

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Rikke Vinjarengen

Mastergradsoppgave

Den trygge og gode voksne

Skolen som en beskyttende faktor for elever
som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene

The safe and warm adult

School as a protective factor for pupils experiencing their parents splitting up

Master i tilpasset opplæring

2021

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Etter å ha arbeidet noen år i skolen har jeg møtt mange forskjellige elever. Disse elevene kommer alle til skolen med ryggsekken full av forskjellige livserfaringer. Disse livserfaringene er i stor grad med å forme dem og deres utvikling. Noen elever har gjort mer inntrykk enn andre og det kan handle om hva man selv har med i sin egen ryggsekk. Jeg har møtt mange barn som opplever at deres to tryggeste og viktigste personene i deres liv bestemmer seg for å flytte fra hverandre, endre på alt det trygge og danne en helt ny forståelse av hverdagen. Gang på gang har jeg sett disse sårbarne barna i møte med skolen og lurt på hva jeg kan gjøre for dem. Denne oppgaven ønsker å sette lys på nettopp ansattes refleksjoner knyttet til skolen som en beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd. Det har vært en lang, tidkrevende og slitsom prosess, men mest av alt har prosessen vært veldig spennende. Jeg hadde aldri i min villeste fantasi trodd at jeg skulle klare å skrive en masteroppgave, men her sitter jeg og er ferdig. Jeg har lært masse om så mye og jeg gleder meg til å kunne komme meg ut i jobb å få benytte dette i praksis.

Jeg vil få takke informantene mine som har bidratt til at studien er blitt det den er blitt. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt den samme. Det var i møte med dere jeg virkelig fikk kjenne på autentiske erfaringer og refleksjoner. Jeg vil få takke for deres tid, engasjement og interesse under hele denne prosessen. Videre vil jeg få takke mine fantastiske venninner. Prosessen med å skrive masteroppgave midt i en koronaperiode når man normalt sett lever på sosial kontakt har vært tøff, men dere har aldri vært mer enn en videosamtale unna. En spesiell takk til mine studievenninner for all den fantastiske støtten gjennom alle år på Høgskolen i Innlandet. Dere er gull verdt. Til slutt vil jeg få takke familien min. Christian, samboeren min, takk for alle samtaler når ting har gått trått og for alle gangene du har sjauet huset når jeg ikke har strukket til. Og kjære Rolf, gutten til mamma. Du er bare to år og den mest tålmodige jeg kjenner. Å få være sammen med deg på ettermiddager og helg har vært en berikelse. Du har vært min motivasjon gjennom hele denne prosessen. Tusen takk.

Dokka, 16. mai 2021

Rikke Endrerud Vinjarengen.

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring handler om barneskoleansattes refleksjoner knyttet til skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Problemstillingen ble utformet på følgende måte: «**Hvilke refleksjoner gjør ansatte i barneskolen seg om skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene?**» Målet med oppgaven er å sette lys på det faktum at samlivsbrudd kan være en krise for de barna som opplever det og at skolen har en rolle som beskyttende faktor, enten de vil eller ikke. Teorien som oppgaven forankres i er resiliensteori, anerkjennelsesteori og teori om tilknytning.

Studien har en kvalitativ tilnærming hvor informantene er fire barneskoleansatte som ble intervjuet en-til-en. Det kan sies at oppgaven har en induktiv tilnærming, fordi studien i all hovedsak er datastyrt. Det betyr at det er dataene som styrer hvordan studien kategoriseres og drøftes. I drøftingskapittelet drøftes derfor informantenes utsagn og teori for å kunne knyttes opp mot oppgavens problemstilling som baserer seg på: skolen som beskyttende faktor.

Funnene i undersøkelsen viser at informantene fokuserer på anerkjennelse, tilknytning og å innta barneperspektivet når de reflekterer rundt skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Disse prinsippene vektlegges derfor i stor grad i drøftingen og jeg forsøker å vise en sammenheng mellom dem. Videre vektla de informantene at ansvaret knyttet til elever som opplevde samlivsbrudd kunne føles for stort innimellom, noe de begrunnet i både manglende tid og kunnskap om samlivsbrudd. På bakgrunn av dette valgte jeg å drøfte hvem sitt ansvar det egentlig er å sørge for at skolen fungerer som en beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd. Videre valgte jeg å knytte informantenes opplevelser av samarbeid til drøftingen for å undersøke om det kunne finnes en form for løsning på informantenes utfordring.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis in adopted education is about reflections of primary school staff related to school as a protective factor for pupils who experience their parents splitting up. The research question was formulated as follows: **“What reflections do primary school staff make about the school as a protective factor for pupils who experience their parents splitting up?”**. The purpose of this study is to shed light on the fact that marital breakdown can be a crisis for the children who experience it. In addition to that, the study points out that the school has a role as a protective factor, whether they want to or not. The theory in which the thesis is anchored in, is resilience theory, recognition theory and connection theory.

The study has a qualitative approach where the informants are four primary school employees who were interviewed one-on-one. It can be said that the thesis has an inductive approach, because the study is mainly computer-controlled. This means that it is the data that governs how the study is categorized and discussed. The discussion chapter therefore discusses the informants' statements and theory in order to be linked to the research question that is based on: the school as a protective factor.

The findings of the study show that the informants focus on recognition, connection and taking the child perspective when they reflect on school as a protective factor for students who experience their parents splitting up. These principles are therefore greatly emphasized in the discussion and I try to show a connection between them. Furthermore, the informants informed that the responsibility associated with students who their parents splitting up could feel too much at times, which they explained by both lack of time and knowledge about marital breakdowns. Based on this, I chose to discuss whose responsibility it really is to ensure that the school functions as a protective factor for pupils who experience their parents splitting up. Furthermore, I chose to link the informants' experiences of collaboration to the discussion in order to investigate whether there could be a form of solution to the informants' challenge.

Innhold

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
NORSK SAMMENDRAG	4
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	5
INNHold	6
1. INNLEDENDE KAPITTEL	9
1.1 PROBLEMSTILLING	10
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR.....	11
2. TEORETISK PERSPEKTIV	12
2.1 SORG OG KRISE	13
2.2 RESILIENS OG RISIKO	14
2.3 SAMLIVSBRUDD SOM FENOMEN, SORG OG RISIKO.....	16
2.3.1 SAMLIVSBRUDD OM FENOMEN	16
2.3.2 SAMLIVSBRUDD SOM SORG OG RISIKO	16
2.3.3 REAKSJONER FOR BARN I SMÅSKOLEN OG PÅ MELLOMTRINNET.....	18
2.4 ANERKJENNELSE.....	21
2.4.1 BARNEPERSPEKTIV OG MENTALISERING	23
2.4.2 TILKNYTNINGSTEORI, ANSATTE I SKOLEN SOM TILKNYTNINGSPERSON OG TRYGGHETSSIRKELEN	24
2.5 SAMARBEID	26
2.5.1 KOLLEAGIALT SAMARBEID OG PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP.	27
2.5.2 FORELDRESAMARBEID.....	28
3. METODISK TILNÆRMING	29
3.1 KVALITATIV FORSKNING	29
3.2 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	30

3.3	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	31
3.3.1	INTERVJUGUIDE	32
3.3.2	INFORMANTER OG UTVALGSSTRATEGI.....	33
3.4	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	34
3.4.1	PILOTINTERVJU.....	34
3.4.2	INTERVJUENE	35
3.5	ANALYSE	36
3.5.1	TRANSKRIBERING	36
3.5.2	KODING OG KATEGORISERING	37
3.6	FORSKNINGSPROSJEKTETS KVALITET.....	38
3.7	ETISKE OVERVEIELSER	40
3.7.1	FORSKERENS ROLLE	41
3.7.2	KONFIDENSIALITET OG INFORMERT SAMTYKKE	41
3.7.3	KONSEKVENSER OG KRITIKK MOT EGEN OPPGAVE.....	43
4.	<u>PRESENTASJON AV FUNN OG TEMA.....</u>	45
4.1	“SAMLIVSBRUDDETS ART”	45
4.1.1	ELEVENES REAKSJONER	46
4.1.2	KONFLIKTNIVÅ MELLOM FORESATTE	48
4.1.3	SKOLEN OG FORELDRESAMARBEID	49
4.2	BETYDNINGEN AV SKOLEN OG DE VOKSNE SOM JOBBER DER	51
4.3	EGENSKAPER HOS DE VOKSNE PÅ SKOLEN.....	53
4.4	RELASJONSBYGGING I SKOLEN	55
4.4.1	VOKSEN-BARN-RELASJONEN I SKOLEN.....	55
4.4.2	ELEV-ELEV-RELASJON I SKOLEN	56
4.5	KOLLEGIALT SAMARBEID	56
4.5.1	INTERNT SAMARBEID	56
4.5.2	EKSTRERNT SAMARBEID OG SAMARBEID OM GODE TILTAK.....	59
5.	<u>DRØFTING.....</u>	61
5.1	SAMLIVSBRUDD SOM RISIKO FOR BARN	62
5.1.1	KUMULATIV RISIKO.....	62
5.1.2	BARNEPERSPEKTIVET	63

5.1.3	SYSTEMISK PERSPEKTIV/UTVIKLINGSØKOLGISK SYN.....	64
5.1.4	“SAMLIVSBRUDDETS ART”	64
5.2	SKOLENS ROLLE SOM BESKYTTENDE FAKTOR	65
5.2.1	SKOLENS MANDAT	65
5.2.2	SKOLEN SINE PRINSIPPER FOR Å FUNGERE SOM BESKYTTENDE FAKTOR	67
5.2.3	HVEM SITT ANSVAR?	72
5.2.4	SAMARBEID MELLOM YRKESGRUPPER	75
5.2.5	SAMARBEID MED FORELDRENE	77
6.	<u>OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....</u>	80
	<u>LITTERATURLISTE</u>	83
	<u>VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV – SIDE 1</u>	88
	<u>VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV – SIDE 2</u>	89
	<u>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE – SIDE 1</u>	90
	<u>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE – SIDE 2</u>	91

1. Innledende kapittel

Over 9350 personer valgte å skille seg i 2020, mens over 10 100 tok ut separasjon (SSB, 2021) I tillegg finnes det per 2020 174 700 par i Norge som bor sammen og har barn i alderen 0-17 år, men som ikke er gift (SSB, 2020A). Disse samboerparene blir ikke registrert i en statistikk den dagen de eventuelt flytter fra hverandre. Den statistikken som finnes kan si oss at nesten 9000 barn under 18 år, opplevde skilsmisse mellom foreldrene bare i 2019 (SSB, 2020B). Disse tallene teller ikke med sambobrudd. Ut fra statistikken kan vi se at skilsmisser og samlivsbrudd berører mange barn bare i løpet av ett år. Det betyr at også at de fleste av oss mest sannsynlig kjenner et eller flere barn som opplevd samlivsbrudd mellom foreldrene. Undersøkelser gjort av Størksen (2006) peker på at samlivsbrudd kan være skadelig for barns utvikling. Det er veldig vesentlig å påpeke at et samlivsbrudd ikke nødvendigvis er skadelig for alle barn, men at det kan være en risiko for dem. Haaland (2002, s. 33) skriver om man har muligheter til å påvirke barn som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene sitt liv i en gunstig retning, vil barna kunne unngå unødvendige belastninger. Det betyr at vi som arbeider med barn og unge må ha åpne øyne i møte med barn som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Store deler av oppveksten til barn og unge tilbringes i skolen og som ansatt i skolen må man være klar over at jobben dreier seg om mer enn avgrenset faglig læring (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 16). Når vi vet at så mange par med fells barn under 18 år skiller lag og vi vet hva det kan gjøre med et barn, så er det viktig at vi i skolen tar dette samlivsbrudds «fenomenet» på alvor. Hvordan reflekterer de ansatte rundt denne oppgaven, hvilke eventuelle utfordringer og begrensinger kjenner de på og hvordan mener de at disse kan løses?

I denne oppgaven er fokuset nettopp å beskrive hvordan ansatte i barneskolen reflekterer rundt skolen som beskyttende faktor for barn som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Utdanningsdirektoratet skriver i læreplanens overordnede del at skolens skal gi elevene kompetanse som gir muligheter for å ta ansvarlige livsvalg og at de skal lære å håndtere motgang og medgang og personlige utfordringer (2020a). Ifølge opplæringslova (1998) §1-3 har alle elever rett til en opplæring tilpasset deres egne evner og forutsetninger, som også innebærer hva de har med seg hjemmefra. Det betyr at skolen må møte disse barna og tilpasse undervisningen for dem og lære dem til hvordan de skal håndtere sitt eget liv. Det gjelder også de elevene som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Samlivsbrudd er en

stor livsomforming for både voksne og barn og det kan være vanskelig for barn å takle en slik endring i eget liv (Haaland, 2002, s. 30-31). I denne oppgaven legges det vekt på hvordan skolen kan møte disse barna, som en del av en beskyttende faktor for deres utvikling. Det legges vekt på forhold knyttet til ulike faktorer som må betraktes gjennom et resiliensperspektiv i møte med disse barna, hvilken rolle skolen har som beskyttende faktor og faktorer knyttet til denne rollen. Styve (2005, s. 49) påpeker at barn må få mulighet til å gå gjennom sin egen sorgprosess og at det kan være en periode med smerte før det igjen ser håpet og er åpen for et liv med nye gode muligheter. Disse mulighetene er det skolen og deres ansatte som skal bidra til at elevene får oppleve. Denne oppgaven dedikeres derfor til barn som opplever samlivsbrudd og som behøver skolen som et fristed og som arena for utløp av sine reaksjoner. Denne oppgaven vil forhåpentligvis sette lys på hvilke forhold i skolen som kan gjøre den til en beskyttende faktor.

1.1 Problemstilling

I denne oppgaven ønsket jeg å skrive en oppgave om sårbare barn og deres behov for skolen som beskyttende faktor og valget falt til slutt på barn som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i barneskoleansattes perspektiv for å besvare følgende problemstilling:

Hvilke refleksjoner gjør ansatte i barneskolen seg om skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene?

Jeg valgte å intervju fire barneskoleansatte, fordi Cullberg (2010, s. 18) påpeker at barndommen er en av periodene i livet hvor et menneske er på sitt mest sårbare. Derfor ble det interessant for min oppgave å intervju personer ansatt i barneskolen hvor informantene daglig møter barn som befinner seg midt i denne sårbare perioden. Videre visste jeg at jeg ønsket perspektiver fra flere yrkesgrupper, ikke bare lærere. Dette munner i egne erfaringer om at elever som opplever samlivsbrudd ofte blir møtt av andre ansatte i tillegg til sin egen lærer og ønsket om å sette oppgaven inn i et større perspektiv ved å fokusere på hva et samarbeid innad i skolen som organisasjon kan gjøre for disse elevene.

1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel en er et innledningskapittel hvor oppgavens tematikk, problemstilling, min forskerrolle og oppgavens struktur presenteres i underkapitler. I kapittel to redegjør jeg for den teorien som ligger til grunn for oppgaven. Kapittelet er delt inn i ulike underkapitler som tar for seg forskjellig teori. I første underkapittelet tar jeg for meg teori omkring sorg og krise. I det andre underkapittelet presenterer jeg resiliensteori og knytter det til begrepene «risiko» og «beskyttelsesfaktor». I tredje underkapittelet presenterer jeg teori omkring samlivsbrudd som fenomen, sorg og risiko. Videre i dette underkapitlet finnes også teori knyttet til reaksjoner på samlivsbrudd for barn i småskolen og på mellomtrinnet. I det fjerde underkapittelet ligger fokuset anerkjennelse. Under dette underkapittelet presenteres også teori knyttet til barneperspektiv og mentalisering, før dette igjen knyttes opp mot tilknytningsteori, ansatte i skolen som tilknytningsperson og trygghetssirkelen. I det femte og siste underkapittelet presenteres teori knyttet til samarbeid, både kollegialt og foreldresamarbeid.

I det tredje kapittelet kommer presentasjon av metoden som er benyttet i denne studien. Dette kapittelet er også delt inn i ulike underkapitler. I disse underkapitlene presenteres kvalitativ forskning og mitt vitenskapsteoretiske perspektiv. Videre beskriver jeg det kvalitative forskningsintervju og mine valg knyttet til intervjuguide og utvalg av informanter. Så beskrives det i detalj hvordan intervjuene er blitt gjennomført og hvordan analysen er foretatt. Til slutt presenteres forskningsprosjektets kvalitet og ulike etiske betraktninger som har vært nødvendig å overveie.

Fjerde kapittel inneholder presentasjon av funn og tema. Her presenteres de ulike kategoriene som er dannet gjennom analyse og tolkning av datamaterialet. Disse funnene drøftes i kapittel fem opp mot teori fra kapittel to. Empirien i oppgaven danne grunnlaget for hvilken teori som er relevant for videre drøfting. Til slutt i drøftingskapittelet vil jeg oppsummere. I det sjette og avsluttende kapittelet presenteres hovedfunnene og jeg kommer med en avsluttende kommentar knyttet til problemstillingen. I dette kapittelet vil jeg også forsøke å vurdere begrensninger ved min oppgave.

2. Teoretisk perspektiv

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for teoretiske perspektiver jeg mener er sentrale for min oppgave. Jeg redegjør for Cullbergs (2010) teori om sorg og kriser, fordi et samlivsbrudd for mange barn kan være en sorg og/eller en krise (Haaland, 2002, s. 30-31). Videre anser jeg det som viktig å sette fenomenet samlivsbrudd inn i et resiliensperspektiv, siden problemstillingen min «**Hvilke refleksjoner gjør ansatte i barneskolen seg om skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene?**» knytter seg til resiliens gjennom bruken av begrepet «beskyttende faktor». Siden begrepet «beskyttende faktor» finnes i problemstillingen min, er det nødvendig å redegjøre for resiliensteori og begrepet «risiko» slik jeg forstår det og har benyttet dem i min oppgave. Videre redegjør jeg for samlivsbrudd som fenomen, sorg og risiko. Jeg anser det som nødvendig å definere hvordan jeg forstår begrepet «samlivsbrudd», fordi dette er et begrep sammensatt av flere forskjellige begreper med forskjellige betydninger. Siden samlivsbrudd er det fenomenet som legger grunnlaget for hele problemstillingen min, er det viktig å vise leseren av denne oppgaven hvilken risiko en slik endring faktisk kan innebære for et barn. Under denne underoverskriften viser jeg også til barns reaksjoner, noe som vil kunne være viktig for en ansatt i skolen å være kjent med fordi det kan bidra til å avdekke og skape en større forståelse av barns tanker og følelser knyttet til samlivsbruddet. Det ble også naturlig for meg å skrive om risikofaktorene i et samlivsbrudd, nettopp fordi det er disse risikofaktorene som gjør at de beskyttende faktorene faktisk eksisterer. Under «anerkjennelse» presenteres alle de tre formene for anerkjennelse og det blir knyttet til lærer-elev-relasjonen og skolens arbeid. På bakgrunn av teori om risikofaktorer og resiliens har jeg under dette underkapittelet valgt å presentere teori knyttet til barneperspektiv og mentalisering, før dette igjen knyttes opp mot tilknytningsteori, ansatte i skolen som tilknytningsperson og trygghetssirkelen. Dette er fordi en dypere innsikt i disse begrepene vil berike leseren i hva det angår å forstå de beskyttende faktorene knyttet til et samlivsbrudd når vi kommer til drøftingsdelen. Til slutt har jeg valgt å ha med teori knyttet til samarbeid, fordi dette er viktig i skolen som helhet. Dette handler også om å sette oppgaven inn i et større relasjonelt perspektiv, ved å vise at skolen som beskyttende faktor baserer seg på mer enn bare isolert arbeid med eleven.

2.1 Sorg og krise

Begrepet «krise» kommer opprinnelig fra gresk og betyr egentlig plutselig forandring eller avgjørende vending (Cullberg, 2010, s. 13). Mennesker har i all sin tid på jorden har forsøkt å unngå eller mestre kriser som sykdom, død og naturkatastrofer og at det etter hvert har dannet seg mønster for hvordan slike kriser skulle mottas og mestres. Disse mønstrene som dannet seg omfattet gjerne om støtte fra det sosiale sikkerhetsnettet man hadde rundt seg, som venner, naboer, foreldre og besteforeldre (Cullberg, 2010, s. 15). I tidens løp har begrepet «krise» blitt brukt i flere forskjellige fagfelt og har etter hvert utviklet seg å få en psykologisk mening (Cullberg, 2010, s. 13). Cullberg (2010, s. 16-17) definerer en psykisk krise som en tilstand hvor man står i en livssituasjon hvor det man tidligere har erfart og innlærte reaksjonsmønstre ikke er hjelpende eller overførbare til situasjonen man står i. Han peker på fire aspekter som forklarer den psykologiske krisesituasjonen (Cullberg, 2010, s. 16-17).

Det første aspektet handler om at det er viktig å forstå hva den utløsende situasjonen til krisen er. Han deler det opp i to ulike krisebegreper. Det første begrepet kaller han for traumatiske kriser som for eksempel kan være pårørendes død, økonomisk ruin eller å bli sparket fra jobben sin. Disse krisene omfatter en følelse av trussel mot egen eksistens, sosial identitet, trygghet eller tilfredstillelse i hverdagen (Cullberg, 2010, s. 17). Det andre begrepet kalles for utviklingskriser eller livskriser som omhandler ytre hendelser som tilhører vårt normale liv, men som like vel kan bli overveldende, for eksempel det å få barn. Han beskriver disse krisene som mer komplekse og utfordrende å definere (Cullberg, 2010, s. 17).

Det andre aspektet peker på at vi må finne ut av hvilken indre betydning det har for den kriserammede, altså den personlige betydningen. Finner man ut av dette, får vi en mulighet for å forstå hvorfor personen reagerer slik som de gjør. Dette forutsetter at man kjenner til personens historie og tidligere utvikling (Cullberg, 2010, s. 17). Cullberg (2010, s. 18) sier at den tidligere utviklingen og historien til en person forklarer mye om reaksjonsmønstrene våres, fordi reaksjonsmønstret til et menneske er preget av alt som har skjedd i livet deres tidligere. En person som i barndomsårene opplevde samlivsbrudd mellom foreldrene vil alltid ha med seg et spesielt forhold til samlivsbrudd.

Det tredje aspektet omhandler kunnskap om den aktuelle perioden i livet den kriserammede er en del av. Noen perioder i livet er mer kritiske enn andre og barndommen er en av dem (Cullberg, 2010, s. 18). Det fjerde og siste aspektet forklarer de sosiale forutsetningene. En person med en velfungerende og støttende familie rundt seg, vil ha større forutsetning for å takle utfordringer og eventuelle kriser. Vi kan se på familiens som et system hvor alle delene i systemet, altså personene, henger tett sammen med de andre delene. Om en av delene i systemet har et problem, vil dette ofte «smitte» over eller berøre de andre delene i systemet. Det er ikke bare familien som kan fungere som et slikt støtteapparat. For et barn vil skolen også være en viktig støttespiller (Cullberg, 2010, s. 18).

2.2 Resiliens og risiko

Borge (2018, s. 11) beskriver at halvparten av barn som blir eksponert for risiko utvikler alvorlige psykiske problemer, mens den andre halvparten klarer seg til tross for risikoen de utettes for. Disse barna har en høy grad av resiliens. Resiliens er i følge Borge (2018, s. 11) et komplekst begrep som handler om mye, men som i all hovedsak handler om god fungering til tross for risiko. Noen spør seg hvorfor ikke begrepet mestring kan erstatte resiliensbegrepet, men svaret er ganske enkelt. Mestring er knyttet til den faglige læringen og gjerne til bestemte situasjoner, mens resiliensbegrepet knytter seg til flere ulike situasjoner over lengre tid og mer psykologiske forhold. Mestring er likevel en faktor som kan bidra til resiliens hos elevene (Borge, 2018, s. 28). Olsen og Traavik definerer resiliens som en positiv utvikling etter å ha vært utsatt for en risiko, som for eksempel foreldrenes skilsmisse (2010, s. 27).

Resiliens er et fenomen som oppstår emosjonelt, atferdsmessig og intellektuelt hos en person (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Borge (2018, s.19) beskriver videre at resiliens kan oppstå på både som engangsfenomen og som kontinuerlige prosesser gjennom oppveksten og beskrives gjerne ved hjelp av begrepene «gjenopprette», «opprettholde» og «forbedre». Å gjenopprette betyr at barnet finner tilbake sin normale atferd etter opplevd risiko, mens de to andre begrepene vitner om at resiliens er en prosess som kan vedvare over en lengre tidsperiode. Barn som gjennomgår lengre perioder med risiko, kan likevel klare å opprettholde en tilfredsstillende fungering og kanskje også klarer de å forbedre den (Borge,

2018, s. 19) Resiliens er ikke en egenskap som betyr at et barn er immunt mot risiko og belastninger, men en rekke utviklingsprosesser der sårbarheter og styrker oppstår etter hva livet bringer med seg av utfordringer. Dette betyr at alle barn kan være sårbare under gitte forhold, men at de også vil ha forskjellige grenser på hvor mye risiko og belastning de kan utsettes for før de blir sårbare (Olsen & Traavik, 2010, s. 28). Videre kan det samme barnet være resilient ovenfor en type påkjenning, men ikke ovenfor en annen (Borge, 2018, s. 18). Resiliensbegrepet handler om et komplekst samspill mellom mennesker og risikofylte omgivelser (Borge, 2018, s. 18). Dette betyr at det er både forhold i, men også omkring barnet som innebærer risiko og resiliens. Fordi dette samspillsperspektivet finnes, vil graden av reaksjoner og vansker avhenge av forhold som barnets innstilling til livet, psykisk robusthet og støtte fra voksne i sitt miljø (Olsen & Traavik, 2010, s. 28). Danielsen (2004, s. 22) skriver at lærere og andre voksne på skolen, er en svært viktig gruppe når det kommer til å fremme resiliens hos barn. Som ansatt i skolesystemet må man der være klar over at barnas resiliensutvikling vil være like forskjellig som risikoene de utsettes for. Det vil være store forskjeller i barns reaksjoner på stress. Alle barna som utsettes for risiko må finne sin egen prosess for å kunne gjenopprette, opprettholde og forbedre sin fungeringsevne (Borge, 2018, s. 20).

