

UNIVERSITETET I STAVANGER

MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG

MASTEROPPGAVE

SEMESTER: Våren 2013

FORFATTER: Nina Bringedal

VEILEDER: Grethe Marit Delås

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: «Fra bekymring til handling»

Engelsk tittel: “From concern to taking charge”

EMNEORD/STIKKORD:

Barn som pårørende, lærer, kunnskap, støtte, samarbeid, bekymring til handling, omsorg, rusmisbruk, samtaler med barn, begrensinger og barrierer

ANTALL SIDER: 114

ANTALL ORD: 40956

STAVANGER

Dato/år

.....

Kandidatens underskrift

«Fra bekymring til handling»

*En kvalitativ studie av hva lærere trenger for å gå fra
bekymring til handling når barn er pårørende av
foreldre som misbruker rus*

Nina Bringedal

Pant en flaske, redd et liv

Tom. En oppdrukket flaske ligger i søpla.

Alt gikk så fort. Stod trygt oppbevart på et lager, ble kjørt til butikken, ut i livet.

Ble plassert blant andre, gled lett inn i mengden. Hadde noen riper i etiketten her og der, men ingen så det. Og den var fortsatt fin.

Ble presset nærmere og nærmere utgangen ut av det velkjente kjøleskapet, de gode veggene som alltid var der, samholdet og tryggheten fra de andre.

Brått ble hele atmosfæren borte, alle gode følelser forsvant, etiketten raknet. Kjøleskapsdøren åpnet seg, ble valgt ut av den store mengden, drukket opp. Tømt til siste dråpe. Hvorfor?

Det føles tomt. Som en oppdrukket flaske i søpla. Men flasker kan pantes.

Sammendrag

Prosjektet «Fra Bekymring til handling» har tatt for seg hva lærere trenger av kunnskap, støtte og samarbeid for å gå fra bekymring til handling i møte med barn som er pårørende av foreldre som misbruker rus.

Bakgrunn for valg av tema er at det i følge helsedirektoratets veiledning om bekymring til handling (2010) er dokumentert at ansatte som kommer i kontakt med barn som er i risiko ofte unnlater å handle ved en bekymring. Forskning viser også at elever med lav sosioøkonomisk status har forhøyet risiko for å ha dårlige relasjoner til andre elever og lærere. Ønsket med prosjektet er å bidra til at læreren i skolen blir styrket til å fange opp elever som er pårørende av foreldres rusmisbruk. Problemstillingen ble utformet i samarbeid med Pårørendesenteret i Stavanger og lyder som følgende:

«Hva trenger lærere av kunnskap, støtte og samarbeid i møte med barn som er pårørende av foreldre som misbruker rus?»

For å belyse problemstillingen er det valgt en kvalitativ fremgangsmåte. For å få best mulig innsikt og innholdsrik informasjon er det valgt forskningsintervju med syv lærere som metode for datainnsamling. Slik vil prosjektet best mulig få frem informantenes tanker, synspunkter og opplevelser. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i kort tid etter gjennomføringen. Det er brukt en fenomenologisk fremgangsmåte i analysen ved at det først er blitt sett på hvert enkelt intervju for å få et helhetsinntrykk og etterpå prøvd å finne kjernen, det som har vært felles hos alle informantene. Teksten bærer preg av en sosialkonstruktivistisk tenkemåte og har et barneperspektiv som en ramme i både analyse og drøftingsarbeidet.

Det var vanskelig å få informanter til « Fra bekymring til handling» prosjektet. Det kan ses som et av hovedpoengene i oppgaven at det har vært en vanskelig prosess å få lærere som informanter. Man kan hevde at det sier noe om problematikken prosjektet prøver å belyse.

Gjennom analysen kom det frem at lærerne har høy terskel for å melde en bekymring til barnevernet. Informantene fremla at de må ha konkrete eksempler og bevis for å melde. Det ble funnet at lærerne opplever flere bekymringer av å melde sin bekymring til barnevernet. Informantene frykter ulike konsekvenser av å melde samtidig som de er usikre på sin

bedømmelse av situasjoner. Lærerne gav uttrykk for ulike begrensinger og barrierer som hindret dem i å gå fra en bekymring til handling. De opplever en utrygghet og usikkerhet i forhold til barnevernet og noen hadde også dårlige erfaringer som påvirket videre valg.

Alle informantene forteller at barn som er pårørende og bekymringer man har for barna ikke er et tema i skolehverdagen og at det blir lite diskutert. Ut i fra dette kan man tenke at lærerne trenger kunnskap om saksgangen i barnevernet og hvordan barnevernet jobber. Det kom også frem at ikke alle lærere snakket med barna ved en bekymring. Informantene vegrer seg og hevder tydelig at de ikke har den kompetansen de selv mener at de trenger for å føle seg trygge i en bekymringssituasjon.

Det kommer også frem at lærerne trenger kunnskap om barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk, hvordan man kan fange dem opp og hvordan gjennomføre en samtale med barnet på vegne av bekymringen. Denne kunnskapen vil styrke læreren til å bli tryggere i sin bedømmelse av situasjonen.

Et annet resultat av analysen var at læreren ikke ser på seg selv som en naturlig omsorgsperson på grunn av lærer-elev relasjonen. Informantene uttrykker også en mening om at det ville falt mer naturlig om et annet apparat ved skolene hadde ansvar for å ha vanskelige samtaler med elevene. Det viste seg også at omsorgen lærerne uttrykte for sine elever var personavhengig og at ikke alle «ser mellom linjene» eller yter «det lille ekstra» eleven kan trenge i en «fra bekymring til handling» prosess.

Man kan med dette tenke at det vil styrke læreren til en videre handling å være bevisst sin rolle. Bevissthet og kunnskap om egne begrensinger og barrierer man kan ha i møte med barn som er pårørende av foreldre som misbruker rus vil være viktig når man skal gå fra bekymring til handling.

Lærerne fremla at det er viktig å ikke måtte bære bekymringen om en elev aleine. Lærerne ønsker at enten kollegaer, ledelse eller helsøster skal drøfte bekymringen sammen med dem og at de videre kan hjelpe hverandre på veien til en eventuell handling. Støtte fra medmennesker på arbeidsplassen ble sett på som svært viktig. Særlig helsesøster ble sett på som en god samarbeidspartner.

Funnene som er gjort viser i en retning av at barn som er pårørende av foreldre som misbruker rus ikke alltid får den hjelpen som er nødvendig fordi at lærerne mangler en kunnskapsbase og verktøy til å fange opp barna og handle der etter.

Summary

The project “Fra bekymring til handling” (From concern to taking charge) tries to find out what teachers need in terms of knowledge, support and cooperation to go from being concerned faced with children of drug- and alcohol-abusers to taking charge.

The background for choosing this subject is that according to “Helsedirektoratet” (Norwegian National Healthcare) guidelines “Fra bekymring til handling” (2010) it is documented that social workers and teachers that have contact with children in these risk factor groups often fails to take charge when they are concerned about the child. Research also shows that pupils with low means have a high risk of having bad relations to other pupils and teachers. This project aims to contribute with strengthening the schoolteacher’s ability to detect pupils that are children of drug- and alcohol-abusers. The problem formulation was formed in cooperation with Pårørendesenteret in Stavanger

“What does teachers need in terms of knowledge, support and cooperation facing children of drug- and alcohol-abusers?”

The qualitative method is chosen to enlighten the problem formulation. The method of data collecting is research interview with seven teachers. This is chosen to gain as much insightful and valuable information as possible, as it will bring forth the informants thoughts, point of view and experiences. All the interviews were recorded on tape and transcribed within a short period of time after the completion of the interview. A phenomenological procedure was used in the analysis by firstly overviewing each interview to gain an impression of the whole interview, and afterwards trying to find the common core of all the interviews. The analysis is a socioconstructivistic-like text, and has a child perspective as a frame both in the analysis and in the symposium.

It was difficult to get informants to “fra bekymring til handling” project. It may be viewed as one of the principal arguments of this analysis, that it has been a difficult process to get teachers to be informants. One might say that this expresses the difficulty that the project is trying to enlighten.

The analysis indicates that teachers are reluctant to report a concern to the child protective services.

The informants state that they need solid examples and evidence before reporting to the childcare protective services. The study shows that the teachers experience serious concerns on their own, in considering reporting concerns to the child protective services.

The Informants are worried of the consequences when reporting, and insecure about their own judgments of situations in question. The teachers indicated different limitations and barriers that kept them from going from concern to taking charge. They experience a feeling of insecurity regarding the child protective services. Some stated that bad experiences from earlier cases affected their choices.

All the informants state that children of drug- and alcohol abusers, and concerns for these children are not topics discussed among colleagues or administration. From this one might reason that teachers need to acquire information regarding the child protective services and how their cases proceed. The analysis also shows that the teachers need knowledge on children of drug- and alcohol abusers, and how to conduct a dialogue with the child in question. This knowledge would strengthen the teachers' ability to assess situations of concern.

The analysis shows that not all teachers talked with the pupils in question when a concern was raised. The informants are reluctant and state quite clearly that they lack the competence they deem required to feel confident in a situation of concern.

Another result from the analysis is that the teachers do not look upon themselves as a natural caregiver, due to the teacher-pupil-relation. The informants also state an opinion that it would be more natural if a different entity at the schools were responsible for handling difficult dialogues with the children. It also appeared that the care teachers express for their pupils is pupil dependent, and that not all teachers "read between the lines" or care "a little more", as pupils may need in a "from concern to taking charge"-process.

In this one might think that the teacher will benefit from being aware of his or her own role regarding the ability to take charge. Awareness and knowledge of ones own limitations and barriers on taking charge facing concern for a child of drug- and alcohol abusers will be beneficial.

The teachers suggest the importance of not having to deal with pupil-concerns on their own. They would like to be able to discuss the concerns with colleagues, administration or the

school nurse, so that they could support each other taking charge. Especially the school nurse is viewed as a good partner in this.

The findings in this study indicate that children of drug- and alcohol-abusers do not always get the necessary help because teachers lack the knowledge base and tools to detect these children and act accordingly.

Forord

Med denne masteroppgaven markeres slutten på ett svært givende studie. Studietiden har gitt meg både faglig og personlig erfaring og tema jeg har valgt å skrive om er noe som jeg ønsker å jobbe videre med i fremtiden.

Gjennom master- prosessen har jeg hatt et lite, men viktig nettverk rundt meg som jeg ønsker å takke.

Først av alt vil jeg takke min farfar som alltid motiverer, oppfordrer og støtter meg når jeg vil strekke meg etter nye erfaringer.

Nest vil jeg gjerne takke min kjære mann som har gjort masterstudiet mulig for meg, uten han ville det ikke blitt. Jeg har satt veldig pris på all tålmodighet han har vist, men mest av alt på at han har tatt seg av våre to små barn når jeg har studert.

Videre vil jeg takke Liv Kleppe ved Pårørendesenteret i Stavanger for å ha presentert tema for meg. Hun smittet meg med sitt engasjement og har gitt god støtte da prosjektet møtte motstand ved rekruttering av informanter.

Så vil jeg gjerne takke min gode veileder Grethe Marit Delås for konstruktive tilbakemeldinger, faglig innspill, gode råd og tilgjengelighet under hele prosessen.

Tilslutt vil jeg takke de syv lærerne som i en travel arbeidsdag satte av tid til å dele sine tanker med meg.

Hafslo, mai 2013

Nina Bringedal

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	12
1.1	Bakgrunn for valg av tema	13
1.2	Presentasjon av problemstilling.....	14
1.3	Håp og ønsker for studien.....	15
1.4	Om oppbygging og begrunnelser av valg.....	16
1.5	Temaets aktualitet.....	18
1.5.1	Relevant forskning.....	20
1.5.2	«Jeg bærer så mye du ikke kan se».....	20
1.5.3	«Bekymring i praksis».....	21
1.5.4	Evaluering av prosjektet «Barn i rusfamilier – tidlig intervensjon».....	23
2.0	Lovmessige føringer en lærer må forholde seg til.....	25
2.1	FNs barnekonvensjon	25
2.2	Rammeplan for allmennlærerutdanning	27
2.3	Taushetsplikt og meldeplikt	28
3.0	Teori	30
3.1	Fra bekymring til handling	31
3.1.1	Hvordan blir en bekymring til virkelighet?	31
3.1.2	Hvordan preger bekymringen lærerens hverdagsvirkelighet?	33
3.1.3	Hvordan kan bekymringen føre til handling?	35
3.2	Omsorg	37
3.2.1	Naturlig og profesjonell omsorg.....	37
3.2.2	Omsorgsroller gir forventninger.....	38
3.2.3	Tillit og mistillit i omsorgsrelasjoner	39
3.2.4	Er omsorg noe negativt?.....	40
3.3	Rusmisbruk.....	41
3.3.1	Rusmisbruk i familie og generasjonsperspektiv	42
3.3.2	Rusmisbrukets konsekvenser.....	42
3.4	Hvordan kan en lærer hjelpe?.....	44
3.4.1	Bekreftelse ovenfor eleven	47
3.4.2	Diskurser på lærerværelset	49
3.4.3	Lærerens samarbeidsmuligheter ved bekymring	51
3.4.4	Møte med foreldrene ved bekymring	51

3.5 Samtaler med barn ved bekymring.....	54
3.5.1 Et etisk perspektiv i samtaler med barn.....	55
3.5.2 Et maktfordelingsperspektiv.....	57
3.5.3 Viktigheten av refleksjon i samtaler med barn.....	58
3.6 Begrensinger og barrierer ved bekymring.....	59
3.6.1 Negative erfaringer og usikkerhet ved bekymring	61
4.0 Metodiske refleksjoner og fremgangsmåte	63
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	63
4.2 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	65
4.3 Valg av metode.....	65
4.4 Valg av informanter.....	66
4.5 Selve intervjusituasjonen.....	69
4.6 Transkribering – fra tale til tekst	71
4.7 Analysen.....	72
4.8 Reliabilitet og validitet	74
4.9 Etske overveielser	75
5.0 Presentasjon av funn.....	76
5.1 Holdninger om «bekymring til handling»	77
5.2 Ønske om kunnskap og verktøy rundt tema «bekymring til handling».....	78
5.3 Viktigheten av støtte og samarbeid ved «bekymring til handling»	79
5.4 Omsorg i lærer-elev relasjonen	81
5.4.1 Den personavhengige omsorgen.....	82
5.5 Samtaler med eleven	84
5.6 Begrensinger og barrierer for å handle.....	86
5.6.1 Usikkerhet rundt bekymring.....	87
5.7 Oppsummering av funn	88
6.0 Teoretisk diskusjon.....	89
6.1 «Bekymring til handling», også lærerens ansvar?.....	90
6.2 Kreves det for mye omsorg av læreren?.....	91
6.3 Når kunnskapen og verktøyene frem til lærerne?.....	94
6.4 Den nødvendige samtalen	96
6.5 Refleksjon over begrensinger og barrierer ved bekymring	98
6.6 Utfordrende samarbeid mellom lærere og barnevernet	101
7.0 Avslutning	106

Litteraturliste.....	109
Vedlegg 1. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.....	116
Vedlegg 2. Informasjonsbrev.....	117
Vedlegg 3. Intervjuguide	118

1.0 Innledning

Angst, tristhet, negativt selvbilde, atferdsvansker, søvnproblemer, spiseforstyrrelser, selvskading, rusmisbruk og kriminalitet er bare noen av konsekvensene barn kan få av å leve med foreldre som misbruker rus. Flere studier viser at barn som vokser opp i hjem preget av rusmisbruk har forhøyet risiko for en rekke problemer og symptomer (Frid A. Hansen, 2001). Dette kan vise seg allerede når barna er små. Antakeligvis er det ingen risikofaktorer som påvirker foreldrefunksjonene mer enn rus. Evnen til å se barnet og barnets behov kommer i skyggen av egne behov. Engasjementet i barnet kan variere fra ingenting til invaderende. Urealistiske forventninger til ansvar for eksempel til barnets søsken er også veldig vanlig. Ofte er det også slik at rus og vold opptrer sammen. Barna kan være kronisk bekymret og kjenner ofte på skam følelsen og tabuet det er å ha foreldre som misbruker rus. Barnet bærer på en belastende hemmelighet (Killèn, 2007). Så hva trenger man for å oppdage barn som bærer på slike hemmeligheter? Dette forskningsprosjektets faglige intensjon er å få kunnskap om hva lærere trenger for å oppdage og få frem barn som lever med foreldres rusmisbruk. Videre har prosjektet som mål å få frem at bekymringer for barn ikke skal «legges en duk over» men at man må tørre å ta en stilling til bekymringen man kjenner på og handle deretter. Jeg ønsker at lærere med hjelp av denne oppgaven skal føle seg styrket i å handle på vegne av en bekymring. Diktet fra Organisasjonen Voksne For Barn (2008) fremlegger så stemningsfullt at en flaske kan pantes. En lærer i skolen kan være en som ser ripene i etiketten, en som ser at den tomme flasken må pantes før den ellers kanskje tilfeldig blir kastet i søpla.

Alle som har med barn å gjøre, har et ansvar for å fange opp signaler når de har mistanke om at barn har det vanskelig i sin oppvekst. Skolen kan ses som den viktigste oppvekst arena for barn og samfunnet gir derfor skolen et enormt ansvar for og mulighet til å fange opp barn som lider under foreldres rusmisbruk. For barn som lever i familier med rusmisbruk kan det være helt avgjørende at de voksne i skolen, lærerne, har kompetanse som gjør dem i stand til å identifisere barna og de unge som er pårørende av foreldrenes rusmisbruk.

Følgende vil jeg gi en presentasjon og begrunne min bakgrunn for valg av tema.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Killen (2007) gjør greie for at i barndommen utvikles de indre arbeidsmodellene. Gjennom oppveksten lærer man hvordan barn skal være barn og hvordan voksne skal være voksne. Barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk kan få negative indre arbeidsmodeller om hvordan foreldre skal være og at dette kan påvirke dem når de selv skal bli foreldre. Man kan tenke at en enkelt person, kanskje en lærer, kan endre fremtidens generasjoner ved tidlig intervensjon. Det er kanskje bare en våken og reflektert lærer som skal til for at en vond barndom med foreldres rusmisbruk ikke skal gå i generasjoner.

Man fikk godt med meg hva lærerne sa om «problemungene» på ungdomsskolen jeg gikk på. Det var ganske tydelig for oss andre elever at enkelte hadde negative og noen også fiendtlige holdninger ovenfor de elevene som nå er i minne. Elever som da var på vei inn i et rusmiljø og i dag er narkomane. Jeg undrer meg over om lærerne visste om «problembarnas» hjemmeforhold og hvorfor de den gang i mine øyne gjorde alt mye verre med og «ikke like dem».

En skolemiljøundersøkelse finner at elever med lav sosioøkonomisk status har forhøyet risiko for å ha dårlige relasjoner til andre elever og lærere (Ingeborg Marie Helgeland, 2008). Dette kan også være realiteten for de elevene som blir husket fra min skole. Det kan være slik at man lar barn leve i uheldige omsorgssituasjoner fordi man ikke orker å tenke oss muligheten av at foreldres rusmisbruk faktisk er realiteten. Man velger bevisst eller ubevisst å lukke både ører, øyne og munn i stede for å gå fra en bekymring til en handling.

Videre kan man se for seg at når til og med barns nærmeste familie svikter gjennom å ikke «se» og handle, vil det kanskje være nesten umulig for eksempel for en lærer å oppdage og handle ut i fra en bekymring om et barn. Man kan spørre hva grunnen er. En av grunnene kan være at man ikke har nok kunnskap. En annen grunn kan være at privatlivets fred er kommet i veien for barnas sjanse til en utviklende barndom. Man hevder at alle er sin egen lykkes smed, men man kan undre seg om dette også gjelder barn som er avhengige av sine foreldre og deres ofte vonde valg som er tilslørt av rusmisbruk.

Som nyutdannet barnevernspedagog jobbet jeg et år som miljøterapeut, med ansvar for en enkelt elev, på en forsterket skole. Her fikk jeg et innblikk i lærerens verden og fikk ganske raskt tanker om tema «bekymring til handling», men nå gjennom voksne øyne. Tema var ikke så enkelt, heller veldig diffust og abstrakt. Det var flere barn man ble bekymret for i ulik grad.

Hvis denne masteroppgaven ville vært gjennomført før det året på skolen, hadde det blitt handlet annerledes enn slik det ble gjort den gang.

Eleven jeg hadde ansvar for, krevde mer enn jeg hadde å gi som nyutdannet, han fortjente mer og bedre! Derfor ønsket jeg meg inn på masterstudie slik at det ble mer kunnskap og erfaring i «ryggsekken» min. Da lederen for Pårørendesenteret presenterte at de ønsket en masteroppgave på tema «bekymring til handling» ble jeg veldig ivrig og inspirert.

Andre gode begrunnelser for valg av tema er at alle voksne har et ansvar for barna og de unge i samfunnet vårt. Man er lovpålagt til å gripe inn og handle dersom man er bekymret for barn. Jeg vil komme tilbake til hvilke lovmessige føringer man har å forholde seg til ved dette tema. Men spesielt skolen og skolens lærere er tillagt et stort ansvar for å få frem elever som kan ha vonde oppvekstvilkår. Det er samfunnets ansvar å hjelpe læreren med dette. På grunnlag av at det i følge helsedirektoratets veiledning om bekymring til handling (2010) er dokumentert at ansatte som kommer i kontakt med barn som er i risiko ofte unnlater å handle ved en bekymring, ønsker jeg å bidra til at læreren i skolen, hvor barna og de unge bruker mye tid av sitt liv, skal bli styrket til å fange opp elever som er pårørende av foreldres rusmisbruk.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Prosjektets problemstilling har jeg i samarbeid med leder ved Pårørendesenteret valgt å formulere slik;

“Hva trenger lærere av kunnskap, støtte og samarbeid for å kunne gå fra bekymring til handling i møte med barn som er pårørende av foreldre som misbruker rus”

Gjennom oppgaven er det lærere i barne- og ungdomsskolen som blir skrevet om. Selv om prosjektet også forholder seg til lærere ved ungdomsskolen vil det bli skrevet «barn» i teksten, ikke «barn og unge». Når jeg skriver om en lærer, velger jeg å skrive han, i stede for han/hun.

I kapittelet om metode vil det bli grundigere gjort rede for valg av informanter. Gjennom problemstillingens utforming hevdes det at lærere trenger kunnskap, støtte og samarbeid for å gå fra bekymring til handling. Dette har også nedfelt seg i min intervjuguide ved at jeg bevisst har prøvd å få frem informantenes egne tanker om hva de ideelt sett ser som god støtte og godt samarbeid. Gjennom mine spørsmål under intervjuene er det forsøkt å få frem hvilken

støtte og hvilket samarbeid som er tilstede og hvordan informantene opplever at det fungerer. Gjennom ulike spørsmål i ulike deler av intervjuguiden prøves det å få frem hvilken kunnskap læreren sitter inne med for å gå fra bekymring til handling. Innledningsvis i intervjuguiden stilles det spørsmål som skal avdekke hvilken kunnskap læreren har om barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk gjennom utdanning og erfaring.

Gjennom oppgaven er det blitt lagt stor vekt på « fra bekymring til handling» delen i problemstillingen. Grunnen til at det er et stort fokus på denne prosessen er at det nettopp er det jeg ønsker skal være lærerens mål. Å handle ved en bekymring. Dette er for meg oppgavens hovedpoeng, at konklusjonen blir handling når en lærer er bekymret. Det må poengteres at handlingen læreren er ment å gjøre, er å avdekke, identifisere elevene som er pårørende av foreldres rusmisbruk, ikke behandle familien. Når det i oppgaven skrives «handling» tenkes det for eksempel på å ha en samtale med eleven eller å melde bekymring til barnevernet. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Jeg vil i dette kapittelet også gjøre rede for oppgavens oppbygning og hvordan jeg velger å fremheve problemstillingens tre hovedbegreper som er «kunnskap, støtte og samarbeid». Nå kommer først en presentasjon av min intensjon med prosjektet.

1.3 Håp og ønsker for studien

Oppgaven har som målsetting å få kunnskap om og styrke lærere til å oppdage barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk. Studiet kan også være med på å kaste lys over ulike forhold som medvirker til den videre handlingen.

Jeg ønsket å intervjuere lærere fordi lærere tilbringer mye tid sammen med barn og har en viktig rolle i barnas liv. Lærere har kunnskap og erfaringer som er verdifulle og viktige å få frem i et slikt prosjekt. Jeg ønsker å bidra til økt kunnskap og forståelse for de vurderinger som ligger til grunn for at lærere i skolen oppdager og melder fra om barn som er pårørende av foreldre som ruser seg. Jeg vil også øke skolens ansattes bevissthet på barna som er pårørende av foreldre som ruser seg.

Lærerne følger ofte elever i flere år, flere timer om dagen og kan observere eventuelle endringer i elevens atferd. Men hva trenger læreren først og fremst av kunnskap for å kunne forstå at barnet er pårørende av foreldrenes rusbruk? Man vet at selv om man har kunnskapen,

trengs ofte noe mer for å kunne gå videre med en bekymring. Samarbeid med andre instanser, fagfolk og profesjonelle spiller en viktig rolle. Det kan være tøft for en lærer å gå gjennom en “bekymring til handling” prosess, og støtte av mennesker rundt er også av vesentlig betydning.

Det vi vet er at alt for mange barn bærer på en slik hemmelighet alene. Det er en grunn til at barn som pårørende av foreldres rusbruk ofte er blitt kalt “de usynlige barna”, “de glemte barna” osv. Jeg håper på å få frem kunnskap om hva som trengs i “systemet” som vil fungere både for lærerne og barna slik at barna ikke lenger trenger å være verken usynlige eller glemte. Man kan tenke at det er «systemet» som trenger «noe», men det kan også være slik at hver enkelte personen må gå inn i seg selv og vinne over sine egne barrierer for å gå fra en bekymring til en handling.

