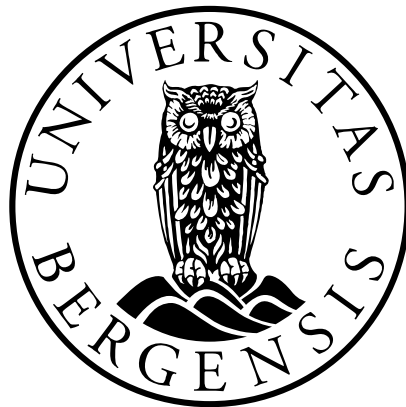


Barnevern og utdanning

*Ein kvalitativ studie om tilhøve som har fremja
skulemeistringa til fosterbarn*

Ragnhild Meland



Masteroppgåve i barnevern

Vår 2015

HEMIL-senteret
Det psykologiske fakultet

UNIVERSITETET I BERGEN

Rettleiar: Karen J. Skaale Havnen

Føreord

Dette masterprosjektet har vore ein lærerik prosess, men som til tider var tøff og utfordrande. I denne prosessen har det vore interessant å få kjennskap til korleis forskning utviklar seg. Særleg har det vore spennande å få kjennskap om fosterbarn og føresetnadene deira for å lukkast på skulen.

For dèt at masteroppgåva i dag er ferdig, har eg fleire personar eg ynskjer å takke.

Tusen takk til Dag Skilbred og Anette C. Iversen som har gitt meg datamaterialet sitt, og til fosterforeldra dei intervjuja. Dykk har gjort det mogleg for meg å skrive denne masteroppgåva.

Ein særleg stor takk til Karen J. Skaale Havnen som var rettleiaren min. Du har vært ein god diskusjonspartner, ein stor inspirasjon og hjelpar. I masterprosessen har dette betydd veldig mykje for meg, både når eg har hatt godt mot, men og når eg har streva. Takk for at du tok deg tid til både dei store og små spørsmåla mine, samt ei grundig vurdering av oppgåva mi.

Ein stor takk til venninnene mine på lesesalen. De har kome med både faglege, og mindre faglege innspel som har gjort at eg har kome meg gjennom denne prosessen. Utan samhaldet vårt hadde masterprosessen vore tøffare. Ein stor takk til foreldra mine som har brukt mykje av si dyrebare tid til å lese over og kome med innspel. Takk til mine gode venninner, Eirin og Siri, som stilte opp på kort varsel for å lese korrektur. Ein takk òg til svigerfar Kalle, for å ta seg tid til å sjå heilskapen i oppgåva.

Til min kjære Knut – sjølv om me parallelt har gått gjennom denne masterprosessen, har du vore ei stor støtte, for når eg har mista motet – har du alltid hatt trua på meg.

Bergen, mai 2015

Ragnhild Meland

Samandrag

Barnevernsbarn har lågare utdanning enn barn generelt. Dette er både ei fagleg og politisk bekymring. Dette masterprosjektet hadde som mål å få meir kunnskap om tilhøve som auka fosterbarn sine føresetnader for høgare utdanning. Problemstillinga var: **Kva tilhøve utanfor fosterheimen framhevar fosterforeldra som viktige for at fosterbarna har lukkast på skulen?**

Masterprosjektet har teke utgangspunkt i til saman 10 semi-strukturerte intervju med fosterforeldre som har hatt fosterbarn med utdanning frå høgskule eller universitet. Det vart teke i bruk tematisk analyse for å kome fram til funn i studien med ei hermeneutisk-fenomenologisk vitskapstilnærming. For å forstå funna, vart transaksjonsmodellen -, teori om resiliens og meistringstru (self-efficacy), teken i bruk. - samt relevant forskning på temaet.

Funna er delt mellom tre hovudkategoriar: Den fyrste kategorien, *indre påverknad*, omhandla tilhøve ved sjølve fosterbarna. Den andre kategorien, *ytre påverknad*, tok føre seg tilhøve ved fosterbarna sine nettverk og nærmiljø. Den siste og tredje kategorien, *indirekte påverknad*, skildra tilhøve ved barneverntenesta og samarbeidet mellom instansar som indirekte påverka fosterbarna sin moglegheit for å lukkast på skulen og ta høgare utdanning.

Konklusjonane er at mange ulike tilhøve ved liva til fosterbarna utanfor fosterheimen medverka til at dei lukkast på skulen. Fleire av desse tilhøva påverka igjen kvarandre, og i kombinasjon auka dei skulemeistringa til fosterbarna. Ingen av forteljingane til fosterforeldra var like - fosterbarna hadde altså forskjellige føresetnader for å lukkast på skulen.

Sjølv om funna frå studiet ikkje kan generaliserast, kan det gi ei nyansert forståing av at fosterbarn med ulike føresetnader kan ha moglegheiter for å lukkast på skulen. Implikasjonar for praksis er at barneverntilsette vert meir merksame på tydinga av utdanning i arbeidet sitt med fosterbarn.

Nøkkelord: transaksjonsmodellen, resiliens, self-efficacy, fosterbarn, fosterforeldre, utdanning, meistring, samarbeid.

Innholdsliste

1	Innleiing	3
2	Fosterbarn – rammer og sentrale uttrykk	6
3	Teoretisk perspektiv og relevant forskning	10
3.1	Ei transaksjonell forståing av utvikling	10
3.2	Resiliens	11
3.2.1	Risiko og risikofaktorar	12
3.2.2	Beskyttande faktorar	14
3.3	Sosial kognitiv teori og meistringstru (self-efficacy)	17
3.3.1	Kjelder til meistringstru (self-efficacy)	19
3.4	Relevant forskning	21
4	Metode og datamaterial	26
4.1	Vitskapssyn	26
4.1.1	Hermeneutikken og Fenomenologien	26
4.2	Masterprosjektets utval og metode	28
4.2.1	Metodeval	28
4.2.2	Hovudprosjektet	28
4.2.3	Masterprosjektet mitt	29
4.2.4	Analyseval	30
4.3	Førforståing	32
4.4	Kvalitet	33
4.4.1	Pålitelegheit	33
4.4.2	Gyldigheit	34
4.4.3	Overføring av masterprosjektet sitt resultat	35
4.5	Forskingsetisk vurderingar	36
5	Funn	38
5.1	Indre påverknad	39
5.1.1	Fosterbarna som person	40
5.1.2	Fosterbarna på skulen	41
5.1.3	Fosterbarna i relasjon til andre	42
5.2	Ytre påverknad	44
5.2.1	Relasjonar i nettverket	44

5.2.2	Fritidssyslar	47
5.2.3	Skule og lærarar	50
5.3	Indirekte påverknad	52
5.3.1	Relasjonell støtte.....	52
5.3.2	Økonomisk støtte.....	54
5.3.3	Samarbeid mellom fosterheim, skule og barnevern	54
6	Drøfting.....	56
6.1	Eit transaksjonelt syn på utvikling.....	56
6.2	Personlege eigenskapar ved fosterbarna.....	57
6.3	Tydinga av nærmiljøet.....	58
6.4	Samarbeid rundt fosterbarna.....	60
6.5	Avsluttande refleksjonar.....	62
6.5.1	Vendepunkt og utviklingsprosessar.....	62
6.5.2	Tydinga av fosterheimen	63
6.5.3	Risiko, resiliens og normal utvikling.....	63
6.5.4	Fleire fosterbarn kan lukkast på skulen	65
6.5.5	Avgrensingar og styrkar ved masterprosjektet	66
7	Konklusjonar	67
	Kjeldeliste	69

1 Innleiing

Mange barn under omsorg av barnvernet ber preg av ein utfordrande barndom. Dette kan sette spor i liva deira og aukar risikoen for marginalisering på fleire område seinare i livet. Ein av desse utfordringane er skulemeistringa (Backe-Hansen, Madsen, Kristofersen, & Hvinden, 2014). Utdanning er i dag den enkeltfaktoren som har størst tyding for levevilkår og helse i vaksen alder (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir], 2014d). Både nasjonal og internasjonal forskning har hevda at gode skuleferdigheiter og trivsel på skulen, er den største beskyttande faktoren for den langsiktige utviklinga for risikoutsette barn (Bufdir, 2014d; Gilligan, 2004; Jackson & Cameron, 2012; Skilbred & Iversen, 2014). Dette tilseier at tap av skulegong er ein stor risikofaktor som kan føre til utfordringar ved overgangen til vaksenlivet (Bufdir, 2014d).

Samstundes viser forskinga både nasjonalt og internasjonalt, at unge vaksne som har motteke tiltak frå barnevernet, har eit mykje lågare utdanningsnivå enn andre på same alder (Kristofersen & Sverdrup, 2013; Bo Vinnerljung, Öman, & Gunnarson, 2005). Tal frå 2009 viser at omlag 60 prosent av vaksne i alderen 25-41 år som hadde tiltak frå barnevernet då dei var barn, ikkje hadde gjennomført vidaregåande skule. Derimot var det omtrent 20 prosent av samanlikningsutvalet som ikkje hadde gjennomført vidaregåande skule (Kristofersen & Sverdrup, 2013).

I 2013 var 53.150 barn og unge mottakarar av tiltak frå barnevernstenesta og tilsvarande i 2012 (Statistisk Sentralbyrå, 2014). Om utviklinga til desse barnevernsbarna samsvarar med tala frå 2009 vil det seia, at omlag berre 40 prosent av desse barnevernsbarna kjem til å fullføre vidaregåande skule. Heile 10.254 barn var plasserte i fosterheim i 2012 (Bufdir, 2014c). Ifølgje statistikken vil truleg omlag 922, eller 9 prosent av dei, ta høgare utdanning. Medan tilsvarande tal for samanlikningsutvalet er 40 prosent (Backe-Hansen et al., 2014; Clausen & Kristofersen, 2008). Dette betyr, at sjølv om den generelle statistikken viser låge utdanningstal for barn og unge som mottar tiltak frå barnevernet, er det likevel ein del av denne gruppa som meistrar skule, gjennomfører vidaregåande skule og tek høgare utdanning. Eksempel på skulesterke barnevernsbarn finn ein mellom anna hjå Iversen, Hetland, Havik, og Stormark (2010), der 36 prosent av barnevernsbarna i studiet vart rangert med middels eller vanleg akademisk kompetanse, og 15 prosent vart rangerte med særleg høg akademisk kompetanse.

Årsaka til avstanden i utdanning mellom barnevernsbarn og barn generelt er det vanskeleg å fastslå. Komplekse samspel mellom tilhøve ved barnet og omsorgssituasjonen deira før plassering, og ulike element ved barnevernet, fosterheimen og skulen, kan påverka moglegheita deira for utdanning (Jackson, 2001; Seeberg, Winsvold, & Sverdrup, 2013; Skilbred & Iversen, 2014; Vinnerljung et al., 2005). For å forstå dette komplekse samspelet kan ulike teoretiske tilnærmingar til barn si utvikling nyttast. Ein kan samtidig bruke desse tilnærmingane til å forstå kvifor nokre av barnevernsbarna lukkast på skulen. Til dømes viser transaksjonsmodellen korleis all menneskeleg utvikling skjer i samspel med miljøet rundt ein (Sameroff, 2009). I tillegg er teori om resiliens særleg relevant for å forstå utviklinga til barna, grunna teoriens fokusområde. Den vektlegg prosessar mellom ulike beskyttande faktorar som bidreg til at barn klarar seg bra, til trass for eksponering for risiko (Kvelling, 2010; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Bandura (1997) sin teori om meistringstru (self-efficacy) kan også gi ei forståing av meistringa til ein person og korleis denne blir påverka av personen sjølv, og andre i livet til personen.

For at fleire barn med tiltak frå barnevernet skal få moglegheita til å kome på same utdanningsnivå som majoriteten av befolkninga, er det viktig å finne ut kva tilhøve som har ført til at nokre av desse barna har fullført vidaregåande skule og teke høgare utdanning - trass i den generelt negative statistikken. Målsetjinga med masterprosjektet er difor å bidra til meir kunnskap om desse tilhøva, og at denne kunnskapen kan nyttast vidare i det praktiske tiltaksarbeidet.

Masterprosjektet byggjer på data frå forskingsprosjektet «Fosterbarn som tar høgere utdanning- suksessfaktorer» som blei gjennomført av Regionalt kunnskapssenter for barn og ungdom (RKBU) i 2012. I hovudprosjektet vart både fosterforeldre og tidlige fosterbarn som no er unge vaksne, intervjuet om faktorar som dei meinte hadde hatt tyding for at fosterbarna tok høgare utdanning. Funn frå hovudprosjektet vekta særleg to tilhøve; kvalitetar ved fosterheimen og ved fosterbarna. Kvalitetar ved fosterheimen var struktur og rutinar, formidling av gode verdiar og tilhøyrsløse til fosterfamilien. Dei unge vaksne la stor vekt på eigeninnsats og ulike tilhøve utanfor fosterheimen (Skilbred & Iversen, 2014).

Fleire av tilhøva utanfor fosterheimen som kom fram i hovudprosjektet, kan utdjupast og utforskast nærare, særskilt frå fosterforeldra sitt perspektiv. Dette masterprosjektet konsentrerer seg om å analysere fosterforeldra sine oppfatningar av kva tilhøve som påverka utdanningsløpet til fosterbarna. Fosterforeldra var sentrale aktørar i livet til fosterbarna, og

forteljingane deira er såleis viktige for å auka kunnskapen i barnevernsfeltet om skulemeistring, og viktigheita av utdanning for denne gruppa. På bakgrunn av dette lyder problemstillinga slik:

Kva tilhøve utanfor fosterheimen framhevar fosterforeldra som viktige for at fosterbarna har lukkast på skulen ?

For lettare å kunne svare på problemstillinga, er fylgjande underspørsmål teke i bruk for å gi retning og snevra inn masterprosjektet:

- *Korleis skildra fosterforeldra fosterbarna?*
- *Korleis vekta dei venner og kjærast(ar) si rolle ?*
- *Kva tyding har fritidsaktivetar, skule, lærarar og barnevernet hatt for fosterbarna?*

Oppbygging av masterprosjektet

Kapittel 2 gjer greie for dei formelle rammene fosterbarna er ein del av, og sentrale uttrykk som vert brukt i masterprosjektet. Kapittel 3 omhandlar det teoretiske grunnlaget. Fyrst vert transaksjonsmodellen presentert, etterfølgt av teori om resiliens og meistringstru (self-efficacy). Avsluttande vert det gjort greie for relevant forskning om temaet barnevern og skule. Kapittel 4 skildrar metodebruk med fokus på ei hermeneutisk- fenomenologisk vitskapsteoretisk tilnærming, framgangsmåte, tematisk analyse, mi førforståing, studien si pålitelegheit og gyldigheit, overføring av resultat og forskingsetiske vurderingar. I kapittel 5 vert funn frå analysen presenterte, og i kapittel 6 vert sentrale funn drøfta og sett i høve til teoretiske perspektiv og annan forskning. Vidare i kapittel 6 vert det reflektert rundt aktuelle spørsmål som har vakse fram gjennom forskingsprosessen, etterfølgt av ei vurdering av avgrensingar og styrkar ved masterprosjektet. Til slutt vert det i kapittel 7 presentert konklusjonar.

2 Fosterbarn – rammer og sentrale uttrykk

I dette kapittelet vert det gjort greie for formelle rammer som er vesentlege å ha kjennskap til for å forstå fosterbarn - og fosterheimkonteksten. Det vert og gjort greie for bruken av ulike sentrale uttrykk i masterprosjektet. Dei ulike teoretiske omgrep vert presenterte i kapittel 3.

Fosterbarn

Eit *fosterbarn* er eit barn som er under offentleg omsorg på grunn av tilhøve ved omsorgssituasjonen, foreldra, eller på grunn av kjenneteikn ved barnet, til dømes åtferdsproblem (Backe-Hansen, 2013). Når barneverntenesta overtek omsorga for eit barn, er det lovfesta etter § 4-12 i Barnevernloven [bvl], (1992). Eit barn kan og vera i fosterheim etter frivillig hjelpetiltak jamfør [jf.] § 4-4 fjerde ledd i bvl, eller om foreldra sjølve vel å plassere dei utanfor heimen (Bunkholdt, 2010).

Fosterheim

Ein fosterheim er definert av Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet 18. Desember 2003, med heimel i lov av 17. juli 1992 nr. 100 om barnevernstenester § 4-22 tredje ledd (bvl, 1992). I § 1 Forskrift om fosterhjem, er ein fosterheim, jf. bvl § 4-22 første ledd, ein privat heim som tek i mot barn til oppfostring etter barneverntenesta si avgjersle om hjelpetiltak etter bvl § 4-4, eller ved omsorgsovertaking etter bvl § 4-12, eller § 4-8 andre og tredje ledd. Ein fosterheim kan og vera ein privat heim som er godkjent jf. bvl § 4 -7. Når eit fosterbarn vert plassert, skal det vurderast om ein fosterheim er passande for barnet, jf. bvl § 4-1 om barnet sitt beste og at fosterheimen er eigna til å ivareta behova til barnet jf. § 4 Forskrift om fosterhjem.

Ein fosterheim er ein heim som er godkjent av barneverntenesta i fosterheimskommunen til å ha omsorg for eit barn (Forskrift om fosterhjem, 2003, § 5). Både gifte, sambuande, einslege, minoritetsfamiliar samt likekjønna par kan vera fosterforeldre. Det viktigaste er at dei har overskot til barna og god omsorgsevne (Bufdir, 2014b; Forskrift om fosterhjem, 2003, § 3). For å sikre at fosterbarn skal få det bra, er det sett generelle krav til fosterfamilien. I § 3

Forskrift om fosterhjem er det krav om at fosterfamilien skal ha ein stabil livssituasjon, gode samarbeidsevner, og det vert stilt krav til framlegg av uttømmande- og utvida politiattest. Det er og krav om god helse, god økonomi, høveleg bustad og eit sosialt nettverk som fremjar livsutfalding. Interesse og overskot er viktig for å kunne gi fosterbarn ein god og trygg heim (Bufdir, 2014b). Alle som skal bli fosterforeldre må i dag gjennomføre opplæringskurset Pride. Kurset gjev den kommande fosterfamilien ei moglegheit til å få kjennskap til kva det betyr å vera ein fosterfamilie og å vurdere om det faktisk er noko for dei (Bufdir, 2014b).

Statleg og kommunalt ansvar

Både det statlege barnevernet og det kommunale barnevernet er offentlege instansar med ansvar for tiltaket fosterheim. Det statlege ansvaret for barnevernet er delt mellom Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet [BLD], Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir], Barne-, ungdoms- og familieetaten [Bufetat], og Fylkesmannen og Fylkesnemnda (Bufdir, 2010). Det er BLD som har det overordna ansvaret for barnevernet i Noreg (bvl, 1992). Bufetat er det statlege organet som samarbeider med det kommunale barnevernet om plassering av barn i fosterheim. Dei har ansvar for rekruttering og overføring av nye fosterheimar, samt at fosterheimane vert gjevne naudsynt opplæring, jf. bvl § 2-3 og jf. Forskrift om fosterhjem § 2.

Den kommunale barneverntenesta har ansvar for oppgåvene som er heimla i barnevernsloven som ikkje er tildelt det statlege barnevernet, jf. bvl § 2-1. Det er den kommunale barneverntenesta som har ansvar for å ta initiativ til å plassere barn utanfor heimen og godkjenne ein fosterheim til det enkelte barnet. Det er og deira ansvar å ha tilsyn og fylgja opp barnet, samt å rettleia fosterheimen (Bufdir, 2010; Forskrift om fosterhjem, 2003).

Oppfølging og tilsyn med fosterheimen

Barnevernet sitt mandat er i oppfølginga av barnet etter plassering i fosterheim, fordelt mellom omsorgskommunen og fosterheimskommunen. I jf. § 5 andre ledd i Forskrift om fosterhjem er det barneverntenesta i fosterheimskommunen som godkjenner fosterheimar. Ved behov kan det gjennomførast ein skriftleg avtale mellom omsorgskommunen og fosterheimskommune om at omsorgskommunen skal godkjenna fosterheimen.

Det er barneverntenesta i omsorgskommunen som fremja sak for fylkesnemnda, som har ansvar for gjennomføringa, oppfølginga og kontroll av fosterheimen jf. bvl § 8-4 tredje ledd, og oppfølging av fosterbarnet jf. Forskrift om fosterheim § 7. Dette er i samsvar med tiltaksplanen for barnet jf. bvl § 4-5, eller plan for omsorgssituasjonen til barnet jf. bvl § 4-15. I jf. § 6 Forskrift om fosterhjem er det og omsorgskommunen som inngår skriftleg avtale med fosterforeldre om ansvarsfordeling og plikt i arbeidet. Denne avtalen skal revurderast minst ein gong i året.

I jf. § 8 i Forskrift om fosterheim, første og andre ledd skal barneverntenesta i fosterheimskommunen føre tilsyn med barna frå dei vert plasserte og fram til dei er 18 år. Tilsynet går ut på å sikre at barn får forsvarleg omsorg i fosterheimen, og at føresetnadane for plasseringa vert følgt opp. Tilsynet har og ansvar for at det vert teke omsyn til etiske, religiøse, kulturelle og språklege opphav. I tredje ledd jf. § 8 i Forskrift om fosterhjem er det lovfesta at det kan gjerast ein avtale om at omsorgskommunen tek ansvar for tilsynet. I dette tilfellet skal det gjerast ein skriftleg avtale. Omsorgskommunen har i dette tilfelle ansvar for å informere fosterheimskommunen om moglege misforhold i fosterheimen. Personen som utfører tilsyn skal vera eigna for jobben og ha ein tilstrekkeleg uavhengig funksjon mellom fosterfamilien og barneverntenesta jf. § 8 fjerde ledd i Forskrift om fosterhjem. I jf. § 9 Forskrift om fosterhjem skal det gjennomførast tilsyn minst 4 gonger i året for å oppfylle kravet i § 8 andre ledd i Forskrift om fosterhjem. Det skal og skrivast ein rapport etter kvart tilsyn (Forskrift om fosterhjem, 2003, § 9).

Ein fosterheim får økonomisk støtte for omsorgsrollen dei har påteke seg. Dette er ei form for godtgjering til fosterheimen (Bufdir, 2014a). Størrelsen på stønaden vert avtalt mellom fosterheimen og barneverntenesta i omsorgskommunen som har ansvar for oppfølging og tilrettelegging. Fosterfamilien er under oppdrag for barneverntenesta i omsorgskommunen og må skatte for arbeidsgodtgjeringa. I tillegg får dei skattefritt dekkja utgifter til mat, klede og fritidsaktivitetar. Ved behov kan fosterfamilien og få særleg oppfølging av fosterbarnet. Døme på dette kan vera avlastning, støttekontakt eller rettleiing. Om ein av fosterforeldra må vera heime i periodar, kan arbeidsgodtgjeringa verte auka til å tilsvara lønnstapet (Bufdir, 2014a).

Sentrale uttrykk

I avsnitta under er det gjort greie ulike uttrykk brukt i masterprosjektet.

Barn og unge med tiltak frå barnevernet

Uttrykka, eller frasane *fosterbarn*, *barnevernsbarn*, *barn under offentleg omsorg*, *barn og unge med tiltak frå barnevernet*, og *risikoutsette barn og unge* er brukt i masterprosjektet for å skildre mange av dei same barna. Det er difor sentralt å klargjere bruken av dei. *Barnevernsbarn*, *barn med tiltak frå barnevernet* og *risikoutsette barn og unge* er uttrykk som er brukt i forskning og omfattar heile barnevernsfagfeltet, og skildrar ein større kontekst. *Barn under offentleg omsorg* er teke i bruk for skildre dei som er under omsorgsovertaking frå barnevernet, uttrykket gjeld ikkje dei med berre hjelpetiltak. Bruken av uttrykket *fosterbarn* er tilknytt funna i masterprosjektet. Dette fordi fosterbarna i denne studien var ein del av ei undergruppe av barn som var under offentleg omsorg. Uttrykket vert og teke i bruk når forskning viser til funn om fosterbarn. Dei ulike uttrykka tekne i bruk avhengig av kva samanheng det gjeld.

