

LUNA

*Tone Anita Torgersen*

## Masteroppgave

«Skulle ønske de så meg som et menneske»

En kvalitativ studie om barn med psykisk syke foreldre og deres møte med skolen

«I wish they saw me as a human being»

A qualitative study of children with parents with psychological issues and their meeting with school

Master i tilpasset opplæring

2021

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Forord

Det er med en stor glede og en enorm lettelse jeg nå leverer fra meg min masteroppgave i tilpasset opplæring. For en reise dette har vært. Mange tanker, frustrasjoner, lysglimt, tunge tanker, fine tanker, øyeblikk av glede, øyeblikk av håpløshet og stolthet har oppgaven bydd på. Jeg er så glad for at jeg nå er ved veis ende. Jeg er fremme nå, og på veien hit har jeg ervervet meg så mye ny og nyttig kunnskap. Kunnskap som jeg trenger i mitt yrke som lærer. Jeg trengte denne reisen og oppgaven for å bli enda trygger i mitt møte med barn. Spesielt med tanke på de barna som opplever utfordringer i sin omsorgssituasjon. Jeg er enda bedre rustet for å møte de nå enn jeg noen gang har vært.

Tiden som har gått har vært utfordrende. Vi har levd under en pandemi nå i snart et år. Covid-19 kom og overmannet oss og hverdagen ble snudd på hodet. Jeg fikk en påminnelse om hvor viktig temaet for min oppgave er. Psykisk helse har blitt heftig debattert i media det siste året og tankene mine har kretset på de barna som lever som pårørende med psykisk syke foreldre. Vi hørte også Maud Angelica framsnakke åpenhet om psykisk helse etter at hennes far Ari Behn valgte å avslutte livet. Det er mange foreldre der ute som har det vanskelig, og det er mange barn som trenger at kunnskap om hvordan det er å være et pårørendebarn løftes frem i lyset.

Jeg vil takke mine 4 informanter for at de fortalte sin historie. Uten dem hadde ikke denne oppgaven blitt til. Dere er alle 4 unike og bærere av 4 unike historier. Takk for åpenheten og takk for at dere ville være en del av min reise.

Jeg vil også takke min veileder Ana Lucia Lennart da Silva for gode råd og oppmuntring til å fullføre denne oppgaven. Takk for tålmodigheten og at du aldri gav meg opp. Takk for all hjelp du har gitt.

Nå er tiden kommet for å bare være meg. Nå skal jeg bare nyte fridager og helger med den fine familien min. Mamma er ferdig med å reise nå. Mamma har kommet hjem og i mål.

Lismarka, 15. januar 2021

Tone Anita Torgersen

# Innhold

---

## Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>7</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>8</b>
<b>1. INNLEDNING. ....</b>	<b>9</b>
1.1 AKTUALISERING AV TEMA.....	9
1.2 STUDIENS PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING .....	11
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	12
<b>2. TEORI .....</b>	<b>14</b>
2.1 ANERKJENNELSE .....	14
2.1.1 <i>Anerkjennelsens former</i> .....	14
2.1.2 <i>Anerkjennelsens ingredienser</i> .....	17
2.1.3 <i>Subjekt-subjektsyn</i> .....	17
2.2 RELASJONER .....	18
2.3 RELASJONSKOMPETANSE .....	19
2.3.1 <i>Menneskeinteressen 4 attributter</i> .....	20
2.3.2 <i>Tillit og omsorg</i> .....	21
2.3.3 <i>Relasjoner i et individ og systemperspektiv</i> .....	22
2.4 KLASSELEDELSE.....	23
2.5 OPPSUMMERING TEORI.....	26
<b>3. METODE OG FORSKNINGSDESIGN .....</b>	<b>27</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV .....	27
3.2 KVALITATIV METODE.....	28

---

3.3	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU .....	29
3.3.1	<i>Semistrukturert intervju</i> .....	30
3.3.2	<i>Intervjuguide</i> .....	30
3.3.3	<i>En- til- en intervju</i> .....	31
3.3.4	<i>Utvalg av informanter</i> .....	32
3.4	ETTERARBEID .....	32
3.4.1	<i>Transkribering</i> .....	33
3.4.2	<i>Tematisk analyse</i> .....	33
3.5	KVALITETSKRITERIER .....	35
3.5.1	<i>Validitet</i> .....	35
3.5.2	<i>Pålitelighet</i> .....	36
3.5.3	<i>Etiske hensyn</i> .....	36
3.5.4	<i>Forskerens rolle</i> .....	38
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>40</b>
4.1	HJEMMESITUASJON OG ANSVARSOPPGAVER .....	40
4.1.1	<i>Beskrivelser av en vanlig dag</i> .....	41
4.1.2	<i>Informasjon rundt mor/fars sykdom</i> .....	43
4.2	LÆRERENS BETYDNING- RELASJONER LÆRER -ELEV .....	45
4.3	SKOLEHVERDAGEN OG PSYKISK HELSE SOM TEMA I SKOLE .....	49
4.3.1	<i>Tilpasset opplæring</i> .....	49
4.3.2	<i>Skoleprestasjoner og adferd</i> .....	50
4.3.3	<i>Psykisk helse som tema i skolen</i> .....	53
4.4	REFLEKSJON .....	54
4.5	OPPSUMMERING AV FUNN .....	56

---

<b>5. DRØFTING.....</b>	<b>57</b>
5.1 ANERKJENNELSE.....	57
5.2 RELASJONER .....	60
5.3 KLASSELEDELSE.....	65
5.4 REFLEKSJON I LYS AV ANERKJENNELSE, RELASJONER OG KLASSELEDELSE .....	67
<b>6. AVSLUTNING.....</b>	<b>69</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>72</b>
<b>VEDLEGG 1 GODKJENNING NSD.....</b>	<b>74</b>
<b>VEDLEGG 2 INFOSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....</b>	<b>76</b>
<b>VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>79</b>

---

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven handler om barn som pårørende og om hvordan vi i skolen på best mulig måte kan møte disse barna. Barn som pårørende kan også bli betegnet som «de usynlige» barna og de representerer en sårbar gruppe med barn som opplever ekstra utfordringer i hverdagen. Teamet for oppgaven ble undersøkt med følgende problemstilling: *Hvordan møte barn med psykisk syke foreldre på best mulig måte i skolen?* Hensikten med oppgaven er å undersøke hvilke erfaringer barn som pårørende har opplevd i løpet av sine år i grunnskolen. Jeg ønsker en bredere kunnskap om disse barna og hva det er de trenger i sitt møte med skolen og hvordan deres hjemmesituasjon påvirker deres skolehverdag. Jeg mener at det er lærerne som har ansvaret for å bygge de gode relasjonene mellom lærer – elev og synes det er interessant å undersøke om barna selv opplever at de har møtt den gode lærer og hvilke erfaringer de hadde med skolen.

Oppgaven har en fenomenologisk tilnærming og benytter kvalitativt intervju som metode. For å få nok relevant data intervjuet jeg 4 unge voksne som selv hadde opplevd å bo sammen med en eller to psykisk syke foreldre mens de var barn i grunnskolealder. Intervjuene ble gjennomført over Teams, en til en. Dataene blir grundig analysert og presentert før de i kapittel 6 drøftes opp imot relevant teori. Den teoretiske forankringen i oppgaven presenteres i kapittel 2, og tar utgangspunkt i anerkjennelse, relasjonsteori og klasseledelse.

Funnene i denne studien viser at barn som pårørende er en sårbar gruppe og en gruppe som opplever utfordringer og belastninger i sine omsorgssituasjoner. Barna er forskjellige og er ingen homogen gruppe, men funnene viser at de trenger lærere som sørger for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, ligger til grunn for dens utøvelse av sin yrkesprofesjon. Lærere som viser omsorg, menneskeinteresse og som er opptatt av å bygge gode relasjoner er sentrale funn i denne oppgaven. Funn viser også at de trenger mere undervisning om psykisk helse. Det er informantenes egne erfaringer og opplevelser samt sitater, som legger grunnlaget for drøftingen i oppgaven.

## Engelsk sammendrag (abstract)

This Master thesis is about children as next of kin, and how we as employees in the school-system in the best way possible can meet the needs of this group of children. Children as next of kin are also known as ‘the invisible children’, and they represent a particularly vulnerable group that are experiencing extra challenges in their everyday life. The basis of this thesis was to investigate the question; *“In what way can the schools best meet the needs of children who are first of kin to parents suffering from mental illness?”*

The purpose of this paper is to investigate how children as first of kin have experienced their first years attending elementary school. I am seeking a wider knowledge of these particular group of children and what their needs are; both in their meeting with the school-system and in what way their situation at home affects their life at school. It is my opinion that the teachers hold the responsibility of building a good relationship with between teacher-student and find it interesting to investigate if the children themselves experience meeting with the good teacher and what experiences they had with the school.

This paper holds a phenomenological approach using a method of qualitative interview. To achieve sufficient relevant data, I have interviewed four young adults who themselves, whilst attending elementary school, had experienced living together with parents where one or both were suffering from mental illness. The interviews were conducted one to one using Teams.

The data are thoroughly analyzed and presented, before they, in chapter 6, are discussed up against relevant theory. The basis of the theory is being presented in chapter 2, and is based upon recognition, relations-theory and class-management.

The findings of this study show that children as first of kin are a vulnerable group, and a group which experience challenges and strain in their nearest relations. The children are diverse and not a homogenous group however, the findings show that they are in need of teachers proving human worth and values, alongside their underlying values supporting these. Teachers who show they care, who show a genuine interest in human beings, and that strive to build good relations are central findings in the paper. In addition, these findings show a need for further education around mental health. The informants’ own experiences and quotes build the foundations of discussions in this paper.



---

# 1. Innledning.

I dette kapittelet vil jeg først begynne med å aktualisere temaet for oppgaven. Deretter presenterer jeg problemstillingen samt oppgavens avgrensninger. Til slutt i kapittelet vil oppgavens oppbygging bli presentert.

## 1.1 Aktualisering av tema

Opplæringsloven lovfester at «Elevane og lærlingane 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. (Opplæringsloven, 1998, §1-1). I overordnet del av læreplanverket står det at «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020, Prinsipper for læring, utvikling og danning).

Skole og utdanning dreier seg derfor ikke kun om faglig opplæring, men også om å se hele mennesket og ruste barn og unge til å møte livets utfordringer og oppgaver. Som nyutdannet lærer oppdager man, når man kommer ut fra studentboblen, at det er stor forskjell på teori og praksis, studentliv og arbeidsliv. I hverdagen skal vi som lærere møte, se, legge til rette for, anerkjenne, hjelpe og vise omsorg for et stort mangfold av ulike typer barn. Ulike barn som kommer fra ulike familiesituasjoner. Ulike barn med ulik bagasje. Ulike barn med ulike foreldre. Det er ikke alltid så enkelt og gi kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv til alle elever.

I dagens samfunn er det et stort søkelys på psykisk helse og livsmestring. Tiden vi lever i med en pandemi som herjer i verden, øker fokuset i media og andre digitale plattformer på psykisk helse. Ofte dreier debattene seg om individer med psykiske lidelser og de ulike diagnosene vi kan få. Men hva med de tilfellene der den ene eller begge foreldre utvikler en psykisk lidelse, og barnet blir en pårørende? Det er disse barna oppgaven min vil omhandle; de barna som ikke alltid blir sett eller hørt i like stor grad som de kanskje burde. De barna vi ikke alltid ser. Hverdagen til disse barna vil bestå av ulike utfordringer. De kan oppleve å ha ansvar for seg selv og søsken eller oppleve å ta på seg et ekstra emosjonelt eller praktisk ansvar hjemme. Utfordringene varierer fra hjem til hjem, avhengig av den psykiske uhelsen til en ene eller begge foreldrene. For mange av disse barna vil hverdagene være preget av en stor ustabilitet

og de står selv i fare for å kunne utvikle alvorlige problemer. De er avhengige av at andre trygge voksne støtter opp om barnet og familien. I skolen møter vi disse barna og igjennom opplæringsloven har vi en plikt til å hjelpe disse barna til å mestre livene sine, hvilket betyr at de skal få hjelp til å håndtere problemene sine (Borge, 2018, s.130).

Jeg hørte aldri noe om denne gruppen barn, på jobb og lite gjennom utdannelsesforløpet, om det kunne være en mulighet for at en elev nettopp var et pårørende barn. Jeg leste ikke om dem eller lyttet til diskusjoner om barn som lever sammen med psykisk syke, frem til jeg en dag begynte å jobbe på en ny skole. Rett innenfor døren sto det en bokhylle, hvor tidsskrifter og ulike hefter og bøker ble stillet ut. Der sto de og lyste mot meg og de fanget oppmerksomheten min med ett. Forsidene var litt triste, med bilder av barneansikt i grått, med grå bakgrunn, nærmest svart - hvitt. «De usynlige barna, Barn av psykisk syke og rusmiddelavhengige foreldre» (Helsedirektoratet, u.å.) frontet forsiden med svart, oransje og grønn skrift. Jeg satte meg ned og leste i dette heftet, leste om denne gruppen sårbare barn. I kombinasjon med min generelle interesse for barn i risiko og med hvor lite kunnskap jeg selv hadde om denne gruppen barn, ble temaet for min masteroppgave bestemt. I denne verden vi lever i, er psykisk sykdom en stor del av hverdagen til mange familier og det er viktig at barn av psykisk syke foreldre, får den oppfølgingen de trenger til å mestre eget liv. Jeg bestemte meg for å skrive en oppgave om dem og løfte deres tanker og erfaringer frem i lyset.

De fleste av elevene vi møter, kommer fra trygge og harmoniske familier, hvor hverdagen er preget av trygge rammer, kjærlighet og omsorg. Men, hverdagen er ikke slik for alle. Noen elever kommer fra sårbare familier som krangler, misbruker rusmidler eller har foreldre som er psykisk syke. Mange barn kommer ikke hjem til den trygge havnen som et hjem skal være, men hjem til usikkerhet, tristhet – til en forelder som ikke makter å være der for deg.

Det finnes mange historier der ute i den store verden, mange barn med ulik bagasje, men felles for dem alle er at de som seksåringer kommer inn i skolen. Elevene tilbringer mange timer på skolen, og der skal de møtes av trygge og gode omsorgspersoner og pedagoger, de skal oppnå læringsutbytte og måles og testes. De skal få et like godt utgangspunkt som andre barn, for å klare seg gjennom utdanningsløpet og en mulighet for et yrkesaktivt liv. Skolen er et godt sted egnet for tiltak som gjør skolehverdagen god for alle (Borge, 2018, s. 130).

Norsk forening for kognitiv terapi (u. å.) skriver:

Nesten en halv million barn i Norge tilhører familier hvor minst én av foreldrene har en psykisk lidelse eller et rusmiddelproblem. Av disse har om lag en firedel foreldre med

---

alvorlige lidelser. Det er stor variasjon mellom barna, og mange klarer seg bra. De fleste barn viser tilpasningsdyktighet og klarer seg bra på sikt selv om det er vansker i familien. Samtidig er det økt risiko for at barna skal oppleve negative hendelser. Barnas trivsel avhenger i stor grad av familiemiljøet

Når psykisk sykdom eller rus rammer mor eller far, vil hele familien preges av dette. Barna vil oppleve utfordringer og belastninger i sin hverdag og det er viktig at disse barna kan få hjelp slik at livssituasjonen deres kan bedres (Kvello, 2010, s. 11). I skolesammenheng vil dette handle om å oppdage og tilrettelegge for en best mulig skolehverdag.

## 1.2 Studiens problemstilling og avgrensning

Skolen møter alle, og står i en unik posisjon til å oppdage og formidle hjelp til de som har psykiske helseproblemer, eller er nærmeste pårørende. Denne studien vil ha fokuset rettet mot barn som lever med psykisk syke foreldre, med hovedvekt på hvordan disse elevene kan bli ivaretatt på best mulig måte i skolen. I generell del av læreplanverket, er menneskeverdet et sentralt og viktig begrep. Menneskeverdet og verdier knyttet til dette, skal ligge som en grunnmur i skolens virksomhet. «Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, overordnet del, menneskeverdet). Mitt formål med denne oppgaven er å skaffe kunnskap om hva som kreves av oss lærere i møte med de barna som kommer inn under begrepet de usynlige barna.

For å få nødvendig informasjon var det viktig for meg å snakke med de som har vokst opp i en sårbar familie, høre deres erfaringer og få kunnskap om hvordan dette påvirket deres skolehverdag.

Med utgangspunkt i bakgrunn for valgte tema, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvordan møte barn med psykisk syke foreldre på best mulig måte i skolen?*

For å besvare studiens problemstilling valgte jeg å utføre en kvalitativ studie hvor jeg intervjuet 4 unge voksne, som har vokst opp med en eller to psykisk syke foreldre.

Formålet med oppgaven er ikke å sitte igjen med en fasit på hvordan elever med psykisk syke foreldre skal møtes i skolen, men forhåpentligvis gi oss en bedre forståelse av hva vi kan gjøre

for å hjelpe de til en best mulig skolehverdag. Spørsmålene i intervjuguiden gir også rom for at vi kan få mere kunnskap om hvordan vi kan oppdage disse barna – om hvilke signaler de egentlig gir.

Oppgaven handler heller ikke om psykisk sykdom, som betyr at jeg ikke går inn på de ulike psykiske lidelsene som finnes blant befolkningen. Avgrensningen i min studie er at den omhandler barna som har levd med psykisk syke foreldre. Fokuset er barn av foreldre med moderate helseplager fra depresjon og angst til mere alvorlige lidelser. I litteraturen brukes begrepet psykiske lidelser som paraplybegrep for flere diagnoser og alvorlighetsgrader. Min studie bruker begrepet psykisk sykdom som strekker seg fra lette/moderate til alvorlige psykiske lidelser. Begrepet psykisk sykdom i denne oppgaven er likestilt med psykiske lidelser. Valget begrunnes i at det er en mulighet for at denne gruppen barn muligens vil oppleve utfordringer i deres hjemmesituasjon over lengre tid, sammenlignet med de som opplever foreldre med milde og forbigående psykiske lidelser.

Problemstillingen i oppgaven begrenser ikke oppgaven til å handle om å legge til rette for faglig eller sosial utvikling. Studien er opptatt av menneskeverdet fra opplæringens verdigrunnlag i overordnet del i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020). I overordnet del står det at «når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skole og samfunnet». Studiens formål er å belyse hvordan vi lærere i skolen kan sørge for at menneskeverdet og verdier som støttes opp om det, blir selve grunnmuren i opplæringen til elevene.

Barn som lever sammen med psykisk syke foreldre, kalles i litteraturen for «de usynlige barna» og «barn som pårørende».

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Jeg har til nå presentert aktualisering av tema, studiens problemstilling og avgrensning, samt redegjort for begrepene de usynlige barna og barn som pårørende.

I kapittel 2 presenterer jeg teori som er relevant for oppgaven. Jeg presenterer teori om anerkjennelse, relasjoner og relasjonskompetanse og klasseledelse.

Kapittel 3 er oppgavens metodiske kapittel. Her forklarer jeg oppgavens vitenskapelige forankring og begrunnelser for valg av metode. Jeg redegjør også her for arbeidet jeg har gjort gjennom hele forskningsprosessen.

Videre i kapittel 4 presenteres funn fra mitt datamateriale. Her legger jeg frem det som er sentrale funn i mitt datamateriale, som gir grunnlaget for å svare på problemstillingen. Det er empiri og funn som avgjør hva som drøftes på bakgrunn av teorien presentert i kapittel 2. I starten på dette prosjektet hadde jeg tanker og forkunnskaper om hva som var relevant teori, men jeg gikk inn i forskningen med et åpent sinn. Funnene i datamaterialet ble til temaer og koder som ble drøfte i lys av relevant teori presentert i påfølgende kapittel.

I kapittel 5 drøftes funn i lys av teori og i avsluttende kapittel, kapittel 6 gis det en oppsummering av studien samt refleksjoner rundt arbeidet jeg har gjort.

## 2. Teori

I dette kapittelet presenter jeg oppgavens teoretiske bakgrunn. Jeg velger først å presentere teori om anerkjennelses begrepet før jeg beveger meg over til teori om relasjoner og relasjonskompetanse. Til slutt i kapittelet presenterer jeg teori om klasseledelse. Teorien jeg presenterer er svært relevant å ha kunnskap om for lærere, for å kunne utøve sin yrkesprofesjon i tråd med verdigrunnet menneskeverd, fra overordnet del av læreplanverket.

### 2.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse er sentralt i møte mellom to mennesker og er et grunnleggende behov for alle mennesker. Anerkjennelse innehar noen former og ingredienser. Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere anerkjennelsesbegrepet.

#### 2.1.1 Anerkjennelsens former

Anerkjennelse står sentralt i arbeidet med å utvikle en god lærer- elev relasjon, og forståelsen av anerkjennelsesbegrepet i denne oppgaven tar utgangspunktet i Axel Honneth sin anerkjennelsesteori. Honneth sin teori er en videreutvikling av den tyske filosofen G.W.F Hegel (1770-1831) sin teori. Honneth beskriver anerkjennelse som «en kategori som rommer tre former for praktiske holdninger som hver for seg speiler en primær hensikt om å bekrefte motparten (Honneth, 2008, s. 233). De tre formene beskrives slik: Kjærlighetens, rettens og solidaritetens betingelser. Det er gjennom disse formene vi mennesker utvikler selvtillit, selvrespekt og en følelse av egenverd.

«Muligheten for selvtillit er nedlagt i kjærlighetserfaringen, muligheten for selvrespekt i erfaringene av rettslig anerkjennelse og muligheten for selvverdesetting i erfaringen av solidaritet» (Honneth, 2008, s. 181). Et menneske er avhengig av disse tre formene for anerkjennelse for å oppnå en individuell selvrealisering. Honneth skriver videre at ved å oppleve anerkjennelse fra andre mennesker, vil mennesket utvikle «en form for innadrettet tillit som gir individet trygghet både når det gjelder å formulere sine behov og å realisere sine ferdigheter» (Honneth, 2008, s. 182).

