

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Julie Hagfors Herringbotn & Silje Susegg Moen

Barn som pårørende av rusavhengige foreldre

En kvalitativ studie av voksnes refleksjoner omkring egen skolegang og oppvekst

Children as next of kin to parents who have a substance use disorder

A qualitative study of adults' reflections around their own schooling and childhood

Dato: 18.05.22

Totalt antall sider: 84

Forord

Syv år som lærerstudenter ved Nord universitet er snart ved veis ende. Reisen har vært både utfordrende, lærerik og minneverdig. Vi setter punktum for reisen med denne masteroppgaven, som har bidratt til å gi oss nyttig kunnskap og nye perspektiver vi kommer til å ta med oss videre. Skriveprosessen har vært preget av opp- og nedturer, mye usikkerhet, men har også bidratt til mestring. De siste to årene har vært spennende, og gitt oss erfaringer og refleksjoner rundt det spesialpedagogiske feltet, og viktigheten av tilpasset opplæring.

Vår masteroppgave tar for seg barn som pårørende av rusavhengige foreldre, med utgangspunkt i voksnes refleksjoner rundt egen barndom og skolegang. Oppgaven er skrevet med hensikt om omtanke for barnet, og ikke mistanke mot foreldre eller andre voksne. Det har vært interessant og utfordrende å jobbe med denne tematikken, da vi fikk tilgang til oppvekkende historier som gjorde inntrykk. Disse personene sitter på kunnskap og opplevelser som blir viktig for oss å ta med videre, både som fremtidige lærere, men også i livet generelt. De har førstehåndskunnskapen om hvordan det er å vokse opp med foreldre som rusavhengige, samt hvordan deres opplevelse av skolegangen har vært. De har pekt på aspekt ved seg selv, ved skolesituasjonen og lærerne.

Det er flere som fortjener en takk for at denne masteroppgaven nå er i mål. Vi vil først og fremst rette en stor takk til våre tapre informanter som ønsket å dele sine historier med oss. De berørte oss med sine opplevelser, og har vært våre viktigste læremestere i dette prosjektet.

Vi vil også takke vår flotte veileder, Kåre Hauge, for et godt samarbeid og konstruktive tilbakemeldinger. Videre rettes en takk til familie, venner og medstudenter for god støtte og oppmuntrende ord underveis i prosessen. En takk til Ragnhild B. Waale for at vi fikk tillatelse til å benytte oss av hennes dikt: "*La meg være barn*".

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid og en dose tålmodighet underveis i prosessen. Det har satt vårt vennskap på prøve, men vi har kommet ut av det sterkere.

Levanger, mai 2022

Julie Hagfors Herringbotn & Silje Susegg Moen

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av barn som pårørende av rusavhengige foreldre. Vi har tatt utgangspunkt i problemstillingen: «Hvilken betydning har læreren i møte med barn som pårørende av rusavhengige foreldre?». Formålet er å få innsikt i hva disse barna selv mener de hadde behov for i sin oppvekst og skolegang, hvordan vi kan identifisere dem og hva skolepersonell må være bevisst på i møte med denne elevgruppen. Barn og unge tilbringer mye av sin tid på skolen, og vår jobb som lærere er at elevene skal ha en trygg og god skolegang, med voksne som ser dem, bryr seg og er tilgjengelig. Lærerens kompetanse og væremåte får betydning på kort og lang sikt for hver enkelt elev, og aller størst betydning for elever som har overvekt av risikofaktorer i livet sitt. For disse elevene vil en nær og støttende lærer kunne representere en sentral beskyttelsesfaktor som både kan føre til bedre faglig utvikling i skolen og en generell positiv utvikling (Drugli, 2012, s. 5).

For å besvare oppgavens problemstilling har vi presentert en teoridel som fungerer som ramme for oppgaven. Her kommer vi inn på transaksjonsmodellen, tilknytningsteori, trygghetssirkelen, toleransevinduet, resiliens og Max Van Manens pedagogiske takt.

Datamaterialet er innhentet gjennom kvalitative forskningsintervju av fem informanter. Videre er materialet analysert gjennom en metode kalt konstant komparativ metode, med en tredelt kodingsprosess, inspirert av “grounded theory”. Ved disse intervjuene har vi forsøkt å finne svar på hvordan læreren kan identifisere, støtte og møte elever som befinner seg i en vanskelig hjemmesituasjon, fra et elevperspektiv.

Ved å analysere og tolke funnene, knyttet til teorien, har vi kommet fram til fem hovedoverskrifter som er viktig å være bevisst på i møte med barn som pårørende av rusavhengige foreldre: Identifisering, læreren som beskyttelsesfaktor, lys i mørke rom, tabukulturen og utforskende bekymringssamtaler. Overskriftene blir diskutert i lys av relevant teori og forskning i diskusjonsdelen. Diskusjonen består også innledningsvis av refleksjoner rundt begrepet og avsluttes med hvilket ansvar læreren har i møte med denne elevgruppen.

Abstract

This master thesis is a qualitative study of children as next of kin to parents who have a substance use disorder. The research question we wanted to investigate with this thesis was: “What impact do teachers have when faced with children whose parents suffer from substance use disorder?”. The purpose of this master thesis is to gain insight into what some of these children themselves have felt that they needed during their childhood and at school, which signs and signals teachers should be aware of and how we as teachers can identify and interact with these students in a competent and thoughtful way. Children and adolescents spend much of their time at school, and our task as teachers is to make sure that students have a safe school and home environment. To do that, teachers need not only to be caring and available to their students, but also to be attentive and to know what signs to look for and which questions to ask. When faced with these students we must be aware of the importance of a good relationship between teacher and student. The teacher’s competence and behaviour are important both in the short term and in the long term for each individual student, and especially for those students who have a predominance of risk factors in their lives. For these students, having a trust based and positive relationship with the teachers, may represent a significant protection factor, which could lead to both better professional development in school and a general positive development (Drugli, 2012, p. 5).

In order to answer the thesis’s research question, we have presented a theory part that serves as a framework for the thesis. In this part we are describing the transaction model, attachment theory, the safety circle, the tolerance window, resilience and Max Van Manen’s educational pace. The research data has been collected by means of qualitative research interviews with five informants. The research data has been analysed using a method inspired by “grounded theory”, known as constant comparative method, with a three-part coding process.

In these interviews, we have tried to find answers to how the teacher can identify, support and meet students who find themselves in a difficult home situation, from a student perspective. By analysing and interpreting the findings, related to the theory, we have come up with five main headlines that are important to be aware of in the face of children as next of kin to parents who have a substance use disorder: Identification, the teacher as a protective factor, light in dark rooms, taboo culture and exploratory conversations of concern. The headlines are discussed in light of relevant theory and research in the discussion section. The discussion section also initially consists of reflections on the concept and concludes with what responsibility the teacher has in the encounter with this group of students.

LA MEG VÆRE BARN

La meg sitte på et fang
mens jeg er liten
så jeg kan gå oppreist
når jeg er stor

La meg gråte ved et kinn
mens jeg er barn
så jeg kan tørke tårer
når jeg er voksen

La meg holde ei hand
mens jeg er svak
så jeg kan holde hender
når jeg er sterkere

La meg være liten
når jeg er barn
så jeg kan være stor
når jeg er voksen

-Ragnhild Bakke Waale

(Fra boka "Du er verdifull")

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	v
1.0 Innledning.....	1
1.1 Aktualisering	1
1.2 Spesialpedagogisk relevans	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Begrepsavklaring.....	4
1.4.1 Rusmiddelmisbruk	4
1.4.2 Barn som pårørende	5
1.4.3 Utforskende bekymringssamtaler.....	6
1.5 Oppgavens struktur	6
2.0 Tidligere forskning	7
2.1 Barn som pårørende i skolen.....	8
3.0 Teoretisk rammeverk.....	10
3.1 Transaksjonsmodellen	10
3.2 Tilknytning	11
3.3 Trygghets sirkelen	12
3.4 Toleransevinduet	13
3.5 Resiliens	14
3.6 Pedagogisk takt	15
4.0 Metode.....	16
4.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	16
4.1.1 Fenomenologi.....	17
4.2 Valg av metode.....	17
4.2.1 Kvalitativ forskning.....	18
4.2.2 Kvalitativt intervju som forskningsmetode	19
4.2.3 Semistrukturert intervju.....	20
4.3 Utvalg av informanter	21
4.4 Gjennomføring av intervju	22
4.5 Transkribering av intervju	23
4.6 Koding og kategorisering	24
4.7 Forskningsprosjektets kvalitet.....	25
4.7.1 Vår rolle som forskere.....	25
4.7.2 Validitet.....	26
4.7.3 Reliabilitet	26
4.7.4 Generaliserbarhet.....	27
4.7.5 Etske betraktninger.....	27
5.0 Resultat.....	30
5.1 Barn som pårørende av rusavhengige foreldre.....	30
5.2 Informantens oppvekst	30

5.3 Informantens skolegang	32
5.3.1 Relasjon mellom lærer og elev	32
5.3.2 Skolen som et fristed: trygghet og mestring.....	33
5.4 Samarbeid med andre instanser	34
5.5 Identifisering	34
5.5.1 Mangel på identifisering.....	34
5.5.2 Signaler fra barnet	35
5.6 Informantens voksne liv	36
6.0 Diskusjon.....	38
6.1 Barn som pårørende av rusavhengige foreldre.....	38
6.2 Identifisering	38
6.2.1 Se bak atferden	40
6.2.2 Et resultat av miljøet?.....	43
6.3 Læreren som beskyttelsesfaktor	43
6.4 Lys i mørke rom	46
6.5 Tabukulturen: skyld og skam på avveie	48
6.6 Utforskende bekymringssamtaler: dører på gløtt	49
6.7 Læreren ansvar.....	54
7.0 Metodevurderinger	57
8.0 Oppsummering	58
8.1 Veien videre	59
Litteraturliste	60
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	66
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	70
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	73

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering

Som lærer vil vi møte et mangfold av elever, som har ulike erfaringer med seg i ryggsekken, og som vi ikke alltid har oversikt over. Dersom en elev har hatt en overvekt av risikofaktorer, vet vi at disse kan overstyre de positive erfaringene og prege vedkommende i stor grad (Juveli & Peters, 2020, s. 7). Mange barn har foreldre som er rusmiddelavhengige, og kan ha en oppvekst hvor de risikerer å utvikle psykososiale problemer. Barn som pårørende er ikke pårørende slik voksne er det. Barn skal få slippe plikter, omsorgsoppgaver og belastninger som er større enn de kan mestre. Samtidig er de unike individer med egne rettigheter og ressurser, og de har ofte viktige oppgaver i familien. De er knyttet til sine foreldre på godt og vondt, og trenger hjelp til å mestre den situasjonen de står i. Barn av foreldre med rusproblemer er utsatte og står selv i fare for å utvikle helse og/eller rusproblemer dersom ikke andre signifikante voksne støtter opp barnet og familien (Gjesdahl, 2012, s. 5). Fra 1.1 2010 fikk helsepersonelloven og spesialisthelsetjenesteloven bestemmelser som omhandler ivaretagelsen av barn som pårørende. Bakgrunnen er de belastninger barn kan utsettes for i forbindelse med foreldres psykiske sykdom eller rusavhengighet. Lovbestemmelsene har som formål å fremme helse og forebygge problemer hos barn og foreldre gjennom å sikre risikoutsatte barn og unge tidlig hjelp, og gjennom å sette barn og foreldre bedre i stand til å mestre situasjonen (Gjesdahl, 2012, s. 5).

Det finnes ingen statistikk over hvor mange rusavhengige som er i kontakt med hjelpeapparatet og noen søker ikke hjelp i det hele tatt, noe som gjør det vanskelig å anslå eksakt hvor mange barn som er pårørende av rusavhengige. BAR(barn av rusmisbrukere)-rapporten *når lyset knapt slipper inn* (2017, s. 6-9) er imidlertid en studie av chat-samtaler med barn og ungdom som har foreldre med rusmiddelproblemer. Rapporten beskriver at det er om lag 100 000 barn i Norge som har foreldre med moderat til klart alvorlig rusproblem. Mer enn 200 000 barn har foreldre som ruser seg slik at barna blir påvirket av det. Studien viser at voksne innenfor skole ikke klarer å oppdage barn og unge som lever i familier med rusmiddelproblemer, vold og overgrep. Det er tydelig behov for studier med formål å konkretisere ytterligere hvordan å fange opp disse barna og ungdommene, samt forstå mer om behovene de har (Kufås et al., 2017).

I vårt masterprosjekt fokuserer vi på nettopp denne tematikken; barn som pårørende av rusavhengige foreldre. Vi vil undersøke hvilken betydning det kan ha for elevens skolegang -

og videre liv, hvordan vi kan identifisere dem, samt hvordan læreren kan være en god støtte. Bevissthet omkring vanskelige kår i heimen vil være en sentral del av læreryrket, og vi føler at vi ikke har tilstrekkelig med kunnskap om emnet til å kunne møte denne elevgruppen. Bakgrunn for valg av tema er blant annet egne erfaringer fra praksisfeltet, hvor en elev fra ungdomstrinnet hadde opplevd grov omsorgssvikt i sin barndom, hvor det var rus innblandet. Eleven hadde bodd i flere fosterhjem, og dermed aldri opplevd en trygg tilknytning til sine nærmeste omsorgspersoner. Vi la fort merke til at vi ikke hadde noe redskap for å møte denne eleven på en god måte. Det oppstod problemer i relasjonsbyggingen, da det var vanskelig å komme inn på han og skape en god relasjon. Vi ønsker å undersøke dette emnet nærmere, slik at vi kan bli bedre rustet i møte med barn i lignende situasjoner.

1.2 Spesialpedagogisk relevans

Prinsippet om tilpasset opplæring er overordnet i den norske skolen, og §1-3 i Opplæringsloven (1998) sier at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat*» (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring skal derfor etterstrebast i alle ledd av elevens læring i skolen. Enkelte elever som av ulike årsaker ikke får et godt nok læringsutbytte av den ordinære undervisningen i skolen, har rett til spesialundervisning. Dette fremheves i Opplæringslovens §5-1, hvor det står:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbotet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbotet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbotet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998.)

Barn som pårørende av rusavhengige foreldre er et viktig område innenfor spesialpedagogikk, da de kan ha behov for tilpasset opplæring. I vårt forskningsprosjekt kom det fram at informantene hadde et ønske om at læreren fanget dem om, slik at de kunne få en mer tilpasset opplæring og ekstra oppfølging på skolen. Informantene hadde i liten grad eller ingen oppfølging av skolearbeid hjemme, noe som gjorde det ekstra utfordrende faglig for noen av informantene.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av aktualiseringen og den spesialpedagogiske relevansen, har vi tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilken betydning har læreren i møte med barn som pårørende av rusavhengige foreldre?

Videre har vi formulert to forskningsspørsmål for å avgrense og konkretisere problemstillingen ytterligere:

1. Hvilke signaler burde vi være på utkikk etter for å identifisere denne elevgruppen?
2. Hvordan identifisere denne elevgruppen gjennom utforskende bekymringssamtaler?

Vi har funnet lite forskning på dette emnet, og spesielt barn som pårørende i skolen. Vi valgte å ta elevperspektivet, av nysgjerrighet på hva slags tanker de sitter igjen med som tidligere elever og barn som pårørende av rusavhengige. Hovedfokuset ligger på hva læreren kan gjøre for å støtte og identifisere disse elevene. Det vil være nødvendig å ha et godt samarbeid både med foreldrene og andre instanser, men vi legger vekt på samarbeid mellom lærer og elev; hvordan læreren kan være en trygghet og støtte for disse elevene *på* skolen.

Med problemstillingen ønsker vi å utvide kunnskapsfeltet, og samtidig bidra til at andre lærere og skoler kan dra nytte av resultatet, samt bruke det i sitt arbeid med elever som har vanskelige kår i hjemmet. Skolen og lærerne kan ha stor betydning for elevene sine, og spesielt elever i en sårbar posisjon. *Hvis vi som voksne ønsker å utgjøre en forskjell, må vi våge å utsette oss for det følelsesmessige ubehaget det innebærer å involvere seg. At barn lider, er ikke en utfordring – det er et problem – og du kan faktisk gjøre noe med det! Du kan være den ene som hjelper barnet slik at bagasjen ikke blir for tung å bære* (Kringlebotten, 2018, s. 72).

Vi håper prosjektet kan bidra til at personer som har stått eller står i lignende livssituasjoner kan finne en form for håp eller trøst gjennom å ikke føle seg alene.

1.4 Begrepsavklaring

For å få en bedre forståelse av problemstillingen og forskningsspørsmålene, har vi valgt å ha med begrepsavklaringer på begrepene rusmiddelmisbruk, barn som pårørende og utforskende bekymringssamtale.

1.4.1 Rusmiddelmisbruk

Begrepet rusmiddelmisbruk dekker mange områder, deriblant misbruk av alkohol, narkotika og psykoformaka (Kvello, 2020, s. 337). I forskningen på barn av rusavhengige, skilles det i liten grad mellom type rusmidler, hovedsakelig finner man kun et skille mellom alkohol og andre stoffer. I de studiene vi har brukt som utgangspunkt, er det noen som fokuserer kun på foreldrenes alkoholmisbruk, andre tar for seg narkotiske stoffer, og noen har en kombinasjon av begge typene. På bakgrunn av dette, velger vi i vår oppgave å ikke lage et skille mellom ulike rusmidler, og forholde oss til rusmiddelavhengighet, uavhengig av hvilken type rusmiddel som misbrukes. Dette kan begrunnes med at belastningen for barn kan se ut til å være den samme, uavhengig av hvilket rusmiddel som blir misbrukt (Hansen, 2001, s. 35; Haugland, et al., 2015, s. 15).

Det kan være vanskelig å definere hva som er en rusavhengighet, da skillene mellom bruk, misbruk og avhengighet er flytende og utvikles over tid (Hansen, 2017, s. 150). Hansen (2001, s. 9) peker på at forbruket ofte gradvis økes, og konsekvensene for en selv og de som står rundt, blir gradvis forverret. Samtidig pekes det også på at misbruket kan gå i perioder, slik at foreldrene kan gi adekvat omsorg i edru tilstand, men kan utsette barnet for skremmende situasjoner i beruset tilstand (Haugland & Nordanger, 2015, s. 167). Holm (2009, s. 42) forklarer at det er ikke selve inntaket av rusmidler som forstyrrer barnet, men de atferdsmessige forandringene som skjer hos den voksne som ruser seg.

Uavhengig av hvordan man velger å definere rusmiddelavhengighet, er det ingen tvil om at rusmisbruket vil prege barnas omsorgsmiljø (Haugland & Nordanger, 2015, s. 160; Kroll, 2004, s. 129). For barna er rusmisbruket ofte et problem lenge før forelderen får diagnosen rusmiddelavhengig (Hansen, 2017, s. 150). Det blir derfor viktig å ha kunnskap om hvordan rusmisbruk kan påvirke familielivet, foreldrerollen og barnas livssituasjon (Haugland, 2012, s. 82).

1.4.2 Barn som pårørende

Barn som pårørende utgjør en antallsmessig stor gruppe. Felles for disse barna, er at foreldrene eller en annen nær omsorgsperson, har definerte sykdomstilstander innenfor én eller flere av disse gruppene: psykisk syke, rusmiddelavhengige og somatisk syke (Haugland et al., 2012, s. 11; Bergem, 2018, s. 19). Ut over dette trenger ikke barna ha fellestrekk, og vil således være en heterogen gruppe (Haugland et al., 2012, s. 11). Ytterhus (2012, s. 26) påpeker at psykiske lidelser og rusavhengighet ofte vil overlape hverandre. Vi vil likevel i denne oppgaven skrive om gruppen barn som er pårørende til foreldre med rusavhengighet. Foreldrenes eventuelle tilleggslidelser vil ikke bli vektlagt.

I BAR-rapporten *når lyset knapt slipper inn*, anslår Kufås et al. (2017) at omtrent 100 000 barn i Norge har foreldre med et moderat til alvorlig rusproblem, og mer enn 200 000 har foreldre som ruser seg slik at barna reagerer (Kufås et al., 2017, s. 6). Det kan likevel være vanskelig å anslå eksakt hvor mange barn som er pårørende av rusavhengige. Dette fordi det ikke finnes statistikk over hvor mange rusavhengige som er i kontakt med hjelpeapparatet, samt at noen ikke søker hjelp i det hele tatt.

Barn og unge som har foreldre som misbruker rus, snakker sjelden om det til andre. Dette fordi rusmisbruk er et tabubelagt tema, som handler mye om skam og skyld, både hos den som ruser seg, men også for pårørende (Bergem, 2018, s. 119). Barn som pårørende til foreldre med rusproblemer, har også større sjanse til å utvikle atferdsproblemer, psykiske og sosiale plager, skolevansker og rusproblemer (Bergem, 2018, s. 119; Kufås et al, 2015, s. 7; Haugland, 2012, s. 82).

Noe som blir viktig for barn og unge med foreldre som ruser seg, er å ha andre trygge og tilgjengelige voksenpersoner rundt seg. Her kan skolen, blant annet, være en arena, hvor barna kan finne en trygg voksen. Kufås et al. (2015, s. 7) poengterer at skolen kan for disse barna oppleves som utfordrende, men også som en mulighet. Med dette menes det at skolen kan være problematisk, i den form at barna ofte har med seg bekymringer om situasjonen hjemme, noe som igjen kan føre til konsentrasjonsvansker. På den andre siden, kan også skolen være en trygg arena og et fristed for disse barna (Kufås et al., 2015, s. 8).

Flere studier poengterer viktigheten av at disse barna har andre trygge voksne rundt seg. De har behov for å ha noen som støtter dem, og hjelper dem igjennom denne vanskelige situasjonen. Læreren kan være denne trygge voksenpersonen, som kan utgjøre en forskjell i disse barnas liv (Kufås et al., 2016; Schultz & Langballe, 2016, s. 220). Barna stiller bedre

rustet til å takle hjemmesituasjonen, hvis de kan hente støtte, gode opplevelser og mestring på andre arenaer.

1.4.3 Utforskende bekymringssamtaler

I møte med barn som pårørende, vil dialog med barnet være essensielt for å få informasjon om barnets situasjon og for å identifisere. Pedagog og samfunnsviter Harald Dean jobber for Stine Sofies Stiftelse og har skrevet boka “*Utforskende bekymringssamtaler*”. Målet med boka har vært å vise til måter å samtale og være på, slik at barn i risiko får optimale betingelser til å bli sett, hørt og få nødvendig hjelp (Dean, 2021, s. 92-95). I boka brukes begrepet i forståelsen av at det samtales med barnet for å utforske en uro eller bekymring for at barnet har opplevd eller opplever pågående vold, seksuelle overgrep eller omsorgssvikt. Begrepet utforskende er valgt for å poengtere samtalens funksjon, nemlig utforskning og ikke etterforskning (Dean, 2021, s. 12). Denne samtalen tar for seg dialogiske prinsipper som kan fremme samtaler med barn; fri fortelling, åpne spørsmål, ikke-ledende spørsmål og aktiv lytting. Det overordnede målet med bekymringssamtaler er at barnet skal få anledning til å fortelle så fritt, spontant og upåvirket som mulig. Dette er av to grunner; at barnet skal få fortelle om hendelser og følelser, slik at det kan oppleve seg sett, hørt og tatt på alvor og får eventuell nødvendig hjelp, samt at informasjonen fra barnet er så sannferdig og upåvirket som mulig, slik at en eventuell strafferettslig prosess ikke blir ødelagt (Dean, 2021, s. 28). Begrepet “utforskende bekymringssamtaler” inkluderer både planlagte samtaler og de spontane samtaler som kan oppstå, for eksempel i garderoben eller når elevene har matpause (Dean, 2021, s. 13).

