

Lærers møte med foreldre i konflikt

*En kartlegging av læreres refleksjoner
rundt møte med foreldre
som er i konflikt med hverandre
og konfliktens konsekvenser for eleven*

Cecilie Kvadsheim



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Lærers møte med foreldre i konflikt

En kartlegging av læreres refleksjoner rundt sin egen posisjon som lærer når de møter foreldre som er i konflikt, og barna deres.

© Cecilie Kvadsheim

2017

Lærers møte med foreldre i konflikt – en kartlegging

Cecilie Kvadsheim

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Hovedmålet med oppgaven er å tilføre det spesialpedagogiske fagfeltet økt kunnskap om lærernes opplevelse av, og erfaringer med, foreldre som er i konflikt med hverandre, og barna deres. Årlig meldes over 27.000 saker til mekling ved familievernkantorene, hvor størstedelen omhandler samlivsbrudd og samarbeidsproblemer mellom foreldrene. I overkant av 2.500 par sender saken til retten. Kommunikasjonen og atferden mellom partene betegnes som destruktiv og konflikten vedvarer i gjennomsnitt i 6 år. Undersøkelser viser at opp til 70% av alle foreldre kan ha store eller svært store konflikter. En stor andel av barna er grunnskoleelever.

Norske og internasjonale studier viser at barn kan utvikle store faglige, sosiale, emosjonelle eller personlige vansker som følge av foreldrenes konflikt. Lærerne skal, i samarbeid med foreldrene, sikre at barna utvikler tilstrekkelig kunnskaper og ferdigheter, både faglig og sosialt, slik at de får fullverdige liv som kan gagne både dem selv og samfunnet som voksne. Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan styrke elevens læringsbetingelser. Vanskene elevene utvikler kan innebære store utfordringer for lærerne og dem selv, utfordringer spesialpedagogisk tjeneste møter i sitt virke på individ- og systemnivå.

Det finnes lite forskning og litteratur som beskriver hvorledes lærerne opplever møtene med foreldre i konflikt. Dette til tross for at lærerne møter barna i disse familiene daglig, og at det er vel dokumentert at elevene utvikler store vansker som følge av foreldrenes konflikt.

Opgaven søker å belyse problemstillingen: Hvilke erfaringer har lærere knyttet til kontakt med foreldre som er i konflikt med hverandre, og hvilke valg tar de for å sikre et godt samarbeid med disse foreldrene? Problemstillingen er belyst gjennom datainnsamling med kartlegging av informantenes refleksjoner og erfaringer som målsetting. Intervju benyttes som metode for innsamling, en kvalitativ tilnærming som er hensiktsmessig når en søker dybdekunnskap om fenomener.

Til datainnsamlingen ble det ved å kontakte rektorer rekruttert fire lærere på 1. – 4. trinn. Målet var å rekruttere lærere som er i kontakt med familiene tidlig i skoleløpet, en periode for etablering av gode samarbeidsrelasjoner mellom skole og hjem, og hvor skolen fokuserer på læring av grunnleggende ferdigheter. Alle intervjuene er foretatt innen samme bykommune, hvor skolene ligger i ulike bydeler. Problemstillingen var kjent for alle informantene.

Datainnsamling og analyse er fortatt med utgangspunkt i Grounded theory, etter Kathy Charmaz modell. Metoden er induktiv, og det er informantenes stemme og meningen bak ordene som danner grunnlag for ny teori. Oppgavens rammebetingelser er ikke tilstrekkelig for å danne ny teori. Metoden anses allikevel å være hensiktsmessig når en kartlegger informanternes erfaringer med målsetting om å avdekke mulige problemområder.

Resultatene viser at lærere må forholde seg aktivt til foreldres konflikt og dens virkninger. Konflikten kommer til syne gjennom elevens emosjoner, væremåter og utvikling av vansker, og gjennom direkte kontakt med foreldrene. Foreldrene krangler om omsorg og oppfølging, fremviser stor uenighet og krangler åpenlyst i møter. De kan kontakte lærer med bekymring om den andre. Konflikten er størst mellom foreldre som ikke bor sammen. Elevene har vansker med å lære fordi tankene er på foreldrene. De har ulike sosiale utfordringer og oppleves av andre som ugreie å ha med å gjøre. De kan være svært triste. Samtidig opplever lærerne at elevene er åpne og tillitsfulle. Dette bidrar til et sterkt ønske om å hjelpe eleven. Lærerne mener det er til barnas beste at foreldrene møter sammen i møter og samarbeider om felles mål og tiltak for eleven. Skolene har forskjellige regler for om foreldrene kan møte alene i møter eller ikke. Lærerne setter betingelser for møtenes form og innhold, og konfronterer foreldrene når foreldrene krangler i møter. Kontakten med hjemmet om konfliktrelaterte vansker kan bli møtt både positivt og negativt av foreldrene. Eleven kan oppleves som illojal. Kontakten balanseres derfor for å unngå å svekke foreldresamarbeidet.

Lærerne i studien opplever konflikter som krevende. De har ingen teoretisk kompetanse om konflikt mellom foreldre, og konflikters virkninger, fra lærerskolen. De tilbys heller ikke kunnskap gjennom videreutdanning. Kompetanse om konflikt erverves gjennom erfaring og erfaringsutveksling med kollegaer. På skolene er det ulikt om det finnes forum for diskusjon og erfaringsutveksling. Mangel på kompetanse kan medføre ønske om mer veiledning.

Denne oppgaven har spesialpedagogisk relevans både for lærere og for spesialpedagogisk personell. Spesialpedagogisk rådgivningstjeneste møter elever og lærere på individ- og systemnivå. Økt teoretisk kunnskapsdeling med skolen kan styrke lærere i møter med familiene. Spesialpedagogisk fagfelt kan også sette konflikt høyt på dagsorden i møter mellom tjenesten og skolen, slik at lærerne får et kvalifisert forum å diskutere utfordringer i. Kunnskapen som fremkommer i denne oppgaven om konflikt som problemområde for lærere og elever, bidrar til at spesialpedagogisk rådgivningstjeneste får et bredere grunnlag for rådgiving og støtte til lærere i deres arbeid med å avhjelpe og forebygge elevers vansker.

Forord

I Norge er vi heldige som har et flott offentlig skolesystem med mange gode og velfungerende skoler. På disse skolene finner vi mange dyktige lærere og assistenter som utgjør en stor forskjell for sine elever. Allikevel finnes det elever som har vanskeligere dager enn andre. Det kan være mange årsaker til dette, men en av årsakene kan være å ha foreldre i konflikt med hverandre.

I de siste årene har jeg arbeidet for en rettsoppnevnt psykolog/sakkyndig som har hatt saker for domstolene knyttet til bosted og samvær for barn. Gjennom denne jobben har jeg intervjuet flere lærere som har blitt bedt om av retten å uttale seg om hvordan barnet har det på skolen, og om foreldresamarbeidets fungering. Det er opplysninger om barnets fungering og en beskrivelse av samarbeidet mellom skole og hjem som det fokuseres på når den sakkyndige skal uttale seg. Erfaringen med å skaffe disse opplysningene til veie har gjort meg nysgjerrig på hvordan lærere opplever det å være observatør til, og i noen tilfeller bli gjort til aktiv deltaker i, konflikten mellom foreldrene. Og nyfiken på hvordan lærere arbeider for å forhindre at barna utvikler vansker, eller avhjelpe disse når vanskene er der.

Denne masteroppgaven er innenfor faget spesialpedagogikk, innen fordypningen psykososiale vansker. Fordypningen fanget interessen min tidlig i bachelor-studiet. Det var møter med både sinte, stille og triste barn, både i litteratur og i praksis, som ble diagnostisert med vansker til tross for utfordringer i livsbetingelser og omgivelser som fanget interessen min ekstra mye. Barn som opplever vanskelige dager fordi ingen forstår hva som er de egentlige utfordringene deres. Barn som for eksempel lever i familier med høyt konfliktnivå.

Etter fem gode studieår sitter jeg igjen med opplevelsen av et rikere perspektiv på livet. Jeg har mange og mye jeg er takknemlig overfor. Jeg er takknemlig for alt jeg har lært gjennom utdanningen: gjennom litteraturen, kunnskapsrike og nære forelesere med gode anbefalinger om ytterligere litteratur og opplevelser for økt kunnskap, og spennende og utviklende praksisperioder. Jeg har møtt dyktige lærere og assistenter i ordinære skoler og på spesialskoler, og kunnskapsrike og delende rådgivere i PP-tjenesten. Og jeg har møtt veldig mange flotte barn som til tross for utfordringer, det være seg fysiske eller andre, har vært åpne og inkluderende og latt meg lære gjennom *deres* erfaringer hva som skal til for å mestre. Det har beriket livet mitt.

Arbeidet med denne oppgaven har også gitt meg mye ny kunnskap. Jeg har lært enda mer om skolens virke, og om barn og voksnes utfordringer som følge av konflikt mellom foreldre. Og jeg har lært hvor mye arbeid som ligger bak en undersøkelse som skal speile informantenes refleksjoner. Jeg vil takke informantene og skolene deres, for at jeg har fått lov til å ta del i deres erfaringer og refleksjoner. Uten deres velvillighet ville ikke denne oppgaven blitt et like informativt tilskudd til det spesialpedagogiske feltet.

Jeg vil også takke professor Jan Grue, som har vært min veileder både i MOS-gruppe og for denne oppgaven. Tusen takk for alle de nyttige tilbakemeldingene og gode rådene. Dine råd har vært uvurderlige for denne oppgaven, og jeg vil ta dem med meg videre i annet arbeid.

Gjennom disse fem studieårene har jeg også møtt mange medstudenter. Vi har jobbet sammen i prosjektgrupper og i praksiser, vært i kollokvier og drukket kaffe. Vi har filmet hverandre og utvekslet tilbakemeldinger. Jeg har blitt kjent med mange veldig flotte mennesker som har bidratt på veien frem til at jeg i dag står med et ferdig produkt jeg er opplever jeg kan være stolt av. Takk for alle diskusjoner, erfaringer, samtaler, latter og spøk vi har hatt i løpet av disse fem årene.

Og til sist, en stor takk til familien min for all støtte og kjærlighet jeg fått mens jeg har studert og arbeidet med oppgaven. Bjørn, min beste venn, for at du har villet lese gjennom oppgaven og komme med språklige råd der hvor teksten ikke har vært like tydelig. Og mine fantastiske barn, Madelen, Kristian og Elizabeth. Med deres hjelp og støtte har jeg gjennomført! Tusen takk!

Oslo, 1. juni 2017

Cecilie Kvadsheim

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Presentasjon av tema	1
1.2	Valg og presisering av problemstilling.....	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Avgrensning av problemstilling	3
1.5	Oppbygning av oppgaven.....	3
2	Teoretisk bakteppe	5
2.1	Et systemperspektiv	5
2.2	Skolens mandat.....	7
2.3	Samarbeid mellom skole og hjem	8
2.4	FNs barnekonvensjon	9
2.5	Konflikt mellom foreldre.....	11
2.5.1	Definisjon og forståelsesmåter	11
2.5.2	Omfang av ulike type konflikter	12
2.6	Foreldre i konflikt – konsekvenser for barna.....	13
2.7	Avdekking av vansker som følge av konflikt.....	15
2.8	Spesialpedagogisk forankring.....	16
3	Metode.....	18
3.1	Søk etter relevant teori og empiri	18
3.2	Valg av metode.....	19
3.2.1	Metodisk utgangspunkt – Grounded theory	20
3.3	Informasjonsinnhenting – intervju.....	20
3.4	Informanter	21
3.4.1	Rekruttering av informanter	21
3.4.2	Presentasjon av informantene.....	23
3.5	Hensyn som kan påvirke undersøkelsen.....	24
3.5.1	Forskerrollen	24
3.5.2	Formål og anvendelse.....	25
3.5.3	Datainnsamling og behandling av datamaterialet	26
3.5.4	Teoretisk relevans	28
3.5.5	Analyse.....	28

3.6	Etiske betraktninger	32
3.7	Etterprøvbarehet	33
4	Resultater fra analysen	35
4.1	Om utvalg av funn	35
4.2	Teoretisk kompetanse om konflikt mellom foreldre	36
4.3	Konfliktens synlighet for læreren	37
4.4	Omfang av antall saker	39
4.5	Konsekvenser for eleven	40
4.5.1	Innblanding av barna i konflikten	40
4.5.2	Faglige konsekvenser	41
4.5.3	Elevens sosiale interaksjon.....	42
4.5.4	Emosjonelle og personlige konsekvenser	44
4.5.5	Lojalitet	45
4.5.6	Skyldfølelse	47
4.5.7	Selvbildet.....	47
4.5.8	Uoppdagede tilfeller	48
4.5.9	Oppsummering av konsekvenser	49
4.6	Lærers tiltak overfor elever	50
4.6.1	Forebygging	50
4.6.2	Avhjelping.....	51
4.7	Lærers opplevelse av hva foreldrenes konflikt handler om.....	54
4.8	Utviklingssamtaler - sammen eller hver for seg	56
4.9	Lærers kontakt med foreldrene utenom utviklingssamtalen.....	61
4.10	Rådføring og støtte for lærer i møte med konflikt	63
4.11	Forberedelser til møter med foreldrene.....	65
4.12	Krevende eller vanskelig - Følelser etter møter med konflikt	66
4.13	Sammendrag av funn og resultater	68
5	Diskusjon – spesialpedagogiske implikasjoner.....	74
5.1	Vansker - i barnet eller som følge av miljøet	75
5.2	Barnet i konflikten – “barnets beste”	76
5.3	Lærernes ønsker om mer veiledning – hvor skal kunnskapen kommer fra?	78
6	Avslutning	80
	Litteraturliste	81

Vedlegg 1 – Spørsmål//utgangspunkt for dialog:.....	83
Vedlegg 2 - Søkeresultat i databasen ERIC	84
Vedlegg 3 – Søkeresultat i databasen NORART	85
Vedlegg 4 – Søkeresultat i databasen Web of Science™	87
Vedlegg 5 –Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt «Lærers erfaringer med foreldre som er i konflikt med hverandre»	88
Vedlegg 6 - Transkripsjonsnøkkel	90
Vedlegg 7 – Utdrag av transkripsjon – Informant 2 - Berit	91

1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Denne oppgaven handler om barn som lever med foreldre eller foresatte, heretter *foreldre*, som er i konflikt med hverandre, og om lærerne som møter dem. En undersøkelse om en lærers erfaring med foreldres private forhold vil måtte innebære et fokus også på eleven, siden det er eleven som er bindeleddet mellom lærer og foreldre. utfordringene for disse barna er mange og kan vedvare i lang tid, også lenge etter at konflikten mellom foreldrene har stilnet.

Årlig meldes over 27.000 nye saker til familievernkontorene på grunn av problemer hos par med barn. I 2016 var omtrent 11.000 av disse nye saker meldt inn til obligatorisk mekling etter samlivsbrudd, rundt 14.000 var knyttet til veiledning om samarbeidsproblemer innad i familien og de resterende omhandlet annen familieproblematikk. Familievernkontorene avsluttet omtrent 20.000 meklinger i 2015. Tallene for nye tilmeldinger til mekling omhandler ikke samlivsbrudd mellom foreldre med særkullsbarn og dennes samboer/ektefelle, da disse ikke har krav om mekling (SSB, 2015a). Det er imidlertid ikke grunn til å tro at disse barna har vesentlig andre opplevelser av konflikt enn barn som opplever konflikt mellom sine biologiske foreldre. 2.657 av samlivsbruddene mellom foreldre i 2015 ble behandlet i tingrettene som tvister om bosted, samvær og foreldreansvar (Oxford Research, 2016).

En potensiell kompliserende faktor når tvisten sendes til behandling i retten er knyttet til barnets rett til å uttale seg i saker som omhandler dem selv. Barneloven § 31 sier at barn som er fylt 7 år, og yngre barn som er i stand til å danne egne synspunkter, skal informeres og gi anledning til å uttale seg. I tillegg kan skolen bli bedt om å uttale seg. Dette kan innebære at foreldrene aktivt eller ubevisst involverer skolen i konflikten, og at barna får det enda vanskeligere. Også en del av konflikten som ikke går til retten kan tenkes å ramme barna.

En del av barna er førskolebarn, mens andre er skolebarn som lærere skal samhandle med og undervise. Læreren skal gjennom eksempel og teori lære eleven å samhandle og samarbeide med andre på en god måte og mestre faglige krav og ferdigheter, slik at eleven blir en «dugelig borger». Læreren skal være veileder for eleven i store og små spørsmål, og sørge for påfyll av faglig kunnskap etter fast bestemte mål og etter elevens forutsetninger. Dette er nedfelt i Opplæringsloven § 1-1 (Opplæringslova).

Det er foreldrene som er ansvarlige for oppdragelsen av barnet. Dette går frem av lovverket, og skal kun overprøves dersom det foreligger stor omsorgssvikt eller andre hensyn som ved lov setter hensynet til barnet foran foreldrenes ansvar (Barnelova; Barnevernloven).

Opplæringslovens §§ 1-1 og 13-3d pålegger skolen å samarbeide med foreldrene om elevers opplæring og oppdragelse. Nordahl (2007) og FUG (2017) viser til at et godt foreldresamarbeid er av stor betydning for elevers motivasjon og innsats i skolen, og for å skape felles forståelse og harmoni mellom skole og hjem. Et godt samarbeid med foreldre kan ha stor betydning for et positivt læringsresultat og psykososialt klima for den enkelte elev. Allikevel er det slik at skoler har ulik tolkning av hva foreldresamarbeid innebærer, og det er i stor grad opp til skolen og lærer å definere hvordan samarbeidet skal gjennomføres.

Denne oppgaven har et systemperspektiv som utgangspunkt, og vil se på relasjoners betydning for individets sårbarhet og mestring fremfor individets mestringskompetanse. Undersøkelsen tar utgangspunkt i lærers perspektiv på konflikt mellom foreldre. Andre momenter som kommer opp i undersøkelsen vil allikevel kunne bli diskutert ut fra elevens eller foreldrenes perspektiv, i tillegg til lærers dersom det anses hensiktsmessig.

1.2 Valg og presisering av problemstilling

Målet for undersøkelsen har vært å utforske hvordan læreren opplever det å møte foreldre som er i konflikt med hverandre, og barna deres. Undersøkelsen tar sikte på å finne ut hvilken betydning en konflikt mellom foreldre har for lærerens arbeidsbetingelser, elevens læringsbetingelser og kontakten mellom skole og hjem.

Da jeg startet arbeidet med undersøkelsen, hadde jeg en rekke spørsmål jeg ønsket svar på. : Hvilke generelle retningslinjer har læreren for sitt arbeid mht. samarbeid mellom skole og hjem? Definerer lærer slikt samarbeid som mer enn generell informasjonsutveksling? Hvordan tilrettelegges det for samarbeidet når konflikten ser ut til å gå ut over elevens skolehverdag? Har lærer egne retningslinjer når foreldre er i samlivsbrudd eller i åpenbar konflikt med hverandre? Hva om eleven utvikler eller forsterker en allerede eksisterende vanske, og foreldrene ikke makter å samarbeide om det lærer tenker er til elevens beste? Hva når foreldrene ikke engang kan møtes fordi konflikten er for stor? Jeg ønsket å undersøke hva lærere tenker om eleven i konflikten, hvordan de tilrettelegger for samarbeid med foreldrene generelt, og om de har rutiner knyttet til skilsmisse/samlivsbrudd mellom foreldre. Jeg ønsket

også å undersøke hvorledes lærer løser utfordringen når foreldre skiltes sterk uenighet seg imellom om hva som er til det beste for barnet. Jeg håpet også å undersøke om lærer har støtte i egen utdanning til å håndtere samarbeid med foreldre i konflikt, om det finnes retningslinjer i skolen eller kommunen som hjelper lærer, og om lærer finner støtte i kollegiet.

Selv om jeg hadde alle disse tankene, var jeg klar på at jeg ønsket en åpen samtale for at lærer skulle føle seg fri til å snakke om andre mulige dilemmaer knyttet til foreldrekonflikt som jeg ikke hadde forutsett. Jeg bestemte derfor å legge alle mine egne spørsmål til side og la lærer fortelle om sin egen erfaring. *Grounded theory* ble valgt som metode for datainnsamling og analyse, men jeg ønsket å lede lærer på vei inn i temaet. Jeg kom derfor frem til at jeg ville spørre om hvilken erfaring lærer har med konflikt mellom foreldre, hvordan denne type konflikter kommer til syne for lærer, og så la lærer snakke fritt og kun følge opp med kompletterende eller utdypende spørsmål.

1.3 Problemstilling

Etter denne ovennevnte prosessen, har jeg følgende problemstilling i undersøkelsen:

Hvilke erfaringer har lærere knyttet til kontakt med foreldre som er i konflikt med hverandre, og hvilke valg tar de for å sikre et godt samarbeid med disse foreldrene?

1.4 Avgrensning av problemstilling

Opgaven omhandler familier hvor foreldrene er i innbyrdes konflikt, og ikke konflikter mellom ulike foreldrepar i foreldregruppen. Videre er det i spesialpedagogisk sammenheng mest fokus på enkeltelevers læringsbetingelser. Dette er derfor også vektlagt i denne oppgaven. Informantene i undersøkelsen har, med kun et lite unntak hvor en informant fortalte kort om erfaringer fra konflikt mellom foreldrepar, snakket om konflikt mellom foreldre til enkeltelever. Problemstillinger knyttet til andre type konflikter blir derfor ikke teoretisk redegjort for og tematisert i oppgaven.

1.5 Oppbygning av oppgaven

I og med at *Grounded theory* benyttes som metode vil det i kapittel 2 redegjøres for et teoretisk bakteppe fremfor teori som skal undersøkes i problemstillingen. Det teoretiske

bakteppet kan danne en forståelse for temaets relevans for det spesialpedagogiske feltet. Dernest vil det i kapittel 3 først redegjøres for metodiske valg som er foretatt for å gjennomføre undersøkelsen, deretter for ulike hensyn som vurderes at kan påvirke analysen og resultatet av undersøkelsen. Ethiske hensyn er også behandlet i kapittel 3. I kapittel 4 fremvises ulike resultater og eksempler fra undersøkelsen, før funn oppsummeres i kapittel 5.

Ettersom denne undersøkelsen er en kartlegging innen ukjent spesialpedagogisk terreng, vil jeg se på ulike funn i kapittel 6, funn som kan sette søkelyset på spesialpedagogiske utfordringer for lærere og deres elever knyttet til tematikken. Slik kan undersøkelsen supplere det spesialpedagogiske feltet med tiltrengt kunnskap om mulige årsaker til utvikling av psykososiale vansker hos barn, og forebygging og avhjelping av disse.

I slutten av oppgaven er det lagt ved en rekke vedlegg, slik at du som leser av denne oppgaven selv kan få innsikt i grunnlaget for informasjonsinnhenting, datagrunnlaget, analysen og konklusjonene som trekkes i oppgaven.

2 Teoretisk bakteppe

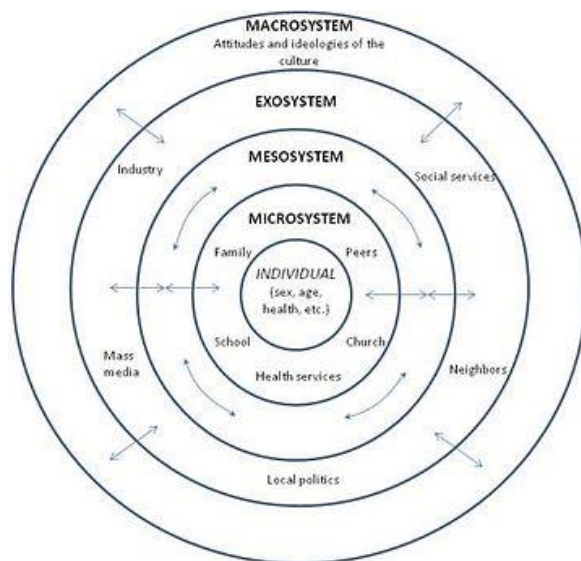
Undersøkelsen består av en kartlegging av læreres erfaringer. Utgangspunktet er inspirert av Grounded theory som metode for intervju og analyse. Grounded theory tar ikke, som mye annen forskning, utgangspunkt i allerede eksisterende teori eller empiri, men danner ny teori ut fra datamateriale som fremkommer i undersøkelsen. I en ren Grounded theory oppgave vil en gå inn i undersøkelsen fri for problemstilling. Det er allikevel slik at masterprosessen krever en forhåndsdefinert problemstilling, og den kan ikke oppstå uten et teoretisk bakteppe. I det nedenstående vil jeg derfor redegjøre for mitt teoretiske bakteppe da jeg jobbet med problemstillingen, og som har påvirket analysen både i prosess og i resultat, gjennom de valg som er foretatt. Funnene fra analysen vil også bli vurdert opp mot dette teoretiske bakteppet.

2.1 Et systemperspektiv

Det teoretiske grunnlaget tar utgangspunkt i et systemperspektiv, hvor elevens utvikling og atferd antas å formes i samspill mellom individet og omgivelsene. Utviklingspsykologen Urie Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell kan benyttes for å forstå et slikt perspektiv. Modellen kan benyttes til å demonstrere hvorledes sosiale forhold rundt en elev påvirker læring, læringsbetingelser og emosjonell og sosial utvikling hos eleven. Gulbrandsen (2006) beskriver modellen som en systemisk modell hvor alle ledd er gjensidig avhengig av hverandre. *«Dersom ett ledd settes eller setter seg i bevegelse, får dette konsekvenser for resten av systemet, noe som i sin tur virker tilbake på bevegelsens utgangspunkt og forandrer dette (litt). Alle leddene i modellen får sin form gjennom slike gjensidige tilbakemeldinger. Ingen enkeltdel kan derfor forstås uavhengig av hverandre»* (Gulbrandsen, 2006, s. 53).

I modellen er individet i senter, omkranset av de ulike systemene. Hvert system antas å påvirke individet på hver sin måte. Individet er tettest omsluttet av *mikrosystemet*, som beskriver de «nærmeste» miljøene for individet. Familien eller klasserommet er eksempler på mikrosystemer for en elev. Mikrosystemet kjennetegnes av gjensidig kontakt og aktivitet mellom individene i systemene, hvor relasjoner mellom individene bidrar til eller begrenser deltakelse. Sosiale og symbolske roller forbinder individene med hverandre gjennom enkeltstående eller flere forbindelser (Gulbrandsen, 2006).

Mesosystemet, som omkranser mikrosystemet, «...omfatter forbindelsene mellom to eller flere miljøer som den utviklende person deltar aktivt i» (Gulbrandsen, 2006, s. 58). Det beskriver med andre ord de ulike relasjonene mellom mikromiljøene. Relasjonen skolen-foreldre kan være et eksempel i elevens system. *Eksosystemet* består av miljøer som indirekte påvirker individet, men som individet ikke er en direkte del av. Foreldres arbeidsmiljø eller relasjoner mellom naboer er eksempel på eksosystem for eleven. *Makrosystemet* representerer den sosiokulturelle og politiske konteksten de andre systemene er en del av. Dette systemet innvirker på og av de ulike mikro-, meso- og eksosystemenes form og innhold (Gulbrandsen, 2006). Et systemperspektiv vil i følge modellen innebære at en elev påvirkes av og påvirker sine individuelle og andre individers systemer, både særegne og felles systemer. I tillegg påvirkes og påvirker eleven relasjoner både mellom individer og ulike systemer. Systemperspektivet kan være nyttig for å forstå relasjoner mellom individer og betingelser for sosial kompetanse og akademisk læring hos den enkelte.



Bilde 1: Bronfenbrenners økologiske modell.

En systemforståelse kan for noen ikke bare forstås som en ren systemisk figur. En systemforståelse kan inneholde et fenomenologisk perspektiv (Duesund, 1995), hvor mennesker opplever og fortolker verden slik den fremstår for individet. Samme hendelser kan derfor forstås ulikt fra individ til individ. I tillegg hevder flere at et systemperspektiv også kan innebære et sosialt/ sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Denne forståelsen innebærer at måten vi forstår verden på blir til gjennom og opprettholdes av sosiale prosesser og den faktiske kommunikasjonen som foregår mennesker imellom. I tillegg hevdes det at individer styres av det individet lærer og kan (Gulbrandsen, 2006; Nordahl & Hansen, 2012). En kan

etter dette tenke at elevens opplevelse og definisjon av seg selv og andre er et resultat av de tilbakemeldingene eleven får fra sine mikrosystemer – skolen, familien, venner eller andre nært på eleven – og elevens egen tolkning av og kunnskap om verden rundt seg. Tilsvarende kan sies å gjelde for hver av foreldrene og den enkelte lærer.

Med dette bakteppet kan en spørre om - og eventuelt hvordan - lærere og elever, og deres arbeidsbetingelser og læringsmiljø, påvirkes av uheldig samspill mellom foreldre, og hvordan læreren eventuelt forholder seg til dette.

2.2 Skolens mandat

Skolens mandat er regulert i Opplæringsloven. §1-1 uttrykker blant annet:

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. [...] Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst».

Skolens mandat kan etter dette forstås som «å hjelpe eleven med å utvikle seg på en måte så de som voksne kan komme fellesskapet til gode». Skolen skal hjelpe elevene til å mestre sine egne liv som barn og voksne, gi dem kunnskap og ferdigheter, både faglig, personlig og sosialt, og fremme samfunnsmessige foretrukne holdninger og læringslyst hos eleven. Skolen har stor påvirkningskraft på elevens hverdag og fremtid ved at eleven tilbringer store deler av dagene på skolen. Skolen setter også premisser og agenda for hva det innebærer å «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, § 1-1), gjennom eksempelvis valg av litteratur, presentasjonsform og undervisningsmateriell.