Et ønske er at prosjekt skal bidra til at lærere kan snakke med barn, som læreren bærer en bekymring for på en naturlig måte. Jeg håper at barn som lever i hjem med rusmisbruk skal være et tema som skolen kan snakke med barn om. Det ønskes at læreren med kunnskap om tema kan føre en samtale med sin elev på en slik måte at eleven føler seg forstått og ivaretatt. Jeg er håpefull for at skolene med sine lærere i fremtiden vil ha som mål og bidra til at barns problemer og belastninger blir synliggjort, slik at flest mulig får nødvendig hjelp og støtte.

Videre vil jeg forklare hvordan oppgaven er blitt bygget opp samt begrunne noen av valgene som er blitt gjort i forhold til problemstillingen.

1.4 Om oppbygging og begrunnelser av valg

Jeg vil si noe om hvordan jeg har valgt å forholde meg til begrepne kunnskap, støtte og samarbeid i problemstillingen gjennom oppgaven. Når jeg i oppgaven har tatt for meg hva læreren trenger av kunnskap, støtte og samarbeid har jeg først i intervjuguiden prøvd å stille spørsmål som kartlegger hvilken kunnskap som er tilstede og hva som mangler. Videre er det prøvd å få frem hva lærerne ser på som støttende samt hva de tenker om samarbeidsmuligheter og støtte ved en bekymring.

Det neste i oppgaveskrivingsprosessen var å gjennomgå datamaterialet og gjennom analyse trekke ut det som er relevant for problemstillingen. Hva tenker informantene at de trenger av kunnskap, støtte og samarbeid for å gå fra bekymring til handling i møte med barn som er

pårørende av foreldres rusmisbruk? Videre er det valgt teori som er relevant i forhold til hvilken kunnskap, støtte og samarbeid læreren trenger for å gå fra bekymring til handling.

Oppgaven har ingen egne kapitler som heter «kunnskap, støtte og samarbeid» men det er valgt å la disse begrepene bli synlige gjennom teorien som blir presentert. Det tenkes som følgende;

Kunnskap om prosessen der man blir bekymret til man handler er fordelaktig, dermed har oppgaven et kapittel som heter «bekymring til handling». Det kan tenkes at man trenger å være bevist og reflektert rundt denne prosessen for å lettere identifisere bekymringer og handlinger.

Gjennom intervjuene og bearbeiding av data fant jeg det også hensiktsmessig å inkludere teori om omsorg knyttet til lærerrollen.

Deretter ble det naturlig ha med teori rusmisbruk generelt og hvordan foreldres misbruk kan gi konsekvenser for barna og de unge som er pårørende. Informantene gav sterkt uttrykk for et behov om praktisk kunnskap om hvordan de kan hjelpe og handle i en bekymringssituasjon der barn er pårørende av foreldres rusmisbruk og det er derfor blitt valgt å vise til Frid A. Hansen, 2001 sine forslag til hvordan man kan handle. Gjennom holdninger som kom frem gjennom intervjuene ble det også funnet svært viktig å si noe om hvilke barrierer, begrensinger og diskurser som kan hindre læreren i å handle. I kapittel 3.4.3 vil jeg gjøre rede for læreres samarbeidsmuligheter. For at læreren skal gå fra bekymring til handling er det en nødvendighet med både støtte og samarbeid.

Samtale med barn er en viktig del av en handling ved en bekymring. Det er valgt å vise til teori om samtaler med barn og foreldre fordi informantene var usikre på dette område. Gjennom holdninger og utsagn som kom frem ved intervjuene ble det nødvendig med teori om samtaler med barn i krisesituasjoner.

Jeg har nå forklart hvordan det tenkes i forhold til de tre begrepene kunnskap, støtte og samarbeid i problemstillingen. Følgende kommer en presentasjon av temaets aktualitet.

1.5 Temaets aktualitet

Elever som vokser opp med foreldre som misbruker rusmidler er særlig utsatt for overgrep og omsorgssvikt. I følge barnevernsstatistikken fra 2009 var foreldres rusbruk årsaken til 906 tilfeller der det ble satt i gang barneverntiltak (Høstmælingen, Saga Kjørholdt og Sandberg, 2012). Det er usikkert hvor mange barn i Norge som har det vanskelig på grunn av voksnes omsorgspersoners rusmiddelmissbruk, men om lag 130 000 familier i Norge lever til enhver tid med psykisk sykdom og rusproblemer. Mer enn 200 000 barn har foreldre som ruser seg på en slik måte at barna reagerer. Ca. 15 000 barn og unge har foreldre som får behandling i psykisk helsevern. Flere rapporter peker på at helsetjenestens tilbud om hjelp og støtte til barn ved alvorlig sykdom hos foreldrene varierer og ofte er tilfeldig og mangelfull (regjeringen.no). På bakgrunn av tallene kan man tenke seg at det er få barn som lever med foreldres rusmisbruk som får hjelp av barnevernet.

Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz (2011) greier i sin bok «barn av virkeligheten» ut om en periode da de oppsøkte fosterforeldre og spurte om hvordan det gikk med fosterbarna på skolen. De fleste hadde fått fosterbarna sine da de var mellom 10 og 12 år. Nå var fosterbarna 15, 16 og 17 år gamle. Svaret de to forfatterne fikk var at det gikk direkte dårlig med dem på skolen. Meldingen om dette faktum var nesten 100 %. Overraskende mange fosterforeldre sa at det manglet ikke på motivasjonen. Noen sa til og med at barna deres var villige til å streve livet av seg for å gjøre det bedre på skolen. Hva trodde de det kom av? En fosterfar sa, og forfatterne visste tilfeldigvis at han var snekker, at «det er noe i veien med limet. Det limer ikke der oppe. De leser og leser og vi leser for dem, og de forstår det som blir lest, men de husker det ikke i det heletatt!» Videre gjør Raundalen og Schultz (2011) rede for moderne hjerneforskning som viser at tidlig, vedvarende påkjenninger i barndommen forgifter deler av hjernens oppkopling på grunn av overdoser av kortisol. Utskilling av ekstra kortisol skjer når personen lever under frykt og stress. Spesielt skader det Hippocampus, en sentral hjernekapasitet for lagring i hukommelsen. Hippocampus er et hjernesenter som har til ansvar å hente lagret kunnskap når vi trenger den. Hentemaskinen blir betydelig redusert av kortisol på grunn av harde oppvekstvilkår (ibid.). Man kan undre seg om hensikten med kortisolen er at personen skal glemme vonde opplevelser og at det også går på bekostning av gode og nyttige erfaringer og kunnskap. Videre gjør Raundalen og Schultz (2011) rede for at av alle de nye bekymringsmeldingene som barnevernet får, sender skolen 10-11 prosent. Skolen

venter ofte til barna er kommet i alderen ti til tolv år, og da er «limet» allerede begynt å gå i oppløsning.

Helsedirektoratet har utarbeidet en veileder som heter “fra bekymring til handling”.

Veilederen setter fokus på hva som kan gi grunn til bekymring for et mulig rusrelatert problem og tips om hvordan man lettere kan gå fra bekymring til handling. Veilederen er utviklet i samarbeid mellom Helsedirektoratet, Politidirektoratet, Utdanningsdirektoratet og Barne-, ungdoms og familiedirektoratet. Veilederen er rettet mot ansatte og ledere i det offentlige tjenesteapparatet og andre virksomheter som er i posisjon til å oppdage barn, unge, voksne og eldre som har et begynnende rusproblem, eller som blir påvirket negativt av andres rusproblemer. Spesielt viktig er det at ledelsen ser sitt ansvar om å implementere veilederen og legge til rette for at ansatte i skolen får nødvendig kompetanse innen tidlig identifisering og tidlig intervensjon (Helsedirektoratet, 2010).

Det er også flere organisasjoner som jobber for å få barn som pårørende frem i lyset. Noen eksempler er som følgende:

«Barns beste» er et nasjonalt kompetansesenter for barn som pårørende som blant annet har til formål å samle, systematisere og formidle kunnskap og erfaringer om barn som pårørende fra Norge og andre land via Sørlandets sykehus.

KORFOR er en nettverksorganisasjon som både initierer og deltar i prosjekter lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Organisasjonen driver forskning og fagutvikling, nettverksbygging og undervisning på fagfeltet rus..

Statens institutt for rusmiddelforskning (SIRUS) driver samfunnsvitenskapelig forskning, dokumentasjon og formidling om rusmiddelspørsmål. SIRUS er et statlig forvaltningsorgan under Helse- og omsorgsdepartementet. Instituttet har et nasjonalt kompetansebibliotek for rusmiddelspørsmål som er åpent for alle. SIRUS drifter også statistikkdatabasen RusStat som har oppdatert statistikk om alkohol, narkotika og tobakk (www.sirus.no). Jeg vil i slutten av kapitlet vise til forskning gjort av SIRUS.

KoRus er en organisasjon med syv kompetansesentre i Norge som får årlige oppdrag fra Helsedirektoratet. Hovedoppgavene er å stimulere til å utvikle rusforebyggende tiltak i kommunene. Arbeide med kompetanseutvikling i rus- og avhengighetsspørsmål i både kommunene og i spesialisthelsetjenesten (www.rus-ost.no).

www.forebygging.no er en kunnskapsbase for rusforebyggende og helsefremmende arbeid. Videre har man tidligintervensjon.no som er en nettbasert kunnskapsbase som speiler veilederen "Fra bekymring til handling" som er beskrevet ovenfor.

Voksne for barn er en medlemsorganisasjon som er landsomfattende. Oppdraget er å bidra til at barn og unge får en god psykisk helse. Oppgaven er å arbeide for barn og unges behov, interesser og rettigheter. Alle barn skal tas på alvor og gis en trygg oppvekst (www.vfb.no)

Man kan tro at siden Stavanger Kommune har valgt å nevne prosjektet «bekymring til handling» i sin ruspolitiske handlingsplan 2011-2014 vil de også følge opp kunnskapen som kommer frem fra dette prosjektet. Den ruspolitiske handlingsplan har blant annet til hensikt å redusere sosiale problemer knyttet til rus og ett av tiltakene er kompetanseheving hos lærere for å kunne tidlig oppdage elever som har problemer på grunn av foreldres rusbruk. Masteroppgaven blir sett som et viktig bidrag for å belyse behovet for opplæring.

1.5.1 Relevant forskning

I det følgende kapittel vil det bli gjort kort rede for to masteroppgaver og en forskningsevaluering som er relevant til min forskning. Den første er som meg opptatt av å belyse hva som kan være avgjørende for at en lærer skal gå fra bekymring til handling. Den neste oppgaven har fokus på ulike forståelser lærere kan ha som videre fører til handling eller ikke. Forskningsevalueringen tar for seg prosjektet «Barn i rusfamilier – tidlig intervensjon» som ble utviklet og gjennomført ved Borgestadklinikken kompetansesenter i løpet av 2006 og 2007. Jeg vil senere ta for meg den presenterte forskningen i oppgavens drøftingsdel.

1.5.2 «Jeg bærer så mye du ikke kan se»

Elisabeth Johnson Godal (2011) har skrevet en masteroppgave som heter «jeg bærer så mye du ikke kan se». Forskningen er basert på en kvalitativ studie av barrierer førskolelærere opplever. Barrierene kan hindre at det handles etter formelle føringer fra bekymring til bekymringsmelding ved mistanke om seksuelle overgrep. Grunnen til at denne oppgaven relevant er at hun også er opptatt av barrierer førskolelærere kan oppleve i en bekymringsprosess. Formålet med hennes studie har vært å forsøke å bidra til økt innsikt i noe

som kan være bakgrunn for den lave meldingsaktiviteten fra barnehagens side. Hennes funn var at førskolelærerne opplevde en rekke psykologiske barrierer bunnset i utrygghet.

Utryggheten så ut til å kunne skyldes at de manglet handlingskompetanse og spesifikke kunnskaper til å forstå bekymringen. I tillegg synes førskolelærerne at symptomene barnet viste, var utydelige og ustabile.

På mistankestadiet opplevde de en fare for å bli stående ansvarlig alene, de syntes selve temaet var ubehagelig og de syntes det var lite lystbetont å se symptomene barnet viste som tegn på seksuelle overgrep. På meldingsstadiet var de usikre på når bekymringen var alvorlig nok for at meldeplikten skulle tre i kraft, de syntes det var tøft å være den første til å avdekke bekymringen for barnevernet, og de var til slutt usikre på meldingssaksgang og konsekvenser for de involverte etter melding.

De praktiske barrierer, så ut til å kunne skyldes barnehagens organisasjonsstruktur. Den første praktiske barrieren dreide seg om en fare for å bli stående alene som pedagog, den neste var at det var lite tid til ekstra oppgaver i barnehagen, til slutt var det slik at det så ut til at summen av opplevde utfordringer påvirket behovet for tilgjengelige ressurser. På mistankestadiet så det ut til å være mangel på faglig støtte internt og eksternt. På meldingsstadiet så de praktiske barrierene ut til å dreie seg om lite kontakt med og tilbakemelding fra barnevernet, meldeplikten og barnehagens organisering. Til slutt kunne det være praktiske barrierer som barnehagens organisering og mengden ansvar som er gitt førskolelærere. De forholdene som kunne se ut til å gjøre det enklere å handle adekvat på bekymring så ut til å være økt spesifikk kunnskap og handlingskompetanse samt intern faglig støtte. På mistanke- og meldingsstadiet var tilgang på intern og eksternt faglig støtte trukket frem som sentrale ressurser som ville kunne gjøre det lettere å handle etter formelle føringer. Forskeren fremhever også at studien har vist at veilederne som er til for å hjelpe barnehagene i mulige barnevernssaker, kanskje ikke er implementert i alle barnehager. Forskeren tenker at økt tilgjengelighet og kunnskap om disse veilederne burde ut fra resultatene være et mål (Johnson Godal, 2012)

1.5.3 «Bekymring i praksis»

Marita Gallefoss (2011) har skrevet en masteroppgave med utgangspunkt i en undersøkelse av hvordan læreres forståelse påvirker arbeidet med barn som vekker bekymring. Også hun er interessert i «bekymring i praksis». Formålet med oppgaven hennes var å få en klarere innsikt

i hvordan lærere jobber i bekymringssituasjoner og hvilken forståelse som ligger til grunn for disse valgene. Problemstillingen hennes var «Hvilken forståelse ligger til grunn for læreres valg av framgangsmåte i arbeid med barn som vekker bekymring?» Det kom frem at lærerne i stor grad har en forståelse som kan være med på å hindre barnet i å få nødvendig hjelp.

Gallefoss hevder at alle informantene opplevde at de hadde et stort ansvar for elevenes omsorgssituasjon. De påtok seg dette i form av selv å være en omsorgsperson for elevene. Det ble lite vektlagt at barnet kunne ha behov for hjelp fra andre instanser.

Informantene hennes hevdet at erfaring var den avgjørende faktor for god kompetanse. Interne rutiner fremstod som mindre viktige for å føle seg trygg i bekymringssituasjoner.

Likevel påpeker Gallefoss at tvilstilfeller ble trukket frem som vanskelige og mye tyder på at kompetansen strekker seg til ytre tegn og syn på alvorlighetsgraden er svært individuelt.

Det som Gallefoss ser som hovedresultatene var fokuset på foreldresamarbeid. Det stod frem som første prioritet og et godt samarbeid ble vektlagt som det viktigste i en bekymringssituasjon. Årsaken til dette virket å være at lærerne hadde stor tro på foreldrene og/eller deres rettigheter, lærerne ønsket å unngå ubehaget ved foreldrekonfrontasjoner og lærerne ga uttrykk for liten tro på at barnevernet kunne gjøre situasjonen bedre.

Videre fremhever Gallefoss at opplevelsen av barnevernet stod frem som dobbeltsidig. Informantene hadde flere positive erfaringer med enkeltpersoner fra barnevernet, men hadde likevel en generell negativ oppfatning av barnevernet og deres arbeid.

Gallefoss fant en samlet forståelse av at meldeplikten ble brukt i liten grad. Det var i tillegg lite fokus på samarbeid og samtaler med barnet selv, noe som kan bety at lærerne kun fikk foreldrenes syn på situasjonen. Gallefoss sine resultater peker i retning at barnet ikke alltid får nødvendig hjelp fordi lærere blant annet har en mistillit til systemet og et stort fokus på samarbeid med foreldrene (Gallefoss, 2011).

Følgende vil det bli gjort rede for en forskningsevaluering som kan være med på å belyse «bekymring til handling» temaets muligheter og utfordringer.

1.5.4 Evaluering av prosjektet «Barn i rusfamilier – tidlig intervensjon»

Bergljot Baklien og Tonje Wejden har ved statens institutt for rusmiddelforskning(SIRUS) i 2009 foretatt en forskningsevaluering av prosjektet «barn i rusfamilier – tidlig intervensjon» som er et kompetansehevingsprosjekt i regi av Borgestadklinikken kompetansesenter. SIRUS har som formål å utføre og formidle forskning og dokumentasjon omkring rusmiddelspørsmål, med særlig vekt på samfunnsvitenskapelige problemstillinger. Prosjektet er gjennomført med omfattende kvalitative intervjuer med et betydelig antall lærere, barnehageansatte og andre som har deltatt i kompetanse hevingen. Målet med prosjektet var å øke handlingskompetansen for ansatte i skoler, barnehager, sosialtjenesten og barnevernet, slik at de så tidlig som mulig kan se barn som vokser opp i en familie med rusmisbruk og så tidlig som mulig gi dem dekkende oppfølging og hjelp. Ønske var å forme endring både på individnivå og på et kollektivt nivå. Evalueringen som blir presentert har forsøkt å spore endringsprosessene blant de yrkesgruppene som møter barn fra familier med rusmiddelproblemer.

Evalueringen grunner også på et spørreskjema undersøkelse hvor resultatene sammenliknes med en kartlegging som Borgestadklinikken gjennomførte i forkant av prosjektet. Sammenlikningen viser blant annet at de som mener at de har tilstrekkelig kompetanse til å identifisere tegn på at et barn er pårørende av foreldres rusmisbruk har økt betydelig i løpet av prosjektet.

Tilbakemeldingen fra informantene var at kurset var veldig bra og det ble hevdet at kurset satte spor ikke bare i hodet men også i magen, informantene ble følelsesmessig berørt. Dette skapte engasjement og en moralsk forpliktelse ovenfor barna som er pårørende av foreldres rusmisbruk. Spesielt ble det satt pris på praksisnære fortellinger om barn som lever i rusfamilier og rollespilltrening i det som ble betegnet «den nødvendige samtalen med foreldre og barn». Informantene gir uttrykk for at de nå i større grad en før skriftliggjør observasjoner og hendelser som gjør dem bekymret. Ved å kunne ta utgangspunkt i konkrete beskrivelser ble det letter å gjennomføre den nødvendige samtalen. Informantene fortalte også at de var blitt tryggere og mer observante. Det var allikevel fortsatt mange som vegret seg for den nødvendige samtalen, men alle opplevde at det var enklere å skulle ta opp bekymringer med foreldrene. Videre var kursdeltakerne blitt raskere til å ta på alvor og gjøre noe med den vonde magefølelsen som oppstår når man blir bekymret barn.

Det var tydelig at prosjektet skapte viktige endringer på individnivå. Men for å gjøre noe med situasjonen for et barn som har det vanskelig kan man se at det ofte er nødvendig med samarbeid mellom flere personer, profesjoner og etater. Evalueringen belyser videre at samarbeidsrelasjonene mellom skole og barnehage på den ene siden, og barneverntjenesten på den andre er preget av de oppfatningene partene har av hverandre. Informanter fra barneverntjenestene hevder at de møter urealistiske forventninger fra samarbeidspartnerne som for eksempel at barneverntjenesten skal løse problemet for skolen eller for barnehagen noe som ofte er vanskelig. For lærerne og de barnehageansatte var derimot tillitsrelasjonen til foreldrene av stor betydning. Det kom frem at foreldre ofte oppfatter barneverntjenesten som en kontrollinstans som de har liten tillit til. Barnehageansatte og lærerne hevdet at kontakt med barneverntjenesten kunne true relasjonen til foreldrene, og bli en barriere for samarbeid. Samarbeid med en helsesøster som foreldrene allerede kjenner, er mindre truende. Lærere og barnehageansatte mente at samarbeidet med barneverntjenesten kunne bli bedre dersom de raskere og oftere kunne få tilbakemeldinger om at det skjedde noe med en sak. De stilte også spørsmålsteget ved om barneverntjenesten lett kunne undervurdere hva slags informasjon for eksempel lærere kunne ha nytte av. Flere av kursdeltakere hadde ikke full tillit til at barneverntjenesten kunne hjelpe dersom man meldte en bekymring.

Vider ble det hevdet at kunnskap om hverandre er viktig for samarbeid, noe som kan bidra til at terskelen for å ta kontakt blir lavere. Kursdeltakerne savnet og var skuffet over at det ikke ble noe av planene med å etablere et samarbeidsforum. Flere barnehageansatte og lærere hadde store forhåpninger etter gruppearbeidet på kurset. Det var stor enighet også fra barneverntjenestens side om at en ny samarbeidsmodell og et tverrfagligforum trengtes men i tiden etterpå var det ingenting som skjedde fordi det var uklart hvem som hadde ansvaret for å ta et initiativ.

Jeg har nå vist til annen relevant forskning og vil videre gi en presentasjon av de lovmessige føringer læreren har å forholde seg til. Dette er kunnskap som er nødvendig at fagfolk i skolen regelmessig gjør seg tanker og er bevisst over. Jeg velger å ha et kapittel om lovmessige føringer for å påpeke og fremheve at læreren ikke bare har god støtte fra Norges lover til å handle, men også er lovpålagt til å handle ved bekymringer for barn.

2.0 Lovmessige føringer en lærer må forholde seg til

Dersom skolen skal oppnå sitt mål, å utvikle barnets personlighet, faglige, sosiale og integrerte rolle i samfunnet kan man tenke at skolen og skolens lærere må forholde seg til hele barnet med både fysiske og mentale behov for å legge til rette for gode læringsbetingelser. Elevens helse og trivsel må ivaretas og hjemmemiljøet må da også inkluderes. Lærerens rolle er hovedsakelig pedagogisk men trivsel og omsorgssituasjon vil være med å påvirke elevens læringskompetanse og utbytte. Man kan undre seg om læreren har nok tid til å bli ordentlig kjent med eleven til å vurdere eventuelle endringer i for eksempel trivsel. Barn kan trenge at voksne griper inn og da trenger voksne kunnskap om når man må gripe inn og hvordan. Hvilket ansvar har egentlig skolen og lærerne i forhold til lovverket? Den norske stat har påtatt seg ansvar for barn gjennom barnerettighetene og det betyr at skolen som et offentlig system har en plikt til å følge opp ansvaret. I Barnekonvensjonen står det skrevet i artikkel nr. 4 at det er statens ansvar å sette barnerettighetene ut i live. En måte å gjøre dette på kan være gjennom rammeplanen til allmennlærerutdanningen. Rammeplanen vil bli presentert etter en redegjørelse av FNs barnekonvensjon. Barnekonvensjonen inneholder flere artikler, jeg vil kort gjøre rede for de artiklene som er relevante i forhold til skolen som kontekst.

2.1 FNs barnekonvensjon

I 1989 vedtok de forente nasjoner en konvensjon om barns rettigheter. Dette ble gjort på bakgrunn av barns fysiske og psykiske umodenhet som gir dem behov for spesielle beskyttelsestiltak og egen omsorg. Innledningsvis gjøres det rede for at barn bør vokse opp i et familiemiljø med en atmosfære av glede, kjærlighet og forståelse for å sikre full og harmonisk utvikling av deres personlighet. Konvensjonen er rettslig bindende for de stater som ratifiserer den. I 1991 ble konvensjonen ratifisert av Norge og i 2003 ble barnekonvensjonen inkorporert gjennom Menneskerettsloven § 2 nr. 4. Det vil si at Barnekonvensjonen er gjeldende som norsk lov og også går foran andre lovgivende bestemmelser (Høstmælingen, Saga Kjørholdt og Sandberg, 2012).

I artikkel nr. 3 i barnekonvensjonen legges det vekt på barnets beste ved alle handlinger som angår barn, enten de utføres av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter, eller lovgivende organer, skal barnets beste være et

grunnleggende hensyn. Norge har påtatt seg å sikre barnet den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets trivsel. Det må påpekes at det i barnekonvensjonen ikke er gjort rede for hva som egentlig er barnets beste. Man kan tenke at mennesker som skal bedømme hva som er barnets beste, selv må vurdere og da vil det variere fra person til person gjennom for eksempel holdninger, verdier, utdanning, faglig skjønn og personlighet. Man kan undre seg hva læreren trenger av kunnskap, støtte og samarbeid for å vurdere hva som er barnets beste og hva som videre trengs for å gå fra bekymring til handling når foreldrene misbruker rus.

Videre omhandler artikkel nr. 12 at et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, gis retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet. Ved dette punktet kan man spesielt tenke på barn som har et ønske om å bli sett og hørt gjennom sine «kanskje ikke alltid like åpnbare måter». Noen barn kan bli veldig tause og andre kanskje utagerende. I følge artikkelen skal den norske stat gjennom for eksempel skolen, og videre en lærer, hjelpe barnet å gi uttrykk for sine synspunkter ved for eksempel en omsorgssituasjon som kan være belastende og hemme barnets utvikling, slik som det ofte blir når barn er pårørende av foreldres rusmisbruk. Når det sies at barnet må «bli hørt» betyr det også at noen har ansvar for å «lytte» De voksne må læres opp til dette, slik at det blir trygt også for de barna som kan være i fare for ytterligere omsorgssvikt etter å ha uttrykt sitt syn på for eksempel hvordan hjemmeforholdene er med foreldre som ruser seg (Høstmælingen, et al. 2012).

Artikkel nr. 19 handler om at det skal treffes egnede lovgivningsmessige, administrative, sosiale og opplæringsmessige tiltak for å beskytte barnet mot alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk, vanskjøtsel eller forsømmelig behandling, mishandling eller utnytting, herunder seksuelt misbruk, mens en eller begge foreldre, verge(r) eller eventuell annen person har omsorgen for barnet. I forhold til mitt tema, er det spesielt viktig at det skal treffes sosiale tiltak for å beskytte barnet. Det kan være et sosialt tiltak at det gjøres enklere for en lærer å avdekke om et barn er pårørende av sine foreldres rusmisbruk.

