


Diakonhjemmet Høgskole

Masterstudium i familierapi og systemisk praksis

MGFAM-C-FA3



*"I skolen skal man  
træde varsomt thi der  
bliver mennesker til"*  
(Grundtvig)

## **Barnevernsperspektivet i lærerutdanning: relasjonsfokus som nøkkelen til et godt lærings- og utviklingsmiljø**

En kvalitativ studie av hvordan grunnskolelærerutdanningen forbereder lærerstudentene på deres framtidige arbeid i grunnskolen med elever som har bistand fra barnevernet

**Grete Bartnes**

Masteroppgave i familierapi og systemisk praksis

25.4.2013

## Innhold

Tabelloversikt.....	4
Forord .....	5
Sammendrag.....	6
1 INNLEDNING.....	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven .....	7
1.2 Avklaring av begrep .....	8
1.3 Barn og unge som har bistand fra barnevernet – en mangfoldig gruppe.....	9
1.4 Barn med bistand fra barnevernet og deres forhold til skole.....	10
1.5 Studiens relevans for fagfeltet .....	10
2 TEORETISK RAMMEVERK OG LITTERATURGJENNOMGANG.....	12
2.1 Lov- og rammeverket som gjelder for grunnskolen og lærerutdanningen .....	12
2.2 Teoretisk rammeverk .....	14
2.2.1 Skolen i et systemisk perspektiv og relasjonsbegrepet .....	15
2.2.2 Sosialkonstruksjonisme, språk og relasjon.....	17
2.2.3 Narrativer og identitetsskaping .....	18
2.2.4 Makt og maktrelasjoner.....	20
2.3 Tidligere forskning .....	21
3 METODOLOGI.....	24
3.1 Studiens vitenskapsteoretiske ståsted .....	24
3.2 Kvalitativ tilnærming.....	25
3.3 Datainnsamling.....	25
3.3.1 Fokusgruppe og flerstegs fokusgruppe som metode .....	26
3.3.2 Semistrukturert intervju.....	27
3.3.3 Utvalg og rekruttering .....	28
3.3.4 Gjennomføring av prøveintervju .....	30
3.3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	31

3.4	Transkripsjon av intervjuene .....	33
3.5	Analyse av intervjuene .....	33
3.5.1	Analysemetode .....	33
3.5.2	Gjennomføring av analyse.....	34
3.6	Å bevare helheten .....	36
3.7	Etiske betraktninger .....	37
3.7.1	Anonymitet, samtykke og frivillighet .....	37
3.7.2	Mulige belastninger for informantene .....	38
3.7.3	Studiens kvalitet: troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet .....	38
3.8	Betraktninger rundt egen rolle .....	40
3.9	Metodekritikk .....	41
4	PRESENTASJON AV FUNN .....	43
4.1	Å utdanne "den trygge læreren" .....	44
4.2	Å utdanne "den kompetente læreren" .....	47
4.2.1	Profesjonalitet.....	47
4.2.2	Kunnskap.....	50
4.2.3	Ferdigheter .....	52
4.2.4	Betydning av praksis .....	53
4.3	Å utdanne "den relasjonelle læreren" .....	55
4.3.1	Samarbeidet skolen - hjemmet .....	56
4.3.2	Holdninger og språk .....	58
4.4	Å utdanne "den reflekterende læreren" .....	59
4.5	Å utdanne "den unike læreren" .....	60
4.6	Oppsummering av funn .....	63
5	DRØFTING OG IMPLIKASJONER .....	64
5.1	Relasjoner – fokus på møtene mellom mennesker .....	64
5.2	Om holdninger: "Jeg ser hva du tenker om meg" .....	67

5.3	Framheve fokus på språkbruk - "Språk er ikke uskyldig" .....	69
5.4	Implikasjoner for praksisfeltet .....	70
5.5	Hva er nytt? .....	72
5.6	Mulige svakheter ved studien .....	72
5.7	Spørsmål for fremtidig forskning .....	73
5.8	Konklusjon og avsluttende kommentar .....	74
	Litteraturliste .....	76
	Vedlegg 1 – Intervjuguide 1 .....	79
	Vedlegg 2 – Intervjuguide 2 .....	80
	Vedlegg 3 – Invitasjon til deltakelse i studien .....	81
	Vedlegg 4 – Informasjonsskriv .....	82
	Vedlegg 5 – Samtykkeerklæring .....	85
	Vedlegg 6 – Godkjenning fra NSD .....	86
	Vedlegg 7 – Evalueringsskjema .....	88

## **Tabelloversikt**

Tabell 1	Evalueringsskjema fra gruppeintervju.....	39
----------	---	----

Antall ord: 25541

## Forord

Masteroppgaven er skrevet innenfor studiet Familieterapi og systemisk praksis som en del av et fireårig masterprogram ved Diakonhjemmet Høgskole.

Min interesse for oppgavens tema hvordan lærere utdannes til å jobbe med elever i klassen sin som har bistand fra barnevernet, er vokst fram over lang tid ut fra egen utdanning og arbeidserfaring fra både skole og barnevern. Jeg ønsker med denne studien å bidra til at dette tverrfaglige fagfeltet skole/barnevern får ytterligere oppmerksomhet.

Arbeidet med oppgaven har vært en lang, spennende, lærerik og til tider svært krevende prosess. Uten gode støttespillere undervegs er det vanskelig å se hvordan prosessen ville gått. Jeg vil rette en varm takk til dem som har fulgt meg gjennom arbeidet:

Tusen takk til min veileder Ottar Ness: Din tilgjengelighet og raske tilbakemeldinger har vært til uvurderlig hjelp, din interesse, dine innspill og oppmuntring likedan.

Tusen takk til mine medstudenter Jannicke, Renate og Ann Helen: Det gode fellesskapet med dere har vært av stor betydning. Takk for alle faglige diskusjoner, hjelp og hjertelige støtte.

Takk til kollega Mik for mange, alltid inspirerende samtaler og diskusjoner vi har hatt om skole/barnevern. Takk også til mine venner, som også er dyktige fagpersoner, Ingeborg, Oddrun, Siv og Torbjørn for samtaler omkring tema skole/barnevern og oppmuntring i arbeidsprosessen.

Tusen takk til min kjære Inge for uvurderlig støtte og entusiasme i disse fire årene. Dine bidrag har vært viktig for at jeg har kunnet gjennomføre studiet.

Sist, men ikke minst: takk til informantene som villig og raust delte sine tanker og erfaringer med meg. Uten dere ville denne studien ikke være mulig. Tusen takk!

Trondheim, 25.4.2013

Grete Bartnes

## Sammendrag

Formålet med min undersøkelse har vært å få dybdekunnskap om hvordan grunnskolelærerutdanningen underviser lærerstudentene for at de skal være godt rustet til å jobbe med klasser som har et mangfold av elever. Denne studien har et spesielt fokus på hvordan lærerne får kompetanse til å jobbe med elever i klassen som har bistand fra barnevernet. Forskningsspørsmålene har vært hvilke tema underviser utdanningen i og hvilke arbeidsmetoder bruker de i undervisningen for å nå dette målet.

Oppgaven er en kvalitativ studie med utgangspunkt i to fokusgruppeintervju og et kvalitativt intervju med til sammen fire informanter, alle ansatt i grunnskolelærerutdanning ved ulike høyskoler. Et sosialkonstruksjonistisk og fenomenologisk kunnskapssyn er det vitenskapsteoretiske utgangspunkt for studien. Analysen av datamaterialet er basert på fenomenologisk meningsfortetting.

Hovedfunnene i studien er at det er viktig for lærerutdanning å ha fokus på å utdanne studentene til å bli gode relasjonsskapere. En god og trygg relasjon mellom lærer og elev er avgjørende faktor for at elever med bistand fra barnevernet skal oppleve å ha et godt miljø for læring og utvikling.

Analysen viser videre at det er viktig at lærere utdannes til å skape en god relasjon til foresatte og andre hjelpere slik at alle samarbeider godt og er enige om hvilke hjelp eleven trenger.

Et tredje funn viser betydningen av at lærerutdanningen arbeider med å bevisstgjøre studentene på holdninger overfor denne gruppen elever, og hvilket språk læreren bruker til å formidle disse holdningene. Denne elevgruppen opplever ofte å bli misforstått og i tilfeller også stigmatisert.

Bakgrunnen for studien er å bidra til økt oppmerksomhet overfor skolegangen til elever som har bistand fra barnevernet. Denne elevgruppen har opplevelser som kan skape store utfordringer i deres lærings- og utviklingsprosess. Lærerne har både ansvar for og muligheter til å bidra til å skape et godt læringsmiljø for dem.

# 1 INNLEDNING

Denne studien handler om hvordan lærerutdanningen underviser lærerstudentene i å arbeide med et mangfold av elever i klassen, med spesielt fokus på å arbeide med den gruppen elever som har bistand fra barnevernet.

Først presenterer jeg bakgrunn for studien, problemstilling og forskningsspørsmål. Videre beskrives hvilke begreper jeg benytter i studien. Så presenterer jeg kort den gruppen elever som mottar hjelp fra barnevernet, og denne elevgruppens forhold til skole, før jeg til slutt beskriver studiens relevans for fagfeltet.

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Jeg er lærer med spesialpedagogisk utdanning, og har jobbet mange år i grunnskolen. De siste årene har imidlertid barnevernet vært arbeidsplassen min, et kommunalt, byomfattende barnevernstiltak. Min interesse for elevgruppen som har bistand fra barnevernet, kommer således fra arbeid i både skole og barnevern. Interessen handler om at jeg har møtt en del barn som var i kontakt med barnevernet som fortalte om sine opplevelser med skolen. Flere fortalte at de ikke følte seg ivaretatt eller opplevde å få den hjelp og støtte de trengte av skolen. Jeg har undret meg over hva som kan ligge til grunn for dette.

Gjennom familieterapistudiet har jeg fått en økt bevissthet og forståelse for betydningen av relasjoner. Jeg har opplevd en begeistring over å få et nytt teoritilfang, en annen måte å forstå og tenke på om fenomener. Studiet har også gitt meg språk og begreper til å kunne uttrykke dette. Jeg lyttet derfor etter hvert til barn og unges skolefortellinger med stor interesse for hva de fortalte om hvordan de opplevde samarbeidet og samværet mellom seg og læreren. Jeg oppfattet av det de fortalte, at mye av det de opplevde som vanskelig i skolelivet sitt, handlet om relasjonen til læreren sin, eller de mente at læreren kunne ha bidratt mer for å bedre skoledagen deres.

Det er mange forhold som påvirker hvordan lærere utøver yrket sitt. Erfaringer og opplevelser fra egen skolegang er et av dem. Den profesjonelle kompetansebyggingen skjer gjennom selve lærerutdanningen. Jeg ble derfor nysgjerrig på lærerutdanningen: hvilken kunnskap får lærerstudentene gjennom utdanningen for å møte elever som er i kontakt med barnevernet, på en god og nyttig måte? Masteroppgaven ble en fin mulighet til å utforske dette temaet.

Jeg har prøvd å finne ut noe om hvordan lærere ved grunnskolelærerutdanningen underviser lærerstudentene for å gi dem kompetanse til å undervise elever med bistand fra barnevernet. Problemstillingen for studien er:

*Hvordan forbereder lærerutdanningen ved høyskolen lærerstudentene til å arbeide med barn og unge som har bistand fra barnevernet?*

Forskningsspørsmålene som ble utarbeidet for å belyse denne problemstillingen er:

*Hva underviser lærere på grunnskolelærerutdanningen studentene i for at de skal kunne arbeide med elever i klassen sin som har bistand fra barnevernet?*

*Hvilke arbeidsmåter og metoder benytter lærerne på utdanningen til å dyktiggjøre lærerstudentene til deres framtidige arbeid med elevgruppen som har bistand fra barnevernet?*

## 1.2 Avklaring av begrep

Jeg er opptatt av å omtale denne gruppen elever med begrep som ikke skal bidra til å kategorisere eller stigmatisere dem. Derfor er det viktig for meg å ikke definere dem som "barnevernsbarn", som om det å motta hjelp fra barnevernet *gjør* dem til noe. Mitt ønske er å bidra til en oppfatning av at dette er elever som er like mangfoldig som andre, men som opplever belastninger som gjør at de for kortere eller lengre tid trenger ekstra hjelp og støtte fra omgivelsene. Derfor bruker jeg begrep som "barn og unge/elever som trenger hjelp, bistand eller støtte", "utsatte barn og unge" eller "barn og unge i risiko".

Begrepene "foreldre", "foresatte" og "hjemmet" blir brukt med samme betydning i denne studien, foreldre eller andre som har foreldres ansvar. For de fleste barn og unge med bistand fra barnevernet, vil biologiske foreldre fortsatt ha omsorgen for barnet. Fosterforeldre eller barnevernstjenesten vil være i foreldrenes sted der omsorgen for barnet er plassert utenfor hjemmet, og vil således være barnets foresatte.

Jeg tenker at lærers arbeidsoppgaver i forhold til elevene består av både et undervisningsaspekt og et relasjonelt aspekt. I denne studien bruker jeg derfor begrepene "å undervise", "å forholde seg til elevene" eller "å jobbe sammen elevene" når jeg beskriver lærerens arbeid.



### 1.3 Barn og unge som har bistand fra barnevernet – en mangfoldig gruppe

Barn og unge som har bistand fra barnevernet, er ingen ensartet gruppe (Kvello 2010). De har til felles at skole, helsevesen, foreldre eller andre har meldt bekymring til barnevernstjenesten angående deres situasjon hjemme eller på skolen. Svært mange av dem har opplevd omsorgssvikt, mishandling, utnyttelse eller overgrep av ulik alvorlighetsgrad og varighet i ulike kombinasjoner (ibid). Dette er forhold som lærer må forholde seg til.

Barn reagerer imidlertid svært ulikt på samme type påvirkning og relasjoner som de har. Likeså kan ulik type belastning gi samme symptom hos barn og unge (ibid). Det betyr at det er vanskelig å forutsi konsekvenser for barna på generelt grunnlag. Kvello (2010) nevner for eksempel at både mishandling og omsorgssvikt kan gi økt risiko for at barn utvikler utrygg tilknytningsstil i sine relasjoner, eller at både biologiske forhold og dårlig omsorg kan gi ADHD-relaterte symptomer. Dette viser blant annet at de elevene som har oppfølging fra barnevernet, kan ha til dels store utfordringer, som også kommer til syne i skolehverdagen og som læreren må forholde seg til i sin hverdag.

Hvordan og i hvilken grad konsekvenser av for dårlige oppvekstvilkår for det enkelte barn arter seg, vil variere også på bakgrunn motstandsressurser som fins i barnets nærhet, kalt resilience (Sommerschild og Grøholt 1997). Ulike faktorer kan representere slike motstandsressurser, for eksempel kan barns opplevelse av mestring være en slik motstandsressurs (ibid), sosial støtte og nettverk kan være en annen (Rutter 1985). Kvello (2010) nevner også at den påvirkning barnet får utenfor familien, for eksempel fra slekt, venner og skole, kan være en ressurs for denne gruppen barn.

Barn som opplever belastninger av ovennevnt art, trenger hjelp og støtte. Killèn (1994) nevner blant annet at disse barna trenger noen til å dele dets indre kaos og smerte. De trenger å få hjelp til å gjøre livet mer forståelig og forutsigbart. De trenger hjelp til å bli mer synliggjort. De trenger å få ny og annerledes erfaringer i relasjon til andre mennesker, hvor de kan få gode opplevelser av seg selv i kontakt med de andre. De trenger hjelp til å mestre, da opplevelse av mestring er en viktig beskyttelsesfaktor (Sommerschild og Grøholt 1997). Dette er utfordringer en lærer som har elever med kontakt med barnevernet i klassen sin, vil møte.

Kontakt med barnevernet innebærer å motta ulik type bistand. I løpet av 2011 var det i følge Statistisk Sentralbyrå registrert cirka 118000 aktive barnevernstiltak fordelt på to hovedtyper: omsorgstiltak og hjelpetiltak. Omsorgstiltak innebærer at barnevernstjenesten overtar omsorg

av barnet, og at barnet flyttes til beredskapshjem, fosterhjem eller institusjon. Hjelpetiltak kan dreie seg om plass i SFO, støttekontakt, besøkshjem, avlastningstiltak i hjemmet og bosted med oppfølging eller råd og veiledning. Vi ser en stor bredde i tiltak, som også indikerer det mangfoldige behovet denne gruppen barn og unge har, og som lærer vil måtte forholde seg til.

#### **1.4 Barn med bistand fra barnevernet og deres forhold til skole**

Norge er blitt et kunnskapssamfunn hvor skolegang verdsettes høyt, og hvor vi ser på utdanning som svært viktig. En vellykket skolegang er inngangsporten til et godt voksenliv. Skolegang gir arbeid og derigjennom økonomisk grunnlag for å delta i samfunnet (Berg og Collin-Hansen 2012).

Alle barn i Norge har rett til å gå på sin nærskole og motta undervisning som er tilpasset deres behov, gitt gjennom Lov om opplæring (LOV 1998-07-17 nr 61 1998). Dette gjør at elevgruppen i den norske grunnskolen er en sammensatt gruppe barn og unge, som opplever skolehverdagen sin svært ulikt. Det finnes elever som trives og har et godt skoleliv både innenfor gruppen som har kontakt med barnevernet og de som ikke har den kontakten. På samme måte er det elever som ikke har det bra på skolen både blant dem som mottar hjelp fra barnevernet og de som ikke får slik hjelp.

Skolen er en arena hvor barn og unge tilbringer mye tid og hvor mye av deres utvikling og vekst foregår. Det er en arena hvor utsatte barn kan få hjelp og støtte innenfor rammen av det "normale", det vil si sammen andre barn fra sitt hjemmemiljø. De tas ikke ut av deres naturlige oppvekstmiljø som hjemmeskolen representerer, de kan være der de normalt hører til. Alle elever, også barn med hjelp fra barnevernet, har krav på å bli støttet i sin sosiale og personlige utvikling (LOV 1998-07-17 nr 61 1998). God relasjon mellom lærer og elev er derfor viktig (Kvelling 2010). I lys av dette blir det viktig hvordan lærere gjennom utdanningen er satt i stand til å møte utsatte barn.

#### **1.5 Studiens relevans for fagfeltet**

Forskere har bidratt med kunnskap om disse barnas oppvekstvilkår og skolegang som kan bidra til å tydeliggjøre behov for at skolen må være en god utviklings- og læringsarena for dem. Killèn (2007) beskriver hvordan ovennevnte forhold, som omsorgssvikt og traumer, å ha

foreldre med psykisk lidelse eller rusproblemer, kan skape store utfordringer i oppveksten til barn og unge. Berg og Collin-Hansen (2012) peker på at ofte blir skolehverdagen til disse barna sterkt berørt.

Clausen og Kristofersen (2008) har foretatt en longitudinell studie av barn med hjelp fra barnevernet i Norge i perioden 1990-2005 hvor de har hatt som overordnet mål å finne ut hvordan livet som voksen har blitt for denne gruppen barn. De har studert hvordan det har gått med disse barna som voksne sammenlignet med voksne som ikke har hatt kontakt med barnevernet, blant annet i forhold til skolegang/utdanning og senere inntektsnivå. De oppsummerer slik:

*"Vi har sett store forskjeller (underforstått mellom personer som har vært i barnevernet i motsetning til de som ikke har) når det gjelder utdanning, inntekt, bruk av sosialhjelp og arbeidsledighet." (ibid: 82)*

De konkluderer med at barn med bistand fra barnevernet har et mye dårligere utgangspunkt enn andre barn i forhold til utdanning og senere yrkesliv.

Konsekvensene av dårlig skolegang og utdanning er store for hvert enkelt barn, blant annet vist av Berg (2009) og Killèn (1994). I et samfunnsøkonomisk perspektiv er det også viktig at skolen gir gode muligheter for disse barnas utvikling og læring, for tall fra Statisk sentralbyrå viser at det er relativt mange barn som har kontakt med barnevernet: 52100 barn og unge i 2011. Når også Clausen og Kristofersens (2008) studie konkluderer med at barn som har kontakt med barnevernet kommer dårligere ut i forhold til skole og utdanning enn andre barn, indikere alle disse tre forhold at det er viktig at lærerutdanningen setter fokus på disse barnas skolegang.

Neste kapittel presenterer studiens teorigrunnlag og tidligere aktuell forskning. Kapittel 3 omhandler studiens metodologi og kapittel 4 beskriver studiens funn. Til slutt presenteres studiens drøfting og implikasjoner.

## 2 TEORETISK RAMMEVERK OG LITTERATURGJENNOMGANG

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket og gjennomgang av tidligere forskning som er relevant for problemstillingen i studien, om hvordan lærerutdanningen dyktiggjør framtidige lærere til å undervise det mangfoldet av elever som finnes i klasserommet, med spesielt fokus på de elevene som har kontakt med barnevernet. Først presenterer jeg lovverk og planer som grunnskole og lærerutdanning har som fundament og rammeverk i sin virksomhet, og som er aktuell for problemstillingen. Videre presenteres det teoretiske rammeverket, som er sosialkonstruksjonistisk og systemisk teori. Til slutt ser jeg på hva tidligere forskning sier utsatte barn trenger for å få muligheter for utvikling, vekst og læring i skolesammenheng.

### 2.1 Lov- og rammeverket som gjelder for grunnskolen og lærerutdanningen

Studien min har sitt tema innenfor hvordan lærerutdanningen forbereder kommende lærere til å håndtere et mangfold av elever. Jeg fokuserer spesielt på hvordan lærere får kompetanse og ferdigheter til å forholde seg til elever som har kontakt med barnevernet. Jeg redegjør kort for hva lovverk og planer for både grunnskole og lærerutdanning gir av retningslinjer for lærerutdanningen.

Grunnskolens virksomhet er regulert ved Lov om grunnskolen og vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven) og Læreplanverket for kunnskapsløftet (midlertidig utgave).

Opplæringsloven sier i § 1-1, at:

*"elevane... skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng".*

Loven legger altså opp til at elevene skal utvikle både kunnskap, kompetanse og holdninger som skal hjelpe dem til å mestre livene sine i det samfunnet de skal leve i. De skal også få hjelp til å utforske og bruke de kreative siden ved seg, utvikle engasjement og nysgjerrighet. Skolen har derfor i oppgave å *"stimulere elevene ... i deres personlige utvikling og identitet"* (Læreplanverket for kunnskapsløftet, midlertidig utgave 2006:31). Lovverket legger altså en del premisser for hvordan lærerrollen skal utøves, både i barnas faglige læringsprosess, og angående deres personlige og sosiale utvikling.

Læreplanverket (2006) beskriver læreres kompetanse og rolle slik:

*"Som tydelige ledere skal lærere ... skape forståelse for formålene med opplæringen og framstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere. De skal arbeide for at elevene utvikler interesse for og engasjement i arbeidet med fagene."(s. 34)*

*"Læreres... samlede kompetanse består av flere komponenter der faglig kyndighet, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering om veiledning står sentralt."*

Også viktigheten av samarbeid med hjemmet står omtalt i Læreplanverket (2006):

*"Foreldrene/de foresatt har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon." (s.34)*

Alle elever har i dag en lovfestet rett til tilpasset opplæring. Opplæringsloven kapittel 1, § 1-3 sier at *"Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten."* Denne retten innebærer at skolen har plikt til å ta hensyn til både elevens evner og forutsetninger når den planlegger skolegangen for elevene.