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i syv kapitler. Kapittel 1 innleder temaet og presenterer oppgavens aktualitet, problemstilling og formål, samt begrepsavklaringer som tydeliggjør problemstillingen ytterligere. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning på emnet. Kapittel 3 tar for seg oppgavens teoretiske rammeverk, som inneholder aktuell teori om hvordan miljøet påvirker oss, om trygghet, tilknytning, selvregulering, resiliens og pedagogisk takt. Kapittel 4 inneholder oppgavens metodiske tilnærming, samt begrunnelser for de metodiske valgene som er gjort underveis i studien. I kapittel 5 blir funnene fra studiens forskning presentert, mens i kapittel 6 blir funnene diskutert opp mot relevant teori og forskning. Videre i kapittel 7 diskuteres styrker og svakheter ved metoden som ble benyttet, mens til slutt kommer kapittel 8 med en oppsummering og konklusjon, samt veien videre.

2.0 Tidligere forskning

Gjesdahl (2012, s. 5) og Ytterhus (2012, s. 23) mener at erfaringene viser til at det finnes lite systematisk, forskningsbasert kunnskap om barn som pårørende. Barn som pårørende har i liten grad vært gjenstand for forskningsfaglig innsats. Det har derimot skjedd en endring de siste årene, og spesielt etter at barn som pårørende ble innlemmet i helsepersonelloven (kap. 2, §10a) og spesialisthelsetjenesteloven (kap. 3, § 3-7a). Formålet med lovbestemmelsene var å sikre at barn blir fanget opp tidlig, og bakgrunnen er de belastninger og problemer barna utsettes for i forbindelse med foreldres sykdom (Haugland et al., 2015, s. 14). Etter denne lovendringen ble det et større behov for kunnskap om hvordan man kan fange opp og hjelpe disse barna. Forskningen de siste årene har i all hovedsak gitt oss kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer, belastninger og mestring hos barn som pårørende (Haugland et al., 2015, s. 13; Selbekk et al., 2019, s. 4). Det har også blitt utarbeidet flere veiledere om hvordan man skal identifisere disse barna (Bäcklund et al., 2010; Møller, 2018). Likevel viser forskning at det er et språk mellom den kunnskap vi har om risiko og belastning hos barn og pårørende, og hva man gjør i praksis – i form av rutiner for identifisering av barna, informasjonsarbeid og forebyggende tiltak (Nicholson, 2009, Lauritzen et al., 2014; Reedtz et al., 2015, i Haugland et al., 2015, s. 15).

Det å leve og vokse opp i familier med rusmiddelproblemer, fører ofte med seg store utfordringer og belastninger for barnet. Disse utfordringene er ikke alltid synlig for omverdenen. Derfor har barn som pårørende, i tidligere litteratur og forskning, blitt omtalt som de *glemte, skjulte* og/eller *usynlige* barna (Kroll, 2004, s. 136; Gautun, 2006, s. 7; Hansen, 2017, s. 149). Dette tyder på at vi har for lite kunnskap om hvordan vi kan identifisere disse barna. Det at barna ikke blir oppdaget, er et urovekkende funn, da flere studier peker på at barn som pårørende til rusavhengige har en økt risiko for å utvikle emosjonelle, sosiale, atferdsmessige, psykiske og kognitive problemer (Christensen & Bilenberg, 2000; Christoffersen & Sothill, 2003, i Hansen, 2017, s. 151; Haugland et al., 2015, s. 13; Gautun, 2006, s. 10). Barna har også større risiko for å oppleve konfliktfylt familiesamspill, dårligere foreldrefungering og omsorgssvikt (Bugge et al., 2013; Haugland, 2012, Kuhne et al., 2012, i Haugland et al., 2015, s. 13). De har også større risiko for å bli vitne til eller utsatt for vold, mishandling og overgrep. Dette kan være utøvd av barnets nærmeste omsorgsperson, men det kan også være en konsekvens av at en beruset forelder ikke klarer å beskytte barna mot vold eller overgrep fra andre utenfor familien (Baker & Carson, 1999; Sher et al., 1997, i Haugland & Nordanger, 2015, s. 161).

Det finnes flere studier som presenterer et dystert bilde av fremtidsutsiktene for barna som vokser opp med foreldre som har et rusproblem. Men det finnes også forskning som viser at barna kan klare seg godt, til tross for å ha blitt utsatt for risiko. Gautun (2006, s. 12) forklarer blant annet at det ikke er en absolutt sammenheng mellom det å tilhøre en risikogruppe og å utvikle problemer. Barn av rusmisbrukere er en heterogen gruppe, og det er stor variasjon på hvor tilpasningsdyktige de er, hvor noen kan ha store psykososiale problemer, mens andre kan være veltilpassede og fungere godt (Hansen, 1994; Christensen, 1994, i Gautun, 2006, s. 12). Dette omtales som motstandsdyktighet eller resiliens, og har sammenheng med en rekke forhold innad i familien, hos barnet selv, i barnets nettverk og i samfunnet før øvrig (Haugland et al., 2015, s. 13). Dette vil bli forklart nærmere i teorikapittelet.

2.1 Barn som pårørende i skolen

Barn som pårørende er en heterogen gruppe, og trenger derfor ikke å ha så mange likhetstrekk utover at én eller begge foreldrene er rusavhengige. At barna er ulike, og har ulike måter å opptre på, kan vanskeliggjøre identifiseringen av dem. I skolen trenger ikke barna nødvendigvis å skille seg ut. I likhet med mange andre barn, kan de opptre som utagerende elever, men også innagerende atferd kan forekomme (Olsen & Traavik, 2010, s. 84; Ogden, 2015, s. 15). Deres sosiale og faglige prestasjoner er også svært varierende, mens noen strever på skolen, opplever andre at skolen er et sted hvor de kan prestere godt og finne mestring (Kufås et al., 2015, s. 8).

Da skolen er en arena hvor barna tilbringer store deler av sin hverdag og oppvekst, har lærere og øvrige ansatte en gylden mulighet til å identifisere barn som pårørende. Igjennom opplæringsloven § 15-3, har alle ansatte i skolen en plikt om å være oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten. Her blir spesielt § 15-3a viktig:

Tilsette i skolen skal utan hinder av teieplikta melde frå til barnevernstenesta utan ugrunna opphald: a. når det er grunn til å tru at eit barn blir eller vil bli mishandla, utsett for alvorlege manglar ved den daglege omsorga eller anna alvorleg omsorgssvikt. (Opplæringslova, 1998, § 15-3)

Til tross for at ansatte i skolen har en lovpålagt plikt om å være oppmerksomme på elevene og ulike forhold som påvirker dem, viser forskning at vi ikke lykkes med å identifisere de barna som lever med rusavhengige foreldre (Kufås et al., 2017, s. 11; Hansen, 2017, s. 149). Et forskningsstudie utført av Gautun (2006, s. 7) konkluderer med at de fleste barn av rusmisbrukere går igjennom barne- og ungdomsskolen uten at andre får vite at det er et rusproblem i familien. Hvorfor er det så vanskelig å identifisere disse barna?

Det er flere årsaker til at barn som pårørende er vanskelig å identifisere. Som nevnt ovenfor handler det blant annet om at barn som pårørende kan ha ulik profil i skolen, og trenger ikke å skille seg ut fra andre elever. En annen årsak til at barna er vanskelig å identifisere, er at det ikke finnes en symptomliste som kun kan knyttes til belastninger som har sammenheng med foreldres rusmisbruk (Hansen, 2001, s. 13). I senere forskning har det blitt jobbet med å undersøke hvilke tegn og signaler disse barna kan gi ifra seg. Blant annet har Bäcklund et al. (2010, s. 24) og Møller (2018, s. 52-59) utarbeidet en liste med ulike signaler og tegn som disse barna kan sende. Det er viktig å påpeke at disse signalene og tegnene ikke er ensbetydende med at foreldrene har et rusproblem, det kan også være tegn på at barnet lever i en situasjon preget av utilstrekkelig omsorg og/eller opplever en annen form for omsorgssvikt (Bäcklund et al., 2010, s. 24). Forskerne skiller grovt sett mellom observerbare/fysiske tegn og indirekte tegn. Observerbare tegn kan for eksempel være endring i atferd, eller ytre tegn som hygiene og klær (Møller, 2018, s. 18; Lambie & Sias, 2005, s. 267-268). Indirekte tegn kan arte seg som konsentrasjonsvansker, tretthet, hodepine og variabel innsats på skolen (Hansen, 2017, s. 156; Lambie & Sias, 2005, s. 267-268; Bäcklund, 2010, s. 24).

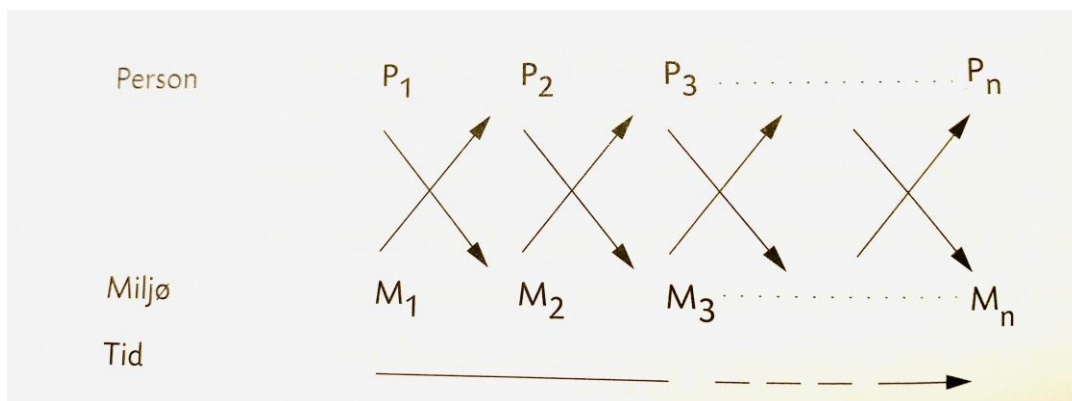
En annen årsak til at det er vanskelig å identifisere barn som pårørende av rusavhengige foreldre, er tett knyttet opp imot at rusmisbruk er et tabubelagt tema, og oppleves skamfullt (Gautun, 2006, s. 11; Kroll, 2004, s. 132). Flere studier forklarer at typiske kjennetegn på familier som har rusproblemer, er hemmeligholdelse og fravær av åpen kommunikasjon, dette gjelder både innad i familien og i kontakt med omverdenen (Furnes, 2004, i Gautun, 2006, s. 11; Kroll, 2004, s. 132). Barna lærer raskt at dette er et «ikke-tema», at det er skamfullt, og at det derfor må holdes skjult. For å klare dette, utvikler barna ulike strategier. Hos noen kan dette komme til syne ved at de blir overyttere (Hansen, 2001, s. 34), hos andre kan det være en strategi å ikke være til bry, og bli tilbakeholdne og introverte (Lambie & Sias, 2005, s. 267). Mens andre barn igjen oppretter en fasade, og later som at alt er normalt. Barn oppfatter ofte hvordan andre har det, og lyver og bortforklarer slik at de ikke skal oppdage at de har det annerledes (Haugland, 2012, s. 84).

3.0 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet inneholder teorier og modeller som grunnlag for å svare på oppgavens problemstilling, og som er relevant opp mot forskningens funn. Her vil transaksjonsmodellen, tilknytningsteori og trygghetssirkelen, toleransevinduet, resiliens og pedagogisk takt presenteres.

3.1 Transaksjonsmodellen

Sameroff og Chandler (1975) regnes som opphavspersonene til Transaksjonsmodellen. Modellen rommer miljø- og biologisk påvirkning, og viser hvordan ulike små og større systemer i og rundt eleven henger sammen og virker inn på hverandre over tid (Drugli, 2012, s. 17).



Figur 1. Transaksjonsmodellen for barns utvikling. Fra Kvello (2020, s. 22).

Modellen illustrerer den gjensidige påvirkningen mellom person og miljø. P i figuren er forkortelse for person, mens M er forkortelse for miljø. Numrene på P og M viser hvordan begge er i kontinuerlig utvikling og endring. Hver påvirkning betegnes som en transaksjon (et utviklingsbidrag) (Kvello, 2020, s. 22).

Modellen viser hvordan kjennetegn ved eleven, som et eget lite system, er i et gjensidig samspill (transaksjoner) med andre omliggende faktorer i elevens miljø, og hvordan elevens utvikling henger sammen med disse transaksjonene over tid (Sameroff 2009, i Drugli, 2012, s. 17). Transaksjoner på ett tidspunkt, har konsekvenser for hvilke transaksjoner som blir mulige på et senere tidspunkt, og på den måten veves elevens utviklingsprosess sammen.

Tidsdimensjonen i utviklingsprosessen er sentral. Både eleven og miljøet rundt vil være i kontinuerlig endring og vil regulere seg i forhold til hverandre. Eleven både påvirker og blir påvirket av sine omgivelser. Eleven vil selv aktivt organisere sine erfaringer og bidrar dermed selv i sin egen utviklingsprosess. Utviklingen vil være preget av kvalitative forandringer og reorganiseringer, og det kan derfor være vanskelig å forutsi hvordan en elev vil utvikle seg

videre, basert på hvordan eleven fungerer her og nå. For eksempel en elev som fungerer dårlig på skolen på et gitt tidspunkt, vil kunne endre seg i positiv retning ved å få en ny lærer som eleven liker og etablerer et godt forhold til. Eller motsatt, at en elev som har fungert godt på skolen kan på grunn av negative hendelser på skolen eller hjemme, begynne å utvise en negativ utvikling. Dette viser hvordan utviklingsprosessen kan være preget av diskontinuitet både i positiv og negativ forstand. Når man jobber med elever som har ulike former for vansker, er det nettopp visshet om denne diskontinuiteten som gjør det meningsfylt å være opptatt av å kvalitetssikre elevens miljø, for eksempel ved å iverksette tiltak (Drugli, 2012, s. 17-18).

3.2 Tilknytning

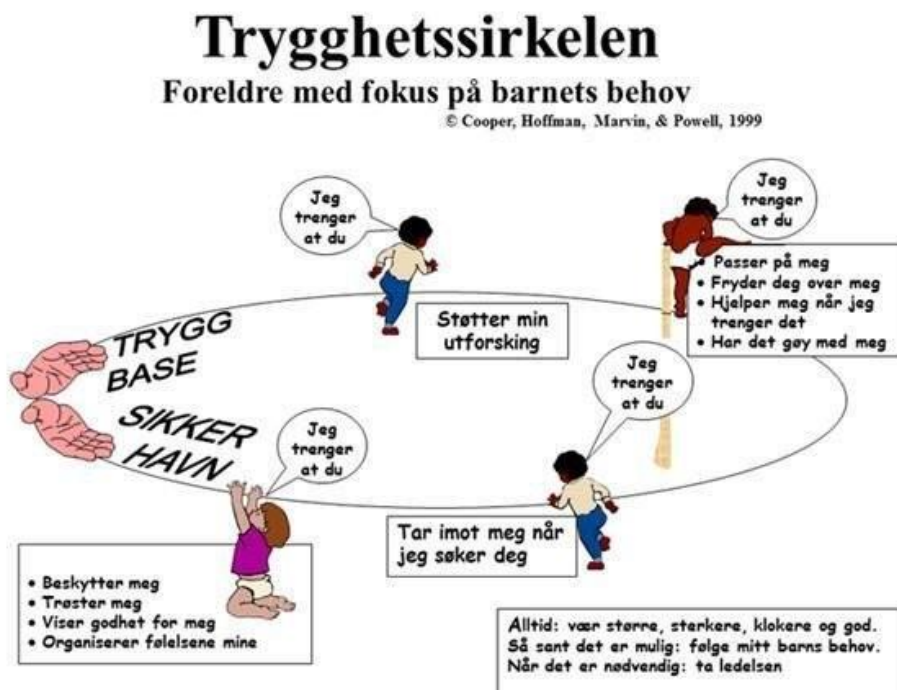
Hvis en elev er i risiko, vil relasjonen du har til eleven spille en stor rolle. Relasjon og trygghet vil være særlig viktig for elever som har det vanskelig. Å ha kunnskaper om tilknytningsteori kan være et hjelpemiddel for å forstå elever med negative erfaringer med tilknytningsprosesser, eksempelvis barn som blir utsatt for vold i hjemmet, overgrep, eller barn av rusmisbrukere.

Tilknytningsteori er et samlebegrep som handler om å utvikle et følelsesmessig bånd til en annen person. Mary Ainsworth og John Bowlby utviklet teorien, og de mente at tilknytningsbehovet utviklet seg gjennom evolusjonen, fordi det øker menneskets overlevelsesmuligheter. Mennesket har et biologisk behov for å være knyttet til et annet menneske for å overleve (Drugli, 2012, s. 21).

Utrygge barn kjenner seg usikre på om tilknytningspersonen er tilgjengelig for dem når de trenger det, fordi sensitiviteten og støtten fra de voksne ikke har vært god nok, overfor barnets behov (Brandtzæg et al., 2016, s. 21-22). Det er ofte omsorgspersonene i barnets liv som er de nærmeste tilknytningspersonene. Hvis det skjer ting som gjør at barnet blir usikker eller redd, vil det automatisk trekkes mot tilknytningspersonen. Barnet er da avhengig av å bli møtt av en tilknytningsperson som gir forståelse og tilpasset respons på det barnet føler og opplever (Drugli, 2012, s. 22). “Barn som knytter seg til personer som gir dem fysisk og emosjonell omsorg, og som er rimelig stabilt til stede i deres liv og som er villig til å inngå i en nær positiv relasjon til dem” (Smith, 2002, referert i Drugli, 2012, s. 22). En lærer som gir eleven slik respons og forståelse, kan også bli en trygg tilknytningsperson for den enkelte eleven. Tilknytning skaper en følelse av tilhørighet, og gjennom tilknytning blir barnet klargjort og frigjort for mestring og læring (Brandtzæg et al., 2016, s. 21).

3.3 Trygghetssirkelen

Trygghet definerer oss, enten vi har den eller ei. Nære relasjoner er nøkkelen til en sunn utvikling, selvtillit i voksen alder og tilfredsstillende kjærighet. Ved å henvende seg til omsorgspersoner fremmer trygghetssirkelen trygg tilknytning mellom barn og deres primære omsorgspersoner (Powell et al., 2014/2015, s. 41). Trygghetssirkelen ble utviklet av Kent Hoffman, Glen Cooper, Bert Powell og Bob Marvin, og modellen beskriver to grunnleggende behov som vi mennesker har: behovet for utforskning og behovet for tilknytning. Sirkelen tydeliggjør at disse to behovene henger sammen og spiller på hverandre. For å kunne utforske og lære trenger vi å være følelsesmessig rolige og føle oss noenlunde trygge (Brandtzæg et al., 2016, s. 31). Utrygge barn har en tendens til å skjule sine egentlige behov fordi de ikke helt stoler på at vi voksne vil være der for dem. Barn kan late som de har det bra når de egentlig er lei seg (Brandtzæg et al., 2016, s. 96).



Figur 2. Trygghetssirkelen. Fra Brandtzæg et al. (2016, s. 35).

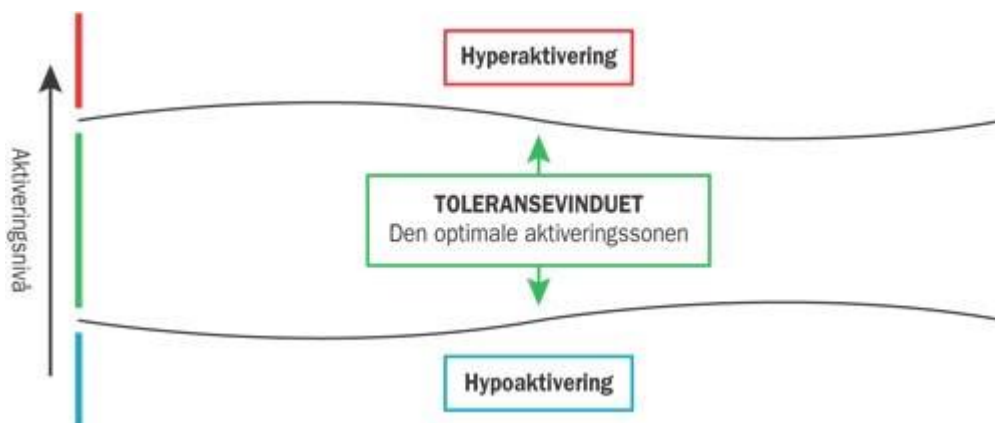
Den nedre delen av sirkelen beskriver barnets avhengighets- og beskyttelsesbehov, altså tilknytningsbehovet. Hånden som tar imot nederst til venstre representerer den sikre havnen – i form av en kjent og trygg voksen – hvor barnet kan få hjelp, støtte, trøst og nærhet når tilknytningsbehovet er nødvendig. Alle mennesker har behov for oppmerksomhet og kontakt. Det dreier seg om et menneskelig behov for beskyttelse og tilhørighet. Toppen av sirkelen dreier seg om utforsknings- og selvstendighetsbehovene. Trangen til å utforske verden, til å

lære om og forstå ulike sider ved livet er sterkt og grunnleggende i alle mennesker.

Utforskertrangen er også kilden til å utvikle selvstendighet. Når utforskningen støttes, styrker vi også barnets eget initiativ og opplevelse av å være aktør i verden (Brandtzæg et al., 2016, s. 31-41).

3.4 Toleransevinduet

Symptomer og reaksjoner som kan komme etter å ha opplevd omsorgssvikt kan knyttes til selv- og emosjonsregulering. Med selv- og emosjonsregulering menes evnen til å tåle og regulere egne tanker, følelser og atferd på en hensiktsmessig måte (Kvello, 2020, s. 73; Brandtzæg et al., 2016, s. 15). Barn som har en god selvregulering, tilpasser seg godt i samspill med andre, føler mestring og har et godt selvbylde (Kvello, 2020, s. 73). Selvregulering er en kompleks ferdighet, som tar tid å utvikle. Én måte å forklare selvregulering på, er ved å bruke modellen *toleransevinduet*.



Figur 3. Toleransevinduet, 2014, av Nordanger & Braarud. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>

Begrepet *toleransevinduet* referer til det spennet av aktivisering som er optimalt for en person, hvor man verken skal være for høyt eller lavt (Siegel, 2012, s. 281; Holt & Hafstad, 2016, s. 291; Kvello, 2020, s. 303). Det er i denne sonen vi er mest oppmerksomme, både kognitivt og emosjonelt – samt at det er i denne sonen vi lærer best. Nordanger & Braarud (2014) forklarer at spennvidden og fleksibiliteten i toleransevinduet påvirkes av blant annet erfaringer, emosjonell tilstand, dagsform og sosial kontekst. Barn som pårørende til rusavhengige, kan for eksempel ha med seg mange dårlige erfaringer, knyttet til foreldrenes rusmisbruk, noe som igjen vil svekke deres reguleringskapasitet (Kvello, 2020, s. 303; Thorkildsen, 2022).

Barn som havner ovenfor toleransegrensen, blir *hyperaktivert*. Dette kan kjennetegnes ved at man får økt respirasjon, hjerterate og muskeltonus (Holt & Hafstad, 2016, s. 289; Kvello,

2020, s. 303). Andre tegn på hyperaktiveringsreaksjoner kan komme til uttrykk som uro, aggresjon og utagerende atferd (Haugland & Nordanger, 2015, s. 166).