Innenfor kjærlighetens betingelser handler anerkjennelse om kjærlighet som primære relasjoner som består av følelsesmessige relasjoner mellom få personer, etter mønster fra parforhold, vennskap og forhold mellom foreldre og barn (Honneth, 2008, s.104). For barn

---

etableres en grunnleggende selvtillit gjennom å oppleve emosjonell anerkjennelse i relasjoner til omsorgspersoner. Denne formen for anerkjennelse, i kjærlighets sfæren, er grunnleggende for at vi skal kunne uttrykke oss, skape tillit og utvikle egen identitet (Åmot og Skoglund, 2012, s. 20).

Anerkjennelse innenfor den rettslige sfæren handler om gjensidig anerkjennelse, om å bli behandlet som et fornuftig vesen, som fritt og som person (Honneth, 2008, s 117). «Når rettssubjektene adlyder den samme loven, anerkjenner de hverandre gjensidig som individuelt autonome personer som kan fatte fornuftige beslutninger om moralske normer» (Honneth, 2008, s. 119). Den rettslige sfæren knyttes opp imot institusjoner i samfunnet, som staten og skolen. Åmot og Skoglund (2012, s. 20) beskriver at den rettslige sfæren handler om moralsk respekt og knytter den til samfunnets institusjoner hvor vi blir rettighetspersoner. Videre skriver de at anerkjennelse handler «om å bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter- noe som utvikler selvspekt». Det handler om forpliktelser både på det individuelle og kollektive nivå.

Anerkjennelse innenfor den solidariske sfæren handler om å bli sett og verdsatt for den man er. Det å være en del av et felleskap er sentralt her, det å selv være en viktig del av noe større enn seg selv (Åmot og Skoglund, 2012, s. 21).

Anne Karin Rudjord Unneland (2012), skriver i sin artikkel om anerkjennelse og vurdering, at behovet for anerkjennelse er et universelt menneskelig grunnbehov. Hun tar utgangspunkt i Honneth sin teori og beskriver også hans det motsatte begrepet av anerkjennelse - krenkelse. Krenkelse handler om å ikke se mennesker, overse dem eller det å bli gjort usynlig (referert i Unneland, 2012, s.111). Unneland poengterer også at anerkjennelse er en slags grunnleggende empati, en måte å gi anseelse på, men må ikke forstås som et uttrykk for at alt er like anerkjennelsesverdige.

«Både ros, belønning, respons og tilbakemelding er handlinger som kan ha karakter av anerkjennelse. En viktig dimensjon blir på hvilket grunnlag anerkjennelsen trer frem» (Unneland, 2012, s.112). Unneland utdyper videre at anerkjennelse også kan fremstå som en teknikk og et middel lærere og barnehagelærere bruker i pedagogisk sammenheng for å oppnå noe. Med denne formen for tilnærming vil spenningen mellom krenkelse og anerkjennelse kunne bli en type maktmiddel. Betinget anerkjennelse som dette vil ikke ivareta respekten for andre og har manipulerende trekk. «En grunnleggende tillit til at andres hengivelse vil vare ved, vokser frem i barnet gjennom anerkjennelse båret av ubetinget kjærlighet» (Unneland, 2012, s.112).

Vi har alle et behov for anerkjennelse, men vi kan ikke selv gi oss denne erfaringen. Uten anerkjennelse fra andre, kan vi umulig lykkes med å utvikle en indre tillit som gir oss trygghet til å formulere egne behov eller å realisere våre ferdigheter (Unneland, 2012, s. 111). Vi er avhengige av andre mennesker for å føle oss anerkjente, og anerkjennelse gir selvtillit og selvrespekt. Anerkjennelse er et psykisk behov, og det å bli sett og forstått er for oss mennesker noe av det viktigste. Anerkjennelse er ikke viktig bare i følelsene i mellommenneskelige relasjoner, men «i en samfunnskontekst handler det om å bli anerkjent på lik linje med andre, og anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom rettigheter, båret av hvordan felleskapet på sett og vis tenker om oss» (Unneland, 2012, s. 112).

Anne-Lise Løvlie Schibbye er en psykolog som tar utgangspunkt i anerkjennelsesteorien i sitt relasjonsarbeid med barn, eller klienter som hun skriver. Hun skriver at «Anerkjennelse, som er vesentlig i gode dialoger, bygger på subjekt-subjekt- synet, og anerkjennelse ligger igjen til grunn for et ‘terapeutisk språk’ som jeg kaller undring» (Løvlie Schibbye, 2004, s. 3). Videre skriver hun at anerkjennelse handler om sentrale ideer om betydningen av empati, innlevelse og bekreftelse i møtet med andre. «Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er. Det er derfor vi må jobbe med å bli anerkjennende. Anerkjennelse er krevende- noe vi stadig må bli bedre til, men som vi aldri fullt ut mestrer» (Løvlie Schibbye, 2004, s. 7).

Nordahl (2014, s. 102) ser anerkjennelse i sammenheng med identitet. «Et vesentlig spørsmål er hvilken type opplæring i skolen det er som kan gi elevene gunstige læringserfaringer i forhold til deres utvikling og konstruksjon av identitet» (Nordahl, 2014, s. 102). Om denne lengselen etter anerkjennelse møtes med et positivt gjensvar, vil det kunne danne et godt grunnlag for identitetsutvikling. I skolen dreier dette gjensvaret seg om hva læreren gjør i møte med elevene og hva slags læringsmiljø den bidrar til å utvikle. Det grunnleggende behovet for anerkjennelse gjør oss også sårbare. Vi er avhengige av anerkjennelse i møte med andre og vi vil alle lete etter å møte anerkjennende andre. Det å åpne seg for andre medfører en risiko av å ikke bli møtt tilbake. Det å bli avvist vil være en vond følelse. En manglende aksept for hva vi gjør eller hvem vi er, vil føles krenkende. Slike dårlige opplevelser vil virke inn på vårt selvbilde og vår identitet. Å være i stand til å gi elever anerkjennelse krever at læreren flytter fokuset fra seg selv og til eleven. Læreren må kunne sette seg inn i elevens ståsted og forstå at eleven er aktør i eget liv. Alle mennesker har et behov for å oppleve anerkjennende andre. «Bråkmakere kan være elever som møter lite anerkjennelse og forståelse ellers i livet, og da er det særlig viktig at de møter det i skolen (Nordahl, 2014, s. 103).



---

## 2.1.2 Anerkjennelsens ingredienser

Arbeidet med å hjelpe andre består i å forsøke å finne ut hvordan man kan skape en god relasjon og en dialog som fører til at den andre i møte med deg, opplever å utvikle seg, få en større oversikt over seg selv samt større autonomi eller selvstendighet. Anerkjennelse handler om å se andre for den de er, lytte til de, vise forståelse og akseptere.

Anerkjennelse inneholder noen væremåter, og Løvlie Schibbye (2004) kaller disse for ingredienser. Ingrediensene i anerkjennelse er at man først og fremst har evnen til å lytte. Lytte, uten fordommer og forutinntatthet. Det å lytte skal ikke være en passiv handling, men en aktiv, engasjert, fokusert, vital og intens handling, som opptar hele deg. Her trenger den andre at du lytter til hele dens indre opplevelsesverden (Løvlie Schibbye, 2004, s. 8). Når man lytter anerkjennende, fanger man opp følelser og opplevelser som ligger bak ordene.

Forståelse er en annen ingrediens i begrepet anerkjennelse. En indre forståelse. Det handler om å sette seg inn i den andres livsverden. Den voksne må forsøke å forstå innenfra, forsøke å gå inn i den andres opplevelsesverden og forsøke å kjenne på de følelsene slik det oppleves for den andre.

En hjelper kan forstå utenifra at en klient har følelser av mindreverd fordi moren hennes var avisende. Men for at den forståelsen skal bli indre må terapeuten gå inn i klientens opplevelsesverden, «kjenne på» følelser slik de oppleves for klienten, med andre ord kontakte tilsvarende følelser i seg selv, og kunne dele. (Løvlie Schibbye, 2004, s.8)

Videre beskriver Løvlie Schibbye (2004, s. 9) ingrediensene aksept og bekreftelse. «Vi aksepterer den andres rett til sin følelse, at vi tåler den, er tolerante, og lar den være [...]». Det å få lov til å føle, skaper trygghet. Bekreftelse handler om å gi den andres opplevelse plass og gyldighet. Er den andre sint, må man forsøke å kjenne etter hva sinne føles som hos seg selv og dele med den andre at det er greit å føle på sinne.

## 2.1.3 Subjekt-subjektsyn

Det er ifølge Løvlie Schibbye to ulike menneskesyn som er avgjørende for gode eller dårlige dialoger. Det er subjekt-subjektsyn versus subjekt-objektsyn (Løvlie Schibbye, 2004, s. 4). Menneskesyn handler om at vi alle har ideer om hva et menneske er. Et subjekt-objektsyn, sier at mennesker primært kan forstås utenfra, nettopp som et objekt. Med et slikt syn ledes fokuset mot belønning, straff, gode råd, resultater og konklusjoner. Mennesker måles og

vrderes og «beskrives og predikeres utenfra: «intelligent», «nevrotisk», «normal» osv. [...] Jeg (subjekt) forteller deg (objekt) hva du må gjøre» (Løvlie Schibbye, 2004, s. 5). Å møte barn på denne måten, som et objekt, vil ta fra dem deres subjektive indre liv og man frarøver dem deres selvstendighet. Å møte barn med en «jeg vet best» holdning kan føles krenkende og vil føre til dårlige dialoger og relasjoner.

Et subjekt-subjektsyn ligger til grunn for opplevelsen av anerkjennelse, og det er her vi finner den anerkjennende væremåten. Her dannes gode relasjoner når lærer og elev møtes som likeverdige parter (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s.51). Møter man barna med dette synet, har barna rett til å ha sine egne indre opplevelser i fokus. Barn opplever anerkjennelse og de får være aktør i eget liv. Ideen bak et subjekt-subjektsyn er at mennesket har et eget syn på seg selv. «I dette perspektivet hvor den indre opplevelse står i fokus, blir individets rett til og kunnskap om egen subjektiv opplevelse ukrenkelig» (Løvlie Schibbye, 2004, s. 6). Individet selv, er den eneste som vet hva han/hun opplever. Det å bli møtt som et subjekt i eget liv, dreier seg om å lære seg om hvem man selv er og hvilke behov og ønsker man har. Det handler om å bli ekspert på seg selv og bygge selvstendighet (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52).

## 2.2 Relasjoner

Barns trygghet og læring er avhengig av voksne som er tilgjengelige for de gjennom hele oppveksten. I dag er skolen mere enn bare en utdanningsinstitusjon, den har også et samfunnsoppdrag i form av oppdragelse, danning og utvikling. Skolen handler like mye om mellommenneskelige samspill og har en stor betydning for barnas fremtid når det kommer til å utvikle seg til individer som kan mestre eget liv og samtidig delta i arbeid og felleskap i samfunnet.

Lærere står i en unik rolle til å oppdage og ikke minst hjelpe elever som trenger noe ekstra i skolehverdagen. For å ha muligheten til å oppdage og hjelpe, er det å ha en god relasjon til elevene viktig og en forutsetning. Vi må kunne se hele mennesket for å ivareta samfunnsoppdraget skolen har, slik at vi kan ruste elevene våre til å møte samfunnet senere i livet. Det er her lærerens relasjonskompetanse kommer inn (Spurkeland og Lysebo, 2016).

---

## 2.3 Relasjonskompetanse

«Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012, henvisning i Spurkeland og Lysebo, 2016). Kompetansen er en grunnleggende del av vår psykiske sunnhet og vi trenger den i møter med andre mennesker. Lærerens kompetanse avgjør kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer. Er denne relasjonen god, vil elevens læringsprosesser og trivsel forenkles betydelig. Er derimot relasjonen dårlig vil det kunne påvirke eleven slik at all læring stopper opp. En god relasjon er viktig for å danne et grunnlag av aksept og verdsetting, som er et allmennmenneskelig trivselsmoment (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 10-11).

Et godt og trygt læringsmiljø skapes gjennom gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer – elev, og er en forebyggende faktor som minsker forekomst av mobbing og krenkelser mellom elevene (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 11). «Når hver elev får positiv oppmerksomhet regelmessig, vil den enkelte oppleve seg som betydningsfull og viktig» (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 11). Et viktig element i relasjonskompetanse er menneskeinteresse, og skolen har særlig bruk for lærere som har nettopp en genuin menneskeinteresse. Spurkeland (2012, s. 23), mener at dimensjonen menneskeinteresse «er å betrakte som et premiss for å komme videre inn i dybden av relasjonskompetanse» og at «den verdsetter mennesket på en helt annen måte enn andre ressurser i arbeidslivet». Ulike personer har ulik menneskeinteresse. Noen er i all hovedsak fagorientert eller saksorientert og overser mennesker. Disse menneskene husker gjerne ikke navn eller kjennetegn ved andre og fester seg helst ved overflatetegn hos andre og oppdager ikke dypere trekk ved den andre.

Det å møte elevene med blikk, oppmerksomhet og nysgjerrighet er avgjørende for god relasjonsbygging. For noen vil det å ha menneskeinteresse være naturlig og iboende. For andre kan det trenes på å møte andre på en aktiv måte. En elev merker fort om læreren er genuint interessert i den eller om læreren bryr seg mest om faget. For elevens trivsel og læringsutbytte, vil en god balanse være til det beste (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 15).

Et spørsmål en elev stiller seg når den møter en ny lærer er. «Liker du meg?» (Nordahl, 2014, s. 138). Elever som opplever at svaret er ja vil befinne seg i en gunstig situasjon i skolen. Læreren har ansvaret for relasjonen og som har størst mulighet for å påvirke den. Tillit nevnes som et sentralt trekk ved en god relasjon. Nordahl (2014, s. 139) henviser til en norsk filosof Hans Skjervheim (1996) som uttrykker at tillit er noe du får og ikke noe du kan kreve. Med dette menes det at vi kan oppføre oss slik at vi er verdige andres tillit. Den relasjonen vi får til

andre, er dermed avhengig av hvordan vi selv fremstår. Videre poengteres det at lærere bør forholde seg til elever på en slik måte at elevene får tillit til dem. Eleven må oppleve at den kan snakke med læreren, at den lytter, er positivt innstilt og imøtekommer sentrale behov hos elevene. En lærer kan ikke kreve å oppnå tillit, men må ha en væremåte som gjør seg tilliten fortjent. Tillit kan fort ødelegges. Hvis en lærer svikter eleven i form av å snakke negativt om den eller utlevere den vil tillitsforholdet være ødelagt. Tilliten kan bare repareres ved at lærer innrømmer at den tok feil og ber eleven om unnskyldning (Nordahl, 2014, s. 140).

### **2.3.1 Menneskeinteressen 4 attributter**

Dimensjonen menneskeinteresse kan igjen deles i fire relasjonsattributter, hvorav alle representerer først og fremst holdninger og evner- ikke konkrete ferdigheter i å utvikle relasjoner eller undersøke fakta. De fire egenskapene er grunnleggende og avgjørende for å kunne starte relasjonsbyggende prosesser og lyder som følger (Spurkeland 2012, s. 24):

- 1 generell positiv nysgjerrighet på mennesker
- 2 aktivt engasjement i andre mennesker
- 3 sosial intelligens
- 4 evne til å vise positive følelser for andre

Generell positiv nysgjerrighet er en egenskap som først og fremst betyr at man har en evne til å observere sympatiske sider ved andre. Det å vise initiativ i møte med nye mennesker og bruke sin sosiale intelligens og søke kontakt er grunnleggende trekk. Det handler om å gi den andre en fair sjanse til vise det beste av seg selv. Begrepet relasjonell integritet er også et viktig begrep, et begrep som betyr og selv danne seg et bilde av andre uten påvirkning fra andre. Det betyr også å aktivt undersøke mer av et menneskes liv og historie og høre på deres historie om eget liv. Ved å kjenne hovedkapitlene i et annet menneskes liv, kan vi selv ane deres identitet. «Den positive nysgjerrigheten får ofte sterk medvind ved å eksponere noe ved seg selv som en åpning for den andre» (Spurkeland, 2012, s. 26). Byr man på noe åpent om seg selv, vil det være lettere for den andre å gjøre det selv tilbake. Å dele noe av seg selv med andre, gir dialogen en gjensidig balanse i form av anerkjennelse og respekt.

Det viktigste i det andre elementet – aktivt engasjement i andre mennesker, er å kunne se helheten i andre mennesker samt mer av 24 timers mennesket. For å kunne lede og veilede en annen, må en ha kunnskap om hovedoverskriftene i den andres 24 timers liv. Det er først da en kan se helheten og vedkommendes totalsituasjon og man kan engasjere seg empatisk i

---

ledelsen av den andre (Spurkeland, 2012, s. 27). Ydmykhet og kjennskap til eleven i klasserommet er avgjørende for en lærer til å komme i posisjon slik at den kan gjøre jobben sin.

Sosial intelligens handler om kunsten å omgås andre mennesker og forstå deres motiver, intensjoner og ønsker (Spurkeland, 2012, s. 28). Et sosialt intelligent menneske vil møte andre på en positiv måte, med en intensjon om å forstå den andre, samhandle, snakke, undervise og organisere. Sosial intelligens hjelper oss til å oppnå relasjoner på ulike nivå, fra respektrelasjon til kjærlighetsrelasjon (Spurkeland, 2012, s. 29).

Det siste egenskapen er evnen til å vise positive følelser for andre. Når partene investerer følelser i samhandlingen og setter pris på hverandre, endrer relasjonen sin karakter og fremstår som emosjonell. Denne type relasjon, vennsrelasjon, er den relasjonen som vil skille gode ledere og gode lærere fra gjennomsnittstypen. «Ledere og lærere som mestrer å bygge vennlighetsrelasjoner på jobben, vil oppleve en rekke positive konsekvenser av denne investeringen» (Spurkeland, 2012, s. 31). Noen mennesker vil trenge lengre tid på å bevege seg fra respektrelasjon til vennlighetsrelasjon og vil være skeptiske og mistenksomme. I slike tilfeller er det viktig at man bruker sin sosiale intelligens til å vise denne personen følelser og tillit, slik at de vil bli fortrolige med deg. Man må aldri presse, men gi dem tid til å åpne seg og vise mere av seg selv.

Spurkeland og Lysebo (2016, s. 20) beskriver også viktigheten av å være til stede i relasjonelle eksistensielle situasjoner, forkortet RES. Dette er viktige hendelser mellom to personer og som kan prege relasjonen på en positiv eller negativ måte. Hendelsen kan endre tillitsforholdet og du kan vise deg som en klippe andre kan støtte seg til eller du kan vise deg som en som kan glede deg over andres lykke og prestasjoner. «Dersom vi er tilstedeværende og våken for sterke emosjoner og betydningsfulle hendelser i den andres liv, kan relasjonen bli fjellsterk. Dersom vi svikter en elev i en sensitiv situasjon, kan relasjonen og tilliten være ødelagt for alltid» (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 20).

### **2.3.2 Tillit og omsorg**

Tillit er et sentralt begrep når det kommer til relasjonskompetanse, og Spurkeland (2012) skriver at «Tillit er bærebjelken i alle relasjoner» (s.35). Tillit er en følelse som bygges ved erfaringer av tillitvekkende handlinger. Vi kan ha ulike former for tillit, vi kan ha tillitt til ulike personer og vi kan ha stor faglig tillit til en lærer, men mindre tillit til den samme læreren når det gjelder personlige egenskaper. Tillitt er grunnmuren i en relasjon og må bygges stein for

stein (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 18). En lærer må by på seg sjøl og vise interesse. En lærer må bruke tid på denne grunnmuren, bygge den opp med steiner av trygghet, kjærlighet, forutsigbarhet, ærlighet og lojalitet. På denne måten opparbeides det tillit og læreren vil kunne komme i en posisjon hvor den kan påvirke eleven slik at den kan komme i posisjon til å påvirke eleven positivt.

Anne Linder (2019, s. 38) beskriver at pedagogisk relasjonskompetanse henger sterkt sammen med begrepet omsorg. «I begrepet omsorg ligger det en betydning av et tett avhengighetsforhold mellom personer, på samme måte som det i begrepet ligger en forståelse av en menneskelig relasjon og interesse for dem man har med å gjøre» (Nørregård - Nielsen, 2006, referert i Linder 2019, s. 38). Dette sitatet belyser viktigheten av begrepet omsorg sett i lys av begrepet relasjonskompetanse. Det er dette som er en av de viktige steinene i grunnmuren for å styrke en god relasjon. En lærer bør hige etter å vise interesse og nysgjerrighet ovenfor sine elever i jakten på den nødvendige trygge plattformen som ligger til grunne for barns læring. En plattform som gir et trygt og godt læringsmiljø og som gir rom for feil og hvor barnet kjenner tillit.

### **2.3.3 Relasjoner i et individ og systemperspektiv**

Relasjoner kan også sees i et individperspektiv og et systemperspektiv. Olsen (2016, s. 83) tar utgangspunktet i en større fenomenologisk studie som tar for seg psykososialt miljø i skolen. Forskningen er rettet mot foresatte til barn med diagnosen ADHD, og deres opplevelse av barnas påvirkning på det psykososiale miljøet i klassen. Fokuset var relasjoner mellom lærer – elev og skole- hjem samarbeid i et individ- og system- perspektiv. Relasjoner sett i et individperspektiv, handler om skoleledelse, lærer eller assistenters relasjoner til hver enkelt elev samt relasjoner til deres foresatte. Relasjoner sett i et systemperspektiv, handler om relasjonen mellom skolen og hjemmet, men også i overordnede forhold man kan finne i skolekulturen (Olsen, 2016, s. 86). Med et slik perspektiv ser man på skolen som et system, hvor skolens normer og regler, fysisk miljø og skolens læringsmiljø er viktige faktorer for å se eleven i de interaksjonene den inngår i (Olsen, 2016, s. 89). Olsen påpeker at denne studien viser hvordan det å bygge gode lærer – elev relasjoner og elev- elev- relasjoner dreier seg om å endre holdninger og syn på elevene. Det er viktig å se på hverandre som betydningsfulle og se at alle er viktige bidragsyttere på ulike måter til fellesskapet og klassemiljøet. For foreldre er det viktig at barnet deres møter lærere som ser dem for den de er. På den måten kan barnet bli sett og møtt på en anerkjennende måte, og lærer vil møte eleven som noe mere enn «han

---

eller hun med ADHD». Det beste for klassemiljøet er lærere som ser hva elevene mestrer, ser og benytter seg av deres iboende ressurser og som er i stand til å bygge gode relasjoner.