Skolen gis en unik mulighet, men samtidig et stort ansvar for den enkelte elevs nåtid og fremtid. Samtidig er resultatet av skolens innsats betinget av at de kan nå frem til barna. Slik jeg redegjør for i punkt 2.6 vil barna for eksempel kunne ha problemer med konsentrasjon, noe som kan få konsekvenser for den faglige læringen. I tillegg vil de kunne ha sosiale

og/eller emosjonelle utfordringer som følge av foreldrenes konflikt. Et tilleggsmoment til dette kan være at barn ofte vil kopiere sine foreldre i handlinger og væremåter, slik Killén (2007) hevder, og det kan vise seg spesielt utfordrende for skolen når foreldrene er uheldige rollemodeller gjennom kommunikasjonen seg imellom. Det kan være interessant å undersøke hvorvidt skolen *kan* hjelpe eleven til mestring av fag, ferdigheter og sosiale relasjoner, og nye positive valg for seg selv, dersom de oppdager uheldige virkninger av foreldres konflikt, og hvordan det eventuelt arbeides for å oppnå dette.

2.3 Samarbeid mellom skole og hjem

Som beskrevet i punkt 2.2 skal skolen i samarbeid og forståelse med hjemmet bidra positivt til elevens faglige, sosiale og personlige kompetanse, og dermed optimalisere betingelsene for økte ferdigheter og gode holdninger. Et godt samarbeid mellom foreldre og skole av stor betydning for elevers motivasjon og innsats i skolen, og dermed for gode læringsresultater (Nordahl, 2007). Gjennom etablering av felles forståelse av mål for eleven og utførelse av oppgaver, kan det legges til rette for et positivt og godt psykososialt klima for den enkelte elev. Vi vet imidlertid lite om hvordan denne felles forståelsen oppnås i praksis.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan ha stor betydning for elevens opplevelse av hverdag og skole. Et mål med samarbeidet kan være å fremme faglig vekst, utvikle sosial kompetanse og forebygge skjevutvikling hos eleven. Lassen og Breilid (2012) skriver at foreldre kan ha en avgjørende betydning for barns mestring av skolefag og daglige utfordringer, gjennom å ha sammenfallende positive forventninger om skolen, til elevens potensial og evne til læring og et positivt syn på seg selv som oppdragere. En kan si at et godt foreldresamarbeid synes som en viktig forutsetning for en elevs faglige suksess. Det ligger til skolens mandat å definere innholdet i foreldresamarbeidet og etablere denne sammenfallende positive forventningen (Opplæringslova; Utdanningsdirektoratet). Allikevel har ulike skoler forskjellig tolkning av hva foreldresamarbeidet skal innebære, og det er opp til hver enkelt lærer hvorledes det legges opp til samarbeid (Nordahl, 2007). Dette kan skape uforutsigbarhet og uklarhet om forventninger og faktisk fungering i den enkelte skole.

Foreldresamarbeid kan i hovedtrekk deles inn i samarbeid på tre ulike nivåer: individ-/elevnivå, klassenivå og skole-/samfunnsnivå (Nordahl, 2007). Innenfor nivåene vil en kunne ha ulike former for samarbeid. En form for samarbeid er *informasjonsutveksling*, hvor skole

og hjem har en gjensidig informasjonsplikt, men hvor foreldre ikke forholder seg aktivt til skolen ut over å følge opp elevene etter skolens målestokk av forventninger. Utveksling av informasjon kan skje *formelt* ved systematiske og formaliserte samtaler med struktur og kontinuitet, slik som utviklingssamtaler, eller gjennom uformelle fora, som spontane samtaler, sms, e-post eller annet. Samarbeid kan også ha form av *medvirkning*, hvor eksempelvis foreldre tas med på råd i utforming av skolen eller undervisningen. Et eksempel kan være deltakelse i foreldrenes arbeidsutvalg - FAU. Den siste form for samarbeid er *involvering*, hvor foreldrene involveres aktivt i barnets opplæring. Et samarbeid hvor foreldre og lærer har et likeverdig ansvar og hvor felles enighet står sentralt. Et eksempel er foreldrenes deltakelse i utforming av læreplan for elever med spesielle behov (Utdanningsdirektoratet).

Undersøkelser av hvordan samarbeidet påvirkes når foreldrene er i konflikt, spesielt om de er uenige i skolerelaterte forhold, kan ha stor nytte for det spesialpedagogiske feltet i og med at mye av sakkyndig arbeid knyttet til barn med spesielle behov er en del av det spesialpedagogiske virkeområdet. Jeg er særlig interessert i å finne ut om det er situasjoner der lærer tenker at samarbeid bryter sammen på grunn av konflikt mellom foreldrene eller hvor lærer lar andre hensyn vike for ikke å ødelegge et samarbeid som allerede er etablert.

2.4 FNs barnekonvensjon

FNs konvensjon for barns rettigheter (heretter *Barnekonvensjonen*) ble ratifisert av Norge i 1991 og ble en del av norsk lovgivning i 2001 (FN-SAMBANDET, 2017). Konvensjonen fastslår at alle personer under 18 år er barn. Unntaket er der hvor lov gir dem rettigheter som voksne, som for eksempel ved stemmegivning til kommunevalg. Barnekonvensjonen fastslår at barn har rettigheter som staten, og alle virksomheter og organisasjoner som er rettet mot barn, må ivareta gjennom særskilte tiltak, både ved lovgivning og i praksis. Konvensjonens artikler gjelder for både skolens virke og for instanser og i regelverk knyttet til samlivsbrudd mellom foreldre. Barne- og familiedepartementet har laget en kortversjon av konvensjonen, og de fleste av de følgende sitatene er hentet fra denne. Følgende av konvensjonens artikler er relevante som bakteppe i undersøkelsen:

Artikkel 3 «*Barnets beste*»: Hensynet til barnets beste skal være grunnleggende for alle handlinger som berører barn, enten de foretas fra velferdsorganisasjoner, domstoler, myndigheter eller fra lovgiver. Paragrafen er ment å «*sikre barnet den beskyttelse og omsorg*

som er nødvendig for barnets trivsel». Omsorgsgivernes rettigheter skal også ivaretas i de tiltak som iverksettes for å sikre barnets beste (Barneombudet, 2017).

Artikkel 12 «Å si sin mening og bli hørt»: «Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt.» (Regjeringen, 2000).

Artikkel 18 «Foreldreansvaret»: «Begge foreldrene har et hovedansvar for barnets omsorg og utvikling etter hva som er best for barnet [...]». (Regjeringen, 2000).

Artikkel 19 «Beskyttelse mot misbruk»: «Staten skal beskytte barnet mot fysisk eller psykisk mishandling, forsømmelse eller utnyttelse fra foreldre og andre omsorgspersoner.» (Regjeringen, 2000).

Artikkel 28 «Utdanning»: Omhandler barnets rett til utdanning og kan ses i forhold til skolens mandat, jf. punkt 2.3 «[...] Staten skal gjøre grunnskoleutdanningen gratis og obligatorisk og gjøre ulike former for videregående utdanning tilgjengelig for alle barn, og sette i verk tiltak for å redusere tallet på de som ikke fullfører skolegangen[...]» (Regjeringen, 2000).

Artikkel 29 «Målet med utdanning»: Omhandler også barnets rett til utdanning: «Utdanningen skal fremme utvikling av barnets personlighet, og teoretiske og praktiske ferdigheter. Den skal skape respekt for menneskerettighetene og fremme holdninger om fred, toleranse, og vennskap mellom folk. Utdanningen skal skape respekt for naturen, og for barnets egen og andres kultur.» (Regjeringen, 2000).

Som en kan se av artiklene er hensynet til barnet en rettighet som skal ivaretas i mange ulike sammenhenger. Artikkel 18 viser til at foreldrene er gitt mandatet for barnets omsorg og utvikling med en henvisning til foreldrenes vurdering av hva som er *barnets beste*. Barnets beste er også nevnt særskilt i Artikkel 3. Denne artikkelen kommer til anvendelse for skolen, domstoler og andre organisasjoner eller virksomheter som har aktivitet rettet mot barn.

Det ovennevnte levner ingen tvil om at barnets rettigheter og velferd skal ivaretas både i skolen og i hjemmet. Når foreldre er i konflikt om bosted eller samvær, kan en anta at de vil ha ulik oppfatning om hva som er til barnets beste. Det kan tenkes at uenigheten kan påvirke samarbeidet også på andre områder. Som beskrevet i punkt 2.2 er skolen lovpålagt å etablere et samarbeid med foreldrene, hvor felles forståelser av mål og oppgaver har særlig positive resultater for eleven. Vi vet ikke hvordan dette samarbeidet oppnås, og en kan en undre på

hvordan lærer opplever det å møte to foreldre som er uenige om hva som er best for barnet. Det er også interessant å få kjennskap til hvilke virkemidler lærer benytter for å formidle og skape felles forståelse for skolens ståsted mht. hva som er til det beste for elevens utvikling.

2.5 Konflikt mellom foreldre

2.5.1 Definisjon og forståelsesmåter

I litteratur defineres begrepet *konflikt* på mange ulike måter. Ytterpunktene kan på den ene siden være foreldre som har en mild uenighet i oppdragelsesspørsmål, som anvendt tid til lekser versus lek, og til saker med grov vold i hjemmet eller vedvarende sterk konflikt knyttet til samlivsbrudd. Ulikt faglig perspektiv og ståsted gir ulik definisjon. Det finnes bidragsytere til spesialpedagogisk fagområde som tar opp temaer som vold mellom foreldre og familier i samlivskrise med høy risiko for utvikling av vansker hos barn, men en må til fagfelt utenfor det spesialpedagogiske området for å finne litteratur og definisjoner som kan være hensiktsmessig å benytte for å forstå og definere *foreldrekonflikt*. En definisjon som er benyttet av flere er hentet fra Ekeland (2014, s. 88):

«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.»

Definisjonens innhold kan kjennes igjen i flere studier, hvor alle de norske studier har forhold knyttet til opplevelser fra og tiltak rettet mot foreldre og barn som undersøkelsesområde. Gulbrandsen (2013) fant i en undersøkelse av mekling ved familievernkantorene at det er særlig der hvor partene har et kommunikasjonsmønster med bebreidelser, avvisning, påstander om bekymring eller nedlatenhet at konfliktene blir fastlåste og ender i høy konflikt. Partene er uforsonlige og lite løsningsorienterte om spørsmål vedrørende barna, økonomi eller fremtidsaspekter, eller har ulik fortolkning av situasjoner, handlinger eller utsagn. Også utsagn eller handlinger foretatt av barna. Meklere kan bli oppleve å bli stående rådville i veiledningen på grunn av den vanskelige kommunikasjonsformen foreldrene imellom.

Foreldre med lavt konfliktnivå har stor åpenhet for hverandres innspill, er løsningsorienterte, har lett for å se barnets perspektiv og positive hendelser og utsagn i bruddsituasjonen

Gulbrandsen (2013). De har lite motsetningsfylt kommunikasjon og deler ofte samme perspektiv på fortid og fremtid. Selv om dette er kjennetegn fra en undersøkelse om foreldre som skal gå fra hverandre og som befinner seg i en meklingsprosess, kan en anta at mange av funnene vil kunne være gjenkjennbare også for samboende foreldre og for foreldrepar som krangler seg imellom etter at samlivsbrudd er gjennomført.

I denne undersøkelsen er det ikke definert hva slags konflikt som undersøkes og som kommer til syne for lærer. Innfallsvinkelen til studien, og dermed intervjuene, er av åpen karakter og lærer avgjør selv hvilken type konflikt som legges til grunn. Det er allikevel interessant hva slags konflikt lærer opplever som mest utfordrende, og om de opplever den samme fastlåste kommunikasjonen og rigiditeten som meklere ved familiekontorene, eller om foreldrene har konflikter som av lærere oppleves som lette å løse og som ikke påvirker samarbeidet mellom skole og hjem i nevneverdig grad. Lærerens posisjon overfor familien vil, som omtalt i punkt 2.3 *Samarbeid mellom skole og hjem*, kunne forvanske eller fremme positiv utvikling hos barnet. Dette forholdet vil også kunne si noe om tilmeldinger til det spesialpedagogiske fagområdet innen systemrådgivning, og kan dermed også være interessant å lytte til.

2.5.2 Omfang av ulike type konflikter

Ulike studier har søkt å avdekke omfanget av foreldrekonflikter. Helland og Borren (2015) skriver i sin rapport til Folkehelseinstituttet at flere av undersøkelsene gir motstridene opplysninger om hvor mange samboende par som opplever alvorlige konflikter. Antall *høykonfliktspår* varierer fra 5% til 25% i de ulike undersøkelsene. Dette spriket kan ha flere årsaker, som f.eks. ulikheter i utvalg. Blant foreldre som ikke lenger er samboende konkluderer rapporten med at omfanget av høykonfliktpar er mellom 12% og 58 % avhengig av utvalg og kriterier for undersøkelsen. Rapporten melder også at konflikten kan vedvare i mange år. 15% av et representativt utvalg svarer at konflikten vedvarer - i gjennomsnitt i inntil 6 år. I tillegg viser en studie som rapporten omtaler at mellom 10% og 15% av parene bringer konflikter knyttet til samvær og bosted inn for retten. Disse siste tallene er i samsvar med undersøkelsen som Oxford Research (2016) har foretatt for domstolene.

Statistisk sentralbyrå har utarbeidet rapporten «*Samarbeid mellom foreldre som bor hver for seg*» (SSB, 2015b), som tar for seg hvorledes foreldre som ikke bor sammen samarbeider og hvilke områder som viser seg som konfliktområder. Rapporten er basert på «*Undersøkelsen*

om samvær og bosted» foretatt av Statistisk sentralbyrå i 2012. Studien tar for seg problemstillingen «konflikt mellom foreldre». Studien viser at over 30% av 2500 foreldre rapporterer om en viss grad eller stor grad av konflikt med den andre forelderen, jf kapittel 4 i studien. Ca 25% av barna i studien er mellom 5-10 år når foreldrene svarer. Studien spør kun om alder på yngste barn i familien. Rapporten kan tolkes dit hen at over 70% har hatt uenighet om daglige regler for barna. Dette viser at til tross for samstemthet under mekling kan foreldre være uenige i de hverdagslige spørsmålene. Det viser seg også at den største konflikten er mellom foreldre til de yngste barna.

Ut fra tallene kan en spørre seg om foreldrekonflikter blir synlige for lærer gjennom ulik oppfatning mht. oppfølging av lekser og skolearbeid, holdninger til skolen og andre spørsmål i kontakt mellom skole og hjem, eller om konflikten kommer til syne på andre måter.

2.6 Foreldre i konflikt – konsekvenser for barna

For de fleste barn vil oppvekstsvilkårene være sterkt medvirkende til grad av mestring i egne liv. Foreldre og søsken vil ha en *filterfunksjon*, en beskyttende funksjon mot uheldige miljømessige påvirkninger (Ogden, 2009). Når foreldrene er i konflikt seg i mellom, enten de bor sammen eller de gjennomfører eller har gjennomført et samlivsbrudd, rammes barna. Det spesialpedagogiske feltet har i begrenset grad utforsket foreldre i konflikt, men har til gjengjeld tematisert barn som sliter med konsekvensene av slike konflikter.

Forskning levner liten tvil om at barn påføres store negative konsekvenser av konflikt. Gulbrandsen (2013, s. 540) viser til flere studier når det skrives at «Foreldrekonflikter pekes ut som den største risikofaktoren for en negativ utvikling» for barn. I doktoravhandlingen «Barn i klem mellom foreldrekonflikter og samfunnsmessig beskyttelse» vises det også til flere studier når det skrives at barn som lever med foreldre i konflikt kan rammes sosialt, faglig og emosjonelt (Rød, 2012). Tilsvarende hevder også Haaland (2002), som sier at barn med denne type livsbetingelser kan få problemer med konsentrasjon og oppmerksomhet, skyldfølelse og depresjon. Forhold som psykisk sykdom, rusmiddelmisbruk eller overgrep forsterker risikoen ytterligere. Killén (2007) definerer en familie hvor foreldre er i vedvarende konflikt med hverandre som en *høyrisikofamilie*. En kan etter dette påstå at i disse familiene er filterfunksjonen svekket, og barna er i høyere risiko for negativ utvikling enn andre barn.

Det er altså et betydelig antall barn i norsk skole som lever med foreldre i konflikt eller konfliktlignende forhold. Flere utvikler sosiale og emosjonelle problemer som vedvarer ut i voksenlivet. Dette stemmer med bildet Killén (2007) beskriver når hun uttrykker at det barnet erfarer i familien gjennom barndommen, vil ikke bare prege barnet nåtid og utvikling, men får også konsekvenser i fremtiden i barnets funksjon som yrkesutøver og omsorgsgiver.

Rød, Ekeland, og Thuen (2008) fant tilsvarende i sin studie «*Barns erfaringer med konfliktfylte samlivsbrudd: Problemforståelse og følelsesmessige reaksjoner*» hvor de skriver at foreldre vil ved gjentatt krangling og uenigheter gjøre medlemmene i familien urolige, redde, stresset, usikre og deprimerte. Barna i denne studien opplever at de ikke får informasjon eller blir tatt hensyn til i foreldrenes konflikt. De kjenner på maktesløshet mens de bor sammen med begge foreldrene, og at de selv er temaet i konfliktene etter at bruddet mellom foreldrene er gjennomført. Dette fører til sterke følelser hos barna som kan være destruktive for personlig og emosjonell utvikling. Det hevdes at foreldrene setter konflikten foran ansvaret som oppdragere, og at dette påfører barnet opplevelser som ikke umiddelbart lar seg bøte på. Funnene er like uavhengig av om foreldre bor sammen eller ikke (Rød, 2012).

I de alvorligste konfliktene med vold vil konsekvensene bli ytterligere forsterket for barnet. Øverlien (2012) viser til studier av barn som har opplevd alvorlig konflikt mellom foreldrene, forsterket av vold og trusler. Hun finner at barna bruker mye av tankevirksomheten sin til å tenke på det som foregår i hjemmet, og går med en stor grad av bekymring. Barnet kan utvikle frykt for at tidligere handlinger kan oppstå på nytt. Denne frykten er beskrevet av Killén (2007) som *latent vold*, en tilstand like skadelig som det å oppleve volden selv. Barna kan utvikle tilleggsvansker som følge av foreldrenes vold, som angst og bekymring hvor barnet forsøker å tolke og observere de voksne for å kunne være i forkant av nye hendelser. Dette er tilsvarende det Øverlien (2012) finner når hun skriver at enkelte barn later som at de er syke for å være hjemme, for å forhindre ny vold. Barna kan være svært stresset for at vold skal skje på nytt, og vil ofte gå aktivt inn for å forhindre ny konflikt mellom foreldrene, noe som fører til store emosjonelle og personlige påkjenninger. Vanskene kan vedvare i mange år, også etter at forelderen som er offer og eventuelle søsken er trygge for voldsutøveren.

Ut fra det ovenstående kan det oppsummeres at barn som opplever konfliktpregete familier, ikke får den emosjonelle støtten eller oppmerksomheten de har behov for fra foreldre. Dette gjelder spesielt i de familiene hvor det er høy grad av konflikt. Samarbeidsklimaet mellom

foreldrene preger den sosiale og emosjonelle statusen hos barnet, og barnets utvikling påvirkes negativt. Dette kan innebære faglige, sosiale og personlige konsekvenser som forblir vedvarende utfordringer for barnet, både som skoleelev, fremtidig arbeidstaker og inne i barnet selv. Sett i lys av barnekonvensjonens artikler har skolen et stort ansvar for å hjelpe disse barna slik at skjevutvikling forhindres eller reverseres. Den enkelte lærer skal møte barn og deres familier på en kvalifisert måte slik at samarbeid med foreldre kan etableres og vedlikeholdes, og hjelpe den enkelte elev til å fullføre opplæringen på en måte som er til gagn for både eleven selv og samfunnet.

2.7 Avdekking av vansker som følge av konflikt

Å bidra til å avdekke elevers psykososiale vansker er et av spesialpedagogikkens arbeidsområder. Økt kunnskap er et viktig bidrag for å lykkes med dette. Det er læreren som er bindeleddet mellom eleven og det spesialpedagogiske fagområdet.

I følge Killén (2007) kan lærere ha problemer med å avdekke vansker knyttet til konflikt. Lærer kan selv ha bakgrunn fra familie med konflikt, og vil dermed kunne velge å ikke forholde seg til barnets livsbetingelser. Elevens atferd kan også mistolkes av læreren til å være en patologisk tilstand hos eleven. Webster-Stratton, Solberg, Okstad, og Gröhn (2007) skriver at enkelte holdninger til barn, hos både fagfolk og andre i samfunnet, kan være uheldig for avdekking av vansker hos barn. Barnets vansker eller familiens problemer kan bagatelliseres, noe som forhindrer at tiltak blir iverksatt for å hjelpe barnet. Vansken kan også bli forstått som en del av barnets eller familiens patologi, en holdning som kan bidra til at eventuelle miljømessige forhold ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet.

Helland og Borren (2015) finner i sin undersøkelse at barn ofte unnlater å snakke åpent om de vanskelige forholdene hjemme. Dette kan være en særlig utfordring i familier med vold og høyt konfliktnivå i hjemmet, hvor vold foregår uten at det avdekkes konkret. Øverlien (2012) har funnet tilsvarende i sine undersøkelser.

Selv om det ideelt sett er slik at disse barna skal beskyttes gjennom lovverk og andre tiltak, viser det seg at mange barn lever uoppdaget i dette sårbare klimaet. Utdanningsdirektoratet viser til en utenlandsk undersøkelse for å finne svaret på om lærere har god eller dårlig kontakt med foreldrene til de elevene som lever med vanskelige hjemforhold, eller til barn som har vansker knyttet til atferd. Undersøkelsen fant at lærerne hadde «[...] lite eller dårlig

kontakt med 11 prosent av foreldrene. En stor andel av de foreldrene [.....] hadde [...] familieproblemer, samt barn med vansker knyttet til atferd[...]» (Utdanningsdirektoratet, s. 13). Det er imidlertid uavklart hvorfor kontakten med hjemmet er så svak opp mot disse familiene, og om en vil finne tilsvarende tall i Norge.

En kan etter dette spørre om en lærer vil ha muligheter til få innsikt i en families indre forhold og dermed få kjennskap til om det er en konflikt mellom foreldrene eller ei, og hvorvidt en eventuell konflikt skader et barn som er innenfor lærerens ansvarsområde på skolen. En kan spørre om elev og foreldrene holder dette privat, og hva som skal til for at lærer oppnår nødvendig kontakt med de familiene som lever med konflikt. Alle informantene i denne undersøkelsen oppgir at de har erfaring med konflikt mellom foreldre. En kan derfor gjennom denne undersøkelsen få kunnskap om hva det innebærer for læreren og eleven å erfare konflikt mellom foreldre, og gjennom dette bidra til økt kunnskap om kjennetegn eleven viser i skolen som uttrykk for elevens levevilkår i familien.

2.8 Spesialpedagogisk forankring

En anerkjent posisjon innen det spesialpedagogiske feltet er å avhjelpe, redusere og forebygge ulike vansker og barrierer som en elev kan utvikle eller møte (Tangen, 2012). Som vist i punkt 2.6 er det mye som tyder på at elevens læring og positive sosiale aktivitet kan svekkes som følge av foreldrenes konflikt, likeledes elevens personlige og emosjonelle utvikling.

Når et barn opplever konsentrasjonsproblemer eller emosjonelle vansker, kan barnet utvikle konkrete vansker med å mestre fag og ferdigheter. Dette kan gjøre det krevende for skolen å oppfylle sitt mandat, jf. punkt 2.2, og elevens muligheter til å leve et fullverdig liv som voksen kan forringes. Om barnet reagerer på foreldrekonflikt med tilbaketrekning, isolasjon eller angstpreget atferd, eller med utagering i form av slag, ukvemsord eller uro kan utfordringene, dersom sterke nok, defineres som relasjonsvansker (Befring & Duesund, 2012). Fra skolens perspektiv kan disse barna oppfattes å ha tilpasningsvansker. I følge Ogden (2009) rapporterer mange lærere om mye uro og mangel på motivasjon og disiplin hos elevene. De vurderes å ha tilpasningsvansker, noe som antas å være forankret hos eleven. Befring og Duesund (2012) viser til at relasjons- og samhandlingsvansker (heretter kalt *vanske(r/n/ne)*) kan komme av konstitusjonelle faktorer hos eleven, faktorer som kan komme i tillegg til kontekstuelle faktorer. Eleven kan anses å ha særskilte behov når elevens atferd

defineres som et problem for eleven selv eller læringsmiljøet. Atferden blir en vanske når den er intens og varig, og er synlig i ulike situasjoner og arenaer ut over det det forventede etter barnets alder og hvilke toleransegrenser som er generelt akseptable for situasjonen.

Befring og Duesund (2012, s. 448) skriver: «*Relasjonsvansker blant barn og unge har nær sammenheng med oppvekstrelaterte problemtilstander. Det gjelder særlig [...] mangel på støtte og verdsetting, negativ fokusering i skolen, underytelse og sviktende selvtillit. I dette bildet inngår mangel på struktur, stabilitet og personlig oppmuntring i hjem, barnehage og skole*». Haaland (2002) peker på at god relasjon mellom lærer og elev kan minske stress hos eleven, med positive følger for atferd og fysisk og psykisk helse. Lærere kan også gi elever trygghet gjennom å vise til andre sosiale arenaer enn hjemmet når eleven opplever at livssituasjonen er vanskelig fordi foreldrene gjennomgår en skilsmisse. Dette forutsetter imidlertid at lærer kan identifisere hva som er elevens utfordring.

Kunnskap om lærers erfaringer knyttet til konfliktområdet vil kunne supplere det spesialpedagogiske feltet med tiltrengt kunnskap om årsakene til psykososiale vansker. Dette vil være viktig for å finne gode tiltak for avhjelping og forebygging av vansker hos barna. Forebygging anses å være viktig tiltak innenfor det spesialpedagogiske feltet. Befring og Duesund (2012, s. 466) skriver at «*Relasjonsvansker er et felt som i sterk grad appellerer til forebyggende virksomhet. Det er lettere å forhindre problemutvikling enn å «behandle» den når vanskene har fått utvikle seg til et uakseptabelt nivå*». Det kan dermed være ekstra viktig med et nært og godt samarbeid mellom skolen og foreldre som er i konflikt, slik at de vansker eleven potensielt utvikler som følge av foreldrenes konflikt kan forebygges eller avhjelpes i størst mulig grad. Skal man avhjelpe vanskene for disse barna, kan en tenke at det er viktig å komme tidlig i gang med forebyggende arbeid, fortrinnsvis i form av et nært samarbeid mellom skolen og foreldrene som er i konflikt.

Avdekking av vanskeområdene og konflikters påvirkning i skolehverdagen, både for lærer og elev, vil kunne gi bidrag til arbeidet med å styrke god spesialpedagogisk rådgivning knyttet til forebygging og avhjelping av psykososiale vansker hos elever som opplever konflikt i hjemmet. Resultatene av denne undersøkelsen kan dermed ha relevans for det spesialpedagogiske feltet gjennom å tilføre feltet kunnskap om læreres opplevelser av samhandlingen med foreldre som er i konflikt, hvilke rammebetingelser de har, og hvorledes de jobber for å sikre et så godt samarbeid som mulig med foreldrene for å avhjelpe og forebygge vansker hos elevene i disse familiene.

3 Metode

I dette kapittelet beskrives de forskningsmessige valg og vurderinger som er gjort underveis i prosjektet. Først gis en redegjørelse for søk etter teori og empiri som kan være nyttig for å forstå temaet for undersøkelsen, deretter for valg av metode og for hvorledes analysen er utført. Deretter redegjøres det for intervju som metode for datainnhenting og arbeidet med rekruttering av informanter, før det ses på ulike hensyn som kan påvirke undersøkelsen og etiske betraktninger. Til slutt blir det redegjort for etterprøvnbarheten til undersøkelsen.

3.1 Søk etter relevant teori og empiri

Temaet i problemstillingen er *lærers erfaring med foreldre i konflikt*. Søk på internett etter publikasjoner direkte knyttet til problemstillingen har gitt få treff. På internett har jeg funnet ulike publikasjoner om foreldresamarbeid og -konflikt, om virkninger for barna, men ingen om læreres erfaring med konflikt mellom foreldre. Jeg har også funnet annen relevant informasjon, som eksempelvis rapporter om omfang og type av foreldrekonflikter.

I bibliotekbasen Oria er det søkt etter gjeldende empiri ved hjelp av ulike sammenstillinger av søkeordene *samarbeid*, *foreldre i konflikt*, *konflikt*, *skilsmisse* og *skole*. Ingen av søkene ga treff som kunne ses i direkte sammenheng med problemstillingen. Det er imidlertid funnet ulike teori knyttet til enkelttemaer, som *foreldrekonflikt*, *foreldresamarbeid* og om profesjonsutøvelse blant lærere. I tillegg er det søkt i spesialpedagogisk litteratur etter teori om relevante vanskeområder som kan settes i forbindelse med foreldrekonflikter.

Videre er det foretatt søk i tilgjengelige databaser via UiOs datanett: i databasene ERIC, Norart og Web of Science™. I databasen Eric er det søkt etter funn gjennom ulike sammenstillinger av søkeord som *parent*, *cooperation*, *divorce*, *teacher*, og *school*. Tabell 1 viser ulike resultater i databasen ERIC avhengig av hvilke søkeord som er benyttet og ulike sammenstillinger av disse. Ved bruk av * ivaretas søkeordets ulike former for endinger som eksempelvis *parents* og *parenthood* i forhold til søkeordet *parent*.

Etter søkene gikk jeg gjennom Abstract for alle resultater i søk 2, 4 og 8, - resultatene i de andre søkene ga ingen nye resultater som ikke allerede var representert i søk 2, 4 eller 8. Ingen av Abstract-ene viste et resultat som er direkte relatert til problemstillingen. Jeg har også foretatt tilsvarende søk i Web of Science™, med samme resultat. Søk i databasen Norart

med sammenstilling av søkeordene *familie* og *konflikt* ga 14 funn, *skilsmisse* og *lærer* ga ingen funn, og *skilsmisse* og *skole* ga ett funn. Etter en gjennomgang av funnene var heller ingen av disse relevante for problemstillingen. Denne undersøkelsen vil dermed kunne dekke et kunnskapshull innenfor det spesialpedagogiske feltet. Det ble besluttet å gjennomføre en kartlegging av hvorvidt konflikt mellom foreldre er en problemstilling aktuell for lærere, og hvordan denne problemstillingen i så fall innvirker på arbeidshverdagen deres.