Høgare utdanning

Datamaterialet bygger på fosterbarn som har utdanning frå enten høgskule eller universitet. Det er dette uttrykket *høgare utdanning* skildrar.

Å lukkast på skulen og skulemeistring

Uttrykka *å lukkast på skulen* og *skulemeistring* vert brukt for å skildre kva som skjedde i livet til fosterbarna før dei tok høgare utdanning og som har påverka skuleløpet deira.

3 Teoretisk perspektiv og relevant forskning

I denne delen av masteprojektet ynskjer eg å presentere teoretiske perspektiv som bidreg til å forstå kva tilhøve fosterforeldra framheva som viktige for at fosterbarna har luktast på skulen og teke høgare utdanning. I samsvar med problemstillinga har eg valt å fokusere på teori om resiliens og sosial kognitiv teori med ei overordna transaksjonell forståing av utvikling. Den overordna transaksjonelle forståinga har hjelpt meg til å forstå at eit barn i utvikling vert forma i interaksjon med samfunnet. Resiliensteori, sosial kognitiv teori og meistringstru (self-efficacy) nytta eg til å forstå meistring og korleis individ kan vurdere sine egne livsval, samt kva rolle miljø har i livsløpet. Avsluttande vert relevant forskning for masterprosjektet presentert.

3.1 Ei transaksjonell forståing av utvikling

Ifølgje Sameroff (2009) er transaksjonar overalt. Alle ting i universet påverkar kvarandre, og vert såleis påverka av andre element. Alle element i universet står i forhold til kvarandre, alt i frå det mest komplekse samfunn til dei mest elementære partiklar.

Sameroff og Chandler (1975) presenterte på midten av syttitalet ei transaksjonell forståing av menneskeleg utvikling, Sameroff (2009) har i nyare tid vidareutvikla teorien som i dag er ein sentral overordna teoretisk forståing av psykologisk utvikling (Havnen, 2013; Sameroff, 2009; Sameroff & Chandler, 1975).

Den transaksjonelle forståinga gjer greie for korleis faktorar ved individa og miljøet over tid gjensidig påverkar kvarandre. Det vil seie at all utvikling kan bli forstått som eit resultat av transaksjonar mellom menneskje og miljø, både biologisk, sosialt og psykologisk (Drugli, 2013; Havnen, 2013; Sameroff, 2009). Transaksjonsmodellen kan til dømes nyttast for å forstå korleis barn og miljø over tid gjensidig påverkar kvarandre og utviklar seg. Det vil seie at barnet påverkar miljøet som foreldre, skule, fritidsaktivitetar som igjen påverkar barnet, som påverkar miljøet på nytt. Slik vil det fortsetje kontinuerlig vekselvis (Drugli, 2013).

Den transaksjonelle forståinga av utvikling er eit alternativ til den tradisjonelle tankegangen om at det er enten miljø eller arv som er føresetnaden for utviklinga (Kvvello, 2012). Transaksjonsmodellen vektlegg at utvikling skuldast verken individuelle faktorar åleine, eller berre miljøfaktorar, men som det tidligare er nemnt, er eit resultat av gjensidig påverknad mellom menneskje og miljø (Kvvello, 2012; Sameroff, 2009). Sameroff (2010) erkjenner sjølv at teorien om den samansette interaksjonsprosessen mellom menneskje og miljø er utfordrande å overføre til forskning. Modellen gjev likevel mitt masterprosjekt ein innfallsvinkel til å forstå korleis barn utviklar seg og lukkast på skulen i samspel med miljøa omkring.

3.2 Resiliens

Forskning på resiliens oppstod som ein konsekvens av eit paradigmeskifte i forskingsfeltet om psykisk helse og meistring. Tidligare var fokuset på korleis ulike former for risiko resulterte i negative utfall for barn og unge, men etter paradigmeskiftet blei forskarane merksame på årsakene til at nokre barn klarte seg godt i vaksen alder til trass for risiko (Sommerschild, 1998).

Resiliens er del av kunnskapsfeltet utviklingspsykopatologi (Achenbach, 1990). Dette kunnskapsfeltet tek utgangspunkt i at barn si utvikling oppstår i konstant, gjensidig påverknad mellom barn og foreldre, samt i påverknad mellom dei som ein familie og samfunnet (Bronfenbrenner, 1979; Havik, 2004; Sommerschild, 1998). Det utviklingspsykopatologiske kunnskapsfeltet er i tråd med transaksjonsmodellen, og fellesnemnaren er forskning på menneskeleg utvikling (Achenbach, 1990; Sameroff 2010).

Omgrepet resiliens blei på alvor teken i bruk innan for forskingsfeltet på åtti-talet av Rutter (1985) i artikkelen «*Resilience in the Face of Adversity*». I artikkelen skildra han at ein person si evne til meistring varierer ut i frå kva grad og type risiko, og når i livet personen blei utsett for desse belastningane. Ifølgje Rutter (1990) må ein person vera utsett for passe mengde stress eller risiko for å oppnå resiliens. Dette tilseier at resiliens ikkje oppstår av seg sjølv i oppveksten, eller seinare i livet (Borge, 2010). Eit døme på dette kan vera vaksinasjon. Det kan vera smertefult når sprøyta stikk, men kroppen vert meir robust i møte med sjukdomen den dekker. Om doseringa derimot vert for stor og hyppig, kan personen verta utslegne og resiliensprosessen vert drygare, eller vanskeleg å oppnå.

Til forskjell for Rutter (1990) skildra Masten (2001) omgrepet resiliens som «*ordinary magic*», det vil seie ei tilpassingsevne som alle personar innehar. Om personen vert utsett for belastningar og stress, vert resiliens aktivert dersom risikoen ikkje vert for tung i forhold til ulike beskyttande forhold i personen sitt liv.

Kvello viser (2010) til Naglieri og LaBaffe (2005) som hevda at fleirtalet av resiliens forskarane har ei felles forståing av omgrepet og teorien. Kvello (2010 s. 156) definerte difor resiliens som «positive utfall, tilpasning eller barn som når utviklingsmessige milepæler til tross for at de har opplevd betydelige risikofaktorer, motgang og stress». Denne skildringa finn ein og att i Fraser, Galinsky & Richman (1999) si tolking av resiliens. Dei hevda at det finst tre ulike måtar å oppnå resiliens på; enten ved å takle motstanden, oppretthalde kompetansenivået under press, eller ved å reise seg igjen etter å ha opplevd traumer. Enklare sagt er resiliens ein prosess mellom ulike beskyttande faktorar, som bidreg til at ein person klarar seg, til trass for eksponering for risiko (Kvello, 2010; Luthar et al., 2000).

Innan for resiliensforskning vert omgrepa risiko- og beskyttande faktorar nytta for å forstå kvifor barn til trass for risiko, klarar seg – slik som fosterbarna i dette masterprosjektet (Kvello, 2010). For å kunne forstå kva som er beskyttande faktorar, er det nærliggande å skildre tilhøve som bidreg til risiko. For utan risiko, viser ikkje dei beskyttande faktorane nokon effekt (Rutter, 1990). Sjølv om faktorane vert presentert kvar for seg som indikatorar, er det viktig å vera merksam på at faktorane ikkje kan forståast som ein enkelt faktor som bidreg til risiko eller beskyttelse. Dei ulike faktorane må forståast som fleire faktorar som arbeidar saman for å oppnå effekt (Luthar & Cicchetti, 2000). I dei neste avsnitta vil eg fyrst gjere greie for risikofaktorar og vidare gå nærmare inn på kva som kan vera beskyttande faktorar.

3.2.1 Risiko og risikofaktorar

Omgrepet risiko kan skildrast som auka sannsynlegheit for negativ utvikling. Fellesnemnaren for motgangen eit barn kan møte i oppveksten, vert i teorien omtala som risikofaktorar (Kvello, 2010). Ein risikofaktor er dei elementa i livet som skapar utfordringar og kan forverra ein allereie utsett livssituasjon. Denne faktoren kan reknast som eit målbart

kjenneteikn ved individet, ulike situasjonar eller miljø, som spår uheldige framtidsutsikter (Backe-Hansen, 2004).

Ein risikofaktor treng ikkje vera ein negativ påverknad. For i møte med utfordringar kan barn vekse og skape positiv utvikling (Borge, 2010). Barn reagerer óg ulikt på risikofaktorar. Det som er risiko for eit barn, treng ikkje vera risiko for eit anna. Dette avheng av korleis det enkelte barn opplever risikoen. Alder og intellektuell modning spelar ei rolle for kva reaksjon eit barn har om det vert utsett for negativ påverknad. Små barn kan til dømes vera mindre utsette for risikofaktorar fordi dei forstår mindre og kan lettare beskyttast av foreldra dersom dei handterer omgjevnadane og opprettheld tilfredsstillande omsorg (Borge, 2010). I vurderinga av risikofaktorar er det viktig å vera merksam på at den enkelte risikofaktor ikkje treng å vera den utslagsgjevande årsaken til at eit barn vert utsett for risiko. Dersom ei mor til dømes slit med psykiske plager, er det ikkje plagene som er risikoen, men konsekvensen av manglande oppfølging og omsorg av barnet som kan medføre risiko (Borge, 2010).

For å gi ei forståing av kva medverkande element som bidreg til dårlege framtidsutsikter hjå barn og unge, har eg valt å skilje mellom individuelle og kontekstuelle risikofaktorar (Borge, 2010; Gjertsen, 2007). Desse er gjort greie for i avsnitta under.

Kvello (2007) hevda at risikofaktorar ved individet omhandlar negativ påverknad som bidreg til dårleg utvikling av unge personar si fysiske og psykiske helse. Ein individuell risikofaktor kan til dømes vera biologiske problem som kan ha oppstått under fødselen og som vidare utviklar seg til alvorlege utfordringar med å tilpasse seg samfunnet (Borge, 2010). Andre individuelle årsakar kan vera låg intelligens, utfordrande temperament og dårleg sjølvtilitt (Borge, 2010; Havik, 2004).

Kontekstuelle risikofaktorar kan omhandle tilhøve ved familien og heimen. Denne forma for risiko baserer seg på dei vaksne i familien, og deira utøving av omsorg. Fattigdom er ein familiebasert risiko, som kan medføre utvikling av fleire andre risikofaktorar. Forsking har vist at det er parallellar mellom dårleg helse og bustad, rus- og psykiske problem (Andenæs, 2004; Egelund & Hestbæk, 2003). Det er og eit generelt funn i studiar at barnevernsbarn kjem frå heimar prega av fattigdom med svak økonomi, lågt utdanna foreldre og låg yrkesaktivitet, samt lite tilknytning til andre arenaer som er viktige for god sosial utvikling (Andenæs, 2004; Vinnerljung et al., 2005). Andre familiebaserte risiko kan vera alkoholmisbruk hjå foreldre, mykje krangling, manglande rettleiingsevne og grensesetting, samt mentale og somatiske

helseproblem (Borge, 2010). Det kan og knytast til samlivsbrot, mange flyttingar og byte av omsorgspersonar. Omsorgssvikt er ein svært alvorleg risikofaktor. Mangel i utviklingstøtte kan bidra til at barnet ikkje vert sett og bekrefta som person (Kvello, 2007).

Manglande sosial aksept frå andre barn på same alder kan vera risikofullt, sidan venner er viktige for god utvikling. På andre sida kan det vera risikofullt å delta i grupper i samfunnet som har avvikande normer og verdiar (Kvello, 2007). Andre kontekstuelle risikofaktorar kan vera tilhøve i nabolaget, lokalsamfunnet og storsamfunnet. Dette er tilhøve som indirekte kan påverka risikofaktorar ved familien, til dømes arbeidsplassen til foreldra (Borge, 2010).

3.2.2 Beskyttande faktorar

For å kunne oppnå resiliens til trass for risikofaktorar, vil beskyttande faktorar eit barn møter i oppveksten, minke påverknaden av risikofaktorar. Beskyttande faktorar er dei elementa i livet som modifierer risikofaktorane og gjer at eit barn meistrar, sjølv om det møter motstand (Borge, 2010; Rutter, 2000). Masten & Reed (2002) definerte beskyttande faktorar som målbart for positivt utfall til trass for negativ påkjenning. Desse faktorane kan kjenneteiknast som god sjølvtilitt, tryggleik, håp, refleksjon og god meistringskjensle, som alle bidreg til å oppnå resiliens (Rutter, 1987; Schofield & Beek, 2005). Ein beskyttande faktor kan og motverke fleire risikofaktorar (Kvello, 2010).

I starten var fokusområdet innanfor resiliensforskinga på beskyttande faktorar tilknytt individet. I seinare tid har dette utvikla seg og det har blitt ei auka interesse for å forstå utviklinga til barna i samspel med miljøet (Kvello, 2007). Bronfenbrenner (1979) hevda at menneskeleg utvikling består av progressive, gjensidige tilpassingar mellom eit aktivt, veksande menneskje og miljøa som det veksande menneskje lever i. Dette tilseier at barn tilpassar seg miljøa dei er ein del av og gjev grunnlag til å forstå beskyttande faktorar i regi av barn og miljø (Kvello, 2007). Dette gjer at resiliens kan tolkast som ein tilstand som er relativ, og som endrar seg i tid og rom (Borge, 2010; Havnen, 2013).

Masten og Obradović (2006 s. 22) har presentert ein oversikt over beskyttande faktorar som kan spela ei rolle for utvikling av resiliens i møte med risikofaktorar. Lista er fritt oversett slik:

- Læringssystem for hjernen
- Tilknytningssystem

- Meistring- og motivasjonssystem
- Stress-responssystem
- Sjølv-regulerande system
- Familiesystem
- Skulesystem
- Jamaldring- og vennskapssystem
- Kultur- og samfunnssystem

Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen, og Rosenvinge (2006) har utvikla ein skala som er nytta til å vurdere graden av resiliens hjå ungdom, «*the Resilience Scale for Adolescents*» (READ). Hovudfaktorane i skalaen byggjer på spørsmål om personleg- og sosial kompetanse, samhald i familien, evne til å vera strukturert, samt sosiale ressursar. Til saman tek desse faktorane utgangspunkt i beskyttande faktorar ved individet og konteksten. Ved bruk av spørjeskjema kan ein kartleggje kva grad ungdomane er einige i ulike påstandar knytt til hovudfaktorane.

Masten og Obradović (2006) og Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen, et al. (2006) har presentert ulike beskyttandefaktorar som bidreg til resiliens. Desse kan delast inn i individuelle- og kontekstuelle beskyttande faktorar. Nokre av desse faktorane vert utgreia i avsnitta under:

Beskyttande faktorar ved individet, både medfødde og tileigna, kan vera godt lynne, høg IQ, godt humør og empatiske evner (Coleman & Hagell, 2007; Gjertsen, 2007; Hjemdal, 2012). Godt humør og empatiske evner er og eigenskapar som bidreg til å fungere godt med andre. Å ha sosial kompetanse er ein føresetnad for kunne kommunisere godt saman med andre og å sjå behovet deira og leve i samspel med samfunnet (Ogden, 2009).

Beskyttande kontekstuelle faktorar er ein stabil familie, gode familieforhold, samhald, engasjerte foreldre, kjærleik og økonomisk stabilitet. På skulen kan det vera eit utviklingstøttande klassemiljø med gode lærarar som bidreg til positive opplevingar. Tilsvarande kan venner vera gode rollemodellar med positive verdiar som kjem frå evnerike familiar. Eit trygt og ressurssterkt nabolag med gode naboar der det er trygt for barn å leike på gata, bidreg og som beskyttande faktorar. Det gjer dessutan og godt utbygde velferdstiltak i samfunnet som til dømes retten til barnehage, gratis skule-, og tannlege til barn og unge

(Coleman & Hagell, 2007; Gjertsen, 2007). Gillian (2000) drøfta og beskyttande faktorar som er kontekstuelle, i sin artikkel om tydinga skule og fritidssyslar har for barn utsette for ulike former for risiko.

Det er ikkje alltid like lett å skilje ulike risikofulle og beskyttande faktorar som minkar eller aukar moglegheita for å oppnå resiliens. Det finnes heller ingen fullstendig overordna oversikt av desse påverknadsfaktorane (Havnen, 2013). Forholdet mellom desse faktorane er innfløkt fordi risiko og beskyttande faktorar styrkar, nøytraliserer og bryt kvarandre ned (Havik, 2004; Kvello, 2010). Samanhengen mellom desse faktorane og fosterbarn sine utdanningsløp er likevel tydelege: Høg grad av risiko i individuelle og kontekstuelle faktorar saman med mindre grad av beskyttande faktorar, bidreg til mindre sannsynlegheit for at fosterbarn lukkast på skulen. Tilsvarande bidreg høg grad av beskyttande faktorar med liten grad av risiko til sunn utvikling og større moglegheit for høgare utdanning. Desse kombinasjonane kan i ulik grad påverka og gi meir eller mindre positive eller negative utslag i fosterbarn sine utdanningsløp, og utvikling (Havnen, 2013).

Det er ei generell semje i fagfeltet om at ulike kombinasjonar av risiko- og beskyttande faktorar som ein person møter, legg føringar for kva slags retning eit liv kan gå (Coleman & Hagell, 2007; Pilodden, 2008). Denne retninga i livet kan, endrast undervegs av enkeltstående hendingar. Innanfor fagfeltet blir dette skildra som *turning points*. Omgrepet tyder at ein person får høve til å snu ei negativ utvikling, eller til å endre utviklingsretninga (Coleman & Hagell, 2007; Rutter, 1990). Døme på dette kan vera byte av omsorgssituasjon, skule, nye venner eller meistring innan for eit område. Dess tidligare ein person får høve til å snu negativ utvikling, og denne utviklinga vert oppretthalde over tid, dess høgare sannsynlegheit er det for positivt utfall (Havik, 2004).

Sjølv om forskning på resiliens viser at det er mange tilhøve som påverkar barn si utvikling, er det vanskeleg å få ei fullstending forståing av barn si utvikling (Pilodden, 2008). Resiliensforskning gjev likevel eit sentralt bidrag til lærdomen om tilhøve som påverkar meistring. Teoridelen av dette kapitlet vil difor avslutte med å presentere sosial kognitiv teori og meistringstru (self-efficacy), som går nærare inn på konkrete tilhøve som bidreg til kjensler av eige meistring og kontroll over eige liv (Bandura, 1986).

3.3 Sosial kognitiv teori og meistringstru (self-efficacy)

Barn og unge med tiltak frå barnevernet, har dårlegare føresetnader for å meistre vaksenlivet enn gjennomsnittet av befolkninga (Clausen & Kristofersen, 2008). At fosterbarna i dette masterprosjektet, til trass for motgang i livet, meistra og tok høgare utdanning, gjer at dei skil seg ut frå majoriteten av barnevernsbarn. Både Bandura (1997) og Pajares (2002) set sosial kognitiv teori og meistringstru (self-efficacy) i samanheng med barn i utvikling og skulemeistringa deira. Difor er det relevant å bruke omgrepa og teorien til å drøfte tilhøva som bidrog til at fosterbarna, lukkast på skulen og tok høgare utdanning. Denne delen av teorikapittelet vil innleiest med å gjeve greie for Bandura si forståing av sosial kognitive teori og hans utvikling av omgrepet meistringstru (self-efficacy) og avslutta med kjelder som bidreg til meistringstru (self-efficacy) (Bandura, 1986, 1997).

Sosial kognitiv teori handlar om at menneskje har evner til og er motiverte for, å ha kontroll over eige liv. Menneskje er ikkje berre forma av samfunnet, men kan òg påverka sin eigen livssituasjon (Bandura, 1994; Pajares, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Dette tilseier at menneskje handlar, eller kan lære å handle etter intensjon, til dømes ved å legge ein plan for å nå eit mål. Dette gjer menneskje til agentar i eigne liv (Bandura, 1986).

Sjølve kjernen i sosial kognitiv teori er meistringstru (self-efficacy) (Bandura, 1986). Albert Bandura har utvikla omgrepet og definerte det slik: «Perceived self-efficacy refers to beliefs in ones capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997 s.03).

Essensen i dette omgrepet og teorien er at dei tankane eit individ har om eige meistring, vert påverka av førestellingane deira om at dei har evner til ha kontroll over eige liv og tilhøve rundt dei. Denne prosessen byrjar allereie frå spedbarnsalderen, når barn får respons frå omsorgsgivarar på handlingar dei gjer. Seinare i livet er jamaldringar sentrale aktørar i denne prosessen, samt skulen, arbeidsplassen og partner. Erfaringar personar får i oppveksten og seinare i livet gjev den enkelte kompetanse i å forstå si eige åtferd, samt kva åtferda kan medføra og utvikle seg til (Bandura, 1997).

Bandura (1986, 1994) hevda at ein person sine evner til motivasjon, trivsel og å meistre situasjonar, relaterer seg til den grad av meistringstru den enkelte person har. Ein person kan ha høg og låg meistringstru på forskjellige område i livet. Fosterbarn kan til dømes vera flinke

til å spela fotball, men meistrar dårlegare kunst og handtverk på skulen. Den individuelle meistringstrua påverkar ein person i kor gode dei er til å motivere seg sjølve til å møte motgang, motstå sårbarheit for stress og depresjon og dermed påverka ulike val dei gjer i livet (Pajares, 2002).

Menneskeleg funksjon vert påverka av mange faktorar. Suksessen eller motgangen personar opplever gjennom ulike aktivitetar, har innverknad på livet deira og dei ulike vala dei må ta i kvardagen. Kunnskapen og evnene deira spelar òg ei rolle i kva val personen tek, eller ikkje tek. Personar tolkar og resultata sine etter kva dei har oppnådd, like mykje som dei gjer vurderingar om kvaliteten på den kunnskapen og evnene dei har (Bandura, 1994; Pajares, 2002).

Ifølgje Bandura (1994) har funksjonen «meistringstru» (self-efficacy) innverknad på tankemønstre, kjensler, motivasjon og åtferd. Handlingane til eit menneskje kan difor påverkast meir av kva han eller ho hevdar enn det som er den faktiske realiteten. Menneskje sin bruk av kunnskap og ferdigheiter blir difor meir påverka av kva dei trur om seg sjølve, enn kva dei faktisk har evner til å oppnå. Om eit fosterbarn på skulen har gjort det dårleg på ein prøve, kan denne prøven påverka fosterbarnet sine tankar om korleis han vidare kjem til å mestre skulefaget. Den subjektive meistringstrua spelar difor ei viktig rolle i korleis ein person oppnår meistringskjensla. Ein må likevel vera merksam på at sjølvtiliten ikkje nødvendigvis samsvarar med ferdigheiter og kunnskap (Pajares, 2002).

Meistringstrua ein person har, kan betra menneskelege prestasjonar og trivsel på ulike måtar. Desse forventingane påverkar vala deira fordi individa har ein tendens til å velje oppgåver og aktivitetar som dei føler seg kompetente og trygge til å gjennomføre. Såleis unngår ein gjerne dei oppgåver og aktivitetar som ein ikkje føler seg trygg på (Bandura, 1994; Pajares, 2002).

Meistringstrua til ein person kan ha tilknytning til ei hending. Dette bidreg til å avgjere kor stor innsats personen er villig til å leggje i ein aktivitet og kor lenge dei held ut om dei møter hindringar. Dess høgare meistringstru ein person har, dess større innsats og uthald har personen. Det vil seia at ein person som har høg meistringstru har lettare for å takle vanskelege oppgåver og motstand (Bandura, 1994). Fosterbarn som har lukkast på skulen er døme på personar som har meistra skulegongen sjølv om dei kan ha hatt det vanskeleg med at dei har bytta skule, miljø og familie (Skilbred & Iversen, 2014). Meistringstru påverkar og tankemønstre og kjenslege reaksjonar hjå ein person. Høg meistringstru bidreg til emosjonell

balanse i møte med vanskelege oppgåver og aktivitetar. Låg meistringstru gjer at ein person i møte med utfordringar trur at ting vert vanskelegare enn dei er, noko som kan fremja angst, stress, depresjon og såleis føra til at personen får lite tru på at dei klarar å meistre utfordringar. Konsekvensen av ulik meistringstru vil påverka kva nivå av prestasjon personen oppnår til slutt (Bandura, 1994; Pajares, 2002).