Barn som er under toleransevinduet, blir *underaktivert*, og vil få en roligere pust, lavere hjerterate og mindre muskeltonus (Holt & Hafstad, 2016, s. 290). Dette kan komme til syne gjennom fjernhet, at man blir tilbaketrukket eller nedstemt (Haugland & Nordanger, 2015, s. 166). Barn som havner ovenfor toleransevinduet, må få hjelp til å komme seg ned, samt barn som er under toleransevinduet må få hjelp til å komme seg opp (Brandtzæg et al., 2016, s. 26; Kvello, 2020, s. 303).

Modellen er særlig benyttet for å gi en økt forståelse for barn som er utsatt for traumer og omsorgssvikt (Hoffart & Malmo, 2021). Men kan også være nyttig i skolen, da den kan hjelpe lærere til å forstå elevers uro eller tilbaketrukkethet (Brandtzæg et al., 2016, s. 26). Å kjenne til hver enkelt elevs toleransevindu, kan være til hjelp for å forstå eleven, og til å holde eleven innenfor sitt toleransevindu. I møtet med elever som har svekket reguleringskapasitet, er det også viktig at læreren har fokus på sitt eget toleransevindu, selvregulering og reaksjoner.

3.5 Resiliens

Resiliens er et fornorsket begrep av det engelske ordet *resilience*, og kan oversettes som motstandskraft, robusthet, seighet eller utholdenhet (Borge, 2018, s. 11). Resiliens handler om å klare seg bra på tross av alvorlig risiko, hvor alvorlig risiko kan betegnes som omsorgssvikt, mishandling, rusmisbruk hos foreldrene eller katastrofer. Det handler om å fungere normalt under unormale omstendigheter (Borge, 2018, s. 11; Olsen & Traavik, 2010, s. 27).

De resiliente barna, er de som tidligere har blitt omtalt som løvetannbarn, motstandsdyktige barn og usårbare barn (Olsen & Traavik, 2010, s. 5). Disse termene blir ikke lengre benyttet innenfor fagfeltet, da de gir inntrykk av at noen barn er immune imot risiko, samt at det bare er personlige egenskaper som forklarer utviklingen av resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 5; Borge, 2018, s. 27). I nyere forskning handler resiliens om risikofaktorer, sårbarhet, styrker og beskyttelsesfaktorer.

Risiko er en forutsetning for resiliens. Det finnes mange ulike typer risiko og risikofaktorer. Hovedsakelig kan de deles inn i tre grupper: individuell, familie og samfunnsrisiko. Med individuell risiko menes det barnets temperament eller personlighet (Borge, 2018, s. 70).

Dette er faktorer som er med og spiller inn på hvordan barnet reagerer på ulike utfordringer. Familiebasert risiko er knyttet til de voksne og deres foreldrerolle (Borge, 2018, s. 72).

Rusmisbruk hos foreldrene er et eksempel på en familiebasert risiko, da det er snakk om

negative hendelser som gjerne gjentar seg og blir en belastning, som igjen kan føre til negativ påvirkning på barnet (Borge, 2018, s. 72). Samfunnsbasert risiko handler blant annet om menneskeskapte og naturskapte katastrofer, slik som terrorangrep, jordskjelv eller flom.

Beskyttelsesfaktorer kan også deles inn i tre grupper: personlige egenskaper hos barnet, trygg tilknytning til minst én voksenperson og sosial støtte fra omgivelsene til barnet (Thuen & Aarø, 2001, i Olsen & Traavik, 2010, s. 48). Med individuelle egenskaper, menes det at barn som har problemløsende evner, god selvregulering og har en positiv selvoppfatning, stiller sterkere til å takle motgang og risiko. Olsen & Traavik (2010, s. 48) mener at den viktigste beskyttelsesfaktoren for barnet, er at man har en god relasjon til foreldre eller en annen signifikant person i nettverket. Hvis ikke dette er mulig, blir det også poengtert at en god relasjon i skolen, til lærere, og til jevnaldrende, også kan fungere som en beskyttelsesfaktor. Som lærer kan man dermed være en trygg tilknytning og en beskyttelsesfaktor for eleven, slik at de får utviklet resiliensen sin, og stiller sterkere i møte med motgang.

Skolen kan være en arena for å hjelpe elever med å utvikle resiliensen sin. Thorpe et al. (2013, i Borge, 2018, s. 131) forklarer at skolens kvaliteter kan samles under betegnelsen kapital som uttrykk for den naturlige rikdommen en skole besitter. Videre deles kapital inn tre underkategorier: faglig, sosial og miljømessig kapital. Faglig kapital handler om elevenes evne til å tilegne seg kunnskap, og utvikle sitt læringspotensial. Sosial kapital er bygget opp fra vennskap og samhandling med jevnaldrende. Skolemiljø som kapital handler om skolens evne til å skape trivsel og trygghet for elevene (Borge, 2018, s. 131-132).

3.6 Pedagogisk takt

Max Van Manen snakker om begrepet pedagogisk takt. Han forklarer at en taktfull person har evnen til å tolke tanker, oppfatninger, følelser og ønsker ut fra indirekte signaler som gester, holdning, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Takt innebærer evnen til å raskt fange opp årsaksforhold, samt å være omtenkstom, oppmerksom, imøtekommende, varsom og forsiktig i møte med andre mennesker. Videre forklarer han at en taktfull person er i stand til å "lese den andres indre liv" (Van Manen, 1993, s. 113-114).

Vi som lærere lærer elevene opp til å praktisere generell sosial takt overfor andre barn og voksne, og det betyr å respektere den andres verdighet og subjektivitet. Pedagogisk takt er et uttrykk for det ansvaret vi lærere er pålagt, nemlig å beskytte, undervise og oppdra, samt å hjelpe eleven til å utvikle seg (Van Manen, 1993, s. 115-116).

4.0 Metode

4.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

I all forskning ligger det vitenskapsteoretiske betraktninger i bunn, som sier noe om forskerens innfallsvinkel til fenomenet som skal studeres (ontologi), hvilke spørsmål som skal studeres (epistemologi), samt metodene som må benyttes for å gjøre dette (metodologi) (Krumsvik, 2014, s. 57). Ontologi kommer fra de greske ordene ontos og logi. Ontos betyr det værende eller det eksisterende, og logi betyr læren eller vitenskapen. Satt sammen handler ontologi om læren om det som eksisterer (Nyeng, 2012, s. 37). Ontologi er teorier og vitenskaper som handler om hva virkeligheten er, og hvordan den ser ut (Johannessen et al., 2010, s. 45). Epistemologi handler om læren om kunnskap eller fornuft (Nyeng, 2012, s. 37). Ontologi dreier seg om grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale verden ser ut, mens epistemologi er ulike teorier på hvordan man kan skaffe seg kunnskaper om denne sosiale verdenen (Johannessen et al., 2010, s. 54).

Ontologiske teorier kan sees på som nødvendige forutsetninger om menneske og samfunn, som vi tar for gitt i en undersøkelse. Det betyr ikke at det nødvendigvis finnes enighet i disse forutsetningene. I samfunnsvitenskapen, og i forskningen, eksisterer det forskjellige oppfatninger om hva som er grunnleggende trekk ved mennesket og samfunnet (Johannessen et al., 2010, s. 54). Siden disse forutsetningene vil ha betydning for resultatet og konklusjonen av undersøkelsen, er det viktig at forutsetningene blir synliggjort, samt at forskeren må være klar over hvordan dette kan påvirke resultatene. Et ontologisk spørsmål vi kan stille i vårt forskningsprosjekt er: «Bør vi anta at informantene igjennom oppveksten har tatt valg som gjør handlingen fornuftige for dem, eller bør vi anta at de har blitt styrt av faktorer som de selv ikke er klar over?».

Epistemologi handler om kunnskapssyn, og sier noe om hvilket syn man har på kunnskapsinnhenting og kunnskapskonstruksjon i forskningen (Krumsvik, 2014, s. 58). Det vil derfor være et paradigmatisk skille i epistemologien i kvalitativ og kvantitativ forskning, da de har ulike vitenskapelige røtter (Krumsvik, 2014, s. 58). I kvalitativ forskning finnes det ulike teorier på hvordan kunnskap kan oppfattes. I en konstruktivistisk tradisjon blir kunnskap oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling med hverandre (Postholm, 2011, s. 21). I vårt masterprosjekt vil dermed kunnskap bli skapt i møtet mellom oss som forskere og forskningsdeltakerne.

Metodologi er læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område (Krumsvik, 2014, s. 22; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Metodologi handler om hvilke prosedyrer og teknikker man bør benytte seg av for å få mest mulig relevant og pålitelig kunnskap om samfunnet. Metodologi handler derfor om hvordan informanter bør velges ut, hvilken data som skal samles inn, og hvordan denne dataen skal analyseres og tolkes (Johannessen et al., 2010, s. 44). Vår tilnærming i ontologien og epistemologien vil danne grunnlaget for forskningsprosjektets metodologi.

4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi handler om å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 166). Hensikten med en fenomenologisk tilnærming på forskningen, er at forskeren forsøker å forstå meningen med et fenomen, sett igjennom en gruppe menneskers øyne. For å forstå dette, må vi som forskere forsøke å ta del i den andres livsverden, og forstå det andre mennesket. Dette fordi det er mennesket som konstruerer virkeligheten og ikke omvendt (Johannessen et al., 2021, s. 166).

Vi har en fenomenologisk tilnærming i vårt masterprosjekt, da vi ønsker å undersøke informantenes erfaringer med å vokse opp med rusavhengige foreldre. Johannessen et al. (2021, s. 168) poengterer at et fenomen blant annet kan være en følelse, en erfaring eller en relasjon. I fenomenologi er man opptatt av informantenes subjektive opplevelse, men også av personen som opplever fenomenet (Johannessen et al., 2021, s. 168). I vår studie har vi intervjuet voksne mennesker som har hatt en barndom preget av foreldrenes rusmisbruk. Selv om informantene har et fenomen til felles, vil deres opplevelser om fenomenet være ulike, nettopp fordi informantene er ulike, og har dermed med seg ulike erfaringer og opplevelser fra deres oppvekst.

I det kvalitative forskningsintervjuet, som vi har valgt som metode, er det ønskelig at informanten skal ta med seg sin egenverden inn i det intersubjektive fellesskapet. På denne måten kan vi ta del i deres livsverden, og forstå fenomener ut fra dette. Alle opplevelser vil være bundet til en kontekst, enten det er en fysisk, sosial eller meningskontekst. Opplevelser inntreffer alltid i en sammenheng, og gis mening i et intersubjektivt fellesskap med andre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 54).

4.2 Valg av metode

Samfunnsvitenskapene har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut, og vi må da gå metodisk til verks. Å bruke en metode, av det greske ordet *methodos*, betyr å

følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst om hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data, og dette er en sentral del av empirisk forskning (Johannessen et al., 2021, s. 21). Med tanke på vår problemstilling, har vi valgt å benytte oss av kvalitativ tilnærming til å studere fenomenet, da vi ønsket å få tilgang til menneskers tanker, følelser og erfaringer rundt det temaet vi har valgt.

4.2.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting, og tar utgangspunkt i forskerens antakelser eller syn på verden. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem (Postholm, 2011, s. 9). Det falt naturlig for oss å velge kvalitativ metode, da denne metoden gir mer detaljert og utfyllende informasjon om det fenomenet som skal studeres. Denne forskningen handler om at forskeren forsøker å danne seg et komplekst bilde av informantenes perspektiv innenfor det aktuelle forskningsområdet. Forskeren setter da sammen de ulike delene av informasjon forskningen gir, og presenterer et helhetlig bilde av fenomenet som studeres (Postholm, 2011, s. 35). Det er særlig hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, og som det er forsket lite på. Det er også hensiktsmessig når vi ønsker å forstå hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør, da denne metoden gir mer utfyllende informasjon om det fenomenet vi skal undersøke (Johannessen et al., 2021, s. 23). Den nære koplingen kvalitativ forskning har til praksis, har implikasjoner, og Sharan Merriam understreker derfor dette: “Qualitative research is an umbrella concept covering several forms of inquiry that help us understand and explain the meaning of social phenomena with as little disruption of the natural setting as possible” (Merriam, 1998, s. 142, i Krumsvik, 2014, s. 15).

Grunnen til at vi valgte kvalitativ metode er nettopp fordi vi ønsket å gå mer i dybden på oppgavens tema enn for eksempel det et spørreskjema kan. Mange som samler inn kvalitative data, har ofte et klart definert tema de ønsker å få belyst, mens enkelte kvantitative undersøkelser er åpne i den forstand at de ikke er sikre på hva dataen vil vise. Det kvalitative åpner i større grad for at “empirien skal tale for seg” enn for eksempel et strukturert spørreskjema (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 43). Kvantitative metoder innebærer arbeid med data i form av tall som kan analyseres statistisk, og noe vi lett forbinder med måling (Nyeng, 2012, s. 79). Hvis vi hadde brukt kvantitativ metode, ville det eliminert muligheten for å gå i

dybden på interessante bidrag som kan være til hjelp for å besvare oppgavens problemstilling. Hvis formålet med oppgaven var å se på omfanget av hvor mange barn i Norge som har en oppvekst med rusavhengige foreldre, ville kvantitativ metode vært mest hensiktsmessig. Men siden vi ønsket å forske på opplevelsen og erfaringen til denne gruppen, vil kvalitativ metode være fordelaktig. Vi ønsket å komme tettere på færre respondenter, som kan gjengi deres individuelle opplevelse. Vi ønsket dypere tanker og følelser rundt temaet enn det respondenter som gir et overfladisk tallmateriale kunne gi. Det gir oss muligheten til å få et mer grundig svar på deres tolkning og oppfatning av verden.

I gjennomførelsen av en kvalitativ undersøkelse, bør man forholde seg til og reflektere over mulige konsekvenser, både med hensyn til mulig skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forvente ved å delta i undersøkelsen. Risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig. Fra et nytteperspektiv bør summen av mulige fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren, og dermed gjøre det berettiget å gjennomføre undersøkelsen. Det er viktig at forskeren er klar over at den åpenhet og intimitet som kjennetegner mye kvalitativ forskning, kan være forførende og kan få deltakerne til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på at de har gitt. Det usikkerhetsområdet som åpner seg når vi tenker over konsekvensene av kvalitativ forskning, er kanskje det mest komplekse, fordi det ofte er uforutsigbart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). De etiske betraktningene spilte derfor en avgjørende rolle, og blir videre forklart i oppgavens etikkdel.

4.2.2 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

For å finne svar på problemstillingen, benyttet vi oss av kvalitativt intervju. Kvalitative intervjuer gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer. Kvale & Brinkmann (2015, i Johannessen et al., 2021, s. 105) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, og det egner seg godt når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. Gjennom samtaler kan mennesker forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres utsagn eller handlinger, beskrive hvilke intensjoner de har, og hva de tenker, føler og mener. Samtalen gir innblikk i personens livsverden, verden sett fra informantens perspektiv – gjerne gjennom fortellinger og unike historier (Johannessen et al., 2021, s. 105).

Vi har intervjuet voksne som har hatt en barndom preget av rusavhengige foreldre. Kvalitativt intervju er valgt med hensikt å få fram den sårbarheten som ligger i emnet. Vi mente det ville

være av stor betydning for oppgaven og vår forståelse å innhente tanker, følelser og opplevelser hos noen som har stått i situasjonen selv. Ved å slippe oss inn i deres verden, og dele deres mest private historie med oss, ble de våre viktigste læremestere.

4.2.3 Semistrukturert intervju

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert, det vil si tilrettelagt på forhånd. I et strukturert intervju har man på forhånd fastlagt både tema, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene. Et ustrukturert eller åpent intervju er uformelt og har spørsmål rundt et tema. Spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene er imidlertid ikke tilrettelagt på forhånd, og intervjuet bærer mer preg av en samtale. Den vanligste intervjuformen finner vi mellom ytterpunktene strukturerte og ustrukturerte intervjuer. Disse kalles semistrukturerte eller delvis strukturerte intervjuer, og er basert på en intervjuguide (Johannessen et al., 2021, s. 108-109). Et semistrukturert intervju defineres som: “A planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena” (Kvale, 2007, i Krumsvik, 2014, s. 124). Utgangspunktet for det semistrukturerte intervjuet er å ha en intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål, men forskeren skal også være åpen for å følge opp interessante utsagn med oppfølgingsspørsmål (Krumsvik, 2014, s. 125).

I vår undersøkelse utarbeidet vi en intervjuguide, men vi var også åpne for andre tanker og innspill som ikke var planlagt på forhånd. Dermed benyttet vi oss av semistrukturert intervju. Siden vi har et sårbart tema, tenkte vi det var lurt at informantene fikk muligheten til å få tilgang til intervjuguiden før intervjuene skulle foregå. Ved at de fikk den på forhånd, hadde de mulighet til å tenke gjennom hva de ønsket å formidle, samt vurdere om det var noen spørsmål de ikke ønsket å svare på. To av fem informanter ønsket ikke å få tilsendt intervjuguiden på forhånd.

I utformingen av intervjuguiden, var det flere ting vi måtte være bevisst på, da spesielt med tanke på at vi har valgt et tema som er sensitivt og kan berøre. Det ble viktig å tenke over at intervjuet må få fram kunnskap som en ellers ikke ville fått gjennom for eksempel spørreskjema. Rekkefølgen på spørsmålene kan ha noe å si, og det er viktig å legge opp intervjuguiden slik at man starter med “lette” spørsmål som ikke er anstrengende å svare på (Krumsvik, 2014, s. 125). Dette kan være spørsmål for å komme i gang eller bli litt kjent med informanten, eksempelvis spørsmål om bakgrunn eller utdanning/jobb. Etter hvert kommer vi til den delen av intervjuet hvor vi ønsker at informanten skal fortelle så mye som mulig.

Hvilke spørsmål som stilles vil være avgjørende for kvaliteten på studien, og derfor er det viktig å være bevisst på hvordan og hvilke spørsmål som stilles. Intervjuguiden inneholder spørsmål som bidrar til voksnes refleksjon rundt egen barndom med rusavhengige foreldre. Her undersøkte vi hvordan informanten opplevde sin oppvekst, og hvordan hjemmesituasjon påvirket deres skolegang, samt om det har hatt følger for deres voksne liv. I tillegg stilte vi spørsmål hvor vi fikk svar på hvilken betydning læreren hadde i møte med dem – hva lærerne gjorde og om de kunne gjort noe annerledes.

Vi har gått frem med en pragmatisk tilnærming. Å være pragmatisk betyr at man er fleksibel, praktisk eller tilpasningsdyktig (Kjøll & Nordbø, 2019). Å ha en pragmatisk tilnærming til et undersøkelsesopplegg, innebærer en interaksjon mellom det induktive og det deduktive. Å være induktiv betyr at forskeren tar utgangspunkt i de situasjonelle betingelsene, og går ut i feltet med et åpent sinn. En deduktiv forsker innebærer at man har utarbeidet noen hypoteser som ikke endres i løpet av forskningen, og det vil si at man vet helt klart på forhånd hva man skal se etter (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40-41). Ved at vi bruke en pragmatisk tilnærming, ble antakelser vi har hatt på forhånd bekreftet eller avkreftet og nye, uforutsette element vi ikke tenkte over, dukket opp.

4.3 Utvalg av informanter

En viktig del i all samfunnsforskning, er å velge ut hvem som skal være med i undersøkelsen. Dette gjelder for både kvalitative og kvantitative undersøkelser. I kvalitativ forskning er formålet som regel å komme nær innpå personer i den målgruppen som vi er interessert å vite noe om (Johannessen et al., 2021, s. 57). Det som er typisk for kvalitativ metode, er at vi forsøker å få mye informasjon om et begrenset antall personer.

Det eksisterer en uenighet blant forskere om hva som kan betegnes som *nok* informanter i en kvalitativ undersøkelse. Noen mener at man burde ha så mange informanter at problemstillingen blir belyst på en god måte, mens andre mener at man heller må intervju så mange ganger til man ikke får noe ny informasjon (Johannessen et al., 2021, s. 58). Med dette kan man si at det ikke er antall informanter i studiet som er viktig, men heller kvaliteten på den dataen man samler inn.

I vårt forskningsprosjekt intervjuet vi fem voksne som har hatt en barndom med ruspåvirkede foreldre. Vi tenker at fem informanter i dette prosjektet er nok, da vi er ute etter deres opplevelse av et fenomen, og ikke direkte variansen eller forskjellen dem imellom. På denne måten blir det kvaliteten på den dataen vi samlet inn som blir viktig, framfor mengden data.

For å rekruttere disse informantene, sendte vi e-post til organisasjonen BAR (Barn av rusmisbrukere) og Forandringsfabrikken, som gledelig ønsket å hjelpe oss med å finne informanter. Vi fikk hjelp til å komme i kontakt med fem informanter, hvor fire var igjennom BAR, og én var igjennom Forandringsfabrikken. Utvalget besto av fire kvinner og en mann. Alle informantene har hatt en oppvekst preget av foreldrenes rusavhengighet, og har dermed førstehåndserfaring innenfor den tematikken vi har valgt. På denne måten ble de våre viktigste læremestre i dette prosjektet.

Siden tematikken i masterprosjektet vårt er sensitivt, har vi ikke hatt muligheten til å kontakte informantene selv. Gjennom BAR og Forandringsfabrikken har informantene blitt forespurt om de ønsket å delta i vårt forskningsprosjekt, hvor de har fått informasjonsskriv og samtykkeskjema på forhånd, og deretter tatt kontakt med oss. På denne måten fikk de informasjon om prosjektet, og deres rolle i det, før de eventuelt takket ja. På denne måten håper vi at det har blitt enklere å eventuelt takke nei, dersom de ikke ønsket å delta i studiet.

4.4 Gjennomføring av intervju

Siden informantene våre ble rekruttert igjennom ulike organisasjoner, ble det naturlig å anta at det ikke var mulig å gjennomføre et fysisk intervju med alle informantene, da de mest sannsynlig ville være fra ulike steder i Norge. Vi endte derfor med ett fysisk intervju, tre intervju over telefon og ett intervju over videosamtale. Til de informantene som vi ikke hadde mulighet til å møte fysisk, tilbød vi de intervju over telefon eller videosamtale. Rubin & Rubin (2012, s. 30, i Thagaard, 2018, s. 111) poengterer at for noen kan det være enklere å svare på personlige spørsmål hvis man ikke møtes ansikt til ansikt, fordi de da får større mulighet til å skjule emosjonelle reaksjoner. For andre kan det personlige tillitsforholdet, som er grunnlaget for møter ansikt til ansikt, være avgjørende for at de ønsker å åpne seg om personlige temaer (Thagaard, 2018, s. 111). Det ble derfor viktig at informantene selv fikk lov til å velge hva de var mest komfortable med. Ved at vi utførte ulike former for intervju, fikk vi også ulik informasjon ut ifra de. Thagaard (2018, s. 111) påpeker at de intervjuene som foregår ansikt til ansikt, gir oss bedre mulighet til å tolke utsagnene – nettopp fordi vi får muligheten til å observere kroppsspråk og uttrykksmåte i tillegg til det informanten forteller.

Siden vi visste at intervjuene skulle foregå på ulike måter, var det viktig for oss å gjennomføre prøveintervju først. Hovedgrunnen til at vi gjorde dette var for å teste ut de ulike teknologiske hjelpemidlene, deriblant undersøke lyd kvaliteten da man tok opptak av

telefonsamtale og videosamtale. Dernest ble det viktig å gjennomføre et prøveintervju, slik at vi selv skulle bli trygge i intervjusituasjonen.