Tabell 1: Database(s): ERIC 1965 to January 2017

#	Searches	Re-sults
1	(parent* and conflict* and school* and cooperation*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	265
2	(parent* and conflict* and teacher* and cooperation*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	272
3	(parent* and divorce* and teacher*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	270
4	(interparental* and conflict* and school*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	28
5	(interparental* and conflict* and school* and cooperation*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	0
6	(interparental* and conflict* and teacher* and cooperation).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	0
7	(parent* and divorce* and school* and cooperation*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	26
8	(parent* and divorce* and teacher* and cooperation*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	31

3.2 Valg av metode

Begrepet *metode* kommer fra det greske *methodos*, som kan forstås som å følge en bestemt vei mot målet (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010). Enkelt kan man si at metoden som velges må ha som mål å være mest mulig hensiktsmessig for å besvare problemstillingen best mulig. Dalen (2011, s. 15) skriver at målet med kvalitativ metode er å «*utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet*». Johannessen et al. (2010) gir uttrykk for at kvalitativ metode er godt egnet når en ønsker dybdeforståelse av et fenomen. Undersøkelsen omfatter på grunn av tidsrammen for masteroppgaven fire informanter. Befring (2007) gir støtte for at kvalitative undersøkelser ofte er hensiktsmessig når det er få informanter. Undersøkelsen er dermed av kvalitativ metodisk karakter og informasjonsinnhenting og analysen vil preges av dette.

3.2.1 Metodisk utgangspunkt – Grounded theory

Utgangspunktet for undersøkelsen var å gi stort rom for lærer til å beskrive egen erfaring og opplevelse av praksis innenfor problemstillingen. Ønsket var å kartlegge hvordan konflikter potensielt påvirker arbeidet lærerne er satt til å gjøre, om og på hvilken måte det eventuelt påvirker elevene, og om og hvorledes det påvirker dem selv. For å undersøke fenomenet er det tatt utgangspunkt i *Grounded theory*, etter Kathy Charmaz modell, som metode for intervju og analyse. Innen denne metoden er det informantens egne ord som danner utgangspunktet for datagrunnlaget, og man forsøker å forstå hva som kan ligge av mening bak ordene. Charmaz (2014, s. 114) skriver: «*We want to know what is happening in the setting, in people's lives [...] we try to understand our participants' standpoint and situations, as well as their actions within the setting*».

Innen Grounded theory kan blant annet samtaler bidra til et *rikt* datagrunnlag, et grunnlag tilstrekkelig for analyse både underveis og i etterkant av informasjonsinnhenting. Innenfor metoden letes det ikke etter svar i henhold til allerede eksisterende teori eller empiri – i stedet ønsker en å lage ny teori ut av dataene (Charmaz, 2014).

Undersøkelsen har ambisjon om å kartlegge informantenes erfaringer og avdekke om det eksisterer problemområder knyttet til problemstillingen som kan tilføre det spesialpedagogiske feltet ny kunnskap. I en masteroppgave som denne er det ikke nok dybdeintervjuer til å kunne utvikle ny teori, men Charmaz (2014) mener allikevel at man til tider kan se indikasjoner på teorier allerede i starten av en undersøkelsesprosess. Metoden vurderes derfor som hensiktsmessig for å gjennomføre en grundig kartlegging.

3.3 Informasjonsinnhenting – intervju

Informasjonsinnhenting i undersøkelsen er gjennomført ved hjelp av oppsøkende intervju. Befring (2007, s. 124) beskriver oppsøkende intervju som når «*intervjueren oppsøker informantene i bustaden, på skolen, arbeidsplassen [..]*». I forkant av undersøkelsen ble det utarbeidet en svært forenklet intervjuguide, med noen få spørsmål som innledning til intervjuene og til hjelp underveis dersom samtalen skulle stoppe opp.

Utgangspunktet var at informantens egne utsagn skulle «drive frem» samtalen i størst mulig grad. Det var et håp om at gjennom denne fremgangsmåten ville informantene gi mest mulig

informasjon fritt og åpent om sitt eget ståsted med hensyn til problemstillingen. Intervjuene er blitt lagt opp slik at informantene ble gitt et hovedspørsmål, «*hvordan kommer konflikt mellom foreldre til syne for deg?*», som hoveddelen av intervjuet bygger på.

Tilleggsspørsmålene i intervjuene er med få unntak bygget på informantens tidligere utsagn. Det ble imidlertid spurt noen tilleggsspørsmål, eksempelvis om informanten har hatt saker hvor det har forekommet vold, der hvor informanten ikke selv kommer inn på dette. Dette er gjort for å undersøke alvorlighetsgraden av konfliktene informantene står overfor. Det er også gitt rom for at informanten selv kunne komme med et sluttinnlegg til intervjuet etter eget ønske.

Det ble benyttet lydopptaker under intervjuet og intervjuene ble deretter transkribert for å skriftliggjøre datamaterialet. Den forenklete intervjuguiden er vedlagt oppgaven som Vedlegg 1. Transkripsjonsnøkkel er vedlagt som Vedlegg 6.

3.4 Informanter

3.4.1 Rekruttering av informanter

Temaet *Konflikt mellom foreldre* ble i forkant av undersøkelsen antatt å være kjent for mange lærere, sett i lys av en høy forekomst av samlivsbrudd. Det ble antatt at mange lærere får informasjon om nye bo- og familieforhold av foreldre ved samlivsbrudd. Det var allikevel en åpenhet for at konflikt mellom foreldre som er foreldre til samme barn ikke er en aktuell problemstilling for lærere, og at konfliktbegrepet kan omfatte andre erfaringer. Siden intervjuene legger vekt på at lærer bidrar fritt med egne utsagn, uten å styres gjennom forhåndsdefinerte spørsmål, ble det viktigste kriteriet for undersøkelsen at lærer er gjort kjent med problemstillingen. Alle erfaringer om tematikken oppleves som verdifulle sett i lys av at det er lite kunnskap om lærernes perspektiv på konflikt mellom foreldre.

Undersøkelser som er fortatt innenfor temaet *konflikt* viser at størstedelen av konfliktene mellom foreldre foregår når barna er små. Og de kan vare i flere år. Derfor er kan man tenke at det er stor sannsynlighet for at lærere på de laveste trinnene i grunnskolen har erfaring i tematikken i problemstillingen. I tillegg etableres også samarbeidet mellom skole og hjem i disse trinnene, og det er antatt at det er et sterkt fokus på bygging av gode samarbeidsformer

mellom skole og hjem tidlig i skoleløpet. Det virket derfor hensiktsmessig å rekruttere lærere som arbeider på 1.-4. trinn.

Til undersøkelsen ble det rekruttert fire lærere i grunnskolen som informanter, som alle er lærere på 1.-4. trinn. Antall lærere er begrunnet med at ved flere enn fire lærere vil det være vanskelig å intervju og analysere resultatene innenfor tidsrammen som masteroppgaven har. Dette antallet vil allikevel kunne sikre at resultater både kan sammenlignes, og fremvise det unike i dataene fra den enkelte informant, dersom en eller to skulle falle fra undersøkelsen.

Rekruttering av informantene er gjennomført som et strategisk utvalg. Det vil si at informantene er plukket ut etter visse kriterier. Eksempelvis er alle informantene lærere av yrke, og alle arbeider på 1.-4. trinn. Rekrutteringen er gjennomført ved at rektorer ved 8 kommunale grunnskoler i samme kommune forespurte sine ansatte om å være informanter til undersøkelsen. Skolene ligger i en bykommune, og skolene ble valgt fra ulike områder av byen for å få spredning på det demografiske bildet. En av skolene er nær sentrum av byen, mens andre ligger utenfor bykjernen. Skolene er ulike i størrelse mht antall elever. Det er således forsøkt å gjøre utvalget så lite smalt som mulig.

Rektorene ble først kontaktet på telefon, før informasjonsskriv om masterprosjektet ble oversendt på e-post. I informasjonsskrivet ble det redegjort kort for undersøkelsen, samt gitt informasjon om anonymitet. Det ble informert om at opplysninger som kommer frem i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, se Vedlegg 5.

Alle rektorene var imøtekommende til henvendelsen, men på en skole informerte rektor at problemstillingen var ukjent, skolen har *«ikke hatt noen slike tilfeller de siste årene»*. Rektor ville imidlertid ta forespørselen til lærermøtet, men fra den skolen meldte det seg ingen informant. Det var flere av rektorene som informerte i oppfølgingssamtaler at de hadde tatt forespørselen inn i personalmøter på sine skoler for å gi alle potensielle informanter mulighet til å være deltakere. Samtidig etterlates et inntrykk at på noen skoler var rektor mer pågående og selektiv overfor enkeltlærerne. Eksempelvis håndplukket rektor en av lærerne som informant. En annen rektor var svært imøtekommende og ville skreddersy utvalget av lærer etter mine ønsker. Overfor denne rektoren ble det presisert at det er først og fremst viktig for undersøkelsen at lærer kan snakke fritt om det læreren ønsker å formidle. Hvorledes denne rektoren så gikk frem for å rekruttere er ikke kjent.

Ved å rekruttere gjennom rektor kan det oppstå flere usikkerhetsmomenter knyttet til resultatet av undersøkelsen. Rektor kan, slik vist ovenfor, ha gjennomført en strategisk utvelgelse gjennom å velge ut den lærer som rektor mener er best egnet til å delta. Hva som er bakgrunnen for rektors valg er ikke kjent. En kan allikevel tenke at rektor kan velge en lærer som deler rektors opplevelse og behandling av utfordringer knyttet til problemstillingen, eller en lærer som setter skolen i et best mulig lys. Rektor kan velge ut lærere som har et positivt syn på skolens gjeldende retningslinjer for foreldresamarbeid, eller som formulerer seg klart og profesjonelt. Det kan også tenkes at rektor legger press på enkeltlærere til å gjennomføre undersøkelsen, kanskje som et strategisk valg innad i skolen for å bevisstgjøre eller utvikle læreren på foreldresamarbeid som arbeidsområde, fordi rektor finner problemstillingen interessant eller for å virke imøtekommende for prosjektet. Det kan også være andre årsaker som ikke er kjent for meg.

En kan dermed si at å rekruttere gjennom rektor introduserer et usikkerhetsmoment fordi det er vanskelig å vite hvilke vurderinger rektor har foretatt i valget av kandidater til undersøkelsen. Det kan også stilles spørsmål om deltakerne er de som er best egnet til å gi et riktig inntrykk av kompleksiteten i problemstillingen. Imidlertid har det vist seg at alle informantene har egne refleksjoner og vurderinger knyttet til *foreldre i konflikt*, og er dermed verdifulle for undersøkelsen.

3.4.2 Presentasjon av informantene

Som tidligere nevnt er alle intervjuene foretatt på forskjellige skoler innen samme kommune. I forkant av intervjuene opplyste rektorene ved de respektive skolene at informantene har erfaringer knyttet problemstillingen i undersøkelsen. Før intervjuene var det direkte kontakt med informantene Anne på e-post og Cedrik på telefon for å avtale tidspunkt for intervjuene. På de to andre skolene ble avtalene gjort med rektor, og kun opplysninger om navn på informanten og tidspunkt for intervjuet ble formidlet. Det ble ikke snakket med informantene om bakgrunn og hvilke forventninger de hadde til intervjuene i forkant av selve intervjuet. Informantene er gitt fiktive navn for å lette lesbarheten i presentasjonen av funn og diskusjonen som følger, og for å ivareta anonymiteten til den enkelte.

Informant 1 – Anne - opplyser i intervjuet å være lærer på andre året og er kontaktlærer for andre trinn. Anne har fulgt elevene siden de startet på skolen i første trinn. Hun var ferdig på

lærerskolen sommeren for to år siden og har ikke tidligere yrkeserfaring som lærer. Hun gjennomfører for tiden deltidsutdanning i master i spesialpedagogikk ved en høyskole.

Informant 2 – Berit - ble først utdannet førskolelærer. Hun var ferdig utdannet fra lærerskolen i 2001. Berit arbeider på fjerde trinn og har fulgt klassen i de fire årene eleven har gått på skolen. Hun har arbeidet som kontaktlærer i alle årene siden 2001 med unntak av ett, og opplyser at hun for tiden deltar på kurs innen rådgivning:

”[...] jeg går på et sånn coaching kurs [...]”

Informant 3 – Cedrik - er utdannet lærer, og har fulgt sin klasse i de fire årene informanten har vært lærer ved respektiv skole. Cedrik har tidligere jobbet mange år innen kommunalt og statlig barnevern, og er kurset i konflikthåndtering gjennom yrkeserfaringen i barnevernet.

Informant 4 – Dorthe - utdannet seg først til førskolelærer før hun gikk på lærerskolen. Hun har videreutdanning innen 6-10 års pedagogikk. Dorthe jobbet i flere år i barnehage før skole, men har nå jobbet i skolen i mange år. Hun skal gå av med pensjon i løpet av noen få år.

3.5 Hensyn som kan påvirke undersøkelsen

Som nevnt i de foregående avsnittene i kapittelet er det flere avveininger som er foretatt underveis i arbeidet. Alle de nedenstående punktene er avveininger som bidrar til å klargjøre ulike aspekter som er vurdert i forkant av undersøkelsen.

3.5.1 Forskerrollen

Undersøkelser kan påvirkes gjennom forskerens akademiske, yrkesmessige, politiske og kulturelle bakgrunn, eller forskeren kan være påvirket av den samtiden forskeren lever i (Dalen, 2011). Det oppleves derfor som viktig å redegjøre for egen tilknytning til temaet som undersøkes, slik at leseren kan vurdere i hvilken grad min egen bakgrunn påvirker resultatene.

Undertegnede har bachelor i spesialpedagogikk, og denne undersøkelsen er en del av masterutdanningen i spesialpedagogikk innenfor fordypningen psykososiale vansker. I tillegg har jeg faglig tilknytning til tema gjennom 1. avdeling juss og en del års yrkeserfaring som medarbeider for en rettspsykolog, som blant annet arbeider med ulike rettsprosesser i tilknytning til bosted og samvær for barn. Annen utdanning og yrkeserfaring oppleves ikke

som relevant i forhold til problemstillingen. Jeg har ingen yrkeserfaring fra skole, og er derfor uten kunnskap til hvorledes lærere erfarer foreldrene som er i konflikt.

Det kan hevdes at min faglige og yrkesmessige bakgrunn vil kunne påvirke undersøkelsen og analysen gjennom valg og prioriteringer som gjøres i undersøkelsen. Den teoretiske og praktiske erfaringen innen foreldresamarbeid og barns utfordringer med problematiske oppvekstforhold kan påvirke blikket som utøves underveis i undersøkelsen.

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i Grounded theory som metode, en metode som fordrer at både datainnhenting, analyse og resultat skal ligge nært opp til informantenes eget perspektiv og utsagn. Jeg har vært interessert i tematikken og ville være åpen for informantenes utgangspunkt og refleksjoner. Undersøkelsen har derfor få forhåndsdefinerte spørsmål, og opplysningene fra informantene er i hovedsak kommet spontant. Informantene har utdypet det spontane gjennom bekreftelser av, eller spørsmål om, informantens egne utsagn.

I etterkant av undersøkelsen har jeg reflektert over i hvilken grad mine bekreftelser, tilleggsspørsmålene som ble stilt, og mitt eget kroppsspråk kan ha vært førende for samtalen med informantene. Disse var forsøkt å være så nøytrale som mulig og så like som mulig i forhold til alle de fire informantene. Jeg opplever at, til tross for mulige påvirkninger, er det informantenes stemme som uten hindringer kommer frem kommer i datagrunnlaget. Samarbeidet med informantene oppleves derfor som fruktbart for å få et rikt datagrunnlag, et godt grunnlag for analyse hvor informantenes stemme kommer tydelig frem.

3.5.2 Formål og anvendelse

Denne undersøkelsen kan gi indikasjoner på nåværende og fremtidige problemstillinger med henblikk på forebygging og eventuell avhjelping av vansker for barn som lever med virkninger av foreldrenes konflikt. Det kan imidlertid diskuteres i hvilken grad funnene i undersøkelsen er anvendbare når undersøkelsen kun er basert på fire informanter.

Hensikten med denne undersøkelsen er å utforske og beskrive en potensiell utfordring for lærere, der de står foran elever som ikke følger forventet faglig utvikling, eller som lærer ser at sliter sosialt eller emosjonelt. Utfordringen kan være hvordan eleven skal forstås, og om lærere har kunnskapsgrunnlag nok for å møte utfordringene som kan forventes hos elever som

har foreldrene som er i konflikt. Undersøkelsen har også til hensikt å få en utvidet forståelse innen et tilsynelatende kunnskapshull i det spesialpedagogiske fagområdet, for dermed å kunne bidra til mer målrettede forebyggende og avhjelpende tiltak dersom lærer opplever å komme til kort. Utvalget og metode for intervju er valgt for at lærere som er tett på elever i en tidlig fase av skoleløpet fritt får gitt uttrykk for sitt perspektiv på foreldre i konflikt. Dette kan bidra til at spesialpedagogisk bistand komme tidlig inn i elevens skoleløp og bidra til at lærer og eleven kommer på et riktigere spor i forhold til forebygging og avhjelping av potensielle vansker som kan oppstå som følge av elevens livsbetingelser.

Tidsrammen for undersøkelsen har gitt begrensninger for muligheten til å få dybdeforståelse ut over ett intervju med hver informant. Det argumenteres allikevel for at undersøkelsen kan peke på felles utfordringer for og forskjeller mellom lærere i møte med foreldre som er i konflikt. Resultatet av undersøkelsen kan dermed være et nyttig bidrag til det spesialpedagogiske feltet.

3.5.3 Datainnsamling og behandling av datamaterialet

I forkant av undersøkelsen ble informanter forelagt et informasjonsskriv som beskriver rutiner for databehandlingen. Det ble informert om at datamaterialet fysisk ville behandles i henhold til Forskningsetiske retningslinjer samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 2006). Materialet er for eksempel oppbevart på sikkert vis, det er passordbeskyttet på datamaskin og fysisk oppbevart på en måte som hindrer innsyn fra utenforstående.

For å belyse problemstillingen ble det gjennomført intervjuer hvor informantens egne ord preger datainnsamlingen fremfor forhåndsdefinerte spørsmål. For å sikre kvaliteten på undersøkelsen ble det anvendt lydopptaker, Olympus Digital Voice Recorder DS-3500. Lydopptaker var til god hjelp for at informantens ytringer ble korrekt *transkribert*, talen ble omgjort til tekst. Det er anvendt transkripsjonsnøkkel utarbeidet av Svennevig og Landslaget for norskundervisning (2009), hvor ulike tegn markerer lyder som ikke kan transkriberes direkte.

I transkripsjonsprosessen var det en utfordring å gjenkjenne all tale, men repetert avspilling har avhjulpet dette så langt som mulig. En annen utfordring har vært når informantene har referert til samtaler mellom seg selv og elev, eller seg selv og forelder, ved å gjengi samtalen mellom dem. To korte eksempler er fra intervjuet med Informant 3 – Cedrik, hvor Cedrik sier:

«[...] når jeg spør barnet vil du at jeg skal ta opp det med mamma eller pappa så sier barnet veldig ofte ja [...]» og «[...] så når barnet kommer hjem igjen . så er det det som får høre at det har vært illojalt og fortalt læreren og det har ikke han noe med eller og sånne ting [...]»

Gjennom gjentatt lytting, og med intervjuene i minnet, ble det tydelig at det i disse utsagnene var ord som refererte til samtale mellom lærer og elev. Når det ikke var helt umiddelbart tydelig, kom det allikevel frem senere i intervjuet at ordene gjenspeilte refereringer. I enkelte deler av intervjuene med informantene forekommer disse refereringene i store deler av et avsnitt, og meningsinnholdet i datagrunnlaget ble vanskelig å forstå.

For å synliggjøre informantens referering av samtaler mellom seg selv og andre, er det derfor lagt til et eget transkripsjonssymbol i transkripsjonsnøkkelen for å markere tekst som er åpenbare refereringer - «ord». Tegnene er deretter benyttet i intervjuene. De siterte utdragene ble dermed seende slik ut: «[...] når jeg spør barnet ”vil du at jeg skal ta opp det med mamma eller pappa” så sier barnet veldig ofte ”ja” [...]» og «[. .] så når barnet kommer hjem igjen . så er det det som får høre at det har vært illojalt og fortalt læreren og ”det har ikke han noe med” eller og sånne ting [...]». Transkripsjonsnøkkelen er også utvidet med tegnet *KAPITAL* for å markere ord som er uttalt med sterkt trykk, og med tegnet «.» for å markere brytninger i uttalen forårsaket av korte pust hos informanten. Transkripsjonsnøkkelen er vedlagt som Vedlegg 6. Et utdrag fra intervjuet med Informant 2 – Berit er lagt ved i Vedlegg 7, for å vise hvorledes transkripsjonen er gjennomført i praksis.

Transkripsjonsnøkkelen er benyttet for å sikre lik transkripsjon av alle intervjuer. Ved å sikre at alle data er representert i tekst på samme måte, kan en si at datagrunnlaget har en styrket forskningsverdi (Dalen, 2011). Alle intervjuene er transkribert etter samme nøkkel og transkribert til bokmål for å sikre at innholdet fremkommer likt hos alle informantene. En informant uttrykte at omskriving var en forutsetning for eget bidrag til undersøkelsen, fordi informanten mente at egen dialekt ble en særlig markør som ville identifisere informanten dersom oppgaven kom kollegaer i hende etter ferdigstillelse. Denne omskrivingen *kan* hypotetisk bidra til forringelse av kvaliteten på intervjuene og svekke undersøkelsens opplysningsverdi. Ord som er omskrevet i denne undersøkelsen er godt kjent for den jevne nordmann uavhengig av bosted, og kunne like gjerne vært skrevet på dialekt. Det spesifikke ønsket om anonymitet ville i så fall ikke kunne etterkommes og jeg valgte hensynet til informantens behov for anonymitet fremfor andre hensyn. Meningsinnholdet i bidragene oppleves heller ikke som forringet av omskrivingen.

3.5.4 Teoretisk relevans

Valg av teori til undersøkelsen har vært til dels krevende siden det ikke er funnet teori som er direkte knyttet til problemstillingen. Med Grounded theory som metodisk utgangspunkt vokser teori direkte frem fra datamaterialet, og ikke gjennom analyse av datamaterialet opp mot allerede eksisterende teori eller empiri. Allikevel vil et teoretisk bakteppe kunne danne grunnlag for analyse og refleksjon rundt funnene i undersøkelsen. Jeg har i andre trinn av analysen valgt å gå delvis bort fra Grounded theory som metode. Det er allikevel også i denne prosessen lagt stor vekt på *meningen* bak utsagnene. Informantens ytringer og erfaringer er hele tiden i fokus, i alle trinn av analysen og i presentasjon av funnene.

I mangel på relevant spesialpedagogisk litteratur knyttet direkte til problemstillingen, har valget av teori vært innenfor områder som *kan* ha betydning for hvorfor informanten erfarer, reflekterer og handler slik det kommer frem i intervjuene. Deler av teorien ble valgt etter at intervjuene er gjennomført. En kan dermed si at informantenes forståelse av problemstillingen har bidratt til valg av teorien som er fremlagt som bakteppe. Presentert teori er knyttet til: skolens oppdrag og samarbeid med foreldre, barns rettigheter, barns reaksjoner på foreldres konflikt, omfang av konflikt mellom foreldre, ulike typer konflikt og de spesialpedagogiske oppdragene knyttet til avdekking, forebygging og avhjelping av vansker hos individer. Teorien som er valgt vurderes å gi viktige bidrag til en god bakgrunnsforståelse av ulike faktorer som ligger til grunn for lærenes erfaringer med denne type konflikt. Den vil dermed kunne danne grunnlag for aktuelle bidrag i arbeidet med å fremme god spesialpedagogisk veiledning på systemnivå og for å finne hensiktsmessige tiltak rettet direkte mot eleven.

3.5.5 Analyse

Allerede i prosjektperioden til masteroppgaven ble Grounded theory valgt som metode for undersøkelsen. Analysen er foretatt etter kriteriene for første og andre gangs orden, etter modell fra Grounded theory i henhold til (Charmaz, 2014). Grounded theory er en induktiv metode som tar utgangspunkt i datagrunnlaget informantens egne oppfatninger og perspektiver. Analysen består således av ulike steg eller analyseprosesser for å finne informantens ståsted og meninger bak ordene som uttales. Dette er forsøkt å imøtekomme så langt som rammebetingelser for en masteroppgave tillater.

Intervjuene var med få unntak preget av at informantene kom med sine betraktninger, som deretter ble utforsket videre. Under intervjuene oppsto det allikevel enkelte situasjoner som demonstrerer at mennesker kommuniserer med forskjellige ord, og at det dermed ble vanskeligere å forstå hverandre. Der hvor det oppsto uklarheter i intervjuene ble samtale benyttet for å oppklare og komme til felles forståelse i tematikken. Like fullt *er* det mulig at det i intervjuene er kommunisert med en ulik forståelse av tematikk og begrepsbruk, og at meningsinnholdet hos informantene er ufullstendig gjengitt. Like fullt har jeg et inntrykk av at informantene har fått rikelig med betenkningstid og fritt spillerom til å reflektere høyt, også rundt uklarheter. Jeg har derfor en forståelse av at informanten fikk gitt uttrykk for sin opplevelse av og refleksjon rundt de enkelte temaer som ble undersøkt. Dette var også intensjonen med undersøkelsen.

Analysen er gjennomført ved hjelp av dataprogrammet NVivo 11 for Windows, versjon 11.4.1.1064 – heretter *NVivo*. I den primære analysen (*Initial coding*) av datagrunnlaget ble det gitt kategoriserende betegnelser – *koder* eller *noder* (etter *nodes* i NVivo). Charmaz (2014) gjør et skille i den primære analysen mellom *deskriptive noder*, som forteller noe om informanten selv, og *analyserende noder*, som er koder som viser informantens perspektiv eller meningen bak ordene. *Deskriptive noder* i denne undersøkelsen er eksempelvis *utdanning* og *yrkeserfaring*, som er koder som er benyttet når informanten har snakket om sin formelle og uformelle bakgrunn. Tilsvarende er også eksempelvis nodene *formaliteter*, *avslutning* og *uklart hva det spørres om*, som er noder som inneholder starten, slutten og deler av intervjuene hvor det etter min mening bør gjennomføres en selvrefleksjon av min egen rolle som forsker.

Nodene som er laget illustrerer utsagnene til informantene på en måte som gjør at det blir mulig å sammenligne utsagnene i etterkant. Eksempelvis er alle utsagn som handler om barns reaksjoner kodet med «startordene» «*Barna [..]*» eller «*Barnet [..]*». Dette er gjort for å senere kunne ivareta *systematiske sammenligning i kodingsprosessen*, en grunnleggende operasjon i Grounded theory (Dalen, 2011). Ved at hvert av informantens utsagn i denne undersøkelsen er kodet med henblikk på hvilke personer eller temaer omtaler, ivaretas dette analytiske trekket som er grunnleggende for metoden.

De fleste nodene i den primære analysen av datagrunnlaget, de transkriberte intervjuene, er laget ut fra informantens faktiske utsagn. Noen få er tolkninger av informantens ståsted eller perspektiv, eller en tolkning av *meningen* med utsagnet. Dette er i henhold til Grounded

theory hvor det letes etter betydningen bak utsagnene som informanten har kommet med. «[...] *grounded theorists create codes by defining what we see in the data. Codes emerge as you scrutinize your data and define meaning within it*» (Charmaz, s. 114). En kan etter dette si at den primære analysen er foretatt i henhold til retningslinjene fra Grounded theory. Et eksempel på den primære analysen er hentet fra Vedlegg 7, hvor utdraget er uthevet for å gjøre det mer gjenfinnbart. Berit sier:

«også kommer det til syne i at foreldrene kanskje ringer meg mye og snakker ikke så pent om den andre.»

Dette utsagnet er i den primære analysen kodet med NVivo-noden *Foreldre ringer mye og snakker ugreit om den andre*.

Analyserende noder i den primære kodingen er laget med henblikk på å speile informantens opplevelse av konflikt mellom foreldre. En utfordring i denne delen av analysen har vært å ikke tillegge egne meninger og oppfatninger til informantens ord, og nodene er derfor nært knyttet til informantens egne utsagn. Eksempelvis er informantens utsagn om barns reaksjoner blitt til noder med betegnelser som *Barn grubler* eller *Barna kan bekymre seg*. De analytiske nodene ble delvis laget med beskrivelse av hvem det blir snakket om: Foreldre, barn, lærer eller andre. Noder knyttet til barn, foreldre eller lærer er i hovedsak laget med direkte knytning til utsagnene.

Det har vært viktig å få frem den enkelte informants unike ståsted, og det er derfor ikke laget mange ulike «samlebetegnelser» underveis i den primære analysen. Dette har ført til et stort antall primære noder, hvor alle utsagn er kodet i henhold til det den enkelte informant faktisk uttaler om det enkelte temaet eller personen. Unntak fra dette er eksempelvis *faglige konsekvenser* eller *sosiale konsekvenser*, hvor lærer snakker i mer generelle termer om betydningen av faglig fremgang eller om sosial interaksjon, eller hvor utsagnene kan sies å komme i kontrast til akkurat dette temaet.

