

Julie Bergerud Dyrli

## Lærerens møte med elever og deres foreldre i høykonflikt

En kvalitativ intervjustudie om læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til møtet med elever og deres foreldre i høykonflikt

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Nicole Veelo

Mai 2023



Julie Bergerud Dyrli

# Lærereens møte med elever og deres foreldre i høykonflikt

En kvalitativ intervjustudie om læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til møtet med elever og deres foreldre i høykonflikt

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk  
Veileder: Nicole Veelo  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er lærerens møte med elever og deres foreldre i høykonflikt. Studien vektlegger hvordan barn blir påvirket av foreldrenes konflikt, og videre hvordan lærere, både med intern og ekstern støtte, på best mulig vis kan møte elevene og deres foreldre i skolen. Formålet med denne oppgaven er å bidra til økt forståelse og kunnskap om temaet, slik at lærere blir bedre rustet til å håndtere lignende situasjoner.

Tidligere forskning på temaet har hovedsakelig omhandlet hvilke vansker barn står i risiko for å møte dersom de lever i hjem med alvorlig konflikt mellom foreldrene. Jeg ønsket derfor å bidra til dette forskningsfeltet ved å fokusere på skolens møte med barn fra høykonfliktfamilier. I de siste årene har det vært en økning i antall høykonfliktfamilier i Norge, og dette innebærer at lærere med all sannsynlighet vil møte elever med foreldre i konflikt. Denne masteroppgavens problemstilling ble derfor: *Hvordan kan lærere møte elever og deres foreldre på best mulig vis når det foregår alvorlige konflikter mellom foreldrene?* For å belyse problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ forskningsstudie, hvor jeg har gjennomført semistrukturerte intervju med fire lærere. Gjennom analyse- og tolkningsarbeidet knyttet til studiens datamateriale, kom jeg frem til syv overordnede temaer for oppgaven: *lærerens innsyn i foreldrenes konflikt, læreren i møte med eleven, foreldrekonfliktens påvirkning på eleven i skolen, lærerens samarbeid med hjemmet, samarbeid innad på skolen, samarbeid med barnevernet og lærerens erfaringer i møte med sårbare elever.* Disse temaene har jeg drøftet i lys av tidligere forskning og teori.

Ved denne studien vises det at barn som lever med foreldre i høykonflikt er sårbare både sosialt og faglig i skolen, og generelt har mange bekymringer som preger hverdagen deres. De mest sentrale funnene fra studien viser spesielt til tre kjerneområder i lærerens arbeid med konfliktfylte hjem. Først og fremst fremhever alle lærerne at skolen skal oppleves som et trygt sted for alle elever. De beskriver et krevende arbeid med å skape gode relasjoner til elevene, slik at de kan tilrettelegge etter hver enkelte elevs behov. Videre vektlegger lærerne å møte foreldrene til eleven på en god måte. Dersom lærer og foreldre mestrer å samarbeide godt om eleven, uten at foreldrenes konflikt kommer i veien, vil dette være positivt for elevens videre utvikling. Til slutt, understreker lærerne behovet for å få støtte i saken, enten fra ressurser innad i skolen eller ved eksterne ressurser. Med et godt samarbeid om eleven, vil det være mer sannsynlig at eleven får den hjelpen som er nødvendig for å oppnå gode forutsetninger for læring og trivsel.

## Abstract

This master's thesis focuses on the teacher's interaction with students and their parents in high-conflict situations. The study emphasizes how children are affected by parental conflict and, furthermore, how teachers, with both internal and external support, can effectively engage with students and their parents in school. The purpose of this thesis has been to contribute to increased understanding and knowledge on the topic, so that teachers can be better equipped to handle similar situations themselves.

Previous research on the topic has primarily focused on the challenges children are at risk of facing when living in homes with severe parental conflict. Therefore, I aimed to contribute to this research field by examining the school's engagement with high-conflict families. In recent years, there has been an increase in the number of high-conflict families in society, which implies that teachers are likely to encounter students with conflicted parents. The research question for this master's thesis was thus formulated as follows: *How can teachers effectively engage with students and their parents when serious conflicts arise between parents?* To address this question, a qualitative research study was conducted, involving semi-structured interviews with four teachers. Through analysis and interpretation of the study's data material, seven overarching themes were identified: *the teacher's insight into parental conflict, the teacher's interaction with the student, the impact of parental conflict on the student in school, teacher's collaboration with the home, internal collaboration within the school, collaboration with child protection services, and the teacher's experiences when engaging with vulnerable students.* I have discussed these themes in the context of previous research and theory.

This research study demonstrates that several children living with high-conflict parents are socially and academically vulnerable in school, and overall, they have many concerns that impact their lives. The study's key findings highlight three core areas in the teacher's work with conflict-ridden homes. First and foremost, all teachers emphasize the importance of the school being perceived as a safe space for all students. They describe the challenging task of building strong relationships with students, enabling them to provide individualized support based on each student's needs. Furthermore, the teachers emphasize the significance of effectively engaging with the student's parents. If teachers and parents can collaborate successfully regarding the student's well-being without the interference of parental conflicts, it can positively contribute to the student's ongoing development. Finally, the teachers stress the need for support, whether from internal school resources or external sources. By fostering a collaborative approach to student well-being, it becomes more likely to provide the necessary assistance for optimal social, academic, and emotional development.

## Forord

Med denne masteroppgaven, avsluttes fem spennende år på lærerutdanningen ved NTNU. Selv om mange år med studier til tider har vært krevende, har jeg lært mye på veien. Jeg har utviklet en stor nysgjerrighet og et engasjement for jobben som lærer, og spesielt har jeg reflektert mye over viktigheten av den relasjonelle delen av yrket. Valget om å skrive en masteroppgave innen profesjonsrettet pedagogikk ble derfor naturlig for min del.

Arbeidet med masteroppgaven har krevd mye tid og energi, men alt i alt ser jeg på arbeidet som veldig givende. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema som jeg selv synes er veldig spennende og relevant for videre arbeidsliv, og jeg er glad for kunnskapen jeg får med meg inn i lærerhverdagen. Jeg har fått økt forståelse for hvor sammensatt og krevende læreryrket kan være, og jeg har blitt både imponert og inspirert av mine informanternes fortellinger om hvordan de har håndtert møtet med elever og deres foreldre i høykonflikt. Jeg gleder meg nå til å komme ut i arbeidslivet og begynne i drømmejobben som lærer, med nye kunnskaper og erfaringer.

Det er flere som fortjener en takk for at denne masteroppgaven har blitt til. Først og fremst vil jeg takke lærerne som har deltatt i forskningsstudien. Jeg er veldig takknemlig for at dere har vært villige til å gi både meg og leserne av denne oppgaven et innblikk i deres mange erfaringer og tanker om tematikken. Takk for at dere har vist meg åpenhet og tillit, og delt av deres kunnskaper i en ellers krevende og travel lærerhverdag. Videre vil jeg takke veilederen min, Nicole Veelo, for konstruktive tilbakemeldinger og støtte underveis i arbeidet med oppgaven. Til slutt vil jeg takke alle som har oppmuntret meg på veien, både familie og venner.

Oslo, mai 2023  
Julie Bergerud Dyrli

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning .....	1
1.1 Presentasjon av tema og problemstilling .....	1
1.2 Oppgavens oppbygging .....	1
2. Teori .....	2
2.1 Høykonfliktfamilier .....	2
2.2 Konsekvenser for barn som lever i høykonfliktfamilier .....	3
2.3 Vold, rusmisbruk og psykisk sykdom blant foreldre .....	3
2.3.1 Vold i høykonfliktfamilier .....	4
2.3.2 Rusmisbruk blant foreldre .....	4
2.3.3 Psykisk sykdom blant foreldre .....	5
2.4 Læreren i møte med eleven .....	5
2.4.1 Tilknytningsrelasjoner .....	5
2.4.2 Annerkjennelse og forståelse i møte med eleven .....	6
2.4.3 Samtaler med eleven .....	6
2.5 Lærerens samarbeid med hjemmet .....	7
2.5.1 Lærerens samarbeidsmøter med konfliktfylte hjem .....	8
2.5.2 Konflikt mellom lærer og hjemmet .....	8
2.6 Lærerens behov for ekstra støtte .....	9
2.6.1 Samarbeid innad på skolen .....	9
2.6.2 Samarbeid med barneverntjenesten .....	10
3. Metode .....	12
3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	12
3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode .....	12
3.3 Utvelgelse og presentasjon av informantene .....	12
3.4 Semistrukturert intervju og utforming av intervjuguide .....	13
3.5 Gjennomføring av intervjuene .....	14
3.6 Transkripsjon av intervjuene .....	15
3.7 Analyseprosessen .....	16
3.8 Studiens kvalitet .....	18
3.9 Etske betraktninger .....	19
4. Analyse og drøfting av studiens funn .....	20
4.1 Lærerens innsyn i foreldrekonflikten .....	20
4.1.1 Hvordan har læreren fått informasjon om konflikten mellom foreldrene? .....	20
4.1.2 Hvordan har foreldrekonflikten påvirket elevenes liv? .....	21
4.1.3 Psykisk sykdom, rusmisbruk og vold blant foreldre i høykonflikt .....	22
4.2 Læreren i møte med eleven .....	23
4.2.1 Viktigheten av gode, trygge relasjoner .....	23
4.2.2 Hvordan skape gode relasjoner til elevene? .....	24
4.2.3 Lærerens samtaler med eleven .....	26
4.3 Foreldrekonfliktens påvirkning på eleven i skolen .....	27
4.3.1 Sosiale utfordringer .....	27
4.3.2 Faglige utfordringer .....	28



4.3.3 Forståelse for elevenes atferd .....	29
4.4 Lærerens samarbeid med hjemmet .....	29
4.4.1 Foreldrenes oppfølging av eleven i skolen .....	29
4.4.2 Samarbeidsmøter med foreldrene .....	30
4.4.3 Vanskelig å få et klart innblikk i foreldrenes konflikt .....	31
4.4.4 Utdfordrende samarbeid mellom lærer og hjemmet .....	33
4.4.5 Lærerens arbeid med å skape en god relasjon til foreldrene.....	34
4.5 Samarbeid innad på skolen .....	35
4.5.1 Lærerens samarbeid med ledelsen, kollegaer, sosiallærer og skolehelsetjenesten .....	35
4.5.2 Opplegg og kurs i regi av ledelsen.....	36
4.6 Samarbeid med barnevernet.....	37
4.6.1 Lærernes erfaringer med barnevernet.....	37
4.6.2 Utdfordringer i samarbeidet med foreldre etter involvering av barnevernet ....	38
4.6.3 Samtaler med barnet ved involvering av barnevernet.....	39
4.7 Lærerens erfaringer i møte med sårbare elever .....	40
4.7.1 Refleksjoner knyttet til utdanning og egne erfaringer.....	40
4.7.2 Refleksjoner over eget arbeid og råd til andre lærere .....	41
5. Avsluttende betraktninger og videre forskning .....	42
5.1 Avsluttende kommentar og konklusjon .....	42
5.2 Videre forskning .....	42
Litteraturliste: .....	44
Vedlegg: .....	47



# 1. Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

I skolen møtes et stort elevmangfold med ulike forutsetninger, egenskaper og behov. Elevenes bakgrunn og erfaringer legger grunnlaget for barnets sosiale og faglige utvikling i skolen, og realiteten er at noen elever vil være mer sårbare i møte med utfordringer i skolen enn andre elever. I den overordnede delen av læreplanen står det likevel at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer at skolen må tilrettelegge for en god utvikling for alle elever, inkludert de mer sårbare elevene.

De siste årene har det vært en økning i antall høykonfliktfamilier i samfunnet, og dette har ført til at man også har fått mer kunnskap om hvilken risiko det innebærer for barn å vokse opp i et miljø preget av alvorlige konflikter mellom foreldrene (Gard & Wæhler, 2019). Det er nå godt dokumentert at langvarige og alvorlige foreldrekonflikter kan ha en svært negativ påvirkning på barns utvikling og velvære (Borren & Helland, 2013; Kvello, 2022; Rød m.fl., 2008). Barn som lever i høykonfliktfamilier er dermed blant de utsatte elevene som kommer til skolen med et sårbart utgangspunkt, og som skolen må møte med god tilrettelegging for å bidra til god utvikling. Fra tidligere forskning er det kjent at lærerens relasjon til eleven har stor betydning for elevenes positive utvikling (Jordet, 2020). Det er derfor viktig for lærere å skape en god relasjon til elevene, slik at læreren kan være en trygghet i en ellers utfordrende hverdag. Videre er det godt dokumentert at et godt samarbeid mellom læreren og hjemmet, har stor betydning for elevenes faglige og sosiale læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette innebærer at læreren ikke kun bør vektlegge og møte eleven på en positiv måte, men også elevens foreldre eller foresatte (heretter *foreldre*). For at lærere skal kunne mestre dette, er det nødvendig med kompetanse på området slik at læreren er forberedt på å møte elever og deres foreldre i høykonflikt.

Likevel, er det tidligere gjort lite forskning på lærerens møte med elever og deres foreldre når foreldrene er i høykonflikt (Rød m.fl., 2008; Sjøhelle Jevne & Skjær Ulvik, 2018). Dette tyder på at det er et tema som trenger mer forskning, og på bakgrunn av dette utformet jeg problemstillingen: *Hvordan kan lærere møte elever og deres foreldre på best mulig vis når det foregår alvorlige konflikter mellom foreldrene?* For å belyse problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ forskningsstudie, hvor jeg har intervjuet fire lærere som selv har erfaringer med temaet gjennom flere års arbeid i skolen. Årsaken til at jeg ønsket å undersøke tematikken fra lærerens perspektiv er fordi det kan være nyttig å få innblikk i andre læreres erfaringer, for selv å kunne reflektere over og utvikle egen forståelse. Som min ene informant forteller i intervjuet: «beste måten å hente kompetanse fra, er jo fra dem som sitter med erfaringene» (Anders). Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å bidra til en økt forståelse for hvordan lærere kan møte elever og deres foreldre i høykonflikt på best mulig vis.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i fem overordnede kapitler. I kapittel 2 gjør jeg rede for relevante begreper, og fremlegger ulike teoretiske perspektiv og tidligere forskning knyttet til lærerens møte med elever som lever med foreldre i høykonflikt. I kapittel 3 beskrives studiens metodiske aspekter og jeg redegjør for hvilke forskningsmessige valg og vurderinger som er gjort underveis i prosjektet. I kapittel 4 presenteres studiens resultater, og jeg drøfter disse i lys av teori og tidligere forskning. Avslutningsvis, i kapittel 5, oppsummeres studiens hovedfunn og jeg kommer med mulige bidrag til videre forskning.

## 2. Teori

I dette kapittelet fremlegger jeg ulike teoretiske perspektiv knyttet til lærerens møte med elever og deres foreldre når foreldrene er i høykonflikt. Til å begynne med redegjør jeg for begrepet høykonflikt, og viser til teori og tidligere forskning om hvilke konsekvenser som kan oppstå for barn som lever i høykonfliktfamilier. Videre presenteres tidligere forskning vedrørende vold, rusmisbruk og psykisk sykdom blant foreldre i høykonflikt, og hvordan dette kan påvirke barnet. Deretter gjør jeg rede for lærerens betydningsfulle rolle i møte med elever og foreldre, og lærerens samarbeid både innad i skolen og med barnevernet.

### 2.1 Høykonfliktfamilier

Ekeland (2022) definerer konflikt på følgende måte:

Vi kan snakke om konflikt når forskjeller mellom mennesker som er avhengige av hverandre, oppleves som uforenelige og truende i forhold til egne behov og interesser, og når det skapes spenninger og følelser fordi en av partene opplever at den andre benytter makt for å påvirke situasjonen til egen fordel. (s.91)

Når ulikheter oppstår mellom mennesker som skal samhandle, som eksempelvis blant et foreldrepar som er fokuset i denne studien, kan det oppstå konflikter. I et trygt og godt parforhold vil paret imidlertid opparbeide seg strategier for å forebygge og løse konflikter raskt, og dersom familielivet ellers er preget av høy grad av positiv affekt blir barnet mindre preget av foreldrekonflikter (Helland m.fl., 2020). Dermed blir det sentralt å skille mellom par med konflikter og par med høykonflikter. I en rapport for Folkehelseinstituttet om foreldrekonflikter påpeker Helland og Borren (2015) at det mangler en formell definisjon på begrepet høykonflikt og hva som kjennetegner et par med særlig høyt konfliktnivå. Winsvold med kollegaer (2016) foreslår likevel at en avgrensning kan være «konflikter som er så intense og langvarige at de får negative konsekvenser for parholdet, partnere og andre familiemedlemmer, da primært barn» (s.13). Videre i oppgaven tar jeg derfor utgangspunkt i at høykonflikter karakteriseres av at de er langvarige og alvorlige konflikter som påvirker paret og eventuelle barn på en negativ måte.

Ifølge Helland og Borren (2015) er det utfordrende å vise til god statistikk vedrørende foreldrekonflikter. Det er forholdsvis enkelt og vise til statistikk om skilsmisser og separasjoner i samfunnet, men til tross for dette, er ikke alle foreldre gift fra før og heller ikke alle brudd ender i store konflikter. Videre kan høykonfliktfamilier både bestå av foreldre som har gått fra hverandre og foreldre som fortsatt er et par. For å få kunnskap om, og vise til statistikk om, omfanget av høykonfliktfamilier krever det dermed informasjon fra partene som ikke lar seg fange opp gjennom offentlige informasjonskilder (Helland & Borren, 2015). Noen studier kan likevel gi indikasjoner på hvor utbredt høykonfliktfamilier er. Wiik med flere (2015) studerte samarbeid mellom foreldre som bor hver for seg, og fant da ut at én tredjedel av foreldrene som ikke bor sammen opplever et konfliktfylt foreldreforhold. Når det gjelder konflikter blant foreldre som fortsatt bor sammen, viser tall fra Helse- og levekårsundersøkelsen til Statistisk sentralbyrå (SSB) i 2012 at fem prosent av barn mellom 6 og 15 år bor i familier der det er konflikter i det voksne parforholdet (Statistisk sentralbyrå, 2014). Det er imidlertid stor sannsynlighet for at det er mørketall i denne statistikken.

## **2.2 Konsekvenser for barn som lever i høykonfliktfamilier**

De siste 15 årene har det vært en stor økning i antall høykonfliktfamilier tilknyttet barnevernet, og Kvello (2022) tydeliggjør at omtrent halvparten av bekymringsmeldingene i flere kommuner nå handler om barn som lever i høykonfliktfamilier. Ettersom man har sett en økning av høykonfliktfamilier i samfunnet, har man også fått mer kunnskap om hvilken risiko det innebærer for barn å vokse opp i et miljø preget av alvorlige konflikter mellom foreldrene (Gard & Wæhler, 2019). Kvello (2022) uttrykker at «det er svært godt dokumentert at barn skades av langvarig høykonflikt mellom foreldrene. Det øker for eksempel risikoen for utvikling av angstlidelser, depresjoner, atferdsvansker, selvskading, selvmordsforsøk, spiseforstyrrelser og PTSD [Posttraumatisk stresslidelse]» (s.498).

Borren og Helland (2013) forklarer at høy konflikt mellom foreldrene kan gi alvorlige konsekvenser for barna både i situasjoner når foreldrene bor i samme husstand og når foreldrene bor i forskjellige husstander. Konflikter mellom foreldrene kan føre til at deres omsorgstilbud svekkes, fordi konfliktnivået blir så høyt at foreldrene mister fokus på barnets behov og trivsel. Gard og Wæhler (2019) viser til at det er særlig tre kjennetegn ved foreldrekonflikter som kan påvirke barnets trivsel og utvikling på en negativ måte. Det første kjennetegnet er at konflikten fører til brudd på grunnleggende normer for foreldreskap, som eksempelvis vold eller misbruk av rusmidler. Det andre kjennetegnet er konflikter som barnet både blir eksponert for og involvert i. Det tredje kjennetegnet er når konfliktene er synlige i all kommunikasjon mellom foreldrene, slik at de utgjør et mønster i familiens samspill.

Mangfoldige studier har kommet frem til at alvorlige foreldrekonflikter påvirker barnet negativt. Gulbrandsen (2013) viser til ulike studier og skriver «foreldrekonflikter pekes ut som den største risikofaktoren for en negativ utvikling» (avsn. 1). Haaland (2002) opplyser om at konsekvenser for barnet kan være vansker med konsentrasjon, oppmerksomhet, skyldfølelse og depresjon, og at forhold som psykisk sykdom, rusmisbruk og vold forsterker risikoen ytterligere. Rød med flere (2008) vektlegger at foreldre ved gjentatt kranling kan gjøre barnet urolig, redd, stresset og usikker. De forklarer videre at foreldrene ofte setter konflikten foran ansvaret som oppdragere, og ikke mestrer å skjerme barnet for konflikten. Gard og Wæhler (2019) oppgir at barna forteller om ensomhet og tristhet over den nye familiesituasjonen, samt praktiske utfordringer, som at de ikke har blitt hentet på fotballtrening eller skolen, fordi foreldrene ikke har blitt enige om hvem som har ansvaret. Borren og Helland (2013) viser til at foreldrenes konflikt kan føre til en mindre konsistent og involvert oppdragerstil som preger barnets utvikling, og at barn lærer av foreldrenes lite effektive konfliktløsningsstrategier, og selv utvikler aggressive eller unnvikende væremåter som et resultat av dette. De forklarer videre hvordan konflikten mellom foreldrene oppleves som en stressfaktor i barnets miljø, hvor barnet konstant bekymrer seg for hva som vil skje videre, går i frykt for at vonde opplevelser kan oppstå på nytt og gir barnet en manglende trygghetsfølelse. Resultater fra internasjonale studier viser i likhet med norske studier at foreldrekonflikter har negative konsekvenser for barn når det gjelder både emosjonelle, atferds, sosiale og akademiske utfall (Harold & Sellers, 2018; Rhoades, 2008).

## **2.3 Vold, rusmisbruk og psykisk sykdom blant foreldre**

Ved tidligere forskning er det dokumentert at det er større forekomst av vold, rusmisbruk og psykisk sykdom blant foreldre i høykonfliktfamilier (Sjøhelle Jevne & Skjær Ulvik, 2018; Winsvold m.fl., 2016). I flere situasjoner kan alvorlige konflikter mellom foreldrene oppstå

fordi den ene av foreldrene utøver vold, opplever rusproblematikk eller er plaget med psykisk sykdom. I andre tilfeller kan derimot utøvelse av vold, rusproblematikk eller psykisk sykdom være et resultat av konflikten. I det følgende gjør jeg rede for hvordan problemer med vold, rus og psykisk sykdom kan påvirke barnet og foreldrene.