I tillegg påpekes det i Stortingsmelding 11 (2008-2009), "Læreren. Rollen og utdanningen", at lærere må kunne

*"forholde seg til sosiale fenomener utenfor skolen, og sammen med øvrige ansvarsinstanser ha kompetanse til å ivareta særlig utsatte barn, for eksempel barn som er utsatt for overgrep". (Kapittel 2.2.3)*

Dette tydeliggjør lærerens ansvar med å forholde seg til og ikke minst ivareta de barna som har ekstra utfordringer påført dem også i livet utenfor skolen. Overgrep er nevnt som eksempel her, men omsorgssvikt og andre belastninger fra oppvekstmiljø og hjemmeforhold, vil kunne være del av bildet. Dette er forhold som ofte er grunner for elevers kontakt med barnevernet. Gjennom utdanningen må studentene få kompetanse til å kunne ta dette ansvaret.

Lærerutdanningen reguleres av Lov om universitet og høyskole (LOV 2005-04-01 nr 15 2005), Rammeplan for grunnskoleutdanningen (1.3.2005) og Forskrifter om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Forskriften definerer de nasjonale rammene for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn, og forplikter universitetene og høyskolene til å forholde seg til Opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnskolen.

Det understrekes i forskriften at utdanningene skal gi studentene "*solide faglige og didaktiske kunnskaper... og skal kjennetegnes av et nært samspill med praksisfeltet og ulike samfunnsaktører*" (Rundskriv F-05-10 2010:§1). Forskriften inneholder også en liste over forventet læringsutbytte etter studiet når det gjelder både kunnskap og ferdigheter (Rundskriv F-05-10 2010:§2). Jeg vil her nevne fem av kunnskapsområdene jeg finner særlig aktuelt i forbindelse med denne studiens tema, arbeid sammen med utsatte barn og unge:

- kunnskap om barns og unges læring, utvikling og danning i ulike sosiale, kulturelle og flerspråklige kontekster
- kunnskap om klasseledelse og klassemiljø og om utvikling av gode relasjoner til og med elever
- kunnskap om sammenhengen mellom innhold, arbeidsmåter og elevenes forutsetninger
- kunnskap om barn og unges oppvekstmiljø og identitetsarbeid
- kunnskap om barn i vanskelige situasjoner

Til slutt nevner jeg også to områder fra forventet læringsutbytte når det gjelder ferdigheter (Rundskriv F-05-10 2010:§2). Den ferdigutdannede læreren skal kunne:

- kritisk reflektere over egen og skolens praksis i arbeidet med videreutvikling av lærerrollen og profesjonsetiske spørsmål
- i samarbeid med foresatte og faglige instanser identifisere spesielle behov hos elevene og iverksette nødvendige tiltak

Dette er noen av de viktige forpliktelsene, formidlet gjennom lovverket, som er knyttet til lærerutdanningsinstitusjonene for grunnskolelærere i Norge.

## **2.2 Teoretisk rammeverk**

Det teoretiske rammeverket for studien er systemisk teori og sosialkonstruksjonisme. Jeg vil først beskrive et systemteoretisk syn på skolen, arbeidet i skolen og utdanning av lærere før jeg presenterer sosialkonstruksjonismen. Dette fagfeltet tilbyr en forståelse av skolen som et system hvor aktørene, lærer, elever, foreldre og andre, samhandler med hverandre, som jeg mener beskriver konteksten for studien på en nyttig måte.

Ved å bruke teori om systemer og sosialkonstruksjonisme ønsker jeg å framheve betydningen av relasjonene mellom viktige personer i skolen: læreren, eleven og foreldrene. Jeg fokuserer på kommunikasjonen mellom dem gjennom språket, og hvilke historier som blir skapt og fortalt. Jeg fokuserer til slutt på begrepet makt, da denne studien omhandler utsatte barn og unge som befinner seg i skolen, en institusjon med makt og autoritet.

### **2.2.1 Skolen i et systemisk perspektiv og relasjonsbegrepet**

Systemisk perspektiv innebærer en verdensanskuelse som oppsto som et brudd med tidligere idéer hvor individperspektiv og en lineær årsak – virkningforklaring var rådende (Jensen 2009). De nye idéene som systemisk perspektiv blant annet bragte med seg, innebærer en forståelse av at mennesker samhandler med hverandre gjennom kommunikasjon og påvirker hverandre i systemer. Biologen og antropologen Gregory Bateson (1904-1980) er en av de fremste representantene for det systemiske paradigmet. Bateson bragte også relasjonsbegrepet inn i systemtenkningen. Han framhevet at fenomener må bli forstått som en del av samspillet mellom mennesker, og ikke som et individuelt problem eller egenskap ved en person.

Ludvig von Bertalanffy som regnes som opphavsmann til generell systemteori (Jensen 2009) definerer et system som et sett komponenter eller enheter som samhandler med hverandre. Et slikt system kan bestå av en gruppe mennesker, en familie eller også en skole, en klasse (ibid), som er konteksten i denne studien. Slik tenkes også at foreldrene er del av dette systemet. Deres betydning og klare ansvar i forhold til barnas skolegang er uttrykt i Lov om barn og foreldre (LOV 1981-04-08 nr 07 1981).

Den tidligere tenkning med fokus på individ var uttrykk for det da rådende mekanistiske paradigme (Jensen 2009). Man hadde fokus på årsak-virkning-forklaring og fokus på individ. Mennesket ble sammenlignet med en maskin og kunne følgelig repareres, hvis "feil" oppstod. Motsetningen uttrykker et sirkulært og relasjonelt fokus, som innebærer idéen om at mennesker påvirker hverandre gjensidig gjennom et samspill. Slik tenkning hadde man innenfor fag som medisin og pedagogikk (ibid). Problemer elevene hadde, betraktet man som et individuelt problem eller som en egenskap ved individet. Lærevansker eller atferdsvansker ble oppfattet som noe som tilhørte eller var knyttet til eleven som individ, og måtte løses i tråd med dette. Systemiske idéer tilbyr en annen måte å tenke på og med det, andre forslag på tilnærming for å løse utfordringer. De representerer et sirkulært feedback paradigme, hvor

mennesker gjensidig påvirker hverandre og blir påvirket av andre, hvor løsninger på problemer kan finnes i samspillet mellom mennesker (Jensen 2009).

Systemteori danner et fundament for utvikling av ny forståelse av relasjon og samhandling mellom mennesker.

Inger Ulleberg (2004) presenterer Batesons idéer fra hans systemteori om begrepene relasjon og læring. Om sammenhengen mellom de to begrepene sier hun:

*"Læring er et relasjonelt fenomen i vid forstand: Forholdet vi har til de menneskene som omgir oss spiller inn, forholdet vi utvikler til kunnskapsstoffet, og de innbyrdes relasjonene vi oppfatter mellom brokker av kunnskap. Vi lærer i relasjoner til andre mennesker." (s. 39)*

Gjennom dette minner hun oss på erfaringer mange av oss har med både den læreren som kunne gjøre skolefag levende og den som drepte interessen for faget. Betydningen relasjonen mellom lærer og elev har for læringsprosessen til elevene kommer tydelig fram. Dette har fått stor oppmerksomhet også i Opplæringsloven (LOV 1998-07-17 nr 61 1998), og gjelder i høy grad også elever som har bistand fra barnevernet og deres læring.

Punktuering er et annet viktig begrep i Batesons systemteori (Ulleberg 2004). Dette handler om hvordan vi danner oss en forståelse av årsaken til et fenomen. Ulleberg (ibid) beskriver punktuering på denne måten:

*"Å punktuere en samspillsekvens vil si å tegne et kart der vi forstår noe som årsaken til noe annet. Når vi punktuerer, organiserer vi vår forståelse av et samspill, vi sier at noe er årsaken til noe annet, vi mener noe om hvor samspillet oppstår." (s. 31)*

Det er ikke gitt at vi har felles forståelse av hva som er årsak til for eksempel en konflikt, og det kan skape uenighet om hvordan situasjonen skal håndteres. Ulleberg (ibid) beskriver følgende eksempel fra skolen: En lærer tok opp med foreldrene problemet med at datteren havnet i konflikt med de andre barna og oppførte seg dårlig mot dem. Foreldrene hadde imidlertid en annen forståelse av forholdene, punktuerede samspillet annerledes, og hevdet at de andre barna oppførte seg dårlig mot datteren, så hun tok igjen. Disse to forståelsene representerer motsetninger og ville gitt to helt ulike reaksjoner overfor jenta. En kan tenke at ved å punktuere på ulike måter i samspillsekvenser mellom lærer og elev (eller mellom elever), kan en åpne fastlåste situasjoner ved å bringe inn en annen forståelse og derved annen løsning.



## 2.2.2 Sosialkonstruksjonisme, språk og relasjon

Sosialkonstruksjonisme er et begrep som vokste fram på 1980- og 1990-tallet, og som særlig knyttes til den amerikanske psykologen Kenneth Gergen (Jensen 2009). Gergen hevder at virkeligheten er sosialt konstruert, og at det ikke finnes noen virkelighet utenfor språket. Språket er heller ikke virkelig i seg selv, men blir til i et samspill mellom mennesker, i deres relasjoner. Språket er det sentrale redskapet for sosial aktivitet, for å skape virkelighet og for å skape forståelse og mening (ibid). Av det følger at forholdet, eller relasjonen mellom mennesker skapes gjennom språket.

Gjennom dette har språket ikke bare en beskrivende funksjon, men også en skapende funksjon. Tom Andersen (2006) bruker begrepene informative og formative når han beskriver de to ulike funksjonene som språket har:

*"Udtrykkene er informative, dvs de fortæller noget om os selv til andre og til os selv... Udtrykkene er også formative; vi bliver dem, vi bliver, ved at udtrykke os, som vi gør." (s. 171-172)*

Av en slik forståelse av verden følger at hvordan lærer og elev snakker sammen er vesentlig. Språk er virkemiddelet for å binde menneskene sammen. Hvilken virkelighet vi lever i, blir forankret i måten vi forteller om den til andre og hvordan andre kommuniserer med oss. Det blir avgjørende for elever hvordan lærerne snakker, lytter og gir tilbakemeldinger. Likedan blir det viktig hvilken kultur lærer bidrar til å skape i klassen. Det er viktig at klassefelleskapet er en trygg arena for å snakke sammen. Kommunikasjonen skaper denne kulturen. Anderson (2003) framhever også språkets betydning. Hun sier:

*"Sprogets betydninger, dvs. de betydninger, vi tillægger ting, begivenheter, andre mennesker i vores liv og os selv, opnås via det sprog, mennesker taler i bred forstand: gennem social dialog, udveksling og interaktion, som vi konstruerer socialt." (s.71)*

Vi ser ut fra sosialkonstruksjonismen at hele vår sameksistens i verden er basert på språk og kommunikasjon i relasjonene vi inngår i. Vi ser også at hvordan mennesker har det sammen, hvordan relasjonen blir mellom oss, konstrueres gjennom hvordan vi snakker (Anderson 2003). Dette kan naturlig nok overføres til klasserommet og hvordan lærer sammen med elever og foreldre konstruerer deres virkelighet. Hvordan for eksempel læreren, elevene og foreldrene snakker om hverandre og seg selv, er slik med på å skape lærerens syn på eleven og foreldrene, foreldrenes syn på skolen osv. Denne oppfatningen blir videre bestemmende for hvordan de forholder seg og handler overfor hverandre. Er for eksempel oppfatningen av

hverandre positive, preges samhandlingen gjerne lettere av forståelse og lydhørhet (Berg 2009).

### 2.2.3 Narrativer og identitetsskaping

I forlengelsen av å se språkets skapende funksjon, som sosialkonstruksjonistene beskriver, er det naturlig å trekke tråd til idéer fra narrative terapi. Anderson (2003:264) forklarer kort begrepet narrativ slik: *"Et narrativ er en metafor for at fortælle historier"*. Et narrativ kan altså oversettes med historie. Den australske familieterapeuten Michael White er den som har bidratt i sterk grad til å utvikle narrativt perspektiv i sin praksis som terapeut. White og Epston (1990) hevder at hvilke historier mennesker får fortelle om seg selv, er med på å bygge identitet. Lundby (2009) utdyper betydningen av at mennesker får fortelle historier om sine liv i terapi:

*"... narrativ terapi ønsker å bidra til at folk får muligheter til å knytte en ny kontakt med sin egen historie slik at en fler-fasettert fortelling om deres liv og identiteter kan framtre. Denne praksisen bidrar ikke bare til en utvidelse av folks narrative ressurser, men gjør det også mulig for dem å endre sitt forhold til sine egne historier." (s. 11)*

Identitet er et komplekst begrep. Det vil være utenfor denne studiens rammer å utdype begrepet. Ut fra studiens tema og fokus, velger jeg å benytte en av Andersons (2003) beskrivelser om "selvet" som representasjon for identitet:

*"Selvet er en igangværende selvbiografi, eller snarere en nuanceret biografi om andre og os selv, som vi konstant skriver på og redigerer. Selvet er et konstant skiftende uttrykk for vores narrativer, en væren eller bliven via sprog og fortællinger, idet vi hele tiden forsøger at få verden og os selv til at give mening. Det er derfor altid i færd med at blive til via samtaler."(s. 268)*

Ut fra White, Lundby og deres terapeutiske forståelse av betydningen av narrativer og Andersons beskrivelse av selvet, kan vi trekke parallell til denne studiens tema. Grunnskolen er en viktig oppvekstarena for barn og ungdom. De tilbringer en stor del av oppveksten sin på skolen. Det betyr at utvikling av identitet og sosialiseringssprosess i stor grad finner sted innenfor skolen. Lærer har, som tidligere påpekt, ansvar for å bidra til god utvikling på disse områdene (Læreplanverket for kunnskapsløftet, midlertidig utgave 2006). Når Anderson hevder som nevnt ovenfor, at identitet utvikles gjennom samtaler med andre mennesker, blir det tydelig at lærer har gode muligheter til å bidra til en god utvikling for barnet gjennom å skape en god relasjon.

Når barn og unge meldes til barnevernet på grunn av bekymring for deres oppvekstvilkår, setter barnevernet i gang utredning. Resultatene skriftliggjøres i form av rapporter. Min erfaring er at mange av disse utredningene har mye fokus på problemer og negative historier om barna og deres familier, og lite på hva de faktisk kan og mestrer. De av barna som også strever i skolehverdagen, blir i tillegg utredet av skole og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og beskrevet i rapporter, med fokus på vanskene disse barna har. Dette fører til at mange av dokumentene som følger barn som har bistand av barnevernet, ofte inneholder lange beskrivelser av problemhistoriene, og har tilsvarende lite fokus på mestringshistoriene. Narrativ tilnærming omtaler gjerne slike problemmettede historier som "tynne historier" (White og Epston 1990), i motsetning til de "tykke historiene" som også rommer de positive fortellingene, blant annet fortellinger om kvaliteter som styrke og mestring. Blir barn møtt av lærere som har en begrenset kunnskap om dem og betrakter dem som problemelever, har de lett for å få den samme oppfatningen av seg selv. Lundby (2009) sier den kan bli en stor del av deres identitet:

*"For det er særlig når vi opplever trøbbel eller problemer i livet at historiene om oss har en tendens til å bli tynne og problemmettet. Med en "tynn" identitetskonklusjon mener jeg at hele vårt liv forstås, av oss selv og andre, i lys av "egenskap" eller "tilstand" ... Vi kan miste av syne livets mangfoldighet og forholds kompleksitet." (s.12)*

Eleven kan imidlertid få tilgang til et nytt syn på hvem de er gjennom at lærerne bevisst leter etter mestringshistorier i elevens liv. Vi ser her at det er avgjørende hvilket syn voksne har på barnet for at det skal utvikle tro på egen verdi og mestringsevne.

Anderson (2003) understreker ved hjelp av Gergen, at det er i relasjonen, det vil si mellom mennesker, at viten blir skapt:

*"Viden, herunder viden eller fortelling om sig selv, er en fælles konstruksjon, et produkt af social udveksling. For Gergen er relationen selve det sted, hvor viden oppstår. Ud fra denne betragtning er f.eks. idéer, sandheder eller selvidentiteter produkter af menneskelige relationer."(s. 71)*

Gjennom idéene fra narrativ tilnærming, ser vi at det er viktig for barnets utvikling og læring at læreren skaper en god relasjon til og snakker positivt til og om barnet. Vi ser det ikke minst i sammenheng med barn med bistand fra barnevernet, som ofte har problemhistorier knyttet til seg via andres og etter hvert egen oppfatning.

#### 2.2.4 Makt og maktrelasjoner

Skolen har til alle tider spilt en stor rolle i samfunnet, som kunnskapsformidler og etter hvert som arena for både barns og unges sosiale og personlige utvikling. Elevene har lovfestede rettigheter, men også plikter i skolen. Skolehverdagens gjøremål reguleres av ulike sett forventninger og regler som eleven må følge. Brudd på disse får konsekvenser, blant annet i form av tilsnakk, anmerkninger eller annen straff som for eksempel utvisning fra skolen for en periode. Lærer og rektor har i kraft av sine oppgaver makt i skolesamfunnet, ved at de for eksempel har ansvar for at reaksjoner blir iverksatt når regler brytes.

Den franske filosofen Michel Foucault (Jensen 2009) er en av dem som har vært opptatt av maktbegrepet, ut fra hvilke mekanismer som påvirker menneskers atferd, tanker og valg og hvordan disse kan begrense menneskers handlingsrom. Han beskriver makt ut fra to perspektiver: tradisjonell makt og moderne makt. Jensen sier Foucaults forståelse av tradisjonell makt handler om de menneskene og institusjonene som har makt til å bestemme over andre mennesker ved lover og påbud, som har anledning til å tvinge mennesker til å adlyde og straffe de som ikke adlyder.

Jensen trekker fram at Foucault eksplisitt nevner skolen og lærere som en institusjon med makt (ibid). Elevers rett til å bli hørt, sett og tatt hensyn til er forankret i lovverk, blant annet Opplæringsloven. Men her er fortsatt muligheter for at elever, og ikke minst de som har store utfordringer i livet sitt, kan oppleve skolen som begrensende og for lite fleksibel i forhold til deres behov. De kan oppleve liten grad av frihet til å gjøre det de trenger for å kunne stå fram og være den de ønsker.

Den moderne makten handler for Foucault (Jensen 2009) om hvordan menneskers utvikling av identitet og selvoppfatning blir utsatt for sterke mekanismer og påvirkninger fra omgivelsene. Denne typen makt, sier han, består av nye utviklede normer for hva vi skal spise, trene hvordan vi skal leve livene våre, basert på forklaringer og kunnskap fra blant annet fagområder som psykologi, pedagogikk og medisin. Han bruker sterke ord, hentet fra Bibelens Skapelsesberetning, når han beskriver at den moderne makten "*former mennesket i sitt bilde*". Han sier også at den moderne makten tvinger menneskene inn i en selvforståelse som er "*undertrykkende*" og "*preget av mangel på frihet*" (ibid:63), dette også uttrykk for at den moderne makten har en sterk påvirkningskraft. Her nevnes verken skole, lærere eller elever, men jeg tenker det er viktig at voksne som er på arenaer hvor barn og unge skal vokse og lære, er bevisst på Foucaults anliggende. Styrken i disse mekanismene er stor, Foucault

framhever at de har noen av sine røtter i faglige forklaringer og forskning. Det gjør at de lett kan framstå som sannheter (ibid).

### 2.3 Tidligere forskning

Det er gjort lite forskning på hva barn med bistand fra barnevernet trenger for å få muligheter for læring og utvikling i skolen. Temaet representerer tverrfaglighet i krysningspunkt mellom barnevern og skole. Berg (2009) bekrefter dette i sin doktoravhandling. Berg og Collin-Hansen (2012) hevder også i boka *Opplæringsomsorg* at temaer og problemstillinger knyttet til skole – barnevern, sjelden får plass i fagbøker for lærer og barnevernspedagoger.

Den forskningen som finnes, dreier seg om de barna som mottar omsorgstiltak, det vil si hvor barnevernet har overtatt omsorgen og barnet flyttet til fosterhjem eller institusjon. Jeg har ikke funnet forskning som sier noe om skolelivet til de elevene som mottar annen bistand fra barnevernet i form av hjelpetiltak som for eksempel avlastningshjem eller råd og veiledning.

Killèn (1994) peker på noen vesentlige perspektiver det er viktig å ha fokus på i samarbeidet med barn som opplever omsorgssvikt. Hun framhever blant annet at barna trenger forutsigbarhet. De trenger å hjelpes til å bli synlig, både for seg selv og for andre. De trenger å få mestringsopplevelser, og å få ny og annerledes erfaring med å møte mennesker da de ofte har opplevd negative relasjoner og tap av relasjoner i form av brudd. *"De har behov for erfaringer som kan gi dem gode opplevelser av seg selv i kontakt med andre". (ibid:473)*

Bergs doktoravhandling (2009) representerer en slik tverrfaglig studie som nevnt ovenfor. Den er en studie av barn og unge som har blitt flyttet til institusjon av barnevernet og deres erfaringer fra og forhold til skolen. Studien har undersøkt hva disse elevene trenger for å lykkes på skolen. Funnene presenterer Berg ut fra følgende tre perspektiv:

*"Aktørperspektivet viser måter de unge forsøker å sette signatur på skolelivet sitt. Kompetanseperspektivet retter blikket mot hvordan hjelpen utvikles og formes i hendene på signifikante voksne. Det relasjonelle perspektivet aktualiserer både hva elev og hjelper bringer med seg inn i konkrete situasjoner, og viser samtidig til mellommenneskelige utvekslinger og mulige bekræftelser som ligger i møtet mellom dem." (s. 411)*

Hun sier aktørperspektivet peker på at det er viktig at elevene blir kategorisert i så liten grad som mulig. Da får eleven bedre mulighet til selv å påvirke hvordan han/hun kan få stå fram og bli oppfattet av andre. Ved slik kategorisering, hevder Berg (2009), ser det ut til at varige

mangler hos eleven, for eksempel gitt ved en diagnose, lett fører til at eleven blir marginalisert og får snevrere rom for det hun kaller "*å forhandle om sin identitet*" (s. 411).

Aktørperspektivet innebærer altså at det er viktig at barn og unge ikke blir utsatt for kategorisering eller annen måte får tildelt merkelapp med overskrift, men har frihet til presentere seg med sine "tykkere historier" (Lundby 2009).

Det andre hovedfunnet, som Berg (2009) kaller kompetanseperspektivet, viser betydningen av at hjelperne er enige om hvilke behov og læringsutfordringer denne elevgruppen har. Det er nødvendig at de samarbeider tett og nært og har denne felles forståelse av strategi og mål for elevens opplæring for at skolegangen skal oppleves nyttig og meningsfull. Det er altså av vesentlig betydning at de voksne som skal hjelpe barna, for eksempel lærere, samarbeider godt med hjemmet og har en felles forståelse for hvilken hjelp barnet trenger.

