



UiO • Universitetet i Oslo

## Barn av innsatte og deres skolegang

*En kvalitativ undersøkelse av fire jenters erfaringer  
og opplevelser i skolen når en forelder er innsatt*

Thea Olava Holm Våga

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fordypning psykososiale vansker

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

30.06.2020



# **Barn av innsattes og deres skolegang**

*En kvalitativ undersøkelse av fire jenters erfaringer og opplevelser i skolen når en forelder er innsatt*

© Thea Olava Holm Våga

År 2020

Barn av innsatte og deres skolegang

Thea Olava Holm Våga

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Hvert år opplever 6000 til 9000 barn at en forelder fengsles (Hamsund & Sandvik, 2009, s. 55). Denne gruppen barn blir ofte omtalt som «de skjulte straffede», fordi når én dømmes til fengsel, føles straffen belastende for hele familien. Studier peker på at en slik emosjonell belastning kan føre til psykiske helseproblemer (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121; Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 292). Det mangler kunnskap og forskning på barn av innsatte i Norge. Særlig gjelder dette hvordan barn av innsatte fungerer på en annen arena enn hjemmet, for eksempel skolen. Denne oppgaven belyser noen av innvirkningene det kan ha for skolehverdagen for et barn når en forelder fengsles. Mangel om kunnskap om opplevelsene og erfaringene til barn av innsatte, danner bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Formålet med oppgaven vil være å undersøke og avdekke hvilke opplevelser og erfaringer barn av innsatte har med skolen, som lærings- og omsorgsarena.

For å belyse barn av innsattes erfaringer og opplevelser, ble følgende problemstilling utarbeidet: *Hvilke erfaringer og opplevelser med skolen har informantene i denne studien?*

Med utgangspunkt i problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål: 1) «Hvilke reaksjoner skildrer informantene i etterkant av fengslingen?». 2) «Finnes det likhetstrekk hos informantene i studien i forhold til deres opplevelser og erfaringer med skolen?». 3) «Hvordan kan ansatte i skolen møte og ivareta barn av innsatte sett i lys av informantenes erfaringer og opplevelser?».

Denne studien tar i bruk en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Forskningsdesignet består av kvalitativ metode med semistrukturerte forskningsintervju. For å belyse temaet ble det empiriske grunnlaget innhentet gjennom intervju av fire jenter.

Informantene er i alderen 17 til 27 år, og felles for dem er at alle opplevde at en forelder ble fengslet da de gikk på ungdomsskolen. Informantene er anonymisert og har fått navnene Live, Alexandra, Farah og Pernille. Datamaterialet ble kodet og transkribert i Nvivo, og analysert ved å ta i bruk en tematisk analyse. Materialet ble kategorisert i temaer som tok utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg landet da på to hovedtemaer: 1) Informantenes opplevelser i etterkant av fengslingen og 2) Skolen i møte med barn av innsatte. Underkategorier ble utarbeidet fra hovedtemaene. Til det første temaet

kom underkategorien; «Følelsesmessige og kroppslige reaksjoner» og «Behovet for kontroll». Det andre hovedtemaet, skolen i møte med barn av innsatte, fikk underkategoriene: «Åpenhet om fengslingen til lærer og medelever», «Fravær», «Overgang fra ungdomsskole til videregående skole» og «Tilrettelegging og oppfølging i skolen».

I datamateriale er et gjennomgående funn at informantene opplevde reaksjoner i etterkant av fengslingen, selv om disse var ulike fra informant til informant. Funnene kan tyde på et likhetstrekk blant informantenes opplevelser: følelsesmessige reaksjoner oppstår når tilværelsen forandres. Funnene peker også på hvordan disse reaksjonene kommer til uttrykk i skolen, og hvordan det kan påvirke konsentrasjon og arbeidskapasitet. Disse ulike reaksjonene tilsier at man bør være bevisst på at det ikke finnes ett enkelt reaksjonsmønster for barn som opplever at en forelder fengsles. To av informantene opplevde et større behov for kontroll og forutsigbarhet i hverdagen etter fengslingen. En annen informant opplevde derimot at det var vanskelig å omstille seg til en roligere tilværelse etter fengslingen. Funnene videre tyde på at det at læreren vet om fengslingen er en fordel når man går gjennom en krisesituasjon. For noen informanter har lærerens kunnskap om elevens situasjon gjort skolehverdagen lettere. For andre førte dette til en oppmerksomhet som ikke var ønsket. Funnene viser til viktigheten av at det bør være eleven som bestemmer om informasjonen om at en forelder er i fengsel, skal forbli privat eller deles. Funnene viser også til individuelle behov i etterkant av fengslingen, noe som tilsier at skolen og lærere ikke bør anvende den samme strategien i møte med barn av innsatte.

Det ble også sett på hvilke ressurser informantene hadde til disposisjon for å unngå at deres livssituasjon førte til fravær i skolen. Funnene tyder på at gode ressurser i omgivelsene kan trolig bidra til å gjøre det å gå på skolen mer meningsfullt. I underkategorien «Overgang fra ungdomsskole til videregående skole», gir studiens funn indikasjoner at lærerens forståelse og utøvelse av rollen er avgjørende for hvordan eleven opplever denne overgangen. Funnene fra studien indikerer at en faglige og relasjonell tilpasning bør finne sted i etterkant av en fengsling av en forelder, slik at barn av innsatte kan få en bedre skolehverdag.

Avslutningsvis peker funnene på at lærerens forståelse av elevenes reaksjoner og livssituasjon er av stor betydning.

# Forord

Det har ikke vært lett å skrive masteroppgave under en pandemi, med lite tilgang til bøker og lesesaler. Derfor gir det å være ferdig en ekstra god følelse. Det er svært mange som fortjener en takk for at jeg kan levere masteroppgaven i denne spesielle situasjonen.

Min største takk går til mine fire informanter. Dere trådte fram når jeg trodde jeg måtte legge hele masteren på is. Jeg beundrer deres pågangsmot, styrke og ærlighet. Jeg er evig takknemlig for at dere ville dele deres viktige historier med meg. Min takk går også til min veileder Luca Tateo. Takk for din nysgjerrighet og engasjement.

Jeg må også få takke min familie. Deres knusende ro har vært en viktig motvekt til mitt overveldende stress. Takk til min mor som alltid er der med omsorg og kjærighet når jeg trenger det mest. En stor takk til min far og stemor som har stilt opp i alle år jeg har studert med korrekturlesing og forslag til løsninger alle gangene jeg har sett meg blind. At jeg i det hele tatt kommer i mål skal dere ha mye av æren for. En stor takk går også til min stesøster, Ellen, for et «crash course for dummies» i metode. Jeg vil også takke mine andre tre søstre for å ha vært den største heilagjengen.

Mine gode venner, dere vil jeg også takke. Takk for all støtten dere har gitt meg og for at dere har tålt ha en fraværende venn det siste halvåret. Jeg vil også takke mine to gode studievenner, Hedvig og Silje. Dere har vært uunnværlig viktige for meg. Det å ha noen å snakke med, og som vet akkurat hvilken frustrasjon man kjenner på til tider, har vært gull verdt.

Til slutt går takken til han som har måtte leve med en kjæreste med konstant høye skuldre og piggene ute det siste året. Takk for oppmuntringer, kjærighet, trøst og latter. Oliver, jeg er så heldig som har deg.

Takk!

Bryne, 2020.

Thea Olava Holm Våga





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	<b>Bakgrunn for valg av tema .....</b>	<b>1</b>
1.1.1	Spesialpedagogisk relevans.....	2
1.2	<b>Formål og problemstilling.....</b>	<b>2</b>
1.3	<b>Oppgavens struktur .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Teoretisk forankring .....</b>	<b>4</b>
2.1	<b>Barn som pårørende av fengsling.....</b>	<b>4</b>
2.1.1	Konsekvenser av fengslingen .....	5
2.2	<b>Et spesialpedagogisk perspektiv på barn av innsatte.....</b>	<b>7</b>
2.2.1	Tilknytning.....	7
2.2.2	Utviklingsøkologisk modell .....	8
2.2.3	Opplevelse av sammenheng.....	10
2.3	<b>Skolens muligheter og fallgruver .....</b>	<b>11</b>
2.3.1	Skolen som forebyggende arena .....	11
2.3.2	Lærerens rolle og relasjonskompetanse.....	12
2.3.3	Skolens samfunnsmandat .....	14
2.3.4	Tilpasset opplæring .....	15
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>16</b>
3.1	<b>Vitenskapsteoretisk ramme .....</b>	<b>16</b>
3.1.1	Fenomenologi.....	16
3.1.2	Hermeneutikk.....	17
3.2	<b>Verktøy for datainnsamling.....</b>	<b>18</b>
3.2.1	Semistrukturert intervju .....	18
3.3	<b>Datainnsamling .....</b>	<b>19</b>
3.3.1	Utvalg og rekruttering av informanter .....	19
3.3.2	Intervjuguide og intervjusituasjonen.....	21
3.4	<b>Metode for analysen .....</b>	<b>23</b>
3.4.1	Transkribering.....	23
3.4.2	Tematisk analyse.....	24
3.5	<b>Kvalitetsvurderinger .....</b>	<b>27</b>
3.5.1	Validitet.....	27
3.5.2	Reliabilitet.....	27
3.6	<b>Etiske refleksjoner .....</b>	<b>28</b>
3.6.1	Potensielle skadevirkninger.....	28
3.6.2	Hensyn til tredjepart .....	31
<b>4</b>	<b>Presentasjon og drøfting av funn .....</b>	<b>33</b>
4.1	<b>Informantenes opplevelse i etterkant av fengslingen .....</b>	<b>33</b>
4.1.1	Følelsesmessige og kroppslige reaksjoner .....	33
4.1.2	Behovet for kontroll.....	37
4.2	<b>Skolen i møte med barn av innsatte .....</b>	<b>39</b>
4.2.1	Åpenhet om fengsling til lærer og medelever .....	39
4.2.2	Fravær.....	45
4.2.3	Overgang fra ungdomsskole til videregående skole.....	49
4.2.4	Tilrettelegging og oppfølging i skolen.....	53

<b>5</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>57</b>
5.1	Oppsummering av funn .....	57
5.2	Studiens bidrag og forslag til videre forskning .....	59
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>61</b>
	<b>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD</b> .....	<b>69</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</b> .....	<b>72</b>
	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide</b> .....	<b>76</b>

Antall ord : 25 248

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av mine fem år som student har jeg vært svært opptatt av pårørendeperspektivet. Dette har vist seg gjennom fokuset jeg har valgt i ulike oppgaver. Jeg har skrevet om alt fra barn av rusbrukere og psykisk syke, til etterlatte ved selvmord. Et fokus på de pårørende bunner i personlige erfaringer ved å være pårørende og hvilken innvirkning andres handlinger kan ha på livskvalitet. Da tiden kom for å velge hvilket tema jeg skulle skrive om i masteroppgaven, falt valget på barn av innsatte. Dette fordi i barn av innsatte i flere år har vært en glemt og neglisjert gruppe av alle hjelpeinstanser (Raundalen & Schultz, 2006, s. 28). Samtidig har det vært og eksisterer det fortsatt lite forskning på denne gruppen barn og unge, særlig i norsk kontekst. I senere år har det kommet flere organisasjoner som jobber for denne gruppen pårørende, blant andre Forening for Fangers Pårørende (FFP) og Kirkens Bymisjon. FFP har gjennom sin forskning gitt viktige bidrag som har ført til forsterket kunnskap om denne gruppen pårørende.

Forskning er viktig, for hvert år opplever mellom 6000 og 9000 barn at en forelder fengsles (Hamsund & Sandvik, 2009, s. 55). En studie gjort på barn av innsatte i fire europeiske land fant at barn som hadde foreldre i fengsel hadde en forhøyet risiko for å få psykiske problemer, særlig gjaldt dette barn som var over 11 år (Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 292). Murray, Farrington og Sekol (2012, s. 190) fant også at når en forelder fengsles er det en risikofaktor knyttet til utviklingen av antisosial atferd. Antisosial atferd er preget av destruktive og fiendtlige handlinger, og regelbrytende og/eller opposisjonell atferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 37) En slik type atferd kan lede barn og unge til kriminelle handlinger (Nordahl et al., 2005, s. 37). Det er likevel viktig å huske på, slik som Smith og Jakobsen (2010, s. 50) hevder, at forskning om risikofaktorer og ulike utfall knyttet til det å være et barn av en innsatt kan være farlig med tanke på at det kan skape fordommer og fordømmelse av barna. En slik «eplet faller ikke langt fra stammen-holdning» kan trolig være en ytterligere risikofaktor. Likevel kan en innsikt i hvilke potensielle risikofaktorer barn av innsatte kan møte, være av betydning for hvilke forebyggende tiltak som settes inn.

### **1.1.1 Spesialpedagogisk relevans**

Spesialpedagogikken omfatter et bredt felt av områder og mange problemstillinger. Ifølge Tangen (2012, s. 17) er spesialpedagogikkens overordnede mål «[...] å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse». Når barn opplever at mor eller far havner i fengsel, kan det oppstå både akutte eller mer langvarige problemer (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121). Følelser som sinne, skam, skyld og tristhet kan oppstå som følge av at en forelder blir innsatt. Dette kan igjen forårsake spise- og søvnproblemer, lave skoleprestasjoner og atferdsproblemer i skole og hjem (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121). Ikke bare har barn av innsatte en risiko for å få psykiske vansker (Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 502), det er også en forhøyet risiko for at de vil droppe ut av skolen og/eller oppleve dårlige skoleresultater (Trice & Brewster, 2004, s. 32; Murray & Farrington, 2008, s. 161).

Internasjonale studier gir dermed indikasjoner på at barn av innsatte har en betydelig risiko for å møte vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse og omfattes dermed av spesialpedagogikkens overordnede mål. Det er derfor viktig med et spesialpedagogisk perspektiv på barn av innsatte innen en norsk kontekst. Disse barna oppholder seg i barnehage og skoler, og innsikt i hvordan en slik livssituasjon påvirker og erfares vil kunne gi viktige bidrag i et forebyggende perspektiv på hva som kan være til reell hjelp for disse barna. Det vil også gi dem som skal møte barn av innsatte i skolen en mulighet for å kunne utvikle verktøy for å gi gode lærings- og oppvekstvilkår for denne gruppen.

## **1.2 Formål og problemstilling**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke og avdekke hvilke opplevelser og erfaringer barn av innsatte har. Konkret ønsker jeg å oppnå mer kunnskap om hvilken betydning fengslingen har for ungdommers hverdagsliv på en arena, nærmere bestemt den norske skolen. Bakgrunn for valg og tema, samt den spesialpedagogiske relevansen som er presentert, begrunnes at økt kunnskap omkring deres egne opplevelser er viktig for å få en forståelse av fenomenet. Barn bærer med seg ulike erfaringer i møte med skolen. Samtidig er skolen den eneste arenaen hvor så og si alle mennesker tilbringer store deler av sitt barne- og ungdomsliv på, da det er en rett og plikt til grunnskoleopplæring i Norge (Opplæringslova, § 2-1, 1998). Det finnes ingen andre slike arenaer hvor alle mennesker må delta i løpet av sitt

liv, og skolen blir derfor det sentrale fokuset i denne oppgaven. Oppgaven belyser, på bakgrunn av dette, i mindre grad barnets forhold til venner og familie. Dette er gjort for å avgrense omfanget av studien. Problemstillingen er derfor utformet slik:

*Hvilke erfaringer og opplevelser med skolen har informantene i denne studien?*

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- Hvilke reaksjoner skildrer informantene i etterkant av fengslingen?
- Finnes det likhetstrekk hos informantene i studien i forhold til deres opplevelser og erfaringer med skolen?
- Hvordan kan ansatte i skolen møte og ivareta barn av innsatte sett i lys av informantenes erfaringer og opplevelser?

### **1.3 Oppgavens struktur**

Denne masteroppgaven er inndelt i fem kapitler. I kapittel 1 ble temaets forekomst og aktualitet belyst, samt dets spesialpedagogiske relevans. Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål ble også presentert her. I kapittel 2 redegjør jeg for det teoretiske rammeverket som er brukt for å diskutere og analysere funnene. Her redegjør jeg først for hvordan det er å være pårørende av en fengslet nærstående og hvilke konsekvenser som kan gjøre seg gjeldende for disse barna. Deretter tar jeg for meg tre ulike teorier som kan brukes for å forstå barn av innsatte i et spesialpedagogisk perspektiv. Videre vil jeg se på skolens muligheter og fallgruver. Her vil fokuset være på skolen som forebyggende arena, lærerens rolle og relasjonskompetanse, skolens mandat og tilpasset opplæring. I kapittel 3 presenteres den vitenskapsteoretiske rammen og hvilke metodiske valg jeg har gjort for å nå studiens formål og svare på problemstillingen. Deretter følger kapittel 4 hvor funnene, analysen og diskusjonen presenteres parallelt. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 5 presentere en oppsummering og komme med forslag til videre forskning på barn av innsatte.

## 2 Teoretisk forankring

### 2.1 Barn som pårørende av fengsling

Barn som opplever at en omsorgsgiver eller en nærstående må i fengsel, rammes på flere vis. Barnet mister den daglige kontakten med den fengslede og som familie havner man ofte i en vanskelig og krisepreget situasjon (Hamsund & Sandvik, 2009, s. 81). Når en i primærfamilien fengsles, kan en opphopning av belastninger finne sted. FFP fant i sin undersøkelse av helse og livskvalitet blant fangers pårørende fra 2005-2007 at flere opplever store økonomiske konsekvenser, stigma og fordømmelse fra omgivelsene, dårligere helse og lavere sosial deltakelse som følge av at en nærstående fengsles (Hamsund & Sandvik, 2009, s. 78-81). For noen familier kan en fengsling av mor eller far være en lettelse for barnet (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121). Dette kan være tilfellet når forelderen har utøvd ulike former for vold eller overgrep. En slik fengsling kan føre til en mer stabil hverdag for barnet.

Som pårørende til en nærstående som må i fengsel, venter flere faser som fører med seg ulike utfordringer (Bergem, 2018, s. 126). Den første fasen er lovbruddet. Noen barn kan ha visst om lovbruddet til foreldrene, mens andre har vært helt uvitende om det. Det finnes også tilfeller hvor familier har vært velfungerende, og der kommer fengslingen svært uventet på de pårørende. Bergem (2018, s. 126) poengterer også hvordan ulike lovbrudd har forskjellig omdømme, som kan ha en innvirkning på hvordan omgivelsene reagerer. Det er trolig slik at et lovbrudd av seksuell karakter vil møte sterkere sanksjoner fra omgivelsene enn for eksempel økonomisk kriminalitet. Etter lovbruddet er oppdaget, kommer neste fase, pågripelsen. Det finnes ingen offisielle tall i Norge på hvor mange barn som er vitne til at mor og far blir pågrepet, men trolig er det flere (Bergem, 2018, s. 126). I litteraturen om barn av innsatte snakkes det ofte om ulike typer pågripelser, og at det kan skilles mellom rolige og vanskelige pågripelser (Smith & Jakobsen, 2010, s. 168). Det blir uansett argumentert for at for barn vil en pågripelse alltid være dramatisk;

Voksne snakker om en «voldsom» eller en «fredelig» anholdelse. Men barnene vil alltid oppleve en anholdelse som dramatisk. Det er alltid traumatisk, at noen kommer og fjerner en forelder. Det er viktig, at vi tenker i barnets perspektiv. Barn finner anholdelser meget mere skræmmende, end vi forestiller os, fordi vi ser på det med vores voksenøjne. (Børns Vilkår, referert i Smith & Jakobsen, 2010, s. 78).

Barn som ikke er vitne til pågripelsen, kan erfare å komme hjem til en situasjon hvor forelderen er borte og ikke kommer tilbake. Den som er pågrepet har rett til å varsle de pårørende, dersom det ikke er til hinder for politiets etterforskning. Dersom den pågrepte ikke ønsker å kontakte de pårørende, har de ingen rettigheter til tilgang på informasjon (Politiet.no). Det kan derfor ta flere timer eller dager med uvisshet før familien får beskjed om hva som har hendt (Bergem, 2018, s. 126). Barn får ofte ikke vite at forelderen er pågrepet, eller blir fortalt falske historier om hva som har skjedd med forelderen (Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 65). Fortellinger om at forelderen er på ferie eller borte på grunn av jobb, er ikke uvanlig. Dette bunner nok i usikkerhet og et ønske om å skjerme barnet, men flere studier viser at barn har et behov for tilrettelagt informasjon (Hamsund & Sandvik, 2009, s. 56; Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 65). Ifølge Jones og Wainaina-Woźna (2013, s. 65) kan mangel på informasjon og usannheter om hva som har skjedd, skade tilliten barnet har til sine foreldre, særlig om barnet får vite hva som har skjedd fra andre enn den nære familien. Informasjonen som gis må være tilpasset barnets alder, og den må være tilstrekkelig, slik at barnet ikke ender opp med å skape en årsaksforklaring om lovbrudd og fengsling som ikke er virkelighetsnær (Bergem, 2018, s. 127). Oppsummert har barn av innsatte behov for tilpasset informasjon om lovbruddet, pågripelsen og fengslingen for å kunne skape en sammenheng i det som skjer (Bergem, 2018, s. 128).

### **2.1.1 Konsekvenser av fengslingen**

Når barn opplever at en forelder fengsles, kan barnet kjenne på ulike følelser og ofte flere motstridende følelser på samme tid (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121). Det kan være sorg, savn, skyldfølelse, skam, sinne, ensomhet, lettelse og redsel. Foresatte til over 110 barn svarte på spørsmål knyttet til barnas situasjon i FFP sin undersøkelse om helse og livskvalitet (2005-2007). Svarene viste at reaksjonene varierte. Flere av barna opplevde psykosomatiske smerter i mage, hode og nakke som følge av fengslingen (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121). En sjettedel var plaget med angst, og flere fikk søvnproblemer, konsentrasjonsvansker og

reduisert matlyst (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121). Undersøkelsen viste også atferdsendringer som er vanlige for barn i krisesituasjoner. Atferdsendringene kunne vise seg gjennom internaliserte vansker eller eksternaliserte vansker (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121). Felles for begge typer atferdsendringer er at slike vansker kan påvirke samspillet med andre og forutsetningene for optimal læring i skolen.