### **2.3.1 Vold i høykonfliktfamilier**

Dersom barn utsettes for vold kan dette påvirke barnets utvikling og fungering både kognitivt, emosjonelt, fysisk og atferdsmessig (Heltne & Steinsvåg, 2011). Isdal (2018) definerer vold slik «vold er enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutter å gjøre som den vil» (s.7). Han forklarer videre at det er fem hovedformer for vold: fysisk vold, seksuell vold, materiell vold, psykisk vold og latent vold. Ofte vil barn som er utsatt for én form for vold, også oppleve andre former for vold (Øverlien m.fl., 2016).

I høykonfliktfamilier er det en risiko for at foreldrene utøver fysisk vold mot hverandre. Heltne og Steinsvåg (2011) beskriver «å være vitne til vold er en form for psykisk vold, som skader, skremmer og smerter, og samtidig utgjør en trussel både direkte og indirekte» (s.19). Foreldre forteller ofte at barn ikke vet om volden som skjer mellom dem. Det viser seg likevel at i familier med voldsutøvelse har 80 prosent av barna vært vitne til fysisk vold mellom foreldrene, og 90 prosent har vært vitne til følelsesmessig vold mellom foreldrene (Kvello, 2022). Flere studier påpeker at dersom barn ser at foreldrene utsettes for vold av hverandre, kan det være like skadelig som selv å bli utsatt for vold (Isdal, 2018; Kvello, 2022). Videre er det i forskningen blitt stilt spørsmål om hvorvidt barn utsettes for psykisk vold når foreldrene i konflikt stadig krangler høylytt foran barna (Sjøhelle Jevne & Skjær Ulvik, 2018). Dersom dette er tilfelle, vil barn som lever i hjem med alvorlige konflikter mellom foreldrene stadig være utsatt for psykisk vold. Latent vold er en annen dimensjon av vold som er svært aktuell i høykonfliktfamilier. Å bli utsatt for latent vold handler om å leve med en konstant frykt for å bli utsatt for nye voldsepisoder. Den utsatte vil bruke mye energi på å se etter varselampene og hele tiden forsøke å unngå at det skal oppstå nye, skremmende hendelser. Forskning på skadevirkninger av vold, viser til at det først og fremst er denne kroniske stressfølelsen som kommer ved frykten for å bli utsatt for ny vold, som er mest sannsynlig å være skadelig for barnet (Heltne & Steinsvåg, 2011).

### **2.3.2 Rusmisbruk blant foreldre**

Når en skal definere hva som er bruk og misbruk av rus, er det vanlig å fokusere på hva slags negative konsekvenser som kommer av rusen, og ikke mengden rus. Rusinntaket er problematisk når det belaster og forstyrrer dagligdags funksjoner som kan berøre og skade barna (Evensen Holm, 2021). Barn som vokser opp i hjem med rusproblematikk har større risiko enn andre for å utvikle emosjonelle, kognitive, sosiale og psykiske vansker. Dette kan eksempelvis innebære at barnet har vansker med å konsentrere seg og lære på skolen, samt at barnet kan oppleve tristhet, ensomhet og aggresjonsproblemer (Evensen Holm, 2021). Når voksne blir påvirket av rusmidler kan de forandre sinnsstemning, være lite tilgjengelig og konsentrert om barnas behov og de kan mangle struktur og rutiner i hverdagen. Ofte føler barn på en skam og skyldfølelse for rusproblematikken i familien, fordi foreldrene stadig ønsker å holde rusproblematikken hemmelig. Dette kan føre til at barnet selv isolerer seg for å være lojal mot foreldrenes ønsker (Evensen Holm, 2021).

### **2.3.3 Psykisk sykdom blant foreldre**

Det varierer i hvilken grad barn blir påvirket av foreldre med psykisk sykdom. Det avhenger av hvor alvorlig diagnosen er, foreldrenes omsorgsevne og hvordan hverdagslivet fungerer. Dersom forelderens er alvorlig psykisk syk, kan dette gå ut over evnen til å gi forsvarlig omsorg og dermed påvirke barnet. I likhet med barn som bor i hjem med rusproblematikk, har barn som vokser opp med alvorlig psykisk syke foreldre høyere risiko for å utvikle psykiske, sosiale og atferdsmessige problemer enn andre barn (Bergem, 2018). Studier av barn med psykisk syke foreldre og studier av barn med foreldre med rusmisbruk viser mange likheter både når det gjelder foreldrenes væremåter og vanskeligheter i familiesamspillet, og når det gjelder hvilke konsekvenser dette har for barna (Grimsgaard, 2020). Dette kan forklares med at rusproblematikk og psykisk sykdom ofte oppstår i kombinasjon.

### **2.4 Læreren i møte med eleven**

Ifølge Jordet (2020) er «positive relasjoner til læreren den enkeltfaktoren som i størst grad fremmer elevenes positive utvikling» (s.205). Dette innebærer at læreren må arbeide med å skape en god relasjon til alle elever. Barn som lever i høykonfliktfamilier kan komme på skolen med et sårbart utgangspunkt, og ha svekkede muligheter for å lykkes både faglig og sosialt. Læreren må derfor til enhver tid forsøke å tilrettelegge etter elevenes behov for å sørge for best mulig utvikling, og de skal alltid vurdere hensynet til barnets beste. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) er «hensynet til barnets beste er en rettighet, et grunnleggende hensyn og en saksbehandlingsregel» (avsn. 2).

#### **2.4.1 Tilknytningsrelasjoner**

Tilknytningsbegrepet og tilknytningsteorien ble opprinnelig utviklet av John Bowlby, før det ble videreutviklet av Mary Ainsworth. I denne oppgaven benytter jeg Jordet (2020) sin tolkningsramme i redegjørelsen av tilknytningsteorien. I tilknytningsteorien blir det tydeliggjort hvor avhengig barn er av en varm omsorgsperson som ivaretar deres grunnleggende behov, slik at barnet opplever nok trygghet til å kunne utforske verden og utvikle seg. Alle barn har imidlertid ikke en varm omsorgsperson rundt seg. Kvaliteten på tilknytningsrelasjonen mellom omsorgsperson og barn deles derfor inn i fire kategorier: trygg, utrygg unnvikende, utrygg ambivalent og desorganisert tilknytning. Barn som opplever alvorlige konflikter mellom foreldrene, risikerer å danne en utrygg eller desorganisert tilknytning til sine foreldre. Dette kan også skje selv om barnet tidligere har erfaringer med en trygg tilknytning til sine foreldre, da tryggheten kan forsvinne dersom barnet utsettes for utrygghet. Barnets tilknytningsrelasjoner er grunnleggende for hvordan barnet oppfatter seg selv og andre, og påvirker hvordan barnet tenker, føler og handler i ulike situasjoner (Jordet, 2020).

Barn fra høykonfliktfamilier møter stadig på utfordringer i relasjonene med medelever og lærere, da de ofte føler på en indre utrygghet. Jordet (2020) argumenterer for at det som likevel gir håp i møte med utsatte barn i skolen, er at barn kan ha flere tilknytningspersoner og at tilknytningsmønstre kan endre seg over tid. Dette innebærer at lærere kan bli betydningsfulle, trygge tilknytningspersoner for elevene. Dersom læreren møter barn med omsorg, kjærlighet, tillit og åpenhet for at barnet kan være seg selv, kan barnets tilknytningsmønster endres i retning av en trygg tilknytning. Barnet kan dermed utvikle et nytt syn på seg selv, menneskene og omgivelsene rundt, som igjen kan føre til en bedre selvfølelse og bedre livskvalitet generelt. Tilknytningsteorien kan også bidra til å gi økt forståelse for at barn må kjenne seg trygge i skolen for at de skal ha muligheter til å kunne

lære og bruke sine ressurser. Dersom barnet ikke opplever en situasjon som trygg, vil heller ikke utforskning være mulig. I skolen må lærere derfor være trygge baser slik at barnet kan utforske omgivelsene (Jordet, 2020).

#### **2.4.2 Annerkjennelse og forståelse i møte med eleven**

For barn i høykonfliktfamilier er det spesielt viktig å bli møtt med en anerkjennende tilnærming av læreren. En anerkjennende tilnærming handler om å møte mennesker med aksept, empati og bekreftelse (Jordet, 2020). Spesielt er annerkjennelsesformen kjærlighet viktig i møte med elevene, da elever som erfarer kjærlighet i møte med læreren over tid, kan utvikle en styrket selvfølelse. Lærere må møte elever med kjærlighet på elevenes premisser, uavhengig av elevenes bakgrunn, personlighet og prestasjoner (Jordet, 2020). Til tross for dette, er det ikke alltid enkelt for lærere å møte alle elever med kjærlighet. Sårbare elever kan kreve mye av læreren, og noen ganger kan det oppstå utfordringer i relasjonen mellom elev og lærer. Likevel, er det alltid lærerens ansvar å skape en god og trygg relasjon til alle elever. Læreren må derfor ta en beslutning om alltid å møte eleven med annerkjennelse, uavhengig av om eleven har gjort seg fortjent til det eller av lærerens følelser for eleven (Jordet, 2020). Denne formen for kjærlighet kalles en andreorientert kjærlighet, og er målet i skolen, fordi kjærligheten gis uten betingelser og ikke krever gjensvar.

Elever som mangler en grunnleggende trygghet i livet, kan ha vansker med å regulere følelser, oppmerksomhet og atferd i skolen (Skoe & Bølstad, 2022). Dersom elevene opplever å ofte bli møtt med irettesettelser og sinne av læreren, kan dette påvirke elevens oppfatning av relasjonen og de kan føle seg misforstått. Som lærer er det essensielt å huske at det som regel er en grunn til at elever handler som de gjør. For å forstå barnets tenkemåter, holdninger og atferd i ulike situasjoner, må læreren forsøke å se om det er noen indre faktorer som kan bidra til å forklare elevens atferd. Ofte kan tilbaketrekning, bråk eller forstyrrende atferd være beskyttelses- eller unngåelsesstrategier elever benytter i situasjoner som oppleves utrygt (Jordet, 2020). Dersom læreren utvikler en forståelse for eleven, blir det enklere å møte eleven med annerkjennelse og kjærlighet. Skoe & Bølstad (2022) tydeliggjør at lærere må huske at det ikke er deres jobb å løse problemene som elevene har på hjemmebane, da dette er en for komplisert oppgave som det ikke kan forventes at læreren har nok kompetanse på. Det som imidlertid kan forventes av læreren, er at læreren tåler det emosjonelle strevet barnet tar med seg fra hjemmet til skolen og at læreren forsøker å tilrettelegge for en så god skolehverdag som mulig (Skoe & Bølstad, 2022). Elever som lever med vanskelige hjemmeforhold, kan slite med konsentrasjonen på skolen og oppleve det som vanskelig å jobbe med fag. Når lærerne har kjennskap til elevens situasjon, er det viktig å akseptere at eleven i en periode ikke klarer å prestere på sitt beste nivå faglig. Alle elever har krav på tilpasset opplæring på skolen, og det at læreren tilpasser arbeidsmengde og arbeidsmetode for elever som har utfordringer er et godt eksempel på tilrettelegging (Skoe & Bølstad, 2022).

#### **2.4.3 Samtaler med eleven**

For mange barn er det lettere å vise hvordan de har det gjennom å endre atferd, enn å fortelle om det med ord. Bergem (2018) beskriver derfor at det er lærerens ansvar å ta initiativ til å snakke med barnet for å forsøke å finne ut hva som ligger bak atferden. Øverlien med kollegaer (2016) skriver: «fra kunnskapen om hva som kan være støttende i kriser, vet vi at barn trenger å fortelle ut fra sitt perspektiv, i trygge omgivelser, for å forstå og bearbeide sine erfaringer» (s.98). I en tidligere studie ble barn som var utsatt



for omsorgssvikt stilt spørsmål om deres erfaringer fra samtaler med voksne, og barna fortalte at det var slitsomt og vanskelig, men samtidig fint å få muligheten til å snakke med en trygg voksen. Barna var opptatt av at de voksne skulle stille dem direkte spørsmål på barnas premisser, og at de forventet og få hjelp når de først fortalte om utfordringene sine (Øverlien m.fl., 2016).

Samtalen mellom læreren og barnet har som mål å identifisere hvilke behov eleven har og hvilke tiltak som skal igangsettes både for elevens psykososiale og faglige miljø. Psykososialt må læreren få kjennskap til hvilke behov eleven har for å føle seg trygg og ivaretatt på skolen, og faglig må læreren tilrettelegge for opplæringen slik at eleven får mest mulig utbytte av skolearbeidet, selv om elevens forutsetninger for å lære er nedsatt (Øverlien m.fl., 2016). I møte med barn som lever i høykonfliktfamilier, kan det være krevende for læreren å få et klart innblikk i familiesituasjonen gjennom å snakke med foreldrene. I noen situasjoner kan derfor samtaler med barnet gjøre det enklere for læreren å forstå hjemmesituasjonen, og dermed identifisere hvilke behov barnet har i skolen. Barn kan imidlertid oppleve at det er vanskelig å fortelle sin versjon. Dette kan skyldes at de er redde for å såre den ene eller begge foreldrene fordi de føler på en lojalitet overfor dem, eller fordi de er truet eller blitt manipulert til å være stille av den ene eller begge foreldrene (Gard & Wæhler, 2019). Selv om barnet ikke forteller om hva som skjer når læreren spør, betyr ikke dette at barnet ikke trenger å snakke om situasjonen. I tilfeller hvor læreren møter på motstand i samtalen med eleven, er det sentralt å forsøke å forstå hva som gjør det vanskelig for barnet å åpne seg, og ikke la en avvisning stå i veien for å prøve på nytt. Barnet må få tid til å utvikle tillit, og da må læreren være tålmodig og utholdende (Bergem, 2018).

Dersom læreren gjennom samtaler eller ved å observere eleven får informasjon som vekker bekymring, må læreren koble på ekstra støtte enten det er gjennom ressurser på skolen eller ved å sende en bekymringsmelding til barnevernet. Før læreren involverer andre, er det sentralt å forsøke å få samtykke fra eleven slik at eleven ikke opplever det som et tillitsbrudd. Av og til vil barn imidlertid ikke samtykke til at læreren involverer andre. Selv om eleven ikke ønsker at læreren skal snakke med noen andre, er læreren fremdeles nødt til å melde fra om bekymringer om eleven. Som lærer kan dette oppleves vanskelig, men Skoe og Bølstad (2022) vektlegger at dersom situasjonen er alvorlig er det viktigere å melde fra for å hjelpe eleven, enn et eventuelt brudd i relasjonen med eleven. I etterkant må læreren vise forståelse for at dette var et brudd på elevens tillit og eleven må få lov til å være både skuffet, sur, trist og redd. Å være tydelig i hvilke forventninger eleven kan ha til læreren er også viktig, slik at eleven opplever relasjonen som stabil og forutsigbar (Skoe & Bølstad, 2022).

## **2.5 Lærerens samarbeid med hjemmet**

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) er det «en klar sammenheng mellom et godt samarbeid mellom hjem og skole og elevenes faglige og sosiale læring og utvikling» (avsn. 1). Et godt samarbeid gir både lærer og foreldre bedre innsikt i hvilke behov eleven har, og det blir lettere å legge til rette for elevens utvikling og trivsel, både i hjemmet og på skolen. Foreldregrupper varierer stort, og foreldrenes forventninger, behov og meninger om skolen er også ofte ulike. Derfor er det sentralt for læreren å skape en felles forståelse for hvilke forventninger skolen og hjemmet kan ha til hverandre, og avklare standarder og rutiner for god kommunikasjon (Skoe & Bølstad, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2020). Et godt samarbeid mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar, men det er læreren som har

det overordnede ansvaret for å legge til rette for et godt samarbeid. Skolen må ha forståelse for at noen elever og hjem er ekstra sårbare, og at enkelte foreldre kan ha mindre energi og ressurser til å ta initiativ til et godt samarbeid og for å støtte elevens skolearbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020.) Når det foregår alvorlige konflikter mellom elevens foreldre, kan foreldrenes individuelle faktorer og konflikten dem imellom føre til at eleven havner i bakgrunnen. Lovverket er tydelig på at samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal ha eleven i fokus, og læreren har verken mandat eller kompetanse til å tilby mekling mellom foreldrene (Skoe & Bølstad, 2022). I situasjoner der foreldrenes oppmerksomhet er på konflikten og ikke eleven, er det lærerens ansvar å holde eleven i fokus og sørge for et konstruktivt samarbeid.

### **2.5.1 Lærerens samarbeidsmøter med konfliktfylte hjem**

I løpet av skoleåret skal læreren gjennomføre samarbeidsmøter med foreldrene. I alvorlige tilfeller er det mulig at konflikten mellom foreldrene har eskalert til et nivå hvor foreldrene har lite eller ingen direkte kontakt med hverandre (Gard & Wæhler, 2019). Dersom foreldrene har et så høyt konfliktnivå at det er vanskelig for dem å være i samme rom, vektlegger Skoe og Bølstad (2022) at det er bedre å ta samarbeidsmøter hver for seg, fordi foreldrene raskt kan bli så opprørte av hverandres tilstedeværelse at det er vanskelig for dem å opptre saklig og rolig. I høykonfliktsaker er foreldrene ofte opptatt av å forklare hvordan den andre forelderen kommer til kort og beskyldt hverandre for ulike saker. Denne informasjonen fra foreldrene kan ofte være motstridende, og i disse tilfellene kan det være utfordrende for lærere å vurdere hva som er fakta og hva som er hver av foreldrenes forestillinger om den andre, barnet og situasjonen (Gard & Wæhler, 2019). Av og til fremmer foreldrene bekymringer mot den andre forelderen fordi de faktisk er bekymret for omsorgssituasjonen til barnet, mens i andre tilfeller er fremhevelsen av bekymringene en del av foreldrenes konflikt og kampen om barnet. For foreldrene kan det være vanskelig å ha reelle bekymringer for den andre foreldrenes omsorgsevne, og det å skape rom og tid til å høre på foreldrenes bekymringer kan derfor være betydningsfullt (Sjøhelle Jevne & Skjær Ulvik, 2018). Lærere må imidlertid være forsiktige med å bli innblandet i foreldrenes konflikt, enten der foreldrene ber læreren ta stilling til konflikten eller der læreren selv velger kun å samarbeide med én av foreldrene. Lærere skal uansett unngå å velge side i konflikten, og uavhengig av lærerens oppfatning av situasjonen må læreren derfor alltid forsøke å opptre nøytralt og strebe mot å møte begge foreldrene med empati og anerkjenne begges perspektiv (Skoe & Bølstad, 2022).

### **2.5.2 Konflikt mellom lærer og hjemmet**

Læreren kan også oppleve at skolen og hjemmet har ulike oppfatninger av hvordan eleven har det på skolen og i hjemmet, og da vil det være viktig å dele informasjon med hverandre for å få et helhetlig bilde av elevens situasjon. Læreren må ta foreldrenes bekymringer på alvor, og det er sentralt å akseptere foreldrenes rolle som eksperter på egne barn. Dersom læreren spør foreldrene om råd og forslag til hva de tror kan hjelpe barnet, kan det være en styrke i samarbeidet (Skoe & Bølstad, 2022). Hvis foreldrene har en alvorlig konflikt, kan det likevel være vanskelig for dem å se hvor mye barnet deres påvirkes av konflikten. For læreren kan dette være mer synlig, og i noen situasjoner blir læreren nødt til å kontakte foreldrene om bekymringene som har oppstått. Bergem (2018) tydeliggjør at terskelen for å kontakte foreldre for å si noe om hvordan de ivaretar barnet sitt ofte oppleves som svært høy, da det kan være ubehagelig å bli møtt med negative reaksjoner. Likevel, er det alltid lærerens ansvar å ta hensyn til elevens beste, og som profesjonell må læreren ta risikoen for at foreldrene kan bli sinte og at det kan oppstå utfordringer i samarbeidet. Når det er

sagt, viser Backe-Hansen (2009) til funn om at dersom lærere er åpne om bekymringer og samtidig viser forståelse overfor foreldrene, kan det føre til større tillit hos foreldrene. Dersom læreren grunnet opplysningsplikten er nødt til å melde inn en bekymring til barnevernet, bør skolen på et generelt grunnlag gi informasjon til foreldrene om at det vil bli sendt en bekymringsmelding til barneverntjenesten. Det finnes likevel situasjoner hvor skolen ikke skal informere foreldrene om at barnevernet er kontaktet, eksempelvis dersom det er mistanker om at barnet utsettes for vold. Årsaken til dette er at barnet kan bli satt i ytterligere fare dersom foreldrene blir informert. Videre er faren for bevisunndragelse stor, ved at foreldrene eksempelvis påvirker barnets eller andres involvertes uttalelser (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Utdanningsdirektoratet (2020) vektlegger at det er sentralt å bygge en god relasjon til foreldrene med en gang. Dette vil være essensielt dersom det oppstår en konflikt, slik at man har den gode kontakten og bygge på. Videre fremheves det at skolen burde ha en strategiplan for hva som skal gjøres dersom samarbeidet mellom foreldrene blir konfliktfylt, ettersom dette kan gjøre det enklere for læreren å møte foreldrenes reaksjoner på en hensiktsmessig måte og opprettholde en god dialog. Læreren må hele tiden forsøke å være så konkret og objektiv som mulig, la foreldrene gi sine synspunkter uten å gå i forsvarsposisjon, betrygge foreldrene om at skolen ønsker det beste for deres barn og fokusere på hvilke muligheter det finnes for endringer og løsninger for barnet (Skoe & Bølstad, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2020).

## **2.6 Lærerens behov for ekstra støtte**

I møtet med elever fra høykonfliktfamilier møter læreren ofte på flere utfordringer. Dette kan gjelde vanskeligheter i samarbeidet med foreldrene, men også generelle bekymringer for hvordan det går med eleven. I flere situasjoner kan lærere føle på maktesløshet eller usikkerhet for hvordan situasjonen kan gjøres bedre for eleven, og da vil det være helt essensielt å be om ekstra støtte i arbeidet. Hvilke typer støtte som er tilgjengelig varierer fra skole til skole og kommune til kommune. Læreren kan både få støtte fra interne ressurser som kollegaer og ledelsen som er tilgjengelig på skolen, eller eksterne ressurser som hjelpeinstanser som kan tilkalles ved behov (Skoe & Bølstad, 2022).