Da vi gjennomførte intervjuene, ble det viktig at vi repeterte hva studien vår handler om og formålet med gjennomførelsen, samt vår taushetsplikt. Det var viktig for oss at informantene skulle føle seg trygge og ivaretatt, samt at de fikk informasjon om at de kan trekke seg når som helst. Det ble viktig at de følte seg trygge på at det som ble fortalt, er det kun oss og informanten som vet hvem som har sagt hva. Alt som blir brukt i vår oppgave, vil bli gjengitt på en slik måte at ingen kan spore tilbake til hvilken person som har sagt hva.

Samtykkeerklæringen var i orden på forhånd, og informantene fikk mulighet til å stille eventuelle spørsmål før gjennomføring av intervju, og de fikk også beskjed om lydopptak.

I selve intervjusituasjonen ble det viktig å ivareta informantene på en god måte, gjennom å vise at vi var engasjerte og aktivt lyttet til det de fortalte, og stilte oppfølgingsspørsmål ved behov. Siden noen av informantene ikke ønsket intervjuguiden på forhånd, ble det litt forskjell i gjennomføringen av intervjuene, men vi fikk likevel dekt de temaene vi hadde satt opp i intervjuguiden, og også andre temaer vi ikke hadde tenkt over på forhånd. Vi hadde på forhånd ikke forespeilet hvor lang tid intervjuene ville ta, da vi var usikre på hvor åpne informantene ville være. Intervjuene endte med å vare mellom 40 minutter og opp mot 2 timer. Etter intervjuene noterte vi ned noen tanker mens vi hadde intervjuet ferskt i minne, slik at vi kunne ta disse tankene med oss i det videre arbeidet.

4.5 Transkribering av intervju

Etter gjennomføring av intervjuene, ble alle intervjuene transkribert av oss. Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I transkriberingen av intervjuene vil man skifte fra muntlig form og over til skriftlig form. Dette fører med seg en rekke fortolkningsmessige og tekniske problemstillinger som man må ta hensyn til. Dette kan for eksempel være om transkriberingen skal gjengi ordrett talespråkstil, slik som informanten snakker, eller om det skal være ordrett skriftspråklig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

I vårt arbeid med å transkribere, har vi valgt å skrive det informantene fortalte, på bokmål. Dette tenkte vi var lurt, da informantene hadde ulike dialekter – og dialekt kan være en opplysning som gjør det enklere å gjenkjenne informanten. Å transkribere intervjuene til bokmål er dermed med på å anonymisere informanten, samt at det gjorde det enklere for oss i den videre analysen, ved at intervjuene ble enklere å lese.

Siden vi er to som delte på å transkribere intervjuene, ble det spesielt viktig at vi utformet en transkripsjonsprosedyre, slik at vi ble enige om hvordan transkriberingen skulle utføres. Ved at vi transkriberte intervjuene selv, kunne vi underveis i transkriberingen danne oss meninger om datamaterialet, samt se sammenhenger mellom de ulike intervjuene. Dette er opplysninger som vil være verdifulle i det videre analysearbeidet.

4.6 Koding og kategorisering

En av de vanligste formene for kvalitativ dataanalyse, er å kode og kategorisere intervjuene (Thaagard, 2018, s. 153; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Strauss & Corbin (1990) beskriver koding slik: “Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data” (Strauss & Corbin, 1990, i Dalen, 2013, s. 62). Koding og kategorisering handler på denne måten om å bryte ned datamaterialet i mindre deler, og sette en merkelapp på hva det handler om. Hensikten med denne prosessen er å danne kategorier, som igjen kan være med på å forstå datamaterialet på et mer tolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2013, s. 62).

Vi har valgt å benytte oss av en metode som er inspirert av Grounded Theory, konstant komparativ metode (Postholm, 2005, s. 87). Dette er en metode som ofte blir brukt i kvalitative studier, hvor koding og kategorisering av datamaterialet er vesentlig i analysearbeidet. Denne metoden benytter seg av tre ulike faser for koding: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Dalen, 2013, s. 63).

I første fase, åpen koding, er hensikten å identifisere begreper som igjen kan inngå i kategorier. Dette blir gjort ved å nøye gjennomgå datamaterialet. Etter at vi var ferdig med transkripsjonene, leste vi igjennom det materialet vi satt med. Underveis noterte vi stikkord, strekte under og markerte ulike sitater, og stilte spørsmål til oss selv. Etter at vi hadde gjort dette, satt vi igjen med 83 koder. Postholm (2005, s. 88) påpeker at det er vanlig å sitte igjen med mange koder etter denne fasen. Det er derfor viktig at forskeren bruker tid på å kategorisere kodene. Med dette menes det å finne koder som henger sammen med hverandre, og som kan danne en kategori (Postholm, 2005, s. 88). Da vi begynte å undersøke kodene våre etter første fase, oppdaget vi at mange utdrag hadde en egen kode, men det var også mange like koder, da det var flere likhetstrekk i intervjuene. Disse kodene kunne vi igjen dele inn i ulike kategorier. Sentrale koder og kategorier vi satt igjen med etter første fase med koding i vårt masterprosjekt var for eksempel utrygghet, trygghet, sosialt miljø, tabu, skam, mestring, atferd og normalisering.

I neste fase av kodingen, benyttet vi oss av aksial koding. I aksial koding er målet å sette kodene fra den åpne kodingen inn i en kontekst. Dette krever at man i den første fasen har noen kategorier, slik at man kan spesifisere de i den aksiale kodingen. Således handler aksial koding om å fastslå en kategori ut ifra ulike forhold som skaper dem (Postholm, 2005, s. 89). I denne fasen av kodingen ser man dermed på situasjonen som handlingen skjer i, hvilke forhold som utløser handlingen, reaksjoner på den, og til slutt konsekvensene (Dalen, 2013, s. 65). Her tar man som sagt utgangspunkt i kategoriene og kodene fra første fase, og deretter utbrer og utformer kategoriene slik at de kan omfatte flere begreper, eller erstatte merkelappene som er festet til de ulike databrokkene (Strauss & Corbin, 1998, i Postholm, 2005, s. 88). Etter denne fasen satt vi igjen med 15 koder og kategorier.

I siste fasen gjensto den selektive kodingen. Det er her vi skal finne fram til kjernekategoriene som skal inneholde funnene som skal belyse problemstillingen vår (Dalen, 2013, s. 66). For å få til dette, måtte vi undersøke kategoriene fra den forrige fasen nærmere, slik at vi kan kombinere de ulike kategoriene og skape en helhet (Postholm, 2005, s. 90). Siden vi på forhånd før datainnsamlingen, hadde utarbeidet en intervjuguide med ulike kategorier, ble det naturlig å anta at disse kategoriene ville stå igjen som kjerne kategorier etter endt koding. Dette stemte delvis, da vi endte med disse fem kategoriene, men i tillegg ble det lagt til enda en hovedkategori, og fire nye subkategorier, som ble kategorisert inn i hovedkategoriene. Disse kategoriene vil bli presentert nærmere i resultat-delen av oppgaven.

4.7 Forskningsprosjektets kvalitet

4.7.1 Vår rolle som forskere

Forskerens rolle som person, og da spesielt forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som tas i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Forskerens integritet er spesielt viktig i kvalitative metoder, da forskeren er deltakende i alle ledd i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Etske retningslinjer og teorier kan være til hjelp for forskeren, spesielt for å skille etiske hensyn opp imot vitenskapelige hensyn. Men til slutt vil det være forskerens integritet, altså forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet – som vil være den avgjørende faktoren for kvaliteten på forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Johannessen et al. (2021, s. 26) forklarer at alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi, både bevisst og ubevisst, bruker til å tolke det som foregår rundt oss. Denne forforståelsen er helt essensiell for å forstå

virkeligheten. Dette gjelder også i forskning. Forskeren vil, bevisst og ubevisst bruke sin forforståelse av det man skal forske på - til å avgjøre *hva* forskeren observerer, og *hvordan* dette blir vektlagt og tolket (Johannessen et al., 2021, s. 26).

Det vil derfor være naturlig å anta at også vår forforståelse har påvirket forskningsprosjektet vårt. Blant annet, som nevnt i innledningen, har vi erfaringer fra praksis når det gjelder denne tematikken. Vi har også lest andre masteroppgaver, bøker og fagartikler som berører dette temaet, og som dermed har vært med på å danne vår forforståelse for emnet. I tillegg har vi vært på foredrag med fokus på å samtale med barn gjennom utforskende bekymringssamtaler, og et annet foredrag om hvordan skole og læring kan være vanskelig for barn som lever med omsorgssvikt. Det ble derfor viktig å forsøke å være så transparent som mulig igjennom dette prosjektet, og la funnene få snakke for seg selv.

4.7.2 Validitet

Validitet kan defineres som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet i samfunnsvitenskapen handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Her kan vi skille mellom validitet i kvantitativ og kvalitativ forskning. I en smal forståelse er det bare den kvantitative forskningen som er valid, da den resulterer i tall. I en bredere forståelse kan også den kvalitative forskningen være valid, dette ved at man må undersøke i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å vite noe om (Pervin, 1984, i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

For å sikre validitet i vårt forskningsprosjekt, gjorde vi et strategisk utvalg av intervjuinformanter. Det var viktig å velge dem som kunne belyse problemstillingen på best mulig måte. Vi valgte fem informanter fra forskjellige steder, slik at de ble uavhengige av hverandre. Informantene har et aldersspenn på 21-32 år, da vi tenkte at denne aldersgruppen hadde opplevelsene friskt i minne og kunne gjenfortelle sin historie og sine refleksjoner mer detaljert. Det ble også viktig at spørsmålene i intervjuguiden gjenspeilet problemstillingen, slik at svarene på spørsmålene til sammen ga svar på problemstillingen.

4.7.3 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om resultatene fra forskningen er troverdige eller pålitelige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, med dette menes det hvilke data som brukes, hvordan den samles inn og hvordan den bearbeides (Johannessen et al., 2021, s. 27). Dataen er troverdig dersom dataen er identisk når samme undersøkelse blir gjennomført på ulike tidspunkt. Hvis resultatene blir de samme, er

dette et tegn på høy reliabilitet. En annen måte å teste reliabiliteten på, er ved at flere forskere undersøker samme fenomen. Hvis de kommer fram til samme resultat, er det et tegn på høy reliabilitet.

I kvalitativ forskning kan det derimot være vanskeligere å etterprøve forskningen. I den kvalitative forskningen er det derfor viktig at man er transparent, slik at det er tydelig hva man har gjort, uten at det nødvendigvis er direkte etterprøvbart (Krumsvik, 2014, s. 158). For å gjøre funnene troverdige, er det viktig å ha et kritisk blikk på seg selv som forsker, for å se om noe man har gjort i de ulike leddene av forskningen, kan ha påvirket informantene og dermed resultatene. I vårt forskningsprosjekt ble det for eksempel viktig å ikke stille lukkede spørsmål, men heller ikke ledende spørsmål. Det ble viktig at vi som forskere ikke la ord i munnen på dem, men heller stilte åpne, undrende spørsmål. Noe som kan ha svekket prosjektets reliabilitet er at lyd kvaliteten på et av intervjuene var dårlig, noe som førte til at vi ikke fikk hentet ut alt datamaterialet som vi hadde ønsket.

4.7.4 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad funnene fra forskning i en sosial setting kan gjøres gjeldende for andre sosiale settinger (Krumsvik, 2014, s. 158; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Siden hvert enkelt intervju og hver enkelt informant er unik, er det utfordrende å finne ut om dataen er overførbart i kvalitativ forskning. Likevel vil informantenes opplevelse være deres virkelighet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 289) forklarer at det eksisterer en uenighet rundt hvorvidt kvalitativ forskning er generaliserbart. Blant annet blir det argumentert med at kvalitativ forskning har for få intervjupersoner til at resultatene kan overføres til andre sosiale settinger. Nyeng (2012, s. 122) hevder at i kvalitative studier må man heller snakke om grader av overførbart, framfor generalisering.

I vårt forskningsprosjekt vil ikke nødvendigvis resultatene fra intervjupersonene være sannheten for alle barn som er pårørende til foreldre med rusavhengighet. Men vi mener likevel at prosjektet kan være til nytte, og ha en overføringsverdi for mennesker som møter barn med rusavhengige foreldre i sitt arbeid.

4.7.5 Etske betraktninger

Forskningsetiske prinsipper handler om å vurdere om handlingene i forskningsprosessen er riktige eller gale (Johannessen et al., 2021, s. 45). Etikk handler først og fremst om samspillet mellom mennesker, om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Når man skal gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med forskning, er det etiske og moralske spørsmål

knyttet til alle ledd. Det er derfor viktig at vi som forskere er bevisste over disse etiske betraktningene, og viser varsomhet og aktsomhet både før, under og etter forskningen.

Forskningsprosjektet omhandler barn som pårørende av foreldre med rusavhengighet, har vi valgt å ikke intervju barn. Dette er en etisk vurdering, da vi ikke har nok kunnskap til å vite om spørsmålene vi stiller, vil være skadelige for barnet i etterkant. Vi har derfor valgt å intervju personer som er over 18 år, og dermed myndig, og som kan ta valg på egne vegner. Selv om informantene er over 18 år, og kan ta egne valg, betyr ikke det at de ikke vil bli påvirket av spørsmålene vi stiller. Det ble derfor spesielt viktig at vi som forskere forholdt oss til de tre hensynene, den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt (Johannessen et al., 2021, s. 45-46):

1. Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi: Den som blir forespurt om å delta i forskningsprosjektet, har til enhver tid lov til å trekke seg og sitt bidrag fra forskningsprosjektet, uten noen form for negative konsekvenser eller ubehag.
2. Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv: Informantene har rett til å bestemme hvilken informasjon om dem selv som kommer ut og hvem som skal ha tilgang på informasjonen. Deltakerne skal også være sikre på at forskeren har taushetsplikt og ikke bruker opplysninger som kan identifisere informantene.
3. Forskeren ansvar for å unngå skade: Forskeren har ansvar for å ikke berøre temaer som kan være skadelige, og som kan være vanskelig å bearbeide og komme seg ut av igjen. Informantene skal utsettes for minst mulig belastning.

På bakgrunn av det tema vi har valgt, måtte vi naturligvis være bevisst på etiske spørsmål og dilemma. Vi har valgt et sårbart tema, som gjorde det ekstra krevende å gjennomføre intervjuer. Det å ivareta informantene på en god måte ble viktig gjennom hele masterprosjektet, og det å være bevisst på hvordan vi stilte spørsmålene. Intervjuguiden måtte derfor være nøye gjennomtenkt. Vi valgte spørsmål som best mulig kunne få fram den informasjonen vi trenger, samtidig som vi ivaretok informanten slik at han ble utsatt for minst mulig belastning. Vi unngikk å legge ord i munnen på dem, men stilte heller åpne, undrende spørsmål.

Barn som pårørende til foreldre med rusavhengighet, er en tematikk som gjorde at vi innhentet personopplysninger av informantene gjennom intervju. Prosjektet hadde meldeplikt til NSD (Norsk senter for forskningsdata), da vi tok opptak av informantens stemme, tok høyde for at vi kunne få tilgang til helseopplysninger, samt at opplysningene ble lagret

elektronisk (Personopplysningsloven, 2000). NSD var behjelpelig med hva vi burde være bevisst på i prosjektet, spesielt med tanke på innhenting av personopplysninger. Vi har valgt å ikke spørre familien om samtykke, men kun informanten. Eventuelle opplysninger om familien blir dermed kalt tredjepersons opplysninger. Det er flere årsaker til at vi ikke ville spørre familien om samtykke, blant annet sykdom, dødsfall eller generelle familieforhold. Siden vi ikke spurte om samtykke for å innhente disse opplysningene, ble det viktig for oss å formulere spørsmålene i intervjuene på en slik måte at familiens helseopplysninger ble i minst mulig fokus.

Datamaterialet som vi samlet inn, ble lagret elektronisk gjennom nettskjema.no. Dette er et nettsted som administreres av Universitetet i Oslo. Under intervjuene benyttet vi oss av en egen mobilapp, kalt “diktafon”, hvor intervjuene automatisk ble lastet opp i nettskjema. Det er kun oss to som forskere som har tilgang til intervjuene. Under transkriberingen ble det viktig at alle opplysninger som kunne være identifiserende, ble tatt vekk. Dette for å sikre informantene sin anonymitet.

5.0 Resultat

I dette kapittelet blir resultatene fra intervjuundersøkelsen presentert. Intervjuguiden (Se vedlegg 2) består av fem kategorier: Begrepet “barn som pårørende”, informantens oppvekst, informantens skolegang, identifisering og informantens voksne liv. Vi har tatt utgangspunkt i disse fem kategoriene, men i arbeidet med kodingen, har vi også formulert en ny hovedkategori, samt noen underkategorier ut fra de funnene vi fikk fra informantene, som vil bli presentert som resultatdelen av oppgaven. Her vil vi se på likheter og ulikheter mellom informantene. Med utgangspunkt i problemstillingen vil de mest sentrale funnene bli satt opp som punkt i diskusjonsdelen, koblet opp mot teorien. Personene vi intervjuet vil bli referert som “informanter”, og vi har valgt å bruke bare hankjønn for å bevare anonymiteten.

5.1 Barn som pårørende av rusavhengige foreldre

Vi ønsket å finne ut hva informantene la i begrepet “barn som pårørende av rusavhengige foreldre”. Flere av informantene syntes det var vanskelig å definere begrepet, men alle var enige i at det handler om sårbare barn som har altfor mye ansvar, og at det får konsekvenser for barnet. En informant definerte det slik «(...) rollene har blitt byttet om, de voksne har blitt barn, og barna må ta på seg ansvaret for å passe på de voksne. Det er et veldig stort ansvar, og et stort problem for mange». Flere av informantene valgte å snakke om sine egne erfaringer om å være barn som pårørende: «I min situasjon var jeg et barn som vokste opp med to foreldre som var avhengig av rus – alkohol. Det fører jo med en del utfordringer. Det fikk en del konsekvenser og belastninger for meg». En annen informant forklarte det slik: «Jeg synes synd på dem, for jeg vet selv at det ikke er enkelt». Det ble også poengtert at det ikke nødvendigvis trenger å være et tungt belastet rusmiljø, men at det kan foregå i perioder eller episoder, som påvirker barnet det handler om.

5.2 Informantens oppvekst

For å ivareta informantenes anonymitet, velger vi i denne delen å ikke spesifisere hvilken informant som har sagt hva – men heller sammenstille historiene deres, og presentere en mer “generell” fremstilling som informantene kan kjenne seg igjen i. Vi mener det er viktig å gi et innblikk i hvordan oppveksten har vært, da dette kan henge tett sammen med skolesituasjonen og hvordan de har opplevd sin skolegang.

Alle informantene fortalte om en oppvekst preget av konflikter, kaos og lite trygghet og stabilitet. En av informantene fortalte: «Man er så utrolig sårbar når man ikke blir passet på, og det er en stor del av det å vokse opp med foreldre som alkoholikere. Da er det ingen som

passer på deg, da er det fritt vilt altså (...) Jeg visste aldri hva som skjedde når helga kom. Så det var veldig utrygt, en følelse av at ingen passet på deg, at man ikke hadde noen å snakke med eller betro seg til, eller fortelle hvordan en hadde det». Informantene forklarte at hverdagen bestod av frie tøyler, de ble overlatt til seg selv, for det var ingen som stilte krav eller hadde forventninger til dem hjemme. Noen av informantene fortalte at foreldrene var lite til stede, da de kunne ligge og sove hele dagen, eller ha lengre perioder borte fra hjemmet. En påpekte at foreldrene var til stede og oppegående periodevis, og ruset seg i andre perioder. Fire av informantene forklarte at de hadde bodd sammen med én eller begge foreldrene til de var ungdom og/eller tidlig voksen. Siste informant ble tatt ut av hjemmet i tidlig barneår. Ved at foreldrene var lite til stede, kunne informantene fortelle at de lærte å bli selvstendig tidlig. De måtte selv ta ansvar for å legge seg og komme seg opp til riktig tid, samt lage sin egen mat og passe på hygiene. En informant påpekte: «Det å vokse under slike omstendigheter, har en rekke konsekvenser for barnet. Det var veldig utrygt i oppveksten, og jeg måtte passe på meg selv. Jeg hadde ingen å betro meg til, ingen å fortelle de tingene som egentlig skjedde. Følte meg veldig annerledes, og var utsatt for alt mulig. Følte ikke jeg ble passet på, eller tatt på alvor eller forstått».

Flere av informantene kjente på uforutsigbarhet og konstant redsel for hva som kunne skje: «Man føler at man er i fare, fordi man vet ikke når neste krise skjer». En av informantene påpekte: «Mye av problemene i oppveksten har vært fordi omsorgen sviktet. Foreldre som ikke tok ansvar da jeg vokste opp, og fikk da ikke dekt behovene mine. Det å være pårørende til foreldre som ruser seg, det tar mye». I tillegg til at informantene hadde ansvar for seg selv, fortalte samtlige at de har følt seg unormal eller annerledes fra andre jevnaldrende. Fire av informantene var bevisst på at situasjonen hjemme ikke var normal, men at det var dette som var normalen for dem. De har kjent på mye skam, men også frykt for at andre skulle oppdage hvordan det var hjemme. Flere informanter hadde også kjent på skyldfølelse. I tillegg ble de direkte eller indirekte fortalt av foreldrene at de ikke måtte snakke om hvordan de hadde det hjemme: «Vi fikk beskjed om at ting som skjedde hjemme skulle vi ikke fortelle noen plass (...) vi ble så drillet på at hvis du forteller dette, så kommer barnevernet eller politiet og tar deg. Det var litt psykisk vold der». Under oppveksten har flere informanter kjent på motstridende følelser; selv om det var vanskelig hjemme, var de likevel glad i foreldrene sine og redd for å bli tatt vekk fra dem.

5.3 Informantens skolegang

Når det gjelder informantenes skolegang, ønsket vi å finne ut av hvilken opplevelse de hadde av skolen, hva som var bra og hva som var dårlig, og i hvilken grad hjemmesituasjonen påvirket skolegangen. Vi var også på utkikk etter hvordan de ble møtt av de voksne på skolen, og om lærerne eventuelt kunne gjort noe annerledes for å imøtekomme behovene deres. Fire av informantene fortalte at de har hatt behov for å kompensere for den dårlige situasjonen hjemme, ved å finne andre arenaer de kunne bruke som et fristed. Skolen ble et slikt sted for dem, hvor de kunne omgås jevnaldrende og prestere på samme nivå. De fleste informantene poengterte at det har vært en trygghet å ha tilgang til gode venner, til tross for at vennene ikke har visst noe om situasjonen hjemme. *“Det å få lov til å bare være barn sammen med klassekameratene sine. Tillate seg å være barn. Føle at man ikke skiller seg ut. Føle at man ikke har et stort ansvar. Det var viktig for meg”*, uttalte en informant.

5.3.1 Relasjon mellom lærer og elev

De fleste av informantene fortalte at de har hatt et normalt og fint forhold til læreren sin. Det var noen lærere de likte bedre enn andre, uten at det var noen spesifikk grunn til det. De lærerne som informantene likte godt, ble beskrevet som tålmodig, imøtekommende, trygge og forutsigbare. Flere av informantene fortalte at de ofte fikk skryt for sine faglige prestasjoner, men de skulle ønske det var flere møtepunkter enn kun faglig, med læreren sin. En informant fortalte: *“Jeg føler det er mye fokus på det faglige i skolen. Den sosiale kompetansen og generelt psykisk helse spiller jo mye inn. Man må se hele bildet, og ikke ha så mye fokus på selvrealisering når et barn kanskje er i krise, for da er ikke det viktig”*.