Det bør være en felles forståelse for hvordan man i skolen kan tilrettelegge for elevenes behov. I et systemperspektiv viser resultatene forskjeller i skolens håndtering i møtet med elever og deres foresatte hvor eleven sliter, og det var situasjoner hvor foreldre ikke følte de hadde tillit til skolens ledelse og kompetanse (Olsen, 2016, s. 93-94). En felles forståelse for elevers behov for tilrettelegging, hvor det er skolens ledelse som utvikler og setter standarder, vil være med på å skape gode relasjoner til både barn og foresatte. Noen av deltakerne i studien, var mødre til barn med ADHD. De var alle enige i, at de lærerne med gode rutiner og god struktur, var de lærerne som lyktes best med å bygge og skape de gode relasjonene til barna deres (Olsen, 2016, s. 95).

I hverdagen møter vi ulike utfordringer, og Nordahl og Hansen (2012) stiller spørsmålet «vanskelige/utfordrende barn eller vanskelige/utfordrende relasjoner?». I dette ligger det at man som lærer har et valg. Man kan velge å se utfordringen man møter i et individperspektiv og legge hele problemet over på eleven med tanken «han/hun er så vanskelig!». Da velger man kun å se på elevens egenskaper isolert og fokuset flyttes bort fra læreren. Hvis man velger å flytte fokuset over til at «relasjonen er vanskelig», plasseres utfordringen i et systemperspektiv. Med dette perspektivet, øker de pedagogiske mulighetene og man får et spillerom som gir muligheter for å løse utfordringen «en vanskelig relasjon» istedenfor å «fikse en vanskelig elev». Ved å se utfordringer i et systemperspektiv er man som lærer både en del av problemet og en del av løsningen av den.

## 2.4 Klasseledelse

Å være en god lærer er ikke bare noe som er medfødt, noe som noen lærere bare er, og andre lærere ikke er. Pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet, og kjernen i læreryrket vil dreie seg om hvordan læreren er i stand til å samhandle med elevene (Nordahl, 2014, s. 132).

Lærerens rolle har en stor innflytelse på elevers faglige prestasjoner samt trivsel i skolen. Lærere må erkjenne og ta konsekvensen av at påvirkning og ledelse er nødvendig, for å kunne realisere opplæring og oppdragelse (Nordahl, 2014, s. 132). Videre skriver Nordahl at pedagogikk i hans bok, betraktes som et fagområde som blant annet kan gi praktiske føringer

for lærerens yrkesutøvelse samt en forståelse av det som foregår i skolen. Læreren er en aktør, som ikke bare er underlagt medfødte egenskaper og de elevene den møter til enhver tid. Lærere har ulike forutsetninger for å lykkes i sin jobb «men kunnskapene, ferdighetene, holdningene, verdiene og innstillingene til utøvelsen av yrket lar seg påvirke, både av omgivelsene og av lærerne selv» (Nordahl, 2014, s. 133). Det er viktig at lærere ikke stagnerer og lar seg bli et offer for ytre omstendigheter eller gener, men at læreren er en aktør som utvikler seg selv ved å være bevisst og reflektert i sin egen lærergjerning. Lærere som har en klar og forskningsbasert forståelse av hva som oppfyller kravene til god undervisning vil også ha et mere reflektert forhold til kjerneområdene i pedagogikken, og «vi kan med god grunn hevde at det ikke kommer til å hende noe nytt i klasserommet om ikke læreren gjør noe nytt» (Nordahl, 2014, s. 161).

Lærere tilbringer mye av tiden sin alene i klasserommet, og det kan være en utfordrende jobb og noen opplevelser kan føles tunge. Uro, forstyrrelser, uro og utfordrende elever i klasserommet kan kjennes tungt å stå i alene. Det er derfor viktig at lærerkollegiet diskuterer og formidler både gode og dårlige pedagogiske strategier seg imellom. Dette er viktig for at lærere skal utvikle seg og bør foregå i et systematisk samarbeid mellom lærere (Nordahl, 2014, s.163).

Begrepet klasseledelse skal vise seg å være vanskelig å definere entydig. Nordahl (2014, s. 151) beskriver klasseledelse som lærerens evne til å skape et positivt klima, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Klasseledelse foregår alltid i samhandling med elevene, og derfor er relasjonene til elevene vesentlige for læreren, for å kunne utøve god klasseledelse. «En leder er en gjenstand som utøver lys og varme» (Wahlstrom 2002, referert i Nordahl, 2014 s. 151).

Lærere som ønsker å lykkes med sin yrkesutøvelse bør etterstrebe god klasseledelse da disse lærerne sliter mindre med atferds- og disiplinproblemer i klassen (Ogden, 2012, s. 18). Videre nevnes viktige stikkord som relasjoner, struktur og fag som viktige faktorer i arbeidet med å opprettholde god klasseledelse og at «hensikten er å etablere et godt læringsmiljø som ivaretar elevens personlige og sosiale behov, og som legger forholdene godt til rette for læring og undervisning» (Ogden, 2012, s. 18). Klasseledelse har både et kortsiktig og et langsiktig mål. Ifølge Ogden (2012) handler det langsiktige målet om å skape gode relasjoner og ruste eleven for videre utdanning, arbeids og samfunnsniv. Det kortsiktige målet er å aktivisere og engasjere eleven gjennom å arbeide med meningsfulle oppgaver.



---

Klasseledelse vil ofte handle om en balansegang mellom å kontrollere eller ha struktur på den ene siden og en evne til å være nær eller gi varme til elevene på den andre siden. Slik kan det forklares hvorfor relasjoner mellom lærer og elev er så viktige for å ha en god klasseledelse. En autoritativ klasseledelse vil være det mest hensiktsmessige i et klasserom. En autoritativ lærer vil gi elevene mye varme, skape gode relasjoner, bry seg om elevene sine og fremstå som en trygg voksen person samtidig som den har kontroll og struktur i situasjonene (Nordahl, 2014, s. 155). Innenfor klasseledelse skilles det ofte mellom to ulike ledelsesformer. De ulike formene kalles for strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. Strategisk klasseledelse knyttes opp til den forberedelsen og planleggingen en lærer gjør i forkant av sin undervisning. Læreren vet hva den ønsker å oppnå med undervisningen, hvilke mål som skal nås i timen, hvilken elevatferd som er ønskelig samt tanker om hvordan de skal løse eventuelle hindringer som oppstår. Situasjonsbestemt klasseledelse handler nettopp om de ulike situasjonene som oppstår i timene. Det kan for eksempel være uengasjerte elever, spørsmål som stilles, konflikter, lav arbeidsinnsats eller at en elev går ut av klasserommet. Læreren må her ta beslutninger basert på ulike hensyn i de ulike situasjonene. En situasjonsbestemt klasseledelse vil som oftest innebære bruk av lærerens intuisjon (Nordahl, 2014, s. 154).

I alle klasserom er det noen elever som vil utfordre oss på en eller annen måte. Elever med en utfordrende adferd, kan i enkelte timer og sammen med enkelte lærere, oppføre seg bra. Det er derfor viktig å ikke sette elevene i bås, eller i ulike kategorier. Merkelapper som «vanskelig familiebakgrunn» eller «urokråke». Slike merkelapper vil være uheldig for klasse miljøet og eleven selv, da fokuset vil rettes mot den håpløse eleven og trekkes vekk fra omstendighetene og lærerens klasseledelse (Nordahl, 2014, s. 157). En lærer med god kunnskap om klasseledelse og som reflekterer over egen praksis, vil ha større mulighet for å drive frem gode undervisningssituasjoner samt bygge gode relasjoner til elevene sine og fremstå som en god og trygg voksenperson i klasserommet. Det er læreren som er ansvarlig for å etablere gode lærer- elev relasjoner og det er læreren som er ansvarlig for elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2014, s. 139).

En motsetning av denne type klasseleder, vil være en leder preget av ettergivenhet. En slik type klasseleder viser varme og bryr seg om elevene sine, men vil ha mindre sjanse for å opprettholde et godt klima og læringsutbytte i klassen. En slik lærer vil ofte mangle kontroll i klasserommet, og mange elever kan bli utrygge mens noen vil forsøke å utnytte situasjonene til å få gjennomslag for egne ønsker. «Klasseledelse krever at læreren fremstår som en tydelig voksenperson, det vil si en person som representerer noe annet enn det barn og unge

representerer» (Nordahl, 2014, s. 156). Dette betyr at en lærer skal respektere og verdsette barn og unge samt det de står for. En lærer skal være en trygg og god voksenperson, som står for noe annet enn barn og unge gjør, men aldri avvise det elevene står for. Det er her man finner skillet mellom en god lærer med autoritet, eller en som leder ved å ta kontrollen gjennom å være autoritær.

## 2.5 Oppsummering teori

I dette kapitlet har jeg redegjort for teori om anerkjennelse, relasjoner og klasseledelse. Barn og elevers læring og trygghet er avhengig av tilgjengelige voksne. Det å skape gode relasjoner er noe enkelte mennesker har som en iboende ressurs. For noen må det læres og øves på. Anerkjennelse er et begrep som knyttes sterkt oppimot relasjoner, og anerkjennelse inneholder både noen former og ingredienser. Jeg har beskrevet de ulike formene Honneth (2006) legger til grunn for sin anerkjennelsesteori og beskrevet Løvlie Schibbye (2004) sine ingredienser samt menneskesyn som ligger til grunn for en god relasjon og de gode dialogene. En anerkjennende væremåte kjennetegnes med at elevene anerkjennes for hvem de er og ikke hva de gjør. En anerkjennende lærer lytter, viser forståelse, aksept og bekreftelse ovenfor sine elever.

Videre presenterte jeg teori om begrepene relasjoner og relasjonskompetanse. Her kom jeg inn på viktigheten av at lærere har en genuin menneskeinteresse og viser tillit og omsorg for sine elever for å skape trygghet i gode relasjoner. Det at elevene skal få muligheten for å bli sett for den de er, er avhengig av lærerens relasjonskompetanse.

I siste del av kapitlet har jeg redegjort for klasseledelse og betydningen av en autoritativ lærer som utøver sin praksis med varme og kontroll. Det å utøve god klasseledelse er avhengig av et nært samspill med elevene. Det er derfor de gode relasjonene også her spiller en stor og viktig rolle.

I kapittel 5 vil jeg drøfte dette teorigrunnet med presenterte funn fra datamaterialet.

---

## 3. Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne valg av metode og metodens vitenskapelige forankring. I denne oppgaven er formålet å skaffe kunnskap om hvordan skolen på best mulig måte kan legge til rette for barn som bor med en eller to psykisk syke foreldre. Denne kunnskapen skal igjen gi meg som lærer en dypere forståelse for hvordan jeg på best mulig måte kan hjelpe og tilrettelegge for disse elevene i skolehverdagen. For å komme frem til denne kunnskapen, har jeg benyttet meg av kvalitativ metode med semistrukturerte individuelle intervjuer for innhenting av data. Ettersom det er egenopplevde erfaringer og opplevelser jeg er ute etter, er denne studien gjennomført med et fenomenologisk perspektiv. Jeg vil nå presentere og begrunne de ulike metodiske valgene jeg har tatt nærmere.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

En retning innenfor vitenskapen er fenomenologi, og jeg har i min oppgave valgt å støtte meg til dette perspektivet. Siden formålet for min studie er å få kunnskap om menneskers egneopplevde erfaringer, tanker og følelser er nettopp fenomenologien mitt valg.

«Fenomenologi betyr læren om det som viser seg», skriver Kvarv (2010), s.87. Videre skriver Kvarv at fenomenologiens hovedmål er å avdekke bevissthetens funksjonsmåte, der bevisstheten forholder seg til noe som er bestemt. Fenomenologisk metode benyttes altså for å studere verden slik folk oppfatter den, og målet er å få en økt forståelse av og innsikt i andres livsverden (Johannesen et al. 2016, s. 78-79).

Fenomenologien har sine røtter i Edmund Husserls sine filosofiske perspektiver. Perspektivet går ut på at «forskeren skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv» (Postholm, 2010, s. 42). Ut ifra dette, kan vi også si «at fenomenologien undersøker bevissthetens strukturer slik at de erfares fra et førstepersonsperspektiv» (Sampson, 2008, s. 38). Det handler om hvordan ytre objekter, som for eksempel tanker og følelser hos andre mennesker eller et fenomen i naturen, fremstår for en menneskelig bevissthet. Videre mente Husserl at ved å sette egne antakelser en selv har om et fenomen til side, så vil man kunne få innsikt i hvordan selve fenomenet fremstår i seg selv, uavhengig av egne forestillinger om fenomenet. «Dette kalles gjerne den fenomenologiske reduksjon eller *epoché*» (Sampson, 2008, s. 38).

Man kan også si at forskeren innenfor et fenomenologisk perspektiv, forsøker å få økt forståelse av og innsikt i folks livsverden (Johannesen et al., 2016, s. 171). Livsverden er et begrep som står sentralt i fenomenologien og brukes i sammenhenger der vi snakker om verden vi lever i (Kvarv, 2010, s. 91).

Innenfor et fenomenologisk perspektiv, studerer en nettopp første persons erfaringer i eksperimentsituasjoner. Man er opptatt av hvordan et fenomen oppleves og «for å forstå verden må vi forstå mennesket» (Johannesen et al., 2016, s. 171). Utsagnet sier noe om betydningen av at det er mennesket som konstituerer virkeligheten, og ikke omvendt. Johannesen et al., (2016, s. 171) legger også vekt på at gjennom å beskrive menneskers subjektive opplevelser, vil man kunne oppdage deres vaner og rutiner i tenkningen om fenomenet. Kvarv (2010) skriver at «fenomenologien har et dypt siktemål, som er å beskrive fenomenene slik de inngår i ulike sammenhenger» (s. 87).

Husserl mente også at bevisstheten er intensjonell (Sampson, 2008, s. 38). Kvarv (2010) skriver at «Alle menneskelige bevisstheter kjennetegnes av intensjonalitet, det vil si at bevisstheten er rettet mot noe bestemt- et objekt av et eller annet slag. Slike intensjonale fenomener må forstås. For å kunne oppnå forståelse, må fenomenene fortolkes» (s.87).

Med et fenomenologisk perspektiv betyr dette at vi må forsøke å betrakte ting med så få fordommer og forbehold som mulig. Innenfor fenomenologien, er forskeren opptatt av hva en informant forteller i et intervju for deretter å lese datamaterialet med et fortolkende blikk. Begrepet fortolkende handler om å forstå den dypere meningen i ulike menneskers erfaringer, og er et sentralt begrep innenfor fenomenologisk tenkning.

I denne studien, er dette essensielt og viktig. Jeg er ute etter andre menneskers egenopplevde erfaringer og hva disse menneskene forteller meg. I etterkant vil jeg prøve å forstå deres dypere mening og jeg vil med så lite fordommer som mulig prøve å oppnå en forståelse gjennom min fortolkning av deres uttalte ord.

## 3.2 Kvalitativ metode

Begrepet metode handler om ulike måter å samle inn data på. På gresk er den opprinnelige betydningen av ordet «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99).

Et viktig skille i metodebruk innenfor samfunnsvitenskapen, er skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvalitative metoder er opptatte av å forstå eller beskrive hvordan

---

mennesker oppfatter verden og til å få en innsikt i hvordan fenomener oppleves (Johannessen et al., 2016, s. 95). «En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted» (Postholm, 2010, s.17). Når forskningen er kvalitativ avdekker man hvorfor noe skjer, og man forsøker å uttale seg om noe spesifikt, som sosiale mønstre innenfor et avgrenset område. Forskeren kan ved bruk av kvalitative metoder som intervju og observasjon innhente data om dette fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 95).

Datamateriale som benyttes i kvalitative studier, kan komme fra ulike kilder som observasjon, intervjuer og gruppeintervjuer (Johannessen et al. 2016, s. 29). Noen data er hentet inn på grunnlag av en spesiell studie. I slike tilfeller er dataene hentet inn på initiativ fra forskeren selv og kalles for empiribaserte kvalitative undersøkelser. Dette kan være forskerens notater fra observasjon eller intervju, eller lyd og bilde opptak fra intervjuer og observasjoner (Johannessen et al. 2016, s. 96). Det å velge ut hvem som skal delta i studiet, er en viktig del av forskningsmetoden. For å besvare eventuell problemstilling, ønsker vi oss et utvalg informanter som er mest relevante og interessante ut fra formålet med studien (Johannessen et al., 2016, s. 113). I utvelgelsesprosessen er det viktig å spørre seg om hvor mange informanter studien krever for å belyse problemstillingen. «Det er altså viktigere å skaffe et relevant utvalg av informanter enn å skaffe mange» (Johannessen et al., 2016, s. 114).

Kvalitativ forskning er spennende og intenst og forskeren kommer tett og nært på sine informanter. Tjora (2017, s. 15) skriver at denne nærheten også byr på spesielle utfordringer. Utfordringene man kan møte er at man som forsker må være innstilt på, etter møtet med feltet, å justere sitt prosjekt. Møtet med feltet kan gi forskeren helt annen informasjon og opplevelser av fenomenet enn det forskeren har sett for seg. Jeg var åpen i mitt møte med feltet og lot meg inspirere av deres erfaringer og opplevelser. Jeg hadde mine forkunnskaper og tanker om temaet og hva jeg trodde ville være viktig for informantene mine inn i studiet. Etter møtet med feltet, lyttet jeg virkelig etter hva slags informasjon de gav meg for så å finne relevant teori til å belyse informantenes opplevelser.

### 3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Det å intervju mennesker om deres holdninger, følelser, opplevelser og livshistorier, er ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 17) blitt den mest utbredte forskningspraksisen i human- og samfunnsvitenskapen. Det er ulike måter å gjennomføre et intervju på, men felles for alle

er at informantene har større frihet til å uttrykke seg, samt at de selv kan være med å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Johannessen et.al., 2016, s. 145). «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43).

Gjennom et intervju får jeg muligheten til å få innblikk i et menneskes livsverden, og jeg vil komme så tett på som mulig denne personens opplevelser. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at «det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (s.21).

### **3.3.1 Semistrukturert intervju**

Det finnes ulike måter å gjennomføre et intervju på. Et forskningsintervju kan være alt fra et ustrukturert intervju hvor man har få planlagte spørsmål, til et strukturert intervju med mange forhåndsbestemte spørsmål. Man velger den intervjuformen som forskningsprosjektet krever (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s.24). Dette prosjektet krever noen forhåndsbestemte spørsmål, men med rom for at informanten kan komme med informasjon på eget initiativ. Valget falt på semistrukturert intervju, som er den mest brukte formen i moderne intervjuforskning (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 26).

Semistrukturert intervju er altså et intervju med en fleksibel intervjuguide. Jeg planla og forberedte spørsmål og stikkord for intervjuet, slik at jeg visste at intervjuet skaffet meg data til å svare på problemstillingen. Et semistrukturert intervju gir meg friheten til å stille spørsmålene i den rekkefølgen jeg selv vil og gir en mulighet til å stille tilleggsspørsmål. Dette er også i tråd med det fenomenologiske perspektivet på prosjektet. Jeg må være en aktiv lytter og stille med åpenhet for det informanten faktisk sier, og måten de sier det på (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 151).

### **3.3.2 Intervjuguide**

Det å intervjuer mennesker kan tilsynelatende virke som en enkel oppgave å utføre. Men for å skaffe viktig og riktig informasjon kreves det et godt stykke forarbeid i forkant av intervjuet. Intervjuet må være gjennomtenkt og planlagt og man må være bevisst både relasjon mellom intervjuer og informant og språket man bruker (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 22). Videre skriver de at språket ikke bare er en uttrykksform, men også noe som kan gi oss tilgang til

---

menneskets måte og tenke på. Det er viktig at jeg er våken og klar over språkets muligheter og styrke til å skaffe meg den riktige og viktige informasjonen jeg trenger.

Jeg utarbeidet en intervjuguide med spørsmål jeg mener er viktige å stille informantene. Rekkefølgen kan jeg gjøre om på underveis i intervjuet, samt stille oppfølgingsspørsmål.

### 3.3.3 En- til- en intervju

Temaet for denne oppgaven kan være sårt å snakke om og minner kan vekkes som er vanskelige eller såre og tenke tilbake på. Jeg valgte å intervju mine informanter i individuelle intervjuer. Vi møttes ansikt til ansikt, over Teams, siden Covid-19 satte en stopper for å kunne møtes personlig. Det å møtes igjennom en skjerm føler jeg ble en like naturlig setting for oss, i og med omstendighetene var slik de var.

Johannesen, Tufte og Johannesen (2016) skriver:

«Vi bruker en-til en- intervjuer når vi ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen. En- til- en intervjuer er også mest hensiktsmessig når temaet som skal diskuteres er intimt eller personlig ... (s.146).

Denne studien handler nettopp om noe nært og personlig. Informantene har opplevd og levd under vanskelig hjemmeforhold, så sett i lys av sitatet ovenfor mener jeg at individuelle intervjuer var mest hensiktsmessig for innhenting av data.

Intervjuet omtales av Kvale og Brinkmann (2009) som et håndverk. Et intervju avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger (s.36). Dessuten har intervjueren med seg ulike verktøykasser inn i arbeidet, da særlig i selve intervjufasen, men også i analysen av data. Intervjuet er også en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, hvor intervjueren og informanten produserer kunnskap sammen. Man kan si at mellom disse to partene skjer det en erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial (Kvale og Brinkmann, 2009, s.37). I praksis betyr det at jeg gikk inn i intervjuene med en viss forkunnskap om temaet og møtte informantene som delte sine egenopplevde erfaringer med meg. I felleskap skapte vi en sosial setting som skapte ny kunnskap.