Raundalen og Schultz definerer en krise på følgende måte: «Krise er en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier» (2006, s. 15). Raundalen og Schultz (2006, s. 26) viser til forskjellen i hjelp fra omgivelsene når krisen rammer en større gruppe og når den bare rammer et enkeltindivid. De viser videre til at skam hos offeret ofte er grunnen til at krisehjelp ikke utløses når bare en enkelt rammes (Raundalen & Schultz 2006, s. 26). Ifølge Skårderud (2001, s. 41) handler skam om å blottstille seg, om å bli avslørt som en annen enn den man ønsker å være. Skam kan også oppstå gjennom å ha relasjon til en skammer (Skårderud, 2001, s. 55). Skammeren er den som gjennom sin atferd eller handlinger påfører andre skam. Skam hos barn av innsatte kan gjøre seg gjeldende på bakgrunn av forelderens handlinger, og skamfølelsen kan forsterkes i møte med omgivelsene (Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 70). Som tidligere nevnt kan fengslingen være en hemmelighet som holdes innad i familien av frykt for hva andre skal si eller gjøre (Hamsund & Sandvik, 2009, s. 57). Grunnen til at fengsling holdes hemmelig er ofte fordi den knyttes nært opp til skam. Skam henger ofte sammen med stigma, og frykten for å bli stigmatisert av omgivelsene kan ofte føre til at barnet går alene med sine tanker og problemer (Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 70). Skammen regulerer hvor nær en tillater andre å komme og definerer grensene for det private (Skårderud, 2001, s. 38). Den fungerer dermed som en form for beskyttelse (Skårderud, 2001, s. 38; Raundalen & Schultz, 2006, s. 26). Det er ikke bare barnet som har et beskyttelsesbehov, det kan også være skolen (Raundalen & Schultz, 2006, s. 26). Læreren som møter elever som har gjennomgått en krise, kan oppleve et tidspress hvor skolens krav om opplæring ikke gir rom for å skaffe seg kunnskap om elevens situasjon (Raundalen & Schultz, 2006, s. 26).



## 2.2 Et spesialpedagogisk perspektiv på barn av innsatte

### 2.2.1 Tilknytning

Tilknytning er noe alle utvikler og som skapes i det tidlige samspillet med nære omsorgsgivere. Tilknytning handler om i hvilken grad et barn opplever at følelsesmessige og fysiske behov blir dekket på en tilfredsstillende måte av sine omsorgspersoner (Killén, 2015, s. 130). Teorien ble opprinnelig utformet av psykiateren John Bowlby (1951) og ble senere videreutviklet av Mary Ainsworth (1978). Tilknytning omfatter et opplevelsesaspekt, det vil si hvordan barnet opplever andre mennesker (Kvello, 2010, s. 88). Det omfatter også et atferdssystem som vil si hva barnet gjør for å søke trygghet (Kvello, 2010, s. 88).

Forklaringsmodellen for atferdsmønsteret ble utviklet av Ainsworth (1978). Gjennom arbeidet kom hun fram at det finnes tre ulike former for tilknytningsstiler; bokstaven B representerer trygg tilknytning, og A og C er de utrygge tilknytningene (Ainsworth mfl. 1978, s. 310). En fjerde tilknytningsstil har også kommet til siden den gang, og stammer fra Main og Solomon (1986) sitt arbeid med traumatiserte barn; tilknytningsstil D (referert i Kvello, 2010, s. 89). Tilknytningsatferd viser seg ved hvordan barn søker beskyttelse i situasjoner hvor det føler seg truet, eller for å oppnå og/eller opprettholde kontakten med tilknytningspersonen (Killén, 2015, s. 130). Atferden lar seg observere når barnet blir utsatt for moderat stress, ikke nødvendigvis i enhver foreldre-barn-situasjon (Kvello, 2010, s. 89; Killén, 2015, s. 130).

Tilknytningsteori kan brukes som en forståelsesramme for hvordan fengsling av en forelder kan påvirke barnet. Tidligere forskning antyder at fengslingen av en forelder kan forstyrre tilknytningen ved at omsorgspersonen fjernes, og barnets opplevelse av at verden er trygg og forutsigbar kan bli svekket (Poehlmann, 2005, s. 692; Murray & Murray, 2010; Nichols & Loper, 2012, s. 1456; Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 86). Tilknytning er viktig for den emosjonelle utviklingen til barn, og kan bli forstyrret på to måter ved at en forelder fengsles: Dersom barnet har en trygg tilknytning til forelderen som arresteres, kan fengslingen føre til at den støtten og omsorgen barnet har opplevd fra det forholdet svekkes (Nichols & Loper, 2010, s. 1456). Dersom barnet ikke har en trygg tilknytning til forelderen som er innsatt, men den andre primære omsorgsgiveren har et godt forhold til den fengslede, kan barnets tilknytning til den gjenværende omsorgspersonen trues (Nichols & Loper, 2010, s. 1456). Den emosjonelle påkjenningen ved sorgen over å bli separert fra den fengslende kan trolig gjøre den gjenværende omsorgsgiveren i mindre stand til å imøtekomme barnets behov, noe

som igjen kan påvirke tilknytningen mellom den gjenværende omsorgsgiveren og barnet (Nichols & Loper, 2010, s. 1456). Ifølge Bolwby (1961) representerer trussel om tap av tilknytningsperson ved atskillelse en enorm belastning for barnet (referert i Killén, 2015, s. 50). I lys av tilknytningsteori kan det dermed trolig være en belastende og usikker tid for barnet fra forelderen er arrestert til rettssaken er ferdig og dommen er klar. Trusselen om tap av tilknytningsperson er sterkt til stede før dommen er avsagt, og etterpå når trusselen blir et faktum. Teori om tilknytning gir oss ikke bare innblikk i hvordan tilknytningsatferden viser seg mellom foreldre og barn, denne viser seg også i møte med andre mennesker, slik som i skole og barnehage. De relasjonserfaringene barn har gjort med sine foreldre smitter over til å gjelde relasjoner til andre mennesker generelt (Kvello, 2010, s. 89; Drugli, 2012, s. 21). Dette blir kalt både for minnespor eller indre arbeidsmodeller. Tilknytningsatferd kan vise seg å bli aktivert i situasjoner hvor eleven føler seg utrygg, og barn kan dermed ha behov for en lærer som gir støtten de trenger (Drugli, 2010, s. 21). Det kan derfor være viktig at lærere er bevisst på hvordan tidligere opplevelser former barnets behov for trygge rammer rundt seg.

### **2.2.2 Utviklingsøkologisk modell**

For å kunne analysere oppvekstmiljøer bør man ifølge Kvello (2012, s. 72) ikke kun fokusere på enkelte miljøer, men studere flere miljøer parallelt og koblingene mellom dem. Hvordan fengsling av en forelder kan påvirke barnet og de miljøene barnet ferdes i, kan forstås gjennom Uri Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Bronfenbrenner baserte sin teori på at miljøer påvirker hverandre og at ulike faktorer i omgivelsene påvirker individets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Modellen kan forstås som en russisk dukke, babuschka, som har flere lag inni hverandre (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Helt innerst finner vi mikrosystemet, deretter mesosystemet, så eksosystemet og ytterst makrosystemet. De ulike miljøene står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre (Kvello, 2012, s. 66).

Et mikrosystem består av de nære omgivelsene og miljøene som barnet til daglig er i kontakt med (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Dette kan være hjemmet og familien, barnehagen, skolen, fritidsaktiviteter. For at det skal kunne være et mikrosystem, er det avhengig av ansikt-til-ansikt-kontakt og personlige relasjoner (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Et mikrosystem består av tre byggesteiner som er essensielle; aktiviteter, roller og personlige relasjoner som erfares av den som er i utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Når barn opplever at en forelder fengsles, kan mikrosystemet forandres. Det kan være vanskelig å opprettholde den personlige

relasjonen og ansikt-til-ansikt-kontakt i like stor grad som før forelderen fengsles, for ofte må den innsatte sone langt fra sitt hjemsted (Borg & Kulbrandstad, 2019). I noen tilfeller ønsker familier seg en ny start etter fengslingen og flytter (Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 70). Noen barn blir også plassert i fosterhjem, og for disse barna innebærer dette start i en ny skole eller barnehage. Dette kan representere det Bronfenbrenner kaller for en økologisk overgang (1979, s. 6). En økologisk overgang innebærer endring i rolle, arenaer og status, livsfelt som påvirker barnet (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). En økologisk overgang kan både være en berikelse og en fallgrube (Bronfenbrenner, 1979, s. 27). På mange områder kan slike endringer være en fordel for barnet dersom det lykkes i å håndtere det nye mikromiljøet (Kvellido, 2008, s. 217). Dersom barnet ikke har kompetansen eller ikke makter å utvikle det som kreves i det nye mikromiljøet, kan det fort bli en fallgrube for barnet (Kvellido, 2008, s. 68).

Mesosystemet blir definert som forholdet og samspillet mellom to eller flere mikromiljøer, der personen er en aktiv deltager i begge (Bronfenbrenner, 1979, s. 209). Mesosystemet er derfor et system av mikrosystemer som blir formet ved av personen beveger seg inn i et nytt system og dermed gjør at to mikrosystemer må forholde seg til hverandre. Eksempler på dette kan være når barnet begynner på skolen, og mesosystemet kan dermed bestå av for eksempel samarbeidet mellom hjem og skole (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Ekosystemet referer til de miljøene hvor barnet ikke er en aktiv deltaker (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Selv om barnet ikke oppholder seg i disse miljøene, kan barnet likevel bli påvirket av eksosystemet. Eksempler på ekosystem med tanke på barn av innsatte, kan for eksempel være forelderens soningsforhold og hvordan dette påvirker barnet. Det er dette som kjennetegner eksosystemet; hendelser som foregår der barnet ikke selv oppholder seg, kan ha en innvirkning på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Makrosystemet omfatter ideologier og holdninger som finnes i en gitt kultur eller samfunn, og hvordan beslutninger i samfunnet tas (Bronfenbrenner, 1979, s. 258). Eksempler på beslutninger for makrosystemet i Norge er i skolesammenheng plikt og rett til grunnskoleutdanning (Kvellido, 2008, s. 70). Makrosystemet kan derfor også omfatte lov- og straffesystemet i Norge. Beslutninger som tas i makrosystemet har ofte store påvirkninger på livene til innbyggerne (Kvellido, 2012, s. 70).

### 2.2.3 Opplevelse av sammenheng

Hvilken forståelse man har av en vanskelig hendelse, har stor betydning for hvordan man håndterer situasjonen, og hvordan man lever med erfaringene man har gjort seg (Kvello, 2010, s. 157). Antonovsky (1987) lanserte begrepet salutogenese, som omhandler det som gjør oss friske, i motsetning til begrepet patogenese, det som gjør oss syke (Kvello, 2010, s. 157). Salutogenese fokuserer på hvilke muligheter som fjerner eller demper risikofaktorer for å oppnå god helse og livskvalitet (Olsen & Traavik 2010, s. 29). Salutogenese omfatter motstandsressurser som finnes i individet og miljøet som gjør det mulig å takle sykdom og sykdomsutvikling (Kvello, 2010, s. 157). Motstandsressurser bidrar til en form for grunnholdning, som Antonovsky kaller «sense of coherence» (SOC). På norsk oversettes dette ofte til opplevelse av sammenheng (OAS) (Kvello, 2010, s. 158).

Kjernekomponentene i OAS er begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 2000, s. 34). *Begripelighet* omfatter i hvilken grad man oppfatter det man støter på i livet som forståelig, i motsetning til at det som skjer oppleves uforklarlig eller kaotisk (Antonovsky, 2000, s. 35). En person med sterk opplevelse av begripelighet, vil oppleve at utfordringer er forutsigbare. Dersom uventede utfordringer oppstår, vil personen klare å sette dem inn i en sammenheng som kan forklares. Antonovsky (2000, s. 35) konstaterer at dette ikke betyr at krevende og sterkt belastende utfordringer er ønsket, men at en person med høy OAS vil være i stand til å gjøre dem begripelig. *Håndterbarhet* kan forstås som de motstandsressursene man har til disposisjon og hvorvidt disse er tilstrekkelig til å håndtere de kravene eller utfordringene man blir stilt overfor (Antonovsky, 2000, s. 35). Dette kan både være iboende ressurser og ytre ressurser. Ytre ressurser kan være alt fra en god venn, forelder, lærer, Gud eller en annen viktig person man kan stole på, lene seg inntil og har tillit til (Antonovsky, 2000, s. 35). En person med sterk opplevelse av håndterbarhet vil ikke føle seg nedkjempet eller som et offer for omstendighetene, en slik person vil føle seg i stand til å håndtere situasjonen (Antonovsky, 2000, s. 36). Den tredje komponenten er *meningsfullhet*, som innebærer i hvilken grad man føler at det er en mening med det man gjør - og i livet sitt (Antonovsky, 2000, s. 36). At noe oppleves meningsfullt, er ikke kun forbeholdt lystbetonte aktiviteter eller områder ved livet. Problemer eller krav kan også oppleves som meningsfulle ved at det er verdt å investere engasjement og energi i dem og gjøre det beste ut av situasjonen man er i (Antonovsky, 2000, s. 36). OAS kan også ha relevans for andre utfordringer enn sykdom, disse tre faktorene kan også gjelde for stressende påkjenninger og

vansker generelt (Kvello, 2010, s. 158) OAS kan bidra til å forklare hvorfor noen mestrer og tilpasser seg situasjoner hvor andre ikke klarer det (Kvello, 2010, s. 158). Det kan derfor være et nyttig teoretisk bakteppe for å se hvordan barn av innsatte har klart seg.

## **2.3 Skolens muligheter og fallgruver**

### **2.3.1 Skolen som forebyggende arena**

Ifølge Befring (2012, s. 129) omfatter forebygging tiltak som skal beskytte barnet.

Forebygging tar sikte på å dempe muligheten for at problemer vil oppstå. På den ene siden omfatter forebygging tiltak som reduserer forhold som kan medføre, vedlikeholde og forsterke utviklingen av problemer (Befring, 2012, s. 129). På den andre siden omfatter forebygging tiltak som skal styrke barnets personlige kompetanse til å beskytte seg selv, slik at de kan motstå negative impulser og risikofaktorer i oppvekstmiljø (Befring, 2012, s. 130). Beskyttelse innebærer da ivaretagelse innen miljøet og innad i individet. Det betyr altså at det eksterne miljøet må være tidlig ute for å hindre en uheldig utvikling (Befring, 2012, s. 130). Risikobegrepet omhandler sannsynligheten for at noe ubehagelig eller uønsket vil skje, som er erfaringsmessig påvist å kunne føre til en negativ utvikling (Nordahl et al., 2005, s. 81; Befring, 2012, s. 134). Risikofaktorer finnes i alle situasjoner og livsarenaer, og vi kan aldri helt beskytte oss mot dem. Selv om vi ikke klarer å beskytte oss mot dem, vil ikke en eksponering for risiko automatisk tilsi at en negativ skjevutvikling vil forekomme (Nordahl et al., 2005, s. 81). Dette fordi man må se på eksponeringen av risiko i lys av barnets robusthet og sårbarhet (Kvello, 2010, s. 157). Beskyttelsesfaktorer kan defineres på følgende måte: «en beskyttende faktor kan bredt defineres som en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn» (Nordahl et al., 2005, s. 81-82). Jo flere risikofaktorer man finner i oppveksten, desto flere beskyttende faktorer trenger barn og unge (Nordahl, 2005, s. 112). Beskyttende faktorer vil fremme kompetanse og bidra til en positiv utvikling som beskytter barn og unge mot en uheldig utvikling og minske innvirkningen risikofaktorer kan ha (Nordahl, 2005, s. 112).

Skolen er en møteplass hvor barn og unge tilbringer mye av sin tid. Skolen er derfor en egnet arena for forebygging av mange psykososiale vansker, men skolen kan også være en risikofaktor i oppveksten og utviklingen til barn og unge (Nordahl, 2005, s. 109; Befring, 2014, s. 100). Begrepet opplæringsrisiko viser til hvordan institusjonaliseringen av barn og

unge i barnehage og skoler har problematiske sider ved seg (Befring, 2014, s. 100). Et sentralt trekk er at den formelle opplæringen legger føringer for at man skal inneha kompetansen til å mestre skolens kunnskapskrav. Dersom man ikke klarer å leve opp til disse kravene, blir skolen en sorteringsinstans for framtidslivet (Befring, 2014, s. 96). Med dette menes at fullført skolegang i dagens samfunn er en inngangsbillett til arbeids- og samfunnslivet (Nordahl, 2005, s. 110; Befring, 2014, s. 99). Læringsbegrepet i skolen blir da redusert til å kun å omfatte kunnskap knyttet til skolefag (Befring, 2014, s. 100). Ifølge Befring (2014, s. 96) er det særlig risikoutsatt ungdom som har utsikter til å møte disse konsekvensene i skolen. Som tidligere vist, kan barn av innsatte oppleve sterke reaksjoner når en forelder fengsles, noe som igjen kan gå utover deres krefter til å utføre skolearbeid og samhandling med andre (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121). Dette understreker betydningen av at skolen ikke må bli en ytterligere risikofaktor når barnet har opplevd risikofaktorer i hjemmet (Nordahl, 2005, s. 110). Det er på ingen måte slik at barn av innsatte automatisk vil oppleve nederlag i skolen. Borge (2010, s. 12) viser til hvordan flere barn klarer seg godt, til tross for vanskelige oppvekstvilkår, fordi de har en motstandskraft som kan bidra til en positiv utvikling, selv under krevende forhold og tøffe utfordringer i tilværelsen. Barn som klarer seg godt til tross for utfordrende oppvekstvilkår, refereres ofte til som resiliente barn eller løvetannbarn (Borge, 2010, s. 12). Selv om flere barn klarer seg godt og har en vellykket tilpasning til tross for kriser de har vært igjennom, er det likevel viktig å være bevisst på at skolen for barn og unge kan både være en beskyttelsesfaktor og risikofaktor i oppveksten.

### **2.3.2 Lærerens rolle og relasjonskompetanse**

En god relasjon til lærer blir sett på som en viktig beskyttelsesfaktor i oppveksten (Nordahl, 2005, s. 116; Drugli, 2012, s. 77). Relasjonskompetanse innebærer å være profesjonell i sin lærerrolle (Drugli, 2012, s. 45). Med dette mener Drugli (2012, s. 45) at man i sin utøvelse av lærerrollen tar ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd slik at den møter elevens behov. At den ene parten skal opptre profesjonelt, gjør også at det kan stilles krav til hvordan læreren skal oppføre seg sammen med elever (Juul & Jenssen, 2003, s. 102).

Læreren har ikke kun makt i form av sin yrkesrolle, men også som voksenperson (Drugli, 2012, s. 46). Dette preger relasjonen mellom lærer og elev og utgjør dermed en asymmetrisk ubalanse i relasjonen. Med makten som følger posisjonen, er det derfor lærerens fulle ansvar å sikre en god kvalitet i relasjonen (Nordahl 2005, s. 116; Drugli 2012, s. 45). Både negative og positive relasjoner er preget av hvilke erfaringer man gjør og har gjort med hverandre

(Drugli, 2012, s. 48-58). En positiv relasjon er preget av at begge parter har gjentatte erfaringer med positiv kommunikasjon og samspill med hverandre. En positiv relasjon mellom lærer og elev kjennetegnes av at begge parter involverer seg og respekterer hverandre (Drugli, 2012, s. 48). Det skal være en høy grad av nærhet hvor eleven kan få støtte, omsorg og blir møtt med et åpent sinn av læreren (Drugli, 2012, s. 48). En negativ relasjon gjør seg gjeldende når både lærer og elev har hatt gjentatte negative erfaringer med hverandre, som både preger forventningene til relasjonen og hvilket bilde og tanker man har om den andre (Drugli, 2012, s. 58). Dette kan være vanskelige mønstre å komme ut av, da eleven ikke vil oppsøke læreren for hjelp - og læreren i liten grad vil tilby sin hjelp til barnet (Drugli, 2012, s. 58).

Drugli (2012, s. 49) nevner videre at anerkjennelse må finne sted for å få til en god relasjon mellom lærer og elev. Kjernen i anerkjennelse er likeverdig relasjon (Drugli, 2012, s. 49; Lund, 2012, s. 34). En likeverdig relasjon betyr ikke at man har like roller, men at begge parter har lik rett til sin egen opplevelse av verden (Lund, 2012, s. 34). Anerkjennelse inneholder tre grunnelementer som ikke kan stå alene, men som er avhengig av hverandre for å få til en anerkjennende relasjon (Lund, 2012, s. 37). Det første grunnelementet er lytting. Å lytte virker å være en enkel oppgave, men innebærer mer enn å høre hva som blir sagt. Det handler om å være fullt til stede i øyeblikket, ikke være forutinntatt, legge bort ferdige svar, lytte bak svarene og være fokusert på hva kroppsspråket formidler (Lund, 2012, s. 38). Det andre grunnelementet er forståelse (Lund, 2012, s. 40). Det er lettere å forstå en situasjon eller synspunkt dersom det er gjenkjennelig for oss, eller vi har vært borti noe lignende før (Lund, 2012, s. 41). Når vår forståelse blir satt på prøve fordi situasjonen er fremmed for oss, må vi i samarbeid med den andre parten finne en løsning på hvordan den skal forstås (Lund, 2012, s. 41). Det innebærer at man ikke definerer hvordan den andre har det uten å gi tid og rom for at den enkelte selv får definisjonsmakt over sine ord og følelser (Lund, 2012, s. 41). Det siste grunnelementet i en anerkjennende kommunikasjon er aksept og toleranse (Lund, 2012, s. 42). For å kunne få til det, må væremåten overfor den andre være preget av aksept og toleranse og ikke fordømmende holdninger for den andres væremåte og tanker (Lund, 2012, s. 42).

### 2.3.3 Skolens samfunnsmandat

Skolen som virksomhet og institusjon må forholde seg til den gjeldende læreplanen, opplæringslova og dens forskrifter. Disse utgjør de viktigste dokumentene som skoler skal forholde seg til (Berg, 2005, s. 48). I formålsparagrafen i opplæringslova er det særlig to ledd som gjør seg gjeldende i møte med barn av innsatte. Den første finner vi i paragraf 1-1 femte ledd «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» (Opplæringslova § 1-1, 1998). Selv om ordet psykisk helse ikke nevnes eksplisitt i formålsparagrafen, er det å mestre livet nært knyttet opp til utviklingen av en god psykisk helse (Berg, 2005, s. 48). En god psykisk helse kan defineres som «evnen til å fordøye livets påkjenninger» (Gilbert, referert i Berg, 2005, s. 33). Paragraf 1-1 femte ledd viser også til hvordan skolen og dens opplæring er en viktig instans for å kunne få en inngangsbillett til arbeids- og samfunnslivet (Befring, 2014, s. 99). Det heter også i opplæringslova paragraf 1-1 at «skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova § 1-1, 1998). Dette leddet forteller oss ikke bare hvordan skolen bør, men hvordan den skal møte eleven for at læringslysten skal utvikles slik at en god utvikling finner sted. For at eleven skal kunne utvikle kunnskap, kreves en balanse mellom respekt, tillit og krav fra skolens og lærernes side.

Fra og med august 2020 blir nye lærerplaner innført for 1. – 9. trinn og 1 vgs. Nytt i disse læreplanene er de tre tverrfaglige temaene; demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring. Under temaet «folkehelse og livsmestring» i den nye læreplanen, nevnes psykisk helse. Der står følgende: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, u.å, s. 12). I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet vesentlig (Utdanningsdirektoratet, u.å, s. 12). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) utarbeidet på vegne av Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet en rapport om livsmestring i skolen. I rapporten *Livsmestring i skolen - for flere små og store seire i hverdagen* defineres livsmestring på følgende måte:



Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9).