Når den norske stat skal beskytte barn mot alle tenkelige former for overgrep fra foreldre eller andre som har omsorgen for barnet, må jo også de offentlige myndighetene vite om overgrepene slik at man kan beskytte barnet mot de pågående overgrepene. Det må sikres en praksis og et regelverk slik at slike forhold blir kjent (ibid.). Man kan være kritisk til at barnet er sikret gjennom straffeloven § 139 som gjør det straffbart å unnlate å inngi anmeldelser som

kan forhindre grove forbrytelser. Det kan variere hvordan man tenker om hva som er grovt og hvordan en bekymret lærer tolker loven ved en bekymring. Det kan være vanskelig å forestille seg at noen man vet hvem er kan gjøre noe grovt og kriminelt mot barnet man ser hver dag på skolen.

Videre påpeker artikkel nr. 33 at den norske stat har forpliktet seg til å treffe alle egnede tiltak, herunder lovgivningsmessige, administrative, sosiale og undervisningsmessige tiltak, for å beskytte mot ulovlig bruk av narkotiske eller psykotrope stoffer, slik disse er definert i de relevante internasjonale traktater. Man kan se at skolen i denne forbindelsen kan ha en viktig rolle på det sosiale og undervisningsmessige for å avdekke om barn trenger beskyttelse av foreldres rusmisbruk. Med «undervisningsmessige tiltak» kan man tenke at i grunnskolen skal man lære barn at narkotiske stoffer er noe man bør beskytte seg mot. Man kan også se det som at personer som får undervisning i utdanning rett til å jobbe med barn, skal lære en hvordan man kan avdekke barn som er pårørende av mennesker som bruker narkotiske stoffer. Hva sier rammeplanen for lærerutdanningen om kompetanse og kunnskap i forhold til barn i belastende omsorgssituasjoner?

2.2 Rammeplan for allmennlærerutdanning

I allmennlærerutdanningen skal det være fokus på kompetanseutvikling i forhold til barn som lever i belastende omsorgssituasjoner eller på annen måte trenger spesiell omsorg. En relevant del av rammeplan for allmennlærerutdanningen, kapittel nr. 1.4 (2003) lyder som følgende:

De fleste barn og unge opplever en trygg oppvekst, men noen barn har en utrygg tilværelse, preget av omsorgssvikt. Det kan prege læringsfellesskapet og undergrave motivasjonen. Slike problemer kan læreren bearbeide sammen med andre som har ansvar for oppvekstmiljøet til barna. Lærerutdanningen må forberede studentene på disse utfordringene og også gi dem opplæring i å løse konflikter og å forbygge og bekjempe mobbing, vold og rasisme. Utdanningen må hjelpe studentene til å takle situasjoner der barn og unge opplever dødsfall, krig, seksuelle overgrep eller andre kriser som krever særskilt omsorg og tiltak fra lærerens side.

Man kan stille spørsmålstegn ved om det er nok fokus på denne type kunnskap i allmennlærerutdanningen.

I rammeplanen kap.1.2 (2003) poengteres det også at læreryrket krever sosial kompetanse, det vil si evne til samhandling og kommunikasjon. Læreren skal kunne legge til rette for gode læringsmiljøer gjennom samvær med barn og unge, kunne vise omsorg for den enkelte og være tydelig som leder. For å komme alle barn og unge i møte, gi dem gode opplevelser og stimulere deres lærelyst, er det viktig at læreren samarbeider med foreldre/foresatte, kollegaer og andre som har ansvar for barns oppvekstmiljø. Skal elevene etablere nye læringsstrategier, må de møte en lærergruppe som samarbeider om nyskaping i et teamsamarbeid. Et slikt pedagogisk team vil bare lykkes der den enkelte har toleranse og evne til innlevelse, men også kunnskap om ledelse og konflikthåndtering.

Videre tydeliggjøres viktigheten av at læreren trenger yrkesetisk kompetanse (ibid.).

Yrkesetisk kompetanse innebærer i følge rammeplanen å kunne se sammenhengen mellom allmenn moral og etikk og de særskilte kravene yrket stiller. Samværet med barn og voksne kan omfatte både informasjonsplikt og taushetsplikt. Ofte møter læreren barn i konflikt og krise, og det kan føre til etiske dilemmaer. Lærerrollen gir makt, og læreren må forvalte denne makten i samsvar med lovverk, erkjente grunnverdier og barns rett til likeverdig behandling. Yrket krever skjønnsomhet og etisk begrunnelse for valg av lærestoff og arbeidsmåter. Etisk kompetanse gir et grunnlag for lærerens yrkesmessige danning og er nødvendig dersom rollen skal forvaltes med frimodighet, ansvarlighet og ydmykhet (ibid.).

Det kan fremheves at rammeplanen har et tydelig fokus på samarbeid med elevenes hjem. Det påpekes at et godt samarbeid med foreldrene, uavhengig av blant annet kultur og verdisyn, er avgjørende for at barnet skal få en god faglig utvikling og mestringsfølelse. Samarbeidet med elevenes hjem kan bli påvirket dersom foreldrene misbruker rus. Man kan undre seg om ansvaret om samarbeid mellom skole og hjem ligger på læreren alene.

2.3 Taushetsplikt og meldeplikt

Fagfolk i skolen er pålagt taushetsplikt etter Forvaltningslovens § 13 (1967): ”Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om: noens personlige

forhold (...)”. Dette kan bety at lærere som får opplysninger om elevenes personlige forhold, inkludert hjemmeforhold, forplikter at disse opplysningene ikke går videre til andre. Her finnes det unntak fra taushetsplikten.

Barnevernet er en av instansene skolen samarbeider med. Barnevernets oppgave er blant annet å ta vare på og hjelpe barn som lever under belastende omsorgssituasjoner. For at barnevernet skal kunne gjøre jobben sin er de avhengig av opplysninger fra andre medmennesker, for eksempel lærere som ser barnet og oppfatter deres situasjon. Det er viktig å poengtere at skolen ikke har ansvar for behandling av barnet, men et ansvar for å skaffe barnet den hjelpen det har behov for. Å gå fra en bekymring til en handling. Opplæringsloven tydeliggjør dette ansvaret og viser at det ikke er ulovlig å gi opplysninger til barnevernet.

Skolens personale er pålagt å gi opplysninger til barnevernstjenesten, uten hinder fra taushetsplikten, dersom ”det er grunn til å tru at eit barn blir mishandla i heimen eller når det ligg føre andre former for alvorlig omsorgssvikt” (Opplæringsloven, 1998, § 15-3).

Barnevernloven § 6-4 pålegger en aktiv opplysningsplikt til barneverntjenesten der man har «grunn til å tro» at et barn blir mishandlet i hjemmet eller at det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker (Høstmælingen, et al. 2012). Det kommer allikevel til syne i alvorlige barnevernssaker at yrkesutøvere som for eksempel lærere ikke overholder sin lovpålagte meldeplikt. Kan man da si at man effektivt beskytter barn her i Norge? I virkeligheten er det sjeldent slik at man blir straffeforfulgt etter reglene i straffeloven og det kan være en grunn til at meldeplikten unngås. For det kan jo ikke være slik at alle disse faktisk ikke «ses». Det kan hende at ordet «alvorlig» i loven, bevisst eller ubevisst, kan gjøre at man bagatelliserer det man bekymrer seg over og bruker argument om at det sikkert ikke er alvorlig nok. Det vil nok også ha betydning hvilken person som vurderer hva som er alvorlig nok.

Følger man opp loven godt nok hvis en lærer forteller sin ledelse om sin bekymring. Når det er et individuelt ansvar, da baseres det også på individuelle vurderinger. Jeg undrer meg hva som virker inn på disse vurderingene og når omsorgssvikten er alvorlig nok til at meldeplikten utløses. Hva trenger læreren av kunnskap, støtte og samarbeid for å ta slike vurderinger?

Det er nå blitt presentert lovmessige føringer fordi det er føringer som lærere må ha kunnskap om og forholde seg til i sitt arbeid med barn. Det er også blitt forsøkt å få frem hva skolen har å forholde seg til i denne konteksten der tema er «bekymring til handling». Videre vil det bli

presentert teori som speiler hvilken kunnskap lærere trenger for å gå fra bekymring til handling i møte med barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk.

3.0 Teori

I oppgavens teori del vil jeg ta for meg fire hovedperspektiv. Det startes først med en redegjørelse for selve «bekymring til handling» prosessen gjennom en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Her vil det også komme frem hvor viktig det er for læreren med støtte og samarbeid ved en bekymring. Man kan tenke at dersom læreren er bevisst og reflektert rundt prosessen der man blir bekymret til man avgjør en handling vil dette komme til gode for eleven bekymringen gjelder for. Kunnskap om det å gå fra bekymring til handling vil «plante frø» i lærerens underbevissthet og være hensiktsmessig når/hvis læreren blir bekymret for en elev.

Videre er det relevant å si noe om omsorgsbegrepet. Hvordan er en lærer som omsorgsutøver for sine elever? Hvilke forventninger har man til en lærer når det gjelder å gi omsorg? Hva betyr egentlig omsorg i denne konteksten? Dersom læreren reflekterer over egen omsorg, vil han få kunnskap om seg selv og eget ståsted som igjen vil påvirke handlingen han vurderer å ta ved en bekymring for en elev.

Videre kommer en presentasjon av rusmisbruk hos foreldre og hvilke konsekvenser det kan gi for barna og de unge. Også i dette kapittelet fremheves det og poengteres hvor viktig det er for læreren med god støtte og samarbeid ved bekymring for en elev. Lengre inn i kapittelet gjøres det rede for hvordan læreren kan hjelpe elever han er bekymret for.

På bakgrunn av mine funn er det prioritert å ha med et kapittel om hvilke begrensinger og barrierer som er relevante for læreren i denne sammenheng. Det er en nødvendighet at lærere er reflektert og bevisst sitt indre i situasjoner der det oppleves bekymringer for en elev. Det kan bidra til at eleven kan få nødvendig hjelp. Kunnskap om barnesamtaler er et av lærernes behov, derfor belyses ulike aspekter ved barnesamtaler der bekymring er bakgrunn for samtalen.

Teoridelen starter med en presentasjon av det grunnleggende tema «bekymring til handling».

3.1. Fra bekymring til handling

For meg er det viktig å si noe om det å gå fra bekymring til handling fordi det er en viktig del i oppgaven. Hva vil det si å gå fra en bekymring til en handling? Man kan tenke at det er en prosess fra man innser at man har en bekymring og videre til man handler på grunnlag av bekymringen. Det finnes flere modeller og perspektiver på denne prosessen, jeg velger i dette avsnittet å gjøre rede for hvordan en sosialkonstruktivistisk tilnærming kan belyse en «bekymring til handling» prosess. Teori blir knyttet til eksempler som kan oppstå for lærere som blir bekymret for en elev. Teorien kommer fra Berger og Luckmann, 2001, *Den samfunnsskapte virkelighet*. Boka er inspirert av fenomenologien som konstituerer verden gjennom vår bevissthet og hvordan vår livsverden oppstår som noe annet enn abstrakte systemer. Man kan kalle dette den forstående sosiologi, man legger størst vekt på aktørens egen definisjon av verden (Berger og Luckmann, 2011). Menneske er et samfunnsvesen, et sosialt vesen som blir formet og som selv former andre mennesker. Et velbrukt argument i boka er det gjensidige forhold mellom betrakter og det som betraktes. Mennesket skaper og blir skapt av samfunnet. Det kalles en dialektisk tankegang når man finner en gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn. I en slik prosess utvikles det som blir vår virkelighet (ibid.).

Følgende presenteres mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for hvordan man kan tenke at kunnskap blir til og det vises til teori om hvordan læreren kan få kunnskap om en elev som er pårørende av foreldres rusmisbruk. Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet vil senere også vise seg i metoden som blir bruket for å samle inn data. Jeg vil komme tilbake til dette i kapitlet om metode.

3.1.1 Hvordan blir en bekymring til virkelighet?

Berger og Luckmann hevder at virkeligheten ikke finnes i seg selv, men bare som det vi gjør den til. Virkelighet defineres som en kvalitet som er knyttet til fenomener som vi erkjenner har en eksistens uavhengig av vår egen vilje. Kunnskap defineres som vissheten om at fenomener er virkelige og at de er i besittelse av visse karakteristika (ibid.). Når en lærer erkjenner at han er bekymret for et barn, så er det en grunn til at bekymringen oppstod. Læreren fanget “noe” opp i den mellom menneskelige relasjonen mellom læreren og barnet.

Er det slik at en bekymring kun er virkelighet når man har fått den bekreftet? Det kan jo hende at bekymringen er virkelig men at årsaken til bekymringen ikke er virkelig før den er bekreftet av flere enn et individ. For kan læreren vite og være sikker på at kvaliteten som er knyttet til bekymringen faktisk eksisterer andre plasser enn i hans/hennes hode? Man må spørre seg om hva som var grunnen til bekymring, om den eksisterer uavhengig av lærerens egen vilje. Man kan også finne ut hvordan andre lærere opplever barnet, om andre lærere også deler virkeligheten om at her er det “noe” bekymringsvekkende.

Berger og Luckmann hevder at man ikke bare kan befatte seg med empiriske forskjeller på kunnskap i de forskjellige samfunn, men også med de prosessene som gjør at enhver mengde av kunnskap kan bli sosialt etablert som virkelighet. All menneskelig kunnskap blir utviklet, overført og vedlikeholdt i sosiale sammenhenger (ibid.). Hvordan starter det at en lærer blir bekymret, lager seg kunnskap om sin bekymring og ser det som virkelighet?

I følge Berger og Luckmann kan man undersøke den subjektivt meningsfulle virkelighet gjennom å klargjøre grunnlaget for kunnskap i hverdagslivet som består av objektivisering av subjektive prosesser som den intersubjektive verden er bygget på (ibid.). Utgangspunktet er at man da må starte med en tenkning der man får frem den subjektive opplevelsen. Man tolker verden rundt seg og bruker sunn fornuft. Gjennom vår bevissthet kan man bevege seg gjennom ulike virkelighetssfærer og når man beveger seg fra en virkelighet til en annen, kan man oppleve overgangen som et slags sjokk fordi man gjennom overgangen må endre fokus (ibid.). Det kan være et slags sjokk for læreren som nettopp har innsett at han er bekymret for et barn. Læreren har kanskje gått fra en virkelighet der han tenker at alle barna i hans/hennes klasse har det fint og er lykkelige til å mistenke at et av “hans” barn er pårørende av foreldres rusbruk (og alt det vonde det kan føre med seg for barnet). Dette er en situasjon som påvirker lærerens hverdagsliv, det er ikke noe han “bare” ser på nyhetene og kan velge å presse ut av bevisstheten. I følge Berger og Luckmann får denne nye virkeligheten en privilegert plass nettopp fordi den påvirker hverdagslivet som er den over ordnede virkelighet. Spenningen i bevisstheten er størst i hverdagslivet fordi hverdagen på den mest massive, pågående og intense måte trenger seg inn i bevisstheten (ibid.). Læreren kan ikke velge å overse, det vil være umulig fordi det vil være så vanskelig i det hele tatt å svekke den nye virkelighetens påtrengende nærvær. Dette kan bety at man ikke kan velge hva man slipper inn i sin egen virkelighet. Berger og Luckmann påpeker at intensiteten kommer an på hvilken sone i hverdagslivet sjokket oppstår i. Nærmest er den sonen som er direkte tilgjengelig for lærerens fysiske manipulering som kan være direkte i klasserommet der han arbeider. Det vil nok være

slik at interessen for barna i klasserommet er stor og at det dermed oppleves nokså intens for læreren å innse at han er bekymret. Men hva gjør man videre med kunnskapen om den nye virkeligheten som man frivillig eller ufrivillig har sluppet inn i sin overordnede virkelighet, sitt hverdagsliv og sin bevissthet?

3.1.2 Hvordan preger bekymringen lærerens hverdagsvirkelighet?

Når bekymringen har oppstått i lærerens hverdagsvirkelighet kan man tenke at læreren vil kjenne et behov for å “lette sitt hjerte”, fortelle noen om sin bekymring, både for sin egen samvittighet og fordi han vil hjelpe barnet. Man kan ikke eksistere i hverdagslivet uten kontinuerlig interaksjon og kommunikasjon med andre (ibid.). Gjennom kommunikasjon og interaksjon med “de andre” kan læreren få bekreftet sin bekymring. De har kanskje ikke helt det samme perspektiv men man kan si at lærere burde ha noenlunde samme holdninger for hvordan man “tar i mot” en ny virkelighet av denne karakter. Berger og Luckmann hevder at det er den naturlige holdningen som henviser til fornuftens bevissthet, nettopp fordi den viser til en verden som er felles for mange mennesker. Den sunne fornufts kunnskap er den kunnskap man deler med andre i hverdagens normale, innlysende rutine (ibid.).

Man kan forstå det slik at den sunne fornuften gjør at man ikke integrerer “den nye virkeligheten” i sin overordnede virkelighet som er hverdagsvirkeligheten og den læreren forholder seg til. Læreren kan for eksempel finne ut mer om bruk av rusmidler og hvilke konsekvenser det kan ha for barn å leve med foreldre som ruser seg. Videre vil denne kunnskapen og den sunne fornuften fortelle at “her må det handles, slik kan eleven ikke ha det”. Læreren hverdagslige rutine ble avbrutt av noe han oppfatter som problematisk. Hvis for eksempel barnet blir hentet av en sterkt ruset mor eller far blir de hverdagslige rutinene brutt og gjennom fornuften behandler læreren situasjonen (som ble en ny virkelighet) som et problem. Læreren står nå ovenfor et problem som overskrider grensene for hverdagsvirkeligheten, og som peker på en helt annen virkelighet (ibid.).

Man kan kalle “den nye virkeligheten” et lukket betydningsområde. Den overordnede virkeligheten omslutter det lukkede betydningsområde på alle måter men det kjennetegnes ved at oppmerksomheten vendes bort fra hverdagsvirkeligheten (ibid.). Selv om det finnes skiftninger i oppmerksomheten innenfor hverdagslivet, er et skifte til et lukket betydningsområde mye mer radikalt og man kan kalle det et sprang (ibid.). Det kan være slik

at læreren bagatellisere situasjonen der for eksempel en sterkt rusa forelder henter sitt barn, læreren prøver å se en virkelighet der det egentlig ikke er så farlig, at den sterkt rusa forelder sikkert kan ta like godt vare på sitt barn som en edru forelder. Læreren sunne fornuft har kunnskap om at dette er galt, den «nye virkeligheten» som er at en sterkt rusa forelder tar like godt vare på barnet sitt som en edru forelder, har ikke sjans til å bli integrert i den overordnede virkeligheten. Når læreren bruker hverdagslivets språk kommer han fort tilbake til sin overordnede virkelighet. Det felles språket man bruker til å objektivere erfaringer, har sitt grunnlag i hverdagen og peker tilbake på hverdagen. Man kan forstå det slik at læreren gjennom språket innser at “den nye virkeligheten” blir forvrengt og ikke passer inn til hverdagsvirkeligheten (ibid.). For at en «ny virkelighet» skal integreres i hverdagsvirkeligheten, den overordnede virkeligheten, må den passe med hverdagslivets språk og den sunne fornuft.

Et annet element som Berger og Luckmann fokuserer på er “tiden”. Læreren kan ikke snu på hendelsen med den rusa forelder og barnet ved hjelp av sin vilje. Tiden i hverdagslivets virkelighet er noe vedvarende og absolutt, man har kun en viss mengde tid til rådighet og kunnskapen om nettopp denne tiden påvirker en persons holdninger til sine “prosjekter”. Man kan tenke at læreren gjennom sin bevissthet vil gå gjennom ulike aspekter i “tiden” og hvor lenge han egentlig har vært bekymret og hvor lenge barnet har signalisert at noe er “galt”. Hvor lenge han har kjent foreldrene og barnet og hvor lenge barnet vil gå på lærerens skole. Læreren kan spørre seg hvor lenge han vil ha anledning til å handle som barnets lærer.

Berger og Luckmann hevder at den viktigste opplevelsen av “de andre” man deler hverdagsvirkeligheten med finner sted i ansikt til ansikt situasjonen. Her har man en sammenhengende utveksling mellom for eksempel læreren og eleven eller forelderens uttryksmåter (ibid.). Forelderens eller barnets subjektivitet er tilgjengelig for læreren gjennom ulike symptomer som “slippes ut”. Det er viktig å huske på at disse symptomene kan misforstås og tolkes i feil retning. Men det er i ansikt til ansikt situasjonen at den andres subjektivitet blir virkelig nær (ibid.). Opplevelsen av situasjonen blir aldri den samme for en som blir den fortalt. Man kan aldri reprodusere den mengden av subjektive symptomer som i ansikt til ansikt situasjonen (ibid.). Man kan tenke at intuisjonen om at her er det noe å bekymre seg over, ikke like lett kan overføres til en av lærerens kollega gjennom at læreren gjenforteller alle de små “stikkene” eller brikkene i puslespillet som hvis kollegaen selv hadde vært i ansikt til ansikt situasjonen med enten den rusa forelder eller barnet.

Videre kan man tenke at det vil være på sin plass å reflektere over sin bekymring og hvordan en selv reagerer på bekymringen. Hvordan reagerte jeg da jeg ble bekymret? Forstod barnet at jeg ble bekymret? Hvordan reagerte jeg ovenfor barnet/ forelderen? Berger og Luckmann hevder at i selve ansikt til ansikt situasjonen vil det være vanskelig å ta disse refleksjonene over seg selv. Det krever at man på stanse tiden, stoppe opp å fryse bilde, avbryte spontaniteten i opplevelsen og bevisst vende oppmerksomheten tilbake til seg selv. En slik refleksjon over seg selv forårsakes vanligvis av holdninger som den andre uttrykker ovenfor en selv. Refleksjonen man har over seg selv er ofte en gjenspeiling av den andres holdninger (ibid.). Man kan spørre hvordan gjenspeilingen vil virke inn på lærerens videre handling av bekymringen. Man vet jo at barn ofte er svært lojale mot sine foreldre og gjerne vil skjule at foreldrene har et rusmisbruk. Man kan tenke at det gjør noe med signalene og holdningene barnet "sender ut" og at det igjen kan påvirke læreren som da får en slags rømningsvei for å handle. Man kan også tenke på foreldrene som man møter relativt sjeldent i skolehverdagen og at når man sjeldent møter noen i ansikt til ansikt situasjoner er det lettere å overse "bevisene", de tydelige tegnene på at noe ikke er som det skal, en forelder som er ruset (ibid.).

3.1.3 Hvordan kan bekymringen føre til handling?

Et veldig viktig "redskap" man har i ansikt til ansikt situasjoner er typeinndelingsskjemaene våre. Det kan være slik at disse skjemaene hjelper oss å holde styr på alle våre inntrykk, hjelper oss å sortere tanker og inntrykk. I ansikt til ansikt situasjoner er "valg av plassering" mer sårbart overfor den andres innblanding enn i fjernere former for interaksjon (ibid. s 49.). Dersom en lærer for eksempel står overfor en rusa forelder som vil hente barnet sitt midt i en time kan læreren lett tenke at forelderen ikke er i stand til å sette barnets behov foran sine egne, men hvis forelderen da rolig og avbalansert forklarer hvorfor og spiller på medmenneskelig forståelse, kan det kanskje ha innvirkning på hvor i skjema situasjonen/personen plasseres. Alle disse typeinndelingene har en fortløpende innvirkning på interaksjonen og er bestemmende for en persons videre handlinger (ibid.). Det kan være slik at det i en situasjon som i det tenkte eksempelet med læreren ovenfor vil være veldig viktig med refleksjon over situasjonen etterpå. Det er vanskelig å reflektere over seg selv i ansikt til ansikt situasjonen, men man kan komme frem til verdifulle tanker gjennom å reflektere. Det vi kaller den sosiale strukturen er totalsummen av disse typeinndelingene og av de tilbakevendte interaksjonsmønstrene som er skapt ved hjelp av dem (ibid.).

Det kan også være slik at man bruker skjemaene til å forstå andre menneskers følelser. Berger og Luckmann hevder at menneskers uttrykksfullhet kan objektiviseres, den manifesterer seg i den menneskelige aktivitets produkter som er tilgjengelige både for produsenten og “de andre”. Man kan kalle objektiveringen for registre over produsentens subjektive prosesser. Et eksempel kan være når et barn over tid har endret atferden sin på skolen. Læreren kan se det ved ulike fysiske uttrykk som for eksempel kroppsholdning, ansiktsuttrykk, barnet er kanskje blitt innesluttet eller aggressivt når det tidligere har vært sprudlende og stort sett fornøyd. Disse registrene som barnet uttrykker gir læreren en optimal mulighet til å fange opp barnets subjektivitet. Eller at foreldrene ikke lenger følger barnet opp slik som før. Barnet har ikke lenger med seg skolemat, gym tøy, skolematerialer osv. Dette kan være eksempler på objektiviseringer av foreldrenes subjektivitet. Man er konstant omgitt av objektiviseringer som “proklamerer” våre medmenneskers subjektive hensikter (ibid.).

En annen måte å forklare objektivisering på er gjennom begrepet tegndannelse. Språket er for eksempel et system av muntlige tegn. Språket kan også brukes til å reflektere til andre virkeligheter samtidig som det kan dele opplevelser inn i typer. Videre kan man da innordne typene inn i grove kategorier slik at opplevelsen ikke bare gir mening for en selv men også for andre medmennesker rundt (ibid.). Som for eksempel når en lærer trenger å diskutere sin bekymring med noen andre. En kan også typifisere kategorien til “barn av rusmiddelmissbrukere” gjennom språket. “Alle vet” at barn som har foreldre som ruser seg kan bli utsatt for ulike grader av omsorgssvikt og gjennom det sosiale lageret av kunnskap gir det mening å fortelle om sin bekymring, å handle ut ifra sin bekymring.