Resiliens er uløselig knyttet til risiko. Uten risiko vil heller ikke resiliens ha noe nytte for seg. Risiko kan forstås som ulike tap, farer, påkjenninger eller ansvar. En risiko behøver ikke nødvendigvis å være negativ for et individ. Å møte slike påkjenninger og utfordringer kan virke positivt inn på individets utvikling (Borge, 2018, s. 68). Det er mange faktorer som bestemmer graden av en risiko, slik som alvorlighetsgrad, om risikoen er gjentakende, akutt eller kronisk (Borge, 2018, s. 68). Borge (2018, s. 68) peker på at jo nøyere man undersøker risikoen, jo bedre vil man forstå resiliens. Risiko deles gjerne inn i tre grupper, individuell risiko, familiebasert risiko og samfunn og risiko (Borge, 2018, s. 69). Individuell risiko handler om at alle barn er forskjellige og at variabler som temperament, kjønn, intelligens, personlighet og lignende er med å bestemme hvordan risikoen virker inn på det enkelte barn. Den neste gruppen risiko, samfunn og risiko, knyttes tett opp mot økonomisk status, kultur, bosted, naturkatastrofer og menneskeskapt risikoer som berører samfunnet, som for eksempel terror. En hyppig brukt term som kan sies å være en risiko som kan knyttes til samfunn er «lav sosioøkonomisk status» (Borge, 2018, s. 74-75).

Den siste gruppen med risikoer kalles for familiebasert risiko, og det er jo det samlivsbrudd handler om (Borge, 2018, s. 71) Samlivsbrudd er en risiko knyttet til de voksne og deres foreldrerolle, slik som for eksempel alkoholmisbruk, omsorgssvikt, alvorlige krangler og/eller mentale problemer kan være (Borge, 2018, s. 72) I en familiebasert risiko har det mye å si hvordan foreldrene håndterer situasjonen. Klarer de å gi barn trygge rammer gjennom å snakke sammen, sette grenser, veilede og gi en god oppdragelse, er dette ofte det som skal til for å minske en familiebasert risiko, i følge Borge (2018, s. 73). Hetherington (1993) anser særlig fire faktorer som viktige når man setter samlivsbrudd inn i et resiliens perspektiv (1993- s. 39-40). Det første perspektivet handler om at samlivsbruddet ikke alene kan forklare barnets utvikling av problemer (Hetherington, 1993, s. 40). For det andre peker Hetherington (1993, s. 39) på at alle berørte av samlivsbruddet ha ulike roller i bruddsituasjonen. Det tredje perspektivet Hetherington (1993, s. 40) peker på handler om at samlivsbruddet må settes inn i et samfunnsperspektiv. For det fjerde må det tas i betraktning hvordan familien håndterer samlivsbruddet i forhold til for eksempel konfliktnivå (Hetherington, 1993, s. 39).

2.3 Samlivsbrudd som fenomen, sorg og risiko

2.3.1 Samlivsbrudd om fenomen

Begrepet samlivsbrudd er i denne oppgaven brukt som et samlebegrep og innebærer både sambobrudd og skilsmisser. Sambobrudd og skilsmisse er to begreper som er svært like, men som likevel er forskjellige. Den største forskjellen er av juridisk art og handler om at en skilsmisse er lovregulert, mens et samlivsbrudd ikke er det (Moxnes & Haugen, 1998, s. 1). Moxnes og Haugen (1998, s. 1) peker på at skilsmisse og sambobrudd er svært like fenomen når det kommer til det psykologiske, sosiale og materielle. Ifølge SSB (2003) finnes det ingen tall på hvor mange samlivsbrudd som er i Norge i løpet av et år. Dette handler om at statistikk på antall sambobrudd er vanskelig å frembringe, siden det ikke nødvendigvis registreres noen plass.

2.3.2 Samlivsbrudd som sorg og risiko

Hvordan ulike familier i dag er satt sammen er svært variert og samlivsbrudd med familier er helt klart kommet for å bli (Haaland, 2002, s. 10). Samlivsbrudd er en avgjørelse fattet av

foreldrene og den fører med seg en rekke aspekter barna ikke alltid får ta del i. Samlivsbrudd fører med seg en endring i familielivet ved at livet som man før kjente, nå får en ny struktur (Haaland, 2002, s. 13). Samlivsbrudd er en stor livsomforming for både voksne og barn. En slik livsomforming gjør at man blir utsatt for en større risiko for at noe skal gå galt, særlig med tanke på utvikling av psykososiale problemer. Jo mer risiko barnet blir utsatt for, en mer negativ retning kan utviklingen få (Haaland, 2002, s. 30-31). En familiesituasjon preget av et høyt konfliktnivå mellom mor og far, dårlig økonomi, lav utdanning hos foreldrene, mental sykdom hos foreldrene eller dårlig omsorgsevne vil disse faktorene også telle som risikofaktorer for barnet (Bekkehus, 2012, s. 4). I tilfeller der foreldrene ikke er i stand til å bearbeide sin egen samlivsbruddprosess er det ofte barna som lider. Foreldrene har kanskje ikke kapasitet til å håndtere sin egen sorg og skuffelse, noe som heller ikke gjør dem i stand til å hjelpe barna sine med det samme (Killén, 2017, s. 49).

Killén påpeker to ulike prosesser rundt samlivsbrudd som ofte oppstår. Hun kaller dem «krigen» og «den lykkelige skilsmissen». «Krigen» er preget av et høyt konfliktnivå hvor den ene forelder ofte svartmaler den andre og barnet kan presses til å velge side. Det skapes allianser og fiender, noe som kan føre til at barnet opplever tap av besteforeldre eller andre familiemedlemmer og venner (2017, s. 49). Krigen innebærer at barnet ilegges egenskaper og blir behandlet som om de skulle vært den andre parten. «Du er akkurat like masete som moren din» og lignende utsagn er et resultat av foreldrenes sorg og aggresjon som rettes mot barnet. Det kan også føre til en prosess hvor forelder trekker seg unna sitt eget barn (Killén, 2017, s. 49). Barnet kan kjenne på at det ikke er lov å være glad i begge sine foreldre, noe som fører til blandede og forvirrede følelser. De kan kjenne på at de har mistet en forelder, uten at de får lov å sørge. Dette kan føre til angst, depresjon eller at barnet får ulike atferdsproblemer. Disse negative opplevelsene kan prege barnets nære relasjoner i mange år, kanskje resten av livet (Killén, 2017, s. 49).

Den andre prosessen Killén (2017, s. 49) viser til kaller hun for «den lykkelige skilsmissen». Denne prosessen har lenge vært en lite omdiskutert prosess, fordi skilsmissen i dag forekommer så ofte, og en slik alminneliggjøring kan føre til en bagatellisering av barnets sorg, og benektelse av de følelsene barnet har knyttet til sorgen (Killén, 2017, s. 49). I slike prosesser får barnet ofte en form for gjennomgang av prosessen, for eksempel «Nå skal ikke mamma og pappa være kjærester lenger, fordi vi ikke er like glad i hverandre lenger. Vi er gode venner, men vi skal ikke bo i samme hus. Du skal bo en uke hos mamma og en hos pappa, og vi skal være sammen når du har bursdag». I slike situasjoner får barnet nærmest beskjed om at det må tilpasse seg den nye

hverdagen, men at de ikke skal vise noen følelser rundt det. Dette kan føre til at vonde og vanskelige følelser inni barnet bygger seg opp og at disse følelsene viser seg først mange år senere, gjennom for eksempel store psykiske problemer eller selvmordstanker (Killén, 2017, s. 49-50).

Amato (2014, s. 13) peker på at forelderens samlivsbrudd påvirker barna. Barn som har opplevd samlivsbrudd mellom foreldrene, kontra barna som ikke har opplevd det, har mer problematferd, mer emosjonelle problemer, oppnår lavere score på faglige prøver og tester, får dårligere karakterer og har mer problemer med sosiale relasjoner. Amato (2014, s. 15) skriver at dette er problemer som viser seg å være inn i voksenalder og at disse menneskene har en høyere risiko for å utvikle depresjon, oppleve problemer i egne forhold og utvikling av en dårligere psykisk helse, enn de som ikke opplevde samlivsbrudd mellom foreldrene i barnealder. Amato (2014) har gjennomført såkalte tverrsnittstudier, altså at man sammenlikner en gruppe med en annen. Det er viktig å peke på at man her ikke måler de faktiske konsekvensene av samlivsbrudd, men Størksen (2006, s. 38) skriver at det likevel er tydelige forskjeller mellom gruppene som har skilte foreldre og de som ikke har det. Finsås (2019) viser til at barn som har opplevd samlivsbrudd er overrepresentert på de fleste statistikker for problemer hos barn og ungdom. Det er ikke alltid slik at det er selve samlivsbruddet som er hovedårsaken for de ulike utfordringene som kan oppstå for barn og unge. Det er viktig å påpeke at samlivsbrudd alene ikke alltid er bakgrunnen for risiko. Familiedynamikken før, under og etter samlivsbruddet kan også være en del av risikoen (Chase-Lansdale, Cherlin, & Kiernan, 1995, s. 1616). Det pekes på at konflikt er den årsaken som gjør at barn og unge utsatt for samlivsbrudd havner inn i de ulike statistikkene. Finsås (2019) peker på en klar sammenheng mellom foreldrekonflikt og en rekke tilpasningsproblemer. I tillegg sover disse barna dårligere og deres helse er dårligere enn hos andre barn. Konflikter vil alltid finne sted i mellommenneskelige forhold og i samlivsbrudd situasjoner er det nesten umulig å unngå at barn blir vitne til konflikt, men det er avgjørende at konflikter barna blir utsatt for holdes kortvarige og kontrollerte og at de alltid har en løsning (Voksne for barn, u.å).

2.3.3 Reaksjoner for barn i småskolen og på mellomtrinnet

Haaland (2002, s. 90) peker på at ved å benytte en aldersinnleding, slik som det blir gjort i denne oppgaven, må man være klar over at ingen barn er like og at overgangen mellom den

ene perioden til den andre vil være glidende. Disse reaksjonene som beskrives her må ses i et relasjonelt perspektiv og at de henger tett sammen med hvordan samlivsbruddet forløper seg (Haaland, 2002, s. 90).

Styve (2005, s. 50) peker på at barn på småskoletrinnet som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene kan vise at de har det vanskelig på ulike måter. De kan miste konsentrasjonen, bli urolige i klassen og falle ut av undervisningen. De kan også vise psykosomatiske tegn som magevondt, liten matlyst eller søvnvansker. Videre kan man oppleve at barna i denne alderen lettere kommer i konflikt med andre barn og voksne (Haaland, 2002, s. 104). Et barn som viser utagerende atferd i skolen og aggresjon og sinne mot andre barn, kan fort få en form for «syndebukkrolle» for resten av klassen, noe som vil kunne være svært skadelig for barnet som står i krisesituasjonen. Da kan utfordringene barnet ha, følge dem utover krisestadiet (Haaland, 2002, s. 104). Haaland (2002, s. 192) peker på mange av de samme tegnene som Styve (2005), men legger også til at barn i barneskolealder kan oppleves som hjelpeløse og klengete i tiden etter et samlivsbrudd. Det beskrives som en umiddelbar krisereaksjon og defineres av Haaland som en «tilknytningsforsikring» for barnet, fordi det er redd for å miste viktige personer rundt seg. Det er oftest barn i småskolealder som klandrer seg selv for foreldrenes samlivsbrudd, fordi de ikke makter å ordne opp mellom foreldrene. De kan føle seg hjelpeløse (Haaland, 2002, s. 103).

Et annet aspekt ved barn i småskolealder som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene er at de ofte overfører sine følelser til andre situasjoner, gjerne i en forsterket grad. Vi som voksne kan derfor forvente fryktreaksjoner fra barn som opplever samlivsbrudd i situasjoner vi ikke før har opplevd dem som utrygge (Haaland, 2002, s. 105). Videre vil barn som opplever frykt og stress rundt samlivsbruddsituasjonen kunne uttrykke dette med en nærmest psykotisk atferd. De kan utvikle ulike symptomer på angst, som for eksempel nervøs atferd. De kan oppleve en svekket realitetsorientering og oppføre seg forvirret (Haaland, 2002, s. 105). I dette aldersstadiet er skolesituasjonen også ny for mange barn og i kombinasjon med samlivsbrudd som risiko vil deres selvfølelse rammes. Som en voksenperson knyttet til et barn som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene må man vite at barn uttrykker følelsesmessige spenninger der de føler det tryggest. Disse spenningene uttrykkes ikke alltid på arenaen hvor de opplever smerten, men kan komme til syne i arenaer slik som skolen (Haaland, 2002, s. 104).

Barn på mellomtrinnet er realistene og de kan ofte ha egne oppfatninger av hvordan skilsmisken skal forstås (Haaland, 2002, s. 111). Barn i denne alderen har gjerne skapt sin egen forståelse av hvordan foreldrene har hatt det, fordi de er store nok til å få med seg mye, men likevel ikke forstå fullt ut hva som skjer. Disse barna har gjerne stor tro på at de voksne klarer å ordne opp i problemene hvis de bare vil, selv hvor konfliktfull relasjonen måtte bli, og vil derfor kunne mangle forståelse hvis samlivsbruddet blir et faktum. (Haaland, 2002, s. 112) I denne aldersgruppen betyr venner mye og barna har ofte et behov og ønske om at hjemmesituasjonen skal være stabil og at foreldrene er tilgjengelige der hjemme, slik at de kan leve sitt sosiale liv utenfor hjemmet. En skilsmisse vil kunne virke svært inngripende og forstyrrende i deres liv, fordi det strider imot barnas planer (Haaland, 2002, s. 112). I tillegg er barn på mellomtrinnet opptatt av å være så normale som mulig og å komme inn under kategorien «skilsmissebarn» kan være vanskelig for mange. Siden de er i en alder hvor de relaterer mer og mer til de på sin egen alder, vil et samlivsbrudd være lettere å takle derom flere av deres venner er barn av foreldre som har gjennomgått et samlivsbrudd (Haaland, 2002, s. 113).

Barna i denne aldersgruppen er ofte opptatt av å ordne opp mellom foreldrene på bekostning av egne goder (Haaland, 2002, s. 111). Barna på mellomtrinnet opplever ofte forvirring mellom egne ønsker og bekymringer, og går gjerne på akkord med egne ønsker for å ivareta andre. Man kan ofte se at barn i denne aldersgruppen tar på seg mer ansvar og større oppgaver enn de makter. Kanskje de forsøker og være en mekler mellom mor og far, eller å trøste far som er lei seg hele tiden (Haaland, 2002, s. 114). Det er viktig at man som ansatt i skolen vet hvor mye barna faktisk er villig til å ofre og investere for foreldrene, for dersom voksne ikke ser og snakker om dette, vil de kunne få en følelse av at de er mindre verdt fordi det de gjør ikke settes pris på (Haaland, 2002, s. 115). Man kan gjerne se en sterk rettferdighetssans hos disse elevene, fordi deres kognitive utvikling baseres mye på logikk, noe som kan virke litt mot sin hensikt (Haaland, 2002, s. 213). Denne rettferdighetssansen kan komme til syne i mange av situasjonene barnet står opp i, og de kan bli oppfattet som «veslevoksne» og bedrevitere, mens de i virkeligheten bare er opptatte av at alt skal være rettferdig, uten at de i det hele tatt tenker på egne interesser (Haaland, 2002, s. 113). De kan for eksempel bli svært opptatt av bo-messige og økonomiske forhold, fordi dette fra et barneperspektiv betyr bekymring og omsorg for familien. Et tegn på slik bekymring for forhold i familien er at barna trekker seg ut fra sosiale sammenheng de tidligere har beveget seg ut i og vært en del av (Haaland, 2002, s. 112). Man kan også se somatiske reaksjoner,

som magevondt (Haaland, 2002, s. 118) Barn på mellomtrinnet er veldig opptatt av at problemer skal løses, og kan derfor få et stort sinne mot en av foreldrene hvis de mener at en av dem lager konflikt i samlivsbruddet. Noen ganger kan de se det som overveldende å rette sinne mot egne foreldre og de kan rette det mot andre isteden, for eksempel medelever på skolen eller læreren. Dette kan også være en strategi for å unngå at de selv trekkes inn i foreldrenes problemer (Haaland, 2002, s. 114). Barna kan gjerne tenke at dette i tillegg fører til en form for avledning for foreldrene fra det som faktisk foregår i hjemmet, for eksempel at far har fått en ny kjæreste (Haaland, 2002, s. 113-114).

2.4 Anerkjennelse

Evnen til å mestre sitt eget liv er, som beskrevet i kapittelet om resiliens, en psykisk kvalitet hos den enkelte som utvikles på bakgrunn av de erfaringer vi gjør i de sosiale omgivelser vi lever våre liv (Jordet, 2020, s. 24). Evnen til å mestre eget liv innebærer at man er i stand til å takle livets utfordringer og at man er i stand til å være aktør i eget liv. Jordet (2020, s. 24) mener at nøkkelen til denne selvrealiseringen er anerkjennelse. Jordet (2020, s. 25) peker på at anerkjennelse baserer seg på intersubjektivitet, altså samhandlingen mellom to eller flere mennesker. Jordet (2020, s. 24) har tatt utgangspunkt i Axel Honneths anerkjennelsesteori. Honneth (2006, s. 127) mener at anerkjennelse kan deles inn i tre livssfærer, kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære. Jordet (2020, s. 25) peker videre på at individets trygge og sunne utvikling baserer seg på erfaring av anerkjennelse i alle tre livssfærene, men at det skjer på ulike måter. På grunn av dette vil jeg ved hjelp av Jordet (2020), som baserer seg på Honneth, forklare hver enkelt sfære nærmere, men det er i hovedsak anerkjennelse i form av kjærlighet jeg vil ha størst fokus på i denne oppgaven fordi det er mest relevant for problemstillingen min.

Anerkjennelse i den rettslige sfæren handler om individets rettigheter og plikter knyttet til deltakelse i den offentlige sfære (Jordet, 2020, s. 98). Denne formen for anerkjennelse baserer seg på universale prinsipper om menneskets likeverd og anerkjennelsen skal dermed være lik for alle, så lenge man er et menneske (Jordet, 2020, s. 98). Innenfor den offentlige sfære finner vi blant annet skolen som en svært sentral institusjon hvor det er et lovverk institusjonen må forholde seg til, for eksempel at skolen må forholde seg til opplæringslova (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21).

I den sosiale sfæren handler anerkjennelse om sosial verdsettelse, at man som individ verdsettes for sine ytelser og bidrag (Jordet, 2020, s. 102). Det er hvordan samfunnet som helhet anser dine egenskaper og ferdigheter som avgjør om det er verdt anerkjennelse eller ikke (Honneth, 2006, s. 163). Det er samfunnet selv som har makt over hvilke egenskaper som verdsettes som en ressurs for samfunnet, og dermed har de også makt over hvilke individer som opplever anerkjennelse (Honneth, 2006, s. 170). For å oppleve denne formen for anerkjennelse må ens ferdigheter, egenskaper og ytelser bli etterspurt, tatt imot og verdsatt innenfor det fellesskapet man selv inngår i (Jordet, 2020, s. 102). Når man opplever denne formen vil man kunne utvikle muligheten for å få et positivt forhold til sine egne ferdigheter, fordi man speiler seg i samfunnets verdivurderinger av sine egenskaper. Dermed vil man utvikle en tiltro til egne ferdigheter, altså selvtillit (Jordet, 2020, s. 103).

For å kunne erfare anerkjennelse i den rettslige og den sosiale sfære må en erfaring av anerkjennelse i den private sfære ligge i bunnen (Jordet, 2020, s. 103). Anerkjennelse i form av kjærlighet i den private sfære eller intimsfæren foregår i en nær relasjon mellom få mennesker, også kalt primærrelasjonene (Honneth, 2006, s. 143). Denne formen for anerkjennelse handler om individets behov for å bli verdsatt og elsket som det er (Jordet, 2020, s. 95). I denne formen for anerkjennelse behøver ikke individet å yte noe for å få anerkjennelse tilbake (Honneth, 2006, s. 131). Anerkjennelse i form av kjærlighet baserer seg på at individet skal erfare empati, omsorg og emosjonell hengivenhet uavhengig av sine prestasjoner og ytelser (Jordet, 2020, s. 95). Denne formen for anerkjennelse skal lede barnet fra avhengighetsforholdet de har til sine foreldre til autonomi, altså selvbestemmelse.

Gjennom erfaringer om kjærlighet i de primære relasjoner formes selvet og danner selvtillit (Jordet, 2020, s. 96). Honneth beskriver at denne selvtilliten legger grunnlaget for dannelsen av fremtidige relasjoner (Honneth, 2006, s. 145). Skulle denne formen for anerkjennelse ikke finne sted, vil det kunne skade barnets individualisering og føre til utfordringer med relasjoner til andre senere i livet (Jordet, 2020, s. 96).

Det er flere som knytter denne formen for anerkjennelse direkte til pedagogikk og lærer-elev relasjonen, blant annet Åmot og Skoglund (2012, s. 31). De mener at anerkjennelse i den private sfære også har en plass i skolen fordi elevene også må dekt sine mellommenneskelige behov i disse institusjonene (Åmot & Skoglund, 2012, s. 31). Jordet (2020, s. 208) peker på at intersubjektivitet er nøkkelen for læreren til å hjelpe eleven til å realisere sin meningssøkende, rasjonelle, utforskende, intensjonelle og skapende natur. Altså elevenes

selvrealisering. Intersubjektivitet forutsetter at læreren har et subjekt-subjekt-syn på elevene (Jordet, 2020, s. 210). Dette subjekt-subjekt-synet har røtter fra blant annet tilknytningsteoretisk, utviklingspsykologisk og psykoanalytisk kunnskap, noe som gjør at det blir helt naturlig for meg å presentere teori om barneperspektivet, tilknytningsteori og trygg tilknytning.

2.4.1 Barneperspektiv og mentalisering

Å ha et subjekt-subjekt-syn på barnet, som et anerkjennende perspektiv krever at vi har, må vi også se på barnet som en likeverdig oss selv. Synet på barn har endret seg radikalt de siste årene. Før dominerte et såkalt voksenperspektiv, selv når det var snakk om hvordan man skulle møte barn. Synet på barn var preget av disiplin og autoritet og et mindreverdighets syn på barnets verdi (Sommer, 2003, s. 86). Dagens barneperspektiv bygger på empirisk utviklingspsykologi og psykoanalytisk forskning, altså et svært moderne bilde av barnet sammenlignet med tidligere (Jordet, 2020, s. 117). Sommer (2003) sitt barneperspektiv handler om at barn helt fra de fødes er et meningssøkende, skapende og rasjonelt individ som aktivt søker kontakt med andre mennesker gjennom mentale prosesser og kroppslig handling. De er også i stand til å kommunisere hva de vil, og utforske verden og seg selv ved å handle målrettet (Jordet, 2020, s. 117). Det vil si at barn er aktører i eget liv, noe som krever at vi voksne har evnen til å møte barn med respekt og forholde oss til barnets subjektive opplevelse av verden (Jordet, 2020, s. 117). I forhold til skolen betyr det at hvis vi voksne klarer å lese elevene og forstå det de forsøker å kommunisere, vil vi vinne barnets tillit. Det vil kreve at vi kombinerer vår teoretiske kunnskapsbase og vår erfaring med våres profesjonelle skjønn og de praktiske handlingene som situasjonen krever. Likevel vil vi kanskje aldri forstå eleven sin subjektive livsverden fullt ut (Jordet, 2020, s. 117). Å møte barn på denne måten vil kunne føre til at de åpner seg og gir oss tilgang til sin indre verden, bestående av deres følelser, tanker og intensjoner (Sommer, 2003, s. 92).