### **2.6.1 Samarbeid innad på skolen**

Dersom læreren får kjennskap til elever som sliter faglig, sosialt eller psykisk er det lærerens ansvar å bringe informasjonen videre. For læreren kan det å drøfte utfordrende situasjoner med kollegaer gi flere nyttige perspektiver som kan være til stor hjelp. Skoe og Bølstad (2022) presiserer at i saker der lærere opplever en situasjon som utfordrende, skal det alltid være mulig å få støtte fra sin nærmeste leder. Rektor er ansvarlig for alt som skjer på skolen, og har dermed også ansvaret for å utvikle et trygt og støttende arbeidsmiljø blant skolens ansatte. For å skape et godt arbeidsmiljø er det sentralt å tilrettelegge for et godt kollegialt samarbeid. Hjertø med flere (2021) argumenterer for at det «å arbeide i team gir et godt utgangspunkt for refleksjon, skoleutvikling, samarbeid, støtte og veiledning for å videreutvikle egen og skolens praksis til det beste for elevenes læring og utvikling» (s.95). Med et godt kollegialt samarbeid kan det dermed foregå en kontinuerlig deling og utvikling av kunnskap mellom alle skolens ansatte, som bør være et mål for alle skoler. I tillegg til å sørge for et godt kollegialt samarbeid, kan rektor ifølge Skoe og Bølstad (2022) også arrangere kurs for hele skolen, da kurs muliggjør at alle ansatte får faglig oppdatert kunnskap og tar del i det samme kompetanseutviklingstiltaket. Skoe og Bølstad (2022) tydeliggjør at «det å ha faglig oppdatert kunnskap tilgjengelig [er] en forutsetning for å drive en god skole, [...] og kompetanseheving i skolen fungerer mest

effektivt når hele skolen tar del i det samme kompetanseutviklingstiltaket» (s.186). Med faglig oppdatert kunnskap og et støttende kollegialt samarbeid, løftes den enkelte lærer og det kan oppleves mindre belastende for læreren å stå i ubehagelige situasjoner som kan oppstå i hverdagen (Hjertø m.fl., 2021; Skoe & Bølstad, 2022).

Dersom en elev har det vanskelig, vil det ofte være hensiktsmessig å henvende seg til skolens sosiallærer. Ved å koble på sosiallæreren får læreren en drøftingspartner som kan gi veiledning til læreren i arbeidet med å finne ut av hva som burde gjøres for eleven. Dersom situasjonen er av den alvorlighetsgrad at andre hjelpeinstanser må involveres i saken, kan sosiallæreren være en stor støtte for læreren i samarbeidet med andre instanser (Skoe & Bølstad, 2022). Videre kan sosiallæreren være en trygg og fortrolig voksen som eleven får muligheten til å snakke med utenfor klasserommet. Når flere voksne samarbeider om den samme eleven, er det større muligheter for at eleven etablerer en god relasjon til minst én voksen (Hjertø m.fl., 2021). Læreren kan også forsøke å involvere skolehelsetjenesten ved bekymringer for en elev. Skolehelsetjenesten er i utgangspunktet en ekstern ressurs, men oppleves ofte som en integrert del av skolen. Ifølge Skoe og Bølstad (2022) har helsepersonell «en annen kompetanse, et annet ansvar og et annet handlingsrom til å behandle helsemessige plager (både somatiske og psykiske) enn det du har som skolepersonell» (s.76). Dette gjør at skolehelsetjenesten kan være en god drøftingspartner før læreren tar beslutninger som kan være utenfor handlingsrommet til kontaktlæreren (Skoe & Bølstad, 2022).

### **2.6.2 Samarbeid med barneverntjenesten**

I 2018 ble det innlemmet i opplæringsloven at det skal foregå et samarbeid mellom skolen og relevante kommunale tjenester om oppfølging av barn med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker (Christensen & Godø, 2021). Dersom læreren opplever at skolen har gjort alt de kan for eleven og fortsatt ikke ser tegn til forbedring, er det viktig å koble på ulike hjelpeinstanser. Skoe og Bølstad (2022) tydeliggjør at dersom læreren er bekymret for at en elev har vansker så er det en plikt, og ikke en vurderingssak, å drøfte eleven med andre hjelpeinstanser. I denne oppgaven fokuseres det kun på samarbeidet mellom skolen og barnevernet, men det er verdt å nevne at hjelpeinstanser som Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) også ofte involveres med elever som sliter enten faglig, sosialt eller psykisk.

Læreren er naturligvis ansvarlig for å følge opp elevenes behov i løpet av skolehverdagen, men dersom det oppstår bekymringer som angår elevene på hjemmebane, må læreren også følge opp dette. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) er læreren lovpålagt gjennom opplysningsplikten å melde fra til barnevernet dersom det oppstår en alvorlig bekymring om en elev. For lærere er barnevernet en sentral samarbeidspartner, der begge parter har som mål å arbeide for at barns levevilkår skal være så gode som mulig. I mange situasjoner kan læreren være usikker på om bekymringen for eleven er alvorlig nok til å involvere barnevernet, og da vil det være nyttig å diskutere saken med en ansatt i barnevernet. Som lærer skal man alltid ha muligheten til å ringe inn anonymt til barnevernet for å drøfte en sak (Skoe & Bølstad, 2022).

Selv om det er en målsetning om et godt samarbeid mellom barneverntjenesten og skolen, viser tidligere forskning at samarbeidet har vært preget av at lærere opplever liten tillit til barnevernet (Baklien, 2010). Dette har blant annet sammenheng med at flere lærere føler at barnevernet gjør for lite når bekymrings saker blir meldt inn, og at det derfor oppleves

som lite hensiktsmessig å henvende seg til dem. Dersom læreren melder inn en sak til barneverntjenesten, blir ofte samarbeidet med foreldrene utfordret og flere lærere frykter derfor at en henvendelse til barnevernet ikke resulterer i mer enn en forverret relasjon til foreldrene (Baklien, 2010). Dette gjør at terskelen for å melde inn bekymrings saker til barnevernet blir høyere. Videre er det flere lærere som opplever at barneverntjenesten ikke gir dem nok informasjon om sakene de melder inn, og dermed at de opplever at de ikke får tilrettelagt tilstrekkelig for elevene i skolen. Årsaken til at barneverntjenesten ikke kan gi lærerne den informasjonen de ønsker er likevel begrunnet i at barnevernet har en strengere taushetsplikt enn det de ansatte i skolen har. Skolen har informasjonsplikt til barnevernet, men barnevernet er derimot avhengig av å få samtykke fra foreldrene for å kunne gi opplysninger tilbake. Utfordringene som oppstår i samarbeidet mellom barneverntjenesten og skolen grunnet taushetsplikten er uheldige, og for å skape best mulig informasjonsflyt mellom barnevernet og skolen, kan foreldrene bes om samtykke til informasjonsutveksling (Skoe & Bølstad, 2022).

Til tross for at tidligere forskning har beskrevet et utfordrende samarbeid mellom barnevernet og skolen, skriver Baklien (2010) at mye tyder på at partenes oppfatning av hverandre er en større hindring for et godt samarbeid enn de mer konkrete barrierene. Baklien viser videre til konkrete forslag til hvordan samarbeidet kan bedres. Eksempelvis forklarer hun at dersom skolen har en bestemt kontaktperson i barneverntjenesten, kan dette hjelpe relasjonen. Dersom begge parter får mer kunnskap om hverandres arbeidsmetoder, vil det være lettere for læreren å ta kontakt i senere tilfeller og for den ansatte i barnevernet å gi enkle opplysninger om at det skjer noe i saken (Baklien, 2010). Videre må det i samfunnet arbeides for at synet på barnevernet bedres. Det er en utbredt forestilling i befolkningen om at barnevernet skiller foreldre og barn, og det er flere som ikke har kunnskap om de hjelpetiltakene som barneverntjenesten tilbyr. Denne mistilliten til barnevernet gjør at barnevernet blir sett på som en trussel i stedet for en instans som kan være til hjelp (Øverlien m.fl., 2016). Til tross for dette, er de tiltakene som barnevernet rår over i stor grad basert på frivillighet og samarbeid. Studier av barnevernets arbeid, viser at 90 prosent av tiltakene som barnevernet konkluderer med etter undersøkelser, er hjelpetiltak i hjemmet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021).

### **3. Metode**

I dette kapitlet redegjøres det for de forskningsmessige valg og vurderinger som er gjort underveis i prosjektet. Til å begynne med presenterer og begrunner jeg beslutningen om å benytte kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsstrategi. Jeg beskriver videre hvordan informantene ble rekruttert og gir en presentasjon av dem, samt hvordan arbeidet med intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene foregikk. Deretter redegjør jeg for hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet, gjennom en beskrivelse av transkripsjons- og analyseprosessen. Avslutningsvis drøftes studiens kvalitet og hvordan jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjene knyttet til forskning.

#### **3.1 Kvalitativ forskningsmetode**

Hvilken metode som benyttes i en forskningsstudie avhenger av hva en ønsker å finne ut av. I denne masteroppgaven er problemstillingen: *Hvordan kan lærere møte elever og deres foreldre på best mulig vis når det foregår alvorlige konflikter mellom foreldrene?* For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt å benytte en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning handler om å forstå deltakernes perspektiv ved å fokusere på deltakernes erfaringer, tanker og meninger (Postholm, 2010). En styrke ved kvalitativ forskning er at forskeren, gjennom nærhet til deltakerne og fleksibilitet i datainnsamlingen, har muligheten til å utvikle dybdeforståelse for et spesifikt tema. Disse kvalitative egenskapene ønsket jeg å benytte i forskningsstudien, for å utvikle dybdeforståelse for lærerens møte med elever og deres foreldre i konflikt.

Fordi målet med denne masteroppgaven er å oppnå innsikt i forskningsdeltakernes erfaringer med konfliktfylte hjem, kan det anses å være en fenomenologisk studie. I fenomenologiske studier er utgangspunktet for forskningen informantenes subjektive opplevelser, og det er tradisjonelt fokus på flere individer som har opplevd og erfart det samme fenomenet (Postholm, 2010).

#### **3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode**

I denne studien har jeg valgt å anvende intervju som datainnsamlingsmetode. Valget om å benytte intervju fremfor andre kvalitative metoder, begrunnes i at jeg ønsket å få innsikt i informantenes tanker, meninger og opplevelser. Det anses at intervju er spesielt godt egnet til dette, fordi man får innsyn i en annen persons liv, som kan være vanskelig å fange opp med andre datainnsamlingsmetoder (Postholm, 2010; Tjora, 2021). Ifølge Postholm (2010) er det «sammenheng mellom en forskers teoretiske utgangspunkt, hensikten med forskningen og hvordan intervjuet fortøner seg» (s.68). Intervjuer kan være både planlagte og uplanlagte, og valg av intervjuform avhenger av forskningens hensikt. Jeg har valgt å benytte et semistrukturert intervju, ettersom denne typen intervju ofte benyttes i studier der man vil undersøke meninger, holdninger og erfaringer. I intervjuet kan man kun forske på forhold som er knyttet til informantenes subjektivitet, men funnene kan likevel brukes til å forstå sammenhenger utover informantene som individer (Tjora, 2021). For andre lærere, og kommende lærere, kan det være svært læringsrikt å få innblikk i enkeltlæreres erfaringer.

#### **3.3 Utvelgelse og presentasjon av informantene**

Formålet med denne masteroppgaven var å intervjuere lærere som selv hadde erfaringer med elever som lever med foreldre i høykonflikt, da dette muliggjør kunnskap fra et førstepersonsperspektiv om temaet og dermed en større innsikt i lærerperspektivet. I startfasen av prosjektet ble det vurdert å intervju barn som hadde erfaringer med å bo i

konfliktfylte hjem, fordi det kunne gitt nyttig informasjon fra elevenes perspektiv. Til tross for dette, kunne intervju med barn bydd på utfordringer både med å få godkjenning av elevens foreldre, som er et krav når man skal intervju barn under 18 år, samtidig som at det kunne vært en stor påkjenning for elever å bli intervjuet om et sårt tema av en person de ikke hadde kjennskap til fra tidligere. Med tanke på masteroppgavens omfang ville det også muligens blitt et for stort prosjekt å se på tematikken både fra elev- og lærerperspektivet, og derfor begrenses fokuset til lærerperspektivet.

Tjora (2021) forklarer at «hovedregelen for utvalg av informanter i kvalitative studier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (s.145). Dette innebærer et strategisk utvalg av informanter basert på hva som er studiens formål og ut fra gitte kriterium. Det viktigste kriteriet for utvalget i denne oppgaven ble dermed at informantene skulle være lærere og selv ha erfaringer med konfliktfylte hjem, og at de vurderte at foreldrekonflikten var alvorlig og påvirket paret og barnet i negativ forstand- slik som en høykonflikt karakteriseres av. I tillegg ble det lagt til kriterier om at deltakerne skulle være lærere på barneskolen og at de skulle ha minst fem års erfaring som lærere. Kriterier for utvalget er sentralt for at informantene skal kunne ha erfaringer med like trekk. Neste steg i prosessen var å velge antall lærere som skulle bli intervjuet, og hvordan disse lærerne skulle rekrutteres. Det er ulike meninger om hvor mange informanter som burde være med i denne typen forskningsarbeid, men ifølge Tjora (2021) er det en vanlig oppfatning at man ikke trenger flere informanter når man opplever metning. Dette innebærer at utvalget er stort nok til å få svar på det man lurer på, samtidig som at det ikke kommer frem nye momenter i hvert intervju. Videre argumenterer Kvale og Brinkmann (2015) for at det kan være en fordel å intervju et relativt lite utvalg, slik at man får mer tid på analyse og forarbeid. På grunn av masteroppgavens omfang og tidsbegrensning, ble det derfor bestemt å intervju fire personer. For å rekruttere informanter som kunne delta i forskningsprosjektet, valgte jeg å kontakte lærere jeg hadde kjennskap til gjennom vikariat, praksis og bekjentskaper. Lærerne fikk informasjon om formålet med masteroppgaven og ble spurt om de kunne tenke seg å delta i studien. De fire lærerne jeg kontaktet ønsket alle å delta i studien, og de fikk deretter tilsendt informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se vedlegg 2). Rekrutteringsprosessen tyder på at oppgavens tematikk er aktuell i dagens skole, da det viste seg å være uproblematisk å rekruttere lærere som hadde erfaringer med temaet.

Deltakerne i denne studien er fra tre forskjellige fylker i Norge. De vil videre bli omtalt med fiktive navn, slik at lærerne forblir anonyme. Marte er 39 år gammel og har jobbet som lærer i 15 år. Hun har mest erfaring som kontaktlærer på 5-7.trinn. Anders er 41 år gammel, og har jobbet som lærer i 16 år. Han er sosiallærer, og har mest erfaring med elever fra 1-7.trinn. Stine er 30 år gammel, og har jobbet som kontaktlærer for elever på 1.-4. trinn i 6 år. Felix er 62 år gammel og har jobbet som lærer i 37 år. Han er sosiallærer, og har mest erfaring med elever fra 1-7.trinn. Alle deltakerne forteller at de har flere erfaringer med tematikken. Både Marte og Anders forteller i dybden om erfaringene knyttet til en enkeltelev, Stine forteller om erfaringer knyttet til to forskjellige elever og Felix forteller mer generelt om sine mange erfaringer med tematikken.

### **3.4 Semistrukturert intervju og utforming av intervjuguide**

For å innhente data ble det som nevnt benyttet et semistrukturert intervju. Tjora (2021) beskriver at målet med et semistrukturert intervju er å skape en relativt fri samtale om et forhåndsbestemt tema, der informanten får muligheten til å reflektere over egne erfaringer

og meninger om temaet. Det er vanlig å stille åpne spørsmål slik at informanten kan fortelle om temaer som oppleves viktige for dem, og som også kan vise seg å være viktig for forskningen, selv om temaet ikke var påtenkt på forhånd (Tjora, 2021). I intervjuene ble det derfor benyttet en intervjuguide (se vedlegg 3) som inneholdt temaer og spørsmål som jeg ønsket å komme inn på underveis i intervjuet, samtidig som at det var åpent for informantene å fortelle om andre temaer.

Et intervju kan formes på flere måter, men ifølge Tjora (2021) går intervjuet ofte gjennom tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning. Intervjuguiden i denne studien ble inspirert av disse tre fasene. I begynnelsen av intervjuet ble det stilt noen oppvarmingsspørsmål som var enkle, konkrete spørsmål om lærerens yrkesbakgrunn. Tjora (2021) argumenterer for at oppvarmingsspørsmål kan plassere deltakeren til bakgrunnsvariabler, samtidig som at det kan gi informanten ro og trygghet i intervjusituasjonen. Videre ble det benyttet refleksjonsspørsmål om den konkrete tematikken. Her ble læreren bedt om å reflektere over blant annet hvordan konflikten mellom foreldrene påvirket eleven og hvordan samarbeidet med foreldrene foregikk. Til slutt, ble det stilt avrundings spørsmål som åpnet for at læreren kunne reflektere over tanker de gjorde seg i ettertid av situasjonen, før de fikk muligheten til å utdype valgfrie temaer.

Postholm (2010) forklarer at en utfordring ved semistrukturerte intervju av flere personer, er å finne en balanse mellom å styre intervjuet slik at alle temaer dekkes og å åpne for at informantene kan snakke fritt om det som oppleves viktig for dem. I løpet av intervjuet ble derfor spørsmålene i intervjuguiden verken stilt ordrett eller i kronologisk rekkefølge, men likevel slik at jeg fikk svar på alle mine forhåndsbestemte spørsmål, så jeg senere kunne finne felles temaer på tvers av intervjuene. Tjora (2021) anbefaler å strukturere intervjuguiden etter temaer, da dette kan gjøre det lettere for intervjueren å holde orden på spørsmålene, og for informanten å ha noen rammer for tematikken. Denne strukturen viste seg å være praktisk både i selve intervjuet, men også i transkriberingen og analysen av intervjuene senere.

### **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

Når det ble avklart at lærerne skulle delta i forskningsstudien, var neste steg å avtale tidspunkt og sted for intervjuene. Det ble formidlet til deltakerne at ønsket var å gjennomføre intervjuene i løpet av januar eller februar 2023, men innenfor disse tidsrammene fikk deltakerne selv bestemme tidspunkt for intervjuet. De fire intervjuene ble gjennomført på hver sine dager i løpet av januar 2023. Tjora (2021) beskriver at det å gjennomføre intervjuene på et sted der informanten føler seg trygg, kan skape en avslappende stemning som kan være avgjørende for å skape et godt intervju. Derfor fikk deltakerne bestemme stedet for intervjuet, og alle deltakerne ønsket å gjennomføre intervjuet på arbeidsplassen deres. En utfordring ved å gjennomføre et intervju på en arbeidsplass, er at det kan være vanskelig å unngå forstyrrelser (Tjora, 2021). Dette viste seg også i løpet av mine intervjuer med lærerne, ved at det underveis i intervjuene banket på og kom inn kollegaer som ønsket å snakke med deltakerne. Slike forstyrrelser kan være uheldig for samtaleflyten og tankeflyten til informanten. Likevel opplevde jeg å komme raskt tilbake til den gode samtaleflyten igjen og informanten mestret å fortsette der han eller hun var i sine beretninger, til tross for avbrudd.

Lengden på intervjuene varte fra 48 til 62 minutter. Før intervjuene begynte, hadde jeg en kort samtale med informantene og redegjorde for formålet med intervjuene. Deltakerne



ble også bedt om godkjenning for at det ble gjort lydopptak av intervjuet, og deretter forklarte jeg hvem som ville ha tilgang til intervjuet, hvordan transkriberingen skulle foregå og at lydopptaket ville bli slettet etter oppgavens godkjenning. Det ble benyttet to diktafoner for å gjøre lydopptak av intervjuet, for å sikre at intervjuet ble spilt inn og lastet opp. I og med at det ble tatt lydopptak av intervjuet, ble ingen notater tatt underveis. Dette gjør at man i større grad kan fokusere på hva informanten forteller om og sørge for god samtaleflyt i intervjuet (Tjora, 2021). Dalen (2011) understreker at det å lytte til og vise interesse for det deltakeren forteller kan være avgjørende for å skape et godt intervju, ettersom deltakeren ønsker å oppleve at det som fortelles er relevant for studien. I løpet av intervjuet forsøkte jeg derfor gjennomgående å gi informanten respons på det som ble fortalt ved å smile, nikke og gi bekreftende svar, samt å stille gode oppfølgings spørsmål.

I kvalitative studier vil man som forsker alltid risikere å påvirke forskningen med egen forforståelse av temaet. I intervjuet vil både hva man trekker frem av tema og hvilke spørsmål som blir stilt til informanten være påvirket av forskeren (Postholm, 2010;Tjora, 2021). I løpet av intervjuene utvikler forskeren sin forståelse av temaet, og dersom forskeren skal kunne møte de ulike informantene med samme utgangspunkt, må forskeren forsøke å legge sin forforståelse til side og være klar over egen rolle (Postholm, 2010). Underveis i intervjuene forsøkte jeg derfor å møte informantene med åpenhet og forståelse, og samtidig unngå ledende spørsmål. I etterkant av intervjuene, har jeg reflektert over om jeg burde gjennomført et prøveintervju før mitt første intervju, for å få et innblikk i om intervjuguiden dekket de spørsmålene jeg ville stille alle informantene, samt at jeg kunne fått tilbakemeldinger på gjennomføringen av intervjuet. Jeg merket under mitt første intervju at det var noen spørsmål jeg kom på underveis, som jeg gjerne ville stille de andre informantene også, og dette la jeg dermed til i intervjuguiden. Dette er noe jeg kunne funnet ut før mitt første intervju dersom jeg hadde gjennomført et prøveintervju, og selv om jeg ikke synes det påvirket samtaleflyten at jeg i stikkordsform la til noen spørsmål i intervjuguiden, kunne dette med fordel vært gjort tidligere. Etter intervjuene skrev jeg ned umiddelbare tanker om hvordan intervjuet hadde gått, og om det var noe jeg kunne gjort annerledes i intervjusituasjonen. Eksempelvis tenkte jeg etter første intervju at jeg i neste intervju skulle forsøke å vente i stillhet en stund etter at informanten hadde svart på et spørsmål, slik at informanten fikk muligheten til å utdype svaret uten at jeg avbrøt en tankerekke.

### **3.6 Transkripsjon av intervjuene**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er transkripsjoner «en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst» (s.210). Det finnes få regler for hvordan transkriberingen skal foregå, og transkriberingsprosessen består dermed av mange valg for forskeren ut fra hva som er nyttig i den konkrete konteksten. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det kun er en grunnregel i transkripsjon, og det er å tydeliggjøre hvordan transkripsjonene er utført.

Alle intervjuene ble transkribert i detalj av meg i løpet av intervjudagen og påfølgende dag. Transkriberingsprosessen foregikk vet at lydopptaket ble hørt på i korte sekvenser, slik at jeg fikk skrevet utsagnene så nøyaktig som mulig av hensyn til lojalitet overfor mine informanter. Da jeg var ferdig med å transkribere intervjuet, hørte jeg gjennom lydopptaket samtidig som jeg leste transkripsjonen for å sikre at jeg hadde fått med meg alt som ble sagt. Det var unntaksvis noen få ord som ikke hadde blitt nedskrevet, og dette ble rettet opp i gjennomhøringen av intervjuene. I løpet av de fire intervjuene er det kun

tre ord jeg ikke har klart å identifisere, men disse ordene er i sekvenser som jeg ikke har inkludert i oppgaven.