I tillegg til nodene knyttet til de direkte aktørene i «konflikt-triangelet» i skolen – lærer, foreldre, elev – og samlebetegnelsene, er det laget noder knyttet til samtalepartnere for lærer. Slike noder er eksempelvis *Helsesøster* eller *PP-tjenesten*. Dette er noder basert på utsagn hvor informanten eksempelvis har snakket om helsesøster eller PP-tjenesten, og om kontakten med dem. Totalt er det laget 542 noder i den primære kodingsrunden.

Dalen (2011, s. 67) uttrykker at forskeren bør «finne frem til den veien som best egner seg i forhold til det foreliggende materialet og de spørsmålene som ønskes belyst». I andre runde av kodingen ble de primære nodene gjenstand for en mer fokusert analyse, hvor utsagnene til de enkelte informantene er sammenlignet for å finne fellestrekk og ulikheter informantene imellom. Etter grundig vurdering av meningsinnholdet i hver enkelt node, har nodene blitt sortert inn i en hierarkisk struktur - *en type trestruktur* - basert på hvem og/eller hva informanten har snakket om. De primære nodene ble først sortert inn i en tematisert gruppe, ut fra hvilken person eller tema informanten har snakket om, slik beskrevet over. Deretter er gruppen sortert inn i en overordnet hovedgruppe. Dette analytiske grepet kan mer ligne på tematisk analyse enn Grounded theory.

For å illustrere andre trinn nærmere er for eksempel nodene *Kan være tunge saker* og *Komme til kort* først sortert inn under temaet *Følelser* og deretter sortert inn i gruppen *Læreren*. Nodene *Barn gråter på skolen* og *Barn blir usikre* er først analysert til å høre inn under temaet *Barnet selv* før temaet er gruppert under hovedgruppen *Barnet*. Noden i eksempelet hentet fra intervjuet med Berit ovenfor er i andre runde av analyse først sortert inn under temaet *Foreldre-lærer* og deretter inn i hovedgruppen *Foreldre*.

Den hierarkiske strukturen etter trinn tre i analysen er som følger:

	Antall noder	Antall referanser
<u>Andre ansatte på skolen</u>		
• <i>Helsesøster</i>	3	24
• <i>Kollegaer</i>	4	10
• <i>Ledelsen og Sosiallærer spesiallærer sospedgruppe</i>	9	11
<u>Andre etater</u>		
• <i>Barnevernet</i>	14	30
• <i>Familievernkontoret</i>	2	8
• <i>Nav</i>	3	3
• <i>PP- tjenesten</i>	2	3
• <i>Tverrfaglig samarbeid</i>	2	8
<u>Barnet:</u>		
• <i>Barnet og Foreldrene</i>	30	82
• <i>Barnet og lærerne</i>	26	77
• <i>Barnet og venner</i>	7	18
• <i>Barnet selv</i>	44	116
<u>Foreldrene:</u>		
• <i>Bosted og samværsordninger</i>	4	18
• <i>Foreldrene og barnet</i>	17	41
• <i>Foreldrene og lærer</i>	23	50
• <i>Konfliktens innhold og uttrykk</i>	44	115
• <i>Vold</i>	1	4
<u>Foreldresamarbeid:</u>		

• <i>Andre møter</i>	6	10
• <i>Faktorer som påvirker samarbeidet</i>	10	16
• <i>Forberedelser før vanskelige samtaler eller møter</i>	1	3
• <i>Forventninger til foreldre</i>	6	8
• <i>Læreren</i>	5	5
• <i>Tillit</i>	15	29
• <i>Utviklingssamtalen</i>	16	69
<u>Formaliteter og annet:</u>	3	19
<u>Konflikt som tema på skolen:</u>	5	15
<u>Læreren:</u>		
• <i>Følelser</i>	25	128
• <i>Omfang av saker og tidsforbruk i forhold til andre saker</i>	10	44
• <i>Rettstvist</i>	4	14
• <i>Samtalepartner mht konflikt og samarbeid</i>	18	55
• <i>Tanker og refleksjon rundt barnet</i>	41	85
• <i>Tanker og refleksjon rundt foreldrene</i>	46	71
• <i>Tanker og refleksjoner rundt konflikt</i>	76	159
• <i>Utdanning</i>	6	27
• <i>Yrkeserfaring</i>	5	28
<u>Skolen og skolens regler og rutiner:</u>	9	16

Figur 1: Hierarki av noder – antall noder og antall referanser

I analyseprosessen er det fokusert sterkt på innholdet i dataene, slik at det endelige resultatet gjenspeiler informantenes utsagn. Den hierarkiske strukturen er derfor bygget opp slik at det muliggjør å sammenligne dataene som kommer ut av den primære analysen, og dermed bidra til å se både likheter og forskjeller mellom informantenes ulike perspektiv.

3.6 Etiske betraktninger

I forkant av undersøkelsen ble Norsk senter for forskningsdata - NSD kontaktet med hensikt å avdekke om undersøkelsen er underlagt meldeplikt eller konsesjon. NSD uttrykte at undersøkelsen, slik den er gjennomført, ikke kommer inn under disse kategoriene. Det ble imidlertid uttrykt at informantene måtte få eksplisitt beskjed om at ingen personopplysninger måtte fremkomme i samtalene. Dette hensynet ble bakt inn i informasjonsskrivet som ble delt ut til rekruttering, se Vedlegg 5. Det ble også uttrykt muntlig til den enkelte informant i oppstart av hvert intervju.

Som tidligere nevnt har jeg anonymisert informantene, og jeg har også dobbeltsjekket med dem i starten av intervjuene at anonymiseringen som er utført oppleves tilfredsstillende for den enkelte informant. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006) er benyttet som rettleider for å sikre en etisk forsvarlig undersøkelse. Det er gjennomført anonymiserende tiltak for å sikre at undersøkelsen ikke kan

spores tilbake til informanter, eller til foreldre eller barn som er brukt som eksempler fra informanter knyttet til spesifikke eksempler eller utfordringer. Barn og foreldre er anonymisert, likeledes informantens navn, arbeidssteder og kommunen hvor undersøkelsen er foretatt. Alt datamateriell er oppbevart på sikkert område og kun forskeren har innsikt i informantens identitet. Samtykkeerklæringer er innhentet fra alle informanter.

Jeg har opplevd det som særlig viktig å være etterrettelig med hensyn til anonymitet knyttet til foreldre og barn som benyttes som eksempler i undersøkelsen. Familiene oppfattes som å være i en særlig sårbar livssituasjon, jf. punkt 2.5 og 2.6. Det har derfor vært viktig for meg å ikke presse informanten til å utdype eksempler på bekostning av personvernet gjennom tilleggsspørsmål knyttet til den enkelte elevens eller foreldrenes livssituasjon. På den måten kan man si at etiske hensyn knyttet til sårbare barn og familier er ivarettatt. Det har vært et hovedfokus gjennom undersøkelsen at det er *lærers opplevelse og refleksjon* av familiens livskrise eller konsekvensene av disse som er det sentrale, og ikke et fokus på å høre foreldrenes og barnas historier.

Det viste seg i undersøkelsen at flere av informantene gjennom intervjuene erindret møter med foreldre og barn som hadde satt spor. Slik det virket for meg, kom de i kontakt med ubehagelige minner eller følelser. Dette kom til syne både i ord og i kroppsspråk. Det ble derfor flere ganger viktig for meg å bare lytte til informanten og vise empati for informantens følelsesmessige reaksjoner, fremfor å presse informanten til å bidra med utdypende opplysninger om de såre minnene. Fokuset i samtalen ble så snart det lot seg gjøre flyttet til andre temaer i utsagn informanten hadde kommet med tidligere, slik at informanten skulle få rom til å hente seg inn igjen følelsesmessig. I lys av dette, kan den nevnte omskriving av talen til bokmål bli sett på som et riktig tiltak for å sikre informantens anonymitet, slik at informantens sårbarhet forblir skjermet for andres direkte blikk.

3.7 Etterprøvbarehet

Et utgangspunkt for god forskning er at undersøkelser skal kunne etterprøves (Dalen, 2011). Når det tas utgangspunkt i informanters subjektive opplevelser og refleksjoner kan etterprøvbareheten i undersøkelsen være utfordrende. Datagrunnlaget er uttrykk for informantens egne erfaringer, holdninger, og av deres unike kulturelle, politiske, emosjonelle

og faglige bakgrunn. De spesifikke funnene er i så måte vanskelige å etterprøve. En av utfordringene knyttet til etterprøvbarhet er om alle informantene har lik opplevelse av problemstillingens begreper og problemområder (Kleven, 2002). Utgangspunktet for denne undersøkelsen var en åpen innfallsvinkel til problemstillingen «*Foreldre i konflikt med hverandre*». Problemstillingen kan sies å omfatte både *konflikt mellom foreldre i en foreldregruppe* og *konflikt mellom foreldre til samme barn*. Allikevel har det i denne undersøkelsen vært slik at samtlige informanter oppfattet problemstillingen til å gjelde «*konflikt mellom foreldre til samme barn*». En kan dermed si at undersøkelsen vil kunne la seg etterprøve av andre, gitt at problemstillingen blir operasjonalisert til å omhandle samme problemstilling som i denne undersøkelsen.

Etterprøvbarhet kan også påvirkes av hvorledes dataene som kommer frem i undersøkelsen analyseres, og av hvilket resultat som legges frem (Befring, 2007; Dalen, 2011).

Analyseprosessen er grundig forklart i punkt 3.5.5, og vil kunne sies å være tydelig for en eventuell annen forsker. Både analysen og datamaterialet som ligger til grunn for resultatet er grundig beskrevet og resultatene kan sies å være en direkte avspeiling av denne prosessen.

Samtidig er det slik at denne oppgaven først og fremst har hatt som ambisjon å fortelle noe om lærernes perspektiv og ståsted i forhold til problematikken rundt foreldre som er i konflikt. I den tro at alle informanter er unike med sine egne erfaringer og kunnskaper, holdninger og praksiser som møter mennesker som er tilsvarende unike, vil en kunne si at enhver undersøkelse vil kunne komme frem til ulikt resultat, uavhengig av om det gjennomføres en eller flere replikasjoner av denne undersøkelsen. Det essensielle i *denne* undersøkelsen er hvorledes ulike mennesker påvirker hverandres arbeidsbetingelser og hva som gjøres, eller potensielt bør eller kan gjøres, for å lette det som viser seg å være utfordrende. Dette oppleves som besvart i denne oppgaven. Resultatet fra denne undersøkelsen vil i så måte kunne være utgangspunkt for etterprøving, og dermed bidra til ytterligere økt forståelse for fenomenet ut fra et spesialpedagogisk ståsted.

4 Resultater fra analysen

4.1 Om utvalg av funn

Presentasjonen av de ulike informantenes perspektiv og erfaringsgrunnlag kan gjøres på mange ulike sett. Til denne undersøkelsen ble det *ikke* utarbeidet en intervjuguide som kunne være et forslag til struktur i presentasjonen. Denne presentasjonen er derimot basert på den hierarkiske strukturen som er beskrevet i punkt 3.5.5. Strukturen er, slik gjengitt i punkt 3.5.5, lite hensiktsmessig som utgangspunkt for å presentere et korrekt og informativt bilde av informantenes ståsted og perspektiv. Presentasjonen har en tematisk oppbygning og det vil bli hentet sitater fra den enkelte informant som kan være med på å belyse det aktuelle temaet. På denne måten vil informantenes unike opplevelse og perspektiv komme frem.

Informantenes formelle og uformelle bakgrunn er tidligere presentert i punkt 3.4.2.

Bakgrunnen og kulturen informanten beveger seg i vil, slik beskrevet i punkt 2.1, alltid kunne påvirke det som kommer til uttrykk hos den enkelte informant. Der hvor det virker hensiktsmessig, kan bakgrunnen bli trukket frem for å belyse informasjonen.

Ikke alle temaer som kommer frem i samtalene med informantene vil bli omhandlet, og mange vil ikke beskrives i selvstendige punkter. Allikevel vil en rekke temaer bakes inn i punktene som følger nedenfor. Funnene presenteres i følgende punkter:

- 4.2 - informantenes kompetanse om konflikt som fenomen
- 4.3 - beskrivelse av hvorledes konflikten kommer til syne for informantene
- 4.4 - informantenes opplevelse av omfanget av konflikter
- 4.5 - informantenes opplevelse av konfliktens konsekvenser for eleven
- 4.6 – avhjelping og eventuelt forebygging av vansker der konflikten er mulig årsak
- 4.7-4.9 –ulike aspekter knyttet til samhandlingen mellom lærer og foreldre
- 4.10 – beskrivelse av hvem lærer støtter seg til i forhold til tematikken
- 4.11 - aspekter knyttet til lærerens forberedelser i forkant av møter
- 4.12 - lærernes egne følelser
- 4.13 - et sammendrag av alle funnene

4.2 Teoretisk kompetanse om konflikt mellom foreldre

Informantene har en unison tilbakemelding om at lærerutdanningen ikke tar for seg temaet *foreldre som er i konflikt med hverandre*. Anne er forholdsvis nyutdannet fra lærerskolen og gjennomfører for tiden en master i spesialpedagogikk ved en høyskole. Anne forteller at hun i liten grad har teoretisk kunnskap om foreldre i konflikt:

«Nei i liten grad [...] vi har jo snakket litt om foreldresamarbeid og men .. at det kan være vanskelig og men .. ikke .. nei .. ikke sånn veldig på sånne situasjoner som det her [...]»

Denne informasjonen er overraskende, siden konflikt mellom foreldre er tema innen spesialpedagogisk utdanning, både på bachelor- og masternivå, ved Universitetet i Oslo. Annes utsagn kan tyde på at for lærere er det opplæring innen praksisfeltet som er hovedkilden til kunnskap om konflikt mellom foreldre, og hvordan lærere best bør forholde seg til disse foreldrene og barna deres. Dette er også noe Cedrik har erfart:

«Nei det finnes ikke . det er jo ikke . i lærerutdanning det er . kart og terreng stemmer jo ikke i det hele tatt .. vi får en teoretisk utdanning men det er jo . den praksisen som er den [...] er du heldig og får en god praksislærer og kanskje få være med på sånne ting og se litt . men det er jo ingen ting som forbereder deg på den hverdagen [...] ja du lærer om barn og teori men du lærer ikke om dem som eier barna .»

Cedrik har yrkesbakgrunn fra både statlig og kommunalt barnevern, og har der hatt kurs om konflikt mellom foreldre. Han gir uttrykk for at han derfor føler seg bedre rustet. I intervjuet med Berit ble det snakk kursing om temaet og kommunikasjon med foreldrene. Berit har ikke kurs i direkte relatert til temaet, men har internkursing om generell foreldrekontakt:

«Nei nå sender jo ikke kommunen folk på kurs lenger nesten så @@@ så det vi har hatt da er at vi har hatt spespedansvarlig som [...] plukker opp ting [...] så vi en sånn film om [...] ikke [...] sånn ren konfliktsituasjon men [...] hvordan du kommuniserer med foreldre[...] hvordan du tar opp ting på møter [...] hvordan du . møter foreldre [...]»

Dette kan innebære at Berit har noe kompetanse på området, men problemstillingen er ikke en del av kunnskapstilførselen på skolen hvor Berit arbeider. For Dorthe gjelder det samme:

«Jeg er utdannet for mange år siden og . og jeg tror ikke det er noe særlig nå . heller . jeg tror ikke det er noe i det hele tatt [veldig kontant] nei»

Dette kan tilsi at *konflikt mellom foreldre* ikke er tema på lærerskolen, og heller ikke på Annes videreutdanning på masternivå innen spesialpedagogikk. En kan derfor undre på hvilket teoretisk grunnlag lærere har når de møter foreldre i konflikt. Har lærere kunnskap om de indre følelser og forståelser foreldrene og barna har i en konfliktsituasjon, og forstår de elevenes ståsted mellom foreldrene fullt ut? Eller er de opparbeidet tilstrekkelig kunnskap gjennom erfaring?

4.3 Konflikten synlighet for læreren

Det innledende spørsmålet i undersøkelsen var knyttet til hvordan konflikt mellom foreldre kommer til uttrykk eller er synlig for informantene. De ulike nyansene i konfliktenes synlighet er godt illustrert gjennom nedenstående utsagn fra de ulike informantene.

Anne beskriver at elevene kan fortelle om konflikten i detalj. Dette gjelder både der foreldre som bor sammen, og hvor de ikke bor sammen:

«[...]det kan være krangling hjemme da [...] krangling foran barnet.. kan kalle hverandre ting [...] barnet kommer jo ofte til oss og forteller.. de er jo veldig åpne [...] til og med at "mamma har truet med å flytte ut igjen" [...]»

Det at eleven forteller lærer kan tyde på at eleven har stor tillit til lærer, noe som innebærer at lærer får et stort ansvar. Eleven lener seg til lærer når det oppleves en *vanskelig livssituasjon*. Lærere kan ta kontakt med foreldre om det eleven forteller. Dette kan bidra til at foreldre kan endre atferd positivt seg imellom. Foreldre ofte er ubevisst den innvirkning krangelen har på barnet, og kan være takknemlige når lærer ringer for å fortelle hva barnet sier. En kan tenke at når foreldrene er positive til kontakten, og atferden endres som følge av dette det bedre for barnet, kan lærer forsterke posisjonen som betydningsfull for eleven. Samtidig kan en tenke at vilkårene for å etablere eller befeste et godt foreldresamarbeid styrkes. Cedrik forteller imidlertid at det ikke alltid er like lett å bidra til positiv endring for eleven og at foreldrene kan uttrykke misnøye med kontakten mellom lærer og elev. Misnøyen formidles imidlertid ikke alltid direkte til lærer, men til barnet. Cedrik forteller:

«[...] når jeg spør barnet "vil du at jeg skal ta opp det med mamma eller pappa" så sier barnet veldig ofte "ja" [...] to tre første gangene og så blir det "nei ikke så farlig" og så blir "nei" og så slutter de å prate . for når jeg tar opp det med foreldrene da . som barnet har et problem med . så når barnet kommer hjem igjen . så er det det som får høre at det har vært illojalt og fortalt læreren og "det har ikke han noe med" [...]»

Det kan, ut fra det Cedrik forteller, tenkes at eleven blir negativt emosjonelt berørt når foreldrene sier at barnet er illojalt når barnet pga tilliten til lærer har fortalt om den vanskelige livssituasjonen i hjemmet. En kan forestille seg hvilke dilemmaer både lærer og elev står i når eleven kommer med tillitsfulle historier fra hjemmet. Lærer ser ut til å måtte balansere mellom involvering for å holde på tilliten fra eleven og det å avvente slik at foreldrene ikke opplever å bli støtt og vende seg mot læreren. Eleven på sin side kan oppleve å få positiv endring i livsbetingelsene ved å fortelle om egne opplevelser med lærer. Samtidig kan det å fortelle føre til at foreldrene vender seg mot barnet og læreren, noe som kan forringe vilkårene for godt samarbeid mellom lærer og foreldre. Dette kan være vanskelige dilemmaer for læreren å forholde seg til for sin egen del, og samtidig lede eleven gjennom slik at elevens livsbetingelser ikke forvanskes. En kan tenke at dette er dilemmaer det er vanskelig å stå i alene.

Informantene forteller også at konflikten kan være synlig gjennom enten lærers observasjon av endringer hos eleven eller av foreldrene i møter, eller gjennom foreldrenes direkte kontakt med lærer. Berit forteller:

«[..] noen ganger veldig i barnet [..] også kommer det til syne i at foreldrene kanskje ringer meg mye og snakker ikke så pent om den andre.. så det er veldig lett å se [..] så ser jeg det jo at de kanskje ikke kommer sammen i foreldresamtaler og at de på en måte heller ikke kommuniserer bra hvis de kommer sammen i foreldresamtaler [..]»

Dette viser at kommunikasjonen mellom foreldrene på møter, eller når foreldrene tar direkte kontakt med lærer, kan bidra til at lærer opplever at det er en konflikt i hjemmet. Når foreldrene ringer og snakker ugreit om den andre forelderen, kan man anta at familien befinner seg i en høykonflikt, jf. punkt 2.5.1. Cedrik er enda tydeligere på dette:

«det kommer først og fremst til uttrykk med utrygge redde fortvilte barn [..] og foreldrene [..] ikke kommuniserer og kanskje bruker [..] barna som ammunisjon [..] man får veldig ofte to [..] ulike versjoner [..] for noen er det veldig viktig å fortelle det at det er en stor kløft og at de er vidt forskjellige i både [..] motivasjon til skole i [..]alt som har med skole å gjøre og hvilke forventninger de har og . selvfølgelig går ikke av veien for å rakke ned på den andre og fortelle hvor fæl den har vært [..]»

Datagrunnlaget viser at alle informantene sier at de har erfaring med konflikter som kan defineres som høykonflikter. Konfliktenes kjennetegnes kommunikasjon preget av rigiditet, bekymringer eller beskyldninger mellom partene. Foreldrene kan ta kontakt for å fortelle om ulike ståsted eller opptre på en måte overfor hverandre som lærer reagerer på. Cedrik forteller

om elevene som blir redde, utrygge og fortvilte og som kommer i klem mellom foreldre. Sett i lys av det teoretiske bakteppet, er dette svært uheldig for barnet. Det kan der være viktig at lærere er godt rustet for å møte disse elevene og foreldrene.

En tenke at lærere vil kunne profitere på kunnskapsdeling fra andre profesjoner når de mangler egen teoretisk kompetanse. Spesialpedagogisk opplæring *kan* avhjelpe, og en kan tenke at seg at spesialpedagogiske rådgivningstjenesten, PP-tjenesten, kan bidra til å tette dette kunnskapshullet. Spørsmålet er om PP-tjenesten opplever å ha tilstrekkelig kompetanse og tid til å imøtekomme dette på rådgivnings- eller systemnivå. Eller om kompetansen tilført gjennom utdanningen forvirrer gjennom prioriteringer av avhjelping av andre vansker, som eksempelvis lese- og skrivevansker eller mobbing mellom elever.

4.4 Omfang av antall saker

Det er interessant å høre om konflikt erfares som et problemområde som tar stor plass i lærernes arbeidsdag. Dorthe forteller at det er mange skilte foreldre på skolen, men at de fleste samarbeider bra. Hun forteller at tema synes å gjelde stadig flere familier, og at også i de familiene hvor foreldre er i mildere form for konflikt finnes barn som ikke har det optimalt:

«[...] noen klasser har jo kanskje 80 % skilte foreldre [...]erfaringen min er at i de aller [...] aller fleste tilfeller så går dette bra [...] så er det noen tilfeller som ikke går så bra [...] blir jo bare mer og mer av det [...] både voksne og barn som sliter [...]som regel så har man ikke bare EN sånn sak [...] det jo veldig mye . med alle selv om det ikke er noen dyp konflikt så er det jo . alle små mennesker som skal ivaretas @ ..»

Anne, som nevnt relativt fersk som lærere, har allikevel opplevd mange tilfeller. Hun forteller hvordan hun synes konflikter er tidkrevende og om hvordan hun opplever det som sitt ansvar å ivareta både barnet og foreldrene:

«[...] det er en del .. ja det er en del [...] Jeg synes det er hendelser nok @@ [...] Det faglige og sånt det er jo ingenting .. det er jo alt dette her med oppdragelse hvordan de har det hjemme det er jo DET som tar tid .. alt det vi må sette oss ned og snakke om sånn at vi skal gjøre det på den riktige måten .. for at det skal liksom ta vare på alle parter både barnet og foreldre [...] mest barnet selvfølgelig [...] Og jeg bruker MASSE MASSE tid på det.. utrolig mye tid . Det som tar mest tid og krefter er jo det her»

Berit deler Dorthes utsagn om at de fleste foreldre samarbeider godt og at det kun er noen tilfeller av høyt konfliktnivå mellom foreldre. Det har imidlertid også for henne vært tidvis

mange saker samtidig. Både Cedrik og Berit forteller at de også opplever å bruke mye tid på elever som sliter som følge av konflikt, men kan ikke anslå hvor mye dette innebærer.

Utsagnene kan tyde på at konflikt er et aktuelt tema som lærere må forholde seg aktivt til i skolehverdagen. Det blir stadig flere, og det benyttes ord som «*sliter*» i beskrivelser av foreldre og barn. Anne bruker ord som «*mest tid og krefter*». En kan spørre om lærer har tilstrekkelig med tid til å ivareta alle elevene eller om lærere føler at oppgaven blir i overkant av egen tålegrense.

4.5 Konsekvenser for eleven

Alle informantene forteller at eleven rammes både faglig, sosialt og emosjonelt. Eleven kan også bli dratt inn i konflikten på en måte som påvirker dem emosjonelt. Nedenfor vil det presenteres ulike aspekter av konsekvenser for eleven.

4.5.1 Innblanding av barna i konflikten

Samtlige informanter er tydelige på at deres erfaring er at foreldrene virker oppriktig glade i barna sine og ønsker det de mener at er best for barna. Allikevel opplever informantene at elever kan bli *en del av* foreldrenes konflikt, ubevisst eller bevisst. Dette kommer eksempelvis til syne for Cedrik når temaer som samliv og skilsmisse er tema i undervisningen:

«Og de sparer ikke barna tenker kanskje ikke [...]noe er ubevisst og noe er HELT bevisst som de planter hos barna [...]det gjør at barn blir redde og usikre har mye spørsmål [...]når vi tar opp de temaene så ser du hvem det berører [...].»

Å være barn og bli involvert som en aktiv aktør i foreldrenes konflikt er noe som kan tyngre elevene daglig, slik Berit eksemplifiserer:

«[...] hver gang det barnet kommer tilbake da så har det med seg en masse historier om hvordan pappa var for flere år siden [...]eller at pappa bare vil straffe mamma for eksempel . også kommer det jo andre veien og da at pappa forteller historier om mamma [...] det her er[...]et barn som [...] gråter hver dag liksom . hver eneste dag [...].»

Funnene viser hvordan barn påvirkes av det å stå mellom foreldrene i konflikten, spesielt når de brukes som aktive brikker. Når eleven gråter daglig, kan det være vanskelig for barnet selv og for læreren som møter barnet. En kan tenke at lærer må utvise ekstra sensitivitet overfor eleven. Samtidig vil andre oppgaver, som undervisning og behovet for å vise oppmerksomhet

også til andre elever, være aktivt tilstede. En kan tenke at dersom lærer opplever å komme til kort, kan dette være svært uheldig for eleven, og for lærere selv.

Anne forteller hvordan foreldre bevisst kan trekke også de yngre barna inn i konflikten på en måte som gir barnet vonde følelser. Hun forteller fra en elevs deling av sin historie med lærer:

«[...] for at de skal til pappa .. og så får de så dårlig samvittighet overfor mamma .. for at .. @@ fordi «mamma ... blir så lei seg.. mamma blir så lei seg fordi hun savner meg sånn og vil at jeg skal være sammen med henne.. og jeg vil jo være hos dem begge to» [...]»

Funnene kan tyde på at lærere står overfor foreldre som ikke ser hvordan handlingene deres påvirker barna. Eller som bevisst involverer barna uten å ta tilstrekkelig hensyn til hvordan barna kan oppleve dette. Lærerens erfaringer innebærer å få del i privatlivet til familiene og bli tydelig oppmerksom på de belastninger som barna påføres av foreldrene. Det blir derfor viktig at lærer har sensitivitet til å fange opp signalene fra barna og har ønske om å hjelpe disse barna til en bedre hverdag. Dette er, som vi har sett i det teoretiske bakteppet, avhengig av at lærer har holdninger som er støttende for eleven, og evnen til å legge personlige erfaringer til side når det er nødvendig. En kan etter dette spørre om hvordan skolene sikrer at lærerne har de holdninger, egenskaper og kunnskaper som skal til for å hjelpe og støtte eleven tilstrekkelig i disse situasjonene. Dette er et utforsket område i denne oppgaven.

4.5.2 Faglige konsekvenser

Konflikten kan etter informantenes syn ha innvirkning på elevens faglige utvikling. Elevene kan bli ukonsentrerte eller sitte i egne tanker. Dette antar de at kan være som følge av konflikten i familien. Cedrik beskriver mer detaljert om elever på fjerde trinn:

«[...] de [...] klarer ikke å lese [...] hvis de har lest fem sider i stilleboken sin og spør du hva de leser så aner de ikke [...] hva de har lest for de er ikke tilstede i hodet [...] faglig så går de tilbake . det er enkle gloseprøver skrift begynner å speilvende bokstaver igjen [...] sånn som de skulle vært ferdig med for ett og to år siden som de var ferdig med [...] og man står i en ganske vanskelig situasjon [...] vi skal lære bort når ikke ting er på plass hjemme [...]»

I datagrunnlaget forteller alle informantene om dårligere konsentrasjon hos elevene, noe de tenker at vil gi dårligere faglige prestasjoner. Eleven går glipp av viktig faglig opplæring på det aktuelle tidspunktet, og dermed svekkes muligheten til å tilegne seg nødvendig kunnskap for å lykkes videre i skolegangen. Cedrik gir uttrykk for at det er viktig at det skjer endringer i

elevens livsbetingelser, slik at eleven kan slutte å bruke tankevirksomheten på det som skjer hjemmet. Han trekker slutningen om at hjemmet påvirker hans mulighet til å undervise barnet på en adekvat måte. Dette er noe også Dorthe støtter.

Dette indikerer at det er en ekstra utfordring for lærere å undervise elever i høykonfliktfamilier og at elevens læringsbetingelser er svekket som følge av foreldrenes konflikt. Høykonflikt er derfor et aktivt tema for lærere å måtte forholde seg til. I spesialpedagogisk sammenheng kan det derfor virke som at det er hensiktsmessig å kartlegge livsbetingelsene hos barn som henvises til utredning på grunn av manglende læring, slik at eleven får hjelp på det området som er den faktiske utfordringen for eleven.