Man kan tenke at en handling først og fremst kan være så enkel som å finne en relevant “annen” person som en kan drøfte situasjonen med. Berger og Luckmann forklarer at den kunnskapen man har om hverdagen er strukturert etter relevans. Et viktig element er en persons kunnskap om og kjennskap til andres relevansstruktur. De grunnleggende relevansstrukturene får man gjennom det sosiale lageret av kunnskap. Kunnskapen man møter i hverdagen er sosialt fordelt. Forskjellige individer og typer av individer sitter inne med forskjellige kunnskaper (ibid.). Man deler ikke all sin kunnskap likt med alle medmennesker og man vet heller ikke all den kunnskapen ens medmennesker vet. I situasjonen læreren nå er i, han er bekymret for et barn som har foreldre som ruser seg, kan han trenge råd og veiledning fra noen som er spesialister på slike situasjoner. For eksempel barnevernet, helsesøster, PPT, miljøterapeut på skolen kan være slike instanser som sitter inne med

kunnskap som ikke læreren har uten videre. Et noenlunde kjennskap til fordelingen av det sosialt tilgjengelige lageret av kunnskap er et viktig element (ibid.).

Videre er det hensiktsmessig å vise til teori rundt omsorgsbegrepet. Å gå fra bekymring til handling er en uegoistisk handling og man kan derfor tenke at det kreves omsorg. man kan tenke at omsorg det øverste og største, en grunnmur for all menneskelighet. Den tyske filosofen Martin Heidegger (1962) beskriver omsorg som det mest grunnleggende i menneskets liv. Man kan se omsorg i relasjoner, en forbindelse, kontakt mellom to mennesker. En omsorgsgiver og en omsorgstaker (Nel Noddings, 2005).

3.2 Omsorg

Det kan se ut til at omsorgsfølelsen læreren kjenner for eleven har betydning for hvordan han handler vider med sin bekymring. Det kan være slik at en lærer automatisk har omsorg for en elev når han blir bekymret for eleven og viser man omsorg når man handler på vegne av bekymringen? Omsorgsfølelsen vil kanskje også påvirke hvordan man «ser eleven» og dermed også hvordan man blir bekymret. Som skrevet i kapittel 2.0 om «lovmessige føringer» så er man som lærer forpliktet gjennom samfunnets lover, regler og normer å vise en viss omsorg for sine elever. Læreren har lang utdanning med barn i fokus og et nettverk rundt seg med fagfolk som kan gi råd og veiledning. En lærer kan ut fra dette kalles en profesjonell eller offentlig omsorgsgiver.

3.2.1 Naturlig og profesjonell omsorg

Omsorg er et grunnleggende fenomen i livet vårt. Lars Løvlie (1990) skriver at å se eller oppdage omsorgshandlinger, handler om intuisjonen om omsorg. Det kan forstås som det samme som Løgstrups spontane livsytringer. Svein Aage Christoffersen (1999) gir en innføring i Løgstrups tenkning. Han påpeker at spontane livsytringer er noe man “bare gjør” spontant, helt naturlig, uten baktanker. Å gi omsorg, som en spontan livsytring innebærer at man gir noe av seg selv, som man ikke tenker over, det er noe som faller en naturlig (ibid.). Noddings (2005) fremhever at omsorg ikke har noen oppskrift og at det er en måte å være på i

en relasjon, man er omsorgsfull. Man kan spørre om der er en spontan livsytring også når man gir offentlig omsorg.

Knut W. Ruyter og A.J. Vetlesen (2001) hevder at “ekte omsorg” er den naturlige, der man genuint bryr seg om den andre. Det kan være slik at omsorgen avtar desto mindre emosjonelt knyttet man er til en person. Når en lærer viser omsorg for elever i sin klasse og har gjennomgått kurs og veiledning i forhold til samtaler med barn i vanskelige situasjoner kan man si at den profesjonelle omsorgen blir en motsetning til den naturlige. Omsorgen er da preget av å være mer rasjonell og gjennomtenkt. Det er nok slik at den profesjonelle omsorg er en mer krevende omsorg å gi, enn den som er basert på kjærlighet. Man er i første rekke ikke emosjonelt knyttet til eleven, det er en del av arbeidsoppgaven og man er lønnet (Vetlesen 2001). Å vise omsorg blir en jobb. Men man må anta at når man går inn i en situasjon, er det fordi en virkelig bryr seg. Flere har tatt en lang utdanning fordi de har lyst til å jobbe med barn, kanskje først og fremst for å lære dem, gi dem kunnskap til å komme seg frem i livet. Man kan tenke at når en lærer følger elevene sine i kanskje tre år, vil han få et bånd til dem, som individer, ikke bare se elevene som noen som opptar en skolepult. Men man kan allikevel si at når eleven mottar denne offentlige omsorgen, er det ofte på bakgrunn av problemene man har, en slags “syns synd på” omsorg, en “samfunnsplikt” omsorg, isteden for “jeg elsker deg fordi du er” omsorg.

3.2.2 Omsorgsroller gir forventninger

Løvlie (1990) hevder at omsorg ikke er en ting man kan veie, men heller et forhold man må se ut ifra en kontekst. Videre hevder Løvlie at en kan se omsorg som en individuell psykologisk egenskap, som et subjektivt fenomen, noe i en persons “indre“. Man kan også se omsorg på det “ytre“, man tenker da på en persons rolle, arbeidsoppgaver og profesjon. For eksempel når man har en rolle som lærer, er det forbundet med egne og andres forventninger om hvordan en utøver den rollen (ibid.). Når en lærer oppdager omsorgssvikt har han plikt til å handle gjennom den norske lov. Det er mulig at man kan si at læreren også har en rolle som både kontrollør og hjelper, slik som en barnevernspedagog. Når omsorgssvikt er alles ansvar, er vi muligens alle hjelpere og kontrollører. Det kan nok hevdes at læreren har et ekstra stort ansvar for å oppdage omsorgssvikt i og med at barnet tilbringer så mye tid på skolen. Man har en forventning om at behov skal ivaretas og tilfredsstilles. Man kan spørre seg om det er samsvar

mellom forventningene man har til lærerens omsorg og den faktiske realiteten. Det kan hevdes at det kreves for mye omsorg av læreren og at lærerens rolle er blitt for omfattende. Når man har forventninger til læreren gir man også autoritet og tillit.

Ruyter og Vetlesen (2001) hevder at omsorg retter seg mot behov. Når en elev vil bli ivaretatt, er det omsorg han får. Eleven kan da være sårbar og avhengig av læreren og læreren har da litt av den omsorgstrengende elevens skjebne i sine hender (Christoffersen, 1999). Man kommer nå inn på tillitbegrepet. Omsorg handler i stor grad om å ha tillit til hverandre. Ulike lærere har ulike måter å skape tillit til sine elever på. Man kan tenke at hvis en lærer legger til rette for at en elev skal åpne seg og betro seg til læreren, da vet jo ikke læreren hva som egentlig kan «komme», og da må jo læreren være klar og beredt for å handle. Læreren kan ikke bare skru tilbake tiden og late som at den nye kunnskapen ikke eksisterer i hans virkelighet.

3.2.3 Tillit og mistillit i omsorgsrelasjoner

Ruyter og Vetlesen (2001) forklarer hvordan omsorg kan være tvetydig. Å hjelpe gir en makt, som gjør at noen kan misbruke andres tillit. I denne sammenheng kan man tenke at læreren har en makt, makt til å handle, makt til å overse. Omsorg kan fort tippe over til å bli overgrep (ibid.). Overgrepet kan her være først å få barnet til å åpne seg, for så ikke å ta bekymringen på alvor, å handle. Læreren vet og barnet vet at læreren vet, men ingen ting gjøres. Det kan da se ut til at overgrepet for barnet da blir, at barnet ikke er verdt å handles på vegne av. En må alltid tenke på hva som er hensikten bak en handling og hva som er den faktiske konsekvensen til handlingen (Løvlie, 1990). Som den sterkeste part i lærer/elev forholdet kan læreren bevisst eller ubevisst komme i skade for å misbruke sin makt overfor elevene, med den følge at eleven blir mer hemmet enn fremmet (Bergem, 1998).

Løvlie (1990) bruker også begrepet paternalisme, som betyr å handle på vegne av den umyndige, til den umyndige personens beste. Han stiller spørsmålsteget ved om paternalisme kan kalles omsorg eller om det er å dominere barnet. Her handler det om hvilke konsekvenser som kommer med handlingen. Som omsorgsperson har man stor påvirkning og innflytelse over personen som gis omsorg. Det viser også hvor viktig det er at omsorgsgiveren har gjort seg verdig tilliten. Christoffersen (1999) har et avsnitt om “makten i de umiddelbare relasjoner” der han hevder at Løgstrup ikke skiller mellom innflytelse, påvirkning og makt. Han sier at alle umiddelbare relasjoner beror på makt. Løgstrup hevder at å være menneske

betyr å leve et liv der den enes liv er forviklet med en annens noe som kan bety at en lærer kan ha makt over eleven gjennom sin omsorg. Det kan tenkes at den enkelte læreren har en makt over elevens livssituasjon og fremtid. For at det skal kunne kalles en omsorgsrelasjon må begge mennesker erkjenne at det er omsorg i handlingene (Nel Noddings, 2005).

Nel Noddings (2005) henviser i sin bok «The challenge to care in schools» til en undersøkelse i Amerika der 1 av 100 elever hevdet at det var ingen som brydde seg om han. Hun gjør oppmerksom på at en prosent ikke høres så mye ut, men at dersom man tenker landsdekkende blir det allikevel ganske mange. Man skal også huske på hvor sterkt barn ønsker å tro at noen bryr seg og at mange sikkert på grunn av stolthet og generøsitet responderer. I samme undersøkelse hevdet kun 1 av 3 elever at deres lærer brydde seg om dem og tallet avtar desto eldre elevene var. Kun syv prosent av elevene ville henvendt seg til læreren for råd. Denne undersøkelsen viste at elevene manglet både tillit og respekt for læreren (ibid.). Det kan være vanskelig å gi omsorg i en relasjon uten tillit. Erling Lars Dale (1980) hevder at når noen mister tilliten, mister de også myndigheten. Det kan være slik at lærere har dårlige forutsetninger for å gi omsorg hvis de har mistet myndigheten. Det kan se ut til at elevens holdninger til læreren som omsorgsperson påvirker læreren, dersom læreren ønsker å vise sin bekymring, ønsker å bry seg om eleven han er bekymret for. Det kan jo hende at det gjør noe med læreren dersom han blir avvist. Det kan være vanskelig både å gi og motta omsorg.

3.2.4 Er omsorg noe negativt?

Vetlesen (2001) gjør rede for at når noen andre gjør noens ivaretagelse til sitt anliggende, blir det noe intuitivt truende ved seg. Å være omsorgsgiver assosieres med styrke og overskudd, mens det å være omsorgstrengende, assosieres med det motsatte (ibid.). Det kan se ut til at omsorg også handler om skam. Vetlesen (2001), spør i sin tekst om omsorg bunner i svakhet. Han hevder at omsorg gis til dem som ikke er seg selv nok. Man kan lure på om omsorg er blitt noe negativt i vårt samfunn, et tabu og at det er et mål å ikke trenge omsorg og hjelp fra noen. Vetlesen (2001) påpeker at avhengighet assosieres med svakhet, at det er noe man helst bare skal være som barn, at det nesten skal fremstås som noe fasebetinget, og man skal etter hvert lære seg å ikke lenger være “trengende”. Man har en forakt for svakhet. Det kan hende at menneskets svakhet er nettopp det å være ett menneske. I denne sammenhengen kan man tenke på elever ved ungdomskolen. Det er nok spesielt for elevene i denne fasen av livet, der

man gjør et opprør fra barndommen og ønsker å være mer selvstendig. Man tror man kan og vet alt best selv og voksne forstår ingenting. Det kan hende at det for ungdommen er vanskelig å ta i mot omsorg fra en lærer. Alder og faser i livet kan ha noe å si på om man ønsker å motta omsorg, å bli sett. Vetlesen (2001), hevder at vi er utsatte vesener alle sammen, i fysisk-biologisk så vel som psykisk-emosjonelt. Det skal lite til før vi trenger omsorg. Gjennom hele livet trenger mennesker omsorg. Noddings (2005) fremhever at vi lever i en verden der mødre mer og mer jobber utfor hjemmet, naboer blir mindre personlige, skolene blir større. Skolen har en kjempe oppgave til å bry seg om og vise omsorg til elevene, slik at elevene også lærer seg å gi og vise omsorg.

Læreren kan ved gode refleksjoner rundt omsorg få verdifull kunnskap om seg selv som igjen vil være nyttig i arbeidet med barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk. Videre vil jeg vise til teori på hvordan læreren kan være «den ene» for elever som er pårørende av foreldres rusmisbruk.

3.3 Rusmisbruk

Når man tar opp tema som rusmisbruk og voksnes bruk av rusmidler kan man tenke som Frid Hansen (2001) hevder i sin bok «barn som lever med foreldres rusmisbruk», at man beveger seg inn på en arena som i vår kultur er omgitt av taushet og tabu. Dette betyr at det kan være vanskelig for fagfolk å spørre foreldre om deres rusbruk når man ser endringer eller reagere på barns atferd. Hansen har i år (2013) mottatt en utmerkelse for sitt arbeid og engasjement for barn i familier med rusmiddelproblemer og jeg ser hennes arbeid som svært relevant for min problemstilling. I følge borgestadklinikken.no skriver Norsk Psykologforening om utmerkelsen at Frid Hansen har bidratt til et paradigmeskifte i forståelsen av rusmiddelproblemer, fra et ensidig individfokus til et sterkere familie -og generasjonsperspektiv.

Som det går frem av min problemstilling søker jeg hva læreren trenger av kunnskap, støtte og samarbeid for å gå fra bekymring til handling i møte med barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk.

3.3.1 Rusmisbruk i familie og generasjonsperspektiv

Hansen (2001) hevder at det ikke er noen entydig definisjon på «vanlig» bruk av rusmidler, misbruk og avhengighet. Grensene er flytende. Det er noe som skjer gradvis. Hvordan et forbruk blir vurdert som vanlig sosial hygge eller oppfattes som plagsomt for andre, vil være avhengig av hvem i familien eller i den nærmeste omgangskretsen man spør (ibid.). Hansen hevder at ingen velger å få et problematisk forhold til rusmidler. Når man er bevisst at familien er belastet med rusmisbruk kan forebygge mot at en selv også skal få det. Når man blir eldre vet man muligens at sannsynligheten kan være stor for at man selv også kan utvikle et negativt forhold til rus. For eksempel kan foreldre i en småbarns familie velge å være hjemme fredagskvelden og se «nytt på nytt» slik at hele familien kan lage gode minner sammen i helgen, isteden for at foreldrene er fyllesyke og setter ungene foran fjernsynet når de endelig har fri fra barnehagen. Hvis man hver uke tar valg om og ruse seg eller ikke, da kan man tenke at man har valgt sitt forhold til rus. Det kanskje mulig å si at man skaper sine barns barndom gjennom daglige valg og beslutninger. Man blir klart påvirket også av andres valg, spesielt barna blir påvirket av foreldrene. Men det kan tenkes at voksne i en viss grad kan velge hvordan de lar seg påvirke eller ikke. Foreldre som selv har vært pårørende av foreldres rusmisbruk husker kanskje hvordan det var og ønsker noe annet for sine egne barn. Det kan se ut til at rusens kraft noen ganger er for sterk. Det er nok ikke så enkelt som man vil ha det til, at man bare må velge å ikke ruse seg. Man kan tenke på Kari Killen (2007) og de indre arbeidsmodellene som blir innarbeida gjennom barndommen og at barndommen går i generasjoner gjennom disse arbeidsmodellene.

3.3.2 Rusmisbrukets konsekvenser

Hansen (2001) fremhever at gjennom mange års erfaring med rusproblematikk vet man at mange barn har gitt signaler til omverdenen om at de har det vanskelig uten at det har blitt satt i sammenheng med foreldrenes rusmisbruk. Grunnen er ofte at foreldrenes rusmisbruk ikke er kjent for omverdenen og tidligere har man ikke hatt kunnskap om at det har belastet barn. Man har også manglet metoder på hvordan slike sammenhenger kan bli synliggjort samtidig som man har vært usikker på hvordan man skal handle i slike sammenhenger (ibid.).

Rusmisbruk hos foreldre kan føre til omsorgssvikt. Med omsorgssvikt kan man forstå at foreldre eller de som har omsorgen for barnet utsetter det for psykiske og eller fysiske overgrep eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og eller psykiske helse og utvikling er i fare. Barnet kan komme i fare på grunn av foreldrenes tilstand (Killèn, 2007). Foreldre som ruser seg erkjenner sjeldent verken ovenfor seg selv eller andre at de utsetter sine barn for overgrep eller vanskjøtsel. Foreldrene er så opptatt av egne behov og verden at de ikke ser barnets behov. Foreldrenes overlevelses strategier belaster også barnet. Foreldrene kan benekte og bagatellisere sitt rusbruk og det er meget forstyrrende for barnet (ibid.).

Rusmisbruk er et tabubelagt område og vanskelig for voksne å snakke om. Man kan tenke seg at det er vanskelig for barn å fortelle om verdenen og utenforstående å snakke om sine egne foreldre. Barna forsøker å tildekke overfor både omverdenen og seg selv hvor dårlig de har det. De er ofte lojale ovenfor foreldrene som har sviktet dem. De opplever ansvar for foreldrene og føler ofte skyld for den omsorgssvikten de er utsatt for. Signalene de sender er imidlertid ofte motstridene, de viser behov for hjelp samtidig som de forsøker å tildekke situasjonen. Barnet må stadig stille seg inn på foreldrenes atferd som endres etter hvor ruset eller ikke ruset de er. Angsten for å miste foreldrene er også til stede (ibid.). Ved at barnet strever med alt dette kan barnet utvikle en rekke psykiske problemer som for eksempel spiseforstyrrelser, angst og depresjoner (Hansen, 2001). Det vil være viktig å oppdage alvorlige utviklingsmessige belastningsfaktorer hos barnet så tidlig som mulig, slik at belastningene ikke vedvarer (ibid.).

Andre konsekvenser foreldrenes rusmisbruk gir barnet og familien er at de kan bli isolert og nettverket kan være å bli belastet. Økonomiske problemer følger også med. Videre kan boligproblemer og samlivsproblemer oppstå. Barna kan bli ydmyket og oppleve sosial skam (Killèn, 2007). Hansen (2001) påpeker at foreldre som misbruker rus kan være like forskjellige som alle andre foreldre. På hvilken måte rusbruken forstyrrer og belaster barnets utvikling vil også være forskjellig. Hvordan barnet reagerer og bearbeider det som skjer vil variere og det vil også psykiske skadevirkninger gjøre. På grunn av barnets tilpasningsdyktighet og trening i å skjule sin familie situasjon for omverdenen kan det være vanskelig å oppdage og få en oversikt over hvor alvorlig situasjonen er. Det er ikke sikkert at en lærer ved skolen gjennom observasjon vil se hele realiteten. Det kan være et godt argument for tett samarbeid mellom ulike instanser når det er så vanskelig å identifisere barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk (Killèn, 2007).

Mange barn lever i en risikosituasjon uten at omverdenen får det med seg. Det kan være lett å oppdage barn som på grunn av utagerende atferd forstyrrer sine omgivelser på en negativ måte. Det er vanskeligere å være oppmerksom på at barn som er stille og forsvinner i mengden, kan ha like stort behov for hjelp. En utfordrende hverdag der tiden stadig jobber i mot, gjør at man lett kan overse elever som ikke er til bry (ibid.). Alle barn som opplever omsorgssvikt har ulike måter å vise tegn til mistilpasning. Det finnes ingen symptomliste som kun knyttes til foreldres rusmisbruk. Det er viktig å vite at samme type opplevelse kan gi forskjellige symptomer hos forskjellige barn (ibid.).

Hansen (2001) hevder at forutsetningen for at den enkelte lærer skal orke å se og forholde seg til denne problematikken vil avhenge av den enkelte skoles interne rutiner for hvordan man skal forholde seg til utfordringene man møter. Hansen hevder at avgjørelser om hva som skal gjøres og hvordan ikke skal hvile på læreren aleine. Skal man lykkes i at det litteraturen kaller «de glemte barna» vil det være nødvendig at den enkelte lærer ikke føler at de blir forlatt eller at det er opp til den enkelte at noe skal gjøres (ibid.). Man kan tenke at det er skolen som system som gjennom samarbeid må handle på veggen av en bekymring. Vider kan man hevde at det også er den enkelte læreren som må ta ansvar for det kan se ut til at hver enkelt person kan påvirke en skoles diskurs. Jeg vil utdype diskursers påvirkning i kapittel 3.4.2.

Jeg har nå belyst sider ved rusmisbruk som er viktig teori i forhold til møte med barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk. Videre vil jeg vise til teori om hvordan man kan handle dersom man opplever bekymring for en elev som er pårørende av foreldres rusmisbruk.

3.4. Hvordan kan en lærer hjelpe?

En elev med rusproblemer i familien vil sjeldent oppsøke en lærer for å fortelle om sine bekymringer for foreldrene. Barnet vil heller mest sannsynlig ikke fortelle om belastningene som oppleves med forelderens misbruk. Eleven kan føle at foreldrene blir utlevert og kan ha en frykt for at læreren skal misforstå (Hansen, 2001). Det som gjør det vanskelig for eleven er at han er bevisst mytene om det å misbruke rus. Barnet kan ha både gode og dårlige opplevelser av forelderens, de eksisterer side om side. Dette gjør det vanskelig for eleven og det kan føles skam og frykt for at «hemmeligheten» skal komme frem. Foreldre kan ofte be barna sine om og ikke fortelle om problemer til andre. Foreldrene kan gi trusler om at barnevernet kan komme og hente ungene fra foreldrene (ibid.)

Videre gjør Hansen (2001) rede for at eleven kan få mange hverdagslige problemer som det er vanskelig å fortelle andre om. Det pårørende barnet kan skylle på seg selv og si at han har glemt leksene i stede for å si at han måtte heller passe på lillebror i mens mamma var ute å leita etter pappa som var full. Det blir mange stengsler rundt eleven som gjør det vanskelig for å bryte tausheten om hva det er som plager han/henne. Ofte dreier det seg om en stille fortvilelse i ensomhet (ibid.). Hva kan skolen og læreren gjøre for å komme barnet i møte?

Hansen påpeker hvor viktig det er å bryte tausheten det er rundt rusmisbruk. Hun påpeker at skolen må bruke mer tid på å snakke om bruk og misbruk av rusmidler til både lærere og elever. Spesielt skolen må formidle kunnskap om hvordan mange barn opplever og reagerer når voksne bruker rusmidler på en slik måte at barna og de unge blir belastet og bekymret. Jeg vil vise til FNs barnekonvensjon nr. 33 som er nevnt under kapitlet om lovmessige føringer. Den norske stat har forpliktet seg til å treffe alle egnede tiltak for å beskytte mot ulovlig bruk av rusmidler. Det ble beskrevet at man kan se skolens viktige rolle i denne forbindelsen. Både for å lære barn i grunnskolen og senere lære fagfolk om barn som er pårørende av foreldrenes rusmisbruk. Man må få fokuset også til barna, de pårørende, ikke bare hvordan den enkelte skader seg selv gjennom rusmisbruket. Gjennom slik kunnskap kan elevene få en unik sjanse til å innse at de ikke er aleine om å kanskje reagere og føle likt som dem selv.

Raundalen og Schultz (2011, side 162) gir også et forslag i sin bok «barn av virkeligheten» om hvordan en skoletime kan starte for elever som skal lære om «hemmeligheter» som barn kan bære på. De ville begynt slik:

Alle barn vil gjerne være glad i sine foreldre. Alle barn vil gjerne være stolt av dine foreldre. Men noen foreldre har det så vanskelig og oppfører seg på en slik måte at det kan bli vanskelig for barna. Når alle snakker om hvor fantastiske foreldre er og hvor koselig og fint det er i familien, blir det svært vanskelig å snakke med noen som slett ikke har det så bra hjemme. Vi vil at du som har det veldig bra skal få vite noe om dette. Og vi vil at du som har det veldig dårlig hjemme for tiden, skal vite at vi veldig gjerne vil vite, slik at du kan få noen å snakke med og hvis du trenger det, noen til å hjelpe deg eller til å komme deg ut av det. Dessuten vil vi at du skal vite at det er mange, mange som i perioder slett ikke har det lett i hjemmet. Sammen med deg som har det dårlig mye av tiden, skjuler de det. Og det er noe av problemet vi vil snakke med dere om i dag. Det at vi på en måte er blitt enige om at det vi sier om familien nesten alltid skal være positivt. Selv om det ikke stemmer. Det betyr ikke at foreldre er slemme, men det betyr at vi alle fra tid til annen har problemer som slett ikke er

enkle, pluss at jo verre vi har det, jo mer snakker vi om at vi har det bra. Vi kan gjerne kalle det den store familieløgnen. Dersom det ble like alminnelig å ha problemer som det er i virkeligheten, kunne vi snakket mer sant og fortrolig sammen (ibid.).

Videre foreslår Hansen (2001) at det kan være lurt å presentere slike tema gjerne ved at hver elev holder foredrag der de er trygge på at de ikke behøver å komme med egne kommentarer eller erfaringer. Det skal allikevel tydeliggjøres at eleven når som helst kan komme å snakke med læreren dersom eleven ønsker det. Læreren må tydelig signalisere at disse tema er det både viktig og heilt akseptabelt å snakke om. Her har man anledning til å formidle at det kan være vanskelig å være barn og ung når voksne misbruker rus. Hansen (2001) foreslår også at slike foredrag kan holdes på foreldremøter og at foredraget alltid bør avsluttes med informasjon om hvor foreldrene kan henvende seg for rådgiving.