Det kan derfor se ut som om skolen beveger seg i en retning hvor kompetanse ikke kun er forbeholdt formell kunnskap, men også rommer kompetanse til å mestre livet.

### **2.3.4 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring finner vi som formål i opplæringslova og som et prinsipp som blir vektlagt i ulike læreplaner (Buli-Holmerg & Ekeberg, 2009, s. 22). Prinsippet om tilpasset opplæring omhandler forståelsen av at alle elever skal ha samme mulighet til læring i all undervisning i den samme skolen (Bunting 2014, s. 13). Prinsippet om tilpasset opplæring er nedtegnet i opplæringslova paragraf 1-3, der det heter at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova § 1-3, 1998). For at opplæring skal finne sted, må det foreligge en praktisk eller teoretisk aktivitet som eleven skal mestre (Raaen, 2008, s. 27). Ifølge Raaen (2008, s. 27) innebærer en tilpasning av opplæringen at det som skal læres tilpasses den som skal nyttiggjøre seg av kunnskapen, slik at eleven oppnår kompetansen hun eller han trenger. Elever har rett på en opplæring som imøtekommer evnene og forutsetningene til den enkelte (Buli-Holmerg & Ekeberg, 2009, s. 22). Gapet mellom elevens forutsetninger og skolens forventninger kan noen ganger bli for stort, noe som kan begrense elevens muligheter for mestring og føre til at skolen blir en arena som hemmer læring og utvikling (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 17). Ifølge Damsgaard og Eftedal (2014, s. 27) fordrer tilpasset opplæring at læreren med sine pedagogiske kunnskaper og ferdigheter har en grunnleggende holdning og overordnet måte å tenke på som speiles i handlingene som utføres i klasserommet. Kort sagt kan man si at tilpasset opplæring handler om at elever skal ha nytte av å gå på skolen (Håstein & Werner, 2014, s. 22).

## 3 Metode

I det følgende kapittelet skal jeg redegjøre for studiens vitenskapsteoretiske forankring og metodiske tilnærming. Her vil jeg etterstrebe å beskrive og begrunne de metodiske valgene som er tatt for at studien skal oppfylle formålet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) er den opprinnelige betydningen av begrepet metode «veien til målet». I denne studien er målet å undersøke barns opplevelser og erfaringer i skolen når de har en forelder i fengsel, og veien dit er de metodiske valgene som vil bli synliggjort og begrunnet i dette kapittelet.

Innledningsvis tar jeg for meg fenomenologisk tilnærming og hermeneutikk. For å avgrense mengden forskningsmateriale har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode og semistrukturerte intervjuer som metode for datainnsamling. Herunder inngår også utvalg, rekruttering av informanter, intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Deretter vil jeg presentere hvordan jeg gikk frem for å bearbeide, analysere og tolke datamaterialet ved bruk av en tematisk analyse, slik Braun og Clarke (2006) forklarer den. Mot slutten av kapittelet tar jeg for meg studiets kvalitet i lys av validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil etiske refleksjoner knyttet til bruk av barn og ungdom, sårbare grupper og tredjepart i forskning bli drøftet og presentert.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ramme

#### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon grunnlagt av Edmund Husserl (1962), som har påvirket samfunnsvitenskapelig tenkning og inspirert utviklingen av kvalitative forskningsmetoder (Dalen, 2011, s. 18; Befring, 2015, s. 110). I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som omhandler et ønske om å forstå og få innsikt i hvordan andre mennesker opplever sosiale fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dette innebærer å bringe fram hvordan mennesker forstår seg selv og sin livssituasjon ved å fokusere på deres perspektiver og opplevde erfaringer (Befring, 2015, s. 109). Begrepet «livsverden» er sentralt i fenomenologien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er livsverden «verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (s. 46). Det innebærer at dersom man som forsker vil forstå et annet menneske gjennom en fenomenologisk tilnærming, må man prøve å se gjennom den andres øyne for å kunne få innsikt i deres livsverden og hvordan de opplever den (Dalen, 2011, s. 18; Befring, 2015, s. 110; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det medfører en

forståelse for at fenomener opptrer ulikt for hver enkelt person, og at virkeligheten for hver enkelt person er slik de opplever den (Befring, 2015, s. 109). Hver persons livsverden speiler deres opplevelse av virkeligheten. Å sette seg inn i en annens livsverden gir dermed grunnlag for å forstå et annet menneskes oppfatninger, meninger og handlinger i ulike situasjoner og kontekster (Befring, 2015, s. 110).

### **3.1.2 Hermeneutikk**

Hermeneutikk er et vitenskapsteoretisk fundament i den kvalitative forskningen som legger vekt på forståelse og tolkning av tekster (Dalen, 2011, s. 18). Begrepet stammer fra det greske ordet *hermenein* som betyr å tolke for å forstå (Befring, 2015, s. 20). I forskning basert på intervju blir informantenes utsagn om erfaringer, opplevelser og meninger nedskrevet som tekster og deretter tolket av forskeren (Dalen, 2011, s. 18). For å kunne tolke og forstå utsagnene må forskeren se bort fra sine umiddelbare oppfatninger av de fenomenene forskningsdeltakeren beskriver og isteden lete etter en dypere mening i det som formidles (Thagaard, 2018, s. 37). Forståelsen vil likevel i stor grad være preget av hvilken forforståelse og forhåndskunnskaper forskeren tar med seg i tolkningen av fenomenet (Dalen, 2011, s. 17; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

Ifølge Dalen (2011, s. 17) kan utviklingen mot forståelse ses som tre ledd. Det første leddet innebærer en forståelse for det informanten sier, rent konkret. Dette er såkalte «tynne beskrivelser», som kun forholder seg til det som observeres (Geertz 1973, referert i Thagaard 2018, s. 37). Det andre leddet er i større grad fortolkende; forskeren tillegger betydninger til det som er uttalt (Dalen, 2011, s. 17). Dette er «tykke beskrivelser», som innebærer at forskeren tolker hva informanten kan ha ment med utsagnet eller handlingene (Thagaard, 2018, s. 37). En «tykk beskrivelse» inneholder dermed et meningsaspekt av subjektiv art, sett fra intervjuerens perspektiv (Thagaard, 2018, s. 37). I det siste og tredje leddet tillegger forskeren til slutt en mer teoretisk forståelse av fenomenet som studeres (Dalen, 2011, s. 17). Målet er her ikke å oppnå en objektiv sannhet, men å finne en gyldig og allmenn forståelse av meningen i teksten, for slik å få en helhetlig innsikt i fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 37; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

## **3.2 Verktøy for datainnsamling**

I kvalitativ forskning søker man å utvide forståelsen av fenomener knyttet til mennesker og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Ifølge Befring (2015, s. 38) gir kvalitative metoder gode forutsetninger for å tilegne seg kunnskap om informanternes selvforståelse og deres opplevelse av sin livssituasjon. Denne forskningsstudien ønsket å få innblikk i hvilke erfaringer, problemer, tanker og følelser informantene hadde knyttet til skolen, hvor særtrekket var at mor eller far er i fengsel. Knyttet opp mot fenomenet som ble undersøkt, ønsket jeg også å se om det var mulig å utlede fellestrekk og forskjeller basert på den informasjonen som ble gitt av informantene. For å besvare forskningsspørsmålet vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode og herunder kvalitativt basert forskningsintervju. I denne masteroppgaven ble semistrukturerte intervjuer (se avsnitt 3.2.1) benyttet for anskaffelse av kunnskap om fenomenet som studeres.

### **3.2.1 Semistrukturert intervju**

Et kvalitativt forskningsintervju prøver å se verden fra informantens perspektiv, slik at man bedre kan forstå sider ved informantens dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å få tak i den dypere meningen i det som blir sagt og anser intervjuobjektens personlige beskrivelser av egne erfaringer som et verktøy for å synliggjøre hvordan de opplever og forholder seg til sin livssituasjon og dagligliv (Dalen, 2011, s. 15; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Hverdagens livsmiljø preges for oss alle av både kvaliteter og problemer (Befring, 2015, s. 112). Livet gir – og livet tar. Livshjulet stopper ikke på gevinst hver dag, med lykke og mening som premie. Tilværelsen gir oss også våkenetter, uvær, rifter i sinn og skinn. Å erkjenne dette er kjernen til å forstå livet. Det kvalitative forskningsintervjuet er derfor et godt redskap til å fange de ulike dimensjonene en person besitter i form av å være et menneske (Befring, 2015, s. 112).

Fremgangsmåten til kvalitative intervju kan grovt deles inn i tre (Thagaard, 2018, s. 90). Det første er et intervju med lite struktur, som bærer preg av en åpen samtale. Her er ikke spørsmål og temaer utarbeidet på forhånd, veien blir til mens man går (Thagaard, 2018, s. 90). En annen form for intervju, er intervjuer preget av mer struktur. Her er spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene planlagt og definert på forhånd (Thagaard, 2018, s. 90). Den tredje fremgangsmåten er den som ble brukt i denne studien. Denne formen for intervju er en blanding av de to tidligere nevnte intervjuformene, det vil si at den har en delvis strukturert

tilnærming (Thagaard, 2018, s. 91). Valget av et semistrukturert intervju ble valgt på bakgrunn av at dette er en metodisk tilnærming relatert til fenomenologi (Tjora, 2017, s. 114). Et semistrukturert intervju brukes når man ønsker å få frem informantenes perspektiver og beskrivelser av deres livsverden, særlig deres fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I et semistrukturert intervju er målet å skape en mer eller mindre fri samtale som tillater spontanitet og digresjoner fra informantens side (Tjora, 2017, s. 113).

I forkant av intervjuet velger forskeren ut bestemte temaer knyttet til fenomenet (Dalen, 2011, s. 26; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Thagaard, 2018, s. 91). I denne oppgaven ble de ulike temaene utarbeidet på bakgrunn av studiens problemstilling og tilgjengelig litteratur om emnet. Det ble utarbeidet ulike spørsmål for hvert tema, som var åpne nok til å gi informantene rom til å gå i dybden og reflektere over egne erfaringer, meninger og følelser knyttet til temaet (Tjora, 2017, s. 114). Det var opp til intervjuobjektene om de ønsket å besvare spørsmålene, noe som var med på å gi intervjuet en halvfast struktur. Grunnen til at et semistrukturert intervju ble valgt var at jeg ønsket at informantenes opplevelser skulle være i fokus. Deres historier og hva som opplevdes viktig for dem å formidle fra deres liv, skulle være styrende for intervjuet. Fordi jeg selv ikke har opplevd å ha en forelder i fengsel, er det ikke sikkert at de temaene og spørsmålene i intervjuguiden jeg hadde valgt ut på forhånd var representative for informantenes livsverden. Dersom jeg skulle ha fulgt intervjuguiden slavisk og ikke åpnet opp for en fri samtale, kunne jeg stått i fare for å ha mistet eller oversett viktige bidrag som kunne vist seg å være relevante for studien.

## **3.3 Datainnsamling**

### **3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter**

Ifølge Dalen (2011, s. 45) må utvalget av intervjuobjekt være av en størrelse som kan gi et tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse, men samtidig ikke for stort fordi gjennomføring og bearbeiding av intervjuet kan ta lang tid. Derfor ble det planlagte utvalget for denne studien satt til tre til fire informanter på bakgrunn av prosjektets tidsramme. Tidligere forskning gjort i norsk kontekst på barn av innsatte har i stor grad basert seg på barn med fedre eller stefedre i fengsel. Jeg ønsket i utgangspunktet derfor å avgrense meg til å kun intervju barn av innsatte mødre, for å se om noe nytt kunne belyses. Derfor ble inklusjonskriteriene for å delta som informant i studien satt til at mor er/har vært i fengsel i

løpet av de siste to årene og at ungdommer i alderen 12-18 år skulle intervjues.

Eklusjonskriteriet var fotlenkesoning, for mor soner da i sitt hjem.

Etter godkjenning fra Norsk Datasentral (NSD) ble forespørselen om deltagelse i studien sendt til flere organisasjoner som kunne tenkes å jobbe med barn som er pårørende til fengslede. Den ble også sendt til ulike fengsler i Norge, hvor kvinner soner. Organisasjonene fungerte som et bindeledd mellom meg og potensielle informanter. Organisasjonene sendte ut informasjonsskrivet og opplysninger om studien til medlemmene sine som møtte inklusjonskriteriene. De som ville delta, kunne kontakte meg på mail. Ulempen ved en slik tilnærming er at man kan ende opp med et utvalg informanter som tilhører samme nettverk og miljø (Thagaard, 2018, s. 56). Med tanke på at studien i utgangspunktet skulle se etter mulige risikoer og beskyttelsesfaktorer, var mitt utgangspunkt at en mulig beskyttelsesfaktor ville være å være del av et nettverk med likesinnede. Dersom alle informantene i studien var medlemmer i de samme organisasjonene, kunne sammensetningen bidra til en skjevhet i vektlegging av erfaringer og de eventuelle konklusjonene studien kom fram til. Å oppfylle kriteriene jeg hadde satt som utgangspunkt viste seg å bli mer utfordrende enn tenkt på forhånd. For eksempel ga de fleste organisasjonene tilbakemelding om at de kun hadde kontakt med barn som har fedre i fengsel. Letingen etter informanter hadde da tatt såpass lang tid at jeg så meg nødt til å endre inklusjonskriteriet til å også gjelde barn med fedre i fengsel.

En annen ulempe ved å få organisasjoner til å sende ut informasjonsskriv på mail, var at en slik henvendelse ikke nådde fram til aldersgruppen jeg ønsket å få tak i, ungdommer.

Ungdommer er ikke i like stor grad som voksne på mail og sjekker ikke innkommet post like ofte. De befinner seg i større grad på sosiale medier og plattformer. Dette innebar at jeg måtte være kreativ i måten å nå dem på. Den siste tiden har det kommet en økning i såkalte «vloggere» på snapchat. En vlogger driver sin blogg over nett ved å filme seg selv og hverdagen sin. Dette er unge mennesker med en stor følgerskare, og som når ut til mange. Etter å ha fått klarsignal fra NSD til ny fremgangsmåte for rekruttering av informanter, tok jeg kontakt med ulike vloggere. Jeg fikk lov til å filme inn en snutt hvor jeg presenterte studien og formidlet at jeg ønsket å komme i kontakt med ungdommer som hadde eller hadde hatt en mor eller far i fengsel. Vloggerne la deretter snutten ut på sin snapchat-konto. Dette viste seg å være en fruktbar måte å få kontakt med informantene. I løpet av en time hadde allerede to ungdommer kontaktet meg på mail, og flere kom på banen etter hvert. En fordel

med en slik måte å rekruttere på er at mulige informanter får sett hvem som skal gjennomføre intervjuene. De fikk hørt stemmen min, sett ansiktet mitt og visste dermed mer om hva de kunne forvente seg i en intervjusituasjon. Ved at de selv tok kontakt med meg på mail, kunne jeg også være mer sikker på at intervjuet var noe de selv ønsket, og at de ikke hadde blitt presset til å delta av andre, for eksempel foresatte. Men det representerte også et problem, som da en jente som var for ung til å samtykke selv til studien tok kontakt med meg og ønsket å delta. Jeg fortalte henne da at jeg trengte morens underskrift på at hun fikk lov til å delta, på grunn av hennes unge alder. Mor tok da kontakt med meg og sa at hun ikke ønsket at datteren skulle delta fordi hun var redd for at deltagelsen skulle bli en ytterligere belastning i en allerede sårbar situasjon. Dette kommer jeg nærmere innpå i underkapittelet etiske refleksjoner. Det viste seg også å være vanskelig å få gutter i tale som intervjuobjekt. De som svarte positivt i utgangspunktet, trakk seg før jeg rakk å intervju dem. Hva som var grunnen til at guttene trakk seg, har jeg ikke nok informasjonsgrunnlag til å mene noe om.

Det endelige utvalget ble bestående av fire jenter i alderen 17 til 27 år. Grunnlaget for å også inkludere en på 27 år var fordi hun var på samme alder som de andre informantene da deres forelder havnet i fengsel. Alle har hatt en forelder som havnet i fengsel da de gikk på ungdomsskolen. Utvalget er strategisk, da det baserer seg på deltakere med fellestrekk, som gjenspeiler problemstillingen som skal utforskes og belyses (Thagaard, 2018, s. 54). Utvalget baserer seg også på et tilgjengelighetsutvalg, da det var disse fire som var villig til å delta i studien (Thagaard, 2018, s. 56).

### **3.3.2 Intervjuguide og intervjusituasjonen**

Spørsmålene i intervjuguiden tok sikte på å samle inn retrospektive og prospektive data (Befring, 2015, s. 112). De retrospektive dataene fokuserte på det som hadde hendt i fortiden (Befring, 2015, s. 112). Det ble stilt spørsmål om barndom, livet før og etter pågrepelser. De prospektive dataene fokuserte på livet her og nå, på hvordan informantene ser på fremtiden og hvilke forventninger og drømmer de har (Befring, 2015, s. 112). Spørsmålene var utformet veldig generelt, for å unngå at informantene ble ledet til å svare noe spesifikt, dette kan ha medført at noen av svarene ble vage. Spørsmålene skulle ikke være preget av en forutinntatt forståelse, og intervjuguiden ble bygget opp slik at intervjuobjektet ledes fra fortid til dagens situasjon.

Før intervjuet startet forsikret jeg meg om at jeg var forberedt både praktisk og mentalt. Den praktiske forberedelsen innebar å ha spørsmålene klare og å teste lydopptakeren for å sikre at utstyret fungerte slik det skulle, og å sette meg inn i kontekst og teori slik at kunnskapen var på plass. Jeg ville også sikre meg at jeg var mentalt forberedt til å intervju informantene. Derfor ble intervjuene holdt på dager hvor jeg ikke hadde andre planer, slik at jeg var uthvilt nok til å være i stand til å lytte aktivt og oppmerksomt til det informantene fortalte. På den måten klarte jeg bedre å fange opp nyanser i svarene, og «se bak svaret», noe som gjorde at oppfølgingsspørsmålene ble enklere å stille. Utgangspunktet var at jeg skulle møte informantene der de ønsket, i deres hjembyer. Men på grunn av at det tok lang tid før jeg fikk tak i et relevant utvalg av informanter, og at pandemien Covid-19 inntraff med alle sine reise- og møterestriksjoner, ble jeg nødt til å intervju informantene over skype. I starten av intervjuene gikk jeg gjennom formålet med studien, deres rettigheter og hvordan svarene deres kom til å bli brukt i studien, samt anonymisering, taushetsplikt og presisering av at ingen svar var riktige eller gale, og at de selv kunne velge om de ønsket å svare. Dette ble gjort for å dobbeltsjekke at informantene visste hva de var med på. Jeg startet også med spørsmål som var enkle, for å bli litt bedre kjent med informanten.

Det overordnede målet i en intervjusituasjon er å skape en atmosfære som preges av tillit og fortrolighet (Thagaard, 2018, s. 99). En slik atmosfære vil gjøre det lettere for informantene å komme med fyldig informasjon og «tykke beskrivelser» av fenomenet man ønsker å få kunnskap om (Thagaard, 2018, s. 99). Det ble derfor viktig at informantene følte seg trygg på meg, særlig på bakgrunn av temaets sensitivitet. For å få dem til å føle seg trygg på meg, var det viktig å møte dem med åpenhet og uten fordømmelse. Dette samsvarer også med en fenomenologisk tilnærming; at man er åpen for den andres livsverden. Siden det semistrukturerte intervjuet tilstreber en uformell situasjon (Tjora, 2017, s. 119), prøvde jeg å skape naturlige overganger fra et spørsmål til et annet. Dette ble gjort for å unngå at intervjuet skulle bli som et avhør hvor jeg stilte spørsmål og når de hadde svart gikk vi over på et annet. En slik tilnærming gjorde at jeg som intervjuer ikke var så avhengig av intervjuguiden, men det krevde på en annen side at informantene var flinke til å prate for seg. Dette opplevde jeg særlig at tre av informantene var, noe som kan ha med at de hadde fått mer tid på seg fra de tok kontakt med meg, til intervjuet fant sted. Den siste informanten ble intervjuet dagen etter hun hadde takket ja til deltagelse i studien. Dette kan ha påvirket de retrospektive dataene. I og med at hun ikke fikk like god tid til å tenke tilbake på sine opplevelser og erfaringer, kan dette ha påvirket hvor fyldige beskrivelsene hun kunne gi, i



motsetning til de andre tre intervjuene. Det at jeg intervjuer noen ungdommer, forutsetter ifølge Befring (2015, s. 112) at informantene har evne til selvrapporing og klarer å uttrykke dette verbalt. Informantene må være i stand til «å se inn i seg selv» og fortelle om det (Befring, 2015, s. 112). Til tross for noen av informantenes unge alder opplevde jeg at de hadde god innsikt i seg selv, sine oppfatninger og holdninger. Intervjuene ble avsluttet etter ca. én time. Dette var et bevisst valg, da det ofte kan være utmattende å fortelle om sensitive emner. Jeg valgte også å avslutte samtalene med enklere spørsmål.

Intervjuene ble som sagt gjennomført over Skype, som er det Thagaard (2018, s. 110) kaller synkron intervjuer. Min opplevelse av å gjennomføre intervju over Skype er at det skaper en distanse, på både godt og vondt. På mange måter kan situasjonen ha vært befriende for informantene, en slik distanse gjør at jeg som intervjuer ikke kommer for nær. Det kan med andre ord ha gjort det lettere for dem å dele erfaringer, når jeg ikke satt i samme rom. Jeg var tross alt en helt ukjent person som de skulle dele intime og personlige erfaringer med. Alle informantene ble også intervjuet fra sitt hjem, noe som kan ha vært trygghetsskapende for dem. Som intervjuer kunne distansen skape problemer, blant annet ved at jeg ikke fikk sett hele kroppsspråket. Kroppsspråk kan gi viktig informasjon om når en trår over grenser og er for påtrengende. Det var også tekniske utfordringer knyttet til overgangene når informanten svarte og jeg skulle stille spørsmål. Det hendte at vi avbrøt hverandre. Det ville trolig skapt bedre flyt i intervjuet dersom vi hadde oppholdt oss i samme rom.

## **3.4 Metode for analysen**

I kvalitativ metode er det flere måter å analysere datamateriale på. Jeg vil i denne delen beskrive valg av analysemetode og begrunne hvorfor denne er mest hensiktsmessig i denne studien.

### **3.4.1 Transkribering**

Etter hvert intervju gikk jeg rett på å transkribere intervjuet. Transkribering betyr å transformere, det er skiftet fra en form (talt språk) til en annen form (skriftlig språk) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I transformasjonen fra talt språk til skriftlig språk går visuelle ledetråder tapt (Tjora, 2017, s. 175). Dette er for eksempel informasjon om stemning, kroppsspråk, stemmeleie og gester som ikke er synlige i skriftlig form (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 205). På den annen side får man en større forståelse for innsamlede data når man har transkribert det audiovisuelle materialet (Braun og Clarke, 2006, s. 88).

