De har begge mange års erfaring og har valgt å fordype seg i temaet på ulike måter. Susan Hart har jobbet i familiebehandlingssenter og har erfaring fra sosialforvaltning. I de senere årene har hun vært privatpraktiserende og beskjeftiger seg med undersøkelse, vurdering og behandling av barn og familier. Hun gir supervisjon til ulike faggrupper som psykologer, sosialrådgivere og lærere, - og holder utstrakt kursvirksomhet samtidig som hun fortsetter sitt forskningsarbeid. Hart har til nå skrevet flere artikler og gitt ut tre bøker omkring tema tilknytning.

Joachim Haarklou har vært i privatpraksis siden 2001. Han har jobbet mye med interkulturelle terapier og nå da de siste årene med tilknytning og tilknytningsproblematikk primært i forhold til adoptivbarn og siden i forhold til fosterbarn. Etter hvert har han også jobbet i forhold til norske barn utsatt for

omsorgssvikt. Haarklou er en etterspurt kursholder og har bygget opp ulike kursrekker som omhandler temaet.

#### **4.2.2 Relasjon til andre diagnoser**

Uten at spørsmålet ble direkte stilt, kom det opp i flere intervjuer at informanten hadde spørsmål om eller syntes det var vanskelig å forstå tilknytningsproblematikken som medisinsk fenomen i forhold til andre, mer velkjente diagnoser. Flere lærere ga uttrykk for at de kjente diagnoser som ADHD eller Autisme og så likhetstrekk her, men at det var vanskelig å forstå hva som her var spesikt for tilknytningsvansker. Lærerne understreker at de ikke har kunnskap for å være deltakende i det å sette en diagnose, men opplever spørsmål og utfordringer i forhold til det å forstå elevens vansker. En fostermor refererte til at hennes fosterbarn hadde fått flere diagnoser uten at de helt dekket det fostermoren opplevde som jentas reelle vanske.

*Hun har to diagnoser som hun har fått i BUP-systemet. Den ene er FAS, altså Føtalt alkoholsyndrom. Så har hun også fått, ganske nylig, en ADHD-diagnose oppå det. (...)Tilknytningsvansker kommer på toppen av det. Men det er klart når du har et så uttalt syndrom som FAS, da, - så setter dem nok ikke den diagnosen på i tillegg. Men det er klart at når du har vokst opp i et hjem med problemer som rus og sånne ting, så vil du utvilsomt ha tilknytningsproblematikk. Og det synes jo tydelig i hennes forhold til meg, på en måte. I hennes måte å tilnærme seg meg på og faktisk det å be om hjelp og sånne ting, det merker du veldig tydelig.*

En annen fostermor peker på fosterbarnets angstrelaterte vansker når hun sier:

*Alt skal matche, alt skal ligge i rekke. Det er nesten litt tvangsprega. Hun kan alt, hun vet alt, - men det er jo også noe vi veit i forhold til de ungene som er veldig usikre, hun har stor, stor angst. I og med at jeg ikke er noen lege, kan ikke jeg stille noen diagnose, men vi ville kalle det en panikk angst i perioder. For eksempel: vi får jo ikke lov å dusje henne. Det gjør vi ikke enda etter snart 4 år. Hun må holde dusjen sjøl. For tar jeg fra henne dusjen, så får hun helt panikk. Da stivner hun helt og.. Hun kan bli så redd at hun knyter seg så ille at hun blir faktisk helt blå på leppene.*

#### Diskusjon med grunnlag i ekspertintervjuer.

Hart viser til den følelsesmessige forstyrrelsen når hun gir sin forståelse av diagnosen tilknytningsforstyrrelse. Hun er klar på at tolkningen og bruken av begrep og

---

diagnoser er forskjellig i ulike fagkretser. Hart legger det samme i denne diagnosen som hun legger i begrepet *tidlig følelsesmessig frustrasjon*. Hart fremhever at man ved en tilknytningsforstyrrelse skal se en proprioseptiv forstyrrelse, manglende skamregulering og basale affektreguleringsvanskeligheter. Dette kan enten være utagerende og utilpasshet, men det kan også være de barna som omtales som ”freeze-barn”. For Hart er diagnosen tilknytningsforstyrrelse den helt alvorlige hvor selve tilknytningen til et annet menneske er forstyrret. Hart utdyper tidlige følelsesmessige frustrasjonen ved å vise til barn uten kroppssansninger, uten sult-metthets fornemmelse, uten en tilstrekkelig smerteperspeksjon. Barn uten evne til helt å merke varme – kulde.

Det viktigste i forhold til personlighetsmessige faktorer, blir her manglende evne til å merke seg selv innenfra. Det er et enormt emosjonelt handikapp fordi det innebærer at barnet ikke har noen reguleringsmuligheter. De kan ikke selv merke når kroppens nervesystemer kjører opp og de har behov for selv å regulere seg ned. Dette er videre barn som ikke utvikler skamevne. Dette innebærer at de på en måte er kritikkløse og viser seg enten utagerende eller også avitale. Disse barna kan ikke bruke sin tilknytning. Hart peker på at vi her er nede på helt basale og tidlige skader. Hun viser videre til nyansen i vanskeområdet ved å peke på barn som kan regulere seg selv emosjonelt, men som ikke kan mentalisere omkring det. Disse barna vil på en måte hele tiden være fanget i den følelsen de er i her og nå og se hele verden med sine øyne.

Haarklou viser til ICD-10 når han gjør rede for sin forståelse av diagnosen tilknytningsforstyrrelser. Han viser til at en god barndom gir trygg tilknytning til foreldrene. Der det motsatte er tilfelle, får du en avvikende tilknytningsform. Det er ulike tilknytningsformer som betegnes som avvikende, men dette i seg selv er ikke en tilknytningsforstyrrelse. Ulike avvikende tilknytningsformer kan imidlertid gå over til å bli en tilknytningsforstyrrelse når det beveger seg langsmed et tilknytningskontinuum i styrke og grad. Kjennetegnet for barn innenfor F94.1, vil Haarklou hevde er det barnet som viser sterk grad av desorganisering/desorientering. Et barn preget av kaos, - et barn du ikke synes å bli klok på ved en observasjon.

Haarklou beskriver dette barnet til å være et barn det kan være ubehagelig å forholde seg til, fordi dette barnet gjenskaper avvisning som relasjonskvalitet. For å forstå barnet med den reaktive tilknytningsforstyrrelsen, velger Haarklou først å se på utviklingspsykologisk tilknytningsteori og hva som skjer der når barnet utvikler en trygg tilknytning. Et barn som faller inn under diagnosen F94.2 vil være barn som viser en udiskriminerende tilknytning. Han viser da til barn som er oppvokst på institusjoner helt fra starten av, eksempel utenlandsadopterte. Dette barnet er ikke diskriminerende, det gjør ikke forskjell på hvem den knytter seg til. Dette kan være ungen du har altfor fort på ditt fang, i løpet av fem minutter, - og på den måten kan dette barnet oppleves enklere for mange å forholde seg til.

### **4.2.3 Veiledning eksternt og internt**

Erfaringene fra lærerne angående veiledning var svært varierte. De fleste lærerne kunne selv ta temaet opp i lærerkollegaet eller med ledelsen ved skolen, og møtte således en positiv holdning, men opplevde ikke at de ved dette kunne oppnå vesentlig støtte eller faglig bistand. Rundt ett av fosterbarna opplevde lærerne at PPT satt opp faste møter og initierte samarbeid fra skolestart av. Samtlige lærere ga uttrykk for at det var av avgjørende betydning å ha eksterne støttespillere i dette arbeidet. De som hadde mottatt veiledning var klare på at dette var til stor hjelp, de som ikke hadde tilbud om veiledning eller samarbeid av noen art, beskrev dette som en stor kilde til frustrasjon. Spesielt etterlyste lærerne kunnskap i egen skole, evne og vilje til å se på vanskene som en felles utfordring. En lærer svarer slik på spørsmålet om hun mottok veiledning fra ansatte ved skolen: ”Nei det er lite. Nei, altså veiledning, det har vi aldri fått. Vi fikk ikke noe særlig informasjon før han begynte. Jeg synes ikke ledelsen heller., - det har de overlatt litt til oss sjøl.” På oppfølgingsspørsmål om lærer kan søke hjelp selv, er svaret:

*Ja da, vi kan gå og spørre, vi kan det. Vi kan vel snakke. Jeg tenker det kanskje er naturlig å gå til den som har ansvar for det.. Vi kan alltid gå og spørre. Dørene er alltid åpne. Men jeg veit ikke om dem har mye kompetanse på akkurat dette her. For dette er så spesielt tilfelle at jeg tror ikke dem har satt seg inn i og lest, -på den måten.*



---

En annen lærer svarer konkret ”nei” på spørsmålet om hun fikk tilbud om veiledning. Hun opplevde ingen steder hun kunne melde opp problemet selv, hverken internt på skolen eller eksternt. Utfordringene rundt eleven måtte møtes med det læreren selv hadde av muligheter og begrensninger innenfor klasserommet. Generelt informerer lærerne om at de selv kan be om samtaler, enten med PPT, skoleledelsen eller med andre kollegaer, - men at dette da må initieres av dem selv og ut i fra deres eget behov for hjelp. Lærerne informerer alle om ansvarsgruppemøter som holdes hvor tema generelt blir drøftet i et større fora.

#### Diskusjon med grunnlag i ekspertintervjuer.

Hart mener at veiledning bør ligge inne i rammene rundt hele undervisningsopplegget på skolen. Det er en spesielt krevende situasjon å være lærer for disse elevene, noe som tilsier at læreren vil ha behov for mye mer supervisjon og samarbeide enn lærere som arbeider med såkalte normale barn. Lærere vil ha behov for å bearbeide egne inntrykk og opplevelser, og de vil trenge hjelp til å legge de rammer og netteværk som kreves rundt elevene. Det spesielle i forhold til å skulle jobbe med samspill og atferdsregulering gjør at læreren vil trenge hjelp til å se på seg selv i samspillet. Hart er opptatt av at læreren på den ene siden må få hjelp til å reflektere over egen væremåte og på den andre siden bør få hjelp til å se hvor betydningsfull hun er for barnets mulighet til utvikling. Lærere bør oppvurderes i forhold til denne type arbeid slik at man anerkjenner viktigheten av dette også inn i skolen.

Haarklou er opptatt av at skolene får nok informasjon til å kunne forstå det særegne med disse barnas vansker. Han trekker frem eksempelet som omhandler projeksjon, - dette at barn med traumatiske hendelser bak seg ofte synes å overføre sin psykiske smerte på nære personer. Dermed kan en lærer oppleve at barnet gjør med henne det han har opplevd at livet har gjort med han. I denne sammenheng handler det mye om avvisning. Det er viktig da at læreren får forståelse for hva som faktisk skjer, det at eleven avviser henne, og hvorfor eleven viser nettopp denne atferden. Dette for igjen å kunne finne de rette tiltakene for å hjelpe eleven. Dette innebærer at læreren viser evne til å jobbe med å inkludere eleven og kunne ”stå i det” sammen med

eleven i stedet for å gjennomføre tiltak som går på negative konsekvenser eller avvising. For å forstå rekkevidden av dette, må skolen også tilegne seg faktakunnskap omkring elevens bakgrunnshistorie. Læreren må vite hva som har skjedd med eleven og når i livet det skjedde, som grunnlag for å kunne forstå elevens atferd og kunne finne egnede tiltak. Generell kunnskap om tilknytningsvansker kan lærere tilegne seg via kurs eller veiledning. Haarklou er videre opptatt av ivaretagelse av læreren for at hun skal kunne ivareta eleven på en best mulig måte. Dette mener han kan gjøres ved at lærer selv opplever å ha trygg base, - å tilhøre en virksomhet hvor hun har personer hun kan komme med sine utfordringer til, uansett hvordan disse måtte fortone seg. Haarklou ser det som skoleledelsens plikt å sørge for at læreren opplever å ha denne trygge basen på sin arbeidsplass.

#### **4.2.4 Samarbeid fosterhjem-skole**

Både fosterforeldre og lærere forteller gjennomgående om gode samarbeidsrutiner i form av formelle ansvarsgruppemøter og konferansetimer. De forteller også om den uformelle kontakten de kan ha gjennom telefoner, e-post eller kontaktbøker. Samtlige informanter syntes generelt å være fornøyde med den kontakten de har og muligheten for å ta ytterligere kontakt ved behov. Et nytt tema som kom frem her, går i forhold til skolens kunnskap om fosterbarna, både før de kom til skolen og konkret kunnskap om barnas historier som bakgrunn for å forstå de vanskene de gir uttrykk for i skolesituasjonen. Lærere opplevde dette som vanskelig å etterspørre fra fosterforeldrene da dette ansees å være et ømtålig tema preget av taushetsplikt og usikkerhet omkring hva man kan spørre om og hva man faktisk har behov for å vite noe om for å kunne tilrettelegge undervisningen på skolen. Noen lærere gir uttrykk for at de fikk noe bakgrunnsinformasjon om eleven. Dette foregikk i samarbeidsmøter med fosterforeldre, barnehage og PPT før skolestart. Andre fikk kun vite at det var et fosterbarn og på den måten forsto at barnet kunne ha vansker med seg. En lærer uttrykte dette slik:

*Jeg visste jo ingenting. Jeg ble bare henta til administrasjonen som sa: du har fått en ny elev i dag. Og eleven fulgte med meg inn i klasserommet. Så ressursene fra hjemkommunen kom først flere måneder etter at hun hadde*

---

*begynt. Jeg fikk kun beskjed om at det var grov omsorgssvikt. Det var alt jeg visste. Men jeg så jo hele jenta, - det var jo problem fra A til Å.*

Flere lærere gir uttrykk for at de vet lite om hva barna faktisk har gjennomgått. Det kan også oppleves vanskelig å spørre. I tillegg kommer utfordringen der det er biologiske bånd mellom fosterbarn og fosterforeldre. Det kan da oppleves ekstra vanskelig å be om den type informasjon.

En annen fostermor uttrykker frustrasjonen over at hun selv måtte ta tak i fosterbarnets utviklingsnivå og få skolen med på å stille større krav til jentas faglige utvikling. Fostermor syntes skolen tillot jenta å skåre svakt i de fleste fag uten å søke hjelp, eksempelvis fra PPT, eller selv å undersøke om hun faktisk hadde muligheter til å nå lenger i sin opplæring. Skolen syntes generelt å være fornøyd med jentas prestasjoner slik de var. Da fostermor og lærer gikk sammen om å jobbe med dette, fant de mer ut av jentas vansker, men også muligheter. Konkret førte det bl.a. til at jenta lærte seg å skrive løkkeskrift. På tross av de sammenblandede rollene fosterforeldrene kan få, manglende kunnskap hos skolene i forhold til faglig og personlig bakgrunnskunnskap om eleven, forteller de om gode relasjoner og samarbeidsformer mellom fosterhjem og skole. Dette går i stor grad på de formelle møteformene som er på plass, men også på den relasjon enkeltlærer og fosterforeldre opplever å ha i det daglige.

### Diskusjon med grunnlag i ekspertintervjuer.

Hart er her opptatt av å understreke hvor sårbare disse barna er, og hvor viktig det er at alle i hjelpeapparatet rundt forsøker å se helheten i den praktiske hverdagen. Dette innebærer blant annet å ha mest mulig felles regler og normer i fosterhjem og skole, - enes om satsningsområder og hva som er viktig for barnet til enhver tid. Det bør være enighet om barnets styrker og svakheter og hvordan disse kan anvendes i forhold til tiltak som settes inn. Hart er også opptatt av at hjelpeapparatet på et mer overordnet nivå tilstreber en helhetlig tankegang. De ulike instanser som er involvert i forhold til en familie og et barn må koordineres og se helheten før delmål og planer for de ulike barna lages.

Haarklou er opptatt av et utstrakt samarbeid mellom fosterfamilien og skolen. Først og fremst mener han dette bør gå på å avklare begrepet tilknytning og hvordan dette skal skje både hjemme og på skolen. Haarklou mener tilknytning primært skjer i hjemmet, men at prinsippene også gjelder for skoledagen. Mye som en forutsetning for å skape utforskningsatferd, - noe som igjen gir grunnlag for læring.

#### **4.2.5 Organiseringen av undervisningen, - begrepet trygg base**

Samtlige lærere og fosterforeldre er svært opptatt av hvordan undervisningen er og bør organiseres rundt deres barn. Dette omhandler hovedsakelig hvordan dagen er lagt opp i forhold til ekstra støtte fra voksenpersoner og hvorvidt eleven er inne i klassen eller får undervisning i minde grupper. Det innebærer også relasjonen mellom den voksne og eleven. Undervisningen rundt enkeltelevene var organisert svært forskjellig. Noen elever var full tid inne i klassen med ekstra hjelp fra assistent eller lærer. Andre elever mottok deler av undervisningen i mindre grupper, mens en elev til tider hadde hele undervisningen organisert som en- til-en undervisning i et eget rom. Det forelå konkrete vurderinger bak enhver form for organisering.

En lærer understreker at det var prøvet ut med undervisning i en til en situasjon, men erfaringen var da at eleven ”spiste opp” den voksne og at det var svært vanskelig å fokusere på det faglige. De valgte derfor å ha eleven inne i klassen sammen med

---

ekstra personale og så at dette fungerte bra. En annen lærer påpekte at eleven selv ikke ønsket å være ute av klassen da dette fikk henne til å ”føle seg spesiell” på en måte hun ikke ønsket. Andre lærere opplevde at variasjonen mellom deltakelse i full gruppe og inndeling i grupper med få elever syntes riktig. Dette ga muligheten av å tilrettelegge undervisningen direkte til den aktuelle eleven, samt forberede eller følge opp tema som ble jobbet med i stor klasse. Den prosessen dette innebar i forhold til en elev kan stå som et godt eksempel på lærernes vurdering av elevens behov for organisering av undervisningen og en trygg base. Lærerne valgte her å starte med å ha eleven inne i full klasse, noe som fungerte bra den første tiden. De så etterhvert at eleven måtte forlate klasserommet mer og mer på grunn av uro, noe som førte til at han i perioder var mer ute av klassen enn inne. Lærerne valgte da å organisere undervisning i en til en situasjon for deretter å tilbakeføre eleven til deltakelse i klassen. Lærer forteller her at de ønsket å starte med deltakelse i full klasse både for å bli kjent med eleven selv, og for å få en opplevelse av vanskene hans. De første ukene på skolen gikk dette meget bra. Eleven satt stort sett i ro, og lærerne var svært fornøyde med egen innsats. De tillot seg også stille litt spørsmålstegn ved PPT sine beskrivelser og anbefalinger da de ikke kunne se at dette stemte overens med deres virkelighet. Etter hvert endret elevens atferd seg dramatisk. Læreren beskriver det slik:

*Og så blei han vel litt sånn, jeg veit ikke om vi kan kalle det husvarm eller om han blei trygg nok på oss til å begynne å finne ut ulike ting, og da merka vi det jo for fullt. Og da tenkte jeg: i alle dager, hva skal vi gjøre? Vi var jo mer ute av klasserommet en periode enn inne i klasserommet. Og da ble han bært ut og han blei jo nesten.. Ja, jeg måtte jo sitte på'n, han har jo skalla til meg, han har biti.*

Lærer var også opptatt av hvordan dette påvirket de andre elevene i klassen og med dette hvordan elevens atferd formet de andre elevenes bilde av han.