Kanskje det viktigste arbeid i å synliggjøre elevene som av litteraturen kalles «de glemte og de tause barna» er å fjerne myten om at den gjennomsnittlige rusmisbruker er annerledes enn deg og meg. Mennesker som har problematisk forhold til rusmidler, finnes i alle sosiale lag av befolkningen. Informasjonen man gir elevene må være basert på holdninger om at utvikling av et rusproblem er noe mange kan utvikle, dersom man ikke er bevisst den måten man bruker rusmidler på (ibid.). Gjennom å alminneliggjøre problemet og bryte ned myter og tabu vil det bli lettere for elever å forstå hvordan et rusmisbruk kan oppstå. Barnet blir da møtt med at selv om det kan skje vonde og vanskelige situasjoner, blir ikke foreldrene omtalt som gale og merkelige. Dette er en viktig holdning å formidle. Det kan tenkes at elevene vil merke det dersom andre holdninger er tilstede.

Læreren skal ikke opptre som noen terapeut ovenfor eleven, men læreren har en mulighet til å få nær kontakt. Læreren må derfor være observant på tegn og signaler slik at de kan gi hjelp og støtte i første omgang. Målet må være å formidle til eleven at rusproblemer er noe man kan snakke om. Læreren må ha kunnskap nok til å møte eleven med både forståelse og kunnskap slik at eleven ser at man har forstått ens bekymringer (ibid.).

Hansen (2001) gjør også oppmerksom på viktigheten av å være bevisst at mange barn lever under tøffe oppvekstvilkår selv om de klarer seg bra på skolen uten avvikende atferd. Mange barn lever med så store bekymringer og belastninger at det er en alvorlig risiko for deres psykiske helse. Ofte holdes det så godt skjult at når omgivelsene får greie på det blir de både sjokkert og overveldet. Man kan spørre seg hvordan det var mulig at ingen oppdaget og at barnet i det hele tatt har klart å fungere på skolen. Hansen gjør videre greie for at det allikevel

er små tegn man burde ha sett. For eksempel en elev som over tid alltid kommer for sent til første time, eller en som over tid alltid blir urolig når dagen er over og ikke vill hjem. Men når man ikke ser disse signalene i sammenheng er det lett å tenke at det nok finnes helt naturlige forklaringer. Og slik kan det ofte også være, og på det grunnlaget kan man nærme seg eleven og kanskje få han/henne til å prate.

Jeg vil poengtere at det finnes flere bøker og metoder for hvordan man kan gå frem ved en bekymring. Jeg har valgt å forholde meg til og vise noen generelle og konkrete råd som Hansen (2001) foreslår. Det finnes ingen fasitsvar eller oppskrift på hvordan man skal gå frem. Hvert barn og hver familie er unik og det finnes ingen enkel måte å løse bekymringsaker på. Det de fleste metoder er studert har til felles er å snakke med eleven, bekrefte for eleven hva man ser.

3.4.1 Bekrefte ovenfor eleven

Når en lærer har observert etter å ha fått en bekymring vil det være viktig å bekrefte overfor barnet at læreren har sett hva som skjer. «Jeg ser at du kommer sent til skolen, ikke har gjort lekser på en stund og at du virker så trøtt og trist. Du er ikke lenger sammen med vennene dine i friminuttene og går litt for deg selv. Noen ganger er det slik at man har så mye å tenke på at man ikke klarer å konsentrere seg om lekser og venner. Er det noe du tenker mye på?». Det vil være lurt av læreren å bruke god tid, ikke gå for fort frem. La gjerne spørsmål henge i luften å si at dere kan komme tilbake til samtalen seinere. Hvis eleven ikke spontant hjelper læreren med begrunnelser for situasjonene kan det hende at eleven bærer årsaken som en hemmelighet han ikke våger å fortelle av frykt for konsekvensene det kan gi. Når læreren bekrefter det han ser av hva eleven sliter med, og ved å vise at han ikke har en dømmende holdning til de svar som kan komme, vil eleven kanskje ved neste samtale komme nærmere det som egentlig ligger bak (ibid.)

Ved neste samtale er det lurt at læreren setter av mer tid. Det er også hensiktsmessig at læreren igjen bekrefter hva han har sett og observert, samtidig som læreren gir uttrykk for at det ikke kan være noe godt for eleven å ha det slik. Det er viktig at læreren sier til eleven at han vil hjelpe til at han vil få det bedre, men at læreren først må vite hva det er eleven strever med. Hansen (2001) gjør oppmerksom på at eleven ikke alltid vil være like aktiv i en slik samtale.

Læreren kan spørre om eleven selv har tanker om hvorfor tingene har utviklet slik de har samtidig som læreren signaliserer at ingen svar er dumme eller feil. Læreren må signalisere at han vil ta i mot alle typer svar (ibid.) Dersom eleven er taus kan læreren for eksempel si «Noen ganger kan det hende at man somler veldig på vei til skolen, eller at det er vanskelig å sto tidlig nok opp. Noen ganger kan de voksne glemme å sette på vekkerklokke og man må stå opp selv. Kan det være grunnen til at du strever nå?» Hvis eleven fremdeles er taus kan man be eleven om å nikke eller riste på hodet. Hvis eleven benekter alt og læreren ikke finner på flere mulige grunner kan læreren si at nå trenger han virkelig hjelp fra han/henne. Læreren må gjenta at han har lyst til å hjelpe men at læreren forstår at det kan være vanskelig å snakke om dette akkurat i dag. Hvis man ikke kommer videre kan man avslutte samtalen og lage en avtale om å snakke mer om det senere. Dersom eleven sier at han vil klare seg selv, kan man fortelle at det ofte er slik at mennesker trenger hjelp fra hverandre til å løse problemer (ibid.)

Læreren kan nå kanskje oppleve at samtalen har vært mislykka. I virkeligheten har barnet møtt en voksen person som er interessert og en som vil hjelpe. Den voksne har vist forståelse for at tausheten ikke er for å være vanskelig men noe som er vanskelig å bryte. Nå trenger eleven kanskje tid til å finne ut om læreren er til å stole på, at læreren tåler å høre om problemene. Eleven har nå et dilemma, han risikerer noe samtidig som han kan få håp og hjelp (ibid.)

Man bør ha flere samtaler med eleven. Dersom læreren opplever at alt står stille og barnets situasjon er uforandret, må læreren si til barnet at det nå er tid for å gjøre noe mer. Da kan læreren foreslå å innkalle til foreldremøte og høre hva eleven tenker om det. Noen barn kan vegre seg mot å blande inn foreldrene og da er det viktig å snakke med eleven om dette. Gjennom reaksjonene eleven viser her kan man også kartlegge. Utgangspunktet for en foreldresamtale bør være å orientere om de observasjoner som er gjort (ibid.).

Det vil alltid være veldig viktig at læreren ikke lover barnet at han ikke skal fortelle det som kommer frem til andre. Dersom eleven åpner seg og forteller om rusmisbruk må læreren bekrefte eleven med å for eksempel si «Så fint at du klarte å fortelle meg dette, nå må jeg tenke over dette å snakke med de andre voksne slik at vi kan finne en måte å hjelpe deg og mamma og pappa. Vi må tenke oss godt om for slik kan du ikke ha det. Jeg tror mamma og pappa trenger hjelp og vi må finne løsninger».

Hansen (2001) påpeker at det underveis i samtalen er viktig at læreren beholder en åpen og interessert atmosfære. Oppmerksomheten må rettes mot hva eleven selv fremstiller som vanskelig. Læreren må bekrefte og støtte eleven i det han forteller. For lærerens egen del kan

det være lurt å snakke med kolleger om opplevelsen med eleven fordi det kan være følelsesmessig belastende å høre et barn eller en ungdom fortelle om omsorgssvikt. Men læreren må vise eleven at han tåler å høre om det og at han gjennom sine svar anerkjenner elvens reaksjoner. Det er også viktig at læreren formidler til eleven at han blir trodd og tatt på alvor. Når eleven på denne måten får noen å dele de vonde opplevelsene med, blir det lettere for eleven å se at problemene henger sammen med det som skjer rundt eleven og ikke utrykk for at det er noe galt med eleven selv. Læreren bør også fortelle eleven at han ikke har skyld i de problemene voksne har med bruk av rusmidler og si at det er en umulig oppgave for et barn eller ungdom å påta seg ansvar for voksnes problemer (ibid.)

Videre greier Hansen (2001) ut om at læreren aldri må snakke nedsettende om foreldrene men kanskje heller si at noen ganger kan voksne få så store problemer at alt bare blir vondt og vanskelig. Det er veldig viktig å alltid spørre eleven om hvordan situasjonen er hjemme nå og om eleven er redd for å gå hjem. Man må selvsagt tilpasse ordvalg og tilnærming elevens alder. Det er viktig å bekrefte ovenfor eleven at han har gjort et rett valg med å fortelle om sin situasjon. Det kan hende at barnet kan få dårlig samvittighet og føle skyld og da kan læreren ikke poengtere ofte nok at eleven har tatt rett beslutning og at ingen barn/unge skal måtte bære på slike hemmeligheter aleine. Læreren skal ta i mot det eleven bringer frem og videre være behjelpelig med å formidle kontakt med behandlingsapparat. Men hva gjør læreren dersom han er usikker på om det som er kommet frem er bekymringsverdig nok? Skal læreren vurdere å kontakte barnevernet umiddelbart eller å snakke med foreldrene? Hansen (2001) hevder at læreren først og fremst skal diskutere videre med sine kolleger og at på bakgrunn av drøftelsen tas det videre valget. Man kan undre seg over i hvilke retninger kollegaene kan styre bekymringen og hvordan de andre kan påvirke den bekymra læreren. Det er mulig at det noen ganger også kan gi motsatt effekt å drøfte med kollegaer, dersom for eksempel ledelsen eller kollegene ikke ser grunnen til bekymring, avfeier læreren eller overlater læreren til seg selv.

3.4.2 Diskurser på lærerværelset

For lærere i en bekymringssituasjon vil det nok være av verdi å reflektere rundt hvilke diskurser som råder på lærerværelset. Kunnskap om diskurser kan være nyttig ved bekymring for en elev. En diskurs kan defineres som strukturer av kunnskap, krav og praksis gjennom

forståelse, forklaring og ulike bestemmelser. Det er det settet av språk som skaper våre tanker, handlinger og identitet. Diskurser sier noe om hva som oppleves som sant, riktig og rasjonelt (Healy, 2005). Hvilke diskurser råder på mine informanters skole miljø? Hvilke diskurser påvirker læreren når han skal ta en avgjørelse på å gå fra bekymring til handling? Mange faktorer påvirker våre handlinger og tankesett. Filosofi og ideer, den formelle profesjonelle basen, arbeidsgiver, andres forventninger, og vårt individuelle rammeverk (ibid.). Det hender noen ganger at det blir konflikter mellom de ulike faktorene og læreren må da forhandle mellom de ulike forventningene og faktorene. Veie opp hva som er viktigst å ha fokus på. Nodding (2005) påpeker at i et system som for eksempel skolen, kan man da få en gruppefølelse og slik man da kan forstå Noddings kan gruppefølelsen være et problem når det gjelder å ha negative diskurser. Når man er del av en gruppe oppleves det ikke fullt så galt å ha for eksempel en negativ holdning til barnevernet eller til foreldre som misbruker rus. Når en person alene har en negativ er det mer sårbart, men hvis en hel gruppe står sammen, kan det være farlig for utfallet. Noddings (2005) hevder videre at selv refleksjon i en slik forbindelse er mer verdifull enn all annen kunnskap man kan lese seg til.

Dersom man har et historisk perspektiv, kanskje 50 år tilbake i tid, på lærerrollen kan man se at barn ikke var like fremtredende som i dag. Nå går barn rundt i verden som om de har all mulig rett til det. Barn uttrykker med selvfølgelighet sine følelser og meninger, de spør, argumenterer, og venter å bli tatt alvorlig. De er selvbevisste. Barn vokser opp og er ikke lenger preget av angst ovenfor de voksne, en angst som var ganske vanlig for bare noen generasjoner siden. De første årgangene av disse barna er blitt voksne og utdannet seg til lærere (Juul og Jensen, 2003). Aldri før har skolen og dens lærere blitt pålagt så mange oppgaver og et så stort ansvar for barns vekst og utvikling som i dag (Bergem, 1998). Man kan undre seg hvordan deres barndoms diskurser påvirker synet på egen rolle i læreryrket og hvordan man ser på barn og hvilket perspektiv de eldre lærere har på barn. Det kan hende at det er utfordrende for en eldre person og gå inn i et paradigmeskifte. Videre kan det se ut til at de yngre ofte ser opp til de eldre som er mer erfarne og man kan dermed tenke at dette påvirker de eldre læreres holdninger og diskurser som råder på lærerværelset. Ulike diskurser kan være at man setter privatlivets fred høyt, at man ser barnevernet som en skremmende eller hjelpende instans, at man ser barn gjennom barneperspektiv eller voksenperspektiv. En diskurs kan være at man kan snakke med barn om alt, eller er det ikke på sin plass at en lærer skal «spørre ut» sine elever. Det kan også være diskurser for hvordan de ansatte i skolen stiller opp for hverandre med for eksempel tid til å drøfte, reflektere, gi råd og støtte dersom

en lærer trenger «litt ekstra» i forhold til en elev han er bekymret for. Man kommer nå inn på lærerens samarbeidsmuligheter når han opplever bekymring for en elev.

3.4.3 Lærerens samarbeidsmuligheter ved bekymring

Skolen bør ha en klar og oversiktlig rutine som bidrar til å skape felles faglig forståelse innad samt øke bevisstheten rundt den enkeltes rolle. Dette vil gi større mot og trygghet til å involvere seg innenfor sin funksjon. Det gir også visshet om hvor man kan hente veiledning og støtte og drøfte vanskelige problemstillinger. Dette vil danne grunnlaget for et effektivt og handlekraftig tverretatlig samarbeid (Hansen, 2001).

Hansen (2001) forklarer videre at klasselærere i skolen kan koordinere bekymring fra timelærere og alle involverte lærere innkalles for drøfting av konkrete bekymringssaker. Rektor bør delta. Dersom det blir slik at man føler seg aleine med sin bekymring kan man henvende seg til barnevernet, PPT eller rusinstitusjoner for konsultasjon på anonym basis.

Ved tverretatlig samarbeid der barnevernet ikke er representert påpeker Hansen (2001) viktigheten av å ha en rutine på å avklare hvem som skal kontakte barnevernet der det er nødvendig. Ellers kan det fort bli slik at alle håper at den andre skal ta ballen slik at en selv slipper belastningene. Det er ikke sjeldent at skolene unngår å ta kontakt med barnevernet ved bekymring og heller kontakter PP-tjenesten eller skolehelsetjenesten. Det viser seg at barnevernet ofte ikke mottar bekymringen videre (ibid.).

3.4.4 Møte med foreldrene ved bekymring

Når læreren har ført samtaler med eleven kan det videre være naturlig å snakke med foreldrene. Da kan utgangspunktet være å formidle en holdning til foreldrene som innebærer en forståelse av at alle foreldre vil det beste for sine barn. Hansen (2001) hevder at det kan være mange grunner til at den daglige omsorgen for barnet blir preget av at barnets psykiske helse kan komme i fare, men at foreldrene allikevel ønsker det beste for barna og at det skal gå dem bra i livet.

Læreren kan starte samtalen med å presentere ovenfor foreldrene observasjonene som la grunnlag for bekymringen. Her kan det være viktig å være så konkret så mulig og gjerne si

hvor lenge det har vedvart. Læreren kan også fortelle at han har forsøkt å snakke med eleven om vanskene. Det vil være viktig at læreren formidler at eleven gjør så godt han kan men at eleven nå trenger hjelp for å komme seg ut av det vanskelige. Dersom eleven har fortalt at foreldrene bruker rusmidler på en slik måte at det gir vansker for eleven er det viktig at det også konfronteres slik at foreldrene også kan se sammenhengen mellom eget rusbruk og elevens vanskeligheter. Videre kan læreren spørre hva foreldrene tenker om det som nå er blitt presentert og om de deler bekymringen. Læreren kan føle ubehag og føle at han beveger seg inn på et privat område. Dersom eleven ikke har fortalt om rusmisbruk vil ikke lærerens mål være at foreldrene skal komme med en innrømmelse, men å få foreldrene til å innse at det er nødvendig med hjelp med hensyn til barnet (ibid.).

Videre i foreldresamtalen kan læreren diskutere med foreldrene hva de tror skal til for å få slutt på problemene elevene strever med. Hvis foreldrene ikke vurderer problemet like stort som læreren og tror at det kan gå over uten hjelp utenfra kan det være lurt å diskutere nøye hva som skal forsøkes og over hvor lang tid før man igjen tar en oppsummering sammen. Hansen (2001) forklarer at dette i mange tilfeller er prosessen som skal til for at situasjonen skal avklare seg. Man må vurdere om foreldrene vil klare å gjennomføre de tiltak som må til for at eleven for eksempel skal komme tidsnok på skolen.

Man kan undre seg om det kan komme konsekvenser dersom en lærer spør foreldre om elevenes problemer har sammenheng med foreldrenes rusmisbruk og foreldrene svarer nei.

På grunn av temaets tabu kan man også tenke at det er sosialt forbudt å gjøre problemet synlig. Dette kan gjøre at læreren blir urolig og usikker. Hvis læreren helt nøkternt, uten fordommer og negative holdninger sier at «I den senere tid har man blitt oppmerksom på at barn ofte reagerer på og blir belastet over den måten voksne bruker rusmidler, lenge før vi voksne tenker over at det er problematisk for oss. Av den grunn er det viktig for meg som lærer å tenke på som en mulig forklaring på elevens problemer som jeg ønsker å tenke nærmere på. Hva tenker dere om dette?» Kanskje vil foreldrenes reaksjon være at de aldri har tenkt over det, eller at nei, det tror de ikke kan være årsaken til elevens problem. Men hvis det forklares på en slik måte vil foreldrene ha forståelse for hvorfor tema kom opp (ibid.).

Videre er det viktig å reflektere over om eleven bør være med på en slik foreldresamtale. Uansett alder kan det være viktig og godt for eleven å vite om at en slik samtale finner sted og at målet er å finne måter å hjelpe eleven og familien. Læreren bør også fortelle foreldrene at eleven er redd for at det har gjort noe galt ved å snakke om det vanskelige. Læreren kan

spørre hva foreldrene tenker om det og hvordan de vil møte eleven etterpå. Hansen (2001) uttrykker at dersom eleven er eldre kan man vurdere å spørre eleven om han ønsker å være med under samtalen. Barn har fortalt at de gjerne vil være med for å høre om hvordan foreldrene vil forholde seg til det som blir snakket om. Andre har sagt at de ikke ønsket å høre foreldrene som satt og løy om at de ikke visste hva elevens problemer kom av. Hvis barnet vegrer seg bør det ikke presses (ibid.).

Selv om læreren har fått henvist eleven og foreldrene til hjelpeinstanser utenfor skolen, vil eleven mest sannsynlig fortsette på skolen. Hansen (2001) gjør oppmerksom på at det kan ta tid før elevens situasjon er endret slik at symptomene forsvinner. Barn som lever med foreldre som misbruker rus kan oppleve at foreldrene ruser seg igjen selv etter at de har mottatt hjelp. Dette vil oppleves som en ny krise for barnet og det er da viktig at læreren igjen er til stede for eleven med interesse og engasjement. Det kan også bli nødvendig med nye samtaler med foreldrene og barnevernet. Hansen (2001) påpeker at rusproblemer ofte er en prosess som kan ta tid. Læreren og mennesker rundt barna og de unge må hele tiden stille seg kritiske spørsmål om hvor mye barna og de unge skal måtte lide og tåle av de voksnes problemer.

Jeg har nå lagt frem nødvendig teori som handler om bekymring for barn som er pårørende av foreldre med et rusmisbruk. Gjennom mine funn som senere i oppgaven vil bli presentert, kan man se at lærere ikke har nok kompetanse på hvordan man går videre frem med en bekymring. Det er derfor vist til Frid Hansens (2001) forslag til fremgangsmåte dersom en lærer mistenker at en elev er pårørende av foreldres rusmisbruk.

For meg er det videre naturlig å greie ut om samtaler med barn. Å samtale med barn er et spennende og stort tema der man kan trekke inn flere greiner som kan virke inn på konteksten. Det tas utgangspunkt i samtaler som bærer preg av "utfordrende" tema, samtaler som er på vegne av en bekymring, samtaler som kan være ubehagelige og vanskelige både for lærer og elev. Dersom lærere har gode kunnskaper om slike samtaler vil det også være lettere å gjennomføre slike samtaler. I forhold til problemstillingen tenker jeg at støtte for læreren blant annet kan være å få råd og veiledning fra for eksempel PP-tjenesten eller barne- og ungdomspsykiatrien når det gjelder å møte elever som kan ha det utfordrende og tøft. Problemstillingen inneholder ordene «i møte med barn som er pårørende» som har en relasjonell side. Derfor blir følgende et kapittel om samtaler med barn.

Det er en utfordring å lytte så barn snakker, og å snakke så barn lytter. Dersom du snakker som et leksikon når barnet bringer frem et vanskelig tema, ser barna seg om etter døren. Det

samme gjør de dersom du bare sitter der stum og lytter. Da tør de ikke å snakke med deg. Det gjelder å finne balansen slik at du ikke blir underaktiv og samtalen dør ut, ei heller overaktiv for da mister du barnets oppmerksomhet. Når vi skal snakke med et barn hjelper det å tenke på at vi er skapt med en munn og to ører. Det betyr at vi skal lytte dobbelt så lenge som vi snakker (Raundalen og Schultz, 2011, s.69).

3.5 Samtaler med barn ved bekymring

Jeg skal nå tydeliggjøre viktigheten av at barnet ikke bare blir sett, men også hørt. Hvordan en lærer gjennomfører en samtale med eleven vil bli påvirket av hvilket syn læreren har på barnet. Det nye barneperspektivet står sentralt i min tenkning, det er det perspektivet jeg tenker ut i fra gjennom hele oppgaven. Jeg vil også fremheve viktigheten av kontinuerlig refleksjon når man er i samtale med barn.

Man har tidligere sett på barn som uutviklede, mangelfulle og dermed irrasjonelle. Dette synet på barn finnes fremdeles i den vestlige kultur. Man kan nesten snakke om en systematisk usynliggjøring av barnet og barndommen slik det var før. Nå ses barnet mer og mer i sine naturlige settinger og som aktører i sine egne livsprosesser (Kampmann 2000). Man er nå i ferd med å utvikle en praksis som inneholder et nytt barneperspektiv. Det er fremdeles ulike syn på hva dette begrepet inneholder. Hvilken betydning skal man legge i et barneperspektiv? Hva vil det egentlig si å ha et barns perspektiv og er det i det hele tatt mulig at en voksen kan se med "barnebriller"?

Barneperspektivet er i følge Kampmann (2000) de voksnes forsøk på å forstå og sette seg inn i de tanker og oppfattelser barnet har av sitt eget liv. Man kan lure på hvordan man gjør dette i praksis og om man forsøker hardt nok?

Omre og Schjelderup (2009) vurderer at et barneperspektiv inneholder fem dimensjoner. For å kunne si at man har et barneperspektiv må man først og fremst sikre seg at barnets perspektiv faktisk er funnet og tatt hensyn til. Videre må alle i samarbeidet og den aktuelle konteksten konsentrere seg om barnet og ha barnet i sitt perspektiv. Den tredje dimensjonen er at barnets interesser er fokusert og tydeliggjort. Den femte og siste dimensjonen går ut på at de voksnes tanke sett inkluderer barn som subjekter og anerkjenner barns livserfaringer, kompetanse og meninger.

Det er avgjørende for alle typer samtaler med barn at voksen personen møter barnet med en erkjennelse av at barnet kan få lov til å reagere ut fra sitt perspektiv, med sin oppfattelse av situasjonen, sitt behov, forventninger og gjennom sine egne forutsetninger (Bo og Gehl, 2008). Dette er vesentlig om man vil si at man bruker et barneperspektiv. Man kan se at det såkalte deltakerperspektivet inngår i det nye barneperspektivet på grunnlag av at det nettopp er det at barnet får delta, som er grunnmuren til det nye barneperspektivet. Man har devaluert brukernes ferdigheter og kunnskap og man anerkjenner dermed viktigheten av brukerens deltakelse som nå ses på som en fullverdig partner (Omre og Shjelderup 2009). Omre og Scjelderup (2006) fremholder at nyere forskning viser at barn som deltar i ulike beslutningssituasjoner viser at barn så å si entydig opplever å sette pris på det å bli spurt og hørt, samtidig som de forstår at de ikke kan bestemme aleine. Det kan tenkes at det også er en trygghet for barnet at det ikke er aleine i beslutninger som skal tas. Hvis en lærer for eksempel forteller barnet at «dette er så alvorlig at det må vi snakke med noen andre om».

Man kan spørre seg om en lærer med en langvarig relasjon til barnet har større forutsetninger for å “gjøre noe” for barnet. Læreren må også huske at han/hennes rolle ikke er å behandle elevens vansker men å henvise eleven videre til for eksempel barnevernet. Som den ene fortelleren i boka til Reidun Follesø (2006) poengterer;

“Det er en vanskelig jobb å komme inn til en ungdom som ikke vil eller makter å fortelle. Det krever energi, tålmodighet og tid. Og når en har gjort det, glemmer en kanskje at en har åpnet et sår som også må behandles og lukkes”

3.5.1 Et etisk perspektiv i samtaler med barn

Bo og Gehl (2008) fremholder at barn enda ikke har utviklet kunnskap, erfaring og kompetanse til å gjennomskue komplekse sammenheng på lik linje med voksne. Dette gjør at den voksne personen stilles overfor faglige og etiske krav i forbindelse med barnesamtalen. Det finnes mange forskjellige typer samtaler, alle samtaler med barn er forskjellige og krever derfor ulike etiske hensyn. Det finnes ingen etisk oppskrift og det krever at den voksne personen er bevisst og reflektert. Hvordan påvirkes samtalen av lærer – elev relasjonen og hvordan påvirker skole - konteksten? Kinge (2006) påpeker at relasjonen og prosessen er viktig. Det er lurt at samtalene vil foregå kontinuerlig gjennom en periode for å utvikle kontakt og gi tid og rom til å øke bevisstheten og forståelsen hos begge parter.