Grunnen til at jeg startet med å transkribere rett etter selve intervjuet var fordi jeg ønsket å huske de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjuet. Det var også fordi at da jeg testet å ta opp lyden fra en videosamtale før selve intervjuene, la jeg merke til at kvaliteten på opptaket var dårligere enn forventet. Dette kan skyldes internettforbindelse eller det at man tar opp lyd fra en pc. Derfor startet jeg transkriberingen rett etter intervjuene, for bedre å være i stand til å huske hva som ble sagt dersom noen setninger eller ord var utydelige. Det var noen ord i intervjuene jeg ikke klarte å oppfatte, og av og til overlappet vi hverandre, slik at overgangene ble utydelige og vanskelig å forstå. Ved å ta i bruk dataprogrammet Nvivo i arbeidet med transkripsjonen ble dette enklere. Fordelen ved å bruke et slikt dataprogram er at man kan pause, spole tilbake og endre hastighet i lydopptaket. Jeg valgte å transkribere utsagnene så ordrett som mulig, men ulike pauseord slik som «ehm» og «hmm» ble ikke alltid inkludert dersom de gikk på bekostning av leservennligheten av sitatene.

Følelsesuttrykk som latter og sukking ble lagret som memos i Nvivo, fordi slike uttrykk kan være en rik kilde til informasjon av hva man tillegger av mening i det som blir sagt. Alle intervjuene ble transkribert på bokmål istedenfor dialekt. Dette ble gjort for å sikre informantenes anonymitet, da dialekter kan gjøre det lettere å identifisere hvor informantene kommer fra. Etter jeg var ferdig med transkripsjonene, slettet jeg opptakene med en gang. Dette fordi informantene ga meg opplysninger om dom og straff til en tredjepart, som jeg ikke hadde fått innhentet samtykke fra. Disse opplysningene kom fra alle informantene, noe som var vanskelig å stoppe under selve intervjuet. Dette ble meldt inn som avvik til NSD. Deres vurdering var at det var et minimalt avvik, siden opptakene ble slettet direkte etter transkripsjon. Jeg fikk derfor ikke sjekket grundig nok transkriberingen opp mot lydfilen. Dette vil jeg vende tilbake til i kapittel 3.5 kvalitetsvurderinger.

### **3.4.2 Tematisk analyse**

Etter at intervjuene var gjennomført og transkribert, startet prosessen med å analysere datamaterialet. I denne studien ble det brukt en tematisk analyse. I en slik analyse rettes fokuset mot temaer som fremkommer i intervjuene og som sammenfaller ofte mellom informantene (Thagaard, 2018, s. 171; Befring, 2015, s. 115). Denne analysemetoden tar sikte på å identifisere, analysere og rapportere ulike mønstre og temaer som finnes av det

innsamlede datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). En slik tilnærming opplevdes å passe godt til denne studiens problemstilling, forskningsspørsmål og formål. Temaene som fremkommer fra det innsamlede datamaterialet skal være relatert og knyttet til forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Det er derfor svært viktig at man har data fra alle informantene om det samme temaet (Thagaard, 2018, s. 171). For å analysere datamaterialet tok jeg i bruk Braun og Clarkes (2006) fremgangsmåte for tematisk analyse. Denne inneholder seks steg.

Steg én er å *bli kjent med datamaterialet*. Det innebærer å gjøre seg godt kjent med innholdet fra intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Siden jeg selv hadde gjennomført intervjuene, hadde jeg allerede forkunnskaper om hva som fantes i det innsamlede datamaterialet. Det viste seg likevel at det kom fram visse utsagn av interesse som jeg ikke hadde lagt merke til før gjennomlesningen av transkripsjonen. I denne fasen anbefales det å lese aktivt, ved å samtidig se etter mønstre og underliggende meninger i utsagnene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Allerede her startet prosessen med å se hvilke ideer og koder som kan være relevante for analysen. Disse ble skrevet ned for å vende tilbake til senere i steg to.

Steg to omhandler den *innledende kodingen*. Dette steget starter etter man har gjort seg kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Å «kode» innebærer å ta dataene som er samlet inn og organisere dem i meningsfulle kategorier (Maxwell, 2013, s. 107). Ulike utdrag ble kodet litt forskjellig. En type kode var nært knyttet opp til informantenes egne opplevelser, såkalt koding *in vivo*. Den andre kategorien koder var mer teoretisk knyttet opp mot opplevelsen av forelderens fengsling og ettervirkningen av denne barndommen i skolegangen. I tråd med hermeneutikken besto derfor de deskriptive kodene mer av «tynne beskrivelser». De mer teoretiske kodene inneholdt «tykke beskrivelser», altså en kombinasjon av informantens utsagn og min fortolkning av utsagnets mening. Kodingen ble gjort i Nvivo, noe som tillot meg å kode samme utdrag flere ganger, men i forskjellige kategorier. Jeg gikk så gjennom transkripsjonen flere ganger og kodet på nytt og omkodet der det var nødvendig.

I steg tre handler det om å *lete etter temaer* (Braun & Clarke, 2006, s. 90). Etter jeg hadde kodet alle dataene, satt jeg igjen med en lang liste med forskjellige koder fra datamaterialet. I denne fasen ble kodene sortert i potensielle temaer hvor de kunne passe inn. Prosessen startet ved først å se om ulike koder kunne danne et overordnet tema. Da det var vanskelig å

navigere i en lang liste av koder, laget jeg et tankekart i stedet. Bruken av tankekart kan hjelpe til å få oversikt over forholdet mellom koder, mellom temaer og forskjeller mellom overordnet tema og underkategorier (Braun & Clarke, 2006, s. 90). Noen koder ble til et overordnet tema, andre ble til underkategorier innenfor det overordnede temaet. Kodene som ikke fant en plass i de potensielle temaene, ble lagret i en egen kategori på Nvivo. I slutten av denne fasen satt jeg igjen med en samling av utdrag fra datainnsamlingen som var kodet inn i potensielle overordnede temaer og underkategorier.

Steg 4 er *gjennomgang av temaer*. I denne fasen handler det om å avgrense temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Etter en gjennomgang av de ulike temaene fant jeg ut at flere av de potensielle temaene manglet nok data til å kunne tolkes og analyseres. Mye av grunnen til dette var at jeg måtte utelukke mange opplysninger fra transkripsjonen, og da mistet flere sitater sitt fulle meningsinnhold. Det følte ikke rett å bruke sitater som ikke kunne begrunnes eller tolkes godt nok. Derfor endret jeg fokus. Jeg måtte derfor gå tilbake til steg 2 og 3 i den tematiske analysen og kode på nytt og lete etter nye potensielle temaer.

Steg 5 og 6 er *produksjon og ferdigstilling av resultater* (Braun & Clarke, 2006, s. 92-93) Opplevelsen av deres skolegang var et av flere temaer i intervjuguiden, og endte til slutt opp som hovedfokuset i denne studien. Grunnen til at dette ble valgt var både fordi det er mer spesialpedagogisk relevant, men også fordi det kun omhandler informantens opplevelse, ikke sensitive opplysninger om en tredjepart. Heldigvis var det nok data om informantens skolegang. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 92) er det viktig å vurdere om temaene passer sammen. Jeg kom dermed fram til to hovedtemaer: Informantens opplevelser i etterkant av fengslingen, med underkategoriene følelsesmessige og kroppslige reaksjoner etter fengsling og behovet for kontroll. Disse temaene ble tolket og diskutert opp mot skolen som arena. Det andre hovedtemaet ble skolen i møte med barn av innsatte, med undertemaene; åpenhet om fengsling til læreren og medelever, fravær, overgang fra ungdomsskole til videregående skole, og tilrettelegging og oppfølging i skolen. Jeg opplevde at disse temaene ga et godt grunnlag for å kunne si noe om hvilken innvirkning en fengsling av en forelder kan ha for et barns skolegang.

## **3.5 Kvalitetsvurderinger**

### **3.5.1 Validitet**

Validitet knyttes til spørsmålet om hvorvidt de tolkningene vi har kommet fram til er gyldige i forhold til fenomenet og den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189)

Ifølge Thagaard (2018, s. 190) preges og utvikles forståelsen for fenomenet vi studerer av hvorvidt vi har kjennskap til miljøet og fenomenet som undersøkes. Som tidligere nevnt, har jeg erfaringer med å være pårørende, men ikke som pårørende til en fengslet. Slik sett kjenner jeg ikke til fenomenet, men på samme tid kan mine personlige erfaringer i møte med skolen gi grunnlag for den forståelsen jeg har av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 190). Tolkningen kan derfor bære preg av mine egne erfaringer og kan ha ført til at jeg har oversett det som skiller seg fra min egen erfaring som pårørende i skolesammenheng (Thagaard, 2018, s. 190). På samme tid har funnene fra denne studien vært sammenlignbare med resultater fra andre studier på barn av innsatte. Dermed styrkes validiteten ved at mine funn bekreftes av andre studier (Thagaard, 2018, s. 191).

Validitet kan også knyttes til det tekniske aspektet, slik som bruk av lydopptaker i intervju (Tjora, 2017, s. 237). Lydopptaker gir muligheter til å legge fram direkte sitater, slik som de forekom under intervjusituasjonen. Som tidligere nevnt, var lyd kvaliteten noe svekket på bakgrunn av at intervjuene måtte bli gjort over skype. For å kompensere for svekket lyd kvalitet ble transkriberingen gjort rett etter intervjuet var ferdig, slik at jeg bedre kunne huske og forstå hva som ble sagt dersom noe var uklart i opptaket. Jeg måtte også slette opptakene direkte etter transkripsjonen, noe som bidrar til å svekke validiteten i denne oppgaven. Validiteten kunne ha blitt styrket ved å lese gjennom transkripsjonen og samtidig høre på lydopptaket for å sjekke om sitatene var korrekte. På grunn av at det forekom opplysninger om en tredjepart, var dette ikke mulig å gjennomføre. Dette preger også hvilke sitater som ble valgt i denne studien.

### **3.5.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 181). For å si noe om studiens pålitelighet må man gjøre rede for hvordan man har utviklet data (Thagaard, 2018, s.181). I metodekapittelet har jeg synliggjort og begrunnet fremgangsmåten og valgene som er blitt tatt i denne studien. Målet har vært å oppnå reliabilitet ved å nøye beskrive hvert trinn fra vitenskapsteoretisk forankring, til valg av metode, etterarbeid og valg av analyse.

Reliabilitet handler også i hvilken grad en annen forsker, som anvender akkurat samme metode, vil oppnå like funn (Thagaard, 2018, s. 187). Det er ikke sikkert i denne studien at andre ville oppnådd det samme datagrunnlaget, selv med samme metode. Ytre kjennetegn, slik som kjønn og alder, spiller trolig en rolle i denne studien. Jeg er ikke mye eldre enn mine informanter, og jeg er også av samme kjønn. Det vil si at vi har mye av de samme referansene og erfaringene, både fordi vi er kvinner og jevnaldrende. Dette kan ha preget tillitsforholdet og hva og hvor mye informantene ville dele med meg. På samme tid var jeg ikke så knyttet til intervjuguiden. Intervjuet var i stor grad en åpen samtale, hvor informantens svar ledet meg videre til andre spørsmål. Det ble derfor brukt mange oppfølgingsspørsmål som tok utgangspunkt i informantens svar. Oppfølgingsspørsmål formes også av hva en som forsker opplever som relevant. Det kan derfor være slik at mine oppfølgingsspørsmål ubevisst tok utgangspunkt i egne erfaringer i lys av alder, kjønn og erfaringer som pårørende. For å klargjøre hva som er informantens sitater og mine egne tolkninger, er deres atskilt fra teksten med innrykk og i kursiv med deres fiktive navn helt til slutt. Det skal derfor være klart for leseren hva som er mine tolkninger og hva som er informantens beretninger.

## **3.6 Etiske refleksjoner**

### **3.6.1 Potensielle skadevirkninger**

I forskningssammenheng er det viktig å være bevisst på at barn er en sårbar gruppe (Dalen, 2011, s. 37; Jensen, 2012, s. 98; Befring 2015). Særlig gjelder dette barn som har levd under vanskelige forhold og har opplevd traumatiske hendelser (Jensen, 2012, s. 98). Denne sårbarheten bør ifølge Jensen (2012, s. 98) verken overvurderes eller undervurderes. Overvurderes sårbarheten står man i fare for ikke å få verdifull informasjon om hva som kan være til reell hjelp for barn i slike situasjoner. Undervurderer man sårbarheten, kan man stå i fare for å komme til å skade eller krenke barnets psykiske utvikling (Jensen, 2012, s. 98). Dette skapte etiske dilemmaer og refleksjoner som gjorde at jeg måtte nærme meg feltet med varsomhet og vurdere hvorvidt intervju av ungdommer med disse erfaringene ville påføre dem nye, ytterligere belastninger. Det handlet om å balansere ønsket om ny og potensielt viktig kunnskap, som kan komme fra intervjuer med ungdommer, opp mot en etisk vurdering av en eventuell risiko for forverring av deres situasjon (Jensen, 2012, s. 98; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Forskningsfunn, kunnskaper og perspektiver om barns livssituasjon, meninger og erfaringer formidles ofte av voksenstemmer. Hvilke erfaringer

barn og ungdommer sitter med, har ikke alltid voksne kjennskap til (Jensen, 2012, s. 97). Voksne kan lytte og trekke konklusjoner, men innsikten i barns tilværelse, tanker og følelser formidles mye nærmere virkeligheten når barna selv får fortelle usminket og uredigert. Barn og ungdommer er som voksne; eksperter på eget liv. Voksnes beretninger om barns opplevelsesverden vil trolig også kunne påvirke hvilken kunnskap som produseres, og hvorvidt denne kunnskapen kommer barna til gode, så lenge de ikke får fortelle selv. Istedenfor å ekskludere informanter på bakgrunn av vanskelige livssituasjoner, falt mitt valg på å intervju dem. Ungdommene i denne studien ble intervjuet om potensielt traumatiske hendelser. En antakelse er at det å berette om hva som oppleves vondt i livet, vil føre til at tilværelsen blir enda vondere. Men ifølge Raundalen og Schultz (2008, s. 28) vil ikke selve samtalen om potensielt traumatiske hendelser føre til en økt forverring av situasjonen, kanskje kan en slik samtale heller oppleves som befriende. Dette handler i større grad om å gjennomføre intervjuer på en etisk forsvarlig måte enn ikke å la ungdommene komme til orde. Det etiske hensynet innebar likevel at studien ikke skulle gi negative konsekvenser for ungdommene før, under eller etter deltakelsen.

Før intervjuene finner sted må man rekruttere informanter. Dalen (2011, s. 37) trekker frem Ulviks doktoravhandling (2005) om fosterfamilier når hun viser til hvordan opplevelse av verdighet kan bli truet når man rekrutterer informanter på bakgrunn av det som skiller dem ut fra andres livssituasjon. Utvalgsriteriet i denne studien var først og fremst at barnet har en forelder som er eller har vært i fengsel. Et nærliggende spørsmål er da hva dette inklusjonsriteriet gjør med ungdommene. Utsetter man informantene for fare for stigmatisering når de intervjues på bakgrunn av særtrekk ved deres liv, og hvordan kan intervjuet påvirke følelsen av verdighet? Min erfaring er at når historier flyttes ut fra det personlige mørket og fram i fellesskapets lys, minsker stigmaet. Å delta i et slikt prosjekt gir ungdommene anledning til å bli synlige og hørt. Dermed styrkes egen opplevelse av verdighet, fordi deres historier blir lyttet til og tatt på alvor.

I forkant av intervjuene opplevde jeg henvendelser fra flere barn og ungdom som ønsket å delta i studien. De var positive til å delta og fikk dermed et utfyllende informasjonsskriv som beskrev studiens formål, metode og problemstilling. På bakgrunn av særlig unge mennesker tok kontakt med meg, var det viktig for meg at de visste hva en eventuell deltagelse i studien ville innebære. Thagaard (2018, s. 113) problematiserer hvor mye informasjon man bør gi potensielle informanter i forkant av intervjuer. Utfyllende informasjon om studiets formål

kunne legge føringer for hva informantene trodde jeg vil høre, selv om utgangspunktet var deres livsverden og deres perspektiv. På samme tid var det viktig for meg å være helt åpen for å unngå at de skulle komme til å angre på deltakelsen når studien var ferdig. Det viste seg å være en riktig avgjørelse: flere informanter trakk seg etter å ha lest informasjonskrivet og tenkt seg mer om. Dersom jeg hadde valgt å holde tilbake noe informasjon om studien, kunne det muligens ha bidratt til at flere informanter deltok, og slik sett gitt et bredere utvalg. Men det ville skjedd på feil premisser og kunne potensielt ført til at informanter trakk seg underveis eller etter intervjuet.

Under selve intervjuet var det viktig å se hele bildet. Det innebar å unngå en etablert forforståelse, hvor man ikke bare fokuserte på risiko, problemer og belastninger, men balanserte spørsmålene opp mot hvilke ressurser, kompetanse og mestringsevne informantene følte de hadde (Strandu & Thørnblad 2010, s. 33). Spørsmålene var såpass åpent utformet at informantene selv fikk velge hvor mye informasjon de ville dele med meg. Det er ikke til å se bort fra at studien baserer seg på innsikt i informantenes privatliv, og det forutsetter derfor at de er villig til å dele. Jeg opplevde å ha god kontakt med alle informantene mine, noe som kan ha gjort det enklere for dem å dele. Men en god kontakt er ifølge Fog (2007) ikke bare positiv (referert i Thagaard, 2018, s. 113). En god kontakt kan gjøre at informantene ender opp med å fortelle ting de senere kan angre på eller som kan føre til at de får problemer i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107; Thagaard, 2018, s. 113). I intervjusituasjoner er forskerens respekt for informantens privatliv et etisk prinsipp som er særdeles viktig, og man må nøye vurdere hvor personlig og nærgående spørsmålene skal være (Thagaard, 2018, s. 113). Selv om spørsmålene var åpne nok til at informanten selv kunne velge hvor mye hun ville dele, kunne mine oppfølgingsspørsmål til tider være direkte. Den åpne atmosfæren bidro til at jeg tillot meg å stille spørsmål som mest sannsynlig kunne oppleves som nærgående, dersom kontakten ikke hadde vært god.

Som forsker har jeg et etisk ansvar for å avbryte situasjonen hvis den blir for følelsesmessig plagsom eller kaotisk (Tjora, 2017, s. 176). Som tidligere nevnt i kapittelet om intervjusituasjonen, kunne jeg ikke se hele kroppsspråket til informantene. Kroppsspråk kan være avslørende, men Skype-situasjonen gjorde det vanskelig å se om informanten opplevde ubehag knyttet til spørsmålene i intervjuguiden eller oppfølgingsspørsmålene. Jeg kan dermed ikke være sikker på om jeg trakk over noens grenser i mine intervjuer. Etter transkriberingen fikk alle informantene oversendt sitatene fra sitt intervju. Dette ble gjort for



å sikre at informantene fortsatt sto inne for det de hadde fortalt, samt at de fikk muligheten til å si ifra dersom de angret på visse utsagn eller ikke ønsket at noen av sitatene skulle bli brukt. En slik form for samarbeid sikret også at hvis jeg hadde tråkket over noens grenser, fikk de mulighet til å gi tilbakemelding om dette. Det var også enkelte sitater eller deler av utsagn som jeg opplevde kunne være skadelig for informantene senere, så noen sitater valgte jeg å utelate i presentasjonen av funnene. Å sende sitat tilbake til informantene kan ha bidratt til bedre å sikre anonymiteten deres. De kjenner seg selv best og vet bedre enn meg hva som er avslørende om deres identitet. Det kunne være ting som jeg ikke hadde merket meg, men som for dem avslørte mye om hvem de er. Etter transkripsjonene oppdaget jeg som tidligere nevnt, at det var mye som ikke kunne brukes. Jeg valgte da å informere informantene om retningen studiet tok og hørte deres synspunkter om det. Selv om opplevelser knyttet til skolen var en stor del av intervjuet, var det likevel viktig at de ble informert om at flere av deres erfaringer ikke ville bli brukt. Selv om ingen av informantene hadde noen innvendinger mot dette, så har det trolig kostet dem å være såpass åpen med meg, og det kan dermed være skuffende for dem å se at ikke alt de har fortalt blir brukt.

### **3.6.2 Hensyn til tredjepart**

I denne studien er fokuset på hvordan det er å være barnet til noen som er eller har vært fengslet. Det er ungdommens historie som skal fortelles, men mye av deres historie er nært forbundet med opplysninger om en tredjeperson. En studie som dette kan få virkninger for privatlivet til personer som ikke deltar i forskningen, og jeg har derfor et ansvar for å sikre personvernet til dem som direkte eller indirekte blir berørt av forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 12). I denne studien er altså en tredjepart involvert, forelderen som er eller har vært innsatt i fengsel. I forkant av intervjuene var det viktig for meg at denne forelderen skulle få tilstrekkelig informasjon om studien og samtykke til at det ble gjennomført. Det ble derfor laget et eget informasjonsskriv til dem. Ved starten av studien antok jeg at mine informanter mest sannsynlig hadde kontakt med sine foreldre. Mine antakelser viste seg imidlertid ikke å stemme. Det ble derfor ikke mulig å få et samtykke fra den innsatte. Jeg spesifiserte både i informasjonsskrivet og før intervjuet startet at det var kun deres opplevelser som skulle være i fokus, og at opplysninger om tredjeperson ikke var relevant eller ønsket. Samtidig kan jeg ikke styre hva informantene velger å fortelle meg og hva som oppleves som viktig for dem å fortelle. Det endte derfor med, som tidligere nevnt, at jeg måtte unngå å ta disse opplysningene med i transkripsjonen og slette opptakene direkte etterpå for å kunne beskytte

tredjeparten. Dette ble meldt inn til NSD. Konklusjonen i deres rapport var at dette er et mindre avvik.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil studiens funn bli presentert og drøftet. De vil bli presentert parallelt med mine tolkninger, refleksjoner og drøftinger. Hvert sitat vil bli satt i kursiv og med innrykk, med det fiktive navnet til personen som er intervjuet. Dette for å tydeliggjøre hva som er informantens utsagn og hva som er mine tolkninger, refleksjoner og drøftinger. Noen sitater kan trolig oppfattes som lange, men er tatt med i sin helhet for å ikke svekke meningsinnholdet. Sitater fra hver informant vil bli tolket og drøftet direkte etter at de er blitt presentert. Dette for at leseren bedre skal kunne skille mellom informantene. I slutten av hvert tema vil det følge en kort oppsummering av hovedpunktene. På bakgrunn av den hermeneutiske tilnærmingen til analysen, vil min tolkning av den dypere meningen bak informantens sitater bli satt i en større sammenheng. Drøftingen tar derfor utgangspunkt i studiens teoretiske ramme. Kapittelet består av to hovedtemaer; 1) Informantens reaksjoner og opplevelser i etterkant av fengslingen og 2) Skolen i møte med barn av innsatte. Disse temaene tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

### 4.1 Informantens opplevelse i etterkant av fengslingen

I denne delen presenteres informantens beskrivelser av hvilke reaksjoner som fant sted etter fengsling. Reaksjonene informantene skildrer vil bli presentert og drøftet gjennom underkategoriene; «Følelsesmessige og kroppslige reaksjoner» og «Behovet for kontroll».