### 3.3.4 Utvalg av informanter

“Antall informanter bør bestemmes i forhold til intervjuprosjektets rammer, varighet og ressurser» skriver Brinkmann og Tanggaard (2012, s.20). Videre beskrives det at et typisk studentprosjekt har mellom 3 og 5 informanter og at det er viktigere å gjennomføre få intervjuer og gjennomanalysere disse, enn å gjennomføre mange intervjuer og drukne i informasjon. I dette prosjektet valgte jeg å intervju 4 informanter og velger å tro at jeg har klart å skaffe nok relevante data til å kunne svare på min problemstilling *Hvordan møte barn med psykisk syke foreldre på best mulig måte i skolen?*

Det var rektor på skolen jeg jobbet på i den tiden jeg begynte arbeidet med denne oppgaven, som gav meg et tips jeg om noe jeg ikke visste at fantes. Hun fortalte om Forandringsfabrikken i Oslo og om hvordan Proffene der sto frem med sine historier- nettopp for å hjelpe andre i sårbare situasjoner i livet. Jeg søkte opp Forandringsfabrikken på Google, og tenkte kun en tanke: Her er mine informanter. Siden vinklingen på denne oppgaven omhandler hvordan vi lærere på best mulig måte kan møte denne gruppen barn i skolen og få kunnskap om hvordan vi kan dem, var det et ønske for meg å kunne få tak i de ekte historiene. Hadde jeg intervjuet lærere hadde jeg ikke fått tak i data fra de som vet best hva de trenger- de som selv har opplevd å bo sammen med psykisk syke foreldre. Jeg tok kontakt med Forandringsfabrikken og presenterte mitt prosjekt og de ville velvillig hjelpe meg med å skaffe informanter. Kriteriene mine var at Proffene hadde levd med psykisk syke foreldre mens de gikk på grunnskolen.

Informantene i denne oppgaven består av tre jenter og en gutt. De er alle etnisk norske og kommer fra ulike deler av landet vårt. De er unge voksne og er i alderen 17 til 27 år gamle. I dag har de mange tanker og kunnskaper om barns rettigheter, noe de skulle ønske at de også hadde eller ble opplyst om som barn.

## 3.4 Etterarbeid

Etter de direkte interaksjonene i intervjufasene, går arbeidet over i en transformasjonsfase. Denne fasen handler om å gjøre datamaterialet analysevennlig.



---

### 3.4.1 Transkribering

Etter gjennomføring av gruppeintervjuet, krever prosjektet en oversettelse fra det muntlige til skrevet tekst, en «prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186).

Det er ikke en enkel prosess og få de talte ordene ned til skrevet tekst. I muntlige samtaler er det ikke gitt hvor en setter punktum eller komma, og ofte går man tilbake til tidligere uavsluttede setninger. Den muntlige samtalen er dynamisk og består også av stemmeleie, tonefall, kroppsspråk samt ironi, og dette lar seg ikke transkribere. «...og idet man representerer den levende, muntlige interaksjonen i skrift, fryser man noe fast, som i seg selv er dynamisk og kontekstuel, og dette innebærer en oversettelse» (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 34). Jeg benyttet en lydopptaker under intervjuene som sikret meg at jeg igjen og igjen kunne gå tilbake å lytte til intervjuene. Dette ga meg en trygghet i at informantenes ordbruk, toneleie og liknende om de ulike temaene vi snakket om, ble tatt hensyn til i transkriberingen og lagt merke til. I transkriberingen anonymiserte jeg informantene og gav de fiktive navn.

Denne prosessen er tidkrevende og kan føles slitsom og kjedelig. Men i dette arbeidet ble jeg godt kjent med datamaterialet mitt og jo flere ganger jeg lyttet på intervjuet, jo mere informasjon fikk jeg. Det er ifølge Tjora (2017, s 174) viktig å ta med pauser og alle ord og lyder informanten uttrykker i transkriberingen. Jeg valgte å skrive ned alt som «skjedde» i intervjuet, som pauser, understrekinger, latter, og sukk for å ha den skrevne teksten mest mulig lik den dynamiske og levende samtalen.

### 3.4.2 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og finne mønstre som er av betydning i innsamlet datamaterialet, men hvordan en skal gå frem for å utføre en tematisk analyse er det ingen klar enighet om blant forskere ifølge Braun & Clarke (2006, s. 79). Braun & Clarke beskriver også denne metoden som enkel og nyttig for uerfarne forskere, da den er enkel og lære og gjennomføre.

«Qualitative approaches are incredibly diverse, complex and nuanced, and thematic analysis should be seen as a foundational method for qualitative analysis» (Holloway & Todres, 2003, gjengitt i Braun & Clarke, 2006, s. 78). Sitatet sier at tematisk analyse burde sees som en grunnleggende metode for analyse av kvalitative data. Videre skriver Braun & Clarke (2006) at denne analysemetoden burde vært den første metoden kvalitative forskere lærer seg, siden

den gir kjerneferdigheter som vil være nyttige for å kunne gjennomføre mange andre former for kvalitative analyser (s. 78).

En av fordelene med tematisk analyse er dens fleksibilitet. Kvalitative analysemetoder kan grovt sett deles inn i to ulike kategorier. Innen den første kategorien er analysemetodene knyttet til en bestemt teoretisk eller epistemologisk posisjon. Den andre kategorien inneholder metoder som i utgangspunktet er uavhengige av teori og epistemologi og som kan benyttes over en rekke teoretiske og epistemologiske tilnærminger. Tematisk analyse tilhører den andre kategorien og gjennom sin teoretiske frihet tilbyr den et fleksibelt og nyttig verktøy som kan gi forskeren et rikt og detaljert datagrunnlag (Braun & Clarke, 2006, s. 78).

I analyseprosessen og kodingen av datasettet må det tas noen valg. I tematisk analyse står forskeren relativt fritt til å avgrense de ulike temaene. Forskeren avgjør om hvor stort et sett med data må være for at det kan fremstå som et tema, eller hva det er som teller som et tema. Mere tilfeller av et datasett betyr ikke nødvendigvis at det er avgjørende for at dataene utgjør et tema. Det er ikke slik at hvis det var til stede bevis for temaet i 50 % av datamaterialet så er det et tema, men hvis det fantes bevis i 47 % av datamaterialet ville det ikke vært det (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Dette betyr at et tema kan vise seg betydelig i noen dataelementer, og lite eller ingenting i andre elementer. Det er forskerens vurderinger og studiens problemstilling som avgjør. Et tema fanger opp noe viktig i innsamlet datamateriale i henhold til problemstillingen. Videre poengterer Braun & Clarke at man som forsker må være klar over at det ikke eksisterer rigide regler for avgjørelse av temaer og være klar over fleksibiliteten som tematisk analyse gir.

Braun & Clarke (2006, s. 87 – 93) presenterer 6 steg en kan følge for å gjennomføre en tematisk analyse. Jeg har valgt å følge disse stegene i etterarbeidet med innhentet data. Her kommer en kort redegjørelse av de ulike stegene og hva de innebærer:

Steg 1: Bli kjent med datamaterialet. Det gjorde jeg gjennom å transkribere datamaterialet. I arbeidet med dette, dukket temaene opp for videre analyse.

Steg 2: Innledende koding. Etter å ha blitt kjent med datamaterialet begynte meningsfulle «grupper» å vises seg i datamaterialet. Jeg utførte kodingen manuelt.

Steg 3: Utarbeide temaer. Etter kodingen hvor jeg grupperte dataene mine, begynte jeg å utforme temaer. Jeg hadde gruppert spørsmålene mine på intervjuguiden i ulike temaer og knyttet kodene opp mot disse. Jeg forsøkte også å se etter nye temaer og etablerte nye etter hvert som flere mønstre i datamaterialet dukket opp samt noen undertemaer.

---

Steg 4: Gjennomgang av temaer. I denne fasen kvalitetssjekker man temaene opp imot problemstillingen for studiet samt resten av datamaterialet. I denne fasen viser det seg om man har temaer som går over i hverandre eller som egentlig ikke har betydning for besvarelsen av problemstillingen. I denne fasen oppdaget jeg at jeg kunne slå sammen noen av temaene siden de overlappet hverandre. Jeg sjekket også om alle kodene var plassert under riktig tema.

Steg 5: Definere temaer. Her handler det om å konkretisere hva hvert tema omhandler og beskrive temaene og gi en kort redegjørelse for dens betydning i henhold til problemstillingen.

Steg 6: Presentere funn. Funnene blir presentert i kapittel 4.

## 3.5 Kvalitetskriterier.

Kvalitet på kvalitative forskningsopplegg handler om studiens validitet og reliabilitet. Det handler om studiens pålitelighet og troverdighet.

### 3.5.1 Validitet

Validitet handler om å hvorvidt en metode faktisk undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannesen et.al. 2016, s. 232). Når det kommer til kvalitative data gjelder det å undersøke om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn, speiler og reflekterer studiens formål og gir et bilde av virkeligheten. Sammenhengen mellom de dataene som samles inn og fenomenet som undersøkes er viktig og det er viktig at datamaterialet er så rikt som mulig. Ved å stille informantene gode spørsmål som også gir rom for refleksjon og egne tanker vil datagrunnlaget kunne gi utfyllende besvarelser som igjen gir større troverdighet til studien (Dalen, 2011, s.97).

I denne studien valgte jeg å intervju 4 unge voksne som har egenerfarte opplevelser med å være elev i norsk skole samtidig som de lever et liv med en eller to psykisk syke foreldre. Oppgavens problemstilling handler nettopp om hvordan skolen på best mulig måte kan ivareta disse sårbare elevene, og jeg mener at for å få mest mulig riktig datamateriale på dette området, måtte jeg intervju de som vet best. De som har opplevelsen. De som har erfart det selv og som har kjent på behovet for å bli sett i alle kapitler av sitt liv. Elevene. Høre deres historier slik at jeg som lærer kan få mere kunnskap om hva de faktisk trenger av oss i skolen. Jeg utarbeidet meg en intervjuguide som jeg mente gav et godt grunnlag for å kunne innhente god og gyldig data som ville skape en troverdighet for min oppgave.

### 3.5.2 Pålitelighet

Pålitelighet, eller reliabilitet, knytter seg til undersøkelsens data. Det handler om hvilke data som benyttes, hvordan de innhentes og etterarbeidet med innhentet data (Johannesen et.al. 2016, s. 231). Thagaard (2013) skriver at reliabilitet handler om hvordan forskeren gjør rede for hvordan dataene er utviklet samt dens relasjoner til informantene og hvilken betydning erfaringer i feltet har for det datamaterialet forskeren til slutt sitter igjen med (s. 194). I kvalitativ forskning, bruker forskeren seg selv som et instrument. Ingen andre har akkurat samme erfaringsbakgrunn som forskeren selv har, og dermed kan heller ingen andre tolke datamaterialet på samme måte (Johannesen et.al. s, 232). For å styrke en kvalitativ studies pålitelighet er det derfor viktig at forskeren gir grundige beskrivelser av hele forskningsprosessen. Jeg har hele veien forsøkt å gi detaljerte beskrivelser av mitt arbeide med denne oppgaven, både før og under arbeidet. Jeg beskriver forberedelsene jeg gjør før gjennomføring av intervjuer samt hvordan jeg transkriberer og analyserer innhentet datamateriale. Jeg benyttet meg også av lydopptak under gjennomføringen av intervjuene som sikrer påliteligheten i min studie. Ved å kunne lytte til intervjuene flere ganger hadde jeg stor mulighet for å sikre meg riktig transkribering av intervjuene. Jeg gir også en beskrivelse av selve datamaterialet i kapittel 4 *presentasjon av funn* samt hvordan jeg har tematisert dataene mine.

### 3.5.3 Etske hensyn

Forskning må underordne seg etiske prinsipper og det er en rekke etiske hensyn og overveielser man må tenke igjennom som forsker (Johannesen et.al. 2016, s. 83). Etikkk dreier seg om en handling er rett eller gal og det dreier seg om forholdet mellom mennesker og om hva vi kan gjøre og ikke gjøre mot hverandre. «All virksomhet som får konsekvenser for andre mennesker, må bedømmes ut fra etiske standarder» (Johannesen et.al. s, 83). All type forskning, spesielt samfunnsforskning, berører enkeltmennesker og forholdet mellom dem. En kvalitativ forsker vil være i nærkontakt med sine informanter, og med det innebærer det at man hele tiden må være bevisst på hvordan ens egne valg som forsker kan påvirke informantene i studien. Gjennom intervjuer kan svært intime og personlige temaer bringes på bane og det kan oppleves pinlig og ubehagelig for informanten. En intervjuer kan også påvirke sine informanter med sin virkelighetsoppfatning eller forståelse av andre mennesker. Kvalitative studier innebærer også at forskeren får tilgang til opplysninger som kan knyttes direkte til informantene i studien. Det er derfor viktig at forskeren følger de etiske

---

retningslinjene og sørger for at ingen av deltakerne i studien kan identifiseres i ettertid (Thagaard, 2013, s. 25). Forskeren må også sørge for at all data som kan identifisere informantene destrueres når sluttdato for studien er nådd.

Et forarbeid jeg måtte gjøre, før jeg kunne starte innhenting av data var å melde prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Studiet mitt omfatter sensitive opplysninger og opplysninger om en tredjepart (foreldrene). Meldeskjemaet måtte møysommelig utfylles og det var mange etiske hensyn som måtte tas siden temaet omhandler barn med psykisk syke foreldre og dermed helseopplysninger. Intervjuguiden kunne ikke stille de konkrete spørsmålene jeg helst ønsket og intervjuguiden måtte skrives om etter råd og veiledning fra NSD. Siden jeg også ønsket å benytte meg av lydopptaker var mitt prosjekt meldepliktig. Alle hensyn jeg måtte ta gjorde at forarbeidet før selve prosessen med innhenting av data kunne settes i gang, var et stort stykke arbeid. Jeg fikk prosjektet mitt godkjent (se vedlegg 1) og kunne starte innhenting av data.

I forkant av intervjuene sørget jeg også for å innhente informert samtykke fra informantene (se vedlegg 2). Ifølge Johannesen et. al, (2016, s. 91) stiller personopplysningsloven krav til samtykke. Så lenge enkeltpersoner kan identifiseres, skal de samtykke til å delta i skjemaet. Samtykket skal være frivillig og i samme skriv fikk informantene informasjon om mitt prosjekt, hva det innebar å være deltaker samt informasjon om at de når som helst kunne trekke seg uten noen form for begrunnelse. I samtykkeskjemaet skal det komme klart og tydelig frem at informanten samtykker, hvilket behandlinger samtykket omfatter og hvilke behandlingsansvarlig samtykket rettes til (Johannesen et.al, 2016, s. 91).

All informasjon som kan føres tilbake til enkeltpersoner er også taushetsbelagt. Dette er også en del av forskerens etiske ansvar, å sørge for at alla data anonymiseres. Deltakere i studiet skal kunne delta med en visshet om at det ikke vil formidles informasjon som kan tilbakeføres til dem som enkeltperson og det er viktig at informantene ikke skal bli gjenkjent i oppgaven (Dalen, 2011, s. 19).

Før jeg startet intervjuene presiserte jeg for informantene at jeg ikke var ute etter informasjon om deres foreldre og eventuelle diagnoser, men at det var deres personlige erfaringer som barn av psykisk syke og møte de hadde med skolen. Jeg gjentok også at jeg ville følge de etiske retningslinjene for anonymitet og at jeg i oppgaven vil gi informantene fiktive navn.

### 3.5.4 Forskerens rolle

«Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 92). Videre skriver Kvale og Brinkmann (2009) at «Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap» (s. 92).

Jeg benyttet meg av lydopptak under intervjuene, noe som gav meg den fordel at jeg fullt og helt kunne konsentrere meg om det som ble sagt. På den måten følte jeg meg sikrere på at jeg etter endt intervju hadde hatt fullt søkelys på informanten og hele tiden hadde mulighet for å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene. Hvis jeg ikke hadde benyttet meg av lydopptak ville heller fokuset mitt vært rettet mot det å skrive notater. Ved å benytte seg av lydopptak kan man heller konsentrere seg om deltakeren som snakker, det blir enklere å sørge for god kommunikasjon samt at man får en bedre og naturlig flyt i intervjuet (Tjora, 2017, s. 166).

Jeg var hele tiden bevisst min rolle som forsker i intervjuprosessen og ville at mine informanter skulle føle seg avslappet og trygge på at jeg var en god og trygg mottaker av deres kunnskap. Bakgrunnen til informantene mine er en vanskelig oppvekst. Oppgaven handler ikke om den vanskelige oppveksten, men for at de skal ha gyldig kunnskap til denne studien, må de ha denne bakgrunnen. Dette betyr at de må tørre å åpne seg opp for meg, tørre å fortelle sin historie. Nå er det slik at jeg følte meg trygg på at informantene var klare for å fortelle meg deres historie, i og med at de har tilknytning til Forandringsfabrikken. Disse tøffe informantene mine vil nettopp fortelle sin historie slik at andre barn og elever i dagens skole, kan få en bedre skolehverdag enn det de selv hadde. At informantene mine var så trygge i sin egen historie, gjorde også prosessen med innhenting av data enklere for meg. Jeg var trygg på at jeg «ikke gikk over streken» ved å spørre om deres hverdagsliv som barn. Jeg var trygg på at vi begge sto likestilte og at det ikke var noe asymmetrisk forhold mellom meg som forsker og de som informanter. Vi hadde en avslappet tone og informantene snakket åpent om deres erfaringer.

Som forsker kan solidariteten til informantene bli en utfordring, særlig når man forsker på et tema som man er engasjert i. Solidariteten kan være en utfordring både i intervjuprosessen, men også under analysen av dataene. I forkant av intervjuet hadde jeg ingen formening om hva som faktisk skulle bli det mest sentrale for denne oppgaven. Jeg gikk inn i rollen som forsker med forkunnskaper om at det eksisterer grupper med sårbare barn som har ulike utfordringer. Jeg hadde tanker om at disse barna hadde utfordringer, men jeg hadde ingen

---

forutinntatthet om hva slags type utfordringer de møtte på i skolen. Jeg møtte informantene med et åpent sinn, klar til å høre deres historie. Ifølge Dalen (2011), er det viktig å ta med i betraktning at sitt eget engasjement til temaet kan påvirke resultatet av studien når man i etterarbeidet analyserer og tolker datamaterialet sitt (s. 20-21).

## 4. Presentasjon av funn

Denne oppgavens hovedfokus er barn med psykisk syke foreldre og deres tanker, meninger og erfaringer rundt en vanskelig hjemmesituasjon samt dens påvirkning på deres skolehverdag. Studien har ett ønske om å øke kunnskapen om hva det er disse barna trenger av oss i skolen, for at menneskeverdet, som er en grunnleggende verdi for skole og samfunn, anerkjennes. Formålet med dette kapitlet er å presentere funnene i innsamlet datamateriale som vil bli videre diskutert i kapittel 5.

Med problemstillingen som bakgrunn og igjennom arbeidet med den tematiske analysen, kom jeg frem til temaene hjemmesituasjon og ansvarsoppgaver, lærerens betydning og skolehverdag og psykisk helse som tema i skolen. Hvert hovedtema innehar også undertemaer.

For å gjøre det ryddig og oversiktlig, presenterer jeg de ulike temaene hver for seg, og de opptrer i den rekkefølgen spørsmålene blir stilt i intervjuguiden.

For å ivareta informantenes anonymitet vil jeg presisere at «Anna», «Magnhild», «Åsa» og «Aleksander» er informantenes fiktive navn, og vil videre i oppgaven skrives uten anførselstegn.

### 4.1 Hjemmesituasjon og ansvarsoppgaver

Bakgrunnen for dette temaet og undertemaer er spørsmål 1,2,3,9 i intervjuguiden (se vedlegg 3).

Når det kommer til temaet hjemmesituasjon har det en stor betydning for meg som forsker for å kunne se problemstillingen i sammenheng med informantenes livsverden. Med et sosiokulturelt perspektiv på barns læring og trivsel vet jeg hvor viktig det er å ha kunnskap om barns erfaringer innenfor primære og sekundære relasjoner. Alle relasjoner et barn inngår i, påvirker deres hverdag og opplevelse av den. Det å få innsyn i alle kapitlene av informantens liv var for meg veldig viktige for å kunne besvare problemstillingen.

Når det kommer til informantenes alder ved mor/fars sykdom, hadde alle informantene den samme erfaringen. Sykdommen hos en av foreldrene, eller begge, hadde vært til stede fra før de ble født, og var noe de hadde levd med hele livet. Hos Åsa hadde den forelderen hun bodde



---

sammen med, alltid strevd litt, men da Åsa var 5 år, skjedde det en hendelse i familien som skulle gjøre livet enda vanskeligere.

Bosituasjonene for informantene var noe forskjellig. 2 av informantene bodde hele oppveksten sammen med foreldrene. For de to andre ble bosituasjonen forandret i løpet av de første årene på barneskolen og på ungdomsskolen. De ble da tatt ut av hjemmet og ble flyttet til fosterhjem.

#### **4.1.1 Beskrivelser av en vanlig dag**

I beskrivelsene av en vanlig dag kunne ansvarsoppgavene de hadde være forskjellige, men felles for de alle er at de hadde, eller tok på seg et praktisk ansvar i hjemmet ovenfor mindre søsken samt matlaging.

Anna flyttet fra den syke forelderen og bodde hos den friske under oppveksten, men allikevel opplevde hun mye stress i hverdagen. Den friske forelderen hadde mye ansvar både hjemme og på jobb, og det var ikke enkelt og få hverdagene til å gå i hop når den andre forelderen var syk. Anna opplevde at hun selv måtte ta ansvar for seg selv, stå opp om morgenen, gjøre lekser, lage middag og ta vare på seg selv fra tidlig alder:

Vi lærte oss det meste fra tidlig alder av. For meg så er det ganske normalt, for jeg har alltid måttet ta vare på meg selv fra tidlig alder av, så det er rart for meg og høre fra andre at de ikke har det sånn, eller ikke laget middag selv før de kom på ungdomsskolen. Jeg har liksom alltid laget mat jeg.