3.3.1 Kjelder til meistringstru (self-efficacy)

Bandura (1997) har presentert fire kjelder til utvikling av trua på egne evner til å oppnå meistring. Desse kan skildrast som egne meistringserfaringar, modell-læring, sosial overtyding, fysiologiske og emosjonelle reaksjonar. Desse vert nærare gjort greie for i avsnitta under.

Eigne meistringserfaringar

Den viktigaste kjelda til å opparbeide god meistringstru (self-efficacy), er å tolke resultat av dei tidlige prestasjonane sine (Bandura, 1997). Menneskje engasjerer seg i ulike oppgåver og aktivitetar i sitt liv, og etterpå vurderer dei resultatene av handlingane. Den vurderinga dei gjer, nyttar dei til å utvikle ei forståing av evnene sine. Vurderinga dei har opparbeid om sine evner, har i ettertid innverknad på korleis dei engasjerer seg i aktivitetar og hendingar. (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Det kan difor gå begge vegar. Om ein person opplever nederlag og ikkje meistrar oppgåva, vil egne refleksjonar rundt det han ikkje har meistra, ha innverknad på seinare aktivitetar eller oppgåver. Eller omvendt, at eit fosterbarn til dømes opplever at han klarar å lære seg å spele piano. Ved at han opplever dette, gjev det han ei forståing for at han meistrer å spele piano, og denne forståinga har han med seg vidare når han skal spele piano eller lære seg eit anna instrument. Sjølv om eige sjølvbilde er den viktigaste kjelda til meistringstru, er det likevel mange ulike faktorar som påverkar personen si sjølvvurdering og sjølvbilde (Pajares, 2002).

Modell-læring

Folk dannar og si egne meistringstru ved å observera at andre utfører aktivitetar (Bandura, 1997). Når ein person er usikre på sine egne evner, eller om dei ikkje har erfaring med ein aktivitet, søker dei meistringstrua hjå andre. Sjølv personar som har opparbeid egne erfaringar vil auka meistringstrua si, om modellen lærer dei betre måtar å gjere ting på. Det

kan og gå andre vegen, viss ein person opplever at andre mislukkast i ein aktivitet, kan det medføre at personen vurderer at også at ein sjølv manglar eigenskapane til å lukkast. Dess meir likskap det er mellom observatør og modell, jo sterkare påverknad har modellen på korleis observatøren vurderer eigen moglegheit for meistring (Bandura, 1997). Døme på dette kan vera eit fosterbarn som ser ein venn får gode karakterar og arbeidar målretta for å kome inn på eit studium. Dette kan motivere fosterbarnet til å drøyme om kva han eller ho har lyst til å gjere med livet sitt, samt å arbeide mot eit mål slik at draumen kan bli oppfylt.

Sosial overtyding

Kjelda til å styrke trua på seg sjølv omhandlar effekten det har å verte verbalt overtalt av ein annan person (Bandura, 1997). Personen som skal overtyde, spelar ei viktig rolle for utviklinga til den som skal verte overtydd. Personen må vera effektiv overtalande og dyrke fram trua individet har på sine egne evner og meistringstrua. Samtidig må den som skal oppnå meistringstru tenkje at suksessen er oppnåeleg og realistisk. Positiv sosial overtyding kan få personar til å verte oppmuntra og styrka, slik at det er større sjanse til å lukkast med det dei held på med. Likeins kan negativ sosial overtyding svekke meistringstrua til personen slik at han eller ho unngår aktivitetar på desse områda (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Pajares (2002) påpeika at det vanlegvis er lettare å svekke meistringstrua til folk ved hjelp av negativ sosial overtyding, enn å styrke slike haldningar med hjelp av positiv sosial overtyding. Ein lærar kan nytte sosial overtyding for å auka meistringstrua til eit fosterbarn, ved å vera tydeleg på at han trur at fosterbarnet har det i seg å meistre til dømes matematikk, dersom fosterbarnet berre vil det sjølv.

Fysiologiske og emosjonelle reaksjonar

Angst, stress, glede og andre emosjonelle reaksjonar ein person har hatt, påverkar og graden av meistringstru. Om personar har sterke kjensler knytt til ein aktivitet, kan det gi utslag for den forventade suksessen eller nederlaget (Bandura, 1994, 1997). Viss ein person ber på negative tankar kan desse tankane påverka personen slik at han opplever lågare meistringstru. Personen kan difor verta stressa og uroleg og det kan føra til mangelfulle prestasjonar. Likens kan gode følelsar og tankar knytt til ei oppleving auka meistringstrua (Pajares, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det at fosterbarn har ei god kjensle og oppleving av det å gå på skulen, kan bidra til at dei er motiverte til å fortsette med høgare utdanning.

3.4 Relevant forskning

Utdannings situasjonen til barn under offentlig omsorg har fått auka merksemd i barnevernsforskninga dei siste åra. Store kvantitative studiar viser at barn under offentlig omsorg gjer det dårlegare enn majoriteten av barna på skulen. Fleire mindre kvalitative studiar viser likevel at det *er* barn i denne gruppa som meistrar skulen. Følgjande vil eg presentera fyrst kvantitative studiar, deretter kvalitative studiar, og til slutt tiltaksforskning.

I ein svensk studie av Vinnerljung et al. (2005) skildra forfattarane utdanningssituasjonen til unge svenskar som hadde motteke tiltak frå barnevernet. I studien var det til saman 800.000 informantar, der 31.355 av dei var tidligare barnevernsbarn. Denne gruppa blei samanlikna med dei resterande 744.425 informantane som representerte majoriteten av befolkninga. Ein modell for logistisk regresjon vart nytta for å vurdere mellom anna risikoen ved å berre fullføre grunnskulen. Funna frå studiet viste at barn og unge som hadde hatt tiltak frå barnevernet er i ei høg-risiko gruppe for berre å ha utdanning frå grunnskulen. Gruppa som hadde motteke tiltak frå barnevernet sidan dei var små, eller hadde budd i fosterheim over tid, hadde to til tre gonger større sjanse for berre å ha grunnskule utdanning jamfør med kontrollgruppa. Gruppa som hadde motteke tiltak frå barnevernet i frå ungdomsåra hadde omtrent ein fire-dobla risiko for berre å ha fullført grunnskulen på tidspunktet dette studiet var gjennomført. Ein nyare svensk rapport av Vinnerljung, Berlin, og Hjern (2010) viser liknande funn om barn som har budd lenge i fosterheim. Mellom anna viste denne studien at langvarige fosterheimopphald ikkje kompenserte for fosterbarna sin risiko for dårlege skuleprestasjonar.

Clausen og Kristofersen (2008) gjennomførte ein longitudiell registerdata studie om barn som i perioden mellom 1990 og 2005 var under tiltak frå barnevernet. Funn frå deira studie viste at tidligare barnevernsbarn sitt utdanningsnivå er lågt, og at det berre er 34 prosent av dei – som har fullført den vidaregåande skulen. Tilsvarende tal frå barn frå samanlikningsutvalet som ikkje var i fosterheim eller under barnevernet sitt ansvar er 80 prosent. Funna viste og at det var kun 9 prosent av barn som har budd i fosterheim som har teke høgare utdanning, medan dette gjeld for 40 prosent av samanlikningsutvalet. Det er likevel vert å merke seg at fosterbarn og barn plassert i familiefosterheim var dei barnegruppene med tiltak frå barnevernet som har høgst utdanning. Dette viste og den nyare longitudinelle studien om barnevern i Norge 1990-2010 (Valset, 2014).

I det svenske kvalitative studien til Höjer og Johansson (2013) som var ein del av det store studiet: *Young People from a Public Care Background: Pathways to Education in Europe* (YIEPPE), var målsetjinga å kasta ljøs over framtidsutsikter og resiliens faktorar for unge menneskje med tiltak i frå barnevernet. Dei til saman 33 unge vaksne som var med i studien vurderte skulen som ein trygg arena der det var støttande vaksne, både fagleg og psykisk. Oppfølging og skryt frå lærarane for gode karakterar og talent verka motiverande og auka sjølvkjensla og den positive haldninga deira. Dei unge sjølve meinte at det å vera kompetente og smarte, var medverkande til gode skuleresultat. Dei unge vaksne skildra og skulen som ein viktig inngangsport for å oppnå eit betre liv.

Eit annan studie som og var ein del av YIEPPE prosjektet, er den danske studien av Bryderup og Trentel (2013). Funna baserte seg på eit kvalitativt og kvantitativt datamateriale, med ei hovudvekt på kvalitative intervju av 35 ungdomar med tiltak i frå barnevernet. Desse ungdomane hadde fullført grunnskulen og fortsette vidare med utdanning. Funn frå studien viste at ungdomane la vekt på tydinga av sosiale relasjonar og nettverk som medverkande til vala deira og deira fokus på utdanning. Ungdomane hadde samstundes hatt tankar om at det var viktig å ta ansvar for eige liv og utdanning.

Eigen motivasjon og innsats samt andre tilhøve utanfor fosterheimen, var funn Skilbred og Iversen (2014) også viste til i studien sin om suksesshistoriane til fosterbarn som tok høgare utdanning. Studien deira bygde på kvalitative intervju med 13 fosterforeldre og 16 tidligare fosterbarn. Andre sentrale funn frå studien deira var tydinga av fosterbarna si tilknytning til fosterheimen og fosterfamilien sine verdiar, strukturar og rutinar. Dette var medverkande til at fosterbarna hadde hatt positive utdanningsløp.

Studien til Hedin, Höjer, og Brunnberg (2011) viste tilsvarande funn blant svenske fosterbarn. Datamaterialet til forskarane tok utgangspunkt i 17 ungdomar som var plasserte i fosterheimar. Målsetjinga med den kvalitative studien var å få fram tankane til dei svenske fosterbarna om erfaringar frå skulen, og om det hadde skjedd endringar etter at dei flytta i fosterheim. Funn frå studien viste ei forbetring i deltaking og meistring på skulen etter å ha blitt plasserte i fosterheim eller bytta fosterheim. Faktorar som hadde påverka deltakinga og meistringa ved skulen var tilhøve ved fosterheimen, skulen, lærarar og tilgang på nye nettverk gjennom venner òg dessutan deltaking i organiserte fritidsaktivitetar.

Iversen et al. (2010) har samanlikna akademisk kompetanse hjå barn i kontakt med barnevernet i forhold til andre barn. Datamaterialet består av til saman 4114 barn frå femte til sjuande klasse, der 101 av desse var i kontakt med barneverntenesta under datainnsamlinga. Informasjonen om den akademiske kompetansen vart henta frå lærarane til barna, som ved hjelp av spørjeskjema blei bedne om å rangere barna sin akademiske kompetanse. Funna frå studien viste at 49 prosent av barna som var i kontakt med barnevernet, vart rangert med dårleg akademisk kompetanse. Av dei andre barna var det 12 prosent som blei vurdert til å ha dårleg akademisk kompetanse. 36 prosent av barnevernsbarna hadde middels- eller vanleg kompetanse, medan blant dei andre barna var det 61 prosent som hadde dette. Til saman vart 15 prosent av barnevernsbarna rangert med særleg høg akademisk kompetanse, i samanlikning med 27 prosent av dei andre barna.

Andre relevante studiar som er gjort utanfor Skandinavia er kohort studien til Werner og Smith (1992). Forskarane følgde 698 barn frå øya Kauai i Stillehavet fram til dei var i trettiåra. Målsetjinga med studien var å dokumentera variasjonar av biologiske og psykologiske risikofaktorar, samt faktorar som stress og beskyttelse i oppveksten. Av barna som vart kategoriserte i gruppa «høg risiko utsette barn», var det ein tredjedel som vaks opp og meistra vaksenlivet. Funn frå studien viste at beskyttande faktorar på individ og mellommenneskeleg nivå var særleg viktige for denne resiliente gruppa i oppveksten (Werner & Smith, 1992). Dei beskyttande tilhøva var mellom anna trygg tilknytning til omsorgsgjevar, både biologiske og andre. Dei hadde hatt minst ein god rollemodell (til dømes lærarar, eller andre vaksne) samt gode språk,- refleksjons – og slutningsferdigheiter, òg ein indre kontroll som ga dei evne til å styre si eige framtid. Dessutan hadde den resiliente gruppa vore ein del av eit nettverk med mange venner og vore aktive innan for ulike fritidsaktivitetar.

Jackson og Martin (1998), har undersøkt ulike tilhøve som medverka til at unge som tidligare hadde vore under tiltak frå barnevernet hadde teke høgare utdanning i Storbritannia. Funna baserte seg på både kvalitative og kvantitative data frå 38 unge vaksne. I den kvantitative delen målte dei funna opp mot ei kontrollgruppe på 22 personar som hadde vore barnevernsbarn, men som ikkje hadde høgare utdanning. Det som særleg kjenneteikna gruppa som hadde teke høgare utdanning, var eigne evner og deira engasjementet i form av oppmøte på skule. I tillegg hadde venner med gode karakterar som ikkje var involvert i barnevernet, vore ein positiv faktor. Andre funn som hadde påverka føresetnadane deira for høgare utdanning var at dei fekk dyrke interesser og hobbyar på fritida. I tillegg var stabilitet og

kontinuitet i kvardagen, og det å ha ein forsørgjar eller andre sentrale vaksenpersonar som var oppteken av utdanning, også vore viktige faktorar.

I ein studie basert på same datamateriale som Jackson og Martin (1998), vart det framheva kva tyding lærarar og skule hadde hatt for dei unge vaksne informatane (Martin & Jackson, 2002). Særleg viktig var det å ha tilknytning til ein stabil vaksen person. Denne personen var ein rollemodell eller mentor som var motivator for skularbeid. I tillegg la dei vekt på tydinga av støtte frå skulen og lærarane har for det å ta høgare utdanning. Nokre av dei unge vaksne hevda at eit godt forhold og samarbeid med sosialarbeidar òg var medverkande til at dei tok høgare utdanning. Dei unge vaksne la også vekt på kor viktig det hadde vore med ei økonomisk støtte for å kunne delta på aktivitetar på lik linje med andre og å føle seg normal.

Kohortstudien til Ajayi og Quigley (2006) om personar som tidlegare hadde motteke tiltak frå barnevernet og som tok universitetsutdanning, stadfesta at økonomisk støtte var viktig. Denne britiske kvalitative studien var ein del av eit større forskingsprosjekt som tok utgangspunkt i 129 deltakarar fordelt på tre kohortar. Den fyrste kohorten var med i forskingsprosjektet i tre år, den andre i to år, og den siste i berre eitt år. Kravet for å delta var at dei studerte ved universitetet på gjeldande tidspunkt, og at dei hadde vore under offentlig omsorg då dei var 16 år. Dei fleste informantane vart rekrutterte av lokale barnevernsmyndigheiter. Funna frå denne studien er einast basert på dei to fyrste kohortane. Informantane i studien som hadde motteke økonomisk hjelp frå det britiske barnevernet, hevda at stønaden var nødvendig då den offentlege studiestøtta ikkje strakk til alle utgiftene dei hadde. Funn frå same studien viste òg at nokon av informantane hadde hatt god støtte frå fosterheim og saksbehandlar i barneverntenesta. Dette var ein medverkande faktor til at dei kunne studere ved universitetet. Eigen motivasjon var òg ein føresetnad, samt at venner, nokre i fosterfamilien eller i opphavsfamilien òg hadde teke høgare utdanning.

Ein studie av Harker, Dobel-Ober, Lawrence, Berridge, og Sinclair (2003) omfatta til saman 80 barn og unge som budde i fosterheim eller på institusjon i Storbritannia. Målsetjinga med studien var å kartlegge skuleresultata deira etter dei flytta frå opphavsfamilie sin. Barna som vart intervjuva ved to tilhøve, om den dåverande skuleinnsatsen deira og om personar som støtta eller hemma dei i utdanninga. Informantane i studien vekta den faglege og emosjonelle støtta frå lærarane som medverkande til progresjon i skuleresultatet deira, likeeins at venner, fosterforeldre og miljøarbeidarar var positivt innstilte til skulen. Av personar som hadde hemma skuleprestasjonane deira, var barneverntilsette nemnt flest gonger. I

oppfølgingsstudiet 18 månadar etter deltok 56 av dei same informantane. Mange av funna var like i denne runden, men fosterforeldrene og miljøarbeidarane sin tyding, hadde auka og barneverntilsette vart sjeldnare vurdert som hinder for deira skuleprestasjonar (Harker, Dobel-Ober, Akhurst, Berridge, & Sinclair, 2004).

Det svenske prosjektet SkolFam er ein studie av spesifikke tiltak retta mot auka skulemeistring for barn under offentleg omsorg. I ein artikkel om studien skriv Tideman, Vinnerljung, Hintze, og Isaksson (2011) om eit tiltak som primært var retta mot enkeltindivid, som bygde på 25 barn i alderen 7-11 år som var busett i fosterheim. Ved bruk av psykologiske og pedagogiske standardiserte måleinstrument kartla dei kvart einskild fosterbarn sitt potensiale og behov for pedagogisk oppfølging. Etter dette vart det laga ein pedagogisk og psykologisk, individuell oppfølgingsplan. Lærarar som var nøkkelpersonane for å gjennomføre denne oppfølgingsplanen, fekk rettleiing av psykologar og spesialpedagogar. Også fosterforeldre og fosterbarn var involverte og informerte om tiltaket og oppfølgingsplanen for å auka fellesskapet i prosessen. Etter to år vart barna igjen testa med dei same instrumenta. Funna frå studien viste ein signifikant auking i barna sin IQ og i deira lese- og staveferdigheiter, medan det var ein lågare eller ikkje-signifikant auking i rekneferdigheiter. Eit oppfølgingsprosjekt av SkolFam, er SkolFam2. I samanlikning med det første prosjektet fann dei òg ein signifikant auking i fosterbarna sine matematiske ferdigheiter, som dei relaterte til eit dataprogram i den individuelle arbeidstreninga (Seeberg et al., 2013; Tordön, Axelsson, Windelhed, Nordin Rappestad, & Wiman-Olsson, 2012)

Eit norsk tiltak inspirert av SkolFam, er prosjektet «Sammen for læring». Dette tiltaket omhandla å auka skulemeistringa til 37 fosterbarn ved hjelp av eit samarbeid mellom kontaktlærar, barnevernet, fosterforeldra og skulepsykologen. I likskap med SkolFam, blei det brukt ulike måleinstrument for å kartlegge fosterbarna. I «Sammen for læring» brukte dei instrument for å måle barna sin intelligens og deira psykiske helse (Havik, 2013). Når fosterbarna vart testa to år etter, viste funna at det var ein signifikant auking i barna si kognitive utvikling, mentale helse og betring i deira lese- og matematikk kunnskapar. Samtidig viste funna auka sjølvkjensle hjå barna og tryggleik både i forhold til seg sjølv og andre (Havik, 2014).

4 Metode og datamaterial

Føremålet med dette masterprosjektet er å studera kva tilhøve utanfor fosterheimen fosterforeldra framheva som viktige for at fosterbarna deira har lukkast på skulen og teke høgare utdanning. Tolkinga av informasjonen frå fosterforeldra sine intervju vert påverka av vitenskapleg tilnærming, metodeval, analyseval og eige førforståing. Dette kapittelet vil gå nærare inn på kva val som er teke i denne prosessen. Masterprosjektet si pålitelegheit, gyldigheit og overførbarheit vil og blir gjort greie for, samt forskingsetiske vurderingar.

4.1 Vitskapssyn

Ponterotto (2005) hevda at vitskapsteoriar er sjølvne røtene til søken etter kunnskap. Når ein forskar søker etter kunnskap, er val av vitenskapleg tilnærming avgjerande for kva kunnskap som vert produsert (Creswell, 2013; Gilje & Grimen, 1995; Thagaard, 2013). Dette masterprosjektet dreiar seg om intervju av fosterforeldre. Med utgangspunkt i forståinga deira og tolkinga mi av det dei har fortalt, plasserer det masterprosjektet innanfor ei sosialkonstruktivistisk kunnskapsforståing, med ei hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapstilnærming (Lock, Strong, & Røen, 2014). Hermeneutikken og fenomenologien vert presentert i avsnitta under.

4.1.1 Hermeneutikken og Fenomenologien

Datamaterialet til dette masterprosjektet består av sekundærdata, som er ei skriftleg formulering av andre forfattarar sine allereie eksisterande data (Hinds, Vogel, & Clarke-Steffen, 1997). I datamaterialet er det sett etter mønstre og tolkingar av forståinga til fosterforeldre av fosterbarn sine føresetnader for å lukkast på skulen. Den vitenskaplege tilnærminga til dette masterprosjektet var difor hermeneutisk. Hermeneutikken -, læra om fortolking, vert ofte brukt til å forstå tekstar, og/eller meiningsfulle fenomen som viser handlingsmønstre og normer (Gilje & Grimen, 1995; Lock, et al., 2014; Thagaard, 2013). I samfunnsvitenskaplege studium er det vanleg å leite etter ei djupare meinig ved fenomena, til dømes ved å studere fosterbarn og skule. For å finne desse fenomena kan ytringar frå informantar eller tekstar hjelpa til med dette (Gilje & Grimen, 1995).

Grønmo (2004) hevda at målsetjinga med hermeneutiske analysar kan vera å sjå handlingar i samsvar med intensjonen ved eit studie. Eit delmål har vore å få ei forståing av føresetnadane for at fosterbarna har lukkast på skulen som fenomen, og å skapa ei forståing av desse fenomenene i samsvar med teori og forskning på temaet. Dette førte med seg at datamaterialet vart analysert ved å finne interessevekkjande tilhøve, og resultatata vart deretter diskutert i drøftingskapittelet om kva det kan bety for fosterbarn.

Det er teke omsyn til at i hermeneutikken, tolkar forskaren kva forståinga er, og kva som ligg til grunn for at kunnskapen formar ei tolking. Samstundes kan meininga eller forståinga berre takast i betraktning ut i frå samanhengen av det som vert studert, eller er ein del av, og at desse delane vert forstått i samsvar med heilskapen (Gilje & Grimen, 1995). Dette kan forståast som den hermeneutiske sirkelen (Thagaard, 2013). Eg har difor vore merksam på kva kontekst fenomena kjem fram i, fordi detta vil påverka forståinga av dei (Gilje & Grimen, 1995). Eksempel på detta er at eg i analysen har berre nytta delar av intervjuet til å tolke og skildre haldningane og meiningane til fosterforeldra. I tillegg er intervjuet sett som individuelle hendingar, samstundes som dei er delar av heile datasettet.

Masterprosjektet har òg hatt ei fenomenologisk tilnærming til datamaterialet. Fenomenologi som vitenskapleg tilnærming omhandlar å forstå den subjektive opplevinga til individet, der forskaren søkjer etter å finne ei forståing av ei djupare meining i det informantene erfarer, og kva forteljinga betyr for informantene (Grønmo, 2004; Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009; Thagaard, 2013).

I denne vitenskapstilnærminga er ikkje konteksten rundt forteljinga eller intervjusituasjonen sentral. Det er berre forståinga til informantene av fenomenene og tolkinga deira av konteksten som gjev grunnlaget for funna (Thagaard, 2013). Grønmo (2004) hevda at forskaren må vera merksam på moglege fordommar han kan ha til informantane si forståing av eit fenomen. I samband med dette masterprosjektet har eg skildra forståinga mi om dette temaet seinare i dette kapittelet. Dette ei forståing av fordommar, andre tankar eller erfaringar eg har hatt til det aktuelle temaet.

Den subjektive opplevinga til informantene som forskaren får tilgang til ved ei fenomenologisk tilnærming, kan sjåast i samheng med andre opplevingar av same erfaring, som i dette masterprosjektet er ulike fosterforeldre med liknande erfaringar.