#### 4.1.1 Følelsesmessige og kroppslige reaksjoner

Alle informantene beskriver en følelsesmessig eller kroppslig reaksjon etter at forelderen havnet i fengsel. Dette sammenfaller med den teoretiske referanserammen som beskriver hvordan barn og unge kan vise ulike reaksjoner når en forelder fengsles (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121). For Live ble det en overveldende overgang fra tilværelsen hun hadde før fengslingen. Da det verste kaoset var over, og faren ble satt i fengsel, kom alle følelsene til overflaten. Live forklarer det slik:

*Det var egentlig en ganske tung periode. Det var da hjernen min endelig fikk tid til å tenke over hvordan jeg egentlig hadde hatt det. Fordi hjernen min hadde jo konstant i alle de årene fra jeg var født til det tidspunktet vært i en fight og flight modus da. Den hadde alltid vært i høygir. Og det var veldig tungt. Det var*

*egentlig veldig tungt veldig lenge, ikke bare når han var varetektsfengslet, men også i mange år etter det. Men spesielt da. Jeg ble helt overveldet. Det føltes ut som om jeg var fysisk syk, for det gjorde skikkelig vondt. Det var en ekstrem hodepine fordi det var så mye tanker på en gang som plutselig hadde tid til å komme på overflaten fordi jeg ikke var redd lengre (Live).*

Som sitatet viser, fikk Live kroppslige reaksjoner i etterkant av fengslingen. Dette sammenfaller med FFP sin undersøkelse som viste at kroppslige reaksjoner og psykosomatiske smerter kan gjøre seg gjeldende når noen i nær relasjon fengsles (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121). For Live slår etterdønningene av barndommens dramatiske opplevelser ut i full blomst når rettssaken er over, noe som avspeiles i hvordan hun fysisk reagerer. Etter en traumatisk hendelse er det ikke uvanlig at kroppen er i alarmberedskap, i frykt for at noe nytt og ubehagelig skal skje, hvor resultatet blir en akkumulering av spenning i kroppen (A. Dyregrov, 2010, s. 32).

For Alexandra ble skolehverdagen preget av mye tristhet:

*Men (...) på ungdomsskolen da jeg fant ut at pappa sonet, så gråt jeg jo veldig mye på skolen og jeg hadde mye fri og sånn. Så jeg slet veldig psykisk med det (Alexandra).*

Tristhet er ikke en uvanlig reaksjon når man opplever at en forelder havner i fengsel (Poehlman, 2005, s. 684). Kriser og vansker håndteres bedre når barn og unge har tilknytningspersonen hos seg (Ruud, 2011, s. 142). Når en forelder fengsles, får ikke barnet eller ungdommen lenger tilgang på støtte og nærhet fra sin tilknytningsperson, og tristheten kan være et uttrykk for dette. En separasjon fra sin forelder grunnet fengsling kan potensielt være traumatisk. Ofte vil ikke et slikt tap av forelderen utløse sympati og støtte fra andre, i motsetning til tilfeller hvor barns forelder er vekke grunnet død eller sykehusoppholdelse (Holmes, Belmonte, Wentworth & Tillman, 2010, s. 23). Slik det fremkommer av sitatet, ble skolehverdagen til Alexandra preget av tristhet. Om man er trist og nedstemt, kan dette senke arbeidskapasiteten, slik at skole- og leksearbeid går senere enn vanlig (A. Dyregrov, 2010, s. 217). Barn av innsatte kan oppleve problemer fordi de tenker mye på den innsatte forelderen og derfor har vansker med konsentrasjon i skolen (Olderup, Frederiksen, Henze-Pedersen & Olsen, 2016, s. 109).

Farah forklarer at tiden etterpå var preget av mye sinne:

*Nei, jeg var jo pisse sur. Jeg var jo så sur fordi jeg følte at alle ville at vi skulle snakke, jeg ville ikke snakke, for hva hjelper det å snakke? Jeg var liksom så sur hele tiden, ikke når jeg var med vennene mine, for da var det liksom sånn fristed og fritid, hjernen min fikk liksom koblet ut. (Farah)*

Sinne er ikke en uvanlig konsekvens når man har vært utsatt for potensielt traumatiserende hendelser (A. Dyregrov, 2010, s. 31). Det er heller ikke uvanlig når man opplever at en nærstående fengsles (Hamsund & Sandvik, 2010, s. 121). Sinne etter potensielt traumatiske hendelser kan rette seg mot den eller de som er ansvarlig for det som har hendt, eller det kan rette seg mot dem barnet eller ungdommen har nærmest (A. Dyregrov, 2010, s. 31). Som sitatet viser, er Farah sint på dem som vil snakke om det hun har opplevd. Å snakke om det som har skjedd, kan også være en belastning fordi tanker og følelser, som man har forsøkt å holde innestengt eller borte, kan dukke opp igjen (Ruud, 2011, s. 44). Ved å vise sinne, holder man også andre på avstand, og beskytter seg mot at de kommer for nær. Det kan også tenkes at sinnet springer ut fra en motstand mot det å bli betraktet som et offer. Når man er ungdom, har man ofte et ønske om å være lik de andre i klassen eller vennegjengen. Slik Bergem (2018, s. 214) påpeker, kan ofte det å skille seg ut fordi det er noe spesielt med ens forelder, gi en oppmerksomhet som ikke er ønsket. Hvis barn og unge ikke snakker om hva som plager dem, kan det forstås som strategi for å unngå å bli satt i offerrollen (Bergem, 2018, s. 214). Utfra sitatet kan det virke som om hjemmet og skolen er arenaene som ønsker å prate, mens vennene representerer et fristed, der fengslingen ikke er et samtaletema. Når Farah er med venner, opprettholdes en slags normalitet i hennes liv.

Selv om følelsene etter fengsling ikke er like for Live, Alexandra og Farah, har de likevel flere likhetstrekk. Det samme kan ikke sies for Pernille, som følte lettelse da faren ble fengslet:

*Men jeg har alltid syntes at det har vært litt trygt og sånn når han sitter i fengsel, for da vet jeg at det går bra med han, at han er et sted hvor det er noen som passer på han og sånn. Så for min del så har det alltid vært en bra ting da. Men det er sikkert mange andre som synes det har vært vanskelig og sånn, men jeg har bare følt at når han er der, så vet jeg hvor han er og at det går greit med han. Så for meg så har det vært en veldig positiv ting da (Pernille).*

For Pernille representerer farens fengsling en trygghet, hun vet hvor han er og at det går bra med ham. En slik følelse av trygghet knyttet til at faren er fengslet, kan trolig åpne opp for et større læringsutbytte i skolen. Hun vet at han er på et sted han ikke kan begå skade, at han er trygt skjermet for omverdenens utfordringer. Dermed kan krefter som tidligere har gått til å bekymre seg for faren, nå i større grad brukes til skolearbeid.

Oppsummert skildrer sitatene fra informantene ulike følelsesmessige reaksjoner etter at forelderen fengsles. Alle barn er forskjellige – og alle barn har ulike erfaringer. Familiesituasjonen og barnets forhold til og erfaringer med forelderen før fengsling varierer mellom informantene. Det er derfor vanskelig å konkludere om de ulike reaksjonene informantene har, er et resultat av omstendigheter rundt selve fengslingen, eller av det livet de hadde før fengslingen. Ulike omstendigheter kan være en grunn til at barna viser forskjellige reaksjoner i etterkant av fengsling, selv barn innen samme familie kan reagere helt ulikt (Smith & Jakobsen, 2010, s. 40). Det som kan sies å være felles for informantene er at fengslingen fører til en omveltning fra livet før og etter, og at dette gir seg utslag i ulike reaksjoner. For Farah og Alexandra kom fengslingen uventet på dem, men for Live og Pernille var den i større grad ventet. Selv om fengslingen ikke i like stor grad kom uventet på Live og Pernille, forandres likevel deres livssituasjon. Selv om de har hatt hjemmeforhold som har vært preget av uforutsigbarhet og usikkerhet, er likevel fengslingen et brudd på tilværelsen slik de kjenner den. Deres mikromiljø forandres ved at forelderen som fengsles i mindre grad blir til stede (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

For Farah og Alexandra sammenfaller opplevelsene med det Retterstøl og Ilnér (2008, s. 14) mener kjennetegner livskriser. Situasjonen kommer uventet, medfører en følelsesmessig påkjenning og gjør at livet forandres til det verre (Retterstøl & Ilnér, 2008, s. 14). De nevner også hvordan fengsling av en nærstående kan gi innsikt i et annet menneskes karaktertrekk, som en ikke har vært klar over, eller som den straffede har vært i stand til å skjule for omverdenen (Retterstøl & Ilnér, 2008, s. 14). Dette gir ikke bare en sorg over tapet av et menneske man var nær, men også en dyp og trist erkjennelse over livet som var og hva det aldri vil kunne bli. Kari Dyregrov oppsummer fint hvordan kriser preger nåtiden; «når fremtiden bryter sammen, gjør mye av nåtiden også det, rett og slett fordi nåtiden alltid henter næring fra forventninger om det som skal bli» (K. Dyregrov, Plyhn & Dieserud, 2009, s. 19). I lys av Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng, kan det se ut til at opplevelsen av sammenheng blir rokket når foreldre fengsles. Når morgendagen ikke er lik gårdsdagen, kan

det føre til at kontinuitetsfølelsen blir satt på prøve (Raundalen & Schultz, 2006, s. 44). En viktig komponent for å styrke og bevare den mentale helsen er nettopp det å oppleve sammenheng i livet (Raundalen & Schultz, 2006, s. 44). For barn av innsatte kan sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid bli et uklart landskap som de har vanskelig for å navigere trygt i.

Emosjonelle belastninger kan forekomme når en forelder fengsles. Dette vil kunne påvirke evnen og kapasiteten til konsentrasjon, læring og utvikling i skolen. Enten ved at mange tanker og følelser kretser om den innsatte, andre rundt en ønsker å snakke om det, eller at egne kroppslige reaksjoner hemmer en. Når bilder, minner, tanker og bekymringer spontant trenger seg på, kan konsentrasjonsevnen bli svekket og kapasiteten til læring bli mindre (A. Dyregrov, 2010, s. 217). Skolen bør være bevisst på hvilke ulike reaksjoner som kan forekomme etter at en forelder fengsles. Barn og unge trenger også å få vite at det ikke er noe regelbundet reaksjonsmønster i etterkant av en forelders fengsling, ulike følelsesmessige reaksjoner er normalt (Bergem, 2018, s. 128). A. Dyregrov (2010, s. 120) påpeker at barn og unge som har vært gjennom potensielt traumatiske hendelser, bør få lov til å reagere på den måten de ønsker. Han viser til at dersom barn og unge er usikre på om andre tåler deres reaksjoner, kan konsekvensen være at reaksjonene holdes tilbake og barnet ender opp alene med sine tanker og problemer (A. Dyregrov, 2010, s. 120). Voksne bør derfor anerkjenne og gi rom for at barn kan uttrykke ulike reaksjoner uten å bli møtt med fordømmelse eller kritikk (A. Dyregrov, 2010, s. 120; Bergem, 2018, s. 128). Lærere i skolen kan være til hjelp ved å gi tillatelse, oppmuntring og assistanse til å uttrykke eller vedkjenne seg reaksjoner som elever tror er spesielle eller som de er flau over (A. Dyregrov, 2010, s. 114). Dette kan være med på å normalisere følelser og reaksjoner, som er et viktig aspekt i møte med ungdommer, da det ofte foreligger et ønske om å ikke skille seg ut eller være annerledes (A. Dyregrov, 2010, s. 114).

#### **4.1.2 Behovet for kontroll**

Flere av informantene beskriver endringer i væremåte etter fengslingen. Særlig for to av informantene, Farah og Alexandra, har behovet for å ha kontroll blitt mer fremtredende etter fengslingen. Slik forklarer Farah det:

*Jeg må ha kontroll over situasjonen. Og hvis jeg ikke har det, så føler jeg ikke at det er kontinuitet i livet mitt, det er liksom noe som mangler. Det er noe jeg har*

*gått glipp av. Og for meg for at ting skal være helhetlig, så må jeg vite alle detaljer for å kunne gjør opp et bilde eller sånn (Farah).*

Det samme gjelder også for Alexandra:

*Jeg er veldig sta. Så når det ikke går min vei, så blir jeg sur. Jeg må ha kontroll på alt sammen. Så hvis vi skal flere ting på en dag, så må jeg vite hva som skjer når, hva, hvor, hvorfor. Jeg må alltid vite hva som skjer. Og hvis jeg ikke vet det, så blir jeg sur (Alexandra).*

Ifølge Raundalen og Schultz (2006, s. 65) er kontroll og en følelse av at verden er forutsigbar et viktig element i forståelsen av en selv og det som skjer rundt en. Det er derfor ikke overraskende at Farah og Alexandra har fått et større behov for å ha kontroll på situasjoner i og med at fengslingen kom svært overraskende på dem. Fengslingen representerte trolig et tap av forutsigbarhet og kontroll, noe som kan manifestere seg gjennom blant annet et økt behov for kontroll i andre situasjoner. Skolen kan tilrettelegge for at behovet for kontroll blir møtt gjennom å gi god informasjon i forkant om hva som skal skje og med hvem, hvor det skal skje og hvordan (Havik, 2016, s. 98). Det kan bli gjort gjennom forutsigbare avtaler med den enkelte elev, med tett oppfølging av den voksne, noe som reduserer muligheten for uforutsette overraskelser (Havik, 2016, s. 98).

Pernille har derimot vært vant til å kontrollere det uforutsigbare:

*Jeg har vært vant til at det er sånn kaos. Ja, eller sånn jeg føler sånn at det går ikke så lang tid før hver gang det skjer et eller annet da i hvert fall. Så ja. Det er liksom alltid noe sånn kaos uansett. Det har vært sånn én gang i livet mitt hvor alt har vært normalt, og det syns jeg var veldig ubehagelig. Jeg synes det var skikkelig merkelig. Fordi når det er noe kaos, så trenger du ikke å fokusere så mye på deg selv eller om du har det bra eller sånne ting, for du er så opptatt av det som skjer, og du må fikse den situasjonen eller hjelpe den personen med et eller annet, så da er du litt distraheret. Så hvis du plutselig får veldig mye tid til å bare sitte og tenke, så, ja, jeg synes det var veldig rart. På en måte så er det jo ikke bra at de tingene skjer, det er jo ikke sånn at jeg synes det er fint at det er masse kaos, men jeg er i hvert fall vant med å ha noe å ordne opp i på en måte (Pernille).*



Slik det fremkommer av sitatet, opplever Pernille at hun behersker og har mer kontroll når det er kaotisk rundt henne i motsetning til når tilværelsen er rolig og harmonisk. Kaoset representerer noe kjent, harmoni noe fremmed. I kaoset finner hun blant annet kontroll og forutsigbarhet. I harmonien får hun tid og ro til å reflektere mer over hvordan livet hennes er og kan bli, samt gå tilbake i minnenes labyrint, med følelsesmessige berg-og-dal-baner som belastende konsekvens. Når stormens kaos river henne med, opplever hun likevel å ha en følelse av kontroll på tilværelsen slik hun har kjent den store deler av livet, og som hun har lang erfaring med å håndtere. Når livet er mer harmonisk, kan det tenkes at Pernille kjenner på en lengsel tilbake til kaoset. For det er dette livet har lært henne å beherske best; uro og uforutsigbarhet.

Nesten identiske opplevelser med forelder som fengsles, kan senere i livet komme til å prege reaksjonsmønstre svært ulikt. Noen trenger trygge rammer, har vanskelig for å takle uforutsigbare og dramatiske hendelser og blir usikre når de opplever å miste kontroll. Andre finner trygghet i kaoset, fordi de sjelden har opplevd noe annet i livet. De behersker dårlig å takle en fredelig tilværelse, siden den er helt ukjent for dem. For begge grupper av barn, kan opplevelsen av å ha en forelder i fengsel føre til at de utvikler et fast reaksjonsmønster for hvordan de takler hverdagen. Dette kan være deres forsvarsverk for å beskytte seg mot blant annet savn, ubehageligheter og svik. Skolen har en viktig oppgave i å hjelpe disse barna til å finne en bedre balanse i evnen til å takle så vel forutsigbarhet som kaos, som på mange måter er tvillingsjeler i tilværelsen.

## **4.2 Skolen i møte med barn av innsatte**

Stort sett alle barn og unge som er i undervisningspliktig alder går på skole. Av de 6000 til 9000 barna som opplever at foreldre fengsles hvert år, finnes trolig de fleste av dem i norske skoler. I denne hovedkategorien har jeg undersøkt hvordan informantenes skolegang har blitt påvirket når en forelder fengsles. Deres opplevelser av skolegangen vil bli presentert og drøftet i følgende underkategorier; åpenhet om fengslingen til lærere og medelever, fravær, overgang fra ungdomsskole til videregående skole og tilrettelegging og oppfølging i skolen.

### **4.2.1 Åpenhet om fengsling til lærer og medelever**

Mange barn og unge må forholde seg til omgivelsene på nye måter etter en domsavgjørelse (Smith & Jakobsen, 2010, s. 129). Hvordan den gjenværende forelderen eller nye

omsorgsgivere og barnet velger å håndtere opplysningen om at en forelder er fengslet kan variere. For noen vil det innebære å enten skjule hva som har skjedd eller fortelle om det til omgivelsene, slik som for eksempel skolen. Noen av informantene opplyste at skolen hadde fått informasjon om at forelderen var i fengsel. Noen av dem selv sa ifra til lærere, andre opplevde at informasjonen ble videreformidlet i forbindelse med skifte av skole.

Pernille husker ikke om hun var åpen med skolen og medelever:

*Det kan jeg ikke huske. Jeg vet egentlig ikke hvor mye de på skolen og sånn visste, fordi jeg bodde jo ikke med han. Jeg hadde jo alltid hatt lange perioder hvor jeg ikke så han. Så jeg vet ikke om de visste noe om det eller ikke. Men jeg kan ikke huske at jeg har pratet med noen om det i hvert fall (Pernille).*

Som tidligere nevnt i kapittel 4.1.1 følte Pernille lettelse over fengslingen. Det kan dermed være slik at hun ikke følte et behov om å være åpen om situasjonen eller trengte å prate med noen. Det kan også være slik at lærerne ikke opplevde at Pernille hadde behov for det og dermed ikke tok en samtale med henne.

Live har på sin side hatt en åpen dialog med lærere, selv om hun opplever at erfaringene er vanskelig å dele:

*Det er mer det at jeg sliter med å dele det med mennesker. For det er så mange som ikke forstår det i det hele tatt. Og jeg har prøvd i det siste å bare nevne det sånn veldig casually, hvis jeg skal nevne det. At jeg ikke bare unngår det med en gang, hvis noen spør meg hvem faren min er, så skal jeg være ærlig å si det. Jeg har faktisk det siste året kommet borti folk som har begynt å grine sånn helt plutselig når jeg har sagt det og fått helt sjokk. Men (...) jeg sliter litt med at jeg føler at flesteparten av vennene mine kjenner ikke meg helt. For de fleste vet egentlig ikke helt hva de skal si til det. Så, hos noen var det jo en veldig stor støtte hos. Og det er jo gjerne de som har opplevd noe vanskelig selv. Og de har jo gjerne litt mer empati og litt mer forståelse fordi de klarer å sette hodet rundt på hva det faktisk betyr. Og så er det gjerne de som ikke har vært gjennom noe ennå som ikke klarer å forstå det i det hele tatt og bare ja. (Live)*

Live har opplevd flere ulike reaksjoner når hun forteller om sin livssituasjon; alt fra dem som ikke vet hva de skal si til sjokk og gråt. Ungdommer benytter seg nok i større grad av venner

som fortrolige samtalepartnere om temaer som oppleves vonde og vanskelige. Dette fordi ungdomstiden preges av selvstendighet og løsrivelse fra foreldreautoriteten (Kvello, 2008 s. 172). Ut fra sitatet virker det som om Live gjerne ønsker å dele erfaringene sine med andre, men at det er en forutsetning at hun blir møtt med åpenhet og forståelse og at hun er trygg på relasjonen. Hun opplever det som utfordrende i de tilfellene hun ikke kan åpne seg, fordi hun da føler at vennen det gjelder ikke helt forstår hvem hun er. Dette kan ses i lys av at hun legger stor vekt på forståelse. Når man opplever at andre forblir tause, eller trekker seg vekk fra situasjonen, når man forteller om det som er vanskelig, kan det hindre full åpenhet. Det kan også lett skjære seg i kontakten mellom en venn og den som har vært gjennom en vanskelig hendelse, om vennen kommer med kommentarer eller fraser som blir opplevd som upassende eller smertefulle (A. Dyregrov, 2010, s. 81). Det kan virke som om Live har lettere for å åpne seg til dem som selv har vært gjennom vanskelige hendelser. Hun opplever at de utviser mer empati og forståelse, trolig fordi de kan relatere til de samme følelsene.

Alexandra forteller at hun alltid har vært åpen om sin situasjon med både medelever og lærere. For henne har åpenheten bare vært positiv. Alexandra løfter særlig fram to lærere, en fra ungdomsskolen og en fra videregående, som har gjort skolegangen hennes lettere og bedre:

*Det var kontaktlæreren min som støttet meg så mye. Hadde jo verdens beste kontaktlærer. Hun satt ofte og grein selv når jeg fortalte om ting. Kontaktlæreren lot meg dra i retten og sånn, og jeg fikk gyldig fravær begge gangene. Kontaktlæreren min på videregående er også ganske grei. Han gir masse (..) den dagen pappa tok tog fra fengselet, så fikk jeg jo lov til å ta fri en time for å si hei. Bare sånn hei i fem minutter og så gå igjen. Så han har vært veldig snill, og jeg har fått sånn der utsettelse på prøver og sånn. (Alexandra)*

Barn og unge knytter seg ikke bare til foreldre, de kan også få et nært forhold til ansatte i barnehage og skole som de er mye sammen med (Drugli, 2012, s. 22). Barn og unge kan knytte seg til personer som de opplever vil dem vel og gir dem fysisk og emosjonell omsorg (Drugli, 2012, s. 22). Alexandra opplevde både fysisk og emosjonell omsorg fra sine lærere. Den fysiske omsorgen viste seg gjennom tilretteleggingen hun fikk ved å få gyldig fravær i forbindelse med rettssaken og utsettelse av prøver. Det ser ut til å ha hatt stor betydning at læreren ga henne lov til å møte faren i fem minutter. Dette må ses i sammenheng med at kontakt med en fengslet ofte er svært begrenset. Foreldrene kan sone langt borte fra barnet og

kontakt på telefon er ofte begrenset til bare én til to ganger i uken. De fem minuttene kan dermed være av stor betydning for den som har en forelder i fengsel. Det er også vist at barn som har jevnlig kontakt med den fengslede, bedre klarer å tilpasse seg situasjonen (Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 307). En slik velvilje vil trolig føre til en positiv relasjon til læreren. Den emosjonelle omsorgen vises i støtten hun opplevde av læreren på ungdomsskolen. Det kan virke som at denne læreren fremmet en anerkjennende relasjon til Alexandra (Lund, 2012, s. 37). Hun forteller om en lærer som viste støtte, empati og nærhet i relasjonen. Alexandras gode erfaringer med åpenhet kan tenkes å ha smittet over på hvordan møte med nye lærere på videregående ble. Drugli (2012, s. 70) påpeker at en støttende holdning fra læreren kan bidra til at eleven i større grad kan delta i klassen og dermed lære mer. Å ta seg tid til å bli kjent med eleven, kan også gjøre at støtten og forståelsen blir bedre tilpasset elevens behov (Drugli, 2012, s. 70). Drugli (2012, s. 70) påpeker også at man må se elevens liv som et hele, med de faktorene som finnes utenfor skolen og hvordan dette påvirker barnet i skolen. Dette sammenfaller også med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979, s. 3), som understreker at man må ta i betraktning alle miljøer barnet ferdes i og se på hvordan de påvirker personen.