4.5.3 Elevens sosiale interaksjon

Skolen har ansvar for at alle barn blir del av et sosialt fellesskap på skolen, et fellesskap som skal bidra til at de evner å samhandle til det bedre for seg selv og andre. Dette er nedfelt i skolens mandat, ref. punkt 2.2. Et inkluderende fellesskap er viktig for alle mennesker uavhengig av bosted og bakgrunn, og for mange barn er lek og samhandling med andre barn avgjørende for å lære sosiale spilleregler. Det er også spesialpedagogiske holdepunkter for at lek med andre barn bidrar også til bedre læring og helse, både fysisk og mentalt (Vedeler, 1999). Det er derfor undersøkt i hvilken grad konflikt kan ha betydning for elevens evne til sosial interaksjon med andre.

Venner

Informantene forteller at elever fra konfliktfamilier kan samhandle med andre barn på måte som virker negativt for eleven selv og for deres relasjoner til andre barn. Anne forteller om en situasjon illustrerer hvordan foreldrene fungerer som rollemodell for elevens samhandling, og som hun opplever som ugrei kommunikasjon:

«[...] det de ser hjemme det kan de gjøre mot hverandre på skolen og.. hadde jo et barn i forrige uke som sa at til en at "du skal få svi"... og jeg bare "hvor har du lært å snakke sånn".. "jeg har lært av mamma og pappa når de krangler. Da sier mamma at pappa skal få svi" .. ja .. det er sånne ting da [...].»

Hvordan elevens utsagn fikk innvirkning på elevens fremtidige samhandling med andre forteller Anne ikke om, men hun forteller at eleven ble veldig lei seg i situasjonen. Dette viser at de yngste barna kan lett påvirkes av foreldrenes kommunikasjonsmønster.

De andre informantene forteller at de eldre elevene kan handle på måter som kan oppleves å være negative for sosial interaksjon med andre. Elevenes væremåter tolkes av informantene til å være direkte konsekvenser av konflikten hos foreldrene. Informantene kan oppleve at elevens væremåte er avhengig av hvilken forelder eleven bor hos den aktuelle dagen, og av elevens dagsform. Cedrik hevder at konflikten kan bidra til at elevene får følgende handlingsmønster:

« [..] alt fra å bli innadvendt til å bli aggressiv og utadvendt [..] innadvendte . finner de inne på do og gjemt seg vil ikke være sammen med andre til å være den sinteste i hele skolegården .. hele følelsesregisteret fra a til å kommer fram [..] »

Informantene forteller også at eleven kan være aggressiv og slå, og de kan ofte oppleve at andre barn reagerer negativt på væremåten deres. Berit forteller fra erfaringen til en elev:

« [..] han blir oppfattet som litt bajas av de andre liksom at . at han liksom ikke .. eh at han liksom gjør ting som er liksom slenger litt med . litt bare sier ting som ikke er så hyggelig og de andre blir lei seg og så er det egentlig en veldig fin gutt som blir veldig lei seg selv for at han har sagt det etterpå . og det preger han sosialt [..] »

Funnene viser at elevene kan ha et sett med sosiale væremåter og opplevelser i omgang med andre barn som ikke er gunstige for dem, og som kan bidra til at de utvikler sosiale og/eller emosjonelle vansker som følge av konflikten. Det å stille krav til eleven om riktig oppførsel når eleven kopierer sine foreldres handlingsmønster, kan muligens være særlig vanskelig å håndtere. Det kan derfor virke som at det er viktig at lærere er kompetente og har innsikt i elevens livsbetingelser slik at eleven får riktig hjelp til å samhandle med andre.

Lærere

God samhandling med lærere er viktig slik at god læring oppnås. Det ser også ut som at god kommunikasjon mellom lærer og elev er en viktig betingelse for at eleven skal kunne få hjelp i sosial samhandling.

Alle informantene gir uttrykk for at deres elever forteller om hvordan de har det, selv om mange først sier noe etter at informantene spør. De forteller at eleven har stor tillit til dem, og at de kan være åpne og ærlige overfor informantene. Allikevel er det slik enkelte av informantene forteller at de kan oppleve elevenes historier som usikre, uten at det medfører at de tenker at elevens historie er uten grobunn. Enkelte opplever også at elevene kan svare lærere frekt, eller utnytte situasjoner hvor andre lærere er inne i klasserommet som vikarer til

å gjøre ting som ikke er lov. Når de andre lærerne reagerer på dette, kan elevene få til dels store reaksjoner som sinne, utagering eller tristhet. Dette opplever informantene det gjelder som krevende å forholde seg til. Cedrik forteller om en av sine elever som sørget for friere tøyler av en annen lærer enn det som var gjengse regler for væremåte under undervisning. Han hevdet at elever kan utvikle *opportunistiske trekk*, hvor eleven lærer seg å lese og forholde seg den voksenpersonen de står overfor, og trekke veksler på dette. Cedrik har opplevd at elever kan sette både foreldre og lærere opp mot hverandre. Disse siste forholdene er ikke kommentert av de andre informantene og blir derfor ikke kommentert ytterligere.

Informantenes utsagn kan tolkes dithen at lærer har en unik posisjon i forhold til sine elever, en posisjon de kan benytte for å hjelpe eleven gjennom vanskelige livsbetingelser. De har god kommunikasjon med og stor tillit hos elevene, og det kan antas at de har gode muligheter til å hjelpe eleven til å samhandle godt med andre. Allikevel kan man stille spørsmål ved kommunikasjonen og høye tilliten, som i noen grad ser ut til å komme til kort for å sikre optimale læringsresultater hos eleven. Funnene viser også at flere barn oppfører seg på en måte som kan få enten informantene eller andre lærere til å reagere. En kan også spørre om hva som skal til for at lærernes posisjon kan benyttes for å styrke et svekket læringsresultat hos de elever som rammes og bidra til økt positiv sosial samhandling. Og hvordan denne posisjonen kan overføres til også andre lærere som er i kontakt med barnet. Datagrunnlaget i denne undersøkelsen er ikke omfattende nok til å kunne svare på dette.

4.5.4 Emosjonelle og personlige konsekvenser

Alle informantene forteller at elever de har ansvar for som lever i familier med konflikt, opplever emosjonelle konsekvenser. Elevene kan bli redde, fortvilte, utrygge, engstelige, lei seg, usikre og de sover dårlig. Elevene tenker også mye på konflikten, noe som er omtalt ovenfor. Berit forteller at en av hennes elever som har opplevd denne tematikken har slitt med angstanfall. I sum kan dette tolkes som at konflikt oppleves som vanskelig for eleven, og kan innebære en sårbarhet for emosjonelle vansker.

I tillegg til å være en emosjonell påvirkning, forteller informantene også at elevene utvikler ulike tilpasningsevner og kan profitere på det. Eksempelvis tar Berit opp med foreldrene at:

«[.] jeg ser at dere er gode foreldre og at dere gjør så godt dere kan og dere er nok veldig forskjellige og det kan jo han sikkert dra nytte av det tenker jeg at dere er forskjellige[.]»

Utsagnet viser hvordan lærer kan involvere seg i konflikten med virkemidler som har til hensikt å løfte begge foreldre. Eksempelet viser også hvordan Berit tar utgangspunkt i seg selv, fremfor å ta utgangspunkt i det barnet forteller. Som vist tidligere forteller informantene at de oftest tar utgangspunkt i eleven. En kan etter dette spørre om måten Berit demonstrer involvering muligens virker mer hensiktsmessig enn å ta utgangspunkt i eleven, fordi et slikt utgangspunkt oppleves som at Berit unngår at foreldrene belaster eleven unødig dersom foreldrene tar involveringen som en unødig innblanding i deres privatliv.

Elevene kan også utvikle økt sensitivitet for andres humør. Dette gjelder også i forhold til foreldrene og er i følge Cedrik særlig fremtredende i familier med rus eller psykisk sykdom. Cedrik forteller:

«[.] de som er fra . hvor de . er HELT avhengige for å overleve . må sense hvilken sinnstilstand de voksne er . de tar det med en gang . de ser på meg og jeg ser på dem at de vet hvilket humør jeg er i [.]»

Det kan se ut til at eleven kan utvikle egenskaper som fungerer beskyttende for eleven som følge av konflikten. Cedrik forteller videre at hans erfaring er at elevene søker venner blant likesinnede eller i hjem hvor de ikke opplever å bli spurt ut om hvordan de har det. Funnene kan tilsi at eleven opplever at det er vanskelig å forholde seg til andre, og at i kontakten med andre er elevene svært vare for andres blikk og væremåter.

De ovennevnte forhold kan indikere et behov for økt sensitivitet i sosial interaksjon med elever som opplever konflikt slik at emosjonelle og personlige vansker motvirkes og forebygges i størst mulig grad.

4.5.5 Lojalitet

Både i intervjuet med Anne og Cedrik trekker informantene frem at lojalitet hos elevene er merkbar. Cedrik forteller om hvordan lojalitet kan ha psykiske innvirkninger hos eleven:

”At de må være lojale mot dem b- de vet ikke ben de skal stå på . de bruker SÅ MYE ENERGI OG TID OG KREFTER på å balansere og for å gjøre begge parter fornøyd at de HAR IKKE VERKEN ORK ELLER TID ELLER (uttaler hvert ord enkeltvis og med trykk) . de har ikke plass til å ta imot noe annet . de de bru- all tid går med til det

der [...] det er akkurat som vi voksne det når vi har ting hengende over oss så er det ikke så lett å . men de er ENDA mer for de de føler på det hele tiden [...]»

Informantene forteller også at elevene kan holde tilbake om det de opplever som utlevering av foreldrene. Berit forteller:

«[...] de er veldig solidariske så de . vil i utgangspunktet ikke alle fortelle så mye [...] men at de får lov å si at ”ja, det er ting jeg synes er vanskelig” [...]»

Informantene forteller at de gjør avtaler med enkelte av elevene om at informantene kan ta kontakt med foreldrene. Allikevel er det ofte slik at informantene tar kontakt med foreldrene av eget initiativ. Informantene opplever at mange elever har tillit til informantene, selv etter kontakt med foreldrene. Elevene har også tillit til at informantene «kan ordne» situasjonen i hjemmet ved å snakke med foreldrene. Informantene forteller at de opplever det som viktig at elevene har tillit, og forsøker å imøtekomme barnets ønsker etter beste evne. De gir alle uttrykk for at de ønsker det beste for barnet.

Både Berit og Cedrik har i punkt 4.5.1 fortalt om hvordan elever kan komme i lojalitetsklem mellom foreldrene. Anne forteller at også for de yngre barna kan lojalitet benyttes av foreldrene som et virkemiddel foreldrene imellom. Dette opplever hun at gir eleven dårlig samvittighet:

«da er den makta da . over lojalitet og den dårlige samvittigheten da [...]»

Berit forteller at denne lojalitetsklemmen innebærer at eleven kan forsøke å skjule informasjon for foreldrene i et forsøk på å skjerme foreldrene fra såre følelser. Berit forteller:

«[...] han er .. sitter jo rett og slett i en .. i en sånn liten foreldreklemme.. hvor han gjerne da liksom skjuler ting for begge parter for at han ikke skal såre noen ikke sant for at de .. de står så veldig steilt mot hverandre [...]»

Utsagnene kan oppsummeres som at barn kan oppleve betydelige utfordringer med hensyn til lojalitet. Elevene kan oppleve å være illojale mot foreldrene dersom de forteller om det som foregår hjemme. Dette har også Cedrik bekreftet at er hans erfaringer, ref. 4.5.1. I tillegg viser funnene at eleven kan i tillegg oppleve å bli stående mellom foreldrene, og at lojaliteten ligger hos begge. De vil ikke såre noen av foreldrene, og blir derfor gående med mye inne i seg selv. En kan ut fra dette tenke at barn kan utvikle sårbarhet for emosjonelle vansker som følge av lojalitetskonflikter innad i barnet selv.

4.5.6 Skyldfølelse

Flere av informantene opplever at elevene utvikler en sterk grad av skyldfølelse for å ha forårsaket konflikten. Anne forteller:

«[...] at barnet ofte føler skyldfølelse [...] det går veldig på dem.. ja.. den følelsen de har.. at de føler at det er deres skyld.. ja selv om det er en sak mellom mamma og pappa»

Det at lærer opplever at barn opplever at konflikten er deres skyld er, slik vi ser i det teoretiske bakteppet, svært uheldig for barnet. Dette er ikke en opplevelse som uteblir når elevene blir eldre. Berit beskriver:

«[...] sånn generelt så opplever jeg at barn kan føle skyld for at mamma og pappa ikke . mamma og pappa ikke er sammen lenger for eksempel [...] at det er DE som på en måte ikke . alltid har gjort det de kan da .. eh . det er jo sånn dessverre barn er . de har lett for å ta på seg skyld [...]»

Barna kan også oppleve skyld som får konsekvenser for egne følelser. Berit forteller fra en av sine elevers opplevelse av skyld:

«[...] lever man med skyld . og følelse av at man ikke har lov å glede seg [...]»

Dette kan tyde på at lærere ser at elever utvikler emosjonelle vansker som følge av konflikten. Konflikter er forankret i hjemmet, og spørsmålet kan være i hvilken grad lærer kan påvirke foreldre til å endre atferd slik at barnets skyldfølelse uteblir. En kan derfor tenke at lærers evne og kompetanse til å møte elevens behov for støtte i denne sårbare tiden, er avgjørende.

4.5.7 Selvbildet

I tillegg til faglige og sosiale konsekvenser, samt flere vanskelige følelser hos barna, kan konflikten også ha direkte innvirkning på selvbildet. Berit og Cedrik kommer begge inn på dette. Berit forteller om en gutt som etter at andre barn reagerer på utsagn han kommer med:

«[...] skrev ”dum, dum, dum” på et ark liksom ”jeg er dumme, dumme, dum” og det er liksom hans selvbilde etter den konflikten med foreldrene [...] også er sånn jeg har sett med andre barn og at de . selvbildet deres ofte . kan da litt da . eller det at de er mer sårbare . det at de blir mer sårbare og er lei deg på grunn av mamma og pappa kan jo også . føle at du blir hudløs da . i forhold til ting du . kommentarer du får og sånn[...]»

Dette viser lærer kan oppleve at eleven selv blir mer sårbar for kommentarer fra andre som følge av konflikten. Berit hevder at det gjelder tilbakemeldinger fra både voksne og barn, og

at de barna det gjelder kan ta seg svært nær av de tilbakemeldinger de får, selv om de er adekvate i forhold til situasjonen. Cedrik viser også til at de kan danne seg et bilde av seg selv OG familien som følge av foreldrenes konflikt og de utfordringer som konflikten medfører:

«Ja de føler seg ja . at ”jeg kommer fra en mislykket familie” at ”jeg er DUM” eller at ”jeg er STYGG” eller at ”jeg ikke har råd til å være med på fotball” eller et eller annet sånt noe . de tenker sånn . alle ser deg .»

Det at barnet også tenker nedsettende tanker om seg selv og familien kan påvirke eleven i alle elevens funksjoner. Dette kan etter dette virke som at eleven trenger betydelig støtte, og at lærere kan benytte sin posisjon for å bidra positivt til endring. Dette forutsetter imidlertid at lærer har tilstrekkelig med kompetanse og ressurser til å hankses med de vanskelige emosjonene, som også nevnt tidligere.

4.5.8 Uoppdagede tilfeller

Alle informantene forteller at de ser, eller som Dorthé sier, antar at de ser om barn lever med konflikt i hjemmet eller ei. Dette ser de på barns reaksjoner eller på foreldrenes væremåter. Allikevel viser ikke alle barn reaksjoner som er synlig for informantene og informantene forteller at barn også kan tie om hjemssituasjonen som følge av lojalitet til foreldrene. Noen ganger går konflikter upåaktet hen i sin helhet. Cedrik forteller om elever som:

«[...] bare holder en maske som jeg ikke har noe innsikt i livet til .. som bare . er så profesjonelle . i . måten å være på du ser ikke endring i det hele tatt [...] og ser bare blide og hyggelige og glade ut og de ”nå er det kjempefint hjemme” og [...] så vet du . det her stemmer jo ikke i det hele tatt [...]»

Barnevernet har, ifølge Cedrik, vært kritisk i sine uttalelser om skoler som ikke oppdager konfliktene.

De uoppdagede tilfellene opplever jeg som bekymringsfulle. Barna kan da bli gående med konflikten alene, og virkningene kan komme til syne på andre arenaer senere i livet. Det kan tenkes å være flere årsaker til at lærere ikke oppdager alle konflikter. Informantene forteller at de ikke har fått opplæring innenfor tema i utdanningen. En kan spørre om den manglende utdanningen kan være en av årsakene til at lærere ikke oppdager konflikt, eller om enkelte lærere mangler blikket på enkelte av elevens symptomer som forårsaket av konflikten. Det kan også være slik at eleven faktisk ikke ser på hjemssituasjonen sin som problematisk fordi eleven ikke kjenner til det som er det normale. Eller eleven kan ha utviklet resiliens og

fokuserer på andre ting fremfor konflikten. Det kan også være at barnet oppfatter henvendelsen fra lærer som invaderende, eller ønsker at skolen skal være et fristed. Dette temaet egner seg etter min mening svært godt til videre utforskning.

4.5.9 Oppsummering av konsekvenser

Eleven ha mange ulike symptomer som informantene opplever som problematiske for eleven. Dorthe har ikke like beskrivende utsagn som de andre informantene på elevenes opplevelser, men forteller allikevel tilsvarende om sine egne erfaringer på en oppsummerende måte:

"[...] Så da . må det jo være veldig veldig trøblete for dem . eh . det kan jo komme til uttrykk uten at jeg vet det men jeg kan jo . tenke at det kan være en årsak hvis barnet er veldig [...] ukonsentrert [...] eh . sitter i sine egne . med sine egne tanker faller fort ut kan bekymre seg . lengter etter . mange sånne symptomer . som . som vi kan se da men vi kan jo ikke vite at det ER akkurat det men jeg kan jo tenke at det kan være det at det kan være en årsak [...] hvis det er barn som sliter med konsentrasjons og ja problemer da [...]"

Berit er enda tydeligere enn Dorthe i sin vurdering av hvordan foreldrenes konflikt får konsekvenser for eleven:

«[...] det er HELT klart at barn som er i konflikt . som er imellom en konflikt med foreldrene påvirkes av det . det er jo HELT klart . det er jo nesten sånn det går nesten ikke an at de ikke blir påvirket av det.. [...]»

Punktene ovenfor kan oppsummeres som at konflikter mellom foreldre kan ha ulike konsekvenser for ulike barn. Noen fellestrekk finner disse informantene allikevel. Eksempelvis sitter elever i egne tanker. De bekymrer seg for foreldrene, og er usikre og redde. De føler skyld for å forårsake konflikten, og forsøker å etterstrebe at foreldrene ikke blir lei seg som følge av deres valg når konflikten er et faktum. De sliter med lojalitet.

Disse forholdene fører til dårligere konsentrasjon som bidrar til svakere eller reverserte læringsresultater, og kan også føre til emosjonelle vansker. Konflikten kan også bidra til sosiale konsekvenser. Noen elever blir aggressive, mens noen blir tilbaketrukket og innesluttet. Andre elever er tilsynelatende uberørt av konflikten, noe Cedrik mener er skuespill eller maskepåføring. Cedrik forteller også at elever kan få beskjed av foreldre at de ikke får lov å dele hjemmets konflikt med andre.

En kan spørre hva dette gjør med disse elevenes psykiske helse og utvikling, og hva som skal til for å forebygge og avhjelpe vanskene. Alle de ovennevnte konsekvensene kan bidra til at

elever utvikler lærings- eller psykososiale vansker. En kan spørre om lærere har god nok kommunikasjon seg imellom til at de kan forhindre at andre lærere forstår vanskene som forankret i elevens læringspotensial og personlighet fremfor i det omkringliggende miljøet og foreldrenes konflikt. En kan også spørre hva vanskene eleven står i gjør med eleven på sikt dersom ikke lærer, eller andre som møter eleven, gjør dette på en adekvat måte. Dette er vansker vi som spesialpedagoger har som oppgave å avdekke, forebygge og avhjelpe. Spørsmålet er hvorledes det spesialpedagogiske feltet kan støtte lærerne i arbeidet med familiene og elevene, eventuelt eleven direkte, for å forhindre at vanskene elevene står i når foreldrene er i konflikt blir varige vansker som får personlige konsekvenser for dem.

4.6 Lærers tiltak overfor elever

4.6.1 Forebygging

Forebygging er et av spesialpedagogikkens virkeområder og ses på som svært viktig for å forhindre relasjonsvansker. Det kan derfor være nyttig å undersøke hva informantene gjør for å forebygge vansker hos elevene de har ansvar for. Cedrik forteller at klassen har hatt samliv og skilsmisse som en del av undervisningen, hvor foreldrekonflikt har vært et tema:

«[...] det barnet er jo . ”nå skal mamma og pappa skilles” [...] vi prater jo litt om det både på gangen og i private . og så prater jeg også i klassesammenheng om dette her . og de barna som VIL prate om det får lov å prate om det . det er sjelden jeg [...] stopper samtalen da må det være et eller annet av sånn privat karakter som ikke hører hjemme i det hele tatt[...].»

Anne forteller at på hennes trinn har de hatt kunst og håndverksaktiviteter som går ut på å utforske egne følelser. Når elever har brukt mye mørke farger, som er instruert på forhånd til å være triste eller vonde tanker, får hun et innblikk i hvilke elever hun trenger å snakke med. Det samme gjelder undersøkelser hvor elevene skal indikere med smilefjes eller sur munn hvordan de har det. I etterkant forteller Anne at hun tar kontakt med de barna som indikerer at de ikke har det bra, og tar samtalen derfra. Dorthe og Berit forteller at de også gjennomfører trivselsundersøkelser ved deres skoler, dette antas at også gjelder for Cedrik.

Alle tiltakene kan anses som forebyggende eller avdekkende tiltak. Gjennom undersøkelsene finner lærerne frem til elever som ikke har det bra. Imidlertid forutsetter avdekking og forebygging at lærere har kapasitet til å gjennomføre oppfølging av disse undersøkelsene.

Dette kan man anta at ivaretas i elevsamtaler. Spørsmålet er allikevel om elevene deler med lærerne om hvordan de har det i hjemmet, ref punktene ovenfor.

4.6.2 Avhjelping

Når lærer ser at en elev er plaget på et vis av foreldrenes konflikt, viser funnene over at de finner det nødvendig å sette inn tiltak for å avhjelpe situasjonen for eleven. Lærerne er i en unik posisjon overfor elevene som sliter. Allikevel er det slik at tiltak tar tid. Informantene forteller at de som regel snakker direkte og alene med elevene når de ser at det er behov for det. Noen ganger er samtale hyppige og over lang tid, slik Berit forteller:

«M: Og du føler at du har måttet gå inn i det hver dag som du sier? I: JA hver dag .. fordi at det har vært.. det var jo.. ja .. det har jo vært i et års tid nå [..]»

Informantene er samstemte i at tiltaket de som oftest iverksetter er den personlige kontakten med eleven og foreldrene. I tillegg har Anne og Cedrik god hjelp av helsesøster. Cedrik forteller:

«[.] vi henviser mye til helsesøster . tar mye tak i dette selv . eh . og ringer også hjem og forteller [..]»

Berit viser til at helsesøster har samtalegrupper for skilsmissebarn ved sin skole, og at hun har søkt to av sine elever inn i den gruppen, selv om de i utgangspunktet er i et alderstrinn for lavt. Dorthe forteller at helsesøster ikke er en samarbeidspartner i det hele tatt vedrørende tema på hennes skole, og at det er kontakten med eleven og foreldrene som er den primære metoden for avhjelping av konfliktens konsekvenser hos eleven:

«Noen steder der er jo også helsesøster mer inne .. også som en samtalepartner . sånn er det ikke her [..] Vi har helsesøster en gang i uken og ikke alltid det heller .. det . det er egentlig ikke noe samarbeid med henne»

Dette viser at det er noe ulikt mellom de enkelte skolene hvorvidt eleven får tilbud om annen hjelp ut over samtale med lærer. Hjelpen er avhengig av hvilken skole eleven tilhører. Der hvor informantene på tre av skolene har kontakt med helsesøster, opplever Dorthe at helsesøster er fraværende. Det er usikkert hvorfor det er slik, men dette kan ha stor betydning for den hjelpen som er tilgjengelig både for eleven og for lærere som må forholde seg til konflikt og dens følger.

Som nevnt tidligere, kan kontakten med elever og foreldre ta mye tid. Det oppleves av informantene at det er vel anvendt tid, for å få det bedre for eleven inne i klasserommet. Alle informantene forteller at de finner tiden i pauser og når de kan få avlastning av andre lærere. Allikevel balanserer lærerne hvor mye de snakker med elevene for å ikke belaste dem for mye, slik Berit illustrerer:

«[...] jeg er veldig opptatt av å ikke prate for mye eller prate i hjel ting heller for det har ikke . DET har ikke jeg ikke noe tro på men det at når man ser at ting er vanskelig at noen ser deg . så tenker jeg det er viktig som barn å bli sett jeg . og at jeg . faktisk om det er to minutter ute i gangen som sier at ”jeg ser at det er litt vanskelig nå” så tenker jeg at det er bra . men vi behøver ikke å sitte i tjue minutter liksom . det kan jo være bare sånn liten [...] eller friminuttet eller ”kan du være igjen litt i friminuttet” og . og så prate litt liksom . så gjør vi det [...] Så da får jeg det også bedre inne i klasserommet @ med barn som har det litt bedre etterpå for alt blir liksom jeg sier ”alle troll sprekker litt” når du . når du snakker om det [...] barn veldig sånn solidariske med foreldre som er i liksom sånn for eksempel . i konflikter med hverandre [...] vil i utgangspunktet ikke alle fortelle så mye og det er jo helt greit for meg . men at de får lov å si at ”ja, det er ting jeg synes er vanskelig” for eksempel . eh . så kan jo jeg ta opp det med foreldrene hvis jeg føler at det er noe jeg må snuse mer i . men det er ikke alt jeg behøver å snuse i heller men . bare snakke litt det tenker jeg . høre litt at . hvordan ting er . av og til @@@

Dette sitatet kan også illustrere hvordan lærer ivaretar elevens dilemma om å fortelle eller ikke. Eleven gis anledning til å fortelle, samtidig som læreren tenker at det er greit å ikke vite alt. Allikevel kan en samlet sette spørsmålstegn ved kvaliteten på den hjelpen elever får når de har konflikt i hjemmet. Slik vist ovenfor er det ulikt hvilket direkte hjelpetilbud som er tilgjengelig for eleven på den enkelte skole. Andre oppgaver helsesøster må utføre kan bidra til at lærere ikke alltid kan benytte helsesøster som veileder når de opplever krevende saker. Lærer kan sitte alene med ansvaret for ivaretagelse av eleven, noe som på sikt kan påvirke lærers mulighet for tid tilgjengelig til eksempelvis forberedelser av fag og nødvendig pauser.

Informantene forteller at de sender bekymring til barnevernet når konflikten ikke løser seg mellom foreldrene innen rimelig tid, slik at familien og eleven skal få hjelp av dem. Imidlertid kan læreres egne oppfatninger av barnevernet ha betydning, slik Cedrik uttrykker:

«[...] jeg prøver å stoppe dem fra å havne der .. for det kommer det aldri noe godt ut av . jeg har ikke spesielt tillit til statens barnevern så jeg vil helst ikke at de skal havne . i den derre . eh byråkratiske sumpen der . så hvis vi klarer å styre dem klar av det . og at vi da går inn på en mye mye lavere . eh og at man hjelpetiltak i hjemmet og får ting til å gå

istedenfor at man skal begynne å dra inn de der greiene der . det er viktig for meg . veldig veldig viktig . selv om det er mye dyktige folk i barnevernet så er det blitt en byråkratisk sump altså .[.]»

Dette kan innebære at lærerne ser på det som ekstra viktig å ivareta barnet selv, noe som nevnt over kan ta av annen tid som lærer kan ha behov for å bruke til forberedelser og pauser. Lærere kan også føle at det er vanskelig å fortelle foreldrene at skolen ser seg nødt til å sende melding til barnevernet, slik Berit gir uttrykk for:

«[.] så må du faktisk være modig for det kan være vanskelig å . å gå inn i en sånn ting da og være tydelig overfor foreldre at nå har det gått for langt sånn som vi har gjort i den ene saken nå hvor vi . velger å ta inn til et møte og si at vi vurderer å melde det til barnevernet . eh det er veldig vanskelig å gjøre . eh . og da [.] må du være litt modig [..]»

Tilsvarende syn kommer til uttrykk hos Dorthe, som etterlyser et mer informativt og konstruktivt samarbeid med barnevernet om elevene. Noen ganger kan melding til barnevernet svekke lærers posisjon overfor foreldrene og lærers mulighet for å hjelpe barnet. Dorthe gir oss eksempelet:

«[.] barnevernet de . gir aldri oss noe tilbakemelding så vi vet hvordan det går på en måte . men . de gir . de opplysningene jeg som lærer har gitt . har jeg opplevd har jeg jo opplevd har blitt gitt videre til den ene parts advokat . og da ble det brukt mot meg i ettertid som jeg på en måte f- jeg fi- fikk jeg det fryktelig ubehagelig etterpå .. og det synes jeg jo er veldig veldig . ehm beklagelig og trist fordi . jeg er den som er læreren og skal samarbeide med mor og far . og for at BARNET skal ha bra .[..]»

Disse tre eksemplene kan tyde på at lærerne har reserverasjoner knyttet til det å melde saker videre til barnevernet, forankret i det som ser ut som personlige erfaringer og holdninger. En kan spørre om skolene ivaretar barnets beste når de selv forsøker å forebygge og avhjelpe barnets hjemssituasjon, fremfor å melde videre til barnevernet. Flere av informantene ser på barnevernet som en lite delende samarbeidspartner i arbeide med å avhjelpe vansker hos eleven, noe som kommer til uttrykk både hos Dorthe og Cedrik. Anne uttrykker samme erfaring som de andre informantene, og forteller at skolen har håndtert saker i grenseland til barnevernssak selv fremfor å melde til barnevernet. Det kan ut fra dette virke som at det vil være nyttig å undersøke videre om også andre lærere enn informantene har samme opplevelse av kontakt med barnevernet, og hva barnevern og skole kan gjøre videre for å styrke samarbeidet slik at barnets hjemssituasjon og vansker blir håndtert på en god og forent måte fra ulike profesjonelle ståsteder.