Et etisk spørsmål kan ta stilling til hvorvidt en kan gjennomføre en samtale med tema som kan oppleves vondt for barnet. Alle voksne har en gang vært barn, men er det grunnlag nok til å kunne fortolke et barns språk? Man husker barndommen som en voksen, i en voksen hjerne og ser alt gjennom “voksen briller”, hva gjør dette med fortolkningen? Hva når man fortolker i feil retning? Kampmann (2000) fremholder viktigheten av at den voksne personen må bli mer ydmyk i sin rolle.

Man kan spørre seg hvor grensene går for hva en kan spørre barnet om og hvorvidt det egentlig er riktig å bruke barn som informanter når man er bekymret. Man må være reflektert og bevisst på hva man skal gjøre dersom man finner ut av ting man ikke var helt forberedt på. Dersom man får mistanke om at alvorlige ting skjer dette barnet må man vite hvem man kan henvende seg til og hvilken rolle har en selv egentlig har. Hva hvis barnet betror seg med noe “hemmelig” til deg? En lærer må ta stilling til dette og videre kunne begrunne sitt valg på en reflektert måte.

Man kan stille spørsmålstegn ved hvor pågående man skal være for man kan undre seg over hvilke konsekvenser det kan gi hvis barnet plutselig opplever å ha sag for mye, at barnet angrer og føler at det har “gitt for mye av seg selv”. Christensen hevder at det er sjeldent at man kommer i den situasjonen at barnet sier ting det vil beholde for seg selv, men man skal allikevel forholde seg til at det kan være en mulighet. Kampmann, (2000) stiller også spørsmålstegn ved hvor langt det er i barnets interesse at den voksne, søker innblikk i å avdekke barnas “hemmelige” rom. Når man har sagt noe ut i rommet, kan man aldri ta det tilbake igjen, da er det sagt, læreren har hørt det. Man kan lure på om det blir en belastning eller en befrielse for barnet å gjennomføre samtalen. Kanskje vil det være avgjørende hvordan man presenterer samtalen. Samtalen som en mulighet til å bli hørt eller spørsmål om man kan brette ut livet sitt til fremmed. Kinge (2006) fremholder at barn er oversensitive på hvorvidt du er ekte i din tilnærming og kommunikasjon, eller om du gjør det du gjør av ren rutine.

Spørsmålet om hvor mye barnet forstår av hva informasjonen det gir ut skal brukes til er også viktig. Man kommer her igjen inn på at konteksten og type samtale virker inn på hvilke etiske hensyn man må ta (Bo og Gehl, 2008). Hva vil læreren med samtalen? Bekrefte sin bekymring? Finne «bevis» til bekymringsmeldingen? Vise empati og tilstedeværelse? Ulike kontekster gir ulike utfordringer og ulike muligheter. Kontekstualisering åpner for forståelsen av flere typer barndom og de ulike grupper av barns forskjellige oppfatninger av

hverdagslivet. Dette gjør at man rettere sagt kan snakke om barneperspektiver i flertall (Kampmann, 2000).

Det er viktig å huske på at i hvilken som helst kontekst er barnet i en relativ avmaktsposisjon til den voksne personen. Barna kan allikevel være noe annet enn objekter for voksnes makt (Omre og Schjelderup 2009). Jeg vil videre presentere maktfordelingsaspektet.

3.5.2 Et maktfordelingsperspektiv

Kampmann fremholder at flere peker på viktigheten av at spørsmålene ikke er for lukket, varigheten av samtalen og hvordan de ulike fasene i samtalen kan bygges opp. Det vil alltid være en makt skjevhet, selv om vi så fint sier at barnet er eksperten i sitt eget liv. Man kan spørre seg om barnet litt manipulert når læreren starter samtalen på en viss måte. Dette får en til å tenke på hvilken makt den voksne også har gjennom å eventuelt blitt kurset og veiledet med "samtaletekniske redskaper" (Bo og Gehl, 2008). Barnet har ikke det samme overblikk og helhetsbilde som voksen personen. Man vet at desto yngre barnet er, desto mer vil barnet tenke konkret og situasjonsbestemt. Barnet vil som regel fortelle det som skaper minst utrygghet for det i de ulike relasjonene barnet befinner seg i. For yngre barn er familien hele dets verden og vil dermed være veldig lojal. Barnet ønsker selvfølgelig å ivareta sine behov. Dette kan være en utfordring både for barnet og for voksen personen som må ha det i sin bevissthet. Hvis voksen personen er bevisst på barnets lojalitet og frykt for å bli aleine uten familien sin på grunn av noe det har sagt, kan den voksne hjelpe barnet gjennom frykten og ta fra barnet ansvaret. Også her er det viktig å poengtere viktigheten av å være bevisst på at man kan risikere at barnet forteller mer en det ser konsekvensene av. Betydningsammenhengen er viktig i barnesamtalen (ibid.).

Man skal hele tiden strebe etter å ha barnets perspektiv i samtalen ved å gi barnet oppmerksomhet og se til at samtalen utvikles i retning av en gjensidig forståelse av tema som tas opp (ibid.). En kan spørre seg om fokus på dette gjøre maktfordelingen mer rettferdig. Som den voksne læreren kan en ikke fjerne maktskjevheten, men ved å tydeliggjøre den, være den bevisst, kan man gjennomskue den bedre og minske risikoen for maktmisbruk (ibid.).

Man må også være bevisst sin egen rolle og hvilke utfordringer dette kan gi i samtale med barn. Dette kan virke støttende for barnet men kan også virke skummelt med tanke på at

barnet kanskje ikke helt vet utfallet. Man kan på forhånd informere barnet og avklare hvilken type samtale det er og hvilken rolle man har, på en slik måte at barnet forstår hva som vil skje videre (ibid.). Det vil nok påvirke samtalen hvis læreren forteller at han er pliktig til å formidle sin bekymring til barnevernet.

Man skal heller ikke glemme at det å ha makt ikke trenger å være noe negativt. Det at læreren har en viss makt kan også være en stor ressurs for barnet. Læreren sitter med kunnskap og har mulighet til å gi positiv innflytelse og ressurser til barnet. Spørsmålet er ikke hvorvidt makten er et faktisk fenomen, men hvordan den brukes i praksis. Læreren har også makt i forhold til barnets rettigheter. Med det mener jeg at læreren burde vite hva loven sier om hvilke rettigheter barnet har og hvilke plikter den voksne har når det gjelder å ha oppdaget et barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk. Dette viser jeg til i kapittel 2 om lovmessige føringer.

Man kan spørre seg om hva som egentlig skjer når det er i så stor grad opp til hver enkelt lærer hva han velger å gjøre med sin bekymring. Det kan hende at læreren ubevisst tenker på hva som er best for seg selv eller tenker han først og fremst på eleven, barnets beste? Er det holdbart at man tar beslutninger på grunnlag av egne følelser og dømmekraft? Hva som er best for barnet krever kontinuerlig refleksjon og faglig kompetanse.

Man kan mene at en bekymring i en slik situasjon er så kompleks og krevende i seg selv at det er vanskelig å si hva som er rett og galt. Jeg er veldig opptatt av at man kontinuerlig skal reflektere over egne beslutninger og ser viktigheten av å være kritisk reflektert når man jobber med barn, spesielt når man er i samtale med barn. Dette vil bli forklart nærmere.

3.5.3 Viktigheten av refleksjon i samtaler med barn

Den bestemte problemforståelsen av det enkelte barnet og dets problematikk hevder Bo og Gehl, (2008) er en kombinasjon av bestemte forforståelser og det mer konkrete kjennskap man har til barnet. Forforståelsen avgjør hvordan man vinkler samtalen. Ved å være reflektert i sin forforståelse utvider man sitt syn og blir mer nysgjerrig på barnets tanker. Er man ureflektert kan man lett styre samtalen i bestemte retninger og blir dermed mindre åpne for barnets egne fortellinger. Hvis man ikke er åpen og bare leter etter bekreftelser og opplysninger som støtter opp under egen forforståelse, kommer ikke barnets perspektiv frem.

Slik blir man ikke kjent med barnets tanker og barnet inviteres da heller ikke til å ha innflytelse over sitt liv (ibid.).

“Og jeg som lytter, tenker at dersom en følelse er så sterk for et barn, så er den også virkelig for ham, uansett hvilke forforståelser andre kan ha i tillegg.” (Follesø, 2006)

Jeg har nå vist til teori rundt lærerens og skolens ansvarsområder og hva som kan gjøres i situasjoner der læreren er bekymret for en elev som er pårørende av foreldrenes rusmisbruk. Videre vil jeg presentere teori om begrensinger og barrierer lærere kan møte ved alvorlige bekymringer for sine elever. Dersom en lærer har kunnskap og refleksjoner rundt følgende begrensinger og barrierer vil han møte bekymringen med god utrustning.

3.6 Begrensinger og barrierer ved bekymring

Selv om det jobbes for økt kompetanse på barn som pårørende av foreldres rusmisbruk er det viktig at man ikke lar skolen og læreren gå utover eller under sin rolle. Det vil være viktig å ha et reflektert forhold over egne begrensinger og barrierer i forhold til å gå fra en bekymring til å handle. Hva kan komme i veien for at læreren handler ved en bekymring?

Kari Killèn (2007) gir i sin bok «sveket» en oversikt over ulike overlevelsesstrategier og beskyttelsesfaktorer mennesker kan benytte når man opplever bekymringer for barn. Det kan hende at noen av faktorene og strategiene også kan blir brukt av lærere hvis de blir bekymret for sine elever. Her vil det også være høyest nødvendig å være reflektert over tanker og holdninger man har i hvordan man velger å se en bekymring.

Når læreren overidentifiserer seg med foreldrene kan læreren tillegge foreldrene sine følelser, egenskaper og holdninger i stede for å sette seg inn i hvordan situasjonen virkelig er. Læreren ser bort fra realitetene. Overidentifisering med foreldrene forhindrer læreren i å se at foreldrene kanskje faktisk ikke makter å være foreldre. Læreren kan ”pynte på foreldrene”, spiller sammen med dem om å fornekte problemene (ibid.).

Ved å overse og bagatellisere eleven og han/hennes situasjon kan læreren beskytte seg selv mot å bli overveldet av elevens smerte og ansvar for å handle deretter. Læreren fornekte alvorligheten i bekymringen og kan finne andre mer aksepterte grunner til hva som gav bekymring (ibid.).

Ved problemforflytning, distansering og ansvarsfraskrivelse kan læreren sette i gang tiltak, som han egentlig ikke tror på, men gjør det likevel. Læreren får en opplevelse av å ha gjort noe. Læreren kan også trekke seg tilbake i selvforsvar både følelsesmessig og fysisk i saker han «ikke orker» å engasjere seg i (ibid.).

Forholdene som er beskrevet kan medføre at læreren ikke forholder seg til bekymringen og den dårlige magefølelsen han har. Det er også andre mekanismer som kan føre til passivitet. Elevens alder er også avgjørende. De yngste, små og tilpasningsdyktige, der ugunstige omsorgssituasjoner er svake og dermed vanskelige å identifisere. Det tar tid å bli skadet og enda lengre tid før skadene eller symptomene blir klart synlige. Jo yngre eleven er, desto vanskeligere er det å se indikasjoner på uheldig utvikling, mistilpasning eller dårlige omsorgsforhold (Clas Jostein Claussen, 2010). Mer og bedre kunnskap til lærere vil ikke bare komme vanskeligstilte elever til gode, men også bidra til å frigjøre energi. Dårlig magefølelse og udefinert bekymring binder energi hvis man ikke gjør noe. Det er faktisk mer energi krevende enn å gripe tak i situasjonen og arbeide aktivt og systematisk med å finne løsninger (ibid.).

Man må finne muligheter men også begrensinger i eget arbeidsfelt (Huseby i Hansen, 2001). Oversikt over og god kjennskap til ulike hjelpeinstanser og aktuelle henvisningskriterier er viktig. Geografisk tilgjengelighet og ressurser i eget og hos andre instanser vil også spille en stor rolle når det gjelder henvisning av saker og videre oppfølging.

Kulturelle premisser og normer vil også påvirke hvordan man ser og tør se rusmisbruk. Hvordan man vurderer god og dårlig omsorg, hva er misbruk og hva er bruk av rusmidler vil variere fra hvor man bor, hvilken utdanning man har og sosioøkonomisk gruppe og generasjon man tilhører. Til og med lærerens livssyn vil påvirke (ibid.) Vern om privatlivets fred og det biologiske prinsipp står veldig sterkt i vårt samfunn. Også lærerens eget forhold til rus og foreldrerollen vil kunne påvirke beslutninger som tas i en bekymringsprosess. Lærerens evne til samarbeid og tillit og erfaring med hjelpeapparatet vil også ha innvirkning på hvor, når og om han vil henvende seg dit. Læreren kan bekymre seg om hvordan saken videre blir fulgt opp og om hvordan hjelpeinstansen vurderer problemet. Der er ikke sikkert at «de andre» ser problemet like alvorlig eller har god nok kompetanse til å ivareta eleven. Vil eleven få et tiltak som virkelig dekker han/hennes behov eller blir det bare et «brannslukkingstiltak?» Må skolen fortsette å forholde seg til elevens problemer mens

hjelpeapparatet kanskje har avsluttet tiltak uten hell? Det kommes nå inn på faktorer som kan hindre læreren i å handle ved en bekymring for en elev.

3.6.1 Negative erfaringer og usikkerhet ved bekymring

Man kan undre seg over om læreren kan passiviseres og snevre inn sitt ansvarsområde dersom han har opplevd negative erfaringer i ulike samarbeid. Læreren kan innta en reservert og skeptisk holdning som fører til at læreren neste gang ved en lignende situasjon vegrer seg over å handle på vegne av en bekymring. Dette kan bety at læreren da kan være med på å tilsløre både den enkelte elevs problemer og hjelpebehov samt omfanget av denne type problematikk i skolen. Man kan da si at læreren har privatisert problemet ved å holde bekymringen for seg selv. Videre kan man da spørre seg hva det vil gjøre med lærerens samvittighet. Vil læreren legitimere egen passivitet gjennom å kritisere det mangelfulle hjelpeapparatet? Hvordan vil dette videre påvirke andre kollegaer og skolens diskurser?

Huseby (2001) hevder videre at en slik «faglig furting» er destruktiv og uprofesjonell av læreren. Det at en hjelpeinstans ikke følger opp en sak som læreren har henvist til, må ikke bli lærerens sovepute slik at læreren ikke fortsetter å gjøre sin jobb. Læreren står ikke ansvarlig i forhold til hjelpeapparatets mangelfulle oppfølging. Læreren vil imidlertid også i fremtidige saker ha et ansvar for at elevens problematikk vil bli synliggjort og at hjelpebehov formidles. Dette er et ansvar som læreren absolutt må fortsette å utøve, slik at han kan se sine elever i øynene og vite med seg selv at han som lærer har gjort alt som er mulig innen forbi sin rolle og funksjon. Læreren skal forholde seg profesjonelt i hver enkelt sak og ikke la seg styre av passivitet og negative erfaringer (ibid.).

Huseby gjør rede for noen viktige refleksjoner rundt barnevernloven som man kan se gir usikkerhet og forvirring for personer som skal handle ved en bekymring. På den ene siden skal barneverntjenesten søke å avdekke omsorgssvikt, atferdsproblemer, sosiale og emosjonelle problemer så tidlig at varige problemer kan unngås. På den andre siden fremheves det at omsorgssvikten skal være så alvorlig at den gir skade på barnets helse eller utvikling og at atferdsvanskene må kunne defineres som alvorlige og vedvarende. I forhold til barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk har man et viktig tidsaspekt som er et vesentlig aspekt i omsorgssvikten. Man kan spørre om når omsorgssvikten har blitt alvorlig nok og når man egentlig har ventet for lenge slik at det kan oppstå varige problemer for barnet. Læreren

kan overreagere også i forhold til hvordan eleven selv oppfatter problemet dersom man vet om foreldre som ruser seg uten at eleven viser særlige tegn til problemer. Men så har man jo også kunnskap om «den indre smerten» som elevene med rusmisbruk i familien kan bære (ibid.).

Huseby (2001) hevder at det noen ganger kan være lurt å ha «is i magen» når en lærer står ovenfor en ytre sett bekymringsfull sak. Det er ikke sikkert at eleven gjennom sin virkelighetsforståelse ser situasjonen akutt slik som læreren gjør. Akutte tiltak er ikke alltid det beste på akutte kriser, selvsagt med unntak der eleven er i fare. Når en lærer blir bevisst at en elev har levd med alvorlige belastninger over tid, der eleven har en smertefull hverdag, har eleven også jobbet hardt for å finne overlevelsestrategier som gjør at han faktisk «mestrer» sin situasjon pr. i dag. Huseby (2001) gjør oppmerksom på at på det tidspunktet læreren blir innviet i elevens problematikk ikke nødvendigvis gjør situasjonen mer akutt for eleven. Eleven vil mest sannsynlig oppleve at trykket letner og læreren vil være en betydningsfull voksen som eleven kan vise tillit til i stede for at læreren er en voksne som begynner å aksjonere mer eller mindre tilfeldig. Huseby (2001) sier litt brutalt at eleven mest sannsynlig vil tåle og leve enda litt lengre med sine belastninger. Akutte handlinger er ofte knyttet til lærerens behov for å redusere det trykket han selv befinner seg i når læreren ønsker å få bort sin egen smerte i møte med elevens problematikk. Det er viktig å huske på at hvem læreren er for eleven og det han symboliserer vil til og begynne med være viktigere enn hva læreren gjør når elevens vanskeligheter kommer frem. I dette perspektivet vil læreren kunne bruke litt tid til å vurdere elevens situasjon og behov før læreren beveger seg over på tiltakssiden. Man ser at Huseby (2001) har et godt poeng her, men man kan også tenke at en lærer kanskje burde hatt «is i magen» (gjerne anonymt) sammen med for eksempel barneverntjenesten som kan gi viktige råd og veiledning. For man kan spørre seg om læreren er kompetent til å vurdere når han kan ha «is i magen» eller ikke.

Tidsaspektet er også betydelig og viktig i forhold til samarbeid med både elev og foreldre. Er man for rask til å kople inn barnevernet kan det kanskje gå ut over relasjonen til eleven og foreldrene. Man må være obs på og vise foreldrene respekt samtidig som man må unngå å inngå allianser med foreldrene som kan være på bekostning av eleven. Ved slike allianser kan læreren oppleve handlingslammelse og miste fokus på eleven. Læreren har da beveget seg på de voksnes premisser og kanskje synes synd på foreldrene der han ikke ønsker å gi foreldrene flere byrder ved å kople inn barnevernet.

Det vil være viktig å holde på barneperspektivet som ikke er opptatt av hvorfor foreldrene misbruker rus, men at de misbruker rus (ibid.). Læreren må handle strategisk og vurdere situasjonen, det kan være vanskelig og man kan tenke at det beste vil være å ta slike valg sammen med fagfolk som har god kompetanse på området.

Jeg har ovenfor vist til teori som er relevant til problemstillingen om hva lærere trenger av kunnskap, støtte og samarbeid for å gå fra bekymring til handling i møte med barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk. Teori om selve «bekymring til handling» prosessen er nyttig kunnskap som senere vil brukes til å drøfte prosjektets funn. Refleksjoner rundt egen omsorg, barrierer og begrensinger vil være av stor verdi i skolehverdagen der det er stor sannsynlighet for å bli bekymret for en elev før eller siden. Det er forsøkt å få frem teori av mer praktisk karakter om hva læreren konkret kan gjøre når han er bekymret og hva som kan være lurt å tenke på ved en samtale med eleven man er bekymret for.

4.0 Metodiske refleksjoner og fremgangsmåte

I følgende kapittel blir det presentert hvilken vitenskapsteoretisk forankring oppgaven bygger på og hvilket metodevalg som er benyttet for datainnsamling i undersøkelsen. Det vil bli gjort rede for utvalgsriterier som ble satt for valg av informanter, utarbeiding av intervju guid og hvordan intervjuene ble gjennomført. Videre vil det greies ut om metoden for analyse av data. Validitet, reliabilitet og etikk vil også drøftes i dette kapittel. Det startes med en belysning av den vitenskapsteoretiske forankring som videre sammen med problemstillingen er retningsgivende for mitt valg av metode.

4. 1 Vitenskapsteoretisk forankring

Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2009). For å oppnå forståelse for fenomenet som blir studert får fortolkning en viktig plass i forskningsundersøkelsen. Teksten som blir skrevet ned etter å ha analysert intervjuene vil være fortolket av meg. Ønsket om å sette meg inn i informantens livsverden bringer meg til det fenomenologiske utgangspunktet hvor man bruker sin egen livsverden til å fortolke informantens livsverden. Typisk for fenomenologien

er at man forsøker å beskrive omverdenen slik man selv oppfatter den. Fenomenologien bygger på at realiteten er slik man oppfatter den, det er den subjektive opplevelsen som gjelder (ibid.).

Da intervjuguiden ble utformet var jeg veldig bevisst på å ha en fenomenologisk tilnærming, fordi det var ønskelig at spørsmålene mine skulle få frem hvordan den enkelte informant for eksempel opplevde det å ha en bekymring. Hvordan det kjentes for informantens livsverden å gå videre med bekymringen sin og hvordan det fremstår for den enkelte læreren når et barn er pårørende av foreldres rusmisbruk er tanker som var til stede da intervjuguiden ble utarbeida.

Når de transkriberte intervjuene senere er blitt transkribert er det blitt brukt en hermeneutisk tilnærming. Det vil si at jeg har vært bevisst på at det ikke finnes noen egentlig sannhet, men at mine funn ble fortolket annerledes enn hvordan andre kanskje ville gjort. Man kan også fortolke på flere nivåer, man fortolker folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2009).

Teksten som skrives skriver bærer preg av en sosialkonstruktivistisk tenkemåte, dette kan man spesielt se i kapittel 4.5 hvor selve intervjusituasjonen blir beskrevet. Som nevnt i kapittel 3.1.2 om hvordan det tenkes at kunnskap blir til, vil jeg komme tilbake til dette nå i metodekapittelet. Det ble valgt å forske ved å intervju. Gjennom å samhandle med mine informanter har det kommet frem data gjennom vårt felles språk. Samtalene mellom informantene og meg er blitt gjenstand for analyse. Man kan si at kunnskapen da er kommet frem gjennom relasjon mellom mennesker (ibid.). Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger, som i dette tilfelle er intervjusituasjonen. Hva som oppfattes som gyldig forskningskunnskap, ses i lys av relasjonen mellom forsker og informant, og begge parter har innflytelse på den prosessen som gir grunnlag for kunnskapsutvikling (ibid.). Det er viktig at man er bevisst og reflektert over betydningen av sosial interaksjon og som forsker er åpen, ydmyk og sensitiv. Kritikere av sosialkonstruktivismen har en forståelse av at måten informantene beskriver sin livsverden på, til en viss grad preges av relasjonen til forskeren. Men når man er bevisst på alle "fallgruvene" og reflektert over hvor sårbar intervjusituasjonen kan være, er det muligens allikevel den beste måten å få frem andre menneskers livsverden.

4.2 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og blitt bekreftet etter noen få endringer i intervjuguiden. Saksbehandleren for mitt prosjekt fant noen spørsmål i intervjuguiden som kunne være problematiske for læreren i forhold til taushetsplikten. De aktuelle spørsmålene ble omformulert og prosjektet ble godkjent. I stede for å be informanten fortelle om enkelt situasjoner, bes informanten nå om å se frem i tid, se for seg hva han ville ha gjort om det skulle oppstå en bekymring for et barn.

4.3 Valg av metode

I forskningens verden skiller man mellom kvalitative og kvantitative metoder for å komme frem til ny kunnskap. Kvalitativ tilnærming gir tekstdata og går i dybden, kvantitativ tilnærming gir talldata og viser utbredelse og antall (Thagaard, 2009). Det er valgt en problemstilling som trenger en kvalitativ tilnærming. For å få best mulig innsikt og innholdsrik informasjon er det valgt forskningsintervju som metode for datainnsamling. Er målet å få frem menneskers tanker, erfaringer og opplevelser om ulike forhold vil kvalitative metoder egne seg best (ibid.). Kvalitative tilnærminger preges av nær kontakt mellom forsker og informant. Gjennom oppgaven har jeg ønsket å få frem forståelse om hva lærere i skolen trenger av kunnskap, støtte og samarbeid for å gå fra en bekymring for et barn til å handle. Ved å gjennomføre et forskningsintervju vil jeg best mulig oppfatte informantenes tanker, synspunkter og opplevelser.

Til utformingen av intervjuguiden er det brukt en semistrukturert metode og det betyr at intervjuet kan sammenlignes med en samtale. Spørsmålene ble utformet på forhånd, men rekkefølgen av spørsmålene ble ikke fastlagt (ibid.). Temaene ble valgt å fastlegge fordi denne utformingen kan sammenligne svarene når informantene har svart på de samme temaene. Er det slik at alle lærere mener det samme om egen kompetanse i forhold til å “se barn”? Opplever alle lærerne at det kan være vanskelig å gå fra bekymring til handling? Jeg har bevisst utformet spørsmålene slik at informanten kan velge å gå i dybden. Jeg inviterer informanten til å gi reflekterte og fyldige svar (ibid.). Selv om intervjuet var relativt strukturert opplevdes det ved de fleste intervjuene at det ble en samtale, det oppstod god samhandling mellom informanten og meg. Dersom intervjuet er strukturert kan intervjuet preges av en

asymmetrisk relasjon mellom forsker og informant (ibid). Før intervjuene ble det foretatt tre prøveintervjuer, også her med båndopptaker, for å øve meg og for å få tilbakemelding på hvordan det kjentes for prøveinformanten. Jeg var opptatt av hvordan rekkefølgen av spørsmålene opplevdes. For meg var det viktig at starten opplevdes nøytral og at det gradvis ble en stigning av de reflekterte spørsmålene (ibid). Dette er med tanke på å skape en tillitsfull atmosfære i starten av intervjuet, slik at det oppleves behagelig for informanten å være ærlig om sine refleksjoner etter hvert.