Det som opplevdes rett for Alexandra i situasjonen hun var i, opplevdes annerledes for Farah. Farah beskriver dette på følgende måte:

*Jeg vet jo at jeg hadde det dritt liksom. Jeg hadde det vanskelig inni meg, det var så mye, og jeg likte ikke den oppmerksomheten. Jeg ville egentlig bare gli inn som resten av kidsa på en måte. Så følte jeg liksom hun kontaktlæreren, nei, vet ikke hvordan jeg skal forklare det. Jeg følte liksom bare at jeg fikk den oppmerksomheten jeg ikke ville ha, både av lærerne og av elevene på en måte. Den der hvem er du og hvor kommer du fra. Og det at kontaktlæreren skulle ta meg med ut av klassen og spørre hvordan det gikk fordi det var i media. Og det bare markerte det enda mer liksom, at det var noe med meg. Men hun gjorde det jo sikkert i beste mening, at hun tenkte mye på meg og blablabla, og jeg tenkte bare sånn hold kjeft liksom. Men sant, hva er det riktige å gjøre da? For søsteren min var det sikkert riktig, men for meg var det ikke det. Det finnes jo ingen fasitsvar på det da. (Farah)*

For Farah var skolen og vennskapene der et fristed. Skolen ble et sted hvor hun slapp å tenke på hva som hadde skjedd. Etter fengslingen måtte Farah flytte i fosterhjem og starte på en ny

skole på et lite sted. Små steder kjennetegnes ofte ved at alle vet hvem alle er og at det ikke tar lang tid før rykter spres. Medelevers naturlige nysgjerrighet på hvem hun var og hva som var grunnen til at hun flyttet dit, gikk imot Farahs ønske om å ikke skille seg ut. I ungdomstiden er vennskap og kontakt med jevnaldrende av stor betydning, og ungdomstiden kjennetegnes av et ønske om å bli godtatt og akseptert av venner. Når en forelder blir satt i fengsel, kan det være en sosialt stigmatiserende og ensom opplevelse, særlig i en periode av utviklingen hvor vennskap blir stadig viktigere (Shlafer, Davis & Dallaire, 2019, s. 106). Farahs ønske om å ikke skille seg ut, kan ses i lys av redselen for å bli stigmatisert. Å ha en forelder i fengsel kan føre til at barn blir stemplet som annerledes, og havner i en kategori som «dem» i motsetning til «oss» (Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 70). Dette kan også ses i sammenheng med makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 258). Mennesker har ofte negative meninger om fengsling og straffedømte. Sammenlignet med for eksempel USA, har Norge et rettssystem hvor det blir gitt forholdsvis milde fengselsstraffer. Negative holdninger til fengslede kan bunne i at noen opplever at straffen som blir gitt er for mild og at fengselsoppholdet gir en for komfortabel straff i forhold til alvorlighetsgraden i den kriminelle handlingen (Roberts & Hough, 2005, s. 226). Det kan også tenkes at barn av innsatte støter på denne type holdninger, enten fra skolepersonell, venner eller foreldre til venner (Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 70). Barn og unge kan også oppleve det som kalles sekundær stigmatisering, altså at fengslingen av en forelder påvirker andres syn og tanker om barnet (Olderup et al., 2016, s. 103). Konsekvensen av slike holdninger kan være at barn og unge blir stigmatisert, eller at de unngår sosial kontakt med andre i frykt for å bli utsatt for det (Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 484). En opplevd følelse av stigmatisering, eller frykten for å bli stigmatisert når en forelder fengsles, kan i skolekonteksten påvirke ungdommens akademiske presentasjoner, deres interaksjon med lærere og medlevere, så vel som deres opplevelse av aksept og tilhørighet i skolemiljøet (Shlafer, Davis & Dallaire, 2019, s. 107). I en situasjon som er forbundet med tabu og potensielt stigma, er det dermed ikke rart at noen barn av innsatte bruker mye tid på å tenke på hvordan de skal forholde seg til situasjonen og omgivelsene (Smith & Jakobsen, 2010, s. 51).

Farah opplevde at det ble skrevet om farens forbrytelser og fengsling i mediene. I noen tilfeller kan medieoppmerksomhet gjøre situasjonen verre og belastningen større for barnet (Smith & Jakobsen, 2010, s. 51). Det kan tenkes at det å bli eksponert i mediene for det en har vært igjennom, i aviser på butikkhyller og via innlegg på internett eller andre nyhetskanaler kan være en ekstra belastning. At saken havnet opp i mediene i to omganger,

gjorde at læreren ga Farah uønsket oppmerksomhet flere ganger. Som Farah nevner i sitatet, understreket dette at hun var annerledes og oppmerksomheten rundt dette gikk imot hennes ønske om å bare gli anonymt inn blant de andre ungdommene. Farahs refleksjoner er viktige å tenke gjennom når det gjelder skolens møte med barn av innsatte, lærerens ønske om å gi hjelp og støtte kan fort gå på bekostning av elevens ønske. Sitatet viser også hvordan fengsling kan påvirke barn i samme familie ulikt, noe som også støttes av forskning (Smith & Jakobsen, 2010, s. 40). Skoler som har søskenpar i slike vanskelige livssituasjoner bør ikke nødvendigvis bruke en felles strategi for oppfølging.

Alexandra og Farahs sine opplevelser med åpenhet i skolen sammenfaller med en britisk studie, som intervjuet 25 barn av innsatte (Boswell, 2002). I denne studien ble det vist til store forskjeller i erfaringen med åpenhet overfor omgivelsene og deres reaksjoner (Boswell, 2002, s. 19-20). For noen barn i studien var det viktig at lærerne på skolen visste om det som hadde skjedd, mens andre barn ønsket at skolen skulle være et fristed hvor problemene ikke ble diskutert (Boswell, 2002, s. 19-20). Christensen (2004) viser også til at det at skolen vet om fengslingen ikke nødvendigvis trenger å være en fordel, det kan tvert imot i visse tilfeller være en ulempe (referert i Smith & Jakobsen, 2010, s. 125). Hvis læreren vet at barnet har en forelder i fengsel, kan det føre til at læreren er mer oppmerksom på eleven, eller at eleven opplever det slik (Christensen, 2004, referert i Smith & Jakobsen, 2010, s. 125). En ulempe med en slik tilnærming kan trolig være at mye av atferden og reaksjonsmønsteret til eleven kan bli tolket i lys av at forelderen er fengslet. Dette kan gi en oppmerksomhet eleven ikke ønsker. Christensen (2004) sier videre at et våkent blikk på eleven ikke er nødvendig om han eller hun klarer seg bra i skolen (referert i Smith & Jakobsen, 2010, s. 125). I slike tilfeller bør eleven oppleve skolen som et pusterom og fristed, hvor han eller hun bare får lov til å være elev, ikke et barn med en forelder i fengsel. En fordel ved at skolen vet om fengslingen, er likevel at det gir læreren større muligheter til å forstå eleven (Christensen 2004, referert i Smith & Jakobsen, 2010. s. 125).

Oppsummert viser svarene til informantene at åpenhet kan være et tveegget sverd. Det kan være vanskelig å vite på forhånd hvordan omgivelsene kommer til å reagere. For noen kan åpenhet om fengsling føre til viktig tilrettelegging og bedre oppfølging. For andre så kan det utløse en frykt eller redsel for å bli stigmatisert. Svarene viser også at for at åpenhet skal være konstruktivt, må barnet bli møtt med forståelse. Videre viser svarene at det ikke er noen fasitsvar på hvordan man skal imøtekomme spørsmålet om åpenhet i skolen. Hva som er

riktig for én elev, kan være helt feil for en annen. Raundalen og Schultz (2006, s. 27) fremhever nødvendigheten at skolen har informasjon om hva eleven går igjennom for å bedre kunne tilrettelegge læringen, dersom det er nødvendig. For noen av informantene opplevdes det riktig å informere skolen, noe som gjorde skolehverdagen lettere. På samme tid er det ikke slik at informasjonen om at en forelder er i fengsel er noe alle automatisk har rett til å få vite. Hvorvidt fengslingen er informasjon som skal forbli i det private eller deles i det offentlige rom, bør i stor grad være elevens valg.

#### **4.2.2 Fravær**

Flere internasjonale studier av barn til innsatte i skole, viser at det å ha en forelder i fengsel kan være en mulig risikofaktor for fravær og frafall i skolen (Trice & Brewster, 2004, s. 32; Huynh-Hohnbaum, Bussel & Li, 2015, s. 8; Murray & Farrington, 2008, s. 161; Nichols, Loper og Meyer 2016, s. 1103). Slike studier og deres resultater kan tyde på at tidlig innsats for å forebygge fravær og frafallsproblematikk er nødvendig.

Pernille startet å skulke på ungdomsskolen, hun forteller hvordan det utartet:

*Nei, det var bare sånn at det ble litt populært å skulke og drikke og sånn. Så da var ikke skolen det fokuset, så da fikk jeg veldig mange store hull som gjorde at jeg datt ut av det da. Og da ble det så vanskelig å komme seg inn i det igjen, så da syns jeg ikke det var så gøy lenger. Det var kanskje det at jeg hadde vært borte så mye kanskje. Jeg syns ikke fagene var så gøy lenger og likte ikke læreren og sånn. Men jeg vet at hvis jeg bare hadde oppført meg, så hadde jo lærerne sikkert vært kjempesnille, men vi fant alltid på noe tull, skulket mye og sånn da (Pernille).*

Som det fremkommer av sitatet, blir det etter hvert vanskelig for Pernille å henge med i undervisningen. Slik sett kan dette ses på som en opplæringsrisiko (Befring, 2014, s. 100). Det ble vanskelig for henne å imøtekomme og mestre skolens krav når hun allerede hadde falt fra. Et stort fravær er både et faresignal og en forløpsindikator for senere frafall i skolen (Overland & Nordahl, 2013, s. 17). Det kan tenkes at skolen burde vært tidligere inne med ulike tiltak for å begrense fraværet, eller eventuelt tilpasset opplæringen, slik at Pernille kunne fått en mulighet til å mestre det faglige. Olsen og Holmen (2018, s. 70) stiller spørsmål til hvorvidt skolesystemet bidrar til å produsere frafall fordi tiltakene kommer for sent. Særlig

gjelder dette grunnskolen, hvor tiltak bør settes inn før fraværet begynner og før det får utvikle seg til å bli et utstrakt problem (Olsen & Holmen, 2018, s. 70). Et mulig tiltak for Pernille kunne vært å fokusere på relasjonsbygging. Hvilken relasjon en elev har til sin lærer, kan spille en stor rolle for motivasjonen til å komme på skolen og har en stor effekt på elevens utbytte av læringen (Overland & Nordahl, 2013, s. 24). Sitatet belyser at Pernille føler seg ansvarlig for relasjonen, hvis hun bare hadde vært snill, så hadde lærerne vært snille mot henne. Hun fremmer relasjonen som et gjensidighetsforhold, noe det også er fordi i en relasjon må man både gi og ta. Men det er likevel alltid læreren som har ansvaret for relasjonen og hvordan den utarter seg (Drugli, 2012, s. 46). En lærer som utøver anerkjennelse overfor eleven, kan bidra til at eleven i større grad vil samarbeide og ta undervisningen på alvor (Drugli, 2012, s. 50). Pernille viser også til et eksempel på ungdomsskolen, hvordan læreren og ledelsen håndterte hennes skolefravær. Skolen var bekymret for skolefraværet, og at hun hørte på en bestemt rapartist. Denne artisten rapper om bruk av hasj, og skolen så dette som et tegn på at også Pernille røykte hasj. Skolen satte derfor opp et møte med foreldre, barnevern og politi.

Pernille opplevde møtet slik:

*Det var sånn at en lærer, mamma, sosiallæreren, barnevernet og politiet skulle ha et sånt møte da hvor alle kunne snakke sammen om hvordan ting gikk og sånn. Men siden ting ikke gikk så bra, følte jeg mest at alle de satt og pratet veldig negativt om meg og så skulle jeg bare sitte og høre på liksom. Så etter hvert gadd jeg ikke å gå på de møtene lenger. Altså sånn, når man er ungdom så er man jo ofte litt usikker på seg selv, og da trenger man at de voksne prøver å bygge opp selvtilliten din og heller ha litt fokus på de tingene du gjør bra og, da hadde jeg jo kanskje fått lyst til å gjøre det mer bra. Men det var veldig fokus på det negative. Så kunne vi heller hatt møtet et annet sted enn på skolen og at politiet hadde gått i sivile klær. Jeg syns det var veldig flaut at politiet møtte opp i uniform på skolen. Det ser jo ikke så kult ut. Det husker jeg var flaut.*  
(Pernille).

Det er flere ting som er bekymringsfullt med sitatet til Pernille. Først og fremst er musikkvalget til Pernille et særdeles tynt grunnlag å trekke konklusjoner om at hun ruser seg. Selv om tiltaket bunner i et ønske fra skolens side om å hjelpe Pernille, vitner dette om manglende aksept for hvem Pernille er. På samme tid vitner det om lite forståelse fra skolens



side om hvilke konsekvenser som kan gjøre seg gjeldende for henne når politiet møter opp i uniform med politibil, når andre elever er til stede. Barn av innsatte er, som vist til tidligere, særlig sårbare for å bli utsatt for stigma fra omgivelsene (Jones & Wainaina-Woźna, 2013, s. 70). Det er derfor betenkelig at skolen risikerer å utsette Pernille for en potensiell stigmatisering, ved å hun kan bli sett på som en kriminell av medelever. Selv om tiltaket var ment å forebygge eller begrense et antatt rusproblem, ble opplevelsen svært dårlig for Pernille. Hun hadde ikke brukt hasj, og anklagen kan ha svekket hennes lyst til å gå på skolen. Det fremkommer også fra sitatet at Pernille mener at hun ikke får slippe til med hva hun tenker og føler. Det er de voksne som sitter med definisjonsmakten på hva hun sliter med og hva hun trenger hjelp til. Slik Drugli (2012, s. 50) viser til, kan kommunikasjonsstilen læreren bruker i møte med barnet enten bygge opp eller rive ned elevens oppfatning av egen verdi. Som ungdommer flest var Pernille usikker på seg selv, og gjentatte negative kommentarer kan trolig undergrave et allerede skjørt selvbilde. Når barn og unge får mye kritikk, opplever nederlag og ikke blir verdsatt i skolen, kan det fort gi negative ringvirkninger for det videre liv (Nordahl, 2005, s. 109). For Pernille endte det med at hun ikke startet på videregående skole. Ved å se på hvilke erfaringer hun gjorde seg på ungdomsskolen, i lys av Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng, er ikke det rart at hun valgte å ikke fortsette skolegangen. Særlig Antonovskys (2000, s. 36) tredje komponent, *mening* i OAS, gjør seg gjeldende for Pernille. Slik hun sier i sitatet, kunne støttende voksne som fokuserte på ting hun gjorde bra, ført til at hun ville prøvd mer. Sitatet indikerer at Pernille ikke opplevde skolen som meningsfull i livet sitt. Å investere engasjement og energi i noe som hun ikke opplevde å mestre eller følte var meningsfullt, i tillegg til mangelen på ressurser i omgivelsene som skulle motiverer henne til å prøve sitt beste, kan ha påvirket troen hennes på at hun kunne imøtekomme skolens krav.

De andre informantene har enten fullført videregående skole, eller går på videregående skole nå. Det er interessant å se hva som har gjort at de har klart og klarer å gå på skolen.

For Live kunne utfallet også vært litt det samme:

*Ja, jeg skulle gått tredje året nå. Men første året på videregående var rett etter rettssak, og når jeg endelig hadde fått prosessert alt som hadde skjedd, så var jeg veldig syk. Jeg burde egentlig aldri prøvd å gå det skoleåret en gang. Jeg burde egentlig tatt tiden på å bli frisk. Men jeg prøvde jo, og jeg brukte året på å slite meg ut istedenfor og ikke bestå noen ting. Men så begynte jeg bare på nytt igjen. (Live)*

Den emosjonelle belastningen med rettssaken satte en stopper for den faglige læringen. Selv med manglende faglige mestringsopplevelser, klarte Live å starte første året på nytt igjen. Sett i lys av Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng, hadde Live trolig flere motstandsressurser å lene seg til for å håndtere utfordringene enn det Pernille hadde. Særlig trekker Live fram sin mor som inspirasjon til å fortsette og ikke gi opp:

*Jeg tror egentlig bare det har vært for mamma sin stå-på-vilje og det at hun har vært et veldig godt eksempel. Og hun har aldri vært sykemeldt fra jobb. Hun har alltid jobbet for hun ser ikke på det som en unnskyldning til å være sykemeldt på en måte da. Og livet går fortsatt fremover, selv om du ikke gjør det. Enten så følger du med eller så gjør du ikke det (Live).*

Som Antonovsky (2000, s. 35) påpeker, kan de indre og ytre ressurser som en har til disposisjon være en viktig faktor for å kunne håndtere utfordringer. Moren har for Live trolig vært et viktig forbilde og en ressurs. Å ha forbilder i nære relasjoner som gir deg verktøy til å takle utfordringer, kan spille en stor rolle for utviklingen av egne ressurser. Personer som en kan støtte seg til når ting blir vanskelig, kan bety mye for eksempel for barnets evne til å gjennomføre skolegangen.

Slike ytre ressurser spilte trolig en rolle for Alexandras skolegang også:

*Alle lærerne visste at jeg slet psykisk, sånn i tilfelle jeg måtte gå ut av klasserommet. Jeg fikk en egen pult bakerst ved døren, sånn at jeg liksom kunne grine eller sånne ting. (Alexandra).*

Åpenheten om fengslingen og hvilken innvirkning den hadde på Alexandras psyke, gjorde at hun fikk tilrettelegging i klasserommet. Det kan virke som om en slik tilpasning gjorde at hun klarte å gå på skolen, selv når det sto på som verst. Hvis Alexandra ikke hadde fått muligheten til å gå ut av klasserommet da vonde tanker presset på, kunne det i verste fall ført til at hun bare ble hjemme istedenfor og et fravær kunne fått utviklet seg. En slik tilrettelegging kan trolig føre til en opplevelse av tilhørighet i skolen. Lærerne tilrettelegger for et trygt klassemiljø hvor Alexandra får komme slik som hun er, og blir møtt med respekt og forståelse når ting er vanskelig. I et forebyggingsperspektiv vil en håndtering av fraværproblematikk være av stor betydning. Fravær kan ha betydelige konsekvenser for faglig, sosial og emosjonell utvikling (Havik, 2016, s. 96). Det kan være konsekvenser på både kort og lang sikt som gjør seg gjeldende når eleven har mye fravær. Sosial isolasjon,

stress, lavere skolepresentasjoner, samt økt konfliktnivå i familien kan være konsekvenser på kort sikt (Havik, 2016, s. 96). Konsekvensene på lang sikt kan oppleves som en snøball som ruller og blir større og større. På lang sikt kan det føre til frafall i videregående opplæring, som igjen kan føre til manglende utdanning og problemer med å få jobb, noe som igjen kan føre til økonomiske problemer, som igjen kan utløse angst og depresjon (Havik, 2016, s. 96).

Oppsummert forteller informantene om ulike påkjenninger i etterkant av fengslingen. Når man står midt i en krise, kan det tenkes at skolegang oppleves som lite meningsfullt. Det er derfor viktig å se på hvordan skolen velger å imøtekomme eleven for å håndtere og begrense fraværsproblematikk. Minde og Mæhle (2011, s. 14) viser til at fraværsproblematikken ofte har et individ- eller familiefokus, men slik sitatene viser, har skoler også en del av skylden for problemet. Minde og Mæhle (2011, s. 14) forklarer videre hvordan et systemkritisk perspektiv har fokus på at skolen er et hierarkisk system hvor ledelsen og lærerne er overordnet og elevene er de underordnede. En slik struktur i skolen kan føre til en manglende evne til å se den livsverdenen og egenarten som eleven tar med seg inn i skolehverdagen (Minde & Mæhle, 2011, s. 14). I dette tilfellet vil elevens livsverden trolig være preget av en fengsling av en forelder. Lærere bør derfor reflektere over kommunikasjonsstil og atferd i møte med elever og bør i større grad ta sikte på å undersøke elevens tanker og meninger om hvorfor fraværet skjer. Sitatene kan også indikere at det å ha gode ressurser rundt seg, slik som støttende foreldre og lærere, kan være med på å redusere fraværet. Lærere kan være en slik god ressurs, men det fordrer at relasjonen er god. Særlig kan det tyde på at lærerens rolle blir enda viktigere når det er mangel på gode ressurser i andre omgivelser.

### **4.2.3 Overgang fra ungdomsskole til videregående skole**

Ifølge Jones og Wainaina-Woźna (2013, s. 119) kan fengslingen av en forelder potensielt gjøre overganger fra barneskole til ungdomsskole til videregående mer utfordrende og ha negative effekter på barnets skolegang. Olsen og Holmen (2018, s. 70) viser til hvordan den videregående skole er utformet som et selvstendighetsløp hvor den enkelte må «sink or swim». Overgang og bytte av skole kan ha en negativ effekt på barnets skoleresultater, da et skifte innebærer en endring til nye faglige og sosiale rammer som kan ta energi og tid og kan gå på bekostning av konsentrasjon og læring i skolen (Olderup et al., 2016, s. 107).

Overgangen fra ungdomsskolen til videregående representerer en økologisk overgang. Rollen som elev forandres, for på videregående skole legges det føringer for at ungdommen skal

være mer selvstendig. Som tidligere nevnt i teorikapittelet kan en økologisk overgang både være en positiv og negativ opplevelse for barnet. I all hovedsak handler økologiske overganger om hvorvidt barnet lykkes i å tilpasse seg det nye mikromiljøet ved å ha de ferdighetene som kreves (Bronfenbrenner 1979, s. 27).