*For selvfølgelig når de i klassen ser at han plutselig bare reiser seg opp og kaster en stol over klasserommet og bare kaster og slår ned ting så sitter de andre elevene med pip store øyne. De ser han blir bært ut og han hyler og banner som en bryggesjauer.*

Vanskene i forhold til å skulle være lærer for hele klassen ble også påpekt ved at det ble mye uro og fokus på denne eleven. Uroen smittet over på de andre elevene og det opplevdes slitsomt å skulle samle klassen. Da en lærer begynte å ta eleven med ut av klassen og inn på grupperommet, kunne elevens utagering fortsette i opp til halvannen time.

*Han fikk oppgave ark som de andre i klassen fikk. Han reiv det i stykker, han spiste det opp, han spiste opp kritt, han – det høres nesten ut som vi hadde en liten apekatt – han hang i gardinene i vindu, han sto i vinduskarmen og skreik: slepp meg ut, slepp meg ut.*

Etter drøftinger og vurderinger, valgte lærerne å legge om strategien til at eleven skulle ha sin undervisning fullt og helt i eget rom. Dette rommet gikk nå i lærerens bevissthet ”fra å være et straffe-rom til å være vårt rom som vi skulle jobbe og ha det bra på”. Overgangen fra hovedsakelig å være i klassen til å være mesteparten av tiden på eget rom, ble beskrevet slik:

*Da vi gikk inn på grupperommet, og det var jo veldig stas da i starten, så ordna vi med egen dag og dato når vi kom, og vi skrev dagen og hva vi skulle gjøre. Og han ville jo ikke ut av det grupperommet, han ville spise der. Og han jobba bra med oppgaver. Han fullførte oppgavene på en to tre. Han slurva jo veldig, men han fikk i hvert fall gjort mye mer enn inne i klasserommet. Og da tenkte jeg at han lærer!*

Det ble lagt planer for når gutten skulle være sammen med klassen. Et prinsipp var at han skulle være kort tid inne i klassen, i denne tiden skulle han ha mulighet til å fungere bra. Dette ble da vurdert og organisert fra den voksne. Et annet prinsipp, var at gutten selv skulle si ifra når han måtte gå ut av klasserommet. Lærer var her usikker på om han kunne gjøre dette for å ”slippe unna” undervisningen, men valgte å prøve det ut. Strategien skulle vise seg å føre til ny innsikt og forståelse både for lærer og for eleven selv. Lærer organiserte dagsplanen og når de skulle være inne i klassen. Ble tiden i klassen for lang, sa eleven fra, og de gikk ut igjen til sitt grupperom. Lærer så også på elevens andre uttrykksformer at uroen begynte å melde seg.

*Når han kom til meg og sa at: nå må vi gå ut, nå kjenner jeg at jeg blir sint, nå må jeg ha pause, da så jeg det også på kroppsspråket hans. Hvis han begynte*

---

*å vippe på stolen og, vandre litt og sånt noe, så kunne han komme og si at nå må jeg ut.*

Eleven ble stadig mer oppmerksom på egne behov, ga greit uttrykk for disse og fikk erfaringer i å bli hørt på av lærer. Erfaringene ved dette var over tid at eleven ikke utviklet de store utbruddene lenger. Lærer og elev kunne hele tiden samarbeide, roe ned og fortsette arbeidet. På eget rom, sammen med en voksen, kunne gutten utføre de oppgaver han var pålagt på lik linje med de øvrige elevene på klassetrinnet. Eleven ga også klart uttrykk for at han likte å jobbe og viste glede ved å mestre oppgaver.

Når de ble introdusert til begrepet *trygg base*, ville flere av lærerne assosiere dette med struktur og forutsigbarhet for elevene. Dette ble bl.a vektlagt ved bruk av dagtavler som visuelle timeplaner. Dagtavler ble enten brukt som informasjon til hele klassen, eller spesielt i forhold til den enkelte eleven for å skape oversikt over hva som skulle skje i løpet av dagen og uken. Generelt ble temaene forutsigbarhet og trygghet understreket. Det opplevdes viktig å informere eleven om hva han/hun skulle gjøre, hvor de skulle være, hvem de skulle være sammen med, - og konkret om eventuelle endringer. Spesielt ble dette fremhevet i forhold til hvem eleven skulle være sammen med. Det var flere eksempler på at eleven ble mer urolig, eller endret atferd på andre måter dersom en voksen sluttet eller det kom nye voksne inn i klassen. Noen elever syntes å takle denne type endringer greit, mens andre kunne vise økende uro kun ved at en kjent lærer gikk over i en ny rolle, f.eks gikk fra å være elevens støtte til å skulle lede klassen. Ikke alle opplevde at det hadde vært et tema å organisere i forhold til struktur, forutsigbarhet og trygghet for sitt barn. En fostermor svarte klart at dette ikke hadde vært noe tema generelt i forhold til hennes fosterbarn, men at dette til tider ble ivaretatt på grunn av en dyktig lærer.

### Diskusjon med grunnlag i ekspertintervjuer

Hart viser til begrepet trygg tilknytning når hun redegjør for sitt syn på begrepet trygg base. Hun tenker da på barnet som får hjelp i forhold til sin affektregulering for deretter å kunne bruke sin energi til å orientere seg ut i omverden. Et barn i affekt vil først og fremst trenge hjelp fra trygge, nære personer til å regulere sine følelser. Deretter vil barnet kunne være klar for å gjøre andre ting. Dette kan barnet kun oppnå

i en trygg base. Hart tenker dette ut ifra den viten at ytre regulering blir til indre regulering. Dette handler også om å hjelpe barnet til ikke at havne i situasjoner hvor det ikke kan styre sin egen affektregulering. Hart omtaler den trygge basen som et korsett rundt barnet. Man må finne ut av hvordan barnets angst og uro skapes for deretter å legge til rette for et miljø som i minst mulig grad effektiviserer dette. Et slikt miljø kan fysisk være et lite rom med få personer. Et rom skjermet for alle de inntrykk barnet ikke kan klare å holde fra hverandre, men opplever å måtte være på vakt for hele tiden. Hart ser utfordringen i å skulle lage et slikt miljø i normalskolen, men ser også muligheten av å danne mindre grupper som faste baser for lærere og elever. På den måten vil de kunne få muligheten til å drive den type opplæring eleven har behov for og samtidig gi muligheten for tilhørighet med andre.

Haarklou omtaler begrepene trygg base og utforskningsatferd. Med dette mener han at barnet som ikke har en trygg base i skolen heller ikke vil vise utforskningsatferd og da ikke kommer til å drive med skolerelatert læring. Barnet må først etableres i en trygg base med trygge tilknytningsformer, deretter vil det kunne være i stand til å motta faglig læring. Den voksne må da først komme i posisjon for å lære barnet noe, og i posisjon kommer den voksne når barnet er trygg på han eller henne. Vi kan ikke skremme eller true et barn til å lære. Da vil barnet kun blokkere for læring. Haarklou viser derfor til modellen med grunnleggende tillit først. Det med å kunne stole på, opprette trygg base, - og så kommer utforskningsatferd. Måten å oppnå dette på, omtaler Haarklou som tilknytningsfremmende aktiviteter. Disse omtales under lærernes strategier senere i kapitlet.

#### **4.2.6 Elev-voksen relasjonen**

Samtlige informanter har tanker og refleksjoner omkring relasjonen mellom eleven og de voksne på skolen. De fleste har vektlagt dette svært bevisst, mens det i forhold til andre elever ikke har vært noe tema. Fosterforeldrene informerer om dette ved å gjengi hvem barnet deres snakker om hjemme. Det kommer da frem at barnet kan snakke om flere av de voksne på skolen, men en fostermor opplever klart uttrykk for at noen voksne har større betydning for barnet enn andre. Dette stemmer overens med



det lærerne forteller. De er opptatt av at alle skal ha og har en god relasjon til eleven, men at det blir en spesiell kontakt mellom enkelte voksne og eleven. Dette kommer til uttrykk når de forteller om hvem eleven henvender seg til for å få hjelp eller støtte og hvem som opplever ”de gode stundene” med eleven. I flere eksempler kom det fram at relasjonen mellom lærer og elev måtte bygges opp over tid. Det startet ofte med en utprøvende periode. En lærer uttrykker elevens atferd ved oppstart slik:

*I begynnelsen var det jo at om hun bare så en voksen, om det var lærer eller hvem det var så hang hun rundt dem. Nå er det mer utvalgte som får den kosen. Og det er deilig å se. Det var direkte flaut når det var sånn at hun hang seg på mødre og fedre som kom. De sto jo som noen spørsmålstegn. Ikke hadde de sett jenta før, helt ny elev..*

Andre lærere hadde andre erfaringer:

*Du måtte stå i det hele veien. Du måtte ikke vike unna. Du måtte ikke gå fra han, om han var sint og lei og skreik og beit og spytta og alt mulig sånt noe, så måtte du være hos han hele tida. Og holde'n. Først holdt jeg han med makt for å få han til å roe seg, og så begynte han å skrike: slepp meg din jævel, slepp meg din jævel og sånne ting. (...) Og da slapp jeg han. Noen ganger så fløy han jo på stoler og bord, fløy på meg, fløy på vegger og alt mulig. Da måtte jeg ta'n og holde med makt igjen.*

Lærerne forteller at relasjonen mellom dem utviklet seg bl.a. i forhold til om eleven kunne be lærer om hjelp. En lærer forteller at eleven ikke ville be om hjelp den første tiden, og at dette var noe lærer jobbet bevisst med. Lærer viste eleven konkret i skolearbeidet hvor hun trang hjelp, og la opp til at eleven måtte øve på dette. Det ble deretter understreket hvor bra resultatet ble når eleven hadde bedt om hjelp. Det samme gjaldt for sosiale situasjoner og eventuelle konflikter. Lærerne var her bevisste på å fokusere på det positive ved at eleven ba om hjelp til å løse konflikten fremfor å fokusere på konflikten som hadde oppstått. På denne måten ble det å be om hjelp og det positive ved å ordne opp sammen en viktig faktor. En måte lærerne også formidlet sin relasjon til eleven på, var å fortelle om ”gode stunder”. Med dette menes episoder som opplevdes som positive og hyggelige, - uten at de nødvendigvis var knyttet direkte opp mot en undervisningssituasjon eller faglige prestasjoner. Lærerne opplevde at de kunne tuller og tøyse sammen emd eleven, og de opplevde felles humor. Flere lærere satt ord på at de ”kunne bli rørt” over uttalelser eller handlinger

eleven kom med. En lærer fortalte om en episode hvor hun hadde blitt så sint på eleven at hun måtte gå ut av rommet. Da hun kom inn igjen, hadde eleven tegnet to hjerter inni hverandre på tavla. Han fortalte da at det ytre hjertet var hans, og det indre var lærerens, som var inni hjertet hans. Flere lærere forteller om spesielle signaler eller tegn de utvikler seg imellom som for eksempel blunk, vink eller tommelen opp.

#### **4.2.7 Faglig fungering på skolen**

Lærerne forteller generelt om elever som ligger innenfor gjennomsnittet, eventuelt noe under gjennomsnittet, i faglig fungering. Noen elever synes å streve i matematikk, men lærerne er klare på at de ikke ser på elevens vanske som noen generell fagvanske. I løpet av tiden på skolen viser alle lærere til god faglig utvikling for alle elevene. Det bemerkes imidlertid at eleven synes å ha kunnskapsmessige utfordringer. En elev kan for eksempel si hvor mye klokka er, men har egentlig ikke begrep om hva det betyr i praksis. En annen elev strever hele tiden med å finne ut hvilken dag og dato det er. Dette til tross for gode resultat på evnekartlegginger både i regi av PPT og av skolen. Både lærere og fosterforeldre ser at elevene strever med innlæring, men ikke at dette går i forhold til spesielle fag eller områder. Noen elever kan gi uttrykk for at de liker og misliker enkeltfag, men dette synes ikke å være gjennomført for alle elevene. Både lærerne og fosterforeldrene forteller om barn som gjerne vil lære, som gjerne vil jobbe, - men som strever med å få dette til. En lærer sier det slik:

*Det som er, er at han liker mye og han er flink til å jobbe når han er aleine. Problemet har jo vært å gjøre de samme tingene inne i klassen for der er det så mye som skjer. Så da har det blitt fokus på alt mulig annet egentlig.*

En annen lærer uttrykker det slik:

*Hun er fryktelig vanskelig. Hun skriver nydelig og... Men hun kan sitte å jobbe, og plutselig: "jeg forstår ingenting". Det er akkurat som .. Innimellom så lurer jeg på om skadene av det hun har gått igjennom, at det rett og slett er for mye kaos. Så det er ikke kapasitet til å få det over fra korttidsminnet. Det er det jeg sitter med. Hun må repetere og repetere og repetere. Fullstendig*

---

*kaos.(..) Hun jobber jevnt og trutt. Hun Leser bra, men hun husker jo omtrent ingenting av det hun Leser. Alt er mekanisk.*

Lærerne påpeker videre at det kan være vanskelig å si noe generelt om elevens fungering da den er svært varierende fra dag til dag. Det kan være vanskelig å si noe klart om hva eleven egentlig sitter inne med av kunnskaper da dette avhenger av dagsform, situasjon og andre faktorer rundt eleven.

I forhold til jenta som nå går på videregående skole, er fostermor opptatt av at hun kanskje kunne fått bedre karakterer dersom jenta hadde fått mer hjelp og blitt stilt krav til i løpet av grunnskolen. Fosteremor er her svært opptatt av at skolesystemet har godtatt at jenta fikk lave karakterer og da ikke klart å hjelpe henne til å utnytte sitt potensiale. Hun peker på at jenta skårer innenfor normalområdet på evnetester og således burde hatt mulighet til å gjøre det bra på skolen. Fosteremor uttrykker jentas problem på skolen hovedsakelig til å gå på manglende motivasjon. Hun peker på at jenta aldri tok initiativ til noe, aldri rakk opp handa eller spurte om noe. Dette særpreget hennes atferd gjennom skolegangen, og var kanskje med på å gi grunnlaget for jevnt lave karakterer. Generelt mener fostermor at jenta gjorde minst mulig i den tiden hun var på skolen, at hun ”gjorde seg selv usynlig” og at alle synes å være fornøyd med det.

Flere informanter mener at det er elevens motstand mot å lære noe nytt som kan stenge for innlæringen deres. Elevene vil gjøre det på sin måte, de fastholder de strategier de allerede har lært og er svært motvillige til å gjøre ting på andre måter eller lære seg nye ferdigheter. En lærer forteller om eleven som alltid ville skrive bokstaven ”på sin måte”. Han fikk nøye forklaring på hvor han skulle begynne og hvordan bokstaven skulle formes, men ”måtte” allikevel gjøre dette slik han selv syntes. Dette førte til stadige diskusjoner mellom lærer og elev. En fostermor beskriver datterens motstand mot å lære seg å skrive løkkeskrift, og samtidig tilfredshet når hun etter mye øvelse får dette til.

### Diskusjon med grunnlag i ekspertintervuer

Hart omtaler elever med tilknytningsvansker til ofte å ha en ”slakk IQ”. Med dette mener hun at det kreves motivasjon for å lære noe, en motiavjon disse barna ofte ikke har. Det kreves i tillegg en viss evne til å fastholde oppmerksomhet, - noe barna ikke har fått hjelp til å lære seg. Barn som ikke har hatt en trygg base å utvikle seg ut ifra, har derfor ikke fått utviklet sine evner og potensiale som andre barn. Dette medfører at barnas rent kognitive nivå kan være vanskelig å forstå. I praksis ser man at barna ofte skårer i nedre del av normalområdet, og derfor omtales til å ha en ”slakk IQ”. Hart påpeker at disse barna kan ha gode fedigheter, men at de generelt sett synes å ha ferdigheter på ett nivå når det gjelder kognitiv fungering og på et helt anent når det gjelder emosjonell fungering. Eksempelvis kan ett barn kan fungere som en 10-åring i en opplæringsammenheng, men plutselig hive seg ned på gulvet, hyle og skrike som en 2-åring når barnet møter motstand. Hart bruker disse ordene i intervju: ”Så kan det selvfølgelig være tilknytningsforstyrrede barn med riktig god begavelse som i og for seg kan riktig mye. Problemet er at hvis du ikke har en personlighet til at romme begavelsen har du ingenting at bruke den begavelsen til.”

Haarklou forklarer barnets utvikling og faglig ståsted som to sider av samme sak. Han refererer til sin modell ”huset med de tre etasjer” hvor barnet først utvikler seg i forhold til første etasje som omhandler emosjonell utvikling. Her dannes relasjonen til nære personer, selve tilknytningen. Husets andre etasje innebærer ett steg videre og den sosiale samhandlingen med flere gjør seg gjeldende. Barnet er nå klar for å forholde seg til flere personer og kunne inngå i samspill med både jevnaldrende og andre voksne. Den tredje etasjen symboliserer barnets kognitive utvikling, i dette tilfelle, barnets mulighet til å utforske omverden og kunne delta i en opplæringsituasjon. Haarklou mener at de to første etasjenen må være på plass som en forutsetning for at tredje etasje kan aktiveres. Dersom de to første etasjene ikke er tilfredsstilt, må tiltak settes inn her først.

#### 4.2.8 Sosial fungering på skolen

I forhold til sosial fungering på skolen forteller informantene om alt fra de rolige som fungerer bra både i klassemiljøet og i friminuttene, til de som mest ”henger på”, og videre til eleven som sliter ut både voksne om barn med sin intense væremåte. De forteller også om eleven som stadig er i konflikter med medelever, både inne i klasserommet og ute i friminuttene. Generelt beskriver informantene til dels store vansker med sosial fungering på skolen. En jente beskrives til å ha få konflikter i friminuttene, men at vanskene vises på andre måter. Læreren uttrykker dette slik:

*Det som er hennes problem nå, det er det med å slå seg løs i leiken. Dette med rolle leik og kunne gå inn i en rolle. Det er vanskelig. Vi har jo hatt leikegrupper, og jeg har observert, og da er hun litt på vakt. Hun greier ikke helt å slippe seg løs. Hun bygger gjerne, velger gjerne Lego. Men når det først er ferdig bygd og de skulle begynne å leike, da.. Det å gå inn og ta en rolle da, det er ikke lett.*

Begrepet vennskap står svært sentralt hos alle informanter omkring disse barna. En lærer forteller om eleven som intenst henger på de andre elevene. Dette har ført til at læreren må inn å hjelpe de andre elevene slik at de til tider får ”en pustepause”. En fostermor beskriver vennskap i forhold til sitt fosterbarn på denne måten:

*Det ser jeg jo spesielt på hun som bor hos meg, - hun har ingen venner. Og det er fryktelig trist, tenker jeg, å være nesten 19 år og.. Jeg har snakka masse med henne om det og hun sier at hun veit ikke hvordan hun skal få venner. Og jeg kan gå inn å si: ”men du må spørre. Du må si kan jeg få henge meg på, skal dere på kino, eller.” Ikke en gang.., - hun får det ikke til. Hun greier ikke å ta initiativet. Ja, altså hun vil nok ha venner, - og det sier hun jo: ”jeg vil jo ha venner, men jeg veit bare ikke hvordan jeg får det”. Og om hun hadde klart og gått ut en kveld med noen, så hadde hun ikke klart å holdt på vennskapet for hun hadde ikke klart og vedlikeholdt det. Hadde ikke visst hvordan hun klarte det. Sjøl med helt konkrete tips og råd, altså. Så er det fryktelig vanskelig.*

Både fosterforeldre og lærere er opptatt av at elevene kan være med og leke sammen med de andre barna, men allikevel ikke synes å danne vennskap. Det synes da å være aktiviteten, mer enn fellesskapet, som avgjør hvem eleven forholder seg til. Dette kan vise seg i at eleven for eksempel er fysisk god og interessert i å spille fotball. Han spiller da sammen med flere andre, men det er aktiviteten og ikke vennskapet som da

synes viktigst. Eleven spiller fotball med de som ønsker å bli med eller de som er tilgjengelige der og da. Dette kan variere fra dag til dag.