4.7 Lærers opplevelse av hva foreldrenes konflikt handler om

Informantene forteller, som også vist over, at både foreldre som bor sammen og foreldre som har ulikt bosted er i konflikt med hverandre. De forteller også at foreldrenes konflikt kan komme til syne ved at den ene eller begge foreldrene tar kontakt med lærer og snakker negativt om den andre forelderen. Dorthe forteller hva foreldre kan si i disse samtalen:

«[...] Det kan være at den ene forelderen er veldig bekymret . for barnet skal . dit og dit og så . er det rus det kan være at jeg får informasjon om at . den ene forelderen har bare . får ikke lov å hente for eksempel . har bare . har bare besøk- kan bare besøke ved med . en fra barnevernet eller . en annen person tilstede det kan være sånne ting [...]»

Det at foreldrene uttrykker bekymring for den andre forelderen, kan tyde på at paret er i høy konflikt med hverandre, jf. punkt 2.5. Foreldrene kan også ha sterke følelser, og ha forskjellig virkelighet. Alle informantene forteller om at foreldrene har synlige konflikter foran dem, og at de begge kan omtale den andre eller snakker med hverandre på en utrivelig måte.

Informantene forteller at de opplever at det er vanskelig for dem å vite hva som er riktig om familiens livssituasjon og hva som er usant. Informantene forteller videre at foreldrene krangler om samværsordninger og hvor barnet skal bo, og de kan ha forskjellige oppfatninger om barnets beste. De kjennetegnes også av å samarbeide dårlig og være lite samkjørte i oppfølging av barnet. Krangelen er tydeligst mellom de som går fra hverandre, noe Cedrik forteller om:

«[...] det er mer enhet over de som fortsatt er gift de har en .. hvertfall fasaden . er mer enhetlig enn de som er skilt . for de . der er det helt tydelig og det for noen er det veldig viktig å fortelle det at det er en stor kløft og at de er vidt forskjellige i både [...]motivasjon til skole i . ja alt som har med skole å gjøre og hvilke forventninger de har og . selvfølgelig går ikke av veien for å rakke ned på den andre og fortelle hvor fæl den har vært og sånne ting og det .»

Informantene opplever at kranglingen er unødvendig å ta foran lærere eller andre, noe som kan være tilfelle. Anne forteller eksempelvis om situasjoner hvor andre foreldre og barn på hennes trinn, og barnet selv, kan være tilstede når det snakkes nedsettende eller uttrykkes bekymring om den andre forelderen. Allikevel forteller informantene at forelderen som har noe å utsette på den andre som oftest kontakter læreren når ikke barnet eller andre er tilstede. Dorthe forteller:

«Nei det kan jo være i andre settinger . settinger . i andre . i andre møter eller at . at hm eh de tar kontakt med meg da . [...] Uten at . utenom barnet mmm mail eller telefon eller de kommer eller . det kan jo være sånne ting»[..]

Funnene viser at foreldre kan ta tilsiktet kontakt med lærer for å fortelle om den andre forelderen. Det er uvisst hvorfor de gjør dette, men flere av informantene opplyser at de antar at kontakten handler delvis om å posisjonere seg overfor lærer og delvis fordi de er genuint bekymret for hvordan barnet har det hos den andre forelderen. Dorthe beskriver hvilket dilemma lærer står overfor i møtet med manipulerende foreldre:

«[...] du hører en sannhet fra mor du hører en sannhet [slår i bordet] fra far [slår flere ganger i bordet] du aner ikke hva som er sannhet og hva du skal forholde deg til [...] Det kan være et stort problem altså [...] da må du jo bare [...] bruke sunn fornuft selv [...] for jeg kjenner ikke sannheten . det det kan være KJEMPEVANSKELIG altså . det jeg synes jeg også at jeg opplever mye . noen er FRYKTELIG manipulerende [...] de sier [...] far eller mor gjør sånn og sånn og sånn og . så viser det seg at der ikke sant [...]de bare snakker på en sånn måte som er så troverdig og de har et ordforråd de er så ordsterke .. sånn at det er veldig lett å tro på dem da . [...] man SKAL jo tro på dem i utgangspunktet [...]»

Dersom utsagnet til Dorthe medfører riktighet for flere enn henne, noe det kan tolkes som at de andre informantene også har opplevd, kan det innebære at noen foreldre med hensikt forteller lærer usannheter. Det er ukjent hvorfor foreldrene gjør dette. Dersom det er slik at foreldre snakker usant eller forsøker å manipulere lærer, kan en tenke at det vil kunne ha betydelig innvirkning på lærers vilkår for å hjelpe eleven på en adekvat måte. Vilkårene for godt foreldresamarbeid oppleves også som sårbare. Datamaterialet i denne undersøkelsen kommer til kort for å si noe mer om dette, men dette kan det etter min mening være verdt å undersøke videre i en egen undersøkelse.

Informantene på de høyere trinnene forteller også at konflikten mellom foreldrene kan vedvare i mange år. Dette har blant annet Berit opplevd:

«M: Du sier at du har hatt et par med foreldre som har vært sånn i alle fire årene? I: Ja.. mmm [...] For å si det sånn at så er.. er det kanskje par stykker og så liksom .. som jeg fremdeles @ som jeg vet at jeg må legge litt bevisst opp til [...]»

Informantenes utsagn om erfaringer kan gi inntrykk av at lærere får innblikk i foreldrenes privatliv og i deres uenigheter om hva foreldrene mener er best for barnet. Det kan allikevel vise seg at det i noen tilfeller er vanskelig å få tak på hva konflikten egentlig handler om. Spesielt når det viser seg at foreldre snakker usant eller forsøker å påvirke samarbeidet på en

måte som setter dem selv i et bedre lys hos lærer, slik beskrevet av Dorthe. Konfliktene kan vare i mange år. Noen har startet før elevene kommer til skolen, andre fortsetter etter at elevene har gått i videre klassetrinn. Flere av informantene forteller at de ikke vet hvordan det har gått med barn de har hatt bekymringer for.

Ut fra informantenes tidligere opplysninger kan det synes som at det er lite fokus på opplæring og tematisering av foreldrekonflikt i skolen. Lærerne har ikke hatt om dette verken i utdanning eller i senere kursing, men ut fra informantenes egne opplysninger kan det virke som at det er den enkelte lærers ansvar å sørge for forebygging og avhjelping av barnets vansker. Når konfliktenes innhold fremstår som usikkert for lærere, kan en kan undre om kontakten opp mot familien også bør betjenes av andre enn lærer, slik at lærere får avlastning. Det kan tenkes at enkelte skoler har gode innarbeidede rutine for dette, men ut fra opplysningene ovenfor ser det ut til at det ikke er tilfelle for alle skoler.

4.8 Utviklingssamtaler - sammen eller hver for seg

Utviklingssamtaler om barnet, hvor lærer, elev og foreldre møtes, skal gjennomføres årlig. Samtalen er en del av det obligatoriske foreldresamarbeidet som skoler skal gjennomføre for å sikre foreldrenes medvirkning i skolen (Utdanningsdirektoratet). Ulike former for foreldresamarbeidet er beskrevet i punkt 2.3.

I undersøkelsen forteller alle informantene at de foretrekker at foreldrene kommer sammen til utviklingssamtale. Informantene opplever at felles møter sparer dem for merarbeid knyttet til doble sett med møter. Et felles møte med foreldrene bidrar også til at misforståelser vedrørende det som blir sagt unngås, og at tiltak og oppfølging av eleven avtales lettere. Flere mener også at det er best for barnet om foreldrene viser at de kan møte sammen.

Anne forteller at det ikke er åpning for at foreldrene kan møtes hver for seg ved deres skole, ettersom rektor har undersøkt at dette ikke er en rettighet foreldrene har og bestemt at foreldrene skal møte sammen. Anne uttrykker at på hennes skole gjelder tanken om at:

«[...] vi ønsker til det beste for barnet at begge bør være til stede [...]»

Flere av utsagnene til Anne etterlater et inntrykk av at på hennes skole er det en oppfatning om at *barnets beste* ivaretas gjennom å kreve at foreldrene møter sammen til utviklingssamtalen. For eksempel forteller Anne at skolen gjennomfører ekstra møter mellom

rektor, lærer og den enkelte forelder for å få foreldrene til å møte sammen. Det er rektor som kaller inn til denne samtalen. Anne forteller:

«[...] mor nektet å være sammen med far [...] og gangen i det da det var jo litt sånn krevende men da .. var det inn til møte med meg og rektor og mor og sånn .. og at "sånn må det bli og vi ønsker det beste for barnet og det ER det beste for barnet at dere er sammen og når dere er sammen så må dere gjøre det for barnet og så oppvære ordentlige" [...] så endelig da i år ... så satt de i rom [...] men jeg merket på barnet at det at mamma og pappa skulle være sammen det var helt uvanlig ikke sant rart for henne .. hun slo i vegger var helt helt rar .. du så at det var noe som trigget henne og hun .. jeg har aldri sett henne sånn før.. jeg snakket X og hun var skikkelig stressa for det her... eh .. og så .. ender det med at far kommer inn og så slenger litt dritt til mor og far slenger dritt tilbake ikke sant .. og så tenker jeg at hvor skal man begynne ikke sant og få roet det ned men så gikk det fint og så landet vi ikke sant .. og nå er de i mere kontakt ikke sant ..[..]»

Som vi ser av sitatet, ser det ut til at skolen legger stort press på forelderen til å møte sammen med den andre. Anne viser til hvordan det å få foreldrene inn i samme møte kan føre til bedret samarbeid mellom foreldrene. Dette også når utgangspunktet var at den ene forelderen ikke ønsket å møte den andre, og barnet reagerer på at foreldrene møter sammen.

Berit og Cedrik forteller også at samtalene skjer fortrinnsvis felles, men der hvor foreldrene ikke klarer å samarbeide eller ikke kan møtes på grunn av domsavsigelser eller sterke konflikter, åpnes det opp for individuelle samtaler. Disse tilpasningene gjøres for eksempel for de foreldrene som Berit forteller om at fortsatt krangler etter fire år. Informantene forteller at når det foregår separate samtaler, møter barnet med den forelder det oppholder seg mest hos. Cedrik undersøker imidlertid hvert år om det er mulig for foreldrene å møte i samme møte:

«[...] der hvor jeg . de er skilt ved dom der gjør jeg ikke det . eh det spørres hvor gammelt det er hvis det har vært begynt å bli noen år så prater jeg med begge parter "kunne dere . muligens sitte i samme rom nå eller er det helt umulig" [...] men folk som er skilt ved dom for halvt år siden setter du ikke i samme rom [...] det er en grunn til at en dommer har sagt at "nå skal ikke dere ha noe med hverandre å gjøre" da må vi forholde oss til det . men tiden leger alle sår så etter hvert så . kan det være "jo ja nei kanskje vi kan prøve oss der . for nå er det BARNET en prater om det er jo ikke DERE nå må dere ha fokus på noe annet og dere . uansett hvordan dere velger å gjøre det så kommer dere til å måtte ha kontakt med hverandre til en av dere dør" .. så enkelt er det når du har barn sammen[..]»

Dette utsagnet, og flere andre påfølgende utsagn, kan tyde på at Cedric balanserer i forhold til når han «krever» at foreldrene skal møte sammen eller ikke. På den ene siden kan det tyde på at han holder tilbake med å skape treffpunkter mellom foreldrene for å forhindre økt konflikt i hjemmet, på den andre siden etterlates et inntrykk av at han appellerer til foreldrene å legge konflikten til side og møtes på tross av konflikt. Cedric forteller hva han kan si til foreldrene:

«[...] ”dere må være såpass voksne at det krever vi” . men det er klart har det vært en .. en voldssak eller noe sånt noe så er det klart at det .. ”ta med deg noen du er trygg på da . ta med mammaen din ta med tanten din ta med noen . til de voksne . ta med søsteren din . ta med noen du vet er . er trygg på” eller . til mann ”ta med broren din da” . så vet du at . da holder vi de unna hvertfall [...]»

Sett i lys av det teoretiske bakteppet om høykonflikter der det foreligger vold, kan en spørre om en på skolen til Anne, og til dels også på skolen til Cedrik, har tilstrekkelig kompetanse på området dersom det er tilfelle at skolen forventer at foreldrene uten unntak skal ha felles treffpunkt. Både Øverlien (2012) og Killén (2007) påpeker, jf punkt 2.6, at barnet utsettes for betydelig belastning når foreldrene har en voldelig historie. I tillegg kan foreldrene ha sterk frykt i møtet med den andre, noe som kan tenkes å føre til ytterligere belastninger for eleven. Belastninger som kan vedvare etter at treffet mellom foreldrene er over. Det kan derfor spørres om, med et stort forbehold om at utsagnene er tillagt annen betydning enn det som faktisk er tilfelle, om skoler har tilstrekkelig kompetanse om konfliktfenomener når de tenker at det alltid er til barnets beste at foreldrene møter sammen til utviklingssamtaler og andre arrangementer. Det at Anne tenker at foreldrene samarbeider bedre etter møtet, kan være riktig. På den andre siden kan det også være at den pressede forelderen bare opplyser skolen om samarbeid, uten at dette medfører riktighet. Altså setter seg selv i et bedre lys gjennom å snakke usant overfor skolen. En kan for eksempel tenke at forelderen uttaler seg på en måte som gjør at foreldrene unngår ytterligere press, eller vurderinger om manglende omsorgsevne, fra skolen. Dette forblir spekulasjoner i denne undersøkelsen, men fenomenet oppleves allikevel som viktig å påpeke. En kan også spørre hvordan press fra skolen til å møte en forelder påvirker foreldrenes vilje til faktisk samarbeid med skolen.

I intervjuene med Dorthe og Berit forekommer det mange uttalelser som viser at også på deres skoler forsøker man å få til felles møter ved direkte kontakt mellom lærer og foreldre. Også på disse skolene mener lærerne at det er til barnas beste at foreldrene møter sammen. Allikevel åpner begge informantene opp for at foreldre kan møte hver for seg dersom foreldrene gir uttrykk for at de ikke klarer å møtes.

Funnene over kan tyde på at lærere forsøker å finne ut når foreldre kan møtes sammen, også når det har vært en alvorlig konflikt som har resultert i domsavsigelser hvor dommen har vært at foreldrene ikke skal møtes. Allikevel kan det virke som at det er noe ulik praksis med hensyn til hvorvidt foreldrene skal pålegges å møte sammen til utviklingssamtalene eller ikke.

På Annes skole virker det som at det ikke en opsjon for foreldrene å møte hver for seg, mens på de andre skolene er det opp til lærer å vurdere hvorvidt foreldrene skal møte sammen eller ikke. Det at rektor involverer seg direkte på Annes skole, kan innebære at rektor tar direkte styring i disse spørsmålene, men kan også innebære at Anne får ekstra støtte fra rektor når hun møter motstand fra foreldre som ikke ønsker å møte sammen. Det kan tenkes at det forventes at Anne gjennomfører disse møtene alene når hun har mer erfaring. Dette er ikke undersøkt, så det blir forblir et åpent spørsmål til videre utforskning.

Andre funn tilsier at lærerne ønsker å få til felles møter med foreldrene fordi de opplever det som umulig å gjennomføre separate samtaler med alle foreldre som ønsker dette. Et økt antall skilsmisser i samfunnet kan bidra til betydelig merarbeid, noe Dorthe forteller om fra sin skole:

«[.] noen klasser har jo kanskje 80 % skilte foreldre og hvis alle skal ha . ha . forskjellige . eller separate samtaler . så får du nesten ikke gjort annet enn å ha disse samtalene [..]»

Flere av informantene forteller at når foreldrene møter til utviklingssamtale sammen, kan fokuset hos foreldrene være på konflikten dem imellom og ikke på barnet, slik dette sitatet fra samtalen med Berit viser:

«[.] kanskje (er) veldig på hverandre istedenfor å ha barnet i fokus»

Alle informantene mener at utviklingssamtalen er ment å ha barnet i fokus og at krangelen mellom foreldrene ikke har sin plass der. Som tidligere sitert, kan informantene gi foreldrene tydelig beskjed om at foreldrene ikke kan oppføre seg på denne måten. Både Berit og Dorthe opplyser at de kan gjennomføre en pause i utviklingssamtalen hvor de går ut og lar foreldrene få tid for seg selv. Informantene gir da gjerne beskjed om at møtet kan fortsette etter en tid, og at fokuset etter det skal være på barnet. Dorthe forteller:

«[.] når foreldrene da . møtes så er det så mye krangling og så mye . munnhuggeri at da jeg sier at ”nå gir jeg dere ti minutter som dere kan diskutere . eller krangle . så

jeg går ut av rommet. Når jeg kommer tilbake om ti minutter da skal det være . da skal vi fortsette samtalen” [...] Så det har jeg opplevd at det har vært så ille[...]»

Cedrik setter også grenser for de foreldrene som ikke klarer å møtes på en god måte, men velger selv å bli værende i rommet.

Informantene forteller at foreldrene i hovedsak lar konflikten ligge etter iverksettelsen, og har fokus på eleven resten av møtet. Krangler mellom foreldrene kan allikevel sette sine spor hos informantene, selv om foreldrene bryter kranglingen gjennom iverksettelse av læreren. Berit forteller litt om hvordan det føles å være tilstede når foreldrene krangler seg imellom:

«[...] det kan være litt ubehagelig noen ganger både for meg og barnet hvis at det.. har vært .. i de tøffeste situasjonene da så har det vært sånn.[...]»

Funnene viser hvordan foreldrene kan ta med seg konflikten inn i utviklingssamtalen, og at lærere kan måtte konfrontere foreldrene med at dette er en ugrei væremåte. Allikevel oppleves det av og til som nødvendig at samtalen foregår hver for seg for å skåne barnet, noe som illustreres av Dorthe:

«[...] det har vel vært sånn at vi har hatt .. med mor og med far . hatt to møter [...] nettopp for å skåne barnet . har det vært i noen tilfeller og i andre tilfeller har det gått bra for de har skjerpet seg . så jeg har vel opplevd begge deler»

Funnene ovenfor viser at det er opp til lærer å få på plass utviklingssamtaler som ivaretar skolens mandat for foreldresamarbeid. Tre av informantene gir uttrykk for at de står fritt til å gjennomføre egne samtaler, selv om de i hovedsak foretrekker at foreldrene møter sammen. Dette for å spare merarbeid, unngå misforståelser, og fordi de mener at det er best for barnet at foreldrene opptrer samlet og har felles ansvar for felles barn. Den siste informant uttrykker at det ikke er noen opsjon for foreldre å møte alene ved sin skole, med henvisning til at det er barnets beste om foreldrene møter sammen.

Som vist til over kan en diskutere hvorvidt barnets beste ivaretas om foreldrene møter sammen eller ikke til utviklingssamtaler. Dette kan også ha betydning i andre sammenhenger hvor foreldre forventes å møte samtidig. Det foreligger eksempelvis både teori og empiri som tilsier at barn kan ta betydelig skade av at foreldre som opplever voldelige konflikter har felles treffpunkter. Dette er redegjort for i punkt 2.6. En kan derfor spørre hvilket kunnskapsgrunnlag skolene opererer med, dersom utsagnene Anne og Cedrik kommer med er representative for skolens holdninger, når de krever eller forventer felles treffpunkter for disse

foreldrene. Det foreligger ikke opplysninger om dette i denne undersøkelsen. Det oppleves allikevel som viktig å undersøke dette temaet videre i spesialpedagogisk sammenheng, all den tid slike felles møter kan skape ytterligere vansker for barn, og kan bidra til at konflikter vedvarer lengre enn de i utgangspunktet ville gjort.

4.9 Lærers kontakt med foreldrene utenom utviklingssamtalen

Informantene forteller at de i hovedsak møter foreldrene i utviklingssamtalene som et ledd i samarbeidet mellom skole og hjem. De kan allikevel ha noen samtaler eller møter med enkelte foreldre utenom utviklingssamtalen. Foreldre kan, som vi har sett i punktene over, ta kontakt med dem, men kontakten kan også initieres av informantene. De opplyser at de helst tar kontakt med foreldrene på telefon, og da bare når de opplever det som helt nødvendig.

Informantene forteller alle at de tar utgangspunkt i det barnet forteller, eller i hvordan de ser at barnet tilsynelatende har det, når de tar kontakt med foreldrene. De fleste foreldre møter informantenes henvendelser i hovedsak på en positiv måte, men noen foreldre kan være svært avvisende, noe de kan la gå ut over barnet. Cedrik beskriver:

«[..]. for når jeg tar opp det med foreldrene da . som barnet har et problem med . så når barnet kommer hjem igjen . så er det det som får høre at det har vært illojalt og fortalt læreren og ”det har ikke han noe med” [..]»

Å ta opp spørsmål med foreldrene kan med andre ord bidra til at barnet slutter å ta opp bekymringer, eller slutte å være åpne når informantene spør. Dette kan ses å komme i kontrast til foreldrenes behov for å komme i kontakt med informantene, noe informantene på de øverste trinnene, blant annet Berit, forteller at foreldrene gjør:

«[..] foreldrene kanskje ringer meg mye og snakker ikke så pent om den andre [..]»

Disse funnene kan tolkes dithen at foreldrene snakker gjerne om det som er ugreit med den andre forelder, mens egne forhold vil de ikke at skolen skal blande seg inn i. Informantene opplyser at de alltid forsøker å være skånsomme og sensitive overfor foreldrene og den situasjonen de er i, og med tanke på hvordan foreldrene vil reagere. De forteller at de balanserer kontakten de har med foreldrene både med hensyn til hvor ofte de tar kontakt, hva de tar opp og hvordan de tar opp temaene. Dette av hensyn til foreldrene, men også for å unngå å ødelegge samarbeidet med foreldrene. Anne forteller:

«[...] det spørres litt hvordan man tar det opp da .. men .. for det kan jo være at de nekter og ikke sant .. at "nei det stemmer ikke" og da .. da er det den bekymringen for at samarbeidet skal bli vanskelig eller ødelagt .. mmm .. det føler jeg at mange kanskje tenker på at de- de kvier seg litt for det da [...] at de skal ta opp noe vanskelig [...] Men ofte så .. av erfaring nå da det er jo ikke så lang erfaring så vil jeg jo si at mange .. de fleste nå tar det godt imot.. og så vil – selvfølgelig så vil det jo være noen som ikke tar det så godt og da .. mmm»

Cedrik bekrefter det samme som Anne, nemlig at det å gjennomføre selve samtalen med foreldre i konflikt kan være vanskelig, selv når hensikten med samtalen er å bedre hverdagen for eleven:

«[...] foreldre som er i konflikt og er så dypt inne i skogen de ser kun sine egne behov de er vanskelig å prate med .. veldig vanskelig å prate med [...] de er ikke åpne for nye løsninger de er ikke åpne for de gjør aldri feil .. så det . altså "det har du ikke noe med" og "nei der tar du feil" og . for jeg åpner jo for det . "det er mulig at JEG . ser spøkelser her men jeg synes sånn og sånn" "nei det stemmer ikke" . de er veldig lite løsningsorienterte de har MER en nok med å stå de står og trår vann [...] skal ikke har noe mer opp på skuldrene sine da . [...] enten må man trekke seg stille ut eller så får en kjøre saken helt gjennom til .. hvis det gagnar barnet . hvis ikke så trekker man bare seg tilbake og så håper at barnet da slipper unna en kjeftskur .. så det er en . og jeg lykkes ikke alltid å komme ned på riktig side jeg altså [...]».

Dette viser at det finnes tilfeller hvor kontakten med foreldrene kan være vanskelig, og at lærere balanserer mellom å ta kontakt med foreldrene om vanskelige temaer for å bedre elevens hjemssituasjon og å avvente kontakten for å unngå at barnet belastes ytterligere eller vilkårene for godt foreldresamarbeid svekkes. Noen ganger avvendes kontakten av hensyn til foreldrene, noe Berit forteller:

«[...] fordi det er vanskelig det å ringe til foreldre og på en måte komme med et budskap som du vet at . de har noe å stri med og så skal jeg komme liksom på toppen[...]»

Funnene bidrar til et inntrykk av at lærere står i et dilemma når de skal ta kontakt med foreldrene om barnet, enten barnet forteller eller de kontakter foreldrene med bakgrunn i egne observasjoner. En kan derfor stille spørsmål om hva som skal til for å hjelpe lærerne når de står i et slikt dilemma. Har informantene behov for mer støtte eller opplæring, skal det stilles tydeligere forventninger til foreldrene om hvilken type atferd de kan tillate seg overfor læreren eller er det andre forhold som heller bør på plass slik at lærerens kontakt oppleves av

foreldrene som et genuint ønske om å bedre elevens livs- og læringsbetingelser? Dette blir åpne spørsmål i denne undersøkelsen.

4.10 Rådføring og støtte for lærer i møte med konflikt

Tre av fire informanter har kontakt med helsesøster vedrørende konflikt. I tillegg forteller alle at rektor og ledelsen er viktige støttespillere i slike saker.

Anne forteller at rektor har en åpen dør og er åpen på at utfordringer kan løftes opp i tverrfaglig samarbeid. De også har en gruppe på første og andre trinn hvor de kan diskutere:

«[...] og så har vi sånn sosped/spesped gruppe som vi også kan diskutere ting anonymt [...] ta opp en sak [...] snakke litt med dem og få ut litt tanker [...] om det har skjedd noe lignende med oss og da gjør du sånn og sånn og så kan vi ta det videre igjen til rektor[...]»

Berit forteller om et fast møtepunkt hver tirsdag hvor hun kan diskutere saker og utfordringer, noe hun opplever som nyttig og bra:

«[...] er vi jo veldig flinke til å ta det opp på tirsdaysmøtet [...] vi jobber veldig mye med foreldresamarbeid .. og det har vi gjort veldig mye i høst og nå etter jul. Og da tar vi også opp situasjoner hvordan man møter sånne ting.. mmm.. også er det jo lett at jeg som har jobbet i såpass mange år kan bli sittende i en måte å gjøre ting på som .. som kanskje ikke alltid er .. nødvendigvis riktig og . og da er det jo godt å høre det fra andre kollegaer som " ja jeg pleier å gjøre det sånn " eller " jeg velger å gjøre det sånn " liksom [...] Men vi tar opp sånn jevnlig ting tema da som har med skolen å gjøre.. og VELDIG ofte foreldresamarbeid og VELDIG ofte unger som på en måte .. ja kanskje trenger ekstra oppfølging da[...]»)

Det sterke fokuset på foreldresamarbeid, og at skolen har dette som eget tema på felles møter, kan innebære at lærere på Berits skole er bedre rustet til å møte foreldrene som har konflikt eller å ta opp eventuelle problemer med dem. Imidlertid er ikke konflikt mellom foreldre tema i møtene. Spesialpedagogen ved skolen kan eksempelvis ha en introduksjon i starten på tirsdaysmøte, med tilhørende eksempler på vanskelige situasjoner fra filmer:

«[...] to uker siden så så vi en sånn film om . en sånn konfliktsituasjon . eh ikke konfliktsituasjon sånn ren konfliktsituasjon men den var sånn hvordan du kommuniserer med foreldre . eh hvordan du tar opp ting på møter for eksempel[...]»

Verken på Cedrics eller Dorthes skoler er det fellesmøter eller grupper hvor lærere kan luften tankene om konflikt fullt ut. Mens Cedric velger å finne ulike samarbeidspartnere, enten helsesøster, spesiallærer eller kollegaer som passer den type sak han står overfor, kan det se ut til at Dorthe opplever at hun bare delvis har noen å dele tankene med:

«altså du har en viss type kollegaveiledning det har vi jo . men ikke på sånn konkret- vi kan SI ut vår frustrasjon på en måte men vi kan ikke gjøre det hele tiden fordi . alle blir helt utslitte av det og alle har jo sine ting ikke sant så man må jo begrense det [...] så det hadde vært . det hadde vært veldig stor hjelp og nytte og så hatt . hatt en person som du kunne . en veileder rett og slett en veileder»

Dorthe utsagn kan tyde på at hun føler at hun belaster kollegaene dersom hun tar opp problemstillinger knyttet til konflikt. Dette står i kontrast til både det Anne og Berit forteller fra sine skoler. Dorthe gir tydelig uttrykk for sin opplevelse av det å møte konflikt mellom foreldre uten å ha tilstrekkelig støtte:

«Det er skikkelig utfordrende skal jeg si deg og det er veldig vanskelig [...] jeg skulle veldig gjerne ønske at jeg hadde hatt en jeg hadde fått veiledning hos [...] En jeg kunne støttet meg til en som jeg kunne ha snakket med . fordi noen ganger så har det vært . synes jeg det er KJEMPEtrøblete . jeg er ikke utdannet til en konflikt- som skal hanske sånne konflikter . så det synes jeg er vanskelig . VELDIG vanskelig er det [...] det er veldig liten hjelp og støtte for oss lærere altså i forhold til andre profesjoner [...]»

Funnene kan tyde på at det er ulikheter mellom de enkelte skolene hvordan de organiserer kollegiale fellesskap til støtte for lærere. Det er stort fokus på opplæring, samkjøring av rutiner, og utveksling av erfaringer og deling av egnede fremgangsmåter på skolen hvor Berit arbeider, mens Dorthe opplever et kollegialt fellesskap hvor det er lite rom for deling av erfaringer og liten støtte når lærere står i utfordrende situasjoner. På skolen til Anne er det et faglig forum for de laveste trinnene, mens Cedrik finner støtte i de kollegaer som oppleves som nyttige i den enkelte saken. Det er ikke undersøkt om det er et tilsvarende forum på de høyere trinnene på Annes skole.