Bergs funn peker også på at når eleven ikke får godt nok tilpasset undervisning, som er forankret i klassen, risikerer de å miste tilhørighet til klassekameratene. Dette vil ramme elevenes behov for å utvikle seg sosialt i et fellesskap (ibid).

Voksnes eventuelle kategorisering og manglende felles forståelse av barnas behov og læringsutfordringer kan altså føre til at disse barna får dårlig støtte til sin utvikling og læring. Dessuten kan disse barnas sårbare situasjon bli forsterket i forhold til klassekameratene (ibid).

Nordahl og Hausstätter (2009) har gjennom sin forskning funnet at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for hvordan elever trives i skolen og mestrer skolehverdagen sin. Blant annet sett i lys av Bergs studie (2009) om viktigheten av at barn og unge gis muligheten til å utforme sin identitet i skolesamfunnet, blir læreren en svært betydningsfull person med tanke på at barns utvikling, hvordan de vil beskrive og forstå seg selv.

Kvello (2010) setter fokus på barn som har kontakt med barnevernet og deres utfordrende livssituasjoner. Han peker på at omsorgssvikt, foreldres psykiske lidelser, foreldres rusmisbruk, mishandling og seksuelle overgrep er en del av opplevelsene og livsbetingelsene til disse barna. Slike skadelige omsorgssituasjoner innebærer ofte store konsekvenser for barnas utvikling og vil medføre at disse barna har behov for særlig oppmerksomhet for å tilbys muligheter for vekst og utvikling.

Kvello (ibid) er opptatt av stress i denne sammenhengen. Det har vært mye oppmerksomhet rette mot stresshormonet kortisol og nivået på dette hos barn, blant annet i sammenheng med

barn som er utsatt for omsorgssvikt, overgrep, mishandling og som er vitne til familievold. Kvello viser til undersøkelser som har avdekket at disse barna har høye verdier av kortisol. Kortisol er et viktig hormon som er nødvendig for en "skjerping" av oppmerksomheten både når vi skal lære noe nytt, men også når vi trenger mobilisere ved fare og trusler. Nettopp kortisolets betydning for å ta opp "kampen" forklarer at mye og vedvarende stress kan påvirke barns hjerne til for eksempel mer antisosialitet. Kvello refererer til forskning som peker på at forhøyet forekomst av kortisol kan være skadelig for cellene og føre til ødeleggelse av hjerneceller, svekkelse av korrekt hukommelse og kan også knyttes til utvikling av både atferds- og emosjonelle vansker (ibid).

Vi ser av dette at store belastninger kan ha alvorlige konsekvenser for disse barna. Trygghet, forutsigbarhet, muligheten til å bli sett og forstått er viktige betingelser for at denne elevgruppen skal kunne utvikle seg og lære på en god måte.

#### *Nettverkets betydning for utsatt barn*

Killèn (1994) framhever i sammenheng med barn som opplever omsorgssvikt, at det sosiale nettverket er viktig. Om barnet har god relasjon til en voksen person utenfor familien, kan ha avgjørende betydning for hvordan barnet *"overlever sin omsorgssituasjon"* (s. 245). Hun hevder videre at det er vanskelig å si noe med sikkerhet om hvordan et godt nettverk bør være, men relasjoner som skaper trygg tilknytning, som hjelper og beskytter barnet er vesentlig.

Kvello (2010) peker på at for disse barna er relasjonen til lærer betydningsfull. Han sier den kan være en *"betydelig beskyttelsesfaktor slik at høyrisikobarn ikke utvikler vansker"* (s. 247).

Berg og Collin-Hansen (2012) bekrefter at barn i utvikling og vekst trenger stabile, trygge og tilgjengelige voksne som kan verne, bekrefte, støtte og inspirere. Barn som er plassert av barnevernet, har vist seg å komme spesielt dårlig ut i skolen, noe også Clausen og Kristofersen (2008) fant i sin studie. De er derfor avhengig av at profesjonelle voksne overtar foreldrenes ansvar for opplæringsomsorgen. En kan tenke at det samme vil være tilfelle i familier der barnevernet yter bistand fordi foreldrene ikke makter å utføre omsorgsoppgavene godt nok.

### 3 METODOLOGI

Dette kapitlet handler om den metodologiske tilnærmingen i studien. Først beskriver jeg studiens vitenskapsteoretisk ståsted. Deretter beskriver jeg den metodiske rammen denne studien befinner seg i, kvalitative tilnærming. Jeg beskriver så de to metodene som er benyttet til innhenting av data, flerstegs fokusgruppeintervju og semistrukturert intervju, og utarbeiding av intervjuguide. Så følger beskrivelse av arbeidet med rekruttering av informanter, gjennomføringen av intervjuene, transkriberings-prosessen, valg av analysemetode og gjennomføring av analysen. Så drøfter jeg etiske vurderinger rundt studien og betraktninger rundt egen rolle før jeg til slutt drøfter studiens kvalitet.

#### 3.1 Studiens vitenskapsteoretiske ståsted

Denne studien har som hensikt å undersøke og forstå hvordan de som utdanner lærere, tenker om hvordan de forbereder kommende lærere til å arbeide i skolen med barn som får bistand av barnevernet. Av den grunn vil det vitenskapsteoretiske ståsted for studien være innenfor fenomenologisk (beskrivende) og hermeneutisk (fortolkende) tradisjon. Disse to tradisjonene er det teoretiske grunnlaget for kvalitativ tilnærming. I det følgende beskrives kort disse to begrepene.

##### *Fenomenologi*

Kvalitativ forskning bygger på teorier fra fenomenologi, som handler om menneskelig erfaring. Målet for forskning innenfor denne rammen er i følge Malterud (2011) "*å utforske meningsinnholdet i sosiale og kulturelle fenomener, slik det oppleves for de involverte selv innenfor sin naturlige sammenheng*" (s. 26). Et fenomenologisk perspektiv innebærer en forståelsesform "*der menneskers erfaring regnes som gyldig kunnskap*" (s. 45). Det er følgelig menneskers subjektive opplevelse som er utgangspunktet for forskningen.

Malterud sier videre at den kvalitative forskningstradisjonen støtter seg til teorier fra sosialkonstruksjonisme (ibid). Sosialkonstruksjonisme bygger blant annet på tanken at virkeligheten er sosialt konstruert, gjennom at mennesker kommuniserer via språk (Jensen 2009). Fenomenologi plasserer forskeren som en aktiv deltaker i utviklingen av kunnskap, og



ikke kun en som innhenter kunnskap eller observerer fenomener (Malterud 2011). Kunnskapsutviklingen blir derved ikke fullstendig, men tar mål av seg å beskrive eller utforske meningsinnholdet i sosiale eller kulturelle fenomener (ibid).

### *Hermeneutikk*

Hermeneutikken, sier Thagaard (2003), handler om å tolke menneskers fortellinger om deres handlinger gjennom å søke å forstå handlingenes dypere meningsinnhold. Hermeneutikken framhever at fenomener kan forstås på mange måter, men bygger på prinsippet om at mening forstås i lys av den sammenheng som det vi studerer, er en del av. Delene forstås i lys av helheten de befinner seg i (ibid). En forsker analyserer og tolker det datamaterialet som framkommer i studien.

Fenomenologi og hermeneutikk utgjør slik en helhet, hvor fortellinger om menneskers erfaringer og opplevelser hentes inn og deretter blir tolket og forstått av forskeren. De utfyller hverandre og er på den måten meningsfull å benytte sammen i denne studien.

### **3.2 Kvalitativ tilnærming**

Med utgangspunkt i studiens vitenskapsteoretiske ståsted og problemstilling, er det mest naturlig å bruke kvalitativ metode som tilnærming. Kvalitativ forskning handler om beskrivelse og analyse av egenskaper eller kvaliteter og karaktertrekk ved de fenomenene som skal studeres (Malterud 2011). Forskeren henter fram denne kunnskapen ved å legge tekst og beskrivelser som grunnlagsmateriale for forskningen. I denne studien hentes datamaterialet inn gjennom intervju (ibid).

### **3.3 Datainnsamling**

Hovedinnsamlingen av data, for å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål for denne studien, var tenkt å foregå ved flerstegs fokusgruppeintervju (Hummelvoll 2008). Det meldte seg imidlertid kun tilstrekkelig antall informanter til en fokusgruppe, og studien består dermed av to fokusgruppeintervjuer med denne gruppen informanter.

Da det etter en tid meldte seg nok en informant, gjennomførte jeg i tillegg et kvalitativt forskningsintervju i form av semistrukturert intervju (Kvale og Brinkmann 2009) med denne informanten, da jeg tenkte jeg ville ha behov for å utvide tilgangen til data.

Jeg presenterer i det følgende først hovedtrekkene ved fokusgruppe som metode, så flerstegs fokusgruppeintervju og utarbeiding av intervjuguide. Så beskriver jeg semistrukturert intervju og utarbeiding av tilhørende intervjuguide.

### **3.3.1 Fokusgruppe og flerstegs fokusgruppe som metode**

Min undersøkelse går ut på å innhente kunnskap om og forstå hvordan lærerutdanninger ved ulike høyskoler forbereder lærerstudentene til å arbeide i klasser som også har elever med bistand fra barnevernet. Konteksten for datainnsamlingen er ansatte ved høyskoler som utdanner lærerstudenter og som samhandler om undervisning av disse. Derfor har jeg valgt å innhente data gjennom fokusgruppesamtaler. I følge Malterud (2011) fungerer fokusgruppeintervju godt når en vil lære om erfaringer, holdninger eller synspunkter i et miljø der mennesker samhandler.

Et annet kjennetegn for fokusgruppeintervju er at gruppen settes sammen så homogent som mulig (ibid). Grunnen til dette er at en ønsker å vektlegge fokus i intervjuet på informantenes felles erfaringsgrunnlag. I dette studiet er homogenitet tydelig gjennom at alle informantene er kolleger med lik arbeidsoppgave, nemlig undervisning. Fokusgruppeintervju som metode for innsamling av data, ble valgt også fordi omfanget for mitt forskningsprosjekt ligger i målgruppen for denne typen intervju. Malterud (ibid) påpeker at fokusgruppe er en hensiktsmessig metode for å innhente kvalitative data, da det kreves mindre ressursinnsats å intervju gruppe enn om hver enkelt av deltakerne skulle vært intervjuet individuelt.

Halvorsen (2002) peker på at en viktig kvalitet som et gruppeintervju kan bringe fram, er at informasjonsmengden kan bli større ved at informantene samhandler og gjennom samtalen kan hjelpe hverandre til å aktivere glemte erfaringer.

Gruppesamtaler kan også innebære utfordringer. Halvorsen (ibid) nevner særlig to forhold. Det ene er at enkelte personer kan dominere samtalen på bekostning av de andre. For å motvirke dette så langt det lar seg gjøre, blir det viktig at intervjuer er oppmerksom på denne faren. Det blir intervjuers ansvar å forebygge på så god måte som mulig, spenninger internt i

gruppen som bidrar til å styre samtalen i retning av konkurranse og motsetninger. Den andre ulempen er at det er vanskelig å generalisere datamaterialet fra slike grupper fordi de nødvendigvis er få og er resultat av et selektivt utvalg. Så lenge kvalitativ metode, som er rammen for denne studien, ikke har til hensikt å generalisere, men tvert imot å beskrive sosiale fenomener slik de forstås av informantene (Thagaard 2003), er dette ivaretatt.

### *Flerstegs fokusgruppeintervju*

Flerstegs fokusgruppeintervju innebærer å gjennomføre flere samtaler med samme fokusgruppe etter en tid (Hummelvoll, Sunde, og Severinsson 3/2001). Informantene har da mulighet til å fortelle om tanker de har gjort seg i ettertid omkring tema, om intervjuet har bidratt med idéer og tanker på ulike områder og om hvordan de hadde opplevd samtalen (Hummelvoll, Sunde, og Severinsson 3/2001). Flerstegsfokusgruppeintervju ga meg mulighet til å få innblikk i disse refleksjonene, og jeg gjennomførte to intervju med fokusgruppen innenfor metoden flersteg fokusgruppeintervju.

Intervjuguide ble utarbeidet basert på Hummelvoll (2010). Jeg ville gi informantene stor frihet til å påvirke samtalen, innenfor temaet i studien om hvordan de utdanner lærere til å undervise med elever som har bistand fra barnevernet i klassen sin. Derfor ble intervjuguiden for det første intervjuet laget med et vidt åpningsspørsmål og deretter en kort liste med kun antydning av tema, mer som en huskeliste for meg som intervjuer (vedlegg 1).

Intervjuguide for det andre intervjuet inneholdt spørsmål om informantenes tanker siden sist (vedlegg 2). Jeg hadde tema fra siste møte som jeg ønsket de skulle utdype og bragte også inn noen nye tema, med utgangspunkt i det første intervjuet, noe Hummelvoll (ibid) beskriver.

### **3.3.2 Semistrukturert intervju**

Da jeg fikk rekruttert kun en informant fra den ene høyskolen, valgte jeg å gjennomføre et individuelt intervju med vedkommende. Et slikt intervju er også en type intervju innenfor rammen av kvalitativt intervju, kalt dybdeintervju eller semistrukturert intervju (Malterud 2011). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver hensikten med et semistrukturert intervju som "*å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden*"(s. 47). Semistrukturert intervju passet godt til problemstillingen i min studie, hvor jeg ønsker informantens fortelling om

erfaringer og opplevelser med å utdanne lærere for deres arbeid hvor også utsatte barn er elever i klassene.

Intervjuet er verken en åpen samtale eller følger et på forhånd fastlagt spørreskjema, men foregår i tråd med en intervjuguide som antyder bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (ibid). Ut fra dette prinsippet utviklet jeg intervjuguiden (vedlegg 1).

### 3.3.3 Utvalg og rekruttering

Fokusgruppene består vanligvis av fem til åtte informanter, selv om dette antallet ikke er noen betingelse (Malterud 2011). Selv om det også er vanlig å ha flere fokusgrupper for innhenting av data, kan en gjerne operere med bare én gruppe. Her ligger altså ingen betingelser angående antall informanter i gruppene eller antall grupper for å benytte fokusgruppeintervju som metode til datainnsamling i en studie. I denne studien inngår en fokusgruppe på tre informanter. I oppfølgingssamtalen deltok to av disse. Et intervju ble gjennomført med en informant.

Jeg benyttet meg av strategisk utvalg for å rekruttere informanter (Thagaard 2003), da jeg ønsket informanter med sterk tilknytning til tema i forskningsprosjektet. " ... *strategisk utvalg... vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen*" (s. 53). For å samle informasjon, ønsket jeg å intervjuere lærere ved lærerutdanningsinstitusjoner som er knyttet til pedagogikk-seksjonen. Jeg kunne valgt lærere knyttet til andre fagseksjoner, som f eks norsk eller matematikk. Siden pedagogikk er det grunnleggende faget i lærerutdanningen, vurderte jeg imidlertid at det var størst sannsynlighet for at lærere i nettopp dette faget hadde fokus på den elevgruppen som jeg er interessert i, elevene som har bistand fra barnevernet. Det var ingen andre kriterier jeg anså som viktig i denne sammenhengen, som for eksempel alder, kjønn eller annen erfaringsbakgrunn.

Jeg benyttet videre metoden Thagaard (2003) kaller "snøballmetoden" (s. 54), som innebærer å kontakte noen få personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene en ønsker skal være med i utvalget. En ber så disse personene om å rekruttere andre som har tilsvarende kvalifikasjoner. Dette er hva Creswell (1998) kaller "gate-keepers" eller "døråpnere".

Gjennom arbeidet mitt i barnevernet har jeg tidligere hatt kontakt med en ansatt ved en lærerhøyskole. Jeg fikk da et sterkt inntrykk av at vedkommende var svært opptatt av denne elevgruppen, og kontaktet henne ved telefon i begynnelsen av august 2012 for å høre om hun kunne være min "døråpner" (Creswell 1998) til lærerne ved høyskolen. Jeg sendte henne skriftlig invitasjon og informasjon (vedlegg 3 og 4) om prosjektet på mail, noe hun skulle videresende til dem hun vurderte som kunne være aktuelle til å delta som informanter i prosjektet.

Min kontaktperson syntes tema og prosjekt hørtet veldig spennende ut. Hun forberedte meg på at lærere "kanskje ikke ville stå i kø". Dels kunne årsaken være tidspress nå under studiestart på høyskolen, dels også at det var mulighet for at lærerne kunne tenke at dette er et forsømt område i undervisningen og dermed vanskelig å snakke om. Etter flere henvendelse på mail og telefon, fikk jeg imidlertid ingen respons. Jeg tilbød også i samtale med min "døråpner", å delta på møte med mulige deltakere for å informere om prosjektet, men hun mente dette ikke ville bidra til at noen ønsket å melde seg.

Da cirka fire uker var gått, mottok jeg mail fra min kontaktperson hvor hun beklaget at ingen av hennes kolleger hadde meldt sin interesse. Hun påpekte nok en gang at tidspress sannsynligvis var årsaken, da lærerpersonalet var blitt pålagt flere oppgaver enn vanlig denne høsten.

Gjennom min andre "døråpner" (ibid) fikk jeg kontakt med lærerutdanningen ved en annen høyskole. Jeg sendte mail med invitasjon og informasjon. Respons kom raskt og tre ansatte ved lærerutdanningen ønsket å delta. Intervju ble gjennomført i slutten av oktober 2012.

Jeg sendte også forespørsel i begynnelsen av oktober om deltakelse i prosjektet til min tredje "døråpner" (ibid), en ansatt ved lærerutdanningen ved et av universitetene i landet. Jeg fikk ingen respons her, da min kontaktperson sa at hun

*"tror ikke noen har lagt inn slike perspektiver (underforstått tanker om spesiell fokus på barnevernsbarn, undertegnedes kommentar) i sin faglige tilnærming til lærerutdanningen".*

Hun ga meg imidlertid navn på to kolleger som kanskje kunne være aktuell. Jeg sendte disse mail med forespørsel om deltakelse, men fikk ingen respons.

En kollega ble den fjerde "døråpneren" (ibid). Gjennom mail og telefonsamtale i midten av oktober 2012, ble den fjerde informant rekruttert. Vedkommende ble forespurt om å

kontakte kolleger med tanke på å rekruttere flere informanter. Ingen flere informanter tok kontakt.

De aktuelle informantene fikk skriftlig invitasjon og informasjon om prosjektet på mail. Samtykke-erklæring ble underskrevet i forkant av intervjuene.

Det er mange som arbeider med å utdanne lærere, men få valgte å delta i studien min. Jeg opplevde dette som overraskende. Jeg har to av mine "døråpneres" antakelser om at dette, som nevnt over, kunne dreie seg om tidspress eller at barnevern i skolesammenheng var et forsømt tema. Det ville vært spennende å høre nærmere om begrunnelser for hvorfor ikke flere ønsket å delta.

### **3.3.4 Gjennomføring av prøveintervju**

Jeg gjennomførte prøveintervju fordi jeg ikke har erfaring fra denne typen samtale og ønsket å forberede meg så godt som mulig til møte med informantene. Prøveintervju beskrives som et verktøy til å forberede selve intervjuet på flere områder. Dalland (2007) beskriver "prøveintervju" som en mulighet til å teste hvordan spørsmålene virker, om de frambringer relevant informasjon, om de oppleves uklare av informantene og lignende. Som terapeut i barnevernet har jeg erfaring med samtaler med klienter, men prøveintervjuet ga meg en nyttig erfaring i det å intervju personer med samme yrkesbakgrunn som min egen, blant annet med tanke på å håndtere egen forforståelse.

Prøveintervju ble gjennomført i god tid før avtalen om første fokusgruppeintervju. Gjennom prøveintervju ble teknisk utstyr prøvd. Samtalen ble overført til pc, og avspillingen av samtalen fungerte. I tillegg ble program for langsom avspilling av intervju installert på pc, med tanke på å forenkle arbeidet med transkriberingen.

Prøveintervju ble foretatt med en deltaker, noe som gjorde at jeg ikke fikk erfaring med å intervju en gruppe. Prøveintervjuet ga da mulighet til å ha mer oppmerksomhet på min rolle og min styring av intervjuet med spørsmål og kommentarer. Jeg oppdaget at spørsmålene ikke fungerte helt i forhold til å gi informanten mulighet til å fortelle om sine personlige erfaringer. Spørsmålene ble i etterkant omarbeidet til et mer personlig språk og til å spørre mer direkte om informantenes egne opplevelser og erfaringer.

### 3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Det var planlagt, som nevnt, fokusgruppeintervju med informanter fra to ulike høyskoler. Da det viste seg å være vanskelig å rekruttere nok informanter til gruppeintervju fra den ene høyskolen, valgte jeg å gjennomføre dette som individuelt intervju. Jeg ønsket å få så bred kunnskap som mulig om hvordan framtidige lærere får hjelp til å utvikle sin kompetanse om å undervise utsatte barn i klassen. Derfor var det viktig også å innbefatte fortellingen til denne ene informanten i studien min.

Da avtalt tidspunkt for gruppeintervjuet nærmet seg, fikk jeg beskjed om at en av informantene ble forhindret fra å møte. Vi ble imidlertid enig om å utsette intervjuet da jeg fortsatt ønsket å gjennomføre samtalen med gruppe. Intervju nummer to, den individuelle samtalen, ble gjennomført som planlagt.

Tidsrammen for fokusgruppesamtalen er en til to timer under ledelse av intervjueren (Malterud 2011). Intervjuene i denne studien varte mellom en time og en og en halv time. Samtalen ble lagret som lydopptak, som ble grunnlaget for skriftlig materiale gjennom transkripsjon.

Mitt første anliggende i rollen som intervjuer, var å skape en atmosfære hvor informantene følte seg trygge og komfortable. Det var likeledes viktig for meg at de følte seg verdsatt og opplevde å bli sett på med respekt.

Intervjuer i fokusgruppeintervju kalles moderator (ibid). En moderator er mer styrende enn ved individuelle forskningsintervju. Moderatorens oppgave er å holde fokus på de gruppedynamiske prosessene som kan medvirke til å styre kunnskapsutvekslingen. Som nevnt overfor, har gruppeintervjuet den styrken at det frambringer et rikere omfang av data. Moderator har blant annet ansvar for at alle i gruppen kommer til orde, og at de som er noe tilbakeholden blir oppmuntret til å delta. Likeledes har moderator ansvar for å holde fokus i samtalen tett knyttet opp mot tema (ibid).

Malterud (2011) nevner at det kan være nyttig å ha med en sekretær under intervjuet, som for eksempel har praktiske oppgaver som å skrive ned observasjoner fra intervjuet (ibid). Jeg gjennomførte intervjuet alene, og benyttet ikke denne muligheten som Malterud beskriver.