Hun forklarer hjemmesituasjonen slik at det var vanskelig å få til gode rutiner i hverdagene. Hun var hos den syke forelderen i helgene, hvor da forelderen sov på dagen og var våken om kvelden og utover natten. Dette medførte at også Anna fikk denne vanen med å være oppe til rundt 02, 02-30 på natten og sove utover dagen. Dette medførte at Anna fikk problemer med å «hente seg inn igjen» i ukedagene og slet til slutt med å få sove på nettene. Det å få sovne ble et problem for Anna og hun slet med at hun fikk for lite søvn. Hjemmesituasjonen preget henne og påvirket henne også slik at det ble vanskelig å spise samt at hun slet med sinne:

Jeg hadde aldri lyst til å spise. Jeg fikk med matpakke på skolen, men jeg spiste aldri matpakka. Pappa tok kontakt med skolen og sa at de måtte passe på at jeg spiste maten min, men de gjorde aldri det. Jeg trente jo en del også da jeg trente vel håndball 3 ganger i uka pluss kamper i helgene. Så fikk jeg jo ikke i meg ordentlig næring. Så jeg var ganske spinkel.

Etter skoletid dro hun som regel ikke hjem:

Jeg var som regel ikke hjemme etter skolen på barneskolen. Jeg var alltid hos venner for jeg likte ikke å være alene hjemme og der gjorde jeg lekser ... De var alltid raskere enn meg, men jeg fikk hjelp av dem.

Arbeidsoppgaver hjemme var å lage middag og smøre nistepakker og passe litt på småsøsken og hjelpe de med lekser når de jobbet med det hjemme. Anna spilte håndball og trente 3 ganger i uka. I helgene var det ofte håndballkamper.

Magnhild vokste opp med 2 syke foreldre, hvor den ene var mere syk enn den andre:

Det var mye uforutsigbarhet. Noen ganger måtte jeg stå opp og ordne meg sjøl, noen ganger ble jeg vekket. Noen ganger måtte jeg smøre matpakke selv mens andre dager ikke.

Magnhild forteller at hun ble raskt selvstendig og selvgående, og gikk til skole og fritidsaktiviteter da de bodde i nærheten av dette:

Hvis jeg hadde bodd lenger unna tror jeg det hadde blitt ett problem.

Når det kom til middag opplevde hun at dette var veldig varierende.

Vi hadde alltid et måltid liksom, men det var ikke til noe faste tider eller rutiner på det. Jeg prøvde å lage en rutine på det med middag, så da laget jeg ofte middag da jeg kom hjem fra skolen. Men da fikk jeg ofte litt kjeft for at jeg hadde gjort det fordi vi skulle jo spise sammen, men det skjedde jo aldri. Jeg var jo sulten.

Åsa opplevde en veldig uforutsigbar hverdag. Hun visste aldri om hun skulle til skolen eller ikke. Alt var avhengig av mors sykdom- om hun var våken eller sov. De morgene mor ikke klarte å vekke henne, våknet hun av seg selv og gikk rundt i huset for å finne mor og se hvilken tilstand hun var i. Var hun våken, ville de tilbringe dagen sammen med å se filmer eller lage noe kreativt med hendene sine.

Et nært familiemedlem av Åsa, jobbet ved skolen hun gikk på. Når det kom til lekser og hjelp til dette, ble Åsa kjørt til dette familiemedlemmet som hjalp henne. Åsa tror at dette familiemedlemmet, snakket med de andre lærerne på skolen om hennes hjemmesituasjon. Åsa fikk også hjelp til å innimellom komme seg til og fra skolen når mor var for syk. I ekstra dårlige perioder hendte det seg at Åsa også overnattet hos vedkommende når hjemmesituasjonen var for krevende.

---

Aleksander minnes sin hjemmesituasjon som forferdelig. Han opplevde å ikke bli tatt vare på grunn av psykisk sykdom samt vold i hjemmet:

Det har ikke vært merkefritt. Det har satt sine spor.

Videre forteller han at noe av det som han har tenkt mye på var at han på grunn av sine foreldre gikk glipp av mulighetene for å etablere vennskap og gode relasjoner til andre:

I den tida så var det mere det at jeg aldri fikk utvikla de sosiale antenne og de sosiale egenskapene og evnene som et barn i barnehage / skole bør ha.

Aleksander tok ansvaret for mindre søsken og sørget til enhver tid for at de hadde det bra. Dette kunne være i form av å ta ansvar for matlaging, pass og beskyttelse mot den volden som forekom i hjemmet.

#### **4.1.2 Informasjon rundt mor/fars sykdom**

Felles for alle informantene er at det var lite informasjon fra foreldre, skole eller andre i familien om foreldrenes sykdom. De følte alle at «alle» visste noe, men at ingen snakket med dem om det de visste. Hverken familie eller lærere eller ansatte på skolen:

Nei, vi skulle jo prøve å fikse ting i familien. Det var sjeldent vi kunne snakke med noen- for mormor og morfar var jo foreldrene til mamma sant, og da ville jeg jo ikke belaste de med å si at mamma er syk, eller jeg tror mamma trenger hjelp eller – ja.»  
(Magnhild)

Aleksander er tydelig på at ingen snakket med han om hans vanskelige situasjon som barn. På spørsmålet om han snakket med voksne om egen situasjon er talen klar:

Nei. Ingen lurte noe særlig på hvordan det gikk etter at jeg flyttet fra foreldrene mine heller for den saks skyld.

Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål om hvordan det egentlig gikk med han i hverdagen da- om hvordan han oppførte seg siden han antakeligvis hadde mange tanker, følelser og spørsmål han ikke fikk snakket med voksne om:

Jeg var jo den nye kid 'n i gjengen og i klassen på skolen, så jeg ble jo mobba av absolutt alle på skolen i 9 år. Det vart jeg. Og det førte til at jeg responderte med det jeg visste jeg egentlig kunne og det var med vold.

Aleksander vokste opp med en voldelig forelder i tillegg til psykisk sykdom hos den andre. I tillegg hadde han ADHD, og hadde et utenlandsk preg på utseendet. Han tror det er derfor han ble mobbet.:

Jeg ble ansett som et trøbbelbarn, men det var ingen som lurte på noen gang hvorfor.

Aleksander forteller om sine møter med barnevernspedagoger i forbindelse med barnevernet og han sier at han følte at ingen turte å spørre fordi de var redde for svarene de skulle få.

Jeg spør igjen: Det var ingen som spurte deg eller sa til deg for eksempel - hvordan er det med deg i dag og hva tenker du på, for i dag merker jeg at du er litt voldelig? Svaret han ga var klart og tydelig:

Nei, jeg har aldri fått et slik spørsmål i hele mitt liv.

Aleksander forteller også at det var først på slutten av barneskolen /begynnelsen på ungdomsskolen han fikk vite av lærere/barnevernspedagoger hva som faktisk var grunnen til at han ble flyttet ut av hjemmet:

Det har jeg sagt tydelig ifra om i dag, at slike ting skal det sies ifra om med engang og ikke etter mange år. De svarte meg tilbake at grunnen til at vi ikke sa noe var fordi vi ikke visste om du ville takle det eller ikke. Jeg svarte med at ok, så du visste hvordan min psykiske helse eller min psykiske tilstand var? Hadde du sendt meg til en psykolog eller lege på forhånd? Nei det hadde de jo ikke gjort ... - nei slutt å bare anta da. Barn er sterkere enn dere tror. La dem få vite.

Anna kan ikke huske å ha snakket med noen i familien om at den ene forelderen var syk, og tror at de prøvde å skjerme henne for at de skulle leve så normalt som mulig. Anna opplevde at den syke forelderen kunne snakke om sin sykdom og var åpen om den, men at ingen andre i familien snakket om denne sykdommen. Det ble vanskelig å forholde seg til hverdagen og hun begynte selv å «slite litt».

Åsa hadde et nært familiemedlem som hjalp henne både med lekser og med det å komme seg til og fra skolen. I perioder bodde hun også hos dette familiemedlemmet. Men aldri snakket de om mors sykdom.

Jeg hadde aldri noen å snakke med, for det var dette jeg hadde vokst opp med. Jeg visste jo ikke at dette var galt.

---

Åsa opplevde ikke at noen på skolen snakket med henne eller gav uttrykk for at de visste om hennes utfordringer i sin hjemmesituasjon.

## 4.2 Lærerens betydning- relasjoner lærer -elev

Dette avsnittet knyttes opp imot spørsmål 4 og 5 i intervjuguiden.

Når det kommer til om lærer/lærerne viste om foreldrenes psykiske sykdom, gir de alle informantene uttrykk for at ingen av lærerne sa noe konkret om dette. Ingen snakket med dem og bekreftet at de visste at deres hjemmesituasjon var vanskelig. Informantene uttrykker alle at de tror lærerne visste om deres hjemmesituasjon, men at de ikke turte å si noe.

Aleksander opplevde at det var mest fag lærere på barneskolen var opptatt av. Men han opplevde så vidt å kjenne på 2 gode lærer- elev relasjoner, men disse lærerne forsvant ut av skolen på grunn av permisjoner og sykemeldinger. Han fant ikke igjen gode relasjoner med andre lærere, ingen andre så han på samme måte, og opplevde det som et savn. Men hva var det som gjorde de to relasjonene gode?:

Selv om de også så meg som et trøbbelbarn, behandlet de meg med respekt og vennlighet. De dømte meg ikke hvis jeg gjorde feil, men de lærte meg heller hvordan jeg ikke skulle gjøre den samme feilen en gang til.

Aleksander sier han opplevde å få kjeft for ting han ikke hadde gjort. Han tror selv at det var enkelt for både medelever og lærere å skylde på han. I bunn og grunn klarte Aleksander å komme seg igjennom barneskolen. Det var ikke enkelt, men han tror nok at på grunn av hans personlighet og det at han hadde bøkene sine gjorde at han allikevel hadde en liten trygghet i at han ikke kunne gjøre noe annet enn å være seg selv. Han sier:

Jeg ble aldri sett i skolehverdagen før jeg kom på videregående. Men jeg har aldri jobba for å passe inn. Det gav jeg opp ganske så fort og fant ut at jeg kjører mitt eget løp jeg, så får dem som vil være med

Magnhild opplevde ikke noen gode relasjoner til lærere på barneskolen, bare på ungdomsskolen. Den gode relasjonen der, fant hun med en lærer som skjønnte at hun trengte litt tid. Litt tid til å snakke, gjøre helt andre ting enn fag og som snakket om seg selv.

Hun så liksom at jeg trengte en time i uken, der jeg bare kunne komme til kontoret hennes, hvor vi bare kunne henge litt og bli litt kjent og vi kunne liksom finne litt ut

av hvem jeg var, hva jeg likte å gjøre og ja. Hun spurte ikke så mye om fortiden eller liksom hvor jeg kom ifra [...] men hun var veldig snill og hyggelig. Veldig sånn god på å lage det trygt. Hun spurte alltid om ja skal vi sitte her på kontoret eller skal vi gå en tur eller hva vil du liksom [...] og hun fortalte liksom om hvem hun var og hva hun likte å gjøre fordi på barneskolen opplevde jeg bare at de voksne som bare sa slik «ja jeg er læreren deres i norsk, jeg skal ha dere i 7a», men jeg ble aldri kjent med de personlig og jeg skjønnte aldri hvorfor lærerne spurte oss om så mye om oss og hvem vi var når vi aldri fikk vite noe om de. Jeg husker jeg tenkte at hvorfor skal jeg si noe om meg når ikke du kan si noe om deg

Videre forklarer hun at hun tror at lærerne på barneskolen visste at den ene forelderen var syk, men at de tenkte at hun levde godt med den andre forelderen. Men ingen snakket med henne eller spurte henne. Læreren spurte om hun hadde bra, men dette skjedde alltid foran andre eller foran foreldrene. Når hun ble spurt dette spørsmålet svarte hun ja, da det ikke følte trygt å si noe annet så lenge hun måtte svare på spørsmålet foran medelever:

De spurte hver dag, men til slutt så følte jeg liksom at det bare var jobben deres å spørre- 'ja nå har jeg i hvert fall spurt går det bra, sånn «check av» i boka.

Hun sier at hun etter hvert prøvde å teste ut voksne ved å fortelle de ting som hun håpet noen ville ta tak i, at noen ville stille henne spørsmål om hvorfor hun sa disse tingene. Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål om hun husker eventuelle ting hun kunne si for å teste voksne. Magnhild husker det godt:

Jeg kunne for eksempel si at jeg spiste aldri middag eller at pappa aldri kom hjem eller mamma aldri kom hjem på ettermiddagen. Jeg kunne liksom si slike ting som gjorde at de voksne i utgangspunktet skulle spurt meg om hvorfor sier du det her? Men så tror jeg bare at ikke at de skjønnte at det var alvor fordi det var ganske alvorlige ting jeg sa, så de trodde det bare var tull for de bare – nei nei nei, du bare tuller.

Jeg spør Magnhild et oppfølgingsspørsmål: Du prøvde altså å si ifra du da?:

Mm ... Ja det gjorde jeg ... Jeg tror det er veldig mange barn som gjør det, akkurat det med å teste voksne og liksom si ting i håp om at voksne skal spørre hva handler dette her om og hvorfor gjør du dette her for da har du liksom muligheten til å si at jo jeg gjør det fordi ... også kan man fortelle ...

---

Magnhild forsøkte med disse utsagnene å si ifra om at hun hadde utfordringer hjemme, men hun følte at ingen turte å gjøre noe med det fordi de antakeligvis ikke visste hvordan de skulle håndtere det. Magnhild sier hun skulle ønske at lærerne hadde tatt litt tak og gjort «noe», som å spørre henne litt mere og tatt henne med i møter som ofte gjaldt henne selv- eller i det miste informert henne. Hun forklarer at hun nå i ettertid har sett dokumentasjon på samarbeidsmøter mellom lærere-foreldre og andre instanser samt bekymringsmeldinger til barnevernet angående henne selv. Det ligger ingenting der om et samarbeid med henne selv eller om at hun har vært med i noen møter:

Så alle har jo skjønt noe og visst at det har vært noe, men ingen har sagt noe til meg om liksom du vi er bekymra for deg og vi bryr oss om deg, men for at vi skal kunne hjelpe deg så trenger vi å ha deg som kaptein sant. Du må fortelle hvordan vi skal jobbe og gjøre ting godt for deg.

Åsa forteller at hun følte hun bare hadde overflatiske forhold til lærerne sine, og at lærerne, hverken på barneskolen eller ungdomsskolen gav uttrykk for at de visste noe om mors sykdom da hun aldri snakket med noen lærere om dette. Åsa sier at:

De så jo at jeg hadde problemer i timene, men når de sa noe til mamma, sa hun bare at hun prøvde å få meg utredet for ADHD.

Ved noen anledninger forsøkte hun å si ifra på skolen om at det ikke var helt bra hjemme, men opplevde at ingen tok henne på alvor. Åsa forteller:

Om jeg prøvde å snakke med noen, de få gangene jeg skjønte at noe var galt med mamma, for eksempel når det var for mye rødt på bordet enn vanlig, ville jeg prøve å snakke med noen, men de visste aldri hvordan de skulle håndtere det jeg sa. For når en unge som går i 1. klasse kom og sa at mamma skada seg sjøl, nå er det [...], da visste ikke de hvordan de skulle reagere så da ble det aldri gjort noe. Og på grunn av dette er jeg nå så vant til at jeg kan si ifra om problemene mine, men at det ikke blir gjort noe med uansett. Det er vanskelig for meg å stole på andre.

Videre snakker vi om relasjoner til lærere. Åsa sier hun ikke hadde det noe bra på skolen og at hun opplevde å bli mobbet. Hun kunne bli lugget og få blåmerker, men:

Siden det aldri ble noen sår som viste blod så ble det bare avfeid med at de bare leker.

Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål om hun ikke følte at hun ble tatt seriøst av de voksne på skolen:

Nei, og det har jeg stor mistanke om at var på grunn av moren min og måten jeg hadde det på. De tenkte nok om meg at de ikke kunne ta meg seriøst.

Det var en ansatt på barneskolen som Åsa hadde en god relasjon til. Det viste seg at de hadde en felles interesse, en interesse for store dyr. Denne ansatte bodde på en gård i nærheten av skolen og i fritimer, eller i SFO tiden, dro de innimellom hjem til denne gården. Praten gikk løst om dyra på gården og Åsa kjente at hun ble glad i denne ansatte.

Anna opplevde ikke at noen lærere gav uttrykk for at de visste om hennes hjemmesituasjon:

På barneskolen tror jeg de aldri turte å si noe.

Videre forteller hun at hun nå i dag vet at de visste at hun hadde noen ekstra utfordringer i hverdagen. Hun har sett papirer fra BUP fra den tiden hun gikk på barneskolen:

Der står det at de er i kontakt med skolen, og at helsesøster passer på, at vi på en måte ble overvåka. Men det visste jeg ikke før noen år siden. Så de visste jo tydeligvis om det alle sammen, men det var ingen som liksom turte å si noe eller spørre eller ... så det var veldig rart å plutselig lese det.

I samtalen med Anna om de gode relasjonene til lærere på skolen, forteller hun at det først var på videregående skole hun møtte som hun selv beskriver som «en fantastisk lærer». Jeg spør om hun kan forklare hva som gjorde relasjonen til denne fantastiske læreren så god:

Han er en sånn man liksom kan snakke med. Klassa mi kaller han for klassas forelder på en måte. Han er skikkelig god og hyggelig, han har ganske rolige timer og han er ikke kjedelig og står og snakker i en og en halv time liksom. Jeg følte at jeg endelig kunne ha litt styr på ting, at jeg endelig kunne fortelle om hva som skjedde hjemme og hva jeg slet med selv. Når jeg fortalte han om situasjonen min så spurte han meg om jeg ville at han eller vi skulle snakke med de andre lærerne om dette. Og da spurte han jo meg først og så gikk vi igjennom hva vi skulle si, så da hadde vi en ordentlig samtale om det også sa jeg at alt kunne nevnes for det er bedre at de vet alt, for det er bedre enn at de tror at jeg er lat eller et eller anna i timer. Og da ble det slik at hvis det var veldig mye, så kunne jeg få utsettelse på prøver, og hvis de ikke var så viktige så kunne jeg få droppe de helt. Og det har jeg aldri hatt før.

Aleksander møtte også en lærer han kunne åpne seg opp til på videregående skole.

Lærere der var faktisk mere seriøst opptatt av at vi skulle få til skolegangen, og jeg fikk en kontaktlærerinne som faktisk så meg. Det var ikke det at hun nødvendigvis stilte



---

spørsmål om det gikk bra og slike ting, men jeg bare visste at hvis det var noe så kunne jeg snakke med henne. Og det var et tilbud jeg benyttet meg av ofte. [...] På barneskolen var det veldig lite om Aleksander ...

## 4.3 Skolehverdagen og psykisk helse som tema i skole.

Det er spørsmål 6,7,8,10,11 og 12 i intervjuguiden, som ligger til grunn for dette temaet.

### 4.3.1 Tilpasset opplæring

I intervjuet stiller jeg spørsmål om informantene trengte eller fikk tilpasset opplæring på skolen. Informantene har litt forskjellig erfaring på dette området, men 3 av de (Magnhild, Åsa og Aleksander) har en oppfatning av at de egentlig er usikre. De hadde aldri noen samtaler med lærere om dette temaet. De kan heller ikke huske at de fikk tilpassede lekser, tilpasset leksemengde, utsettelse på innleveringer eller noe form for tilpasninger. De snakket ikke med lærere om dette.

Magnhild husker ikke så mye om dette fra barneskolen, men sier at på ungdomsskolen så fikk hun som regel alltid et annet tilbud enn de andre elevene, uten at hun visste hvorfor:

På ungdomsskolen hadde jeg noen slike timer hvor jeg gikk til helsesøster, og jeg var med i slike jentegrupper, og istedenfor lekser så fikk jeg ting jeg heller skule gjøre som å skulle ha matlaging og slike ting. Jeg tror det var tilpasset opplæring, men det var ingen som sa noe om at jeg hadde tilpasset skole. Jeg har alltid skjønt at det har vært noe annerledes, når alle elevene skal ut å gjøre noe mens jeg liksom «du vil ikke være med å lage mat du da, eller du vil ikke være med å gjøre det her istedenfor da. Jeg fikk liksom alltid et alternativt nummer 2. Og da bare ja – ok da, det kan jeg vel.

Magnhild fikk altså muligheten til en annen type opplæring enn medelevene, men ingen snakket med henne om hvorfor, om hun ønsket eller hadde behov for dette eller hvilke behov hun hadde. Magnhild sier at hun kunne ønske at lærerne hadde tatt henne med i avgjørelsene som ble tatt, slik at hun selv kunne ha kommet med sine ønsker om tilrettelegging:

Det er vanskelig å kunne si nei jeg vil ikke ha det, eller kan det ikke være slik istedenfor, fordi en vil jo ikke ødelegge det voksne har laget. Voksne som har gått på skole i flere år som har masse kompetanse og er profesjonelle, så må en jo bare si ja ikke sant.

Aleksander hadde egen PC til bruk i skolearbeidet, men ellers ingen spesielle tilpasninger.

Anna opplevde ingen tilpasninger i skolehverdagen. På ungdomsskolen følte hun at kontaktlæreren passet ekstra på henne og sjekket at hun gjorde leksene sine. Men Anna følte egentlig bare at hun var veldig streng og sur, og at kontaktlæreren klaget på henne de gangene hun ikke hadde gjort arbeidet sitt:

Hvis jeg sa at jeg hadde vært for trøtt til å gjøre det så sa hun bare at jeg uansett måtte gjøre det. Det hadde vært fint å få litt medfølelse liksom.

Anna forteller at hun på videregående skole møtte lærere som hun fikk gode relasjoner til, dette er tidligere beskrevet i punkt 4.2. Hun sier at lærerne på videregående så henne, at de snakket med henne om hva som var viktig for henne å følge opp angående skole. Hun fikk mindre lekser slik at hun heller kunne fokusere på prøver. Hun sier det var godt og endelig møte en forståelse for at hverdagen kunne være vanskelig og utfordrende.

Åsa forteller at hun alltid gjorde lekser på barneskolen på grunn av dette familiemedlemmet som alltid hjalp henne. Leksene ble alltid sjekket på fredager og da var alt gjort. Hennes faglige prestasjoner varierte. Kunst og håndverk og svømming var favorittfagene. Tilpasninger i skolen hadde hun ikke:

Med det så var jeg konstant sliten fordi jeg måtte bruke all energien min på å få meg sjøl til å fokusere.