Steinar Kvale, (2007) understreker at det er den menneskelige interaksjonen, samhandlingen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap. Som forsker kan man bruke seg selv som et middel for å få informasjon. Man er sensitiv, åpen og mottakelig for inntrykk som kan gi informasjon. Målet med interaksjonen i intervjusammenhengen er at jeg som forsker skal fange opp og forstå omverdenen til informanten, slik informanten oppfatter den (Thagaard, 2009). Kvale (2007) forklarer at motivet for det kvalitative forskningsintervjuet er informantens hverdagslige livsverden, samt hans eller hennes eget forhold til den. Intervjuet har som formål å tolke meningen med sentrale temaer i informantens livsverden. Som forsker registrerer og tolker man meningen med det som blir sagt og måten det blir sagt på (ibid.). Jeg vil belyse interaksjonsprosessen ved å bruke begreper fra den kjente sosiologen Erving Goffman når intervjuenes forløp beskrives senere i metodeelden.

Videre vil det fremheves hvordan prosessen med å skaffe informanter til forskningsprosjektet opplevdes.

4.4 Valg av informanter

På grunnlag av at det er valgt en kvalitativ studie, baserer jeg meg på et strategisk utvalg, det vil si at det er valgt informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og i samsvar med min vitenskapsteoretiske forankring (Thagaard, 2009).

For meg var det en vanskelig prosess å få informanter. Da informasjonsbrevet om prosjektet ble utarbeidet var tanken at jeg måtte begrense meg i antall informanter, ikke overarbeide meg med å ha unødvendig mange informanter. Jeg tenkte at når jeg skal skrive om et så aktuelt

tema vil lærere “kjempe og sloss” om å få sagt sin mening. Det ble tatt for gitt at lærerne ville stille opp som informanter uten å nøle i og med at det er et så alvorlig og viktig tema.

Sammen med min veileder ved universitetet og leder ved Pårørende Senteret fant vi ut at veien å gå for å skaffe informanter var gjennom å kontakte rektor ved skolen/skolene. Først ble rektor ved skolen jeg selv har jobbet på kontaktet. Det ble stolt henvist til både Pårørendesenteret og Stavanger kommunes engasjement men prosjektet fikk ikke innpass på grunn av “travle tider”. Veileder ble kontaktet og vi ble enige om å bruke Pårørendesenterets kontakt i Stavanger kommune til å hjelpe meg med innpass i en skole. Hun kontaktet først to skoler og jeg ventet i spenning. Etter lang ventetid og purring på begge skolene ble det negativt svar. Jeg ble frustrert og kontaktet igjen kontaktpersonen i Stavanger kommune. Hun var fremdeles hjelpsom og kontaktet to skoler til. Den ene var negativ med en gang og den andre positiv. Det var slik med de to forrige også, rektor var positiv og ville legge frem prosjektet for lærerne og gi tilbakemelding dersom noen var interesserte. Ingen lærere viste interesse. Jeg begynte å bli fortvilet, hvorfor ville ingen lærere ta seg tid til nå som var så viktig og relevant for deres hverdag? Jeg prøvde å sette meg inn i lærernes situasjon og kom frem til at det sikkert var lett å overse en slik forespørsel fra rektor i en matpause, i en travel hverdag. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju lærere ved ungdomsskolen, men for å ha flere å spille på bestemte jeg meg for at barneskole lærere også kunne bli med i utvalget. Med ny optimisme kontaktet jeg flere skoler (nå ville jeg ikke “mase” mer på kontakt personen i Stavanger kommune), sendte informasjonsbrev og ventet igjen i spenning uten å få innpass. Et typisk svar fra rektor var “Skulle gjerne hjulpet deg, men dette er en problematikk vi har minimal befatning med”. Etter å ha prøvd da totalt 11 skoler og brukt flere måneder til venting fant jeg ut at jeg kunne henvende meg til venner, bekjente og venners bekjente. Igjen med super optimisme sendte jeg ut informasjonsbrev. Jeg fikk min første informant og var kjempe fornøyd, men det var også den eneste læreren jeg visste hvem var her i kommunen. Men satset på snøballmetoden som går ut på at en informant rekrutterer nye informanter (Thagaard, 2009). Det ble bestemt kun å ha to lærere ved hver skole for å unngå at utvalget ville bestå av personer innenfor samme nettverk og miljø (ibid.).

Det var flere venner av meg som kontaktet “sine” lærere og flere var positive. Da informasjonsbrevet ble sendt via mail og de fikk lese om tema trakk de seg. Det er mulig at de fant informasjonsbrevet for skremmende. Jeg endret litt på det og prøvde videre. Det var en lang pause her, der alt stod stille og jeg ble igjen frustrert. Hva gjorde at lærerne trakk seg da de så tema? De fleste sa at de ikke hadde nok kunnskap til at de ville la seg intervju. De ble

forklart at jeg ønsket deres medmenneskelige tanker om tema, det var ingen krav om kunnskap eller erfaring på området. Intervjuguiden er utformet slik at lærerne ikke behøver å komme i konflikt med taushetsplikten eller fortelle om saker de har opplevd.

Gjennom snøballmetoden var det også flere inspektører, spesialpedagoger og en rektor som ville la seg intervju og det ble lekt med tanken om å endre problemstillingen til “fagfolk” i skolen. Da ville problemet med å få informanter være løst. Men da ville jeg ikke få frem det jeg ønsket, nemlig den vanlige lærerens stemme, i det vanlige klasserommet.

Jeg trengte en avkopling og gikk til frisøren. Gjennom denne salongen fikk jeg mine neste tre informanter. Frisøren ble engasjert da jeg fortalte om mitt prosjekt og hvor frustrert jeg var over ikke å komme noen vei. Flere lærere var kunder der og frisøren kontaktet dem og laget avtaler. Mine neste to informanter fikk jeg gjennom en venninne som jobber som assistent ved en skole der jeg skulle på ferie. Dermed ble ikke alle mine informanter fra Stavanger kommune.

Jeg vil påpeke et problem som Thagaard (2009) nevner ang tilgjengelighetsutvalg. Det er at de som nå var villige til å delta i prosjektet, kan føle at de i større grad mestrer sin situasjon som lærer i møte med barn som er pårørende av foreldres rusbruk. Føler de seg trygge på seg selv, tørr de å være åpne, ærlige om sine tanker om tema. Dette kan gi en skjevhet som fører til at undersøkelsen gir mer informasjon om mestring enn ved konflikt. Personene som ikke valgte å delta sitter kanskje inne med andre sider av temaet, mer problemfylte sider (ibid.).

Fem av mine informanter visste ikke tema for prosjektet før de møtte meg. Våre felles bekjente hadde kun fortalt at jeg trengte å intervju lærere i forhold til en masteroppgave. Jeg har mine tvil om alle de fem hadde stilt hvis de hadde visst tema på forhånd på grunn av deres utsagn om at de ikke trodde de hadde noe å bidra med.

Det kan ses som et av hovedpoengene i oppgaven at det har vært en vanskelig prosess å få lærere som informanter. Begrunnelse for å innvilge eller nekte forskeren adgang er i seg selv viktig informasjon til prosjektet (ibid.). Man kan hevde at det sier noe om problematikken jeg forsker på og prøver å belyse. Det kan hende at det sier noe om hvor skremmende tema er. Det er også mulig at det sier noe om kompetansemangel, lyst til å se, engasjement og prioritering av tid.

Som nevnt under presentasjonen av valg av metode, er motivet for det kvalitative forskningsintervjuet informantens hverdagslige livsverden, samt hans eller hennes eget

forhold til den (Kvale, 2007). Jeg finner det dermed interessant å belyse intervjuenes forløp gjennom enkelte sosiologiske hverdagslivteori begreper. Thagaard (2009) gjør rede for at intervjusituasjonen også kan forstås i et interaksjonistisk perspektiv og at ved å anvende goffmanske begreper kan man fremheve forhold som har betydning for intervjuets forløp.

4.5 Selve intervjusituasjonen

Hverdagslivteori er en sekkebetegnelse for flere samhandlingsperspektiver som for eksempel sosialkonstruktivismen og symbolsk interaksjonisme. Som nevnt er interaksjon det samme som å samhandle. I ordet symbolsk menes her “noe vi har felles”, noe man forstår, som for eksempel språket, blick, ansiktsuttrykk. Symbolsk interaksjonisme er utveksling av symboler (ibid.). Sosiologi om hverdagslivet studerer virkeligheten slik den er for folk flest.

Virkeligheten får mening gjennom begreper, kategorier og tolkninger som mennesker konstruerer. Goffmans begreper har en dramaturgisk tilnærming for å forstå menneskers atferd, det vil si at han bruker metaforer fra teater verdenen (Goffman, 1995). Eksempler på begreper er rolle, sene, front stage, back stage og publikum. Når man opptrer på scenen prøver man å bevare ansikt for å unngå vonde opplevelser. Man ønsker ikke følelsen av å tape ansikt og man speiler seg i hvordan andre reagerer. En justerer seg etter hvordan andre reagerer gjennom for eksempel kroppsspråk. Goffmans dramaturgiske begreper som brukes til å utforske menneskers handlinger har blitt til “samhandlingsordenen”. Samhandlingsordenen søker å forstå hvordan mennesker fremstiller seg for hverandre i hverdagslige sosiale situasjoner. Hvordan menneskers identiteter skapes i relasjon med andre mennesker. Ett av Goffmans hovedspørsmål er “hva foregår her” i møter mellom mennesker. Vi tolker det som skjer i samhandlingen og opplever tolkningen som vår virkelighet. Så hva foregår i selve intervjusituasjonen?

Viktigst er selve ideen om situasjonsdefinisjonen. Når man samhandler trenger man å lage en forståelse av hva slags anledning man er i. Hvilke sektorer av personene i samhandlingen skal spilles ut? Fra dette følger vår oppfatning av hva man trenger å vite om de andre og hva man gjør relevant om dem og oss selv (Goffman, 1992). Et annet relevant begrep er “skjema”, man oppfatter de man kommuniserer med ved hjelp av skjema. Man rydder, kategoriserer og forenkler kunnskapen vår for å holde orden. Skjemaene er bestemmende for hvordan man handler i en situasjon og gir utgangspunkt for handling. Skjemaene blir kontinuerlig lært

gjennom samhandling med andre og erfaringene man gjør seg i hverdagen (ibid.). Min rolle i intervjusituasjonen er å være forsker. Hvordan tenker informantene at en forsker er? Passer rollen min overens med informantenes forventninger om kleskoder, alder og være måte? Jeg har hatt noen refleksjoner rundt det å være gravid under intervjuene. Det kan jo hende at det har påvirket samhandlingen under intervjuene at jeg hadde en stor mage, med alt den symboliserer. Samtidig er jeg også student innenfor sosialfag og det ble sendt et informasjonsbrev til informantene som har gitt inntrykk og forventninger. Informantens reaksjoner er knyttet til hvordan forskeren fremstår for vedkommende (Thagaard, 2009). Informantens rolle er å være informant og lærer. Jeg som forsker har mine tanker og forventninger om hvordan en lærer bør være og jeg vil anta at læreren ubevisst prøver å leve opp til forventninger som er skapt gjennom normer man har for lærere. Jeg må være bevisst og reflektert på mitt eget ståsted i forhold til tema i prosjektet og tenke over at ubevisste følelser kan dukke opp i intervjusituasjonen som reaksjon på motparten. Man har et begrep som heter motoverføring, det vil si at følelsesmessige reaksjoner hos forskeren hindrer han eller henne i å etablere en forståelsesfull kontakt med informanten (ibid.).

Det kan også være lurt å tenke på hva jeg som forsker representerer for informanten (ibid.). Hva assosierer informanten meg med og hvor i skjema blir jeg satt inn? Det kan hende at jeg blir sett som en slags kontrollør med tanke på min sosialfaglige bakgrunn og at det påvirker de svarene informanten gir. De beskrivelsene informanten gir kan være preget av hvordan de ønsker å presentere seg selv. Det kan være slik at informanten forteller det de tror forskeren vil høre. Måten informantene forteller om sitt hverdagsliv kan både være rettet mot hvordan de ønsker å bli forstått og hvordan de ønsker å forstå seg selv (ibid.).

“får du noe ut av dette her” (H5)

Åpningen av samtalen vil være veldig viktig. Jeg viser mitt engasjement for tema og kjenner på personkjemien. Alle intervjuene ble holdt på informantens “hjemme sene” Enten var det på skolen hvor de jobber eller i deres hjem.

På senen var det egentlig bare informanten og jeg, med noen forstyrrelser av og til. Der noen åpnet en dør og tittet inn, en kone som oppdaget en kjøttdeig som var utgått på dato. En mobil som ringte. Da falt samhandlingen og måtte bygges opp igjen.

Samhandlingsorden fokuserer på ansikt til ansikt situasjoner hvor en eller flere personer fysisk befinner seg på samme sted. En samhandlingssituasjon vil gi mer informasjon enn bare det som blir snakket om. Dette kan dreie seg om hva de ulike deltakerne gir hverandre gjennom den fysiske plasseringen i rommet. Eksempler på dette kan være kroppsstilling, bevegelser, hårfasong og stemmestyre (Kjersti Ørvig, 2010). Et sentralt begrep i samhandlingsorden er begrepet ”footing”. Footing er relatert til en ramme som viser hvordan vi posisjonerer oss i forhold til hverandre, hvordan vi tilskriver oss selv og andre statuser og identiteter, og hvordan vi skaper situasjoner (ibid.). Jeg passet alltid på å sette meg slik at jeg satt slik at det ikke ble ubehagelig for oss, men nærme nok at jeg fikk god lyd til båndopptaker og slik man sitter ved en vanlig samtale. Det kom litt an på hvor stort rommet var og møbleringen så ut. Det var greit de gangene jeg satte meg ned først, da kunne informanten velge selv hvor nært som føltes behagelig for han/henne. Jeg ser det også som relevant å nevne at jeg opplevde at jeg måtte forte meg å intervju ferdig. Lærerne som valgte å takke nei til å bli intervjuet begrunnet det bland annet med dårlig tid. Jeg hadde på forhånd avtalt med informantene at intervjuet ville vare mellom 30-60 minutter. Ubevist har jeg nok tenkt at alle lærere har dårlig tid og jeg ser at det er en mulighet for at det har påvirket selve intervjusituasjonen. Kanskje gikk jeg glipp av verdifull informasjon da jeg valgte å ikke stille oppfølgingsspørsmål jeg kunne ha gjort dersom jeg følte at vi hadde mer tid. Jeg følte meg nok litt til bry ved enkelte intervjuer, tenker jeg nå i ettertid. Selv om alle selvsagt var frivillig med.

4.6 Transkribering – fra tale til tekst

Etter intervjuene skal rådata bearbeides og organiseres slik at det blir tilgjengelig for analyse. Den kvalitative analysen forutsetter at materialet er gjort om til tekst på en tilgjengelig og håndterbar måte. Det er viktig å huske på at teksten bare er en tekst, og ikke virkeligheten selv. Selv den mest nøyaktige transkripsjon kan aldri gi mer enn et avgrenset bilde av det man forsker på (Malterud, 2011). Transkripsjon representerer en metaposisjon som kan gjøre det mulig å legge merke til aspekter som ikke var tydelige under samtalen. Transkribering kan derfor bidra til å styrke den vitenskapelige kvaliteten av analysen (ibid.). Etter hvert intervju skrev jeg ned en del notater om egne refleksjoner, tanker og inntrykk jeg hadde av samtalen/intervjuet. Notatene har for meg vært svært verdifulle da jeg trengte et lengre

opphold fra studiet. Jeg sørget for å bli ferdig med transkriberingen men fikk ikke mulighet til å jobbe mer med analysen før den nye verdensborgeren ankom.

4.7 Analysen

Man kan i følge Malterud (2011) se analysen som en bro mellom rådata og resultater. Materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet. Problemstillingen var mitt utgangspunkt da jeg stilte spørsmål til materialet. Svarene er de mønstrene og kjennetegnene som ble identifisert gjennom systematisk kritisk refleksjon. Spørsmålene som ble stilt følger av problemstillingen, men svarene bestemmes av både spørsmålene, det empiriske materialet og den teoretiske referanserammen (ibid.). For at leseren skal kunne følge meg som forsker og forstå de valgene som er gjort vil det være en fordel at det så nøyaktig som mulig gjøres rede for de valgene som er blitt gjort underveis og hva jeg faktisk har spurt datamaterialet mitt om. Malterud (2011) påpeker at det ofte ikke er de samme spørsmålene som man finner i intervjuguiden. Ofte vil analysen ta nye veier, ikke følge de gamle sporene man laga i de første fasene av forskningen. I denne sammenheng vil jeg nevne at i starten av forskningen satt jeg med tanker om, en forforståelse av at sikkert alle lærere hadde opplevd bekymringer for barn og at lærerne hadde masse erfaring og tanker om tema som de ville dele med meg. Jeg ville få frem hvilken kunnskap lærerne satt inne med og hva de så for seg at de trengte for at det skulle være lettere for dem i skolehverdagen å gripe fatt i problemer som omfattet bekymringer for barn. Etter hvert i analyseprosessen ble fokuset mitt endret. Jeg ble opptatt av andre spørsmål og ble mer kritisk. Hva gjør at mennesker styrer unna problemer og hvorfor faller det vanskelig å gå fra bekymring til handling? Hvem er i fokus, en selv eller barnet man er bekymret for? Hvordan kan det ha seg at barn lever i årevis med omsorgssvikt men ingen velger å faktisk «se» det de ser? Hvilke holdninger og diskurser har lærerne jeg intervjuet i forhold til barna som vekker bekymring? Og hva er årsaken til de holdningene man har? Hva påvirker holdningene man har? Hvilket syn har lærerne på seg selv i forhold til barna i skolen? Slike spørsmål ønsket jeg svar på.

I forbindelse med at jeg ble kritisk vil jeg kort nevne at jeg tenkte på noe Kvale (2007) gjør meg oppmerksom på, at jeg som forsker må ta hensyn til konsekvensene av undersøkelsen. Ikke bare konsekvensene for personene som deltar i undersøkelsen, men også den større yrkesgruppen de representerer. Hvordan jeg fremlegger data kan påvirke hvilke holdninger

leseren kan få for lærerne. Selv om jeg har hatt et kritisk blikk på informasjonen i rådata da jeg analyserte, har jeg allikevel holdt meg objektiv i fremleggelsen av resultatene. Min hensikt har verken vært å fremstille lærerne på en positiv eller negativ måte, men å gjenfortelle akkurat det jeg fikk ut av forskningen. Jeg kan være kritisk til selve mennesket, alle mennesker, ikke bare læreren som jeg i denne oppgaven har fokus på.

Det er brukt en fenomenologisk fremgangsmåte i analysen ved at jeg først har sett på hvert enkelt intervju for å få et helhetsinntrykk og etterpå prøvd å finne kjernen, det som har vært felles hos alle informantene (Malterud, 2011). Videre er det brukt en metode som i følge (ibid.) kalles systematisk tekstkondensering. Systematisk tekstkondensering kan ses som et redskap som har veiledet meg til først å identifisere meningsbærende enheter for så å abstrahere de meningsbærende enhetene. Tilslutt sammenfatter jeg betydningen av dette som resultater.

Jeg startet med å lese gjennom hvert enkelt intervju og dannet meg et bilde av informantenes opplevelser og erfaringer. Deretter skrev jeg ned «foreløpige temaer» som vekket min interesse. Det var her jeg først ble litt kritisk og fikk kritiske spørsmål som måtte reflekteres over. Malterud (2011) hevder at ved systematisk gjennomgang av materialet i flere ledd, sammenholdt med den teoretiske referanserammen, preget av overveielser om relevans, validitet og refleksivitet skal sikres gjennom analyseprosedyren. Videre fant jeg «meningsbærende enheter» der informantenes relevante uttalelser ble skrevet ned i forkortede formuleringer. Disse ble brukt til å danne en oversikt over temaer som stod frem som felles og/eller interessante i forhold til problemstillingen. På et tidspunkt lå det 45 A4 sider med tekst utover hele loftstua slik at jeg kunne få et godt overblikk. Det ble brukt fargekoder for å tydeliggjøre det som var felles og dersom det var noe spesielt som skilte seg ut. Underveis ble valg ført inn i en prosjektlogg slik at jeg enkelt kunne gå tilbake å erkjenne hva som eventuelt gjorde at jeg «reflekterte meg bort fra problemstillingens relevans». I prosjektloggen har jeg også notert de ulike valgene for å inkludere eller ekskludere meningsbærende enheter. Malterud (2011) påpeker at det alltid foreligger en taus logikk som representerer våre valg av koder som er hensiktsmessig å erkjenne. Jeg ønsket å bli bevist min tause logikk. Også her finner jeg meg selv som kritisk til mennesket.

Videre hentet ble meningen systematisk hentet ut ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene som er kodet sammen (Ibid.). På dette stedet i prosessen ser jeg at materialet inneholder flere ulike nyanser som gjør at jeg som forsker påvirker gjennom hva

jeg velger å holde fokuset på. Som tidligere nevnt tolker man teksten blant annet ut fra vårt faglige perspektiv og ståsted (Ibid.).

En svært viktig del av analysen er rekontekstualisering. Jeg lager en analytisk tekst som skal representere resultatene i forskningsprosjektet. Gir resultatene mine en gyldig beskrivelse av den sammenhengen den er hentet ut i fra? Funnene må valideres. Dette ble gjort ved å systematisk lete etter data som motsier konklusjonene jeg er kommet frem til.

Analysearbeidet har vært en prosess der de ulike delene ikke ble gjennomført i en bestemt rekkefølge, men etter behov. Denne prosessen har vært påvirket av den hermeneutiske sirkel hvor enkelt utsagn har blitt sett i lys av helheten og videre har helheten i intervjuet blitt forstått i forhold til enkelte deler (Ibid.). Systematisk tekstkondensering er en detaljert og tidkrevende prosedyre og har dermed gitt meg et dypere meningsinnhold og forståelse.

Videre vil det gjøres rede for reliabilitet og validitet. Dette er begreper som kan brukes for å si noe om sannhetsverdien eller kvaliteten av forskning. Validitet og reliabilitet ses ut fra begreper om gyldighet og troverdighet. Hva er sannheten og hva er riktig? Vurderingene må foregå gjennom hele forskningsprosessen, og det bør foretas kontinuerlig sjekk av funnernes gyldighet og troverdighet (Kvale, 2007). Leseren gis mulighet til å vurdere oppgavens troverdighet gjennom mine beskrivelser av valg og metoder underveis. Synliggjøring av refleksjoner vil øke oppgavens troverdighet.

4.8 Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten i en forskning refererer til hvor pålitelige resultatene er, og vil dermed omhandle i hvilken grad forskeren gir et sant eller forvrengt bilde av det de intervjuede formidlet. Kvale (2007) påpeker for eksempel viktigheten av at det ikke stilles ledende spørsmål i forbindelse med selve intervjuet. En måte å kontrollere den videre analysen, kan ifølge Kvale (ibid) være å redegjøre for fremgangsmåter ved å presentere eksempler på det materialet som skal tolkes, og tydelig vise de ulike trinnene i analyseprosessen. Mitt arbeid vil som tidligere beskrevet være påvirket av mine verdier, holdninger og forforståelse, men jeg har kontinuerlig prøvd å unngå at mine egne oppfatninger ukritisk «smyger» seg inn i materialet. Dette har jeg gjort ved for eksempel å unngå ledende spørsmål. Jeg har vært åpen

om hele prosessen fra den tiden jeg prøvde å få informanter og gjennom analyseprosessen slik at leseren får innblikk i den kontekst resultatene har fremkommet i (ibid.).

Validitet omhandler hvorvidt oppgaven undersøker det den er tenkt til å undersøke.

Betenkninger om validitet skal gjøres underveis i alle ledd i forskningsprosessen (Malterud, 2011). I min studie vil validiteten handle om man kan stole på kunnskapen som er kommet frem om hva lærere trenger av kunnskap, støtte og samarbeid for å gå fra bekymring til handling i møte med barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk. En må spørre seg om kunnskapen er holdbar og relevant. Under analysen og tolkningen av datamaterialet har jeg bevisst prøvd å få frem det som ble sagt fremfor å søke etter det som er "sannheten". Det ble søkt etter det som er meningsbærende for oppgavens problemstilling og jeg var bevisst på at det ikke bare finnes én mening, eller én sann og objektiv virkelighet. Vitenskapelig kunnskap kjennetegnes av at forskeren i sin presentasjon viser refleksivitet overfor designetes begrensninger og svakheter, og ikke bare forsvarer sin fremgangsmåte (ibid.). På grunn av oppgavens begrensninger ble det valgt å intervju 7 lærere. I den store sammenhengen er det alt for få lærere til å kunne si at dette er stemmen til de fleste lærere. Jeg har dessuten forsøkt å få frem informantenes subjektive tanker og refleksjoner rundt et tema men man kan allikevel tenke at oppgaven kan ha en viss nytteverdi for andre. Mine funn, sammen med mine refleksjoner og relevant teori kan gi et større bilde og forståelse av hva lærere i skolen trenger for å gå fra bekymring til handling i møte med barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk.

Personer som leser oppgaven må selv bedømme hvorvidt mine funn er relevante for deres kontekst.

4.9 Etiske overveielser

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at forsker og informant har et nært forhold og dette stiller forskerretiske krav til både forskeren og selve forskningsprosessen (Kvale, 2007). Jeg sendte ut informasjonsbrev at informanten ble orientert om det som angikk hans/hennes deltakelse i prosjektet. Noen av informantene hadde ikke lest informasjonsbrevet og da ble det gitt tydelig informasjon før intervjuet om prosjektet og også at informanten kunne velge å trekke seg umiddelbart eller senere, uten forklaring. Alle informantene ble informert om at intervjuene ville bli behandlet konfidensielt og at ingen skulle kunne kjenne dem igjen i

oppgaven. Dersom det dukket opp navn eller annen gjenkjennelig informasjon i løpet av intervjuet ble dette transkribert bort. Heller ikke de ulike skolene skal være gjenkjennelige.