Felles for alle informantene er at ingen av dem har fortalt læreren sin direkte om hvordan situasjonen var hjemme. Mange av informantene forklarte dette med at lærerne selv ikke var flink til å snakke om følelser, og dermed ble det unaturlig å skulle prate om hvordan de hadde det. Sitater som *«Det var ikke noe snakk om sånt, at man skulle snakke om hvordan man hadde det»* går igjen hos flere av informantene. Alle informantene sitter igjen med en opplevelse av at det var lite forståelse og medfølelse å få av lærerne. Samtlige fortalte at de hadde en eller annen form for atferdsendring på skolen, som de opplevde at lærerne ikke forstod, og de ble møtt med irettesetting og kjefting på grunn av uakseptabel oppførsel. En av informantene fortalte: *«Det med irettesetting når det ble gjort noe galt, var vanskelig. Jeg skulle ønske de satte seg mer inn i situasjonen før de ga kjeft. Jeg husker det var ordrett «men du er jo ikke sånn», «du gjør jo ikke sånn», og da ble det ikke akseptert og vise de følelsene som jeg sikkert prøvde å vise. Jeg ble ikke møtt på mine følelser»*. En annen informant uttalte:

“Kanskje jeg bare savnet å bli sett og forstått, og at noen hadde et ønske om å finne ut av hvordan jeg egentlig hadde det og prøve å finne en forklaring på hvorfor jeg oppførte meg slik jeg gjorde. Det ble aldri snakket om hvordan jeg hadde det hjemme. Jeg følte meg veldig alene, ingen som prøvde å forstå”.

Vi fikk informantene til å reflektere over hvordan vi som lærere kan være den trygge voksne som barnet ønsker å åpne seg til. På dette spørsmålet går relasjonsbygging og tilstedeværelse igjen som en vesentlig faktor hos informantene: *«Man må jobbe for å skape en god relasjon til alle barna. Få de til å bli trygge på at de kan fortelle alt til læreren sin. At det er et trygt sted, og at man kan stole på læreren sin»*. En annen informant støttet opp rundt dette: *«Det at læreren er til stede, stabil og forutsigbar skaper den tryggheten. At man er til stede over lengre tid, kan være viktig. Og at man gir barnet rom til å være seg selv uten å få høre at det er noe galt med deg»*. En annen informant påpekte: *“Det handler mye om å gå inn og være menneske da. Forstå at eleven ikke nødvendigvis er vanskelig bare for å være det, men at det da kan handle om at eleven har det vanskelig inni seg. Ikke tenk at eleven er vanskelig, men at han **har** det vanskelig. Forståelse og tålmodighet tror jeg er viktig for at eleven skal få et tillitsforhold til deg som lærer, og etter hvert klare å åpne seg”*.

5.3.2 Skolen som et fristed: trygghet og mestring

Fire av informantene uttalte at de opplevde skolen som noe positivt, et fristed hvor de slapp å forholde seg til det som foregikk hjemme, og hvor de bare kunne være barn. En informant fortalte: *«Jeg var veldig glad i skolen, også var det et fristed fra alt»*. De betraktet skolen som et trygt sted, fordi det var forutsigbart, og det var tydelig hva som var forventet av dem. Her fikk de også muligheten til å finne fag eller aktiviteter de mestret: *«Jeg har skjönt at skolen var en trygg og god plass, fordi der kunne jeg gjøre det bra og bli anerkjent for å gjøre det bra på en måte, og det var klart hva som var forventet av deg»*.

I tillegg til at skolen ble et fristed, ble det også en arena hvor de kunne oppleve mestring, noe de ikke fikk så mye av hjemme. En informant uttalte: *“Jo mer motgang jeg møtte hjemme, jo viktigere ble det for meg å få toppkarakterer, og være feilfri på papiret. Det var viktig å være god i noe”*. En annen informant påpekte: *“Jeg elsket jo å være på skolen og gjøre skolearbeid, jeg var vel en sånn typisk mønsterelev. Jeg tror nok at det var fordi det var noe jeg mestret, noe jeg fikk til”*. En av informantene fortalte at han aldri har vært særlig skoleflink, og foretrakk å lære av praktiske oppgaver framfor teoretiske. Men også han poengterte viktigheten av å føle at man er god i noe; *“Jeg ble sendt til en plass hvor jeg kunne mekke*

sykler, og drive med ting i praksis. Og det likte jeg å holde på med. Jeg fikk ingen karakterer fra det, men det synes jeg ikke gjorde noe”.

5.4 Samarbeid med andre instanser

I intervjuene med informantene kom det frem at informantene satt igjen med en følelse om at det hadde vært manglende samarbeid mellom ulike instanser rundt barna. Dette var ikke en kategori vi hadde i intervjuguiden, men det ble et gjennomgående tema i alle intervjuene.

Fire av informantene fortalte at barnevernet på ett eller annet tidspunkt har vært inne i bildet. Hos noen fra før de ble født, hos andre etter at det hadde blitt sendt bekymringsmelding. Hos en informant endte barnevernet sin inngripen med at han ble plassert i beredskapshjem, og senere fosterhjem. Dette skjedde likevel så seint, at han har fått erstatning fra staten; *«Jeg har søkt erstatning fra staten, for omsorgssvikt fra barnevernet, for manglende inngripning. Og dette har jeg fått innvilget. Så det betyr jo at det ikke var så bra».*

Tre av informantene fortalte at barnevernet ved flere anledninger forsøkte å prate med dem om situasjonen hjemme. Informantene nektet for at noe var galt, da det var dette de hadde blitt lært opp til å gjøre av foreldrene sine. Noen av informantene har også fått innsyn i dokumentene sine hos barnevernet, hvor det fremkommer at barnevernet har forsøkt å ta kontakt med én eller begge foreldrene, uten hell. Informantene fortalte at det ikke ble iverksatt noen tiltak fra barnevernet etter disse samtalene. En annen informant fortalte at han var i avhør hos politiet, for en annen sak, men erfarte at ikke en gang politiet spurte om hvordan det var hjemme. Denne hendelsen ble heller ikke meldt til verken skolen eller barnevernet. Informantene mente at det har vært dårlig kommunikasjon og samarbeid mellom de ulike instansene, noe som førte til at flere av informantene erfarte at det ikke var noen, verken barnevern, skolen eller andre som prøvde å bedre hjemmesituasjonen deres.

5.5 Identifisering

Vi ønsket å finne ut av hvilke tegn eller signaler vi som lærere bør være på utkikk etter, både fra barnet selv og fra foreldrene, slik at vi lettere kan fange opp de barna som har det vanskelig hjemme. Dermed fikk vi informantene til å reflektere over både sin egen situasjon, men også tenke over generelle tegn man burde ta tak i.

5.5.1 Mangel på identifisering

Samtlige av informantene fortalte at de aldri har blitt spurt av lærerne eller andre voksne på skolen, om hvordan de hadde det hjemme. Beskrivelser som *«det virket ikke som de brydde seg»*, går igjen hos flere informanter. Og at dette ikke var noe de skulle rote i. Flere av

informantene fortalte at de tror lærerne kan ha hatt en mistanke om at noe var galt, men at de aldri tok tak i det. To av informantene fortalte at de for eksempel kunne komme uten mat på skolen, eller at de manglet utstyr, eller hadde med seg feil utstyr. Informantene omtaler dette som signaler som lærerne burde ha oppfattet, og tatt tak i, uten at dette ble gjort. Lærerne tok derimot kontakt med foreldrene, som gjerne hadde en helt annen forklaring på hvorfor det manglet utstyr eller andre ting.

Et fellestrekk for alle informantene er at de, i korte og lengre perioder, endret atferd på skolen. For tre av informantene ble det viktig å være den stille, usynlige eleven, for å unngå å bli oppdaget. De forteller også at det gjerne var bråkmakerne i klassen som fikk oppmerksomheten fra læreren, og dermed forble de usynlig. Sett i ettertid, hadde de ønsket at læreren også var oppmerksom på de elevene som ikke krevde noe oppmerksomhet.

To av informantene fortalte at de var mye sint på skolen, på grunn av situasjonen hjemme. De fortalte at de ofte ble irettesatt av læreren, men at læreren ikke så hva som lå bak atferden deres. Alt i alt sitter informantene igjen med en følelse av at lærerne på mange måter sviktet dem, og med bare noen få grep fra lærerne sin side, slik som å prate med dem, eller se bak atferden, så kunne mye ha vært annerledes. Informantene påpeker at det er viktig at vi som lærere tørr å tro at det skjer, og at vi heller spør én gang for mye enn én gang for lite: *“Det er ubehagelig å kanskje trække på tærne til noen, men heller trække på noen tær og si unnskyld etterpå eventuelt, hvis det var feil”*, sa en informant. En annen støttet opp rundt dette: *“(…) det er bedre å få det avkreftet enn å ikke ha gjort noen ting”*.

5.5.2 Signaler fra barnet

Alle informantene var enige om at det kan være vanskelig å oppdage, da barn er forskjellige, og på denne måten sender ulike tegn. Informantene skilte mellom synlige og mindre synlige tegn, en informant snakket om det på denne måten: *«(…) Hvis barnet kommer på skolen i skitne klær, eller samme klær mange dager på rad for eksempel, slike åpenbare ting da»*. Også en annen informant snakker om synlige tegn: *«Det er jo, for eksempel sånn som med mat da, har man med seg matpakke? er det slurvete? slike ting»*.

Alle informantene var enige i at plutselige endringer i atferd er viktig å følge med på. Noen mente det er viktig å følge med hvis barnet ofte er lei seg, andre hvis barnet plutselig blir utagerende. Samtidig påpekte flere av informantene at man også må følge med de barna som ikke tiltrekker seg oppmerksomhet. En informant formulerte seg slik: *«Det at man er stille, trenger ikke å være forenlig med at man har det bra»*.

Uansett hvilket tegn barnet sender, mente informantene at det absolutt viktigste man kan gjøre hvis man har en mistanke, er å ikke gi seg før man har fått et svar. Informantene er enige om at man må trå varsomt fram, og ha i tankene at dette er sårbare barn, men at man ikke må gi seg. En informant fortalte det slik: *«(...) at man ikke tar nei for et nei. Og at man ved en senere anledning prøver igjen. Rett og slett at man ikke gir seg, i hvert fall hvis man føler at det er ett eller annet der, så må man ikke gi seg før man får svar»*. Vi må tenke på at disse barna kanskje ikke har så mange de kan fortelle om situasjonen til, så det å aktivt jobbe for at du som lærer kan være den trygge som de ønsker å fortelle det til, er viktig.

5.6 Informantens voksne liv

Vi ønsket å finne ut av hvordan informantene har det i dag, og i hvilken grad deres oppvekst og skolegang har påvirket deres voksne liv. Dette har ikke direkte relevans for problemstillingen, men vi mener at informantens voksne liv er et viktig aspekt for å forstå hvor kompleks en slik oppvekst kan være, og hvordan miljøet påvirker oss. Vi ønsket å se hele bildet. Samtlige informanter fortalte at de har klart seg bra til tross for omstendighetene, men noen av dem sliter fortsatt og har det vanskelig mentalt. Flere informanter forteller at de fortsatt føler seg annerledes på mange måter, og at det er vanskelig å føle seg god nok. To av informantene uttalte at de sliter med ubearbeida følelser: *«Hvis det hadde blitt fanget opp tidligere, så er det ikke sikkert jeg hadde hatt så mange ubearbeida følelser, og kanskje det å akseptere meg selv på en helt annen måte»*. *«Det er mange situasjoner jeg er veldig utrygg i, og utrygg i meg selv, og vet ikke helt hvem jeg egentlig er som person»*, forklarer en informant. Flere trakk fram at det med relasjoner er vanskelig, og at *«det er veldig vanskelig å stole på folk og knytte seg til noen»*. En annen fortalte at han slet med depresjon og angst, samt personlighetsforstyrrelser, og er dermed sykmeldt. Det var også en informant som selv hadde slitt med rus i en periode, men som nå er rusfri.

Informantene trakk også fram positive sider med å ha opplevd en slik oppvekst, blant annet at de er mer reflekterte og har mer livserfaring enn de fleste andre på samme alder. Fire av informantene er medlem av organisasjonen BAR, noe som har hjulpet dem i voksen alder. De bruker BAR til å møte andre i lignende livssituasjoner. *«Man føler seg så utrolig annerledes når man har hatt en slik oppvekst som jeg har hatt, så det er så innebygd at man tenker man er annerledes. Jeg må hele tiden bevise for meg selv at jeg er god nok, eller normal. Når man kommer i et slikt fellesskap som BAR, så har alle et lignende utgangspunkt, og det er så fint»*, uttalte en informant. Alle informantene påpekte at åpenhet har vært viktig, da det kan gi rom for forståelse. Humor var noe som gikk igjen blant informantene: *«Jeg har alltid vært åpen*

etter at jeg ble voksen om hvordan jeg har hatt det i oppveksten. Og det er mye humor knyttet til det, at man faktisk kan tulle med det. Humor er viktig for å gjøre det mer normalisert. Jeg opplever at det er ganske greit å snakke om nå». I tillegg påpekte en at det man har opplevd kan brukes som kompetanse til å hjelpe andre barn og unge som har det vanskelig hjemme.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet diskuterer vi resultatene fra forrige kapittel i lys av relevant teori. Med utgangspunkt i problemstillingen: «Hvilken betydning har læreren i møte med barn som pårørende av rusavhengige foreldre?» ønsker vi å belyse at teori og praksis går hånd i hånd. Ut fra funndelen har vi kommet fram til åtte punkt vi ønsker å ta opp i diskusjonen: Barn som pårørende av rusavhengige foreldre, identifisering: signaler fra barnet, et resultat av miljøet, læreren som beskyttelsesfaktor, lys i mørke rom, tabukulturen, utforskende bekymringssamtaler. Vi har med et niende punkt i diskusjonen: lærerens ansvar, hvor vi sammenfatter diskusjonsdelen.

6.1 Barn som pårørende av rusavhengige foreldre

Flere av informantene syntes det var vanskelig å definere begrepet «barn som pårørende av rusavhengige foreldre». Dette kan spores tilbake til at begrepet «barn som pårørende» rommer en stor gruppe med barn, hvor fellestegnet er at foreldrene har en definert sykdomstilstand, dette være seg psykisk sykdom, somatisk sykdom eller rusmiddelmissbruk (Haugland et al., 2012, s. 11; Bergem, 2018, s. 19). Det kan også være vanskelig å definere begrepet, nettopp fordi det ikke er et tydelig skille mellom hva som er bruk, misbruk og avhengighet av rusmiddel (Hansen, 2017, s. 150). Informantene var tydelige på at dette handlet om sårbare barn, som har fått et altfor stort ansvar, og at dette medfører konsekvenser og belastninger for barnet. Vi vet fra forskningen at det å vokse opp i en familie med rusproblemer, fører til at barna har en økt risiko for å utvikle en rekke psykiske, sosiale, atferdsmessige og kognitive problemer (Christensen & Bilenberg, 2000; Christoffersen & Soothill, 2003, i Hansen, 2017, s. 151; Haugland et al., 2015, s. 13; Gautun, 2006, s. 10).

Disse barna har ofte en mangel på trygge voksne i livet sitt, derfor blir det ekstra viktig at de voksne som barna møter utenfor hjemmet, jobber med å skape en god relasjon til de, slik at man kan være en trygg tilknytning. Lærere og andre ansatte i skolen har en gylden mulighet til å være denne trygge voksne som barna trenger, nettopp fordi barna tilbringer store deler av hverdagen på skolen. Men for at dette skal skje, er det viktig at lærere og andre ansatte ved skolen har kunnskap om hvordan man kan identifisere disse barna.

6.2 Identifisering

Barn som lever med én eller begge foreldres rusmisbruk, står ofte overfor store utfordringer og belastende opplevelser. Det å være foreldre og streve med rusmiddelmissbruk kan ofte føles skamfullt, og misbruket kan derfor bli holdt skjult for omverdenen. Det kan derfor være

vanskelig å identifisere barn som lever med rusrelaterte belastninger (Hansen, 2017, s. 149; Kufås et al., 2017, s. 11). Det er ikke uten grunn at disse barna blir omtalt som de *usynlige*, *skjulte* og *glemte* barna i litteratur og forskning. Nettopp av den grunn, er det viktig at lærere og andre som jobber i skolen, og som møter disse barna på en daglig basis, har kunnskap om hvilke tegn og signaler man skal være på utkikk etter, for å identifisere og hjelpe disse barna.

Her er det viktig å påpeke at barn som pårørende av rusavhengige foreldre er en heterogen gruppe, og trenger derfor ikke å ha så mange likhetstrekk utover at én eller begge foreldrene er rusavhengige. Samtlige informanter påpekte at det kan være vanskelig å identifisere barn som pårørende, nettopp fordi ulike barn sender ulike tegn. Dette samsvarer med Bäcklund et al. (2010, s. 24), som også påpeker at signaler fra barn som lever med foreldre som har et rusmisbruk, er forskjellig fra barn til barn.

Selv om ulike barn sender ulike tegn, viser forskning til noen “generelle” tegn som man bør være oppmerksomme på. Dette innebærer observerbare tegn, slik som endring i atferd, eller ytre tegn som hygiene og klær (Møller, 2018, s. 18; Lambie & Sias, 2005, s. 267-268). Det kan også være mer indirekte tegn som konsentrasjonsvansker, tretthet og variabel innsats på skolen (Hansen, 2017, s. 156; Lambie & Sias, 2005, s. 267-268; Bäcklund et al., 2010, s. 24). Flere av informantene fortalte at de ubevisst sendte observerbare tegn, ved at de blant annet kom på skolen uten matpakke, med feil utstyr og/eller skitne klær. De sendte også indirekte tegn i form av at de hadde trøbbel med å konsentrere seg, og var til tider distraherede. Til tross for at informantene sendte ulike tegn, fortalte samtlige av informantene at lærerne ikke oppfattet signalene, eller ikke *ønsket* å oppfatte de.

Det at lærerne ikke oppfattet signalene, er ikke uvanlig. I forskningen blir det pekt på at barn og ungdom kan ha gitt signaler til omverden om at de har det vanskelig, uten at dette blir oppfattet (Gautun, 2006, s. 7). Dette kan igjen spores tilbake til at det ikke finnes en symptomliste som kun kan knyttes til belastninger som har sammenheng med foreldrenes rusmisbruk (Hansen, 2001, s. 13). Igjennom Opplæringsloven § 15-3 har ansatte i skolen en plikt om å være oppmerksomme på elevene og ulike forhold som påvirker dem. Det er derfor viktig at lærerne, ved mistanke om at barnet er i risiko, observerer de ulike tegnene, og systematiserer de. På denne måten kan de se om dette er noe som er gjentakende over tid, eller om det bare er en fase som går over av seg selv.

Det at lærerne derimot *unngår* å se tegnene, er noe som er mer urovekkende, men dette er heller ikke uvanlig. Dette henger tett sammen med at rusmisbruk er knyttet til tabu og skam.

Lærerne kan kvie seg for å spørre om slike temaer, nettopp fordi det er så skambelagt, og man vil ikke gjøre vondt verre ved å spørre. En annen årsak til at læreren ikke oppfatter barnas signaler, henger sammen med lærerens syn på verden. Med dette menes det at man må *tro* at omsorgssvikt skjer, for at man skal *se* at det skjer.

6.2.1 Se bak atferden

Samtlige av informantene var enige om at plutselige endringer i atferd, er et av de tydeligste signalene et barn kan sende, som burde vekke interesse og bekymring hos læreren. Alle informantene forteller at de hadde en eller annen form for atferdsendring på skolen. Mens noen av informantene ble utagerende, var andre mer rolige og tilbakeholdne. Dette henger sammen med at barn som pårørende er en heterogen gruppe, og ulike elever vil dermed ha ulike atferdsmønstre (Haugland et al., 2012, s. 11).

Olsen & Traavik (2010, s. 90) skiller mellom utagerende og innagerende atferd. Utagerende atferd er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger, og omfatter blant annet krancling, slåssing og skulking (Olsen & Traavik, 2010, s. 84). Innagerende atferd er en betegnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv (Olsen & Traavik, 2010, s. 90; Ogden, 2015, s. 28). Det at barna har forskjellig atferdsmønstre, vanskeliggjør identifiseringen. Hansen (2001, s. 12) påpeker at det er enklere å oppdage barn som har en utagerende atferd, framfor barn som er stille og som forsvinner i mengden. Flere av informantene uttrykte også dette, at det ofte var de utagerende barna som fikk lærerens oppmerksomhet, og at de mer tilbaketrunkne barna ble oversett og glemt.

Denne endringen i atferd, kanskje spesielt hvis man er utagerende, kan overføres til Siegel (2012, s. 281) sin modell toleransevinduet og dets spennvidde. Modellen har flere bruksområder, og kan blant annet brukes for å forstå barnets atferd, samt at man kan bruke modellen for å bli mer bevisst sitt eget toleransevindu.

Modellen referer til det spennet av aktivisering som er optimalt for en person, hvor man verken skal være for høyt eller lavt (Siegel, 2012, s. 281; Holt & Hafstad, 2016, s. 291; Kvello, 2020, s. 303). Størrelsen for optimal aktivisering og det handlingsrommet eleven har å benytte seg av, varierer fra individ til individ, fra dag til dag, og påvirkes blant annet av hvilke erfaringer man har. Barn som pårørende av rusavhengige, har ofte med seg dårlige erfaringer, da de kan ha blitt utsatt for eller vitne til vold, overgrep eller andre belastende opplevelser knyttet til foreldrenes rusmisbruk. De barna som har opplevd mye vanskelig og skremmende i oppveksten, kan raskere komme utenfor toleransevinduet (Kvello, 2020, s. 303; Thorkildsen,

2022). En informant fortalte om en hendelse hvor læreren hadde blitt irritert og slått i pulten. Denne hendelsen reagerte informanten kraftig på, da det trigget dårlige minner fra barndommen. Informanten reagerte med å bli sint, og deretter løpe ut av klasserommet, med læreren hakk i hæl. Dette er et eksempel på at handlinger som ikke nødvendigvis var særlig gjennomtenkte av læreren, kan ende med at eleven havner utenfor sitt toleransevindu. Hendelser som dette kan oppstå, når læreren ikke er bevisst på, og kjent med elevens toleransevindu, og kanskje heller ikke sitt eget.

Modellen toleransevinduet kan også brukes for å bli mer bevisste på sitt eget toleransevindu. I likhet med barn, har også voksne ulikt toleransevindu. Her er det viktig at vi som lærere reflekterer over hva som skaper og reduserer aktivisering. Dette blir særlig viktig i møte med de elevene som har svekket reguleringskapasitet. Hoffart & Malmo (2021) forklarer at en naturlig refleks i møte med barn som fremstår som sinte, er å speile atferden, og dermed havner begge utenfor toleransevinduet. Eksempelet ovenfor med informanten som reagerte på lærerens handling med å slå i pulten, og deretter springe etter informanten i gangen, er et tydelig eksempel på at både informanten og læreren havnet utenfor toleransevinduet. Ved at vi som lærere er bevisste på vårt eget toleransevindu, vil det stille oss bedre rustet til å være en god reguleringsstøtte for eleven, og hjelpe oss til å se hva som ligger bak atferden.

Alle informantene satt med en opplevelse om at lærerne ikke forsto, eller forsøkte å forstå hva som lå bak atferden deres. Flere av informantene forteller om hendelser hvor de har vært utagerende, og har blitt møtt av irettesettelse fra læreren, framfor forståelse. Mennesker har et grunnleggende behov for å bli sett av en annen. Elever blir tryggere når de opplever å bli forstått og akseptert - når voksne forsøker å forstå dem innenfra (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Det er viktig å ikke bare se det ytre – i denne sammenhengen elevens atferd, men også ta del i det indre, og prøve å forstå at atferden kan være et signal på vonde tanker og følelser. En informant påpekte at det er viktig at vi som lærere gir rom for alle følelser, og har i bakhodet at en atferd uttrykker noe. Der læreren danner seg et bilde av elevene ut fra deres atferd, og ikke ut fra kjennskap til elevens forutsetninger, kan dette føre til feilvurderinger og misforståelser. En profesjonell lærer ser hver enkelt elev og forstår han ut fra hans egne premisser og tilpasser sin atferd ut ifra det (Lie, 2021, s. 86).