Åsa fikk påvist sterk ADHD etter ungdomsskolen. På grunn av etiske hensyn er det deler av Åsas historie jeg ikke kan fortelle. Åsas erfaringer i livet førte til en frykt for å feile, en frykt for ikke å være bra nok, frykt for å miste noen rundt seg, frykt for å ikke bli trodd. Hun gjorde alt hun kunne for å prestere bra på skolen.

Alle informantene deler de samme tankene om at det hadde vært fint for dem og antakeligvis hjulpet dem om de kunne fått muligheten til å tilpasse leksemegder, gått igjennom lekser på skolen og hatt noen å snakke med på skolen om hvordan de skulle jobbe med skolefag både på skolen og hjemme.

### **4.3.2 Skoleprestasjoner og adferd**

Når det kommer til skoleprestasjoner, varierer dette stort mellom informantene. Det var individuelle forskjeller ut ifra hvilke fag de likte best, om de fikk hjelp til lekser hjemme, om de var pliktoppfyllende og alltid prøvde sitt beste, eller om de gjorde lekser ofte, sjeldent, aldri

---

eller alltid og om fagene engasjerte dem. Slik jeg tolker fortellingene deres, er det et fellestrekk som viser seg. Det var ikke på grunn av gode relasjoner til lærere og god oppfølging som gjorde at de kom seg gjennom barneskolen på en grei måte. Det var kun deres egen fortjeneste. Det var deres egen vilje til å prøve, tross utfordringer i hverdagen, samt en frykt for å ikke være forberedt og bli gjort narr av i timene eller bli kjeftet på.

På barneskolen var Magnhild «grei», gjorde leksene sine og prøvde å følge med. I starten var hun pliktoppfyllende og prøvde å fylle den rollen ved å være snill og flink. Hun forsøkte å gjøre det de voksne sa. Favorittfagene hennes var gym og praktiske fag. Hun var ikke så god til å skrive og tegne, men var god til å utforme ting. Men etter hvert begynte hun å stille seg selv spørsmål om hvorfor hun egentlig var på skolen og hvorfor ingen lærere på skolen egentlig forklarte henne hva skole var.

Etter hvert skjønnte jeg at det her hjelper ikke liksom – hvorfor skal jeg være på skolen egentlig - det var jo ingen som forklarte meg hva skolen var eller hvorfor skal jeg sitte på skolen i 5 timer. Det gir jo meg ingenting. Hvorfor er det sånn? For det kom og gikk voksne, hadde fag og jeg skjønnte liksom ingenting. Så lærte vi litt norsk og så lærte vi litt historie, men jeg tenkte – hva skal dette her hjelpe i livet liksom? Og da begynte jeg å teste voksne. Kunne begynne å utfordre de på ting. Kunne dra ut ledninger på datamaskiner og jeg kunne være ganske frekk. Jeg kunne kaste ting mot de, men jeg var også snill og blid liksom så ... ja. Tror jeg var drittlei over at ingen bare kunne ta tak i det.

Hjemme kunne hun høre at «du kan ikke bli noe» og «hvorfor gjør du det der, og hvorfor kan du ikke de tingene der eller hvorfor lærer skolen deg de tingene der- du er jo altfor ung». Magnhild så selv hvordan de voksne ikke brydde seg om arbeidslivet eller gjorde så mye ut av livene sine så hva skulle hun egentlig med skole i livet sitt? I 4.-5. klasse begynte hun å skulke skolen.

Etter hvert som Magnhild ble eldre, sluttet hun å levere inn lekser og hun sluttet med å ha presentasjoner. På ungdomsskolen fikk hun anmerkning på anmerkning. Noen lærere spurte henne om hvorfor hun ikke hadde levert inn lekser eller oppgaver, men siden hun ikke følte seg trygg på noen av lærerne følte hun bare at de kjeftet eller var ute for å ta henne. Hun turte ikke å si ifra om hvorfor hun ikke hadde levert inn leksene eller oppgavene. Når lærerne da spurte om hvorfor hun ikke hadde gjort dette kunne hun svare:

Fordi det er drittopplegg, eller fordi du suger eller fordi det her er dritkjedelig. Jeg kom bare med slike utenfor forklaringer. Det ble jo bare dumt hele greiene. De mente sikkert i beste mening når de spurte meg om hvorfor jeg ikke hadde gjort ting, men siden jeg ikke var trygg nok eller de spurte på en hard måte så svarte jeg sånn.

Magnhild har sine tanker om dette. Hun har tenkt mye på hvorfor ingen av lærerne tok tak i det at hun sluttet å følge opp skolearbeidet. De var jo alle klar over at hun ikke gjorde det hun skulle. De var vel alle klar over alt hun gikk glipp av faglig sett. Hun har klare tanker om hva hun mener lærerne burde ha gjort:

Hvis læreren hadde spurt, og liksom skjønt at nå har hun ikke gjort de siste 5 fremføringene og vi har tre til vi skal igjennom i løpet av året, vi må få henne til å klare det her, så hadde det vært god grunn for en lærer og kommet og spurt meg om du har ikke gjort det her, men nå er det tre til vi skal ha. Men det er jo ikke sikkert du klarer å si til meg hva du trenger, men hvis det er noen her på skolen du klarer å si noe til, om hva du trenger, så skal vi fikse det. Om du trenger å snakke med en miljøarbeider eller noe så fikser vi det.

Aleksander fulgte med så godt han kunne på skolen, men syntes ikke det alltid var så enkelt å følge med i timene. Innsatsen hans varierte, han oppførte seg helt greit i timene, men hadde mye uro i kroppen. Han fiklet mye på ting og han forteller at han ble også sett på som et trøbbelbarn fordi han ofte løste konflikter som oppsto ute i friminuttene med vold. På grunn av denne uroen og volden fikk han et belønningssystem. Han fikk stjerner for å gjøre ting bra, og gjorde han det lenge nok fikk han en valgfri belønning. Belønningen kunne være å ta med en medelev ut å spise is, ta seg en tur hjem til en lærer eller game litt. Hans faglige prestasjoner varierte veldig, men hans favorittfag var lesing, engelsk og tysk. Aleksander ble alltid sett med ei bok i hånda. Han elsket å lese og foretrakk også å lese engelske bøker. I 3.- 4. klasse leste han Harry Potter bøkene på engelsk. Han sier selv at språk lå lett for han å lære. Aleksander fikk tilbakemeldinger av lærere om at han leste for fort.

Aleksander fikk være medhjelper på biblioteket, og fikk lov til å være med å ha et ansvar der inne. Han satte stor pris på dette og det var et ansvar som bidro til en bedre skolehverdag. Et lyspunkt. Men siden Aleksander elsket å lese bøker, falt han for fristelsen for å ta med seg bøker hjem uten å registrere dem. Da dette ble oppdaget fikk han ikke lenger lov til å være medhjelper på biblioteket. Et av hans lyspunkt ble tatt vekk. Aleksander hadde ingen venner på barneskolen. Vennene hans var bøkene.

---

Åsa gjorde alt hun kunne, som nevnt i punkt 4.3.1 for å gjøre det så bra hun kunne på skolen. Hun fikk hjelp med lekser av et familiemedlem som nok i tillegg, slik som Åsa har forstått det, snakket med lærerne på skolen om hennes vanskelige hjemmesituasjon. Selv om lærerne visste om hennes hjemmesituasjon snakket de ikke med henne om dette. Åsa slet med uro i kroppen og kunne bli lett sint. Hun valgte derfor å gå ut av klasserommet de gangene hun kjente at hun måtte komme seg litt vekk fra ulike situasjoner som oppsto. Læreren responderte på dette med å gi henne kjeft og forklarte henne at slik var det ikke greit å oppføre seg.

Åsa hadde få venner. Som regel satt hun og leste i bøker i friminuttene eller satt alene.

### 4.3.3 Psykisk helse som tema i skolen

Psykisk helse som tema i undervisningen, kan ikke informantene huske at det var noe spesielt om. De uttrykker at det var lite informativ undervisning om psykisk helse.

Aleksander sier at:

De var flinke til å dra frem temaet alkohol, narkotika og tobakk.

Jeg spør om han skulle ønske at det ble undervist om psykisk helse:

Ja. Med et stort trykk på ja. Psykisk helse er noe av det viktigste vi kan lære om på skolen.

Åsa sier:

Nei, jeg husker ikke helt hva slags time det var, men det ble så vidt snakket om depresjon og at folk som har depresjon har egentlig ikke depresjon og at de må bare bli glade. Jeg husker også det var en time i samfunnsfag, at det ble satt av tid til at vi liksom skulle se hvor forskjellig alle kan ha det. Da skulle læreren lese opp en setning, også om det gjaldt oss så skulle vi ta ett skritt frem. Jeg var den personen som kom lengst frem, og det var ikke akkurat positivt. Istedenfor å innse det at jeg hadde det vanskelig, så fikk jeg bare beskjed av lærer om at jeg ikke skulle overdrive.

Anna og Magnhild husker ikke at det ble undervist om psykisk helse på skolen. Anna selv etterspurte undervisning om temaet når hun gikk på ungdomsskolen. Anna uttrykker at hun tror det hadde hjulpet henne og sikkert mange andre barn til å forstå at det er flere som opplever at foreldre kan være syke, og at det er ulike måter man kan få hjelp til å få en bedre hverdag. Magnhild sier:

Det var ikke så veldig i dybden. Det var mere slik at de sa hvis du har vondt i mage kan det bety det og det, eller bety det her. Det var ingen som forklarte at du skal ikke oppleve sånn og sånn, og hvis du har vondt i magen kan det være fordi du opplever ubehagelige ting, eller at du har andre voksne eller barn rundt deg som gjør ubehagelige ting mot deg. Det var ingen sånne dype ting. Det var mere har du vondt i hodet kan det være stress ...

På ungdomsskolen husker Magnhild at lærere snakket om at det var noen som kunne bli veldig stresset og psykisk syke av fremføringer og karakterer. Magnhild sier hun skulle ønske at hun hadde blitt undervist om psykisk helse. Hun tror det er viktig at skolen særlig underviser om foreldrebiten, det at foreldre kan ha psykisk sykdom og at dette er noe som kan påvirke deg.

## 4.4 Refleksjon

Spørsmål 10, 13 og 14 i intervjuguiden, er bakgrunnen for dette undertemaet *refleksjon*. Spørsmålene er åpne spørsmål som gir rom for informantenes egne refleksjoner om samt deres oppfordringer til dagens lærere.

Hvilke tanker informantene har om hva de skulle ønske at skolen gjorde for dem vil jeg presentere med følgende sitater:

Jeg skulle ønske at de hadde tatt meg seriøst og faktisk hjulpet meg med det jeg sa (Åsa).

Jeg hadde også trengt at de hadde lært meg mere om psykisk helse. At det går bra å ha dårlige dager. Istedenfor å kjefta fordi du var borte en dag, så burde det heller være sånn å spørre om hvorfor jeg var borte og at det går bra at jeg tok en pause på grunn av psykisk helse (Åsa).

I samtalen med Aleksander sier jeg vi lærere har ingen krav om å få vite noe om utfordringer i hjemmet og at det er en krevende del av jobben vår å oppdage vanskelige hjemmeforhold:

Nei, men da må du jo jobbe for å få tilliten til barnet!

Spørsmål 13 og 14 i intervjuguiden handler om informantenes tanker og oppfordringer til dagens lærere om hvordan de på best mulig måte kan møte elevene. Aleksander uttrykker seg slik:

---

Hvis du noen gang er usikker på hva du skal gjøre i en situasjon med et barn, så spør barnet, eller lytt på hva barnet har å si. Og hvis du skal melde ifra videre, så for barnets egen skyld og dets framtids skyld, si ifra til barnet og spør på hvordan måte dette skal gjøres. Ikke bare smell ifra til andre instanser uten å si ifra til barnet. For det kan føre til at barnet kan få visse problemer. Barnet skal ifølge barnekonvensjonsloven være en rett del av sitt liv fra fødselen av.

Åsa reflekterer om en god relasjon hun har etablert med en voksen i livet. En relasjon som bærer preg av gjensidig respekt og en trygghet om at hun selv er bra nok. Denne voksne er ikke en lærer, men en ansatt på videregående skolen. Åsa har alltid følt at hun må bevise at hun er bra nok for andre:

En grunn til at jeg føler at jeg kan stole på henne, og at hun er den eneste voksne som jeg stoler helt og fullt på, er fordi at hun har aldri tvunget meg til å gjøre noe, aldri tvunget meg til å snakke om noe om jeg ikke vil det. Hun må ikke bry seg om meg, men hun gjør det fortsatt. Hun viser tillit til meg uten at jeg må bevise noe.

Åsa sin oppfordring til dagens lærere er:

Vis interesse! Du skal være profesjonell ja, men ikke for profesjonell. Ja, du skal lære ungene noe, men også ta deg tid til å kjenne ungene, bli kjent med de! Om du har en elev i klassen din som du vet sliter litt ekstra hjemme, om du ser den gå alene ute i friminuttene så må du ta deg litt ekstra tid til denne eleven. Bare vær der og snakk med dem. Snakk om hva de liker å gjøre, snakk om det nyeste Mario spillet liksom. Møt ungen der den er liksom og støtt den i det den sier. Ikke vær sånn jeg er lærer og du er elev på en måte. Prøv å være på samme nivå.

Anna sine oppfordringer til dagens lærere er:

Ha en dialog med elevene. Hør om hvordan det er med ting hjemme. Finn en balanse mellom ikke for direkte spørsmål og direkte spørsmål. Samarbeid og snakk om hvordan kan vi ha det fremover og hvordan skal vi løse dette. Vis at du er der uansett.

Magnhilds oppfordring er:

Hvis en elev sier noe eller gjør noe, så kan man bare tenke at den eleven har ikke stått opp den dagen og tenkt at i dag skal jeg være slem eller gjøre noe stygt. Den prøver å signalisere noe og hvis den gjør det mot deg er du utvalgt. Den eleven vil nok snakke med deg, eller prøve å ta tak i deg og se hvordan du reagerer. Så da er det liksom viktig

at du snakker med barnet og ikke varsler andre eller ringer hjem med engang over hodet på barnet. Da vil det miste tilliten til deg og aldri tørre å si fra igjen [...] Du kan si noe slik som jeg er bekymret for deg og vil gjerne hjelpe deg til at dette skal bli bra. Og hvis det er noen på skolen du føler deg trygg på så fikser vi at du kan snakke med den. Vi skal samarbeide for at du skal ha det bra. Bare si at du er der. Ja.

## 4.5 Oppsummering av funn.

I dette kapitlet har jeg presentert funn fra mitt datamateriale. Jeg har presentert funnene ut ifra temaene hjemmesituasjon og ansvarsoppgaver, lærerens betydning og relasjon lærer-elev, skolehverdagen og refleksjoner. I neste kapittel, kapittel 5, vil jeg drøfte funnene opp mot den teoretiske bakgrunnen for oppgaven.

Funnene viser at informantene trekker frem det å bli sett, anerkjent, snakket med og ikke om som vesentlige faktor i sitt møte med skolen. De har alle en felles oppfatning av at læreren har en stor betydning for en elevs hverdag. Det å kunne stole på, føle seg trygg, føle at en blir tatt på alvor er viktige forutsetninger for å tørre å åpne seg opp om utfordringer i eget liv. En trygg relasjon er grunnlaget for gode mellommenneskelige samspill og viktig for de sårbare barna som trenger noe ekstra av en lærer i skolehverdagen. Det å kunne føle anerkjennelse på at man uansett er bra nok og kjenne på en følelse medfølelse samt forståelse i tøffe perioder, trekkes frem som et sterkt ønske og behov. Det handler om å få være seg selv, med alt det man har i bagasjen, om å bli sett og tatt på alvor.

Funnene viser også at det er et stort behov for undervisning om psykisk tema i skolen. Ingen av informantene hadde erfaring om at det ble undervist på en god måte om temaet de så sårt hadde behov for. Enkelte temaer som alkohol, tobakk og narkotika ble berørt, og psykisk helse ble nevnt som at det er lov å ha dårlige dager og at noen ofte er lei seg. De fikk ikke undervisning om ulike psykiske lidelser, diagnoser, hjelpetelefoner, helsesøster eller andre instanser. De fikk ikke undervisning om at det er mange mødre og fedre, tanter og onkler som sliter med psykiske problemer. De ble ikke opplyst om at psykiske problemer er en sykdom og at det er hjelp å få.

Funnene mine viser også at barna nødvendigvis ikke er usynlige. De forsøker på sin måte å signalisere at de har utfordringer og at de trenger hjelp til å håndtere disse. Det er funnene fra kapittel 4, som danner grunnlaget for drøftingen i neste del av oppgaven.



---

## 5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte og tolke funnene fra mitt datamateriale opp mot teori som ble presentert i kapittel 2. Informantene mine nevnte alle at de trengte lærere som så dem, lyttet til dem, tok de på alvor og som møtte dem og så dem som det hele mennesket de var. Det er disse opplevelsene og erfaringene som jeg nå vil drøfte i lys av teori. Bakgrunnen for denne studien og valg av problemstilling handler om deres opplevelse av at menneskeverdet ligger som en grunnleggende verdi i deres møte med utdanningsinstitusjonen. For å belyse de ulike sidene ved problemstillingen og verdier av menneskeverdet velger jeg å dele drøftingen min i 3 deler. Delene sammensvarer med inndelingen av teorikapitlet som er anerkjennelse, relasjoner og klasseledelse.

For ordens skyld gjengir jeg problemstillingen min her:

*Hvordan møte barn med psykisk syke foreldre på best mulig måte i skolen?*

### 5.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse handler om å bli sett for den man er, bli tatt på alvor, lyttet til, respektert, møtt med likeverd og aksept. Anerkjennelse oppnår vi kun i møte med andre. Honneth (2008, s. 18) påpeker at et menneske er avhengig av anerkjennelse innenfor de tre formene kjærlighetens, rettens og solidaritetens betingelser for å oppleve en individuell selvrealisering. Anerkjennelse i skolen faller særlig under kategorien den rettslige sfæren. Det handler om å bli møtt med likeverd og like rettigheter. Inkludering og likeverd er sterke verdier knyttet opp imot dagens skole og utdanning. Elevene representerer et stort mangfold av ulikheter og skolen skal legge til rette for å redusere ulikheter og skal sørge for at verdiene fra opplæringens verdigrunnlag skal prege møtet mellom lærere og elever. I skolen er det lærerens ansvar å sørge for at dette skjer og ikke elevens ansvar. I mine funn, basert på egenopplevde erfaringer fra informantene, fant jeg svar på at de opplevde at læreren ikke fulgte opp sitt ansvar på dette området. Alle informantene opplevde i stor grad at lærere ikke kommuniserte med dem angående deres skolehverdag. Magnhild sluttet etter hvert å gjøre lekser og levere inn oppgaver på skolen. Hun brydde seg ikke lenger og skjønnte ikke hvorfor dette var viktig for henne å gjøre. Læreren kjefte på henne, men stilte ikke spørsmål om hvorfor hun hadde disse negative tankene. Jeg mener her at hvis læreren hadde hatt de grunnleggende verdiene som likeverd og like rettigheter med seg i sitt møte med Magnhild, hadde den kunnet oppdage de bakenforliggende

årsakene til hennes negative mønster. Ved å anerkjenne Magnhild innenfor den rettslige sfæren hadde hennes utfordringer i hverdagen blitt oppdaget. Magnhild kunne fått hjelp til å håndtere sine tanker om at skole ikke betydde noe. Hun kunne blitt opplyst gjennom dialog om at skole er viktig for videre utdanning og yrkesaktivt liv og at hennes belastninger i hjemmet kunne blitt tatt hensyn til i skolehverdagen. Hadde dette skjedd, hadde Magnhild blitt møtt med en likeverdig opplæring. Istedenfor gikk tiden og Magnhild fikk fortsette sitt negative mønster og ved å ikke bli tatt på alvor eller bli sett, følte Magnhild seg usynliggjort. Dette er det motsatte av anerkjennelse og kan gi en følelse av krenkelse.

«Uten anerkjennelse fra andre kan vi umulig lykkes med å utvikle en indre tillit som gir oss trygghet til å formulere egne behov eller å realisere våre ferdigheter (Unneland, 2012, s. 111). Hvis vi ser dette sitatet i sammenheng med informantenes historier ser vi at de har hatt et stort behov for anerkjennelse. Slik jeg tolker det har de møtt anerkjennelse i svært liten grad i barne- og ungdomsskolen, men i større grad på videregående skole. Her møtte de en aksept og forståelse for hvem de var og fikk være viktige aktører i eget liv.

Det å ha like rettigheter i en utdanningsinstitusjon har stor betydning for elevenes faglige utvikling, men også personlige utvikling. Det å føle seg like mye verdt vil i stor grad ha mye å si for den selvfølelsen et barn utvikler. Et godt selvbilde og god selvtilit vil øke mulighetene for vennskap som igjen reduserer forekomster av mobbing. Aleksander og Åsa opplevde mobbing og var ofte alene i friminuttene. Lærere kunne i deres situasjon ved å møte de med anerkjennelse redusert deres opplevelse av mobbing.

En av anerkjennelsens ingredienser er å lytte. Å lytte er ikke en passiv handling, men en engasjert og fokusert handling. Å lytte skal være en handling uten fordommer og forutinntatthet. Åsa forteller at hun forsøkte å si ifra om at hennes hjemmesituasjon bar preg av hendelser et barn skulle vært skjermet for. Hun fortalte i håp om at noen skulle hjelpe henne. Læreren som var mottaker for hennes budskap lyttet ikke uten fordommer, forutinntatthet eller engasjert til Åsa slik jeg tolker det. Hadde læreren lyttet til Åsa, så kunne tiltak blitt satt i gang for å bedre hennes skolehverdag. Men Åsa opplevde å bli oversett og ignorert. Selv sier Åsa at hun tror det hadde med moren hennes å gjøre. Moren hadde en utypisk stil, et spesielt utseende og hadde sans for eldre biler. Hun falt ikke under kategorien a4 mennesket. «De tenkte nok om meg at de ikke kunne ta meg seriøst» er Åsas tanker om hvorfor ikke lærerne lyttet til det hun fortalte. Lærerne her hadde en unik mulighet til å anerkjenne Åsas historie ved å lytte oppriktig og engasjert.