Begge førstegangsintervjuene startet med det åpne spørsmålet: *"Hvordan forbereder høyskolen du/dere arbeider på, lærerstudentene på å jobbe med barn som har kontakt med*

*barnevernet?"* Informantene viste stort engasjement for tema. Det var lett å høre at de var levende opptatt av barna som ofte har ekstra utfordrende skolegang:

*"Ja, dette kunne vi ha snakket om på døgnvis... ja, dette opptar oss."*

*"Vi snakker ganske mye om det."*

Det var også inspirerende å være vitne til den samskappingsprosessen som jeg opplevde gruppeintervjuet ble. To av informantene bekreftet nettopp at det å snakke i gruppe er berikende. De sa det slik:

*"Tenker at det er ganske interessant å snakke i ei gruppe i forhold til å snakke alene."*

*"Det skaper jo refleksjon å høre på andre som prater om det samme tema."*

Oppfølgingssamtale, steg to i flerstegsintervju-modellen, ble gjennomført cirka tre måneder senere. To utsettelse gjorde at det gikk noe tid mellom de to samtalene, den første på grunn av avlysning fra en av informantene, den andre på grunn av sykdom for intervjuer. Ved tredje avtale meldte en av informantene avbud, men til tross for det, valgte jeg å gjennomføre intervjuet, da tiden begynte å bli knapp. Dette skjedde med samtykke fra de øvrige informantene i gruppen.

En av informantene kom med følgende utsagn den andre gangen vi møttes, om opplevelsen av det første intervjuet:

*"Vi snakket om det sist, vi og, etterpå, at egentlig så var det veldig greit, veldig godt, for det skjer jo noe i den prosessen at man prater omkring det. Og vi er jo hele tiden i utvikling i utdanninga. Sånn sett tenker jeg den samtalen vi hadde, virker positivt inn i oss, gir oss også energi til å videreutvikle studiet".*

Jeg hadde som utgangspunktet for denne studien å innhente data ved hjelp av flerstegs fokusgruppeintervju. Da det viste seg vanskelig å rekruttere tilstrekkelig antall informanter til et gruppeintervju nummer to, valgte jeg å gjennomføre samtale med den ene informanten som et individuelt intervju. Likeledes valgte jeg å ikke gjennomføre en oppfølgingssamtale med denne informanten, da jeg mente jeg hadde tilstrekkelig informasjon til analyse og drøft i studien med de tre gjennomførte intervjuene .

Rett etter hvert intervju skrev jeg ned de første og umiddelbare tanker og refleksjoner jeg gjorde meg. Dette med tanke på å ta vare på helhetsinntrykket av samtalene i så stor grad som mulig.



### 3.4 Transkripsjon av intervjuene

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og deretter transkribert. Dette for å kunne analysere datamaterialet systematisk og så nært opp til informantenes egne fortellinger som mulig. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, for å bli godt kjent med tekstmaterialet. Malterud (2011) framhever viktigheten av dette. Alle intervjuene ble skrevet ned så ordrett som mulig, også med nonverbale uttrykk som "mmm" og latter. Det ga mulighet til å gå tilbake til teksten under hele analysearbeidet og finne igjen stemningen i samtalen.

I prosessen med å transkribere råmaterialet valgte jeg å gi alle informantene kvinnenavn for å sikre anonymitet i så stor grad som mulig, Anna, Berit og Ebba deltok i gruppeintervjuet og Hanne ble intervjuet alene. Likeså valgte jeg å ikke transkribere til dialekt, for gjennom det å minske muligheten for gjenkjennelse.

Transkripsjonen ble foretatt med marger både på venstre og høyre side av arket for å gi plass til kommentarer og notater i analysearbeidet.

### 3.5 Analyse av intervjuene

Her presenteres analysemetoden jeg har benyttet, og gjennomføring av analysen.

#### 3.5.1 Analysemetode

I studien ønsker jeg å få kunnskap om hvordan lærerne gir studentene kompetanse på å tilrettelegge undervisningen i faglig sammenheng for de elevene som har kontakt med barnevernet. I tillegg ønsker jeg å høre hvilke tanker og holdninger lærerne bringer inn i undervisningen omkring denne elevgruppen. *Meningsfortetting* (Kvale og Brinkmann 2009) er den metoden jeg valgte for å analysere datamaterialet i denne studien.

Meningsfortetting er en analysemetode som er utviklet fra fenomenologisk analyse av Giorgi (1975) og modifisert av Kvale og Brinkmann (2009). Kvale og Brinkmann siterer Giorgi og sier at formålet med denne metoden er "å håndtere data som uttrykkes med vanlig språk" (s. 212). Giorgi mente det er mulig å analysere slike data ved hjelp av andre systematiske metoder enn kvantitative metoder, som forutsetter bruk av tall og andre målbare enheter, og at "*stringens og disiplin kan brukes i dataanalysen, uten nødvendigvis å transformere data til kvantitative størrelser*" (ibid).

Meningsfortetting går ut på å forkorte informantenes lengre beskrivelser, tanker og refleksjoner til kortere formuleringer. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver analysemetoden som å gjengi den umiddelbare mening i det som er sagt, med få ord.

På denne bakgrunn vil meningsfortetting som analysemetode, være et godt redskap for å tydeliggjøre den kunnskap jeg søker i studien, nemlig beskrivelser av hvordan lærerhøyskoler forbereder framtidige lærere til å jobbe sammen med elever som har kontakt med barnevernet. Høyskolelærernes rike beskrivelser fra deres undervisning vil kunne bli systematisert og strukturert til å bli framstilt oversiktlig og tydelig. Innhold og intensjoner i deres arbeidshverdag vil kunne komme godt fram.

Analysen er bygd opp av følgende fem trinn (ibid:212):

1. Forskeren leser gjennom hele intervjuet for å få en følelse av helheten.
2. Forskeren bestemmer de naturlige "meningsenhetene" slik de fortelles av informantene.
3. Forskeren forsøker å uttrykke så enkelt og klart som mulig det temaet som dominerer den naturlige meningsenheten. Forskeren forsøker her å lese intervjupersonens svar på en så fordomsfri måte som mulig, og å tematisere uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel – slik forskeren fortolker denne.
4. Forskeren undersøker meningsenheten med fokus på undersøkelsens spesifikke formål.
5. Forskeren binder sammen de viktigste emnene i intervjuet i et deskriptivt utsagn.

### **3.5.2 Gjennomføring av analyse**

For å ivareta helhetsperspektivet, lyttet jeg gjennom intervjuene flere ganger like etter at de var gjennomført. Jeg noterte også egne tanker og kommentarer til det som ble sagt, for å sikre så godt som mulig, at hovedinntrykket ikke skulle bli forstyrret når analysearbeidet skulle starte. Deretter ble analysearbeidet gjennomført etter de fem trinnene Kvale og Brinkmann (2009) beskriver.

Trinn 1: Like etter at intervjuene var foretatt, lyttet jeg gjennom dem for å få et helhetsinntrykk. Likeledes ble utskriftene av intervjuene lest gjennom i sin helhet før selve

analysearbeidet startet. Målet var å legge bort så mye som mulig av egen forforståelse og lytte og lese med åpent sinn overfor informantenes fortellinger.

Trinn 2: Intervjuene ble lest med fokus på å finne meningsbærende enheter. Disse ble notert i stikkords form i høyre marg på utskriftene og benevnt med fortløpende nummer. De tre intervjuene inneholdt hver mellom 195 og 210 meningsbærende enheter.

Trinn 3: Notatene i margin ble lest med tanke på å tematisere stikkordene. Disse tematiske overskriftene ble notert på hver sin post-it-lapp. Hvert intervju fikk sin farge. Til slutt ble de meningsbærende enheter notert med sine nummer på post-it-lapp under tilhørende tema- betegnelser, og følgende 10 tema utkrystalliserte seg i denne fasen:

- Barnevern
- Lærerrollen
- Personlighetsutvikling
- Relasjonsfokus
- Høyskolens mål og metoder
- Inkludering
- Fra ide og tanke til handling
- Skole-hjem-samarbeid
- Tanker omkring læring
- Forventninger til studentene

Disse 10 temaene ble notert på hvert sitt A-5 tegneark, og post-it-lappene fra de tre intervjuene ble plassert under tilsvarende overskrift.

Trinn 4: De 10 temaene ble sett i lys av problemstillingen. Jeg gikk hyppig tilbake til transkripsjonene for å sikre så godt som mulig at sitater og utsagn ikke ble tatt ut av sin sammenheng og feiltolket. Jeg brukte medstudenter til diskusjon i denne fasen for å åpne for flere forståelser av datamaterialet. Jeg var også opptatt av at mine kategoriseringer av datamaterialet også skulle ha sammenheng for lesere utenfor den pedagogiske verden, og brukte medstudenter og andre diskusjonspartnere i denne sammenhengen. Det skjedde en fortløpende omrokkering av lapper i denne delen av prosessen.

Etter hvert ble det tydelig for meg at den læreren informantene ønsket å utdanne til å jobbe med elever som har kontakt med barnevernet, beskrev de som "den trygge læreren". Begrepet

"den trygge læreren" ble nevnt i svært mange sammenhenger av alle informantene. Jeg tolket videre deres beskrivelser til at for å bli trygg, måtte læreren være kompetent, ha kunnskap om relasjoner, kunne reflektere, og til sist utvikle seg til en person som kjente seg selv godt. På bakgrunn av dette blir funnene presentert med hovedoverskriften "den trygge læreren" og følgende fire underkategorier:

- Å utdanne den kompetente læreren
- Å utdanne den relasjonelle læreren
- Å utdanne den reflekterende læreren
- Å utdanne den unike læreren

Det ble tydelig for meg etter hvert som analysearbeidet utviklet seg, at disse kategoriene lå godt til rette for diskusjon og drøft.

Post-it-lappene ble så omorganisert ut fra de nye overskriftene. Noen av lappene med de meningsbærende enhetene ble forkastet, mens andre ble hentet fram. Denne prosessen pågikk i en periode på ca. tre uker.

Trinn 5: Dette siste trinnet i analysen ble gjennomført ved at jeg laget en kort beskrivelse av hvert funn slik jeg forsto informantenes fortellinger, og valgte ut sitater fra intervjuene som formidlet informantenes egne tanker, erfaringer og opplevelser omkring sin undervisning.

### **3.6 Å bevare helheten**

Alt fra å utarbeide forskningsspørsmålene, til intervjuprosessen, til analyse- og tolkningsprosessen avspeiler forskerens rolle i forskningsprosessen (Thagaard 2003). Valg og fortolkning av mening foretas under hele prosessen av forsker, som gjør dette ut fra sitt ståsted.

Å bevare helheten og samtidig være åpen for nyanser i datamaterialet vil være en utfordring på vegen gjennom disse ulike fasene. Dalland (2007) sier at å skrive ned det helhetsinntrykket intervjuer har av samtalen, er et vesentlig grunnlag for arbeidet med analyse og tolkning.

Videre sier han at dette helhetsinntrykket vil være et viktig korrektiv når svarene skal tolkes. Thagaard (2003) framhever også dette ved å si at utsagn fra intervjuet må vurderes i forhold til intervjuet som helhet. Jeg søkte å bevare helheten ved å lytte til intervjuene flere ganger. Jeg valgte også å transkribere alle intervjuene selv, som et hjelpemiddel til å bli godt kjent

med og kunne ivareta denne helheten. I tillegg gikk jeg i analysefasen stadig tilbake til transkripsjonene for å gjenkalle sammenhengen som sitatene jeg brukte, sto i.

Malterud (2011) påpeker at kvantitative forskningsmetoder ofte kritiseres for reduksjonisme. Hun sier imidlertid at all vitenskapelig analyse innebærer en eller annen form for avgrensninger og valg. Alt materiale kan aldri bli representert. Kvalitativ metode, sier hun, representerer heller ingen garanti mot reduksjonisme, men idealene om helhetstenkning krever at *"forskeren viser lojalitet til informantenes opprinnelige utsagn og meninger"* (ibid:93). Dette var jeg spesielt opptatt av under analysearbeidet. Jeg var bevisst at jeg ikke kunne benytte all informasjonen jeg hadde fått, men måtte foreta et utvalg både av tema og sitater. Det var viktig for meg å bruke sitater fra intervjuene for å få fram informantenes stemme i denne studien. Jeg brukte medstudenter i denne sammenheng i analysefasen for å åpne for flere forståelser av datamateriale.

### **3.7 Etiske betraktninger**

Her vil jeg drøfte etiske elementer knyttet til denne studien. Jeg vil først beskrive hvordan jeg forholdt meg til anonymitet, samtykke og frivillighet. Deretter beskriver jeg tanker jeg har i forhold til mulige belastninger for informantene. Så tar jeg opp de tema jeg mener er viktig i forbindelse med metodekritikk og betraktninger rundt egen rolle. Til slutt drøftes studiens kvalitet ut fra begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Prosjektet ble meldt inn og godkjent av Personvernet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (vedlegg 6).

#### **3.7.1 Anonymitet, samtykke og frivillighet**

Jeg utarbeidet informasjonsskriv som ble sendt informantene på mail i forkant av intervjuet hvor hensikten med studien og problemstillingen ble gjort greie for (vedlegg 4). Det ble opplyst om informert samtykke, taushetsplikt og hvordan data skulle behandles for å sikre anonymitet og konfidensialitet.

Alt skriftlig arbeid ble gjort på privat pc, på passordbeskyttet område. Intervjuene ble foretatt på diktafon. De ble overført til pc rett etterpå, på samme passordbeskyttet område, og slettet fra diktafon umiddelbart etter at transkriberingen var gjennomført. Anonymitet ble ivarett

gjennom at informantene fikk fiktive navn, kun kvinnenavn ble brukt. Informantenes arbeidssted er ikke blitt oppgitt.

Ved starten av intervjuene ble denne informasjonen gjentatt. Informert samtykke (vedlegg 5) ble innhentet fra informantene før intervjustart og oppbevart innelåst i et skap på mitt kontor, hvor bare jeg hadde nøkkel og adgang.

Informantene fikk informasjon om at de på et hvert tidspunkt har adgang til å trekke seg, uten å måtte oppgi årsak til dette.

### **3.7.2 Mulige belastninger for informantene**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2006) påpeker at forskeren "har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre belastninger". Tema i denne studien etterspør informantenes erfaringer og fortellinger fra deres arbeidsliv. Faren for at de ble utsatt for personlige belastninger i form av fokus på personlige, sensitive anliggender er til stede i svært liten grad, slik jeg ser det. Men det var svært viktig for meg å etterleve disse grunnleggende prinsippene for den kontekst min oppgave befinner seg i. Jeg har søkt å gjøre det ved å sikre anonymitet samt gjennomføre intervjuene og analysen på en respektfull måte, slik at informantenes integritet ble ivarett.

### **3.7.3 Studiens kvalitet: troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet**

Begrepene validitet, reliabilitet og generalisering er opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning, og er elementer som må være til stede i et forskningsarbeid for at dette skal ha legitimitet. For at kvalitativ forskning skal ha gyldighet, er det viktig at de samme kravene blir oppfylt. Thagaard (2003) sier at kvalitativ forskning innebærer at fenomener som studeres ikke bare skal beskrives, men også settes inn i en kontekst og tolkes. Forskerens rolle og innflytelse på et kvalitativt forskningsarbeid kan altså bli annerledes og større, og blir dermed viktig å vurdere. Thagaard sier videre at disse begrepene har en annen betydning innenfor kvalitativ forskning. Hun omsetter dem begrepene til "troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet" (ibid:21). Jeg har valgt i min studie å benytte begrepene fra Thagaard.

## Troverdighet

Troverdighet handler om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte (Thagaard 2003). Viktige elementer er om forskeren skiller mellom informasjon han eller hun har fått av informanter og egne vurderinger og refleksjoner. Thagaard (ibid) framhever også viktigheten av at forskeren redegjør for sitt forhold til såvel informanten som tema. Malterud kaller det å ha en nærhet til stoffet som kan vanskeliggjøre kritisk refleksjon, for "bias" (Malterud 2011). Hun nevner at denne kjennskapen til stoffet kan ha fordeler, men framhever at det er viktig å erkjenne og overveie betydningen av eget ståsted i forskningsprosessen (ibid). Jeg har vært svært opptatt av dette og beskrevet hvordan jeg har arbeidet for å minske denne utfordringen i så stor grad som mulig. Troverdigheten styrkes ved at prosessen blir så gjennomiktig som mulig og at jeg har beskrevet denne prosessen detaljert.

En utfordring som kan ligge i fokusgruppeintervju er om de andre i gruppen kan medvirke til at en ikke våger å hevde egne meninger. En kan komme til å oppleve usikkerhet om egne meninger blir akseptert eller avfeid av gruppen. Thagaard (2003:85) nevner også dette fenomenet: *".. det kan være de mest dominerende synspunktene som fremmes i gruppesituasjonen, fordi personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i gruppen"*. Blant annet i forståelse for dette, fikk gruppen tilbud om å fylle ut følgende evalueringsskjema (vedlegg 7) i etterkant av samtalen om hvordan de opplevde ulike aspekter ved gruppesamtalen:

	Helt uenig	Delvis uenig	Både enig og uenig	Delvis enig	Helt enig
Jeg har fått uttrykke meg fritt					3
Jeg fikk sagt det jeg synes var viktig					3
Å samtale med andre lærere i gruppe hindret meg i å si det jeg ønsket	2	1			
Å samtale med andre lærere i gruppe hjalp meg til å si det jeg ønsket					3

Tabell 1. Evalueringsskjema fra gruppeintervju

Alle informantene i gruppen svarte og ga uttrykk for at de satt igjen med følelsen av at det var berikende å snakke om sin arbeidspraksis sammen kolleger. De opplevde likeledes at gruppen

var til hjelp for å få sagt det som var viktig for dem og det de ønsket å si, men en informant opplevde at det å snakke i gruppe også var noe til hinder for å uttale seg helt fritt.

### *Bekreftbarhet*

Bekreftbarhet, sier Thagaard (2003), kan være knyttet til to forhold. Det ene gjelder vurderinger av de tolkningene undersøkelsen fører til. Hvilket forhold forskeren har til det miljøet som studeres, har betydning for hvordan forskeren tolker og forstår informasjonen som framkommer. Jeg har gjennom hele oppgaven arbeidet for å være åpen omkring egne refleksjoner, egen forforståelse og de valg som er foretatt ved å beskrive arbeidsprosessen så detaljert som mulig.

Det andre forholdet som Thagaard (ibid) peker på i forbindelse med bekreftbarhet er om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre. Dette vil komme fram i kapittel 5, Drøfting og implikasjoner, ved at funn i denne studien blir diskutert opp mot andre studier for om mulig å finne støtte eller bekreftelse.

### *Overførbarhet*

Malterud (2011) hevder at

*"ingen kunnskap er allmenngyldig, i den betydning at den gjelder under alle omstendigheter for ethvert formål. Derfor er generaliserbarhet et problematisk begrep, uansett forskerens ambisjoner om overførbarhet"(s. 21).*

Denne undersøkelsen har som mål å presentere en beskrivelse av hvordan fire høyskolelærere erfarer og opplever det å undervise lærerstudenter i å bli lærere som skal arbeide med elever i klassene sine som har bistand fra barnevernet. Jeg har et begrenset antall informanter i studien, både i forhold til antall høyskoler som fins i Norge og begrensning i forhold hvilke fag informantene underviser i. Derfor vil ikke studien bidra til å gi generaliserbar kunnskap.

## **3.8 Betraktninger rundt egen rolle**

Jeg har, som nevnt tidligere, yrkesbakgrunn som lærer. Dette gjør at jeg kjenner informantenes fagfelt og arbeidskontekst godt, noe som var en styrke i å kunne forstå deres



språk og tanker. Thagaard (2003) hevder at det å sette seg godt inn i informantenes situasjon, er selve grunnlaget for et vellykket intervju. Hun sier videre at slik bakgrunnskunnskap er nødvendig for å stille spørsmål som oppleves som relevante for informantene (ibid).

Jeg har gjennom hele arbeidsprosessen vært opptatt av at min kjennskap til faget, fagspråket og kulturen ikke skulle medvirke til at jeg tok for gitt at jeg forsto hva informantene mente, uten å etterspørre utdypende forklaringer og fortellinger.

Mitt arbeid i barnevernet har på den annen side tydeliggjort gjennom de mange historiene fra barn og ungdom som jeg har samarbeidet med, at skolen ikke alltid bidrar til at sårbare barn får den oppmerksomhet og omsorg de trenger. Jeg har et stort engasjement for disse barna. Jeg har derfor under hele prosessen hatt stort fokus på å unngå at min forforståelse ville stå i veien for å være nok spørrende overfor informantene også i denne sammenhengen, fenomener som Malterud (2011) omtaler som feltblindhet. Jeg har søkt å motvirke disse blant annet ved å lytte flere ganger til lydopptakene av intervjuene. Jeg noterte tanker og refleksjoner jeg fikk i samband med intervjuene like etter at de var gjennomført. Jeg har gjennom hele arbeidet søkt tilbake til transkripsjonene for å sikre at jeg ikke mistet informantenes sammenhengende fortelling. Jeg har også brukt sitater fra samtalene i stor utstrekning for å forankre innholdet i studien til informantenes beretninger.

### 3.9 Metodekritikk

Metode for innsamling av data var planlagt med gruppeintervju. Da det viste seg at kun en informant fra en av lærerutdanningsinstitusjonene meldte seg, valgte jeg likevel å innbefatte data derfra i studien. Jeg ønsket å få en så rik tilgang til informasjon som mulig. På grunn av omfang av studien valgte jeg å ikke henvende meg til høyskoler andre steder i landet for om mulig å utvide antall informanter. Dette kan være en metodisk svakhet.

Jeg ser også at en mulig svakhet kan være at jeg valgte å ikke gjennomføre et oppfølgingsintervju med den ene informanten. Informanten mistet slik muligheten til å utdype sine tanker etter første intervju. Informanten fikk heller ikke muligheten til å fortelle om eventuelle refleksjoner vedkommende hadde gjort seg i etterkant av første samtale. Det hadde tatt svært lang tid å rekruttere informanter, og jeg vurderte at tidsrammen for studien ville bli vanskelig å holde dersom jeg skulle gjennomføre og bearbeide nok et intervju. Jeg mener jeg fikk et rikt nok datamateriale etter disse tre intervjuene.

Oppfølgingsintervjuet med fokusgruppen ble utsatt to ganger på grunn av sykdom. Så da neste avtale skulle gjennomføres og en informant meldte avbud, valgte jeg allikevel å gjennomføre intervjuet da tiden begynte å bli knapp. Dette ble gjort i forståelse med gruppen. Jeg ser også at dette kan innebære en svakhet ved studien, ved at en av informantene ikke fikk mulighet til å delta med sine refleksjoner.

## 4 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet presenteres de funnene som framsto som de mest vesentlige i datamaterialet i forhold til å belyse hvordan høyskolene forbereder lærerstudentene på å ha barn i klassen sin som har kontakt med barnevernet. Jeg ønsker å poengtere at det er jeg som forsker, som har identifisert og foretatt valg av tema ut fra problemstillingen i studien og ut fra min forståelse av intervjuene. Dette er i tråd med at kvalitativ forskning ser på forskeren som medskaper i prosessen og anerkjenner forskerens rolle som den som foretar valg og tolker materialet (Malterud 2011). Det er brukt sitater i stor utstrekning, for at informantenes stemme skal bli så tydelig som mulig i studien.

Først presenteres informantenes forståelse av det de omtalte som nøkkelbegrepet i å beskrive målet for utdanningen, nemlig å utdanne "den trygge læreren". Så presenteres hvilken kompetanse de ønsker å gi studentene for å utdanne dem til å bli trygg i arbeidet sammen barn med bistand fra barnevernet, systematisert i følgende fire kategorier:

- Å utdanne den kompetente læreren
- Å utdanne den relasjonelle læreren
- Å utdanne den reflekterende læreren
- Å utdanne den unike læreren

Under hvert av disse punktene presenteres også informantenes beskrivelser av de arbeidsmåter / -metoder de bruker i undervisningen.