Jeg forsøkte å transkribere tilnærmet ordrett etter hva som ble sagt i intervjuene, med unntak av mine bekreftende korte responser på informantenes svar og fortellinger. Ifølge Tjora (2021) kan tenkepauser og ufullstendige ord være med å synliggjøre usikkerhet hos informantene eller at informantene sliter med å ordlegge seg, og jeg valgte derfor å illustrere alle tenkepauser og ufullstendige ord med «...» i transkriberingen for å ikke utelate betydningsfull informasjon. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer likevel for at det er stor forskjell på muntlig og skriftlig språk, og at direkte sitering av muntlig språk dermed ikke alltid står seg i skriftlige sammenhenger. De sitatene jeg har benyttet i oppgaven, er derfor gjengitt uten at tenkepauser eller ufullstendige ord er markert med «...». Årsaken til dette er at jeg ønsket bedre leseflyt i utsagnene, noe også informantene ønsket. Videre hadde noen av informantene jeg intervjuet dialekt, og i transkriberingen av disse intervjuene valgte jeg å transkribere på bokmål. Dette gjorde jeg både for å skape bedre leseflyt i oppgaven, og fordi manglende kjentskap med dialektene gjorde det usikkert om jeg kunne gjenta dem korrekt. Tjora (2021) mener at man som regel kan transkribere på bokmål, men at man må være observant på dialektord som har en særegen betydning, og som derfor burde inkluderes i sitatet. Til tross for dette, var det ingen slike særegne dialektord som ble benyttet i mine intervjuer, og jeg transkriberte derfor alt på bokmål. En annen viktig grunn til at jeg valgte å transkribere alt på bokmål, var for å sikre anonymiteten til deltakerne. Andre valg som ble gjort for å sikre anonymiteten var at alle opplysninger som kunne føre til gjenkjenner ble fjernet, slik som eksempelvis stedsnavn.

Nilssen (2012) vektlegger at forskeren har mulighet til å bli godt kjent med datamaterialet gjennom transkriberingsprosessen, og at det derfor er en viktig del av analyseprosessen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) blir intervjusamtalene bedre egnet for analyse når samtalen transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Når datamaterialet blir strukturert i tekstform er det enklere for forskeren å få oversikt over materialet, og tankegangen om hva som er sentralt i analysen begynner. Selv erfarte jeg dette ved å underveis i transkriberingen markere interessante deler av intervjuet, som gjorde at jeg tenkte over hvordan forskjellige utsagn hensiktsmessig kunne brukes for å vektlegge ulike aspekter i analysen.

### **3.7 Analyseprosessen**

Målet med analysen er å gjøre det mulig for leseren av forskningen å få økt kunnskap om temaet det forskes på, uten selv å måtte gjennomgå dataen som er innsamlet i prosjektet (Tjora, 2021). Oppgaven min var derfor å undersøke det faktiske innholdet i intervjuene, og hvordan informantenes fortellinger kunne bli presentert på best mulig måte. Gjennom en empirinær tilnærming ønsket jeg å finne ut hva lærerne hadde til felles og hva som var ulikt i deres erfaringer og syn på tematikken.

Analyseprosessen er en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsarbeidet. Allerede i arbeidet med å finne problemstilling og i lesingen av tidligere forskning og teori, begynte jeg å reflektere over hvilke temaer som muligens ville komme frem i mitt datamateriale. Videre foregikk det en kontinuerlig tolkning gjennom intervjuprosessen. Eksempelvis opplevde jeg at mine refleksjoner underveis i det første intervjuet, påvirket mine neste intervjuer. I det første intervjuet fortalte informanten om et tema som ikke var med i

intervjuguiden opprinnelig, men som jeg i etterkant hadde i bakhodet i intervjuene med mine neste informanter da jeg ønsket å sammenligne deres ulike erfaringer om dette temaet. Dette viser hvordan leseren må være bevisst hvordan forskerens erfaringer og kunnskap om temaet kan påvirke analysen, da forskeren aldri klarer å legge vekk sinn forforståelse fullstendig (Postholm, 2010).

Koding er det første steget i analysen, hvor forskeren lager kodeord basert på teksten for å karakterisere innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Til å begynne med transkriberte jeg hvert intervju i ulike farger, slik at jeg senere kunne gjenkjenne utsagnet og personen uten å måtte skrive navn foran hvert utsagn. Videre leste jeg gjennom alle intervjuene, og markerte utsagn jeg opplevde som særlig relevante for å besvare studiens problemstilling. I den videre analysen av datamaterialet ble jeg hovedsakelig inspirert av kodeprosessen som beskrives i den stegvis-deduktive induktive metode (SDI). Tjora (2021) beskriver «et kjennetegn ved SDI-modellens induktive empirinære koding er at den skal ligge svært tett på empirien og gjerne bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet» (s.218). Videre forklarer han hvordan forskeren gjennom en empirinær koding kan redusere påvirkningen av forventninger og teorier som forskeren trekker med seg inn i analysen, og heller ivareta det spesifikke datamaterialet gjennom at kodene ligger tett på deltakerens utsagn. Jeg begynte kodeprosessen med å skrive et ord eller en kort setning om deltakerens ulike utsagn i intervjuet, og forsøkte hele tiden å velge ord som så godt som mulig beskrev i detalj hva informanten fortalte i den sekvensen av intervjuet. Denne kodeprosessen gjentok jeg i alle fire intervjuene, noe som førte til mange ulike koder.

Neste steg i analyseprosessen var derfor å gruppere tematisk like koder, samtidig som at jeg skilte ut kodene som jeg anså som irrelevante for å besvare oppgavens problemstilling. Videre lagde jeg en tabell hvor jeg i venstre kolonne skrev kodegruppene, og i høyre kolonne samlet jeg de passende kodede utsagnene fra intervjuene. Kodegruppene jeg begynte med var: *lærerens innsyn i konflikten, hvordan konflikten påvirket eleven, læreren som trygghet, lærerens arbeid med å skape gode relasjoner, samarbeid med hjemmet, samarbeid innad på skolen, samarbeid med barnevernet og lærerens erfaringer*. Dette var ikke en enkel prosess, ettersom flere koder tematisk kunne passe i flere kodegrupper. Eksempelvis kunne Stines utsagn «Jeg synes jo det er vanskelig å melde til barnevernet fordi mine erfaringer med barnevernet er veldig dårlig, og vite da at man gjør et drastisk grep i samarbeidet med foresatte er vanskelig» passe både i kodegruppen *samarbeid med foreldre* og i *samarbeid med barnevernet*. I arbeidet hvor jeg grupperte koder, forsøkte jeg å anvende Tjoras (2021) grupperingstest for hver kodegruppe. Han forklarer at målet med hver kodegruppe er å være tematisk unike og derfor skille seg fra de andre gruppene. Dette var utfordrende, da jeg opplevde at flere av kodegruppene kunne ha likhetstrekk med hverandre, men likevel ha forskjellige nyanser. Jeg endte imidlertid opp med å slå sammen kodegruppene *læreren som trygghet* og *lærerens arbeid med å skape gode relasjoner til læreren i møte med eleven*. Tjora (2021) forklarer at «som en hovedregel vil kodegruppene danne utgangspunkt for hva vi vil utvikle som temaer i analysen» (s.230). Dette erfarte også jeg, og mine temaer ble dermed: *lærerens innsyn i konflikten, læreren i møte med eleven, foreldrekonfliktens påvirkning på eleven i skolen, lærerens samarbeid med hjemmet, lærerens samarbeid innad på skolen, lærerens samarbeid med barnevernet og lærerens erfaringer i skolen*. Resultatet var dermed temaer jeg mener systematiserer datamaterialet på en oversiktlig måte, og som er sentrale for å besvare forskningens problemstilling.

### 3.8 Studiens kvalitet

Kvalitativ forskning bygger på en fortolkningstradisjon der det erkjennes at fullstendig nøytralitet ikke finnes, og at dette heller ikke er et mål (Tjora, 2021). Dette er fordi forskeren alltid påvirker forløpet i et forskningsprosjekt og presentasjonen av funnene. For at forskningen skal oppleves troverdig, har jeg i dette kapitlet derfor forsøkt å være åpen om alle metodiske valg, og jeg har prøvd å være konkret og spesifikk i beskrivelsene av mine fremgangsmåter. Tjora (2021) mener at «målet er at lesere skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet» (s.264). Når det gjelder kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning, benyttes vanligvis kriteriene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

Validitet handler om en sammenheng mellom studiens utforming og funn, derav om de svarene som blir funnet i forskningen faktisk er svar på de spørsmålene som ble forsøkt stilt (Tjora, 2021). I arbeidet med analysen av mine resultater, har jeg forsøkt å være kritisk til de funnene jeg har gjort, ved å sammenligne mine funn med tidligere teori og forskning innenfor samme tema. Mine tolkninger av informantenes utsagn er preget av mine forkunnskaper om temaet. For å forsikre meg om at informantene kunne kjenne seg igjen i, og bekrefte, mine tolkninger av deres historier, fikk de muligheten til å lese gjennom og godkjenne mine transkripsjoner av intervjuet og sitatene som skulle benyttes i oppgaven. Ved en gjennomgang av studiens kvalitet, er det relevant å vurdere om metodevalget gir et godt grunnlag for å undersøke det studien er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). I de tidligere kapitlene har jeg argumentert for hvorfor intervju har vært den mest egnede metoden for å kunne besvare studiens problemstilling, og i etterkant opplever jeg intervju som en godt egnet metode, ettersom intervjuene ga tydelig og grundig innblikk i informantenes erfaringer og meninger.

Reliabilitet i kvalitative studier omhandler studiens troverdighet, og om å gjøre forskningen så transparent som mulig, slik at leseren kan vurdere hvorvidt forskeren og funnene er pålitelige (Tjora, 2021). I kvantitativ forskning benyttes transparens for at andre forskere skal kunne benytte samme fremgangsmåte for å få samme funn og resultater. Dette gjelder ikke i like stor grad for kvalitativ forskning, fordi forskeren må tilpasse seg informantene og sørge for anonymitet. I kvalitativ forskning benyttes dermed transparens som grunnlag for reliabilitet ved redegjørelser for hvordan studien er gjennomført (Tjora, 2021). I de tidligere delkapitlene i kapittel 3 har jeg forsøkt å beskrive konkret hvordan deltakerne ble rekruttert, hvordan intervjuet foregikk, hvordan jeg har transkribert og analysert datamaterialet og hvilke problemer som har oppstått underveis i prosessen. Tjora (2021) påpeker at et sårbart forhold i kvalitative studier gjelder utvelgelse og presentasjon av intervjusitater. Gjennom bruken av diktafon hadde jeg muligheten til å gjengi informantenes utsagn ordrett, noe som styrker reliabiliteten i studien og gir leseren muligheten til å komme tettere på empirien. I analysekapitlet har jeg forsøkt å være tydelig på hva som er informantenes utsagn, og hva som er mine tolkninger av sitatene. Ønsket om å presentere forskningen så detaljert og nøyaktig som mulig, kan likevel utfordres av etiske hensyn til informantene. Etiske hensyn går alltid foran transparensen (Tjora, 2021). Jeg har derfor forsøkt å balansere ønsket om å fortelle så detaljert som mulig om forskningen, med viktigheten av å ta vare på informantenes personlige data. Ved intervju som datainnsamlingsmetode kommer forskeren nære informantene, og dermed er det ekstra viktig å være nøye i de etiske beslutningene slik at informantene kan føle seg trygge og komfortable med at forskningen offentliggjøres.

Generaliserbarhet handler om studiens relevans utover det som er undersøkt (Tjora, 2021). I kvalitativ forskning innebærer ikke dette at resultatene må regnes som universelle, men at forskningen skal kunne danne utgangspunkt for økt forståelse for et tema. I denne masteroppgaven er formålet at andre lærere skal få økt forståelse for læreres rolle i møte med konfliktfylte hjem, gjennom å få innblikk i mine informanternes erfaringer og tanker. For at leseren skal kunne sammenligne sine erfaringer og tanker med informantenes erfaringer og tanker, er det nyttig å ha kjennskap til informantene. Jeg har derfor i kapittel 3.3 beskrevet lærerne med kjønn, alder og deres erfaringer i skolen. Jeg har også benyttet konkrete sitater fra informantene i analysedelen, slik at leseren kan komme tettere på informanten. For å vurdere overførbarhet til egen situasjon, er det sentralt at konteksten som forskningen er gjort i, beskrives detaljert og er transparent (Postholm, 2010).

### **3.9 Etiske betraktninger**

I forskning må man forholde seg til flere etiske problemstillinger. Helt i begynnelsen av prosjektet søkte jeg derfor til personverntjenestene i SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) og fikk godkjenning for gjennomføringen av prosjektet i desember 2022 (se vedlegg 1). Før intervjuene fikk informantene et informasjonsskriv om formålet med forskningsstudien og de skrev under på samtykkeskjema. Ifølge Tjora (2021) skal informanten bli informert om at personen kan trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst. Både i mitt informasjonsskriv til informantene, og i muntlig samtale med informanten før intervjuet, klargjorde jeg at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, eller forskningsprosjektet i helhet, uten at dette ville ha noen konsekvenser for dem.

I intervjusituasjonen er forskningsetikken hovedsakelig knyttet til at informanten ikke skal komme til skade eller ubehag (Tjora, 2021). Informantene forteller om egne erfaringer og hvordan de har løst kompliserte situasjoner, noe som kan medføre et ubehag for deltakerne på grunnlag av usikkerhet knyttet til egen håndtering av situasjonen. I møtet med informantene vektla jeg derfor at både gode og mindre gode håndteringer av situasjoner er svært nyttig å få innsikt i, da det kan utgjøre viktig lærdom for andre lærere. For informantene er det nødvendig å være sikre på at alle opplysninger om dem og elevene anonymiseres, slik at de ikke kan gjenkjennes. Helt fra første møte har derfor informantene fått fiktive navn, som er blitt benyttet i alle dokumenter. Andre opplysninger som kunne føre til gjenkjenning, slik som navn på skoler og steder, er også blitt fjernet. Informantene fikk videre tilbud om å lese gjennom transkripsjonen og sitatene jeg skulle benytte, slik at de kunne være sikre på at verken de eller elevene kunne gjenkjennes i oppgaven. Dette kunne ført til at jeg måtte endret min analyse av resultatene, men fordi informantene godkjente sitatene, slapp jeg dette mulige ekstra arbeidet. I alle tilfeller er det likevel viktigst at informantene føler seg komfortable med at forskningen offentliggjøres. Med tanke på konfidensialitet har all informasjon som kom frem i intervjuene blitt behandlet fortrolig. Jeg benyttet digital diktafon til å ta lydopptak av intervjuet, og disse opptakene blir slettet etter oppgavens godkjenning. Frem til lydopptakene slettes, er det ikke mulig å høre på dem uten å logge inn på nettskjemaets passordbeskyttede sider. Under hele forskningsprosessen har dermed ingen hatt muligheten til å få innsyn i sensitiv informasjon om informantene.

## 4. Analyse og drøfting av studiens funn

I dette kapitlet presenterer jeg studiens resultater og drøfter disse i lys av teori og tidligere forskning. Gjennom analyseprosessen endte jeg til slutt opp med syv empirinære kodegrupper, som utgjør hovedtemaene i analysen: *lærerens innsyn i konflikten, læreren i møte med eleven, foreldrekonfliktens påvirkning på eleven i skolen, lærerens samarbeid med hjemmet, lærerens samarbeid innad på skolen, lærerens samarbeid med barnevernet og lærerens erfaringer i skolen*. I analysen redegjør jeg for hva som er kjernen i de ulike temaene, gjennom å vise til konkrete utsagn fra informantene, for deretter å reflektere over og sammenligne deres tanker og erfaringer i lys av teori og tidligere forskning.

### 4.1 Lærerens innsyn i foreldrekonflikten

#### 4.1.1 Hvordan har læreren fått informasjon om konflikten mellom foreldrene?

For at læreren skal ha mulighet til å hjelpe elever som lever i høykonflikt hjem, må læreren få kjennskap til hjemmesituasjonen til eleven og hvordan foreldrekonflikten påvirker eleven. Det er derfor sentralt å belyse hvordan informantene fikk innsyn i konflikten. I intervjuene kommer det frem at informantene har fått informasjon om foreldrenes konflikt på ulike og sammensatte måter. Marte beskriver at hun først og fremst har fått informasjon om situasjonen gjennom overføringsmøter med tidligere kontaktlærer, og vektlegger at disse møtene er viktige for å gi læreren innsyn i hvordan situasjonen har blitt håndtert tidligere, og hva som eventuelt burde gjøres annerledes videre. Felix og Anders er begge sosiallærere, og forklarer at elevens kontaktlærer ofte tar kontakt med dem for å få veiledning og hjelp i møtet med eleven og foreldrene. Felix forteller også om tilfeller der elever har kommet direkte til han, og understreker at det som avgjør hvem elever er åpne med handler om hvem de opplever tillit til. Stine beskriver at hun i begge sakene har opplevd endringer i væremåten til elevene og deretter at hun har fått informasjon gjennom samtaler med elevene. Felix, Marte og Stine har også erfaringer med at foreldrene selv har informert om hjemmesituasjonen til læreren. Informantene har således fått informasjon om konflikten gjennom eleven selv, foreldrene eller via tidligere/nåværende kontaktlærer. De fremhever at når de først har fått innsyn i konflikten, har de selv tatt ansvaret med å følge opp eleven, for å finne ut mer om hvordan foreldrekonflikten påvirker eleven. I utsagnet under skildrer Stine hennes erfaringer.

Ved den første konflikten fikk jeg informasjon om foreldrene av en annen kontaktlærer, da eleven hadde eldre søsken på skolen. Jeg fikk også mye innsyn i konflikten gjennom samtaler med mor og far. De snakket veldig negativt om hverandre, kunne ikke møte hverandre og vi måtte ha ulike tider for alt som utviklingssamtaler og samarbeidsmøter. Jeg har også blitt bekymret for begge barna da jeg har merket tydelig at de plutselig endret atferden sin. Den ene ble mer utagerende, og den andre mer innesluttet. Med den andre eleven har jeg også funnet ut mye gjennom samtaler med eleven. (Stine)

Informantene forteller om situasjoner der de har avdekket foreldrenes konflikt. Likevel, er det ikke alltid tilfelle at lærere klarer å avdekke utfordringer som elever og familien har. Lærere må derfor være bevisste og følge med på elevens atferd, og se etter tegn til at elever ikke har det bra. Dersom lærere har kunnskap om at høykonfliktfamilier blir mer og mer utbredt i samfunnet, og samtidig har kunnskap om hvilke vansker barn som lever i høykonfliktfamilier risikerer å utvikle, vil sannsynligheten for å avdekke utfordringene og deretter hjelpe elevene være større.

#### 4.1.2 Hvordan har foreldrekonflikten påvirket elevenes liv?

Etter mye forskning på området, er det godt dokumentert at barn påvirkes negativt av langvarig høykonflikt mellom foreldre (Kvello, 2022). For at lærere skal kunne møte elever i skolen med forståelse for hvordan det oppleves å leve i et miljø hvor foreldrene er i høykonflikt, behøver de innsyn i hvordan foreldrekonflikter påvirker elevene i hverdagen. Informantene ble derfor stilt spørsmål om hvordan de opplevde at elevenes liv ble preget av konflikten mellom foreldrene, og i intervjuene beskriver informantene sammensatte eksempler på hvordan elevene ble påvirket i hverdagen:

Det er dessverre sånn at i endel sammenhenger så er det barnet som blir skadelidende, fordi foreldrene ikke klarer å samarbeide. Følelsene er så sterke at de setter sitt sinne og aggresjon overfor den andre forelderen foran barnets trygghet. [...] Det kan være vold, trusler, høylytt skriking og mye negativ omtale foran barna, og da blir det veldig ofte traumatisk og vanskelig for de barna. Det kan de vise på mange måter, de kan være triste og lei seg, men det kan også være utageringer og provoserende atferd for å prøve å bearbeide de følelsene de har. (Felix)

Felix beskriver her hvordan barn blir skadelidende ved at foreldrene ikke evner å samarbeide om barnets behov. Lignende funn vises også i forskningen gjort på området. Rød med flere (2008) viser blant annet til at foreldre ofte setter konflikten fremfor ansvaret som oppdragere, og ikke mestrer å skjerme barnet for konflikten. Når barn blir vitne til gjentatt krangling, kan de bli redde, stresset og triste. Eksempelvis forteller Stine hvordan konflikten mellom foreldrene opptar mye av tankene til eleven.

Eleven forteller om at hun har fått veldig mye mørke tanker og stemmer i hodet, som sier at hun ikke er god nok og at hun ikke fortjener ting. Hun sover ikke fordi hun hører når hun legger seg at de krangler og skriker. (Stine)

Det er vanskelig for et barn å håndtere at foreldrene stadig krangler foran barnet, og ikke mestrer å legge konflikten til side for å ivareta barnets behov. Dersom barnet opplever ikke å bli sett og å få bekreftelse, kan dette i stor grad gå utover barnets selvfølelse. Informantene beskriver videre eksempler på foreldre som involverer barna i konflikten ved å forsøke å få dem til å ta deres parti eller støtte deres sak. Anders forteller i sitt intervju hvordan barnet ble dratt inn i konflikten mellom mor og far, da far ønsket at gutten skulle være med å lyve for mor: «Det husker jeg gutten påpekte mange ganger: «pappa lyver til mamma og sier at jeg ikke må si noe». Han følte at han måtte være med å lyve, og det er ikke bra for så små unger». Når foreldre involverer barna i konflikten, kan det være vanskelig å vite hvem av foreldrene barna skal høre på og hvem de kan stole på. Barn føler ofte på en lojalitet overfor foreldrene og ønsker ikke såre noen av dem, noe som kan føre til at barna legger mye energi i forsøk på å gjøre begge fornøyde. Dette kan videre føre til at barna sliter med skyldfølelse overfor foreldrene, og føler at de selv blir en del av foreldrenes konflikt.

I tillegg til å være bekymret og stresset over hvordan konflikten påvirker familien, viser Gard og Wæhler (2019) til at barn kan bli preget av praktiske utfordringer, som følge av at foreldrene ikke mestrer å samarbeide og følge opp barnet godt nok. Dette beskriver Stine som en utfordring for en av hennes elever: «Eleven sa at det var slitsomt at foreldrene ikke pratet sammen, og hun visste for eksempel aldri om iPaden lå hos mammaen eller pappaen. Alle sånne praktiske ting synes hun det var slitsomt at de ikke kunne prate om». Når foreldrene ikke har kontakt og ikke samarbeider om barnet i hverdagen, kan det føre til at barnet ikke får den oppfølgingen som er nødvendig for barnets utvikling og velvære. Videre kan det også føre til at barnet blir en budbringer mellom foreldrene. Dette er et stort ansvar å tilegne små barn, samt at det fører til at

barnet blir nødt til å være innblandet i foreldrenes dårlige samhandling og bruke enda mer tid på å tenke på konflikten. I tidligere forskning beskriver Borren og Helland (2013) hvordan konflikten blir en konstant stressfaktor i barnets liv, hvor barnet hele tiden bekymrer seg for hva som vil skje videre og frykter at vonde opplevelser kan oppstå på nytt. I intervjuet med Marte beskriver hun hvordan eleven brukte mye tid på å bekymre seg for at far skulle såre eleven igjen.