Med støtte i både ei fenomenologisk og hermeneutisk vitskapstilnærming har målsetjinga i mitt prosjekt vore å finne og tolke eit fenomen, som kan skildre fellesnemnarar for det dei ulike informantane har opplevd (Creswell, 2013; Thagaard, 2013). Dette gjer at eg har skapa mi eige forståing av deira fenomen, og kva tyding dette kan ha for praksisfeltet.

I masterprosjektet har eg leita etter både fenomen og meining bak fenomena ved å få kjennskap til forteljingar frå kvardagen til fosterforeldra, og korleis dei har forstått ulike sider av utdanningsløpet til fosterbarna. Det har gjeve ei forståing av korleis dei som omsorgspersonar opplevde at fosterbarna lukkast på skulen og tok høgare utdanning. Tilnærming deira til fenomenet, saman med meiningsfortolkinga mi gjev til saman grunnlaget for funna i dette masterprosjektet.

4.2 Masterprosjektets utval og metode

4.2.1 Metodeval

Det er teke i bruk ein kvalitativ framgangsmetode for å undersøkje dei forholda som har vore ynskjeleg å finne meir ut av. Det særigne med kvalitativ metode, er at forskaren søker å finne meininga med sosiale fenomen og forskar på mindre grupper av personar for å få ei betre forståing av opplevingar, erfaringar og synspunkt (Grønmo, 2004; Silverman, 2011; Thagaard, 2013). Sidan det empiriske grunnlag er intervju av fosterforeldre, var dette eit naturleg val av metode.

4.2.2 Hovudprosjektet

Det vart nytta datamateriale som er samla inn av Uni Research Helse, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge i samarbeid med HEMIL senteret ved UiB. Først vert det greidd ut om hovudprosjektet som vektlegg korleis datamaterialet blei innhenta.

Hovudprosjektet har forska på forhold ved fosterheimen som gjorde at fosterbarn tok høgare utdanning. Det blei utført kvalitative intervju med 16 unge vaksne som heldt på med, eller som hadde fullført, høgare utdanning. Då intervjuet vart gjennomført, var dei fleste mellom 25 og 31 år. Det blei også gjennomført intervju med 13 fosterforeldre som hadde, eller hadde hatt, fosterbarn som tok høgare utdanning. I begge intervjugruppene vart det nytta ein semi-strukturert intervjuguide som følgde ein tidsakse, frå barneskule til høgare utdanning.

Hovudelementa i intervjua omhandla fosterbarna, fosterheimen og fritidssyslar. Det blei òg fokusert på familiebakgrunnen til fosterforeldra, og kva dei syntes var viktig for at fosterbarnet deira skulle lukkast i skulen og med utdanning. Informantane blei òg spurde om det var ulike aktørar eller arenaer i liva til fosterbarna som hadde tyding for meistringa deira på skulen. Kwart intervju varte i frå 1 1/2 til 2 timar. Det vart nytta bandopptakar under intervjua, og alle intervjua vart transkriberte av forskarane (Skilbred & Iversen, 2014).

Informantane til studien vart rekrutterte på ulike måtar. Prosjektet vart presentert i ”Fosterhjemkontakt”, med adresse, e-mail og telefonnummer til prosjektet. Det vart òg presentert på ein nasjonal fosterheimskonferanse for barnevernstilsette som rekrutterte og rettleia fosterforeldre, og ein annan nasjonal konferanse for barnevern. Informasjon om studien blei òg sendt til Norsk fosterhjemforening for distribusjon til medlemmene deira. Barnevernstilsette tok òg kontakt med tidlegare fosterforeldre og fosterbarn som dei hadde kjennskap til, for å spørje om samtykke til å verte kontakta av forskarar for på sikt å delta i studien. Nokre deltakarar kontakta òg kvarandre (Skilbred & Iversen, 2014).

4.2.3 Masterprosjektet mitt

Det empiriske grunnlaget for masterprosjektet mitt, er basert på intervju av fosterforeldra. Intervjua av fosterforeldra besto av ti enkeltintervju, der dei som deltok var tre fosterforeldrepar, seks fostermødrer og ein fosterfar. Alle hadde norsk opphav, og ingen av dei hadde biologiske band til fosterbarna. Dei var alle middelaldrande og busett i distriktet, men i nærleiken av ein by. Dei var alle sysselsette utanfor heimen, og hadde lang erfaring som fosterforeldre. Nokre hadde hatt fleire fosterbarn. Seks av dei hadde ei universitetsgrad (bachelor) og éin hadde fullført mastergrad. Dei resterande hadde yrkesfagleg utdanning eller inga spesiell utdanning etter vidaregåande skule. Nokre få av dei hadde berre fullført grunnskule. Intervjua til fosterforeldra omhandla til saman 13 barn, der over halvparten var jenter. Nokre av desse fosterbarna kom til fosterheimen i ung alder, medan andre kom når dei var eldre. Intervjua vart samla inn i år 2012.

Utvalet av informantar i dette kvalitative masterprosjekt var strategisk valt (Grønmo, 2004; Halvorsen, 1996). Det betyr at utvalet av informatar ikkje er tilfeldig, men at dei er systematisk valde inn i prosjektet på grunn av føremålet med studiet, både teoretisk og analytisk (Grønmo, 2004). Det var eit krav om at fosterbarna i prosjektet tok høgare utdanning. Datamaterialet som vart teke i bruk er sekundærdata, som betyr at datamaterialet er

innhenta av andre forskarar (Halvorsen, 1996; Szabo & Strang, 1997). Det inneber òg at utvalsstrategiar og metodiske val i datainnsamlinga var fastlagt på førehand, og at datamaterialet avgrensa val av problemstilling, forskning og analyse (Szabo & Strang, 1997).

Av hovudprosjektet mottok eg til saman 300 sider transkriberte og anonymifiserte intervju. Det er dette datamaterialet som masterprosjektet og analysevala byggjer på.

4.2.4 Analyseval

Innan kvalitativ metode er det mange ulike analyseverktøy som kan nyttast til å analysere datamateriale. I dette masterprosjektet vart det nytta tematisk analyse etter Braun og Clarke (2006) sin modell i artikkelen *Using thematic analysis in psychology*.

Tematisk analyseverktøy vert brukt til å identifisera, analysera og rapportera tematiske mønstre i eit datasett (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarke (2006) hevda i framstillinga si av analysetilnærminga at tematisk analyse er ein sjølvstendig metode som er mykje brukt på grunn av mange fordelar med stor fleksibilitet, og fordi metoden ikkje er knytt til ein særskilt teori eller epistemologi. Tematisk analyse er rekna som ein god metode og er enkel å ta i bruk for nye forskarar, og var difor anvendelege til å analysere dette masterprosjektet (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarke (2006) har skildra ulike fasar i gjennomføringa av tematisk analyse. Dei ulike fasane fungerer som ein rettleiar til analysen, der forskaren kan bevege seg fram og tilbake mellom fasane i analyseprosessen. Dei ulike fasane bestod av å bli kjend med datamaterialet, å finne dei fyrste kodane og finne kategoriar. Deretter vart dei ulike kategoriane som vart funnen, undersøkte for å definere og namngje dei ulike kategoriane, i tillegg til å framstilla forskingsrapporten.

I starten av analyseprosessen vart tankekart og dei fyrste kodane som kunne vera aktuelle, slik som Braun og Clarke (2006) skildra i ein av startfasane sine, noterte. Dette danna grunnlaget for ei tentativ etablering av problemstillinga og teoretisk forankring. Det vart laga tankekart for kvart intervju med kategoriar som skapte ei oversikt over kva dei enkelte intervjuar innehaldt. På dette tidspunktet var det ikkje publisert noko funn ifrå hovudprosjektet til Dag Skilbred og Anette C. Iversen. Dei valde likevel å informere om kva som var fokuset deira i datamaterialet. Det gjorde at eg på førehand var kjent med at delar av datamaterialet var

mindre relevant for meg. Sidan Braun og Clarke (2006) har vekta at det er viktig i analysen å greie ut om heile datamaterialet i den tematiske analysen, brukte eg likevel tid på å verte kjend med heile datamaterialet.

Intervjua i datamaterialet vart lasta inn i analyseprogrammet «Nvivo», som er eit dataprogram som er tilpassa for kvalitativ data (QSR International, 2015). Ved å koda intervju i Nvivo, vart det teke utdrag frå kvart enkelt intervju og meiningsfortetta innhaldet. Nvivo gav tydeleg oversikt over kva intervju som vart registrerte i den enkelte koden. Programmet gav òg ei oversikt over kor mange intervju som var representerte i kvar kode. Det betyr at det var lett å sjå kor mange intervju som var representerte i til dømes koden «skule». Programmet har òg moglegheit for å lage underkodar av kodane. Ved koding av ulike kvalitetar ved barnet, kunne ein dele kvalitetane ved fosterbarnet opp i ulike underkategoriar som til dømes fosterbarnet som person, i relasjon til andre og på skulen. Denne moglegheita gav tydeleg oversikt over kva intervju som var registrert i den enkelte kode. Analyseprogrammet Nvivo har òg ei tydeleg oversikt over kva intervju som er koda til kvar ein stad i kategoriane. Det gjorde det lett å leite fram det meiningsfortetta samandraga, og sjå kodinga i heilskap med resten av det enkelte intervju og alle meiningsfortetta tekstsamandraga. Alle samandraga som var knytt til kodane vart skrive ut, deretter markerte, og det vart laga nye tankekart med kategorisering innanfor kvar kode og lagde i tentative kategoriar. Heile tida var det vore fokus på å samle opp alt innhaldet i materialet, som kunne ha tyding for problemstillinga og underproblemstillinga.

Etter mykje fram og tilbake i datamaterialet, kom eg i samråd med rettleiar til slutt fram til kodane som vart plasserte innan for ulike kategoriar og underkategoriar i funnkapittelet. Deretter vart det arbeida fram forskingsresultat som så vart sett i samanheng med teori og annan forskning på temaet, som har hatt tyding for problemstillinga i dette masterprosjektet.

Analysen har ikkje utvikla seg direkte frå dei fyrste kodane til kategoriane som er presenterte som funn seinare i masterprosjektet. Prosessen har likevel gjennomgått fleire fasar med koding, og materialet har vore kategorisert på ulike måtar. Braun og Clarke (2006) hevda i denne samanheng at ein analyse ikkje er ein lineær metode, men at det er ein prosess som går fram og tilbake mellom dei ulike fasane som er presenterte tidligare i dette kapittelet. Ved å nytte Braun og Clarke (2006) sin analysetilnærming som framgangsmåte, vart datamaterialet kvalitetssikra. Saman med rettleiar vart det diskutert analyseprosessar, tolking av kodar og val av kategoriar. Dette har kvalitetssikra dei ulike analysevala. Dataprogrammet Nvivo, som analyseverktøy, har sine avgrensingar. Nvivo plasserte saman dei ulike utdraga frå dei ulike

intervjua inn i kodar og underkodar, slik at der var råd å sjå mønster og plassere kodar i kategoriar. Sjølv om dette var nyttig, gjorde det at det var vanskelegare å sjå intervjua på langs. Om eg hadde kome fram til dei same funna utan eit analyseprogram er uvisst.

Analyseprosessen var vekselvis induktiv og deduktiv. Først vart det gjennomført ei induktiv tilnærming til analysen av datamaterialet. Å ha ei induktiv tilnærming til eit datamateriale betyr at forskaren ikkje har eit klar teoretisk rammeverk før analysen startar, men at funna i analysen gjev grunnlag for det teoretiske rammeverket (Braun & Clarke, 2006). Analyseprosessen viste at meistringsteori kunne vera aktuelt. Funna vart difor analysert i ljøs av teori om resiliens og meistringstru, med ei overordna transaksjonell forståing som moglege aktuelle teoriar. Det medførte at i andre runde var det ei deduktiv tilnærming, som tilseier at datamaterialet vart analysert med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget. At datamaterialet vart analysert vekselvis deduktivt og induktivt, er normal analysetilnærming i kvalitativ forskning og går under omgrepet abduksjon (Thagaard, 2013).

Sidan det vart nytta eit sekundært datamateriale, har det vore rimeleg for meg å starte med ei induktiv tilnærming til analysen. Årsaka var at det ikkje var mogeleg å forma intervjuguiden etter mine ynskje eller etter eit teoretisk rammeverk. Sidan det ikkje var tilgang til det kontekstuelle rammeverket som er ein del intervjusituasjonen, til dømes starten av tolkingprosessen som oppstår i intervjusituasjonen, førte det til at analysen min ikkje har vore basert på korleis fosterforeldra vekta det dei sa (Grønmo, 2004; Kvale et al., 2009; Silverman, 2011). Heller ikkje vart kjenslene deira, engasjementet og forskaren si påverknad på intervjukonteksten vurdert. Det vart difor berre analysert ut ifrå det transkriberte materialet og meiningstolkinga mi (Kvale et al., 2009; Stewart & Kamins, 1993).

4.3 Førforståing

Med ei hermeneutisk og fenomenologisk vitskapstilnærming, kan ein ikkje sjå vekk ifrå subjektive innslag i arbeidet med å tolke datamaterialet (Creswell, 2013; Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Ifølgje Gilje og Grimen (1995) er førforståing naudsynt for at forståing i det heile skal vera mogleg. For å kunne forske på eit meningsfullt fenomen i ein tekst eller intervju, er det førforståinga som er føresetnaden som ligg til grunn for idéen. Eg har difor gjort greie for førforståinga mi for lettare vise lesaren korleis erfaringsbakgrunnen min kan ha påverka funna i dette masterprosjektet.

Eg har inga erfaring med å arbeida på skule eller i barnevernet. Den einaste erfaringa eg har er i frå bachelorutdanninga, då eg var i praksis ved ein ungdomsinstitusjon. Fleire av ungdomane der gjekk ikkje på skule og verka umotiverte til å byrje på att. Inntrykket mitt og førforståing gjennom media og litteratur, er at mange barnevernsbarn slit med å fullføre grunnskule og vidaregåande skule. Skulen er ein viktig inngangsport til vaksenlivet, og er viktig for psykososial utvikling.

Denne førforståinga er grunnlaget for å fokusera på korleis fosterbarn lukkast på skulen og tok høgare utdanning. Med ei hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming er det mi meiningstolking av fosterforeldra sine intervju som ligg til grunn for funna (Creswell, 2013; Thagaard, 2013).

4.4 Kvalitet

Å kvalitetssikre arbeidet er viktig for at forskingsprosessen skal presenterast som påliteleg, og at funna er truverdige. Innanfor kvalitativ metode har forskarar ulike forståingar for kva som skal til for å sikre eit godt arbeid, og ulike omgrep vert teke i bruk for å gjere greie for dette (Thagaard, 2013). For å skildre kvalitetssikringsprosessen i dette masterprosjektet, vart dei kvalitative forskingsomgrepa *pålitelegheit* og *gyldigheit* nytta (Grønmo, 2004). Det er og gjort greie for om funna kan overførast til andre kontekstar utover dette masterprosjekt.

4.4.1 Pålitelegheit

Omgrepet pålitelegheit i kvalitativ forskning, betyr at forskaren prøver å sikre at funna i datamaterialet er basert på dei faktiske tilhøva jamfør med ei hermeneutisk-fenomenologisk vitskapstilnærming (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Å produsera tillitsvekkande forskning krev pålitelegheit knytt til intervju, transkripsjonen, analysen og funna (Thagaard, 2013).

Kritisk vurdering av sekundærdata er nødvendig sidan det er teke i bruk eit materiale som andre har samla inn (Stewart & Kamins, 1993). Om datainnsamlinga ikkje er påliteleg gjennomført, vil det òg påverka truverdet knytt til analysen og resultata (Grønmo, 2004).

Forskarane som intervjuar fosterforeldra, møtte dei ansikt til ansikt. Sjølv om dei hadde ein semistrukturert intervjuplan, vaks det likevel fram avvik frå planen. Dette avviket har ikkje vore eit problem sidan dei nytta bandopptakar under intervju, som gjorde at dei fekk med alt

som vart sagt under intervju. Transkripering av datamaterialet vart òg gjort av forskarane, både spørsmål og svar.

Pålitelegheit til forskinga kan aukast ved at forskaren skildrar forskingsprosessen så detaljert som mogleg, slik at den kan vurderast steg for steg (Silverman, 2011). I dette tilfellet er det berre innsamlingsprosessen som er skildra ut ifrå den informasjonen som kom frå hovudprosjektet. Tidlegare er det presentert teoretiske rammeverk, analyseprosessen og førforståinga til temaet. Dette er med på å auka pålitelegheit ved å forstå dei ulike vala som vart teke undervegs i masterprosjektet (Grønmo, 2004; Silverman, 2011; Thagaard, 2013).

Det er òg viktig å vera merksam på at i dette datamateriale, er at intervju og transkriberinga er gjort av dei som samla inn datamaterialet. Det kan difor førekoma ein dobbel hermeneutikk, fordi det vert fortolka ein realitet som allereie er fortolka av andre (Thagaard, 2013). Innan for dette aspektet må forskaren òg kunne skilje mellom kva som er informantane sine tolkingar, og kva som er sine egne. I dette masterprosjektet har eg vore særleg merksam på at datamaterialet består av fosterforeldre som uttalar seg om fosterbarna sine. Dette tek eg høgde for ved å vera merksam på språklege formulering som understrekar at slik er det. Dette er tilhøve som aukar pålitelegheita til masterprosjektet (Thagaard, 2013).

4.4.2 Gyldigheit

Gyldigheit omhandlar kor eigna forskingsprosessen er til å undersøkje det som skal undersøkjast, og kor gyldige funna er i høve med det som faktisk vert studert (Kvale et al., 2009; Silverman, 2011; Thagaard, 2013).

Gyldigheit kan vera vanskeleg å fastslå i praksis. Det er likevel viktig å prøve å oppnå høg gyldigheit gjennom vurdering og drøfting undervegs, slik at masterprosjektet er sikra god forskning (Grønmo, 2004). For å sikre gyldigheit i masterprosjektet er det òg sentralt med pålitelegheit gjennom heile forskingsprosessen (Grønmo, 2004; Thagaard, 2013).

Ulike forfattarar har ulike teoriar om korleis gyldigheit kan sikrast i eit forskingsprosjekt (Creswell, 2013). Til dømes viser Kvale et al. (2009) til sju stadium i forskingsprosessen, der berre dei tre siste punkta er relevante for dette masterprosjektet. Desse tre punkta omhandlar gyldigheit i analysen, validering og rapportering. Punkta deira gjev ei overordna forståing for kva som er viktig for å sikre gyldigheit. Døme på dette, er at forskaren er merksam på at fortolkingane i intervjukonteksten er logiske, og at rapporten gjev ei valid tolking av funna.

Creswell (2013) viste til godkjente strategiar, der forskaren burde ta i bruk minst to strategiar for å sikre gyldigheit. Frå Creswell (2013) sine godkjente strategiar har eg teke i bruk strategien om å klargjere førforståinga til prosjektet, og strategien om å ta i bruk ulike teoriar, kjelder og annan forskning for at forskinga skal vera gyldig. Thagaard (2013) hevda at det er særleg viktig at funna kan relaterast til annan forskning, og at forskaren er kritisk til egne tolkingar. Gyldigheita aukar samtidig ved at andre er kritiske i vurdering av masterprosjektet (Creswell, 2013; Thagaard, 2013). I dette tilfellet diskuterte eg ulike vurderingar i forskingsprosessen med rettleiar som kom med konstruktive innspel.

For å sikre ein gyldig analyse av sekundærdata er det ifølgje Hinds et al. (1997) viktig å tydeleggjere forskjellen mellom hovudprosjektet og masterprosjektet. Hovudprosjektet har forska på tilhøve ved fosterheimen, slik som fosterforeldra og fosterbarna har sett det, og fosterbarna sitt fokus på tilhøve utanfor fosterheimen (Skilbred & Iversen, 2014). Mitt masterprosjektet har hatt fokus på tilhøve utanfor fosterheimen, slik som fosterforeldra har sett det. Dette masterprosjektet har difor teke i bruk datamaterialet på ein annan måte enn hovudprosjektet, som ifølgje Hinds et al. (1997) er viktig i analyse av sekundærdata for å ikkje ugyldiggjere funna til hovudprosjektet.

Gyldigheit kan òg tydeleggjerast i eit forskingsprosjekt, ved å gjere greie for korleis analysen gjev grunnlag for resultatata forskaren har kome fram til. Dess grundigare forskaren er til å forklare sine resultat, dess lettare er det for lesaren å forstå kvifor forskaren har konkludert slik som han gjer (Thagaard, 2013). Omgrepet knytt til denne grundigheita, er *gjennomsløktigheit* av Silverman (2011).

Før problemstillinga vart danna i startfasen, vart intervjuet til fosterforeldra lese gjennom. Det gjorde at eg støtta problemstillinga og teorigrunnlaget på kva som vart fortalt i intervjuet. Ifall det var eit tematisk eller deduktivt utgangspunkt i staden for eit empirisk -induktivt, kunne det vore meir utfordrande å sikre gyldigheit til datamaterialet. Årsaka til det, er at problemstillinga og teorigrunnlaget med eit deduktivt utgangspunkt nødvendigvis ikkje speglar funna i datamaterialet (Thagaard, 2013).

4.4.3 Overføring av masterprosjektet sitt resultat

Funn i kvalitativ forskning, kan vera overførbare om dei er relevante i andre samanhengar utanom forskingsprosjektet (Thagaard, 2013). Dette kan gjelde fenomen som vert utvikla,

eller nye tolkingar som forskaren finn ei ny meining med. Forskaren kan òg ta i bruk teori i nye samanhengar som kan skape ein skilnad eller ny forståing (Thagaard, 2013). Dette masterprosjekt kan vera relevant for barnevernstilsette som arbeidar med fosterforeldre, og samarbeidspartnarar deira. Masterprosjektet kan gjev dei innsikt i at det er ulike arenaer og tilhøve utanfor fosterheimen som påverkar fosterbarn sine føresetnader for å lukkast på skulen og ta høgare utdanning.

4.5 Forskingsetisk vurderingar

Norsk samfunnsvitskapeleg datateneste (NSD) godkjende hovudprosjektet i september 2011, då det er det er innhenta personopplysningar. Dette er i samråd med dei Forskingsetiske retningslinjer sine krav om informert samtykke frå informantane (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH), 2009). Eg har difor gjort greie for mine forskningsetiske vurderingar.

Datamaterialet som vart teke i bruk er eit sekundærdatomateriale som er transkribert av forskarane i hovudprosjektet. Datamaterialet var anonymisert på førehand før, som betyr at informantane ikkje kan gjenkjennast (NESH, 2009). Det er difor tillate å ta i bruk sekundærdata utan godkjenning frå informantane (NESH, 2009; Thagaard, 2013).

Som forskar er det viktig å vera reflektert rundt etiske utfordringar som kan vekse fram i forskingsprosessen (Kvale et al., 2009). Ei etisk utfordring kan vera kva konsekvensar dette kan ha for informantane, eller tredjepersonar, som i dette tilfellet er fosterbarna (Kvale et al., 2009). Sidan datamaterialet var anonymisert, er ikkje dette ein risiko for verken fosterforeldre eller fosterbarna. Sidan prosjektet har ei positiv vinkling, er det også liten grunn til å tru at konklusjonane i prosjektet kan kome nokon til skade (NESH, 2009).

Eg meiner det var óg var forskningsetisk ansvarleg å ta i bruk sekundærdata. Ved å ta i bruk breidda av informasjonen informantar kjem med, unngår ein forskar å belaste informantane med nye intervju (Szabo & Strang, 1997). I intervju hende det fleire gongar at forsterforeldra fortalde om sensitive opplevingar som det kan vere belastande å måtte repetere. Samtidig er det òg viktig å avgrense gjenbruk av eit sekundærdatomateriale (Hinds et al., 1997). Dette har ikkje vore er eit problem, då fokuset mitt var på andre deler av datamaterialet enn det som tidligare er blitt publisert.