Det å være "den kompetente læreren" inneholdt flere elementer i følge informantene. Jeg har valgt å presentere disse i følgende fire underoverskrifter: "profesjonalitet", "kunnskap", "ferdigheter" og "betydningen av praksis".

Under begrepet "den relasjonelle lærer" presenteres deres arbeid for å undervise studentene om relasjon mellom lærer og elev. I tillegg framhevet de samarbeidet med hjemmet og deres fokus på holdninger og språk i så stor grad, at jeg har valgt å presentere disse under underoverskriftene "samarbeidet skolen - hjemmet" og "holdninger og språk".

De to siste funnene er presentert uten underpunkter.

#### 4.1 Å utdanne "den trygge læreren"

Dette funnet forteller hvor viktig informantene tenker det er å være trygg i jobben sin som lærer for å kunne arbeide godt med det mangfoldet av elever de møter i arbeidet sitt i skolen. De omtaler det å være en trygg lærer som et nøkkelbegrep for å kunne undervise elevene på en god måte. Funnet beskriver videre hvordan de har vært opptatt av å definere hva de legger i det å være en trygg lærer, og hvordan de har lagt opp undervisningen for å bidra til at studentene skal bli den trygge læreren.

Informantene fortalte først om sitt syn på lærerens betydning for elevenes læring ved at Ebba sa:

*"All forskning viser jo at det er relasjonen mellom lærer og elev, som er viktigste faktoren i forhold til deres læring."*

Begrepet "trygg lærer" ble en bærebjelke i særlig tre av informantenes tanker rundt deres arbeid med lærerstudenten, men også nevnt av den fjerde informanten. Ebba sier dette tydelig:

*"... et av de hovedmålene, eller kanskje hovedmålet, med utdanningen vår er å skape den trygge læreren."*

Anne formidlet trygghet som en nøkkel til å skape en god skole slik at elever skal lære og utvikle seg:

*"Studenten skal være trygg i lærerstudiet for å bli en trygg lærer. Og eleven skal være trygg, og foreldrene skal være trygg på at eleven er trygg i skolen, å, ... må være trygg nok til å lære, trygg nok til å utvikle seg."*

I forbindelse med det å være tydelig leder i klassen, sa informantene at det er viktig at læreren framstår som trygg. Ebba sa:

*"... for hvis ikke du som lærer er trygg, og er på en måte leder, så er det andre som tar ledelsen".*

Både Anne, Berit og Ebba la vekt på at trygghet er viktig i alle disse relasjonene i skolesamfunnet, og er et av de viktigste tema som må ligge som en "bunn" i deres virksomhet i lærerutdanningen. Eleven skal kjenne seg trygg, foreldre skal oppleve trygghet på vegne av eleven, og lærer må være trygg for å skape denne tryggheten.

For å kunne utdanne trygge lærere, mente de det var viktig å vite hva de legger i begrepet "den trygge lærer". Ebba fortalte at de er i en prosess for å beskrive hva de tenker om dette og hvordan de må arbeide sammen med studentene for å bidra til at de blir trygge lærere i jobben de skal gå inn i:

*"Så vi holder på å dissekere det her området, vi nå da, ... hva innebærer det å være en trygg lærer ... for at hvis vi sier at målet etter fire – fem års lærerutdanning skal være "den trygge læreren", så må vi kunne si noe om hva innebærer det for noe."*

Selv om dette er en prosess som ikke er avsluttet, formidlet informantene mange tanker som de allerede har gjort omkring dette. Alle informantene nevner mange områder hvor det er viktig at studentene føler seg trygge den dagen de skal ut i jobb: trygghet i forhold til lærerrollen, i det å skape trygt lærings- og utviklingsmiljø for alle elever, også for de utsatte barna, trygghet i møte med det uforutsette, i møte med utfordringer, i forhold til å samarbeide med foreldre, kolleger og andre samarbeidspartnere i skolen. Ebba kom med flere utsagn:

*"Jo, lærer skal også stå der, det kan være kaos i magen, men tryggheten skal på en måte syde ut av han, for hvis ikke du som lærer er trygg, og er på en måte leder, så er det andre som tar ledelsen."*

*"Så tenker jeg at igjen det her, tilbake til den trygge læreren som tør å ta grepene, og samtidig ser "hvor er grensa mi" oppi dette her til å la det gå over til noe annet enn det som er rollen din som lærer... og hva er din jobb? Hva forventes det av deg? Hva forventes det av foreldre? Ja, hva kan du forvente av foreldre? Og hva kan man forvente av et hjelpeapparat som skal bistå oppi dette her?"*

Anne støttet dette: "Ja. Mmm".

De sa alle at både bred kunnskap og mange ulike ferdigheter var viktig å ha for å være trygg. Hanne nevnte blant annet at kunnskap om følgende tema var viktig:

*"... så er det jo viktig at en lærer har kunnskap om innhold i sentrale styringsdokumenter, og det er jo for eksempel så som du snakket om med tilpasset opplæring, sant, og formålsparagraf, opplæringsloven. ... og hva det vil si å være lærer. ... og klasselederen som skal ha fokus på inkludering, elevmedvirkning, læringsmiljø .... motivasjon, og hvorfor unger ikke er motivert for å lære på skolen, asså, det er ... vi snakker om elevens forutsetninger. Og da er det ikke bare evnene, da, som er forutsetninger, men det er også sosiale ... sosialiseringfaktorer som foreldre, oppvekst..."*

De nevnte også en del ferdigheter de anså som viktige, blant annet det å kunne observere.

Ebba sa, spesielt når barn ikke utvikler seg eller lærer i ønsket grad og retning:

*"... observasjon som metode, altså de skal bli bevisst på viktigheten av observasjon. For det tror jeg er viktig at de har med seg også inn i en framtidig lærerjobb... det er jo det med at dem må klare å fange opp ungene."*

Anne sa:

*"... vi snakker jo noen ganger om det at vi skal ha både den refleksjonskompetansen og den instrumentelle kompetanse, du skal reflektere og så skal du kunne handle."*

Ebba bekreftet dette og utdypet i sammenheng med lærerens trygghet:

*"Men nøkkelen opp i det her er vel "den trygge læreren". Den trygge læreren som står i det, som håndterer situasjonen der og da, men som også på en måte kan reflektere over ting og så ta noen grep. Og jeg tror at den trygge læreren er på en måte nøkkelen her. Og det å skape den trygge læreren som makter å stå i det over tid asså. Og som tar og håndterer grepene når det er nødvendig."*

I flere sammenhenger i intervjuene nevner noen av informantene hvor viktig det er å kunne reflektere og være trygg til å kunne se ulike perspektiver, ikke minst angående elever som strever. Anne sa:

*"Vi snakker jo mye om det at lærerne kan være gode til å se, også å gjøre, vi ser og så gjør vi det, så det her og inn å forstå før vi gjør... Ja, sånn at man ser og så ...ja, for at jeg tenker at ett uttrykk hos en unge kan være symptom på noe helt annet enn samme uttrykk hos en annen. Så det og inn og på en måte forstå noe, før en gjør noen ting, og ikke bare tenker at "jeg har sett det før", så da er det sånn som jeg har gjort da, ... men se forskjellighetene i det."*

Hun snakket også om at evnen til å reflektere over seg selv var viktig:

*"Og det med å erkjenne at du har med et bidrag inn, i stedet for å si at klassen er umulig eller at foreldrene samarbeider ikke med meg..."*

De var alle opptatt av det de kalte relasjoner og samhandling. De beskrev lærer i samarbeid med både elever og foreldre, kolleger, rektor og hjelpeapparat, og mente at trygghet er viktig for å kunne samarbeide og samhandle med disse. Ebba sa: *"Ja, da tenker jeg at det å være trygg, det handler også om ååå ... samhandle med hjemmet, det handler om tryggheten."*

Berit nevnte trygghet i forbindelse med å samarbeide med hjelpeapparatet:

*"... bygge gode relasjoner til ... ha en fokus på at andre fagmiljøer rundt har god kompetanse, du skal ikke sitte å spekulere på ting du egentlig ikke har kompetanse på, en må ta de samtalene med dem... så ta den kontakten med hjelpetjenesten på et tidlig stadium, når en er veldig bekymret, sant, at en tar den dialogen, sant. At en ikke er så redd for det, da."*

De nevnte også at det var viktig å ha et bevisst forhold til seg selv, sine holdninger, tanker og følelser. Ebba sa blant annet følgende, og flyttet fokuset fra kunnskap og kompetanse til læreren som person, som menneske:

*"Du skal fylle en funksjon, men samtidig må du være deg selv ... Du må være ekte, hvis du ikke er ekte, så blir du avslørt. ... Du må kjenne deg selv, ... du må gå inn i deg selv, du må bli kjent med deg selv som person, med styrkene og svakhetene dine."*

Informantene var i ulik grad opptatt av disse temaene, men de kom tilbake til dem mange ganger og i ulike sammenhenger gjennom intervjuene. På bakgrunn av dette, ble det naturlig for meg å beskrive informantenes fortellinger om hvordan de underviste lærerstudentene for å

utdanne dem til "den trygge læreren", ut fra de tidligere nevnte kategoriene: den kompetente, den relasjonelle, den reflekterende og den unike læreren.

## 4.2 Å utdanne "den kompetente læreren"

Informantene var opptatt av å definere hva som skulle til for at læreren opplevde seg som trygg i jobben. Jeg tolket deres mange utsagn om dette til blant annet å handle om kompetanse, informantene mente det var viktig at lærerne hadde kompetanse på ulike områder.

Dette funnet presenterer informantenes beskrivelser av hva de legger i begrepet "den kompetente lærer", og om hvordan de underviser studentene med mål om at de skal bli kompetente lærere etter endt utdanning. Funnet er beskrevet under følgende fire underkategorier: profesjonalitet, kunnskap, ferdigheter og betydning av praksis.

### 4.2.1 Profesjonalitet

Informantene uttrykte ønske og mål om at lærerutdanningen skal utdanne yrkesutøvere av god kvalitet med bevisste holdninger, kunnskaper og ferdigheter. De brukte blant annet begrepet profesjonalitet for å beskrive dette, som kom fram i mange sammenhenger.

Ebba sa:

*"Ja, helt klart, det er en profesjonsutdanning, så vi legger vekt på å håndtere en profesjon, håndtere jobben din. Ja, det er i hvert fall noe du skal håndtere jobben i hverdagen, og der er en profesjonsbevissthet, det er ikke bare å stå og formidle et fag, det her er en annen kompetanse du skal ha med deg ut."*

Informantene startet med å fortelle at i det første året på utdanningen snakker de mye med studentene om læreren, lærerrollen og læreridentitet. Ebba fortalte hvordan studentene gjennom lærerstyrte prosesser, får hjelp til å utforme sin oppfatning av lærerrollen, gjennom refleksjon, modell-læring og det de kaller preging:

*"De (underforstått studentene) har mange historier med seg selv ifra egen skoleerfaring, og det er jo grunnen til at det første vi gjør, når de kommer hit, det er at de jobber med "den læreren jeg vil bli" ... og det de skal reflektere over, er egne skoleerfaringer og reflektere over «hva er det som gjør at jeg er den jeg er i dag» også det at jeg ønsker å bli lærer. Også jobber vi litt med der å ta med oss noen gode eksempler videre inn i sin egen "preging" ... modell-læring, å."*

Informantene fortalte at det å være profesjonell ikke bare handler om å forvente at lærer skal mestre alle situasjoner og utfordringer i en klasse. De la tvert imot vekt på at profesjonalitet innebærer å være bevisst på når deres kompetanse ikke strekker til, spesielt i sammenheng med de utsatte barna, og da be om hjelp fra kolleger eller andre. Ebba sa:

*"Du kan ikke gå rundt som lærer å være mester på alt... Så det gjelder å se sin begrensning i samarbeid med det flerfaglige, det er like viktig... Det er viktig at studentene får senket skuldrene litt, å se rollen sin, også i forhold til de ungene som krever litt ekstra oppfølging."*

Berit utdypet:

*"Du skal ikke sitte med dette på egen hånd, ikke sant, både fordi at du skal klare å håndtere det, og, men for det at du ikke skal brenne deg ut, da... "*

De fortalte videre at pedagogikkfaget har gjennomgått en stor utvikling de siste årene, og har endret navn til "pedagogikk og elevkunnskap" (PEL). Ebba beskrev endringen slik: "... så sånn sett er det litt sånn "paradigmeskifte" egentlig, i forhold til tilnærming i forhold til læring og forstå unger". Anna la til: "... og drar inn noen andre teorier, kanskje, som ikke har vært så mye i fokus før".

Dette temaet kom de inn på i forbindelse med at de snakket om hvordan de tenker om barnevernsbarna, de barna jeg ønsker å fokusere på i denne studien. Ebba sa:

*"Jeg tenker jo at som framtidig lærer så må du forholde deg til alle ungene. Du (underforstått intervjuer) spesifiserer det opp mot unger som er i kontakt med barnevernet, men jeg vil på en måte si at her legger vi en bunn generelt i forhold til det å legge fokus på at alle skal bli dyktig til å se enkeltungen uavhengig hvor han hører til hen, skulle jeg til å si, hvor han havner hen."*

Ebba fortsatte:

*"Og så tenker jeg at gjennom å ha en sånn felles bred bunn og forstå ungen, enkeltungen, så tror jeg det må være en god beredskap også til å se det som særpreger enkeltungen i ulike ting, og det kan være i forhold til både spesialpedagogisk problematikk, barnevernsproblematikk, men også de her ressurssterke ungene, så jeg tror det bygger på en sånn bunn... om fokus på enkeltungen."*

Hanne sa:

*"Altså vi henvender oss ikke direkte mot, liksom å stemple... på at her snakker vi om barnevernsbarnet. Vi snakker om "barn som har særskilte behov", altså under sekken "tilpasset undervisning, opplæring og inkludering". Altså, vi prøver å formidle til våre studenter at norsk skole skal stå åpen for alle. Alle barn skal gå i den norske fellesskolen. Og det skal alltid stå en stol og en pult, sånn bokstavelig talt, å vente på dem... Det er den formidlinga i hvert fall jeg gjør, da. Det her er en skole, vi skal gjøre alt det vi kan for å favne alle unger."*



Informantene fortalte mye om hvordan de arbeidet for å bygge denne bunnen av holdninger som de ønsker skal gjennomsyre utdanningen. De sa alle at de i liten grad holder forelesninger for store grupper studenter. Hanne fortalte at hun *"formidlet til studentene"*. Hun utdypet ikke dette videre. Anne, Berit og Ebba fortalt om andre metoder de benyttet i undervisningen, som refleksjon, dialog og gruppesamtaler. Ebba sa:

*"... så det å ha noe sånn tankeeksperiment og det å reflektere, det er jo igjen gruppestørrelsene våre egne for. Vi står ikke og foreleser rundt det her, men dialog, og vi utfordrer studenten til å bidra i samtalen."*

Anne sa: *"De jobber i små grupper, sant, og det å reflektere i lag, og så er det hele gruppa..."*

De gjentok flere ganger at de stilte tydelig krav til studentene om å delta. Berit sa:

*"Sånn at vi har lagt vekt på at de ikke skal ha med seg pc 'en inn i undervisninga med mindre de skal bruke den til noe ... og en kommer ikke hanglende ti minutter for sent til undervisninga."*

Ebba bekreftet og utdypet:

*"Som du sier, vi tillater ikke pc når vi ikke skal bruke dem, for du skal være tilstede i situasjonen. Du skal by på deg selv. Du skal bidra til hverandres læring. Det er det det handler om. Ansvarliggjøres."*

Noen av informantene fortalte at de har et sterkt ønske om å utdanne lærere av høy kvalitet, lærere som tar med seg både de holdningene og kunnskapen de får gjennom utdanningen, inn i framtidig lærerjobb. Informantene trodde dette kanskje ville bli utfordrende for nyutdannede lærere, i møte med de ulike kulturer som finnes i skolene. Ebba fortalte det var viktig å bevisstgjøre studentene på denne mulige utfordringen, og sa:

*"Det som hele tiden utfordrer oss, det er det at vi utdanner jo ambisiøse lærere, forhåpentligvis, som vil noe, og så møter de en kultur nå de kommer ut, som nødvendigvis ikke samsvarer med de holdningene vi ønsker å gi dem, som er mer rett, selvfølgelig. Det... så at de første årene i praksis eller i jobb, er veldig avgjørende for hvordan du selv blir som lærer på sikt... At vi ønsker å bygge opp under denne tenkningen her nå, og så er det ikke sikkert at den er vatret opp med det som de møter i skolen. Og det er krevende fordi... det nytter ikke hvordan... eller, vi skal jobbe mye med tryggheten for at du skal tørre å hevde denne når du kommer ut, hvis kulturen er annerledes... som har et helt annet syn, både på barnevern og spesialpedagogikk og alt mulig. Så det er jo en utfordring vi er klar over, som vi også må flagge opp mot studentene så de er klar over det selv, så de kan tenke over det før de kommer i det."*

Ebba fortalte videre at hun tror de nyutdannede lærerne vil trenge en form for støtte for at de i noen sammenhenger skal ha det nødvendige motet til å følge sine overbevisninger. Hvordan de tenker å styrke de nyutdannede lærerne i denne sammenheng, beskrev Ebba slik:

*"... vi jobber jo med et litt sånn spennende prosjekt i forhold til et sånt mentor-år. Det første året er veldig avgjørende for hvordan du kan lykkes som lærer. Hvis du første året etter lærerutdanning kunne komme ut i en skole og få en erfaren mentor som din veileder, der du har en undervisningsstilling på 40-50 %, noe veiledning fra mentor, men også noe veiledning / oppfølging fra høyskolen, så kan vi på en måte... Ja, det gir studiepoeng samtidig også, så det blir et femte år, som gjør at vi følger studenten ut i skolen... Da tror jeg vi kan også i større grad få jobbe med kulturen ut i skole. For da kan studenten være en kulturbærer som vi backer opp under enda lenger, sånn at, kall det, ikke praksissjokket blir for stort. Og det her kan også være en måte å jobbe med skoleutvikling eller organisasjonsutvikling i skolen. Vi jobber med en prosjektbeskrivelse i forhold til dette, som en pilot da... Jeg har stor tro på at vi kan sette i gang det forsiktig til høsten 2013."*

Informantene beskrev gjennom intervjuet at profesjonalitet handlet om holdning til rollen sin, i form av muligheter og begrensninger. De nevnte også bevisstgjøring og ansvaret de mente lærere har for å bidra til skoleutvikling og organisasjonsutvikling.

#### **4.2.2 Kunnskap**

Informantene fortalte om mange tema de mente var viktig for studentene å ha kunnskap om. Hanne nevnte kunnskap om styringsdokumenter, det vil si fagplaner og lovverk. Hun nevnte også at det er viktig med kunnskap om fagmetodikk: *"Og det er jo klart, at hvis du skal være lærer i skolen, så handler jo... størsteparten av dagen handler om fag, sant?"*

Samtidig fortalte hun angående kunnskap om et annet tema hun mener er viktig, nemlig hvordan lærere skal hjelpe elevene kan utvikle sosial kompetanse:

*"Faget er jo utgangspunktet for skolen. Men samtidig har vi jo så mye annet vi må koble på, for at de her ungene skal fungere. Jeg snakket med en kollega nå, han skulle snakke (underforstått med studentene) om sosial kompetanse. Det er jo et kjempeviktig tema, ikke sant... utvikling av sosial kompetanse for eleven."*

Ebba nevner eksempel på et annet tema de er opptatt av å gi studentene kunnskap om, nemlig risikofaktorer og resilience-tenking, som er aktuell kunnskap i forbindelse med å undervise utsatte barn. Hun fortalte:

*"Vi snakker jo om risikofaktorer i forhold til resilience-tenkinga, som dreier seg om det der med å måtte flytte (underforstått å flytte til fosterhjem/institusjon). Det er jo på en måte en belastning. Og da snakker vi om det er noen andre faktorer som kan kompensere for dem. Igjen det der med at konkret prøver vi å gi dem kunnskap om litt sånn overbyggende..."*

Hanne fortalte at kunnskap blir formidlet til studentene gjennom korte forelesninger på fra 15-20 minutters varighet. Så blir tema drøftet i grupper og plenum. Studentene får også det

Hanne kalte studentoppdrag:

*"Asså nesten lekse, og det skal være drøftet i praksisgruppen, og gjerne at de er nødt til å legge det fram for andre, da, eller at de går fra sin gruppe til en annen gruppe og får legge fram det de har lest. Sånn at det blir sånn forpliktelse, da..."*

Hanne fortalt videre:

*"... og den semesterplanen som de får, den er ganske detaljert, da. Der står det leseforslag fra pensumlitteraturen. Her kan de finn og lese om det, men det er klart at vi må jo prøve å si til den at "dere er jo studenter" og i studentbegrepet handler det om at dere skal studere, da. Og det betyr at dere må lese på egen hånd, da..."*

Berit fortalte også at hun drev i liten grad med forelesning som undervisningsmetode:

*"... måten å være i lag med studentene på er jo mye i samtaleform, og i mer ... Vi sier vi har lærerstyrte aktiviteter, og ikke undervisning. Sånn at det er lite sånn forelesningsform..."*

Alle informantene fortalte at de inviterte eksterne fagfolk til høyskolen, det vil si folk fra ulike praksisfelt, for å gi elevene kunnskap om for eksempel barnevernstjenesten og hjelpeapparatet for øvrig. Anne forklarte:

*"... på vårparten så har vi temauke som heter "Barn i sorg og krise"... og da har barnevernstjenesten vært her en halv dag, og snakket om barnevernstjenesten generelt og hvordan de jobber, men og litt sånn tematikk".*

Alle informantene sa også at det å la studentene arbeide med case, var en god måte å gi dem kunnskap på. Hanne sa: *"Det interessante for oss, er jo å få dem (underforstått studentene) til å drøfte..."*. Hun forklarte også at hun / kollegene legger detaljer til case, *"for da utvikler vi caset sammen med dem, for at da starter vi med en case og så legger du til nye problemer, sant, eller utfordringer."*

Anne og Ebba var opptatt av at læreren skal kunne observere, forstå og så handle i forhold til elevene. Men de framhevet at for å kunne forstå, måtte man ha kunnskap. Ebba sa følgende, som Anne bekreftet:

*"Forståelse forutsetter kunnskap egentlig. Du må ha kunnskap sånn at du klarer å tolke det du ser, og det å være bevisst det her med hva du ser, og hva du mener du ser og hva du tror du ser. Ehh, vi jobber mye med den biten, i forhold til observasjon og å være profesjonell i din observasjon."*

Informantene mente det er viktig at studentene får kunnskap om fagmetodikk, sosial kompetanse og observasjonspraksis. De underviser studentene om mekanismer som resiliens og risikofaktorer. De gir studentene kunnskap om sosiale, psykososiale vansker og lærevansker. De sørger for at studentene får informasjon om barnevernstjenesten og annet hjelpeapparat.