#### **4.2.9 Hovedmål for opplæringen**

Informantene ble bedt om å si noe om hovedmålene for elevene på skolen. Samtlige forteller om elever som følger ordinære fagplaner og har som målsetting å fortsette med dette. Det pekes på at organiseringen er ulik, og at andre måter å jobbe med tema på kan benyttes i tillegg, men at det er en generell målsetting at eleven skal følge klassens ordinære tema og undervisningsopplegg. Flere påpeker at det er behov for ekstra hjelp i forhold til basisfag som matematikk og norsk, Dette innebærer at eleven kan få ekstern hjelp og støtte til å følge klassens ordinære opplegg også i disse fagene. I praksis kan det innebære at en ekstra lærer eller assistent deltar inne i klassens timer i disse fagene. Det kan også føre til at disse fagene jobbes ekstra med i små grupper. En lærer uttrykker dette slik:

*Han får med seg, enten om han har vært inne i klassen eller så gjør han og assistenten det samme som klassen ute på sitt rom. Da kan det hende de gjør det på en litt annen måte, går på dataen litt oftere enn det vi gjør, og de kan gjøre det litt mer praktisk kanskje, gå ut og se på vårtegn og, - gjøre det på litt andre måter. Det kan dem. Men det er det samme sånn faglig. De lærer den samme bokstaven, en bokstav i uka og matte. De jobber med samme tema.*

Elevene synes generelt å ha behov for ekstra støtte og hjelp til sin sosiale fungering på skolen. Dette gjenspeiles i opplæringsmålene som også innebærer mål og hjelp til sosial utvikling. Som eksempel kan nevnes at elevene får hjelp til å følge regler i klasserommet og til å løse konflikter. Dette jobbes med både forebyggende og i forhold til egne målsettinger. Dette kan være i form av egen lekegrupper eller spillgrupper, - og det kan være det å avsettes tid til å løse de konflikter som oppstår der og da. Både lærere, fosterforeldre og Individuelle opplæringsplaner viser til at dette er satsningsområder i skolen. Detet beskrives slik:

*Hovedområdene går jo på atferd. Og det å kontrollere egne følelser. At han skal klare å snakke om egne følelser og beskrive følelser og se ansiktsuttrykk på andre. Beskrive på seg sjøl, følelser. Det er en viktig del, og så er det en del med atferd i forhold til andre. Og i forhold til å omgås andre mennesker, sosiale ting. Det at han skal klare å leike, være i lek med en eller flere barn.*

---

*Inngå i rolleleik, ta roller og følge regler i leik. Og følge regler i klassen. Det å kunne være inne i klassen og innordne seg det som gjelder der, gjøre det som de andre gjør og sitte på plassen sin, rekke opp handa si..*

Flere lærere betegner det å jobbe med sosial samhandling og atferd som en hovedmålsetting. Det er allikevel ingen informanter som svarer at de har spesielle aktiviteter i forhold til at eleven er fosterbarn og strever med tilknytningsvansker. Det jobbes med sosialt samspill og atferd ut ifra lærers vurdering og kjennskap til metodiske tilnæringsmåter. Fosterforeldrene gir uttrykk for at de ønsker at atferd, samspill og trivsel skal vektlegges i barnas opplæring. Dette fordi de mener trivsel er grunnleggende for å kunne motta annen form for læring. En fostermor formulerer sitt ønske om hovedmålsetting i opplæringen på denne måten:

*At han skal passe inn, tenker jeg. At han skal finne sitt ståsted og bli.. Hva skal jeg si.. Han blir vel ikke verdens mest populære, men at han finner sitt ståsted og passer inn sammen med de andre.*

#### Diskusjon med grunnlag i ekspertintervjuer

Hart understreker at rammeverket rundt eleven, muligheten for lærer til å komme i samspill blir det vesentligste. Dersom man ikke har mulighet til å jobbe med noe annet i skolen, vil struktur og rammer være et nødvendig utgangspunkt og et hovedmål alle vil kunne jobbe med. Skolen må anerkjenne elevens emosjonelle handikapp som et grunnlag for forståelsen av barnet og lage undervisningsopplegget ut ifra dette. Dette er barn med normal begavelse, men med følelsesmessige problemer og det er den følelsesmessige læring som blir viktigst. Det innebærer ikke at barna ikke skal motta kognitiv læring, men de må bli møtt med en grunnforståelse for hvordan de kan hjelpes i sin følelsesmessige utvikling.

Haarklou peker også her på utviklingen i forhold til ”de tre etasjer”. Utfordringen blir å fremme barnets utvikling i forhold til det emosjonelle ståsted, og tilpasse titlakene deretter. Hovedsatsningen bør gjelde barnets tilknytning, emosjonelle og sosiale utvikling.

#### 4.2.10 Lærernes strategier

Det var ønskelig å få opplysninger omkring lærernes strategier i arbeidet med fosterbarna. Hva gjorde de som fungerte i undervisningssammenheng? I tillegg til intervju, ble det hentet opplysninger fra PPT sine journalnotat som omhandlet referat etter samarbeidsmøter og observasjon av læreren i klasesituasjonen. Lærerne forteller igjen om behovet for trygghet, forutsigbarhet og struktur. Dette innarbeides i det daglige arbeidet som en del av lærerens strategi i forhold til eleven. Det beskrives videre behovet for å være i nærheten av eleven og gi direkte og konkret hjelp. Lærerne forteller om lange perioder hvor de står på kne ved siden av og gir eleven konkret hjelp til å komme i gang med oppgavene, holde fokus og fullføre. De beskriver et stort behov for hjelp, støtte og oppmuntring i undervisningssituasjonen. I tillegg trenger noen elever detaljert tilrettelegging av innlæringssituasjonen. Lærerne forteller om detaljer tilrettelegging slik at pennal, bok og annet materiale ligger klart på pulten. Dette gjør at muligheten til å knuffe bort i andre elever, miste ting og lignende unngås. Slike detaljer blir svært viktig for å gi eleven en god start. Lærerne forteller mye om positiv fokusering. Det å påpeke hva eleven har gjort og hva han eller hun kan. Og så kan det være funksjonelt med ”en gulrot” til slutt. Dette kan innebære å lage avtaler om hva som skal gjøres først, og at det deretter legges opp til en hyggelig aktivitet, eksempel leik. Enkelte lærere jobber konkret med atferdsmodifisering hvor det utarbeides konkrete regler for atferd. Andre vektlegger konkrete tiltak som å ha blikk kontakt med hverandre og hilse hver morgen. Dette inkluderer da atferd både fra den voksne og eleven. Samtlige lærere fremhever plassering i klasserommet og nærhet til den voksenpersonen som betyr mest for eleven som av gjørende. Det handler om å ha muligheten til å utføre de strategiene som innebærer nærhet, trygghet og kontakt. I PPT omtales sine journalnotat lærers strategier etter en observasjon i klassen til å være mange flere enn det læreren selv syntes å være klar over. Dette fremgikk av lærerens uttalelser ved drøfting av observasjonen i ettertid. Under observasjonen ble det beskrevet at lærer hele tiden syntes å vurdere sin plassering i forhold til eleven i klasserommet. Når eleven jobbet konsentrert, gikk lærer noe unna eleven og kunne hjelpe andre. Når eleven ba om



---

hjelp eller ble urolig på stolen, stilte lærer seg ved siden av, eventuelt satt seg ned på kne. Lærer synes å være bevisst egen kroppsholdning. Denne gikk fra å være direkte rettet mot eleven med blick, kroppsholdning og tale, for deretter å vende seg bort og se en annen vei.

Lærerne snakker generelt om det ”å lese eleven”, - å kjenne han eller henne så godt at de kan tolke og svare på uttrykksformene deres. Lærerne beskriver at de ser på elevens ansiktsuttrykk og kroppsholdning i tillegg til å høre på hva de selv sier. Dette anses å være en viktig informasjon for å kunne utvikle egne strategier. Lærerne påpeker videre at de må ha evnen til innlevelse med elevene sine, spesielt i forhold til fosterbarna. Dette innebærer at læreren i større grad viser sin interesse for eleven, for hva eleven synes, mener, har opplevd osv. Da må lærer og elev ha tid og mulighet til å snakke om slike ting og bruke tid på den type samtaler i tillegg til undervisningen. Når dette fungerer bra, synes det å være av stor betydning for videre undervisning.

Eksempel:

*Han trenger innlevelse i større grad enn andre elever. At en kan involvere seg i livet hans, at en er opptatt av det han er opptatt av, hvordan han har hatt det hjemme i helga eller. Bli en litt nær del av livet hans. Jeg tror det har vært veldig positivt for han.*

Dette handler også om å være opptatt av hva eleven skal gjøre, om han for eksempel skal besøke noen eller har vært på besøk. Dette kan ha stor innvirkning på elevens fungering i skolesammenheng og viser seg blant annet i form av økt motorisk uro samt konsentrasjonsvansker. Flere lærere omtaler dette med å se og høre på eleven, - det å ha strategier til å kunne stille de rette spørsmålene for å få eleven til å sette ord på det som er viktig for han eller henne der og da. Ett eksempel er fra en lærer som observerte at eleven var mer uoppmerksom enn vanlig og tilbød seg at de to kunne snakke litt sammen. Dette avslo eleven. Da lærer leste i meldingsboka at et eldre søsken var død, og på ny tok initiativet til en samtale, ga hun eleven mulighet til selv å komme når hun var klar for det. Læreren forteller at hun informerte eleven konkret om hva hun visste, at det er lov å være lei seg når noen dør, - og at de to kunne snakke sammen om det når eleven selv ønsket. Det gikk en stund, så kom eleven til læreren og spurte om de ikke skulle snakke sammen snart. De gikk da ut og snakket

om det som hadde skjedd. Lærerne forteller om det å være lyttende ovenfor eleven og ta tak i det som kommer der og da. Ofte handler dette om å løse konflikter som oppstår elevene i mellom. Det handler om å ta alle parter på alvor, høre alles versjon av hva som har skjedd og være en aktiv part i det å finne akseptable løsninger. Av og til kan det å være lyttende og ta tak i det som skjer der og da bli svært spesielt og kreve mer energi og innsats enn det en lærer vanligvis er forberedt på. En lærer forteller:

*Jeg visste jo at de fra barnevernet kom hjem til fosterhjemmet. En mandag da for en stund siden og fortalte dette her at jenta ikke skulle bo der lenger. Så da jenta kom på skolen på morgenen, så sier jeg til assistenten at: ta plassen, jeg skal prate med jenta. Så vi satt der ute, hun satt på fanget mitt, og jeg sa: har du lyst til å prate med meg nå? Jenta hvisket "ja, men det er så vanskelig" Men vet du hva, sa jeg, - dette må vi fortelle til klassen. For de vil se at du har det vondt, og da vil de forstå det, og da kan vi hjelpe deg alle sammen. Vil du være med? Vil du være med å snakke om det, eller vil du gå en tur med andre og at jeg forteller klassen? "Hvis jeg kan sitte på fanget ditt, så vil jeg være med, men jeg har ikke lyst til å si så mye". Nei, men det er greit. Men vi satt der oppe og fortalte til klassen, og jeg har aldri sett de 19 andre så grav alvorlige..*

### Diskusjon med grunnlag i ekspertintervjuer

Hart viser til at metoder i seg selv ikke kan gi noen svar, men anerkjenner at metoder kan gi nødvendige rammeverk og verktøy for å kunne jobbe med disse barna. Den eneste metoden hun da har funnet, er "thera-play". Hart viser da til den finske psykologen Yuku Mikkala og hans arbeid for å skape nonverbal dialog og samhandling med barn. Hun viser til at det som her skjer er at den voksne tar ansvaret for kontakten, gir signaler, forventer svar, og forholder seg til disse svarene. På den måten skaper den voksne det gode møtet med barnet, hun skaper verdifulle "now-moments". For å få dette til, må den voksne være positivt insisterende. Dette må skje gjentatte ganger slik at barnet har mulighet til å lære seg nye samhandlingsmønstre.

Haarklou snakker her om tilknytningsfremmende aktiviteter som et begrep. Med dette mener han konkrete tiltak for å hjelpe eleven til å knytte seg til de voksne rundt seg, - noe som er helt avgjørende for muligheten av å motta læring i skolefaglig forstand. Haarklou har laget en liste over det han definerer som tilknytningsfremmende

---

aktiviteter i skolesammenheng. I denne forbindelse bruker han også begrepet ”terapeutisk undervisning” og definerer dette som undervisning som omfatter de tilknytningsfremmende aktiviteter i skolen. Haarklou snakker videre om voksenpersonen som en som er: ”bigger, wiser, stronger and kinder”, altså: større, klokere, sterkere og snillere. Han snakker også om voksenpersonen som en som alltid er tilgjengelig for eleven, eventuelt gjør det klart for eleven hvor han er og hvem eleven nå skal være sammen med. Et annet viktig moment blir lærerens evne til å ”stå i det” sammen med eleven og ikke gi opp, til å være ærlig og til å kunne gå i seg selv og være klar over egne følelsesuttrykk.

#### **4.2.11 Overgang til ny klasse/skole**

Noe som kom fram i løpet av intervju situasjonene, var lærernes tanker omkring den umiddelbare fremtidssituasjonen, - hvordan elevene burde vært og var planlagt ivaretatt det neste skoleåret. Dette var et spesielt aktuelt tema omkring fosterbarnet som skulle ha nytt fosterhjem. Lærer var her svært urolig for elevens umiddelbare fremtid og hvordan hun skulle ivaretas på en eventuell ny skole. Dette også sett i lys av at denne læreren selv opplevde å ikke få noen informasjon da jenta begynte ved hennes skole året før. De andre lærerne brakte også tema neste skoleår opp i løpet av intervjuene. De var usikre på hvordan neste år ville bli lagt opp for eleven og hvordan de kunne få formidlet deres kjennskap til eleven og elevens behov videre. Flere lærere påpekte at dette ikke var en del av systemt rundt videreføringen av eleven internt på skolen. De ga uttrykk for at de nå satt med svært viktig informasjon omkring eleven. Dette både faglig, relasjonsmessig og i forhold til tilrettelegging av undervisningssituasjonen. Lærerne ga uttrykk for en opplevelse av at denne informasjonen ikke ble etterspurt eller tatt hensyn til når videre opplæring skulle planlegges rundt eleven. Det ble også her gitt uttrykk for at det var litt tilfeldig om den nye læreren ønsket informasjon, eller om det ikke var ønskelig. Læreren fra forrige skoleår kunne selv oppsøke ny lærer og overlevere informasjon, men dette var da helt på eget initiativ og etter eget ønske. I flere tilfelle ble det nevnt at fostermor også her ville gjøre sitt for å forberede eleven på hvilke personer han skulle være sammen med neste skoleår, og for eksempel sørge for at han fikk hilst på den nye

læreren. Flere lærere etterlyste kunnskap hos og informasjon fra ledelsen i det å organisere neste års skoletilbud samt gjøre nytte av den erfaring og kunnskap læreren nå satt inne med. De uttrykte bekymring for om tiltak ble fulgt opp og for hvordan det skulle bli for eleven å forholde seg til nye personer, nye rom, nye regler og system.

Et annet tema som kom opp i løpet av intervjuene, var behovet for å ha et fast grupperom å gå til også videre i skoleløpet. Både lærere og fosterforeldre var opptatt av at elevene ville ha behov for denne muligheten. Det var umulig å anslå noe tidsramme for dette, men for noen syntes det realistisk å tenke at eleven alltid ville ha behov for et eget grupperom og at behovet eventuelt ville bli større ettersom de faglige kravene økte.

#### **4.2.12 Fremtid**

Spørsmålet om fremtid sett i et lengre tidsperspektiv, ble delt inn i to deler. Det ene omhandlet informantenes syn på elevens fremtidsutsikter i forhold til videre skolegang, utdanning og arbeid. For de fleste elevene uttrykker både lærere og fosterforeldre en viss optimisme i forhold til mulighetene for videre skolegang og et arbeid. De er igjen klare på at det ikke er evnene som stenger for elevens muligheter, men gir uttrykk for stor usikkerhet omkring elevens mulighet til å fullføre en utdanning i forhold til sine emosjonelle og sosiale vansker. Det kom fram en bekymring for eventuelle emosjonelle reaksjoner eleven kunne få. Det ble da pekt på reaksjoner i forhold til det elevene faktisk har vært utsatt for, og om dette kunne vise seg senere eksempelvis i puberteten. Lærerne uttrykte stor bekymring for hvordan dette eventuelt kunne påvirke elevens livssituasjon og fremtid. Emosjonelle og sosiale vansker hos elevene ser informantene så alvorlig på at de anser det som svært mulig at disse vanskene vil kunne ødelegge for en mulig utdanning og et arbeidsliv i fremtiden. Flere er redd for at de emosjonelle vanskene barnet viser tidlig i skolealder bare vil øke og kunne bli mer omfattende. En lærer sier det slik:

*Nå er han jo den lille, uskyldige gutten enda, men jeg ser jo for meg når han blir en større slamp i 7., 8. klasse. Den medfølelsen han får nå, da blir han nok mer sett på som: uff, det er han gærningen. Og det er jeg nok redd for. Jeg er også veldig redd for det med, nå har han jo begynt med det å vise empati og*

*vise litt medfølelse. Jeg HÅPER at han klarer å bli litt bedre på det å vise litt medfølelse mot de andre. Og klarer han det. Klarer han å se at andre har det vondt, er lei seg og kan gå bort istedenfor å stå og si: ha, ha du fikk vondt. Jeg sa at du ser ut sånn og nå ler jeg.. Jeg er litt redd for akkurat den biten der.*

Ikke noe spørsmål frembrakte så mange følelser og tanker som spørsmålet om fremtiden. Følgende er fra en fostermor som omtalte sin 6 år gamle fostersønn:

*Jeg er kjemperedd. Jeg er kjemperedd. Jeg sitter her og får tårer i øynene. For han svartner, han gjør ting han ikke har kontroll over. Det er så mye inni den gutten og han er så, - han har alle sidene av en relasjonsskade, liksom. Han har ikke en side, han har sinne, glemsel, traumer, - han har alt. Jeg er redd for han. Om vi klarer, som fosterforeldre, å trygge han så mye at han klarer å finne ut hva han skal gjøre..*

En fostermor gir uttrykk for optimisme og muligheter i forhold til sin fosterdatter på denne måten:

*Jeg tenker at hvis hun finner noe som hun blir kjempe, kjempe interessert i, da kan vi holde henne der. For hun gir så mye av seg sjøl, men samtidig så.. Det er en ting jeg er redd for når det gjelder henne og det er angsten hennes. Og voksne mennesker med angst dem kan slite fryktelig. Og vi VET, at det er også familiært. Så vi får både arv og at vi ser hvor stor den angsten er, som ingen andre ser, og den er svær! Så jeg er redd sånn sett. Men hun er en kjemper. Hun kjemper jo med angsten og hun kjemper med å klare ting og.. Nei, jeg er ikke så redd for henne... for jeg tenker at vi kanskje skal kunne klare å få henne inn på et spor.*

En annen fostermor uttrykker seg slik:

*Det er nesten sånn at du kjenner at du har lyst til å gi opp. For jeg kjenner jo det etter3år, og jeg har jo også mye fagkunnskap, så ser jeg jo egentlig hvor lite jeg har fått gjort. Og da ser du liksom for deg, hvordan skal nå dette gå? For jeg ser jo det at hun må ha fortsatt hjelp med tilrettelagt arbeid, ikke sant. Hun må ha mye veiledning når det gjelder å bo, for hun klarer jo ikke dette med systemer, ikke sant. Så jeg tenker hvordan i all verden skal hun greie å orientere seg med banker og, selvangivelser, - altså alt. Jeg KAN ikke skjønne og fatte og begripe hvordan hun skal klare alt dette her.*

For en elev ser lærer for seg at en vernet bedrift kan være en mulig arbeidsplass. Dette innebærer at eleven trenger hjelp gjennom hele skoleløpet, men vil da kunne nyttiggjøre seg en tilrettelagt arbeidsplass.