For Alexandra opplevdes overgangen fra ungdomsskolen til videregående som vanskelig:

*Det har vært litt vanskelig nå på videregående fordi, de har jo mye større - nå skal du liksom greie deg selv, men jeg har jo (..) jeg kan jo bli veldig forbanna sånn, klikke helt sykt. Så det har jo vært litt vanskelig, for på ungdomsskolen visste de at jeg for eksempel slet med engelsk siden da jeg bodde hjemme gjorde jeg jo aldri lekser, jeg fikk jo aldri hjelp til lekser, så på ungdomsskolen slapp jeg jo unna med engelsk og på videregående så har de tvunget meg litt mer, så har jeg bare klikka på dem og slengt med leppa og stukket ut fra klasserommet og sånn. Så det har jo vært litt mer vanskelig da. (Alexandra)*

Alexandras opplevelse av videregående skole sammenfaller med det Eriksen (2011, s. 8) mener dette skoletilbudet ikke tar hensyn til. Han viser til at det finnes store variasjoner innad i en elevgruppe og at det videregående systemet i liten grad tar hensyn til at en del elever ikke har forutsetninger til å mestre det skolen krever av dem (Eriksen, 2011, s. 8). Sett i lys av at mye av tiden hennes på ungdomsskolen gikk med til å være trist og at hun ikke fikk hjelp med engelsken hjemme, henger hun faglig trolig bakpå. Alexandra har trolig opplevd få gode mestrings erfaringer med faget engelsk tidligere i skoleløpet, men blir på videregående tvunget til å gjennomføre muntlige og skriftlige presentasjoner på lik linje med andre elever. Det nye mikromiljøet setter krav om engelske ferdigheter, og istedenfor å lykkes blir det en fallgrube. En slik opplevelse av at undervisningen ikke tilpasser seg nivået eleven ligger på, kan bidra til å svekke elevens motivasjon og skape en følelse av å ikke bli tatt på alvor (Eriksen, 2011, s. 7). Sitatet viser tydelig at Alexandra reagerer verbalt og går ut ifra klasserommet. Dette kan være Alexandras måte å unngå noe hun frykter eller har dårlige erfaringer med. Det kan også ses i sammenheng med Alexandras behov for kontroll. Når elever utagerer etter å ha vært gjennom en krise, kan utageringen være et uttrykk for opplevelsen av stress og manglende kontroll (T. Stray & E. Stray, 2014, s. 73). Det er dermed ikke nødvendigvis slik at eleven ikke ønsker å samarbeide eller er i opposisjon til læreren. Det er ikke sikkert at det oppleves som en rasjonell handling for læreren det Alexandra gjør i slike situasjoner, men for henne kan dette være eneste utvei av en situasjon hvor hun

opplever mangel på kontroll. Hvordan Alexandra blir møtt i slike situasjoner når hun utagerer, kan også påvirke utfallet. Moralsk belæring, straff eller disiplinære tiltak og kritikk for å stoppe en utagering kan ha dårlig effekt på barn og ungdom i krise (T. Stray & E. Stray, 2014, s. 73). En slik tilnærming til utagering kan i mange tilfeller bare bidra til at eleven opplever mer usikkerhet og fortvilelse (T. Stray & E. Stray, 2014, s. 73). Alternative oppgaver og opplegg må da settes inn, som gjør at elever kan komme seg helskinnet gjennom videregående.

For Live var opplevelsen av overgangen fra ungdomsskolen til videregående bedre. Hun har alltid hatt en åpen dialog med skolen angående sin situasjon. Live opplevde på videregående at ledelsen og skolen hadde en bedre forståelse for situasjonen hun var i. Opplevelsen av å bli møtt med forståelse og tilrettelegging i videregående skolegang står i stor kontrast til hvordan Live opplevde ungdomsskolen:

*Ja, det har fungert på alle skolene nesten. Utenom ledelsen på den ene ungdomsskolen. Da fikk jeg jo beskjed om - rettsaken var rett før en tentamen eller noe sånt. Så snakket jeg med hun lederen og sa at jeg synes det er vanskelig akkurat nå fordi nå er rettsaken og da ba hun meg bare om å glemme det. Det var en veldig godt voksen dame som sa at det bare var å legge det vekk, som om det er sånn det fungerer. Spesielt på ungdomsskolen, det har jo ikke så mye å si. Det har jo ingenting å si. Man skulle trodd at når jeg skulle ta eksamen på ungdomsskolen at jeg skulle ta masteroppgaven min eller et eller annet som gjorde at jeg ikke fikk utdanningen min. Men jeg hadde jo et fantastisk godt karakterkort fra før av, med 5,5 i snitt. Så de gjorde så stor deal ut av to små eksamener som ikke hadde gjort noen ting for meg, bare annet enn å trekke snittet mitt veldig ned for jeg var ikke i form til å ta de. (Live)*

Live var i en krise hvor hun hadde vært utsatt for store belastninger knyttet til rettsak og fengsling. Det kan derfor trolig være en ekstra belastning å bli fortalt at kriseperioden ikke var noe å tenke på. Det er som å si at det hun har vært igjennom ikke er en gyldig forklaring på de følelsene hun sliter med. Dette handler trolig om lærerens manglende kompetanse om hvilke utslag psykiske påkjenninger kan gi. Det kan virke som om denne læreren på skolen hadde et stort fokus på sin undervisningsrolle og formidling av kunnskap, men manglet forståelse for elevens livssituasjon. Dermed ble det ikke satt inn tiltak som kunne hjulpet Live. I slike tilfeller mener Befring (2014, s. 100) at skoler fraskriver seg et helhetsansvar, for

man har som lærer også et ansvar for omsorg- og forebyggende funksjoner. I kriseperioder bør man ta hensyn til at eleven har nedsatt arbeidskapasitet og konsentrasjonsevne (T. Stray & E. Stray, 2014, s. 73). Å lette på krav til faglig innsats når en står i en krise kan være en god støtte og signaliserer til eleven at de voksne forstår situasjonen (T. Stray & E. Stray, 2014, s. 73). På videregående skole har Live opplevd større forståelse for hvilken situasjon hun er i. Det nye mikromiljøet har tilpasset seg, slik at Live kan imøtekomme den videregående skolens krav.

For Farah ble overgangen fra ungdomsskolen til videregående også lettere:

*Lærerne visste jo ikke noen ting om bakgrunnen min da. På videregående har man ikke sånn, vi hadde jo ikke sånn kontakt med læreren, vi hadde jo masse forskjellige lærere til hvert fag. Du ble ikke så synlig da, du ble liksom bare en av mange elever som læreren måtte forholde seg til. Jeg havnet jo i en klasse hvor andre visste hvem jeg var og det var mennesker som jeg kjente. Jeg har jo flyttet så mange ganger, så det var blitt sånn, jeg følte ikke at det å bli kjent med nye folk og nye omgivelser var skummelt sånn sett. Men jeg tror nok at hvis jeg hadde begynt på en helt ny skole, helt alene, der mennesker på en måte spør, så hadde det nok vært annerledes. (Farah).*

Som Farah påpeker, har man ofte ikke det samme forholdet til lærere på videregående som på ungdomsskolen. Det er også flere lærere å forholde seg til, på godt og vondt. For Farah innebar dette å bli mindre synlig, noe som var hennes ønske også på ungdomsskolen. Noen opplever at det å bytte skole og møte nye medelever og lærere kan være vanskelig. Farah har byttet skoler flere ganger, slik at det å starte på en ny ikke følte så vanskelig. Det kan tenkes at det at hun kjente flere av dem hun skulle gå i klasse med, gjorde overgangen lettere. Hun slapp dermed nysgjerrige spørsmål, fordi de andre kjente henne allerede. På samme tid kom det andre medelever fra forskjellige skoler, slik at hun ikke var den eneste som var ny.

Oppsummert viser svarene til informantene ulikheter. Overgangen fra ungdomsskole til videregående består både av en ny rolle og en ny skole hvor man møter nye lærere og medelever. Det å omstille seg til nye faglige og sosiale strukturer kan ta tid. Alexandra opplevde det som vanskelig at den videregående skolen tok mindre hensyn, noe som også sammenfaller med Eriksens beskrivelse av videregående skole som system (2011, s. 8). Dette

samsvarer imidlertid ikke med Lives opplevelse. Live opplevde mer tilrettelegging og forståelse da hun begynte på videregående, i motsetning til sine opplevelser på ungdomsskolen. På bakgrunn av dette kan det tyde på at det ikke i så stor grad handler om hvordan den videregående opplæringen er utformet, men mer om hvilken forståelse en møter fra lærere. Hvordan man blir ivaretatt og møtt, vil trolig variere fra skole til skole. Som lærer på videregående kommer man nok ikke like tett på elevene, slik som i ungdomsskolen, fordi man har flere klasser og flere fag. For noen, slik som Farah, kan dette være en lettelse, da man blir mindre synlig. For andre kan dette innebære at utfordringer eleven kan ha, vil bli vanskeligere å oppdage for læreren fordi man ikke har eleven like ofte, og kanskje derfor ikke føler et like stort ansvar som en kontaktlærer på ungdomsskolen vil gjøre. Som tidligere påpekt, kan en god relasjon til læreren gjøre det lettere å åpne seg om hva en trenger og har behov for. Relasjonsbygging og tillit til læreren kan derimot ta tid, og i den videregående skole ser man ikke den samme læreren like ofte. Dette kan tenkes å påvirke muligheten til å bygge en god relasjon og påvirke hvorvidt eleven sier ifra om hva han eller hun trenger fra skolen.

#### **4.2.4 Tilrettelegging og oppfølging i skolen**

Informantene har både opplevd ulik tilrettelegging og oppfølging etter fengslingen fra skolens side. Når de blir spurt om hva de tenker skolen kan og bør gjøre for barn av innsatte, er det flere likheter i svarene deres, men hva de legger vekt på varierer.

Alexandra og Live legger vekt på en faglig tilpasning og tilrettelegging. Alexandra forklarer hvorfor en faglig tilrettelegging og tilpasning kan være nødvendig når en opplever at en forelder fengsles:

*Tilrettelegge egentlig. Høre litt hvordan det går og, si sånn - liksom minske lekser og sånn. Bare ta de viktigste fagene, sånn som norsk, engelsk og matte. Og ikke gi for mye press på innleveringer og sånn fordi det er jo veldig tungt å vite at foreldre er i fengsel, selv om det er så veldig vanlig, men det er vondt at foreldrene dine er i fengsel liksom (Alexandra).*

I skolesammenheng kan barn av innsatte ha mye å tenke på og bekymre seg over, som kan gjøre det vanskelig for dem å holde fokus og konsentrasjonen oppe. Det kan derfor være slik at en kan trenge lengre tid på innleveringer av skolearbeid i en periode. Dette vil kunne gi

eleven bedre muligheter til å faktisk kunne levere. Læreren bør finne en balansegang ved å tilrettelegge for eleven, men unngå at eleven faller faglig bak resten av klassen. Alexandra fremhever også viktigheten av å spørre hvordan det går. A. Dyregrov (2010, s. 215) viser til hvordan en hektisk hverdag kan gjøre at læreren glemmer at eleven har vært gjennom noe vanskelig, slik som et tap eller traume. Like etter en krise viser lærere ofte stor forståelse, men det er en tendens at over tid svikter lærere å se eleven og vise forståelse (A. Dyregrov, 2010, s. 215). En jevnlig sjekk av hvordan eleven har det, slik som Alexandra opplevde, kan dermed tenkes å være en god støtte og signaliserer at læreren ikke har glemt.

Live trekker frem hvordan en faglig tilrettelegging på videregående har hjulpet henne:

*Det er jo det å tilrettelegge veldig bra. For eksempel, jeg har hatt litt problemer med angst det siste året, så det har vært et veldig stressende år rundt akkurat det. Så jeg har fått litt av de psykiske problemene mine tilbake, og det har gjort at jeg har hatt det veldig vanskelig med å møte opp i klasserommet da. Jeg er på skolen hver dag, men jeg sitter gjerne på et grupperom. Og det synes jeg har vært veldig bra tilrettelagt av læreren at jeg får lov til det, jeg får lov til å være på grupperom. De stoler på meg og vet at jeg ikke jukser. (Live)*

Dette virker til å være et godt tiltak for å hindre frafall i skolen. Skolen utøver tillit i sin tilrettelegging. Dersom en slik tilrettelegging ikke hadde funnet sted, kunne det i verste fall endt opp med at Live bare ble hjemme og dermed hadde gått glipp av det faglige. Når skolen blir et sted som er vanskelig å nærme seg, er det lurt å begynne i det små før en gradvis tilbakeføring til klasserommet kan skje.

Pernille fremhever det relasjonelle i hvordan hun tenker skolen bør møte elever som har foreldre som er innsatt:

*Kanskje prate med de om det hvordan de har det med det og hvordan de synes det er og ja. Nå hadde ikke jeg så veldig behov for å snakke om det, men jeg kan jo se for meg at mange synes det er vanskelig og da trenger de sikkert å prate om det. At de liksom sier at de kan komme å prate med dem om det er noe de vil prate om. Og at de er litt tøffere og tørr litt å prate om de tøffe tingene, og liksom ta den samtalen. For jeg ser for meg at det kanskje er noen lærere som er redd for at hvis de tar opp noe vanskelig noe, så får den eleven det så vondt at de ikke tørr, ikke sant. Men det er noen ganger det er viktig å ta opp de*



*vanskelige tingene for det verste har jo allerede skjedd, så det er ikke farlig å snakke om det. Det kan jo egentlig bare for det meste bare hjelpe å prate med noen om det. Jeg tror de må være litt tøffere på å ta de samtalen og spør direkte og sånn da. (Pernille)*

Som Pernille fremhever, må lærere tørre å ta samtalen. Det kan være vanskelig for lærere å nærme seg ungdommer som har vært gjennom store påkjenninger og vite hva man bør gjøre eller ikke gjøre. Frykten for å si noe feil eller påføre barnet ytterligere belastninger, kan stoppe læreren fra å ta samtaler med eleven. Ifølge Bergem (2018, s. 217) trenger man ikke å være ekspert for å snakke med barn som er pårørende. En kan komme langt med å vise vilje, nysgjerrighet, tålmodighet og utholdenhet (Bergem, 2018, s. 217). En samtale med eleven kan bekrefte eller avkrefte oppfatninger og føre til at man unngår misforståelser.

Det er dermed ikke slik at lærere skal bedrive terapi, men en samtale om det som oppleves vanskelig i skolen, kan trolig være en god støtte for barn og unge. En samtale kan også formidle hvor barnet kan søke videre hjelp om han eller hun trenger det. Lærere bør derfor være på tilbudssiden og tilby barnet en samtale. I samtalen bør læreren ha fokus på de tre grunnelementene i anerkjennelse; lytte, forstå, akseptere og tolerere (Lund, 2012, s. 37). En slik tilnærming i samtalen kan gjøre det enklere for eleven å få definisjonsmakten over eget liv. En samtale om det som er vanskelig fordrer en god relasjon til læreren. Som tidligere vist, vil ikke barn av innsatte fortelle om fengslingen til hvem som helst. Læreren bør derfor gå aktivt inn for å skape en trygg relasjon til barn av innsatte, slik at han eller hun lærer hele eleven å kjenne.

Når man skal nærme seg eleven og temaet er sårbart, bør man hensyn ta at for noen er det naturlig å prate om følelser, for andre er det ikke det.

Farah forklarer hvorfor det å snakke om følelser opplevdes som vanskelig:

*For det første var jeg ikke oppvokst med å snakke om og vise følelser. Hvis det var en følelse man viste, så var det sinne. Og så følte jeg plutselig at nå skulle man begynne å snakke om ting, og for meg var det liksom bare helt sånn snakke om hva da? (Farah)*

Det kan virke som om Farah opplevde å ha en manglende begrepsramme for følelser. Det å bevege seg fra å aldri prate om eller sette ord på følelser til plutselig å skulle snakke åpent om dem, kan være en krevende overgang. Samtidig kan det være slik at det er mange følelser

som gjør seg gjeldende på samme tid hos barn av innsatte. Det kan derfor være vanskelig for dem å navigere i sine blandende følelser. Det kan tenkes at Farahs problemer med omsorgen som læreren viste på ungdomsskolen, bunner i det at hun manglet verktøy for å forholde seg til følelsene sine. Utsagn, som Farahs, kan bekrefte nødvendigheten av at skolen nå får et økt fokus på livsmestring, for dette er et eksempel på hvordan eksosystemet får innvirkning på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Når barn og unge ikke har lært affektregulering i hjemmet, øker presset på skolen for at den skal bistå. Her kan det være viktig at læreren, eller teamet han/hun jobber i, har gode verktøy for å hjelpe barnet, og også at de vet at når barnet bør henvises til helsepersonell/hjelpeinstanser. Faget livsmestring skal nå integreres i skolen, og kunnskap om hvordan man håndterer vanskelige tanker, følelser og relasjoner skal formidles til eleven (Utdanningsdirektoratet, u.å, s.12). En slik formidling av kunnskap vil trolig kunne hjelpe elever til å bli bedre rustet til å håndtere hverdagen og utfordrende følelser. Det kan også føre til at psykisk helse i større grad blir snakket åpent om i klasserommet og dermed normalisert. Det kan også tenkes at livsmestring som fag kan heve lærerens kompetanse og gjøre det lettere å identifisere dem som kan trenge ekstra oppfølging.

Oppsummert viser informantene til viktigheten av en faglig og relasjonell tilrettelegging. Hva den enkelte har behov for kan variere. Kanskje er det slik at eleven trenger å få tilpasset det faglige en periode, eller at det er nok for eleven at det finnes noen å prate med i skolen dersom det skulle være nødvendig. Den faglige tilretteleggingen informantene fremhever, kan bestå i å tilrettelegge progresjonen i fagene, la eleven bruke lengre tid på innleveringer, eller å gi dem et eget rom å være i når det er vanskelig å være i klasserommet. Den relasjonelle tilretteleggingen handler om å tørre å snakke med barnet om det som oppleves vanskelig. Læreren bør være den som tilbyr eleven samtaler, selv om noen kan oppleve det problematisk. Et økt fokus på livsmestring i skolen kan hjelpe eleven til bedre å håndtere sine følelser. Det kan også føre til at læreren får utvidet sin kompetanse om psykisk helse og bidrar til økt normalisering av psykisk helse blant elevene.

# 5 Avslutning

## 5.1 Oppsummering av funn

I dette kapittelet oppsummerer jeg de sentrale funnene, med avsluttende oppsummerende refleksjoner, i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Problemstillingen for dette prosjektet var:

*Hvilke erfaringer og opplevelser med skolen har informantene i denne studien?*

De tre forskningsspørsmålene «Hvilke reaksjoner skildrer informantene i etterkant av fengslingen?», «Finnes det likhetstrekk hos informantene i studien i forhold til deres opplevelser og erfaringer med skolen?» og «Hvordan kan ansatte i skolen møte og ivareta barn av innsatte sett i lys av informantenes erfaringer og opplevelser?» ble belyst og besvart i denne studien.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene tok utgangspunkt i intervjuer med fire jenter. For å kunne gå i dybden i deres opplevelser, valgte jeg å ta i bruk kvalitativ metode for å samle inn data, herunder semistrukturert intervju. En slik tilnærming opplevdes som mest hensiktsmessig fordi deres opplevelser var hovedfokuset i denne studien. Datamaterialet er basert på informantenes opplevelser og perspektiver. Uttalelsene ga innsikt i opplevelsene og erfaringene deres, i skolen. Dette har gitt meg muligheter til å diskutere og reflektere rundt ulike faktorer ved barn av innsattes skolegang, samt knytte informasjoner opp mot studiens teoretiske rammeverk.

Studiens funn tyder på at det på overordnet nivå bør utvikles bevissthet for hvordan skolen som institusjon kan tilrettelegge for støtten og behovene som elever med en forelder i fengsel kan ha. I studiens datamateriale er et gjennomgående funn at informantene opplevde følelsesmessige reaksjoner i etterkant av fengslingen. Funnene peker på et likhetstrekk: Uansett om fengslingen kom overraskende eller var ventet, vil den føre til at livet til barnet forandres. Reaksjonene informantene viste i etterkant av fengslingen var ulike; kroppslige reaksjoner, sinne, tristhet og lettelse. Reaksjonene viste seg også i skolen, noe som tilsier at man bør være bevisst på at det ikke finnes ett sett reaksjonsmønster for barn som opplever at en forelder fengsles. Jeg fant også indikasjoner på at to av informantene opplevde et større

behov for kontroll og forutsigbarhet i hverdagen etter fengslingen. En annen informant opplevde derimot at det var vanskelig å omstille seg til en roligere tilværelse etter fengslingen. For begge grupper, kan funnene tyde på at det å ha en forelder i fengsel fører til et endret reaksjonsmønster eller en ny måte å takle hverdagen på.

Når det gjelder åpenhet om fengslingen i forhold til lærere og medelever, kan funnene tyde på at det er en fordel når man går gjennom en krisesituasjon at læreren vet om fengslingen. For noen informanter har lærerens kunnskap gjort skolehverdagen lettere. Når læreren ikke har innsikt i hva eleven går igjennom, kan det være vanskelig å forstå og imøtekomme elevens behov. Spørsmålet handler ellers ikke bare om hvorvidt læreren vet, men hvilken kompetanse han eller hun har til å bistå eleven i vanskelige livssituasjoner og hva som gjøres med denne informasjonen. Informantene som har hatt en åpen dialog med lærerne på eget initiativ, har opplevd å få tilrettelegging og dermed en bedre skolehverdag. Samtidig viser funnene at man må bli møtt med forståelse når man velger å være fortelle om fengslingen. En informant som ikke fikk velge selv om hun skulle være åpen, opplevde lærerens oppmerksomhet som uønsket. Frykt for å bli stigmatisert eller skille seg ut, kan gjøre det vanskelig å være åpen. Det bør trolig være eleven selv som bestemmer om informasjonen om at en forelder er i fengsel, skal forbli privat eller deles. Studien viser at det ikke finnes fasitsvar eller ferdigsyde opplegg som vil fungere for alle elever. Derfor bør ikke skolen og lærere anvende den samme strategien i møte med alle barn av innsatte. Det er av stor betydning at læreren undersøker og hører med eleven det gjelder, om hva han eller hun trenger. Dette bør gjøres på en diskret og ikke-stigmatiserende måte.