Arbeid med å gi studentene denne kunnskapen foregår blant annet i små grupper, gjennom samtaler, jobbing med såkalte case, gjennom lesing av litteratur og framlegging av ulike tema for medstudenter. Studentene får også møte fagpersoner fra ulike deler av hjelpeapparatet og høre dem fortell om sitt arbeide.

### 4.2.3 Ferdigheter

Tre av informantene nevnte en lang rekke ferdigheter de mente en lærer burde ha, og som de jobbet med sammen studentene under hele utdanningen. Samarbeidskompetanse var for informantene en så viktig ferdighet, at jeg har valgt å presentere deres tanker omkring undervisning i dette under punktet "den relasjonelle læreren". Deres tanker om refleksjonskompetanse er likeledes presentert under "den reflekterende læreren".

Observasjonskompetanse, handlings- og endringskompetanse og kommunikasjonsferdigheter som samtale- og lytteteknikker, er andre ferdigheter de nevnte. Informantenes beskrivelser av hvordan de underviser i disse tema, presenteres her.

Ebba fortalte kort at studentene jobber sammen med øvingslærerne i praksis med å tilegne seg observasjonskompetanse:

*"Vi utfordrer dem (det vil si studentene) allerede ved første praksisperioden ved å ta observasjon som metode. Altså, de skal bli bevisst på viktigheten av observasjon. For det tror jeg er viktig at de har med seg også inn i framtidig lærerjobb."*

Å kunne observere er altså viktig, men informantene uttrykte tydelig at "å se" er ikke nok. Den kunnskapen man får ved å observere, må føre til handling. Om betydningen av å ha handlingskompetanse fortalte Anne:

*"... asså, dem (underforstått studentene) ser uttrykk hos unger og så blir de opptatt av å finne ut "hvorfor" ... og så må jeg (underforstått studenten) finne ut hva jeg skal gjøre... for det er noe med å skulle ha... vi snakker jo noen ganger om det at vi skal ha både den refleksjonskompetansen og den instrumentelle kompetansen. Du skal kunne reflektere og så skal du kunne handle."*

Informantene uttrykte også tanker omkring det faktum at vi lever i et samfunn og med en skole som endrer seg. De sa at forventninger til hvordan lærere løser sine arbeidsoppgaver også vil endre seg, og at det da er av betydning at læreren faktisk er i stand til å endre seg. Om betydningen av å ha endringskompetanse sa Ebba:

*"... for det er omveltninger som skjer, og samfunnet og skolen endrer seg. Og du skal ha endringskompetanse sånn sett, som gjør at du kan på en måte håndtere det når at endringene skjer i forventningene til deg."*

Kommunikasjonsferdigheter som samtale- og lytteteknikker, er noe Ebba betraktet som nyttig i samarbeidet med foreldrene. Hun så også på det å veilede foreldre til å bli gode lyttere til barnet sitt som oppgave lærer skulle ivareta. Ebba fortalte at Anne innehar kompetanse på dette, og framhevet at hun synes denne kompetansen er viktig for høyskolen. Ebba beskrev dette slik:

*"Og så tenker jeg at det her også (underforstått i relasjonen til foreldrene) handler litt om samtaleteknikker, og det handler litt om å gå inn i relasjoner, det å forstå ting. Og da er sånn som... Anne er jo en god ressurs, som jobber med foreldregruppa, som kan mye om det der med foreldresamarbeid. Hun har lært seg teknikker i forhold til hvordan skal man lytte til foreldre, hvordan skal man få foreldre til å lytte til hverandre, sikkert?"*

Anne bekreftet: "Mmm". Ebba la til: "Og til ungene sine, ikke minst".

Rollespill er en metode informantene bruker i flere sammenhenger i undervisningen for å trene på ferdigheter. Ebba fortalt:

*"Så tenker jeg at det de trenger, de her 19-, 20- og 21-åringene, er å gå inn i situasjoner uten å være i dem, det å trene seg gjennom tanken, da, kall det rollespill. Sette seg inn i situasjoner der de er nødt til å visualisere noe av det man vil kunne møte."*

Anne bekreftet viktigheten ved dette ved å si: "Absolutt".

Informantene arbeidet med å gi studentene ferdigheter ved å samtale med dem, men også ved la dem trene gjennom blant annet rollespill.

#### **4.2.4 Betydning av praksis**

Her forteller informantene om hvordan studentene tilegner seg kunnskap og ferdigheter gjennom praksisperiodene. Mye av kunnskapen og ferdigheten for å bli en trygg lærer, utvikler studentene i fellesskap med høyskolen og grunnskolene der studentene er utplassert i

praksis, noe som foregår i perioder gjennom hele studiet. I praksisukene underviser studentene under veiledning av de lærerne som arbeider der. Tre av informantene framhevet at de har tett samarbeid med disse, både i planleggingsfasen før studentene utplasseres, underveis i praksisperioden og gjennom evaluering av studentene i etterkant.

De fortalte:

*"Vi har jo hatt det ganske massivt nå i forhold til praksisfeltet når vi har involvert dem i utdanningen, så det ikke er "vi og dem". Det er ikke sånn at dem her er studenter og så sender vi dem ut i praksis. Vi har veldig kontakt med praksisfeltet, og vice versa. Sånn at jeg tror praksisfeltet ser på seg selv som en lærerutdanner i dag."*

Om planleggingen i forkant av praksis fortalte de:

*"I forkant av alle praksisperioder så har vi oppstartsmøter der faglærer herfra, praksislærerne og studenter møter for å ha en felles bunn i forkant av den praksisen. Og der er vi også tydelig på forventet læringsutbytte, hva som skal være fokusområde i den praksisperioden og hva de skal på en måte vurderes opp i mot..."*

Videre fortalte de at undervisningen på høyskolen er delt i perioder med fokus på ulike tema og hvordan disse temaene blir knyttet opp mot praksisperiodene:

*"Og så knytter vi også disse overskriftene opp imot praksis, studentene har i grunnskolen, sånn at når man har "elevmangfoldet" som tema på våren 2.året, så er også det fokusområde ut i praksis. Sånn at vi knytter det opp imot de praksislærerne de er sammen med."*

Til slutt fortalte de om evaluering av studentenes praksisperiode:

*"... Vi har tett og nært samarbeid med dem... og det gjør at terskelen for å ha en god dialog er lav, og det er det beste utgangspunktet også for å veilede eventuelt studenter ut eller veilede dem så de klarer å holde seg i studiet. Den dialogen er veldig viktig, mellom praksis og oss."*

I praksisperiodene møter studentene barnevernsbarna. Informantene fortalte om hvor opptatt og interessert studentene blir på hvordan de best kan hjelpe denne elevgruppen. Berit sa:

*"... Mine studenter har vært i første praksisperiode sin nå, og jeg kjenner igjen akkurat det at de er interessert i "hvorfor?" Så i forhold til problematikken som du er innom nå (underforstått barnevernsbarn), har de vært veldig opptatt av den siden ved det å være lærer."*

Hanne fortalte hun holdt kontakt med studentene i praksisperiodene med å oppsøke dem noen ganger. Hun nevnte også at de oppfordrer studentene til "å legge fram ting i praksis, som har skjedd i praksis, altså positive ting eller ting de ser på som utfordringer".

Gjennom disse beskrivelsene ga informantene arbeidet sammen med praksisfeltet stor betydning. Det er her studentene møter eleven, det er her de opplever "den virkelige verden".

### 4.3 Å utdanne "den relasjonelle læreren"

Informantene fortalte at de var svært opptatt av å hjelpe studentene til å bli gode relasjonsskaper i forhold til alle aktørene i skolen, og de mente at det er en viktig forutsetning for at elevene skal trives, lære og utvikle seg. Dette, sa de, var spesielt betydningsfullt for de elevene som har ekstra utfordringer.

Dette funnet beskriver hvordan informantene har fokus på relasjonsarbeid og hvordan lærerutdanningen bidrar til at studentene blir utdannet til denne delen av sitt framtidige arbeid. De framhevet betydningen av godt hjem-skole-samarbeid, særlig i tilknytning til de elevene som har ekstra utfordringer på skolen. Informantene fortalte at de var opptatt av å bidra til at studentene utviklet en bevissthet på holdninger og språk i sammenheng med det å skape gode relasjoner.

Først presenteres informantenes fokus på relasjonsarbeidet i utdanningen. Deretter følger deres beskrivelse av undervisning i hjem-skole-samarbeidet, og til slutt presenteres deres tanker og undervisning om holdninger og språk.

Tre av informantene fortalte at de er svært opptatt av at det er holdninger, tenkemåte og teorier som de arbeider for skal "*ligge i bunnen og gjennomsyre*" utdanningen, og gjennom det prege studentenes senere arbeid i skolen. På spørsmål om de kunne samle noe av denne tenkningen og teoriene under en overskrift svarte Ebba og Anne: "*Relasjonstenkning, eller det ligger mye på det med relasjonsarbeid.*" "*Mmm. Relasjon, kommunikasjon. Det er viktig.*"

Både Anne, Berit og Ebba snakket om at det er mange relasjoner som er viktig at læreren har fokus på, men at "*lærer er den viktigste faktor i forhold til ungers læring*". Å dyktiggjøre studentene på å bygge god relasjon til eleven, gikk som en rød tråd gjennom intervjuet. Arbeidet med å bidra til at studentene tilegnet seg kunnskap og ferdigheter, holdninger og praksis i lys av å bli en trygg og god relasjonsskaper vises tydelig gjennom svært mange av de beskrivelsene informantene presenterte.

I tillegg nevnte de forhold til rektor, kolleger, praksisskolene, spesialpedagoger, barnevernet og annet hjelpeapparat. Informantene fortalte at de jobber med å bevisstgjøre og trene

studentene til å bli gode relasjonsbyggere gjennom samtaler og diskusjoner med dem, gjennom rollespill og under praksisperiodene. Gjennom at informantene var opptatt av for eksempel å ha tett og nært samarbeid med øvingslærerne, viser de lærerstudentene også i praksis at de er opptatt av relasjonsbygging.

Informantene fortalte de er opptatt av å utvikle nær relasjon til studenten, blant annet for å være god rollemodell for dem i deres senere arbeid som lærer, la studenten lære ved å oppleve. Ebba sa:

*"Vi er tett på lærerstudentene, for det tror jeg i forhold til relasjonsbygging så er det en nøkkel. Det er ingen her som går rundt her og ikke blir sett, altså."*

Når intervjuer spør om det går an å sette overskriften "man lever som man lærer bort", svarte Ebba: "Ja, det er jo forsøk på det, da". Anne fortalte her om hvordan de organiserer studentene i klasser med hver sin kontaktperson, nettopp for å la studenten selv oppleve en trygg og tett relasjon til sin lærer i utdanningen:

*"Så tenker jeg på den måten vi jobber på med at vi har koordinatorene, at du (underforstått studentene) har en lærer som er koordinator for en klasse, og hvor vi har klassens time, og hvor vi følger dem over tid."*

Ebba og Anne dro parallell fra dette til kontaktlærerfunksjonen i grunnskolen, og Berit nevnte studentsamtalene som koordinatorene har med studentene, som parallell til elevsamtalene i grunnskolen. Informantene fortalte også her om en læringsprosess hvor modell-læring brukes som metode. Ebba nevnte at de var opptatt av å bidra til at studentene opplever god relasjon mellom seg og sine lærere, og beskrev dette slik:

*"Kjempeviktig! Det at vi jobber på den måten inn i klassen (underforstått på utdanningen), modellerer vi også studentene inn i framtidens lærerjobber. Det vi vet, da, er jo at veldig mange av dem som blir lærere, kopierer de lærerne som de har hatt, på godt og ondt..."*

#### **4.3.1 Samarbeidet skolen - hjemmet**

Lærerens samarbeid med foreldrene var et tema informantene snakket mye om, ikke minst betydningen av et godt foreldresamarbeid i sammenheng med de elevene og familiene som har det vanskelig. Hanne var svært opptatt av å formidle tanker til studentene om hvor viktig samarbeidet med foreldrene er. Hun nevnte at samarbeidet både handler om møter og samtaler med foreldrene, å invitere foreldrene til ha kontakt med klassen og å følge opp elevens



skolearbeid. Hun fortalte at det er i hovedsak lærere i PEL-faget (pedagogikk og elevkunnskap) som tar opp dette med studentene.

Ebba sa:

*"Jeg tror nok at det med foreldresamarbeid er noe som gjennomsyrrer hele utdanningen. Den holdninga at alle foreldre vil ungen sin det beste... Og det vet vi jo, forskningen er jo veldig tydelig på, at godt hjem-skole-samarbeid er en forutsetning for trivsel i skolen, og. Og da er det avgjørende: hva sier du til foreldrene og hva sier du om skolen .... Og da er det på en måte, klarer du å få studenten til å skjønne det her, at det er snakk om relasjonsbygging, som også kommer ungen til nytte, eller du bryter ned relasjonene hvis at du ikke snakker positivt om hverandre... det gjennomsyrrer hele utdanninga."*

Ebba påpekte betydningen av å formidle respekt og likeverd overfor foreldrene:

*"... den der respekten, den her likeverden opp i mot foreldrene, ulike roller. Men at samhandlinga der er helt avgjørende viktig for at ungen skal trives og i neste omgang lykkes."*

Anne og Berit nevnte at lærerne på utdanningen "snakker om fosterforeldre som om de omtrent er foreldre" og at "samarbeid med fosterforeldre vil bli på lik linje som samarbeid med andre foreldre".

Anne fortalte at hun hører studentene er spent på hvordan det blir for dem når de skal bygge relasjon til foreldrene, og samarbeide med dem spesielt når vanskeligheter oppstår:

*"Men noen av dem er spent på når det blir deres tur... I forhold til tema du (underforstått intervjuer) er interessert i, så tenker jeg det er viktigheten med å ha et godt foreldresamarbeid. Og det fokuserer vi jo mye på. Det generelt gode foreldresamarbeidet og den gode relasjonen som tåler det når det blir litt vanskelig, og hvordan kan en da håndtere foreldresamarbeidet når familiesituasjonen kanskje ikke er det beste."*

Berit fortalte også om hvordan hun nå jobber sammen med første-års-studentene i sammenheng med praksisperioden med fokus på foreldresamarbeidet. De diskuterer:

*"Hvordan bygge relasjoner både til eleven og hjemmet sånn at du er i posisjon da, til å kunne påvirke og både ta den vanskelige samtalen og utfordring...".* Berit beskrev videre hvordan hun snakker med studentene om foreldresamarbeidet:

*"... at det går veldig fint an å ringe hjem til foreldrene å si at i dag har det gått kjempegodt. Ikke vente å ta den telefonen til at det har vært noe som ikke har vært som det skulle. At du er bevisst på at du "setter inn i banken", ikke sant, både bygger relasjonen til ungene og foreldrene."*

Anne ga flere ganger uttrykk for at studentene er engasjert og aktiv i disse diskusjonene: "... I diskusjonene så syns jeg så absolutt at de er med, ..."

Anne fortalte mer om hvordan de tenker og jobber sammen med studentene om de vanskelige samtale med foreldre:

*"Ja, og det med å på en måte å erkjenne sine egne fordommer som lærer. Det handler om å være trygg og kjenne på hva er det som gjør at samarbeidet med de her foreldrene er vanskelig, og hva er mitt bidrag inn idet. Altså hvor, at en ikke har sånne enkle årsaksforklaringer på at det er fordi at "mor er psykisk syk", men det er kanskje fordi at jeg er usikker da, når mor er psykisk syk. Så på en måte, det tenker jeg er en personlig utvikling, å bli kjent med seg selv, hvordan reagerer jeg på ulike uttrykk hos foreldrene og hos ungene. Så det å erkjenne noen fordommer og forutinntatthet og jobbe med det, tror jeg blir fryktelig viktig."*

Her la både Anne og Ebba stor vekt på at det er viktig forstå, "ikke ha sånne enkle årsaksforklaringer", og sa "forståelse forutsetter kunnskap". De var opptatt av å tilføre studentene kunnskap om utfordringer foreldrene kan ha, for å kunne samarbeide med dem på en god måte.

#### **4.3.2 Holdninger og språk**

Det siste tema jeg har valgt å presentere som forteller hvordan informantene bidrar til å utvikle "den relasjonelle læreren", handler om lærerens holdninger og språk. Informantene var svært opptatt av å bidra til at studenten utviklet bevissthet rundt sine holdninger til elevene og foreldrene deres, og hvordan man snakker om og med elevene og deres foresatte. De fortalte at de var opptatt av mangfold i elevgruppen, å unngå kategorisering og stigmatisering av elever og å snakke positivt om både barn og foreldre.

Hanne ga uttrykk for at hun hadde et varmt hjerte for de barna som strever: "Ja, også har jeg jo en innstilling på at... mennesker som trenger hjelp... må få den hjelpa, da. Dette er ting jeg har brukt mye tid på i skolen." Hun sa videre: "Det er den formidlinga i hvert fall jeg gjør, da. Det her er en skole vi skal gjøre alt vi kan for å favne alle unger."

Anne, Berit og Ebba fortalte de var opptatt av å bruke begrep som likeverd, mangfold og helhet om elevene. Ebba sa:

*"Det er likeverd. Hvis vi klarer å løfte inn den, så tror jeg vi på en måte ivaretar ungene bedre enn å begynne å dele opp den her ungen i mange... både kjønn og*

*etnisitet og dyslektiker og hjulfort og... Det er en måte å se mennesket, likeverdighetsprinsippet."*

Berit nevnte hvordan de likestiller fosterforeldre med biologiske foreldre, noe som gir uttrykk for denne holdningen om likeverd: *"Samarbeidet med fosterforeldre vil jo bli på lik linje med samarbeid med andre foreldre"*.

Anne ga tydelig uttrykk for at de har forlatt kategorisering- og diagnosetenking, men ser eleven ut fra personlighet og behov: *"Mmm, det høres ut som personligheten på en måte er med i de behovene som den enkelte har."* Berit utdypet dette slik:

*"... det handler om å se den enkeltungen, sant, for den ungen som bor i fosterhjem, er jo ulik andre unger som bor i fosterhjem, sant. Det handler om å se den enkelte ungen og det behovet den har... "*

Om helhet og mangfold sa Ebba:

*"... sånn at å dyktiggjøre studentene til å se enkeltungen, hele enkeltungen, sånn at det er en inngang egentlig i deres (underforstått studentenes), på en måte praksis og i fag, det der med å se mangfoldet, som er mangfoldet i helheten, både for å ivareta individet i systemet, men også ivareta hva systemet gjør med individet. Sånn at den vekslinga her, tror jeg gjennomsyrrer egentlig alle årene, i hvert fall når de har PEL-faget, da."*

Tre av informantene framhevet i mange sammenhenger modell-læring som en metode for læring, det å se og høre på andre. Disse tre brukte bevisst modell-læring som en metode til å dyktiggjøre studentene. Bruk av språket i slikt perspektiv, er en måte å formidle holdninger på. Ebba fortalte hvordan de jobbet sammen studentene med dette: *"Vi står ikke og foreleser rundt det her, men dialog, og vi utfordrer studentene til å bidra i samtalen."* Anne la til: *"De jobber i små grupper, sant, og det å reflektere i lag, og så er det hele gruppa..."*

#### **4.4 Å utdanne "den reflekterende læreren"**

Flere informanter mente det er svært viktig at lærere har refleksjonskompetanse, har evne til å reflektere over arbeidet sitt med elevene for at de skal føle seg trygg i rollen sin. Dette funnet beskriver hvordan informantene arbeider med studentene for å hjelpe dem til å tilegne seg slik kompetanse.

Anne, Berit og Ebba fortalte at de har skapt flere arenaer for refleksjon sammen med lærerstudentene. De nevnte for eksempel de mange gruppesamtalene hvor også lærerne deltok som likeverdige samtalepartnere. Ebba fortalte:

*"Vi har ikke så mye gammeldags undervisning, vi har lærerstyrt aktivitet. Vi har, det er ikke et hierarki, det er ikke forskjell på lærer og studenten, men det er lærer som kjører prosesser sammen med studentene..."*

Ebba fortalte om en heldag Anne og hun nettopp hadde hatt sammen med studenten, med refleksjon og diskusjon:

*"... da startet vi..., i lag med alle studentene... da problematiserte vi sammen med studentene en del rundt det her. Da prøver vi på en måte å hive fram en del problemstillinger... Jeg tror ikke at vi svarer på det når vi prater, men tror vi er åpen..."*

De fortalte også om at studentene fikk refleksjonsoppgaver under praksisperiodene, som de skulle legge fram for medstudenter og lærere. De mente det er viktig at studentene reflekterer over mange tema under utdannelsen. Gjennom det, mente de, ville studentene forstå hvor viktig det er å utøve nysgjerrig og kritisk blick på deres framtidige arbeid i skolen og kunne bli en reflekterende lærer i praksis. Eksemplene de beskrev, viser at de er opptatt av dette, ikke minst i arbeidet sammen barn som har kontakt med barnevernet og deres foreldre. Ebba fortalte:

*"Du må ha kunnskap sånn at du klarer å tolke det du ser, og det å være bevisst det her med hva er det du ser... Det å være klar på tolkning og hva er det som er hva oppi det her. Så tenker jeg at igjen det her, tilbake til den trygge læreren som tør å stå i det og tør å ta grebene og samtidig se "hvor er grensa mi" oppi dette her, til å la det gå over til noe annet enn det som er rollen din som lærer. "*

I sammenheng med både arbeidet i klassen og foreldresamarbeidet, spesielt med familier som har utfordringer, sa Anne det er viktig å reflektere over situasjoner som oppstår:

*"Og det med å erkjenne at du har med et bidrag inn, i stedet for å si at klassen er umulig eller at foreldrene samarbeider ikke med meg... men å gå et skritt tilbake og tenke: hva var det jeg bidro med inn her?"*

De ga uttrykk for at arbeidet med å utvikle studentenes reflekterende og kritiske evne har stort fokus i utdanningen.

#### **4.5 Å utdanne "den unike læreren"**

Flere av informantene fortalte at de var opptatt av å utdanne "den unike læreren". I dette funnet beskrives hva informantene legger i begrepet "den unike læreren" og hvordan de jobber med studentene i denne sammenheng. Her presenteres også hva informantene tenker om sammenheng mellom "den unike læreren" og "den trygge læreren".