Vi merket at gutten var preget av at det hadde vært innmari uforutsigbart med far tidligere. For eksempel kunne planlagt samvær plutselig bli avlyst av far, så han var litt uforutsigbar sånn sett. Og det var sårt for eleven. Så det var nødvendig med innmari hyppige samtaler med eleven for han ble jo veldig preget i skolehverdagen av dette her. Han hadde jo bygd seg opp en spenning og gledet seg sånn til samværet, og når det ikke ble noe av, så var det kjempesårt. (Marte)

#### **4.1.3 Psykisk sykdom, rusmisbruk og vold blant foreldre i høykonflikt**

Flere studier viser at det er større forekomst av vold, rusmisbruk og psykisk sykdom blant foreldrene i høykonfliktfamilier (Sjøhelle Jevne & Skjær Ulvik, 2018; Winsvold m.fl., 2016). Dette viser seg også å være aktuelt i sakene som informantene beskriver, noe som tilsier at lærere må være bevisste hvordan psykisk sykdom, rusmisbruk og vold påvirker foreldrekonflikter. Både Anders og Marte forteller om psykisk sykdom hos en av foreldrene i konflikt. Marte forteller: «Det var psykisk helse hos far. Før hvert fall. [...] Men det hang igjen hos mor. Historikken deres. Det preget forholdet mellom dem i mange år etterpå». Med dette beskriver Marte hvordan forholdet mellom foreldrene ble påvirket av fars historie med psykisk sykdom. Generelt kan det tenkes at konflikter mellom foreldrene står i fare for å bli større dersom en av foreldrene har problemer med psykisk helse, vold eller rus, og den andre forelderens opplever dette som en utfordring for familien.

Felix og Stine belyser i sine intervju om høykonfliktfamilier der det også er rusproblematikk som påvirker barnet. I det følgende beskriver Felix hvordan hjemmet blir utrygt for barn når foreldrene ruser seg.

Det er veldig utrygt for barn når foreldrene ruser seg. Foreldrene forandrer ofte personlighet, som gjør at barna blir redde både for den oppførselen som berusede foreldre har, men også for hele situasjonen fordi de kjenner seg ikke igjen. Plutselig blir mamma eller pappa helt annerledes, og det er veldig vanskelig for barn å takle. Noen ganger kan foreldrene også bli så rusa at de mister kontrollen over seg selv, og det er jo også selvfølgelig veldig skremmende for barnet. (Felix)

Felix sine erfaringer er lignende Evensen Holms (2021) funn om at voksne som er påvirket av rusmidler kan forandre sinnsstemning, være lite tilgjengelig og mindre konsentrert om barnas behov, og videre at dette fører til at barna ofte blir triste, ensomme og opplever hjemmet som et utrygt og uforutsigbart sted å være. I likhet med Felix, forteller Stine i det følgende om hvordan eleven og hele familien ble påvirket av fars rusproblematikk:

Eleven sier at hun og familien gråter mye, og at de ikke liker at pappa drikker. Det er tydelig at alle i familien vet om dette, for hun kan veldig mye om ulike typer alkohol og mengden man får i seg. (Stine)

Anders, Stine og Felix har også erfaringer med foreldre i høykonflikt der det har vært forekomst av vold. Felix understreker at barn blir svært preget av vold i hjemmet, enten det gjelder dem selv eller vold mellom foreldrene.



Elevene kan si ting som at «pappa ble så sint at han kastet noe etter mamma» eller at «mamma sparket til pappa». Da blir de både redd for den som utøver vold, og redd for den som utsettes for vold. Fordi i utgangspunktet så er jo barn veldig glad i foreldrene sine uansett, og de aksepterer nesten hva som helst. Men akkurat det med vold mot mamma eller pappa, det opplever jeg at de nesten synes er verre enn vold mot seg selv. (Felix)

Her nevner Felix at han opplever at elevene synes at vold mellom foreldrene er like vanskelig som vold mot dem selv. Dette gjenspeiles også i forskningen som ble vist til i kapittel 2.3.1, hvor både Kvello (2022) og Isdal (2018) forklarer at det å være vitne til vold mellom foreldrene kan være like skadelig som å bli utsatt for vold selv. Dette kan forstås ved at det er svært skremmende for barn å se at foreldrene, som de er så glade i og avhengig av, har det vondt og er redde. Videre uttrykker samtlige av informantene at elevene selv forteller om volden som foregår mellom foreldrene. Dette samsvarer også med forskningen som viser at barn som oftest vet om volden som foregår mellom foreldrene, til tross for at foreldrene tror at barna er utvidende (Kvello, 2022). Stine forteller i sitt intervju at hennes elev selv ble utsatt for fysisk vold av far. Når det gjelder vold mot barn, har Sjøhelle Jevne og Skjær Ulvik (2018) i tidligere forskning stilt spørsmål om barn utsettes for psykisk vold når de stadig er vitne til foreldrenes høylytte krangling. Dette reflekterer også Stine over i hennes intervju, og hun forteller hvordan eleven tydelig ble skremt av foreldrenes voldsomme krangling og stemmebruk. Det å være vitne til, og bli skremt av foreldrenes krangling, kan knyttes til den latente formen for vold, som handler om at man lever i en konstant frykt for å bli utsatt for skremmende hendelser på nytt. Ifølge Heltne og Steinsvåg (2011) er det denne stressfølelsen og frykten som er mest skadelig for barnet. Det kan derfor argumenteres for at barn som lever i familier hvor foreldrene er i høykonflikt, utsettes både for den psykiske og latente formen for vold.

## **4.2 Læreren i møte med eleven**

### **4.2.1 Viktigheten av gode, trygge relasjoner**

Elevene som lever med foreldre i høykonflikt, kan i mange tilfeller bære preg av å leve i et uforutsigbart hjem som ikke oppleves som et trygt sted å være (Øverlien m.fl., 2016). På skolen har disse elevene derfor et ekstra behov for å oppleve skolen og læreren som en trygg base. I intervjuene er alle informantene tydelige på sin omsorgsrolle i yrket, og de er opptatte av å arbeide for at elevene skal føle seg trygge på skolen. Dette beskriver Felix i følgende utsagn:

Når barn lever i hjem med alvorlige konflikter, og spesielt i hjem der det har vært vold, rusmisbruk eller andre ting som gjør at barna har opplevd en veldig utrygg oppvekst, blir det i mange sammenhenger skolens oppgave å være den trygge basen hvor de hvert fall her kan oppleve trygghet, omsorg og slippe å være redde for utageringer eller tilsvarende fra de voksne. (Felix)

Med utgangspunkt i tilknytningsteorien, kan barn som vokser opp i høykonfliktfamilier risikere å danne en utrygg eller desorganisert tilknytning til sine foreldre, fordi foreldrenes konflikt kan føre til at barnets behov havner i bakgrunnen. Dersom barnet opplever at foreldrene ikke gir dem nødvendig trygghet, kan dette påvirke barnets oppfatning av seg selv og andre, og ha stor innvirkning på barnets tanker, følelser og handlinger (Jordet, 2020). Disse elevene har derfor et økt behov for å oppleve skolen som en trygg arena, og som Felix forklarer er målet på skolen at de sårbare barna skal oppleve omsorg og slippe å være redde for utageringer fra voksne. Som vist i kapittel 2.4.1, kan barn ha flere tilknytningspersoner og derfor kan læreren være en trygg tilknytningsperson for elevene. Dette innebærer at læreren kan gi sårbare elever nye relasjonserfaringer bestående av

tillit og trygghet, som igjen kan ha stor betydning for elevenes oppfatning av seg selv og andre.

For at elevene skal kjenne seg trygge på skolen, er lærerens arbeid med å skape relasjoner til elevene avgjørende. Samtlige av informantene understreker at selv om det er viktig å være faglig engasjert, må læreren først prioritere å skape gode relasjoner til elevene. Denne tankegangen beskriver Marte i utsagnet under.

For min del er det grunnleggende dette med relasjoner til elevene. [...] Sånn erfaringsmessig, har jeg erfart at har du ikke den gode relasjonen i bunn, har du et innmari dårlig utgangspunkt. For læring også. Det er liksom utgangspunktet for alt. Jeg er innmari faglig fokusert også, men så vet jeg at det forsvinner hvis du ikke har det sosiale først på en måte. For meg er det helt åpenbart at det er der man må sette inn trykket. Du må lage en god relasjon først, også har du et så godt utgangspunkt og stort spillerom etterpå. (Marte)

Marte beskriver blant annet at en god relasjon er utgangspunktet for elevens læring. Dette er også et sentralt aspekt i tilknytningsteorien til Bowlby: barn må kjenne seg trygge i skolen for å ha muligheter til å lære og bruke sine ressurser (Jordet, 2020). Ved å arbeide med gode relasjoner til elevene, får lærerne bedre kjennskap til elevene og har større muligheter for å tilrettelegge skolehverdagen etter deres behov.

#### **4.2.2 Hvordan skape gode relasjoner til elevene?**

Informantene anerkjenner at gode relasjoner er grunnleggende for elevenes utvikling, og tydeliggjør derfor at de bruker mye tid på å skape relasjoner til elevene. I intervjuene ble informantene bedt om å forklare hvordan de arbeidet med å skape gode relasjoner til elevene. I det følgende beskriver Felix hva han opplever at elevene fra konfliktfylte hjem trenger i en relasjon med læreren.

I møte med sårbare elever er det først og fremst det å være en god lytter som er viktig, det er ofte det å få lov å snakke med noen som er det de trenger. [...] Barna trenger en voksen som hører på dem, og som ikke dømmer de for noen ting. Og som bekrefter de følelsene barna sitter med, og sier at «ja dette skjønner jeg er vanskelig for deg og dette må vi prøve å finne ut av sammen». Også er det jo sånn at de aller fleste barn elsker foreldrene sine uansett hvordan de oppfører seg, og man må gi de muligheten til å fortsette å ha de følelsene og styrke de. Jeg prøver hele tiden å være støttende i kommunikasjonen, og prøve å være den trygge, tillitsfulle voksne som disse barna har behov for å møte. (Felix)

Felix vektlegger med dette viktigheten av å bekrefte elevenes følelser, og videre hvor viktig det er å vise elevene forståelse og støtte i deres opplevelser. Dette samsvarer med de sentrale begrepene om aksept, empati og bekreftelse i en anerkjennende tilnærming, som ble skildret i kapittel 2.4.2. Anerkjennelsesformen kjærlighet er spesielt viktig i møte med sårbare elever, og ifølge Jordet (2020) er målet å møte elevene med kjærlighet på elevenes premisser, uavhengig elevens bakgrunn, personlighet og prestasjoner. I intervjuene ble det tydelig at dette er en målsetning flere av informantene streber etter, da arbeidet med å få elevene til å føle seg sett, hørt og likt er høyt prioritert. Marte forteller at det ikke alltid er nødvendig med de lange samtalene med elevene, av og til kan en kort samtale, et smil eller en klem være nok til at elevene opplever relasjonen som god.

I møtet med sårbare elever, må lærere tilpasse seg elevene. For noen barn fører behovet og ønsket om nye og trygge relasjonserfaringer til at eleven selv søker nærhet og kontakt med læreren. Dette erfarte Anders i sitt møte med en elev fra et konfliktfylt hjem.

Han ble så intenst knyttet til meg fra starten, han ville i fanget fra første time. Og det er ikke normalt. Så jeg skjønnte jo det at her var det noe feil. [...] Han var underernært på nærhet og kjærlighet rett og slett. (Anders)

Anders beskriver hvordan eleven søkte nærhet hos han allerede fra første møte, og forstod det som om gutten var underernært på kjærlighet og derfor hadde et særlig behov for omsorg og trygghet. Arbeidet med å skape en god relasjon ble dermed en naturlig prosess, hvor både eleven og læreren oppsøkte hverandre. Mennesker er imidlertid forskjellige, og barn fra vanskelige hjem kan ha mange og varierte måter å takle situasjonen på. Noen barn vil som tidligere nevnt over naturlig søke nærhet til andre mennesker, mens andre barn trekker seg unna både medelever og lærere. Dette kan gjøre arbeidet med å skape en god relasjon mer utfordrende, ettersom det krever ekstra tid og oppfølging. I det følgende beskriver Marte og Stine utfordringer de opplevde i møte med elevene fra konfliktfylte hjem.

Det var vanskelig å skape en relasjon til han i starten. Nettopp fordi at han var en hard nøtt å komme inn på, han ga jo ikke mye på eget initiativ [...] Bruke nok energi på å få eleven til å føle at «okei her er det en person jeg kan stole på, som jeg kan snakke med og som bryr seg om meg og vil meg vel». Det er det hele opplegget handler om tenker jeg. For eleven var jo utrygg på sitt vis. I form av at han var litt for vant til å bli skuffa på grunn av avtaler som ikke ble holdt for eksempel. Han visste at det ikke nødvendigvis var sånn at han kunne stole på alle voksne. Vi måtte investere mye tid og krefter på å få han til å skjønne at han kunne stole på oss. (Marte)

Jeg jobber med relasjonene ved å være så åpen og tålmodig som mulig. Det tar ofte litt tid å skape gode relasjoner med sånne typer barn som opplever at de voksne svikter på et punkt hjemme, fordi de må få tiden til å kunne erfare at de kan stole på andre voksne. Så jeg prøver å være tålmodig, vise at jeg bryr meg, tar meg tid. Hvis de er borte sender jeg meldinger som «går det bra med deg?», «vi savner deg». (Stine)

Dersom barnets tidligere relasjonserfaringer er basert på utrygghet, påvirker dette barnets nye relasjoner til andre mennesker (Jordet, 2020). Både Marte og Stine beskriver elever som har manglende erfaring av tillit og trygghet, og videre viktigheten av å gi slike elever tid til å utvikle nye relasjonserfaringer gjennom å være tålmodig, åpen og kjærlig.

I møtet med mange forskjellige elever, vil det være enkelte elever som krever mer av læreren enn andre. Elever som har manglet en grunnleggende trygghet i livet, kan ha vansker med å regulere følelser, oppmerksomhet og atferd (Skoe & Bølstad, 2022). Samtlige av informantene i intervjuene beskriver elever som har vært utagerende både mot dem og medelever, enten verbalt eller fysisk. Dette kan påvirke lærerens syn på elevene, og i mange tilfeller er det enkelt å reagere på utfordrende atferd med irrettesettelser og sinne. Det krever derfor mye av læreren å være tålmodig og kjærlig mot alle elever til enhver tid, og noen elever vil det være krevende å skape gode relasjoner til. Til tross for disse utfordringene, beskriver Jordet (2020) at det alltid er lærerens ansvar å skape en god relasjon til alle elever. Lærerens handlinger må derfor være forankret i en beslutning om alltid å møte elever med en andreorientert kjærlighet, og vise elevene empati, varme og respekt uavhengig av om elevene har gjort seg fortjent til det og uavhengig av lærerens egne følelser for elevene. Informantene forteller at de vanligvis har forståelse for at det er en grunn til at elevene oppfører seg som de gjør, og at det derfor er enklere å møte elevene på en god måte. På samme måte, forklarer Jordet (2020) at lærere ved å bli bedre kjent med en elev, kan se indre faktorer som kan bidra til å forklare atferden. Dersom læreren får økt forståelse for eleven, kan også det forandre lærerens syn

på eleven og det kan bli enklere å skape en god relasjon. Felix skildrer i det følgende lærerens ansvar for å skape en god og forståelsesfull relasjon til elevene.

Uansett om man liker eller ikke liker eleven eller hva det enn skal være, så er det alltid lærerens ansvar å sørge for at relasjonen blir god. [...] Hvis man som lærer har utfordringer med å like en elev, så må man jobbe med seg selv. Man må forsøke å forstå eleven. Også kan man alltid finne noen ting å like, så da må man prøve å stimulere de tingene hele veien, sånn at relasjonen og kommunikasjonen blir lettere. (Felix)

#### 4.2.3 Lærerens samtaler med eleven

Lærerens samtaler med eleven er viktig både for at eleven skal oppleve læreren som en trygg støttespiller og for at læreren skal kunne få informasjon om hvordan eleven faktisk har det. For mange barn kan det være enklere å vise at det er noe som er galt ved å endre atferd enn å fortelle om det med ord, og Bergem (2018) tydeliggjør derfor at det er lærerens ansvar å ta initiativ til å snakke med barnet og forsøke å finne ut hva som ligger bak atferden. Dette vektlegger også Felix i intervjuet.

Det er mange ganger at barna ikke vil fortelle, at de opplever det å fortelle som å miste kontroll. Og da kan det være andre måter de viser det på og så gjelder det egentlig å prøve å finne ut hvorfor de handler som de gjør. Hvis barn utagerer veldig for eksempel, må man finne ut hva det er som utløser dette. (Felix)

Felix, og flere av informantene, beskriver hvordan de var opptatte av å observere endringer i elevenes væremåte, og deretter viktigheten av å følge opp dette ved å ha samtaler med elevene om hvordan de har det.

I mange situasjoner kan barn oppleve det som utfordrende å fortelle om hva som skjer på hjemmebane. Dette kan ifølge Gard og Wæhler (2019) skyldes at barna er redde for å såre foreldrene, fordi de føler på en lojalitet overfor foreldrene eller fordi de blir truet eller manipulert til å være stille. Dette betyr at selv om en elev viser motvilje til å fortelle når læreren spør, må læreren gi eleven tid til å åpne seg og forsøke å forstå hvorfor det kan være vanskelig for eleven å fortelle (Bergem, 2018). Stine forteller hvordan hennes elev trengte tid til å føle seg trygg nok til å åpne seg om hjemmesituasjonen.

Det har jo tatt tid før eleven åpnet seg. Jeg har hatt denne klassen i fire år, og hun begynte å snakke i andre klasse. Da snakket vi hver morgen om alt og ingenting, og da fortalte hun litt om pappa. Men det er først nå i 4. at hun har åpnet seg helt og sagt alt som skjer både med konfliktnivået, alkoholen og det andre som skjer i hjemmet. (Stine)

Stines erfaringer tydeliggjør viktigheten av å være tålmodig, og hvor sentralt det er å fortsette å ta initiativ til samtaler selv om eleven ikke forteller ved første mulighet. Til tross for barns utfordringer med å fortelle, viser Øverlien med kollegaer (2016) til at barn trenger å fortelle om utfordringer ut fra sitt perspektiv for å forstå og bearbeide sine erfaringer. I intervjuet med Stine trekker hun frem konkrete metoder for å få elevene til å åpne seg.

Man må prøve å finne måter å komme gjennom til eleven på og få de til å fortelle. Enten det er ved å prate, tegne det, spille spill. Jeg prøver også å bruke meg selv mye, forteller at det er normalt å føle det sånn og sier at jeg bare ønsker å hjelpe dem. [...] Jeg er nøye med jeg selv som lærer også viser følelser. Det skal være greit å være lei seg eller trøtt, det er helt vanlig, og jo mer åpne vi er med hverandre om alt, jo lettere er det å føle seg trygg, sett og hørt. (Stine)

Å ha gode metoder for å få elevene til å åpne seg er nyttig, ettersom lærerne trenger å utvikle forståelse for elevene for å kunne tilrettelegge for dem i skolen. Stine forteller at hun forsøker å bruke seg selv som eksempel, og dette kan troligvis gjøre det enklere for

elevene å åpne seg, fordi de kan føle seg mindre alene i følelsene sine. Stine gir i tillegg elevene muligheten til å fortelle gjennom tegning og spill. I likhet med Stine, beskriver Anders i sitt intervju at spill er en god metode for å få elevene til å åpne seg: «den beste måten å få informasjon på er jo ved å spille kort for eksempel». Det kan tenkes at det å spille spill oppleves som en trygg arena for barn, og at det derfor er enklere å åpne seg om utfordringer.

Dersom et barn først velger å åpne seg, er det essensielt at læreren eller andre voksne reagerer på det barnet forteller. Øverlien med kollegaer (2016) viser i sin studie at barn forventer å få støtte og hjelp når de forteller om utfordringer. I etterkant av samtaler med eleven bør læreren derfor ta seg tid og følge opp saken tett, og verken bagatellisere eller bortforklare familieproblemene som eleven forteller om. Læreren må vise støtte gjennom å ta initiativ til samtaler, og involvere ekstra støtte dersom det er nødvendig, enten det er på skolen gjennom sosiallærer eller skolehelsetjenesten eller eksterne instanser som barneverntjenesten, BUP eller PPT. I utsagnet under vektlegger Felix viktigheten av å stå i vanskelige situasjoner sammen med barna, og agere ut fra det elevene forteller.

Som lærer må man ha en genuin interesse av å ville hjelpe barn som er i en sånn situasjon, og stå i det sammen med barna når ting er vanskelig. Og når barn først begynner å fortelle, så er det veldig viktig at man reagerer på det som er blitt sagt. Slik at de ikke føler at de endelig har turt å fortelle om ting, også er det ingen hjelp å få. (Felix)

### **4.3 Foreldrekonfliktens påvirkning på eleven i skolen**

#### **4.3.1 Sosiale utfordringer**

Flere studier viser at det å vokse opp i et miljø preget av alvorlige konflikter mellom foreldrene kan innebære risiko for negativ utvikling for barnet. Barnet kan blant annet slite med depresjon, usikkerhet, redsel og ensomhet (Kvelling 2022). Dette uttrykker også informantene i intervjuene. Felix og Stine forteller blant annet hvordan elevene grunnet foreldrenes konflikt virket usikre og triste, og om hvordan elevene møtte på utfordringer med det sosiale miljøet i klassen.