I en hektisk skolehverdag, hvor man har ansvar for mange elever, blir det ofte at de elevene som krever lærerens oppmerksomhet, er de som får den. De stille barna forsvinner ofte i mengden, og blir *usynlige*. I klasserommet kan denne typen atferd bli oppfattet som

eksemplarisk atferd, da eleven gjør lite ut av seg, og dermed gjør lite krav på lærerens oppmerksomhet (Olsen & Traavik, 2010, s. 90). En av informantene fortalte at det at man er stille, er ikke ensbetydende med at man har det bra. Det blir derfor viktig at lærerne blir mer oppmerksomme på de *usynlige* elevene og bevisst forsøker å etablere en god relasjon til dem. Stille barn er ikke en ensartet gruppe, de er sårbare barn med ulike behov, atferd og vansker. De informantene som betegnet seg selv som stille og usynlig i klasseromssituasjonen, gjorde dette av flere grunner. Hovedsakelig ble det brukt som en strategi for at læreren ikke skulle oppdage de, for hvis de ikke ble oppdaget, slapp de å lyve om hjemmesituasjonen. Dette er en kjent strategi i forskningen, og det er nettopp derfor det er viktig at læreren jobber med å skape en god relasjon til elevene, så de eventuelt åpner seg opp om hvordan de *egentlig* har det.

Flere av informantene fortalte at de slet med å stole på læreren sin. Årsaker til dette kan være at de ikke opplevde å ha en trygg tilknytning til voksne i livet sitt, og da blir det vanskelig å stole på at læreren kan være en slik trygg tilknytning. Utrygge barn har erfaringer med å leve i et uheldig emosjonelt klima. Lærerne kan gi et bidrag til disse barnas psykiske helse gjennom å tilby trygge relasjoner, og kompensere for et utrygt hjemmemiljø (Brandtzæg et al., 2016, s. 107). Det er læreren som må ta ansvar for å bygge tillit og skape en god relasjon til disse barna. Som den ansvarlige voksne, er det læreren som har ansvar for å legge til rette for at elever oppnår tillit gjennom lærerens væremåte (Heide & Nicolaisen, 2019). Det innebærer at læreren holder avtaler, er forutsigbar og troverdig, imøtekommende og lytter til elevenes behov, samt er genuint interessert i dem.

Uavhengig om elevene har en utagerende eller innagerende atferd, er det viktig å huske på at en atferd uttrykker noe. Barn har ulike måter å vise oss at de ikke har det bra på, og det er ikke alltid like enkelt for omgivelsene å forstå hva som ligger bak atferden deres. Tilsynelatende lik atferd, kan ha ulik årsak og betydning. For elevene kan atferden være meningsfull sett i lys av deres egne erfaringer og sosial situasjon, mens for læreren som har et annet ståsted, trenger det ikke å være like enkelt å forstå. Det er derfor viktig at vi som lærere aktivt prøver å ta del i elevens verden, og forstå situasjonen ut ifra deres premisser.

En måte å gjøre dette på, er igjennom Van Manens pedagogisk takt. Takt er evnen til å lese den andres liv, og gjør det mulig å tolke hva som dypest ligger bak atferden til et bestemt menneske i en bestemt situasjon (Van Manen, 1993, s. 113-114). For å forstå hva som ligger bak atferden, må man evne å tolke tanker, oppfatninger, følelser og ønsker ut ifra indirekte signaler som ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Her får Van Manen støtte fra Dean (2021, s. 24)

som også mener at vi må ha fokus på totalbildet av barns kommunikasjon i vår tolkning. Ved at vi forsøker å tolke eleven innenfra gjennom oppfang av ulike signaler fra elevene – kan dette være et bidrag til å skape en god relasjon til eleven, da læreren er bevisst på elevens perspektiv og viser interesse for hvordan de har det.

6.2.2 Et resultat av miljøet?

I møte med elever som har en utfordrende atferd, er det viktig å huske på at elevens atferd ikke opptrer i et vakuum, men i samspill med andre. Det vil derfor være meningsløst å se en uønsket atferd som et individuelt problem, og som kun har med egenskaper ved eleven å gjøre (Olsen & Traavik, 2010, s. 98). Som nevnt ovenfor, må man være bevisst på at en atferd uttrykker noe, og at dette kan ha noe å gjøre med det miljøet eleven befinner seg i. Elever som er vanskelige i skolen, forsøker kanskje å mestre en vanskelig livssituasjon eller kjenner på utrygghet, som vekker negative reaksjoner.

Transaksjonsmodellen kan brukes for å forstå hvordan elevens individuelle faktorer og miljøfaktorer gjensidig påvirker elevens utvikling over tid (Drugli, 2012, s. 17). Både eleven selv og miljøet rundt vil være i kontinuerlig endring, og vil påvirke hverandre. For å forstå atferden, må man se på hvilke årsaker som kan ligge bak den. Ogden (2015, s. 33) forklarer at man i identifiseringen av utfordrende atferd, må man arbeide seg fram til en stadig større problemforståelse. Dette kan sammenlignes med å skrelle en løk; i og med at man arbeider seg gjennom mange nye lag for å komme fram til problemets kjerne. Her kan det komme fram at atferden kan være en del av et større problemkompleks, som kan være knyttet til barnet selv, hjemmeforholdene eller andre forhold i miljøet rundt barnet (Ogden, 2015, s. 33).

6.3 Læreren som beskyttelsesfaktor

Som lærer er du først og fremst en pedagog som skal sikre læring og faglig utvikling til elever. Læreren skal være en tydelig leder, oppdrager, medmenneske og omsorgsperson – en trygghet og en forutsigbarhet. Han skal være en god rollemodell, motivator og inspirasjon for sine elever. Lærerens kompetanse og væremåte får betydning på kort og lang sikt for hver enkelt elev som vedkommende har, og aller størst betydning har læreren for elever som har vansker på skolen eller ellers i livet (Drugli, 2012, s. 5). Lærer-elev-relasjonen er grunnlaget for all pedagogisk praksis, og det viktigste ved denne relasjonen er at den stiller eleven i sentrum (Bergem, 2014, s. 27). Det å erfare og oppleve en god relasjon til læreren er vesentlig ikke bare for elevenes faglige og sosiale utvikling, men også for deres psykiske helse på kort og lang sikt. For noen barn kan læreren være den ene personen som utgjør en forskjell i deres

liv (Killén, 2004; Sabol & Pianta, 2012, i Moen, 2016, s. 13). Dette kan for eksempel være barn som i kortere eller lengre perioder av livet har hjemmeforhold preget av omsorgssvikt. I slike situasjoner kan læreren være den betydningsfulle eller signifikante voksne som bidrar til at barnet får mot og styrke til å mestre hverdagen (Moen, 2016, s. 13). Samtlige informanter var innom at det er viktig å ha en god relasjon til læreren, selv om de nødvendigvis ikke hadde det i sin egen skolegang. Dette ble vektlagt for å kunne kjenne på følelsen av voksne som bryr seg og anerkjenner deg for den du er. Informantene var ikke trygg nok på læreren sin til at de ønsket å fortelle hvordan det var hjemme.

Man forstår lærer-elev-relasjonen blant annet ut fra det psykologiske behovet vi mennesker har for å være knyttet til andre mennesker gjennom nære relasjoner. Denne forståelsen er først og fremst forankret i tilknytningsteori. Mennesket har et behov for tilknytning og et behov for utforskning, og dette skjer ofte i kombinasjon med hverandre. Trygghets sirkelen illustrerer dette på en fin måte. Modellen viser hvordan man har behov for en trygg base, med trygge omsorgspersoner, for å kunne utforske nye ting (Hoffman, Cooper, Powell & Marvin, i Brandtzæg et al., 2016, s. 30). Dette gjelder også elever og deres faglige utvikling. For å ha en positiv utvikling, både sosialt og faglig, er elevene nødt til å ha en trygghet å trekke seg tilbake til dersom de møter utfordringer de ikke klarer alene. Dette understreker derfor betydningen og viktigheten av å legge til rette for at relasjonsbygging er en del av hverdagen i skolen, spesielt for elever som kanskje ikke har trygge omsorgspersoner. Dersom elevene ikke opplever å ha denne tryggheten og støtten rundt seg på skolen, kan det påvirke læringsutbyttet og utviklingen negativt. I utrygge relasjoner har elevene en tendens til å skjule sine egentlige behov og ikke åpne seg, fordi de ikke helt stoler på at voksne vil være der for dem. De søker derfor ikke beskyttelse, siden havnen ikke er trygg. De kan late som de har det bra, og noen kan skru opp intensiteten i følelsene sine fordi de regner med å ikke bli hørt med mindre de overdriver atferden (Brandtzæg et al., 2016, s. 96).

Transaksjonsmodellen kan også anvendes for å forstå lærer-elev-relasjonen, samt for å se hvordan denne henger sammen med andre deler av elevens utvikling (Drugli, 2012, s. 17). I henhold til transaksjonsmodellen kan det være risikofaktorer i elevens miljø, for eksempel hjemme og/eller på skolen. Det å være eksponert for risikofaktorer betyr ikke at eleven nødvendigvis får en negativ utvikling, men at det kan være en forhøyet sjans for dette for den eleven det gjelder. Sjansen øker med antall risikofaktorer (Moffitt et al., 2002, referert i Drugli, 2012, s. 77). Når eleven er utsatt for ulike former for risikofaktorer, bør dette være en pådriver til raskt å iverksette forebyggende tiltak. Hvis eleven har vansker med

omsorgssituasjonen hjemme, vil tilhørighet og trivsel på skolen kunne kompensere noe for effektene av disse (Claezon, 1996, referert i Drugli, 2012, s. 77). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev betyr mye for elevenes fungering og trivsel på skolen. Betydningen av en god lærer-elev-relasjon er imidlertid størst for elever som av ulike årsaker er i forhøyet risiko for å utvikle vansker. Dette gjelder både når det er risiko for faglige vansker og for sosiale- og atferdsmessige vansker. Noen av disse elevene har spesifikke eller generelle lærevansker, mens andre lever med omsorgssvikt hjemme. For slike elever vil en nær og positiv relasjon til læreren kunne representere en sentral beskyttelsesfaktor som både kan føre til bedre faglig utvikling i skolen og generell positiv utvikling. En god lærer-elev-relasjon hjelper blant annet disse elevene med å tilpasse seg og fungere i klassen, og dermed øke deres læringsutbytte. Den tryggheten som læreren gir, øker deres egen motivasjon for utforskning, i tillegg til at en god relasjon sikrer elevene god støtte og hjelp fra læreren (Pianta & Walsh, 1996, i Drugli, 2012, s. 78).

En god lærer-elev-relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor for elever med ulike vansker, mens en negativ lærer-elev-relasjon vil kunne bli en risikofaktor i elevens utviklingsprosess. For at elevene skal kunne bruke deg som et trygghetsanker, må de kjenne på anerkjennelse, og at du er innstilt på å forstå dem og deres behov (Brandtzæg et al., 2016, s. 30). Van Manen hevder at vi gjennom pedagogisk takt har ansvaret for å beskytte og hjelpe elevene til å føle trygghet (Van Manen, 1993, s. 113). Trygghet har verdi av at det setter søkelyset på betydningen av deltakelse og mot til å tre frem og synliggjøre seg for hverandre (Moen, 2016, s. 111-114). Det er viktig at læreren tar hensyn til ulikheter og prøver å forstå og sette seg inn i situasjonen til enhver elev. Van Manen forklarer at det er viktig å ta del i personens liv og å bry seg om vedkommende. Man må være tilgjengelig og intenst til stede for sine elever (Van Manen, 1993, s. 175). Dette støttes av Drugli, som hevder at læreren må vise at han er til stede for elevene sine, bryr seg om dem, har tro på dem og ønsker å støtte dem (Drugli, 2012, s. 52).

En av informantene forklarte: *“Jeg var både usikker på meg selv og ikke trygg på noen andre. Jeg klarte ikke å stole på noen egentlig. Vanskelig å knytte seg til noen, da jeg hadde negative erfaringer med meg når det gjelder relasjon til mine nærmeste omsorgspersoner”*. Drugli nevner at man som lærer kan oppleve å bli avvist av elevene, men at det da er viktig å kunne gå et skritt tilbake og finne ut av hva og hvorfor det skjedde. Kanskje er dette en elev som ikke er vant til å bli møtt med tillit, og det vil kreve både innsats og utholdenhet for at et tillitsforhold etter hvert skal kunne oppstå. Læreren bør prøve å ikke ta det som skjer

personlig, men heller være interessert i å finne ut av hvorfor det blir slik (Drugli, 2012, s. 51). Mennesker er ulike med hensyn til tid i utvikling av tillitsforhold. Noen har større utfordringer enn andre med å kunne stole på andre mennesker. Læreren må vise tålmodighet og forståelse for elever som av ulike grunner sliter med å feste relasjoner. Ved at læreren holder fast på å være forutsigbar, holder avtaler, er troverdig, rettferdig, forståelsesfull, imøtekommende og lyttende vil eleven feste tillit i forholdet sitt til læreren (Drugli, 2012, s. 52).

6.4 Lys i mørke rom

Skolen er en arena der barna tilbringer store deler av sin oppvekst. Det er hit de drar for å oppleve mestring, utvikle seg faglig og sosialt, og ikke minst for å møte jevnaldrende og trygge voksne. I forskningen kommer det fram at skolen er en viktig beskyttelsesfaktor, og da spesielt for de barna som opplever omsorgssvikt (Kufås et al., 2015, s. 38). Flere av de risikoutsatte barna opplever skolen et fristed, hvor de får en pause fra virkeligheten hjemme, og hvor de kan være på lik linje med andre barn (Hansen, 2017, s. 156). I intervjuene kom det fram at flere av informantene betraktet skolen som et fristed, én informant uttalte: *“Det å få lov til å bare være barn sammen med klassekameratene sine. Føle at man ikke skiller seg ut. Føle at man ikke har et stort ansvar. Det var viktig for meg”*.

For andre barn kan derimot skolen oppleves som en forlengelse av de problemene elevene strever med hjemme. Barnas kaotiske hjemmeforhold kan føre til at de bruker skoledagen på å bekymre seg over tilstanden hjemme (Hansen, 2017, s. 156). Dette kan komme til syne gjennom ulike tegn, deriblant kan de ha problemer med å konsentrere seg, være trette eller ha vansker med venner og sosial tilhørighet (Hansen, 2017, s. 156; Lambie & Sias, 2005, s. 269). Litteraturen presenterer her et litt snevert bilde, ved å presentere det som “enten-eller”; enten har man det bra, eller ikke. I intervjuene vi har gjennomført kommer det fram at det er mer komplekst enn som så - informantene fortalte at de ofte betraktet skolen som et fristed, men at det også kunne føles fengslende. Dette henger tett sammen med elevens dagsform, og om det for eksempel hadde skjedd noe før de dro til skolen. En informant forklarte det slik: *“Jeg var kanskje distraherert noen ganger, at jeg tenkte mye på andre ting. Spesielt hvis det hadde vært noe den morgenen, eller dagen før, eller hvis jeg hadde sovet dårlig. Jeg sov dårlig ganske ofte, og var mye våken om natta. Men jeg var veldig glad i skolen, også var det et fristed fra alt”*. I denne sammenhengen blir det viktig at læreren er bevisst på endring i atferd hos elevene sine, og har kunnskap om hvilke tegn og signaler man skal være på utkikk etter, som forklart tidligere. Dernest er det viktig at læreren bekrefter ovenfor eleven at han forstår at

eleven har mye å slite med, og formidler en støttende holdning, da det kan bli enklere for eleven å være fullt til stede i klassen og vil dermed lære mer. Når læreren kjenner elevene sine, og vet hvordan de har det, kan de gi eleven optimal støtte (Drugli, 2012, s. 70).

Thorpe et al. (2013, i Borge, 2018, s. 131) påpeker at skolen besitter faglig, sosial og miljømessig kapital. Det å ha en god faglig, sosial og/eller miljømessig kapital, kan være en beskyttelsesfaktor. Mens mangelen på kapital, kan utgjøre en risikofaktor for elevene. Faglig kapital skapes og vokser når elevene tilegner seg kunnskap, lærer skriving og regning, og utvikler sitt potensial fra klasseserier til klasseserier. Det at elevene får vist fram at de mestrer fagene og viser progresjon og utvikling fra trinn til trinn, blir omtalt som en viktig beskyttelsesfaktor. Flere av informantene fortalte at de var skoleflinke, og fant mestring i å vise at de kunne være flinke i ulike fag. Lynch & Cicchetti (1992, i Drugli, 2012, s. 78) påpeker at for barn og unge med mange risikofaktorer i livet sitt, er det å lykkes på skolen det som kan bety aller mest for en positiv fungering ellers i livet. Mangelen på faglig kapital derimot, kan betraktes som en risikofaktor. Flere av informantene påpekte at de etter hvert stagnerte i fagene, spesielt de mer teoretiske fagene, da de manglet oppfølging hjemmefra. Dette kan igjen resultere i at elevene blir umotiverte og likegyldige til skolen. Det er viktig at lærerne evner å fange opp disse elevene, slik at de kan tilpasse undervisningen og gi god støtte til dem, som igjen vil være med på å bygge opp elevenes resiliens.

Sosial kapital er bygget opp fra vennskap og samvær med jevnaldrende (Borge, 2018, s. 132). Det å ha gode relasjoner i skolen og blant jevnaldrende kan virke beskyttende, og er spesielt viktig for de barna som vokser opp i belastende familiesituasjoner (Olsen & Traavik, 2010, s. 48). Flere av informantene bekrefter dette. De mener at tilgangen på venner har vært avgjørende for dem, og en av de viktigste beskyttelsesfaktorene. Felles for informantene var at de heller ikke fortalte vennene sine hvordan de hadde det hjemme, men de fant likevel en støtte og trøst i dem, ved at de således *bare* kunne være barn sammen. Luther (2006, i Olsen & Traavik, 2010, s. 72) bekrefter at det ikke er nødvendig at vennene er kjent med situasjonen, det handler mer om at man blir akseptert av dem.

Skolemiljø som kapital, handler om skolens evne til å tilrettelegge for trivsel og trygghet (Borge, 2018, s. 132). Det er flere aspekter knyttet til hvordan man kan skape et trygt skolemiljø. I et resiliensperspektiv handler det blant annet om at læreren er forutsigbar, og at skolen er gjentakende. Flere av informantene betraktet nettopp skolen som et fristed, fordi det var forutsigbart, og man visste hva som var forventet av en. Godt skolemiljø handler også om

noe så fundamentalt som at en lærer viser omsorg for hver elev (Borge, 2018, s. 133). Det er viktig at vi som lærere er bevisste på disse tre kapitalene, og hvordan vi kan benytte oss av dette i møtet med eleven. Nettopp fordi at skolen vil kunne utgjøre en positiv eller negativ faktor i elevens utviklingsprosess, alt etter i hvilken grad skolen greier å imøtekomme elevens behov for utviklingsstøtte.

6.5 Tabukulturen: skyld og skam på avveie

Å være foreldre og streve med rusmiddelproblem kan ofte oppleves skamfullt, og problemene kan bli holdt skjult for omverdenen. Det er heller ikke enkelt for et barn å bryte den tausheten som problematikken er omgitt av (Hansen, 2017, s. 149). Rusmiddelproblematikk er et tabubelagt kulturelt fenomen. Å benevne noe som et tabu innebærer også at man usynliggjør det vanskelige. Det som blir usynliggjort, blir også ugyldiggjort. Hendelser blir taushetsbelagt. Internt i familien kan det dreie seg om å forsøke å beholde de rusrelaterte vanskene som en hemmelighet eller som en pseudohemmelighet, som vil si at alle vet hva som foregår, men ingen snakker om det (Hansen, 2017, s. 152-153). Alle informantene fortalte at de fikk beskjed om at det som skjedde hjemme, skulle de ikke snakke om til andre, og derfor følte de på skam knyttet til hjemmesituasjonen. I tillegg var det flere av informantene som kjente på en skyldfølelse, da de som barn trodde det var deres feil at det var slik hjemme. Samtlige informanter fortalte at de på et tidspunkt hadde følt seg unormal i oppveksten. En informant forklarte: *“Det var noe vi ikke skulle snakke om. Jo mindre man snakker om det, jo skumlere blir det jo. Selv om man får spørsmål om det, så blir det et tema som man unngår til slutt”*. Den kulturelle skammen gjør det vanskelig for oss å snakke om ting som er vanskelig, som igjen opprettholder stigmaet. Derfor er det viktig med åpenhet og at det snakkes om. Det handler mye om hvordan man forstår begrepet – folk vet egentlig lite om rusavhengighet. Det må normaliseres å snakke med barn om rus, hjelpe dem å sette ord på det og få mer kunnskap om hva rusavhengighet egentlig er (Organisasjonen BAR, 2022). Hvis barn bærer på en slik familiehemmelighet, kan det være vanskelig å sette ord på opplevelsen. Når noe sies høyt, blir det mer virkelig (Hansen, 2017, s. 158). Åpenhet gir forståelse. Forståelse gir kunnskap (Ridar, 2015, s. 162).

Når barnets opplevelse ikke bekreftes, eller hendelsene får en forklaring som fordreier, bortforklarer eller benekter det som faktisk skjer, signaliseres det til barnet at det som skjer, er så forferdelig at det ikke skal snakkes om. Når barnets opplevelse ikke blir møtt og anerkjent som en sosial realitet, blir det også vanskelig for barnet å bygge opp en sammenhengende forståelse av det som skjer, og hvorfor det skjer. Å skjule problemene for omverdenen kan

dreie seg om å beskytte seg mot den stigmatiseringen som rusmiddelproblematikken medfører. Tradisjonelt har vi en tendens til å tenke at den gjennomsnittlige rusmisbruker ser ut som en som lever “på brygga”, annerledes enn meg og deg. Disse kulturelle fordommene kan styre både hva vi ser etter, og hvordan vi forholder oss til de tegn vi ser. Barn vet om de kulturelle fordommene som eksisterer, og den stigmatiseringen som problematikken er omgitt av (Hansen, 2017, s. 153-154).

Det tabubelagte innebærer at det ikke finnes noe godt etablert språklig rom der den gode samtalen om rusrelaterte temaer kan foregå - verken med barn eller foreldre. Det er noe fagfolk må trenes på. I møte med rusrelaterte problem er det viktig å rydde vekk egne kulturelle fordommer om hvordan man tror og tenker om et medmenneske med rusmiddelproblemer. Flere informanter snakket om at åpenhet i voksen alder hadde vært en viktig faktor til at de hadde fått det bedre med seg selv, men de skulle ønske at dette ble gjort på et tidligere tidspunkt. Å sette tematikken på dagsordenen i skolen og i møte med foreldrene vil bidra til at barn og voksne kan forstå at rusmiddelproblemer er noe det går an å snakke om. Det gir også viktige signaler til et barn om at det ikke er alene om å oppleve foreldre som strever med rusmiddelbruk. Det kan gjøre det lettere for et barn å våge å sette ord på egne opplevelser relatert til rusmiddelbruk som kan oppleves vanskelig (Hansen, 2017, s. 154). Flere informanter savnet å bli sett av voksne og de skulle ønske det var noen som snakket med dem om hvordan det var hjemme og hvordan det var for dem. Det er viktig at skolen og lærerne skaper en kultur preget av åpenhet og anerkjennelse. Elvene må kjenne at det er normalt å kunne snakke om egne følelser og opplevelser, uten at det blir avfeid. Gi dem den lille ekstra oppmerksomheten og at du viser at du ser barnet og dets følelser. Du må bry deg og ha omtanke for barnet (Organisasjonen BAR, 2022).