---

Denne hendelsen kan også knyttes opp imot anerkjennelsens andre ingrediens, forståelse. Forståelse handler om å sette seg inn i den andres livsverden og prøve å finne tilsvarende følelser i seg selv. Ved å bli møtt med en forståelse vil den som deler en opplevelse kjenne på en følelse av respekt og at ens følelser blir respektert. Dette er viktig for at gode dialoger skal oppstå.

Det er ifølge Løvlie Schibbye to ulike menneskesyn som er avgjørende for gode eller dårlige dialoger mellom to mennesker. Et menneskesyn handler om hvilke ideer vi har om hva et menneske er. Når noen blir et objekt, blir det en passiv brikke i eget liv som styres av andre. Dette synet kalles for et subjekt- objekt syn og fokuset rettes mot ros, belønning, resultater og konklusjoner. En «jeg bestemmer over deg» holdning. Man setter mennesker i bås og kategoriserer ut ifra karakteristikker som for eksempel «normal» og «intelligent». Å møte barn med en slik holdning kan føles krenkende og føre til dårlige relasjoner. Jeg tolket utsagnene til Magnhild, Anna, Aleksander og Åsa til det faktum at de hadde flere av disse opplevelsene i sine møter med lærere på barneskolen og ungdomsskolen. De fortalte alle historier om møter med voksne som satte de i bås på grunn av foreldrenes bakgrunn og de ble forstått som et objekt utenfra som ikke ble tatt på alvor de gangene de forsøkte å si ifra om at deres hjemmesituasjon var vanskelig.

Magnhild og Åsa sier at de skulle ønsket at de voksne i skolen tok dem på alvor. Dette ønske om å møtes av støttende voksne som gir barn rett til å ha egne indre opplevelser har et subjekt-subjektsyn. Det er dette synet som ligger til grunn for en anerkjennende væremåte og de gode relasjonene. Løvlie-Schibbye (2004) påpeker at det kun er individet selv som vet hva han/hun opplever. Åsa og Magnhild ønsket å bli møtt av voksne som prøvde å se verden med deres øyne. De trengte en aksept for deres historier og en tillit til at det var greit at de hadde dem. Jeg vil tro at hvis Magnhild og Åsa hadde blitt møtt av lærere med subjekt- subjekt syn slik som Løvlie-Schibbye (2004) presenterer ville de ha blitt møtt med forståelse, aksept og en rett til å ha egne indre opplevelser. Å bli møtt på denne måte kunne ha gitt dem en bedre selvforståelse og mot til å stå opp for seg selv og hevde sin rett i møter med andre. De hadde antakeligvis hatt større mulighet for å oppleve de gode relasjonene og dialogene tidligere i sitt skoleløp.

Aleksander kan man si hadde en trøblete oppvekst. Han vokste opp med psykisk sykdom og vold i hjemmet. Han ble etter hvert flyttet ut av hjemmet til et fosterhjem. Aleksander opplevde ikke dette som enkelt. Han sier at han i skolesammenheng ble ansett som et trøbbelbarn på

grunn av at han noen ganger utøvde vold i friminuttene. Aleksander ble ansett som et trøbbelbarn, men opplevde at det var ingen som noen gang stilte et spørsmålstegn ved hvorfor. Som tidligere nevnt har vi alle et behov for anerkjennelse, også trøbbelbarna. Aleksander møtte lite forståelse og anerkjennelse ellers i livet og hadde et stort behov for å møte det i skolen. Aleksander trengte både anerkjennelse og korrigerende og det fikk han oppleve i møte med to lærere på barneskolen. Disse lærerne forsvant for Aleksander og han fant ikke igjen gode relasjoner før videregående. Han forklarte selv at de nok også anså han som et trøbbelbarn, men at de allikevel behandlet han med respekt og vennlighet. Han opplevde at de ikke dømte han selv om han gjorde feil, men at de heller lærte ham hva han skulle gjøre eller ikke gjøre, for å unngå å gjøre den samme feilen en gang til. Dette viser tydelig at en god relasjon tåler korrigerende. Å bli korrigert er ikke det samme som å bli avvist. Vi ser tydelig her at så lenge en relasjon bærer preg av tillit og respekt og som gir rom for feil, så legger den grunnlaget for en trygg og god plattform eleven kan utvikle seg på.

## 5.2 Relasjoner

Barns læring og trygghet er avhengig av trygge voksne, og lærerne er skolens viktigste ressurser. Barn tilbringer mye tid på skolen og for de barna som har krevende omsorgssituasjoner hjemme, kan skolen bli et trygt og godt sted hvis den møter trygge og gode voksne. Skole handler ikke bare om fag, men skolen har også et samfunnsoppdrag i form av å danne det hele mennesket. Det er opplæringsloven som danner grunnlaget for skolens praksis og opplæringsloven lovfester at: «Elevane og lærlingane 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» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Videre i læreplanens overordnede del står det blant annet at «grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Utdanningsdirektoratet, 2020, overordnet del, prinsipper for læring). Skole og utdanning dreier seg med andre ord ikke bare om fag, men en dannelse av det hele mennesket.

Daglige relasjoner vi inngår i er avhengige av at de menneskene vi omgås har en god dose relasjonskompetanse. Skal skolen lykkes med å forberede og støtte elevene i å utvikle kunnskap til å mestre egne liv og ruste dem til å møte livets oppgaver, er vi avhengige av

---

lærere som ser og utvikler hele mennesket. Det er her læreres relasjonskompetanse spiller en stor rolle for elevenes møte med skolen.

Spurkeland (2012) skriver at «relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker». Nordahl belyste et spørsmål som elever stiller seg selv i møtet med nye lærere: «Liker du meg?» (Nordahl, 2014, s. 138). Jeg tolket det dithen at også mine informanter stilte seg dette spørsmålet i møte med sine lærere. De hadde litt ulike opplevelser av dette, avhengig av hvor i skoleløpet de befant seg og hvem av informantene vi bringer frem i lyset. Jeg ønsker å bringe Aleksander sin historie frem. Han elsket å lese bøker. Bøker var vennene hans og han hadde alltid ei bok i hånda. Han leste i friminuttene, han leste hjemme og han leste også bøker på engelsk i 3. og 4. klasse. For en lærer med kunnskap om relasjonskompetanse, kunne Aleksanders interesse for bøker og lesing være en inngangsport til en god relasjon. Et viktig element i relasjonskompetanse er menneskeinteresse. En genuin menneskeinteresse verdsetter «mennesket på en helt annen måte enn andre ressurser i arbeidslivet» (Spurkeland, 2012, s. 23). I skolesammenheng kan vi erstatte ressurser i arbeidslivet med fag i skolen. Aleksander hadde en stor interesse som lærer her kunne tatt tak i og bygget en god relasjon med Aleksander som kunne gitt han mulighet for å bli møtt på best mulig måte i skolen. Gode relasjoner er jo en av de viktigste byggesteinene for all læring og utvikling hos et barn. Aleksander var så heldig at en lærer gav han muligheten til å være medhjelper på biblioteket. Jeg tolker det dithen at denne læreren til en viss grad så Aleksander og ville bygge en relasjon til han på grunnlag av hans interesse for bøker. Men dessverre så tyvlånte Aleksander bøker fra biblioteket og hans tid som medhjelper var over. Aleksander husker ikke noe mere eller forteller noe mere om denne læreren. Jeg tolker det dithen at deres tillitsforhold ble ødelagt. Læreren brøt tilliten ved å avbryte avtalen de hadde. Læreren kunne ha valgt å snakke med Aleksander om at han også på lik linje med andre elever måtte registrere bøkene sine i bibliotekets utlåns register, men samtidig sett hans behov for å flykte inn i bøkens verden. Aleksander trengte å lese bøker. Det var hans fristed fra de påkjenningene han opplevde i hverdagen. Læreren så antakeligvis ikke dette, og muligheten for å danne en god relasjon glapp.

Menneskeinteresse er en avgjørende faktor i å bygge gode relasjoner. Menneskeinteresse kan være naturlig og iboende hos noen, mens det må øves og trenes på hos andre (Spurkeland, 2016, s. 15). Elever vil fort merke om en lærer er genuint interessert i kun faget og den faglige

utviklingen eller om de er interesserte i hele mennesket. Det er fire grunnleggende egenskaper som er grunnleggende i dimensjonen menneskeinteresse (Spurkeland, 2016, s. 24):

- 1: Positiv nysgjerrighet på mennesker
- 2: Aktivt engasjement i andre mennesker
- 3: Sosial intelligens
- 4: Evne til å vise positive følelser for andre.

Disse egenskapene legger grunnlaget for å danne de gode relasjoner som gir vekst og utvikling. Det å vise initiativ i møte med andre mennesker ansees som et viktig kjennetegn samt det å gi andre en fair sjanse til å vise det beste av seg selv. Spurkeland (2016) påpeker at det betyr at vi aktivt undersøker sider ved et menneskes liv, og at vi danner oss et bilde av dem, uten påvirkning av andre og at vi hører på historier om deres eget liv. I et møte med lærere som har genuin menneskeinteresse vil de i møte med eleven stille spørsmål, lytte undrende, akseptere, være positive og ta eleven på alvor. De vil ved å anerkjenne eleven gi den muligheten til å få oppleve en god relasjon basert på gjensidig respekt og tillit. En lærer kan i en slik situasjon avdekke og oppdage utfordringer og eventuelle bekymringer en elev måtte ha. En kan ved å bli kjent med eleven oppdage deres iboende ressurser og interesser som en lærer kan dra nytte av i egen undervisning og til å tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger. Hvis vi går tilbake til Magnhild og Åsas historier, forteller de begge at de likte å forme og lage ting med hendene sine. De følte ikke selv at de var så gode til å lese og skrive, men å være kreative var noe de følte at de mestret. Men ingen av dem nevner at de hadde gode relasjoner til lærere på barneskolen. Jeg tolker det dithen at ingen av lærerne hadde denne kunnskapen om disse jentene og at ingen så denne gleden Magnhild og Åsa hadde i de kreative fagene. De opplevde ikke å bli møtt med en genuin menneskeinteresse. Hadde de opplevd det, hadde dette blitt tatt tak i og lærerne hadde kunnet nærme seg jentene ved å bruke deres interesse for kunst og håndverk som en inngangsport til å danne en relasjon som igjen ville kunne avslørt viktige historier om deres liv. Historier som lærere hadde trengt kunnskap om for å møte de på best mulig måte i skolehverdagen. Hadde de fått muligheten til å kanskje utforske disse evnene i en større grad, kunne de fått en større mestningsfølelse i skolen og følt en tiltro til at de var bra nok. At deres iboende ressurser var viktige.

I tillegg kan dette sees i lys av egenskapen aktivt engasjement i andre mennesker. «For å kunne lede og veilede en annen, må en ha kunnskap om deres 24 timers liv. Det er først da en kan se helheten og vedkommendes totalsituasjon og man kan engasjere seg empatisk i ledelsen av den andre» (Spurkeland, 2012, s. 27). Videre utdypes det at ydmykhet og kjennskap til elevene

---

er avgjørende for at en lærer skal kunne komme i posisjon til å gjøre jobben sin. Jobben til en lærer er å sørge for at de grunnleggende verdiene fra Læreplanverkets overordnede del ligger til grunn for opplæringen til elevene. Skolen skal også hjelpe eleven til å mestre eget liv. Den beste måten for en lærer å utføre jobben sin er å utføre den i samarbeid og dialog med elevene. Slik jeg ser det så handler alt om de gode relasjoner som er tuftet på en genuin interesse for elevenes interesser og deres 24. timers liv. En del av 24 timers livet er jo deres hjemmeforhold.. For meg virker det som om lærerne til Anna, Magnhild, Aleksander og Åsa ikke var så interesserte i dem som mennesker eller i deres 24. timers liv. Hadde de vært det så hadde de stilt spørsmål ved utsagn som «Jeg spiser aldri middag», «Pappa kommer aldri hjem» eller «mamma skader seg selv». Læreryrket er krevende og vi har mange barn rundt oss som forteller oss både små og store, sanne og usanne «nyheter» hver dag. I historiene til mine informanter, særlig Magnhild, Aleksander og Åsa er det summen av de ulike signalene de gav som burde blitt fanget opp av de voksne i skolen. Det de uttrykte som små utsagn, volden de utøvde i friminuttene, bøkene som ble lest, leksene som ikke ble gjort og vennene de manglet, burde ha vært signaler noen kunne ha fanget opp hvis lærere hadde vist nysgjerrighet og interesse ovenfor dem som mennesker. Det er jo også det informantene mine uttrykker «jeg skulle ønske at de tok meg seriøst og at de faktisk hjalp meg med det jeg sa» (Åsa).

Som nevnt tidligere er tillit et sentralt begrep når det kommer til relasjonskompetanse. Tillit er grunnmuren i en relasjon og må bygges opp stein for stein, av kjærlighet, trygghet, forutsigbarhet, lojalitet og ærlighet (Spurkeland og Lysebo, 2016, s. 18). I dette ligger det også at en lærer må by på seg sjøl og vise interesse for elevene sine. Et godt funn i min studie som belyser viktigheten av dette for å danne gode relasjoner er Magnhilds opplevelse av å møte en lærer på ungdomsskolen som hun følte skjønnte henne og som gav henne tid. Tid til å gjøre noe helt annet enn tradisjonelt skolearbeid. Denne læreren bydde også på seg selv. Magnhild beskrev sin relasjon til denne læreren ved at denne læreren så hennes behov. Magnhild fikk muligheten til å «henge» litt sammen med denne læreren, på kontoret hennes eller de kunne gå en tur. Læreren stilte henne ikke spørsmål om fortiden, men stilte spørsmål om henne. Viste en interesse for hvem Magnhild var som menneske. Magnhild beskriver henne som en person som var «god til å lage det trygt» og hun fortalte og delte historier og erfaringer om eget liv i møte med Magnhild. Beskrivelsen Magnhild gir av denne læreren, gir oss et fint bilde av viktige ingredienser i en relasjon. Magnhild opplevde her en lærer som er aktivt engasjert, som evner til å vise positive følelser, innehar sosial intelligens og en evne til å samhandle med andre. Denne læreren klarer å bygge en vennlighetsrelasjon med Magnhild, noe som gir henne

et positivt og trygt møte med en voksen. Denne relasjonen er viktig for henne og noe hun setter stor pris på å ha fått lov til å oppleve. Det er denne type relasjon, vennsapsrelasjonen, som vil skille gode ledere og gode lærere fra gjennomsnittstypen. «Ledere og lærer som mestrer å bygge vennlighetsrelasjoner på jobben, vil oppleve en rekke positive konsekvenser av denne investeringen (Spurkeland, 2012, s. 31). Denne læreren har ifølge Spurkeland (2012) brukt sin sosiale intelligens til å utvikle sin relasjon med Magnhild til å vise henne følelser og tillit slik at Magnhild ble fortrolig med henne. Den positive konsekvensen i dette tilfellet var at når læreren viste omsorg for henne og så henne, ble menneskeverdet anerkjent. Anerkjennelse av menneskeverdet er en grunnleggende verdi i skolen og i opplæringen.

Anna forteller at hun på barneskolen hadde det helt greit, men at hun ikke opplevde gode relasjoner med lærere. Hun hadde det greit på skolen i den forstand at hun hadde gode venner hun støttet seg på og at hun som regel hadde gjort leksene. På den måten kom hun seg gjennom skolehverdagene, men hadde et savn og et ønske om å kunne snakke med noen om den vanskelige hjemmesituasjonen samt å få skolehverdagen tilrettelagt i de periodene hun hadde underskudd på søvn. Anna kom seg gjennom barne- og ungdomskolen, og opplever på videregående å møte en lærer som hun knytter seg til. Hun beskriver læreren som fantastisk og at han er «liksom sånn man kan snakke med». Denne læreren fremsto som rolig og hyggelig og slik som jeg tolker det til «å stole på». Anna følte at hun kunne fortelle om eget liv til han og opplevde at han lyttet. Etter å ha lyttet til hennes historie tok han henne med i dialogen om hvordan de på best mulig måte sammen kunne gjøre hennes skolehverdag best mulig.

Uavhengig av alder, har alle barn et behov for trygghet. De har behov for å omgås trygge omsorgspersoner både hjemme og i skolen. Anne Linder (2019, s.38) beskriver at pedagogisk relasjonskompetanse har en sterk sammenheng med begrepet omsorg. Omsorg er en av de viktige steinene i grunnmuren for å styrke en god relasjon. «I begrepet omsorg ligger det en betydning av et tett avhengighetsforhold mellom personer, på samme måte som det i begrepet ligger en forståelse av en menneskelig relasjon og interesse for dem man har å gjøre med» (Nørregård- Nielsen, 2006, referert i Linder, 2019, s. 38). Legger vi dette sitat til bakgrunnen for Annas opplevelser av denne fantastiske læreren, ser det ut til at han har forstått viktigheten av mulighetene som ligger i det å skape en menneskelig relasjon bygget på tillit og respekt. Det å få lov til å uttrykke seg selv om eget liv, bli møtt med forståelse, respekt og anerkjennelse gir tillit og respekt. Alle lærere bør hige etter å vise interesse og nysgjerrighet for elevene sine i jakten på en trygg plattform som eleven kan utvikle seg på.



---

## 5.3 Klasseledelse

Undervisningen og det sosiale felleskapet i klasserommet er avhengig av en lærer som utøver god klasseledelse. Lærerens rolle har en stor innflytelse på elevers trivsel i skolen og på faglige prestasjoner (Nordahl, 2014, s. 132). Videre skriver Nordahl at klasseledelse alltid foregår i samhandling med elevene og at det er derfor gode relasjoner er avgjørende for læreren skal kunne utøve god klasseledelse. I møte med utfordrende elever skal man også unngå å kategorisere eller sette merkelapper på elevene. Slike merkelapper eller kategorier som «urokråke» eller «vanskelig familiebakgrunn» kan være med på å skape utenforskap og bidrar til å sette stempel på eleven som at det er den som er problemet eller den som har problemet. Å sette merkelapper på elevene kan føre til at lærerens fokus rettes kun mot denne eleven istedenfor å sette spørsmålstegn ved sin egen klasseledelse. Dette kan også sees i lys av relasjoner i et individ og systemperspektiv. Med et individperspektiv plasseres problemet over på eleven og fokuset flyttes bort fra lærerens muligheter for håndtering av situasjonen. En lærer som er bevisst og reflektert i sitt arbeide, ser på vanskelige relasjoner eller utfordringer i et systemperspektiv. Min tolkning av intervjuet jeg utførte med Åsa, gav meg funn som tyder på det motsatte av lærere som utøver god klasseledelse. Jeg kan ikke si etter samtalen med Åsa at læreren ikke hadde kunnskap om dette, men i møte med Åsa kjentes det ikke slik ut. Hun opplevde å ikke bli tatt seriøst på grunn av sin spesielle mor. Åsa ble merket med lappen «useriøs» på grunn av sin spesielle omsorgssituasjon. Å bli møtt på best mulig måte for Åsa i skolen, ville ha vært å bli møtt av lærere som hadde kunnskap om god klasseledelse og kunnskap om viktigheten av å se relasjoner i et systemperspektiv. På den måten ville hun ha hatt større mulighet for å kjenne på gode relasjoner med medelever og lærere, kjenne på en fellesskapsfølelse og sett på seg selv som en viktig del av klassen, lærer- elev relasjoner og anerkjennelse.

Anna opplevde skolehverdagene som fine. Hun hadde venner på skolen og var ei aktiv jente som trente håndball flere ganger i uken. Hun opplevde lærere som tilsynelatende var opptatte av et godt klasse og læringsmiljø, men slik jeg tolker det er det hennes egen fortjeneste at hun klarte seg så godt. Hennes møter med lærere på barneskolen var ikke preget av gode relasjoner og Anna følte ikke at hun ble møtt av lærere som var i stand til å samhandle med henne. Anna klarte seg godt fordi hun var flink til å benytte seg av venners hjelp til å få gjort lekser i løpet av uken. Hun var pliktoppfyllende og gjorde alt hun kunne for å prøve å tilfredsstille skolens krav til prestasjoner. Anna sier at hun var så redd for at læreren skulle spørre henne høyt i timene om å svare på spørsmål. Hun visste at læreren gjorde dette for å sjekke om hun hadde

gjort leksene sine. Hun hadde opplevd å ikke være forberedt til timene, blitt spurt høyt foran klassen av lærer og ikke klart å svare for seg. Lærer og medelever lo av henne og hun fikk kommentarer fra lærer som: «du har ikke gjort leksene dine i dag heller nei». Etter noen slike hendelser kjente hun på en frykt for å oppleve dette igjen. Derfor dro hun ofte hjem til vennene sin etter skolen slik at hun fikk gjort leksene sine. Ifølge Nordahl (2014, s. 151) skal en lærer skape et positivt klima og motivere til arbeidsinnsats. Dialog er et verktøy lærer kan benytte seg av i interaksjon med eleven for å skape gode dialoger og relasjoner. Gjennom dialog og relasjon med Anna ville en lærer kunne stått i en unik posisjon mot Anna til å oppdage hennes utfordringer som påvirket hennes skolehverdag og prestasjoner. Anna kunne ha fått muligheten til å åpne seg opp og fortalt sin historie, blitt hørt og fått en mulighet en dialog om tilrettelegging på skolen.

Anna likte ikke å snakke høyt i timene, og særlig ikke når de andre stirret på henne. Hun opplevde at lærere spurte henne høyt i timene på spørsmål de visste hun ikke hadde svaret på. De lo når hun ikke kunne svare for seg, og Anna ble veldig opptatt av å alltid være forberedt til timene. Hun skulle ønske at læreren heller hadde snakket med henne først, før han spurte henne høyt. Dette knytter jeg opp til lærerens evne til å være en aktør som er bevisst og reflektert sin egen lærergjerning. En god klasseleder utøver lys og varme og legger til rette for et godt læringsmiljø. Det handler om å bry seg og jeg mener at en lærer som på en måte forsøker å henge ut elever i timene på den måten Anna beskriver ikke utøver sin lærergjerning i tråd med den teoretiske forståelsen av klasseledelse. En lærer skal være en trygg og god voksenperson som respekterer og verdsetter barn.