Funnene kan indikere at skolene organiserer opplæring og støtte til lærere når på ulike måter. Dette til tross for at skolene befinner seg i samme kommune. En kan spørre om dette er et resultat av lærernes egne ønsker om egne ressursteam, om rektor har sterkere føringer på noen skoler enn andre, og om en vil finne tilsvarende funn i andre kommuner. Det kan allikevel virke som det er opp til den enkelte rektor å gi rammer for hvorledes lærerne kan håndtere problemer som kommer opp. En interessant problemstilling videre kan være å finne ut hvilken

kompetanse rektorene besitter når de beslutter hvilken policy skolen skal ha. Det er også interessant å vite hvorvidt rektorene vurderer konflikt mellom foreldre som et faglig utviklingsområde for lærerne.

4.11 Forberedelser til møter med foreldrene

Informantene forteller om en noe ulik praksis for forberedelser til møter med foreldrene. Alle forteller at vanskelige saker kan diskuteres med rektor eller andre i ledelsen ved respektive skoler. Anne forteller i tillegg at det skrives en egen loggbok på hver elev som benyttes som hjelpemiddel i kommunikasjonen med foreldrene:

«[...] for eksempel når du skal ta opp sånne saker da [...] for det er en bekymring over et barn som har fortalt ting og da har vi det så rett på papir at "det og det sa hun da og da" ikke sant [...] det er det vi bruker det til.. dokumentere.. og vise fram.. og det er så fint og .. når barna akkurat har sagt ordrett det [...]]»

Dette kan tyde på at på skolen til Anne er det innarbeidet rutiner for å sikre riktige opplysninger til møte med foreldrene. Det er imidlertid ukjent om dette er noe Anne og hennes kollega på trinnet har utarbeidet og om det er finnes notatbøker på andre trinn ved skolen. Anne forteller også at hun diskutere saker i det felles møtepunktet mellom første og andre trinn, slik at hun kan forberede seg til vanskelige møter gjennom samtale der.

Det er ingen opplysninger om de andre informantene noterer ned utsagn og observasjoner for å være forberedt til møtene. Berit forteller ikke om annen forberedelse ut over tirsdagsmøtet. Cedrik og Dorthe har gitt uttrykk for at de ikke har møtepunkter hvor dette diskuteres. De er overlatt til egne vurderinger av hvordan en best kan møte foreldrene. Cedrik forteller:

«Kan ikke forberede deg til en sånn . for du vet ikke hvem du møter . så det er bare å gå inn der med en kopp kaffe og så .. "hvor i all verden skal vi begynne" . du må . det jeg har alltid med meg er . hva barnet har sagt hva barnet opplever og hvordan jeg opplever barnet . og så går samtalen derfra»

Funnene kan tyde på alle informantene tar utgangspunkt i barnets utsagn og egne observasjoner. Der hvor Berit og Anne opplever å ha et felles forum hvor de kan diskutere vanskelig møter, er det opp til Dorthe og Cedrik å selv velge den strategien de selv finner mest hensiktsmessig, ut over samtaler med rektor, annen ledelse eller utvalgte kollegaer. Denne forskjellen kan tyde på at det er ulik støtte tilgjengelig for lærere i forkant av vanskelige møter. Det å skape felles fora for lærere hvor de kan få innsikt og trening i gode

fremgangsmåter for vanskelige møter med foreldre i konflikt, oppleves som nyttig slik at lærere kan stå best mulig rustet i forkant av møter de opplever som vanskelige.

4.12 Krevende eller vanskelig - Følelser etter møter med konflikt

I løpet av selve intervjuene, i gjennomføring av transkripsjon og analysen av datamaterialet etterlot det seg et inntrykk av at informantene opplever møtet med foreldrene og elevene som problematisk for dem selv. Alle informantene forteller at enkelte av møtene med elever «går under huden på deg», som Cedric uttrykker det. Også refleksjon rundt tidligere erfaringer, bringer frem såre og vonde følelser. Dorthe forteller:

«[...] noen av disse episodene her sånn [...] er så tøffe å tenke på at jeg kjenner det helt fysisk [...] rett og slett . det var VELDIG veldig vanskelig [...] Selv om det er såpass lenge siden så kommer det opp [...] så det er en stor belastning rett og slett [...] Ja jeg håp- ja . jeg håper virkelig at det blir gjort noe for fremtidige lærere for det ER tøft altså [...]»

Gjennom intervjuene benytter flere av informantene ordet *vanskelig* og *ubehagelig* gjentatte ganger. Bruken av ordene betyr ikke at informantene opplever det å møte konflikt som å bli plassert i situasjoner hvor de er maktesløse. Bruken kan like gjerne tolkes til at møtene innebærer at informanten opplever situasjonen som krevende å løse eller forholde seg til, eller de ser at barnet kan ha det vanskelig eller at noe er ubehagelig for barnet. Berit sier:

«[...] det er aldri sånn at jeg føler at jeg ikke føler at jeg takler situasjonene når jeg sier at det er ubehagelig men jeg bare synes at det kan være vanskelig å være lærer når du sitter liksom midt i da . og du vet at det er et barn der som på en måte .. ikke synes det er så greit heller [...]»

Informantene uttrykker at erfaringer de har med familiene kan oppleves som krevende, både i utførelsen av arbeidet og som samarbeidspartner for foreldrene. Det kan være følelsesmessig belastende for den enkelte. Anne, Berit og Dorthe benytter ordet *vanskelig* ofte for å beskrive hvorledes de opplever samarbeidet med foreldrene, situasjoner de opplever som utfordrende å løse og for å beskrive indre følelser. Cedric benytter ordet sjeldnere, men uttrykker med andre ord mye av det samme som de andre.

Både Anne og Dorthe uttaler at de synes det kan være vanskelig å gjennomføre en god kontakt med foreldrene, siden de ikke vet hva konflikten består i. Annes utsagn:

«[..]så synes jeg det er det vanskelig når jeg blander meg inn i deres ting- [...] For jeg vet egentlig hva greier er mellom dem [...]og det synes jeg er veldig vanskelig og når barnet skal fortelle [...] så er det ofte litt vanskelig å tak i hva det egentlig er.»

Utsagnet kan gi inntrykk av at Anne opplever å komme til kort når det gjelder å vite hva som foregår i hjemmet. Utsagnet kan tolkes som at det er krevende å vite med sikkerhet hva som er de riktige valgene i arbeidet med bedre barnets læringsbetingelser. Informantene forteller at enkelte av møtene med disse familiene setter varige spor. De blir gående å tenke på barna, noe Annes utsagn kan illustrere:

«Nei .. det er det jeg lever litt for da@ å hjelpe dem selv om det tar tid [...] så går man jo litt ned i tankene hjemme og lur på .. hva kunne jeg gjort og .. kunne jeg gjort noe mer [...] noen ganger så gjør jeg det .. får en sånn- noen ganger så må jeg gå meg en tur og bare ... pust ... få litt ut tankene men man må jo tenke på det ..man gjør jo det .. jeg er jo glad i disse barna da ..»

Cedrik tenker også mye på barna og forteller om kolleger som bruker mye av fritiden sin på omsorg for elevene. Han har måttet gå aktivt inn for å lære seg å legge fra seg tankene når han går fra jobben slik at hans egen familie ikke blir belastet:

«[...] jeg er blitt veldig flink til det . men det har tatt noen år å komme dit .. se sin egen begrensning .. både tid og følelser og . ikke minst det som . KAN forventes av en lærer [...] vi må se vår begrensning . og ALT kan vi ikke løse . og jeg må ikke føle meg mislykket . hvis ikke jeg klarer å få stablet ting på bena . så er det . jeg har PRØVD . je- det var det beste jeg klarte . og noe mer . får jeg ikke til [...] så enkelt er det . og da .. må du ikke gå å føle SKYLD på det det . det var det jeg fikk til . FERDIG [...]»

Utsagnene kan tydes som at lærere blir følelsesmessig fylt av elevens livssituasjon og bruker betydelig tid og ressurser på å finne gode løsninger for eleven. De kan allikevel oppleve å være usikre på hva som er de faktiske forholdene i hjemmet, og måtte reflektere over hvordan de best skal ta kontakt med foreldrene for å skåne både dem, eleven og foreldresamarbeidet. Kontakten med foreldrene kan vise seg enkelt og nyttig, men også som svært vanskelig. Opplevelsene og kontakten med eleven og foreldrene kan sette spor som oppleves som tunge å forholde seg til også etter mange år. Cedrik forteller at han har brukt lang tid på å komme til et modus hvor han ikke lenger føler skyld og mislykkethet.

Det ovennevnte kan tolkes dithen at lærere opplever betydelig følelsesmessige og tidsmessige belastninger knyttet til kontakt med familier i konflikt. Dette kan tenkes å få konsekvenser for

lærers vilje til å ville gå inn i stadig nye konflikter. En kan spørre hva spesialpedagogisk fagfelt kan bidra med overfor lærerne for å hjelpe dem gjennom disse utfordringene.

4.13 Sammendrag av funn og resultater

Funnene i undersøkelsen er både omfattende og opplysende, og kan gi nyttig informasjon om hvorledes lærere forholder seg til både foreldre og barn når de oppdager konflikt i familier. Ikke all informasjon som informantene bidro med i intervjuene er tatt med i analysen. Allikevel oppleves det som at funnene som er gjengitt representerer et godt bilde på hvordan disse informantene opplever konflikt mellom foreldre.

I dette punktet gis en oppsummering av funnene. Funnene er i noen grad diskutert i de foregående punktene under respektive temaer, og dette blir ikke gjentatt her. En videre diskusjon knyttet til spesialpedagogiske implikasjoner foretas i kapittel 5. Sammendraget er tredelt. Først gis en sammenfatning om eleven, dernest om foreldrene og til sist om læreren. Enkelte temaer er til dels overlappende og kan gå på tvers av inndelingene, eller gjengis i sin helhet under en av inndelingene.

Funn om eleven

Alle informantene forteller at de har gode relasjoner til sine elever, og de opplever at elevene har stor grad av tillit til dem. Elever kan fortelle om konflikten mellom foreldrene og inngå avtaler om hva og hvordan informantene skal ta opplysningene videre til diskusjon med foreldrene. Informantene forteller at mange av elevene kan ha forventninger om at læreren skal bidra til endring i livsbetingelsene for eleven. Dersom endring ikke skjer, kan eleven unndra seg fra det åpne tillitsforholdet.

Informantene ser ut til å mene at konflikt mellom foreldre kan ha mange negative konsekvenser for eleven. Hvordan konsekvensene kommer til syne er individuelt, men de finner allikevel noen fellestrekk.

Informantene gir uttrykk for at konflikten mellom foreldrene ser ut til å gi seg utslag i elevens læringsbetingelser. Informantene gir eksempler på elever som får dårligere konsentrasjon og som lett faller i tanker. De opplever at eleven har vanskelig for å ta til seg ny kunnskap, noe som kan bidra til svakere læringsresultater enn forventet. Informantene har også erfart at

ferdigheter reverseres. Eleven kan i noen tilfeller utvikle faglige vansker som eksempelvis skrivevansker.

Funnene viser også at informantene tenker at konflikten kan medføre at elever oppfører seg på en måte som kan få andre barn, informantene eller andre lærere til å reagere negativt. Elevene kan ha reaksjoner som kommer til uttrykk som aggresjon, sosial tilbaketrekning eller å bli innesluttet. Oppførselen kan veksle mellom ulike væremåter avhengig av dagsform eller hvilken forelder de bor hos. De hevder at oppførselen medfører at interaksjon med andre blir problematisk for elevene, både sosialt og emosjonelt. Eleven kan for eksempel tenke nedsettende tanker om seg selv og familien. Informantene mener disse tankene kan påvirke eleven i alle elevens funksjoner. En av informantene uttrykker at elevene gjerne søker venner blant likesinnede eller i hjem hvor de opplever liten interesse for sin person. Funnene kan i sum tilsi at eleven opplever at det er vanskelig å forholde seg til andre, og at de i kontakten med andre kan bli både utsatt og være svært vare for andres blikk.

Informantene forteller at elever også kan bekymre seg for foreldrene, være fortvilte, lei seg, usikre, utrygge og/eller redde. Elevene kan gi uttrykk for at de selv er skyld i konflikten, og de kan bruke mye tid på å gruble på hvordan de kan dempe konfliktnivået mellom foreldrene. Informantene mener at elevene også kan slite med en indre lojalitetskonflikt. De forteller at enkelte av elevene kan oppleve at foreldrene forteller at eleven oppfører seg illojalt mot foreldrene dersom det som foregår i hjemmet deles med andre. I tillegg kan de erfare at eleven blir stående mellom foreldrene i konflikten, og at eleven strever når lojaliteten ligger hos kun den ene eller hos begge. De forteller at elevene er redde for at foreldrene skal bli lei seg, og blir derfor gående med mye inne i seg selv.

En av informantene opplyser også at elevene kan utvikle en sensitivitet for andres humør og væremåter. Dette kan oppleves som en beskyttende egenskap. Imidlertid er det i følge informantene enkelte elever som ser ut til å bruke denne sensitiviteten til å skaffe seg privilegier og å bryte grenser. De andre informantene har ikke fortalt om tilsvarende.

Konflikt mellom foreldrene kan etter informantenes syn oppsummeres som å ha potensielt alvorlige negative konsekvenser for elever. Det kan allikevel synes som at noen elever utvikler egenskaper som fungerer i en viss grad beskyttende for eleven. De opplever også at noen elever opptrer utad som om de ikke rammes av konflikten i det hele tatt.

Funnene kan tilsi at elever trenger betydelig støtte både faglig, sosialt og emosjonelt som følge av foreldrenes konflikt, og at de er sårbare for å utvikle vansker som følge av livssituasjonen. Dette gjelder også for elever som opptrer umerket av konflikten eller som utvikler beskyttende egenskaper. Tiltak rettet mot eleven består i hovedsak av dialog mellom lærer og elev, dialog mellom foreldre og lærer, og i noen tilfeller er helsesøster involvert. Samtalene kan ofte være mange og foregå over lang tid. Mange elever har tillit til at lærere vil benytte sin posisjon for å bidra positivt til endring i hjemmet. Når endring ikke skjer, kan informanter oppleve at elevene blir stille om konflikten. En informant forteller at hun benytter loggbok når eleven kommer med utsagn eller oppfører seg på en måte som medfører at foreldrene blir kontaktet. Alle informantene forteller at de tar utgangspunkt i elevens utsagn eller oppførsel, men det er ikke kjent hvordan de andre informantene sikrer observasjoner av, eller informasjonen de får fra, elevene.

Funn om foreldre

Informantene gir uttrykk for at mange foreldre virker oppriktig opptatt av og glade i barna sine, at de ønsker barnas beste og at de ikke selv ser hvordan konflikten dem imellom påvirker barna. Allikevel opplever de at enkelte foreldre bevisst involverer barna i konflikten uten å ta tilstrekkelig hensyn til hvordan barna kan oppleve dette. Foreldre kan også forsøke å involvere lærer i konflikten, noe som kan komme til uttrykk når informantene forteller om foreldre som ringer om bekymringer om den andre forelderen eller for å fortelle om konflikten. Foreldrene kan også ha en oppførsel overfor hverandre i møter som informantene reagerer på.

Informantene forteller om at foreldrene krangler om mye forskjellig. De kan være uenige om bosted og samvær for barnet, om oppdragelse og om hvordan barnet best skal følges opp. De kan klandre hverandre for å ikke ta sin del av ansvaret for barnet, og de kan fortelle usannheter både til hverandre og om hverandre. Allikevel kan det oppleves som usikkert for informantene hva konflikten består i. Dette skyldes foreldrenes ulike historier, at informantene har opplevd at foreldrene kan lyve om enkeltelementer i egen eller den andres historie, eller at informantene får tilbakemeldinger fra foreldre om at det ikke er anledning til å ta kontakt om familiens private forhold. To av informantene kan oppleve kontakten som spesielt krevende når det er rus eller sykdom med i bildet. De kan også oppleve at foreldrene ikke skjærmer omgivelsene, som eleven, andre foreldre eller informanten, for konflikten.

Funnene viser at den primære kontakten med foreldrene foregår i utviklingssamtaler. Allikevel kan lærer ha kontakt med foreldre også utenom disse, som for eksempel når det er nødvendig av hensyn til de av elevens utfordringer som lærer mener har oppstått som følge av konflikten. Informantene forteller at foreldre kan krangle åpenlyst i utviklingssamtaler, hvor de kan bli helt oppslukt i krangelen seg imellom. I disse tilfellene opplever informantene at de må bryte inn og konfrontere foreldrene. To av informantene opplyser at de da forlater rommet, med beskjed om at når de kommer tilbake, skal fokus være på eleven. Dette etterlever foreldrene som regel. Over tid dempes de fleste tilfeller av konflikt.

Alle informantene mener at det er til det beste for barnet at foreldrene møter sammen til samtale om barnet. Tre av informantene tillater separate foreldresamtaler der det er så høyt konfliktnivå at utviklingssamtalen vanskelig lar seg gjennomføre, eller når det har forekommet vold mellom foreldrene. Allikevel kan også disse foreldrene utfordres til å møte sammen etter en stund. På den siste skolen ser det ut til at foreldrene må møte sammen. Informantene opplyser at skolen har funnet at separate samtaler ikke er en selvstendig rettighet, og at de opplever at felles samtaler alltid er til barnets beste. Denne informanten har ikke opplevd vold mellom foreldre. Denne skolen kan gjennomføre ekstra møter med foreldre som ikke vil møte sammen, møter hvor de gir klart uttrykk for at det er til barnets beste at foreldrene møter sammen. Rektor forestår dette møtet. En annen informant kan også skilte tilsvarende syn overfor foreldre, men da uten rektor tilstede.

Funnene kan tyde på at informantene har lik innfallsvinkel til samtaler og møter med foreldrene. Alle tar utgangspunkt i barnets utsagn til lærer eller i egne observasjoner. Informantene opplever at mange foreldre er positive til kontakt med lærer. Allikevel kan enkelte foreldre være svært negative til det de mener er lærers innblanding i private forhold. Informantene opplever at deres kontakt med foreldrene kan bidra til både styrkede og svekkede vilkår for samarbeid med foreldrene. Dette medfører at informantene balanserer både hva de kontakter foreldrene om og hvordan de presenterer utfordringer.

Konflikt er i følge informantene et aktuelt tema som lærere må forholde seg aktivt til i skolehverdagen. En informant opplyser at det er mange enslige foreldre ved sin skole, og hun opplever at konflikter stadig øker i omfang. Informantene forteller at de kan sende tilmelding til barnevernet når det foreligger alvorlig konflikt mellom foreldre. Imidlertid uttrykker alle informantene at de har noen reservasjoner med hensyn til dette. Flere av informantene mener at barnevernet ikke er en god samarbeidspartner, og en informant mener at barnevernet kan

fremstå som byråkratisk. Tilmeldinger kan også oppleves som ubehagelig for informantene, både ved at foreldresamarbeidet kan svekkes og fordi foreldrene opplever at de setter familiene i en vanskeligere situasjon. Denne reservasjonen medfører at flere av informantene forsøker å gjøre tiltak rettet mot eleven på egenhånd, eller ved hjelp av skolens helsesøster. Helsesøster er imidlertid en begrenset ressurs for enkelte av informantene og det blir ofte opp til den enkelte lærer å stå for tiltakene alene.

Lærer

Informantene opplyser at de ikke har fått undervisning i temaet *konflikt mellom foreldre* på lærerskolen. Ingen av informantene har heller hatt spesifikk opplæring i temaet mens de har jobbet som lærere. Det kan også se ut som at temaet ikke er en del av læreplanen hos tilbydere av videreutdanning for lærere. Temaet er eksempelvis ikke en del av videreutdanning på masternivå innen spesialpedagogikk på høyskolen hvor den ene informanten er elev. En informant har gjennomført kursing i konflikt gjennom tidligere stilling i barnevernet. Informantene opplyser at de opparbeider seg kunnskap om fenomenet gjennom utøvelse av stillingen som lærer.

Alle informantene opplyser at de har erfaring med foreldrekonflikter som kan defineres som høykonflikter. Informanten kan få kjennskap til konflikten gjennom observasjon av endringer i elevens kunnskaper, væremåte, fortellinger eller uttrykte følelser. De kan også nå frem til elever som ikke har det bra i trivselsundersøkelser, eller de kan bli kontaktet av foreldrene.

Informantene forteller at de kan ta kontakt med foreldrene for å høre om det er endringer i hjemmet som forårsaker det de observerer i/ved eleven, eller når de er bekymret for eleven. Informantene forteller at de foretrekker kontakt via telefon når de opplever at de må kontakte foreldrene utenom utviklingssamtaler. De foretrekker også at foreldrene kommer sammen til møter de innkaller til. Dette for å spare merarbeid, unngå misforståelser, og fordi de mener at det er best for barnet at foreldrene opptrer samlet og har felles ansvar for felles barn.

Informantene forteller at de får innblikk i familienes privatliv og i hva deres uenigheter består av. De forteller at de i noen tilfeller opplever det som vanskelig å få tak på hva konflikten egentlig handler om. Dette gjelder særlig når de opplever at foreldre snakker usant eller forsøker å påvirke samarbeidet på en måte som setter dem selv i et bedre lys hos lærer. De

opplever også at konfliktene kan vare i mange år, noe de opplever krevende for seg selv og skadelig for eleven.

Flere av informantene gir uttrykk for at det er en ekstra utfordring å undervise elever i høykonfliktfamilier. Dette fordi elevens læringsbetingelser er svekket som følge av foreldrenes konflikt. De mener at hjemsituasjonen må rettes før elevens læringsbetingelser kan bedres. Informantene forteller at de har et sterkt ønske om å hjelpe elevene, og at de ser det som sitt ansvar å sørge for forebygging og avhjelping av barnets vansker. De forteller at det er vondt å se at eleven har det vanskelig som følge av foreldrenes konflikt, og informantene bruker mye tid og krefter overfor hver elev og elevens vansker. De kan bruke pauser og ta av undervisningstid for å snakke med eleven. De kan også tenke mye på familien og tiltak etter at arbeidsdagen er over. De blir glade når de ser at foreldrenes atferd endrer seg som følge av kontakt mellom lærere og foreldre, men opplever det som vanskelig når foreldre trekker seg tilbake fra samarbeid etter kontakt. De kan balansere kontakten opp mot foreldrene slik at samarbeidet med foreldrene ikke svekkes.

Informantene forteller at de har et godt samarbeid med ledelsen ved skolene i disse sakene. De kan også ha samarbeid med helsesøster eller andre kollegaer for å hjelpe elevene. Ved en skole er generelt foreldresamarbeid tema i felles lærerforum. Dette opplever informanten som nyttig. En annen informant har et eget forum hvor eget trinn samarbeider med et annet trinn hvor saker og problemstillinger kan diskuteres. Det er også åpning for å ta saker inn i tverrfaglig samarbeid. To andre informanter opplever imidlertid at det er lite rom for deling av erfaringer og kunnskaper om tema på deres skoler, og de blir sittende alene med ansvaret for kontakten med foreldrene og for tiltak knyttet til eleven. Dette er vanskelig og utfordrende.

Saker knyttet til enkelte barn kan sette varige spor, spor som lærer kan bli sterkt emosjonelt berørt av også etter at eleven har gått videre i skoleløpet. Flere av informantene forteller at de ikke vet hvordan det har gått med elevene de har hatt bekymringer for. En av informantene forteller at det har vært viktig å anerkjenne at lærer ikke kan hjelpe elevene fullt ut, og ikke gå og føle skyld for elevens livs- og læringsbetingelser. Informanten antar at det krever mange års erfaring for å klare å legge arbeidet til side etter arbeidstid. De av informantene som mangler forum ved sin skole, ønsker mer veiledning om temaet. De andre opplever sine fora som fruktbare og gir ikke uttrykk for samme ønske.

5 Diskusjon – spesialpedagogiske implikasjoner

Funnene i denne undersøkelsen gir innsikt i mange ulike problemstillinger som lærer står overfor knyttet til konflikt. Oppsummert kan lærerne erfare at elever får store og varierte vansker. Lærerne kan oppleve møtet med elevens behov som krevende og utfordrende. Utfordringen ligger i å gjøre seg tilstrekkelig kjent med de faktiske forholdene slik at de kan iverksette riktige tiltak og samtidig ivareta samarbeidet med foreldrene. Konflikten kan også ha innvirkning på lærerens egne følelser lenge etter at eleven er utenfor lærers ansvarsområde. Funnene viser at lærerens tiltak overfor eleven kan gå på bekostning av tilgjengelig tid til andre oppgaver og pauser. Lærerne forteller også at de ikke har fått teoretisk kunnskap om foreldrekonflikt verken gjennom grunnutdanningen eller etter-/videreutdanning. Kompetansen de opparbeider seg er et resultat av praksis og eventuelt informasjonsdeling mellom kollegaer.

Det er overraskende at ingen av lærerne viser til samarbeid med spesialpedagogisk fagfelt når de snakker om tiltak overfor disse elevene. Kompetanse knyttet til faglige, sosiale og emosjonelle vanskeområder og vansker som følge av konflikt tilbys i både bachelor- og masterutdanningen i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Det spesialpedagogiske feltet er tilgjengelig for skoler på systemnivå og individnivå gjennom PP-tjenesten, en tjeneste fagkompetansen på masternivå kvalifiserer til. Samtidig har det vært vanskelig å finne relevant teori og empiri om forholdet *lærer-konflikt mellom foreldre* i arbeidet frem mot denne undersøkelsen. Det kan virke som at det spesialpedagogiske fagfeltet ikke når ut til lærere, samtidig som denne problemstillingen er viet lite oppmerksomhet innen fagfeltet. Overraskelsen ligger i det store antallet barn dette omhandler og de alvorlige og potensielt langvarige vanskene de og familiene opplever. Dette er områder hvor spesialpedagogikken kan bidra med kunnskap, slik at lærerens møte med familiene foregår med utgangspunkt i både elevens ståsted og vanske og i teoretisk kunnskap om konflikt i familier, og at de tiltak som iverksettes overfor eleven blir mer adekvate.

Undersøkelsen viser at lærerne står overfor dilemmaer i flere problemstillinger knyttet til konflikt mellom foreldre. Det spesialpedagogiske fagfeltet kan bistå med støtte til lærer og elev i flere av disse dilemmaene. Rammene for denne oppgaven tilsier at kun et utvalg av dilemmaene kan diskuteres. I det følgende trekkes det frem tre av de områder som oppleves som mest sentrale i spesialpedagogisk sammenheng.

5.1 Vansker - i barnet eller som følge av miljøet

Funnene viser hvordan lærerne kan oppleve betydelige vansker hos elevene som følge av foreldrekonflikten. Ingen av informantene tillegger vansken til eleven selv, men ser på den som resultat av konflikten. Flere informanter oppgir å ha manglende teoretisk kompetanse om foreldrekonflikt og dens implikasjoner for barna.

Flere av informantene forteller om elever som får negative tilbakemeldinger fra andre lærere. En kan spørre hva dette gjør med elevenes psykiske helse og utvikling, og hva som skal til for å forebygge og avhjelpe vanskene. En kan også spørre hva som ligger til grunn for reaksjonen. En mulighet er at lærere ikke formidler tydelig nok seg imellom hvilke utfordringer eleven står i og hvordan dette kommer frem hos eleven. Reaksjonen kan være forårsaket av manglende rutiner knyttet til dokumentasjon om og tilgjengeliggjøring av denne om den enkelte elev. Eller den kan være en indikasjon på at overlapping av lærere skjer uten at informasjon på elevnivå utveksles. Den kan også være forårsaket av lærers egen kapasitet til å ta inn over seg elevens faktiske vansker, eller av lærerens forutinntatte holdning til eleven som følge av tidligere informasjon.

Dersom lærer er ukjent med elevens bakgrunn og ikke innehar tilstrekkelig kompetanse om hvilke konsekvenser konflikt kan ha på barn, kan det tenkes at elevens vansker blir oppfattet som forårsaket av forhold ved eleven selv. I ytterste konsekvens kan eleven bli utsatt for negative vurderinger og tilbakemeldinger, handlinger som kan forsterke elevens livs- og læringsbetingelser gjennom økt skyldfølelse for manglende kapasitet til deltakelse, opplevelse av manglende mestring og svekket selvbilde. Eleven kan også bli henvist til utredning av vansker ved spesialpedagogisk tjeneste.

En kan også spørre hvordan vanskene på sikt innvirker på elevens faglige, sosiale, emosjonelle og personlige utvikling dersom ikke omgivelsene møter elevens vansker på en adekvat måte. Vi som spesialpedagoger som oppdrag å avdekke, forebygge og avhjelpe vansker. Det spesialpedagogiske feltet har kompetanse til å støtte lærerne i arbeidet med familiene og elevene, eventuelt eleven direkte, slik at vanskene forhindres i å bli varige med negativ innvirkning på elevens helse og livskvalitet. En kan etter dette spørre om hvordan spesialpedagogisk fagområde kan nå frem til lærerne med kunnskapen, og det blikket som er nødvendig, for å gi adekvat hjelp og støtte til elever i vanskelige livssituasjoner. Det

spesialpedagogiske fagfeltet oppfordres til å diskutere dette videre, slik at vansker hos de barna som opplever konflikt kan avhjelpes og forebygges.

5.2 Barnet i konflikten – “barnets beste”

Dette punktet har bakgrunn i informantenes utsagn i punkt 4.8. knyttet til skolens forventning til at foreldre bør kunne ha felles treffpunkter, som for eksempel i elevens utviklingssamtale. Alle informantene i undersøkelsen gir uttrykk for at ønsket om at foreldre kommer sammen til utviklingssamtaler er begrunnet i at det er til *barnets beste*. En av skolene utelukker muligheten for foreldrene til å møte hver for seg. Rektor har undersøkt, og kommet frem til at foreldre har ikke denne rettigheten. Informanten forteller om en familie hvor mor ikke ville møte far, og det ble gjennomført møte med mor alene på rektors kontor. Skolen tydeliggjør i møtet at det er til barnets beste å møte sammen og at forelderen må møte sammen med den andre. Under møtet, hvor foreldrene, barnet og lærer møter sammen, har foreldrene en krangel, eleven har for lærer en ukjent og unormal oppførsel, før lærer klarer å roe situasjonen. Møtet forløper så som forventet, og informanten forteller at mor har opplyst i etterkant at samarbeidet går bedre mellom foreldrene. Lærer tillegger møtet betydning for styrking av foreldrenes samarbeid seg imellom.