6.6 Utforskende bekymringsamtaler: dører på gløtt

Barn velger selv hvem de ønsker å fortelle til, og i mange tilfeller er det ansatte i skolen som er de første barn åpner seg opp for. Skolepersonell har en lovpålagt plikt til å melde ifra når det er grunn til å tro at et barn blir utsatt for vold, overgrep, omsorgssvikt og liknende forhold. For å avklare om det er grunn til å tro, trenger de ansatte å ha en dialog med barnet (Dean, 2021, s. 13). En samtale med barn vi er bekymret for, er noe mer enn å bare stille spørsmål. Det er klare sammenhenger mellom hvordan voksne formulerer seg, og hva et barn forteller. Den voksnes kommunikasjonskompetanse blir derfor viktig (Dean, 2021, s. 10). Kommunikative ferdigheter er eksempelvis tilstedeværelse, respekt, nærhet, empati, fleksibilitet, sensitivitet, varme og kapasitet til å stå i ubehagelige samtaler. Slike ferdigheter

faller lett for noen, mens andre er nødt til å trene for å opparbeide seg dem (Dean, 2021, s. 24).

På grunn av livserfaring og kunnskap vet ofte voksne mer om livet enn barn. Skolepersonell og andre voksne informerer, underviser, instruerer og forteller barn hvordan verden fungerer. Rollene er klart fordelt. Når barnet er utsatt for omsorgssvikt, bør det skje et rollebytte. Da er det ofte barnet som vet best. Lærere bør da innta en lyttende holdning og la barnet være eksperten. Hvis man klarer å møte barn med genuin nysgjerrighet og interesse for hvordan det er å være dem, vil både barna og samtalene med barna profitere på det. De søker ansatte de kjenner seg trygg på. Barnet må sees på som en likeverdig part i kommunikasjonen. Hvis barnet sees på som noe mindreverdig og inkompetent, kan det virke destruktivt for samtaleklimaet. Det samme gjelder hvis læreren bagatelliserer og ikke tar det eleven sier på alvor, er egosentrisk eller emosjonelt fraværende. Det kan bidra til distanse der vi ønsker nærhet. I verste fall fører slike holdninger til at barnet lukker seg og ikke forteller om informasjon som kan være viktig. Læreren holdninger og mellommenneskelige kvaliteter vil derfor kunne påvirke samtalen og hva slags informasjon som kommer frem (Dean, 2021, s. 24-25).

Samtlige informanter uttalte at læreren aldri hadde spurt dem om hvordan ting var hjemme, og de hadde heller ikke tatt dette opp med læreren selv. Det kan være ulike forhold som holder oss tilbake fra å engasjere oss i en bekymringssamtale. Her vil det være en fordel å være bevisst på ulike barrierer som gjør at vi som voksne synes det er vanskelig å spørre. I boka *utforskende bekymringssamtaler* har Dean (2021) forklart at for voksne kan det handle om faglige, praktiske, personlige eller relasjonelle barrierer. Når det gjelder faglige barrierer kan det være mangel på erfaring eller kompetanse i å samtale med barn. Det er ikke uvanlig at pedagogisk personell nedvurderer egen kompetanse, og raskt søker kompetanse utenfor seg selv. Det kan også være at voksne ikke anser barnet som en troverdig kilde til informasjon. Det har vært lang praksis i Norge at vi nedvurderer barns kapasitet til å være informasjonsbærer i bekymringssaker, og dermed henvender oss til foreldrene eller kollegaer i stedet for å snakke med barnet selv (Dean, 2021, s. 80). Budskapet fra Regjeringens eget barnevoldsutvalg er at "*Barn i talefør alder er den nærmeste kilden til informasjon om deres egne liv*" (NOU, 2017, s. 11). En annen barriere er redsel for å indusere falske minner, redsel for å ødelegge en potensiell straffesak og redsel for å gjøre vondt verre. Enkelte kan frykte at barnets psykiske helse skal bli forverret av å måtte gjenfortelle minner om vonde erfaringer, og at de derfor burde skånes fra å fortelle. I tillegg kan det være usikkerhet på hva som skjer

videre i prosessen, og det kan gjøre at voksne unnlater å spørre. Med tanke på praktiske barrierer kan lærere kjenne på et tidspress, og at man ikke har tid til slike samtaler, samt at det kan medføre merarbeid som man føler man ikke har kapasitet til. Det kan også handle om personlige barrierer: eget ubehag eller redsel for å gjøre feil. For mange er det ubehagelig å tenke på og snakke om at barn blir utsatt for omsorgssvikt. Enkelte lukker øyne og ører og benekter at det skjer, og egen redsel stopper da spørsmålene man burde stille barnet (Dean, 2021, s. 80-81). Forskning viser derimot at kun 5% av barn synes det er ubehagelig å svare på spørsmål om omsorgssvikt, mens 80% av voksne synes det er ubehagelig å spørre (Stine Sofies stiftelse, 2018, s. 44). Relasjonelle barrierer kan være lojalitet til foreldrene, og tillegge dem egne følelser, holdninger og egenskaper i stedet for å ta inn over seg realitetene. Det kan også være frykt for kollegaer, at man blir beskyldt for å alltid være den som skal ta opp bekymringer, eller at man har mistillit til barneverntjenesten (Dean, 2021, s. 82). Mange av barrierene, er forsvars- eller overlevelsestrategier som er logiske på sitt vis, men lite hensiktsmessig for barn som potensielt lever under forhold hvor omsorgen svikter. Hvis ingenting blir gjort, kan konsekvensen fort bli at barn fortsetter å leve med belastninger, uten å få nødvendig hjelp. Hvis vi i selvmedlidenhet synes eget ubehag blir for stort av å stille barnet spørsmål, kan vi forestille oss hvor ubehagelig det eventuelt må være for barnet som blir utsatt for omsorgssvikt (Dean, 2021, s. 82). I tillegg er det ikke å anbefale at barn bør skånes fra å fortelle om vonde opplevelser. Tvert imot kan det skje god bearbeidelse når et barn får sette ord på vonde erfaringer og dele med en trygg voksen som lytter og støtter (Dean, 2021, s. 81). Som lærer er det viktig å reflektere over eventuelle barrierer som kan hindre i å invitere til ubehagelige samtaler med elevene.

Selv om lærere har kommet over sine egne barrierer, kan det likevel skje at barnet ikke forteller noe, noe som også var tilfellet hos flere av informantene. Det kan derfor være en fordel å også diskutere barns barrierer for å fortelle. Her forklarer Dean (2021) at det kan være ulike grunner til at barn ikke forteller om omsorgssvikt de blir utsatt for. Årsakene til dette kan være blant annet manglende begrepsapparat og manglende forståelse. Her vil det være viktig med åpenhet og snakke naturlig om rus til barna, slik at det kan være lettere for disse barna å sette ord på deres egen opplevelse. Barn har en tendens til å tro at den virkeligheten de vokser opp i, er normal. Med mindre de får informasjon om noe annet, kan de stå i fare for å ikke forstå hva de egentlig blir utsatt for. Andre forhold som kan gjøre at barn ikke snakker er at de dissosierer seg fra virkeligheten og fortrenger den, samt at de kjenner på skyldfølelse og skam (Dean, 2021, s. 86-88). Det er vanlig at foreldre som sliter med rus, forteller barna at det

må holdes hemmelig eller truer barnet til taushet, eksempelvis: “Hvis du forteller, så flytter jeg fra deg” eller “Da kommer du på barnehjem” (Hansen, 2017, s. 152-153). Det kan også være frykt for konsekvenser ved å fortelle det, enten at det rammer barnet selv, foreldrene eller andre familiemedlemmer. Barnet kan ha gode øyeblikk med foreldrene også. Foreldrene er jo det kjæreste barnet har, de er glade i dem og de representerer normalitet, dermed kan lojaliteten til foreldrene stå i veien for at barnet forteller (Organisasjonen BAR, 2022). Barnet kan også ha prøvd å fortelle om sine erfaringer tidligere, men har opplevd å ikke bli trodd eller fått tilstrekkelig hjelp, noe om kan gjøre at barnet unngår å snakke om det (Dean, 2021, s. 88). Mange barn som har det vanskelig, har opplevd at læreren ikke har spurt tilstrekkelig mange ganger (Hansen, 2017, s. 157). Det kulturelle tabuet og det stigmaet som ble nevnt ovenfor, kan også gjøre det vanskelig for barn å snakke om rusproblematikken (Hansen, 2017, s. 152).

For å ha et redskap og en inngangsport til å samtale med barn om deres erfaringer omkring rus, må vi som lærere være bevisst på hvordan spørsmålene stilles. Dean (2021) skriver at det overordnede målet med bekymringssamtaler er at barnet skal få anledning til å fortelle fritt, spontant og så upåvirket som mulig. Barnet må få optimale betingelser til å fortelle om hendelser og følelser, slik at de kan oppleve seg sett, hørt og tatt på alvor, og får eventuell nødvendig hjelp. Åpne spørsmål inviterer til fri fortelling og muliggjør at det er barnets stemme som dominerer dialogen. Slike spørsmål inviterer til tankeprosesser hvor barna kan fremkalle eventuelle minner og fortelle fra sin virkelighet. Åpne spørsmål kan deles inn i to varianter: imperativ og deskriptiv form. Eksempler på imperativ form er spørsmål som “Fortell mer”, “Si mer om det”, “fortell så jeg forstår”. For at disse formuleringene ikke skal oppfattes invaderende, er en vennlig fremtoning og genuin nysgjerrighet viktig (Dean, 2021, s. 30-31). Vi kan komme langt med å samtale med barn om helt naturlige og konkrete ting, eksempelvis “Hvem lager middag hjemme til dere?”, “Hva gjør dere når dere har det hyggelig?” eller “Hva spiser du til frokost?” (Organisasjonen BAR, 2022). Deskriptiv form inviterer barn til å beskrive hva som har skjedd, og dette kommer til uttrykk i såkalte hv-spørsmål: hva, hvor, hvem og hvordan. Begge formene kan brukes om hverandre uavhengig av hvor alvorlig bekymringen er. Fellesnevneren er at begge inviterer til fri fortelling, og kan ha en fremmede effekt på dialogen med barnet. Hvis barnet har vansker med å finne ord eller formulere seg, kan man etter å ha stilt åpne spørsmål bruke hjelpemidler, som at barnet demonstrerer eller tegner. (Dean, 2021, s. 30-31). Undersøkelser viser at det kommer frem betydelig mye mer informasjon fra barnet når det kan demonstrere og tegne, sammenlignet

med når barnet bare får snakke om det som har skjedd (MacLeod et al., 2013, s. 567, i Dean, 2021, s. 31). Noen barn forteller at de synes det er lettest å snakke i situasjoner hvor man gjør noe konkret sammen, for eksempel i aktivitet, ute på tur eller i lek (Dean, 2021, s. 54).

Selv om vi kan oppleve å ha rimelige grunner til å anta noe, skal vi alltid legge fra oss vår egen agenda, og unngå å stille spørsmål som leder barnet i en gitt retning. Ikke-ledende spørsmål er med på å realisere målet om fri fortelling, da det oppfordrer barnet til å utdype noe de allerede har fortalt om. Slike spørsmål tar gjerne utgangspunkt i utsagn, atferd, følelsesuttrykk eller hendelser som følger opp med et åpent spørsmål (Dean, 2021, s. 33-34). Hvis barnet stilles spørsmål med forutinntatte holdninger, kan de føle press om å svare slik at de møter forventningene, kun for å gjøre de ansatte fornøyd, og dermed kan korrekt informasjon falle bort. Vi må forsøke å ha en åpen og undrende holdning, og være bevisst på at virkeligheten kan være helt annerledes enn vi tenker at den er (Dean, 2021, s. 35). Det er problematisk hvis vi setter likhetstegn mellom våre egne følelser og barnets følelser. Ikke alle barn synes det er vanskelig å snakke om sine erfaringer, derfor unngå formuleringer som “Det var vel ekkelt for deg?” eller “Dette er nok vanskelig for deg å prate om”. I stedet kan man formulere seg slik: “Hvordan er det å prate om dette for deg?” og “Hvordan opplevde du det?”. Det er noe med det å tørre å stå i det. Hvis barnet for eksempel lager sin egen mat, kan det oppleves som mestring for det barnet, og da må man passe seg for formuleringer som: “Det må være vanskelig for deg å ha så mye ansvar hjemme, slik skal det ikke være”. Man kan heller anerkjenne det barnet gjør ved å si “Så flink du er! Kanskje du er glad i å lage mat? Hva liker du best å lage?”. Slike formuleringer åpner opp for videre dialog med barnet, slik at man også kan få mer informasjon om situasjonen (Organisasjonen BAR, 2022). Hvis en elev forteller at han er trøtt, kan man diskutere at det kan være mange ulike grunner til at man sover dårlig om natta, fremfor å påpeke at de må legge seg tidligere. Å undre sammen med eleven kan gjøre at de føler seg mindre misforstått (Hansen, 2017, s. 158).

Aktiv lytting vil være avgjørende for utforskende bekymringssamtaler, og det finnes flere måter å lytte på som fremmer dialogen. Barn kan trenge litt tid i slike samtaler, for eksempel for å fremhente eventuelle minner og verbalisere dem. La det derfor være rom for pauser og perioder med stillhet. I bekymringssamtaler med barn er det viktig at vi evner å tåle stillhet. En annen måte å lytte aktivt på er å bekrefte at du har oppfattet det barnet forteller og gjerne gjenta noe av det som blir sagt, etterfulgt av “fortell mer”, for å signalisere at du har oppfattet det de sier og støtte barnet i fortellingen. For å vise interesse i det barnet forteller kan man oppsummere noe av det barnet har sagt, uten å tolke og tillegge det mening. Dette kan også gi

barnet noen holdepunkter og holde tråden. Kommunisere om kommunikasjon kan også være effektivt, både for å skape flyt i samtalen og for å hjelpe barnet til å forstå samtalen og klargjøre uklarheter. For eksempel: “Jeg forstod ikke alt, derfor spør jeg igjen. Fortell mer om hva som skjedde under middagen” (Dean, 2021, s. 37-38). En liten notatblokk kan være smart å ha med i slike samtaler. Kanskje har du med noen stikkord eller ferdigformulerte spørsmål du vil stille. Å notere underveis kan også signalisere at du lytter og er interessert i det barnet forteller. Vær alltid åpen og informer barnet om hensikten med notatblokken. Det kan også være hensiktsmessig å notere hvis det viser seg at det er grunnlag for bekymringsmelding (Dean, 2021, s. 60).

“*Hvis et barn begynner å fortelle, husk at du er utvalgt*” (Sanner, 2020, s. 148, i Dean, 2021, s. 50). Hvis du mottar sensitiv informasjon fra et barn, kan være en stor tillitserklæring. Det er derfor viktig at den personen som mottar informasjonen, snakker med barnet og ikke skyver det bort ved å si “kan vi ta dette senere?” eller “snakk med noen andre om det”. Hvis vi ikke griper muligheten når barnet åpner døren til sitt opplevelsesunivers, kan barnet tolke det som at den voksne ikke er interessert i å høre, og da er det en risiko for at det ikke kommer frem noe mer informasjon senere. De viktigste er at barnet blir tatt på alvor og følges opp (Dean, 2021, s. 50-51). Informantene våre ga uttrykk for et behov om å snakke med noen, og de hadde et savn om at noen så dem og spurte om dem og deres oppvekst. De savnet voksne som snakket om deres familie. Det ble derfor lite plass til følelsene deres. Hvis man våger å stå i det, bruke tid og spørre, er man ett steg videre framfor å ikke gjøre noe. Ikke forvent svar fra barnet med en gang, da de kanskje trenger å venne seg til at du ser barnet og tegnene på det vanskelige. Fortsett med små bekræftende observasjoner i situasjonen, og formidle klart og tydelig at hvis noe er vanskelig, er man der for dem og det er hjelp å få (Hansen, 2017, s. 157). Vi skal ikke være ute etter å nødvendigvis avdekke, men å få i gang naturlige samtaler som gjør at barn får lyst til å snakke med oss. Åpne en dør for dem (Organisasjonen BAR, 2022).

6.7 Lærerens ansvar

Hva som er lærerens rolle i krisehåndtering og hvordan helsesøster, PP-tjenesten og BUP skal arbeide sammen med og støtte lærere i en pedagogisk krisehåndtering, er ikke tydelig avklart. Det erfares at uklare forventninger og utydelig rolleavklaring kan føre til at læreren kan sette seg på sidelinjen og definere seg bort fra oppfølgingen av elever som har det vanskelig hjemme. Dersom det skjer, frarøves eleven muligheter til å få en nær og kontinuerlig oppfølging av fagpersoner som har inngående kjennskap til eleven, og som dermed har

spesielle forutsetninger for å tilrettelegge for best mulig skolefungering (Schultz & Langballe, 2016, s. 221). Noe av de viktigste vi kan gjøre i en situasjon hvor vi føler oss usikker, er å tilegne oss kunnskap. *“Vi må ha kunnskap for å se og forstå. Dernest må vi ha mot og kompetanse til å gjøre noe”* (Thorkildsen, 2015, s. 75).

Gjennom vårt masterprosjekt har vi funnet noen forhold som kan være nyttig i arbeidet med barn som pårørende av rusavhengige foreldre. For å klare å identifisere disse barna, må vi ha kunnskap og kompetanse når det kommer til hvilke tegn og signaler vi må være på utkikk etter, evnen til å skape gode møter som åpner opp for dialog, samt skape gode relasjoner. En informant fortalte: *“Det er et ordtak som så fint sier: “du ser det ikke før du tror det”. Det er lurt å ha det i bakhodet. Man skal vel kanskje ikke gå og lete etter feil hele tiden, men at man i alle fall ikke utelukker det helt”*. Vi må tørre å tro at det skjer for å få den informasjonen vi trenger. Det kan være utfordrende for voksne å hjelpe barn og unge som har vært utsatt for omsorgssvikt. For å kunne gjøre best mulig arbeid er det derfor nødvendig med gode rutiner og retningslinjer, samt god støtte og godt samarbeid mellom kollegaer og mellom andre instanser (Myhre, 2016, s. 180). Manglende samarbeid kan gjøre det utfordrende å ta tak i disse elevene, da man alene kan føle man ikke sitter med tilstrekkelig kunnskap. Dette er mulig forklaring på at informantene sitter igjen med en opplevelse av å ikke bli sett, verken av lærere eller barnevern. Samarbeid og støtte kan gjøre ubehaget noe mindre og muliggjøre at bekymringer blir utforsket. Bruk den utforskende bekymringssamtalen som et verktøy for å utforske barnets omsorgssituasjon, og for å avklare om vilkårene for en bekymringsmelding er oppfylt eller ikke. Slike samtaler kan være ubehagelig, men du har en iboende kapasitet til å stå i ubehaget og invitere barnet til samtale. Uten en samtale kan det være vanskelig å finne ut av om det er grunn til å tro (Dean, 2021, s. 13).

Ingen av informantene opplevde noen gang at lærere eller andre voksne på skolen grep fatt i dem eller spurte hvordan de egentlig hadde det. Som lærer er det viktig å være bevisst på betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev. Luthar (2006, i Olsen & Traavik, 2010, s. 46) påpeker at lærere bør bli seg mer bevisst hvilken viktig rolle de spiller i sine elevers liv. Når vi vet at en stabil og positiv relasjon til én voksenperson, selv om dette ikke er en forelder, kan gi et sterkt bidrag til en resilient utvikling hos utsatte barn og unge (Olsen & Traavik, 2010, s. 47), er de tankevekkende at ingen av informantene opplevde læreren som en person de kunne åpne seg til. La elevene få bekreftelse på at de ikke er alene, vær til stede og vis at du som lærer kan være den trygge havnen. I arbeidet med barn som pårørende vil det være nødvendig å legge bort egne antakelser og fordommer. Åpenhet er viktig, og at den

voksne selv ikke synes rusmiddelbruk er ubehagelig å snakke om. Åpenhet gir forståelse. Forståelse gir kunnskap (Ridar, 2015, s. 162). Gå undrende inn med et åpent sinn, interesse og nysgjerrighet for barnet, og ha i bakhodet at en atferd kan uttrykke noe. Det er viktig å være tillitsfull og empatisk, og ikke bortforklare det barnet forteller. Tenk at barnet er ekspert på sin virkelighet; ta barnas tanker og følelser på alvor. De er den nærmeste informasjonskilden til sine egne liv. Stå i det, ikke gi opp, prøv igjen og stol på at du har noe der å gjøre. Ta imot alt barnet har å komme med og hjelp barnet i gang med en samtale (BAR, 2022). *Hvis vi som voksne ønsker å utgjøre en forskjell, må vi våge å utsette oss for det følelsesmessige ubehaget det innebærer å involvere seg. At barn lider, er ikke en utfordring – det er et problem – og du kan faktisk gjøre noe med det! Du kan være den ene som hjelper barnet slik at bagasjen ikke blir for tung å bære* (Kringlebotten, 2018, s. 72).

7.0 Metodevurderinger

I vårt arbeid med forskningsprosjektet har vi gjort oss noen tanker og refleksjoner rundt de valgene vi har tatt. Prosjektet har naturligvis blitt påvirket av at vi ikke er erfarne forskere, og veien har blitt til underveis. Blant annet opplevde vi en utfordring med transkriberingen, da det viste seg at lyd kvaliteten på det ene telefon-intervjuet var dårlig. Dette førte til at transkriberingen tok veldig mye lengre tid enn først antatt, og forsinket prosjektet en del. Vi valgte å løse dette problemet med å la være og transkribere der hvor lyden var dårlig. Ved å gjøre dette, fikk vi ikke hentet ut alt datamaterialet som vi hadde ønsket, og verdifull informasjon kan ha gått tapt.

Datagrunnlaget for dette forskningsprosjektet, er hovedsakelig hentet ut fra informantene, og hva de har sagt og delt med oss. De har vært våre viktigste læremestre. Ved at vi har benyttet oss av en kvalitativ metode, og således intervjuet fem informanter. Kan dette sees på å være en svakhet med tanke på generalisering, da resultatene fra undersøkelsen ikke nødvendigvis vil være sannheten for alle barn som er pårørende til foreldre med rusavhengighet. Det er likevel viktig å påpeke at prosjektet kan ha en overføringsverdi for mennesker som møter barn med rusavhengige foreldre i sitt arbeid. En annen svakhet ved forskningsprosjektet kan være skeivfordelingen av kjønn, da vi intervjuet fire kvinner og en mann. Hadde fordelingen vært annerledes, kunne dette ha påvirket resultatet.

Til tross for at kvaliteten på kvalitativ forskning kan sees å være diskutabel med tanke på generalisering, mener vi likevel at denne metoden er en styrke i vårt prosjekt. Ved å bruke en kvalitativ forskningsmetode, fikk vi muligheten til å ta del i informantenes livsverden og forstå ulike fenomener ut ifra dette. Ved å benytte oss av semistrukturert intervju, fikk vi også muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål der dette var naturlig. Dette ville vi ikke ha fått muligheten til hvis vi hadde gått fram med en kvantitativ metode. En annen styrke ved forskningen, er det faktum at vi har selv utformet intervjuguide, intervjuet, transkribert og kodet resultatene. Dette er med på å redusere risikoen for at verdifull informasjon forsvinner mellom disse leddene.