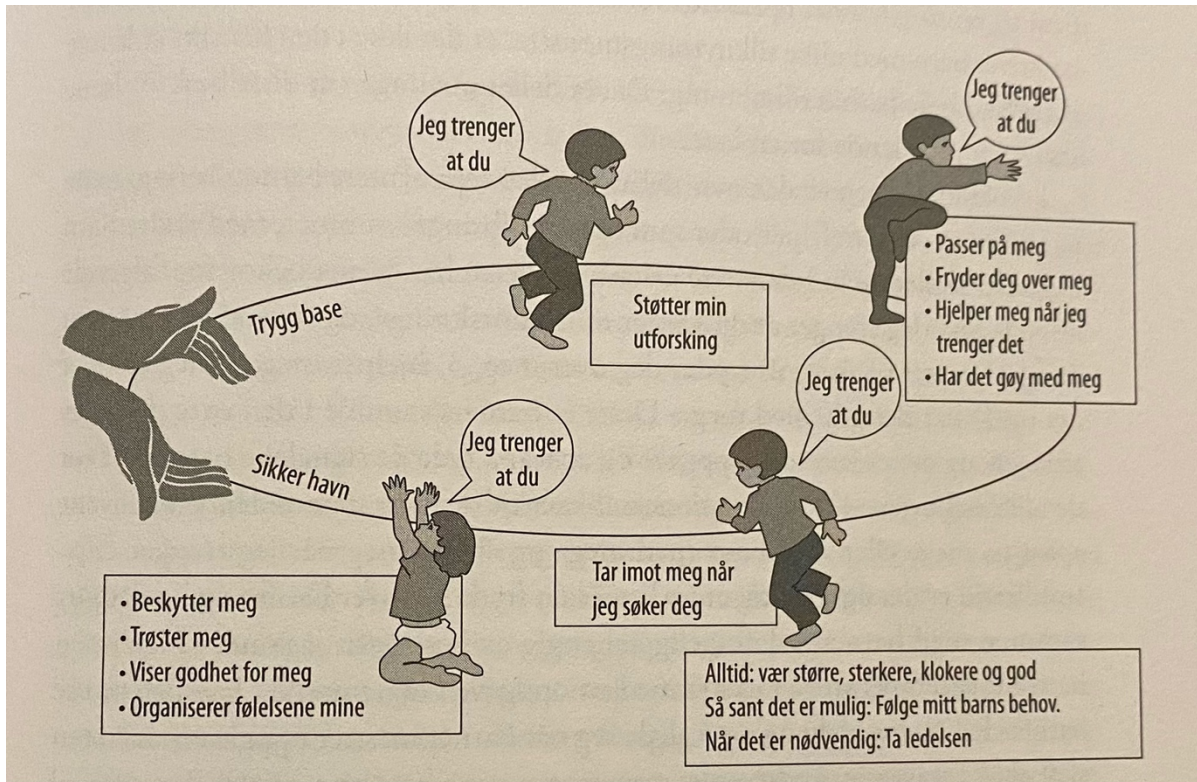
Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad peker på at å inneha evnen til å vise interesse i barnets ståsted og evne å se dem innenfra, faktisk fremmer trygg tilknytning (2017). Olsen og Traavik (2010, s. 83) peker på at mentalisering er en av de viktigste dimensjonene innenfor sosial kompetanse. Mentalisering forklares av Olsen og Traavik (2010, s. 180) som prosessen hvor vi forsøker å forstå hva vi selv og andre tenker og føler, både her og nå, men også tidligere og framover i tid. En viktig del av mentalisering er empati, altså

følelseperspektivet. I denne delen av mentalisering benytter vi oss selv inn i den andres ståsted. Mentalisering handler dermed om både tanker og følelser og hvordan forsøke å forstå disse. Det er viktig å påpeke at man aldri vil kunne forstå fullt ut, men at poenget med mentalisering er å øke forståelsen (Olsen & Traavik, 2010, s. 180-181). Mentalisering vil kunne bidra til å forbedre kommunikasjonen mellom to parter og kan derfor være nyttig i møte med elever. Det kan være nyttig i møte med elever, men da må man ha med seg den etiske dimensjonen ved mentaliseringsbegrepet, nettopp viljen til å forstå. Hvis man ikke er genuint interessert i å forstå de man møter på sin vei, vil det være vanskelig å kunne sette seg inn i deres tanker og følelser. Det hevdes også at mentaliseringsevnen synker når sinne eller frykt øker, noe særlig voksne i skolen burde være klar over og kjenne til, med tanke på for eksempel utfordrende atferd (Olsen & Traavik, 2010, s. 182-183). Når det kommer til mentalisering som et forebyggende tiltak, er det ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 184-185) viktig å huske på at resultatet av mentaliseringen ikke er det viktige, men selve prosessen i seg selv. At man stiller spørsmål og funderer rundt disse. Videre er det hensiktsmessig å se an situasjonen, kanskje er det lurt å spare den store mentaliseringsprosessen til en opphetet situasjon har roet seg (Olsen og Traavik, 2010, s. 184). Til slutt er det viktig hvordan vi som voksne håndterer selve mentaliseringsprosessen. Det er vi som voksne som har ansvar for å holde selve prosessen i gang ved å stimulere elevens tanker gjennom undrende spørsmål, men det er svært viktig at vi ikke forsøker å overta tolkningene ved å tillegge våre egne meninger av saken (Olsen & Traavik, 2010, s. 185). Først når man har skaffet seg en bedre forståelse av den andres situasjon, kan man forsiktig føre sitt eget perspektiv inn i samtalene. Evenen til god mentalisering ligger dermed i de sterke koblingene mellom toleranse og aksept og evnen til å være selvreflekterende og avgrensende, akkurat slik som i andre relasjoner (Olsen & Traavik, 2010, s. 185).

2.4.2 Tilknytningsteori, ansatte i skolen som tilknytningsperson og trygghetssirkelen

Siden elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene i senere alder kan utvikle problemer med å etablere sunne relasjoner til andre, er det viktig at ansatte i skolen har kunnskap om tilknytningsteori (Finsås, 2019). I tillegg skriver Haaland (2002, s. 19) at samspillet mellom foreldre og barn kan endres i en skilsmisse, fordi foreldrene er så i sin egen sorg at de ikke er i stand til «å se» barna. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) skriver at trygghet er det viktigste for et lite barn og at behovet for å søke beskyttelse ligger

i deres natur. Killén (2003, s. 573) skriver at alle barn danner tilknytninger til sine omsorgspersoner, uansett hva slags trygghet de gir. En omsorgsgiver som er sensitiv gir barnet mulighet til å utvikle en trygg tilknytning, mens en omsorgsgiver som utøver liten grad av sensitivitet vil kanskje bli møtt med en utrygg tilknytning. Foreldrene er gjerne barnas primære tilknytningspersoner, men også de viktigste (Bowlby, 1994, s. 9). Vi tenker gjerne at tilknytning handler om nærhet og trygghet til de voksne barnet har rundt seg og dette stemmer godt med de grunnleggende behovene barn har, nemlig behov for beskyttelse og omsorg (Brandtzæg et al., 2017). Dette handler om at barnet må oppleve anerkjennelse gjennom Honneths sin private sfære, også kalt kjærlighet (Jordet, 2020, s. 192). I tillegg er barns behov for å undersøke og mestre verden svært betydningsfull for deres utvikling. Derfor handler tilknytning også om å kunne støtte barn i denne utforskningen og hjelpe dem med vanskelige følelser. Det er gjennom disse trygge og nære relasjonene at barn utvikler seg på et psykologisk plan og at de finner ut hvem de er, hvilken verdi de har og hvem de er sammen med andre. Gjennom erfaringer med trygge tilknytninger kan barn etterhvert kan utfolde seg som aktør i eget liv (Brandtzæg et al., 2017). Brandtzæg med flere (2017), Jordet (2020) og Bowlby (1994) peker på at tilknytningsteorien handler om at voksenpersoner rundt barnet klarer å la barnet selv balansere mellom behovet for tilknytning og utforsking, altså en behovet for å være avhengig og selvstendig. Mary Ainsworth dannet to begreper knyttet til dette samspillet. Hun kalte det for trygg base og sikker havn (Jordet, 2020, s. 199). Brandtzæg med flere (2017) peker på at disse to behovene er avhengige av hverandre. For å utforske må barnet være rolig inni seg og ha en trygg base, nettopp en voksenperson som de er trygge på. Under utforskning må de vite at de kan finne trygghet hvis de behøver det, altså en voksenperson som er deres trygge havn. Drugli (2012, s. 21) skriver at kunnskap om tilknytning er viktig for ansatte i skolen, fordi elever som føler trygghet og tilhørighet i skolen, vil kunne ha bedre forhold til å utvikle seg og lære. Dessuten påpeker Brandtzæg med fler (2017, s. 10) at skolen dreier seg om de mellommenneskelige samspill og at disse har en stor betydning i hvordan barns muligheter til å bli selvstendige individer. Derfor blir mange ansatte i skolen i dag gjort kjent med trygghetssirkelen gjennom COS-kurs. COS står for «circle of security» og viser samspillet mellom trygg base og trygg havn, altså barnets utforskning og barnets behov for trygghet (Jacobsen, 2016, s. 134).



Figur 1: Trykthetssirkelen. Hentet fra: Jacobsen, 2016, s. 135. Illustratør: Marit Hegggenhougen.

Forskning viser at ansatte i skolen, særlig læreren kan være både trygg havn og trygg base for elevene (Bergin & Bergin, 2009, Brandtzæg et al., 2017, Drugli 2012). Danielsen (2004, s. 22) påpeker at læreren kan være en viktig brikke i å snu negativ utvikling hos eleven og Jacobsen (2016, s. 136) skriver at læreren særlig kan få denne rollen i fravær av foreldre, foresatte eller andre trygge tilknytningspersoner. Hos elever som strever med tilknytning, slik som for eksempel barn som har opplevd samlivsbrudd kan gjøre, er det viktig at læreren utøver en trygg tilknytningsstil hvor den er emosjonelt tilgjengelig for elevene (Jacobsen, 2016, s. 133).

2.5 Samarbeid

En viktig del av skolens mandat og funksjon er samarbeid. Samarbeid handler om mye og i en organisasjon som skolen, finnes samarbeid innad i organisasjonen, med eksterne instanser, men også med foreldrene (Jenssen & Roald, 2012, s. 120). Siden alle skoler arbeider på forskjellige måter i ulike arbeidsfellesskap, vil graden av opplevd samarbeid kunne være forskjellig fra skole til skole (Jenssen & Roald, 2012, s. 120). Nordahl (2017, s. 359) peker på forskning som viser at læreren er den viktigste faktoren for elevenes utvikling

og læring og at gode og profesjonelle lærere er viktig. Det skal ikke være opp til hver enkelt lærer om elevene får en god og tilpasset opplæring eller ikke eller om foreldrene blir møtt med respekt eller ikke (Nordahl, 2017, s. 360-361). Derfor er det viktig med gode lærere i skolen.

2.5.1 Kolleagialt samarbeid og profesjonelle læringsfellesskap.

Caspersen, Aamodt, Vibe og Carlsten (2014, s. 43) hevder at for å styrke skolen, må man styrke lærerprofesjonen. Det påstås at ansatte i skolen øker sin kompetanse best i kollektive settinger. Nordahl benytter, som mange andre, begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» for å forklare dette kollektive arbeidet (Nordahl, 2017, s. 361). Et profesjonelt læringsfellesskap kjennetegnes av kulturen er samarbeidsorientert og at de ansatte har en positiv innstilling til utvikling og samarbeid. I et profesjonelt læringsfellesskap skal det ikke være den ansatte alene som selv skal tilegne seg egne ferdigheter, men at ansatte kollektivt skal tilegne seg ferdigheter til fordel for hele læringsfellesskapet (Nordahl, 2017, s. 361).

Ansatte i skolen, særlig lærerne, bruker mye tid på undervisningen gjennom både planlegging og gjennomføringen av den. Nordahl (2017, s 361) mener derfor at et profesjonelt læringsfellesskap vil føre ansatte fra individuelle oppgaver, inn til et kollektivt utviklingsarbeid. I dette kollektive utviklingsarbeidet er målet å reflektere rundt og diskutere egen praksis, samtidig som de respektfullt utfordrer hverandre. Munthe og Postholm (2012, s. 140) peker på at lærere behøver tid til å tilegne, diskutere og praktisere ny kunnskap. Hvis endringer er tenkt som varige, må lærerne ha tid til å arbeide fokusert med det og de behøver støtte på veien. Werner og Håstein (2010) peker på at bruk av felles samarbeidstid er et hensiktsmessig tiltak for at læreren skal styrke sine kunnskaper om elevers utfordringer. Desimone (2009) sammenfatter vesentlige områder for at et slikt utviklingsarbeid skal foregå, blant annet er samarbeid nevnt som en betydningsfull faktor. Hun beskriver at et samarbeid innebærer viktige komponenter for lærerens egenutvikling, mye fordi læreren blir tvunget til å sette ord på egne tanker. Gjennom møte med andre vil de også utfordres på sine tanker, ha støtte i arbeidet og utforske gjennom andres tanker og følelser (Desimone, 2009, s. 184).

2.5.2 Foreldresamarbeid

Det er foreldrene som har hovedansvaret for barnets oppdragelse, men ifølge lovverk så er skolen pliktig til å drive opplæring i samarbeid med hjemmet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Kunnskapsløftet utdyper hva et slikt samarbeid innebærer, og peker på at et hjem-skole samarbeid skal ha som overordnet mål å styrke elevenes læring og utvikling. Dette innebærer god kommunikasjon mellom hjem og skole, hvor skolen har det overordnede ansvaret for å sørge for at foresatte tilegnes den informasjonen de behøver og får mulighet til å innvirke på sine egne barns skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dermed kan vi si at hjemmet også blir en naturlig del av barnets læringsmiljø, og et velfungerende hjem-skolesamarbeid som en forutsetning for et godt læringsmiljø for elevene (Olsen & Traavik, 2010, s. 188). Det er ofte læreren som har hovedansvaret for hjem-skole samarbeidet, naturlig nok, siden det er den ansatte i skolen som oftest har tette kontakt med eleven. Dette kan føre til at opplevd samarbeid føles forskjellig for foreldre som møter på forskjellige lærere, men likevel skal man møte et godt samarbeid, skriver Olsen og Traavik (2010, s. 191), men hva er egentlig et godt samarbeid?

Olsen og Traavik (2010, s. 191) peker på at skolen må møte foresatte med respekt og en holdning preget av aksept avhengig av deres forutsetninger og bakgrunn. Aksepten og respekten vi må formidle må preges av anerkjennelse av foresattes meninger og bidrag. Som ansatt i skolen må man møte de foresatte med troen om at samarbeidet skal fungere bra. Dette korrelerer bra med hva Utdanningsdirektoratet (2020b) skriver. I tillegg står det beskrevet at skolen må være tydelige i hva de kan tilby og hva de forventer av hjemmet når det kommer til elevenes utvikling. Videre påpeker Raundalen og Schultz (2006, s. 56) at det er noen ting som er spesielt viktig i møte med foreldre av risikoutsatte barn. De peker på at å gi tilstrekkelig informasjon, at foreldrene og skolen kan enes om et felles fokus og eventuelt tilbyr veiledning i situasjoner hvor det er formålstjenlig eller nødvendig.

3. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for og begrunne de metodiske valgene gjort i forskningsprosessen. Studien har hatt utgangspunkt i et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv og i dette kapitlet skal jeg beskrive og begrunne prosessene rundt hvordan jeg sammen med mine informanter har undersøkt hvordan ansatte i barneskolen reflekterer rundt arbeid som har som mål å fremme psykisk helse for barn som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Kapitlet er delt inn i underkapitler som presenterer hvordan jeg har arbeidet med vitenskapsteoretiske perspektiv, valg av metode, utvalg, intervjuguide og gjennomføring av intervjuer og analysestrategier. Til slutt vil jeg vurdere forskningsprosjektets kvalitet og diskutere ulike etiske overveielser i forskningsprosessen.

3.1 Kvalitativ forskning

Innenfor forskningens verden deles det gjerne inn i to forskjellige måter å forske på, kvalitativ og kvantitativ forskning (Johannessen, et al., 2016, s. 27). Mens en kvantitativ metode har som hovedfokus å kartlegge utbredelse av noe, har den kvalitative mer fokus på kvaliteten ved noe, eller ulike kjennetegn ved noe (Johannessen, et al., 2016, s. 28). Det er problemstillingen som i all hovedsak bestemmer metoden i et forskningsprosjekt, fordi det er problemstillingen som er det vi ønsker å finne ut av (Johannessen, et al., 2016, s. 95). Problemstillingen min «Hvilke refleksjoner gjør ansatte i barneskolen seg om skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene?» knytter oppgaven til kvalitativ forskning. Grunnen til dette er at bruk av kvalitative metoder er egnet som metode for å innhente empiri når problemstillingen søker innsikt i menneskers opplevelser av noe (Befring, 2015, s. 109). Styrkene med kvalitative metoder er at de skaffer oss innsikt i spesifikke fenomener, enkeltpersoner eller situasjoner. De kvalitative metodene gir forskere mulighet til å nå inn til informantenes opplevelse av sin egen livssituasjon, altså informantenes indre liv. Vi fanger kompleksiteten i deres tanker og følelser. Kunnskapen som dannes i slike kvalitative studier kan senere bidra til økt forståelse om et fenomen eller gi andre kunnskaper om ting de aldri før kunne satt seg inn i på grunn av for eksempel manglende erfaringer om temaet (Befring, 2015, s. 111-112). Innenfor kvalitative metoder er observasjon og intervju de to mest benyttede metodene for datainnsamling.

Jeg håper at informantene gjennom innsamling kan bringe fram aspekter ved oppgaven jeg selv ikke har tenkt på og på denne måten tilføre meg ny kunnskap knyttet til temaene og problemstillingen i oppgaven.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Kvalitativ forskning har alltid et utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn, altså et syn på verden som styrer deres forskning (Postholm, 2020, s. 33). Kuhn stiller seg tvilende til om det finnes paradigmer i samfunnsvitenskapene fordi samfunnsvitere ofte er uenige om hva som er allment anerkjente vitenskapelige resultater. Det er imidlertid gjort en rekke forsøk på å vise at vitenskapelige paradigmer også forekommer innenfor humaniora og samfunnsvitenskap (Gilje og Grimen, 1993, s. 87). Postholm (2020, s. 33) hevder at all kvalitativ forskning vil ha et utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme. Innenfor et konstruktivistisk paradigme forstås den sosiale virkeligheten ved hjelp av blant annet sosiokulturell teori. Den sosiale virkeligheten ses på som en virkelighet som er skapt i medmenneskelige samspill, fordi ord og ytringer kun eksisterer i sosiale settinger, og at konteksten folk lever i derfor er med på å forme og bestemme hvilken mening menneskene legger i sine ytringer (Postholm, 2020, s. 22-23). Dette berører dermed ontologien i min forskning. Ontologi reiser spørsmål om hva virkelighet egentlig er. Det ontologiske perspektivet innenfor det konstruktivistiske paradigme legger vekt på at den sosiale virkeligheten skapes av mennesker i et sosialt samspill, altså som konstruert (Postholm, 2020, s. 34). Guba og Lincoln (1989, s. 87) peker på at det epistemologiske spørsmålet besvares med grunnlag i hvordan det ontologiske spørsmålet besvares. Det ontologiske perspektivet påvirker videre epistemologien, som i kvalitativ forskning kan sies å være forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Min rolle som forsker innenfor det konstruktivistiske paradigme baserer seg på å konstruere kunnskap i samspill med forskningsdeltakerne i en bestemt sosial kontekst til en bestemt tid og jeg må derfor bære med meg vissheten om at den sosiale virkeligheten vil være i stadig endring og at kunnskapen som konstrueres tolkes på ulike måter avhengig av hvem som tolker den. Kunnskapen kan dermed ikke forstås som en ytre virkelighet og representerer ikke gitte sannheter (Postholm, 2020, s. 23).

Målet med denne forskningen er å danne en grundigere og dypere forståelse av hvilke refleksjoner ansatte i barneskolen har om skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Formuleringen av problemstillingen er det som legger grunnlaget for hvordan jeg kan danne en dypere forståelse. Siden jeg er ute etter *ansatte i barneskolen sine refleksjoner* er det helt naturlig og nødvendig å skaffe kilder til kunnskap gjennom samtale med personer i denne målgruppen. Det er dermed deres refleksjoner, meninger og erfaringer som danner empirigrunnlaget for forskningen og det betyr at jeg jobber innenfor fenomenologien som ligger inn under den fortolkende forskningstradisjonen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) skriver at fenomenologien handler om søken etter å forstå ulike sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av forskningsdeltakerne, det vil si at vi forsøker å forstå deres livsverden. Når fenomenologien benyttes som forskningsperspektiv knytter det seg ofte til et ontologisk perspektiv som belager seg på at den virkelige verden er den mennesker selv oppfatter. For å kunne danne et empirigrunnlag gjenspeilet i forskningsdeltakerne sine refleksjoner er jeg som forsker nødt til å bevisstgjøre meg selv på egen forforståelse av fenomenet jeg undersøker og at den sosiale virkeligheten jeg forsker på er i kontinuerlig endring.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative intervjuet er den metoden som oftest benyttes innenfor kvalitativ forskning til å samle inn egne data på, fordi den er en fleksibel metode som gir mulighet til å skaffe en detaljert beskrivelse av det man studerer (Johannessen, et al., 2016, s. 145). Målet med det kvalitative intervjuet er å forstå sider fra intervjupersonens dagligliv fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I følge Bryman (2012, s. 401) demonstrerer målet med det kvalitative intervjuet godt de epistemologiske koblingene til et fenomenologisk perspektiv på forskning. Dette peker også tilbake på ontologien ved at virkeligheten ikke er noe statisk vi kan forske på, men som en verden i kontinuerlig endring som skapes av menneskene som lever i den (Guba & Lincoln, 1989, s. 86).

Intervjuet består normalt sett av en samtale mellom forskeren som spør og informanten, altså intervjuobjektet, som svarer (Befring, 2015, s. 74). Postholm (2020, s. 69) deler inn kvalitative forskningsintervjuet i tre ulike former, strukturert, halvstrukturert og ustrukturert.

Disse formene forskjellig grad av struktur. Et strukturert intervju innebærer at alle informantene får de samme type spørsmålene og at intervjusituasjonene skal forekomme på en så tilnærmet lik måte som mulig. Dette kan i mange tilfeller framstille forskeren som anonym og objektiv, noe som vil kunne slå positivt ut med tanke på reliabiliteten i forskningen. Et slikt intervju kan på andre siden skade validiteten fordi denne formen for intervju er lite fleksibelt og kan fort føre til misforståelser mellom forsker og informant og mangel på informasjon, fordi det gis lite rom til å vike fra de forhåndplanlagte spørsmålene (Postholm, 2020, s. 69).

I denne forskningsprosessen valgte jeg å gå for et halvstrukturert intervju og gjennomføre det individuelt med hver informant. Denne typen intervju har en overordnet forhåndsutarbeidet intervjuguide som utgangspunkt og målet er at intervjuet skal bære mer preg av en samtale slik at det skal bli lette for informanten å snakke. I et slik intervju kan jeg som forsker være mer åpen for individuelle forskjeller og i større grad tilpasse spørsmålene til situasjonen. På denne måten er sannsynligheten større for at informanten relaterer svarene til sin egen livssituasjon, akkurat slik jeg er ute etter (Johannessen, et al., 2016, s. 148). Det var muligheten for oppfølgingsspørsmål og informantens mulighet til å relatere svarene til egen livssituasjon som ble avgjørende faktorer for meg i valg av intervjuets form.

3.3.1 Intervjuguide

Til et semistrukturert eller halvstrukturert intervju behøves en intervjuguide for å sikre en viss standardisering av intervjuene (Johannessen, et al., 2016, s. 148). Intervjuguiden er ikke et spørreskjema, men mer en form for oppramsing eller liste over aktuelle temaer og spørsmål en forsker skal gjennomgå i intervjusituasjonen. Disse spørsmålene eller temaene har bakgrunn i problemstillingen (Johannessen, et al., 2016, s. 149). Jeg valgte å ha problemstillingen øverst i intervjuguiden min, slik at jeg ikke skulle miste fokus fra denne under gjennomføringen av intervjuet. Problemstillingen dannet grunnlaget for en slags rekkefølge på spørsmålene og på denne måten klarte jeg å stille spørsmål som var relevant for å kunne besvare problemstillingen. Spørsmålene i intervjuguiden skal ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 149) legge opp til at informanten i større grad kommer med utdypende informasjon. Det var viktig for meg å danne spørsmål som gjorde at informantene kunne gi gode og dype refleksjoner knyttet til spørsmålene. Jeg forsøkte å danne brede og åpne spørsmål da det er informantenes refleksjoner som faktisk er

avgjørende for å kunne besvare problemstillingen i dette forskningsprosjektet. Det spørsmålet jeg fikk gode utdypende refleksjoner til fra hver informant handlet om spesielle tilfeller informantene husket godt. Jeg tror dette handlet om at spørsmålet var konkret, men åpent, og ga informantene rom til å fortelle knyttet til egne erfaringer

3.3.2 Informanter og utvalgsstrategi

Hensikten med denne oppgaven er å konstruere kunnskap knyttet til barneskoleansattes refleksjoner om skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. For å kunne konstruere denne kunnskapen er målet å komme inn på personer innenfor målgruppen vi ønsker å vite noe om (Johannessen, et al., 2016, s. 113). Som avklart i problemstillingen er det ansatte i barneskolen sine refleksjoner jeg er på søken etter og kunnskap må derfor konstrueres i samsvar med informanter som passer denne beskrivelsen. Et tilfeldig utvalg kan derfor svekke validiteten av forskningen fordi jeg ikke nødvendigvis får svar på det jeg undersøker. Rekruttering til et kvalitativt intervju har derfor et klart mål og det er at informantene skal være interessante for studien (Johannessen, et al., 2016, s. 113). På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte meg av en strategisk utvelgelse av informanter som innebærer at man først bestemmer målgruppen og så baserer utvelgelsen av informanter på dette (Johannessen, et al., 2016, s. 117). Innenfor kvalitativ forskning er utfordringen at vi skal innhente mye data fra et begrenset antall informanter. Like vel pekes det på at det er viktigere å skaffe et relevant utvalg, enn å ha et stort utvalg. Et relevant utvalg innenfor kvalitativ forskning handler altså om hvem man velger ut, ikke nødvendigvis hvor mange (Johannessen, et al., 2016, s. 114).

Jeg bestemte meg tidlig i prosessen for at jeg ville intervju ulike yrker innenfor barneskolen, ikke bare lærere, fordi arbeid med elever som opplever samlivsbrudd i skolen ikke bare berører pedagoger, men også andre ansattgrupper som arbeider mer i miljøet. Jeg valgte å fokusere på barneskolen fordi ansatte på dette alderstrinnet gjerne møter elever som opplever samlivsbrudd og dermed innehar kompetanse på område. I tillegg viser teorien min at barn er en av gruppene som er mest sårbare når de utsettes for en krisesituasjon, som for eksempel samlivsbrudd (Cullberg, 2010, s. 18). Utvalget i min studie består av fire kvinnelige informanter. Informantenes alder, arbeidserfaring, utdanningsbakgrunn og yrke varierer. Jeg velger å utlevere minst mulig informasjon om mine informanter, da jeg er genuint interessert i å sikre deres anonymitet. De alle har utdanninger og yrkesbakgrunn som

gjør dem godt kvalifisert til sine jobber. Informantene er alle knyttet til barneskolen og de har ulike roller og oppgaver. Informant 3 og 4 i min studie har kontaktlærerroller, mens informant 1 og 2 arbeider med skolemiljø og enkeltsaker. Jeg ser videre ikke noe stort poeng i å lage et tydeligere skille i mine informanter da hovedforskjellen mellom dem handler om hva slags rolle de har skolen. Hadde det vært markante forskjeller knyttet til informantene som hadde vært viktig for studien, hadde det vært informasjon jeg hadde delt hvis det etiske knyttet til det tillot det.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale, bygget på dagligdagse samtaler mellom intervjueren og informanten. Intervjuet er en tosidig samtale som handler om den personlige relasjonen intervjueren klarer å skape til informanten og kunnskapen de produserer sammen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22-23). Et intervju handler altså om å være i stand til å skape en trygg relasjon til informantene tidlig ved det første møte, slik at de føler seg komfortable og dermed vil bidra med sine ærlige refleksjoner (Postholm, 2020, s. 82). Det ble derfor avgjørende for meg å føle meg trygg i rollen som intervjuer og forsker, både med tanke på å skape den trygge relasjonen til informanten, men også for å aktivt prøve å forstå informanten gjennom intervjuet.