Informantene har ved dette allerede svart på det andre spørsmålet om fremtiden som gikk på hva de tenkte i forhold til barnas fremstidsutsikter når det gjelder deres privatliv, i forhold til venner, og eventuelle kjærester. De gir uttrykk for at disse to sidene ved fremtiden henger nøye sammen og at det er de sosiale vanskene som alltid vil være de største. Ingen av informantene gir uttrykk for at de tror vanskene vil kunne ”gå over”, men tvert imot at det vil kunne øke og stadig være vanskeligere å imøtekomme og finne tiltak i forhold til. Flere gir uttrykk for at de er redd barnet skal kunne komme inn i et miljø som kan være skadelig for dem. En fostermor forklarer tankene sine ved å vise til et eksempel hvor gutten gjør ting som små barn vet de ikke skal gjøre. Hun beskriver videre hvordan gutten blir helt svart i øynene når han er bruker kniv og ødelegger små dyr som mark og insekter. Når fostermor ser slike episoder, blir hun svært redd for guttens fremtid.

#### Diskusjon med grunnlag i ekspertintervjuer

Hart kaller det ”windows of opportunity” når hun snakker om barnets muligheter til å nå bestemte utviklingsnivå. Hun viser til perioder i utviklingen hvor det rent nevrologisk ligger til rette for dette. Spørsmålet blir videre i hvilken grad barn som ikke fikk denne muligheten når de naturlig skulle hatt den, kan ha mulighet til å ta dette igjen. Forskning slår fast at barn kan utsettes for så store påkjenninger at de dør eller får varige skader. Samtidig vises det stadig til barn som ikke får skader av den grad og art man kanskje forventet seg, selv etter alvorlig grad av deprivasjon eller traumer. Dette innebærer at det må finnes en vei inn til de ulike nervesystem i hjernen og at man kan påvirke et barns utvikling på alle måter, men vi har for liten kunnskap til å svare presist på dette ennå. Hart er opptatt av at vi må ha den ydmykheten i oss og si at ”windows of opportunity” ikke er lukket helt, men det kan være at vi ikke har funnet de helt direkte og målrettede behandlingsmetoder enda fordi dette er vanskelig. Det handler om å støtte barns affektregulering så godt man kan med viten om at en ytre regulering fører til en indre regulering.

Haarklou er i denne forbindelse opptatt av at det er umulig å gi noe tidsperspektiv på elevens behov for hjelp og støtte. Dette vil være helt individuelt og avhengig av hvor

langt barnet er kommet i sin tilknytningsatferd til mor. Dette som bakgrunn for hvilken tilknytningsatferd barnet kan etablere til sin lærer, noe som alt er fortutsetninger for å kunne motta skolefaglig læring. Dette avhenger naturlig nok av barnet selv og de opplevelser barnet har, hvilket tidspunkt barnet fikk hjelp på og hvordan denne hjelpen har artet seg. Noen barn vil trenge tilknytningsfremmende aktiviteter gjennom hele skolegangen sin, - og videre i livet. Mens andre vil kunne klare seg med mindre støtte.

#### **4.2.13 Elevenes følelsesuttrykk**

Noe av det som ble sterkt påpekt ekspertintervjuet med Susan Hart, var enkelte barns manglende opplevelse av egne, basale følelser. Hun snakket om barn som ikke følte, eller kunne gjenkjenne følelser som sult, smerte eller kulde. Hart snakker også om tilknytningsvansker som en tidlig følelsesmessig skade. En skade som først og fremst gir affektreguleringsvansker. Var dette noe lærere og fosterforeldre gjenkjente? Temaet følelser var essensielt hos alle informanter. De fortalte om elever som var rolige, nærmest apatiske, - og elever som ga sterkt uttrykk for følelsene sine hele tiden. Noen elever tok aldri initiativ, mens andre tok sin plass nærmest hele tiden. Uttrykksformene var høyst forskjellige. Mangelen på affektregulering ble mest beskrevet hos den utagerende eleven. Den eleven som klart ga uttrykk for at ”følelsene svingte” og dette ble et problem både for han selv og resten av klassen. Eleven kunne også selv gi uttrykk for sinne, og det ble observert stadig økende uro i kroppen før utbruddene kom.

*Han blir frustrert ja, og det som skjer da det er at han hylar og skriker, løper rundt i gangen, kaster ting, kaster stoler ned fra bordet, kaster viskelær og blyanter rundt seg og river ned det han finner, biter. Sånne utbrudd var det nesten daglig fra september til januar, tenker jeg.*

Noen elever kunne til dels sette ord på egne følelser. Læreren opplevde dette i situasjoner hvor de var alene, og hvor læreren ledet samtalen. Det kom imidlertid fram at det å sette ord på egne følelser allikevel var vanskelig. Det å snakke om følelser kunne gå greit, men da helst om andres følelser og ikke sine egne. Eleven kunne, under gitte betingelser, gjenkjenne og sette ord på følelser hos andre. Når det

gjalt egne følelser, var det imidlertid svært mye vanskeligere. Dette kunne for eksempel innebære at eleven aldri var med på tanken om at han eller hun var redd. Flere elever kunne snakke om følelser rent objektivt, men det syntes vanskelig å forbinde de samme følelsene med egne erfaringer og tanker. Elevene kunne lære konkrete handlinger, som hva man gjorde i klassen ”når man var snill”, men det syntes svært vanskelig å knytte noen egne følelser til handlingene for eleven utover det at eleven gjerne ville gjøre ”det som var riktig”. Lærerne ga uttrykk for at eleven lærte handlinger i forhold til samhandling og atferd og greit kunne redegjøre for disse i form av regler og ønskede handlinger. Flere trakk fram det faktum at eleven kunne si ”unnskyld” når det oppsto uenigheter eller konflikter, og at dette kunne ha en verdi i forhold til de andre elevene, men det var knyttet stor usikkerhet til om eleven selv hadde noen følelser forbundet til ordet og handlingen. Mange av elevene ga uttrykk for fysisk smerte. Dette ble ofte satt i forbindelse med at det egentlig var noe annet eleven ga uttrykk for, eksempel et behov for å bli sett og hørt. Jenta som skulle bytte fosterhjem fortalte om stadige smerter. Hun hadde vondt i hodet, i armen, i magen, - i hele kroppen. Eleven kom i perioder stadig til læreren og ga uttrykk for smertene sine.

En fostermor fortalte om hvordan manglende smertefølelse og hvordan evnen til å gi uttrykk for dette kan gi store utslag. Det er samtidig en historie om hvor viktig det er å kunne utføre handlinger, og for eksempel kunne be om hjelp, når situasjonen krever det. Hennes fosterdatter hadde blitt lært opp til å ringe hjem dersom hun opplevde noe uhell i forbindelse med å kjøre bil. Jenta hadde bestått førerprøven og kjørte godt i trafikken, så moren var først og fremst bekymret for små uhell som kunne oppstå og skademeldingsskjema som måtte fylles ut. Da jenta ringte og rolig informerte om at hun ”hadde kræsja”, var det naturlig at det var den praktiske situasjonen moren først tenkte på. Mor etterspurte informasjon om hvor jenta var, og ga beskjed om at hun måtte sette seg ned og vente til mor kom. Jenta ga videre uttrykk for at hun ”blødde litt” hvorpå fostermor reagerte på denne uttalelsen. I ettertid viste det seg at jenta var hardt skadet og trang medisinsk hjelp. Dette klarte hun ikke å formidle til noen, men



---

hun klarte å ringe både fostermor og lærer og si noe om at hun trang hjelp. Dette ble sannsynligvis redningen til jenta der og da.

Flere ga uttrykk for at det var vanskelig med fysisk kontakt ovenfor eleven. Dette selv om de hadde med en første eller annen klassing å gjøre, - elever som vanligvis oppleves som glad i fysisk kontakt. Lærerne reagerte på at eleven ofte synes å mislike det å bli tatt på. Eleven kunne vise dette ved å bli stiv og vri seg litt unna, eller ved verbalt å si: ”ikke ta på meg”. Mange jobbet bevisst med dette, å sette fysisk kontakt inn i forutsigbare rammer slik at eleven skulle være forberedt og derved kunne ”tåle” berøring. En annen side av dette, var elevens eget initiativ til å søke trøst. Noen lærere opplevde at de ”fikk lov til” å trøste eleven ved å stryke på ryggen eller ta han på fanget etter en tid.

Tema *mat* var også noe som kom frem under intervjuene. Flere elever ga uttrykk for at de overhodet ikke var interessert i mat, - eller de var sultne og ville spise hele tiden. Det var generelt vanskelig for lærerne å forstå om elevens uttrykk for at ”han var sulten og aldri fikk nok mat” faktisk dreide seg om maten i seg selv, eller om det var uttrykk for noe helt annet. En fostermor forklarte at hennes datter, som nærmet seg 19 år, enda ikke klarte å vurdere om hun var sulten eller tørst for så selv å gjøre noe i forhold til dette. Om de var ute og jobbet i hagen, om sola stekte, - ville datteren aldri selv ta initiativet til å be om mat eller drikke. Dersom fostermor spurte om også hun ville ha noe å drikke, ville jenta alltid svare ja og ta imot tilbudet. Fostermor forteller videre fra en ferietur at dette ble nærmest ekstremt. Jenta hadde lært en type ”kopi-atferd” og forsøkte så godt hun kunne å kopiere sin fostermors ”riktige atferd”.

*Jo, hu har jo litt sånn kopi-atferd, da. (...)for det så jeg jo når vi var i Syden. For jeg holdt jo på å bli fullstendig gal på den turen (ler). Når jeg gikk ut og bada så gikk hu ut og bada. Satt jeg meg ned med ei bok og leste, så leste hu bok. Smørte jeg meg med krem, smørte hu seg med krem. Og da var hun sikkert så usikker og så utrygg. For vi var jo ” på andre sida av jorda” og det var første gang hun hadde kjørt fly, og alt skjedde på en gang. Og kanskje for ikke å mase på meg eller noe sånt da, så prøvde hun vel kanskje å observere og gjøre som jeg gjorde, da.*

Fostermoren gir videre uttrykk for det fortvilede i det at datteren ikke synes å lære noe av denne type kopiatferd. Hun evner ikke å overføre det til andre situasjoner og

for eksempel kunne ta initiativet til å be om eller finne seg mat når de er hjemme, selv etter utallige oppfordringer fra mor. Jenta ville rett og slett kunnet la være å spise, drikke, - eller dusje og vaske seg, dersom dette ikke var innbakt i faste, daglige rutiner. Det å gjøre den type vurderinger selv, synes helt umulige for den snart voksne jenta. Videre var temaet kulde og varme var et tema lærerne generelt ikke hadde tenkt så mye på, kanskje nettopp fordi det ikke var noe tema. Flere lærere hadde allikevel lagt merke til at deres elev kunne løpe ut uten å ta på jakke, men var usikre på om dette skyldtes glemsomhet, iver etter å komme ut, eller mangel på å gjenkjenne temperatur.

#### Diskusjon med grunnlag i ekspertintervjuer

Hart definerer dette som en tidlig følelsesmessig frustrasjon, og peker på at det er her vi ser barn uten kroppssansninger, uten sult-metthets fornemmelse, uten en tilstrekkelig smertepersepsjon eller med en forstyrret smertepersepsjon. Dette medfører at de har en økt eller formisket opplevelse av smerte. Disse barna er uten evne til å merke varme og kulde. Det viktigste i denne forbindelse, blir at de da har en manglende evne til å merke seg selv innenfra. Og det er et enormt emosjonelt handikapp.

Haarklu omtaler også barna som ikke gir uttrykk for basale følelser. Han viser her til barnet som beskrives å ha ulike søvnansker, spisevansker samt barn som synes å tåle enormt mye smerte. Disse barna synes ikke å kjenne etter at de har en kropp og evner ikke å sanse temperatur, sult, sykdom eller smerte.

#### **4.2.14 Lærernes følelser**

Etter hvert som lærernes historier kom frem i intervjuene, ble jeg stadig mer opptatt av hva dette gjorde med dem som lærere.. Flere lærere forteller om følelsen av å miste kontrollen, - det å ikke vite hva de skulle gjøre. De forteller om en hverdag som er preget av usikkerhet og fortvilelse i det at de ikke vet hva de kommer til å møte den dagen. Dette fører til stress og usikkerhet. Flere lærere viser allikevel til at det ikke er så vanskelig å møte disse barna som det er å møte andre elever. De tenker da

på elever hvor det er grunn til å tro at ting ikke er bra på hjemmebane, men ingenting er definert og alt er usikkert. I forhold til barna i denne undersøkelsen, er det en trøst i å vite at de nå er godt ivaretatt i sine fosterhjem. Ekstra tungt oppleves det når hjemmesituasjonen endres rundt fosterbarnet. Når de for eksempel opplever at barnet må ha et nytt hjem. En lærer uttrykker dette slik:

*Det er tungt. Da jeg fikk greie på at barnevernet skulle komme og si at hun ikke skulle bo i den fosterfamilien lenger, den helga der, - jeg sov jo omtrent ikke. Og jeg tenkte: hvordan skal jeg gripe det an, stakkars jenta. Selvfølgelig gjør det noe med meg.*

Flere lærere gir uttrykk for fortvilelsen over å stå alene i situasjonen. Det at ingen andre har medansvar og kjenner situasjonen godt oppleves svært tungt. Dette kan gi seg uttrykk i fortvilelse over de ulike systemene. Ønsket om å kunne forstå elevens vansker var stort. Lærerne etterlyste kunnskap og samarbeidspartnere for å finne denne forståelsen og derigjennom de tiltakene som behøvdes. Det syntes å være et stort behov for hjelp til å forstå "hva dette er" og hvordan en som lærer skal forstå eleven.

*Det å forstå at han faktisk ikke skjønner, det har vært vanskelig. Vanskelig å skjønne rekkevidden av hva han faktisk ikke skjønner. Du må se på han og se at han veit ikke, han skjønner faktisk ikke hva han har gjort. Han må jo skjønne det, tenkte jeg, han må jo det. Han vil vel ikke. Men han skjønner det jo ikke..*

Flere påpekte utfordringen i at de skulle tenke på en annen måte enn tidligere. Dette med å ha elevens bakgrunnshistorie i bakhodet og for eksempel ikke tenke time-out eller straff som et virkemiddel. Dette var råd lærerne hadde fått under veiledning, og som de opplevde svært utfordrende. Noen lærere klarte også å gå i seg selv og kjenne på enge følelser i forhold til barnet. Det kunne være fortvilelse, maktesløshet eller sinne. De ga uttrykk for et intenst ønske om til tider å gi opp, og opplevelse av stagnasjon og tilbakegang. Noen lærere så at det de hadde behov for å hente fram i seg selv var pågangsmot, evnen til å "stå i det" samt en god posisjon stahet. Midt oppe i alle utfordringene ga lærerne allikevel uttrykk for positive følelser ovenfor eleven. Flere påpekte at det var selve drivkraften i arbeidet, - det å få lov til å gå så tett med en elev og bli så godt kjent med han at man som lærer fikk anledning til å se hva det

kunne bety for eleven selv. Lærerne opplevde også at dette ble elever som de ”hadde med seg” rent følelsesmessig, også utenom skoletiden.

*Det blir veldig, veldig nært. Du knytter veldig sterke bånd til han, du gjør det. Og du tenker veldig på'n liksom. Utenom og, når du ikke har han, så tenker du på han. Og det må jeg jo også si at på de tøffeste ukene og de tøffeste dagene, så gleder du deg til å møte han igjen. Selv om du visste at det kan jo bli litt biting og spyting i dag, men du gleder deg til å se han. Og også det at han så når du kom. At han liksom: ahhh. Han slappa liksom av når han så at jeg kom. Da visste han på en måte at der kommer det ei jeg kjenner og..*

### Diskusjon med grunnlag i ekspertintervjuer

Både Hart og Haarklou er opptatt av ivaretagelsen av lærerne, og viser her igjen til begrepet trygg base og skoleledelsens ansvar for å skape denne ivaretagelsen, - også for sitt personale. Med dette forstår de at lærerne har et stort behov for å kunne gå til sin trygge base for å gi uttrykk for sine tanker, følelser og reaksjoner på det som har skjedd i relasjon til eleven. For at dette skal fungere som en rell trygg base, må de som skal ta imot lærernes ytringer gjøre dette på en aksepterende og bekreftende måte. Det må sikres, fra ledelsens side, at lærerne opplever at de kan komme dit uavhengig av hva som har skjedd og uten frykt for negative tilbakemeldinger.

## 5. Teori for videre drøfting av funn

Dette kapittelet vil søke å gi en teoretisk forståelse av presenterte funn, da spesielt av begrepet tilknytning og hvordan dette oppstår. Jeg vil da belyse begrepet *trygg base*, trekke fram begrepet *intersubjektivitet* og se på Sterns beskrivelse av *now-moments*. For å få en ytterligere forståelse av barns emosjonelle utvikling og hva som preger deres tidlige opplevelser, har jeg valgt å belyse begrepet *affektregulering*. For å se på sammenhengen mellom psykologi og nevrologi, har jeg viet Hart sitt begrep *Nevroaffektiv utviklingspsykologi* stor plass. Innunder dette begrepet vil jeg beskrive aspekter ved hjernens nevrologiske utvikling sett i forhold til emosjonell og sosial utvikling. Jeg vil her vektlegge det autonome nervesystem da jeg mener dette representerer grunnleggende forståelse i forhold til utvikling av det følelsesspekteret som også gjør seg gjeldende i skolesituasjonen for elever med tilknytningsvansker. For ytterligere å belyse lærerens rolle i relasjonen mellom elev og lærer, har jeg til slutt i dette kapittelet valgt å se på begrepet *personlig kompetanse* slik det omtales av Skau (2008).