Barna blir ofte usikre på seg selv, de kan ha dårlig selvbilde. [...] Og når de blir utrygge blir de veldig sårbare sosialt også. Tør ikke ta med venner hjem fordi de vet ikke hva slags reaksjoner som kan skje hjemme. Noen har veldig gode venner som de kan snakke med, men for veldig mange blir det bare veldig tomt og vanskelig. [...] Det kan være enten at de blir veldig innadvendte og er veldig lei seg, triste og har vanskelig for å engasjere seg i lek og sosiale relasjoner med andre. Eller så kan det være at de dekker over usikkerheten og de vanskelige følelsene med utageringer, eller tar det ut i forbindelse med konflikter. (Felix)

Hun første eleven ble veldig utagerende. Kastet ting og var veldig voldelig både mot andre barn og mot meg. Dette gjorde at de andre elevene ble veldig redde, og det var ikke så lett å inkludere henne, fordi hun svarte bare sint eller kastet ting på dem når de spurte. (Stine)

Felix og Stine forteller både om elever som er tilbaketrukkne og stille, og elever som utagerer og kommer i konflikter med sine medelever. Dette beskrives også i forskningen gjort på temaet, blant annet forteller Jordet (2020) hvordan tilbaketrekning, bråk eller forstyrrende atferd kan være beskyttelses- eller unngåelsesstrategier som eleven benytter i situasjoner som oppleves utrygt eller i situasjoner som barnet ikke mestrer. For læreren kan det være utfordrende å inkludere eleven i det sosiale miljøet, både fordi eleven selv

kan trekke seg unna og fordi de andre elevene kan trekke seg unna. I disse situasjonene er det viktig å prøve å skape situasjoner hvor den utsatte eleven kan føle seg trygg, og deretter legge til rette for samhandling med andre elever. Lærerens arbeid med å skape et inkluderende klassemiljø er avgjørende. Elevene må få erfare at alle kan gjøre feil, og at de likevel fortsatt får ha sin plass i gruppen og blir møtt med forståelse både av lærer og medelever. I møte med nye, positive erfaringer kan elever ifølge tilknytningsteorien utvikle nye tilknytningsmønstre og endre sin oppfatning av seg selv og menneskene rundt (Jordet, 2020). I intervjuet trekker Felix også frem at elevene forteller at de ikke ønsker å ha med besøk hjem, fordi de er redde for hvordan foreldrene skal oppføre seg hjemme. Dette samsvarer med forskningen til Evensen Holm (2021), som viser at barn som lever i vanskelige hjem ofte isolerer seg for at det som skjer i hjemmet skal holdes skjult. Dersom en elev velger å ta avstand fra de andre elevene for å ivareta foreldrene, kan dette føre til mye ensomhet, usikkerhet og tristhet for barnet.

Som vist i kapittel 2.2 forklarer Borren og Helland (2013) at dersom barn er vitne til foreldrenes lite effektive konfliktløsningsstrategier og aggressivitet, kan barnet selv utvikle utfordrende væremåter. I intervjuet gir Anders et konkret eksempel på hvordan foreldrenes destruktive samhandling påvirker elevens væremåte i skolen.

Eleven hadde store problemer sosialt. Det er klart, mor og far hadde brukt mye tid på dårlig samhandling. Både når de var sammen og etter det ble slutt. Så far ville løse situasjoner på en måte, mor på en annen måte og gutten på sin egen måte. Så i skolen var det mye konflikter, mye slåssing og mye utagering. Han hadde det utfordrende sosialt og var desorganisert i forhold til hvordan han skulle løse situasjoner. (Anders)

Barn blir svært påvirket av sine omgivelser, og foreldrene er som regel rollemodeller for barnet. Dette innebærer at barnet fanger opp, og lærer gjennom modellering, hvordan foreldrene håndterer forskjellige situasjoner. Dersom foreldrene ikke mestrer å løse konflikter og regulere sine følelser på en god måte, er det også sannsynlig at barnet ikke har fått utviklet gode nok strategier for dette selv. Når barnet både er vitne til, og selv havner i sosiale konflikter, kan det tenkes at barnet vil plages med emosjonelle vansker.

#### **4.3.2 Faglige utfordringer**

Tidligere forskning viser at foreldrenes konflikt ikke kun kan føre til negative konsekvenser for barnets velvære og sosiale liv, men også bidra til faglige utfordringer i skolen. Haaland (2002) forklarer blant annet at barn kan få problemer med konsentrasjon og oppmerksomhet. Dette kan ses i sammenheng med Borren og Helland (2013) sitt funn om hvordan foreldrekonflikten oppleves som en stressfaktor for barnet, hvor barnet konstant bekymrer seg for hva som vil skje videre og dermed strever med en grunnleggende trygghetsmangel. Felix beskriver hvordan elevene har vansker med å konsentrere seg om fag, fordi det er andre ting som opptar tankene deres.

Det er jo sånn at for å kunne lære, så må du ha trivsel og trygghet. Det går utover barnas psykososiale skolemiljø når de har det sånn hjemme, og da blir det vanskelig å konsentrere seg om fag, fordi det er andre ting som opptar tankene deres hele tiden. Så, jeg har sett i mange sammenhenger at barn som kommer fra konfliktfylte hjem presterer vesentlig svakere faglig enn det de egentlig har forutsetninger for å få til. (Felix)

Når barn lever i ett stressende hjemmemiljø påvirker ikke dette dem kun i hjemmet, men det blir en konstant bekymring som elevene har i tankene hele tiden. Felix beskriver at han i flere sammenhenger har sett at barn fra konfliktfylte hjem presterer svakere enn de egentlig har forutsetninger til. Dette handler ofte om at elevene ikke opplever nok trygghet

og ro til å konsentrere seg om faget, og dermed får gjort svært lite faglig på skolen. I intervjuet forteller Stine om utfordringer med å få eleven til å arbeide faglig, til tross for at de varierte arbeidsmetoder.

Hun første eleven hadde jeg i to år, og hun gjorde kanskje ti oppgaver i den perioden jeg hadde henne. Så det var veldig vanskelig å få det til å fungere faglig. Hun krølla alle ark og kastet det, selv om vi prøvde å finne veier inn som vi visste hun likte. (Stine)

### **4.3.3 Forståelse for elevenes atferd**

I tilknytningsteorien tydeliggjøres det hvor avhengig barn er av å oppleve trygghet for å kunne utforske verden (Jordet, 2020). Dette innebærer at for at elevene skal kunne lære og bruke sine ressurser i skolen, må de kjenne seg trygge. Denne tankegangen viser seg også hos informantene, ettersom de skildrer viktigheten av å møte elevenes behov fremfor å presse de med faglige oppgaver. I intervjuet forteller Marte og Stine om hvordan de møtte elevene de dagene det var vanskelig å få gjort noe faglig.

Når det hadde skjedd noe hjemme og han var tung til sinns, var det umulig å få han til å gjøre noe faglig. Så da måtte jeg møte han på det. Disse dagene var det liksom det å møte han på det og heller få han til å fortelle og åpne seg. Så vet jeg jo det at når ungene får lettet trykket så blir det lettere for dem. (Marte)

Jeg tenker jo at alle barn gjør ting hvis de kan, holdt jeg på å si. Og hvis det er noe annet som stopper det, så må man prøve å finne ut av det og hjelpe dem med det før man presser på med oppgavene. (Stine)

Informantene forklarer her at de forsøkte å møte elevenes behov fra dag til dag, og ga elevene muligheten til å fortelle om hvordan de følte seg. Når læreren får innblikk i elevenes situasjon, blir det enklere å tilrettelegge for at elevene opplever nok trygghet til å kunne jobbe faglig. Dette opplevde også flere av informantene. Anders beskriver i sitt intervju: «Det å få et fang og ro var det han trengte. Han opplevde jo det at jeg kunne gi han det, og da var vi allerede i modus til å gjøre faglige ting». Marte forteller også i sitt intervju at når elevens hjemmesituasjon ble mer stabil, fikk eleven gjennomført mer faglig og de kunne stille flere krav til han.

## **4.4 Lærerens samarbeid med hjemmet**

### **4.4.1 Foreldrenes oppfølging av eleven i skolen**

Et godt samarbeid mellom skole og hjem krever et gjensidig ansvar og initiativ. I intervjuene forteller samtlige av informantene at foreldrene i konflikt ikke har fulgt opp eleven godt nok i skolen, og at det har vært mangel på eksempelvis matpakke, utstyr og oppfølging av lekser. Gard og Wæhler (2019) beskriver at konfliktnivået mellom foreldre i høykonflikt ofte er så høyt at de mister fokus på barnets beste og barnets behov. Sett i sammenheng med skolen, kan dette være en årsak til at foreldrene ikke mestrer å følge opp barnet godt nok, til tross for at de forsøker så godt de kan og har en genuin omsorg for barnet sitt. I intervjuet forteller Anders om en omsorg og kjærlighet for barnet, men hvor oppfølgingen likevel ble mangelfull.

Kjærligheten i denne situasjonen var jo bra, omsorgen til gutten var jo der, jeg følte aldri at gutten skulle bort fra mor selv om hun hadde sine problemer. Hun tok jo vare på gutten og gjorde så godt hun kunne. Så selv om det manglet en del, som klær og mat. (Anders)

Som lærer er det i disse situasjonene sentralt å ha forståelse for at noen elever og hjem er ekstra sårbare, og at enkelte foreldre har mindre energi og ressurser til å ta initiativ til

et godt skolesamarbeid for å støtte eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreren har det overordnede ansvaret for å legge til rette for et godt samarbeid, og må derfor forsøke å fokusere på barnets beste og initiere til samtaler med foreldrene. Dersom man som lærer er åpen med foreldrene om de utfordringene man ser, er det større muligheter for at foreldrene selv får forståelse for at hjemmeforholdet er problematisk og at de dermed forsøker å gjøre forbedringer for barnet. Informantene forteller at de forsøker å ha åpne dialoger med foreldrene, eksempelvis hadde Anders sagt til foreldrene «Vet du hva hvis leksene ikke blir gjort og gutten ikke kommer med klær på skolen, og ikke har mat i matboksen, så blir jeg bekymret» og dette hadde ført til at mor forsøkte å stille opp mer.

#### **4.4.2 Samarbeidsmøter med foreldrene**

Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet er positivt for elevens faglige og sosiale utvikling, og det er derfor sentralt at læreren tilrettelegger for et godt samarbeid med elevens foreldre. I møtet med konfliktfylte hjem kan dette være krevende, eksempelvis med tanke på lovpålagte samarbeidsmøter med foreldrene. Av og til kan konflikten ha eskalert til et nivå hvor foreldrene har ingen eller lite direkte kontakt med hverandre (Gard & Wæhler, 2019). I disse situasjonene blir det lærerens ansvar å vurdere hvorvidt det er best å gjennomføre samarbeidsmøter med foreldrene samlet eller hver for seg. I intervjuene kommer det frem at informantene har ulike tanker om hvordan å løse samarbeidsmøter med foreldre i konflikt. Anders forklarer at han i utgangspunktet ønsker å ha møter med foreldrene samlet.

Jeg sa at foreldrene skal på samme møte, fordi vi snakket om samme gutt og hvis jeg skal ha ansvaret for gutten så skal de samarbeide sammen med oss [...]. Jeg vil se foreldrene sammen, jeg vil se kroppsspråket deres og jeg vil se hvor gode de er til å kommunisere med meg, med lærer og med gutten. Man kan fange opp utrolig mye allerede der. (Anders)

Som lærer må man vurdere hva som kan være positivt og hva som kan være negativt ved å gjennomføre møter med foreldrene samlet. Anders beskriver flere fordeler ved å møte foreldrene samlet. Han vektlegger at læreren kan fange opp mye av konflikten mellom foreldrene og få et innblikk i situasjonen ved å se hvordan foreldrene behandler hverandre, eleven og læreren. Dersom eleven får se at foreldrene mestrer å samarbeide, kan dette være positivt for eleven. Videre kan det også tenkes at læreren ved å gjennomføre møter samlet, kan unngå endel misforståelser som kan oppstå dersom foreldrene skal ha møter hver for seg. Foreldre i konflikt kritiserer ofte hverandres personlighet og oppdragerstil, men dersom alle er til stede på møtet blir også alle klar over hva som fortelles og det kan utvikles en felles forståelse for situasjonen.

Til tross for dette, kan det oppstå flere utfordringer ved å ha møter med foreldre i konflikt samlet. I intervjuene opplyser derfor Stine, Felix og Marte om at de vanligvis foretrekker å gjennomføre samarbeidsmøter med foreldrene hver for seg. Felix forklarer:

En av de vanskeligste tingene er når foreldrene er i direkte krig med hverandre, og hvor det er beskyldninger, hatske meldinger og et tøft samarbeidsklima som gjør at det å ha møter med begge foreldrene til stede nesten er umulig [...] Hvis jeg vet at det er konflikter mellom foreldre og jeg har erfaring med at de ikke snakker hyggelig om og til hverandre mens barnet er til stede, så velger jeg å ikke ha møter med begge foreldrene samtidig fordi jeg vil ikke utsette barna for dette. (Felix)

Felix fremhever her barnets opplevelse av utviklingssamtalen, og ønsker ikke at barnet skal være utsatt for dårlig samhandling mellom foreldrene på skolen. Skoe og Bølstad (2022) forklarer at foreldre kan bli så opprørte av hverandres tilstedeværelse, at det er



vanskelig for dem å opptre saklig og rolig. Dette kan føre til at det blir mye krangling mellom foreldrene, som kan oppleves svært vanskelig for eleven. I løpet av intervjuet med Stine, forteller hun om et konkret eksempel på et samarbeidsmøte med foreldrene samlet som ble vanskelig for eleven.

Det var én gang vi hadde en samtale sammen med mor, far og elev. Fordi skolen sa at «nå må vi prøve å ha begge foresatte her». Og det møtet gikk veldig dårlig. Eleven utagerte masse, hun kastet pulter og stoler rundt. Hun gikk til angrep på mor og på meg. Så vi fikk egentlig ikke snakket noen ting, det ble bare utagering. (Stine)

Stine forteller her om hvordan eleven i møte med begge foreldrene reagerte med mye utageringer. Dersom barn utagerer, har dette ofte sammenheng med at det er en situasjon som oppleves som utrygg eller ubehagelig (Jordet, 2020). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) skal læreren alltid vurdere hensynet til barnets beste, og dersom læreren opplever at eleven virker utrygg i et møte med begge foreldrene, er det bedre å gjennomføre møter med foreldrene hver for seg. Dette vektlegger også Skoe og Bølstad (2022).

Videre beskriver Marte flere utfordringer ved å ha samarbeidsmøter med foreldrene samlet. Hun vektlegger at det kan føre til at viktig informasjon fra foreldrene utelates, fordi de ikke klarer å være helt ærlige om deres opplevelse av situasjonen foran den andre forelder.

Hvis de hadde hatt utviklingsamtaler sammen, kunne det vært vanskelig for dem å være helt ærlige om hvordan de opplevde situasjonen, de kunne lagt litt lokk på hvordan de egentlig opplevde det. Det er viktig å få frem alt som går an å få frem, og det er enklere når de ikke er sammen. Det kan også være at samtalen blir mer preget av diskusjoner dem imellom som ikke er hensiktsmessig i situasjonen. (Marte)

Dersom foreldrene ikke klarer å være ærlige om hvordan hjemmesituasjonen er, kan det være uheldig ettersom læreren trenger å få innsikt i hvordan barnet har det hjemme. Marte forteller også at diskusjoner mellom foreldrene ikke er hensiktsmessig i et samarbeidsmøte med skolen. Skoe og Bølstad (2022) forklarer tilsvarende at dersom foreldrenes individuelle faktorer og konfliktene dem imellom gjør at eleven havner i bakgrunnen, må læreren gjøre tiltak. Lovverket er tydelig på at samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal ha eleven i fokus, og at læreren verken har mandat eller kompetanse til å tilby mekling mellom foreldrene (Skoe & Bølstad, 2022). Læreren må derfor til enhver tid forsøke å beholde eleven i fokus. I utsagnet under beskriver Felix at dersom det blir bestemt at det skal foregå et samarbeidsmøte med foreldrene samlet, kan læreren i forkant av møtet sette føringer for hvordan samtalen skal foregå.

Dersom det er bestemt at kontaktlærer og jeg skal ha møter med begge foreldrene samlet, har jeg noen ganger satt litt føringer for hvordan samtalen skal foregå før vi møter barnet. Da forsøker jeg å forklare at dette er en skolesamtale som barnet skal oppleve på en positiv måte, så uenigheter mellom dere eller skjellsord eller hva det skulle være, må ikke forekomme, da kan vi ikke ha dette møtet. Så da forbereder jeg dem på hvordan møtet skal være. (Felix)

#### **4.4.3 Vanskelig å få et klart innblikk i foreldrenes konflikt**

Når det foregår alvorlige konflikter mellom foreldre, kan de ofte kritisere hverandre for å sette seg selv i et bedre lys. I slike situasjoner kan foreldrene ha motstridende historier og forestillinger om seg selv, den andre og barnet (Gard & Wæhler, 2019). Dette informerer også informantene om i intervjuene.

Det kunne tidvis være vanskelig å helt vite hva som var sant av det foreldrene fortalte. Særlig far var tydelig opptatt av å sette seg selv i et godt lys med tanke på oppdragelsen av barnet, og enkelte situasjoner kunne bli forklart forskjellig av mor og far. (Marte)

Marte beskriver at det i samarbeidet med foreldrene tidvis kunne være vanskelig å forstå situasjonen, og vurdere hvem av foreldrene som snakket sant. I likhet med Marte, forteller Felix: «Foreldrene har ofte ulike versjoner av saken som gjør det vanskelig å få et klart innblikk i situasjonen. Det kan både være direkte løgner, men også ting som har blitt sagt og gjort i god tro». Sjøhelle Jevne og Skjær Ulvik (2018) viser til lignende funn i sin tidligere forskning, og beskriver at beskyldninger mot den andre forelder kan fremkomme som reelle bekymringer for barnets omsorgssituasjon, men også som feilaktige opplysninger grunnet konflikten og kampen om barnet. Dette vanskeliggjør situasjonen for læreren. For foreldrene som har reelle bekymringer er dette svært belastende å stå i, og lærerne må derfor ta seg tid til å høre foreldrenes perspektiv, og vise forståelse for hva de har å fortelle.

I noen situasjoner samarbeider imidlertid læreren kun med én av foreldrene, og dette vanskeliggjør muligheten for å få høre begge foreldrenes perspektiv på saken. Denne utfordringen skildrer Stine i følgende utsagn:

Far svarte aldri på meldinger, og ønsket ikke å ha samtaler eller møter. Så det var utfordrende å forstå hvordan situasjonen var fordi det var skjevt med informasjon. Man må jo høre to sider av saken, og jeg fikk jo kun høre en side. (Stine)

I disse situasjonene er det ekstra viktig for læreren å skape en egen oppfatning av det som foregår i hjemmet, og ikke stole blindt på det den ene av foreldrene forteller. Av og til kan samtaler med eleven gjøre det enklere for læreren å få forståelse for foreldrenes konflikt, og hvordan eleven blir påvirket. Anders beskriver i intervjuet hvordan han til å begynne med opplevde det som utfordrende å få et klart innblikk i foreldrenes konflikt, men at samtaler med eleven bidro til at forsto omfanget av konflikten.

I startfasen var det veldig vanskelig for systemet å fange opp hvordan far var. [...] Så jeg også var inne på tanken om at kanskje gutten hadde hatt det best hos far i en periode, for han var god til å manipulere situasjoner og det var vanskelig å vite hva som var sant. [...] Men etter hvert så fikk gutten velge selv og da valgte han mor [...] Så jeg begynte å tenke «hvorfor er gutten mer på mor sin side enn far sin side når det er en likeverdig konflikt på en måte?» Det klarte jeg ikke å forklare selv. Jeg snakket med gutten om det og hadde mange samtaler med han. Han var voldsomt lojal mot moren sin og sa at han ville være hos mamma. Han kunne besøke pappa og hadde det veldig bra når han var hos far enkelte dager i uken. Så dette var vanskelig å finne ut, men etter hvert så kom det frem at gutten opplevde at far løy. Han sier ting som ikke er sant til mor, når gutten er på besøk hos far. Når gutten fortalte det, tok jeg inn far til et møte og kom litt lenger inn på han og da fant jeg ut ganske fort at ja han lyver. Han lyver masse. [...] Så det var informasjon fra gutten som gjorde at vi skjønnte at det her var ganske heftige saker. (Anders)

Til tross for at lærere i arbeidet med foreldrekonflikter kan føle på en sterk tilknytning og forståelse for én av foreldrene, må læreren ifølge Skoe og Bølstad (2022) alltid unngå å velge side i konflikten. Lærerens oppgave er å opptre nøytralt og respektfullt overfor begge foreldrene. Felix vektlegger i det følgende viktigheten av å holde seg nøytral.

Det er veldig viktig for skolen å være nøytral. Man kan ikke begynne å være veldig forståelsesfull overfor en av foreldrene for da blir man nesten et gissel, holdt jeg på å si, ved at den ene forelder kan da gå til den andre og si at læreren støtter meg 100% og sier sånn og sånn. Man må være nøytral, og man må velge sine ord med omhu slik

at man ikke provoserer eller støtter altfor mye. Man kan jo si at man skjønner det er vanskelig, men det å ta parti er ikke skolens oppgave. (Felix)

#### **4.4.4 Utfordrende samarbeid mellom lærer og hjemmet**

I samarbeidet mellom lærer og foreldre kan det oppstå uenigheter som vanskeliggjør samspillet. I intervjuene forteller informantene om ulike situasjoner som har ført til utfordringer i samarbeidet med foreldrene. Marte beskriver eksempelvis hvordan hun bestemte seg for å gå imot morens ønske om involvering av far i skolen, da hun anså det som det beste for eleven.

Mor var hele veien innmari tydelig på at hun var kontaktpersonen. Det var hun som skulle ha all informasjonen om ting som skjedde med eleven på skolen. Og det føltes naturlig også, i og med at hun har jo 100% samvær med gutten. Men så etter hvert begynte eleven og far å få litt kontakt igjen. [...] Det er klart at da ble det viktig for oss å prøve å få til et godt samarbeid med far også. Selv om mor var ambivalent, i beste fall ambivalent, til den kontakten så valgte vi å involvere far, fordi det var viktig for ungen og for oss er jo det viktigste å finne ut hva som er det beste for ungen. Samtidig som vi også må ivareta samarbeidet, kommunikasjonen og den gode relasjonen med foreldrene. Så den balansegangen der, mellom det å ivareta og fortsette et godt samarbeid med mor, og i tillegg få henne litt med på laget i samarbeidet med far, det ble jo en kinkig oppgave. (Marte)

Når foreldrene og læreren har ulike meninger, kan det være vanskelig å vurdere hvorvidt læreren skal følge de forventninger og ønsker som foreldrene har, eller om læreren skal trosse foreldrene. Som Marte forteller, kan det bli en krevende balansegang mellom å ivareta et godt samarbeid med foreldrene og å følge egen tro på hva som er til det beste for eleven. For foreldrene kan det være vanskelig å se i hvilken grad barnet deres påvirkes av konflikten, og hva som egentlig er til det beste for barnet (Skoe & Bølstad, 2022). For læreren kan det imidlertid være mer tydelig at barnet påvirkes negativt av konflikten. I disse situasjonene er læreren nødt til å følge kravet om å vurdere hensynet til barnets beste, og handle deretter, til tross for at det kan vanskeliggjøre samarbeidet med foreldrene. I intervjuet beskriver Marte hvordan hun videre arbeidet for å skape en felles forståelse om at et godt samarbeid mellom foreldrene er til det beste for barnet.