3.4.1 Pilotintervju

Postholm (2020, s. 82) mener at forskeren burde trene seg på å gjennomføre intervjuer, så det bestemte jeg meg for å gjøre siden jeg følte meg litt rusten i rollen som intervjuer. Jeg gjennomførte intervjuer i min bacheloroppgave, men siden dette er noen å siden nå valgte jeg å gjennomføre pilotintervjuer. Jeg gjennomførte to testintervjuer og jeg prøvde meg en gang som informant for å kjenne på forskjellen mellom å bli avbrutt og det å møte en lyttende forsker. Gjennom gjennomføring av testintervjuene. Målet med dette pilotintervjuet var å få øvd på intervjurollen, men også litt i forhold til rekkefølgen på og formuleringen av spørsmålene. Jeg oppdaget raskt at å følge en bestemt rekkefølge på spørsmål fungerte dårlig og at det gav samtalen bedre flyt og et mer hverdagslig preg om jeg stilte spørsmålene der de passet best inn. Jeg endret også spørsmålsformuleringene mine til noe mer «åpne» etter pilotintervjuene, slik at jeg heller kunne gå inn å stille oppfølgingsspørsmål ved behov.

3.4.2 Intervjuene

Intervjuene ble tatt opp gjennom en båndopptaker med godkjenning fra informantene. Postholm (2020, s. 82) påpeker at bruken av en båndopptaker vil gi en stor fordel, fordi forskeren på denne måten har mulighet til å være helt tilstede i samtalen mens den foregår. Jeg hadde med meg en skrivebok og en penn i tillegg, slik at jeg kunne notere ned litt underveis, for eksempel oppfølgingsspørsmål jeg skulle huske å stille.

Jeg møtte i god tid til intervjuene og ventet en stund før informantene mine dukket opp. Da følte jeg meg rolig, noe som ga meg anledning til å skape en rolig atmosfære også for informantene mine. Målet ved oppstart av intervjuet var å skape en komfortabel situasjon for informantene, så vi småpratet litt sammen og så snakket vi litt rundt informasjon fra informasjonsskrivet knyttet til prosjektet, hva det innebar for informantene å delta og en ytterligere presisjon av taushetsplikt for begge parter før jeg spurte om informantene hadde spørsmål knyttet til intervjuet. Jeg informerte så om bruk av diktafon og undersøkte med hver enkelt informant om de følte seg komfortable med dette. Det var viktig for meg å få presisert for informantene rundt taushetsplikt begge parter og deres rettigheter slik at de skulle få en ytterligere trygghet knyttet til deltakelse og egen anonymitet. Postholm (2020, s. 82) beskriver at en slik rolig og trygg atmosfære er viktig for hele intervjuforløpet. Etter å ha fått godkjenning av bruk av diktafon, så startet jeg opp intervjuet og skrudde på båndopptakeren.

Jeg kunne merke at jeg innledningsvis i det første intervjuet kunne være litt stiv og ukomfortabel i rollen som intervjuer, men etter å ha bedt informanten forklare litt rundt egen utdannings- og yrkesbakgrunn, følte jeg at jeg løsnet opp litt. Dette forbedret seg også etter hvert intervju jeg gjennomførte. Jeg merket etter hvert som intervjusituasjonen forløp seg at jeg satte pris på båndopptakeren som tillot meg være så til stede i intervjuene. Underveis i intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål som ikke stod i intervjuguiden og jeg sjekket med informanten underveis om mine oppfattelser av deres svar stemte med slik de selv tenkte. Jeg glemte å notere ned litt stikkord underveis i det ene intervjuet fordi jeg var så opptatt av å lytte til informanten. I dette intervjuet opplevde jeg det som litt utfordrende å oppsummere for informanten på slutten, men jeg fikk i samråd med informanten oppsummert på en god måte ved å spørre hvordan hun selv ville oppsummert sine svar. Så sjekket jeg med informanten om min forståelse stemte med det informanten faktisk hadde ment. I de andre intervjuene noterte jeg ned viktige stikkord underveis og fikk dermed oppsummert for

informanten på en bedre måte. Informantene fikk da muligheten til å si om de kjente seg igjen i dette og om de hadde noe å tilføye som de mente var betydningsfullt å få sagt før vi avsluttet intervjuet.

3.5 Analyse

Dette forskningsprosjektet bygger på empiri, altså mine innsamlede kvalitative data, samlet inn gjennom intervju. Datamaterialet skal behandles og analyseres for at informantens refleksjoner tydelig skal komme frem i forskningen er dataene avhengig av fortolkning av meningsinnhold (Johannesen, et al., 2016, s. 161). Å analysere dataene betyr kort forklart å dele dataene opp i ulike elementer (Johannesen, et al., 2016, s. 162). Den samme personen som har samlet inn dataene, bør også analysere og tolke dem fordi innenfor kvalitativ forskning er forskeren selv et verktøy i egen forskning (Johannesen, et al., 2016, s. 161). I dette kapitlet forklarer jeg hvordan jeg har arbeidet med og analysert studiens datamateriale.

3.5.1 Transkribering

Transkribering handler om transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. Denne prosessen er viktig for å gjøre datamaterialet tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Jeg startet prosessen med transkribering samme dag som jeg gjennomførte de ulike intervjuene, fordi jeg ønsket å kunne nærmest gjenoppleve intervjuene når jeg transkriberte dem. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) beskriver at ved en intervju prosess som benytter båndopptaker som verktøy vil informasjon knyttet til for eksempel kroppsspråk gå tapt og under transkriberingen er det lettere å misoppfatte stemmeleie, intonasjon og ironi. En transkribering vil altså være en svekket gjengivelse av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg forsøkte å minske denne svekkelsen ved å ta meg god tid til å lytte til intervjuene for å høre etter hvordan informantene ordla seg og beskrev deres egne refleksjoner. Jeg noterte ned ordrett alle ytringer og skrev inn pauser informantene tok. Jeg anså dette som viktig informasjon til analyseprosessen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) skriver at å inkludere for eksempel pauser er aktuelt for den psykologiske fortolkningen og ved en slik inkludering blir det mulig å formidle meningen med intervju personens refleksjoner. Transkriberingen tok flere timer per intervju, men jeg

følte at jeg satt igjen med mye bedre forståelse rundt informantenes refleksjoner rundt de ulike spørsmålene.

3.5.2 Koding og kategorisering

I denne oppgaven valgte jeg å benytte tematisk analyse som metode for å analysere mine data. Tematisk analyse er en fleksibel tilnærming til dataene som innebærer at forskeren skal finne temaer, altså en gruppering av data med fellestrekk, som til slutt skal gi oss svaret på forskningsspørsmålet våres (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279). Jeg hadde ikke på forhånd laget veldig klare og tydelige kategorier i min intervjuguide. Mitt fokus i dannelsen av intervjuguiden var å ha brede og åpne spørsmål som tillot informanten å reflektere uten stor påvirkning av meg. Dette kalles en induktiv tilnærming og det betyr at dataene er det som styrer min undersøkelse og former et svar på problemstillingen (Johannessen, et. al., 2018, s. 38).

Siden jeg ikke hadde forhåndsbestemte kategorier ble jeg nødt til å høre igjennom intervjuene og lese transkriberingene flere ganger. Dette er en del av steg 1, også kalt forberedelse, i tematisk analyse (Johannessen, et. al., 2018, s. 283) Etter hvert begynte jeg å se fellestrekk i dataene og jeg dannet meg enkle notater i margene på de ulike transkriberingene. Så satte jeg i gang med steg 2, koding. Koding er en prosess som skal gi oss god oversikt og etter hvert en dypere og ny innsikt i dataene (Johannessen, et. al., 2018, s. 284). Måten jeg gjorde dette på var at jeg tok for meg en og en transkribert intervjutekst. I hver tekst begynte jeg med å markere ulike ord og små uttalelser jeg anså som nyttige og viktige å ha med videre i prosessen. Det er viktig at man i denne prosessen ikke markerer for mye av teksten om gangen, fordi det vil ikke hjelpe oss å trekke ut den viktige informasjonen fra teksten (Johannessen, et al., 2018, s. 287-288). I tillegg til markeringen valgte jeg å knytte stikkord til hver enkelt markering som jeg skrev inn i margen. Etter å ha fått stoffet på avstand et par dager valgte jeg å sette i gang en helt ny prosess med markering og notater. På denne måten hadde jeg fått litt tid til å tenke på stoffet og forsøke å se andre sider ved datamaterialet. Da satt jeg igjen med et materiale tilnærmet likt det første. Jeg startet en sammenligningsprosess av disse markeringene og forsøkte å kategorisere i løse, brede kategorier.

Kodingen er altså en prosess som tilrettelegger dataene for kategoriseringsfasen. Den tredje fasen kalles for «kategorisering» (Johannessen, et al., 2018, s. 284) Formålet med dette steget er å sortere disse kodede dataene inn i ulike temaer. I steg 3 er det vanlig å komme frem til rundt fem temaer basert på dataenes fellestrekk. Disse temaene er dannet på ved hjelp av det kodede datamateriale og avklarende spørsmål (Johannessen, et al., 2018, s.304). Jeg benyttet meg av avklarende spørsmål i noen grad, men jeg opplevde dette som litt utfordrende. Det jeg synes var vanskelig var å stille de «rette» spørsmålene for å få dataene inn i en spesifikk kategori. Etter å ha forsøkt denne metoden med hele datamaterialet satt jeg fortsatt igjen med materiale jeg opplevde som utfordrende å plassere ved hjelp av spørsmål. Jeg bestemte meg igjen for å legge bort datamateriale for en liten stund. Jeg valgte på disse dagene å lese litt teori knyttet til informantenes refleksjoner, fordi jeg ønsket en større forståelse av det informantene snakket om før jeg tok en avgjørelse på hvor dataene skulle kategoriseres. Jeg klarte da å komme fram til hvilke kategorier det var mest hensiktsmessig å plassere de aktuelle dataene. Det var teorien som hjalp meg å plassere de siste dataene inn i kategorier og det kalles en deduktiv tilnærming (Johannesen, et al., 2016, s. 47). Når alle dataene var plassert i en kategori, så jeg over en siste gang. Jeg ville forsikre meg om at jeg hadde vurdert alle muligheter for plassering. Jeg spurte meg selv om det var det noen kategorier som dekte det samme temaet, om noen burde deles opp ytterligere og liknende spørsmål. Jeg endte opp med å slå sammen to kategorier. Jeg kom til slutt fram til kategoriene «samlivsbruddets art», «betydningen av skolen og de voksne som jobber de», «relasjonsbygging i skolen» og «kollegialt samarbeid». Alle kategoriene har underkategorier som dekker mindre temaer innenfor den samme kategorien de er plassert under.

3.6 Forskningsprosjektets kvalitet

I all forskning er det avgjørende for forskningsprosjektets kvalitet at forskeren er transparent og tydelig i sine valg, slik at stegene i forskningsprosjektet komme tydelig fram. Det er kanskje særlig viktig er det i kvalitativ forskning, fordi denne skiller seg fra kvantitativ forskning hvor analyser og tolkninger baserer seg på tallbaserte og eller målbare data (Bryman, 2012, s. 398). Dette er særlig viktig også fordi det er forskeren selv som er forskningsinstrumentet (Johannessen, et al., 2016, s. 232). Forskningsprosjektets kvalitet baseres ofte på to begreper, validitet og reliabilitet. Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet og et vanlig krav er at resultatene kan gjentas og reproduseres. I kvalitativ

forskning er dette utfordrende fordi resultatene baseres seg på et unikt tidsbestemt møte mellom informant og forsker som aldri vil kunne gjentas på samme måte på grunn av en rekke faktorer som tid, sinnsstemning hos både forsker og informant, reproduksjon av de samme svarene, forskjellige tolkninger, for å nevne noen faktorer (Postholm, 2020, s. 169). Innenfor fenomenologien er reliabilitet i den forstand helt irrelevant, fordi målet er å fange det unike i hvert enkelt intervju tilfelle (Postholm, 2020, s. 169). Siden reliabilitet handler om hvor godt analysen forsvarer fortolkninger, blir reliabiliteten viktig i analysefasen. I kvantitativ forskning er forskerens objektivitet svært viktig i analysefasen, noe som er utfordrende å overføre til mitt kvalitative forskningsprosjekt som tar utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme. Innenfor kvalitativ forskning betyr objektivitet egentlig at funnene ikke inneholder forutinntatte synspunkter (Postholm, 2020, s. 169). At dataene er autentiske blir viktigere enn objektiviteten. Reliabiliteten i kvalitative forskningsprosjekter kan i så fall trues av for eksempel informanter som ikke ønsker å snakke om sensitive eller vanskelige temaer, eller at de har undertrykt negative opplevelser som gjør dem ute av stand til å snakke om dem (Postholm, 2020, s. 170). I min oppgave snakket informantene tilsynelatende fritt, så dette truet ikke reliabiliteten i dette forskningsprosjektet. Jeg forsøkte til enhver tid å være bevisst på egen subjektivitet og være tydelig på denne ut til leserne av denne oppgaven. Særlig i utformingen av intervjuguiden var jeg bevisst på egen rolle som lærer. Det var viktig for meg å ikke la mine meninger og holdninger knyttet til temaet skinne igjennom i spørsmålene eller utforming av intervjuguiden. Jeg tror selv at denne bevisstheten i større grad gjorde meg i stand til å holde meg mer i forskerrollen, og på den måten mer objektiv enn om jeg ikke hadde vært bevisst min egen subjektivitet i prosessen. Innenfor forskning vil også validitet være viktig for prosjektets kvalitet.

Validiteten omhandler at metoden undersøker det som er målet at den skal undersøke (Postholm, 2020, s. 170). Når man forsker innenfor fenomenologien operer man gjerne med begrepet troverdighet, også kalt intern validitet (Johannessen, et al., 2016, s. 232). Troverdigheten i en slik studie baserer seg på at leseren aksepterer resultatene som sannsynlige eller troverdige og er dermed avhengig av at hele prosessen er godt dokumentert (Postholm, 2020, s. 170). For forskeren blir det utslagsgivende for validiteten at man evner å være kritisk til sin rolle i forskningsfeltet og til sine informanter. Videre er det vesentlig at man utvikler en refleksiv bevissthet, som vil si at man reflekterer rundt de prosessene man er en del av og avgjørelsene man tar. Johannessen, Tufte og Christoffersen skriver at troverdigheten i en kvalitativ studie også kan styrkes ved at resultatene tilbakeføres til

informantene for å skaffe en bekreftelse av resultatene (2016, s. 232). Gjennom skriving av denne oppgaven har jeg forsøkt å begrunne de valgene jeg har gjort i alle deler av studien. Særlig har jeg lagt vekt på bakgrunn for valg av problemstillingen og valg av metode. Jeg har videre forsøkt å kritisk vurdere de valgene som er gjort og la dette komme klart fram hos leserne av oppgaven. Jeg har etterstrebet at oppgaven skal ha en struktur som gjør den lett å lese og forsøkt å benytte beskrivende og transparente forklaringer og begrunnelser, noe som gjør det mulig for leseren å kritisk vurdere troverdigheten ved forskningen.

Overførbarhet eller ekstern validitet handler, i kvalitative studier, om resultatene fra en studie kan overføres til en annen, lignende studie. Derfor må opplysningene man samler inn tas ut av helheten de er samlet i, systematiseres og analyseres for å konstruere ny kunnskap om fenomenet man forsker på (Johannessen, et al., 2016, s. 233). I min studie er det selve fortolkningen av dataene som styrer overførbarheten fordi jeg benytter menneskelige refleksjoner og erfaringer som empiri. Tolkningen av dataene skal ha relevans i andre situasjoner for at studien skal kunne være overførbar (Johannessen, et al., 2016, s. 233).

3.7 Ethiske overveielser

Befring (2015, s. 29) legger vekt på at gjennomføringen av forskningsprosessen skal være verdig og forsvarlig og derfor må man som forsker følge et sett med forskningsetiske prinsipper. Underveis i forskningsprosessen vil man før eller senere stå overfor ulike etiske spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) operer med et begrep de kaller for «usikkerhetsområder» som betegner etiske spørsmål man skal ha med seg gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 113) legger vekt på at det er den kvalitative forskerens etiske atferd og kompetanse til å bedømme ulike situasjoner som kan inneholde etiske usikkerhetsområder som er viktig for forskningens forsvarlighet. Ethiske retningslinjer blir derfor ansett som et sett med verktøy forskeren kan ta i bruk i de ulike usikkerhetsområdene, ikke som normer og regler som skal benyttes som en moralsk autoritet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

I denne forskningsprosessen blir mitt ansvar som forsker å være i stand til å reflektere rundt egne valg og benytte den etiske kompetansen jeg innehar til å vurdere ulike usikkerhetsområdet. I dette ansvaret ligger det også at jeg kjenner til ulike forskningsetiske

prinsipper. Den nasjonale forskningsetiske komité, forkortet ved NESH fra nå av, (2016) har utarbeidet et sett forskningsetiske prinsipper jeg kommer til å komme nærmere inn på i de neste underkapitlene.

3.7.1 Forskerens rolle

Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) skriver at forskerens rolle og integritet – dens erfaring, kunnskap, rettferdighet og ærlighet, vil være avgjørende for kvaliteten på forskningsprosjektet og for de etiske avgjørelsene som tas i den kvalitative forskning, særlig når det benyttes kvalitativt intervju som innsamlingsmetode. Dette forklarer de med at det er forskeren som innhenter og konstruerer kunnskap i direkte samspill med informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Som forklart i kapittel 3.2 plasseres den kvalitative forskningen seg innenfor et konstruktivistisk paradigme hvor det ontologiske perspektivet ser på den sosiale virkeligheten som noe konstruert i menneskelige samspill (Postholm, 2020, s. 34).

Forskeren, og dermed forskningens kvalitet, vil kunne være svært sårbar for påvirkning. Den kvalitative intervjuforskningen er interaktiv, siden den skjer i et aktivt samspill med informantene, og dette kan påvirke forskerens profesjonelle rolle hvis man har en nær relasjon til informantene eller identifiserer seg sterkt med dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Dette usikkerhetsområde handler om balansen mellom profesjonell distanse og personlig relasjon. I mitt tilfelle skal jeg intervju lærere, en profesjon jeg selv er utdannet innen og har erfaring fra. Mine betraktninger rundt dette usikkerhetsområdet er at jeg selv må etterstrebe og bære «forskerhatten» under intervjuet, slik at jeg selv ikke blir en «innfødt», som Kvale og Brinkmann definerer det (2015, s. 108).

3.7.2 Konfidensialitet og informert samtykke

I dette forskningsprosjektet skal jeg samle inn og behandle informasjon om mine informanter. NESH (2016) beskriver at slike personlige opplysninger må være aidentifisert og anonymisert. Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) definerer begrepet konfidensialitet i forskningen som enigheten mellom deltakerne og forskeren hva som gjøres med dataene forskeren samler inn og at det som oftest innebærer en anonymisering av private data. Dette handler om forskningsdeltakerenes rett til et privatliv (NESH, 2016). I dette

forskningsprosjektet vil all informasjon av privat art, som for eksempel arbeidssted, anonymiseres før de benyttes og dermed vil konfidensialiteten i forskningen være ivaretatt. I denne oppgaven velger jeg å ikke beskrive mye om hver enkelt informant. Dette er et helt bevisst valg jeg har tatt, nettopp fordi det er lite som skiller informantene fra hverandre. De svarer ganske så likt på spørsmålene i intervjuet og jeg ser derfor ikke et stort poeng med å utgreie masse om deres bakgrunn. Det eneste jeg skriver er at de alle er damer, noe som i seg selv er svært lite avslørende i denne oppgaven. Anonymiseringen i denne oppgaven vil jeg si at er godt ivaretatt. Det er likevel ikke helt problemfritt å anonymisere data i alle forskningsprosjekter, heller ikke mitt. Anonymisering av data kan føre til et etisk usikkerhetsområde for forskeren, som Kvale & Brinkmann beskriver (2015, s. 106). Anonymisering gir beskyttelse til deltakeren, noe som er et etisk krav, men den kan også gi forskeren alibi til å tolke dataene uten å bli motsagt av deltakeren. Jeg har reflektert mye rundt dette usikkerhetsområdet og kommet fram til at det er formålstjenlig for både meg og informant å stille oppklarende spørsmål og ha en tydelig oppsummering av min forståelse og tolkning av deres refleksjoner underveis i intervjuet.

I tillegg vil et samtykke til å delta i forskningsprosjektet være viktig for å ivareta informantenes autonomi og for å formidle egne intensjoner rundt forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). NESH (2016) opererer med tre viktige faktorer i en samtykkeprosess. Den første faktoren innebærer at samtykke skal være fritt. Dette innebærer at det er informantene selv som skal samtykke uten begrensinger eller ytre press. Det er viktig å være klar over at et slikt press kan komme av forskerens nærvær og det var viktig for meg at informantene fikk ta avgjørelsen om deltakelse når jeg ikke var tilstede. De fikk samtykkeskjema av meg, med beskjed om at de kunne ta kontakt via telefon hvis de ønsket å delta. De informantene som samtykket til deltakelse hadde med ferdig underskrevet samtykkeskjema til intervju.

Den neste faktoren NESH (2016) operer med er at samtykke skal være informert. Det innebærer at forskeren står ansvarlig for å gi informantene tilstrekkelig informasjon om hva deltakelse i forskningsprosjektet innebærer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 105) påpeker at det er viktig å ikke gi forskningsdeltakerne fullstendig informasjon om hele prosjektet slik at de forvirres. Informasjonen som ble gitt til informantene var kort og konsis og innbar dataenes bruksområde og om anonymisering av deres personopplysninger. Den siste faktoren NESH (2016) beskriver er at samtykket skal være uttrykkelig. Det betyr at

deltakerne gir et tydelig uttrykk for at de er innforstått med hva deltakelse faktisk innebærer og at de er gitt informasjon om deres muligheter for å avstå eller trekke seg fra forskningsprosjektet uten at det gir negative konsekvenser. NESH (2016) beskriver at et signert samtykkeskjema ikke sikrer denne forståelsen hos informantene og at forskeren gjennom hele prosessen sikrer at deltakelsen er frivillig, at de er innforstått med hva deltakelsen innebærer og informerer om muligheter til å trekke seg. Derfor valgte jeg å gi alle deltakerne informasjon om deres rettigheter i forkant av intervjuet om hva deltakelse innebar, for å så spørre alle deltakerne før vi startet intervjuet om de samtykket til intervju og om det var noe de lurte på. På denne måten innhentet jeg egentlig et dobbelt samtykke.

3.7.3 Konsekvenser og kritikk mot egen oppgave

Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) beskriver man som forsker må forholde seg til de konsekvensene en kvalitativ undersøkelse kan få. En kan påføre sin informant mulig skade eller man kan skape store fordeler ved å delta i en slik undersøkelse. De beskriver at summen av potensielle fordeler og betydningen av ny kunnskap burde veie tyngre enn risikoen for å skade deltakerne. I min oppgave er det ikke noe som umiddelbart skader deltakerne eller barn som opplever samlivsbrudd. Likevel var det et par ting jeg tenkte på i skrivningen av denne oppgaven som kan være en potensiell skade for mine deltakere eller andre grupper som berøres av forskningen.

For det første har jeg tenkt mye på informantene mine. De har stilt opp i et forskningsprosjekt og forklart mye om hvordan de arbeider, hvordan de opplever ulike forhold knyttet til elever som opplever samlivsbrudd og så videre. Jeg har vært opptatt av at denne forskningen ikke skal være en form for belærende forskning som har som mål å hakke ned på mine informanter eller yrkesgrupper, men heller løfte fram deres synspunkter og refleksjoner på den måten de har lagt det fram til meg. Jeg har derfor hele tiden jobbet for å være tro mot mine informanter ved å forholde meg kun til det de har sagt.

Videre har jeg tenkt på at forskningen min kan komme til å «sykeliggjøre» eller føre til et nytt syn på barn som opplever samlivsbrudd. Jeg legger i dette forskningsprosjektet stor vekt på barn som opplever samlivsbrudd som i etterkant sliter med for eksempel psykiske problemer. En slik sykeliggjøring eller stigmatiseringen av denne gruppen ville kunne vært svært skadelig og uønsket. Jeg har derfor følt behovet for å legge stor vekt på individuelle forskjeller og kontekstbetingete forskjeller og forsøkt å forklare igjennom oppgaven at alle

barn reagerer forskjellig på et samlivsbrudd og at beskrivelsene av reaksjonsmønstre ikke er gjengs for alle disse barna. Dette har opptatt en del tankevirksomhet hos meg, særlig jo nærmere jeg har kommet en ferdigstilling av oppgaven. Hvis en slik endring i oppfattelse av barn som opplever samlivsbrudd skulle forekomme tror jeg likevel den nyproduserte kunnskapen som oppgaven tilfører feltet vil være svært betydningsfull for de barna som faktisk har behov for skolen som beskyttende faktor. Det mener jeg teller mer enn et endret syn på gruppen.

4. Presentasjon av funn og tema

I dette kapittelet vil jeg presentere mine empiriske data i ulike tema dannet ved hjelp av tematisk analyse. Disse funnene og kategoriene i samspill med teori legger grunnlaget for drøfting. Drøftingen vil foregå i neste kapittelet. Dette kapittelet vil kun inneholde en ren presentasjon av kategoriene. Jeg har valgt å dele presentasjon og drøfting i to ulike deler, fordi jeg mener at dette er det beste for min oppgave, da kategoriene blir noe glidende i drøftingsdelen.