Etikk omhandlar meir enn å berre å ta omsyn til informantane. Det handlar òg om å gjere eit

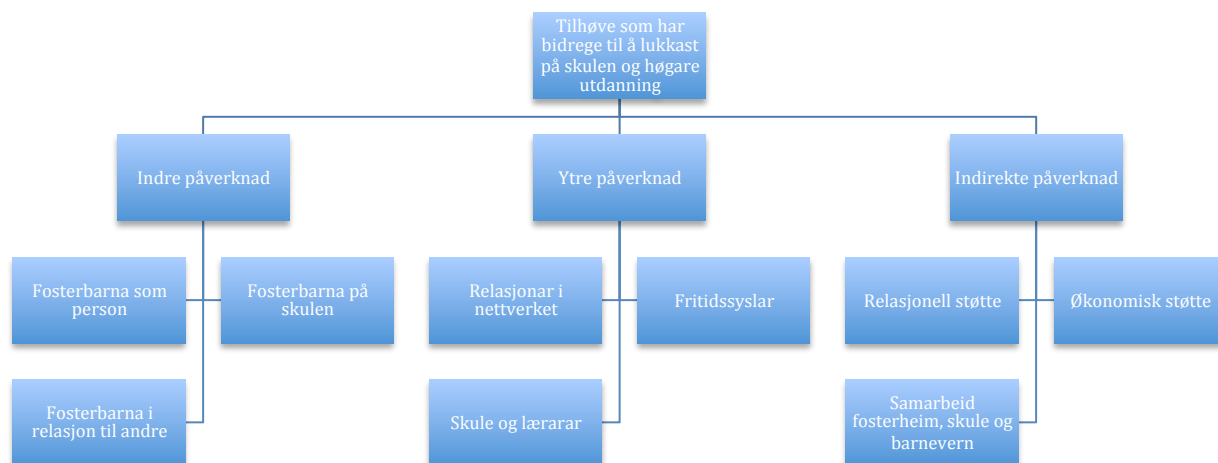
moralsk ansvarleg arbeid, noko som er gjort greie for i avsnitta om pålitelegheit og gyldigheit (Kvale et al., 2009). Eit moralsk ansvarleg arbeid kan òg sikrast ved at ein ser på seg sjølv som ein uavhengig forskar, fordi eg verken har blitt sponsa eller har hatt ein relasjon til andre som kan ha påverka funna (Kvale et al., 2009). Eg har heller ikkje hatt noko anna føremål med dette studiet enn å finne kunnskap og forståing i intervjuja til fosterforeldra.

5 Funn

I denne delen av masterprosjektet er det gjort greie for funna frå intervju til fosterforeldra. Funna har vakse fram med utgangspunkt i problemstillinga; *Kva tilhøve utanfor fosterheimen framhevar fosterforeldra som viktige for at fosterbarna har lukkast på skulen?* Funna kan òg forståast ved å nytte underspørsmåla; *Korleis skildrar fosterforeldra fosterbarna? Korleis vektar dei venner og kjærastar sine rollar? Samt Kva tyding har fritidsaktivitetar, skule, lærarar og eventuelt andre tilhøve hatt for fosterbarna?* Både problemstillinga og underspørsmåla har fungert som ein raud tråd for å forstå og tolke funna, slik som Braun og Clark (2006) vektar i den tematiske analysen.

Funna er presenterte med kategoriar og underkategoriar for å skildre tilhøve som har vore medverkande til at fosterbarn har lukkast på skulen og teke høgare utdanning. Innleiande til kvar underkategori er det gitt ei generell oppsummering av funna. Vidare vil funna verte presenterte og drøfta med utgangspunkt i Kvale et al. (2009) sin hermeneutiske meiningsfortolkande modell. Dette inneber at det fyrst vert gjort greie for forståinga til fosterforeldra med utgangspunkt i konteksten til den enkelte, og etterpå vert intervju tolka. Vidare i kapittel 6, drøftingskapittelet, vil ei teoretisk og forskingsoppsummerande forståing av funna verte presentert.

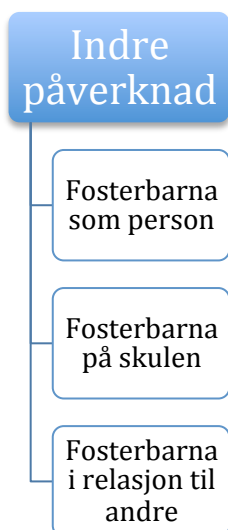
Det er særleg tre tilhøve som fosterforeldra framheva som viktige for at fosterbarna deira har lukkast på skulen og tok høgare utdanning. Dette er mønstre som er gjentakande i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Den fyrste kategorien er presentert som indre påverknadar. Denne kategorien tek for seg tilhøve og eigenskapar ved sjølve fosterbarnet. Den andre kategorien er presentert som ytre påverknadar. Denne kategorien skildrar tilhøve og relasjonar til personar i livet til fosterbarna - mellom anna lærarar, venner og fritidssyslar. Den siste kategorien er indirekte påverknadar. Denne kategorien tek for seg tilhøve som indirekte har påverka fosterbarna. Dette gjeld særskilt rolla til barnevernet, og fosterheimen i samarbeid med skule og barnevernet. Eit heilskapande bilete av funna er presentert i *figur 1*.



Figur, 1 Tilhøve som har bidrege til at fosterbarna har lukkast på skulen og teke høgare utdanning.

5.1 Indre påverknad

Fosterforeldra antyda særleg tre tilhøve som kan forståast som *indre påverknad* og som dei har skildra som viktige for at fosterbarna har lukkast på skulen og teke høgare utdanning. Dette var tilhøve ved fosterbarna som person, fosterbarna på skulen og fosterbarna i relasjon til andre. Tilhøva ved fosterbarna er kategorisert i *figur 2*.



Figur 2, indre påverknad

5.1.1 Fosterbarna som person

I intervju skildra alle fosterforeldra fosterbarn med mange gode personlege kvalitetar dei framheva som viktige for å lukkast på skulen. I breidda av intervju fortalde fosterforelda om til dømes; tøffe, skikkelege, snille, ærlege og nysgjerrige ungdomar. Fleire av fosterforeldra fortalde om fosterbarn som hadde ei eige kraft til å få gjennomført det dei ville. Dette såg fosterforeldra på som ein viktig faktor for at fosterbarna greidde å fullføra den høgare utdanninga. Mange av fosterbarna var målretta og hadde eigenskapar i seg som gjorde at dei meistra det dei sjølve ville. Døme på desse tilhøva er skildra under.

Eit av intervju omhandla ei jente som flytta inn i ein fosterfamilie saman med søskena sine. Jenta var under skulealder då ho flytta inn og hadde ingen særlege utfordringar med å kome inn i eit nytt miljø eller ein ny familie. Fosterforeldra skildra ei sjølvsentrert jente, som til tider hadde «skylappar» på i kvardagen. Dette tolka fosterforeldra som ressursar fordi jenta har klart å «stenge ute» mykje av det negative ho opplevde i barndommen. Overordna skildra fosterforeldra ei jente med mange gode kvalitetar som ho kunne nå lagt med berre ho ville, og var innstilt på det. *Sitat: «Hadde hun bestemt seg for noe, så var det greit, da ble det sånn. Så lot seg nok ikke påvirke noe særlig, hun altså. Hun gjorde nok ikke det. Når hun hadde bestemt seg, så var det sånn..»*. Datamaterialet skildrar eit fosterbarn som hadde mange gode personlege kvalitetar og ein styrke som er grunnleggande for å forstå kva som bidrog til at ho lukkast på skulen og tok høgare utdanning. Av framtrekande kvalitetar ved fosterjenta som person, var viljestyrken hennar og den tydelege målsetjinga. I møte med motgang hadde ho krefter til å stå i det og kome seg vidare. Å arbeide mot klare og tydelege mål viser evne til langsiktig planlegging. Det kan vera både risikofullt og beskyttande å ikkje la seg påverke av andre. Eigenskapar som å vera påståeleg, sta og eigenrådig, er kvalitetar som kan vera risikofulle på heimebane og i relasjon til andre. Men dei kan vera beskyttande og gi ho styrke når ho skal gjennomføre det ho har lyst til. Desse eigenskapane har fått fram handlekraft og motivasjon som fører til meistring og i dette tilfelle høgare utdanning.

Eit anna fosterforeldre-par fortalde om ein fosterson som hadde stor iver etter kunnskap. Guten kom til fosterheimen saman med ei søster før han hadde byrja på skulen. Fosterforeldra skildra han som ein intelligent gut med interesse for å lære, og som kjapt tok til seg kunnskap. Han var skulesterk og sat blant anna og las på mjølkekartongen for å finne ut av ting. Denne eigenskapen kom òg fram på fotballbanen når han kunne finne på å stoppe opp og filosofere over kva som skjedde med ballen når den blei sparka. Kunnskapsiveren til fostersonen skildra

dei slik: « *Han var nysgjerrig på alt. Det var jo som naboen sa at hun var veldig irritert hver gang hun gikk ut og ikke hadde leksikon med seg, for han kom jo bort der og stilte 120 spørsmål. Vitebegjærlig var han*». Datamaterialet skildrar ein gut som hadde gode føresetnader for å klare seg godt på skulen og ta høgare utdanning. Han hadde interesse for å lære, og lærde lett. Kunnskapsiveren verka å vera motiverande for guten som aldri vart «metta». Denne kunnskapsiveren var ein kvalitet som låg latent i han som, og han hadde den med seg då han flytta inn i fosterheimen.

5.1.2 Fosterbarna på skulen

I fleirtalet av intervjuar fortalde fosterforeldra om fosterbarn som hadde arbeidde iherdig med skulearbeidet og var sjølvdrivne i arbeidet. Dei fortalde og om fosterbarn som drøymde om god utdanning og jobb. For å oppnå denne draumen var det tydeleg at fosterbarna hadde forstått at dei måtte ta ansvar for eige læring og kome seg ut i arbeid for å kunne oppnå det dei hadde lyst til. For nokre var dette ein enklare prosess enn for andre. Eit par døme i avsnitta under, skildrar eg fosterbarn som strevde og fosterbarn som hadde lett for det.

I eit av intervjuar fortalde fosterforeldra om ei fosterjenta som kom til dei i spedbarnsalderen. Dei skildra ei jenta som hadde hatt eit tungt skuleløp og ho var sein i utviklinga. Det tok tid før ho byrja å lese og ho lærde ikkje klokka før ho var minst 10 år. Alt i frå barneskulealder sat ho lenge med leksene, og då ho kom på ungdomskulen kunne ho sitje i 3-4 timar. I motsetning til fostersøskena sine, sleit jenta med å få gode karakterar. Men arbeidsinnsatsen var der: «*hun var ikke noe sånn lysende intelligent, på noen som helst måte, og ikke skoleflink sånn som de andre, men arbeidsom og iherdig og samvittighetsfull...*». Då ho byrja på påbygg for å ta generell studiekompetanse fortalde fosterforeldra at ho framleis arbeidde like mykje, og etterkvart «knakk» studiekoden: «*Så var det å få henne til å knekke koden liksom, og så var det klart at alle de årene med hardt arbeid, det begynte å lønne seg litt og. Hun var vant til å gjøre lekser, og mens de andre begynte å bli lekseleie og litt sånn, så var hun fortsatt like samvittighetsfull, hun...*». Datamaterialet skildrar ei fosterjente med stort samvit og ein god arbeidsmoral som spelte ei viktig rolle i målsetjinga hennar for å lukkast på skulen og ta høgare utdanning. Intervjuet til fosterforeldra har skildra ei jente som gjorde så godt ho kunne på skulen. Skuleløpet har ikkje alltid vore like lett, men ho gav likevel ikkje opp. Denne viljen til å arbeide med skulen viser ein styrke som kan kome til nytte på fleire arenaer seinare i livet. Denne jenta hadde i barndommen streva og arbeidd hardt, men det tok tid før ho fekk

«lønn» for strevet. Ho kunne lett ha mista motivasjonen på vegen til å fortsette med innsatsen for å klare skulen og ta høgare utdanning, men det skjedde ikkje. Jenta skjønnte at ho måtte ta ansvar for eige læring for å kunne utdanne seg, og få den jobben ho ville ha.

I eit anna intervju fortalde fosterforeldre om ei fosterjente som hadde lett for å lære og hadde klart seg fint på skulen. Denne jenta kom til dei då ho gjekk på barneskulen. Heilt sidan ho kom, hadde ho vore sjølvdriven i skulearbeidet. Fosterforeldra hevda at det var viktig for ho å ha kontroll over sitt skulearbeid sitt. Ho var flink i alle fag og snakka kjempegodt engelsk. Skulemeistringa skulle i alle fall ikkje hindre hennar moglegheit for å ta høgare utdanning. Ho hadde karakterar til å kome inn på nesten kva som helst. I heilskap skildra dei skulemeistringa og motivasjonen hennar i arbeidet slik: *«Hun er kjempeklok. Hun er så, og det var så viktig, hun ville være flink. Fikk hun en 4'er, gikk hun helt i bakken altså»*. Datamaterialet viser ei jente som var flink på skulen og hadde lett for å lære og blei motivert av å få gode karakterar. Denne jenta gjorde ein stor innsats, og hadde evner for å gjere det bra. Sjølv om fosterforeldra skildra jenta som «kjempeklok», hadde ho store forventingar til seg sjølv og tok det tungt når ho fekk ein middelskarakter.

5.1.3 Fosterbarna i relasjon til andre

I fleirtalet av intervjua fortalde fosterforeldra om omtenksame og omsorgsfulle fosterbarn. Dette var fosterbarn som brydde seg om andre, var motiverte og passa på at andre menneskje hadde det bra. Desse fosterbarna var òg omgjengelege, kom lett i kontakt med andre og var utadvendte. Fosterforeldra har skildra fosterbarn med gode empatiske evner. Mange av fosterbarna har utdanna seg til å arbeid med menneskje og fungerte godt i yrkeslivet.

I eit av intervjua fortalde fosterforeldre om eit fosterbarn som kom saman med andre søsken til fosterfamilien. Dette fosterbarnet hadde alt nådd skulealder då ho kom til fosterfamilien. For henne var det ikkje enkelt å gli inn i ny klasse og ein ny familie. Ho var eldst i søskenflokket og hadde hatt ei omsorgsrolle i opphavsfamilien før dei blei flytta av barneverntenesta. Men mest av alt skildra fosterforeldra dei gode evnene ho hadde overfor andre: *«Hun var jo en sånn omsorgsperson, så hun tok jo liksom og styrte og ordnet og var veldig omsorgsfull overfor de andre i klassen»*. Datamaterialet skildrar ei jente som har hatt stor omsorg for andre og hadde føresetnader for å sjå behovet deira. Jenta hadde gode empatiske evner og fungerte god sosialt saman med andre. Dette kan ha vore ein viktig

inngangsport for moglegheita hennar til å lukkast på skulen og ta høgare utdanning. Dei sosiale evnene hennar har ført ho framover i høvet til andre.

Ein av fosterforeldra fortalde om ei jente som kom til dei då ho var 16-17 år. Jenta kom åleine, men hadde andre søsken som fortsatt budde heime saman med mora. Jenta hadde sjølv tatt kontakt med barnevernet for å kome seg ut av opphavsfamilien. I opphavsfamilien hennar hadde ho hatt mykje ansvar, spesielt for søskena sine. Denne erfaringa såg fosterforeldra kvalitetar i, og dei skildra ei jente med gode, omsorgsfulle evner. Fosterforeldra fortalde spesielt om yrkesvalet hennar som vaksen og kor god rolle ho gjorde som pedagog: «*..hun kan nok være flink å sanse dem som trenger ekstra, og at hun kan "se"*». Desse fosterforeldra fortalde òg om ; «*Hun er utrolig flink til å motivere og flink å prate for seg*». Datamaterialet viser ei fosterjente som har hatt mykje ansvar som barn, og som tok ansvar då ho kontakta barnevernet for å bli flytta. Dei gode kvalitetane fosterforeldra skildra, fortel om eit fosterbarn med gode sosiale funksjonar og empatiske evner som ser verdiane og moglegheitene til andre. Desse verdiane hadde ho teke med seg i frå ung alder, og fann moglegheita til å nytta dei i arbeidet med andre menneskje. Erfaringa jenta hadde sjølv frå ein mindre velfungerande opphavsfamilie, var ein kvalitet ho brukte til å kommunisere og støtte utsette barn og unge i arbeidet sitt.

5.2 Ytre påverknad

I kategorien *ytre påverknad* skildrar funna frå datamaterialet ulike arenaer og nettverk som mange barn har i livet sitt. Fosterbarna, på lik linje med andre barn, har vore sosiale, aktive og utvikla seg i samspel med miljøet rundt dei. Desse miljø kan ha verka inn på fosterbarna sine moglegheiter for å lukkast på skulen og ta høgare utdanning. Underkategoriane er delt inn relasjonar i nettverket, fritidssyslar, skule og lærarar. Kategorien *ytre påverknad* vert presentert i *figur 3* saman med underkategoriar, som vidare vert skildra kvar for seg:



Figur 3, ytre påverknad

5.2.1 Relasjonar i nettverket

I underkategorien relasjonar i nettverket er venner og kjærastar presenterte som sentrale rollemodellar som har hatt tyding for fosterbarna sin skulemeistring og veg mot høgare utdanning. Tilhøva vert gjort greie for kvar for seg.

Venner

Alle fosterforeldra fortalde om at fosterbarna deira hadde hatt venner då dei budde i fosterheimen. I breidda av intervjuja sa fosterforeldra at nokre av fosterbarna hadde lett for å få venner, medan andre sleit med å halde på relasjonane når venskapen blei for nær. Enkelte hadde mange venner, medan andre hadde færre, men gode venner. Fosterforeldra fortalde også om venner som ikkje har hatt noko spesiell rolle i utdanningsløpet til fosterbarna.

Likevel var det fleire av fosterforeldra som hevda at fosterbarn deira hadde gode venner som hadde hatt positiv påverknad på fosterbarnet i oppveksten, på skulen og på vegen mot høgare utdanning. Dette var flinke venner som dei gjorde lekser saman med, venner som fosterbarna såg opp til, og venner som inkluderte fosterbarna. Tydinga av venner, er skildra under i eit par dømer frå datamaterialet:

I eit av intervjuja fortalde fosterforeldre om at dei fekk fosterbarnet då ho var i barneskulealder. Jenta hadde, frå tidlegare av, vore i andre fosterheimar før ho kom til denne familien. Fosterforeldra fortalde om ein del innkøyringsproblem i starten, og at dei hadde jamleg oppfølging av ho. Under oppveksten hadde jenta venner. Men det var spesielt éi venninne fosterforeldra antyda som sentral for innsatsen hennar då ho gjekk på den vidaregåande skulen. Denne venninna budde ho saman med på hybel;..” *Og da hun flyttet det siste året, så kom hun sammen med en, da bodde hun bare sammen med en. Og de fant på en måte tonen og hun så opp til henne for det første så hadde hun kjøpt seg bil, hun jobbet på sykehjemmet, hun jobbet og jobbet og var veldig flink, så tok hun henne med hjem til oss, og der lå hun over og de var på litt festet og sånn. Det tror jeg ble en sånn liten konkurranse mellom dem når det gjaldt skolearbeid, og de samarbeidet godt.*” Datamaterialet viser ei jenta som fann motivasjon til å få gode karakterar ved å konkurrere med ei venninne. Venninnene var mykje saman i den perioden, og dei var ganske påverka av kvarande på godt og vondt. Men i forhold til skulen var innsatsen positiv, sidan dei konkurrerte mot eit mål som gagna dei begge. Denne venninna til fosterjenta hadde opplevd litt andre ting enn fosterjenta, og hadde gode erfaringar å dele med fosterbarnet. Venninna hadde vore i arbeid og hadde hatt råd til å ha sin eigen bil. Dette er situasjonar som fosterjenta såg verdiar i, og som ho også var villig til å arbeide mot for å oppnå.

Andre fosterforeldre fortalde i eit av intervjuja om ei jente som kom til dei i tenåra. Fosterjenta hadde ikkje budd i fosterheim tidlegare, men hadde vore plassert hjå slektningar. Fosterforeldra skildra jenta som kontaktsøkande og sosial. Jenta fekk lett venner, og var oppteken av å vera der vennene var. Dette gjaldt òg med skuleinnsatsen. Fosterforeldra framheva tydinga venninnene hadde hatt for fokuset til fosterjenta på skule og høgare utdanning; *«Hun var opptatt av å gjøre det som venninnene hennes gjorde,.. Vennene var veldig sånn at de gjorde lekser og var veldig flinke..»*. Datamaterialet tyder på ei jente som var oppteken av å gjere det venninnene gjorde, og å vera ein del av venninnegjengen. Å ha venninner som interesserte seg for skulen og var oppteken å gjera lekser, var ein

kjemperessurs som jenta hadde store fordeler av, for å kunne lukkast på skulen og ta høgare utdanning.

I eit av intervjuja fortalde fosterforeldre om fostersonen deira som kom til dei i ung alder før han hadde byrja på skulen. Denne guten hadde klart seg godt på mange arenaer og hadde hatt særleg éin venn han heldt saman med. Desse kameratane hadde lagt planar for framtida saman, og arbeidde mot eit mål om at dei skulle utdanne seg i lag. Denne draumen heldt dei gåande heilt fram til dei kom på vidaregåande skule. Fosterforeldra fortalde det slik; «*..det var jo kompisen hans, han har en kompis som han har hengt sammen med fra den dagen de begynte på barneskolen. Og han knakk jo foten, så det utsatte jo studiene hans da, og alt gikk litt sånn på skeiv for han kompisen fra den dagen, og da hadde ikke X lyst, for de var jo enige om at de skulle begynne på X-studiet enten i Polen eller Ungarn..*». «*Og kameraten, moren hans har X-utdanning, og det var jo en veldig drivkraft for X og kameraten å snakke med henne, så det hadde de lyst til begge to*». Den gode venskapen har hatt tyding for kva utdanningsveg fosterguten hadde sikta mot. I dette intervjuet kjem det fram at desse kompisane planla å studere saman, og mora til kameraten åt fosterguten har vore ei viktig støtte i prosessen. Mora var ein rollemodell og gav dei støtte i at dette studiet ville dei klare. Venskapen gjorde at desse gutane arbeidde saman mot eit felles mål og noko dei hadde lyst til å gjere saman. Sjølv om fosterguten ikkje utdanna seg slik som han hadde tenkt, hadde draumen og kunnskapen om denne studieretninga, gitt ei forståing av at det er viktig å arbeide mot eit mål for å oppnå det han vil.

Kjærast

I mange av intervjuja fortalde fosterforeldre om fosterbarn som hadde hatt kjærast i deler av ungdomstida og under studieløpet. I breidda av intervjuja kom det fram at rolla til desse kjærastane varierte. Nokre av kjærastane hadde vore mindre positive til høgare utdanning, medan andre kjærasteforhold hadde vore kortvarige og difor av mindre tyding for skuleløpet til fosterbarna. I eit par av intervjuja fortalde fosterforeldra om kjærastar som hadde spela ei unik rolle i utdanningsval til fosterbarna i ungdomstida, og i overgangsfasen til å verte vaksne. Eit par døme vert presenterte under, for å skildre desse tilhøva.

I eit av intervjuja fortalde fosterforeldre om ei fosterjente som kom til dei som tenåring. Fosterjenta hadde hatt ein vanskeleg barndom, og hadde tidligare budd hjå slektningar. Sjølv om det var mange tilhøve som medverka til at jenta lukkast på skulen og tok høgare

utdanning, meinte fosterforeldra at ein av dei mest sentrale faktorane var at ho fekk ein kjærast det året ho gjekk på folkehøgskule. Han var særleg oppteken av utdanning, og var ein stor ressurs for henne: *«Jo hun hadde jo veldig mye støtte i ham. Han har vært en viktig person for henne under utdannelsen, for han har også veldig fokus på utdanning. De har faktisk delt tre år i sammen mens de studerte etter folkehøgskolen. Så han er en viktig person for henne. Selv om det er slutt med han nå, så hadde hun ham da hun var under utdanning. Jeg tror ikke det hadde vært like bra om han ikke hadde vært i bildet, nei»*. Datamaterialet fortel om ein kjærast som hadde ambisjonar og var oppteken av utdanning. I nettverket hans var det òg truleg stort fokus på utdanning, og det var difor naturleg at han var oppteken av at kjærasten hans òg skulle ta utdanning, og vera på same utdanningsnivå som han. Kjærasten var ein viktig aktør i fokuset til fosterjenta på høgare utdanning, og var ein sentral rollemodell.