### 5.1 Psykologisk forståelse av begrepet tilknytning

Smith og Ulvund (2004, s 256) slår fast at tilknytning som fenomen ”dreier seg om barns følelsesmessige binding til omsorgspersoner”. Temaet har hyppig blitt omtalt innenfor utviklingspsykologien og dannelsen av sosiale relasjoner blir viet særdeles stor oppmerksomhet. Allerede i 1951 påpekte Bowlby at barnet som ikke fikk kontinuerlig omsorg fra en morsperson i spedbarnsalderen senere ville kunne vise kognitive vansker i form av lavere konsentrasjon, avvikende språkutvikling og psykisk utviklingshemning. (Smith og Ulvund, 2004). Den sosiale utviklingen kunne bli preget av overfladiske relasjoner. Tilknytning som fenomen omtales i stor grad i forhold til barns tilknytningsatferd, - en atferd som i stor grad viser seg ved adskillelse og gjenforening med omsorgspersonen. Denne atferden er observerbar og har videre ført til beskrivelsen av ulike tilknytningsmønstre.

Hart (2008) omtaler Bowlby og hvordan han sammen med Mary Ainsworth kom fram til teorien omkring ulike tilknytningsmønstre. Mary Main spilte også en sentral rolle i denne utarbeidelsen. Bowlby var opptatt av hvordan foreldrenes egne barndomsopplevelser hadde betydning for deres barns vanskeligheter da han erfarte at mødre som fikk snakke om egen barndom og derigjennom fikk et grep om sin egen oppveksterfaring kunne bruke dette for å forstå sine egne barn bedre. Bowlby jobbet i forskningssammenheng med å se på betydningen av mors fravær for små barn. Han var spesielt opptatt av hva i det tidlige mor-barn samspillet som var viktig for personlighetsutviklingen. Bowlby bestemte seg for å lage en teori omkring de forskningsresultatene han kom frem til på 1950-tallet. Dette ble til *teorien om tilknytning*. Denne teorien beskriver prosessen hvor barnet blir forbundet med omsorgspersonen og som videre fører til dannelse av personligheten. Bowlby sitt utgangspunkt var å se på spedbarnet som et grunnleggende sosialt vesen som er i stand til å kommunisere med andre. Bowlby mente barnet hadde et medfødt atferdssystem som var med på å regulere barnets atferd i samspill med voksne. Den voksne var i dette samspillet med på å stabilisere og beskytte barnet. Den atferden som ble utviklet mellom voksne og barn, og som dannet grunnlaget for relasjonen dem imellom, ble omtalt som tilknytningsatferd. I denne relasjonen ville barnet danne indre representasjonsmodeller av sine erfaringer med den voksne. Den voksne tilknytningspersonen sørget på denne måten for å gi barnet indre arbeidsmodeller ” internal working models” slik at barnet kunne lage seg en modell av omverden og seg selv som aktør i denne. Begrepet *indre arbeidsmodell* blir således en tenkt modell som betegner barnets mulighet til å forestille seg virkeligheten i forhold til hva det kan forvente seg av tilknytningspersonens handlinger og reaksjoner ovenfor barnet. Det blir likeledes en modell for barnets forestillingsevne om seg selv og sin verdi. Denne opplevelsen av tilknytningspersonen og av seg selv, blir to sider ved arbeidsmodellen som ble utviklet gradvis og i takt med barnets øvrige modningsnivå. Arbeidsmodellen ble videre en modell for barnet for å forstå og reagere på de opplevelser og erfaringer barnet ble utsatt for. På den måten ble arbeidsmodellen bestemmende for den måten barnet forholdt seg til andre og knyttet seg til omverden på. For barnet ville arbeidsmodellen ubevisst danne grunnlaget for barnets forståelse

---

av verden. Dette viser seg blant annet ved at barnet ubevisst oppsøker de miljøer som for barnet er kjent og dermed representerer trygghet for det barnet. Bowlby sitt syn på mennesket som et grunnleggende sosialt vesen innebar at spedbarnet biologisk innehar tilbøyelighet til å inngå i relasjoner med andre mennesker. Han beskrev her den tidlige dialogen mellom mor og barn som blant annet består av blikk kontakt, lydutveksling og gjensidig imitasjon. Det er denne dialogen som danner grunnlaget for utviklingen av barnets personlighet og av relasjonen til andre mennesker. Bowlby betegnet således tilknytning som en iboende egenskap hos barnet. Tilknytningsatferd ble brukt som en betegnelse for de ulike formene for atferd barnet var i stand til å anvende for å skape og opprettholde dialog og nærhet mellom barnet og tilknytningspersonen. Dette var videre med på å skape de viktige båndene, de stabile og varige relasjonene. Bowlby hevdet at disse bånd og relasjoner oppsto når barnet hadde en *trygg base*. Dette innebar at barnet opplevde tilgjengelighet til omsorgspersonen slik at det videre kunne anvende sin tilknytningsatferd og komme i dialog. Den trygge basen vil således bli en del av barnets indre arbeidsmodell og være med på å skape den nødvendige balanse i barnets evige søken etter trygghet på den ene siden og utforskning på den andre. For å kunne si noe om et barns trygghet og om omsorgspersonens rolle i forhold til å skape trygg base for barnet, ble barnet utsatt for situasjoner hvor tryggheten deres ble utfordret ved atskillelse, en såkalt fremmedsituasjon. Ved systematisk å se på barnets reaksjonsformer ved atskillelse og gjenforening, kunne forskerne si noe om barns tilknytningsatferd og tilknytningsmønstre. Killen (2007) redegjør også for Bowlbys indre arbeidsmodeller og fremhever at det her også legges grunnlaget for barnets senere foreldrerolle. Gjennom de indre arbeidsmodeller opplever barnet begge sider av relasjonen og kan på den måten skape seg et bilde av både barnets rolle og foreldrerollen. I barnets rolle lek kan vi se hvordan barnet aktivt prøver ut de to sidene. For å kunne utvikle et sensitivt og responderende forhold til sitt barn, er det viktig at man som barn selv har opplevde en slik relasjon. Som foreldre kan man da hente fram et repertoar som er skapt mange år tidligere. Killen fremholder spesielt barns evne til å søke trøst som avhengig av hvordan man selv har fått trøst som lite barn.

## 5.2 Ulike tilknytningsmønstre

Både Hart (2008) og Killen (2007) fremholder hovedsakelig tre typer tilknytningmønstre som gjør seg gjeldende ved adskillelse. Disse er *trygg tilknytning*, *utrygg ambivalent* og *utrygg unnvikende tilknytning*. De legger videre til en fjerde form kalt *desorganisert tilknytning*. *Trygg tilknytning* karakteriseres ved at barnet søker nærhet og trøst hos omsorgspersonen når det har behov for det. Barnet vil i tillegg søke utforskning på avstand fra tilknytningspersonen når det selv opplever trygghet. På den måten evner barnet å bruke sin tilknytningsperson som en trygg base for nærhet og avstand etter behov. Dette forutsetter at tilknytningspersonen gir den omsorg, trøst og støtte barnet har behov for hver gang det søker nærhet. *Utrygg ambivalent tilknytning* karakteriseres ved at barnet virker anspent, hele tiden er engstelig for atskillelse og derfor klenger på omsorgspersonen uten å kunne finne den nødvendige ro for å kunne søke avstand og utforske omverdenen. Ambivalensen sees ved at barna intenst søker nærhet og like intenst skyver tilknytningspersonen bort. Disse barna kan vise sinne og gråt, samtidig som de ikke klarer å nyttiggjøre seg omsorgspersonen for å få trøst og finne ro. Dette tilknytningsmønsteret kan observeres i familier der barnet fysisk har vært adskilt fra omsorgspersonene, for eksempel på grunn av sykdom, - eller det kan sees der hvor omsorgspersonene har vært ustabile i sin relasjon til barnet.

Den *utrygt unnvikende tilknytningsform* viser seg ved at barnet ikke søker emosjonell kontakt med omsorgspersonen. Barnet virker påfallende unnvikende ved gjenforening ved å snu seg bort eller overse tilknytningspersonen. Barnet forsøker her å være følelsesmessig selvstendig og ikke ha behov for nærhet og trøst. Barnet vil kunne søke seg mot leker snarere enn mot mennesker. De er svært sårbare for stress og har liten tilgang på egne eller andres følelser. Dette tilknytningsmønsteret kan sees i familier der barnet har opplevd avvisning eller hvor omsorgspersonene ikke har vært emosjonelt tilgjengelige for barnet. Årsakene til dette igjen kan være psykisk sykdom eller andre vansker hos omsorgsgiver.



---

Den fjerde tilknytningsformen er kalt *desorganisert tilknytning*. Denne tilknytningsformen kjennetegnes ved at barnet ikke har noen organisert tilknytningsmønster. Til forskjell fra de tre andre tilknytningsformene har ikke barna her etablert noen fast strategi for å oppnå kontakt med omsorgspersonen. Deres atferd kan være motstridende og den kan virke svært uforståelig. Disse barna virker forvirret og viser ingen hensikt med sin atferd. Som eksempel kan nevnes at de kan skrike etter omsorgspersonen ved adskillelse, men de vil bevege seg bort fra dem når de gjenforenes. Barna kan videre vise at de er redd for fremmede, men bevege seg bort fra omsorgspersonen. De kan også nærme seg omsorgspersonen samtidig som de ser bort. Barna kan vise overdreven omsorg eller sinne, og de kan fryse bevegelsene sine. Hart fremholder at denne typen atferd eksempelvis kan sees hos barn som har opplevd fysisk mishandling eller alvorlig grad av psykisk sykdom hos omsorgsperson. Dersom barnet har erfart at signaler om å få hjelp og trøst kan feiltolkes og svares på med aggressivitet eller angst, opplever barnet en ustabil omsorgsgiver. Dette fører igjen til at barnet møter uforutsigbar atferd og får en uorganisert tilknytning uten stabile indre arbeidsmodeller.

Hart fremholder at barn tar med seg sine indre arbeidsmodeller i møtet med nye personer og situasjoner. De opplever og forstår verden ut i fra sine etablerte modeller. Hun fremholdes samtidig at tilknytningsmodeller må anses å kunne påvirkes og forandres hele livet.

Smith og Ulvund viser til at fokuset i forskning rettes mot foreldrenes egne opplevelser av å ha hatt en trygg base i sin barndom og at dette anses som avgjørende for å videre kunne gi barnet en trygg tilknytning.

### 5.3 Spedbarnets intersubjektivitet

Hart (2006 og 2008) viser til at Bowlby hadde fokus på utviklingen av tilknytningsmønstre mens Daniel Stern satt mer fokus på interaksjonen mellom omsorgspersonen og barnet. Arbeidet startet ved at Stern som en av de første benyttet videofilming av mor og barn i sin forskning. Ved å kjøre opptakene i slow motion,

oppdaget han et synkronisert atferdsmønster som ikke tidligere var beskrevet. Stern beskriver dette som et fininnstilt samspill med et varierende mønster. Samspillet varierte mellom glede, opphisselse, avslapning osv. og kunne på mange måter sammenlignes med en velregisert dans. Morens rolle i dette samspillet var ved sin væremåte å støtte barnets atferd. Ved å kommunisere med barnet ved bruk av ansiktsuttrykk, blikk kontakt, vokalisering, rytme, kroppskontakt, timing osv, ville moren også kunne hjelpe sitt barn til å definere seg selv. Stern viser til at barnet er helt avhengig av denne støtten fra omsorgspersonen for å komme i et dynamisk samspill. Betydningen av at omsorgsgiver gjør slike dagligdagse handlinger som bruk av ansikt, stemme og kropp for å komme i samspill med barnet sitt beskrives ved at barnet gjennom dette får en begynnende opplevelse av hva det vil si å kommunisere med og være tett tilknyttet andre. Dette innebærer også at i de tilfeller hvor støtten fra omsorgsgiver til barnet var særdeles mangelfull eller ikke til stede, ville dette kunne medføre avvikende utvikling hos barnet. Hart viser videre til at det også er et sentralt poeng hos Stern at barnets hjerne er avhengig av denne type stimulering for å få i gang essensielle modningsprosesser. Dette kan sammenlignes med kroppens behov for føde for å kunne vokse. Dette behovet for stimulering får barnet dekket nettopp i sin interaksjon med andre. Barnets indre representasjoner er grunnleggende ut i fra de erfaringer barnet gjør i slike samspillssituasjoner. Stern kaller dette *spedbarnets interpersonelle verden* (referert i Hart 2008). Barnet kan selv barnet justere samspillssekvensene ved å ta initiativ til, opprettholde og avslutte sekvensene. Stern fant at barnet i løpet av sine seks første levemåneder vil ha lært hvordan det skal ta kontakt med sin omsorgsgiver, invitere til samspill, opprettholde og deretter avslutte den mellommenneskelige kontakten. Dette innebærer at spedbarnet i løpet av denne korte tiden vil ha lært å beherske de grunnleggende ferdigheter for å kunne inngå i et samspill med andre mennesker. Denne ”dansen” som da oppstår vil fungere som en prototype på alle de mellommenneskelige relationer barnet senere inngår i. (Hart 2008).

---

## 5.4 Affektregulering og arousal

Hart (2008) beskriver videre hvordan Stern vektlegger *affektregulering* og *arousal* i samspillet mellom omsorgsgiver og barn. Med dette bringes glede, fryd og lek inn i bildet. Aktiviteten som foregår oppleves gledesfylt for begge parter og det er en glede som driver begge videre i det rytmiske samspillet. Gjensidig glede fører til gjentakelse av atferdsmønstre og videre til variasjoner over disse. Gjennom dette dannes tette bånd og fastlagte tilknytningsmønstre. Barnets aktivitetsnivå øker og gleden fører til at barnet tåler dette. Det må imidlertid lære seg til å regulere sine følelser og sitt aktivitetsnivå, - barnet må lære seg selvregulering. Gjennom å være i en tett relasjon til omsorgsgiver kan barnet lære seg dette. De inntrykk som presenteres på dette nivået vil være av visuell, taktil, auditiv eller kinestetisk art. For å kunne tilby barnet hjelp i sin affektregulering, må omsorgsgiver først være i stand til å avlese barnets følelsestilstand ut i fra barnets atferd og deretter tilpasse sin atferd ved å justere seg i forhold til barnet. Barnet må videre være i stand til å forstå omsorgsgivers reaksjon som noe som har med barnets følelse å gjøre. Når disse forutsetningene er til stede, vil begge fornemme at en følelsesmessig avstemning har funnet sted. Affektiv avstemning observeres direkte via atferd, men begrepet er uttrykk for den følelsesmessige kvaliteten som uttrykkes i en felles, mental tilstand (Hart 2008). Dette er da forskjellig fra ren imitasjonsatferd da det her er følelsestilstanden som er vesentlig. Der imitasjon blir en måte å dele en ytre tilstand på, blir affektiv avstemning en måte å dele indre tilstand på. Dette gjør også at den affektive avstemningen blir forløperen for empatidannelsen. Barnet må først oppleve egne følelsestilstander og gjenkjenne disse både som separate følelser og noe som kan deles med andre. Barnet må videre oppleve en fornemmelse av at andre kan fremvise noe av de samme følelsene. Deretter kan barnet ha grunnlag for å utvikle empati. Det at omsorgsgiver kun går inn for å vise forståelse for barnets indre, mentale tilstand, og ikke forsøke å endre på den, gjør at det oppstår en samhørighet dem imellom. Omsorgsgiver og barn er sammen om en følelse og er begge ubevisst klar over at de deler denne. Hart viser til at dette er det mest alminnelige trekk ved Sterns begrep ”interpersonel samhørighed” (Hart 2008, s.138). Hart viser videre til at Stern opererer

med mange variasjoner av avstemning. Det refereres da til begrepene ekte avstemning og feilavstemning. Disse deles igjen inn i to typer. Med ekte avstemning menes at omsorgsgiver forsøker å forstå barnet indre følelsesmessige tilstand og matche denne. Målet er her kun å dele opplevelsen. Den ene typen feilavstemning forekommer når omsorgsgiver bevisst legger seg over eller under barnets intensitetsnivå, eller timing i den hensikt å hjelpe barnet til å øke eller senke sitt aktivitetsnivå. Omsorgsgiver ønsker her å vise medfølelse for barnets følelsetilstand, men samtidig hjelpe barnet til å endre atferd. Dette kan for eksempel være i forhold til barn som er trette, men urolige og trenger hjelp til å finne ro. En annen type feilavstemning skjer når omsorgsgiver fremviser en utilsiktet feilavstemning. Dette innebærer en feilvurdering av barnets følelsetilstand, - eller at omsorgsgiver ikke er i stand til å finne igjen denne følelsetilstanden hos seg selv. Begge former for feilavstemninger vil som oftest føre til at barnet endrer sin atferd. Dersom barnet ikke blir møtt med hjelp og støtte for å regulere seg selv, ikke får hensiktsmessig respons på sine følelsesuttrykk, vil dette kunne utløse kaotiske tilstander hos barnet. Hart (2006) snakker her om *hyperarousal* og *dissosiasjon*. Spesielt gjelder dette for barn med et desorganisert tilnytningsmønster. Når disse barna blir utsatt for traumatiske opplevelser, vil de raskt reagere med et økt alarmberedskap. Omsorgspersonen er her ikke i stand til å matche barnets affektive tilstand og vil svare med en feilavstemning enten i form av å introdusere ekstreme nivå av stimulering, dette kan sees i tilfeller av overgrep mot barn, eller det gis for lavt nivå av stimulering, noe som sees i tilfeller av deprivasjon. I slike tilfeller vil omsorgspersonen forsterke barnet smerte, noe som fører til at barnet eskalerer inn i et overarousalmønster. Barnet sender hele tiden ut signaler om at det trenger hjelp, men omsorgspersonen oppfatter ikke signalene, eller er ikke i stand til å svare på de på en måte som er til hjelp for barnet. Når barnet har vært i denne tilstanden over tid, vil barnet dissosiasiere. Det vil si at barnet trekker seg inn i sin indre verden og ikke lenger forholder seg til den eksterne verden. Barnet vil allikevel søke til omsorgspersonen når det opplever redsel, noe som plasserer barnet i en paradoksal situasjon. Barnet kan nå ikke søke mot omsorgsgiver for å få hjelp, men det kan heller ikke selv endre sinnsstemning eller flykte fra situasjonen. Barnet vil hele tiden forsøke å oppnå likevekt, noe det ikke har mulighet til å lykkes med. Det

---

å bli satt i slike stressfylte situasjoner, vil medføre alvorlige konsekvenser for barnet både psykisk og, som vi senere skal se på, rent nevrologisk. Perry snakker om "Arousal Continuum, State-Dependant Learning and the response to threat" (2006, s. 249). Med dette mener han at mennesker responderer til verden ut ifra den informasjon de til enhver tid innehar og utifra deres nåværende sinnstilstand. Han nevner som eksempel at barn som har vært utsatt for langvarig trusler og traumatiske hendelser vil kunne respondere på ordinære erfaringer som om de var truende og farlige. Barnet vil bevege seg langsmed et *arousal continuum* og ut ifra sin individuelle erfaring med stress og bevege seg mot arousal eller mot en dissociativ tilstand. Uavhengig av i hvilken retning barnet beveger seg, vil konsekvensen bli at det får reduserte muligheter til å lære, for eksempel i form av skolearbeid. Dette medfører at det traumatiserte barnet vil være i en helt annen sinnstilstand enn hva andre barn opplever å være i da dette barnet vil oppleve å være i en konstant alarmberedskap. Sammenligner man to barn med likt evnenivå, vil det barnet som opplever denne sinnstilstanden ha vesentlig større vansker med å fokusere på læreren, på tema som blir presentert og delta aktivt i en læringsprosess. Perry understreker her at de traumatiserte barna også vil være mer oppmerksomme på alle nonverbale signaler som sendes ut enn de verbale ordene som ytres. Dette fordi barna har erfart at den type informasjon er svært vesentlig. Som eksempel nevnes barnet som har opplevd at far lukter alkohol og derigjennom fått gjentatte erfaringer på at han da vil skade mor. Når det traumatiserte barnet beveger seg langsmed dette continuum vil barnets vise mer primitiv atferd etterhvert som stressfaktoren øker. Dette innebærer også at evnen til å tenke fremover avtar. Et barn som føler seg truet er ikke istand til å tenke på fremtiden, men er fullt ut fokusert på situasjonen som er her og nå. Som et resultat av dette, er barnet heller ikke i stand til å tenke konsekvenser av sine handlinger. Traumatiserte barn som er i konstant alarmberedskap vil videre kunne misforstå de signaler som normalt foregår mellom mennesker, for eksempel i et klasserom. De kan oppleve langvarig øyekontakt som svært truende, et lite dytt fra en medelev kan oppleves nedverdiggende og alvorlig, vennskapelig erting kan oppleves sarkastisk, -og det at noen hever stemmen kan i seg selv oppleves som svært faretruende. Slik atferd kan minne barnet om opplevelser de gjentatte ganger har erfart hjemmefra og

automatisk sette de i nytt alarm-beredskap. Dette omtaler Perry som barnas stress-respons system.