Fravær ble også diskutert i denne studien. Når en forelder fengsles, viser internasjonale studier at det kan være en risikofaktor knyttet til økt fravær i skolen. I denne studien ble det sett på hvilke ressurser informantene hadde til disposisjon for å unngå at deres livssituasjon førte til fravær. Dette kunne være ressurser som fantes i informantenes liv, som en god lærer eller en gjenværende forelder, som motiver og støtter barnet. Funnene peker på at slike ressurser trolig kan bidra til å gjøre det å gå på skolen mer meningsfullt. Informantene forteller om viktigheten av at læreren er en slik ressurs, spesielt dersom eleven mangler støtte i sitt nærmiljø. I underkategorien «Overgang fra ungdomsskole til videregående skole», gir studiens funn indikasjoner på at følelsesmessige belastninger etter fengsling kan føre til at noen elever blir hengende bakpå i det faglige, noe som kan gjøre overgangen fra ungdomsskole til videregående vanskelig. En informant viser også til mindre forståelse for

sin faglige situasjon fra lærere i videregående skole og at det faglige presset følt mer utfordrende der. Funnene indikerer likevel at det ikke nødvendigvis trenger å være slik, da en annen informant opplevde større faglig press på ungdomsskolen, men mer tilpasning og forståelse på videregående. Det kan derfor se ut til at det ikke er skolen som system, men mer bestemt lærerens forståelse og utøvelse av rollen som er avgjørende for hvordan eleven opplever skolegangen. Når det gjelder hvilken tilrettelegging informantene fremhever som bør finne sted i skolen, legges det vekt på både det faglige og det relasjonelle. Funnene kan tyde på at elever med en forelder i fengsel har behov for forståelse for lettelse i skolens krav i tiden etter fengsling. Det relasjonelle aspektet fremheves også. Læreren må tørre å være nysgjerrig på eleven og ta samtaler med ham eller henne. Samtidig vises det også til at det å åpne seg og fortelle om følelser ikke faller naturlig for alle barn og unge. Derfor løftes det tverrfaglige faget livsmestring fram som et godt verktøy. Faget livsmestring vil ikke nødvendigvis bare komme elevene til gode, for læreren kan det innebære en økt kompetanse om psykisk helse og føre til at henvisningskompetansen styrkes. På samme tid kan undervisningsfaget gi økt kunnskap om og bevissthet rundt psykisk helse blant elevene i skolen. For medelever kan kunnskap om psykisk helse bidra til øket forståelse for de utfordringene, behovene og reaksjonsmønstrene barn av innsatte kan vise, noe som kan normalisere det å ha en annerledes hverdag.

Avslutningsvis har jeg i denne studien forsøkt å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer barn av innsatte har i skolen. Dette er en studie med få informanter, noe som gjør det umulig å trekke en generell konklusjon om funnene gjør seg gjeldende for alle barn av innsatte i skolen. Likevel har studien fått frem ulike og viktige opplevelser og erfaringer, som ikke har blitt forsket mye på tidligere i en norsk kontekst. De opplevelsene og erfaringene som er diskutert i denne studien, kan derfor være et lite steg i retningen med å synliggjøre utfordringene denne gruppen barn har, samt hvilke muligheter miljøet har til å kunne støtte og hjelpe dem.

## **5.2 Studiens bidrag og forslag til videre forskning**

Wilderman, Scardamila, Walsh, O'Brien og Brew (2017, s. 1) fant indikasjoner på at lærere stigmatiserer barn med innsatte fedre. De brukte fiktive barn for å sammenligne lærerens forventninger til barns atferd når fedrene var i fengsel versus dem som hadde fedre som av andre uspesifiserte årsaker ikke var involvert i barnas liv (Wilderman et al., 2017, s. 3). I

denne studien fant de ut at det å ha en fengslet far var assosiert med 10-40 prosent økning i lærerens forventninger om atferdsproblemer (Wilderman et al., 2017, s. 1).

En lignende type studie ble gjort av barn av innsatte mødre (Dallaire, Ciccone, & Wilson, 2010, s. 284). Forskningen viste her til at flere av lærerne ville likt å ha visst om de hadde et barn i klassen med en forelder i fengsel, for å bedre kunne hjelpe dem (Dallaire et al., 2010, s. 284). Lærerne i denne studien hadde opplevd å være vitne til at andre lærere opptrådte lite støttende og uprofesjonelt, og at de hadde lavere forventninger i møte med denne gruppen elever (Dallaire et al., 2010, s. 284). Forskerne gjorde dermed en oppfølgingsstudie av 73 lærere som viste flere indikasjoner på at lærere stigmatiserer barn av innsatte (Dallaire et al., 2010, s. 285). I studien fikk lærerne tildelt fiktive scenarioer hvor de skulle vurdere og rangere forventningene de hadde til det fiktive barnets kompetanse. De lærerne som ble fortalt at de hadde et barn i klassen sin, som hadde flyttet inn med sin bestemor fordi mor var fengsel, rangerte eleven som mindre kompetent enn de lærerne som fikk vite at barnet hadde en mor var borte grunnet rehabilitering eller skole (Dallaire et al., 2010, s. 285).

Det ville vært interessant å se på om slike holdninger, både ubevisste eller bevisste, gjør seg gjeldende i norske skoler. Funnene fra denne studien indikerer at lærerens rolle og relasjonskompetanse i møte med barn av innsatte er viktig. Dersom de funnene, som Wilderman et al. (2017) og Dallaire et al. (2015) registrerte i sine undersøkelser også gjør seg gjeldende i norske skoler, er det viktig å bli bevisst på og motarbeide slike holdninger, slik at barn av innsatte kan ha det bra i skolen. Særlig fordi en stigmatiserende holdning til et barns evner og kompetanse fort kan bli en selvoppfyllende profeti. Læreren og skolen har både et enormt ansvar og potensial til å forebygge utfordringer hos barn i oppveksten. Sett i lys av et forebyggingsperspektiv, kan læreren utgjøre en stor forskjell og være en positiv innflytelse på barn av innsatte. Som lærere har de muligheten til å gi støtte og omsorg, noe som vil gjøre barnas skolegang mer meningsfull, slik at de ikke allerede i barndommen blir fratatt muligheten til en god fremtid. Slik Alexandra så klokt formulerte det: *Jeg har jo bare en barndom, men ett lengre voksenliv.*

# Litteraturliste

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1979). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. New York: Psychology Press.

Antonovsky, A. (2000). *Helbredets Mysterium: At tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag.

Befring, E. (2012): Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I: Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-147). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E. (2014): *Den forløsende pedagogikken: læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Befring, E. (2015): *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bergem, A. K. (2018). *Når barn er pårørende*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Borg, A. & Kulbrandstad, I. (2019, 8. mars). Flere innsatte må sone langt hjemmefra. *Journalen*. Hentet fra <https://journalen.oslomet.no/2019/03/naerhetsprinsipp-0>

Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Boswell, G. (2002). Imprisoned Fathers: The children's View. *The Howard Journal of Criminal Justice*, 41(1), 14-26. doi : <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/1468-2311.00222>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi-org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring – forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dallaire, D. H., Ciccone, A., & Wilson, L. C. (2010). Teachers' experience with an expectations of children with incarcerated parents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(4), 281-290. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.04.001>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *Men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dyregrov, K., Plyhn, E. & Dieserud, G. (2009). *Etter selvmordet – veien videre*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer – en håndbok for foreldre og hjelpere* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, E.M. (2011). Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv. *Spesialpedagogikk*, 76, 6-12. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%209%202011.pdf>
- Hamsund, H. & Sandvik, A. B. (2009). *Utenfor muren – en håndbok for deg som er pårørende*. Oslo: Foreningen for Fangers Pårørende.



- Hamsund, H. & Sandvik, A. B. (2010): De skjulte straffede – konsekvenser for pårørende når en i familiens fengsles. I Nilsen, L., Kautzman, K.L., Wego, E., & Bredal I.S (Red.), *Det sårbare mennesket* (s. 117-128). Stavanger: Hertervig Forlag.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I Bru, E., Idsøe, E. C & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-108). Oslo: Universitetsforlaget
- Holmes, T.R., Belmonte, K., Wentworth, M. & Tilman, K. (2010): Parents «in the system»: An Ecological System Approach to the Development of Children with Incarcerated Parents. I Harris, Y. R., Graham, J. A., & Carpenter, G. J. O (Red.), *Children of Incarcerated Parents: Theoretical, Developmental, and Clinical Issues* (s. 21-43). New York: Springer Publishing Company.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapet skole. I Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring – forskning og praksis* (s. 19-50). Oslo: Cappelen Damm.
- Jensen, T. K. (2012). Intervjuer med barn og unge i spesielt vanskelige livssituasjoner – kan vi snakke med barn om alt? I Backe-Hansen, E. & Frønes, I (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdoms-forskning* (s. 95-120). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jones, A. D. & Wainaina-Woźna, A. E. (2013) *Children of Prisoners: Interventions and Mitigations to Strengthen Mental Health*. Hentet fra <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/18019/1/ChildrenOfPrisonersReport-final.pdf>
- Juul, J. & Jensen. H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Killén, K. (2015). *Sveket: Risiko og omsorgssvikt – et helseproblem og tverrfaglig ansvar* (5. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst: Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne - når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal Forlag.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3.utg.). California: Sage Publications.
- Minde, G. T & Mæhle, S. (2011). Skolevegning eller skoleutstøting – eller begge deler? *Spesialpedagogikk*, 76, 13-20. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%209%202011.pdf>
- Murray, J., & Farrington, D. (2008). The Effects of Parental Imprisonment on Children. *Crime and Justice*, 37(1), 133-206. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1086/520070>
- Murray, J & Murray, L. (2010) Parental incarceration, attachment and child psychopathology. *Attachment & Human Development*, 12(4), 289-309. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/14751790903416889>
- Murray, J., Farrington, D. P., & Sekol, I. (2012). Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 175-210. <https://doi.org/10.1037/a0026407>
- NESH, (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

- Nichols, E.B. & Loper, A. B. (2012). Incarceration in the Household: Academic Outcomes of Adolescents with an Incarcerated Household Member. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1455-1471. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9780-9>
- Nichols, E. B., Loper, A. B., & Meyer, P. J. (2016). Promoting Educational Resiliency in Youth with Incarcerated Parents: The Impact of Parental Incarceration, School Characteristics, and Connectedness on School Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1090–1109. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0337-6>
- Nordahl, T., Sørli, A. M., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2005): Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I: Lippe, A.L.von der & Wilkinson, S.R (red.): *Risikoutvikling. Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskrift til Kari Killén*. (NOVA Rapport 7/05). Hentet fra <http://www.nova.no/>
- Olderup, H., Frederiksen, S., Henze-Pedersen, S. & Olsen, R. F. (2016). *Indsat far, udsat barn? Hverdagsliv og trivsel blandt børn af fængslede*. (SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd). Hentet fra <https://kriminalitetsforebygging.no/dokument/indsat-far-udsat-barn/>
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova § 1-1. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Opplæringslova § 2-1. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61) <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-1>

- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Poehlmann, J., Dallaire, D., Loper, A. B., & Shear, L. D. (2010). Children's contact with their incarcerated parents: Research findings and recommendations. *American Psychologist*, 65(6), 575-598. <https://doi.org/10.1037/a0020279>
- Poehlmann, J. (2005). Representations of Attachment Relationships in Children of Incarcerated Mothers. *Child Development*, 76(3), 679–696. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1467-8624.2005.00871.x>
- Politiet. (u.å.). Rettigheter som pågrepet. Hentet fra <https://www.politiet.no/rad/rettigheter/pagrepet/>
- Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen – for flere små og store seiere i hverdagen* (LNU Rapport). Hentet fra: <https://www.lnu.no/2017/01/23/livsmestring-i-skolen-2/>
- Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv – illustrert med utvikling fra M87, L97 og KO6. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 26-54). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Raundalen, M. & Schultz, J. H. (2006). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J. H. (2008). *Kan vi snakke med barn om alt? De vanskelige samtalene*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Retterstøl, N. & Ilner, S. O. (2008). *Mestring av livsvansker – om kriser og psykisk helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Roberts, J., & Hough, M. (2005). Sentencing young offenders: Public opinion in England and Wales. *Criminal Justice*, 5(3), 211–232. <https://doi.org/10.1177/1466802505055831>

- Ruud, A. K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og unge i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Shlafer, R. J., Davis, L., & Dallaire, D. H. (2019). Parental Incarceration During Middle Childhood and Adolescence. I: Eddy, M. J. & Poehlmann-Tynan, J. (Red.), *Handbook on Children with Incarcerated Parents. Research, Policy and Practice* (2. Utg) (s. 101-116). Sveits: Springer.
- Skårderud, F. (2001). Tapte ansikter – introduksjon til en skampsykologi. I: Weller, T. (Red.), *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne* (s. 37-52). Bergen. Fagbokforlaget.
- Skårderud, F. (2001). Det tragiske mennesket – introduksjon til en skampsykologi. I: Weller, T. (Red.), *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne* (s. 53-67). Bergen. Fagbokforlaget.
- Smith, P. S. & Jakobsen, J. (2010). Når straffen rammer uskyldige. Børn af fængslede i Danmark. København: Gyldendal.
- Stray, T. & Stray, E. (2014). Alle elever har et behov for å bli forstått. Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. I Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 56-80). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stranbu, A. & Thørnblad, R. (2010). «Sårbare» barn som deltakere i kvalitativ forskning: *forskningsetikk og etisk forskning*. Norsk senter for barneforskning. Hentet fra <https://docplayer.me/421527-Sarbare-barn-som-deltakere-i-kvalitativ-forskning.html>
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I: Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Trice, A.D. & Brewster, J. (2004). The effects of maternal incarceration on adolescent children. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 19, 27–35. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/BF02802572>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Folkehelse og livsmestring. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Wildeman, C., Scardamalia, K., Walsh, E. G., O'Brien, R. L., & Brew, B. (2017). Paternal Incarceration and Teachers' Expectations of Students. *Socius*, 3, 1-14. <https://doi.org/10.1177/2378023117726610>

# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

16.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Mamma er i fengsel

### **Referansenummer**

796247

### **Registrert**

23.01.2020 av Thea Olava Holm Våga - tovaaga@uio.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

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

Luca Tateo , luca.tateo@isp.uio.no, tlf: 00393925178418

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Thea Olava Holm Våga, theaholmvaaga@gmail.com, tlf: 92482325

### **Prosjektperiode**

19.02.2020 - 30.08.2020

### **Status**

28.05.2020 - Avsluttet

## **14.02.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 14.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold, og personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser frem til 30.08.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

For straffeopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 10, jf. personopplysningsloven § 11(2) a), jf. § 9 (2).

For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. henholdsvis, personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), og personvernforordningen art. 6 nr. 1 a) jf. art. 9 nr. 2 a), jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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



16.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Mamma/Pappa er i fengsel”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet er å undersøke livssituasjonen til barn som har mødre eller fedre i fengsel. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I denne masteroppgaven ønsker jeg å få kunnskap om hvordan det er å være et barn/en ungdom som har eller har hatt en mor/far i fengsel. Tidligere studier viser at det å være barn av en innsatt kan endre hverdagen til nære pårørende, og at dette ofte oppleves som en vanskelig situasjon å være i. Derfor ønsker jeg at min masteroppgave tar utgangspunkt i din og likesinnedes historier.

Problemstillingene jeg ønsker å få svar på i studien er:

- *Hvordan påvirkes barns psykososiale fungering ved å ha en forelder i fengsel?*
- *Hvilke risikofaktorer fremmer – og hvilke beskyttelsesfaktorer hindrer – psykososiale vansker når en forelder er innsatt?*
- *Hvordan kan erfaringene til barn av innsatte brukes til å styrke forebyggende psykisk helsearbeid i skolen?*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Fagansvarlig for masteroppgaven er førsteamanuensis Geir Nyborg, veileder er førsteamanuensis Luca Tateo.

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

- 1) Fordi du har en mor/far som er innsatt eller har vært innsatt for senest to år siden

- 2) Du er i aldersgruppen 12-18 år
- 3) Du har erfaringer som vil kunne gi verdifull kunnskap om tematikken

Det vil være rundt 3 andre barn eller ungdommer, utenom deg, som får forespørselen om å delta i studien.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du vil bli intervjuet. Du vil bli spurt om hverdagen før mor/far havnet i fengsel, hjemmesituasjon før og etter, skolehverdag, fritid, venner og kontakten med mor/far. Ingen av spørsmålene handler om hvorfor mor/far er i fengsel eller om dommen hun/han fikk. Dersom du ikke vil svare på noen av spørsmålene, er dette selvsagt helt greit. Jeg vil ta lydopptak og notater under intervjuet, slik at det muntlige vil bli nedtegnet i skriftlig form. Dette gjøres også for å unngå misforståelser om hva som ble sagt under intervjuet.

Selve intervjuet vil ta rundt 45 til 60 minutter. Du kan selv velge hvor du ønsker at intervjuet skal foregå. Dersom mor/ far (eller verge) ønsker å se intervjuguiden på forhånd, er det bare å ta kontakt med meg. Målet er at intervjuene - og min oppgave - kan bidra til at andre barn, som er eller kommer i samme situasjon som deg, kanskje kan få bedre oppfølging og hjelp.

### **Det er frivillig å delta**

Det er selvsagt frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det betyr følgende:

- Datamateriale fra intervjuet vil bli lagt inn i til et dokument på datamaskin og deretter slettet.
- Alle data fra intervjuet vil bli kryptert og lagret på en forskningsserver, dette vil skje på en fysisk isolert maskinvare ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Du vil få tildelt et fiktivt navn, og all informasjon (som bosted, skole, fritidsklubb), som kan føre til at du kan bli gjenkjent, vil ikke bli nevnt. Under arbeidet med intervjuopptakene vil bare jeg ha tilgang til opplysningene, som vil bli oppbevart på et sted utilgjengelig for andre. Dette innebærer at det bare er jeg som lytter til selve opptakene. Utover det vil min veileder Luca Tateo og jeg behandle opplysningene i studien konfidensielt. Begge har taushetsplikt, slik at ingen opplysninger om deg eller din mor eller far vil bli formidlet til andre.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2020, men data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden i påvente av sensur til 30.08.2020. Etter dette vil opptakene slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo ved Luca Tateo  
(luca.tateo@isp.uio.no) eller Thea Olava Holm Våga (tovaaga@student.uv.uio.no)

- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye (personvernombudet@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Luca Tateo  
(Forsker/veileder)

Thea Olava Holm Våga  
(Student)

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Mamma/Pappa er i fengsel*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å:

- Å delta i et personlig intervju der lydopptaker blir brukt
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 15.08.2020

---

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker til å kan delta, og at jeg er villig til dette:

---

(Dato signert av prosjektdeltakers foreldre/foresatte dersom deltaker er under 18 år).

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

---

(Dato, Thea Olava Holm Våga, masterstudent/prosjektleder)

# Vedlegg 3: Intervjuguide

## Informasjon om intervjuet

Jeg kommer til å stille deg noen spørsmål nå. Du bestemmer selv hva du ønsker å dele med meg, er det noen spørsmål du ikke vil svare på, så er det helt greit. Det er dine tanker og opplevelser som står i fokus, så det er ingen rette eller feil svar. Det er også slik at det du forteller meg nå, ikke nødvendigvis gjør det bedre for deg og din forelder i fengsel, men kan være med på å gjøre det bedre for andre barn i samme situasjon i framtiden. Jeg ønsker heller ikke informasjon om hva din forelder ble dømt for. Dersom du ønsker en pause eller avslutte intervjuet, kan du når som helst si ifra, uten å oppgi noen grunn. Jeg må også minne deg på at alt skal anonymiseres, slik at det du sier ikke kan bli sporet tilbake til deg. Intervjuet varer i ca 45 minutt - 1 time og kommer til å bli tatt opp med lydopptak. Det er kun meg som kommer til å lytte på opptakene i etterkant. Du kan også trekke deg når som helst. Har du noen spørsmål før intervjuet starter?

## Åpningsspørsmål (bakgrunn, personlighet)

- Fortell litt om deg selv, hva liker du å gjøre på fritiden/hobbyer/interesser?

## Livet før fengslingen

- Hvordan vil du beskrive barndommen din?
- Vil du fortelle meg om ditt beste minne fra barndommen?
- Hvordan vil du beskrive ditt forhold til din mor/far før (første) fengselsstraffen?
- Hvor gammel var du da mor/far ble dømt og kom i fengsel?

## Pågrepelsen

- Hvor var du og hvordan opplevde du det når mor/far ble pågrepet?
- Var det noe/noen som var til hjelp for deg da, eller noe/noen som gjorde det vanskelig?
  - Fikk du noe hjelp/støtte/bistand fra noe hjelpeapparat?
- Er det noe som du skulle ønsket var blitt gjort annerledes når mor/far ble pågrepet?

## Hjemme- og familieliv

- Hvordan var det hjemme i tiden etter at mor/far ble pågrepet?

- Var det noe som forandret seg?
- Er det noe du skulle ønske var annerledes?
- Hadde du noen i familien din eller i andre omgivelser som var viktig og støttende i denne tiden?

### **Skolehverdag, fritid og venner**

- Fortalte du til noen utenom familien om fengselsstraffen? Lærere, venner ++
  - Hvis ja, hvordan var det å være åpen med omgivelsene?
  - Hvis nei, hvorfor har du valgt å ikke være åpen om det?
- Ville du foretrukket at flere visste at mor/far satt i fengsel? Hvorfor/hvorfor ikke.
- Hvordan er/var skolehverdagen din etter at mor/far kom i fengsel?
- Var/er det noe som var/er vanskelig med skolen?
- Var/er det noe som var/er bra med skolen?
- Hvordan har videregående skole vært for deg?
- Utfra dine egne opplevelser, hva tenker du er det viktigste skolen kan gjøre for barn med foreldre i fengsel?
- Hvordan opplever du vennskap og fritid etter at mor/far kom i fengsel?
- Var det noe som var vanskelig med vennskap og fritid etter at mor/far kom i fengsel?
- Hva var bra med fritid og vennskap under denne perioden?

### **Kontakt med mor/far når han/hun sitter inne**

- Har du besøkt mor/far i fengselet, og hvordan var dette for deg? Var fengselet slik du forventet at det skulle være?
- Fortell litt om hvordan et besøk i fengsel foregår, hva gjør du når du er på besøk?
- Hva er fint med å besøke mor/far i fengselet?
- Hva er ikke så bra med å besøke mor/far i fengselet?
- Hva er viktig for deg når du besøker mor/far i fengselet?

### **Følelser**

- Noen forteller at de har vært sinte, triste, redde, skammet seg, til og med lettet når mor/far kom i fengselet. Hvilke følelser er/var mest gjeldende for deg?
- Hvis du skulle fortelle om hvordan det er å leve med en mor/far i fengsel, hva vil du si da?

- Hvordan takler du utfordringer eller når ting ikke går slik som du ønsker?
- Er det noe som har forandret seg ved deg (personlighet, væremåte, følelsesliv) etter mor/far kom i fengsel?
- Har du forandret syn på mor/far etter at hun/han kom i fengsel?
- Opplever du at livet som meningsfullt?
- Kan du fortelle om noe/noen som har vært spesielt viktig for deg når mor/far har sittet i fengsel?
- Når du ser tilbake på tiden fra pågripelsen og fram til nå, er det noe du skulle ønske var blitt gjort annerledes?
- Hvordan var din opplevelse da mor/far ble løslatt? (hvis mor/far er ute)
  - (Hvis ja) Hvordan var denne overgangen for deg?
  - Ble det annerledes enn før fengslingen? Hvis ja, på hvilke måter?
- Er det noe du ønsker at du selv gjorde annerledes?
- Hva er dine ønsker for framtiden?
- Hva er viktig for deg for at du skal ha det godt både nå og i framtiden?

### **Avslutning**

- Er det noe mer du har lyst til å fortelle som jeg ikke har spurt om?
- Hvordan synes du det har vært å snakke med meg om dette?