I eit anna intervju fortalde fosterforeldra om ei fosterjente dei fekk då ho var i slutten av tenåra. Jenta var umotivert for å gå på skule, men ho kom seg gjennom og tok eit fagbrev då ho møtte kjærasten. Kjærasten var oppteken av utdanning. Det var etter at ho vart saman med han, at ho tok eit år med påbygg i den vidaregåande skulen før dei flytta saman for å studere i ein ny by. Fosterforeldra fortalde det slik: *«Hun traff en alle tiders gutt, og det holdt. Og han har vært en god drivkraft, det er jeg sikker på.. Hun traff han siste året hun bodde hos oss. Da begynte de å være sammen, og de er sammen fremdeles»*. Vidare spurde intervjuaren om korleis ho fagleg utvikla seg når ho kom i gang med høgare utdanning. Fosterforeldra svarar slik: *«Det er derfor jeg sier han kjæresten senere overtok etter oss, vi presset jo, for han har jo utdanning og har vært veldig opptatt av utdanning. Så jeg tror han og hans familie har vært der og bare fortsatt med det presset»*. Data tyder på at kjærasten saman med fosterforeldra, hadde ein verdi for fosterjenta sin moglegheit for å lukkast på skulen. Kjærasten hadde fått fosterjenta på nye tankar om utdanning og jobb, og har slik motivert henne til å endre hennar opphavlege planar. Kjærasten var truleg frå ein ressurssterk familie og han hadde saman med familien sin, vore tydleg på at utdanning er viktig. Dei har difor vore sentrale aktørar for å få fosterjenta til å ta høgare utdanning.

5.2.2 Fritidssyslar

Alle fosterforeldra fortalde om fosterbarn som hadde hatt ulike interesser og fritidsaktivitetar i oppveksten. Mange av dei, som andre ungdomar, hadde prøvd ut fritidssysler på mange ulike

arenaer for å finne ut kva som passa for dei. Nokre av fosterbarna fann meining i ein deltidjobb, medan andre blant anna dreiv med stell av dyr, eller spela i korps. Alle desse tilhøva fortalde fosterforeldra var sentrale i fosterbarna sin veg mot høgare utdanning. Denne underkategorien er delt mellom to tema; arbeid og interesser.

Arbeid

Mange av fosterbarna hadde hatt deltidjobb ved sida av utdanninga, eller teke ein pause frå studiane og arbeidd i staden. Dei tidlege arbeidserfaringane dei hadde, var som for mange andre barn. Dei hadde arbeidd i matbutikkar, på kiosken eller på bensinstasjonen. Enkelte av fosterbarna arbeidde med menneskje og lærde mykje om seg sjølv og andre.

Fosterforeldra skildra fosterbarn som var opptekne av å få seg ein jobb, og som ikkje ville ende opp i same situasjon som opphavsfamiliane sine. Jobben var viktig for å kunne tene egne pengar. Jobben gav innsyn i korleis arbeidslivet fungerte, og fosterbarna vart motiverte til å ta ei utdanning for å klare seg sjølve og få ein jobb dei kunne trivast i. Døma under skildrar desse tilhøva.

I eit intervju fortalde fosterforeldre om eit fosterbarn dei fekk då ho var under skulealder. Åra på skulen hadde vore strevsame. Då ho var ferdig med den vidaregåande skulen, var det behov for eit år med pause for å tenkje meir på kva ho ville gjera vidare. Dette året fekk ho seg arbeidd, og det var eit lærerikt år som gav henne innsyn i yrkeslivet, og tankar om vidare utdanning. Då den fyrste jobben vart avslutta, byrja ho i ein ny jobb som omsorgsarbeidar. Fosterforeldra fortalde det slik; «*Hun forsatte å jobbe i kommunen, og var veldig godt likt, de elsket henne der. Det eneste hun syntes var fælt var at nesten hver gang hun kom på jobb så var det en som har dødd. Men da begynte vi å snakke om arbeide med menneskje som mulig yrkesretning, for hun syntes det var jo artig å jobbe med dette..*». Datamaterialet tyder på at fosterjenta fann mykje glede og meistring i jobben ho hadde før ho byrja på høgare utdanning. Jobben gav ho innsyn i kva arbeidslivet gjekk ut på, og at dette var den rette yrkesvegen. Det å få tilbakemelding frå arbeidsplassen om at ho meistra arbeidet, gav motivasjon til å halde fram i arbeidet, og ei god sjølvkjensle på at dette klarte ho. Arbeidserfaringa gav fosterjenta kjennskap til kva utfordringar ho kunne møte når ho hadde fullført utdanninga.

I eit anna intervju fortalde fosterforeldra om ei fosterjente som hadde kome til dei då ho var i ungdomsskulealder. Jenta hadde frå tidleg alder byrja å arbeidd og tene sine egne pengar. Då

ho hadde flytta ut av frå fosterheimen, brukte ho arven sin til å kjøpe seg leilegheit og ta opp att fag som kunne forbeistrast frå den vidaregåande skulen. Medan ho tok oppatt faga, arbeidde ho i tillegg. Fosterforeldra fortalde om ei jente som hadde vakse mykje på arbeidserfaringane, og at erfaringane var ein positiv faktor for sjølvkjensla hennar og motivasjon til å klare seg sjølv, og til å ta høgare utdanning: *«Hun jobbet bestandig, fra hun var 14 år og tjente litt penger. Bestandig. Det var med å bygge henne opp»*. Datamaterialet tyder på ei jenta som fekk kjennskap til korleis arbeidslivet fungerer, til dømes det å kome i tide på arbeid, utøve arbeidet det vert stilt krav om og kjenne ansvaret dette inneber. Arbeidet gav ho pengar, men òg erfaring i å klare seg på eige hand. Det var også motivasjon til å lukkast på skulen og ta høgare utdanning.

Interesser

Fosterbarna i intervju med fosterforeldra var som barn flest, og hadde hatt mange ulike fritidsinteresser. Fosterbarna var aktive i ulike idrettsgreiner og kulturtilbod som har bidrege til utvikling av nye relasjonar, fellesskapskjensle og meistringsopplevingar. Alle aktivitetane var viktige i barne- og ungdomsåra til fosterbarna, og bidrog til positive erfaringar som auka motivasjon deira for å lukkast på skulen og ta høgare utdanning. Døma under skildrar nokre av desse tilhøva:

I eit intervju fortalde fosterforeldra om eit fostersøskenpar som kom til familien før dei hadde byrja på skulen. Fosterbarna byrja å spele instrument i kulturskulen då dei gjekk på barneskulen. Opphavleg hadde fostersonen spela eit anna instrument, og var eigentleg ikkje motivert til å fortsetje i korpset. Men fosterforeldra var tydelege på at han ikkje kunne slutte med ein gong, men at han måtte halde ut semesteret. Etterkvart kom talentet, og i seinare tid har det vist seg at denne korpserfaringa gav fostersonen ei utdanning og eit livsgrunnlag. Fosterforeldra skildra kor viktig rolla til musikken var, men òg tydinga av dei andre fritidsaktivitetane i utdanningsløpet til fosterbarna: *«Jeg tror det har bidradd til utdanning, for de har fått mye anerkjennelse, for de har vært flinke..»*. Datamaterialet tyder på at fosterbarna var flinke, og særleg fostersonen hadde eit unikt talent for musikk. Musikken var eit viktig interessefelt og fostersonen brukte mykje tid på dette. Dette talentet fekk han ros for. Talentet og rosen han har motteke, førte til at han fekk motivasjon og sjølvkjensle til å satse profesjonelt på fritidssysla si.

Ein av fosterforeldra fortalde om ei fosterjente som kom til dei i 14-15-årsalderen. Fosterfamilien hadde gard som fosterjenta brukte mykje tid på, og ho interesserte seg veldig i arbeidet med dyra. Fosterforeldra fortalde det slik: *«Vi kjøpte hest til henne da hun flyttet opp til oss. Og det er den største interessen»*. Vidare spurde intervjuar om ho heldt på denne interessa heile tida; *«Ja, daglig. Hun hadde faste rutiner. Jeg drev jo med melkeproduksjon på gården, og hun hadde oppgaver, så hun var i fjøset hver dag og stelte med hesten. Der var hun hver kveld hele tiden. Har sagt i ettertid at det var veldig godt for henne»*. Datamaterialet fortel om ei fosterjente som følte omsorg og ansvar for dyra. Dette ansvaret hadde fosterjenta over tid, og det var ein stabil aktivitet. Omsorga for hesten og dei andre dyra gav jenta ein tilknytning til fosterheimen og eit ansvar som ho meistra og fann mening i. Denne positive meistringserfaringa gjorde jenta tryggare på seg sjølv, og trua på at ho kunne meistre på andre arenaer også.

I eit anna intervju fortalde fosterforeldre om eit søskenpar som kom inn i familien då dei var under skulealder. Begge to hadde vore aktive i ulike fritidsaktivitetar og det tok litt tid å finne ut kva som kunne vera det rette for dei. Den eine fosterjenta var opptatt av å gjere som klassevenninnene sine, og etterkvart byrja ho også på same organiserte aktivitet som dei. På aktiviteten var jenta saman med venninnene sine og var aktiv i mange år, og ho fekk mange positive opplevingar. På fosterjenta sin veg mot høgare utdanning vekta fosterforeldra tydinga av dei vaksne leiarane; *«...Jeg synes, ja de var veldig flinke i X med henne. Hun gikk jo der i mange år »*. *« Dei reiste jo på leirer og var mye sammen, og tok godt vare på henne, ja. De var gode ledere, ja, jeg tror nok det har vært positivt. Har vært med å bidra, det kan jeg si meg enig i »*. Datamaterialet viser korleis gode vaksne leiarar i organiserte aktivitetar bidrog til å gi fosterjenta gode opplevingar og omsorg. Fosterjenta følte seg trygg og var ein del av ei gruppe. Saman i gruppa opplevde dei mykje, og dei arbeidde saman for å oppnå felles mål. Leiarane motiverte og støtta fosterjenta i aktiviteten. Støtta frå den organiserte aktiviteten gjorde at jenta fekk trua på seg sjølv. Dette auka sannsynet for at jenta hadde tiltru til at ho også kunne lukkast på skulen og ta høgare utdanning.

5.2.3 Skule og lærarar

Med utdanning frå høgskule eller universitet, er det sjølvstyk at fosterbarna som vart skildra i dette datamaterialet var deltakarar på ulike læringsarenaer i oppveksten. Fosterforeldra fortalde i intervjuet om ulike erfaringar frå barnehage, barne- og ungdomsskule, vidaregåande og

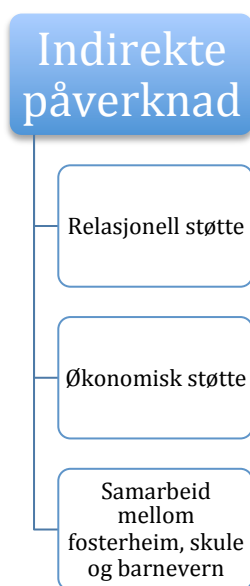
folkehøgskule, som har påverka vegen til fosterbarna mot å ta høgare utdanning. På denne arenaen antyda fosterforeldra særleg rolla til lærarane. Dei gjorde ein betydeleg innsats i forhold til skulegangen til fosterbarna. I breidda av intervjuja fortalde fosterforeldra òg om lærarar som inspirerte fosterbarna til nye hobbyar og interesser. Dei motivererte og såg kvalitetar ved fosterbarna som ikkje andre såg. Det vert under presenterte to døme frå datamaterialet som skildrar desse tilhøva.

Fosterforeldra fortalde om ein fostergut som kom til familien deira før han hadde byrja på skulen. Fosterfamilien hadde eigne barn, og hadde hatt fleire fosterbarn i nyare tid. Dei fyrste åra var tøffe for fosterfamilien fordi fosterguten hadde åtferdsproblem. Men etterkvart løyste det seg. Fosterforeldra skildra fosterguten som ein skarp og reflektert person, som i dag har kome langt i både utdanning og arbeid. Vegene dit var tøff, og fosterforeldra vekta særleg tydinga av ein lærar som hadde gjort ein stor innsats og følgd opp fosterguten på alle nivå slik at han skulle lukkast på skulen: « *I X- klasse fikk han en fantastisk lærer som sto og last og brast i lag med X i alle år på skolen. Hun så det var noe annet enn en gærn gutt i den kroppen, så hun ga seg aldri. Ikke bare på det faglige, men hun sa: for noe tull, matte er gøy. Og hun fikk han til å like matte, sånn at han kjente mestringsfølelsen..*». Datamaterialet tyder på ein lærar som såg moglegheiter hjå guten i staden for uløselege utfordringar. Innstillinga hennar var unik i å få han til å lære og forstå at han òg kunne få til skulearbeidet. Læraren var ein trygg vaksen person som bidrog til motivasjon for guten. Ho var stabil og følgde han opp over lengre tid.

I eit anna intervju fortalde fosterforeldra om ei fosterjente som dei hadde hatt kjennskap til sidan ho var spedbarn. I byrjinga var dei fyrst besøksheim, men då jenta var 4 år, flytta ho heim til dei. På skulen klarte ho seg godt, og var fagleg flink på lik linje med dei andre i klassa. Då ho kom på ungdomsskulen fekk ho ein lærar som var ein sentral aktør i å sjå moglegheitene hennar, og hadde støtta ho og andre i det dei var flinke til. Fosterforeldra fortalde det slik: «*Hun var alltid veldig glad i å opptre, og han læreren som de hadde, var veldig flink til å oppmuntre dem og la dem slippe til. Jeg tror han har vært en kjerne til at hun valgte X-yrket*». Datamaterialet skildrar ein lærarar som såg potensialet til fosterjenta og gav ho moglegheit til å finne glede og læring i det å opptre. Læraren gav fosterjenta positive tilbakemeldingar slik at ho vart motivert til fortsette med å opptre. Denne positive relasjonen jenta hadde med læraren, bidrog til vidare utdanning og yrkesval.

5.3 Indirekte påverknad

Denne kategorien skildrar tilhøve som har hatt indirekte påverknad for at fosterbarna har lukkast på skulen og har oppnådd høgare utdanning. Den eine underkategorien omhandlar tyding av den relasjonelle støtta fosterforeldra fekk frå saksbehandlarar og barneverntenesta. Den andre omhandlar tydinga av den økonomiske støtta frå barneverntenesta. Den siste underkategorien omhandlar samarbeid mellom fosterheimen, skulen og barnevernet. Dette vert vist i *figur 4*.



Figur 4, indirekte påverknad

5.3.1 Relasjonell støtte

I intervjuet fortalte fosterforeldra om samarbeidserfaringa si med den kommunale barneverntenesta. Fosterforeldra hadde ulike erfaringar, og overordna var erfaringane skiftande. Nokre av fosterforeldra fortalte om god oppfylging gjennom alle åra. Andre fortalte om at barneverntenesta hadde god oppfylging i starten, men at det vart mindre etterkvart. Av dei med positive erfaringar, fortalte fosterforeldra om saksbehandlarar som var lett tilgjengelege, tok jamleg kontakt og var gode støttespelarar. Fosterforeldra fortalte òg at dei i periodar hadde behov for å få utløp for frustrasjon og hjelp til handtering av barna i vanskelege situasjonar. I desse tilhøva antyda fosterforeldra kor viktig det var å bli lytta til, og å ha nokon å snakke med. Nokre av fosterforeldra vekt tydinga av eit godt samarbeid med saksbehandlar, og barneverntenesta auka motivasjonen deira i fosterheimsarbeidet. Andre fosterforeldre fortalte om saksbehandlarar som var utfordrande å samarbeide med, og at dei

ikkje klarte å setje seg inn i fosterfamilien sin situasjon. Fleire av fosterforeldra hadde hatt fosterbarn med ulike saksbehandlarar og hadde difor ulike erfaringar. Det var tydeleg at den personleg veremåte og saksbehandlaren si evne til kommunikasjon, hadde stor tyding for korleis samarbeidet fungerte. Det vil no verte presentert to døme som skildrar tydinga av den indirekte påverknad av barneverntenesta i vegen mot høgare utdanning for fosterbarna.

I eit av intervjuja fortalde fosterforeldra at dei hadde fleire fosterbarn. Barna var både over og under barneskulealder då dei kom til fosterheimen. Fosterbarna hadde ulike saksbehandlarar og fosterforeldra vektla særleg ein av saksbehandlarane, og innsatsen hennar i arbeidet som medverka til at eit av fosterbarna tok høgare utdanning. Denne saksbehandlaren var flink til å følgje opp fosterfamilien og ringte med jamne mellomrom for å høyre korleis det gjekk med dei. Slik skildra dei rolla hennar: *«Ja, så det som gjorde at vi kom godt igjennom med henne (fosterbarnet), og at det går så bra med henne nå, det er rett og slett takket den kontakten vi hadde med barneverntjenesten. Hun som var saksbehandler. Hadde ikke hun, sant, hun gjorde mye mer enn jobben krevde, for hun brydde seg om både X og oss og sto på, sant»*. Datamaterialet fortel om ein fosterfamilie som fekk mykje støtte frå ein saksbehandlar. Denne støtta var unik i arbeidet til fosterfamilien og omsorga for fosterjenta som tok høgare utdanning. Saksbehandlaren var oppriktig interessert i å hjelpe, og fosterfamilien følte at behovet deira vart ivaretekne. Denne indirekte beskyttande støtta hjalpte fosterfamilien til å gi fosterjenta omsorg og motivasjon som til saman har bidrege til høgare utdanning.

I eit anna intervjuja skildra fosterforeldra ein fostergut som kom til dei då han var i barnehagealder. Fosterforeldra fortalde om ein oppvekst og eit arbeid med fostersonen, som ikkje alltid hadde vore lett. I intervjuet antyda dei den unike støtta dei fekk frå barnevernet som sentral for at dei hadde klart å følgje opp fostersonen. Fosterforeldra fortalde i intervjuet om ein saksbehandlar som var tilgjengeleg tjuefire timar i døgeret, og at dei alltid hadde støtte frå barnevernet. Dei opplevde ein saksbehandlar som forsto situasjon deira og at dei kunne uttrykke akkurat det dei følte, utan at det fekk negative konsekvensar eller vart kritiserte. Samanfatta skildra fosterforeldra tydinga av hjelpen dei fekk i frå barnevernet slik: *«For det er utrolig hva folk kan stå i, tenker jeg, bare du får noen gode støttespillere»*. Datamaterialet viser ein saksbehandlar og eit barnevern som var gode samarbeidspartnarar for fosterforeldra. Støtta dei gav fosterforeldra gav dei motivasjon til å fortsetje med god omsorg og oppfølging av fostersonen. I sitatet skildra og fosterforeldra sin eigen situasjon, og at det ikkje alltid var like lett for dei å vera fosterforeldre. Støttespelarane i barneverntenesta gav fosterforeldra ein

moglegheit til å følgje opp fostersonen. Indirekte var dei med på å påverka vegen hans mot høgare utdanning og moglegheit for å lukkast på skulen.

5.3.2 Økonomisk støtte

Fleire av fosterforeldra fortalde om den økonomiske støtta dei fekk frå barneverntenesta (dette gjelder ikkje arbeidsgodgjeringsa). Dette var økonomisk støtte til utgifter som mange andre barn og unge som ikkje var under tiltak frå barnevernet fekk av foreldra sine, men som kunne vera ei stor ekstraavgift for fosterforeldra. Den økonomiske støtta gjekk til aktivitetar og turar barna var med på, og utstyr dei trong for å kunne delta på fritidsaktivitetar. Ved høgtider og spesielle anledningar kom den økonomiske støtta godt med. Men ikkje alle fosterforeldra fekk den støtta dei meinte fosterbarna burde hatt. I desse tilfella fekk fosterforeldra ein del ekstra utgifter. I avsnittet under er det presentert eit døme som skildrar tydinga av den økonomiske støtta som ein indirekte påverknad for at fosterbarn har lukkast på skulen og tok høgare utdanning.

I eit av intervjuja fortalde fosterforeldra om ein fostergut som kom til dei i ung alder. Guten var krevjande, og trong mykje oppfølging. I dette tilfellet var fosterforeldra veldig taknemlege for all den hjelpa dei kunne få frå barneverntenesta. Han var ein aktiv gut og var med på mange aktivitetar som kosta pengar, blant anna var det dyrt å reisa på turar med fritidsaktivitetane. Denne barneverntenesta var tydeleg på at fosterguten og fosterfamilien skulle få den økonomiske støtta dei hadde bruk for, og støtta blant anna både fosterguten og eit reisefølgje på ein organisert tur med ein av aktivitetane. Fosterforeldra skildra i intervjuet korleis barneverntenesta hadde uttala seg om kor viktig det var at dei kunne bidra med hjelpe fosterbarnet: «*Tenk ikkje på pengene, tenk på gutten, sa de*». Datamaterialet til fosterforeldra skildrar eit barnvern som såg moglegheiter ved å hjelpe fosterfamilien økonomisk. Den indirekte økonomiske støtta bidrog til at fosterguten deira fekk delta på aktivitetar og vera ein del av miljøet på lik linje med andre barn.

5.3.3 Samarbeid mellom fosterheim, skule og barnevern

Alle fosterforeldra fortalde i intervjuja at det hadde vore ei eller anna form for samarbeid mellom fosterheimen, skulen og barnevernet. Korleis dette samarbeidet fungerte skildra fosterforeldra som skiftande, men at det var viktig at alle desse aktørane kunne stå saman for å gi fosterbarnet god omsorg og moglegheit til å ta høgare utdanning. Fosterforeldra fortalde

øg om ansvarsgruppemøte saman med fleire instansar og opphavsfamilie. Sjølv om desse var med på møta, antyda fosterforeldra primært skulen og barnevernet som dei nærmaste samarbeidspartnarane. I samarbeidet mellom fosterheimen, skule og barnevernet såg dei på seg sjølve som brikker som til saman utgjorde ein viktig jobb for å støtte fosterbarna. I avsnittet under er det presentert eit døme som skildrar den indirekte påverknaden samarbeidet mellom fosterheimen, skulen og barnevernet, hadde for utdanningsløpet til dette fosterbarnet .

I eit av intervjuja fortalde fosterforeldre om ei fosterjente som flytta inn hjå dei då ho var i slutten av tenåra. Jenta hadde hatt eit tungt skuleløp. Då ho flytta inn i fosterfamilien hadde ho slutta på skulen. Fosterfamilien gjekk på dette tidspunktet inn i dialog med jenta og gav ho eit fritt skuleval, med det krav om at ho måtte byrje på skulen att. Dette gjekk jenta med på, og fosterforeldra skildra ei ansvarsgruppe med skulen i spissen, som særleg gjorde eit godt arbeid ved å tilpasse undervisning og ta omsyn til dei særskilde behova hennar. Etterkvart som tilhøva var lagt til rette for jenta, opplevde ho å meistre skulen og har i dag teke høgare utdanning. Fosterforeldra skildra tydinga av ansvarsgruppa som hadde hatt tett oppfølging av jenta; « *Det var veldig tette ansvarsgruppemøter. Det var tett oppfølging hele tiden, så hun fikk ikke noe rom til å dette ut, for det var veldig tette hele tiden, særlig første året*». Datamaterialet viser at fosterjenta hadde ei ansvarsgruppe rundt seg som arbeidde målretta mot at ho skulle fortsetje på skulen. Dei ulike aktørane respekterte kvarandre, og var inneforstått med at dei hadde ulike roller i arbeidet, som til saman bidrog til å støtte fosterbarnet. Det var ei gruppe som kommuniserte og fordelte ulike arbeidsoppgåver, og hadde ei felles forståing av kva som måtte til for at fosterjenta skulle trivast att på skulen. Dei la til rette, var fleksible og gjorde ein felles innsats. Til saman gav dei fosterjenta motivasjon til å fortsetje med skulen.