## 5.5 Nå-øyeblikk – now moments

Et annet sentralt tema hos Stern, er hans teori omkring begrepet *now-moments*, noe som oversettes med nå-øyeblikk. Stern (2004) fremstiller tanker omkring begrepet ”nå” og stiller spørsmålstegn ved hvordan psykoterapien ville sett ut dersom nå-øyeblikket fikk en like sentral rolle som for eksempel fortiden og dens innvirkning har fått i forhold til nåtiden. Stern ønsker med dette å sette søkelys på nå-øyeblikket for på den måten å endre oppfatningen av hvordan terapeutisk forandring blir til. Han har også som mål at synet på dagligdagse opplevelser i seg selv kan bli rikere. Hart viser til Sterns forståelse av begrepet *now-moments* når hun definerer dette som ”Uforudsete affektladete øyeblikke, som trækker omsorgsperson og barn helt og fuldt ind i nuet” (Hart 2008, s. 281). Nå-øyeblikkene startet svært kortvarig og kjennetegnes ved at begge parter får en fornemmelse av hva som skjedde her og nå i relasjonen mellom dem. Nå-øyeblikkene oppstår i prosessen av gjensidig regulering mellom partene i et samspill. De ulike nå-øyeblikkene blir kjedet sammen og vil på denne måten danne en bevegelsesprosess på vei mot et mål. Alle øyeblikkene i denne prosessen kan defineres som nå-øyeblikk som justerer intersubjektiviteten. Hart (2008) fremholder at både mor og barn forandres etter en slik opplevelse. De er nå bundet sammen på en ny måte og har i fellesskap skapt en annen måte å være sammen på. De har en felles erfaring som igjen kan føre til nye nå-øyeblikk slik at de i fremtiden også kan skape ytterligere øyeblikk som er med på å videreutvikle den relasjon de to har sammen.

Alle nå-øyeblikk vil bli brakt inn i arbeidshukommelsen og på den måten være med på å gjenkalle tidligere endringer i nye sammenheng. Hukommelsen vil hele tiden oppdateres gjennom nye nå-øyeblikk. Dette betyr ikke at den objektive fortiden forandres, men det som endres er den måten hendelser og personer trer fram i bevisstheten. Dette innebærer at nå-øyeblikk bidrar til en prosess som hele tiden sletter og omskriver tidligere opplevelser og på den måten bidrar til at fortiden blir

---

sammensatt på nye måter. Nåtiden vil på denne måten hele tiden oppløses og rekonstrueres

## 5.6 Nevroaffektiv utviklingspsykologi. Den tredelte hjernen.

Hart har lansert en forståelse av sammenhengen mellom utviklingspsykologi og nevrofysiologi og kom omkring år 2000 opp med begrepet *nevroaffektiv utviklingspsykologi*. Hun tar her utgangspunkt i utviklingspsykologien og belyser de fenomen som her påpekes i sammenheng med hva nevrologien viser. Dette gjør hun blant annet ved å påpeke konkret hvor i hjernen affekt og emosjoner synes å være situert og hva som skjer rent fysisk når disse aktiveres. Hart peker her blant annet på at læring skjer i det menneskelige nervesystemet ved at nervecellene som blir utsatt for stimulering danner forbindelseslinjer og skaper nye sammensetninger. Det er disse forbindelsene mellom nervecellene som kalles ”hjernens grunnleggende organisatoriske princip” (Hart 2006, s.53). Dette medfører muligheten til å berolige hjerneaktiviteten og dermed skape muligheter for mentale erfaringer og læring. På denne måten integreres teorien fra blant annet Bowlby og Stern ved konkret å vise til hjernens nevrologi. Ved å sørge for *now-moments*, ved å hjelpe barnet til å regulere sine følelser (arousal) og komme i dialog og skape relasjoner, dannes konkrete nerveforbindelser i hjernen, og barnet tilegner seg læring.

Hart (2006) viser til MacLean og hans tredelte og hierarkiske hjerne for å illustrere hjernens oppbygning. Også her konkretiseres sammenhengen mellom utviklingspsykologisk teori og nevrologi ved å se på hvor i hjernen de ulike områdene som berøres av affektiv inlæring befinner seg. I det MacLean kalte ”the triune brain” (MacLean 1973 referert i Hart 2006, s. 22). ble hjernestrukturen delt opp i tre lag som alle hadde ulike strukturer og kjemi, men som samtidig var bundet til hverandre i massive nerveforbindelser og derved fungerte som tre hjerner i en. De tre hjernestrukturene er altså tett bundet sammen og fungerer som en helhet, men de kan også fungere delvis uavhengig av hverandre. Det er derfor nødvendig å se på de tre delene separat. De tre delene omtales som *reptilhjernen*, *den paleomammale hjernen*

og stil slutt *den neomammale hjernen*. Jeg ønsker her å vektlegge reptilhjernen som den mest basale i forhold til tilknytning og relasjonsdannelse.

### Reptilhjernen – det autonome nervesystem (sansende)

Denne delen av hjernen består av ryggmarg, hjernestamme og lillehjernen. Den regulerer indre likevekt og har en arousal lignende funksjon. Reptilhjernen betegnes som det kroppssansende og energiregulerende system. De mest basale affektreguleringsfunksjoner foregår her, i hjernestammen. Oppgaven på dette nivået er å regulere basale kroppsfunksjoner som åndedrett, hjerteaktivitet, og blodtrykk. Det jobbes videre med å regulere søvn/våkenhets tilstander, oppmerksomhetsfunksjoner, seksualitet og visse aspekter av angstaferd og aggresjon. Den første affektive selvreguleringen foregår på dette nivå. Dette skjer blant annet gjennom det autonome nervesystem med sitt sympatiske og parasympatiske aktivitet. Det sympatiske nervesystem kalles aktiveringssystem da det kontrollerer aktiveringen av den responsen nervesystemet gir på trusler, på positive erfaringer og på alle situasjoner med elementer av overlevelsesinteresse. Her kommer begrepet *kamp-flukt* (Hart 2006, s. 111) inn som et særdeles viktig element. Dette er et aktiveringssystem som mobiliserer atferd. I biologisk forstand var dette nødvendig atferd for å overleve. Ved fare ble man aktivert til enten å gå i kamp eller til å flykte. Denne tilstanden innebærer økt blodtrykk, økt muskeltonus og økt arousalnivå. Det utløser også glukose og insulin. På engelsk omtales fenomenet som *fight or flight* (Perry 2006, s.23). En parasympatisk aktivering kalles et beroligelsessystem (Hart 2006). Her dempes hjerteaktiviteten, musklene slapper av, tårer kan utløses og fordøyelsesaktiviteten økes. Ved parasympatisk aktivering bygger man opp energi og tilstanden gavner cellevekst ved at næringsstoffer transporteres til hele kroppen. Denne tilstanden dominerer under trygge og rolige tilstander. Dette kan imidlertid også medføre en tilstand som blir så rolig at det omtales i forhold til begrepet *frys*. (Hart 2006, s111). Dette innebærer at mennesket, når det er utsatt for trusler, ikke får kontakt med andre eller blir overaroused kan stoppe helt opp og gå inn i seg selv. Dette fører til at man går inn i en tilstand hvor man blir handlingslammet. Denne tilstanden omtales også som en overlevelsesstrategi for eksempel ved at de som var



---

utsatt for fare latet som de var en sten for ikke å bli lagt merke til. Dissosiering omtales også av Killen (1994) som en tilstand for å ta avstand fra de overgrep man ble utsatt for og dermed overleve disse. Poenget med de sympatiske og parasympatiske nervesystem, er at mennesket på denne måte søker å finne en balansegang i sitt biologiske nervesystem. Begge system har en stor betydning for følelsesenes kroppslige forankring da det er med på å gjøre det mulig å sanse seg selv gjennom kroppsfornelemelser. Man har tidligere trodd at det autonome nervesystem ikke kunne påvirkes av handlinger, men nyere forskning viser at man kan påvirke nervesystemet blant annet ved å stimulere huden på en behagelig måte. Ved å gjøre dette, kan man hjelpe et menneske til å gå fra sympatisk (aktiverende) til parasympatisk (beroligende) aktivitet.

#### Den paleomammale hjernen – (følende)

Dette området består av mellomhjernen og det limbiske system. Dens funksjon er å gjøre mer basale affekter som angst og sinne mer nyanserte gjennom utviklingen av emosjoner og utvidede hukommelsesfunksjoner. Denne delen av hjernen er med på å regulere affekter og motorikk på et ubevisst nivå. Et område som vies mye oppmerksomhet innenfor den paleomammale hjernen er et område som kalles *amygdala*. Området bearbeider sanseinntrykk og har en spesiell funksjon i forhold til frykt og aggresjon. Dette området antas å være svært aktivt i barnets første leveår og har en avgjørende betydning for intuitivt å kunne oppfatte følelsesreaksjoner. Amygdala er konstant oppmerksom på farer. Den vil motta sensorisk informasjon fra forskjellige sanser og raskt bestemme om denne informasjonen krever igangsetting av kamp-flukt reaksjoner, eventuelt frys.

#### Den neomammale hjernen (tenkende)

Dette området består av det nye cortex, frontallappsystemet. Denne delen av hjernen bearbeider kognitive og mentale rasjonaler. Her finner vi sentrene som sammenholder og skaper mening i sanseinntrykk og persepsjoner, noe som gir mulighet for et mer komplekst følelsesliv. På dette nivået kommer også evnen til verbalt språk. Her utvikles systemet for medfølelse og empati. Dette foregår via en

mentaliseringsprosess som innebærer evnen til å lese og tolke mentale tilstander hos seg selv og andre og kunne forbinde dette med følelser og atferd. Den balanseringen vi finner på dette nivået innebærer blant annet evne til behovsutsettelse og impulshemming, evnen til å kunne skille mellom fantasi og virkelighet, kunne koordinere sanseinntrykk, følelser og tanker, undertrykke forstyrrende tanker og kunne hemme de impulser som kommer fra amygdala. Det innebærer videre evnen til å kunne finne løsninger på følelsesmessige problem som oppstår. På dette nivået begynner også evnen til utvikling av samvittighet å gjøre sin inntreden. For at menesker skal kunne utvikle denne basale egenskapen, må de ha evnen til skamfølelse. Dette betyr en erfaring av ubehag eller flauhet. De må videre utvikle evnen til skyld, noe som innebærer følelsen av selv å ha gjort noe galt. Dette vil føre videre til en moralsk evne. Med dette menes at personen innehar tanker og meninger om hva som er riktig og galt.

## 5.7 Personlig kompetanse

Geddes (2006) omtaler atferden til elever med tilknytningsvansker i skolen. Hun fremhever her de negative konsekvenser atferdsvanskene kan ha for eleven selv, for familien, for skolerresultater og for samfunnet generelt. Geddes understreker betydningen av å tolke elevenes atferd som meningsfylte ytringer i lys av tilknytningsteori. Hun vektlegger videre relasjonen som hovedfokus i skolesituasjonen og introduserer ”the Learning Triangel” (Geddes 2006, s. 4) bestående av relasjonen mellom elev, lærer og den oppgaven de skal utføre. Forståelsen som gis ved å følge denne tankegangen, vil ifølge Geddes føre til intervensjoner som er relevante for å ivareta både elev og lærer i skolesammenheng.

Døske (2009) har sett på utfordringene en lærer møter i sitt arbeid med en elev som har emosjonelle og sosiale vansker. Hun finner her at det er relasjonen i seg selv som synes å være ”det bærende element i spesialpedagogisk arbeid” (Døske, 2009, s. 24). Døske påpeker derfor viktigheten av å analysere de element som fremkommer i denne relasjonen og anvende disse for å legge til rette for en bedre skolesituasjon både for elev og lærer.

---

Skaug (2008) belyser fagpersoners rolle i et samspill og bringer her inn begrepet *personlig kompetanse*. Personlig kompetanse handler om personers væremåte og hvordan den anvendes i forhold til andre. Skau setter dette som en av tre likestilte deler som til sammen utgjør fagpersoners samlede profesjonelle kompetanse. Denne samlede kompetansen består av *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter*, - og av *personlig kompetanse*. De to førstnevnte aspekt vil i stor grad handle om kunnskap av generell art samt det som blir spesielt for hvert yrke. Personlig kompetanse vil supplere dette ved å ta med hvordan man er som person i forhold til seg selv og i samspill med andre. Dette innebærer at et menneskes personlighet vil være en del av hvordan man utøver sitt yrke. Den bør derfor bevisstgjøres samt videre utvikles både for personen selv og for å kunne gjøre en bedre jobb i samspill med andre. Skau hevder videre at vår personlige kompetanse kan være avgjørende for hvor langt vi kan nå både med vår teoretiske og yrkesspesifikke kompetanse. Skau peker videre på at man kan se på prinsipper for utvikling av personlig kompetanse, men hvilke tilnæringsmetoder som anvendes, må være opp til den enkelte. Det finnes ulike tilbud om hjelp til selvutvikling, men ingen ”riktig metode”. Personlig kompetanse vil således kunne være et begrep som kan brukes i forhold til den kompetanse hver lærer utvikler i samspill med og i relasjon til sin elev.

## 6. Videre drøfting av funn

Prosjektets problemstillinger er tidligere drøftet i resultatkapittelet. Dette er derfor en videre drøfting av egne funn i lys av teori. Problemstillingen jeg ønsker å belyse er: *Hvordan kan skolen legge til rette for en god opplærings situasjon og skolehverdag for elever med tilknytningsvansker?* Denne drøftingsdelen vil omhandle egne funn i lys av teoretisk forståelse. Med dette vil jeg søke å få en helhetlig forståelse av materialet. Dette har jeg anvendt som grunnlag for utarbeidelse av pedagogiske konsekvenser og tiltak inn i skolen for på den måten å svare på problemstillingen. En avsluttende kommentar viser til hvor forskningen står i dag og presenterer et optimistisk syn på fremtiden.

### 6.1 Videre drøfting av egne funn i lys av teoretisk forståelse

Hart har kalt en av sine bøker: *Fra interaksjon til relation* (2008) og påpeker på denne måten hva som skjer når to mennesker har interaksjon gjennom fastlagte mønster over så lang tid at de sammen danner en relasjon. Dette setter spor og forklares både på det utviklingspsykologiske og det nevrologiske plan. Dette blir meningsfylt å benytte relasjon som begrep for å belyse hva som skjer mellom elev og lærer. Det synes klargjørende å avgrense begrepet *tilknytning* til å omhandle relasjonen som dannes mellom foreldre og barn, mens det som må etableres mellom elev og lærer, kan betegnes som en *relasjon*. Jeg ønsker på denne måten også å formidle at de dype, nære og varige bånd som legges i begrepet tilknytning forbeholdes foreldre-barn relasjonen. Denne type forhold kan bli for dypt og emosjonelt å etterstrebe i en elev-lærer relasjon. Jeg vil videre hevde at nettopp det å skape en relasjon mellom elev og lærer må ansees å være en grunnleggende forutsetning for læring. Jeg vil derfor legge hovedvekt på dette i min videre drøfting.

I intervjuene med lærerne har jeg vektlagt relasjonen mellom lærer og elev og fått utfyllende beskrivelser av hvor utfordrende nettopp relasjonen kan være. Dette ble ytterligere beskrevet i lærernes uttalelser om egne reaksjoner og følelser. Samtlige elever i undersøkelsen er beskrevet til å ha vansker med sin relasjon til andre i skolesituasjonen, noe som viser seg i ulike former for utfordrende atferd. Dette gjelder deres relasjon til voksne og til medelever. Disse vanskene synes også å ha

---

stor innvirkning på elevenes mulighet for å utøve utforskningsatferd og på den måten kunne tilegne seg nye kunnskaper, noe som er avgjørende i en skolesammenheng. Hart (2008) påpeker at de indre arbeidsmodeller og tilknytningsformer som dannes fra fødselsøyeblikket av, må ansees å kunne påvirkes og endres gjennom hele livet. Dette gir en optimistisk innfallsvinkel for å se på mulighetene av å danne relasjoner i skolesammenheng, - relasjoner som blir grunnleggende for at eleven skal ha mulighet for å tilegne seg kunnskap.

Når fosterforeldre og lærere uttalte seg om begrepet *trygg base*, (Bowlby i Hart 2008) hadde de mange tanker omkring organiseringen av undervisningen. De vurderte deltakelse i full klasse opp imot det å være på eget rom, og de så på muligheten for å ha faste voksne til eleven. Noen lærere pekte på at eleven i stor grad kun måtte være sammen med en voksen, mens andre påpekte at dette ikke var heldig for sin elev. PPT sine observasjoner i klasserommet viste til at lærere synes svært bevisst på å regulere den fysiske avstanden mellom seg og sin elev. Struktur, forutsigbarhet og organisering synes å være kjente begrep som lærerne greit satt ord på. Det synes også å være stor bevissthet omkring hvorvidt eleven likte fysisk kontakt slik at læreren regulerte sin nærhet og avstand ut i fra dette. Det ble videre uttrykt ønske om å finne konkrete tiltak for eventuelt å endre elevens evne til å tåle fysisk kontakt. Lærernes egen væremåte og bevisste strategier om hvordan de selv skulle agere for å få til interaksjon eller samhandling synes derigjennom noe mangelfull. Dette ble beskrevet noe i observasjoner fra PPT og på den måten bevisstgjort for lærer under veiledning, og noe kom fram ved oppfølgingsspørsmål om lærens strategier. Flere så at deres relasjon til eleven utviklet seg ved at eleven etter hvert kunne be om hjelp, at han/hun viste mindre aktiv motstand mot alt skolearbeid samt at eleven deltok stadig mer aktivt i konfliktløsning. Dette etter nøye instruksjon og gjentatte mønster fra lærerens side. Sammenholdt med teori kan denne fremgangen sees som det å skape nye indre arbeidsmodeller. (Jfr. Bowlby i Hart 2008) Når en utfordring blir svart på samme måte gjentatte ganger, var det denne reaksjonsformen eleven forventet også ved neste episode. Det er også interessant å se lærernes rolle ut i fra Skau (2008) sitt begrep personlig kompetanse. Lærerne etterlyste kunnskap om teori og yrkesspesifikke ferdigheter, mens tema som omhandler egen væremåte ble lite belyst.