4.1 “Samlivsbruddets art”

Samtlige informanter trakk frem at hvordan samlivsbruddet utvikler har mye å si for hvordan elevene reagerer, skolens muligheter for å ivareta dem og muligheter for samarbeid med foreldrene. En av informantene mine sa:

Med samlivsbruddets art mener jeg jo egentlig hvordan samlivsbruddet er. Er det mye konflikt? Er foreldrene samarbeidsvillige? Ligger det mye grums i historien? Ja, det er jo mange ting som kan spille inn på hvordan samlivsbruddet arter seg. (Informant 1)

Uttalelsene knyttes til umiddelbare tanker de fikk når de hørte at en elev gjennomgår et samlivsbrudd og når de fikk spørsmål om hva de synes er utfordrende med å ivareta elever som opplever samlivsbrudd. To av informantene forklarte at et samlivsbrudd er alvorlig og informant 1 sa det på denne måten forklarte at et samlivsbrudd kan være traumatisk uansett alder. Informant 2 beskrev det slik:

Det kan faktisk være veldig alvorlig for dem som står i situasjonen, altså de som går igjennom samlivsbruddet. Da tenker jeg ikke bare på de som skiller lag, men også familien rundt, som for eksempel barna. (Informant 2)

Informant 1 beskrev det som utfordrende å ivareta elever når et samlivsbrudd har et særlig høyt konfliktnivå eller når eleven ikke åpner seg i samtaler om samlivsbruddet.

En av de andre informantene trakk fram flere eksempler fra sin jobb:

Jeg har vært borti foreldre som ikke kan kommunisere sammen. Jeg har fått masse meldinger med skitkasting foreldrene imellom, som jeg egentlig ikke har noe med. Vi merket jo på eleven at foreldrene ikke samarbeidet. Eleven ble mer usikker og det så vi i skolesituasjonen. (Informant 3)

Videre beskrev den samme informanten et eksempel som også viste hvordan det kunne være hvis foreldrene hadde et godt samarbeid preget av lite konflikt.

Hos en annen elev hadde foreldrene skilt seg før jeg ble kjent med eleven, noe jeg ikke visste. Foreldrene kom på samtale og jeg snakket til dem som om dem skulle vært et par. I etterkant fikk jeg vite at de ikke var sammen. De samarbeidet så godt at de ikke brydde seg om jeg ikke visste. Jeg merket jo ingenting på eleven oppførsel heller, nettopp fordi foreldrene samarbeidet så godt. (Informant 3)

Ifølge uttalelsene til denne informanten pekes det særlig på konfliktnivå og elevenes reaksjoner som to viktige faktorerer i hvordan samlivsbruddet arter seg.

4.1.1 Elevenes reaksjoner

Under intervjuet fikk informantene direkte spørsmål om de la merke til endringer i elevenes faglige og sosiale ferdigheter og deres atferd i samlivsbruddsituasjonen. Ingen av mine informanter forteller om at de merket faglige endringer som gjorde at de følte behov for å sette i gang tiltak eller lignende.

Informantene beskrev endringer både i elevenes sosiale ferdigheter og deres atferd. To av informantene påpekte at de opplevde det som utfordrende å fastslå en klar sammenheng mellom samlivsbrudd og reaksjoner eller endringer hos eleven. Informant 4 beskrev det å se denne sammenhengen som utfordrende fordi endringene hos elevene kommer både før og etter bruddsituasjonen. Alle informantene fortalte at de også har møtt på så mange forskjellige reaksjoner i forbindelse med elever som opplever samlivsbrudd. Informant 2 og informant 4 mente at det å sette fingeren på noen spesielle reaksjoner som var ensbetydende med at eleven gjennomgikk et samlivsbrudd mellom foreldrene, var nærmest umulig og at man måtte tolke alle reaksjoner i konteksten de oppstod i. Informant 2 beskrev det slik:

Unger reagerer forskjellig og gir uttrykk på forskjellige måter, så det er klart at vi kan møte på alle mulige reaksjoner (Informant 2).

Informant 4 fortalte at hun har opplevd endringer i atferd som mest synlige i forkant av brudd, noe hun tror kommer av at hjemmeforholdene har vært vanskelige. Informanten forklarer at hun kunne forstå at noe var annerledes, men ikke hvorfor. Da hun fikk vite at bruddet var et faktum følte hun at brikkene falt på plass.

Begrepene sår (sårbar, sårhet) og innesluttet, var begreper informantene ofte benyttet for å beskrive barnas reaksjoner. Informant 3 fortalte en historie hun en gang ble fortalt av en elev. Denne eleven hadde fortalt at hun og pappa satt å gråt hjemme hver kveld fordi mamma hadde flyttet fra dem. Informant 2 beskriver elever med vonde tanker inni seg og som slites av å beskytte sine foreldre ovenfor hverandre, mens informant 1 beskriver elever med splittede tanker om hvem de skal være lojale mot. Alle informantene fortalte om opplevelser med elever som tok på seg skyld for bruddet eller følte et behov for å ordne opp mellom foreldrene.

To av informantene pekte på at de hadde erfart at elever som opplever samlivsbrudd innimellom kan ha problemer med å prosessere egne følelser og at de på bakgrunn av dette derfor hadde arbeidet en del med at elevene skulle sette ord på egne følelser. Et slikt arbeid knyttet til å lære elevene mer om hvilke følelser de kjenner på og normalisere disse følelsene hadde hjulpet flere elever i stor grad. Tre av informantene fortalte at de opplevde de elevene som ble stille, eller som ikke klarte å sette ord på følelser. Disse opplevde de som utfordrende å hjelpe. Informant 1 uttalte følgende:

Det er ikke alle jeg har følt at jeg har hjulpet like mye. Særlig utfordrende har det vært med de elevene som ikke helt har klart å sette ord på hva de føler og som ikke kan beskrive hva samlivsbruddet gjør med dem og hvordan de egentlig har det. (Informant 1)

Samtlige av informantene fortalte også at de hadde opplevd elever som ble veldig «harde utenpå», som ikke ville si at de hadde det vanskelig eller som utviklet atferdsvansker. To av informantene mente at det var tydelig at disse elevene hadde det vanskelig. Informant 4, informant 2 og informant 1 forteller om elever som lettere enn tidligere havnet i konflikt

med både voksne og barn under samlivsbruddprosessen. En informant begrunnet denne endringen slik:

Jo mer sårbar du er, jo vanskeligere blir det å håndtere noe som er utfordrende, som for eksempel konflikter til andre. (Informant 4)

4.1.2 Konfliktnivå mellom foresatte

Alle mine informanter påpekte at konfliktnivået i samlivsbruddet spiller en rolle i hvordan eleven får det før, under og etter et brudd. De beskrev hva disse konfliktene mellom foresatte kunne handle om og nevnte blant annet: «bråk», «utroskap» og «foreldre som strever med samarbeidet».

To av informantene mente at graden av konflikt i bruddet hadde mye å si. Når jeg ba dem utdype hva «mye å si» betydde svarte informantene at graden av konflikt har mye å si for hvordan foreldrene samarbeider seg imellom, hvordan foreldrene og skolen samarbeider og dermed for hvordan eleven har det. Informant 1 forklarte koblingen mellom hvordan foreldrene samarbeider og hvordan barnet har det på denne måten:

Det er veldig vanskelig for barna når foreldrene ikke samarbeider godt og det er et høyt konfliktnivå. Det er potensielt veldig skadelig for unger og kan påvirke dem for resten av livet. Det kan faktisk gi dem traumer. (Informant 1)

Tre av informantene beskrev det som utfordrende å hjelpe elever hvor konfliktnivået i samlivsbruddet er høyt. De samme informantene forklarte at de opplever at foreldre som sliter med samarbeidet eller står oppi et brudd med mye konflikt, kan ha mer enn nok med seg selv i den situasjonen de selv står i. Informant 4 fortalte en historie om en far som bagatelliserte utfordringer hos barnet knyttet til samlivsbruddet.

Det kjenner jeg at det har jeg ikke glemt. Jeg husker han sa at «det kunne jo ikke være så farlig», hvor jeg husker at jeg tenkte «det bestemmer ikke du». Jeg ble overrasket av denne kjølige holdningen til at det ikke virket til å være så farlig med ungene oppi det hele. Samtidig tenker jeg at det sikkert er en måte for foreldrene å beskytte seg selv. (Informant 4)

Alle informantene beskrev at de opplever at foreldrene kan ha nok med seg selv. De benyttet beskrivelser som «at de kan mangle forståelse», at «de glemmer ungene litt oppi alt», at «de er for opptatte med seg og sin situasjon» eller at «de er i en egen boble». En av informantene utdypet det på denne måten:

Det er liksom egne behov først og det synes jeg er det verste og det som er mest vanskelig. Jeg kjenner at det provoserer meg. Det er ungene som er den tapende part. Det er de som får minst forståelse og det tror jeg gjør noe med unger. Det blir litt vanskelig noen ganger når man forstår at foreldrene ikke klarer å være voksne. Da er det jo vi som må ivareta ungene. (Informant 4)

En annen informant beskrev en lignende situasjon, men la til at hun trodde at det er veldig vanskelig for foreldrene å se hvordan et brudd påvirker egne barn, fordi man er «inhabil» med tanke på egne følelser:

Foreldrene klarer ikke alltid å være «proffe» foreldre når de står oppi et samlivsbrudd, fordi da handler det om egne følelser, noe som vanskeliggjør situasjonen. (Informant 2)

Flere av informantene påpekte viktigheten av å fange opp elever som lever i samlivsbrudd hvor konfliktnivået er høyt, fordi det kan gi barn psykiske problemer på sikt. Informant 1 peker på at det er særlig kontaktlærerne som må følge ekstra med i disse situasjonene. Hun beskriver det slik:

Elever med foreldre som går i fra hverandre der konfliktnivået er høyt har et behov for å ha andre voksne som kan hjelpe dem i den situasjonen. Da vil kontaktlæreren være en viktig brikke. (Informant 1)

4.1.3 Skolen og foreldresamarbeid

Alle informantene trakk i løpet av intervjuene fram at skolen må etterstrebe et godt samarbeid med foreldrene, uansett hvilke utfordringer som måtte dukke opp underveis i elevenes skolegang. Informantene hadde derimot litt ulike forklaringer for hva et godt samarbeid er. Informant 3 forklarte at det handler om å være «ålreit» mot foreldrene.

Informant 4 forklarte at hvordan man møter foreldrene har mye å si for hvordan samarbeidet vil fungere:

Du må forsøke å skape en lik relasjon til foreldrene. Altså at du ikke holder med den ene, men at du hører på begge, også trenger du jo ikke å være enig i alt som blir sagt. Det er måten du snakker med dem på og måten du møter dem på som bestemmer om du får en god relasjon til dem. Bare måten du snakker med dem, dialogen liksom. Er du ovenfra og ned så kan du i noen tilfeller bare glemme samarbeid. (Informant 4)

Informant 4 beskrev videre at en som ansatt i skolen må forsøke å sette seg inn i foreldrenes ståsted og tenke hvordan man selv ville bli møtt som forelder i skolen. Hun forklarte at hver gang hun skulle snakke med foreldre om en sak hun grudde seg til, tenkte hun alltid gjennom hvordan hun selv ville blitt møtt hvis det hadde vært hun som var forelderen.

Alle informantene sa at de har opplevd at foreldrene ikke informerer om bruddet til skolen. Informant 3 og 4 informantene fortalte at de som oftest har fått beskjed en stund etter bruddet, for eksempel et par måneder og ytret at de mente at dette var litt sent. Når jeg spurte informantene hvorfor de mente at det var sent å få beskjed et par måneder i etterkant av bruddet, forklarte de at det å få vite om bruddet tidlig er viktig for å kunne være der for eleven. Alle skulle de ønske at de fikk beskjed om bruddet tidlig i prosessen. En informant beskrev viktigheten av å få vite om bruddet slik:

Når foreldrene gir beskjed om det som har skjedd, gjør det lettere for meg å stå i situasjonen. Da vet jeg at jeg må passe litt ekstra på eleven. Det er verre når foreldre ikke sier noe, det har jeg også opplevd. At samlivsbruddet bare skjer, også får ikke jeg gjort det beste for eleven. (Informant 3)

To av informantene forklarte at et godt hjem-skole-samarbeid også innebærer å ha forventninger til foreldrene. For eksempel mente informant 4 at man som kontaktlærer skal kunne forvente at foreldrene gir beskjed om samlivsbruddet og andre faktorer eller hendelser som kan berøre deres barn.

Informant 2 beskrev dette med forventninger og krav som utfordrende i foreldresamarbeid. Hun forklarte at hun kunne ha møter med foreldre hvor de snakket om hva som var det beste

for barna, også kunne foreldrene i etterkant av samtalen gjøre akkurat som de selv ville. Hun beskrev det som utfordrende å ikke kunne stille krav til hva foreldrene må gjøre for å ivareta barna sine.

Alle informantene forklarte at i et samlivsbrudd som inneholdt mye konflikt mellom foreldrene, var ofte hjem-skole-samarbeidet utfordrende. Det ble forklart at foreldrene var mer opptatt av å svarte hverandre, enn å faktisk forsøke å etablere og opprettholde et godt samarbeid med skolen.

4.2 Betydningen av skolen og de voksne som jobber der

Informantene fikk direkte spørsmål om hva de tenkte at skolen som organisasjon kunne bidra med for å hjelpe elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Alle informantene mente at skolen hadde verdi i arbeidet for å hjelpe elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Informant 2 mente at skolen måtte fungere som et fristed for disse elevene gjennom trygge og gode voksne som så dem og at det var dens viktigste «jobb» i slike saker.

Informant 2 mente at de voksne som arbeider på skolen hadde alt å si for skolen som organisasjon klarte å hjelpe elevene og at skolen, isolert sett, aldri kunne fungere som beskyttende faktor alene.

Det er vi som jobber her som gjør jobben med å utvikle de robuste barna. Det er vi voksne som er den tøffe parten som står i «jobben» dag inn og dag ut og som tør å be om hjelp når de behøver det.

Informant 1 og informant 4 mener samlivsbrudd og barns reaksjoner må ha et større fokus i ansattgruppa. Informant 1 mente at det var ledelsen som hadde ansvar for å løfte samlivsbrudd fram som et tema på personalmøter og lignende. Hun påpekte videre at det ikke behøvde å være noe de snakket om veldig ofte, men at vi som voksne må tørre å tematisere at dette er tøft for noen barn.

Informant 3 vektla at hun skulle ønske at det fantes klare rollefordelinger i slike saker. For det første forklarte hun at hun ikke alltid følte seg kompetent nok til å ivareta elever som opplever samlivsbrudd på en god nok måte. For det andre mente hun at en kontaktlærer hadde mye å gjøre fra før, om de ikke skulle måtte ta det fulle og hele ansvaret for å ivareta elever som opplever samlivsbrudd i tillegg. Hun påpekte særlig planlegging og gjennomføring som en stor del av lærerhverdagen og noe som tok mye tid.

Et annet spørsmål informantene mine fikk under intervjuet var spørsmålet «Hvilken betydning tror du at din yrkesgruppe kan ha for elever som opplever samlivsbrudd?». Dette spørsmålet ble stilt for å få informantene til å reflektere over egen rolle som yrkesutøver og hva de faktisk betyr for barna. Informant 3 besvarte spørsmålet slik:

Jeg håper jeg kan være en støtte for dem, men om jeg faktisk er det kan jeg ikke svare på. Det må jo barna svare på selv. Vi som jobber i skolen kan jo håpe og tro at alt vi gjør er helt supert, også sitter eleven med en helt annen oppfatning. Det er vanskelig å svare på egentlig.

Informant 1, informant 2 og informant 4 benyttet også ord som «håper» og «tror» når de skulle beskrive hvilken betydning deres yrkesgrupper har for elever som gjennomgår samlivsbrudd mellom foreldrene. Informant 1 legger til at det er lite som er målbart i jobben og at å si noe sikkert knyttet til hennes egen verdi som støtteapparat er utfordrende.

I intervjuet ble informantene stilt spørsmålet «Hvilke ansattgrupper tror du har mest å bidra med for å hjelpe elever som gjennomgår et samlivsbrudd?». Samtlige av informantene svarte momentant «kontaktlærer». Informant 1 beskrev kontaktlæreres rolle i hjelpearbeidet slik:

Kontaktlæreren er gull verdt. En kontaktlærer som tør å ta tak i saken, prate med foreldrene og melde videre når det er behov er så viktig for å kunne hjelpe elever som opplever samlivsbrudd.

Informant 2 begrunnet påstanden om at kontaktlæreren kunne ha mest å bidra med, gjennom at det er den yrkesgruppen som er tettest på de elevene som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Når jeg ba informanten utdype hva hun la i «tettest på» svarte hun følgende:

Lærerne er jo der hele tida med elevene, så slik sett kan man jo si at de er nærest fysisk. I tillegg vet vi jo, at særlig de minste barna ofte blir svært knyttet til kontaktlæreren sin, så det blir jo også veldig nært følelsesmessig. (Informant 2)

Informant 1, informant 4 og informant 3 pekte begge på at miljøarbeider, helsesykepleier eller andre voksne i skolen også kunne være viktige. Informant 1 beskrev at en voksenperson som klarte «å se» disse elevene som svært betydningsfulle for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Informant 3 mente at relasjonene rådet litt til hvem som kunne være den beste støtten for elevene i en samlivsbruddsituasjon.

Det er jo ikke alltid slik at det er kontaktlæreren som blir den største støtten. Det kan jo hende at barna har bedre kjemi med en annen voksen. Da er det jo viktig at den voksne kan bruke den kjemien og relasjonen til å hjelpe eleven. Barn er like forskjellige som oss voksne, så det gjelder å finne den som er den beste matchen.

4.3 Egenskaper hos de voksne på skolen

I intervjuet fikk informantene spesifikt spørsmål om hvilke egenskaper de mente var viktige for å hjelpe barn som opplever samlivsbrudd. Informant 2 og informant 1 påpekte at det var viktig å være observant og forsøke å fange opp de elevene som kan ha det vanskelig. Jeg spurte disse informantene hvordan de mente dette kunne gjøres. De svarte at det å være obs på endringer i atferd eller faglige prestasjoner hos elevene er alltid en fordel.

Informantene svarte at å «se» barna er viktig. Da jeg spurte om de kunne forklare hva de mente med å «se» barna fikk jeg litt ulike forklaringer og definisjoner.

Informant 2 svarte at hun mente at medmenneskelighet og forståelse var viktig:

Dette med å forstå at alle som er sårbare behøver en form for hjelp. De har det vanskelig. Også dette med å kunne vise kjærlighet til dem. Uavhengig av hva som skjer. Man blir jo kanskje ikke like glad i alle barna, men jeg mener at man viser dem en genuin glede over å være sammen med dem. (Informant 2).

Hun svarte videre at hun mente at det å være raus og god er viktig, men også det å være tøff. Når jeg ba henne om å utdype dette, forklarte hun begrepet å være «tøff» med at man som ansatt i skoleverket må være trygg i seg selv og tørre å melde videre eller be om hjelp i de sakene man ser at det er nødvendig.

Flere av informantene sa at de anser omsorg er en viktig del av «å se barna». Informant 3 sa at hun ser på dette som en nødvendighet når man jobber i skoleverket. Hun utdypet at man som voksen på skolen må ha egenskapen til å se hva barna sliter med, uten at de behøver å fortelle det. Informant 4 forklarte at det ikke alltid er så mye den voksne må gjøre for å utgjøre forskjellen:

Jeg tenker at man kan gjøre mye bare ved å si «jeg vet at du har det vanskelig nå. Jeg vet hva som har skjedd og jeg er her hvis du trenger meg». Bare det å spørre om han eller hun vil ha en klem. Du må ha et ekstra øye til eleven og spørre dem hva dem trenger. Du må på en måte ha en litt sånn «stille dialog». Jeg tror faktisk den kan gjøre alt. (Informant 4)

Informant 1 svarte at hun først og fremst tenker på å være sensitiv for at elevene kan ha det vanskelig, når jeg spurte hva hun la i det å «se» barna.

Istedenfor å overse det og tenke at «dette er det mange elever som går igjennom», «de vender seg til det» og «barn er tilpasningsdyktige», så må man tenke tanken at det her kan faktisk være veldig vanskelig. (Informant 1)

Informant 1 og informant 2 påpekte det som særlig viktig å forsøke å sette seg inn i barnets sorg. Informant 1 beskrev det å sette seg inn i barnets sorg med begrepet «barneperspektivet». Hun uttrykte det som viktig at ansatte i skolen hele tiden hadde «barneperspektivet» i alt de gjorde og tenkte, og at vi som voksne i skolen arbeider for barna.

4.4 Relasjonsbygging i skolen

Alle mine informanter snakket om relasjoner som en viktig faktor for å kunne hjelpe barn igjennom et samlivsbrudd. Informant 3 sa:

En god relasjon legger liksom grunnlaget for alt man driver med i skolen. Skal jeg klare å hjelpe elevene med noe, enten det er faglig eller hva det nå er, så må eleven kunne være trygg på meg. (Informant 3)

Informant 2 beskrev viktigheten av relasjoner slik:

Å ha gode, trygge relasjoner med andre mennesker er viktig for hvordan vi har det. Disse menneskene er med og hjelper oss gjennom livet.

Tre av informantene pekte på at elever som opplever samlivsbrudd oftest vender seg til den de har en best relasjon til i skolesammenheng. Alle tre peker på at dette som oftest er kontaktlærer, men at det også kunne være en miljøarbeider eller for eksempel venn. Derfor har jeg valgt å dele dette inn i to kategorier, voksen-barn-relasjonen i skolen og elev-elev-relasjonen i skolen

4.4.1 Voksen-barn-relasjonen i skolen

Flere av informantene beskrev at de mente en god relasjon til elevene var avgjørende for om man klarte å hjelpe dem i en samlivsbruddssituasjon eller ikke. Informantene beskrev uoppfordret hva de la i begrepet «god relasjon». Informantene mente at en god relasjon i all hovedsak innebærer at eleven er trygg på den voksne. Informant 4 utydet det slik:

Den gode relasjonen er jo viktig. Hvis elevene føler at du er en de kan prate med og stole på, så vil det bli lettere å hjelpe eleven. (Informant 4)

Informant 3 og informant 4 forklarte at en slik relasjon gjerne er noe man har til elevene fra før, fordi det å bli kjent med elevene er en naturlig del av jobben. De beskrev videre at denne relasjonsbyggingen foregår kontinuerlig og at det alltid er den voksne, i dette tilfellet lærerens, jobb å opprettholde relasjonen til sine elever.

Jeg må jo skape gode relasjoner til ungene. Det er jo jobben min. Hvis jeg ikke klarer det, så får de ikke lært og jeg får hvert fall ikke hjulpet dem med eventuelle utfordringer. Så det første jeg må gjøre når jeg møter et «nytt» barn er å bli kjent med det, forsøke å skape de gode relasjonene. (Informant 3).

4.4.2 Elev-elev-relasjon i skolen

Informant 3 og 4 snakket om hvordan relasjoner til andre barn, særlig de i klassen, kunne være positivt for elever som opplevde samlivsbrudd. Informant 4 mente at dette kunne være til hjelp for å få eleven over på andre tanker i løpet av skoledagen. Informant 3 begrunnet elev-elev-relasjonen som positiv for elever som opplever samlivsbrudd med at det er lettere for eleven å snakke med noen som ikke er voksne. Hun mente at elevene lettere åpnet seg for jevnaldrende, enn for en voksen på skolen, og at denne elev-elev-relasjonen derfor kunne hjelpe elevene å prosessere samlivsbruddet raskere enn de som ikke hadde en slik relasjon å ty til i en sårbar periode av livet.

4.5 Kollegialt samarbeid

I intervjuet fikk informantene eksplisitte spørsmål om hvilke ansatte i skolen de tidligere har samarbeidet med for å hjelpe elever som gjennomgår samlivsbrudd mellom foreldrene. De fikk også spørsmål om hva dette samarbeidet gikk ut på og hvordan de opplevde samarbeidet. Ut ifra informantenes svar valgte jeg å dele dette temaet inn i to kategorier, «internt samarbeid» og «eksternt samarbeid». Kategorien «internt samarbeid» handler om de ansatte som jobber på informantenes skole, mens «eksternt samarbeid» handler om samarbeid med andre instanser som ikke er den del av skolene som informantene er ansatt ved.

4.5.1 Internt samarbeid

Samtlige av informantene snakket om viktigheten av å samarbeide med ansatte internt på skolen. Ansattgruppene som blir nevnt er helsesykepleier, miljøterapeut/sosiallærer, teamkollegaer, kontaktlærer og ledelse.

Helsesykepleier ble trukket fram som samarbeidspartner i tre av intervjuene jeg hadde. Informantene fortalte at de har opplevd tidligere samarbeid med helsesykepleier som positivt og velfungerende. Informant 3 og informant 4 forklarte at helsesykepleier oftest blir koblet på i saker hvor konfliktnivået er høyt eller hvor kontaktlærer ikke føler at hun strekker til.

Helsesykepleier går jo inn og tar en «jobb» da, liksom. Jobben hennes er å snakke med eleven, observere og såne ting. Det er mer til hjelp. (informant 3)

Informant 3 og informant 4 forklarte at de anså helsesykepleier som en viktig samarbeidspartner som kan bistå med mye i samlivsbruddsaker hvor elevene har det vanskelig. Når jeg ba dem utdype dette, forklarte informant 3 det med at helsesykepleieren kommer inn i «saken» for å gjøre en jobb og at den jobben er å snakke med eleven. Hun forklarte at helsesykepleieren tar størsteparten av ansvaret for samtaler med eleven, og at hun selv derfor kunne gi litt av ansvaret til helsesykepleieren. Det ble nevnt av informant 4 at samarbeidet kunne bli utfordrende i den forstand at kontaktlærer fikk lite konkret informasjon tilbake fra helsesykepleier, fordi hun er underlagt en annen taushetsplikt og ikke automatisk kan sende opplysninger fra samtaler med elever tilbake til kontaktlærer. Informant 4 fortalte også om en episode hvor kontaktlærer og elev ikke hadde en veldig god relasjon og at helsesykepleier da ble en veldig god ressurs for denne eleven. Informant 3 og informant 4 snakket om at helsesykepleier og miljøterapeut er ansatte i skolen som har en distanse til elevene og at dette ble ansett som positivt. Informant 4 forklarte at fordi de er yrkesgrupper som ikke ser eleven like mye som en kontaktlærer og at hun har opplevd at helsesykepleier eller miljøterapeuten/sosiallærer er en bedre samtalepartner, nettopp på grunn av denne distansen. Hun mente dette kunne bety at noen elever har et behov for å snakke med noen som ikke er en part i saken, som eleven kanskje ikke kjenner fra før, eller som en person ikke kjenner foreldrene.