6 Drøfting

Føremålet med dette masterprosjektet har vore å utforska kva tilhøve fosterforeldra har framheva som viktige, for at fosterbarna deira har lukkast på skulen og teke høgare utdanning. Kjelda til kunnskapen om dette temaet er intervju av fosterforeldra. Dei viktigaste funna kan oppsummerast slik:

Funna er delt opp i tre hovudkategoriar: Den fyrste kategorien, *indre påverknad*, omhandlar tilhøvet ved sjølve fosterbarna. Den andre kategorien, *ytre påverknad*, tek for seg tilhøve ved nettverka og nærmiljøet til fosterbarna. Den siste og tredje kategorien, *indirekte påverknad*, skildrar tilhøve ved barneverntenesta og samarbeidet mellom instansar som indirekte påverka fosterbarna si moglegheit for å lukkast på skulen og ta høgare utdanning.

Den hermeneutiske-fenomenologiske tilnærminga til vitenskapsteorien, og transaksjonsmodellen, teorien om resiliens og meistringstru (self-efficacy) har hatt innverknad på korleis funna har blitt tolka, og påverkar difor kva tema som vart aktualiserte for drøftinga (Sameroff, 2009; Borge, 2010; Bandura 1986, 1997). Dette kapittelet startar med ei drøfting av dei sentrale funna, sett i høve til teoretiske perspektiv og anna forskning. Deretter drøftar eg aktuelle spørsmål som har vakse fram gjennom forskingsprosessen. Til slutt vert avgrensingar og styrkar ved masterprosjektet presenterte.

6.1 Eit transaksjonelt syn på utvikling

I ljøs av transaksjonsmodellen til Sameroff (2009) kan dei ulike hovudkategoriane i funna forståast i relasjon til kvarandre, og at menneskje utviklar seg i samspel med miljøet. I transaksjonsmodellen står «alt og alle» i miljøet i relasjon til kvarandre - eit menneskje eller organisme kan berre utvikle seg om dei står i relasjon til noko anna eller andre (Sameroff, 2009). Det vil seia at tilhøve ved det som er kategorisert som indre påverknad, vil gi utslag på fosterbarna sine ytre påverknadar og indirekte påverknadar, og/eller omvendt.

Sjølv om Sameroff (2010) såg utfordringar med transaksjonsmodellen i forhold til forskning, gjev den likevel ei heilomfattande forståing av korleis dei indre, ytre og indirekte påverknadane til fosterbarna står i relasjon til kvarandre, og saman kan hatt tyding for fosterbarna sine moglegheiter for å lukkast på skulen.

6.2 Personlege eigenskapar ved fosterbarna

Eitt av dei sentrale funna i dette masterprosjektet, er fosterforeldra si vektlegging av personlege eigenskapar ved fosterbarna, som ifølgje fosterforeldra antydgar at har medverka til at dei har lukkast på skulen og teke høgare utdanning. I funnkapittelet er det skildra mange ulike positive eigenskapar ved fosterbarna. Desse kan tolkast som individuelle, beskyttande faktorar som har påverka ein resiliensprosess (Coleman & Hagell, 2007; Gjertsen, 2007; Hjemdal, 2012; Masten & Obradović, 2006), eller som kan forståast i ljøs av Bandura (1997) sin teori om meistringstru (self-efficacy). Samtidig kan dei positive eigenskapane deira ha utvikla seg i relasjon til andre, og i tråd med ei transaksjonell utvikling (Sameroff, 2009). I dette kapittelet vert det kun drøfta dei mest sentrale funna.

Eigen motivasjon er eitt av tilhøva som kan ha medverka til at mange av fosterbarna har lukkast på skulen. Dette er i samsvar med fosterbarna sine egne forteljingar i hovudprosjektet (Skilbred og Iversen, 2014). Eigen motivasjonen kan forståast i samsvar med ei av kjeldene til meistringstru (self-efficacy), det vil seie, ein person sine egne meistringserfaringar (Bandura, 1997). Om fosterbarna opplevde å meistre eit fag på skulen, kunne det vera motivasjon nok til å meistre fleire fag, eller å meistre på andre arenaer i livet deira. Motivasjon til å lukkast på skulen, samsvarar óg med Bandura (1986, 1997), som hevda at menneskje er agentar i liva sine fordi dei lærer å handle etter intensjon og kan planleggje for å oppnå mål. Dette gjer at menneskje tek kontroll, og er aktiv i utviklinga av si eiga framtid. Fleire av fosterbarna fekk utvikla desse evnene gjennom eigen motivasjon, både dei skulesterke og dei som streva. I samsvar med andre studie er evna til å planleggje viktige livsval, som til dømes skule og utdanning, beskyttande faktorar for risikoutsette barn (Bryderup & Trentel, 2013; Quinton, Pickles, Maughan, & Rutter, 1993; Quinton & Rutter, 1988; Rutter, 2000; Werner & Smith, 1992).

Faktoren *eigen motivasjon* høyrer heime i kategorien personleg kompetanse i Hjemdal, Friborg, Stiles, Rosenvinge, og Martinussen (2006) sin resiliensskala. Ein annan kategori i same skalaen er sosial kompetanse. Fosterbarna sin sosiale kompetanse kan óg ha vore ein av dei medverkande faktorane fosterforeldra meinte hadde tyding for skulemeistringa til fosterbarna. Ifølgje funna hadde fosterbarna kunnskap og ferdigheiter om å samhandle med andre, samtidig som dei var omtenssame og brydde seg om andre personar i liva sine. Dei var óg populære hjå vaksne og andre jamaldringar. Ogden (2015) hevda at sosial kompetanse er ein sentral føresetnad for at barn og unge skal meistre viktige utviklingsoppgåver i ulike fasar

i oppveksten. Dette gjev eit fortrinn for å overkoma risiko seinare i livet. I parallellen til Ogden (2015) si forståing, kan den sosiale kompetansen til fosterbarna ha vore ein beskyttande faktor som har gjeve dei moglegheit til å forstå det sosiale samspelet. Sjølv om oppveksten deira kan ha vore innfløkt, og dei har flytta frå opphavsfamilie til fosterfamilie. Samtidig viser òg forskinga at det er ein samanheng mellom faglege prestasjonar på skulen og sosiale ferdigheiter. Når elevar forbetrar dei sosiale evnene sine, forbetrar dei samtidig ferdigheitene sine på skulen (Ogden, 1995, 2009; Zins, 2004). Ifølgje Masten og Coatsworth (1998) utviklar den sosiale kompetansen seg gjennom positive relasjonar til andre og gjennom barna sine egne evner til sjølvregulering. Difor kan både faktorar ved miljøet og individet medverka til god skulemeistring og sosial kompetanse (Ogden, 2015). Funn i Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, og Schellinger (2011) sin studie, viser at tydinga av ulike støttande faktorar ved læringsmiljøet kan auka sosial kompetanse og skulemeistring. Med bakgrunn i dette ser ein at gode nærmiljø også er eit viktig tilhøve for å lukkast på skulen og ta høgare utdanning.

6.3 Tydinga av nærmiljøet

Påverknadane frå nærmiljøa som medverka til at fosterbarna lukkast på skulen var mange. Funna antyd at både venner og kjærestar, ulike fritidssyslar og lærarar påverka utdanningsløpet til desse fosterbarna. Dei mest sentrale punkta vert drøfta i avsnitta under.

I samsvar med funna, er det innan både teori og forsking stor oppslutning om at positive relasjonar mellom barn og unge på eigen alder, fremjar gode skuleresultat (Ajayi & Quigley, 2006; Bandura, 1997; Hedin et al., 2011; Jackson & Martin, 1998; Skilbred & Iversen, 2014). I oppveksten har òg jamaldringar stor innverknad på kvarandre. Jamaldringar er opptekne av å vera like når det gjeld til dømes skuleprestasjonar, verdiar og utsjånad (Kvelling, 2008). Ifølgje funna kan vennene og kjærastane ha vore aktørar for modell-læringa i utviklinga av den positive meistringstrua hjå fosterbarna (Bandura, 1997). Fosterbarna såg opp til dei, og var opptekne av å gjera slik som dei, samtidig som venner og kjærastar gav dei eit «dytt» i positiv retning. For fosterbarna kunne den gode relasjonen og erfaringane frå venner og kjærastar på ulike arenaer vore den beskyttande faktoren dei trong for å komme over tidlegare negative erfaringar (Borge, 2010). Det tilseier at vennene og kjærastane deira anten nøytraliserte eller kompenserte for livsområdet der fosterbarna hadde hatt utfordringar, dette kan ha medverka til at fosterbarna lukkast på skulen. Mellom anna vekta danske ungdomar

under offentlig omsorg fordelane dei fekk gjennom dei sosiale relasjonane og nettverka sine. Dette var medverkande faktor for at dei valde å fortsette med utdanning etter fullført grunnskule (Bryderup & Trentel, 2013).

Organiserte aktivitetar på fritida kan ha vore ein medverkande faktor til at desse fosterbarna lukkast på skulen og tok høgare utdanning. For risikoutsette barn og unge kan deltaking i fritidssyslar vera ei kjelde til å oppnå resiliens (Gilligan, 1999). I datamaterialet fortalde fosterforeldra om vaksne leiarar i organiserte fritidsaktivitetar som gav fosterbarna støtte og lærdom på nye område. Ifølgje Jackson og Martin (1998) er vaksne personar som er merksame og brukar tid på barn og unge under offentlig omsorg, ein medverkande faktor til at dei kan lukkast på skulen og klara seg betre som vaksne. Gilligan (1999) hevda òg at kontakten barn får med vaksne dei møter utanfor heimen og skulen, kan vera særleg meiningsfull, fordi den byggjer på ein naturleg positiv relasjon. Samtidig møtest dei på ein arena der dei deler interesse og entusiasme. I samsvar med denne forståinga kan fosterbarna sine opplevingar med organiserte fritidsaktivitetar vera ein beskyttande faktor som har medverka til at dei har lukkast på skulen og teke høgare utdanning. Dette er i likskap med funn frå Hedin et al. (2011) som viste at svenske fosterbarn gjorde det betre på skulen når dei deltok i organiserte fritidsaktivitetar.

For nokre av fosterbarna har òg fritidssyslar vore ein inngangsport til arbeidslivet som vaksne. I desse tilfella hadde fosterbarna fått mange gode tilbakemeldingar frå arbeidskollegaer, vaksne leiarar og fosterforeldre. Støtta dei fekk frå nettverket la grunnlaget for røynsle av meistring og positive kjensler knytt til aktiviteten. Funn frå Werner og Smith (1992) viser at den emosjonelle støtta «høg risiko utsette barn» fekk frå vaksne i fritidssysla, bidrog til at dei fann seg ein livslang hobby eller eit yrke. Motivasjonen fosterbarna fekk gjennom aktiviteten og støtta frå nettverket, samsvarar både med sosial overtyding og eigne erfaringar av meistring som ulike kjelder til meistringstru (Bandura, 1997).

Lærarane i funna kan òg skildrast som «sosialt-overtydande» for mange av fosterbarna (Bandura, 1997). Desse lærarane var flinke til å skryte og rose fosterbarna for talenta deira, og for god skulemeistring. Det kunne gi fosterbarna motivasjon til å lukkast på skulen. Denne forståinga har likskap med Höjer og Johansson (2013), Harker et al. (2003) og Harker et al. (2004) sine studiar, der skryten frå lærarane medverka til at barna og dei unge i studiene forbetra skuleresultata sine. Det er òg ei generell oppfatning i barnevernsfagfeltet at innsatsen til skulen og lærarar er ei viktig kjelde til at risiko-utsette barn og unge lukkast på skulen og

oppnår resiliens (Gilligan, 1998; Hedin et al., 2011; Höjer & Johansson, 2013; Jackson & Martin, 1998; Martin & Jackson, 2002). Funna skildra òg lærarar som såg fosterbarna som enkeltindivid. Dei gav meir av seg sjølve enn det som er vanleg å krevja i ei lærarrolle, samtidig som dei involverte seg i livet til fosterbarna utanom sjølve læringa. Tydinga av arbeidet deira med fosterbarna kan forståast i ljøs av det Werner og Smith (1992) skildra som ein god lærar. I deira auge er ein god lærar meir enn berre ein instruktør for akademisk læring, men òg ein trygg og positiv rollemodell for god personleg utvikling.

6.4 Samarbeid rundt fosterbarna

Sentrale funn i dette masterprosjektet, antydar at den indirekte påverknaden frå barneverntenesta og samarbeidet rundt fosterbarna, har vore medverkande til at fosterbarna lukkast på skulen og tok høgare utdanning.

Eitt av desse tilhøva var saksbehandlarar frå barneverntenesta sitt engasjement i fosterbarna og fosterfamilien. Dette var saksbehandlarar fosterfamiliane var trygge på at dei kunne kontakte når dei trong støtte. Saksbehandlarane tok jamleg kontakt, og viste interesse i å hjelpe fosterheimen. Ifølgje Gilligan (2000) burde barnevernstilsette ikkje berre vera ei supplerande hjelp, men òg medverke til å støtte opp om naturlege miljø og nettverk for å fremje god utvikling for barn. Innsatsen saksbehandlarane gjorde for fosterfamiliane kan tolkast som utviklingstøttande. Men å vera utviklingsstøttande over for alle familiar i den kommunale barneverntenesta, kan vera utfordrande. Manglande kjennskap til teori og forskning på ulike tema, samt mange saker og tidspress, medverkar til ein hektisk kvardag for tilsette i det kommunale barnevernet. Dette kan gjere det utfordrande å gi tilstrekkeleg oppfølging av alle barn. Denne forståinga har òg Lipsky (2010) av arbeidssituasjonen til «bakkebyråkratane». Om saksbehandlarane i funna har gjort den same innsatsen i alle barnevernssakene sine er ukjent, men arbeidet deira med desse fosterfamiliane kan ha vore kontekstuelle beskyttande faktorar, som har medverka til at fosterbarna har lukkast på skulen og teke høgare utdanning.

Tydinga av økonomisk støtte frå barnevernet var òg eit indirekte tilhøve som fosterforeldra antyda som medverkande til fosterbarna fekk moglegheit til å lukkast på skulen og ta høgare utdanning. I oppsummeringa av YIEPPE-prosjektet, vekta prosjektleiarane tydinga av økonomi som ein medverkande faktor til at risikoutsette barn og unge kunne fokusere på

skule og utdanning (Jackson & Cameron, 2011). Som skildra i funna, opplevde fosterforeldra barneverntenester som ikkje såg grenser, men moglegheiter for fosterbarna med ei økonomisk støtte. Økonomien var medverkande til at fosterbarna kunne delta på aktivitetar på lik linje med andre, og vera ein del av miljøet. Dette viste òg funna i studien til Martin og Jackson (2002). Bandura (1997) er samtidig tydeleg på korleis andre si oppfatning påverkar ein person si eige meistringtru som føresetnad for å meistre. Dette tilseier at økonomisk støtte indirekte kan medverke til at fosterbarn skal få den oppfølginga dei treng. For det andre kan det medverke til at fosterbarn kjenner tilhøyrse til eit miljø noko som gjev grunnlaget for å få ei god meistrings- og sjølvkjensle. Ulike økonomiske bidrag frå barnevernstenesta kan difor vera indirekte medverkande for at fosterbarn skal få den oppfølginga dei treng for å lukkast på skulen og ta høgare utdanning.

I funna antyda òg enkelte av fosterforeldra tydelege innsatsen ansvarsgruppene hadde gjort for fosterbarna, som ein føresetnad for at fosterbarna ikkje slutta på skulen, og for å fortsette vidare med utdanninga. Fosterforeldra antyda særskilt innsatsen til barnevernet og skulen. Forsking har vist at risikoutsette barn og unge treng støtte frå skule, men òg frå andre vaksne som barneverntilsette og føresette, for å fremje god skulegong (Altshuler, 2003; Berridge, 2012; Gilligan, 1998; Höjer & Johansson, 2013). Samtidig har forskning vist at det er vanskeleg å etablere eit stabilt samarbeid om læring for fosterbarn og skulegongen deira (Harker et al., 2003). Uklare ansvarsfordelingar og manglande retningslinjer kan hindre eit godt samarbeid (Willumsen & Hallberg, 2003). Dette var ikkje eit problem for ansvarsgruppene fosterforeldra fortalde om. Deltakarane i desse ansvarsgruppene arbeida målretta, respekterte kvarandre, fordelte arbeidsoppgåver og gjorde ein felles innsats for fosterbarna. Dette viste òg funna til Ødegård og Willumsen (2011) av tilhøve som fremja eit godt samarbeid mellom ulike instansar som hadde arbeid med barn og unge. Andre studiar har også vist tydinga av samarbeid for skulemeistringa til fosterbarna. Dette ved individuell oppfølging og tilrettelegging for fosterbarn av lærarar, fosterforeldre, barnevernet og andre samarbeidspartnar (Havik, 2013; Tideman et al., 2011; Tordön et al., 2012). På bakgrunn av dette kan det indirekte arbeidet i ansvarsgruppene med dei gjensidige transaksjonane sine, ha bidrege til at fosterbarna har lukkast på skulen og teke høgare utdanning (Sameroff, 2009).

6.5 Avsluttande refleksjonar

Avslutningsvis ynskjer eg å reflektera omkring nokre tema og spørsmål som eg har vorten oppteken av gjennom arbeidet med masterprosjektet. Dette er spørsmål om tydinga av vendepunkt, versus utviklingsprosessar i livet til fosterbarna, for å oppnå resiliens, tydinga av fosterfamilien for at fosterbarna har lukkast på skulen, og forholdet mellom risiko, resiliens og normal tilpassing. Det siste spørsmålet omhandlar tydinga av at fleire fosterbarn kan lukkast på skulen. Når det gjeld implikasjonar for praksis er det samla under overskrifta: Fleire fosterbarn kan lukkast på skulen. Til slutt vert avgrensingar og styrkar ved masterprosjektet presenterte.

6.5.1 Vendepunkt og utviklingsprosessar

Eit tema som ikkje har blitt drøfta i forhold til resiliens, er om dei beskyttande tilhøva som medverka til fosterbarna si skulemeistring, var spesifikke vendepunkt eller utviklingsprosessar over tid. Om det var ei konkret hending eller eit enkelt tilhøve som førte til eit vendepunkt i fosterbarna sine liv, vert i teorien skildra som *turning points* (Rutter, 1990). Om det var mange beskyttande tilhøve som over tid og til saman medverka til fosterbarna si skulemeistring og høgare utdanning, skildrast dette som *pathways* – ein utviklingsprosess av beskyttande faktorar som bidreg til resiliens (Werner & Smith, 2001).

Vendepunkt kan vera startfasen for nye moglegheiter, som til dømes å verte motivert til å jobbe mot høgare utdanning (Rutter, 2000). Om det er særlege hendingar eller tilhøve som har fungert som vendepunkt i fosterbarna si utvikling, kan vera vanskelege å vite. I enkelte av intervjuva var anten ein kjærast eller ein lærar dei avgjerande viktige tilhøva som medverka til vendepunktet i livet til fosterbarna. Men for at desse vendepunkta skulle skje, er det likevel grunn til å tru at underliggande kvalitetar ved fosterbarnet eller nærmiljøet, kan ha vore føresetnader for at desse vendepunkt skulle skje. Borge (2010) hevda dessutan at erfaringar som oppstår seinare i livet, som det å få seg ein kjærast, også kan kompensera for tidlige risikofaktorar. Dette tilseier at kjærasten kan ha kome først som eit vendepunkt for til dømes utvikling av sosial kompetanse, og i neste omgang for å lukkast på skulen.

I breidda av heile datamaterialet og dei ulike tilhøva i livet til fosterbarna, er det letta å forstå at fosterbarna har hatt ein utviklingsprosess. I samsvar med transaksjonsmodellen har dei ulike tilhøva i fosterbarna sine liv utgjort ein prosess av ulike beskyttande faktorar som

arbeidar saman for utvikling, og for skulemeistringa til fosterbarna (Sameroff, 2009; Werner & Smith, 2001).

Sjølv om enkelte av fosterbarna ifølgje fosterforeldra har hatt tydelege vendepunkt i livet sitt, har truleg fosterbarna hatt både ein utviklingsprosess med overvekt av beskyttande faktorar og enkelte vendepunkt, som gjorde ein forskjell i livet deira.

6.5.2 Tydinga av fosterheimen

Alle fosterbarna i masterprosjektet budde i fosterheimar over ein lengre eller kortare periode. Sidan det er fosterforeldra si forståing datamaterialet byggjer på, var det naturleg at mange av dei positive tilhøva i liva til fosterbarna skjedde etter at dei vart kjend med fosterfamilien og i interaksjon med dei. Dette er i likskap med funna frå hovudprosjektet (Skilbred & Iversen, 2014).

Tilhøve ved familien er ein særleg beskyttande faktor (Borge, 2010; Kvello, 2010; Masten & Obradović, 2006). Som skildra i teorikapittelet finnes det fleire beskyttande faktorar som saman påverkar kvarandre og bidreg til resiliens (Masten & Obradović, 2006). Dette masterprosjektet tok utgangspunkt i tilhøve utanfor fosterheimen, som har medverka til at fosterbarna lukkast på skulen. Ved at tilhøve ved fosterheimen har vore utelukka i denne forskingsprosessen, er det viktige faktorar ved fosterbarna sin resiliensprosess som ikkje er teke omsyn til. Ifølgje Kvello (2010) er familiefaktoren ein av dei to mest effektive faktorane for å redusere risiko. Og i samsvar med ei transaksjonell forståing er det vanskeleg å gå utanom fosterfamilien for å forstå fosterbarna sine føresetnader for å lukkast på skulen (Sameroff, 2009). Dette er til trass for at rapporten til Vinnerljung et al. (2010) viste at langvarige fosterheimsopphald i Sverige ikkje kompenserte for risikoen for dårlege skuleprestasjonar hjå fosterbarn. På bakgrunn av dette er det viktig at funna mine kan sjåast i samanheng med funna frå hovudprosjektet, som vekta tydinga av fosterfamilien (Skilbred & Iversen, 2014). Deira funn saman med mine funn gjev ei større heilskapande forståing av dei viktige tilhøva i fosterbarna sine liv.

6.5.3 Risiko, resiliens og normal utvikling

Ein føresetnad for å drøfte moglegheita til fosterbarna for å vera resiliente, er at dei har vore eksponert for risiko (Rutter, 1990). Det er grunn til å tru at fosterbarna i dette prosjektet

opphavleg har vore i ein utilstrekkeleg omsorgssituasjon sidan dei har vore under offentleg omsorg. Men kvifor fosterbarna vart plasserte i fosterheim, og eventuelt kva risiko dei har vore utsette for, fortalde datamaterialet lite om. Sidan omfanget av risikoen til desse fosterbarna er ukjent, kan det reistas spørsmål ved om dei eigentleg er resiliente, eller om dei var barn som har vore utsett for risiko, men utan skadeleg påverknad. Borge (2010) hevda at påverknaden av risiko avheng mellom anna av alder og intellektuell modning. Mange av fosterbarna kom til fosterheimen i førskulealder. Ved å ha vorte flytta i ung alder, vart dei fjerna frå risikofaktorar ved familien og nærmiljøet, som kunne hatt større innverknad når dei vart eldre. På grunn av tidleg intervensjon, kan det vera at dei i mindre grad vart prega av risikoen som råka dei, og hadde mindre behov for beskyttande faktorar som kompenserte for risikoen. For dei fosterbarna som flytta inn i fosterheim då dei var eldre, var dette gjeldande i mindre grad, men tydinga av risiko avheng òg av om barn er direkte eller indirekte involvert i risiko. Til dømes kan opphavsfamilien ha teke omsyn til fosterbarna og skjerma dei. Difor treng ikkje stresset som har medført risiko påverka fosterbarnet i sterk lei. Barn reagerer òg ulikt på risiko. Tilhøve som er kategoriserte som risiko, kan få negativt utfall på nokon, medan det ikkje påverkar andre (Borge, 2010).