Klasseledelse handler om et kortsiktig og et langsiktig mål. Det kortsiktige målet handler om å engasjere elevene ved å la de arbeide med arbeidsoppgaver. Det langsiktige målet handler om ifølge Ogden (2012, s. 18), å skape gode relasjoner og ruste eleven for videre utdanning samt videre arbeids og samfunnsliv. Innenfor klasseledelse skilles det også ofte mellom to ledelsesformer, strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse (Nordahl, 2014, s. 153). Den strategiske klasseledelsen handler om den planleggingen og forberedelsen læreren gjør i forkant av sin undervisning. Den situasjonsbestemte klasseledelsen er den håndteringen læreren gjør i uplanlagte hendelser i klasserommet. Situasjonsbestemt ledelse krever en rask avgjørelse og lærer må ofte ta i bruk sin intuisjon. Vi tenker oss Åsa, som i timer slet med uro i kroppen og sinne. Når hun kjente at hun måtte komme seg vekk fra ulike situasjoner i klasserommet valgte hun å gå ut av klasserommet. Læreren kom etter og kjeftet på henne og sa at en slik oppførsel ikke var akseptabel. Slik jeg ser det, kunne læreren ha håndtert dette på

---

en annen måte. Nordahl (2014, s. 133) skriver at alle lærere har ulike forutsetninger for å lykkes i sin profesjon, men «kunnskapen, ferdighetene, holdningene, verdiene og innstillingene til utøvelsen av yrket lar seg påvirke, både av omgivelsene og av lærerne selv». I situasjonen jeg beskrev ovenfor, er innstillingene og verdiene denne læreren har viktige i hvordan slike situasjoner blir håndtert. I tillegg kan det menneskesynet denne læreren har, ha stor påvirkning på hvordan en slik situasjon kan håndteres. Som tidligere nevnt er det et subjekt-subjektsyn som ligger til grunn for de gode anerkjennende relasjonene. Magnhild ble etter min mening møtt som et objekt, som læreren bestemte over og beordret inn igjen i klasserommet. Det er viktig for meg å poengtere at en lærer må ta utallige valg i løpet av en dag, valg som man ikke har tid til å tenke igjennom. Det er jo det situasjonsbestemt klasseledelse handler om. Men hvis læreren hadde vist interesse for Åsa, hadde den oppdaget at Åsa ofte gikk ut av klasserommet. Der ligger muligheten for å avdekke hvorfor Åsa gikk ut av klasserommet. Å gå ut var jo nettopp et bestemt valg fra Åsa sin side for å unngå at det oppsto konflikter i klasserommet. Det er viktig at en lærer ikke stagnerer, ei heller gjør som «de andre». Det kan jo tenkes at det er en felles tanke og forståelse fra alle lærere på den skolen, om at det er helt uakseptabelt at elever går ut av klasserommet og at håndteringen av det er å få de inn i klasserommet igjen. Lærere må være en aktør som utvikler seg i sin lærergjerning ved å være bevisst og reflektert. Lærerens håndtering av ulike situasjoner har stor innflytelse på elevene. Her fikk lærerens håndtering av situasjonen negative følger. Åsa måtte fortsette å håndtere sine utfordringer alene.

## 5.4 Refleksjon i lys av anerkjennelse, relasjoner og klasseledelse

I denne delen av oppgaven vil jeg løfte og drøfte frem informantenes tanker, refleksjoner og oppfordringer til dagens lærere, og se de i lys av teorien som er bakteppe for denne oppgaven. Siden denne oppgaven har som hensikt å få frem hvordan vi i skolen på best mulig måte kan møte elever som bor sammen med psykisk syke foreldre på i skolen, er det viktig for meg å presentere og drøfte deres oppfordringer til lærere der ute. Det er her mye av kunnskapen ligger med tanke på å besvare problemstillingen.

Så langt i oppgaven har jeg drøftet deres egenopplevde erfaringer, men nå kommer vi inn på deres ønsker og oppfordringer til dagens lærere. Åsa ønsker at lærere skal vise interesse for ungene, bruke tid på å bli kjent med dem, møte dem der de er og vise dem at du er der for dem.

Vis interesse for hobbyene deres om det så betyr at du må snakke om det nyeste Mario spillet. Hun ønsker at lærere skal støtte barn i deres fortellinger og ikke ha en holdning som signaliserer «jeg er lærer – du er elev». Dette ønsket kan sees i lys av lærere som har en anerkjennende væremåte med et subjekt- subjektsyn. En slik væremåte gjenspeiles i lærere som viser interesse for elevene og som er genuint menneskeinteresserte. Det å møte elevene der de er, betyr å se de og anerkjenne de for den de er og hva de står for. Barnet kan i slike møter få ha rett til å ha sine egne opplevelser og følelser i fokus og de får være aktør i eget liv (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 51). Subjekt- subjekt synet ligger til grunn for anerkjennelse. Anerkjennelse fører til gode dialoger og gode relasjoner.

Anerkjennelse opptrer i flere former og vi mennesker er avhengige av, og har et stort behov for å møte anerkjennende andre. Behovet er grunnleggende og innehar en viss risiko. En risiko for å bli avvist (Nordahl, 2014, s. 102). Det å åpne seg opp for andre, vil gjøre en sårbar og det å bli avvist er en ubehagelig opplevelse. Å oppleve anerkjennelse innenfor kjærlighetens, rettens og solidaritetens sfærer handler om å bli møtt med respekt, likeverd, emosjonell anerkjennelse og være en del av et fellesskap. Aleksander er opptatt av at barn har rettigheter og at voksne skal ta barnet på alvor og skape trygge relasjoner som gir grunnlag for gode dialoger. I tråd med anerkjennelsens budskap er hans oppfordring at voksne må ta barna med i dialoger som omhandler dem selv. Deres liv, hverdag og fremtid har barn rett til å være en del av fra fødselen av. Snakk med barnet og lytt til hva det har å fortelle deg og spør og informer barnet om eventuelle tiltak. Slik blir barnet også oppfattet som en aktør i eget liv.

---

## 6. Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan elever som bor sammen med psykisk syke foreldre, kan møtes på best mulig måte i skolen. Studien har løftet frem barnas tanker og perspektiver på dette temaet. De som eier opplevelsene og erfaringene, de som nå er unge voksne. Dette er deres historie og jeg har lyttet til den med et ønske om å bli en bedre voksen i møte med elevene mine. Det er ikke læreres tanker og perspektiver om hva de tror denne gruppen elever trenger i hverdagen denne studien handler om. Jeg mente at det var viktig å løfte frem de unges stemmer i denne studien og høre deres erfaringer. Hensikten med studien var å besvare problemstillingen *Hvordan møte barn med psykisk syke foreldre på best mulig måte i skolen?*

Funnene i studien viser at barn som lever sammen med en eller to psykisk syke foreldre er en sårbar gruppe barn. Barna er forskjellige og kan ikke sees på som en homogen gruppe, men en gruppe som helt tydelig trenger å møtes av trygge voksne. Skolen er en viktig arena for å oppdage og tilrettelegge for de barna som mest trenger det. Jeg vil si, etter å ha gjennomført denne studien, at barn som pårørende er en gruppe barn som trenger det mest. Disse barna opplever ikke den trygge havnen et hjem skal være, og opplever utfordringer og belastninger knyttet til sin omsorgssituasjon. Dette påvirker deres hverdag. De opplever kanskje ikke å bli sett av de som står dem nærmest, og derfor er det desto viktigere at disse barna møter anerkjennende voksne i skolen.

Anerkjennelse står sentralt i arbeidet med å bygge og utvikle gode lærer – elev relasjoner. Gode relasjoner er selve fundamentet for barns trygghet, læring og utvikling både når det kommer til fag i skolen, men også personlig og sosial utvikling. Skolen er en utdanningsinstitusjon, men har også et samfunnsoppdrag i form av å ruste barn og unge til å mestre livene sine. Verdiene fra opplæringens verdigrunnlag skal være grunnmuren for skolens praksis. En av verdiene, menneskeverdet, tuftes på at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av ulikheter og forskjeller. Ved å vise omsorg og se den enkelte så anerkjennes menneskeverdet, og skolen skal fremme holdninger som sikrer disse verdiene.

Lærere som viser omsorg, menneskeinteresse og som er opptatt av å bygge gode relasjoner er sentrale funn i denne oppgaven for at denne gruppen barn skal møtes på best mulig måte i skolen. Anerkjennelse handler om å bli sett, tatt på alvor, lyttet til, respektert og bli møtt med likeverd og aksept. I skolen er det lærernes ansvar å bygge gode relasjoner og skape et positivt klima, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Funn i denne studien viser at

informantene opplevde en stor variasjon i møte med sine lærere. Dessverre så møtte de i barneskolen lærere som tilsynelatende ikke var bevisste sitt hele og fulle ansvar i sin utøvelse av læreryrket. Nordahl (2014, s. 132) hevder at det å være en god lærer, ikke bare er noe som er medfødt, eller som noen bare er, eller ikke er. Han mener at pedagogikken er kjernen i læreryrket og at det dreier seg om hvordan lærere evner å samhandle med elevene sine. Denne studien viser at en av de viktigste egenskapene til lærere er deres evne til å opptre på en anerkjennende måte og vise omsorg for sine elever.

Informantene i denne studien, mener selv, at de forsøkte å sende ut noen signaler til de voksne rundt seg, om at de hadde utfordringer i livet. Barn som lever sammen med psykisk syke voksne, kan ikke betegnes som «de usynlige» barna etter min mening. Mine informanter signaliserte ved å fortelle små hendelser fra sine liv om at de ønsket at voksne skulle stille spørsmål ved det de sa. De signaliserte med et sinne og frustrasjoner og også vold. Det var ikke deres intensjon å være «slemme» den dagen. Det var et signal om noen kunne se dem og ta tak i dem og spørre hvordan de hadde det. Hadde de fått muligheten så hadde de fortalt sine historier og deres hverdag kunne ha blitt så mye enklere og bedre. Anna, Magnhild, Aleksander og Åsa var ikke usynlige i hverdagen, men man kan si at de ble usynliggjort. Alle fire informanter opplevde at de voksne på skolen visste om deres vanskelige hjemmesituasjon, men at de tror ingen turte å ta tak i dette og stille spørsmål av frykt for svarene de kanskje fikk. Det å bli møtt av anerkjennende voksne som lytter aktivt uten fordommer er viktig for at barnet sin historie blir synlig. Det å bli møtt med forståelse, aksept og tillit er sentralt for å bygge gode relasjoner og dialoger. Lærere har valgt sitt yrke, og det er viktig at de bevisste alle aspekter ved rollen de har valgt å gå inn i. De må tørre å ta imot også de vanskelige historiene og tørre støtte eleven i deres utfordringer.

Funn viser også at det er et stort behov for undervisning om psykisk helse i skolen. Informantene tror selv at hvis de hadde blitt undervist om psykisk uhelse i nære familierelasjoner, ville de ha hatt muligheten til å forstå sin livsverden bedre. Skolen skal nettopp legge til rette for at elevene får et godt grunnlag til å forstå seg selv, andre og verden. For å oppnå det, må undervisningen dreie seg om det hele mennesket.

Jeg mener at denne studien er en tankevekker i det å belyse skolens samfunnsoppdrag. Skolen dreier seg ikke bare om fag og skolen skal legge opplæringens verdigrunnlag til grunn for sin praksis. Alle lærere må være bevisst betydningen dette har for elevene og sørge for at de utfører sin lærergjerning i tråd med de verdier skole og utdanning er tuftet på. Lærere har stor innflytelse på et barns tilegnelse av kunnskap, om fag, seg selv, andre og livet. Det er

---

viktig at lærere i skolen er bevisst dette samfunnsoppdraget og er aktive aktører som ser viktigheten av mellommenneskelige samspill for å ruste barn til å møte dagens og fremtidens utfordringer.

Denne studien hadde som intensjon få økt kunnskap om hvordan skolen på best mulig måte kan møte barn med psykisk syke foreldre i skolen. Hva som blir ansett som best mulig måte å bli møtt på i skolen, vil avhenge av hvem du spør. Noen kan mene at en større grad av tilpasset opplæring kan være den beste måten å møte barn på, eller at helsesøster skulle vært mere til stede på skolen. Det vil nok være flere ulike tanker og refleksjoner rundt temaet for denne studien. Mine informanter uttrykte unisont at det handlet om å bli møtt med forståelse, dialog og det å bli tatt på alvor å få være en aktiv deltaker i eget liv. Jeg mener derfor at denne studien kan være med på å belyse hva denne gruppen barn trenger i sitt møte med skolen. Med tanke på eventuell fremtidig forskning, så sier denne studien ingenting om hvordan informantene har det i dag, om de selv har utviklet psykisk sykdom, om de har fullført videregående skole eller kommet seg ut i arbeidslivet. Dette er noe jeg kunne ha tenkt meg og forsket videre på, med tanke på resiliens og beskyttelsesfaktorer i skolen. Det kunne også være interessant og intervjuere lærere og undersøkt hvordan de opplever hjem-skole samarbeid med elever som kommer fra utfordrende hjemmesituasjoner.

Alle elever lever et 24 timers liv. «For å kunne lede og veilede en annen, må en ha kunnskap om deres 24 timers liv. Det er først da en kan se helheten og vedkommendes totalsituasjon og man kan engasjere seg empatisk i ledelsen av den andre (Spurkeland, 2012, s. 27). Denne studien synes jeg belyser nettopp viktigheten av dette sitatet og jeg avslutter denne oppgaven med et sitat fra mine informanter:

Jeg skulle ønske de så meg som et menneske (Aleksander)

## Litteraturliste

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (3. utg., p. 277). Gyldendal.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Helsedirektoratet, (u.å.). *De usynlige barna. Barn av psykisk syke og rusmiddelavhengige foreldre*. Oslo: Bufdir

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag AS

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. Utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus.

Kvelling, Ø. (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Linder, A., (2019). *Profesjonell relasjons-kompetanse. Stjernestunder i det relasjonelle universet*. Oslo: Pedagogisk forum

Løvlie Schibbye, A.L. (2004). *Den gode dialogen. Skolepsykologi*. 2004 (2) 3-14.

Løvlie Schibbye, A.L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet – om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS

Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om – å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Norsk forening for kognitiv terapi. (u.å.). *Barn av foreldre med psykiske lidelser*. Hentet fra [Barn av foreldre med psykiske lidelser | Norsk forening for kognitiv terapi](#)



- 
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, H. M. (2016). Skolens menneskelige avfall – klassifisering som basis for relasjoner. I Olsen, H. M. (2016). *Relasjoner i pedagogikken – i lys av Baumans teorier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV- 1998-07- 17- 61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Postholm, M.B., (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2.Utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sampson, K. (2008). Eksistensialistisk/ fenomenologisk tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson, *Kjønnteori* (s.36-52). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M.O., (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex as
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 108-133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra [1.1 Menneskeverdet \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra [2. Prinsipper for læring, utvikling og danning \(udir.no\)](#)
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget AS.

## Vedlegg 1 Godkjenning NSD

**Prosjektittel**

Hvordan møte elever i skolen, som lever med psykisk syke foreldre.

**Referansenummer**

399668

**Registrert**

07.02.2020 av Tone Anita Torgersen - 133637@stud.inn.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ana Lucia Lennart da Silva, analucia.dasilva@inn.no, tlf: 62597975

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Tone Anita Torgersen, salvadore50@hotmail.com, tlf: 94291381

**Prosjektperiode**

01.01.2020 - 15.01.2021

**Status**

09.11.2020 - Vurdert

**Vurdering (3)****09.11.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 05.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.11.2020.

Behandlingen kan fortsette.

En informant er lagt til i utvalget. Informanten er 17 år og vil selv samtykke til behandlingen av sine personopplysninger. 30.09.2020 ble ny sluttdato for prosjektet registrert. Ny sluttdato for behandling av personopplysninger er 15.01.2021. I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (15.09.2020), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

## **Vedlegg 2 Infoskriv og samtykkeerklæring**

### **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

#### **Vil du delta i mitt forskningsprosjekt om hvordan vi lærere best kan møte og tilrettelegge for barn i skolen som lever med psykisk syke foreldre?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor fokuset er på de barna som lever under ugunstige omstendigheter. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg har vært student på studiet master i tilpasset opplæring, og skal nå avslutte studiet med å skrive en masteroppgave. Temaet for oppgaven er livsmestring og hvordan skolen og lærere kan møte barn som lever med psykisk syke foreldre på best mulig måte i skolen. Tittelen på prosjektet er ikke endelig, men rammer inn temaet for hva jeg er opptatt av. Bakgrunnen for valg av tema er elevene som har det vanskelig hjemme pga en syk mor eller far. Alle barn preges av alle relasjoner de inngår og vil påvirkes av disse. Skolen er en viktig arena for å oppdage og kunne hjelpe barn i sårbare faser, og jeg vil finne ut hvordan vi kan oppdage de og hva de trenger av oss i skolen.

Formålet med studien er altså å skaffe kunnskap om hva elevene som har vanskelige hjemmeforhold trenger i sitt møte med skolen for å best mulig kunne oppnå likt læringsutbytte og på lang sikt mestre eget liv på en best mulig måte.

#### **Ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar.

#### **Hva innebærer deltakelse i prosjektet?**

Dataene vil bli innhentet ved hjelp av intervju. Jeg vil stille spørsmål omkring dine erfaringer med skolen, tanker om hva og hvem som var viktige for deg i skolehverdagen samt dine erfaringer om hvordan det var å leve sammen med en psykisk syk forelder. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet som jeg senere vil transkribere og bruke som data i oppgaven.

---

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Du kan trekke deg når som helst, uten begrunnelse. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger du har gitt, bli slettet.

## **Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger du gir, vil bli behandlet konfidensielt. Ditt navn skal ikke nevnes av meg, hverken i skriftlige eller muntlige sammenhenger. Det samles ikke inn personopplysninger i denne studien, og sitater vil bli anonymisert i oppgaven. Du har til enhver tid mulighet til å få innsyn i innsamlet data. I tillegg til meg er det veileder Ana Lucia Lennart da Silva, som har tilgang på transkribert materiale.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.januar 2021. Alle lydopptak vil slettes innen denne datoen. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i oppgaven, da alle dataene og opplysninger du gir vil være anonymisert.

Som forsker er jeg pliktig til å behandle deltakere og materiale i prosjektet med respekt og i tråd med faglige og forskningsetiske standarder.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

**Har du spørsmål** til denne studien kan du kontakte student Tone Anita, på

- Epost: [salvadore50@hotmail.com](mailto:salvadore50@hotmail.com)
- Tlf 94 29 13 81

Veileder Ana Lucia Lennart da Silva på

- Epost: [analucia.dasilva@inn.no](mailto:analucia.dasilva@inn.no)

[Personvernombud ved Høgskolen i Innlandet](#)

- [Hans Petter Nyberg på epost : hans.nyberg@inn.no](#)
- 

Dette prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata AS.

Tlf: 55 58 21 17, Epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)

Med vennlig hilsen

Tone Anita Torgersen

---

## Vedlegg 3 Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Hjemmesituasjon og arbeidsoppgaver

1. Hvor gammel var du da mor/far ble/ var syk?
2. Hvordan var hjemmesituasjonen din? Kan du beskrive en vanlig dag?
  - Hvordan påvirket mors/fars sykdom deg?
  - Fikk du hjelp til leksene?
  - Hvem vekket deg om morgenen?
  - Hvem laget middag?
  - Hvilke ansvarsoppgaver hadde du hjemme?
  - Var du med på fritidsaktiviteter?
3. Snakket du med noen voksne eller barn (innad i familien eller utenforstående) om at mor/far var syk?

Hvis nei; hadde det hjulpet deg i hverdagen å snakke med noen om dette?

#### Lærerens betydning og skolehverdagen

4. Visste læreren din at mor/far var syk?
  - hvis ja, hvordan/ når snakket dere om dette (elevsamtaler? Generelt i hverdagen?)
5. Hadde du god relasjon til lærere på skolen?
  - Hvis ja; hva kan du si om hva som gjorde denne relasjonen god?
6. Trengte du tilpasset opplæring på skolen?
  - Hvis ja; på hvilken måte (reduert leksemngde, ekstra gjennomgang av nytt stoff)
  - Hvis nei; Hadde du trengt det? På hvilken måte? Hadde det gjort hverdagen enklere?
  - Hvordan jobbet du på skolen og hvordan var dine skoleprestasjoner ?
  - Følte du deg sett og anerkjent i skolehverdagen eller måtte du jobber for å «passe inn»?
7. Var det noen spesielle fag du var god i eller likte best ? Hvorfor tror du ?

**Psykisk helse som tema i skolen**

**8.** Ble det undervist om psykisk sykdom på skolen?

Hvis ja; Hjalp dette deg på noen måte til å forstå at du ikke var alene om ha syke foreldre?

- Hvis nei; Skulle du ønske det var blitt undervist om dette?

**Refleksjon rundt egne erfaringer**

**9.** Hvordan vil du si at det å leve med psykisk syk mor/far preget deg som menneske?

**10.** Hva skulle du ønske at skolen hadde gjort for deg?

**11.** Når du tenker tilbake på skolehverdagen din, hvordan signaler sendte du ut til lærerne om at du hadde det vanskelig eller annerledes enn de fleste barn? (Var du stille, utagerte du, pliktoppfyllende)

**12.** Hva gjorde du i friminuttene på skolen? Var du aktiv? Hadde du gode venner? Hvor viktig var eventuelt vennene dine for deg?

**13.** Har du noen oppfordringer til dagens lærere der ute, når det kommer til å oppdage vanskelig hjemmeforhold og hvordan lærere på best mulig måte kan hjelpe disse elevene til en enklere/bedre skolehverdag?

**14.** Er det ellers noe du har på hjertet som du ønsker å formidle til dagens elever og lærere?