Samarbeidet med miljøterapeut/sosiallærer ble nevnt, men snakket lite om. Det ble forklart at i de tilfellene man hadde samarbeidet med en miljøterapeut, så var det fordi eleven hadde hatt behov for det i forkant av et samlivsbrudd, eller at det i hovedsak var andre grunner til at eleven var sammen med miljøterapeuten. Informant 3 forklarte at dette var en relativt ny ressurs ved skolen og at hun derfor hadde lite kjennskap til hva en slik ressurs kunne bidra med. Samtidig snakket samtlige av informantene om miljøterapeut som en ressurs de kom til å benytte seg mer av i framtiden. Dette ble begrunnet litt forskjellig. Informant 3 beskrev for

det første at miljøterapeuten er en samtalepartner elevene kan snakke med uten at foreldrene må ønske det eller be om det, noe som kunne bli et behov hvis de takket nei til for eksempel bistand fra helsesykepleier og læreren fortsatt føler at den behøver hjelp.. Informant fire forklarte at miljøterapeut/sosiallærer en ressurs som kan benyttes av lærerne når de ser at det ligger et behov hos eleven de selv ikke klarer å dekke, eller når de føler at de ikke har nok kompetanse på å møte elevenes behov. De av informantene som hadde erfaring med et slik samarbeid hadde bare positive erfaringer med bruken av miljøterapeut som tiltak.

Informant 1 og 2 trakk fram kontaktlærer som en vesentlig samarbeidspartner for dem. De sa at de ser på kontaktlæreren som en viktig samarbeidspartner i forhold til å få informasjon om elevens faglige og sosiale utvikling og fungering. Informant 2 sa:

Det er kontaktlæreren som kjenner eleven best. (informant 2)

De fortalte at de opplever samarbeidet som positivt, mye på grunn av god informasjon fra kontaktlærerne om de situasjonene de skal arbeide med.

Kontaktlærere er svært dyktige på å fange opp elever som sliter med samlivsbrudd tidlig og de er flink til å melde raskt ifra hvis de ser at det behøves flere instanser inn.
(Informant 1)

Informant 1 sa likevel at kontaktlæreren i noen tilfeller kunne bli en litt diffus samarbeidspartner. Hun forklarte dette med at i saker hvor eleven opplever samlivsbrudd mellom foreldrene og hun blir satt inn i saken, så er det hun som tar over samtalene med elevene. Hun sa at kontaktlærer kan da bli diffus i den forstand at de har ikke krav på å vite noe på grunn av hennes taushetsplikt. Informant 1 forklarte videre at det eneste kontaktlærerne egentlig kan hjelpe helsesykepleieren med etter at hun har «overtatt» samtalene med eleven, er med informasjon knyttet til elevens sosiale og faglige fungering på skolen. Hun påpekte videre at hun anså dette som naturlig, da en slik type «jobb» som hun gjør knyttet til å hjelpe elever gjennom samtaler ikke er kontaktlærers oppgave alene.

Informant 3 og informant 4 nevnte betydningen av samarbeid med skoleledelsen. Det informantene trakk fram var at ledelsen hadde vært en viktig støttespiller for dem i saker som hadde vært utfordrende. Informant 3 påpekte hvor viktig det var for henne at ledelsen

ved skolen var et sted man kunne gråte om man behøvde det og få full forståelse og støtte. Hun forklarte videre at i tidligere jobber hadde hun gruet seg til å drøfte saker med ledelsen. Dette hadde videre ført til at hun utsatte å drøfte med ledelsen i det lengste, fordi hun var redd for graden av forståelse og støtte hun ville møte. Dette mente hun var dumt både for henne selv som måtte stå i utfordringen alene, men også for eleven som ikke fikk den hjelpen han eller hun behøvde.

Informant 3 og informant 4 trakk også fram teamkollegaer som betydningsfulle samarbeidspartnere i saker hvor elevene opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Informantene forklarte at teamkollegaer var viktige personer i saker hvor man følte et behov for å drøfte usikkerhet knyttet til elevens situasjon. Det kunne for eksempel hvordan man skal snakke med eleven eller hvordan man skal henvende seg til foreldrene som står oppi et sårt brudd.

Man kan snakke med dem om alt, men kanskje viktigst er de tingene som er så «små» at man føler det blir voldsomt å ta med til ledelsen, men likevel så store at man ikke vil ta en avgjørelse på egenhånd. Det som er fint med et slikt samarbeid er at vi voksne ser forskjellige ting knyttet til eleven også, siden alle ser eleven i forskjellige settinger.
(informant 3)

Informantene ble også spurt om hvilke ansatte de plasserte i gruppen «teamkollegaer», og der svarte de at de anså miljøarbeidere, kontaktlærere i parallellklasser og eventuelle faglærere med relasjon til eleven som teamkollegaer.

4.5.2 Ekstremt samarbeid og samarbeid om gode tiltak

Alle informantene hadde erfaringer med eksterne samarbeidspartnere. Informant 1 hadde samarbeidet med instanser som familievern, barnevern og fastlege. Informanten forklarte at eksterne samarbeid handlet om kompliserte samlivsbruddsaker hvor det også var andre, alvorlige faktorer som spilte inn og var grunnen til et slikt samarbeid. Informant 1 opplyste selv at hun på grunn av taushetsplikt ikke ønsket å utbrodere disse sakene noe mer, men at det er viktig å være klar over at det finnes muligheter for slike samarbeid også. Det som ble vektlagt under intervjuene knyttet til eksternt samarbeid var «samarbeid om gode tiltak». Det ble nevnt mange typer forskjellige samarbeid om tiltak. Blant annet snakket

flere av informantene om felles samarbeidsmøter eller drøftingsmøter hvor gjerne representanter fra for eksempel PPT deltok på møter med foreldre, kontaktlærer og helsesykepleier for å diskutere elevens beste. Det som ble trukket fram som den mest positive samarbeidsformen var det informantene kalte «elevoppfølgingsteam». Dette beskrev de som et fora hvor man kan drøfte ulike elever, enten anonymt eller åpent etter godkjenning fra foreldrene. På disse møtene kunne det delta mange ulike yrker og instanser, men de som oftest deltok i møtene var en representant fra ledelsen ved skolen, kontaktlærer, PPT og andre viktige personer knyttet til eleven som for eksempel en miljøarbeider, helsesykepleier, miljøterapeut eller lignende. Hvis man ønsket å drøfte en enkeltelev åpent og de foresatte godkjente det, deltok gjerne de foresatte også. Informantene fortalte at elevoppfølgingsteamet gjennomføres en gang i måneden og er et tilbud alle ansatte ved skolen kan benytte seg av. Det gjennomføres et møte på ca en time hvor utfordringen presenteres og det forsøkes å finne ulike tiltak man kan sette i gang for å lette hverdagen til eleven og de rundt. Samtlige av informantene trakk fram elevoppfølgingsteamet og alle hadde kun positive erfaringer knyttet til samarbeidet som foregår i dette teamet. I dette teamet følte de virkelig at de hadde fått hjelp og støtte i disse teamene, i form av for eksempel veiledning knyttet til utfordringen de hadde stått oppi.

5. Drøfting

Innledningsvis i denne oppgaven peker jeg på at denne masteroppgaven er ute etter barneskoleansattes refleksjoner i omkring skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. I dette kapittelet er målet å drøfte disse refleksjonene i lys av relevant teori og tidligere forskning. Teorien som benyttes er teori fra kapittel 2. Analyseprosessen førte fram til fire kategorier eller tema, «samlivsbruddets art», egenskaper hos de voksne på skolen, relasjonsbygging i skolen og kollegialt samarbeid. Disse kategoriene som benyttes i presentasjonen vil ikke bli benyttet i denne drøftingsdelen. Dette er fordi i presentasjonsdelen er kategoriene eller temaene delt inn på den måten, kun basert på funn og analyse. I denne drøftingsdelen kan kategoriene fra presentasjonsdelen bli for rigide å forholde seg til siden de deler empirien inn på en spesifikk måte. I drøftingen er det i mye større grad behov for å gå fram og tilbake fra en kategori til en annen. Jeg har derfor valgt å benytte meg av andre underoverskrifter som er knyttet tettere opp mot slik drøftingen arter seg. Disse underoverskriftene har jeg valgt å navngi «samlivsbrudd som risiko for barn» og «skolens rolle som beskyttende faktor»

I den første underoverskriften «samlivsbrudd som risiko» ønsker jeg å knytte det teorien sier om barns reaksjoner til informantenes utsagn. Dette hjelper meg til å kunne sette oppgaven inn i et tydelig resiliensperspektiv. Dette gjør jeg ved bruk av Hetheringtons (1993) faktorer som er viktige å hensyn ta når man setter samlivsbrudd inn i et resiliensperspektiv. Grunnen til at jeg ønsker å sette studien inn i et slik perspektiv er at det i stor grad virker inn på min problemstilling «**Hvordan reflekterer barneskoleansatte om skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene?**» og danner et bakteppe for resten av drøftingen.

I den andre delen «skolens rolle som beskyttende faktor» har jeg ulike underoverskrifter. Underoverskriftene er knyttet til hvilke drøftingsspørsmål som stilles i de ulike kapitlene. Drøftingsspørsmålene er dannet på bakgrunn av informantenes utsagn sett i lys av relevant teori og med problemstillingen som en grunnpilar. Siden problemstillingen i seg selv ikke er et typisk drøftingsspørsmål og informantene mine hadde store likheter i sine refleksjoner, anså jeg dette som beste måte å løse drøftingskapittelet på.

5.1 Samlivsbrudd som risiko for barn

Det er tidligere beskrevet teori som viser til at samlivsbrudd kan være skadelig for barn utvikling, men hvor skadelig kan det egentlig være? Haaland (2002, s. 30-31) skriver er samlivsbrudd en stor endring i livet for både voksne barn. Negative opplevelser kan knyttet til samlivsbruddet kan prege barns nære relasjoner i mange år. Et samlivsbrudd kan føre til atferdsvansker, emosjonelle problemer, problemer med å danne sosiale relasjoner og eller psykiske problemer senere i livet (Amato, 2014; Haaland, 2002; Styve, 2005). Olsen & Traavik (2010, s. 81) peker på at u hensiktsmessig atferd som vanskeliggjør trivsel, sosiale relasjoner og eller læring kalles for sosioemosjonelle vansker. Killén (2003, s. 573) peker på at slike sosioemosjonelle vansker kan vitne om en utrygg tilknytning. Dette støttes av Jordet (2020, s. 195) som beskriver at utrygge tilknytninger ofte bærer med seg atferd som er vanskelig å tolke. Dette finner vi også igjen i informantenes utsagn. To av informantene beskrev at de så det som utfordrende å fastslå klare sammenheng mellom samlivsbrudd og endringer i elevens atferd. De forklarte dette med at elevenes reaksjoner på en slik sorg er svært individuelle og at de viser seg på ulike tidspunkter i bruddsituasjonen. De kan derfor tenkes med dette som begrunnelse at samlivsbrudd absolutt kan spille inn som en risiko på barns utvikling, men at det ikke nødvendigvis må være en risiko. Dette stemmer med hva Haaland (2002, s. 31) fastslår. En slik stor og livsomveltende endring i barnas liv, som et samlivsbrudd kan være en risiko for barnets utvikling.

Så fort vi begynner å snakke om risiko, kan vi også snakke om resiliens, siden resiliens er uløselig knyttet til risiko (Borge, 2018, s. 68). Hetherington (1993) har et resiliens- og risikofokus når han studerer fenomenet samlivsbrudd. Han anser særlig fire faktorer som viktige når man setter samlivsbrudd inn i et slikt perspektiv (1993, s. 39-40). Jeg vil benytte disse fire faktorene som en måte å knytte teori til empiri og som et bakteppe for videre drøfting.

5.1.1 Kumulativ risiko

Det første perspektivet handler om at samlivsbruddet ikke alene kan forklare barnets utvikling av problemer (Hetherington, 1993, s. 39). Dette stemmer med hva Haaland (2002, s. 30-31) påpeker. Han mener at jo mer risiko et barn blir utsatt for, en mer negativ retning kan utviklingen få. En familiesituasjon preget av et høyt konfliktnivå mellom mor og far,

dårlig økonomi, lav utdanning hos foreldrene, mental sykdom hos foreldrene eller dårlig omsorgsevne vil disse faktorene også telle som risikofaktorer for barnet (Bekkhus, 2012, s. 4). Borge (2018, s. 82) kaller dette for kumulativ risiko, som betyr at flere problemer legger seg oppå hverandre, noe som fører til at det kan ta lenger tid for et barn å gjenvinne sin opprinnelige fungering. Det ble ikke eksplisitt spurt om kumulative risikoer og øvrige familieforhold i intervjuene mine. Informantene mente at konfliktnivået mellom foreldrene hadde mye å si for hvordan barnet håndterer samlivsbruddet. Jeg vil være svært forsiktig med å anta at denne faktoren kan knyttes til min studie, siden jeg ikke har undersøkt hva barna selv mener. Jeg synes likevel det er viktig å gjøre leseren av denne studien oppmerksom på faktoren til videre studier, men også for en videre forståelse av samlivsbrudd som risiko. Dessuten peker *Voksne for barn* (u.å) på at konflikt alltid vil finne sted i mellommenneskelige relasjoner, og at i et samlivsbrudd er det nesten umulig for barn å ikke bli vitne til konflikt, men det er helt avgjørende at konflikten de blir utsatt for holdes kortvarige og kontrollerte og at en løsning er raskt etterfølgende. Derfor vil variablene være store i hvordan konflikt påvirker elevene.

5.1.2 Barneperspektivet

For det andre peker Hetherington (1993, s. 40) på at alle berørte av samlivsbruddet ha ulike roller i bruddsituasjonen, dermed vil de også ha forskjellig oppfatning av det som skjedd og hva det betyr for dem og andre rundt. Siden denne delen av drøftingen dreier seg om samlivsbrudd som risiko for barn, er det i hovedsak barns forståelse og refleksjoner jeg burde benyttet som empiri. I denne studien har problemstillingen en litt annen vinkling og jeg har derfor ikke undersøkt barns refleksjoner. Det som derimot kom fram i min studie, som jeg synes er helt vesentlig å trekke fram under denne faktoren handler om evnen til å ta barns perspektiv. Informant 1 og 2 påpekte viktigheten av å forsøke å sette seg inn i barnets sorg. Informant 1 benyttet begrepet «barneperspektivet» og mente at skolen hele tiden måtte ha «barneperspektivet» i alt de gjorde og tenkte. Å ha et barneperspektiv innebærer at man anser barnet som aktør i eget liv (Sommer, 2003, s. 92). Det betyr at noen som har et barneperspektiv møter barn med respekt, og forholder seg til barnets subjektive opplevelse av verden (Jordet, 2020, s. 117).

5.1.3 Systemisk perspektiv/utviklingsøkolgisk syn

Det tredje perspektivet Hetherington (1993, s. 40) peker på handler om at samlivsbruddet må settes inn i et samfunnsperspektiv. Å sette samlivsbrudd inn i et samfunnsperspektiv gjøres på to måter. Den første handler om at denne oppgaven ses gjennom et systemisk syn på vansker. I denne studien er ikke formålet å beskrive ulike diagnoser hos elevene eller å dele skyld for hvorfor vanskene til barn blir som de blir. Det er viktig å peke på at denne oppgaven i stor grad har et systemisk perspektiv på vansker, som innebærer at det er miljøet rundt som anses å være en stor del av forklaringen på hvorfor vanskene har funnet sted, og i planleggingen av tiltakene for å hjelpe barnet. Videre settes studien inn i et systemisk perspektiv ved å se på skolen som en beskyttende faktor, og for hvordan samarbeid kan være en bidragsyter til denne rollen.

5.1.4 “Samlivsbruddets art”

For det fjerde må det tas i betraktning hvordan familien håndterer samlivsbruddet i forhold til for eksempel konfliktnivå (Hetherington, 1993, s. 40). Dette korrelerer godt med hva Chase-Lansdale, Cherlin, og Kiernan (1995, s. 1616) skriver om at familiedynamikken før, under og etter samlivsbruddet kan også være en del av risikoen. Samlivsbruddet må ses på som en kjede av hendelser eller endringer som potensielt kan øke risikoen for problemer (Hetherington, 1993, s. 40). Finsås (2019) peker på en klar sammenheng mellom foreldrekonflikt og barnets reaksjoner. Dette gjenspeiler det informantene sier når de snakket om konflikt mellom foreldrene. Alle informantene mente at konfliktnivået spilte en rolle i hvordan elevene har det før, under og etter et brudd og at de kategoriserte konflikt som «bråk», «utroskap» og «foreldre som strever med samarbeidet». Killén (2017, s. 49) peker på at i samlivsbrudd hvor foreldrene ikke klarer, eller ikke har kapasitet til å håndtere sin egen sorg og skuffelse, er det barna som lider. Informant 2 beskrev at foreldrene ikke alltid klarte å være «proffe» foreldre, fordi samlivsbruddet er noe som handler om egne følelser, som hun mente vanskeliggjør situasjonen for mange foreldre. I tråd med det utviklingsøkologiske perspektivet vil vi gjenta at mennesket utvikles aktivt i samspill med andre mennesker, og da spesielt signifikante andre som foreldre, lærere, søsken og venner (Olsen & Traavik, s. 80). På bakgrunn av hva Bowlby (1994) beskriver om tilknytningspersoner oppfattet jeg dette utsagnet som interessant. Bowlby (1994, s. 9) beskriver at foreldrene som oftest er barnas primære tilknytningspersoner og de aller viktigste. Hvis foreldrene ikke foreldrene klarer å

være «proffe» foreldre i prosessen knyttet til samlivsbruddet, hvem skal da ivareta barnet gjennom denne prosessen og påkjenningen vi vet at et samlivsbrudd kan være for et barn? Cullberg (2010, s. 18) beskriver at øvrig familie vil være et viktig støtteapparat i en sorg, slik som et samlivsbrudd kan være. En kan anta at majoriteten av barn har kontakt med øvrig familie som besteforeldre, tanter og onkler og andre familiemedlemmer. De stiller opp, lytter og trøster. Disse barna beskrive Styve (2005, s. 52) som heldige, nettopp fordi denne familien er en kjemperessurs både for barnet, men jeg undres likevel, hvor er barnet store deler av sin hverdag?

5.2 Skolens rolle som beskyttende faktor

Barn tilbringer store deler av sin oppvekst i skolen og det betyr at skolen også påvirker hvordan barnet håndterer samlivsbruddet (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 16). Hvis man ser på refleksjonene til informantene er samlivsbrudd mellom foreldrene noe som berører skoleverket ved at både foreldre og barn tar med seg erfaringer knyttet til dette inn i skolehverdagen. Informantene beskriver nemlig endringer i elevenes sosiale ferdighet og atferd som kommer til syne i skolen gjennom sårhet og stillhet, men også atferdsvansker. Altså erfarer informantene både introvert og ekstrovert atferd hos elever som opplever samlivsbrudd. Informant 2 og informant 4 beskriver at elever har individuelle reaksjoner og at de måtte tolkes i den konteksten de oppstår i. Som det beskrives i Hetherington (1993, s. 40) sitt tredje perspektiv er det viktig å sette samlivsbruddet inn i et større perspektiv. I denne studien setter jeg problemstillingen i et større perspektiv ved å trekke inn skolen som beskyttende faktor gjennom et systemisk perspektiv. Et barn som opplever en risiko som samlivsbrudd mellom foreldrene kan, som avklart tidligere i drøftingen, oppleve å utvikle sosioemosjonelle vansker. Et systemisk perspektiv på dette betyr at barnets atferd må analyseres innenfor den konteksten det deltar i, akkurat slik som informantene og teorien beskriver.

5.2.1 Skolens mandat

Først vil jeg se på skolens mandat, for i hvilken grad har skolen egentlig ansvar for å fungere som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd? Dagens skole har et svært bredt mandat. Et av skolens viktigste styringsdokument er opplæringslova (1998). § 1-3 i

opplæringslova (1998) peker på at alle barn har rett til en opplæring tilpasset deres forutsetninger og evner, noe som betyr at skolen har plikt til å hensyns ta for eksempel et samlivsbrudd fordi dette er en forutsetning for hvem elevene er, hvordan de har det og deres utvikling, både faglig og sosialt. §1-3 peker på at elever har rett til en tilpasset opplæring, men hva inngår egentlig i opplæringen? Hvis vi nå antar at opplæringen kun er knyttet til den faglige læringen som foregår i klasserommet, burde familiebaserte risikoer, slik som samlivsbrudd da virke inn på tilpasset opplæring og noe skolen plikter å hensyns ta? Ingen av informantene beskriver at de har opplevd faglige endringer hos elever som opplever samlivsbrudd i så stor grad at de behøvde å sette inn tiltak. Hvis vi antar at skolen kun har ansvar for den isolerte faglige opplæringen, vil skolen egentlig måtte ha ansvar for utfordringer elevene har på hjemmebane? Siden skolen er institusjon med flere lovverk å forholde seg til, kan det ikke sies å være så enkelt at skolen kun kan ta ansvar for den faglige læringen.

Dette kan vi knytte tett opp mot Honneths anerkjennelsesteori. Anerkjennelse i den rettslige sfæren handler om individets rettigheter og plikter knyttet til deltakelse i den offentlige sfære (Jordet, 2020, s. 98). Denne formen for anerkjennelse skal bidra til at mennesket kjenner seg respektert som et subjekt med rettigheter i den offentlige sfære, hvor vi finner skolen (Jordet, 2020, s. 259). Jordet skriver at denne formen for anerkjennelse må gjennomsyre all skolegang for alle barn, fordi det legger grunnlaget for bevisstheten om verdien man har som individ som en del av et større samfunn. Anerkjennelse som rettighet er en del av det å behandle barn som likeverdige subjekter og å neglisjere plikten til å anerkjenne elevenes rettighet ville være en krenkelse for de elevene som blir utsatt for det (Jordet, 2020, s. 259-260). Hvis skolen unnlater å hjelpe elever som opplever samlivsbrudd, krenker vi faktisk disse elevene gjennom å ikke anerkjenne deres rettigheter. Prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3) er i seg selv et uttrykk for en intensjon om anerkjennelse av den enkelte elev (Jordet, 2020, s. 264). Denne paragrafen legger dermed grunnlaget for at anerkjennelse også skal gjennomsyre skolens arbeid og intensjoner. Informantene beskriver flere reaksjoner og endringer i elevers atferd og sosiale kompetanse, som vil kunne virke inn på elevenes hverdag i skolen og som vitner om at samlivsbrudd mellom foreldre er noe som berører skolen i stor grad, selv om informantene ikke har opplevd de store endringene i den faglige opplæringen. Dette samsvarer med hva Bru, Idsøe og Øverland (2016, s. 16) beskriver om at de som arbeider i skolen må være klar over at opplæringen dreier seg om mer enn den avgrensede faglige læringen. Dette synes informantene å være klar over.

Hvis vi retter blikket mot opplæringslovas §9a (1998, §9a-3) ser vi at skolen også har som mål å fremme et godt psykososialt miljø, slik at den enkelte elever har mulighet til å oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene kan oppleve reaksjoner som sinne, tilknytningsvansker, psykosomatiske vansker, lav mestrings- og selvfølelse og ansvarsfølelse ovenfor samlivsbruddsituasjonen. (Haaland, 2002; Styve, 2005). Dette er reaksjoner som helt klart påvirker deres psykososiale miljø i skolen. Arbeidet med å danne et godt psykososialt miljø skje gjennom at skolen systematisk og kontinuerlig arbeider for å fremme elevenes miljø, trygghet og helse (Opplæringslova, 1998, §9a-4). På bakgrunn av skolens mandat og §1-3 og §9Ai opplæringslova (1998), kan det helt klart sies at skolen har et ansvar for å hjelpe disse elevene, men det står lite om hvordan dette arbeidet skal foregå. Hvordan skal skolen fungere som en beskyttende faktor for disse elevene, blir overlatt til hver enkelt skole og tilbudet kan derfor variere. Hvis man legger FNs barnekonvensjon til grunn, noe man skal for å ikke krenke elevene, vil det få noen klare retningslinjer for lærerens praksis. Barnekonvensjonen legger til vekt på prinsippet om barnets beste i artikkel 3 og prinsippet om barnets rett til å bli hørt (Barneombudet, 2018). Ifølge Jordet (2020, s. 261) innebærer dette at barnets stemme må bli hørt, ikke bare i enkeltsaker, men i alle forhold som berører deres liv. Det betyr at de også har en rett til å bli lyttet til, og tatt hensyn til. Her kan vi trekke sammenheng til Hetherington sin andre faktor (1993, s. 39). Barnet vil alltid ha sin oppfattelse av samlivsbruddet, de har en rett til å bli hørt i saker som angår dem (Haaland, 2002, s. 111). Det legges dermed til grunn at skolen også plikter å innta et barneperspektiv i arbeidet med elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene.