Ebba forklarte:

*"Så i "den trygge læreren" så ligger også den "unike læreren". Det er ikke noe mål for oss å lage A4-læreren, men alle skal få lov til å være unikt seg selv... Du har på en måte en personlighet du skal videreutvikle, og det er vegen til trygghet."*

Hun fortalte at tanken om å utdanne den unike læreren har vekket diskusjon i fagmiljøet, men den har ikke ført til at hun har endret sin holdning til dette:

*"... vi har hatt en diskusjon om vi skulle utdanne A4-læreren, det har vært en stor diskusjon, vil jeg tro i en del miljø. Noen mener jo vi skal lage en A4, så vi kvalitetssikrer læreren, mens jeg har mer tro på at skal du bli en trygg lærer, så må du på en måte bygge på det du har. "*

Anne utdypet:

*"... du skal finne deg selv som lærer, du skal ikke reprodusere en annen lærer eller prøve å være en annen lærer eller prøve å være som praksislæreren din, men finne din egen stemme..."*

Ebba sa videre:

*"... en del (underforstått av studentene) har jo gått i skolen tilbake i tid ganske mange år, og har opplevd et klasserom og en lærer i stor grad, og så skal vi ta dem med i en annen kultur. Og vi vet jo her at veldig mye av det en ny lærer gjør, er å speile det en selv har erfart. Så det med avlæring og læring er viktig for oss, da, å bearbeide egentlig egen skoletid."*

Ebba fortalte om det unike også på følgende måte:

*"... du skal fylle en funksjon, men samtidig må du være deg selv. ... Du må være ekte, hvis du ikke er ekte, så blir du avslørt... Du må kjenne deg selv, derfor er det tøft for en del studenter, du må gå inn i deg selv, du må bli kjent med deg selv som person, med styrkene og svakhetene dine... Det handler om å blottstille seg. Det kan jo være skummelt."*

Anne sa:

*"Ja, og det med på en måte å erkjenne sine egne fordommer som lærer... Så på en måte, det tenker jeg er en personlig utvikling, å bli kjent med seg selv, hvordan reagerer jeg på ulike uttrykk hos foreldrene og hos ungene. Så det å erkjenne noen fordommer og forutinntatthet og jobbe med det, tror jeg blir fryktelig viktig."*

Informantene refererte til denne prosessen som en personlighetsutvikling. Både Anne, Berit og Ebba sa: *"Mmm, ja... mye coaching, ja."*

De ga uttrykk for at de ser på denne prosessen som både krevende og tøff for studentene.

Derfor var de opptatt av å skape et trygt læringsmiljø for studentene. Anne sa: *"Studentene skal være trygg i lærerstudiet for å bli en trygg lærer."* De sa det er viktig å følge studentene

tett, de utfordrer studentene og støtter dem. Ebba sa: *"Vi er tett på lærerstudenten... Døren er åpen, og vi har individuelle samtaler underveis med studentene."* Samtalene, dialogen, og arbeidet i de små gruppene som er beskrevet tidligere, modell-læring og preging er metoder de bruker for å bidra til studentenes personlig vekst. Systemet med at hver klasse har en koordinator som følger dem gjennom studiet med samtaler er også en del av arbeidet med denne utviklingen. Med henvisning til at lærerne arbeider i prosesser sammen studentene, tilføyde hun: *"... for det har noe med personlig vekst og utvikling dette her..."*

Informantene så på personlighetsutvikling som en veg til trygghet. I den sammenheng fortalte Ebba at hun hadde tatt initiativ til at lærerutdanningen nå har et samarbeidsprosjekt med skuespillerutdanning. Hun fortalte at hun hadde vært til stede ved en opptreden av studenter fra skuespillerutdanningen. Der hadde hun blitt så opptatt av at skuespillerstudentene så så trygge ut. Hun undret seg over: *"hva er det med det blikket til studentene som er så trygt?"*. Hun lurte på hva utdanningen gjør med dem og tenkte at her kunne ligge nyttig kunnskap for lærerutdanningen også. Dette førte til at hun tok kontakt med skuespillerutdanningen. Hun fortalte:

*"Vi gjør noen grep nå, vi trekker blant annet inn skuespillerutdanninga... Klarer vi å skape den (underforstått den trygge læreren), være med å utvikle den som står der og er råtrygg... og derfor har vi invitert skuespillerutdanninga til å hjelpe oss litt med hvordan vi kan jobbe med det her med vår studenter".*

Hun fortalte videre om at de har planlagt et undervisningsopplegg for lærerstudentene i samarbeid med skuespillerutdanningen om teknikker i kroppslig sammenheng, for som hun sier:

*"... å få tips på så enkle ting som pusteteknikk. Hvor er du hele tiden med magen din, altså, og er du i kontakt med følelsene dine, og hvordan jobber du med dem når du står der? ... For de (underforstått skuespillere) er jo god på det med stemme, kropp og bevissthet på blick, sant ja?"*

Ebba oppsummerte:

*"Nei, så tenker jeg at det her handler om profesjonsutdanning, og at skal du jobbe med relasjoner, må du jobbe med deg selv på en måte, for du er den viktigste faktoren i det... hvorledes du framstår som en person, som en pedagog, som en lærer. Det er det som betyr noe."*

Anne bekreftet: *"Mmm, ja..."*, og Ebba avsluttet:

*"Læreren er den viktigste faktoren i forhold til ungers læring, og det gjelder også samhandling med foreldrene. Så det handler... mye i forhold til å utvikle deg selv, både faglig og personlig."*

Intervjuer oppsummerte med at det hørtes ut som om informantene trener studentene i å bruke både øyet og øret. Ebba la til: *"Ja, og hjertet!"* Anne tilføyde: *"Ja, det håper jeg da!"*

Intervjuer: *"... og hjertet, det skal vi ikke glemme av. Kanskje er det det aller viktigste?"* Både Anne, Berit og Ebba bekreftet med et samstemt *"Ja"* og understreket med lav latter.

#### **4.6 Oppsummering av funn**

Alle informantene ga uttrykk for et sterkt og følelsesmessig engasjement for elevgruppen som har bistand fra barnevernet og som har ekstra utfordringer på skolen. Dette var noe jeg tenkte undervegs i intervjuene og så tydelig under analysearbeidet. Jeg la merke til at informantene brukte mange ord og uttrykk som ga til kjenne at de var sterkt opptatt av hva lærerutdanningen kan bidra med for å hjelpe framtidige lærere til å arbeide godt sammen med disse barna.

Informantenes fokus på relasjoner og hvor viktig de mener det er at lærerstudentene får kompetanse til å skape gode relasjoner ser jeg som et av de viktigste funnene. Likeså kom det tydelig fram at de var opptatt av å gi studentene gode holdninger basert på likeverd og tanken om at de betrakter elevgruppen som en enhet, hvor mangfold er stikkord. Jeg opplevde informantene også som opptatt av hvordan man snakker sammen i skolesamfunnet, og tolker det som at de er opptatt av språk.

Dette gir at jeg velger de tre temaene relasjon, holdninger og språk som utgangspunkt for drøfting i neste kapittel.

## 5 DRØFTING OG IMPLIKASJONER

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene jeg identifiserte gjennom denne studien. Jeg vil også presentere implikasjoner disse funnene kan ha for praksisfeltet. Problemstillingen for studien har handlet om hvordan lærerutdanningen arbeider for å utdanne framtidige lærer til å arbeide med elever i klassen sin som har kontakt med barnevernet. Jeg har valgt å trekke fram tre funn fra studien og belyse disse gjennom aktuell forskning og teori: relasjoner, holdninger og språk.

### 5.1 Relasjoner – fokus på møtene mellom mennesker

Et av mine hovedfunn er informantenes beskrivelser av hvordan de underviser studentene til å være i stand til å skape god relasjon til elevene og deres foreldre. De fortalte at det er mer fruktbart å tenke relasjon og samarbeid i stedet for individ og prestasjon.

Teorigrunnlaget for denne studien er hentet fra systemisk teori og familierapifeltet. Dette fagfeltet har bidratt til å flytte fokus fra å se problemer og sykdomssymptomer knyttet til egenskaper ved selve individet til å betrakte vansker ut fra et relasjonelt perspektiv. Ut fra slikt ståsted tenker en at problemer og vansker kan forklares ut fra samspillmønstre mellom mennesker. Slik bekrefter systemisk teori informantenes oppfatning av at fokus på relasjonen mellom lærer og elev og lærer og foreldre i lærerutdanningen er nyttig i forståelsen av undervisning av elever med bistand fra barnevernet. Bateson (1979) er svært tydelig på dette når han sier:

*"Relasjon er ikke inne i en enkelt person. Det er sludder å snakke om "avhengighet" eller "aggressivitet" eller stolthet og så videre. Alle slike ord har opphav i hva som skjer mellom mennesker, ikke i et eller annet inne i en person."(s. 146)*

Bateson hevder vi må flytte blikket fra individet og forstå mennesker som del av de relasjonene de inngår i.

Forskning fra mange ulike fagfelt bekrefter dette. Elever som er utsatt for belastninger i sammenheng med for eksempel omsorgssvikt, traumatiske opplevelser og overgrep er spesielt avhengig av gode og trygge relasjoner til lærer for å nyttiggjøre seg undervisning og utvikle seg sosialt og personlig. Nordahl og Hausstätter (2009) framhever at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevers trivsel og mestring i skolen, og at dette har betydning for deres mulighet for læring. Kvello (2010) framhever med enda større tydelighet



betydningen av relasjonen mellom lærer og elev spesielt i forbindelse med de mest utsatte barn og unge ved å benevne denne relasjonen som en beskyttelsesfaktor i elevens liv.

Informantene i denne studien fortalte at læreren må møte eleven med åpenhet og nysgjerrighet gjennom et "hvorfors" for at han/hun skal kunne bygge en god relasjon til eleven.

Informantene sa de ønsker å utdanne studentene til å kunne bruke både øye, øre og hjerte i møte med eleven. De vil utdanne lærere som både ser og lytter til elevene og møter dem med omsorg og forståelse. De jobber for å utdanne lærere som er opptatt av å unngå å misforstå eleven og å feiltolke dem. Elever som har bistand fra barnevernet har blitt utredet og ofte fått diagnoser. Gjennom det har fokus blitt lagt på svakheter og mangler ved eleven. Ved at læreren er opptatt av å bli kjent med hele eleven, også de sterke sidene, legger læreren til rette for at eleven kan få stå fram med hele seg. Eleven får mulighet til å knytte sin identitet ikke bare til historier om nederlag, men til styrke og mestring. Betydningen av å få muligheten til å påvirke hvordan andre danner sin oppfatning av en selv, er et av hovedfunnene i Bergs (2009) doktoravhandling. Det å bli sett kun i lys av en diagnose og gjennom den bli kategorisert, oppleves svært begrensende og har ofte en negativ innvirkning på elevens trivsel og læringsutbytte.

Det å gi dette rommet for eleven til å stå fram med sitt mangfold av egenskaper er viktig også sett i lys av makt-perspektivet til Foucault (Jensen 2009), i både hans begrep tradisjonell makt og moderne makt (ibid). Skolen som institusjon med sine lover og regler (tradisjonell makt) kan framstå som lite åpen og fleksibel for en del elever. Den moderne makt, representert ved blant annet lærers manglende evne til å skape et trygt og fleksibelt læringsmiljø i klassen, kan også være til hinder for at elever får dette rommet.

Drugli og Nordahl (2010) trekker fram et annet aspekt ved relasjonen mellom lærer og elev. De hevder at kvaliteten på denne relasjonen ikke bare har betydning for hvordan disse to partene har det sammen med hverandre, men påvirker hvordan andre barn ser på den eleven det gjelder. Slik kan læreren bidra til at medelever ser positivt på barnet, noe som øker muligheten for eleven til å bli akseptert og derved oppleve tilhørighet i klassemiljøet. Dette er nok et argument for at det er viktig at lærerutdanningen har fokus på å dyktiggjøre lærere til å skape god relasjon til elevene.

Killèn (1994) bekrefter at det er svært viktig at utsatte barn opplever trygg tilknytning til voksne. Dette, sier hun, bidrar til barnets identitetsutvikling. En god og tillitsfull relasjon til lærer vil være av stor betydning for elevgruppen som barnevernet bistår.

Min studies funn om at informantene arbeider for å utdanne lærere som skal se sitt bidrag inn i relasjonen, støttes av systemteoriens tanker om at alle som inngår i et system, påvirker hverandre gjensidig (Jensen 2009). Hva hver enkelt bringer inn av personlige egenskaper, oppfatninger og holdninger i samarbeid eller samhandling, er med på å prege samspillet. Derfor, mente informantene, er det viktig at læreren skal kjenne seg selv med sine styrker og svakheter, sine fordommer, usikkerhet og forutinntatthet, så han/hun kan være bevisst på hvordan læreren påvirker relasjonen og arbeidet i klasserommet sammen elevene.

Informantene hevdet at disse tankene om relasjoner også er svært vesentlige i sammenheng med lærerens samarbeid med utsatte elevers foreldre. Informantene fortalte de hadde stor fokus på å forberede studentene til å skape god relasjon til elevenes foreldre. De mener at ved at læreren bidrar til å skape denne gode relasjon, ville hun/han bygge et godt fundament som også kan tåle motgang og vanskeligheter. De nevnte "*å ta den vanskelige samtalen*" med foreldrene som et eksempel på noe som kan oppleves som en utfordrende oppgave for læreren.

Foreldresamarbeid er ikke tema i Bergs (2009) avhandling da den omhandler ungdommer som bor på institusjon. Hennes studie viser imidlertid at det er viktig at samarbeidende parter, lærere og hjelpeapparat, har en felles forståelse for hva som er elevens behov. Det er også viktig at de er enig om målene for arbeidet sammen med eleven. I et slikt perspektiv er det sannsynlig å tenke at også felles forståelse og enighet mellom skole og hjem er viktig for at eleven skal lykkes på skolen.

Sosialkonstruksjonismens (Jensen 2009) idéer om at alle aktører i et system bidrar til å skape virkeligheten støtter informantenes fokus på at læreren må innlemme foreldrene i sitt arbeide. Å gjøre skolen til en god lærings- og utviklingsarenaen for eleven, må være et samarbeidsprosjekt mellom både lærer, elev og foreldre for at eleven skal gis gode vilkår for læring. Informantenes erkjennelse av at læreren også har med sine sterke og mindre sterke sider inn i relasjon til foreldrene, er noe de fokuserer på i undervisningen.

Funnene i studien viser at informantene var opptatt av å utdanne lærere til trygge ledere for klassen. De sa at hvis ikke læreren var tydelig i sin ledelse, "*tar andre ledelsen*". Dette funnet

handler om et relasjonelt perspektiv på systemnivå. Det støttes av Nordahl (2012a). Han framholder at skoler som anvender et relasjonelt perspektiv på undervisning og læringsaktiviteter, skaper et miljø hvor alle elever kan delta:

*"Ved disse skolene (underforstått som lykkes med å inkludere alle elever) praktiseres en inkluderende undervisning som kjennetegnes ved at det er gode relasjoner mellom lærere og elever, og ved at læreren er opptatt av at alle skal kunne delta." (s. 51)*

Et av studiens funn angående arbeidsmåter og metode, er modellering. Informantene bruker modellering som metode i undervisningen for å utdanne studentene til å bli gode relasjonsbyggere. De forklarte at de tror opplevelse fører til erkjennelse og ny læring. De fortalte hvordan de bygde tett og god relasjon til studenten for at studentene skulle få erfaring og opplevelse med god relasjon til sine lærere for å kunne bringe dette videre til elevene de møter i framtidig lærerjobb. Sagt på en annen måte handlet det for informantene om *"å leve som vi lærer bort"*. De krever at studentene skal være til stede i undervisningen og by på seg selv. De tenker at læring er en samskapingsprosess som foregår i relasjon med både medstudenter og lærere, hvor det er viktig at studentene deltar aktivt. Tilstedeværelse og aktiv deltakelse inngår således i informantenes tanker om hvordan relasjon bygges.

Familieterapi og systemisk praksis støtter dette funnet ved å sette læring i et relasjonelt perspektiv. Ulleberg (2004) sier:

*"Læring er et relasjonelt fenomen i vide forstand: Forholdet vi har til de menneskene som omgir oss spiller inn, forholdet vi utvikler til kunnskapsstoffet, og de innbyrdes relasjonene vi oppfatter mellom brokker av kunnskap. Vi lærer i relasjoner til andre mennesker."(s. 39)*

Min konklusjon er at funn i denne studien støttes av både familieterapeutisk/systemisk teori, funn i den tverrfaglige studien som Bergs (2009) doktoravhandling representerer, skoleforskning ved Nordahl (2002) og litteratur av Killèn (1994). Antakelsen om at det er svært nyttig for elever som har bistand fra barnevernet å ha lærere med et relasjonelt perspektiv på arbeidet med denne elevgruppen, blir styrket av forskning og litteratur fra mange fagfelt.

## **5.2 Om holdninger: "Jeg ser hva du tenker om meg"**

Funn i denne studien viser at flere av informantene var svært opptatt av å bidra og støtte studentene til å utvikle bevissthet til holdninger i deres framtidige arbeid i skolen.

Informantenes relasjonelle perspektiv på lærerjobben med elevgruppen som har bistand fra barnevernet og deres foresatte, uttrykte at de ser på lærerens arbeid i klassen som et samarbeidsprosjekt mellom aktørene i skolen. Denne holdningen formidler de til studentene gjennom samtaler, refleksjoner og diskusjoner.

I familieterapeutisk og systemisk litteratur er Andersons (2003) samarbeidende holdning til terapi en støtte til mine informaners arbeid med å bidra til at studentene utdannes på å se sin jobb i klasserommet som et samarbeidsprosjekt med elever og foreldre som likeverdige partnere.

Nødvendigheten av samarbeid rundt utsatte elever finner også støtte i et av hovedfunnene hos Berg (2009), det funnet hun kaller kompetanseperspektivet. Dette perspektivet peker på måten hjelpen overfor barnet utvikles og formes av de voksne. Hun fant at voksnes evne og kunnskaper til å samhandle på bakgrunn av en felles forståelse for barnets behov og mål for opplæringen, var avgjørende for om barnet skulle få den hjelp de trenger. Nordahl (2002) er også entydig i sin oppfatning av at samarbeid er viktig for at elever skal lykkes i skolen. Han nevner både samarbeid med foreldre og med kolleger i skolen. Han sier at utgangspunkt for samarbeidet bør være hva lærer og foreldre sammen kan gjøre for at barnet kan oppnå best mulig læring og utvikling ut fra deres evner og forutsetninger. Er lærer i stand til å etablere samarbeid med foreldrene på dette grunnlag, sier Nordahl, vil hun/han kunne oppleve foreldrene som viktige medspillere i sin utøvelse av lærerrollen (ibid).

Likeverdighet og respekt var begrep flere informanter brukte for å beskrive en holdning de var opptatt av at studenten skulle vise overfor elever og deres foresatte. De sa at *"det er en måte å se mennesket på, likeverdighetsprinsippet"*. De fortalte at de arbeider for at de framtidige lærerne skal bli gode til å skape en relasjon med elevene bygget på likeverd og tillit.

Tre av informantene fortalte mye om sitt elevsyn, som de formidlet til studenten gjennom samtaler, refleksjoner og diskusjoner. De var svært tydelige på at det er viktig å se på hele elevgruppen som et mangfold av barn. Å ikke kategorisere elevene, sette dem i bås, verken i sammenheng med etnisitet, funksjonsnedsettelse, diagnoser eller annen inndeling var en holdning de var opptatt av å formidle. Det var hver enkelt elevs behov som skulle være grunnlag for tilrettelegging av undervisningen. Informantene nevnte som eksempel at den gruppen barn som bor i fosterhjem ikke har flere felles kjennetegn enn andre barn.

De formidlet en overbevisning om et ønske og mål om "å gjøre alt vi kan for å favne alle i skolen". De var opptatt av å vurdere elevenes behov ut fra et helhetlig syn. I helhetlig syn på elevene ligger også at både deres sterke sider og mindre sterke sider skal være gjenstand for nysgjerrighet fra lærer, og skal prege hans/hennes oppfatning av elevene.

Andersons (2003) samarbeidende holdning til terapi er en støtte for at en slik tilnærming til elever som har ekstra utfordringer, er til god hjelp for å bidra til at denne elevgruppen får et best mulig læringsmiljø. Hennes holdning til at det er klienten som er eksperten på eget liv, ikke terapeuten, representerer en nyttig parallell til lærer – elev – relasjonen. Det er av vesentlig betydning at elevens stemme blir lyttet til og tatt på alvor. Den underbygger informantenes arbeid med å utdanne lærere med nysgjerrig holdning til eleven. Berg (2009) understreker også nødvendigheten av at lærer møter elevene med holdninger preget av nysgjerrighet og åpenhet, som gir elevene handlingsrom til å forme sin identitet. De lyktes bedre i skolen. Det betydde at "å bli satt i en bås" hvor de ikke kjente seg igjen, virket negativt inn på deres trivsel og læringsutbytte. Dette bekrefter også Nordahl (2012a):

*"I mange skoler vil en slik tilnærming (det vil si en annen tilnærming enn tidligere) innebære en kulturendring der de grunnleggende verdiene og elevsynet må endres. Det dreier seg om metoder og redskaper, men om samarbeid mellom lærere, analyser og kvaliteter ved læreren. Det vil heller ikke dreie seg om tester eller sjekklister der vi kan finne ut av om elever har problemer eller ikke, og hvilke type problemer, vansker, skader eller diagnoser de har. Det er den enkelte elevs faktiske læringsforutsetninger og læringsprosesser som skal møtes, ikke diagnosen eller hjemmeforhold."(s. 199)*

Både familierapeutisk litteratur og forskning utført i barneverns- og skoleperspektivet støtter det holdningsarbeidet som informantene forteller om. Det uttrykkes ingen tvil om at dersom lærerutdanningen bidrar til at framtidige lærere utvikler holdninger som likeverdighet og respekt overfor så vel elever som foreldre er det til gagn spesielt for elevgruppen som har kontakt med barnevernet. Nødvendigheten av utstrakt fokus på samarbeid mellom aktørene i skolen preget av likeverdighet, respekt og aktiv deltakelse fra alle parter, slås fast.

### **5.3 Framheve fokus på språkbruk - "Språk er ikke uskyldig"**

Et hovedfunn er at informantene bruker språket som et verktøy for å formidle holdninger til studentene. De sa at bevissthet rundt språk var viktig. De fortalt at de i dette arbeidet blant annet brukte modell-læring som undervisningsmetode, fordi mente at studentenes erfaringer

og opplevelser med egne lærere og deres bruk av språket, er med på å prege hvordan de selv utvikler egen lærerrollen.

De fortalte at det er viktig at læreren snakker positivt om både barn og foreldre. De så det også som lærerens oppgave å veilede foreldre til å snakke positivt om skole til barna. De brukte ikke begrep som "barnevernsbarn" om elever som har bistand fra barnevernet, men omtalte elevene som "et mangfold" og mente derved å gi uttrykk for et skolemiljø som inkluderer alle elever. De var opptatt av å unngå å bruke språket på en slik måte at beskrivelser av tilstander eller situasjoner ikke skulle oppfattes som beskrivelser av egenskaper ved elever. De snakket om elever og foreldre som "likeverdige samarbeidspartnere" i skolen. De var opptatt av å bruke språket for å formidle at lærere bør betrakte for eksempel biologiske foreldre og fosterforeldre som likestilte i sitt samarbeid med hjemmene.

Å være opptatt av språket i terapi var et av psykiateren Tom Andersens hovedanliggende. Andersen (2006) påpekte at i tillegg til at språk er et redskap for å gi og motta informasjon, har språket en stor betydning som redskap i forming og bygging av selv`et. De ord og meninger som en person formidler, uttrykker noe om personen, men er også med på å forme han/henne som menneske, hans/hennes forståelse, verdier, oppfatninger. Han beskriver dette slik: *"De ord og meninger, som en person hører og taler, bliver, som jeg ser det nu, en del af personens tilstand"* (s. 96). Hans utsagn *"sprog er ikke uskyldigt"* (s. 153) tydeliggjør språkets rolle på en enkel, men sterk måte.