Til forskjell frå Rutter (1990) si forståing av resiliens, skildra Masten (2001) resiliens som *ordinary magic*. Med dette meiner ho at alle barn har ei tilpassingsevne til risiko. Dette er tale om ei tilpassingsevne som enten gjeld fysiske, psykiske, logiske eller sosiale forhold. Med utgangspunkt i normaliseringa hennar av det å vera resilient, kan fosterbarna sjåast på som vanlege barn og unge som hadde nok individuelle og kontekstuelle beskyttande faktorar som stimulerte og heldt ved like dei normale tilpassingsevnene deira. Det vil ikkje seia at fosterbarna ikkje var utsette for risiko, men dei klarte å oppretthalde balansen i livet sitt (Masten, 2001), som kan ha vore medverkande til at dei har lukkast på skulen og tok høgare utdanning.

Med utgangspunkt i skildringa til Masten (2001) av resiliens, har fosterbarna truleg ikkje vore ei gruppe som vart hardt råka av stor og langvarig risiko. Av barn og unge med tiltak frå barnevernet, viste òg statistikken at fosterbarn og barn plassert i slektsfosterheimar, er dei gruppene som har høgast utdanning. Grunnen til det, hevda Clausen og Kristofersen (2008) at fosterbarn, og barn i familiefosterheim er grupper med mindre problembelastning, til dømes samanlikna med dei som har budd i institusjon. Fosterbarna i dette masterprosjektet kan i

samsvar med dette ha vore ei gruppe som har hatt mindre problematikk, og difor hadde større moglegheit til å lukkast på skulen.

Sidan omgrepet resiliens kan forståast på ulike måtar og omfanget av risikoen til fosterbarna er ukjent, har det vore vanskeleg å fastslå i kva grad fosterbarna var resiliente, eller om dei berre hadde oppretthaldt sine normale tilpassingsevner og utvikling.

6.5.4 Fleire fosterbarn kan lukkast på skulen

Dette masterprosjektet og fleire andre studiar har vist at fosterbarn med ulike føresetnader kan lukkast på skulen (Ajayi & Quigley, 2006; Harker et al., 2003; Hedin et al., 2011; Höjer & Johansson, 2013; Skilbred & Iversen, 2014). I ein større kontekst viste rapporten til Kavli, et al. (2015) at tilsette i både barnevernet og skulen var einige om at evnene til ein person er kontekstavhengig, relasjonelt betinga og er difor mogleg å påverka. I dette legg dei at det er mogleg for fleire barnevernsbarn å lukkast på skulen ved hjelp av tilrettelagt undervisning, og med eigeninnsatsen frå barna. Både dei barnevernstilsette og skulen var også samde om at forventingane som blir stilt til barnevernsbarna har innverknad på skulemeistringa deira, og at desse barna har same føresetnad som andre barn, til å lukkast på skulen. Dette tilseier at det ligg eit stort ansvar hjå barnevernstilsette og skulen sine haldningar til barnevernsbarna si skulemeistring både for å motivere, men òg for å arbeida mot å få tilrettelagt tilpassa undervisning.

I forskingsfeltet er det òg gjort konkrete forsøk på å auka moglegheitene til fosterbarn for å lukkast på skulen. Funn frå prosjektet «Sammen for læring» viste ein signifikant auking i både kognitive, fagleg fungering hjå fosterbarna, og at dei hadde auka sjølvkjensla og tryggleik både hjå seg sjølve og andre (Havik, 2013, 2014). Sjølv om dette tiltaket berre var eit pilotprosjekt viste det at samarbeidet mellom barnevernet og skulen kan gjera ein skilnad for at fleire barnevernsbarn skal få moglegheit til å lukkast på skulen.

For at fleire fosterbarn, og barn og unge med tiltak frå barnevernet skal få moglegheit til å lukkast på skulen, bør barnevernet, skulen og eventuelle andre samarbeidspartnarar arbeida mot det målet at alle desse barna skal får høve til å realisere sitt potensiale (Daniel, Wassell & Gilligan, 2010 referert i Skilbred & Iversen, 2014). Det er særleg relevant for styresmaktene å vera merksame på i skulesatsinga si (Regjeringen, 2015). I samband med arbeid for kompetanseheving av tilsette i barnevernet, kan funna frå dette masterprosjektet bidra med

nyansert kunnskap om tilhøve som bidreg til skulemeistring hjå fosterbarn. Dette fordi utdanning gjer ein forskjell, samstundes som det òg gjev barn under offentleg omsorg moglegheiter til eit sjølvstendig vaksenliv. På skulen får dei som andre utvikla sine evner på viktige område, som igjen er grunnlag for vidare utdanning eller arbeid (Jackson, 2001; Seeberg et al., 2013).

6.5.5 Avgrensingar og styrkar ved masterprosjektet

Det kan drøftast om fosterforeldra som informantar var dei best eigna til å gi opplysningar om fosterbarna. Andre aktørar, til dømes fosterbarna sjølve, kunne gitt ei anna og meir rett tilnærming til det forskingsspørsmålet skulle kasta ljøs over - tilhøve som har fremja skulemeistring. Likevel var fosterforeldra gode informantar til å utforske forskingsspørsmålet fordi dei har vore ein del av kvardagen til fosterbarna. Dei kjende til fosterbarna på heimearenaen, hadde kjennskap til nettverket deira, og har vore eit bindeledd mellom fosterbarna, barneverntenesta og skulen.

Bruken av sekundærdata er ei mogleg avgrensing i dette studiet fordi eg ikkje har hatt kjennskap til det kontekstuelle rammeverket i datainnsamlinga. Dette kan vera ei avgrensing sidan fosterforeldra i intervjuet fortalde om nære og personlege tema, der kjennskapen til toneleiet og kjenslene rundt tilhøva hadde gjort tilnærminga og analysen til datamaterialet rikare, og meir truverdig (Thagaard, 2013).

Ein styrke ved masterprosjektet er bruken av det teoretiske rammeverket til å forstå funna. Transaksjonsmodellen gav ei heilskapande tilnærming til funna (Sameroff, 2009). Teori om resiliens vart brukte til å forstå ulike tilhøve og prosessar om liva til fosterbarna, og som har bidrege til skulemeistringa deira (Rutter, 1985; Borge, 2010). Bandura (1986, 1997) sin teori om meistringstru (self-efficacy), gav ei nærare forståing av kjeldene som har bidrege til meistring hjå fosterbarna.

Ein annan styrke ved masterprosjektet er at funna har gjeve kunnskap om ulike tilhøve utanfor fosterheimen som medverka til fosterbarna si skulemeistring. Dette masterprosjektet kan difor vere eit viktig bidrag til barnevernsfeltet, ved å løfte fram nyansert kunnskap om forskjellige tilhøve som indirekte kan bidra til auka skulemeistring hjå fosterbarn eller barnevernsbarn.

7 Konklusjonar

Dette masterprosjektet hadde som mål å få meir kunnskap om tilhøve utanfor fosterheimen som auka fosterbarn sine føresetnader for å lukkast på skulen. Funna viste at det ikkje er eitt enkelt tilhøve som har bidrege til skulemeistring deira, men at det har vore fleire både saman og enkeltvis. Desse tilhøva har påverka kvarandre og har saman medverka til at fosterbarna har lukkast på skulen og teke høgare utdanning.

Dei personlege eigenskapane til fosterbarna var ei medverkande rolle til skulemeistring deira, men fosterbarna var forskjellige, og hadde ulike utgangspunkt for å meistre skulen. Fosterforeldra fortalde om fosterbarn som var intelligente, målretta, sosiale og som fekk lett gode karakterar, men òg om fosterbarn som streva og som gjorde ein enorm innsats med skularbeidet for å oppnå måla sine.

Ulike ytre påverknadar hadde òg ei medverkande rolle. Alle fosterbarna hadde venner, nokre få, og andre mange. Mange av desse var opptekne av å gjere det bra på skulen. Dette påverka fosterbarna, det gjorde òg utdanningsengasjementet til kjærastane til nokre av fosterbarna. Fosterbarna var òg aktive på mange ulike arenaer etter skuletid både i deltidsjobbar og/eller i fritidsinteresser saman med venner. Positive erfaringar frå organiserte aktivitetar med motiverande leiarar bidrog til nære relasjonar, fellesskap og auka meistringskjensle. Lærarane og skulen medverka også til skulemeistring hjå fosterbarna. Dei var motiverande og såg kvalitetar ved fosterbarna og gav ikkje opp arbeidet sjølv om det til tider var krevjande.

Ein indirekte påverknad for at fosterbarna har lukkast på skulen var samarbeidet fosterfamilien hadde med barneverntenesta og ansvarsgrupper. Tydinga av å ha ein saksbehandlar som var tilgjengeleg og brydde seg om fosterfamilien og fosterbarna vart framheva av fosterforeldra som medverkande. I tillegg utgjorde den økonomiske støtta frå barneverntenesta ein forskjell, den gav fosterbarna moglegheit til å delta på aktivitetar og få dekkja utgiftene dei hadde behov for. Eit tett og godt samarbeid i ansvarsgruppa rundt fosterbarna, særskilt mellom skulen og barneverntenesta, gav god oppfølging og inga rom for å falle ifrå på skulen.

Funna frå denne studien kan ikkje generaliserast, men kan gi ei meir nyansert forståing av at fosterbarn med ulike føresetnader, kan ha moglegheit for å lukkast på skulen. Studien viser òg

at om tilhøva ligg til rette for det, og om dei rette tiltaka vert satt til verks, kan fosterbarn på lik linje med andre barn, meistre skulen og ta høgare utdanning.

Kjeldeliste

- Achenbach, T. M. (1990). What is «developmental» about developmental psychopathology? . I J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Red.), *Risk and protection factors in the development of psychopathology*, (s. 29-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ajayi, S, & Quigley, M. (2006). By degrees - Care leavers in higher education. I E. Chase, A. Simon & S. Jackson (Red.), *I care and after : a positive perspective*, (s. 63-81). London: Routledge.
- Altshuler, S. J. (2003). From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work*, 48(1), s. 52-63. Henta frå: <http://sw.oxfordjournals.org/content/48/1/52.full.pdf>
- Andenæs, A. (2004). Hvorfor ser vi ikke fattigdommen? Fra en undersøkelse om barn som blir plassert utenfor hjemmet. *Nordisk sosialt arbeid*, 24(1), s. 19-33. Henta frå: http://www.idunn.no/nsa/2004/01/hvorfor_ser_vi_ikke_fattigdommen_fra_en_undersokelse_om_barn_som_blr_plass
- Backe-Hansen, E. (2004). *Barn og unges håndtering av vanskelige livsvilkår: kunnskapsbidrag fra 36 studier av barnefattigdom*. (NOVA rapport nr. 12/2004). Henta frå: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2004/Barn-og-unges-haandtering-av-vanskelige-livsvilkaar>.
- Backe-Hansen, E. (2013). Hvem er fosterbarna? I A. B. Grønningsæter (Red.), *Fosterhjem for barns behov - Rapport fra et fireårig forskningsprogram*. (s. 47 - 70). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Henta frå: <http://www.bufdir.no/Global/Fosterhjem/Rapporter/FosterhjemForBarnsBehov.pdf>
- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L. B., & Hvinden, B. (2014). *Barnevern i Norge 1990-2010: En longitudinell studie*. (NOVA rapport nr. 9/2014) Henta frå: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Barnevern-i-Norge-1990-2010>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V.S Ramachaudran (Red), *Encyclopedia of human behavior*, 4 (ss. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2014a). Betaling og rettigheter. Henta: 09.10.2014, 2014, frå: <http://www.bufdir.no/Fosterhjem/betaling/>

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2014b). Hvem kan bli fosterforeldre. Henta 09.10, 2014, frå <http://www.bufdir.no/Fosterhjem/hvem/>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2014c). Nøkkeltall og statistikk om fosterhjem. Henta 10.10, 2014, frå: http://www.bufdir.no/Fosterhjem/Forskning_tall_og_fakta/Nokkeltall_og_statistikk_om_fosterhjem/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2014d). *Skolerapport. Hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet* Henta frå: http://www.bufdir.no/bibliotek/Bufdirs_publicasjoner/Dokumentside/?docId=BUF0002557
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2010). *Sammen om et godt barnevern.* (Veileder). Henta frå: <http://www.bufdir.no/n/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001138>
- Barnevernloven. Lov 17. juli 1992 nr 100. Lov om barneverntjenester. Henta frå: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Berlin, M., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review, 33*(12), 2489-2497. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.08.024
- Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned? *Children and Youth Services Review, 34*(6), 1171-1175. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.01.032>
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens: risiko og sunn utvikling.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bryderup, I. M., & Trentel, M. Q. (2013). The importance of social relationships for young people from a public care background. *European Journal of Social Work, 16*(1), 37-54. doi:10.1080/13691457.2012.749219
- Bunkholdt, V. (2010). *Fosterhjemsarbeid: fra rekruttering til tilbakeføring.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Clausen, S.-E., & Kristofersen, L. B. (2008). *Barneverns klienter i Norge 1990–2005 En longitudinell studie.* (NOVA rapport nr 3/2008) Henta frå: http://www.nova.no/asset/3236/1/3236_1.pdf
- Coleman, J., & Hagell, A. (2007). The Nature of Risk and Resilience in Adolescence. I J. Coleman & A. Hagell (Red.), *Adolescence, Risk and Resilience: Against the Odds* (s. 1-16). West Sussex, England: John Wiley & sons, Ltd.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*
Henta: 10.09, 2014, frå <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.
doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Egelund, T., & Hestbæk, A.-D. (2003). *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet. En forskningsoversigt*. (Rapport nr.3/2004) Henta frå: <http://www.sfi-campbell.dk/Files/Filer/SFI/Pdf/Rapporter/2003/0304Anbringelse.pdf>
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., & Richman, J. M. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research, 23*(3), 131-143. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/swr/23.3.131>
- Forskrift om Fosterhjem. Forskrift 18. desember 2003 nr 1659. Henta frå: <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2003-12-18-1659>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work, 3*(1), 13-25. doi: 10.1046/j.1365-2206.1998.00068.x
- Gilligan, R. (1999). Enhancing the resilience of children and young people in public care by mentoring their talents and interests. *Child and Family Social Work, 4*, 187-196.
doi: 10.1046/j.1365-2206.1999.00121.x
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: the protective value of positive school and spare time experiences. *Children & society, 14*(1), 37-47.
doi: 10.1111/j.1099-0860.2000.tb00149.x
- Gilligan, R. (2004). Promoting resilience in child and family social work: issues for social work practice, education and policy. *Social Work Education, 23*(1), 93-104.
doi:10.1080/0261547032000175728
- Gjertsen, P.-Å. (2007). *Det forebyggende barnevernet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Halvorsen, K. (1996). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Akhurst, S., Berridge, D., & Sinclair, R. (2004). Who Takes Care of Education 18 months on? A follow-up study of looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work, 9*(3), 273-284. doi:10.1111/j.1365-2206.2004.00316.x
- Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D., & Sinclair, R. (2003). Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work, 8*(2), 89-100. doi:10.1046/j.1365-2206.2003.00272.x
- Havik, T. (2004). Tidligere omsorgserfaringer: ikke skjebne, men mulighet og risiko. I T. Havik, M. Y. Larsen, S. Norstoga & J. Veland (Red.), *Barnevernet: forutsetninger og gjennomføring* (s. 78-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2013). Å styrke fosterbarns læring – erfaringer fra et utviklings- og forskningsprosjekt. I E. Backe-Hansen, T. Havik & A. B. Grønningsæter (Red.), *Fosterhjem for barns behov* (NOVA Rapport 16/2013): Henta frå: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2013/Fosterhjem-for-barns-behov>.
- Havik, T. (2014). United for learning. I Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Red.), *Skolerapport - hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet*, (s. 44-45). Henta frå: http://www.bufdir.no/bibliotek/Bufdirs_publicasjoner/Dokumentside/?docId=BUF00002557
- Havnen, K. J. S. (2013). *Mellom psykisk helse og barnevern*. Doktoravhandling - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Hedin, L., Höjer, I., & Brunnberg, E. (2011). Why one goes to school: what school means to young people entering foster care. *Child & Family Social Work, 16*(1), 43-51. doi:10.1111/j.1365-2206.2010.00706.x
- Hinds, P. S., Vogel, R. J., & Clarke-Steffen, L. (1997). The possibilities and pitfalls of doing a secondary analysis of a qualitative data set. *Qualitative Health Research, 7*(3), 408-424. Henta frå: <http://qhr.sagepub.com/content/7/3/408.short>
- Hjemdal, O. (2012). *Resilience and it's central characteristics, how could we use it? A discussion*. Henta: 14.11, 2012, frå: <http://www.boingboing.org.uk/index.php/resources/category/1-resilience-forum-presentations?start=20>
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A New Scale for Adolescent Resilience: Grasping the Central Protective Resources Behind Healthy Development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*,

- 84-96. Henta frå:
http://www.researchgate.net/publication/232548192_A_New_Scale_for_Adolescent_Resilience_Grasping_the_Central_Protective_Resources_Behind_Healthy_Development
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2006). Resilience predicting psychiatric symptoms: A prospective study of protective factors and their role in adjustment to stressful life events. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(3), 194-201. doi:10.1002/cpp.488
- Höjer, I., & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 22-36. doi:10.1080/13691457.2012.722984
- International, Q. (2015). QSR International. Henta: 27.04, 2015, frå:
<http://www.qsrinternational.com/default.aspx>
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T., & Stormark, K. M. (2010). Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child & Family Social Work*, 15(3), 307-314. doi:10.1111/j.1365-2206.2009.00672.x
- Jackson, S. (2001). *Nobody ever told us school mattered : raising the educational attainments of children in public care*. London: British Agencies for Adoption & Fostering BAAF.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2011). *Final report of the YIPPEE project—WP 12. Young People from a Public Care Background: Pathways to further and higher education in five European countries*, (Rapport 2011). Henta frå:
<http://tcru.ioe.ac.uk/yippee/Portals/1/Final%20Report%20of%20the%20YIPPEE%20Project%20-%20WP12%20Mar11.pdf>
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.01.041
- Jackson, S., & Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of adolescence*, 21(5), 569-583. doi:10.1006/jado.1998.0178
- Kavli, H., Sjøvold, J. M., & Ødegaard, K. S. (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. (Bufdir 2015) Henta frå:
http://www.bufdir.no/PageFiles/11667/Kartlegging_av_holdninger_til_skolegang_for_barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet.pdf
- Kristofersen, L. B., & Sverdrup, S. (2013). Følger av oppvekst med rus og psykiske helseproblemer i familien. I C. Hyggen & T. Hammer (Red.), *Ung voksen og utenfor : mestrings og marginalitet på vei til voksenliv*. (s. 110-128) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-84). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lock, A., Strong, T., & Røen, P. (2014). *Sosial konstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885.
Henta frå:
<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=62558&jid=DPP&volumeId=12&issueId=04&aid=62557&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child development*, 71(3), 543-562.
doi: 10.1111/1467- 8624.00164
- Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & family social work*, 7(2), 121-130.
doi: 10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x
- Masten, A., & Obradović, J. (2006). Competence and Resilience in Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27. doi:10.1196/annals.1376.003
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst : en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringar*. (Rapport 3/1995). Oslo: Barnevernets utviklingsenter.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Henta 24.10.14, frå: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pilodden, B. H. (2008). *Skadeskutt - men ikke vingeklippet? - Risikoutsette ungdommers tanker om fremtiden.* (Mastergradavhandling, Universitetet i Bergen). B.H. Pilodden, Bergen.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126-136. doi:10.1037/0022-0167.52.2.126
- Quinton, D., Pickles, A., Maughan, B., & Rutter, M. (1993). Partners, peers, and pathways: Assortative pairing and continuities in conduct disorder. *Development and psychopathology*, 5(04), 763-783.
- Quinton, D., & Rutter, M. (1988). *Parenting breakdown: The making and breaking of inter-generational links.* Aldershot: Avebury Gower Publishing.
- Regjeringen. (2015). Forventninger til barnevernsbarns skolegang. Henta: 25.04. 2015, frå: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/forventinger-til-barnevernsbarns-skolegang/id2408537/>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity - Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British journal of psychiatry*, 147(6), 598-611. doi:10.1192/bjp.147.6.598
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. I J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nüchterlein & S. Winstraub (Red.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (s. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. I J. Shonkoff & S. Meisels (Red.), *Handbook of early childhood intervention.* (s. 651-682) . New York: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other:* American Psychological Association. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/11877-001>
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development*, 81(1), 6-22. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. I M. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Red.) *Review of child development research*, 4 (s. 187-244). Chicago: University of Chicago press.

- Schofield, G., & Beek, M. (2005). Risk and resilience in long-term foster-care. *British Journal of Social Work*, 35(8), 1283-1301. doi: 10.1093/bjsw/bch213
- Seeberg, M. L., Winsvold, A., & Sverdrup, S. (2013). *Skoleresultater og utdannings situasjon for barn i barnevernet* (NOVA Notat nr. 4/2013). En kunnskapsoversikt Henta frå: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2013/Skoleresultater-og-utdannings situasjon-for-barn-i-barnevernet>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Skilbred, D., & Iversen, A. C. (2014). Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer? *Norges barnevern*, 91(4), 160-176. Henta frå: http://www.researchgate.net/publication/271701212_Unge_voksne_som_har_bodd_i_fosterhjem_og_tatt_hyere_utdanning_suksessfaktorer
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild (red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s. 21-63). Oslo: Tano Aschehoug.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014). Barnevern, 2013. Henta 21.01.2015 frå: <http://www.ssb.no/barnevern/>
- Stewart, D. W., & Kamins, M. A. (1993). *Secondary research: information sources and methods*. Newbury Park, California.: SAGE.
- Szabo, V., & Strang, V. R. (1997). Secondary Analysis of Qualitative Data. *Advances in Nursing Science*, 20(2), 66-74. Henta frå: http://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Fulltext/1997/12000/Secondary_Analysis_of_Qualitative_Data.8.aspx
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K., & Isaksson, A. A. (2011). Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering*, 35(1), 44-56. doi: 10.1177/030857591103500106
- Tordön, R., Axelsson, U., Windelhed, E., Nordin Rappestad, C., & Wiman-Olsson, M. (2012). *Projektrapport SkolFam®2* (Rapport 2012) Henta frå: http://www.allmannabarnhuset.se/wp-content/uploads/2013/11/Skolfam2_k1.pdf
- Valset, K. (2014). Ungdom utsatt for omsorgssvikt - hvordan presterer de på skolen? I E. Backe-Hansen, C. Madsen, L. B. Kristofersen & B. Hvinden (Red.), *Barnevern i Norge 1990-2010: En longitudinell studie* (NOVA rapport nr. 9/2014). Henta frå:

<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Barnevern-i-Norge-1990-2010>

Vinnerljung, B., Berlin, M., & Hjern, A. (2010). "Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn. I *Social Rapport 2010* (Sosial rapport 2010) (s. 227-266). Henta frå:

<http://www.socialstyrelsen.se/lists/artikelkatalog/attachments/17957/2010-3-11.pdf>

Vinnerljung, B., Öman, M., & Gunnarson, T. (2005). Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study. *International Journal of Social Welfare*, 14(4), 265-276. doi:10.1111/j.1369-6866.2005.00369.x

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: risk, resilience and recovery*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

Willumsen, E., & Hallberg, L. (2003). Interprofessional collaboration with young people in residential care: some professional perspectives. *Journal of Interprofessional Care*, 17(4), 389-400. doi:10.1080/13561820310001608212

Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. New York : Teachers College Press.

Ødegård, A., & Willumsen, E. (2011). Felle innsats eller solospill? : En kvalitativ studie tjenesteytneres samarbeid omkring barn og unge. *Norges Barnevern*, 88(4), 188-199. Henta frå: <http://www.idunn.no/tnb/2011/04/art04>