5.2.2 Skolen sine prinsipper for å fungere som beskyttende faktor

I et systemisk perspektiv betyr det at barns atferd kan være et resultat av de forholdene det opplever hjemme, noe som gjenspeiler seg i informantenes refleksjoner beskrevet i forrige kapittel om barns reaksjoner som tydelig kom til uttrykk i skolen. I tillegg peker informantene på at et samlivsbrudd kan være svært traumatisk for barn og at skolen i merker når hjemmeforholdene ikke er som de bruker. Alle informantene mente at skolen kunne ha en betydningsfull rolle i arbeidet for å hjelpe elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Skolen har i seg selv en kapital som Borge (2018, s. 132) kaller for skolemiljø som kapital som omhandler at skolemiljøet gir barna et fellesskap gjennom gjentakelser og

forutsigbarhet som former trygghet hos barna som går der. Det kan absolutt tenkes at skolen på bakgrunn av disse trygge rammene har et potensial til å kunne være beskyttende og positivt i barn liv. Det er likevel lite forskning som peker på at de fysiske rammene i skolen, i seg selv kan fungere som en beskyttende faktor, men hvilke prinsipper må skolen organiseres etter for å kunne fungere som en beskyttende faktor?

Informantene fikk spørsmål om hva de tenkte skolen som organisasjon kunne bidra med for å hjelpe elever som opplever samlivsbrudd. Samtlige av informantene mente at det «å se» elevene var viktig. Når jeg ba informantene om å utdype hva de la i «å se» elevene beskrev informantene det forskjellig, men refleksjonene la stor vekt på begrepene «forståelse», «omsorg», «ha et ekstra øye til», «medmenneskelighet» og «vise kjærighet». Disse begrepene kan forstås gjennom et anerkjennelsesperspektiv. Å basere det som skjer i skolen på anerkjennelse er jo allerede pekt på i kapittel 5.2.1 som en plikt skolen har knyttet til anerkjennelse som rettighet. Videre peker Åmot og Skoglund (2012, s. 31) på at anerkjennelse som kjærighet har en plass i skolen, fordi dette handler om at elevene skal få dekket sine mellommenneskelige behov. Dette er i samsvar med hvordan informantene forklarer hvilke egenskaper det er viktig å ha i møte med barn som opplever samlivsbrudd. Ut ifra begrepene informantene benytter vil det være naturlig å knytte disse utsagnene opp mot anerkjennelse i form av kjærighet. Denne formen for anerkjennelse foregår i de nære relasjoner man har til andre mennesker og er en forutsetning for å kunne erfare anerkjennelse i de andre sfærene (Jordet, 2020, s. 103). Gjennom erfaringer om kjærighet i de primære relasjoner formes selvet og danner selvtillit (Jordet, 2020, s. 96). Honneth beskriver at denne selvtilliten legger grunnlaget for dannelsen av fremtidige relasjoner (Honneth, 2006, s. 145). I følge Finsås (2019) er etablering av sunne relasjoner noe barn som opplever samlivsbrudd kan ha problemer med og det er derfor særlig viktig at de får oppleve anerkjennelse som kjærighet. La innta barneperspektivet et lite øyeblikk og se for oss en lærer som innehar egenskapene «forståelse», «omsorg», «ha et ekstra øye til», «medmenneskelighet» og «vise kjærighet», slik som informantene beskriver. En voksen som er blid, som alltid hjelper deg når du spør om hjelp, som sier at hen forstår deg når du forteller om hvordan du har det og som viser at hen bryr seg om deg ved å gi deg et klapp på skuldra eller en klem når du gråter, høres jo ut som en trygg og god voksen, slik informantene beskriver det. Basert på teori kan det likevel tyde på at noe mangler for å oppfylle å utøve anerkjennelse i form av kjærighet i samspillet mellom voksen og barn.

For å kunne anerkjenne elevene i den private sfære, mener Jordet (2020, s. 208) at intersubjektivitet er nøkkelen. Intersubjektivitet handler om å fange elevenes livsverden. I praksis handler det om at vi må betrakte elever som aktører i eget liv og behandle dem som likeverdige deltakere i samfunnet. Dette kan også kalles å ha et subjekt-subjekt-syn. Innenfor intersubjektiviteten er tanken at det er kun individet selv som har tilgang til og vet best hva det tenker og føler (Jordet, 2020, s. 211) Her kan det trekkes klare paralleller til Sommer sin (2003) teori om barneperspektiv som baserer seg på at barnet er aktør i eget liv og Hetherington (1993) sitt andre perspektiv som handler om at alle berørte av samlivsbruddet har sin egen oppfattelse av det. Konkret i praksis handler dette om at ansatte i barneskolen genuint må ha en vilje til å forstå barnet. Olsen og Traavik (2010, s. 181) peker på at vilje til å forstå er den etiske dimensjonen ved mentalisering. Mentalisering forklares av Olsen og Traavik (2010, s. 180) som prosessen hvor vi forsøker å forstå hva vi selv og andre tenker og føler, både her og nå, men også tidligere og framover i tid. En viktig del av mentalisering er empati, altså følelseperspektivet. I denne delen av mentalisering benytter vi oss selv inn i den andres ståsted. Mentalisering handler dermed om både tanker og følelser og hvordan forsøke å forstå disse. Det er viktig å påpeke at man aldri vil kunne forstå fullt ut, men at poenget med mentalisering er å øke forståelsen av den andre (Olsen & Traavik, 2010, s. 180-181). Tre av informantene peker på at de elevene som ikke klarer å sette ord på egne følelser oppleves som vanskeligere å hjelpe, enn de elevene som klarer dette fint. Det kan vitne om at informantene opplever barnas egne meninger, tanker og følelser som viktig, dermed kan vi også anta at de har inntatt et barneperspektiv i utførelse av sitt arbeid.

Å forstå hvordan barn som opplever samlivsbrudd har det er ingen enkel jobb. Hvis vi skal ta informantenes utsagn og teori i forrige avsnitt til etterretning, kan det tenkes at å evne å innta barneperspektivet er en viktig del av det å arbeide med elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Dette støttes av Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad som peker på at å inneha evnen til å vise interesse i barnets ståsted og evne å se dem innenfra, faktisk fremmer trygg tilknytning (2017). Både Amato (2014) og Killén (2017) peker på at barn som har opplevd samlivsbrudd mellom foreldrene, særlig samlivsbrudd preget av konflikt kan ha utfordringer med å beholde og utvikle sosiale relasjoner til andre. Informantene peker på at trygge og gode relasjoner med andre mennesker er viktig for hvordan vi har det. På bakgrunn av dette, kan det tenkes at arbeid med tilknytning i skolen er særlig betydningsfullt for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Dette støttes av Finsås (2019) som peker på

at kunnskap om tilknytningsteori er viktig for ansatte i skolen som skal møte barn som har opplevd samlivsbrudd mellom foreldrene.

Forskning viser at ansatte i skolen, særlig læreren kan være både trygg havn og trygg base for elevene (Bergin & Bergin, 2009, Brandtzæg et al., 2017, Drugli 2012). Det er mange måter dette kan gjøres på, men en av dem er å benytte trygghetssirkelen, ifølge Jacobsen (2016, s. 134). Informantene kommer i løpet av intervjuene flere ganger tilbake til betydningen av å være en trygg voksen for elever som opplever samlivsbrudd. Jacobsen (2016, s. 134) peker på at arbeid med trygghetssirkelen er blitt utbredt i dagens skoler, selv om den primært brukes som støtte i foreldre-barn-relasjonen. Hvis man ser på Figur 1 er den delt inn i en øvre og en nedre sirkel. Den øvre sirkelen er illustrert som barnets utforskning og den nedre er barnets behov for trygghet. I den øvre sirkelen behøver barnet å bli passet på, å få hjelp når det søker det og at tilknytningspersonen har det gøy og fryder seg over barnet. Dette kan knyttes i stor grad til hva informantene sier angående å føle en genuin glede over å være sammen med barnet og at man klarer å se barnet. Med andre ord kan denne øvre delen av trygghetssirkelen ses i lys av anerkjennelse som kjærlighet i forhold til å føle genuin glede over å være sammen med barnet, men også når det kommer til å se barnet. Den nedre delen av sirkelen innebærer at tilknytningspersonen må beskytte, trøste, vise godhet og organisere følelsene. Dette henger sammen med hva informantene forklarer om at de har gode erfaringer fra arbeid med elevenes følelser og normalisering av følelsene man kjenner på. Den nedre delen kan også knyttes til anerkjennelse som kjærlighet i forhold til at man skal vise godhet og trøste. Her kan man også trekke inn mentalisering. Skal man klare å hjelpe elevene å organisere følelsene, må man også ha evnen til å lytte til dem.

Informantene beskriver at til og med foreldrene kan mangle denne forståelse for egne barns reaksjoner i et samlivsbrudd. Alle informantene beskrev at de opplever at foreldrene kan ha nok med seg selv i et samlivsbrudd, særlig hvis relasjonen dem imellom er preget av mye konflikt. En kumulativ risikofaktor som er tenkelig at kan ramme barnet handler om at barna i slike situasjoner står i fare for å miste sine nærmeste tilknytnings personer, fordi de rett og slett har nok med seg selv. Informant 2 mente at en «trygg og god voksen» var viktig for å kunne hjelpe elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Å være en trygg voksen innebærer flere ting, ikke bare at barna opplever anerkjennelse gjennom den private sfære (Jordet, 2020, s 192). Bowlby (1994, s. 9) beskriver at foreldrene som oftest er barnas primære tilknytningspersoner og de aller viktigste. Informant 4 forklarte videre at det er

ungene som er den tapende part når foreldrene ikke klarer å ivareta ungene på en god måte gjennom samlivsbruddsituasjonen og at det da ofte er skolen som må ivareta elevene. Jacobsen (2016, s. 136) beskriver at lærerne ofte får rollen som tilknytningsperson i fravær av andre trygge tilknytningspersoner. I forhold til det informantene beskriver knyttet til sine erfaringer, kan vi særlig tenke at dette vil kunne bli gjeldene i saker hvor konfliktnivået er høyt og foreldrene «har nok med seg selv» som de beskriver. En slik tilknytningsperson har som rolle at de gjennom gode relasjoner, støtter barn i utforskingen av verden og hjelpe dem med vanskelige følelser. Drugli (2012, s. 21) beskriver dessuten at kunnskap om tilknytning for ansatte i skolen er viktig, fordi å klare å skape trygghet og tilhørighet i skolen, vil kunne gi elevene bedre forhold for å kunne utvikle seg og lære.

Dette samsvarer bra med hva informant 2 forklarte at hun mente at det er den voksne i skolen som hadde alt å si for om barna klarte å utvikle en viss robusthet. Når vi snakker om å utvikle robuste barn, er vi inne i resiliensbegrepet. Resiliens ligger som et grunnlag for oppgaven med tanke på ordlyden i studiens problemstilling. Da tenker jeg på begrepet «beskyttelsesfaktor». Siden Borge (2018, s. 68) beskriver at risiko er uløselig knyttet til resiliens, kan det vel sies at beskyttelsesfaktorer uløselig er knyttet til risiko. Resiliens er et fenomen som oppstår emosjonelt, atferdsmessig og intellektuelt hos en person (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). I følge Borge (2018, s. 19) handler resiliens om å gjenopprette, opprettholde og forbedre. Å gjenopprette handler om at barnet skal finne tilbake til sin normale atferd etter opplevd risiko, for å så opprettholde og forbedre denne atferden. De to siste begrepene viser til at utvikling av resiliens er en varig prosess. Det betyr at å utvikle resiliente barn ikke er en jobb som er gjort på kort tid og noe som kan være tidkrevende. Siden resiliensutvikling hos individet ikke kan ses på isolert fra samfunnet rundt individet, må vi legge et samspillperspektiv til grunn når vi skal se hvordan skolen kan fungere som en resiliensfremmende og beskyttende faktor (Olsen & Traavik, 2010, s. 28). Har vi samspillperspektivet til grunn, ser vi at forhold omkring barnet også spiller inn på deres resiliensutvikling. Olsen og Traavik (2010, s. 28) peker blant annet på støtte fra voksne i sitt miljø som en faktor i samspillperspektivet som vil virke inn på utvikling av resiliens. Dette korrelerer også godt med hva informantenes refleksjoner knyttet til de voksne i skolen sin rolle for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Dette samsvarer godt med Danielsen (2004, s. 22) som skriver at lærere og andre voksne på skolen, er en svært viktig gruppe når det kommer til å fremme resiliens hos barn, men hvem av de voksne i skolesystemet har tid og kunnskapene til å ta dette ansvaret?

5.2.3 Hvem sitt ansvar?

På en skole jobber det mange voksne i forskjellige yrker. Hvem som har mest å bidra med for å hjelpe elevene gjennom et samlivsbrudd oppfattes ganske likt, hvis vi baserer det på visse funn fra de gjennomførte intervjuene. Alle fire informantene mente at det er kontaktlæreren som hadde mest å bidra med for å hjelpe elevene som opplever samlivsbrudd. Under intervjuet får samtlige av informantene direkte spørsmål om hvilken yrkesgruppe de mener har mest å bidra med for å hjelpe elever som opplever samlivsbrudd. Alle fire informantene svarte at de mente at kontaktlæreren hadde mest å bidra med for å hjelpe disse elevene. Informant 2 informantene mente også at kontaktlæreren var den i skolen som var det næreste, både fysisk og følelsesmessig, noe som knytter seg godt til både tilknytningsteori og anerkjennelse i form av kjærlighet (Jordet, 2002).

Informantene med kontaktlærerrolle, altså informant 3 og informant 4, svarte også ved et annet spørsmål i intervjuet, at det er viktig for dem å få vite om bruddet tidlig for å kunne være der for eleven. Det kan, på bakgrunn av dette, tenkes at de ønsker å ha dette ansvaret for sine elever. Videre peker informantene på at kontaktlærer er den som er mest sammen med eleven, som oftest er nærest dem følelsesmessig og som kjenner elevene best. Tre av informantene peker også på at kontaktlærer er ofte den elevene vender seg til, noe de mener henger sammen med at elevene ofte har den beste relasjonen til kontaktlæreren sin av de voksne i skolen. Informant 1 peker videre på at det er kontaktlærerne som skal følge ekstra med i situasjoner hvor konfliktnivået i bruddet er høyt, for å forhindre at elevene utvikler psykiske problemer på sikt. Hun forklarer i et annet spørsmål at kontaktlærerne er svært dyktige på å få fange opp elever som sliter med samlivsbrudd og melde i fra videre når det trengs. På bakgrunn av informantenes utsagn ville det kanskje vært naturlig at kontaktlæreren hadde ansvaret for å hjelpe barn som opplever samlivsbrudd, men er det gitt noe sted at det er kontaktlærer som skal ha dette ansvaret og når er det greit at de ber om hjelp?

Det blir beskrevet av flere informanter at helsesykepleier gjerne «tar over ansvaret» for eleven hvis kontaktlæreren ikke føler at hen strekker til. Hva de la i «ikke strekker til» ble aldri diskutert videre, men det kan tenkes at de føler at de ikke strekker til på grunn av manglende kompetanse på området. Et annet scenario kan handle om at de rett og slett føler at oppgaven blir overveldende i alt annet en kontaktlærer har ansvaret for. Dette stemmer

med hvordan informant 3 snakket om skolens betydning for elever som opplever samlivsbrudd. Hun sa at hun skulle ønske at det fantes klare rollefordelinger mellom de voksne i skolen når det kom til å ivareta elever som opplever samlivsbrudd. Særlig knyttet til hvem som skal gjøre hva. For det første forklarte hun at hun ikke alltid følte seg kompetent nok til å ivareta elever som opplever samlivsbrudd på en god nok måte. For det andre mente hun at en kontaktlærer hadde mye å gjøre fra før, om de ikke skulle måtte ta det fulle og hele ansvaret for å ivareta elever som opplever samlivsbrudd i tillegg. Hun påpekte planlegging og gjennomføring av undervisning som noe som tok mye tid. De fleste som har arbeidet som kontaktlærer kan nok kjenne seg igjen av informant 3 sine beskrivelser av en hektisk hverdag. Å sørge for at alle elever får en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger kan være en utfordrende jobb (Opplæringslova, 1998, §3-1). Selv om dette er en del av jobben som kontaktlærer, skal det ikke stikkes under en stol at denne jobben kan være svært tidkrevende. Basert på egen erfaring, kan jeg si at i denne jobben med å tilpasse opplæringen for alle inngår det gjerne å skape og opprettholde gode relasjoner til alle elever, veilede elever faglig, veilede elever sosialt - både i lek og konflikt, opprettholde et godt samarbeid med foreldrene og listen er lengre. I tillegg vil man som kontaktlærer møte på elever som har ekstra utfordringer knyttet til for eksempel hjemmeforhold, slik elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene har. Kan man som kontaktlærer overlate dette ansvaret til noen andre og er det riktig?

Informant 1 peker videre på at å støtte og gjennomføre samtaler med elever som opplever samlivsbrudd ikke er kontaktlærers oppgave alene og beskrev at alle voksne som greier å se eleven er svært betydningsfulle for elever som opplever samlivsbrudd. Denne evnen til «å se» elevene trekkes også fram under spørsmål om hvilke egenskaper informantene mente var viktige for å hjelpe barn som opplever samlivsbrudd. Anerkjennelse i form av kjærlighet foregår i de nære relasjoner man har til andre mennesker og er en forutsetning for å kunne erfare anerkjennelse i de andre sfærene (Jordet, 2020, s. 103). Anerkjennelse som eneste prinsipp peker ikke på at det er kontaktlæreren som er den som har mest å bidra med for å hjelpe elever som opplever samlivsbrudd. Anerkjennelse i den private sfære kan oppleves i nære relasjoner beskriver Jordet (2020, s. 103). Selv om alle informantene var momentane i svaret på hvem som hadde mest å bidra med for å hjelpe elever som opplevde samlivsbrudd, la informant 1, informant 3 og informant 4 til at det var flere voksne som kunne være viktige for å hjelpe elevene som opplever samlivsbrudd, for eksempel miljøarbeider eller helsesykepleier. Informant 3 begrunnet dette med relasjoner og mente at relasjonene rådet

over hvem som kunne være den beste støtten. Det samsvarer svært bra med det Jordet (2020, s. 103) skriver om at den private sfære og anerkjennelsen som kan erfares i denne foregår i nære relasjoner.

Det er jo ikke alltid slik at det er kontaktlæreren som blir den største støtten. Det kan jo hende at barna knyttet bedre kjemi med en annen voksen. Da er det jo viktig at den voksne kan bruke den kjemien og relasjonen til å hjelpe eleven. Barn er like forskjellige som oss voksne, så det gjelder å finne den som er den beste «matchen».
(Informant 3)

Det tyder på at informant 3 vektlegger relasjonenes betydning i stor grad, mens informant 4 forteller om at hun anser det som positivt at yrkesgrupper som helsesykepleier og miljøterapeuter/sosiallærere har en distanse til elevene og begrunnet dette i at det kunne være at eleven hadde behov for noen som ikke er en part i saken. Informantene mine peker på at helsesykepleiers jobb er å snakke med elever og at hun ofte blir koblet på i samlivsbruddsaker hvor konfliktnivået mellom foreldrene er høyt. Videre pekes det på at sosiallærer/miljøterapeut ofte blir koblet på i saker hvor elever hadde hatt behov for det i forkant av samlivsbruddet også fortsatte de bare å gå der. Under intervjuet påpekes det at både helsesykepleier og sosiallærer/miljøterapeut blir koblet inn i saker hvor læreren ikke føler at de kan dekke elevenes behov. Det kan tenkes at det ikke er en bestemt ansatt som alltid kan ha ansvaret for elevene som opplever samlivsbrudd, men at dette er et ansvar som må deles på blant yrkesgruppene som finnes i skolen og fordeles etter hva som er det beste for eleven. Som det ble pekt på i kapittel 5.2.2 kan de se ut som at mentalisering og tilknytning krever en god relasjon mellom partene. Derfor kan det tenkes at det kunne være berikende for egen forståelse om de ansatte i skolen inntar barneperspektivet og forsøker å lytte til elevene slik at de selv kan fortelle hvem de opplever å ha den beste relasjonen til. Informantene selv peker på at de ikke vet om de er en støtte for elevene, de benyttet konsekvent begreper som «tror» og håper, og det vitner om at kanskje barnet må få en tydeligere stemme. Informant 3 påpeker nettopp dette, at det er barna som selv må svare om de voksne eller en støtte eller ei. Det er tydelig at kontaktlærere kan kjenne på at de ikke strekker til for å hjelpe elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene, både med tanke på tidsklemma, men også manglende kompetanse knyttet til elever som opplever samlivsbrudd. Likevel er det slik at tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3) til alle elever til slutt er lærerens jobb og derfor er det også læreren som må ta ansvaret.

5.2.4 Samarbeid mellom yrkesgrupper

I intervjuet blir informantene spurt direkte om samarbeid. De blir spurt hvilke ansattgrupper innad i skolen de har samarbeidet med for å hjelpe elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Grunnen til at jeg valgte å stille dette spørsmålet handler helt enkelt om egne erfaringer knyttet til hvordan disse elevene blir møtt i skolesituasjonen, ofte gjennom at de blir «henvist» til andre yrkesgrupper i skolen for videre samtaler eller lignende.

Informantene beskriver ganske klart at de anser samarbeid mellom ulike yrkesgrupper som viktig. De trekker fram yrkesgruppene helsesykepleier, miljøterapeut/sosiallærer, teamkollegaer, kontaktlærer og ledelse. Det som beskrives som en gjenganger av flere av informantene, særlig når det gjelder samarbeid med helsesykepleier er at hun ofte «overtar jobben» med eleven, fordi kontaktlæreren ikke føler seg kompetent nok selv, eller ikke har tid. De anser samarbeidet med helsesykepleier som viktig, men beskriver likevel at de opplever å ikke selv få så mye ut av samarbeidet, fordi hun er underlagt en taushetsplikt som ikke gir henne mulighet til å rapportere tilbake til læreren uten foreldrenes tillatelse. Videre snakkes det om miljøterapeut/sosiallærer og samarbeidet her blir ansett som positivt.

Informant 3 påpeker at ressursen var relativt ny ved skolen og at hun enda ikke visste hva denne yrkesgruppen kunne bidra med. Her ble det også påpekt at denne ressursen blir benyttet når lærerne selv ikke klarer å dekke behovene elevene har, eller har manglende kompetanse på området.

På hva informantene beskriver, kan det antas at de opplever at andre yrkesgrupper som mer kunnskapsrike enn dem selv når det kommer til å kunne hjelpe elever som opplever samlivsbrudd. For elevenes sin del, er det svært viktig at kontaktlærer i disse situasjonene er ærlig med seg selv og tør å be om hjelp. Nordahl (2017, s. 359) peker på forskning som viser at læreren er den viktigste faktoren for elevenes utvikling og læring, og at gode og profesjonelle lærere er viktig. Hvis kontaktlæreren ikke tør å be om hjelp, ikke vet hvem de skal be om hjelp eller har vanskeligheter med å se sine egne evner, kan det føre til et tilfeldig tilbud til elevene, som igjen kan sies å være en krenkelse av elevenes rettigheter. I tilfellene informantene beskriver hvor kontaktlærer føler at hen kommer til kort, er det viktig at kontaktlærerne vet at hen kan benytte yrkesgrupper som sitter rundt omkring på kontorer i skolebygget som både har kompetanse og tid til å hjelpe. Det kan tenkes at tverrfaglige møter og eller veiledninger er en fin samarbeidsarena for å bli kjent med andre yrkesgrupper og deres kunnskaper som kan bidra til å hjelpe elever som opplever samlivsbrudd mellom

foreldrene, noe som støttes av Werner og Håstein (2010) som peker på at bruk av felles samarbeidstid er et hensiktsmessig tiltak for at læreren skal styrke sine kunnskaper om elevers utfordringer. Slike samarbeidsarenaer kalles gjerne profesjonelle læringsfellesskap (Nordahl, 2017, s. 361).

Tanken om å samle ansatte i skolen til slike samarbeid kan kalles et profesjonelt læringsfellesskap. I et profesjonelt læringsfellesskap skal det ikke være en ansatt alene som selv skal tilegne seg egne ferdigheter, men at ansette kollektivt skal tilegne seg ferdigheter til fordel for hele læringsfellesskapet (Nordahl, 2017, s. 361). En slik kultur legger stor vekt på samarbeid og de ansatte må ha en positiv innstilling til samarbeid og utvikling. (Nordahl, 2017, s. 361). Det kan tenkes at en slik innstilling også innebærer at man som ansatt må tørre å innrømme når man ikke strekker til, enten om det gjelder tid eller kunnskaper og be om hjelp. Informant 1 og 2 forklarte at de opplever kontaktlærer som en svært god samarbeidspartner, nettopp fordi de er flinke til å fange opp og melde raskt i fra. I et profesjonelt læringsfellesskap er målet å kunne være i stand til å reflektere og diskutere egen praksis, samtidig som du kan bli utfordret av kollegaer til å tenke på andre måter og prøve andre ting (Munthe & Postholm, 2012, s. 140). En slik samarbeidskultur vil muligens gi muligheter for at ulike yrkesgrupper kan dele kunnskap seg imellom gjennom å reflektere og diskutere rundt ulike praksiser, tiltak og lignende og dette ville kanskje vært med å bidra til å øke kompetansen hos lærerne i skolen. Det støttes av Desimone (2009, s. 184) som beskriver at et samarbeid innebærer viktige komponenter for lærerens egenutvikling, mye fordi læreren blir tvunget til å sette ord på egne tanker. Gjennom møte med andre vil de også utfordres på sine tanker, ha støtte i arbeidet og utforske gjennom andres tanker og følelser. Dette kan knyttes opp til Hetheringtons (1993, s. 40) sin tredje faktor. Han peker på at samlivsbruddet må settes inn i et samfunnsperspektiv. Ved å tenke at kollektivt samarbeid i kollegiet på skolen kan hjelpe elever som opplever samlivsbrudd, settes samlivsbruddet i stor grad inn i samfunnsperspektiv.

På bakgrunn av hva informantene sier kan det se ut som at dagens tilbud til elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene ved den undersøkte skolen kan være noe tilfeldig ut fra hvilken lærer de har, på grunn av manglende tid hos læreren, noe som er i strid med det Nordahl (2017, s. 360-361) skriver om at et tilbud ikke skal være tilfeldig basert på for eksempel hvem du har som lærer. Jeg skal være forsiktig med å generalisere dette utsagnet, selv om Jensen og Rolad peker på at tilbudet vil variere fra skole til skole (2012, s. 120).