Dette tilsier at tilrettelegging for utvikling av personlig komeptanse i denne sammenheng burde være svært relevant.

Samtlige lærere kunne fortelle om ”gode stunder” de hadde sammen med sine elever. Flere understreket at disse kunne komme selv om dagene hadde vært harde og konfliktene mange. Det var interessant også å observere lærernes kroppsspråk når de omtalte slike episoder. Det var smil og latter, stemmen ble lavere og blikket ble av og til litt blankt. Dette ble tolket til at lærerne lot seg berøre rent emosjonelt av sine elever, bare ved å omtale dem i positive ordelag. Ingen av lærerne omtalte relasjonen mellom seg og sin elev til å være et direkte mål i skolens arbeide. Flere uttrykte bevissthet om at de ”hadde noe spesielt sammen” og bekymring for at dette ikke skulle vedvare på neste klassetrinn, men enkelte lærere virket nesten litt brydd over å snakke om dette. Noen satt klare ord på at de var redd opplevelser og ”gode stunder” kunne ta tid vekk fra undervisningen og da føre til at eleven ikke lærte nok. Teorien tilsier at ”gode stunder” – *now-moments* – i seg selv er et viktig mål. (jfr. Stern i Hart 2008). Det er nettopp slike stunder som fører til gjentatt, positiv interaksjon mellom lærer og elev. Interaksjon fører videre til en relasjon mellom de to, - noe som er helt grunnleggende for at eleven kan utvikle utforskningsatferd og tilegne seg læring. Læring inkluderer her også nye forbindelseslinjer i hjernens nevrologi.

Flere lærere påpekte elevenes uro og behov for hjelp til å regulere seg ned og fokusere på oppgaver. Det samme gjalt behovet for hjelp til å strekke seg litt for å yte mer og ikke gi opp i skolearbeidet. Det beskrives fysisk sinne og utagering samt at elevene mangler drivkraft og energi. Dette handler om affektregulering. En regulering som starter helt nede i hjernestammen og inkluderer det autonome nervesystem. Teorien sier her noe om at den voksnes rolle blir å foreta en ekte avstemning hvor målet kun er å dele opplevelsen. (Jfr. Stern i Hart 2008). Dette kan for eksempel være riktig å gjøre når barnet er svært utagerende og i affekt. Lærer skal her kun formidle at hun forstår hvordan barnet har det for på den måten å deler opplevelsen. En annen strategi er å benytte en bevisst form for feilavstemning hvor lærer forsøker å øke eller senke elevens aktivitetsnivå ved legge seg litt over eller runder elevens aktivitetsnivå. På denne måten kan lærer hjelpe eleven til å endre atferd. På hjernenivå handler dette

---

om parasympatisk og sympatisk aktivering som innebærer kontroll over den responsen nervesystemet gir både på trusler og på positive erfaringer

Når det gjelder affektregulering, er det svært viktig å ha en forståelse for barn som er i konstant alarmberedskap og deres behov for først å regulere sitt autonome nervesystem, deretter kan man komme i posisjon til å ha en refleksjon. (Jfr. Stern i Hart 2008). Det kan og være at lærer og elev ikke når dette neste punktet med mentalisering, men at lærers innsats kun må konsentreres om regulering av emosjoner. For å få en forståelse av det å være i alarmberedskap, kan det være nyttig å foreta egne refleksjoner rundt hendelser i livet som kan ha ført en inn i en lignende tilstand. Det kan være opplevelsen av alvorlig sykdom, død eller andre traumatiske opplevelser i livet som har ført en person inn i situasjoner som oppleves sterkt rent følelsesmessig. Enkeltpersoner vil også ha opplevelsen av frykt og hvordan den i seg selv kan påvirke kroppen og ens egne reaksjoner. Ved å gjenkjenne disse følelsetilstandene, vil vi kunne ane noe av hva enkelte barn kan ha opplevd og hvordan hverdan kan fortone seg for dem. Erfaring tilsier at dette er et svært vanskelig område. Diskusjonen rundt tiltak i skolesituasjonen går raskt i retning av forsterkninger som belønning og straff. Ut ifra den teori som her beskrives, vurderer jeg det slik at belønning og straff kun vil ha en kortsiktig virkning i forhold til elever med alvorlige tilknytningsvansker. Dette ut ifra en viten om at barnet av en eller annen grunn kan settes i et alarmberedskap og agerer ut ifra dette. Det autonome nervesystemet har da ”tatt over” hjernens fungering, noe som medfører at refleksjonsevnen (mentalisingen) ikke er med. (jfr. Hart 2006). Barnet må da først og fremst hjelpes over i en annen tilstand. Dernest må det jobbes med å hjelpe barnet til å danne forbindelseslinjer slik at evnen til refleksjon og vurdering gradvis kan dannes. Det er naturlig å tenke seg at en høy stemme, et blick eller lignende, - spesielt fra en voksen person, kan være med på å øke alarmberedskapet, eventuelt kun endre det fra en kamp/flukt til en frys-reaksjon. Dette vil da være stikk motsatt av det som i de fleste tilfeller var lærers hensikt.

Elevenes manglende evne til å gjenkjenne sansning fra egen kropp er beskrevet i kapittel 4 og ble bemerket fra flere lærere. Dette ble omtalt som at eleven kunne være

sulten hele tiden eller at han/hun ”fant på” historier om å ha vondt flere steder på kroppen. Både Perry og Hart uttrykker at dette er en del av det som kjennetegner en tidlige følelsesmessig skade og kan føres tilbake til barnets manglende hjelp til å danne indre arbeidsmodeller, til å danne en egen oppfattelse av seg selv adskilt fra andre, - og da manglende nevrologi til å ta imot og gjenkjenne sansning fra egen kropp. Dette omtales som en stor emosjonell skade. Det vil være mange nivå i dette å gjenkjenne egen sansning, og derfor et viktig område for en lærer å vite noe mer om. Ved å ha kunnskapen om dette som et vanskeområde, vil en lærer kunne finne mer ut av hvordan dette fortoner seg for sin elev.

## 6.2 Pedagogiske konsekvenser

Formålet med denne oppgaven var å finne tiltak for elever med tilknytningsvansker rettet mot skolesituasjonen. Dette er og i tråd med Kalleberg sin beskrivelse av konstruktive forskningsopplegg. (Holter og Kalleberg, 2007). Her beskrives forskning som har til hensikt å utvikle eller bidra til noe nytt. Dette kan og være indirekte ved at man legger opp forskningen på en måte som har til hensikt å beskrive på en måte som gjør at andre kan lære av det. Mine beskrivelser har til hensikt å utvikle tanker om hvordan skolen kan arbeide med elever som har tilknytningsvansker. Slik jeg ser det, vil det viktigste tiltaket være å øke skolens kunnskap omkring tilknytningsvansker. Det å ha en faglig forståelse for hva dette kan innebære, vil ikke bare gi økt forståelse for elevenes vansker, men også et grunnlag for å finne egnede tiltak tilpasset den enkelte elev. Denne kunnskapen bør finnes på skolen på lik linje med annen fagkunnskap som kreves for å undervise elever. Generelt har jeg i løpet av denne forskningsprosessen blir stadig mer oppmerksom på faren ved en eventuell tiltaksliste til bruk ut i skolen. Det å videreformidle konkrete tiltak uten å forsikre meg om at mottaker innehar en grunnleggende forståelse, vil kunne være med på å hindre lærer i å finne egnede tiltak ut ifra sin bakgrunn og forutsetninger, elevens bakgrunn, - styrker og svakheter. Det vil videre kunne hindre et grunnleggende fokus på det å komme i relasjon og vektlegge dette som en forutsetning for læring. En tiltaksliste vil i seg selv også kunne hindre fokus spontant



---

opplevde gode øyeblikk. Jeg vil allikevel presentere noen områder jeg mener skolen bør arbeide med når de har elever med tilknytningsvansker. Disse må til enhver tid sees i sammenheng med aktuell kunnskap og teoretisk referanseramme samt i forhold til hver enkelt elev og dennes behov. Dette er områder skolen bør ha et bevisst forhold til og vurdere i sammenheng med faglige mål. Områdene er å anse som skolerettede tiltak i forhold til barn med en tidlig følelsesmessig skade og ansees å være grunnleggende læreforutsetninger for å kunne utvikle utforskningsatferd. Områdene vil her presenteres punktvis.

- Kunnskap og forståelse om tilknytningsvansker. Skolen bør sørge for at alle som skal forholde seg til eleven med tilknytningsvansker innehar en grunnleggende forståelse for hva dette innebærer. Kunnskapen bør etableres både hos de som skal jobbe direkte med eleven, samt hos lærere og administrativt personale som skal forholde seg til lærerne i form av å være kollegaer, samarbeidspartnere, veileder eller lignende. Det er generelt viktig at det etableres et miljø ved skolen som innehar denne type kunnskap. Kunnskap kan blant annet tilegnes via kurs, litteratur eller veiledning.

- Vurdering av egnet personale. Skolens administrasjon må jobbe bevisst med utvelgelse av personalet som skal arbeide med eleven med tilknytningsvansker. Personlig egnethet bør vektlegges. Med dette menes blant annet at personer som har et avklart forhold til egen barndom har det beste utgangspunkt for å gjøre en god jobb i denne forbindelse. Jamfør ulike foreldrefunksjoner. Lærer bør også være innstilt på å jobbe med seg selv i relasjon til andre og være interessert i å se på seg selv og vurdere egen rolle i dette samspillet.

- Etablering av trygg base for lærere samt utvikling av personlig kompetanse. Med dette menes at det må gis rom for at lærerne har andre å gå til både med faglige og personlige utfordringer de møter i arbeidet med eleven med tilknytningsvansker. Organisering i fastlagte møter bør vurderes. Det må legges til rette for både veiledning i faglig form samt muligheten til å jobbe med egne reaksjoner. Lærer må gis mulighet for videre utvikling av egen kompetanse. Dette innebærer hjelp til å se på og vurdere sin egen væremåte i samspillet med eleven.

- Etablering av trygg base for eleven.

Med trygg base menes her både organisering av arbeidsplass og struktur i forhold til hvem eleven skal være sammen med, hvor de skal være og hva eleven skal gjøre til enhver tid. Dette bør tydeliggjøres for eleven for eksempel ved bruk av dagtavler eller timeplaner. Endringer må redegjøres for i detalj. Det bør til enhver tid vurderes om eleven har utbytte av å være i rom alene med en voksen, delta i liten gruppe eller være en del av ordinær klasse.

- Vektlegging av relasjon mellom elev og lærer

En trygg base innebærer også vektlegging av elev-lærer relasjonen. For å understreke betydningen tas dette allikevel med som eget punkt. Det å legge til rette for etablering av en god relasjon mellom lærer og elev, ansees å være en grunnleggende læreforutsetning. Denne relasjonen består av gjentatte handlingsmønstre som må bygges opp over tid. En god relasjon vil alltid bestå av en del uplanlagte hendelser som skjer der og da. Disse må verdsettes og etterstrebes som del av relasjonsoppbygningen. Behovet for varige relasjoner bør anerkjennes og i størst mulig grad etterstrebes.

- Kommunikasjon mellom elev og lærer.

Lærer bør hele tiden etterstrebe tolkning av elevens uttrykksformer og svar på disse. Nonverbale uttrykk vil her være vel så viktige som verbale, - både fra elev og lærer.

- Justering av nærhet – avstand.

Lærer bør være oppmerksom på elevens reaksjon på og behov for nærhet og avstand til den voksne. Se etter reaksjoner på fysisk kontakt og juster dette etter elevens mulighet til å motta.

- Vektlegging av affektregulering.

Eleven må i første omgang få hjelp til å regulere sine affekter. Dette ansees som en vesentlig del av elevens vanske. Lærer vil ha behov for bevisste strategier i forhold til å hjelpe eleven til å regulere seg oppover eller nedover i affekt nivå.

- Gjenkjenne og bevisstgjøre egne følelser.

Eleven vil trenge bevisst speiling fra en voksen og bekreftelse på egne følelser. Dette for å danne en gryende bevissthet omkring sansning fra egen kropp. Når barnet er

---

modent for det, kan mentaliseringen (refleksjonen) bringes inn. Deretter kan det jobbes med gjenkjennelse av og forståelse for andres følelser.

- Samarbeid.

Det å jobbe så mye med en elevs personlighet, vil kreve nært samarbeid med fosterforeldre og andre instanser. Mål og avklaring av hva som skal skje i skolens regi bør avtales nøye rundt hver enkelt elev.

### 6.3 Avsluttende kommentar

Samtlige fosterforeldre og lærere uttrykte bekymring for elevenes fremtid. Vi møter, blant annet hos Perry (2006) historier som omhandler barn med så store emosjonelle skader at de ender opp som samvittighetsløse drapsmenn. Både Perry og Hart forteller om råd de selv mottok fra sine veiledere som gikk i retning av ikke å bruke tid og krefter på barna med store tilknytningsvansker da det ikke var noe de kunne gjøre for å hjelpe dem. Heldigvis hørte ingen av dem på rådene slik de var ment, men i stedet valgte de å motbevise utsagnene. På den måten fremkom forskning omkring forståelse av tilknytningsvansker og tiltak for å hjelpe. Mye gjenstår i denne forbindelse. Hart er blant annet i gang med et spennende arbeid som går på utarbeidelse av kartleggingsmateriale for emosjonell utvikling. Dette er ment som hjelp til å se hvilket nivå et barn befinner seg på emosjonelt for på den måten å finne egnede tiltak. Det viktigste som alle kan gjøre er til enhver tid å benytte den forskning, teori og utprøvede tiltak som er tilgjengelig for å finne tiltak som passer for den enkelte elev. Dette vil kreve både pågangsmot og stor grad av utholdenhet, - men det vil til gjengjeld kunne være svært givende både for elev og lærer.

Med denne oppgaven mener jeg å ha svart på problemstillingen ved å gi grunnlag for forståelse av tilknytningsvansker slik de viser seg hos elever i skolen og derigjennom ha mulighet for å finne tiltak som kan hjelpe elevene i skolesituasjonen. Forståelsen for vanskene har jeg gitt ved å rette meg mot leserens kognitive evne til å tilegne seg kunnskap og reflektere over et faglig tema. Jeg har også søkt å gi dette ved å appellere til leserens mer emosjonelle assosiasjoner, tanker og følelser for på denne måten å gi en helhetlig forståelse av et komplekst tema.

## Kildeliste

- Anke, T. (2007). Tilknytning mellom fosterbarn og fosterforeldre: et behandlingsperspektiv. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening, Vol 44, nummer 10*, 1230-1238
- Bufetat/Fosterhjem.no. (2009). Bufetat. Hentet 15. Oktober 2009, fra <http://www.Fosterhjem.no/>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2009/19. mai). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 15. Oktober 2009, fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Døske, B. (2009). *Relasjonen som bærende element i spesialpedagogisk arbeid*. *Spesialpedagogikk* 02, 24-32.
- Geddes, H. (2006). *Attachment in the Classroom*. London: Worth Publishing.
- Hart, S. (2006). *Hjerne, samhörighed, personlighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2008). *Fra interaktion til relation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ICD-10*. (2005). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Oslo: Sosial og Helsedirektoratet
- Jacobsen, H. (2009) *Utvikling og tilknytning hos fosterbarn ved 2-3 års alder*. Hentet 10. Mai 2009, fra [http://www.r-bup.no/CMS/cmspublish.nsf/\\$all/156433A345EB7017C125725F0040EEA8?open&persontype=Heidi%20Jacobsen|Annen%20formidling](http://www.r-bup.no/CMS/cmspublish.nsf/$all/156433A345EB7017C125725F0040EEA8?open&persontype=Heidi%20Jacobsen|Annen%20formidling)
- Killen, K. (1994). *Sveket*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Killen, K. (2007). *Barndommen varer i generasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- 
- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Blandingskompendium, Universitetet i Oslo.
- Ofstad, K., & Skar, R. (2009). *Barnevernloven*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998*
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2006). *The boy who was raised as a dog*, New York: Basic Books
- Skau, G.M., (2008). *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Smith, L., & Ulvund, S.E. (2004). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Stern, D.N., (2007). *Her og nå. Øyeblikets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wormnæs, O. (2008). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Blandingskompendium, Universitetet i Oslo.

## Vedlegg

### **Forespørsel om deltakelse i prosjekt. Biologiske foreldre.**

Mitt navn er Torill Østby Wiker, og jeg jobber som rådgiver i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) i (navn) kommune. I den forbindelse har jeg samarbeidet med barnehage, skole og fosterforeldrene vedrørende deres barn, (navn). Jeg har også samarbeidet med barneverntjenesten i (navn på kommune) v/ (navn)

I tillegg til min jobb i PPT, er jeg i ferd med å avslutte en master grad i spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Jeg skal her skrive en oppgave om tiltak i skolen for fosterbarn med tilknytningsvansker. Hensikten med oppgaven er å finne de gode tiltakene, - de tiltakene som kan hjelpe elevene i opplærings situasjonen.

I denne forbindelsen henvender jeg meg til dere for å be om tillatelse til å bruke opplysninger vedrørende (elevenes navn). Jeg ber konkret om å få intervjuer fosterforeldrene og lærere på skolen. Jeg vil her stille spørsmål som dreier seg om skolesituasjonen, og konkrete tiltak som er aktuelle for å hjelpe (elevenes navn) på skolen. Jeg vil ikke stille spørsmål som går på barnets livshistorie eller hjemmeforhold.

Jeg vil i tillegg be om tillatelse til å bruke PPT sine journalnotat, kartlegginger og observasjoner for å belyse det samme tema, - dvs. tiltak i skolesituasjonen.

Alle opplysninger vil selvfølgelig bli anonymisert og ikke være mulig å identifisere gjennom oppgaven eller annen presentasjon.

Det er selvfølgelig frivillig om dere ønsker at opplysninger vedrørende (elevenes navn) kan brukes i denne sammenheng. Dere kan når som helst trekke dere fra prosjektet uten at det vil bli stilt spørsmål omkring dette.

---

Jeg ønsker å understreke at samarbeidet mellom PPT, fosterforeldre og skole vil fortsette uavhengig av om dere gir tillatelse til deltakelse i dette prosjektet.

Dersom dere gir tillatelse til dette, ber jeg dere undertegne vedlagte samtykke erklæringer og returnere til (navn saksbehandler ved barneverntjenesten). Hun vil deretter formidle samtykket videre til meg.

Ta gjerne kontakt med meg dersom dere har noen spørsmål. Jeg kan nås på telefon ..... eller på mail: .....

Med vennlig hilsen

Torill Østby Wiker

---

## SAMTYKKEERKLÆRING

Vi gir med dette vårt samtykke til at Torill Østby Wiker, i forbindelse med sin masteroppgave i spesialpedagogikk, kan intervjuere fosterforeldre og lærere omkring skolesituasjonen for vårt barn (navn).

Vi gir også tillatelse til at hun kan benytte PPT sine journalnotat, kartlegginger og observasjoner av (navn) i forbindelse med den samme masteroppgaven.

.....

Dato

Underskrift mor

.....