Tom Andersens idéer om språkets betydning er med på å legitimere informantenes fokus på språk i lærerutdanningen. Lærere møter elever som gjennom erfaringer har følt seg utestengt fra fellesskap, opplevd krenkelser og ydmykelser. Det er av stor betydning for deres videre utvikling å være del av et fellesskap hvor de kan få oppleve gode relasjoner til voksne, som er preget av språk som formidler likeverd, respekt, åpenhet og inkludering. Dette støttes også av både Killèn (1994) og Kvello (2010).

#### **5.4 Implikasjoner for praksisfeltet**

Det er ikke lett å svare på hvilken betydning mine funn kan ha for vegen videre for lærerutdanningen.

Både forskning og egen erfaring fra arbeid i barnevernet gir signaler om at det er mange barn og unge med belastninger i livene sine, som ikke blir møtt i skolen på en god nok måte. Dette er elver som ikke tilbys et læringsmiljø som fremmer deres utvikling og læring på en god nok måte. Ansvar for å skape et godt nok lærings- og utviklingsmiljø for denne gruppen elever, hviler ikke bare på lærerens skuldre. Det er et ansvar som må deles av både skoleledelse, andre ansatte ved skolen, ressurser som læremateriell, læreplaner, timer til ekstra lærer-/voksnetthet i klassene osv. Men læreren har et stort ansvar. Lovverket gir alle elever rett til å gå i den norske grunnskolen, og rett til tilpasset opplæring. Lover og forskrifter peker på lærerens ansvar ved å definere klart hvilke forventninger myndighetene har til hvordan lærerrollen skal utøves i denne sammenhengen.

I løpet av de siste fire tiårene har grunnskolen gjennomgått mange endringer i form av fire nye planverk, hvor fokus også har vært satt på å gi denne elevgruppen et godt opplæringstilbud. Spesialpedagogiske tiltak har vært en stor del av svaret på utfordringene disse elevene har gitt skolen. Vi har imidlertid sett, og forskning har bekreftet, at ensidig å tilby denne elevgruppen slike tiltak, ofte i grupper utenfor klassen, ikke har vært til tilstrekkelig hjelp for alle (Nordahl og Hausstätter 2009).

En relasjonell tilnærming til en forståelse av elevenes problemer kan gi andre og bedre måter å utvikle og organisere undervisningen på. Nordahl (2012a) peker på at i et slikt perspektiv vil det være et mål å utvikle inkluderende fellesskap der det legges vekt på sosiale og faglige prosesser i kollektivet i skolen, noe som er spesielt viktig for denne elevgruppen:

*"Det eksisterer her en forståelse av at det er prosesser og strukturer innenfor sosiale fellesskap som bidrar både til inkludering og ekskludering. Dette gjelder i forbindelse med både faglig læring og sosial utvikling." (s. 23)*

Mine funn kan tyde på lærerutdanninger som fokuserer mer på det relasjonelle perspektivet, i tråd med familierapeutiske tanker, har valgt en retning for utdanning av lærere som kan gi positiv effekt for utsatte barns skolehverdag.

Mulige implikasjoner for studien hva gjelder synet på foreldrene til denne elevgruppen, kan være å gi dem rom for å vise at de er en større ressurs for sine barns skoleliv enn de har mulighet til i dag. Ved å bli innlemmet som en likeverdig samarbeidspartner blir det mer motiverende for dem å delta med sitt engasjement og kjennskap til barnet sitt.

Det trengs mer kunnskap og forskning både på feltet barn som mottar hjemmebaserte hjelpetiltak fra barnevernet og deres skoleliv, og også i det tverrfaglige feltet mellom skole, barnevern og familieterapi og systemisk praksis.

## 5.5 Hva er nytt?

Formålet med denne studien har vært å skaffe kunnskap fra lærerutdanninger om hvordan de forbereder framtidige lærere til å arbeide i klasser med elever som mottar hjelp fra barnevernet. Det har jeg gjort ved å intervju fire høyskolelærere. Jeg har ikke funnet studier med tilsvarende formål. Hvis slike studier er gjennomført, bidrar uansett min studie i tillegg med kunnskapen om lærerutdannings arbeid. Den bringer nye stemmer inn gjennom det familieterapeutiske og systemisk perspektivet til en bredere forståelse av hvordan lærerutdanningen kan gi lærere kunnskap og kompetanse slik at de kan bidra til at denne elevgruppen får et bedre liv, ved bedre tilgang til utdanning, senere arbeids- og familieliv.

## 5.6 Mulige svakheter ved studien

I min vurdering av svakheter ved studien vil jeg ha fokus på innsamling av data, teori og begreper.

Proessen med å rekruttere informanter bød på mye større utfordringer enn jeg hadde forutsett. Jeg brukte lang tid og mange innfallsvinkler før fire informanter hadde sagt seg villig til å delta i studien, en gruppe på tre informanter og en individuell. Da hadde flere måneder gått, og tiden begynte å bli knapp. Gjennom metoden flerstegs fokusgruppeintervju fikk gruppen på tre mulighet til to samtaler, og derfor mulighet til å utdype tidligere tema og bidra med mer informasjon. Fordi den siste informanten var alene, og fordi tidspunkt for dette intervjuet var så langt ut i arbeidsprosessen, besluttet jeg at dette ene intervjuet fikk være tilstrekkelig. Jeg ser imidlertid at denne informanten ikke ble gitt samme mulighet til å utdype og utvide sin beretning om hvordan vedkommende underviste studentene. Samtidig mener jeg at intervjuene ga nok datamateriale til at problemstillingen ble godt nok belyst, kalt metning av Malterud (2011).

Hva gjelder empirien, mener jeg at datamateriale innhentet gjennom intervju er godt egnet til å belyse min problemstilling.



Det fins svært lite forskning på dette feltet som befinner seg i krysningspunkt mellom barnevern og skole. Det oppleves som utilstrekkelig at den forskningen jeg har funnet, har i all hovedsak dreid seg om skolelivet til barn som er plassert i institusjon eller i fosterhjem. Forskning som kunne fortalt noe om barn som mottar hjemmebaserte hjelp, har jeg ikke funnet. Jeg har heller ikke funnet mye forskning som omhandler denne gruppen elevers skolegang sett i lys av familierapi. Jeg har følt tiden for knapp til å kunne fordype meg i dette krysningspunktet.

Jeg har vært opptatt av å bruke begreper i denne studien som ikke ville bidra til blant annet å stigmatisere denne gruppen elever ytterligere. Å bruke ordet "barnevernsbarn" var for meg ikke et godt ord. Jeg har redegjort for mine valg av begreper jeg har brukt, men skulle ønske å kunne brukt mer tid til å sette meg bedre inn i forskning og litteratur rundt disse begrepene.

## 5.7 Spørsmål for fremtidig forskning

Å begi seg inn i dette tverrfaglige feltet har vært en utfordring, da lærerutdanningen skal utdanne lærere som skal være rustet til å møte et stort mangfold av elever. Det er mange spørsmål jeg tenker kunne vært stilt i denne studien. Noen spørsmål var jeg interessert i på forhånd og noen dukket opp undervegs eller i møte med teori.

Et av mine anliggende har lenge vært nysgjerrighet på om familierapeutiske tanker i større omfang enn tilfellet er i dag i lærerutdanningen, kan gi en bedre skole for elevgruppen som denne studien omhandler. Kan et enda større fokus på flere sider ved det relasjonelle perspektivet være nyttig? Er det andre sider ved familierapeutiske teorier som også kan vise seg å bidra til bedre undervisning for disse barna?

Fokus på nettverksarbeid er også en tilnærming som familierapifeltet favner. Kan tanker herfra i større omfang bidra til en bedre lærerutdanning og gjennom det, en bedre skole for barn i risiko?

Det hevdes fra mange, blant annet Nordahl (2012b), at Kunnskapsløftet, gjeldende plan for grunnskole og videregående opplæring, har ført til en større grad av segregering av elever. Andelen av elever som får undervisning utenfor klassen, har økt etter innføring av Kunnskapsløftet, selv om målet var det motsatte. Han mener at det økte fokuset som Kunnskapsløftet har på elevprestasjoner, er en del av forklaringen, og sier at det er betenkelig

at den nye planen legger så mye vekt på prestasjoner at flere elever enn før får undervisning utenfor klassen (ibid). Har familierapi og systemisk praksis noe å bidra med for å redusere behovet for spesialundervisning?

Jeg valgte å rekruttere informanter som er tilknyttet pedagogikk-seksjonen ved høyskolene. Ved det fikk jeg lite informasjon om hvordan lærerutdanningen forbereder lærerne til å tilrettelegge undervisningen av de ulike fagene overfor denne elevgruppen. Jeg fikk som nevnt, data som belyste min problemstilling, men for å få et bredere innblikk i utdanningen av lærere for disse elevene, vil det være nødvendig å intervjuere lærere fra andre fagavdelinger. Det hadde vært interessant å høre fra dem, også ut fra et familierapeutisk perspektiv. Dette kan være gjenstand for videre forskning.

Et annet tema for videre studier kunne være å innhente kunnskap fra lærere som er i skolen, om hvordan de opplever å arbeide sammen barn med bistand fra barnevernet. Fortellinger fra deres arbeidsdag kunne bidra til å utvide kunnskap på feltet. Likeså ville det være interessant å høre om de opplever de har nok kunnskap og kompetanse om dette. Hvis de ønsker mer kunnskap, eventuelt hvilken kunnskap ønsker de? Er det andre behov de har, som kan hjelpe dem i deres arbeid med denne elevgruppen? I tilfelle hvilke?

Å høre flere fortellinger om deres skoleliv fra barn og unge som har bistand fra barnevernstjenesten enn Bergs (2009) avhandling, kunne også bidra med nyttig kunnskap for utdanning av lærere.

Til slutt vil jeg nevne at det hadde vært interessant å samle informasjon fra flere høyskoler for å få bredere kunnskap om hvordan lærere blir utdannet til å håndtere det mangfoldet elever som den norske grunnskolen rommer.

## **5.8 Konklusjon og avsluttende kommentar**

Denne studien har utgangspunkt i at jeg gjennom arbeidspraksis fra både skole og barnevern, ble nysgjerrig på hvordan lærerutdanningen utdanner framtidige lærere til å arbeide i klasser med elever som har bistand fra barnevernet.

Min konklusjon er at familierapi og systemisk praksis har teori og idégrunnlag som bekrefter nødvendigheten av at lærerutdanningen har stort fokus på å utdanne lærere som skal arbeide med barn og unge som har bistand av barnevernet, til å bli gode relasjonsbyggere.

Forskning og litteratur fra både barnevernsfeltet og skolefeltet ser ut til å bekrefte dette. Mine funn forteller at det fins lærerutdanning ved høyskoler som nå har begynt å interessere seg for det relasjonelle perspektivet i mye større grad enn situasjonen var tidligere. Det kan åpne for nye og nyttige tilnærminger overfor elever som har levd eller fortsatt lever under utfordrende oppvekstvilkår.

Jeg er opptatt av lærerens betydning i klasserommet. Da pc'en gjorde sitt inntog i samfunnet og skolen, ble det tenkt at mye av undervisning skulle foregå på datamaskin og at læreren skulle ha en rolle som veileder i elevenes læringsprosess. Dette synet fikk aldri slå rot. Nå har igjen læreren blitt definert som den viktigste ressursen for barn i deres lærings- og utviklingsprosess. Det tror jeg er en riktig antakelse. Det har vært spennende å få lov til å ta del i informantenes fortellinger om utdanning av lærere, ikke minst med et familieterapeutisk og systemisk blikk.

## Litteraturliste

Andersen, Tom. 2006. *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne*.

Danmark: Dansk psykologisk forlag. 3. utg.

Anderson, Harlene. 2003. *Samtale, språk og terapi. Et postmoderne perspektiv*. København:

Hans Reitzels Forlag.

Bateson, Gregory. 1979. *Mind and Nature*. London: Fontana.

Berg, Kari. 2009. *I skolens randsoner- opplæring for ungdom under offentlig omsorg. En kvalitativ kasus-studie med fokus på elevers skolefortellinger*. Tromsø: Universitet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.

Doktoravhandling.

Berg, Kari og Ragnhild Collin-Hansen. 2012. *Opplæringsomsorg*. Oslo: Gyldendal

Akademiske.

Clausen, Sten-Erik og Lars B. Kristofersen. 2008. *Barnevernsklinter i Norge 1990-2005*.

Oslo: NOVA.

Creswell, John W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. London: Sage Publications.

Dalland, Olav. 2007. *Metode for oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Drugli, May B. og Thomas Nordahl 2010. "Læreren og eleven." s. 137-171 I: *Livet i skolen 2 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*, red: Sølvi Lillejord, Terje Manger, og Thomas Nordahl. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Halvorsen, Knut. 2002. *Forskningsmetode for helse- og sosialfag. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 6. opplag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hummelvoll, Jan K. 2008. "The multistage focusgroup interview." *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, January, s. 3-14.

Hummelvoll, Jan K. 2010. "Flerstegsfokusgruppeintervju - en sentral metode i deltagerbasert og handlingsorientert forskningsarbeid." *Kliniks Sykepleie*, Nr 3.

Hummelvoll, Jan K., Anne-Sofie Y. Sunde, og Elisabeth. Severinsson 3/2001. "Om å møte mennesker med manisk lidelse- en intervensjonsstudie fra akuttpsykiatrien." Høgskolen i Hedmark.

Jensen, Per. 2009. *Ansikt til ansikt. Kommunikasjons – og familieperspektivet i helse- og sosialarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Killèn, Kari. 1994. *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Kommuneforlaget. 2. utg.

Killèn, Kari. 2007. *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget. 2. utg.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 2. utg.

Kvello, Øyvind. 2010. *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademiske. 1. utg.

Læreplanverket for kunnskapsløftet, midlertidig utgave 2006. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

LOV 1981-04-08 nr 07 1981. "Lov om barn og foreldre."

LOV 1998-07-17 nr 61 1998. "Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa."

LOV 2005-04-01 nr 15 2005. "Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)."

Lundby, Geir, utgave. 2009. *Terapi som samarbeid. Om narrativ praksis*. Pax Forlag.

Malterud, Kirsti. 2011. "Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring." Oslo: TANO Aschehoug.

NESH 2006.

Nordahl, Thomas. 2002. *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, Thomas, utgave. 2012a. *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever og elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 1. utg.

- Nordahl, Thomas. 2012b. "En annen skoledag." *Utdanning*, Oktober 19, s. 15.
- Nordahl, Thomas og Rune S. Hausstätter. 2009. *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet. Rapport nr. 9-2009*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Rundskriv F-05-10 2010. "Forskrift om nye grunnskolelærerutdanninger og retningslinjer for 1.-7. trinn og 5.-8. trinn."
- Rutter, Michael. 1985. "Resilience in the Face of Adversity. Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder." *Brit. J.Psychiat.* 147, s. 598-611.
- Sommerschild, Hilchen og Berit Grøholt. 1997. *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: TANO Aschehoug. 2. utg.
- Stortingsmelding nr 11 2008-2009. "Læreren - rollen og utdanningen." Oslo.
- Thagaard, Tove. 2003. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. 2. utg.
- Ulleberg, Inger. 2004. *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- White, Michael og David Epston. 1990. *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.

## Vedlegg 1 – Intervjuguide 1

Hva tenker dere når jeg nevner den gruppen elever som har bistand fra barnevernet?

Hvordan forbereder høyskolen du/dere arbeider på, lærerstudentene på å jobbe med barn som har kontakt med barnevernet?

- Angående tema, emner dere underviser i
- Angående arbeidsmåter og metoder dere benytter
- Andre tema/tanker dere tenker er viktig i denne forbindelsen, som vi ikke har vært innom

## Vedlegg 2 – Intervjuguide 2

Tanker siden sist?

Tema som har dukket opp hos meg siden sist som jeg ønsker å høre om dere har tanker omkring:

- Ang foreldresamarbeidet: hvordan forberede studentene på å ta de såkalte "vanskelige samtalene" med foreldrene?
- Tanker har dere om skolens organisering, i forhold til om dere tenker den fremmer eller hemmer inkludering?
- Tanker om selvfølelse og selvtillit



### Vedlegg 3 – Invitasjon til deltakelse i studien

Jeg er masterstudent i familierapi v/ Diakonhjemmets Høgskole i Oslo, og er i gang med å skrive masteroppgave.

Jeg er utdannet lærer, og har jobbet mange år i grunnskolen. I snart sju år har imidlertid barnevernet vært arbeidsplassen min. Jeg jobber i en kommunal byomfattende tiltaksenhet, Ungdomsenheten, som er organisert under Barne- og familietjenesten i Trondheim kommune. Gjennom arbeidet både i skolen og barnevernet er jeg blitt opptatt av hvordan de barna som er i kontakt med barnevernet, har det i sin skolehverdag og hvordan lærere har det med sitt arbeid med denne elevgruppen.

Dette er bakgrunnen for mitt ønske om å få vite noe om hvordan lærerutdanningen forbereder lærerstudentene på sitt arbeid i skolen med de elevene som har kontakt med barnevernet. Jeg ønsker å intervju/samtale med lærere ved høyskolen for å få bedre kjennskap til dette tema. Skolen er en svært viktig arena for alle barn, og jeg ønsker gjennom masterprosjektet å sette fokus på denne elevgruppen.

Kan du tenke du å delta som informant i dette masterprosjektet? Hvis mulig tenker jeg å gjennomføre et intervju/samtale så snart det lar seg gjøre i høst. Jeg ønsker også å møte de samme lærerne til en samtale noen uker senere for å høre hvilke tanker informantene har gjort seg i mellomtiden, hvis mulig.

Ønsker du å delta, er du hjertelig velkommen til ta kontakt med undertegnede (se kontaktinformasjon nedenfor). Ønsker du flere opplysninger, ta også kontakt. Hvis det er ønskelig i den sammenheng, kommer jeg gjerne til høyskolen for en samtale.

Grete Bartnes, mob: 936 51 417

[gretebar@online.no](mailto:gretebar@online.no)

Vedlagt følger informasjon om anonymitet, frivillighet, samtykkeerklæring osv.

Vennlig hilsen Grete Bartnes

## Vedlegg 4 – Informasjonsskriv

### **Forespørsel om deltakelse i fokusgruppe i masterprosjektet "Barnevernsperspektivet i lærerutdanning: relasjonsfokus som nøkkelen til et godt lærings- og utviklingsmiljø"**

#### **DEL A**

##### **Bakgrunn og hensikt**

Denne forespørselen gjelder deltagelse i 2 fokusgruppeintervjuer der hensikten er å undersøke og forstå hvordan høyskolen, avdeling for lærerutdanning, bidrar til å sette lærerstudentene i stand til å forholde seg til barn som er i kontakt med barnevernet. Tema her kan være hvordan høyskolen bidrar til at studentene settes i stand til å tilpasse den faglige undervisningen til hver enkelt elev. Elevene i grunnskolen har også krav på å bli støttet i sin sosiale og personlige utvikling. Spørsmålene vi vil diskutere i fokusgruppene dreier seg også om på hvilken måte høyskolen bidrar til at studentene blir satt i stand til å ivareta og utføre disse delene av lærerjobben.

De som forespørres skal være lærere ved høyskolen som er knyttet til pedagogikkseksjonen.

##### **Hva innebærer studien?**

For å få belyst erfaringene ønsker jeg å gjennomføre 2 fokusgruppe-intervju med 5-8 personer. Dersom du godkjenner det, tas intervjuet opp på bånd for så å bli skrevet ut. Intervjuene gjennomføres i perioden september – oktober 2012. Prosjektleder for studien er Hans Christian Michaelsen, fagansvarlig ved Diakonhjemmet Høgskole. Veileder er Otta Ness, Ph.D, Høgskolen i Buskerud og familierapeut ved Familievernkontoret i Sør-Trøndelag. Gjennomfører er masterstudent Grete Bartnes, Diakonhjemmet Høgskolen, Oslo, videreutdanning i familierapi og systemisk praksis.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg**

Alle data vil bli behandlet konfidensielt og på en forsvarlig måte i henhold til Personopplysningsloven og etter retningslinjer gitt av Datatilsynet. Dette innebærer at

forskeren vil ha taushetsplikt overfor alle personopplysninger som samles inn. Datamaterialet vil bli anonymisert og slettet når forskningsprosjektet er avsluttet, senest 25.06. 2013. Forskningsresultatene vil bli publisert i en masteroppgave.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din øvrige behandling. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, eller generelt ønsker mer informasjon om forskningsprosjektet kan du kontakte:

Fagansvarlig v/ Diakonhjemmet Høgskole: Hans Christian Michaelsen, tlf. 22 45 18 50 eller e-post: hcmichaelsen@diakonhjemmet.no

Veileder Ottar Ness, tlf. 901 25 312 eller e-post: ottar@ottarness.com

Gjennomfører / masterstudent Grete Bartnes, tlf. 936 51 417 eller epost: gretebar@online.no.

## **DEL B**

### **Personvern**

Informasjonen som lagres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS har godkjent studien.

### **Utlevering av materiale og opplysninger til andre**

Det er kun undertegnede som har adgang til informasjonen og som kan finne tilbake til deg. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

### **Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg**

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

### **Informasjon om utfallet av studien**

Du har som informant rett til å få tilgang til utfall av studien.

Dersom du ønsker å delta, ber jeg deg om å underskrive samtykkeerklæringen og postlegge svarkonvolutten. Når jeg har mottatt denne vil du bli kontaktet av Grete Bartnes.

Vennlig hilsen

Grete Bartnes

Masterstudent i familieterapi og systemisk praksis

Diakonhjemmet Høgskole, Oslo

Trondheim, .....

## Vedlegg 5 – Samtykkeerklæring

Jeg er villig til å delta i studien

-----  
(Dato, signert av prosjektdeltaker)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Dato) Grete Bartnes, masterstudent v/Diakonhjemmets Høgskole

-----  
(Dato) Ottar Ness, Ph D, veileder for masteroppgaven

## Vedlegg 6 – Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Hans Christian Michaelsen  
Institutt for sosialt arbeid og familierapi  
Diakonhjemmet Høgskole AS  
Postboks 184 Vinderen  
0319 OSLO

Vår dato: 19.07.2012

Vår ref:30971 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.06.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30971	<i>Barnevernsbarna i den norske grunnskolen: hvordan forbereder lærerutdanningen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag lærerstudentene på deres arbeid i grunnskolen med elever som har kontakt med barnevernet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Diakonhjemmet Høgskole AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Christian Michaelsen</i>
<i>Student</i>	<i>Grete Bartnes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

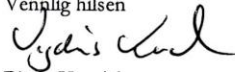
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Grete Bartnes, Wilhelm K. Størens veg 22, 7048 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuuit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 30971

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrevet godt utformet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Diakonhjemmet Høgskole AS sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 26.06.2013. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes.

## Vedlegg 7 – Evalueringsskjema

	Helt uenig	Delvis uenig	Både enig og uenig	Delvis enig	Helt enig
Jeg har fått uttrykt meg fritt					
Jeg fikk sagt det jeg synes var viktig					
Å samtale med andre lærere i gruppe hindret meg i å si det jeg ønsket					
Å samtale med andre lærere i gruppe hjalp meg til å si det jeg ønsket					