Vi var nøye med å snakke opp den forelder som ikke var til stede. Prøve å få dem til å skjønne at «vi er på samme lag, ja det er uenigheter dere mellom, dere er uenige om oppdragelse blant annet, men vi jobber mot et felles mål og det er til det beste for ungen deres». (Marte)

Videre kan lærere befinne seg i situasjoner der de er nødt til å kontakte foreldrene om bekymringer for elevens hjemmesituasjon. For læreren kan det oppleves svært tøft å kommentere hvordan foreldrene ivaretar barnet sitt, og det kan derfor tenkes at flere lærere lar andre hensyn vike, for å ikke utfordre et godt samarbeid og stå i en ubehagelig situasjon selv. Bergem (2018) tydeliggjør likevel at læreren er nødt til å stå i risikoen for at foreldrene kan bli sinte og at samarbeidet kan bli utfordrende. Anders beskriver i følgende utsagn hvordan han valgte å konfrontere far for å arbeide for barnets beste.

Det er klart, det er jo ubehagelig å konfrontere en forelder. Men samtidig, det er gutten som er mitt fokus, og det sa jeg til han også «jeg bryr meg om gutten din og jeg skal hjelpe deg slik at han får det bra. Men du må slutte å lyve. Jeg kan ikke oppleve at du lyver, for da kan ikke jeg hjelpe gutten din». (Anders)

Selv om læreren kun ønsker det beste for eleven, klarer ikke alltid foreldrene å se likt på situasjonen som læreren. Dette kan føre til at det blir en konflikt mellom lærer og forelder.

I utsagnet under beskriver Stine hvordan hun opplevde at samarbeidet med foreldrene ble utfordret etter at hun kontaktet dem om bekymringer for eleven.

Samarbeidet har blitt utfordrende for eksempel i den første saken da skolen sa vår bekymring, og det da ble møtt med motangrep og at vi ble meldt til fylkesmannen. Vi måtte melde til barnevernet mange ganger, og da ble jo samarbeidet vanskeligere. (Stine)

Et dårlig samarbeid mellom lærer og foreldre kan påvirke eleven i stor grad. Dersom foreldrene får et dårlig syn på læreren, kan dette også føre til at barnets syn på læreren og skolen endres, da barn ofte er svært lojale mot sine foreldre. Dersom eleven har et negativt syn på skolen, har dette igjen stor betydning for elevens motivasjon, innsats og læringsresultater i skolen. Det er derfor viktig at lærere prioriterer å gjenskape en god relasjon til foreldrene. Utdanningsdirektoratet (2020) vektlegger i den sammenheng at det er sentralt at skolen har en strategiplan for hva lærere kan gjøre for at konflikten ikke skal eskalere. Dersom lærere er forberedt på hvordan de hensiktsmessig kan møte foreldrenes reaksjoner, vil dette være en trygghet. For å forsøke å opprettholde en god dialog må læreren være så konkret som mulig, la foreldrene gi sine synspunkter uten å gå i forsvarsposisjon og betrygge foreldrene om at læreren til enhver tid ønsker det beste for eleven. Dette uttrykker også Felix i sitt intervju.

Foreldre kan være sure og sinte på skolen av forskjellige grunner, men skolen må allikevel takle det på en sånn måte at man prøver å gjenskape en god relasjon og tillit til skolen. [...] Som lærer prøver jeg å være en person som begge foreldrene kan ha tillit til. Uansett hvor mye konflikt de har, så skal de ha tillit til at «skolen vil mitt barns beste, det er ikke sikkert de gjør det jeg helst vil, men jeg vet at de vil mitt barns beste». (Felix)

#### **4.4.5 Lærerens arbeid med å skape en god relasjon til foreldrene**

Dersom det er en god flyt i samarbeidet mellom skolen og hjemmet, er det enklere både for lærer og foreldre å få innsikt i hvilke behov eleven har og deretter tilrettelegge for eleven både på skolen og i hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2020). I intervjuet ble informantene derfor stilt spørsmål om hvordan de arbeidet med å skape en god relasjon til foreldrene i konflikt. Informantene mener at det viktigste for å skape en god relasjon til foreldrene, er å vise dem at læreren oppriktig bryr seg om barnet deres og til enhver tid arbeider for elevens beste. Videre vektlegger de at læreren i møte med foreldrene må være åpne, forståelsesfulle og på tilbudssiden, slik at foreldrene opplever læreren som enkel å samarbeide med. Likevel nevner flere av informantene også viktigheten av å være tydelig i hvilke forventninger og krav læreren og foreldrene kan ha til hverandre. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratets (2020) råd om å skape forståelse for hvilke forventninger både hjemmet og skolen kan ha, i og med at foreldregrupper og deres forventninger til skolen varierer stort. Marte tydeliggjør videre at hun forsøker å gi foreldrene medbestemmelse over eget barn, og forklarer det slik: «Vi ser eleven mye her på skolen, men foreldrene kjenner barnet best. Jeg hører på hva foreldrene har å si, og jeg er ydmyk til å forandre mening hvis det er behov for det». Aspektet med å høre på foreldrenes meninger når det gjelder barnet, beskriver også Skoe og Bølstad (2022): selv om læreren er ansvarlig for å tilrettelegge og planlegge for en god utviklingssti for eleven, er det viktig for samarbeidet at læreren aksepterer foreldrene som eksperter på egne barn og spør om råd til hva de tror kan hjelpe barnet.

## 4.5 Samarbeid innad på skolen

### 4.5.1 Lærerens samarbeid med ledelsen, kollegaer, sosiallærer og skolehelsetjenesten

Saker som omhandler alvorlige foreldrekonflikter, kan være svært utfordrende for læreren. Skoe og Bølstad (2022) forklarer hvordan lærere kan føle på maktesløshet og usikkerhet knyttet til hva læreren kan gjøre for å bedre situasjonen for eleven. I disse situasjonene er det helt essensielt å få støtte fra ledelsen og kollegaer på skolen. Informantene beskriver i det følgende hvordan de opplever samarbeidet på deres skole.

Jeg synes samarbeidet innad i skolen stort sett er bra. Det er tett kontakt mellom sosiallærere, kontaktlærere og faglærere. Lærerne kan alltid komme og drøfte saker med ledelsen, selv om de aldri kan overlevere saken helt og holdent til ledelsen, de er nødt til å ta tak i det selv, men med veiledning og støtte. (Felix)

Jeg opplevde mye støtte i sosiallæreren, og de andre lærerne på teamet mitt. Vi samarbeidet jo mye, diskuterte og hadde samtaler. Det er jo gull verdt med et godt samarbeid på teamet. Spesielt når det er et eller annet spesielt. (Marte)

Felix og Marte skildrer et godt samarbeid mellom kontaktlærere, faglærere og sosiallærere. Videre beskriver Felix, til forskjell fra de andre informantene, at ledelsen også ofte er involvert og gir veiledning og støtte til lærerne. Marte, Anders og Stine forteller om en lite involvert ledelse, hvorav Anders og Marte ikke kontaktet ledelsen, mens Stine opplevde at hun ikke fikk støtte selv om hun oppsøkte hjelp.

I den første saken opplevde jeg veldig lite støtte egentlig, både fra ledelsen og andre samarbeidsinstanser. Ledelsen lot meg være veldig alene om saken. Jeg måtte ha veldig mange samtaler alene med mor, jeg måtte vitne i rettsaken alene, jeg måtte ha møter etter skolen hadde meldt til barnevernet alene. Jeg ba om mye hjelp fra skolen uten å få det. (Stine)

Skoe og Bølstad (2022) viser til at det er lærerens ansvar å bringe informasjon om en elev videre, men dersom læreren først har bedt om hjelp skal det alltid være mulig å få støtte hos sin nærmeste leder. Stine opplevde i hennes første møte med en høykonfliktfamilie at hun var mye alene i håndteringen av saken og at dette var vanskelig. Det kan være flere årsaker til at ledelsen ikke bidrar i så stor grad som læreren ønsker, enten det gjelder tid, prioriteringer eller at ledelsen og lærer har ulikt syn på situasjonen. Dette kan oppleves ubehagelig for læreren, og målet i skolen må derfor være å skape et trygt fellesskap med gode rutiner for støtte, slik at lærere slipper å føle seg alene i vanskelige situasjoner.

Videre i intervjuet forteller Stine at i hennes andre møte med en høykonfliktfamilie, fikk hun mer støtte av ledelsen, ettersom det var en ny ledelse på skolen.

I den andre saken så har vi en ny ledelse, og nå føler jeg at det er mye mer støtte rundt. Nå er vi et team om saken, og vi kan drøfte og hjelpe hverandre med å finne ut hva som er lurt å gjøre videre. Og det er veldig viktig, for disse sakene er veldig triste og vanskelige saker å stå i. Da er det viktig å kunne drøfte sånn at man kan få støtte i at man tenker og gjør rett, men også fordi vi trenger å bli sett i det vi gjør vi lærere også. (Stine)

Stine beskriver her at kollegaene i team kan hjelpe hverandre med å finne ut hva som er hensiktsmessig å gjøre videre. Som nevnt i kapittel 2.6.1 kan veiledning og råd fra kollegaer gi flere nyttige perspektiver for læreren, og det øker sannsynligheten for at eleven får den nødvendige hjelpen. Stine vektlegger også at det er viktig for læreren å oppleve støtte i at det man tenker og gjør er rett, og at lærere også trenger å bli sett i

arbeidet de gjør. Hjertø med flere (2021) beskriver tilsvarende at et støttende arbeidsmiljø kan løfte den enkelte lærer og gjøre det mindre belastende for læreren å stå i ubehagelige situasjoner i hverdagen. Viktigheten av å kontakte både ledelsen og kollegaer på teamet skildres også av Marte.

Man må aldri være redd for å spørre om hjelp, man må ikke tenke at man må stå i alt alene som kontaktlærer. Man skal liksom være et team på en skole rundt en elev. Man er ikke en dårligere lærer fordi man har behov for hjelp til å håndtere en situasjon. Det er bare positivt. Enten det er sosiallærer, andre kollegaer eller ledelsen. (Marte)

I intervjuene skildrer informantene lite samarbeid med skolehelsetjenesten. Eksempelvis var det ingen som nevnte skolehelsetjenesten da de beskrev samarbeidet innad på skolen. Dette kan ha sammenheng med at skolehelsetjenesten er en ekstern ressurs, og dermed at de ikke anså det som relevant for samarbeidet innad på skolen. Til tross for dette, viser forskning at mange lærere anser skolehelsetjenesten som en integrert del av skolen (Skoe & Bølstad, 2022). Informantene ble derfor stilt direkte spørsmål om deres samarbeid med skolehelsetjenesten. Felix og Marte uttrykker at skolehelsetjenesten ofte er innblandet i saker med foreldrekonflikt og at det kan være til stor hjelp. Eksempelvis beskriver Stine «eleven går til helsepsykeleier for å prøve å sortere tankene litt, slik at hun skal kunne være mottakelig for å lære». Marte og Anders beskriver imidlertid at tilbudet om hjelp fra skolehelsetjenesten er for dårlig på deres skole. I og med at helsesykepleiere har en annen kompetanse og et annet handlingsrom enn det lærere har, kunne en bedre ordning med skolehelsetjenesten på disse skolene vært en ekstra ressurs i støtten til barna som lever i høykonfliktfamilier.

#### **4.5.2 Opplegg og kurs i regi av ledelsen**

Skoe og Bølstad (2022) forklarer hvordan kurs muliggjør at alle skolens ansatte får faglig oppdatert kunnskap som er viktig både for den enkelte lærer og for skolen som helhet. I intervjuene forteller likevel informantene om få kurs i regi av ledelsen, og at de kunne ønske det var flere kurs å dra på.

Det har blitt mindre nå, det har blitt så hektisk. Og det er ikke bra vet du. Det er mindre kurs å dra på, det er ikke penger til kursing. Før fikk vi kurs i vold i nære relasjoner og kurs i mange temaer. Det er det slutt på, og det er trist. Hvert fall for de som er nyutdannede. For min del er det en ting, jeg har masse erfaringer å henge ting på. Så det går jo bra, selv om man selvsagt alltid er glad for opplysninger og ny informasjon og ny kunnskap, for det leter man jo etter hver dag. (Anders)

Anders beskriver at det er lite kurs og opplegg i regi av ledelsen og at det er spesielt synd for de som er nyutdannede og ikke har like mye erfaring i skolen. Marte forteller, i likhet med Anders, at det er få kurs og at det gjerne skulle vært fler, slik at de kunne fått faglig påfyll. Til forskjell fra de andre informantene, forteller Stine at de nylig har hatt kurs om hvordan de skal møte sårbare elever, og at de under hennes første sak med foreldrekonflikt etter hvert fikk koblet på eksterne instanser som hadde kurs med skolen. Dette beskriver hun som svært nyttig, samtidig som at hun tydeliggjør at det likevel ikke er nok kurs og at det derfor gjerne skulle vært flere kurs om ulike temaer som er krevende for læreren. Med utveksling og utvikling av egen kunnskap, er det større sannsynlighet for at lærere kan kjenne seg trygge på at arbeidet de gjør er rett og at de kan håndtere sammensatte, krevende situasjoner med elever fra høykonfliktfamilier.

## 4.6 Samarbeid med barnevernet

### 4.6.1 Lærernes erfaringer med barnevernet

Dersom lærere blir alvorlig bekymret for en elev, er de gjennom opplysningsplikten nødt til å melde fra om bekymringer til barnevernet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Anders, Stine og Felix informerer om at de valgte å involvere barnevernet i situasjonene som ble beskrevet i intervjuet, ettersom de var bekymret for barnets omsorgssituasjon på grunn av foreldrenes konflikt. Eksempelvis beskriver Anders involveringen av barnevernet slik:

Det var vi som meldte saken til barnevernet fordi vi var bekymret for gutten. Han hadde mye utagerende atferd på skolen som ikke var bra. Samtidig var jo samarbeidet mellom mor og far veldig tungt og dårlig, så da måtte jeg se på totalsituasjonen. (Anders)

For lærere er barnevernet en sentral samarbeidspartner, der begge parter har som mål å arbeide for at barns levevilkår skal være så gode som mulig. I intervjuet beskriver Felix et stort sett godt samarbeid med barnevernet:

Jevnt over har jeg veldig god erfaring med barnevernet [...]. Ofte kontakter vi barnevernet for anonym veiledning. [...] Hvis det er mye konflikter mellom foreldrene, kan barnevernet komme inn og legge en del føringer for hvordan det skal være i hjemmet. De kan veilede, følge med og observere, og dette kan føre til at barnet får en bedret livssituasjon. (Felix)

Felix forklarer at skolen vanligvis ringer barnevernet for anonym veiledning og støtte i situasjoner som angår sårbare barn. Som lærer kan det være vanskelig å vurdere om bekymringen er alvorlig nok til at man skal involvere barnevernet, og i disse situasjonene er det hensiktsmessig å ringe barnevernet for å få råd (Skoe & Bølstad, 2022). Dersom man som lærer får støtte i at det er riktig å sende en bekymringsmelding til barnevernet, kan det også oppleves enklere å melde inn saken. Felix trekker videre frem hvordan det kan være positivt for familier at barnevernet kommer inn i saken, og gir veiledning om hvordan det skal være i hjemmet. Med veiledning og råd kan foreldrene gjøre endringer slik at barnets livssituasjon bedres.

I intervjuene viser det seg imidlertid at flere av informantene ikke har like gode erfaringer med barnevernet som det Felix har, og selv om målsetningen er å oppnå et godt samarbeid mellom skolen og barnevernet, ser det ikke ut til at dette alltid er tilfellet. Stine beskriver eksempelvis flere utfordringer i samarbeidet, som har ført til at hun opplever liten tillit til barnevernet.

Jeg har opplevd samarbeidet med barnevernet som veldig dårlig egentlig. Skolen får jo ikke informasjon om den videre gangen i saken hvis ikke foreldrene tillater til innsyn. Så vi vet jo ikke noe mer enn at vi melder, og at det enten blir avsluttet eller at de fortsetter. Men i den første saken så måtte vi melde 10 ganger, så de tok jo ikke saken på alvor. [...] Det har vært veldig mye rot i veiledningen og rådene jeg har fått av barnevernet, samtidig som at sakene avsluttes for tidlig. (Stine)

Utfordringene Stine beskriver er også velkjent i forskningen om samarbeidet mellom skolen og barnevernet. Stine opplevde i hennes sak at barnevernet ikke tok situasjonen på alvor, og at de generelt avslutter saker for tidlig. Baklien (2010) viser til at flere lærere opplever at barnevernet gjør for lite når bekymrings saker blir meldt inn, og at det derfor føles lite hensiktsmessig å henvende seg til dem. Stine forklarer videre hvordan hun opplevde å få lite innsyn i saksgangen etter hun hadde meldt om en bekymring til barnevernet. Skoe og Bølstad (2022) viser på samme måte at flere lærere mener at de ikke får nok informasjon om saker de melder inn, og at det derfor er vanskelig for dem å tilrettelegge godt nok for

elevene på skolen. Denne utfordringen med informasjonsutveksling er imidlertid grunnet i at barnevernet har en strengere taushetsplikt enn det de ansatte i skolen har. Barnevernet er avhengig av å få samtykke fra foreldrene for å kunne gi opplysninger om saksgangen til skolen, og kan derfor ikke velge å gi skolen all informasjonen de ønsker. Utfordringene knyttet til taushetsplikten utdyper Felix i sitt intervju.

Taushetsplikten kan være et hinder for at barnet skal få det bra. Derfor må man alltid ha barnets beste i tankene. Hvis man mener at det å kunne drøfte ting litt mer åpent uten å ha taushetsplikten er viktig, så kan det noen ganger være lurt å spørre foreldrene om man kan samarbeide med barnevernet. (Felix)

Skoe og Bølstad (2022) viser i likhet med Felix til at for å skape best mulig informasjonsflyt mellom barnevernet og skolen, kan foreldrene bes om samtykke til informasjonsutveksling. Dersom foreldrene godtar en åpen informasjonsflyt mellom skolen og barnevernet, kan dette føre til et enklere samarbeid mellom partene. Baklien (2010) argumenterer for at skolens og barnevernets oppfatning av hverandre er et større hinder for et godt samarbeid enn de konkrete barrierene, og viser derfor til tiltak som kunne bedret samarbeidet. Eksempelvis foreslår hun at dersom skolen hadde hatt en bestemt kontaktperson i barnevernet, kunne partene blitt bedre kjent og fått mer kunnskap om hverandres arbeidsmetoder. Det kan tenkes at dette er et tiltak som kunne ført til at partene fikk bedre forståelse for de valg som blir gjort i sakene, og dermed at utfordringene ikke hadde blitt like mange.

#### **4.6.2 Utfordringer i samarbeidet med foreldre etter involvering av barnevernet**

Som nevnt er det flere foreldre som har et negativt syn på barneverntjenesten. Dette skildrer også Felix i sitt intervju: «det er veldig sjeldent at barn og foreldre som er i kontakt med barnevernet opplever det som et positivt tiltak». Lærere er likevel nødt til å tenke på barnets beste, og skal melde fra til barnevernet dersom det oppstår en alvorlig bekymring for et barn. Dette er imidlertid ikke alltid like enkelt for læreren. Baklien (2010) beskriver hvordan flere lærere opplever det som vanskelig å melde inn en sak til barnevernet, fordi samarbeidet med foreldrene kan bli utfordret. Disse følelsene beskriver også Stine i følgende utsagn:

Jeg synes jo det er vanskelig å melde til barnevernet fordi mine erfaringer med barnevernet er veldig dårlige, og vite da at man gjør et drastisk grep i samarbeidet med foresatte er vanskelig. [...] Jeg har opplevd samarbeidet med mor som godt, eller til nå, for nå har vi jo meldt til barnevernet og nå føler jeg at det er en endring i relasjonen vår. Hun svarer kortere på meldinger, og jeg føler at hun er kaldere mot meg. (Stine)

Stine forklarer her hvordan hun opplever at det å kontakte barnevernet blir et drastisk grep i samarbeidet med foreldrene, og hvordan hun selv har opplevd at samarbeidet med foreldrene har blitt dårligere grunnet involveringen av barnevernet. Både Felix og Stine sine erfaringer stemmer godt overens med forskningen om at mange foreldre opplever barnevernet som en trussel, i stedet for en instans som kan være til hjelp (Øverlien m.fl., 2016). I disse tilfellene er det sentralt at læreren fokuserer på at barnevernet som regel konkluderer med hjelpetiltak i hjemmet, og bidrar i situasjonene gjennom råd og veiledning (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021). Både som lærer og forelder kan det å involvere barnevernet oppleves mindre skremmende dersom synet på barneverntjenesten endres.

Dersom lærere er åpne om deres bekymringer til foreldrene, og samtidig viser forståelse for situasjonen, viser Backe-Hansen (2009) til at det kan føre til større tillit hos foreldrene.



Dette kan handle om at foreldrene blir bevisste egne handlinger, og klarer å endre atferd slik at bekymringene svekkes. Anders forteller at han som regel informerer foreldre før involvering av barnevernet.

Det gjør jeg alltid [informerer foreldre før involvering av barnevernet]. Det er ikke alle som gjør det, fordi man leverer inn anonymt. Men jeg synes at det er riktig å gjøre. Og hvis du spiller med åpne kort fra dag én, er det lettere å få aksept og de får forståelse. [...] Hvis du sender inn anonymt, så skjønner de etter hvert at det er skolen og da får du de i opposisjon og da er det vanskeligere å reparere. Så med mindre det skjer noe akutt og du oppdager blåmerker og tegn på vold, så tror jeg det er helt klart best å si ifra først. Jeg har gjort det mange, mange ganger og kan nesten ikke huske at jeg har fått voldsomme reaksjoner. (Anders)

I likhet med Backe-Hansen (2009) sine funn, beskriver Anders positive erfaringer ved å kontakte foreldre før involvering av barnevernet, dersom det ikke er vold innblandet i saken. Felix forteller også i sitt intervju at han av og til informerer foreldrene om at skolen vil kontakte barnevernet for å anmode om hjelpetiltak, slik at livssituasjonen til barnet kan bedres. Han forteller videre: «Det kan være situasjoner hvor man ikke skal informere hjemmet, som ved vold, fordi man alltid skal ha barnets beste i tankene. Det kan være nødvendig med mer kartlegging, og at andre snakker med barnet før man involverer foreldrene». Dette stemmer overens med Utdanningsdirektoratets (2021) generelle råd om hvorvidt læreren skal informere foreldrene ved bekymring, som vist til i kapittel 2.5.2.

#### **4.6.3 Samtaler med barnet ved involvering av barnevernet**

Dersom læreren opplever at barnets situasjon er så alvorlig at barnevernet må involveres, er det sentralt å samtale med barnet i forkant. Som barn kan det oppleves skremmende, sårt og personlig å fortelle om hendelser i hjemmet. Hvis barnet likevel forteller om hendelsene, innebærer dette at barnet har en tillit til læreren. Før læreren videreformidler elevens historie, er det derfor viktig å forsøke å få samtykke av eleven, slik det ikke føles som et tillitsbrudd (Skoe & Bølstad, 2022). Dette beskriver også Stine i utsagnet under.