Dato

Underskrift far



---

**Forespørsel om deltakelse i prosjekt. Fosterforeldre.**

Mitt navn er Torill Østby Wiker. Jeg holder for tiden på med en master grad i spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo og skal her skrive en oppgave om tiltak i skolen for fosterbarn med tilknytningsvansker. Hensikten med oppgaven er å finne de gode tiltakene, - de tiltakene som kan hjelpe elevene i opplærings situasjonen.

Jeg ønsker i den forbindelse å intervju fosterforeldre som en del av min masteroppgave. Dette for å høre deres tanker omkring ivaretagelse av fosterbarn og deres behov i skolesituasjonen.

Via barneverntjenesten i (navn) kommune v/(navn), har jeg hatt kontakt med de biologiske foreldre til (navn). De har gitt skriftlig samtykke til at jeg kan rette en forespørsel til dere som fosterforeldre. Jeg tar derfor kontakt nå for å høre om dere kan være villige til å gi et intervju.

Det jeg konkret ber dere om, er at du som fostermor eller fosterfar deltar på intervju. Jeg har primært behov for at en av dere deltar, men dersom begge har mulighet, vil det være flott. Jeg kommer under intervjuet til å stille spørsmål om barnets fungering på skolen og spesielle utfordringer dere mener er aktuelle for opplærings situasjonen. Jeg ønsker å fokusere på de tiltak dere kjenner til som er utprøvd på skolen og som dere opplever som nyttige. Jeg vil bruke lydopptaker mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca en time, og vi avtaler tid og sted.

Det er frivillig om dere vil være med, og du/dere kan når som helst trekke dere fra prosjektet uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle data som fremkommer i oppgaven, og i eventuelle presentasjoner av denne, vil bli anonymisert.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og slettes når oppgaven er ferdig, ved utgangen av 2009.

Dersom dere ønsker å være med på intervju, ber jeg dere undertegne vedlagte samtykkeerklæring og returnere til undertegnede i svarkonvolutt. Så vil jeg ta

kontakt for nærmere avtale. Har dere spørsmål til denne forespørselen, må dere gjerne ta kontakt med meg på telefon..... eller på mail til: .....

Studien er på vanlig måte sendt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Torill Østby Wiker

(adresse)

Vedlegg: Samtykkeerklæring

---

## SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om Torill Østby Wiker sin studie av tiltak i skolen for elever med tilknytningsvansker, og ønsker å stille til intervju.

.....

Signatur

Jeg kan kontaktes på telefon: .....

Jeg kan kontaktes på mail: .....

## **Intervjuguide, - fosterforeldre**

### Før intervjuet

Som du/dere vet, skal jeg skrive en oppgave om tiltak i skolen for fosterbarn med tilknytningsvansker. Hensikten med oppgaven er å finne de gode tiltakene, - de tiltakene som kan hjelpe dem i opplærings situasjonen. I den forbindelse er det viktig for meg å høre hva dere som fosterforeldre tenker og mener om tilrettelegging i skolen.

- Først vil jeg takke for at dere stiller opp og bruker tid på dette!
- Presentere tekniske hjelpemidler.
- Høre om det er noe dere vil spørre om før vi begynner?

### Oppstart

Hvor lenge har dere vært fosterforeldre?

Hvor lenge har dere vært fosterforeldre for (navn)

Da har dere mye erfaring i det å være fosterforeldre og samarbeide med skolen?

### Konkret i forhold til barnet

Hva tenker dere særpreger barnets atferd generelt? (Eks. trivsel, gode og dårlige dager etc.)

Hva særpreger hans/hennes atferd på skolen?

---

## Tema

Tema er barn og unge med reaktive tilknytningsvansker. Er dette et kjent begrep for dere?

Har du/dere fått noe informasjon om hva dette innebærer?

Har dere tilbud om hjelp i forhold til å finne tiltak i deres samspill hjemme?

Ut ifra deres kjennskap til (navn)- hva vil dere si er typisk for barn med denne typen vansker?

## Skolesituasjonen

Hva liker (navn) å gjøre på skolen?

Er det noen fag eller aktiviteter han/hun liker spesielt godt?

Er det noen fag eller aktiviteter han/hun ikke liker?

Hvordan har dere inntrykk av at skoletimene generelt fungerer for (navn)?

Hvordan har dere inntrykk av at friminuttene fungerer?

Hvordan opplever dere at det å skulle gjøre lekser fungerer?

Har dere noe inntrykk av hvordan (navn) klarer seg på skoleveien?

Har (navn) noen venner på skolen (eks. har han noen bestevenn eller noen venner fra skolen han treffer utenom skoletid?)

De voksne rundt (navn) på skolen. Organisering.

Det snakkes mye om betydningen av å ha en trygg base for elever med tilknytningsvansker, - også på skolen. Behovet for å ha en fast voksen å forholde seg til understrekes.

Opplever dere at dette har vært vektlagt fra skolens side i forhold til (navn)?

Har (navn) ekstra ressurser/ekstra hjelp på skolen?

Hvordan har denne vært organisert?

Opplever dere at skolen har kunnskap om tilknytningsvansker? (Er dette et tema skolen har tatt opp med dere?)

Vet dere om skolen har samarbeidspartnere eller mottar veiledning omkring (navn) sine vansker?

Relasjonen mellom lærer og elev

Hvordan opplever dere generelt relasjonen mellom den/de voksne på skolen og (navn)? (Eks. er det noen voksne han liker spesielt godt, noen han ikke liker, er relasjonen preget av konflikter..)

Hva tenker dere er den største utfordringen for den/de voksne som skal arbeide med (navn) i skolen i det daglige?

Hva tenker dere fremstår som den største gleden ved å arbeide med (navn) i skolen?

Hvilke egenskaper bør en voksenperson ha for å arbeide med (navn) i skolen?

Hvordan bør den voksne generelt være ovenfor (navn) i en skolesituasjon?

Har dere noen tanker om hva slags kunnskap de voksne bør ha for å gjøre en god jobb med å tilrettelegge undervisningen til (navn)?

---

Hvilke krav tenker dere man kan stille til voksne som skal arbeide med elever med tilknytningsvansker i skolen?

Hva vil dere si er det viktigst i relasjonen mellom voksne og (navn) på skole?

### Tiltak på skolen

Kjenner dere til om det er spesielle aktiviteter/tiltak på skolen som er lagt opp til (navn) i forhold til at han strever med tilknytningsvansker?

Evt. Hva slags aktiviteter?

Har (navn) en individuell opplæringsplan (IOP)?

Er det noen mål i hans IOP i forhold til tilknytningsvansker?

Hva vektlegges generelt i (navn) sin IOP?

Hvilke tiltak tenker dere er de viktigste for at (navn) skal trives på skolen?

Hva tenker dere om konkrete tiltak i skolen i forhold til:

- fysisk tilrettelegging (eks. eget rom, inndeling i mindre gruppe etc)
- sosial tilrettelegging (eks. hjelp i friminuttet, hjelp i overgangssituasjoner, i lek, hjelp til å forstå og forholde seg til regler, til konfliktløsning etc)
- faglig (blir lærestoffet tilpasset (navn) eller følger han helt ordinært opplegg i klassen?)

Hva tenker dere er hovedmålet for (navn) på skolen, - hva ønsker dere han skal lære?

### Samarbeid hjem-skole

Hva tenker dere er det viktigste i forhold til et godt samarbeid mellom skole og fosterhjem?

Er det spesielle tiltak som bør være iverksatt fra skolens side?

Er det noe i samarbeidet mellom dere og skolen rundt (navn) som er bra og dere konkret tenker er viktig å videreføre?

Er det noe i samarbeidet som kunne vært annerledes?

### Fremtid

Hvilke tanker gjør dere som fosterforeldre dere omkring (navn) sin fremtid? Jeg tenker da spesielt på videre utdanning og jobb?

### Avslutning

Dere har sagt mye om skolesituasjonen rundt (navn) og hva som er viktig for han, - er det noe vi ikke har vært inne på som dere tenker er viktig i denne forbindelse?

Er det noe mer vi kunne vært innom i forhold til samarbeidet mellom fosterhjemmet og skolen?

Tusen takk for intervjuet!



---

## **Intervjuguide, lærere**

### Før intervjuet

Som du vet, skal jeg skrive en oppgave om tiltak i skolen for fosterbarn med tilknytningsvansker. Hensikten med oppgaven er å finne de gode tiltakene, - de tiltakene som kan hjelpe dem i opplæringssituasjonen. I den forbindelse er det viktig for meg å høre hva du som lærer tenker og mener om tilrettelegging i skolen. Det er viktig at du beskriver ut ifra den situasjonen du konkret er i, - så skal jeg også intervju andre om hvordan de opplever tilsvarende situasjoner. Du kan altså ikke få ”svart feil” på noen måte.

- Først vil jeg takke for at du stiller opp og bruker tid på dette!
- Presentere tekniske hjelpemidler
- Presisere at dette er et forskningsprosjekt som går uavhengig av mitt arbeid i PPT. Dette innebærer også at jeg må få opplysninger ”som forsker”
- Anonymisering. Sletting av opplysninger.
- Høre om det er noe du vil spørre om før vi starter?

### Oppstart

Hvor lenge har du jobbet som lærer i skolen?

Hvor lenge har du jobbet med aktuell elev (navn)

Har du jobbet med andre elever/fosterbarn med tilsvarende vansker tidligere?

### Tema/veiledning

Tema er barn og unge med tilknytningsvansker. Er dette et kjent begrep for deg/dere her på skolen?

Har du fått informasjon om hva dette innebærer?

Veiledning eksternt

Får du tilbud om veiledning i forhold til tiltak vedrørende (navn)?

Hvem får du evt. veiledning fra?

Opplever du at du får ofte nok veiledning utenfra skolen? (hyppighet/omfang)

Opplever du at veileder har nok kunnskap om tilknytningsvansker for å kunne hjelpe deg i din arbeidssituasjon? (kunnskap)

Er det noe som fungerer bra i forhold til veiledning som du vil anbefale andre å gjøre?

Er det noe du ønsker fra eksternt veileder som du ikke får pr. i dag?

Veiledning/samarbeid internt

Mottar du veiledning internt på skolen i forhold til (navn)?

Har dere avsatt tid til samarbeid internt på skolen i forhold til å finne tiltak, drøfte, evaluere osv?

Opplever du at dere er flere kollegaer som kan samarbeide omkring dette tema her på skolen?

Opplever du å ha noen du kan dele situasjoner, eventuelt egne reaksjoner og følelser som kommer opp, med internt på skolen?

### Konkret i forhold til eleven

Hva tenker du særpreges hans/hennes atferd på skolen? (eks. trivsel, gode og dårlige dager etc)

Er det noen fag/aktiviteter han/hun liker spesielt godt?

Viser (navn) mestringsfølelse når han/hun har gjort noe bra?

Er det fag/aktiviteter han/hun ikke liker?

Hvordan ligger din elev an rent faglig sett i forhold til de andre elevene i klassen?

Hvordan fungerer skoletimene generelt for din elev?

### Sosialt

Hvordan fungerer friminuttene?

Har du noe inntrykk av hvordan det fungerer på skoleveien?

Har (navn) noen bestevenner, eller venner i det hele tatt på skolen?

Vet du om (navn) treffer noen av de andre elevene etter skoletid?

### Lekser

Hvordan tenker dere rundt (navn) og det med lekser? Eks. får han/hun det samme som de andre elevene, tilpasses mengden, får han/hun hjelp til lekser på skolen?

Tiltak på skolen. De voksne rundt/organisering.

Det snakkes mye om betydningen av å ha en trygg base for elever medtilknytningsvansker, også på skolen. Behovet for å ha en fast voksen å forholde seg til understrekes.

Har dette vært vektlagt her på skolen i forhold til (navn)?

Har (navn) ekstra hjelp/ressurser på skolen?

Hvordan har denne hjelpen vært organisert? Lærer/assistent?

I hvilke situasjoner får (navn) ekstra hjelp?

Fysisk tilrettelegging:

Har dere muligheten til å dele inn i mindre grupper, ha eget rom for (navn)?

Er det behov for slik tilrettelegging?

Hva tenker dere om (navn) sine rammebetingelser for læring, - burde han/hun være mest i full klasse, mindre gruppe, en til en?

Tiltak på skolen.Faglig.

Har eleven en individuell opplæringsplan (IOP)?

Hvilke fagområder er vektlagt for (navn), - jeg tenker spesielt på tilpasset undervisning, men også etter Opplæringsloven.

Er det spesielle aktiviteter/tiltak på skolen som er lagt opp i forhold til, at (navn) er fosterbarn og har tilknytningsvansker?

---

### Sosial tilrettelegging

Er de sosiale områdene vektlagt i opplæringen?

Evt.på hvilken måte?

Har eleven ekstra hjelp/støtte i friminuttene?

Får eleven leksehjelp?

### Relasjonen mellom lærer/assistent og elev

Hva vil du si preger relasjonen/forholdet mellom (navn) og deg på skolen? Hvordan har dere det sammen i løpet av en skoledag?

Opplever du generelt at (navn) har tillit til deg?

Hvordan opplever du det?

Har dere konflikter? Hvor ofte?

Hvordan løser dere evt. konfliktene?

Hvordan opplever du (navn) etter en konflikt, - vil han/hun vekk fra deg, være sammen med deg eller annet?

Kan eleven komme til deg og be om hjelp til å løse konflikter med andre?

Hvordan kan du få hjulpet (navn) til å løse opp i dette?

Har dere ”gode stunder”, - Jeg tenker da på tider, situasjoner hvor du opplever spesielt god kontakt med (navn)?

Kan dere tøyse, ha humor?

Beskriv.

### Strategier

Hvordan jobber du i forhold til (navn) for å hjelpe i gang med oppgaver (motivasjon).

Har du spesielle ting du gjør for å hjelpe (navn) til å holde fokus og fullføre oppgaver?

Har du noen strategier /”triks” som du tenker er spesielt i forhold til (navn), - noe du vet du må gjøre eller ikke gjøre?

Hva blir din rolle?

Beskriv.

### Lærer sitt forhold til eleven

Jeg vil nå gjerne stille deg noen spørsmål i forhold til de personlige utfordringene det er å være lærer til en elev med tilknytningsvansker. Dette gjør jeg ut ifra viten om at disse elevene, med sin historie, - og sin atferd, kan virke svært utfordrende og krevende på de voksne omkring seg.

Hvordan vil du generelt karakterisere ditt forhold til (navn), - hvordan opplever du det?

Hva opplever du som det mest utfordrende ved å være lærer til (navn)?

Kan du si noe mer om de faglige utfordringene?

Hvilke utfordringer ser du som mest fremtredende i forhold til (navn) sin atferd?

Har du noen tanker om hvilke følelse/reaksjoner dette kan frembringe hos deg? (personlige erfaringer). Kan du ”tillate deg” å bli sint, irritert, oppgitt eller lignende?

Dine utfordringer, tanker, reaksjoner og lignende, - får du støtte/hjelp til å takle/bearbeide disse?

Hva fremstår som den største gleden ved å jobbe med (navn) i skolen, da?

Faglig.

Sosialt.

Har du noen du kan dele dette med?

Hvilke kvalifikasjoner tenker du personer som skal arbeide med elever med tilknytningsvansker generelt bør ha?

Hvilket ”støtteapparat” bør lærer/assistent ha rundt seg for å mestre denne type elever?

### Samarbeid hjem-skole

Hva tenker du er det viktigste i forholdt til samarbeid hjem-skole for fosterbarn med tilknytningsvansker?

Er det spesielle tiltak dere bør gjøre/gjør fra skolens side?

Er det spesielle tiltak du tenker fosterforeldrene bør gjøre i forhold til å skape en god opplærings situasjon for eleven?

Er det noe i samarbeidet mellom fosterhjem-skole rundt (navn) som er bra hos dere og som det er viktig å videreføre?

Noe i samarbeidet som kunne vært annerledes?

### Fremtid

Hvilke tanker gjør du deg omkring (navn) sin fremtid, - i forhold til videre utdanning og jobb?

I forhold til det mer sosiale, da, - i forhold til det å ha venner, eventuelt egen kjæreste, familie?

Avslutning

Du har nå sagt mye om skolesituasjonen rundt (navn), hva som er viktig for han/henne, - og du har sagt mye om tiltak generelt. Er det noe vi ikke har vært inne på som du tenker er viktig i denne forbindelse?

Tusen takk for intervjuet!



---

## **Kategorier for analyse brukt i Nvivo, - tematisering**

Følgende kategorier ble brukt ved første analyse av egne funn. Kategoriernes beskrivelser (three node properties) er også tatt med i fremstillingen der det er hensiktsmessig.

### Erfaring med fosterbarn

#### Skam og skyld, straff og belønning

Hva vil det si å ikke utvikle følelsen av skam/skyld? Har det noen effekt å innføre straff/belønning i en opplæringssituasjon?

#### Informasjon til andre

Hvordan informere andre elever, andre foreldre, resten av personalet ved skolen etc.

#### Bakgrunnshistorie, informasjon om eleven.

Hva gir lærerne spontant uttrykk for i fht elevens bakgrunnshistorie, - hva har de behov for, - hva savner de her?

#### Andre diagnoser

#### Lekser

Strategier hos fosterforeldrene i fht lekser

#### Fosterforeldrenes rolle i fht skolen

#### Lærers egne følelser

Lærers egne beskrivelser av følelser i forbindelse med eleven

#### Erfaring med fosterbarn, kjennskap til tema tilknytningsvansker

Spørsmål om hvilken erfaring informanten har med fosterbarn generelt og hvor lenge hun har jobbet med dette barnet spesielt. Har informanten kjennskap til tema

tilknytningsvansker?

### Relasjon mellom voksen elev

Spesielle voksne eleven kjenner og går til. Hvordan skjer konfliktløsning? Hvordan opplever læreren behovet for avstand- nærhet mellom de to? Hvordan leser lærer eleven? Konflikter. "Gode stunder".

### Hovedmål i fht opplæring

Hva vektlegges faglig, hva vektlegges sosialt? Er det spesielle tiltak i fht at eleven er fosterbarn med tilknytningsvansker?

### Fremtid

Hva tenker lærer om elevens umiddelbare fremtid, eks. de neste skoleårene? Hva med langsiktig fremtid i fht videre skole/utdanning/jobb? Hva med langsiktig fremtid i fht venner/kjæreste/familie?

### Veiledning og samarbeid

Har informanten tilbud om veiledning eksternt? Har informanten tilbud om elelr mulighet til veiledning/samarbeid internt? Hvordan foregår eventuelt dette?

### Organisering av undervisningen, trygg base.

Hvordan er undervisningen organisert i fht deltakelse i full klasse, liten gruppe, en til en. Hvordan er støtten lagt opp i fht ekstra hjelp og fysisk organisering?

### Lærerens strategier

Hvordan bør lærer være i fht eleven? Hva vektlegge i samspillet? Hvordan hjelpe eleven i gang med oppgaver, hjelpe til å fullføre. Spesielle strategier/triks?

### Elevens følelsesuttrykk. Fysisk smerte. Mat, varme,kulde.

Hvordan uttrykker eleven følelser, - hvordan forstår lærer hva eleven vil/ikke vil, liker/ikke liker? Gir eleven uttrykk for fysisk smerte? Elevens forhold til mat, til varme/kulde?

Faglig fungering, sosial fungering på skolen

Hvordan fungerer eleven faglig i fht andre elever i klassen? Noen fag eleven liker /ikke liker? Hvordan fungerer eleven sosialt på skolen? Stikkord: vennskap, friminutt, konflikter