Ved de tre andre skolene pålegges ikke foreldre å møte sammen til utviklingssamtale, selv om det er ønskelig. To av informantene opplyser at foreldre kan komme hver for seg dersom lærer finner at de ikke klarer å gjennomføre felles samtaler. Lærerne kommer frem til hvem dette gjelder gjennom refleksjon over tidligere møter, og antakelser knyttet til det forestående møtet. En av informantene opplyser at han tar kontakt med foreldre i forkant av møtene for å forsøke å få foreldre til å møte sammen. Han uttrykker at «*tiden leger alle sår*» og at også der hvor det foreligger vold eller domsavsigelser som sier at foreldrene ikke skal ha felles møter vil man etter hvert kunne forvente at foreldrene møter sammen. Han sier at dersom foreldrene uttrykker bekymring for å møte sammen, kan de ta med seg en person de føler seg trygg på til møtet, med en antakelse om at da vil ny konflikt forhindres.

Det er skolens forventning til at foreldre møtes til tross for at de ikke ønsker det, hvor det foreligger domsavsigelse eller hvor det forekommer vold som diskuteres i det følgende. Diskusjonen har det teoretiske bakteppe, kapittel 2, som grunnlag for diskusjonen.

Barnets beste er et uttrykk som er hentet fra Barnekonvensjonen.. Begrepet benyttes både av domstolen når de skal behandle saker knyttet til barn, og av skolen i ulike tiltak rettet mot barnet og familien. Når begrepet anvendes av staten eller av offentlige instanser eller organisasjoner som har virkefelt opp mot barn, skal hensynet til foreldrenes rettigheter tas i betraktning. Det er foreldrene som er har hovedansvaret for barns oppdragelse, og det er en anerkjent oppfatning at foreldre ønsker det beste for barna sine. Der hvor myndigheter, instanser, organisasjoner eller andre har en opplevelse av at foreldrene forsømmer barna, kan melding sendes til barnevernet for vurdering av omsorgsevnen. Det må foreligge alvorlig omsorgssvikt om foreldre skal fratras omsorgen. I høykonfliktssaker kan en vurdere om det foreligger omsorgssvikt med bakgrunn i at foreldrene setter egne behov foran barnas.

Når foreldre gir uttrykk for at de ikke ønsker å komme sammen til møter eller andre treffpunkter, kan en anta at det foreligger høy grad av konflikt. Forelderen kan oppleve den andre forelderen som krenkende, nedlatende, truende eller annet. Der hvor et foreligger dom om at foreldrene ikke skal treffes, herunder også voldssaker, har foreldrene først kommet sammen til mekling før konflikten er brakt inn for domstolen. I saker om bosted og samvær for barn forsøkes det først med mekling mellom foreldre i retten, før saken eventuelt går til doms fordi foreldrene ikke klarer å enes. Kommunikasjonen er da så fastlåst at dommer må bestemme det som er til barnets beste på vegne av foreldrene.

Innen tilgjengelig teori og empiri er det stor enighet at i saker med høy konflikt og i voldssaker er barn og foreldre utsatt for menneskelige påkjenninger som kan forårsake store vansker. Når familiene utsettes for det store påkjenninger, kan barn ha alvorlig risiko for negativ utvikling og svekket helse. Barn, og voksne, blir redde, sårbare, deprimerte og kan få angst. Øverlien (2012) forteller eksempelvis hvordan barn kan gå til skritt som innvirker på deres egen tilstedeværelse på skolen når de blir hjemme for å skjerme den voldsutsatte forelderen fysisk. Dette skjer også når foreldrene ikke bor sammen. Traumene forårsaket av vold kan vedvare langt opp i voksenlivet, og for noen varer det livet ut.

Som en kan se av det overnevnte er det ulike hensyn som bør vurderes når barnets beste skal ivaretas. Dersom utsagnene om at det er til barnets beste at foreldre alltid skal møte sammen, kan en spørre hvilket kunnskapsgrunnlag skolen opererer med. I denne undersøkelsen er det ikke etterspurt bakgrunnen for at skolen anser det som *barnets beste* at foreldre møter sammen. Dette anses allikevel som et viktig moment i spesialpedagogisk sammenheng. Barn som lever i familier med stor grad av konflikt har betydelig risiko for å utvikle ulike vansker.

De barna som lever med voldshistorikk er ytterligere utsatt. Om foreldre og barn utsettes for møter som kan virke retraumatiserende, kan skader og vansker forsterkes hos både barn og foreldre, og dermed påvirke livsbetingelsene i familien ytterligere. Det er ikke holdepunkter i teori for å si at støtte fra andre i lokalet er tilstrekkelig for å unngå at nye opplevelser setter spor. Når så den ene informanten skilte dette som et tiltak, kan det innebære at lærer mangler forståelse for voldsopofrenes psykiske helse og sårbarhet for nye traumer.

Det ovennevnte kan tolkes som at lærerne og skolens ledelse mangler kunnskap på avgjørende områder knyttet til elevenes livsbetingelser, og om hvordan vansker kan forsterkes. Informantene har opplyst at de ikke har kunnskap om konflikt som fenomen som en del av aktuell tematikk i skolen. Det anses derfor som ekstra viktig å at spesialpedagogisk rådgivningstjeneste tar med seg denne kunnskapen ut til skolene. Dette er nødvendig slik at skolen får innsikt i den potensielle retraumatisering de kan påføre om de krever eller forventer at familier med voldshistorikk skal ha felles treffpunkter. Dette vil også kunne bidra til at tiltak rettet mot barnet og familien baseres på helhetlige vurderingen, vurderinger som i større grad kan minske sjansene for varige skader og vansker hos barnet.

5.3 Lærernes ønsker om mer veiledning – hvor skal kunnskapen kommer fra?

I undersøkelsen kommer det frem at det er forskjeller fra skole til skole hvordan støtte for lærerne i vanskelige saker organiseres. På alle skoler er det god kontakt med rektor og annen ledelse for å diskutere problemstillinger og utfordrende saker. På en av skolene er det felles møte en gang i uken hvor alle lærere møter og diskuterer aktuelle saker og temaer. Her kan skolens ledelse ta initiativ til økt kunnskap og diskusjoner. Ved en annen skole er det trinnvise forumer hvor ulike trinn samles for å diskutere og dele erfaringer.

De to siste skolene har ikke organiserte samlinger av lærere for diskusjon og erfaringsdeling. Den ene informanten finner støtte hos helsesøster og ulike kollegaer fra sak til sak alt etter som hvem som virker som gode samarbeidspartnere i den aktuelle saken. Informanten på den andre skolen opplever at det kun er rektor som er diskusjonspartner. Det er åpenhet for å fortelle om saker, men informanten opplever at det belaster de andre lærerne om saker tas opp i plenum i for stor grad. Informantene på disse to siste skolene gir uttrykk for at de ønsker en

person de kan søke veiledning fra ut over helsesøster på skolen, gjerne en sosiallærer eller en miljøarbeider.

Samtlige av informantene forteller at de har reservasjoner knyttet til det å melde saker videre til barnevernet. Det etterlates et inntrykk etter samtalene at reservasjonene er basert på personlige erfaringer og holdninger til barnevernet.

Når lærere forteller om barn med vansker som er forårsaket av konflikt i familien og de erfaringene de har etter kontakten med foreldrene, kan en ut fra et spesialpedagogisk perspektiv forstå hvorfor de ønsker mer veiledning og støtte. Basert på funnene i undersøkelsen, kan en påstå at konflikt mellom foreldrene er et omfattende problem som lærerne ser hemmer dem i hverdagens arbeidsoppgaver. Elever som rammes utvikler vansker som eksempelvis hindrer dem i å tilegne seg ny kunnskap, de samhandler dårlig med andre, eller de er triste. Lærerne forteller at de bruker mye tid og krefter på disse elevene, tid de tar fra tiltrengte pauser og tid de har bruk for til andre oppgaver. Kontakten med familiene oppleves er varierende, og det å håndtere konfliktens virkninger oppleves som krevende, ubehagelig og vanskelig. En kan dermed spørre om lærerne hjelper elevene når de forsøker å avhjelpe barnets hjemssituasjon, fremfor å melde videre til barnevernet. Flere av informantene ser på barnevernet som en lite delende samarbeidspartner som de reserverer seg mot.

Samtidig opplever informantene at tverrfaglige møter, hvor også spesialpedagogisk tjeneste er tilstede, som nyttige. Fra et spesialpedagogisk perspektiv er det hensiktsmessig å få til gode lærings- og samarbeidsplattformer, som kan komme elever med vansker til gode. En kan derfor spørre om det bør etableres sterkere eller nye arenaer for samarbeid mellom spesialpedagogisk virksomhet og skolen, slik at både barnets hjemssituasjon og vansker blir håndtert på en god og forent måte fra ulike profesjonelle ståsteder. Barneverntjenesten kan være en aktuell samarbeidspartner inn i et slikt forum i de sakene hvor det virker hensiktsmessig. Der hvor det allerede finnes slike samarbeidsfora kan det være hensiktsmessig at det spesialpedagogiske personellet bidrar til å løfte frem og synliggjøre konflikt mellom foreldre som et viktig tema å være oppmerksom på. Slik kan lærernes behov for økt kompetanse møtes.

6 Avslutning

Konflikt mellom foreldre kommer til syne for lærere i møter med foreldrene og gjennom observasjon av elever. Konflikten bidrar til vanskeligere undervisningsvilkår for lærer og svekkede læringsbetingelser for eleven. Lærer opplever at elever kan utvikle sårbarhet for vansker. Konfliktene innvirker på hvordan eleven har det til enhver tid. Lærerne observerer flere konsekvenser, faglige, sosiale og emosjonelle, som de tillegger konflikten. Lærere investerer betydelig med tid og engasjement i elevene. De blir følelsesmessig fylt av elevens livssituasjon og bruker tid og ressurser på å finne gode løsninger for eleven. De kan oppleve å være usikre på de faktiske forholdene i hjemmet, og reflekterer over hvordan de best skal ta kontakt med foreldrene for å skåne både dem selv, eleven og foreldresamarbeidet. Kontakten med foreldrene kan bidra til positive endringer for eleven, men den kan også være svært vanskelig. Opplevelsene knyttet til kontakten med foreldrene og eleven kan sette spor som oppleves tunge å forholde seg til, også etter mange år.

Lærerne forteller at de har liten kunnskap om konflikt. Dette til tross for at de ser konflikters virkninger for eleven. Det er forskjeller mellom skolene både når det kommer til hvilken støtte og hjelp det er for eleven, og når det gjelder støtte og veiledning i saker som de finner utfordrende. Der hvor det ikke finnes forum for diskusjon, savnes veiledning og støtte. Skolene har også ulike regler for om foreldre kan pålegges å møte sammen eller ikke. Alle lærerne mener at det er til barnets beste at foreldrene møter sammen, og maner til samarbeid foreldrene imellom. Dette mener de også fordi de ser at det innebærer praktiske konsekvenser dersom foreldre møter hver for seg, både tidsmessig og organisatorisk.

Resultatene fra denne undersøkelsen indikerer for det første behov for mer kunnskap om konflikt og hvilke tiltak som forsterker og forlenger konflikten. For det andre behov for økt tilgang til rådgivning i vanskelige saker. Spesialpedagogisk fagfelt kan bidra med kunnskap om konfliktens virkninger, og hvilke tiltak og regler som virker forsterkende på elevenes livsvilkår og vansker. Spesialpedagogisk rådgivningstjeneste kan også sette konflikt høyt på dagsorden i møter mellom skolen og tjenesten, slik at lærere tilbys forum for diskusjon med kvalifisert personell. På den måten kan vansker hos elever forebygges og avhjelpes. Det hadde vært ønskelig å intervju informantene flere ganger eller å intervju flere informanter. En ytterligere studie hadde kunne gi nyttig og mer nyansert kunnskap om forhold som lærerne opplever som betydningsfulle for deres erfaringer og refleksjoner.

Litteraturliste

- Barnelova. *Lov av 8. april 1981 nr. 7 om barn og foreldre.*
- Barneombudet. (2017, 30. mai). Barnekonvensjonen. Lastet ned fra <http://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-3/>
- Barnevernloven. *Lov av 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester.*
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. utg.). London: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* (Vol. 18). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekeland, T.-J. (2014). *Konflikt og konfliktforståelse : for helse- og sosialarbeidere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- FN-SAMBANDET. (2017, 30. mai). Barnekonvensjonen - barns rettigheter. Lastet ned fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen-barns-rettigheter>
- FUG. (2017, 30. mai). Hjem-skole-samarbeid. Lastet ned fra <http://www.fug.no/foreldre-og-skolen.141854.no.html>
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Urie Bronfenbrenner : en økologisk utviklingsmodell. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, W. (2013). Foreldrekonflikter etter samlivsbrudd ; en analyse av samspill og kilder til det fastlåsende. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(6), 540-551.
- Haaland, K. R. (2002). *Barnet i skilsmissen : et barneperspektiv på familieomforming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, M. S., & Borren, I. (2015). Foreldrekonflikt; identifisering av konfliktnivåer, sentrale kjennetegn og risikofaktorer hos høykonfliktpar.(Rapport 2015:3) Folkehelseinstituttet
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Killén, K. (2007). *Barndommen varer i generasjoner : forebygging er alles ansvar* (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis : et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH, De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Pedagogisk analyse : beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problemferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. *Lov 17.07.1998 nr 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Oxford Research. (2016). *Domstolsbehandlingen av foreldretvister. Kartlegging av foreldretvister etter Barneloven*. Lastet ned fra http://www.oxfordresearch.no/media/283401/kartlegging_domstolsbehandlingen_av_foreldretvister_oxford_research_2016_.pdf.
- Regjeringen. (2000). *Barnekonvensjonen kortversjon, norsk*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk/id87582/>.
- Rød, P. A. (2012). *Barn i klem mellom foreldrekonflikter og samfunnsmessig beskyttelse*. (doktoravhandling) Universitetet i Bergen.
- 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.
- SSB, Statistisk sentralbyrå -. (2015a). Familievern. Lastet ned fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/famvern/aar/2016-11-04?fane=tabell&sort=nummer&tabell=281500>
- SSB, Statistisk sentralbyrå -. (2015b). Samarbeid mellom foreldre som bor hver for seg. Lastet ned fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/samarbeid-mellom-foreldre-som-bor-hver-for-seg>
- Svennevig, J., & Landslaget for norskundervisning. (2009). *Språklig samhandling : innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet. *Forskningsartikkel: Samarbeid mellom hjem og skole*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1>.
- Utdanningsdirektoratet (2017, 30.mai). *Læreplanverket* Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Webster-Stratton, C., Solberg, M. H., Okstad, K. A., & Gröhn, H. (2007). *De utrolige årene : en veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 2-8 år* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øverlien, C.. (2012). *Vold i hjemmet : barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 – Spørsmål//utgangspunkt for dialog:

I og med at Grounded theory benyttes som metode, vil jeg i minst mulig grad lede informanten gjennom spørsmål.

Spørsmålene nedenfor er ment som en innledning til samtalen, som jeg håper at bidrar til at informanten snakker fritt og åpent om tema.

- Hvor lenge har du vært lærer? Faglig bakgrunn?
- Har du hatt samme stillingstype hele tiden, eller har du annen jobberfaring også?
- Har du opplevd at foreldre til dine elever er i konflikt med hverandre?
- Hvordan kom dette til syne for deg?
- Hvilke tanker har du rundt dette?

Jeg vil forhåpentligvis kunne få mer informasjon ved å be om utdypning av det informanten sier eller ved å eksempelvis speile og pause for å gi rom for refleksjon.

Tilleggsspørsmål dersom lærer ikke snakker fritt om tema (gjør oppgaven mindre Grounded theory og mer mot tematisk analyse):

- Hvordan tenker du rundt samarbeid med foreldrene på generelt grunnlag?
- Hvordan tenker du rundt konflikt og samarbeid med foreldrene?
- Hvorledes jobber dere med temaet foreldresamarbeid på skolen? Samlinger, veiledninger, kurs ?
- Hvorledes jobber dere med temaet konflikt ? Likt som over...
- Hva slags opplæring har du i konflikthåndtering? i utdanning/ Kursing / har noen i kollegiet?
- Hva gjør du når du møter foreldrene? Strategier?
- Har du opplevd at enkeltforeldre eller retten tar kontakt i tilknytning til rettstvist om bosted og samvær? Hvordan opplever du det? Tanker om hva denne kontakten potensielt gjør med foreldresamarbeidet?

Vedlegg 2 - Søkeresultat i databasen ERIC

Database(s): ERIC 1965 to January 2017

Search Strategy:

#	Searches	Results
1	(parent* and conflict* and school* and cooperation*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	265
2	(parent* and conflict* and teacher* and cooperation*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	272
3	(parent* and divorce* and teacher*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	270
4	(interparental* and conflict* and school*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	28
5	(interparental* and conflict* and school* and cooperation*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	0
6	(interparental* and conflict* and teacher* and cooperation).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	0
7	(parent* and divorce* and school* and cooperation*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	26
8	(parent* and divorce* and teacher* and cooperation*).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]	31

Vedlegg 3 – Søkeresultat i databasen NORART

NORART: (konflikt* AND foreldre*) and vitenskap=#		14 treff
Involvering av barn i foreldremekling	Strandbu, Astrid	Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål, Årg. 14, nr. 4 (2016)
Meklingsstrategier i møte med det konfliktfylte	Gulbrandsen, Wenke	Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol. 52, nr. 2 (2015)
Når vuxenkonflikterna äter upp allt syre i rummet	Abrahamsson, Erik	Fokus på familien, Årg. 41, nr. 3 (2013)
Foreldrekonflikter etter samlivsbrudd	Gulbrandsen, Wenke	Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol. 50, nr. 6 (2013)
Hvordan virker obligatorisk foreldremekling ved store konflikter?	Gulbrandsen, Wenke	Tidsskrift for velferdsforskning, Årg. 16, nr. 1 (2013)
Grensearbeid: Barnevernets møte med foreldrekonfliktsaker	Jevne, Kari Sjøhelle	Fontene forskning : et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO), Nr. 2 (2012)
Hvordan oppleves meklingsordningen av foreldrene?	Jensberg, Heidi	Fokus på familien, Årg. 40, nr. 2 (2012)
Hva karakteriserer vanskelige saker i foreldremekling, og er meklingsordningen godt nok tilpasset?	Ådnanes, Marian	Fokus på familien, Årg. 39, nr. 2 (2011)
Does child gender moderate the relationship between interparental conflict and child outcomes?	Baviskar, Siddhartha	Norsk epidemiologi, Årg. 20, nr. 1 (2010)
Foreldreposisjoner i bevegelse	Rønbeck, Knut	Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol. 47, nr. 8 (2010)
«-oss står att likson i eit anna land»	Midtstigen, Per	Fokus på familien, Årg. 35, nr. 1 (2007)

Foreldre i konflikt	Rønbeck, Knut	Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol. 43, nr 4 (2006)
Konfliktløsning mellom hjem og skole	Kjemsaaas, Ann Kristin	Skolepsykologi, Årg. 39, nr 5 (2004)
Fra konflikt til forsoning	Rønbeck, Knut	Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol. 41, nr 4 (2004)

NORART: (skilsmisse* AND lærer*) and vitenskap=#	0 treff
--	----------------

NORART: (skilsmisse* AND skole*) and vitenskap=#	1 treff	
Brutte hjem : barns opplevelser av foreldrenes skilsmisse	Berg, Christine Scott	Spesialpedagogikk, Årg. 70, nr 10 (2005), ss. 36-41

Vedlegg 4 – Søkeresultat i databasen Web of Science™

Search history: Web of Science™ Core Collection

Set Results	<input type="text" value="http://apps.webo"/> <input type="button" value="Save History / Create Alert"/> <input type="button" value="Open Saved History"/>		Edit Sets	Combine Sets	Delete Sets
				<input type="radio"/> AND <input type="radio"/> OR <input type="button" value="Combine"/>	<input type="button" value="Select All"/> <input type="button" value="Delete"/>
# 4	1	TOPIC: (parent* AND divorce* AND cooperation* AND teacher*) <i>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC Timespan=All years</i>	Edit	Select to combine sets. <input type="checkbox"/>	Select to delete this set. <input type="checkbox"/>
# 3	15	TOPIC: (parent* AND conflict* AND cooperation* AND teacher*) Refined by: WEB OF SCIENCE CATEGORIES: (SOCIAL SCIENCES INTERDISCIPLINARY OR PSYCHOLOGY OR EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH OR PSYCHOLOGY MULTIDISCIPLINARY OR PSYCHOLOGY DEVELOPMENTAL OR SOCIAL ISSUES OR FAMILY STUDIES OR BEHAVIORAL SCIENCES OR SOCIOLOGY OR PUBLIC ENVIRONMENTAL OCCUPATIONAL HEALTH) <i>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC Timespan=All years</i>		Select to combine sets. <input type="checkbox"/>	Select to delete this set. <input type="checkbox"/>
# 2	19	TOPIC: (parent* AND conflict* AND cooperation* AND teacher*) <i>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC Timespan=All years</i>	Edit	Select to combine sets. <input type="checkbox"/>	Select to delete this set. <input type="checkbox"/>
# 1	301	TOPIC: (parent* AND conflict* AND cooperation*) <i>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC Timespan=All years</i>	Edit	Select to combine sets. <input type="checkbox"/>	Select to delete this set. <input type="checkbox"/>

Vedlegg 5 –Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt «Lærers erfaringer med foreldre som er i konflikt med hverandre»

Bakgrunn og formål

Undertegnede er student ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, med fordypning i psykososiale vansker. I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å intervju en lærer på småskoletrinnet ved deres skole som har erfaring med foreldre som er i konflikt med hverandre.

Formålet med oppgaven er å kartlegge lærers opplevelser og refleksjoner.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det er frivillig å delta. En kan til enhver tid trekke seg fra studien uten å oppgi en bestemt grunn.

Studien vil benytte seg av intervju som kartleggingsmetode. Deltakelse i studien innebærer at jeg kommer til deres skole for et intervju med varighet på mellom 30 og 60 minutter. Det vil bli benyttet båndopptaker under intervjuet. Det kan, dersom det er hensiktsmessig, gjøres et intervju nr. 2.

Hva skjer med informasjonen fra intervjuet?

Prosjektet vil forholde seg til forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag og humaniora. Dette innebærer blant annet at lydopptak og notater fra intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Det fysiske materialet vil bli oppbevart i sikret skuff, og all data fra intervjuet vil bli passordbeskyttet, anonymisert og oppbevart på sikkert område på nettet. Det vil være umulig å koble den enkelte informant opp mot data til oppgaven. Alt materiale til studien blir slettet så snart sensur på oppgaven har falt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 2. juni 2017.

Konfidensialitet

Alt som kommer frem i intervjuet vil bli behandlet profesjonelt, med respekt og ydmykhet.

Dette innebærer at:

- Alle data som kommer frem under intervjuet vil bli anonymisert.
- Alle deltakere vil bli anonymisert, både informanten og arbeidsplassen.
- Alt materiale blir oppbevart sikret og konfidensielt.
- Alt materiell blir slettet ved avslutning etter sensur.

Det bes om at lærer anonymiserer foreldre og barn i eksemplifisering og refleksjon.

Jeg håper med dette på et positivt svar fra dere knyttet til å dele erfaringer fra praksisfeltet med meg. Ta gjerne kontakt med meg dersom det er spørsmål til henvendelsen, enten på e-post: cec-kvad@online.no eller på mobil: 406 37 218.

Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo kan også kontaktes vedrørende prosjektet.

Med vennlig hilsen

Cecilie Kvadsheim

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet «Lærers opplevelse av foreldresamarbeid når foreldre er i konflikt med hverandre» og er villig til å delta.

Navn: _____

Sted/dato: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 6 - Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjon innebærer gjengivelse av tale i form av tekst. Følgende symboler – *nøkkelen* - beskriver lyder på opptaket fra de ulike intervjuene som ikke kan gjengis i ord. Nøkkelen som benyttes er hentet fra boken «*Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*» av Svennevig og Landslaget for norskundervisning (2009, s. 9-10). Hele nøkkelen er ikke gjengitt, den er først og fremst laget for å markere intonasjon.

Transkripsjonen i denne oppgaven konsentrerer seg først og fremst om innhold, og derfor er kun de deler av nøkkelen som virker hensiktsmessig for dette formål tatt med. I tillegg har jeg laget tre egne transkripsjonstegn for å gjøre teksten mer lesbar, ved at man kan «høre» leserens stemme.

..	kort pause
...	lengre pause
ord [ord]	overlappende tale
-	avbrutt ord
(host)	ikke-språklige lyder fra taleapparatet (host, kremt osv.)
@	latter
@ ord @	latterkvalitet
X	uhørbar stavelse
X ord X	usikker transkripsjon

Egenprodusert transkripsjonstegn:

.	pustepause/trekker pusten
KAPITAL	ord uttalt med trykk
”ord”	Åpenbar referering til samtale mellom lærer og elev/foreldre

Vedlegg 7 – Utdrag av transkripsjon – Informant 2 - Berit

M: Ja er du kontaktlærer nå?

I: Jeg er kontaktlærer.. og det har jeg vært alle årene jeg har vært lærer

M: Siden 2001?

I: Det har vært ett år jeg ikke har vært det.. så..

M: mmm

I: Det har jo blitt noen år @@

M: Jaa.. eh.. og da må jeg jo spørre deg .. når har du har erfaring med foreldre som er i konflikt med hverandre, hvor er det kommet til syne for deg?

I: Ja det kommer jo til syne i ... noen ganger veldig i barnet selvfølgelig at du ser reaksjoner på at barnet føler at det er i en konflikt .. **også kommer det til syne i at foreldrene kanskje ringer meg mye og snakker ikke så pent om den andre (se side 32)**.. så det er veldig lett å se.. eh.. og så ser jeg det jo at de kanskje ikke kommer sammen i foreldresamtaler og at de på en måte heller ikke kommuniserer bra hvis de kommer sammen i foreldresamtaler at **det kan være litt ubehagelig noen ganger både for meg og barnet** hvis at det.. har vært .. i de tøffeste situasjonene da så har det vært sånn.

M: mmm.. eh når du sier at det har vært ubehagelig for deg og barnet for å ta det først. Eh.. har du noen eksempler .. som du tenker har påvirket deg spesielt mye?

I: @ja.. ja.. det.. ja jeg er jo faktisk i en sånn situasjon nå.. siden det er taushetsbelagt da@@ så er jeg jo på en måte det og det .. der er det jo for å t- ta tak i den litt av den situasjonen og litt sånn i andre situasjoner så er det jo litt sånn at det er .. var det hvordan jeg opplevde det? Hvordan jeg så det? Ja og da er det jo litt sånn at de sier ting til hverandre de hakker på hverandre når de sitter på samtale eller de kommer til meg hver for seg og vil ha samtaler hver for seg og så er det litt sånn .. begge to har liksom noe negativt å si om den andre.. og i de gangene vi har hatt de i møter sammen hvor barnet.. det skal handle om barnet og deres utvikling på skolen og ikke handle om foreldrenes konflikt .. så har det lyst litt sånn igjennom .. da har det herre .. sett at det har vært vanskelig for .. for eksempel det barnet som jeg har konkret her da.. og litt ubehagelig for meg fordi at det er ikke det vi egentlig skal snakke om akkurat da

M: mmm

I: også .. også handler det litt om at ja hvem som føler opp og ikke følger opp og ja men det .. ”jeg trodde jo det var du som fulgte opp det” og ”du har jo sagt at du skal følge opp det” ”ja det var ikke den dagen jeg hadde han” ikke sant og da . da kan det være litt ubehagelig

M: mmm

I: Fordi det er ikke noe som angår akkurat det vi prater om da

M: Dette er foreldre som ikke bor sammen?

I: Foreldre som ikke bor sammen

M: mmm

I: mmm

M: Har du merket det hos noen foreldre som bor sammen da?

I: Ja det har jeg også.. mmm.. og veldig ofte så det er jo... ofte det og.. for noen ganger så er det sånn at foreldre som ikke bor sammen de er på en måte litt ferdige @ med hverandre så de blåser litt i det mens de foreldrene som kanskje er i en fase hvor de kanskje er på vei til å gå ut eller de sliter i forholdet sitt så merker du kan du jo ofte merke det veldig godt.. eller merke at de ikke er samkjørte da i forhold til ungen.. og det kan jo være litt vanskelig

M: mmm.. også hos foreldre som bor sammen? De er ikke samkjørte?

I: Ja.. nei.. også foreldre som bor sammen faktisk.

M: mmm.. hvordan hvordan kommer det frem?

I: hvordan det kommer frem..?

M: Ja altså hva innebærer det?

I: Hva innebærer det? Nei det har litt.. det innebærer litt sånn at ”ja det er jo du som har ansvaret for morgenene og det er jo derfor han kommer litt for sent” og .. eller litt sånn spøker på hverandres vegne da som jeg ikke synes er så greit alltid .. som jeg skjønner ligger noe under eller.. litt sånne ting. Det er litt vanskelig å forklare og men det er sånn du bare merker at det er ... det er noe her da.. at de er uenige eller at de skylder litt på hverandre

M: mmm

I: Eller at de blir irritert på hverandre @@ sånn kan det være noen ganger

M: Men hva gjør det med barnet?

I: Det er ikke greit for barnet i det hele tatt

M: Nei

I: Det .. det er jo sånne ting jeg gjerne tar opp med barnet dagen etter det.. da sier jeg ”hvordan synes du det var i går” og ”synes du at det gikk fint å komme sammen med mamma og pappa i går” og da sier de av og til sånn ”nei.. det er dumt når de krangler litt” eller .. så da er det ofte litt sånn at det lyser litt igjennom sånn de har det hjemme da