Det [involveringen av barnevernet] kan oppleves som et tillitsbrudd for barnet. De kan trenge mer tid, men i noen saker må man jo melde til barnevernet med en gang. I den siste saken sa jeg til jenta at hun var veldig modig som fortalte om hendelsene, og at barn ikke skal ha det sånn og at jeg derfor var nødt til å si det til noen. Da sa hun at hun ønsket at jeg skulle vente litt, men så meldte jeg det etter at vi hadde ringt barnevernet anonymt og drøftet det. Så hun opplevde det at jeg hadde meldt saken til barnevernet som veldig vondt og hun kunne ønske at jeg hadde ventet lenger. (Stine)

Stine forklarer hvordan eleven ikke ønsket at hun skulle fortelle om hendelsene til barnevernet, og at eleven i ettertid ble skuffet over at Stine valgte å kontakte dem. Dette er svært vanskelig situasjoner å komme opp i som lærer. Likevel er det avgjørende at læreren følger opplysningsplikten, og informerer barneverntjenesten, til tross for motvilje fra barnet. Skoe og Bølstad (2022) vektlegger at det er viktigere at læreren gjør det som er nødvendig for at eleven skal få hjelp, enn at det blir et brudd i relasjonen med eleven. Stine skildrer i følgende utsagn hvordan eleven i etterkant av involveringen av barnevernet tok avstand til henne.

Med en gang familien ble kjent med at saken var blitt meldt til barnevernet, så var jenta borte fra skolen i noen dager og tok stor avstand til meg. Etter det så har relasjonen til eleven vært dårlig en stund, og hun har sagt at hun har vært veldig sint på meg og følt at jeg har brutt tilliten hennes. Så hun har tatt mye avstand fra meg. I det siste har relasjonen likevel begynt å bli litt bedre. (Stine)

Stine forteller her at eleven i en periode var veldig sint og opplevde at læreren hadde brutt tilliten hennes, men at relasjonen i det siste hadde begynt å bli bedre. Skoe og Bølstad (2022) forklarer at læreren i etterkant må vise forståelse for at det opplevdes som et tillitsbrudd for eleven, og bekrefte elevens følelser enten det er sinne, skuffelse, tristhet eller redsel. Det er viktig å jobbe for at eleven skal opparbeide ny tillit til læreren. Dette kan imidlertid være en utfordring i den travle lærerhverdagen, hvor læreren kontinuerlig må gjøre avveininger mellom elevens behov og klassens behov. For at eleven ikke skal oppleve et nytt tillitsbrudd ved at læreren ikke viser tilstrekkelig støtte og forståelse i den vanskelige perioden, må læreren tydeliggjøre hvilke forventninger eleven kan ha og kun gi løfter som læreren kan holde (Skoe & Bølstad, 2022).

## **4.7 Lærerens erfaringer i møte med sårbare elever**

### **4.7.1 Refleksjoner knyttet til utdanning og egne erfaringer**

I intervjuene ble informantene stilt spørsmål om hvordan de opplevde å være forberedt på møtet med konfliktfylte hjem. Informantene opplyser om at ingen hadde hatt om temaet *foreldre i konflikt* i løpet av lærerutdanningen. Man kan derfor lure på hvilket teoretisk grunnlag lærere har i møte med høykonfliktfamilier i skolen, og hvordan det kan forventes at lærere skal håndtere møtet med både elever og foreldre i høykonflikt, dersom de ikke har kunnskap om tematikken før de står i den aktuelle situasjonen. I intervjuene vektlegger alle informantene at i møtet med høykonfliktfamilier, har erfaringer vært helt sentralt. Felix beskriver at erfaringer han har gjort seg i jobben, har gjort at han føler en trygghet som kan overføres til lignende situasjoner i arbeidet. På samme måte beskriver Stine at hun kunne håndtere den andre saken med foreldrekonflikt bedre enn den første, fordi hun nå vet mer om hvordan eleven kan bli påvirket av foreldrekonflikten, om samarbeidet med foreldrene og om hvor viktig det er å få hjelp i håndteringen av situasjonen fra kollegaer. For lærere som enda ikke har møtt på høykonfliktfamilier i skolen, kan det imidlertid føles skremmende å høre at det er sentralt med erfaringer, da man møter på utfordringen uten erfaringer første gang. Målet må derfor være at både lærerutdanningen, og ulike skoler, forbereder lærere på møtet med høykonfliktfamilier, slik at lærerne opplever at de kan håndtere situasjonen med selvsikkerhet.

Generelt beskriver informantene at erfaringer i arbeidslivet oppleves som mer nyttig og relevant i møtet med kriser enn den grunnutdanningen de har fra lærerskolen. Det viser seg videre at flere av informantene kunne ønske at det var mer fokus på sosiale deler av læreryrket i lærerutdanningen.

Jeg har ofte følt at den utdanningen vi fikk, der skulle det vært enda mer fokus på ting som har med spesial- og sosialpedagogikk å gjøre. Diagnoser, tilrettelegging for ulike diagnoser, konfliktfylte forhold på hjemmebane, så mer informasjon om det. For psykisk helse generelt, det er særdeles viktig å ha kunnskap om. Men, for min del har det blitt sånn at den kompetansen jeg har på det, har jeg fått gjennom erfaring på en måte og ikke gjennom utdanningen. (Marte)

Marte beskriver her at kompetansen hun har innen temaer som omhandler spesial- og sosialpedagogikk har hun utviklet gjennom erfaring, og ikke gjennom utdanningen. I likhet med Marte, beskriver også Stine aspekter hun opplever som negativt med utdanningen: «jeg synes vi lærte for lite om den sosiale delen av yrket som samarbeid med foresatte, det å skrive IOP-er og alt det andre som tar mye tid». I og med at informantene kunne ønske det var mer sosial- og sosialpedagogikk i utdanningen, kan man stille spørsmål om dette gjelder flere lærere og om utdanningen burde vektlegge disse emnene i større grad, slik at lærere kan være bedre rustet til å håndtere ulike problemstillinger i skolehverdagen.

#### **4.7.2 Refleksjoner over eget arbeid og råd til andre lærere**

Formålet og ønsket med denne masteroppgaven er å kunne hjelpe andre lærere i møte med høykonfliktfamilier, og i løpet av intervjuene ble informantene derfor stilt spørsmål om de hadde noen tanker om hvorvidt de opplevde at det var noe de kunne gjort annerledes i saken de fortalte om, da dette kan være viktig lærdom både for dem og for andre lærere. Informantene forteller at det viktigste er å reflektere over prosessen i etterkant, og stille spørsmål om de valgene man har gjort alltid har vært til det beste for eleven. Som lærer er det lett å sitte igjen med en følelse av at man ikke har gjort nok for eleven. Dette beskriver også Felix «Man føler jo aldri at man får gjort nok». Likevel vektlegger både han og Marte viktigheten av å huske at så lenge man har tatt valg etter beste intensjoner, og prøvd sitt beste, så må man akseptere at man har gjort det man kunne ut fra de ressursene og den tiden man har. Skoe og Bølstad (2022) tydeliggjør at det er viktig å minne lærere på at det ikke er deres oppgave å løse problemene elevene har på hjemmebane. Som lærer har man mange elever å ta hensyn til, liten tid og ikke ubegrenset med ressurser, det er derfor naturlig at man ikke får gjort så mye som man skulle ønske. Informantene vektlegger videre at det viktig å oppsøke kunnskap om temaet for å være forberedt, enten det er gjennom bøker, filmer og veiledninger, eller råd fra lærere som har lignende erfaringer. Med mer kunnskap og støtte, blir man også bedre rustet til å håndtere ulike og sammensatte situasjoner med høykonfliktfamilier.

## 5. Avsluttende betraktninger og videre forskning

### 5.1 Avsluttende kommentar og konklusjon

I denne oppgaven har jeg gjennom en kvalitativ intervjustudie belyst fire læreres erfaringer og tanker om møte med elever og deres foreldre når foreldrene er i høykonflikt. I analysen av datamaterialet kom jeg frem til syv overordnede temaer: *lærerens innsyn i konflikten, læreren i møte med eleven, foreldrekonfliktens påvirkning på eleven i skolen, lærerens samarbeid med hjemmet, lærerens samarbeid innad på skolen, lærerens samarbeid med barnevernet og lærerens erfaringer i skolen*. Avslutningsvis vil jeg gi et konkret svar på oppgavens problemstilling: *Hvordan kan lærere møte elever og deres foreldre på best mulig vis når det foregår alvorlige konflikter mellom foreldrene?* Hovedfunnene fra denne analysen viser spesielt til tre kjerneområder i lærerens arbeid med konfliktfylte hjem. Først og fremst er lærerens relasjon til eleven grunnleggende for å kunne hjelpe eleven. Læreren må sette av god tid til å bli kjent med eleven, og vise støtte og forståelse for eleven, da elever fra konfliktfylte hjem ofte møter på utfordringer både faglig og sosialt i skolen. Videre er lærerens samarbeid med elevens foreldre sentralt. Dersom lærer og foreldre mestrer å samarbeide godt om eleven, uten at foreldrenes konflikt kommer i veien, vil dette være positivt for elevens videre utvikling. Det er lærerens ansvar å holde eleven i fokus, og å selv være nøytral i foreldrenes konflikt. Sist, men ikke minst, er det sentralt at læreren ber om hjelp og støtte både innad i skolen fra ledelsen, kollegaer, sosiallærer og skolehelsetjenesten, men også ved eksterne hjelperessurser som barnevernet. Med et stort og godt samarbeid om eleven, vil det være mer sannsynlig å kunne gi eleven den hjelpen som er nødvendig for å oppnå gode forutsetninger for læring og trivsel. Med innsikt i informantenes erfaringer, er det tydelig at læreren i møtet med høykonfliktfamilier kan komme i ubehagelige situasjoner, hvor lærerens oppfatning om hva som er det beste for eleven står imot både ledelsens, foreldrenes og andre hjelpeinstansers oppfatning. I disse tilfellene må lærerne, til tross for eget ubehag, alltid arbeide med hensyn til elevenes beste. Som Anders forteller: «Du må være klar til å gjøre jobben for eleven, og det kan innebære å gå mot foreldre, mot kommunen og mot rektor, for det er sant. Og den kampen har blitt tøffere og tøffere».

### 5.2 Videre forskning

Funnene i denne forskningsstudien viser hvor komplekst arbeidet med elever og deres foreldre i høykonflikt kan være for læreren. Videre forskning på temaet er derfor sentralt. I intervjuene viste det seg at informantene opplevde at deres håndtering av møtet med elever og foreldre i høykonflikt, var basert på erfaringer og kunnskap de hadde tilegnet seg i arbeidslivet. Informantene kunne derav ønske at det var større fokus på den sosiale delen av læreryrket i lærerutdanningen. I videre forskning hadde det derfor vært interessant å undersøke hvordan lærerutdanningen forbereder lærere på å møte elever og foreldre når foreldrene er i høykonflikt. Med et større antall informanter kunne man fått mer generaliserende funn om hvorvidt lærere opplever at utdanningen legger til rette for at lærerne skal være forberedt. Dersom videre forskning har funn som ligner mine informanters erfaringer, er neste spørsmål om det må skje endringer i lærerutdanningens fokus på den sosiale delen av yrket.

I denne forskningsstudien har jeg undersøkt tematikken fra lærerens perspektiv. I videre forskning kunne det dermed også vært interessant å studere problemstillingen fra elevenes perspektiv. Hva opplever elever fra høykonfliktfamilier at er ekstra betydningsfullt i møtet med lærere? Dette er et spørsmål som det kunne være spennende å få innsikt i. Forskning på små barn som lever med krevende oppvekstvilkår kan imidlertid være utfordrende, og

en annen innfallsvinkel kunne dermed vært å rekruttere eldre deltakere som har erfaringer med tematikken som barn.

Målet med både denne studien og videre forskning må være at med mer forskning på feltet, kan skolen og lærere være bedre forberedt på å møte elever fra høykonfliktfamilier. Med bedre tilretteleggelse og imøtekommelse fra skolen, kan disse elevene få et bedre utgangspunkt for videre utvikling, læring og velvære i livet. Selv om det kan være store variasjoner i utfordringene både elevene, foreldrene og lærerne møter i denne tematikken, er mer kunnskap om temaet veien å gå.

## Litteraturliste:

- Backe-Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding – eller la det være? En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern* (NOVA Notat 6/2009). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/nova-samarbeid-barnehage---barnevern.pdf>
- Baklien, B. (2010). Skole, barnehage, barneverntjeneste - bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(4), 236-244. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2009-04-03>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2021). *Undersøkelser i barnevernet*. Hentet 10.mars 2023 fra [https://www2.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/Undersokelser/](https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Undersokelser/)
- Bergem, A. K. (2018). *Når barn er pårørende*. Gyldendal.
- Borren, I. og Helland, S. S. (2013). *Intervensjoner for å dempe foreldrekonflikt – en Kunnskapsoversikt* (Rapport 2013:6). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2013/intervensjoner-for-a-dempe-foreldrekonflikt---en-kunnskapsoversikt.pdf>
- Christensen, H. & Godø, H. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.
- Ekeland, T. (2022). *Konflikt og konfliktforståelse - for helse- og sosialarbeidere* (3.utg). Gyldendal.
- Evensen Holm, H. (2021, 15.desember). *Barn som pårørende*. Blå kors. Hentet 6.mars 2023 fra <https://www.blakors.no/fagside/barn-og-unge-som-er-parorende/>
- Gard, H. S. & Wæhler, T. (2019). Slik hjelper vi barn i høykonfliktfamilier. *Fontene forskning*. <https://fontene.no/fagartikler/slik-hjelper-vi-barn-i-hoykonfliktfamilier-6.47.636568.4e83e5b5d8>
- Grimsgaard, C. (2020). *Samtaler mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Et etisk og narrativt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gulbrandsen, W. (2013). Foreldrekonflikter etter samlivsbrudd; en analyse av samspill og kilder til det fastlåsende. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(6), 540-551. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/06/foreldrekonflikter-etter-samlivsbrudd-en-analyse-av-samspill-og-kilder-til-det>
- Haaland, K. R. (2002). *Barnet i skilsmissen: et barneperspektiv på familieomforming* (utg.2). Universitetsforlaget.
- Harold, G. T. & Sellers, R. (2018). Annual research review: Interparental conflict and youth psychopathology: An evidence review and practice focused update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 374-402. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12893>
- Helland, M. S. og Borren, I. (2015). *Foreldrekonflikt: identifisering av konfliktnivaer, sentrale kjennetegn og risikofaktorer hos høykonfliktpar* (Rapport 2015:3). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/rapport-20153-foreldrekonflikt-pdf.pdf>
- Helland, S. M., Larsen, L., Hovde, T., Gähler, M. & Holt, T. (2020). Foreldrekonflikter:

- Mønstre innenfor og på tvers av familieform når familiesystemet utfordres. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 131-150. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-02>
- Heltne, U. & Steinsvåg, P. Ø. (2011). *Barn som lever med vold i familien*. Universitetsforlaget.
- Hjertø, K. B., Zachariassen, T. & Andersen, M. S. (2021). *Team i skolen*. Fagbokforlaget.
- Isdal, P. (2018). *Meningen med volden* (2.utg.). Kommuneforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring* (utg.3). Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2022). Barn som vokser opp med omsorgssvikt, mishandling og vold. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I. Dahler Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi – utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s.481-499). Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Rhoades, K. A. (2008). Children's responses to interparental conflict: A meta-analysis of their associations with child adjustment. *Child Development*, 79(6), 1942-1956. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01235.x>
- Rød, P. A., Ekeland, T. J. & Thuen, F. (2008). Barns erfaringer med konfliktfylte samlivsbrudd; problemforståelse og følelsesmessige reaksjoner. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 45(5), 555-562. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2008/05/barns-erfaringer-med-konfliktfylte-samlivsbrudd-problemforstaelse-og>
- Sjøhelle Jevne, K. & Skjær Ulvik, O. (2018). Barnevernets møte med foreldrekonfliktsaker. *Fontene forskning*, 2(12) 18-32. <https://fonteneforskning.no/pdf-15.19399.0.3.83a94787d5>
- Skoe, F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen*. Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå (2014, 8.mai). 06656: *Sosial kontakt og boforhold blant barn, etter kjønn og alder (prosent) 2005–2012*. Hentet 24.mars 2023 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/06656/>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2020, 13. juni). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet 8.mars 2023 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 23. juni). *Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten Udir 10-2012*. Hentet 20.mars 2023 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet (2023, 28. februar). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Hentet 8.mars 2023 fra

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/4.-barnets-beste-og-retten-til-a-bli-hort/>

Wiik, K. A., Kitterød, R. H., Lyngstad, J. & Lidén, H. (2015). *Samarbeid mellom foreldre som bor hver for seg*, (Rapporter 2015/1). Statistisk sentralbyrå.

[https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/215350?\\_ts=14b06d52170](https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/215350?_ts=14b06d52170)

Winsvold, A., Hatlelid Føleide, M. & Gundersen, T. (2016). *Familiestøttende tiltak for barn og familier for å forhindre eller begrense konsekvensene av vedvarende familiekonflikt* (temanotat). Norsk forskningsråd.

<https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2016/familiestottende-tiltak-for-barn-og-familier-for-a-forhindre-eller-begrense-konsekvensene-av-vedvarende-familiekonflikt/>

Øverlien, C., Hauge, M. I. & Schulz, J. H. (2016). *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Universitetsforlaget.



## **Vedlegg:**

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra SIKT

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

# Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra SIKT

08.05.2023, 14:44

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Læreren i møte med konfliktfylte hjem](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**eferansenummer**  
151134

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
07.12.2022

### Prosjekttittel

Læreren i møte med konfliktfylte hjem

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig

Nicole Veelo

### Student

Julie Bergerud Dyrli

### Prosjektperiode

03.01.2023 - 15.06.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - asemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/638f3622-4a1f-49db-af32-45dfdddb9ca/vurdering>

1/2

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

#### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Læreren i møte med konfliktfylte hjem»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan lærere kan møte barn og foreldre på best mulig vis når det foregår alvorlig konflikt mellom foreldrene. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med dette prosjektet er å se hvordan lærere kan møte barn og foreldre når foreldrene er i alvorlig konflikt med hverandre. Jeg ønsker å se på hvordan barnet påvirkes av konflikter mellom foreldrene, og hvordan lærere kan møte både barnet og foreldrene på en måte som gjør at barnet har større muligheter for å trives både på skolen og i livet generelt. Masterens problemstilling er: *Hvordan kan lærere møte elever og deres foreldre på best mulig vis når det foregår konflikter mellom foreldrene?*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til denne masteroppgaven er valgt ut etter noen kriterier. Det viktigste kriteriet for utvalget i denne oppgaven er at deltakerne skal være lærere som selv har erfaringer med elever fra konfliktfylte hjem. Videre er det også kriterier om at deltakerne skal være lærere på barneskolen og at deltakerne skal ha jobbet i minst fem år som lærere. For å få tak i kandidater har jeg kontaktet lærere jeg har kjennskap til gjennom vikariat, praksis og bekjentskaper.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som vil bli benyttet i denne masteroppgaven er et semistrukturert dybdeintervju. Dette intervjuet blir tatt opp med lydopptaker, deretter transkribert av meg. All personidentifiserende informasjon vil bli anonymisert, samt at lydopptak vil bli slettet etter oppgavens godkjenning. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et individuelt intervju hvor vi snakker om din erfaring som lærer relatert til tematikken. Intervjuet blir som en samtale, hvor jeg har noen spørsmål knyttet til din bakgrunn som lærer, dine opplevelser og erfaringer med elever som er berørte av konflikter mellom foreldrene og hvordan du har opplevd samarbeid både med foreldre, andre ansatte på skolen og andre instanser.

#### 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.

De som har tilgang til opplysningene, vil være meg og min veileder Nicole Veelo. Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste atskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver tilknyttet NTNU og vil ikke lagres på privat server.

Ved publisering av masteroppgave vil deltakere ikke kunne gjenkjennes, da opplysninger om arbeidsplass, person eller annet som kan være identifiserende ikke vil nevnes.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i august 2023. Alle data vil transkriberes og anonymiseres etter intervjuene er gjort.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU 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:

Julie Bergerud Dyrli, epost: [juliebd@stud.ntnu.no](mailto:juliebd@stud.ntnu.no)

NTNU ved Nicole Veelo, epost: [nicole.veelo@ntnu.no](mailto:nicole.veelo@ntnu.no)

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

*Nicole Veelo*  
(Veileder)

*Julie Bergerud Dyrli*  
(Student)

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærerens møte med konfliktfylte hjem», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 3: Intervjuguide**

### **Lærerens bakgrunn**

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Har du jobbet på samme skole hele yrkeskarrieren?
- Har du hatt samme stilling hele tiden?
- Hvilket trinn jobber du med?
  - Er det denne aldersgruppen du har mest erfaring med?
- Hva slags utdanning har du, og opplever du denne som relevant for jobben?
- Hva tenker du er den viktigste jobben du gjør som lærer?

### **Lærerens opplevelse av konflikten**

- Har du opplevd at barn i din klasse/din skole har blitt preget av et konfliktfylt forhold mellom foreldrene?
  - Er det snakk om flere erfaringer eller hovedsakelig en hendelse?
- Hvordan oppdaget du konflikten i hjemmet?
- Fikk du som lærer vite om elevens erfaringer tidligere i livet?

### **Lærerens møte med eleven**

- Hvordan påvirket konflikten mellom foreldrene eleven?
  - Sosialt
  - Faglig
- Hva opplevde du at eleven trengte fra deg i denne perioden?
- Hvordan jobbet du som lærer med å skape en relasjon til eleven?
- Opplevde du at du kunne hjelpe eleven i den sårbare posisjonen?

### **Lærerens møte med foreldrene**

- Hvordan opplevde du samarbeidet med foreldrene?
- Hvordan foregikk utviklingssamtaler og samarbeidet med foreldrene?
- Hvordan jobbet du som lærer med å skape en relasjon til foreldrene?
- Ble det noen gang noen konflikt eller uenigheter mellom lærer og foreldre?

### **Lærerens samarbeid på skolen og andre instanser utenfor skolen**

- Opplevde du støtte i arbeidet med hvordan du skulle kunne hjelpe eleven og de foresatte?
- Jobber dere med temaet foreldresamarbeid på skolen?
  - Er det kurs i regi av ledelsen?

- Jobber dere med temaet sårbare elever i skolen på skolen?
  - Er det kurs i regi av ledelsen?
- Var det andre hjelpeinstanser som ble involvert, og i så fall hvordan?
  - Hvordan er dine erfaringer og ditt syn på barnevernet?

**Avslutningsspørsmål – refleksjoner om temaet**

- Er det noe du skulle ønske du hadde gjort annerledes i den/de saken/sakene du har fortalt om?
- Hvordan tenker du at en lærer kan forberede seg på å møte elever og foreldre i høykonflikt?
- Er det noe annet du ønsker å fortelle om?