Vi mener også at det har vært en styrke å være to forskere igjennom denne prosessen, da vi har kunnet diskutert og lært av hverandre. Men det må vel også sies at det å være to om et prosjekt, også kan være en svakhet, hvis vi for eksempel ikke hadde blitt enige om fremgangsmåten i prosjektet, eller hvilke funn som var relevante.

8.0 Oppsummering

Barn som lever med foreldre som har rusmiddelproblemer, står ofte overfor store utfordringer og belastende opplevelser. Disse opplevelsene er ikke alltid synlige for omverdenen (Hansen, 2017, s. 149). Elever som strever på grunn av hjemmeforholdene, og som i tillegg ikke blir sett og forstått av læreren, vil gjerne ha vansker med å konsentrere seg på skolen fordi tankene svært ofte kretser om det som er vanskelig i livet deres. De har så mye å tenke på og bekymre seg om, at det kan bli vanskelig for dem å holde fokus på det som skjer i klassen. Læreren må tilegne seg kunnskap om identifisering av denne elevgruppen, og kommunisere med elevene på en undrende og utforskende måte. Vi må identifisere dem for å kunne møte deres behov. Vi må også være bevisst betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev. Lærerens kompetanse og væremåte spiller en viktig rolle i møte med barn som pårørende av rusavhengige foreldre. Hvis læreren bekrefter at han vet at eleven har mye å slite med og formidler en trygg og støttende holdning, kan det bli enklere for eleven å være fullt til stede i klassen, og vil dermed kunne lære og utforske mer. Når lærerne kjenner elevene sine og vet hvordan de har det, kan de også gi eleven støtte og tilpasse opplæring etter de forutsetningene og behovene eleven har. Dette gjør læreren til en beskyttelsesfaktor for eleven.

Hvis læreren klarer å legge bort egne antakelser og fordommer og møter eleven med et åpent sinn, vil læreren være bedre i stand til å forstå at atferden kan uttrykke noe annet enn det som vises utad. Vi kan forstå elevens atferd gjennom toleransevinduet, ved at de har med seg erfaringer og opplevelser som gjør at de lettere kan falle utenfor sin optimale aktiveringssone. I tillegg vil det være nødvendig at læreren reflekterer over eget toleransevindu i møte med eleven; hvilke situasjoner som skaper og reduserer aktivering. For at elevene skal kunne bruke deg som trygghetsanker, må de kjenne at du er innstilt på å forstå dem og deres behov, slik trygghetssirkelen forklarer.

Det kan være utfordrende og ubehagelig å jobbe med barn som pårørende, men hvis vi som voksne synes det er vanskelig, kan vi forestille oss hvor ubehagelig det eventuelt må være for det barnet som er utsatt. Hvis ingenting gjøres, kan konsekvensen fort bli at barnet fortsetter å leve med belastningene, uten å få nødvendig hjelp. Det er viktig å poengtere at det handler om *omtanke* for barnet, og ikke mistanke mot foreldre eller andre voksne.

Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer har vi fått fem unike historier som vi kommer til å ta med oss. Ved at de slapp oss inn i deres liv og delte deres mest private historie, ble de våre

viktigste læremestere. Vi var ikke på leting etter *ett* svar, men ulike forhold som kan bidra til at barn som pårørende av rusavhengige foreldre opplever skolen og læreren som en trygghet og støtte. Vi kan imidlertid ta utgangspunkt i funnene og de overskriftene vi tok for oss i diskusjonen: identifisering (se bak atferden), læreren som beskyttelsesfaktor, lys i mørke rom, tabukulturen med tanke på åpenhet og unngå stigmatisering, samt utforskende bekymringssamtaler. Avslutningsvis ønsker vi å gjengi et utsagn fra en av informantene, som beskriver lærerens betydning i møte med barn som pårørende av rusavhengige:

Jeg er veldig glad for at dere velger å skrive om dette temaet. Jeg synes det er utrolig fint, for man trenger å forske mer på det og spre ordet. Få det ut, snakk om det og sett det på dagsordenen. Hvis det hadde vært like mye fokus på dette i skolen for 20 år siden, så hadde jo kanskje jeg hatt det bedre i min skolegang. Vi må tørre å utsette oss for det ubehagelige, og ikke forvente at andre tar tak i det eller melder fra, for man har et individuelt ansvar og en individuell plikt. Det kan være krevende, ja, og man kan bli avvist av barna. Men de belastningene det barnet er utsatt for, kan ha store konsekvenser. Så det handler om å ikke gi seg hvis man har den magesfølelsen på at det er noe. Vi som lærere kan være den ene som gjør en forskjell i barnets liv.

8.1 Veien videre

For videre forskning hadde det vært interessant å undersøke emnet fra et annet perspektiv, for eksempel fra lærerperspektivet, eller ved å intervju ansatte i barnevernsinstitusjonen. Det hadde også vært interessant å undersøke problemstillingen fra et foreldreperspektiv. Dette for å se om det hadde vært noen likheter i deres forståelse av problemstillingen og tematikken. I starten på vårt forskningsprosjekt, ønsket vi å undersøke tematikken både fra et lærerperspektiv og elevperspektiv, men på grunn av oppgavens omfang ble vi nødt til å velge et av perspektivene.

I løpet av dette masterprosjektet, har vi tilegnet oss ny kunnskap og erfaringer, som vi vil ta med oss videre inn i yrket, men også i livet generelt. Vi har fått hørt mange gripende fortellinger fra informantene våre, som har vist oss at det er en tydelig mangel på kunnskap om barn som pårørende i skolen. Vi har sett hvor utfordrende det kan være å identifisere barn som pårørende i skolen, og vi har sett hvilken betydning læreren kan ha i møte med disse elevene. Vi håper at resultatene i dette masterprosjektet, er med på å øke kunnskapen for hvordan man kan møte disse elevene, og hvilken betydning dette kan ha for eleven. Vi håper også at den kan gi et grunnlag for å reflektere over egne holdninger og fordommer i møte med barn som pårørende, og i møte med rusproblematikk.

Litteraturliste

- Bergem, A. K. (2018). *Når barn er pårørende*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bäcklund, S., Enstad, F., Frøyland, K., Gimse, A. Ø., Hoel, I. & Ingerslev, H. (2010). *Fra bekymring til handling: en veileder om tidlig intervensjon på rusområdet*. (Helsedirektoratet veileder 03/2010, IS-1742). Helsedirektoratet. Hentet 10.04.22 fra <https://korusoslo.no/wp-content/uploads/2020/01/Fra-bekymring-til-handling-IS-1742.pdf>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dean, H (2021). *Utforskende bekymringssamtaler: samtaler med barn i barnehagen ved bekymring for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Fagbokforlaget.
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gautun, H. (2006). *De gjemte og glemte barna: En evaluering av prosjektet pedagogiske støttegrupper for barn av rusmiddelmissbrukere* (Fafo-rapport 510). Fafo. Hentet 12.11.21 fra https://www.fafo.no/media/com_netsukii/510.pdf
- Gjesdahl, S. (2012). Forord. I Haugland, B. S. M., Ytterhus, B. & Dyregrov, K. (Red.), *Barn som pårørende* (s. 5-6). Abstrakt forlag AS.
- Hansen, F. (2001). *Barn som lever med foreldres rusmisbruk*. Pensumtjeneste AS.
- Hansen, F. (2017). Barn med rusmiddelmissbrukene foreldre: Hvordan se og hvordan hjelpe?. I Kvarme, L. G. (Red.), *Sårbare skolebarn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Haugland, B. S. M. (2012). Familiefungering og psykososiale problemer hos barn av alkoholmissbrukende foreldre. I Haugland, B. S. M., Ytterhus, B. & Dyregrov, K. (Red.), *Barn som pårørende* (s. 82-107). Abstrakt forlag AS.

- Haugland, B. S. M., Ytterhus, B. & Dyregrov, K. (2012). Barna i sentrum – hva vil løfte frem?. I Haugland, B. S. M., Ytterhus, B. & Dyregrov, K. (Red.), *Barn som pårørende* (s. 9-18). Abstrakt forlag AS.
- Haugland, B. S. M. & Nordanger, D. Ø. (2015). Utviklingstraumer som forståelsesramme for tiltak for barn av rusmisbrukere. I Haugland, B. S. M., Bugge, K. E., Trondsen, M. V. & Gjesdahl, S. (Red.), *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s. 159-175). Fagbokforlaget.
- Haugland, B. S. M., Trondsen, M. V., Gjesdahl, S. & Bugge, K. E. (2015). På vei mot bedre støtte til barn som pårørende. I Haugland, B. S. M., Bugge, K. E., Trondsen, M. V. & Gjesdahl, S. (Red.), *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s. 13-27). Fagbokforlaget.
- Heide, B. & Nicolaisen, R. (2019, 15. Mai). Skolens ansvar for – og elevens rett til et trygt og godt læringsmiljø. *Psykologi i kommunen 2/2019*. Hentet 02.05.22 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/skolens-ansvar-for--og-elevens-rett-til-et-trygt-og-godt-laringsmiljo/>
- Hoffart, M. & Malmo, T. R. (2021, 2. August). Toleransevindumodellen i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologiforening, vol 58, nummer 8*. Hentet 03.03.22 fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2021/08/toleransevindumodellen-i-skolen>
- Holm, H. E. (2009). Barn i rusfamilier – med rett til å bli sett!. *Rusfag nr. 1/2009*, s. 41-49. Hentet 09.04.22 fra http://www.korusnord.no/Global/Publikasjoner/Rusfag/artikkel_rusfag_0109.pdf#page=41
- Holt, T. & Hafstad, G. S. (2016). Barn og traumer: et utviklingspsykologisk perspektiv. I Øverlien, C., Hauge, M-I. & Schultz, J-H. (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 281-295). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010, 4. utg.). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021, 6. utg.). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS.
- Juveli, A. & Peters, N. (2020). *Psykisk helse i skolen: Forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg!*. Pedlex.

- Kjøll, G. & Nordbø, B. (2019, 14. Juni). Pragmatisk. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 02.05.22 fra <https://snl.no/pragmatisk>
- Kringlebotten, G. (2018). Smaken av appelsin; om det å være barn. I Melvold, L. (Red.), *Livsmestring i barnehagen* (s. 63-71). Kommuneforlaget AS.
- Kroll, B. (2004). Living with an elephant: Growing up with parental substance misuse. *Child and Family Social Work* 9/2004 (s. 129-140). Hentet 10.11.21 fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2206.2004.00325.x>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kufås, E., Faugli, A. & Weimand, B. M. (2015). *Barn og ungdom som har foreldre med rusmiddelproblemer: en kvalitativ levekårsstudie: "Når jeg ser han, får jeg sånn stikk i hjertet..."*. (Helsedirektoratet rapport 11/2015, IS-2398). Helsedirektoratet. Hentet 27.11.21 fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/barn-og-ungdom-som-har-foreldre-med-rusmiddelproblemer/Barn%20og%20ungdom%20som%20har%20foreldre%20med%20rusmiddelproblemer.pdf/_attachment/inline/5ca534a5-7958-4f99-b35c-803739f2aa58:dab53d682bc2b5fb2ff167ab631ef439a71dbfef/Barn%20og%20ungdom%20som%20har%20foreldre%20med%20rusmiddelproblemer.pdf
- Kufås, E., Sjømæling, M., Faugli, A. & Weimand, B. M. (2016). Å vokse opp med rusa foreldre. *Rus og samfunn*, nr. 2, s. 26-29. Hentet 01.12.21 fra https://www.idunn.no/rusos/2016/02/aa_vokse_opp_med_rusa_foreldre
- Kufås, E., Billehaug, I., Faugli, A. & Weimand, B. M. (2017). *Når lyset knapt slipper inn*. BAR-rapport 2017. Hentet 25.11.21 fra https://www.barnavirus.no/uploads/images/191108-BAR_rapport_sider_2019.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2020). *Barn i risiko*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lambie, G. W. & Sias, S. M. (2005). Children of Alcoholics: Implications for Professional School Counseling. *Professional School Counseling* vol. 8, nr. 3 (s. 266-273). Hentet 14.11.21 fra https://www.researchgate.net/publication/234711388_Children_of_Alcoholics_Implications_for_Professional_School_Counseling

- Lie, B. (2021). *Redde for skolen? Om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Myhre, M. C. (2016). Helsepersonell i møte med barn og unge som har opplevd omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep. I Øverlien, C., Hauge, M-I. & Schultz, J-H. (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 169-182). Universitetsforlaget.
- Møller, G. (2018). *Kunnskapsgrunnlag – Metoder for tidlig identifisering av risiko hos barn og unge*. (Helsedirektoratet rapport 02/2018, IS-2696). Helsedirektoratet. Hentet 08.04.22 fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kunnskapsgrunnlag-metoder-for-tidlig-identifisering-av-risiko-hos-barn-og-unge/Kunnskapsgrunnlag%20%E2%80%93%20metoder%20for%20tidlig%20identifisering%20av%20risiko%20hos%20barn%20og%20unge.pdf/_attachment/inline/d41f4072-ab66-4747-90e9-e9dcfe96ff65:ad36b31ca6167e7b8b1a61acab675effd970366a/Kunnskapsgrunnlag%20%E2%80%93%20metoder%20for%20tidlig%20identifisering%20av%20risiko%20hos%20barn%20og%20unge.pdf
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, vol 51, nr. 7., s. 530-536. Hentet 25.11.21 fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- NOU 2017:12. (2017). *Svikt og svik – Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet 30.04.22 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- 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*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet 20.02.22 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Organisasjonen Barn av Rusmisbrukere (2022, 24.mars). Stå i det! 11 spørsmål du kan stille barn for å snakke om rus [Audio podkast episode]. I *Bare bra!*. Organisasjonen Barn av Rusmisbrukere. Hentet 03.05.22 fra <https://www.barnavirus.no/tilbud/podkast>

Personopplysningsloven, (2000). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2000-04-14-31). Lovdata. Hentet 09.01.22 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Postholm, M. B. (2005, 1. utg.). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2011, 2. utg.). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen*. (M.C. Jahr, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag AS. (Opprinnelig gitt ut 2014).

Ridar, T. (2015). *Jakten på en overgriper: Anetts historie*. Vigmostad & Bjørke AS.

Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller briste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.

chultz, J-H. & Langballe, Å. (2016). Lærings samtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. I Øverlien, C., Hauge, M-I. & Schultz, J-H. (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 220-237). Universitetsforlaget.

Selbekk, A. S., Faugli, A., Kufås, E., Løvås, M. & Ruud, T. (2019). *Kunnskapsoppsummering om situasjon og hjelp til barn og partnere av personer med rusproblemer*. Hentet 14.02.22 fra <https://www.ahus.no/Documents/Helsefaglig/Kunnskapsoppsummering%20om%20barn%20og%20partnere%20til%20personer%20med%20rusproblemer.pdf>

Stine Sofies Stiftelse (2018). *Vold og overgrep mot barn i et livsløpsperspektiv - en kunnskapsoppsummering*. Hentet 04.03.22 fra https://issuu.com/stinesofiesstiftelse0/docs/sss_innsiktsrapport-issuu_endeligve

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

Thorkildsen, I. M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det – et kampskrift for barns rettigheter*. Vigmostad & Bjørke AS.

Thorkildsen, S. L. (2022, 06. Mars). *Toleransevinduet for barn*. RVTS Sør. Hentet 05.04.22 fra <https://rvtssor.no/aktuelt/402/toleransevinduet-for-barn/>

Van Manen, M.(1993): *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Caspar Forlag, Oslo.

Ytterhus, B. (2012). Hva er et “pårørende barn”? Barn mellom risiko, nytte og en åpen fremtid. I Haugland, B. S. M., Ytterhus, B. & Dyregrov, K. (Red.), *Barn som pårørende* (s. 18-43). Abstrakt forlag AS.

Waale, R. B. (u.å.) *Du er verdifull*. Inspirasjon Forlag AS.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «traumer som pedagogisk utfordring – med fokus på rusavhengighet hos foresatte»?

Hei! Vi er to studenter ved Nord universitet, som tar master i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk. I vår masteroppgave, som skal skrives våren 2022, ønsker vi å undersøke hvilken betydning traumer har hatt for elevers skolegang – og videre liv, samt hvordan læreren kan være en god støtte. Vi vil fokusere på traumer som er knyttet til kår i hjemmet, og da spesielt barn som pårørende av rusavhengige foresatte.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap om barn av rusavhengige foresatte, og hvordan vi kan identifisere, møte og ivareta disse elevene i skolen. For å få kunnskap om dette, ønsker vi å intervjuer voksne som har hatt en oppvekst med rusavhengige foresatte.

Dette forskningsprosjektet er knyttet til en masteroppgave i faget tilpasset opplæring ved Nord universitet, og deretter kan forskningsprosjektet bli publisert i form av videre forskning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervjuer voksne som opplevde å ha en eller flere foresatte med rusmiddelproblemer, og hvordan dette har påvirket skolegangen og deres videre liv.

Du får denne henvendelsen fordi vi har blitt gjort oppmerksom på, gjennom forandringsfabrikken/BAR at du har kompetanse om emnet vi skal skrive om i vår masteroppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et individuelt intervju. Du er med på å bestemme tid og sted, samt om du ønsker digitalt intervju. Intervjuet vil dreie seg om din oppvekst, skolegang og videre liv, som barn som pårørende av rusmiddelavhengige foresatte. I intervjuet vil du ikke bli spurt om opplysninger som gjør at du eller din familie kan identifiseres. Du vil få mulighet til å se intervju spørsmålene på forhånd, og du velger selv om du vil svare på alle spørsmålene. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, som oppbevares utilgjengelig for andre. Opptaket slettes så fort transkriberingen er ferdig.

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. 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.

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. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes 18. mai 2022. Innen den datoen vil opptakene av intervjuene være slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Nord universitet ved Julie Hagfors Herringbotn, epost: juliehh96@hotmail.com, telefon: +47 91 83 11 74
- Nord universitet ved Silje Susegg Moen, epost: silje.s.moen@student.nord.no, telefon: +47 97 79 56 36
- Veileder Kåre Hauge, epost: kare.hauge@nord.no, telefon: +47 95 70 70 72
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, telefon: +47 74 02 27 50

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Julie Hagfors Herringbotn
(masterstudent)

Silje Susegg Moen
(masterstudent)

Kåre Hauge
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Traumer som pedagogisk utfordring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 18. mai 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

-Voksnes refleksjoner rundt egen barndom med rusavhengige foreldre

Introduksjon:

-Vi presenterer oss selv og prosjektets hensikt

-Minner om anonymitet, taushetsplikt og samtykke

-Informere om at informanten ikke kan nevne personer slik at de kan identifiseres

-Informere om opptak av lyd

-Eventuelle spørsmål/oppklaringer før intervjuet starter

-Person sin egen opplevelse, det som er i fokus. Ikke handlingene til foreldrene. Hvordan opplevde du det? Hva kunne skolen gjort for at de skulle blitt fanget opp tidligere?

Kort presentasjon av informant: bakgrunn

1. Alder
2. Utdanning/jobb

Begrepet

3. Hva legger du i begrepet «barn som pårørende av rusavhengige foreldre?»

Informantens oppvekst

4. Kan du fortelle om deg som barn og hvordan du har opplevd din oppvekst?
 - a)Hva var fint, hva var vanskelig? (Hvorfor opplevde du det som vanskelig?
5. Hvor gammel var du første gangen du fortalte noen om hvordan du hadde det hjemme?
 - a) Hvilke signaler/tegn tror du at du sendte for å bli sett/hørt?
 - b) Hvem forsøkte du å fortelle det til og hvorfor valgte du nettopp denne personen?

- c) Opplevde du å bli tatt på alvor? Ble du hørt første gang du fortalte det?
- d) Hvilke endringer skjedde etter at det ble kjent for andre?

Informantens skolegang

6. Hvordan hadde du det på skolen?

- a) Hvordan ble du møtt av de voksne på skolen?
- b) Hvordan var forholdet ditt til medelevene/vennene dine?

7. Hadde du en eller flere trygge voksne på skolen?

- a) Kan du fortelle mer om hva han/hun gjorde for deg?

8. Hvilke behov hadde du på skolen, og i hvilken grad synes du lærerne tok hensyn til dette?

- a) Hva gjorde lærerne?
- b) Hvordan var oppfølgingen?
- c) Hva kunne de eventuelt gjort annerledes?
- d) Er det noe du i ettertid har savnet, noe lærerne burde ha gjort, som de ikke gjorde?
Eller noe de absolutt ikke burde ha gjort?

9. På hvilken måte påvirket hjemmesituasjonen skolegangen din?

Identifisering

10. Hvilke signaler mener du at vi som jobber med barn og unge burde være på utkikk etter?

- a) Signaler fra barnet
- b) Signaler fra foreldre/foresatte

11. Hvordan kan vi som lærere være den trygge voksne som disse barna ønsker å fortelle til?

12. Hvor direkte bør lærere være når de har fattet mistanke eller sett signaler?

Informantens voksne liv

13. Hvordan har du det i dag?

14. På hvilken måte har barndommen din påvirket ditt voksne liv?

Avslutning

15. Hvis det er én ting du ville sagt til en lærer i møte med barn som pårørende av rusavhengige, hva ville du sagt?
16. Er det noe mer du ønsker å tilføye?
17. Hvordan opplevde du dette intervjuet?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Traumer som pedagogisk utfordring - med fokus på barn som pårørende av rusavhengige foresatte

Referansenummer

111550

Registrert

02.11.2021 av Julie Hagfors Herringbotn – julie.h.herringbotn@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kåre Hauge, kare.hauge@nord.no, tlf: 95707072

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, studenter

Julie Hagfors Herringbotn, julie.h.herringbotn@student.nord.no, tlf: 91831174

Silje Susegg Moen, silje.s.moen@student.nord.no, tlf: 97795636

Prosjektperiode

06.01.2022 - 15.06.2022

Status

16.05.22 – Vurdert

15.06.22 – Sluttvurdering planlagt

Vurdering

26.01.2022 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 26.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 15.06.2022.

Prosjektet vil i utvalg 1 intervju voksne barn av rusavhengige foreldre. Det er mulig at foreldrene blir indirekte identifisert under disse intervjuene og dermed blir tredjepersoner i prosjektet. Andre tredjepersoner som kan nevnes er tidligere medelever, lærere eller andre familiemedlemmer.

LOVLIG GRUNNLAG – UTVALG 1 OG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte i utvalg 1 og 2 til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

LOVLIG GRUNNLAG – TREDJEPERSONER

Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger om tredjepersoner er at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3.

Lovlig grunnlag for behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er at den er nødvendig for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav j, jf. personopplysningsloven § 9. Behandlingen er omfattet av nødvendige garantier for å sikre den registrertes rettigheter og friheter, jf. personvernforordningen art. 89 nr. 1.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

TREDJEPERSONERS RETTIGHETER

Tredjepersoner vil ikke motta informasjon om prosjektet. Studentene har i utgangspunktet ikke kontaktinformasjon til tredjepersoner. Det vil derfor være uforholdsmessig vanskelig å nå dem. Utvalg 1 vil bli bedt om å ikke navngi tredjepersoner under intervjuene. Skulle det framkomme identifiserende opplysninger om tredjepersoner under intervjuet, vil disse bli anonymisert fortløpende når intervjuene transkriberes. Prosjektet behandler eventuelle tredjepersonsopplysninger kun i kort tid.

På dette grunnlaget finner vi at det kan gjøres unntak fra den individuelle informasjonsplikten til tredjepersonene fordi det vil innebære uforholdsmessig stor innsats å informere de registrerte, jf. personvernforordningen art. 14 nr. 5 b)

Så lenge registrerte tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra Personverntjenester før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester 55 58 21 17 (tast 1)