Det kan tenkes en viss overførbarhet hvis man skal se på hva Caspersen, Aamodt, Vibe og Carlsten (2014, s. 60) har undersøkt, særlig i forhold til det aspektet som peker på tid. De peker på at over en tredjedel av barneskolelærerne som deltok i undersøkelsene ikke deltok på kompetansehevingsaktiviteter fordi det kolliderer med deres opprinnelige arbeidsplan. En av informantene peker på at individuelle oppgaver som planlegging og gjennomføring av undervisning tar mye tid. I et slik profesjonelt læringsfellesskap skal læreren trekkes fra individuelle oppgaver som planlegging av undervisning til et kollektive utviklingsarbeid (Nordahl, 2017, s. 361). Informant 1 mente at det var ledelsen som hadde ansvar for å løfte samlivsbrudd fram som et tema på personalmøter og lignende, mens informant 4 peker på at samlivsbrudd og barns reaksjoner må ha et større fokus i ansattgruppa. Ved at skoleledelsen har større fokus på profesjonelle læringsfellesskap innad i ansattgruppa, kan det tenkes at skolen som organisasjon danner bedre forhold for elevene, og dermed fungere som en beskyttende faktor i større grad. Dette samsvarer bra med Størksen (2006) som peker på at økt kunnskap knyttet til samlivsbrudd hos de ansatte i skolen, gjør at de gradvis blir flinkere og flinkere til å snakke med og tilrettelegge for barn etter samlivsbrudd.

5.2.5 Samarbeid med foreldrene

En slik stor og livsomveltende endring i barnas liv, som et samlivsbrudd kan være, vil kunne utgjøre en risiko for barnets utvikling (Haaland, 2002, s. 31). Det er foreldrene som har hovedansvaret for barnets oppdragelse, men ifølge lovverk så er skolen pliktig til å drive opplæring i samarbeid med hjemmet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Altså har skolen en plikt til å samarbeide med hjemmet, samtidig som det hjemmets rettighet. Dette handler igjen om at familien, særlig foreldrene skal føle seg anerkjent, gjennom å bli møtt av en skole som ønsker å danne et godt samarbeid. Som Hetherington (1993, s. 40) beskriver må det tas i betraktning hvordan familien håndterer samlivsbrudd hvis man skal se det i et resiliensperspektiv. Informantene trekker fram at konflikt mellom foreldrene som særlig avgjørende for hvordan elevene håndterer samlivsbruddet, for samarbeide mellom foreldrene og for skolens samarbeid med foreldrene. Informantene forteller om erfaringer knyttet til at foreldre som ikke strever med samarbeidet er de foreldrene det er lett å samarbeide med. At disse samarbeidsforholdene så klart kan være utfordrende til tider, men ikke noe mer enn et hvilket som helst annet foreldresamarbeid. Det informantene derimot peker på at foreldre som står i konflikt med hverandre har en tendens til å ta dette med inn i skolen ved å blande

lærere og andre voksne inn i private konflikter som foregår mellom foreldrene. Det forklares også at foreldre som strever med samarbeidet og står i konflikt kan ha vanskeligheter med å se behovene hos egne barn og det kan antas at det å skulle samarbeide med skolen og formidle det beste for eget barn da kan bli vanskelig. Jacobsen (2016, s. 139) peker på at barn som har opplevd ulike traumer er helt avhengige av at hjem og skole kommuniserer og formidler barns utfordringer. Informantene peker også på at å etablere et godt samarbeid med foreldrene er viktig, men hva er egentlig et godt samarbeid og hvordan skal man praktisere dette med foreldre som står i krig med hverandre?

Raundalen og Schultz (2006, s. 56) peker på noen viktige aspekter i foreldresamarbeidet med foreldre av risikoutsatte barn. Det første de er oppfatte av er informasjon. De mener at å informere foreldrene om hvordan skolen sier til og gjør for elevene er viktig. Videre pekes det på at det kan være fint å informere foreldrene om hvem som har hovedansvar for deres barn, slik at det ikke er noen tvil hvem de skal henvende seg til. Som oppgaven tidligere har vist er et barn som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene et barn som ofte kan ha kontakt med flere forskjellige voksne i skolesammenheng og det er særlig viktig i disse tilfellene at foreldrene får info om hvem som har dette hovedansvaret. Olsen og Traavik (2010, s. 191) skriver at det som oftest læreren som har hovedansvaret for hjem-skole-samarbeidet. Det kan derfor tenkes at tilbudet foreldre får fra skolen varierer, slik som tilbudet elevene får, på grunn av ulik kompetanse og tidsbruk hos læreren. Jenssen og Rolad (2012, s. 120) peker dessuten på at grad av opplevd samarbeid vil variere fra skole til skole.

Jacobsen (2016, s. 138) skriver at for at barn skal oppleve skolen som en utviklingsfremmende arena, må foreldrene og skolen samarbeide. Olsen og Traavik (2010, s. 191) beskriver at et godt foreldresamarbeid baserer seg på respekt. De påpeker at begge parter, altså både hjem og skolen, må ha beslutningsmyndighet og at læreren ser på foreldrene som likeverdige deltakere i elevenes læring og utvikling. Dette forklarer også informantene når de beskriver at det er viktig å møte foreldrene med respekt og ikke ha en «oppe fra og ned» holdning til dem. Informant 4 mente at hvis læreren hadde en slik innstilling til foreldre kunne de bare glemme samarbeid. Derfor må man som ansatt i skolen møte foreldre med en tro om at samarbeidet skal fungere bra og en respekt ovenfor deres meninger og holdninger (Olsen & Traavik, 2016, s. 191). To av informantene påpekte videre at de hadde blitt veldig bevisst på særlig en ting når det kom til å samarbeide med foreldre som stod i eller hadde gjennomgått et samlivsbrudd og det var at man som lærer ikke må

behandle foreldrene forskjellig, uavhengig av hva du må ha hørt om dem eller av dem. Derfor kan det tenkes at i slike situasjoner hvor et samlivsbrudd står i fokus, kan det bli særlig viktig for de ansatte i skolen å ha en positiv og respektfull holdning til samarbeidet, slik at begge foreldrene opplever at de mottar samme anerkjennelse fra skolen.

Foreldrene kan forvente mye av skolen i et slik samarbeid, siden samarbeid er lovfestet gjennom Opplæringslova (1998). To av informantene beskrev likevel at skolen også skulle ha forventninger til foreldrene, for eksempel at de må gi beskjed til skolen om forhold som kan berøre deres barn i skolesammenheng. Informant 2 beskrev dette som utfordrende. Hun hadde opplevd at foreldrene gjorde som de ville, på tross av hva skolen hadde formidlet. Å enes om et felles fokus skriver Raundalen og Schultz (2006, s. 57) at er en særlig vesentlig del av samarbeide med foreldre av risikoutsatte barn. Å kunne møte foreldre som likeverdige deltakere innebærer derfor å lytte til dem. I en slik sammenheng kan det være lurt å stille åpne spørsmål knyttet til hva foreldrene mener er det beste for sitt barn. Det er de som kjenner barna aller best. I situasjoner hvor foreldrene ikke helt klarer å formidle dette eller hvor læreren er sterkt uenig, kan læreren lytte først og så videre forklare hva de mener. Likevel vil et felles fokus alltid være at barnet skal ha det best mulig, både hjemme og i skolen, og ut ifra dette snakke om forventninger knyttet til både skole og hjem.

6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Det er udiskuterbart at samlivsbrudd som en familiebasert risiko er noe som skal tas på alvor, særlig når man ser hvordan barn opplever det og hvordan det kan påvirke dem i mange år. Samfunnet vil alltid bestå av flere tusen samlivsbrudd hvert eneste år og det er derfor vesentlig for barn som opplever samlivsbrudd sin resiliente utvikling at temaet settes på dagsorden i instanser hvor disse barna faktisk befinner seg. I denne studien har jeg undersøkt barneskoleansattes refleksjoner knytte til skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd. Det er vesentlig at studien har barneskoleansatte sin stemme, og ikke barna eller foreldrenes stemme. Å kunne undersøke barnets stemme ved en senere anledning hadde helt klart vært interessant. Hva opplever barn som gjennomgår samlivsbrudd som viktig i møte med skolen? Hvilke ansatte vil de helst forholde seg til og hvorfor? Det er i denne studien lagt stor vekt på at det er viktig for ansatte i barneskolen å inneha barneperspektivet i all jobben de gjør i skolen, men kanskje særlig i møte med barn som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Disse barna kan ha et stort behov for å bli sett og anerkjent. Det er også viktig å påpeke at alle barn er forskjellig og at denne studien ikke godt nok ivaretar barns forskjellighet, rett og slett fordi barn stemme ikke har blitt hørt. I senere studier ville det vært høyaktuelt å basere en problemstilling på barns refleksjoner av skolen som beskyttende faktor. Jeg kunne også tatt meg turen til skoler som har opprettet ulike samtalegrupper og lignende for barn som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Det hadde vært spennende å undersøkt hvordan slike tiltak fungerer som beskyttende faktor, kontra skoler som ikke opererer med slike tiltak.

I drøftingsdelen ble det satt lys på en del prinsipper som anses som viktige i skolens rolle som beskyttende faktor. Det ble vektlagt anerkjennelse, relasjoner, trygg tilknytning gjennom trygge voksne og å at den voksne må klare å ta barneperspektivet gjennom mentalisering. Informantene med kontaktlæreransvar legger også vekt på at denne jobben kan oppleves som krevende i tillegg til planlegging og gjennomføring av undervisning. Dette tror jeg de fleste ansatte i skolen, men særlig lærere, kan kjenne seg igjen i. Ut ifra egne erfaringer vet jeg at tidsklemma tar deg igjen flere ganger i uka, og følelsen av å ikke strekke til gjør ikke ting bedre. På bakgrunn av dette ble det drøftet hvem i skolen som burde ha denne jobben. Å gi denne jobben til en person ville vært en mindre god løsning, hvis man skal legge informantenes utsagn til grunn. Det kom fram at relasjoner var en viktig del av

hvilke ansatte i barneskolen som utgjorde den beste samtalepartneren. Som informantene selv påpeker er det viktig at vi lytter til barnet og deres refleksjoner knyttet til hvordan ting skal håndteres, også hvem de skal snakke med basert på egne følelser rundt egne relasjoner. Selv om det ble beskrevet at det er kontaktlæreren som alltid vil ha hovedansvaret for disse elevene, er det viktig å påpeke Hetherington (1993, s. 40) tredje perspektiv som handler om at samlivsbrudd må settes inn i et samfunnsperspektiv. Gjennom å koble dette opp til et samarbeid, vises det hvordan kontaktlærere ikke likevel vil ha alt ansvaret alene. De vil alltid arbeide innenfor bestemte rammer som kontinuerlig må fylles med kollektiv kunnskap som må knyttes opp mot mangfoldet av elever vi kan møte i dagens skole. Dette handler om elevenes anerkjennelse som rettighet gjennom kraften av §1-3 i opplæringslova (1998), nemlig at alle elever har rett på en opplæring tilpasset deres forutsetninger og evner. Samarbeid mellom ulike yrkesgrupper i skolen fikk derfor en naturlig del i drøftingen. Det ble påpekt hvordan et slik samarbeid kunne være en bidragsyter til å trekke de ansatte bort fra individuelle oppgaver og inn i et arbeidsfellesskap, noe som kan antas å være viktig i akkurat slike saker hvor lærere føler at de ikke strekker til verken med kunnskaper eller tid (Nordahl, 2017, s 361).

Å møte barn som opplever samlivsbrudd er vist seg gjennom denne studien som en viktig og betydningsfull jobb. Det er en jobb jeg opplever at informantene i denne studien i aller høyeste grad tar på alvor, og det er så viktig at disse ansatte anerkjennes for den jobben de gjør, fordi som Jordet (2020, s. 103) skriver så leder anerkjennelse til selvtillit og troen på egen mestring. Jeg ønsker å avslutte oppgaven nesten der jeg startet den, gjennom Cullbergs (2010) fire aspekter for å forstå personer i sorg. Det første aspektet peker på at vi må forstå den utløsende faktoren (Cullberg, 2010, s. 17). Jeg vil si at denne oppgaven legger et solid grunnlag for å forstå hvordan samlivsbrudd som fenomen, sorg og risiko kan arte seg i barnets liv. Jeg skriver kan, fordi igjen, vi har ikke barnets egne refleksjoner i denne studien. Gjennom teori og informantenes refleksjoner blir leseren av denne oppgaven kjent med risikoperspektivet knyttet til samlivsbrudd og hvordan et barn kan reagere. Dette vil kunne være betydningsfull kunnskap for en ansatt i barneskolen å ha med seg i ryggsekken den dagen de møter en elev som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Cullbergs (2010, s. 17) peker på at vi må finne hvilken indre betydning det har for den kriserammede. I denne oppgaven er det, som tidligere nevnt, ikke barnets perspektiv vi undersøker, men fordi dette uansett vil være forskjellig fra barn til barn, kan det tenkes at det er minst like viktig at man som ansatt i barneskolen gjør seg kjent med verdien av barneperspektivet, mentalisering,

anerkjennelse og tilknytning. Gjennom disse prinsippene vil forhåpentligvis en barneskoleansatt kunne ha gode forutsetninger for å kunne gjøre seg bedre kjent med hva samlivsbruddet betyr for hvert enkelt barn. Det tredje perspektivet handler om at man skal ha kunnskap om den aktuelle perioden i livet til den kriserammede (Cullberg, 2010, s. 18). Side denne studien retter seg mot barneskoleansatte og barn i barneskolen, kan det med stor sikkerhet sies at informantene innehar bedre kunnskap enn de fleste når det kommer til å forstå at barndommen kan være en svært sårbar fase i livet (Cullberg, 2010, s. 18). Cullbergs (2010, s. 18) fjerde perspektiv handler om de sosiale forutsetningene, og det er disse som er vektlagt i stor grad i denne oppgaven. Studien setter lys på skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd og hvor viktig denne faktoren faktisk kan være i barns liv. Som tidligere nevnt er det helt individuelt hvordan elevene reagerer på et samlivsbrudd og det er derfor vesentlig å påpeke at det ikke finnes en fasit for hvordan dette gjøres rent praktisk, men at det vil være veldig individuelt for hvert enkelt barn, men hvis vi klarer å se elevene, forsøker å ville forstå dem, viser dem tillit og trygghet og viser dem en genuin glede, vil vi kunne vinne barns tillit. Jordet (2020, s. 117) mener at dette krever blant annet en teoretisk kunnskapsbase, noe som korrelerer godt med Cullbergs (2010) perspektiver. Størksen (2006) peker på at økt kunnskap knyttet til samlivsbrudd hos de ansatte i skolen, gjør at de gradvis blir flinkere og flinkere til å snakke med og tilrettelegge for barn etter samlivsbrudd.

Til slutt vil jeg peke på at skolen kan få rollen som risikofaktor, dersom de som arbeider der ikke er klar over noen fallgruver. For det første, vil det være svært viktig at den ansatte i skolen ikke vurderer, bedømmer eller omformulerer hva elevene forteller og forklarer fra sin egen livsverden. Ved slike trange interaksjonsmønstre vil kunne føre til at elevene mister all tillit til den ansatte og ikke vil åpne seg igjen. For det andre må skolen være sensitive ovenfor eleven og ikke bidra til å gi dem rollen som syndebukk gjennom at de viser sine følelser på arenaen som oppleves som trygg, nemlig skolen. Da kan utfordringene barnet ha, følge dem utover krisestadiet og føre til mer langvarige vansker (Haaland, 2002, s. 104).

Litteraturliste

- Amato, P. R. (2014). The consequences of divorce for adults and children: an update. *Journal of marriage and family*, 23(1), 5-24. <https://doi.org/10.5559/di.23.1.01>
- Barneombudet. (2018). FNs barnekonvensjon. Artikkel 3 –Barnets beste. Hentet fra: <http://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-3/artikkel-3-barnets-beste-fulltekst/>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk
- Bekkhuis, M. (2012). Familierisiko og atferdsvansker; årsak og virkning. *Psykologi i kommunen*, (2), 3-8. Hentet fra: <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Familierisiko-og-atferdsvansker-Bekkhuis.pdf>
- Bergin, C & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104->
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra. *Bedre Skole*, (1), 6.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. (4. utg.). New York: Oxford University Press
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe N. & Carlsten, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere*. (NIFU Rapport 41/2013). Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280358/NIFUrapport2014-41.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cullberg, J. (2010). *Kris och utveckling*. Stockholm: Johan Cullberg och Natur & Kultur.

Chase-Lansdale, P., Cherlin, A., & Kiernan, K. (1995). The Long-Term Effects of Parental Divorce on the Mental Health of Young Adults: A Developmental Perspective. *Child Development*, 66(6), 1614-1634. doi:10.2307/1131900

Danielsen, A. G. (2004). Hverdagens magi: En tilnærming til fenomenet resiliens som teoretisk ramme for pedagogisk praksis i skolen. I G. O. Hole & T. T. S. Sudmann (Red.), *Vitenskapsteoretiske refleksjoner: Essaysamling* (Rapport nr. 9, s. 43-73). Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for helse-og sosialfag. Hentet fra https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481575/Hverdagens%20magi_Resiliens%20i%20skolen.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teacher's professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. Hentet fra: https://isidore.udayton.edu/access/content/group/48d85ee6-68d7-4a63-ac4e-db6c0e01d494/EDT650/readings/Desimone_Laura_M.pdf

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

Finsås, T. (2019). Er samlivsbrudd skadelig for barna? Hentet fra https://bufdir.no/Familie/Familievernet/Det_beste_for_barnet_etter_brudd/Er_samlivsbrudd_skadelig_for_barna/

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Guba, E., G. & Lincoln, Y., S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications, Inc.

Haaland, K., R. (2002). *Barnet i skilsmissen*. Oslo: Universitetsforlaget

-
- Hetherington, E. Mavis. 1993. An overview of the Virginia Longitudinal Study of Divorce and Remarriage with focus on early adolescence. I: *Journal of Family Psychology*, 7/1993. 39-56.
- Honneth, A. (med Willig, R.). (2006). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik* (A. Jørgensen, Overs.). København: Hans Reitzel.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker- hvordan læreren kan være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257-270). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S. & Rolad, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I M. B. Postholm, P. Haug., E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. (s. 119-134). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020) *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Killén, K. (2003). Barns tilknytning. *Psyke & logos*, 2003:24, 573-587.
- Killén, K. (2017). Sveket 1. *Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner – et helseproblem og tverrfaglig ansvar* (5. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Moxnes, K. & Haugen, G., M., D. (1998). *Skilsmisse som fenomen*. Trondheim: ALLFORSK Universitetssenteret Dragvoll

- Munthe, E. & Postholm, M. B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I M. B. Postholm, P. Haug., E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. (s. 137-154). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 359-374). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- 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>
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Raundalen, M. & Schultz, J. H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SSB. (2020A). Familier og husholdninger. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/familie>
- SSB. (2020B). Barn under 18 år som har opplevd skilsmisse, etter statistikkvariabel og år. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/05694/tableViewLayout1/>
- SSB. (2021). Ekteskap og skilsmisser. Hentet fra: <https://www.ssb.no/ekteskap>
- SSB. (2003). På kartet: Samlivsbrudd. *Samfunnsspeilet*, 17(3), 26-27. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/200303/ssp.pdf>

Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsyklogien. Er et børneperspektiv mulig?
Pedagogisk forskning i Sverige, 8(1-2), (s.85-100).

Styve, I. L. (2005). *Samlivsbrudd – hva bør du vite*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.
Størksen, Ingunn (2006) Psykososiale konsekvenser blant barn og ungdom ved
samlivsbrudd. *Barn i Norge 2006, Barn i Risiko*, s. 35-43. Oslo: Voksne for barn.
Hentet fra: [https://uis.brage.unit.no/uis-
xmloi/bitstream/handle/11250/185252/Artikkel.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/185252/Artikkel.pdf?sequence=6&isAllowed=y)

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra
[https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-
danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/)

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Samarbeid mellom hjem og skole. Hentet fra:
[https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-
skole/](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/)

Voksne for barn. (u.å). *Konflikt etter bruddet*. Hentet fra: [https://vfb.no/rad-og-
tips/arkiv/konflikt-etter-bruddet/](https://vfb.no/rad-og-tips/arkiv/konflikt-etter-bruddet/)

Werner, S. & Håstein, H. (2010). Systematisk arbeid med tilpasset opplæring. I G. D. Berg
& K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 157-177). Vallset: Oplandske
Bokforlag.

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.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv – side 1

”En kvalitativ studie om barneskoleansattes refleksjoner om skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke refleksjoner du som ansatt i skolen gjør deg om å skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som masterstudent i tilpasset opplæring arbeider jeg nå med en studie i forbindelse med den avsluttende masteroppgaven som skal leveres våren 2021. Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke refleksjoner ansatte på en barneskole gjør seg om skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. I den forbindelse ønsker jeg informanter (helsesykepleier, lærere eller andre som møter disse elevene) som har erfaring fra arbeid med elever på 1. til og med 7. trinn som har opplevd samlivsbrudd mellom foreldrene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, ved Jonas Yassin Iversen er ansvarlig for prosjektet.

Min veileder er Ann-Cathrin Faldet og hun kan nås på telefon 95845641 eller på mail anncathrin.faldet@inn.no.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får informasjon om å delta fordi du passer kriteriene for utvalg. Kriteriene omhandler:

- Ansatt i barneskolen som har erfaringer med elever som har opplevd samlivsbrudd i hjemmet.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet er datainnhenting basert på personlige intervjuer. Dette innebærer at du må gi ditt samtykke til å stille opp på et intervju med meg. Dette intervjuet vil vare maks en time, og jeg er fleksibel når det gjelder tid og sted for gjennomføring. Under intervjuet vil det benyttes båndopptaker og tas notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan gjøres via mail eller telefonkontakt med meg. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke ditt forhold til meg på noe vis.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Informasjonen som fremkommer via samtykke og intervju vil lagres atskilt. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. *Lydopptakene transkriberes i anonymisert form til tekst fortløpende etter gjennomføring av intervju. Alle informanter vil bli anonymisert i oppgaven og det vil ikke være mulig å gjenkjennes i oppgaven. Informasjonen som framkommer vil kun benyttes for å belyse masteroppgavens problemstilling.* Det er kun meg og i noen tilfeller veileder, Ann-Cathrin Faldet, som vil ha tilgang til dine opplysninger. I tilfeller hvor veileder får tilgang til datamaterialet omhandler det situasjoner hvor jeg behøver veiledning i for eksempel kategorisering av data eller transkribering. Det benyttes diktafon uten internettilkobling under intervjuet, slik at dine data

Vedlegg 1: Informasjonsskriv – side 2

ikke kommer på avveie. Ferdig transkribert datamateriale vil lagres på privat pc med passord og/eller innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2021. Notatene og lydopptak vil destrueres/slettes etter prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å 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.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Rikke Vinjarengen, 95461488, rikke_ev@live.no

Ann-Cathrin Faldet, førsteamanuensis, 95845641, anncathrin.faldet@inn.no

Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus, 61288277, anne.lofthus@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Rikke Endrerud Vinjarengen.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*En kvalitativ studie om barneskoleansattes refleksjoner om skolen som beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide – side 1

Intervjuguide

PROBLEMSTILLING: Hvilke refleksjoner gjør ansatte i barneskolen seg om å ivareta og fremme psykisk helse hos barn/elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene?

Bakgrunn

1. Kan du beskrive din utdanningsbakgrunn?
2. Kan du beskrive din yrkesbakgrunn?
 - a. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
 - b. Hvilke trinn har du primært arbeidet på?

Erfaringer og egen praksis

1. Hvilke erfaringer har du med elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene?
 - a. Merket du noen endringer i elevens faglige prestasjoner?

HVIS JA:

 - i. Hvilke endringer merket du?
 - ii. Hvor fort merket du disse endringene?
 - iii. Hva gjorde du når du merket disse endringene?
 - iv. EVENTUELT: Hvilke tiltak ble iverksatt?
 - v. Hva var det som gjorde at du følte behovet for å iverksette tiltak?
 - b. Merket du noen endringer i elevens sosiale ferdigheter og/eller atferd?

HVIS JA:

 - i. Hvilke endringer merket du?
 - ii. Hvor fort merket du disse endringene?
 - iii. Hva gjorde du når du merket disse endringene?
 - iv. EVENTUELT: Hvilke tiltak ble iverksatt?
 - v. Hva var det som gjorde at du følte behovet for å iverksette tiltak?
 - c. Hvordan opplevde du denne prosessen? Gjorde det noe med deg? (relasjoner til eleven, måten å jobbe på, med deg personlig?)
2. Hva er dine umiddelbare tanker når du får høre at en elev gjennomgår et samlivsbrudd mellom foreldrene?
3. Er det noen tilfeller/elever du husker spesielt godt – og eventuelt hvorfor?

Vedlegg 2: Intervjuguide – side 2

4. Hva synes du er det mest utfordrende når det kommer til å ivareta elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene?

Skolen og den ansattes betydning

1. Hvilke egenskaper tenker du er viktig å ha i et møte barn som opplever samlivsbrudd? Beskrivelse av en ideell/ønsket situasjon?
2. Hvilken betydning tror du at du som lærer/helsesykepleier kan ha for elever som gjennomgår et samlivsbrudd?
3. Hva mener du at din yrkesgruppe kan gjøre for å styrke en elev som gjennomgår et samlivsbrudd mellom foreldrene?
 - a. Hvordan kan du gjøre dette?
 - b. Hvorfor mener du at dette er til hjelp/støtte for eleven?
4. Hvilke ansatte i skolen har du tidligere samarbeidet med for å hjelpe elever som gjennomgår samlivsbrudd mellom foreldrene?
5. Har du samarbeidet med andre instanser, i så fall hvilke?
6. Hvordan opplevde du disse samarbeidene?
7. Hva tenker du at skolen som helhet kan bidra med for elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene?

Avslutningsvis

1. Er det noe du ønsker å tilføye, som vi ikke har snakket om?

Oppsummering

- Har jeg forstått deg rett?