Jeg har valgt å kode informantene mine med for eksempel (U1) slik at leseren skal kunne se sammenhenger i resultatene. Jeg opplever også at dette kan være med å styrke validiteten av oppgaven fordi den blir mer gjennomsiktig for leseren. Det er mindre sannsynlighet for eliteskjevhet som betyr at det kan bli lagt spesielt stor vekt på enkelte informanthers utsagn (Kvale 2007).

Det er nå redegjort for metodiske refleksjoner og fremgangsmåter i forhold til prosjektet og jeg vil følgende presentere hvilke funn som er kommet ut av prosessen.

5.0 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem funnene jeg har gjort ved å intervju syv lærere. Jeg ønsker å minne om problemstillingen som lyder; hva trenger lærere av kunnskap, støtte og samarbeid for å gå fra bekymring til handling i møte med barn som er pårørende av foreldre som misbruker rus? Man kan undre seg om det er sammenheng mellom lærernes utdanning og samfunnets behov og om lærere trenger mer kompetanse på dette området.

Jeg vil også minne om at analysen er sett med mine øyne, en annen forsker kunne kanskje ha fokusert og funnet helt andre viktigheter. I denne delen av oppgaven er det forsøkt å få frem informantenes erfaringer og tanker og så langt som mulig satt min egen forståelse i parentes.

Etter å ha analysert de transkriberte intervjuene sitter jeg igjen med et inntrykk om at noen lærere har holdninger som kan hindre elever som er pårørende av foreldres rusmisbruk i å bli sett og dermed få den hjelpen som er nødvendig. Det ble funnet flere faktorer som kan medvirke til at bekymringen for eleven ikke blir handlet med. Resultatene vil følgende bli presentert med utgangspunkt i det som har gjort seg bemerket gjennom analyse arbeidet.

5.1 Holdninger om «bekymring til handling»

Da lærerne ble intervjuet spurte jeg ikke direkte om hvilke holdninger de har til å gå fra bekymring til handling hvis de som lærer blir bekymret for en elev. Men jeg var bevisst på å ha spørsmål som kunne få frem ulike holdninger. I intervjusituasjonen og ved bearbeiding av data sitter jeg med sterke inntrykk av at de fleste informantene synes det kan være vanskelig å gå videre med sin bekymring.

Informantene gir uttrykk for at de bryr seg om elevene sine men at de ikke er kompetente til å oppdage barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk. De sier at enten må læreren få mer kompetanse på området eller så må det komme folk med kompetanse inn i skolen. En av informantene (U1) mener at det å ikke ha fokus på barn som er pårørende i utdannelsen er en måte fra samfunnets side å signalisere at det heller ikke er lærerens arbeidsoppgave. En annen informant (U2) påpeker at det er barnevernet som er den institusjonen som har ansvar for å ta vare på de ungene. Informanten sier at hennes hovedområde er å undervise, ikke drive å passe på og fikse opp der ting ikke er som det skal være hjemme. Informanten mener allikevel at det å gi beskjed hvis noe er urovekkende er hennes ansvarsområde. Alle mine informanter forteller at barn som er pårørende og bekymringer man har for barn ikke er et tema i skolehverdagen og at det blir lite diskutert. Alle informantene forteller om en veldig travel arbeidsdag der tiden jobber i mot dem og lærerne må ta veldig mye på sparket og stadig prioritere hva som må gjøres.

En informant (H4) gir også uttrykk for frustrasjon over at lærere «hviler på taushetsplikt» og at det er grunnen til at det blir lite diskutert hvis en lærer opplever bekymring for en elev.

H4: «... også er det noe med «dette har ikke jeg noe med, så ikke snakk til meg om det, jeg har ikke noe med det å gjøre, det er ikke min elev».. så jeg, ja, jeg synes det er vanskelig, du må egentlig bare dra lasset selv og den syns jeg er seig».

5.2 Ønske om kunnskap og verktøy rundt tema «bekymring til handling»

Flere av informantene gir uttrykk for et ønske om at skolenes ledelse kunne vært flinkere til å informere hva man kan og skal gjøre hvis man som lærer blir bekymret for et barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk.

H4: *«Jeg vet ikke hvordan det skulle ha gått ved å sende en bekymringsmelding til barnevernet, der er ikke solen vår god til å informere. Vi har aldri hatt et møte der ledelsen har sagt, eller helsesøster, hvis det er noen som er bekymret så er den og den veien å gå, det har aldri blitt oss fortalt.»*

H5: *«Og jeg vet ikke om noen handlingsplaner i forhold til rus eller vold eller hva det skal være, og da er det administrasjonen som må informere meg som nyansatt»*

Flere av informantene savner et slags verktøy, en plan på situasjonen når de opplever en bekymring. Informantene opplever at det er vanskelig når ansvaret ligger på deres egne bedømmelser og hadde funnet det hjelpsomt om det fantes noen prosedyrer og holdepunkter med ulike «veiskiller» i slike situasjoner. Det blir flere ganger nevnt at det burde være mer systematisk kursing på skolene og at barnevernet kan komme å fortelle om jobben sin og om det å melde i fra om bekymringer. En av informantene (U2) savner en slags oppskrift med en fast rutine der man for eksempel kan hente seg et dokument med ulike retningslinjer om hvilken vei som er den rette å gå. Informanten tenker at barnevernet kanskje kunne ha laget et slikt verktøy. En annen informant (H4) forklarer seg slik;

H4: *«Vi trenger egentlig rett å slett en smørbrøddliste med tydelige tegn og hva gjør du når du har sett disse tegnene, nesten sånn ja, et verktøy som du kan bruke til å analysere resten av situasjonen, slik at du kan avkrefte eller bekrefte. Som er litt tryggere enn bare synsing.»*

5.3 Viktigheten av støtte og samarbeid ved «bekymring til handling»

Alle informantene forteller om hvor viktig det er for dem å ikke måtte bære bekymringen om en elev aleine. Lærerne ønsker at enten kollegaer, ledelse eller helsøster skal drøfte bekymringen sammen med dem og at de videre kan hjelpe hverandre på veien til en eventuell handling. Spesielt kollegaer som er i samme klasse og som også kjenner elevene godt ses som en stor støtte. Nå er det ofte slik at det er to kontaktlærere i en klasse. Informantene gir uttrykk for at det kan være både en lettelse og en frustrasjon å «dele klassen sin» med andre lærere. Spesielt en informant fremhevet at han en dag i uka ikke er i klassen der han er klasseforstander. Videre forteller informantene om alle inntrykk man kan få i løpet av en skolehverdag og at det da er ekstra godt å ha mulighet til å diskutere situasjoner og ikke vurdere alt på egen hånd. Da har de andre som kan være med å observere og lage seg opp en mening. Lærerne setter også stor pris på helsesøster og miljøterapeuter som kan gi råd og veiledning gjennom sin kompetanse.

Lærerne ser på det som ekstra viktig at administrasjonen og ledelsen støtter dem når man uttrykker en bekymring. To av informantene har følt at de ikke ble tatt alvorlig da de gikk videre til ledelse. En informant (H5) fortalte at hun en gang følte seg skikkelig teit etter at hun hadde drøftet en bekymring med lederen sin.

H4: «Jeg kunne ønskt at den pedagogiske lederen vår var litt mer frempå en det han er. Ehh... du blir av og til avfeid og litt «jamen dette har vært i alle år».. det kan hende at det stemmer, men derfor bruker jeg mest helsesøster.»

B3: «Det er når de lytter til deg og gir deg råd. Gjerne hjelper deg videre i stede for å bare gi deg en oppgave du må gjøre. For noen ganger så har jeg jo opplevd at jeg kommer med noe jeg trenger hjelp med også får jeg bare beskjed om at « da har du en jobb å gjøre»... for noen ganger... det er jo veldig tidkrevende alt dette. Det skal foregå på toppen av alt annet. Slik at du får masse arbeid servert i stede for hjelp.»

H5: *«At vi stod sammen, at det ikke var meg som enkeltperson. Fordi at det er greit at det er jeg som oppdaget og har bekymring, men det er faktisk vi som melder. Ja, vertfall når det skjer på skolen, så er det skolen som...»*

Alle informantene snakker varmt om helsesøster. Helsesøsters rolle ses som viktig både for elever og lærere. Det fortelles at helsesøster er lett tilgjengelig og har et godt og regelmessig samarbeid med skolen. Informantene gir uttrykk for at det kjennes mindre alvorlig å henvende seg til helsesøster og at foreldrene også opplever helsesøster mindre truende. Helsesøster hjelper lærerne med alt fra samtaler med eleven til henvisning til familiesenter og psykolog forteller informantene. Lærerne har også en annen relasjon til helsesøster som de møter regelmessig på lærerværelset enn hva de har til barnevernet som de kanskje kun «møter» i media. En informant peker på helsesøsters taushetsplikt at det kan være litt vanskelig, men allikevel kan helsesøster ha kjennskap til eleven og elevens familiebakgrunn. Selv om helsesøster også har taushetsplikt blir hun lettere kontaktet av lærerne enn barnevernet. Det kan se ut til at helsesøster er et ledd mellom lærer og barnevern.

V7: *«Når noe er sårt og vondt kan til og med en lærer som du kjenner godt være vanskelig å snakke med, da er helsesøster som de møter enda sjeldnere men som samtidig er profesjonell, god å bruke.»*

Flere av informantene forteller at det kan være problematisk at læreren sjelden har kontakt med elevenes foreldre. Informantene savner et bedre og oftere samarbeid med foreldrene. Informantene sammenligner ofte skolen med det tette samarbeidet i barnehagen. Der ser de ansatte foreldrene to ganger om dagen, mens en lærer har elever med foreldre han sjelden eller aldri møter. Informantene ser at det trengs en større og mer selvfølgelig dialog med hjemmet. Det savnes også tid til å følge opp de foreldrene lærerne ikke får så mye kontakt med. Dersom det var en selvfølge at lærer og foreldre møttes regelmessig og oftere, hadde det vært lettere å oppdage de som ikke var der. Læreren ville fått et inntrykk og bli kjent med elevenes foreldre.

U1: *«Jeg tenker at, det er ikke sikkert at det er rett, men de som unngår skolen, sluntrer unna foreldremøter, skoleturer å sånn, for å oppdage dem som ruser seg, det ville vært enklere om det var en selvfølge å møtes hele tiden.»*

U1: *«På en måte at det var sånn at «selvfølgelig går vi på foreldremøte, foreldrekonferanse». Hvis jeg setter opp en time til foreldremøte og ringe for å avtale ny fordi de ikke møtte, og gjør dette tre ganger, hva skal jeg gjøre mer da? Skal jeg kunne oppdage at noe ikke er som det skal med foreldrene så må jeg få møte dem.»*

5.4 Omsorg i lærer-elev relasjonen

Den ene informanten (U2) forklarer sin tanke om at det for noen unger sikkert ville vært helt ulogisk å snakke med akkurat henne om «det» på grunn av lærer-elev rollen og at eleven da ikke ser på henne som en omsorgsperson. Informantene uttrykker også en mening om at det ville falt mer naturlig om et annet apparat ved skolene hadde ansvar for å ha vanskelige samtaler med elevene. Informantene hevder at det ikke ligger i lærer-elev relasjonen at læreren er i posisjon til å hjelpe med slike problemer som et pårørende barn kan ha. Flere informanter nevner at elevene antakeligvis kun ser på læreren som en person som lærer dem faglig kunnskap.

U2: *«Men det er jo et annet apparat på skolen som kan ha den rollen. Så ville det gjerne være mer naturlig at de tok samtalen, ikke sant, at ikke alle skal dra å snakke for å finne ut av ting. Jeg føler ikke at jeg har den kompetansen jeg trenger til å ta ansvar i en slik situasjon og jeg føler heller ikke at det ligger i lærerutdanningen».*

B3: *«Men jeg tenker jo at det er bedre å vise at du bryr deg en gang for mye, men det trenger jo ikke alltid å være meg da. Det er jo mange på skolen som og ikke er lærere».*

V6: *«Og de sier jo egentlig ingenting, jeg tror det skal ganske mye til før de forteller noe og i alle fall til en lærer».*

5.4.1 Den personavhengige omsorgen

Informantene forteller hvordan lærere ser barn forskjellig og at den videre handlingen ved eventuelle bekymringer er personavhengig. Informantene forteller at ulike mennesker har ulike handlinger. Ikke alle ser de samme tingene. Noen er vare for egen magesfølelse og andre mindre, forteller informantene. En informant (H4) forteller om sitt inntrykk, at spesielt de eldre av skolens ansatte har laget sine rutiner i arbeidshverdagen og kan være veldig glade i kaffe koppen sin mens de yngre da heller er ute i friminuttene og observerer.

En informant (H4) forteller om en ledelse som kan være avvisende dersom man henvender seg med bekymringer. Informanten forteller at han da må velge å «dra lasset selv». Han forteller at lederen bagatelliserer bekymringen.

En annen informant (U1) forteller at elevene under elevsamtaler oftest svarer at alt er bra og er veldig lojale mot foreldrene sine og at det da er opp til læreren selv å lese mellom linjene. Det vil da være avgjørende hvilken person læreren er. Dersom læreren har god kunnskap om barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk kan det være lettere for han å fange opp eventuelle signaler.

Hvilken atferd og hvilken kjemi læreren har med elevene er også en faktor som nevnes ofte under intervjuene. Den ene informanten (U2) forteller at noen elever appellerer mer enn andre og at det påvirker hvordan man ser eleven.

Flere av informantene forteller om det å «se» elevene. De forteller at det kan være utfordrende i en travel skolehverdag å se de barna som ikke gjør så mye utav seg og at det da er opp til hver enkelt lærer hvordan han velger å bry seg om elevene som er stille eller utfordrende. En av informantene (H4) forteller at han synes det var godt å være litt «opp i årene» da han begynte å jobbe som lærer. Han tenker at det å være moden og ha livserfaring hjelper han med å se det som ligger utenom undervisningen. Informantene forteller om den enkelte lærers holdninger og evne til å se elevene. Det fortelles at «personlig ballast» fra egen oppvekst og selvtillit påvirker hvordan man er i møte med elevene sine.

Informantene forteller at lærere har ulike evner til å «blande seg inn» i andres privatliv og at lærerne har et valg om å yte det «lille ekstra». Den ene informanten (H5) forteller ofte om holdninger og at man kanskje burde jobbe mot en holdningsendring hos lærere som vegrer seg for å melde bekymringer til barnevernet. Hun ser det også som viktig å skape mer aksept

rundt det å tenke annerledes og aksept for å handle. Hun forteller at alt for mange er redde for å «tråkke andre på tærne». Hun tror også at noen er redde for ekstra arbeidet som kan komme av å gå videre med en bekymring man har i magefølelsen.

Informantene forteller også om hvor dårlig økonomien er ved skolene og at tiden jobber i mot dem. De forteller videre at det er opp til dem selv å gå på kurs eller finne litteratur om saker de vil finne mer ut av. Hvordan man trer inn i rollen som lærer avhenger av hver enkelt person.

H4: *«Jeg tror folk er voldsomt redde for å blande seg. Men jeg merker at det er en egenskap som vertfall i mitt yrke bør være mer fremme.»*

H4: *«Jeg synes det er voldsomt interessant dette, det får meg til å tenke litt gjennom hva faktisk rollen min er som lærer. Det er ikke sikkert hvis vi ikke hadde hatt denne praten at... ved å få disse spørsmålene så får jeg litt innsikt i om jeg... passer inn som lærer. Og det føler jeg at jeg gjør i og med at jeg prøver å ta vare på elevene jeg har på skolen. Det hadde egentlig vært voldsomt interessant om du hadde intervjuet resten av gjengen her på skolen.»*

V7: *«Det er vel evnen til å se, og den er forskjellig på alle voksne. Jeg vet at jeg er flink til å se. Men jeg tror at som ved alt annet, at du har forskjellige typer mennesker, også er det jo og hvor mye du går inn i jobben din, det er jo et omsorgsyrke.»*

V7: *« Du er jo på en måte utdanna allmennlærer for at du skal lære barn, men jeg ser jo det at det er mer og mer atferd. Du bruker mer og mer tid på den sosiale type læring. Så av og til føler jeg meg ikke som lærer, jeg føler at jeg skal være fire ting. Jeg skal være litt sykepleier, litt psykolog så skal jeg helst ha mye informasjon og kunnskap slik som en barnevernspedagog. Så skal jeg og være god som fysioterapeut når barna har problemer i gymtimen. Det skal liksom ringe en bjelle med en gang. Jeg ser jo at læreryrket er blitt mye.»*

5.5 Samtaler med eleven

Jeg undret meg hvordan lærerne ville møtt sin bekymring i forhold til elevene sine. Fire av informantene (H4, H5 og V6 og V7) ville hatt en samtale med eleven på bakgrunn av sin bekymring. De andre informantene var nølende til å ha en samtale eller fortalte at de ikke ville holdt en slik samtale. Den ene informanten (B3) begrunner det med at da går man over en etisk retningslinje og at man som lærer ikke har lov å spørre ut elever om hjemmesituasjoner. En annen informant (U2) forteller at det ville falt henne vanskelig å ha en slik samtale med tanke på hvordan det da ville bli i etterkant. En informant (U1) ville «sett det litt an» om hun ville ha snakket med eleven. Det kom også opp at lærerne fryktet at eleven ville fortelle om det hjemme dersom læreren snakket med eleven om hjemmesituasjonen. Jeg spurte informantene om de ville snakket med barnet eller ungdommen dersom de var bekymret. Flere av informantene uttrykker sine tanker om hvilken kjemi de har med barna og at kjemien ville vært avgjørende for om informanten ville hatt en samtale med barnet om sin bekymring.

B3: «Det er vanskelig! Det er en balansegang mellom det å vise omsorg og det å spørre ut, fordi vi kan ikke, jeg har ikke lov å spørre ut ungene om hvordan har du det hjemme å sånn, da er du på en måte over, det er noen etiske retningslinjer.»

U2: «Jeg tenker at jeg ville ikke ha gledet meg til en slik samtale, du gjør noe med den, du går inn på et område som du i utgangspunktet ikke beveger deg inn på med elever. Vi snakker for det meste om skolen, ikke bare om fag, men om de blir mobbet å sånn, men vi pleier på en måte ikke å snakke om det som skjer hjemme så konkret, da hadde jeg jo brutt en slags grense.»

Flere av informantene ville ha «fisket» litt. Stilt litt ufarlige spørsmål og ikke spurt direkte om foreldrene har et rusmisbruk. Informantene synes det er vanskelig med slike samtaler fordi de vet at elevene er lojale mot sine foreldre og informantene er usikre på hvordan de skulle gått frem dersom elevene forteller at alt er bra hjemme tross at de har en bekymring. De fleste informantene forteller at det skal en del til før de velger å ha en samtale på bakgrunn av en bekymring og at de helst vil observere. En informant (H5) tenker at noen lærere kan unngå å

ha en slik samtale med elevene fordi de kan være redde for ekstra arbeidet som kan komme dersom barnet åpner seg.

Mitt inntrykk er at lærerne ønsker å observere konkrete ting som kan bekrefte bekymringen før dem enten kontakter barnevernet eller velger å ha en samtale med eleven. Samtidig forteller lærerne at de stort sett snakker med elevene ganske ofte, også på tomannshånd og at når de ofte snakker om små og ufarlige ting, at det kanskje kan åpne for å tørre å ta opp større og mer alvorlige tema. Lærerne forteller at elevene da ofte har en mulighet til å fortelle dem også om de mer alvorlige saker når de snakker om det generelle.

Elevsamtalen (en samtale mellom lærer og elev som man har 1-2 ganger i halvåret, om skolen, mobbing og fritid) blir også nevnt som en anledning for barnet å kunne fortelle hvis de har noe på hjertet. «Logg» er også blitt innført, da kan elevene skrive løst om hva de lærer og andre ting de vil fortelle. Den ene informant (V7) forteller at hun gjennom dette kjenner elevene på en annen måte og at de dermed også har flere muligheter å åpne seg på. Det er en fast struktur på kommunikasjonen. Informanten har fått veiledning av PPT i forbindelse med å ha samtaler med vanskeligere tema med elevene da hun en periode hadde elever som var deprimerte.

H5: «Jeg ville nok snakket med barnet først, også prøvd å observere om det stemmer. Barn kan fantasere og, det vet vi jo.»

Flere av informantene tenker også at det er vanskelig å vite når de skal tro eleven og ikke. Informantene forteller at de ikke er flinke til å snakke med elevene om mer enn det generelle og at når elevene sier at de har det bra, så tror de på dem uten å spekulere mer på det. Informantene forteller også at de vet at elevene kan være «gode skuespillere».

Informantene gir også uttrykk for at det oftest er «vanlige» ting som opptar elevene og gjør dem ukonsentrerte og at de da ikke vil «lage noe utav noe som ikke er noe». Informantene kommenterer også at de kunne tenke seg statistikk på hvor mange elever som er pårørende av foreldres rusmisbruk og hvis de da fikk vite at det var mange, kanskje flere i en klasse, ville det blitt mer fokus på de elevene.

5.6 Begrensinger og barrierer for å handle

Ingen av mine informanter har meldt bekymring til barnevernet om barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk, men den ene informanten (H5) har vært bekymret for et barn av andre årsaker og meldt sin bekymring til barnevernet. De seks andre informantene har valgt å ikke ta eventuelle bekymringer lenger enn til helsesøster, kollega eller ledelsen. Noen av informantene har allikevel vært i kontakt med barnevernet av andre årsaker.

Jeg opplevde at alle informantene hadde klare svar da jeg spurte om hva som skulle til for at de ville melde i fra om sin bekymring. Seks av informantene sa at de hadde høy terskel for å melde i fra og at det skulle relativt mye til og en informant sa at hun heller ville melde en gang for mye. De fleste informantene melder kun i fra hvis de har konkrete eksempler på at noe ikke er som det skal. Noen av informantene begrunnet avgjørelsen med tankene på at barnevernet er overarbeida og har lang saksbehandlingstid og andre forteller om sin usikkerhet i forhold til barnevernet generelt. De fleste informantene gir også uttrykk for usikkerhet i forhold til sin egen bedømmelse av situasjonen og tenker at det vil være tryggere å henvende seg til helsesøster eller ledelse. Jeg velger å vise flere av informantenes sitater akkurat her.

B3: «Men for at jeg skal ta det videre til da eventuelt barnevernet, sende bekymringsmelding til barnevernet, da skal det være mye mer sikkert på et vis. Jeg går jo ikke rett til barnevernet, jeg prøver jo andre først. Og jeg vet jo at det er lang saksbehandlingstid i barnevernet, da er det godt å ha mest mulig bakgrunnsstoff.»

V6: «Så tenker jeg da, stjeler jeg da ressurser fra noen som virkelig trenger det hvis jeg melder opp noe det ikke er grunn til? Så er det jo ett apparat som settes i gang og hvis det ikke skulle være noe så føler jo foreldrene seg ganske tråkka på. Så ja, dessverre skal det nok ganske mye til før jeg melder i fra.»

H4: «Man tenker kanskje det at om man er bekymra, er det bedre å ringe en gang for mye enn for lite, men terskelen er jo allikevel der for vi hører jo stadig om hvor overarbeida barnevernet er. Jeg tror nok det skal en del til for ledelsen også, å sende bekymringsmelding.»

U2: «Hvis jeg var ganske sikker på at her er det noe som ikke stemmer, så måtte vi jo ha meldt det som en bekymringsmelding, ja det måtte vi jo, hvis jeg var sikker på at barnet trengte hjelp.»

V7: «Men jeg har ikke så mye erfaring med det, fordi jeg har aldri gått lengre en å melde bekymring til min nærmeste leder også skulle jeg ikke gjøre noe mer med det... og i med at jeg ikke hadde noen kraftig mistanke om det da, så har jeg ikke meldt noe. Jeg synes det er vanskelig, for du må være helt bombesikker!»

Det kan se ut til at det er en høy terskel for lærere å melde ifra til barnevernet når de er bekymret. Nedenfor vil jeg gjøre rede for ulike mulige grunner til at lærerne velger å ikke kontakte barnevernet ved bekymring for en elev.

5.6.1 Usikkerhet rundt bekymring

De fleste informantene gir uttrykk for at det er et alvorlig skritt å ta når en melder sin bekymring til barnevernet. Informantene viser usikkerhet og tenker på hvilke konsekvenser det vil gi og melde sin bekymring til barnevernet. Informantene forteller at det kan være store påkjenninger både for seg selv, barnet og foreldrene. Når lærerne da i tillegg ikke er sikre i sin bekymring synes de at det er vanskelig. Den ene informanten (B3) forteller om en kollega som har vært i tre forskjellige rettsaker der skolen ikke kunne forstå hvorfor barnevernet handlet som de gjorde. Informanten viser oppgitthet og frustrasjon over barnevernet og avgjørelser som blir tatt. De fleste informantene forteller om en bekymring til å ikke vite hva utfallet blir dersom de melder i fra til barnevernet. Derfor velger informantene heller å involvere enten andre kollegaer, helsesøster eller ledelse for å få bekreftet at det er reelle

bekymringer. Informantene forteller på ulike måter at de ofte er usikre på sin egen bedømmelse av situasjonen.

Mitt inntrykk er at informantene opplever flere bekymringer av å melde i fra om sin bekymring. Informantene synes at det er ubehagelig å ikke kunne melde bekymringen anonymt. Det sies at ja, de er voksne og skal tåle påkjenningen, selv om det kan være ubehagelig og at de skal være profesjonelle hvis det kan redde et barn. Informantene forteller på ulike måter at det som er best for barnet ofte kan være ubehagelig for dem selv. Men lærerne stiller også spørsmålstegn ved om ting egentlig blir bedre når barnevernet er innblanda. Informantene ønsker å vite mer om ulike konsekvenser, hva som kan skje etter at man har meldt en bekymringsmelding. Lærerne er redde for at de kan gjøre vondt verre.

Informantene ønsker et tettere samarbeid der det kan være mer åpenhet. Informantene forklarer at bekymringen de har ovenfor elevene blir forsterket på grunn av barnevernets taushetsplikt. Flere av informantene viser en sterk frustrasjon rundt forholdet mellom barnevernets taushetsplikt og skolens opplysningsplikt.

Informantene har også tanker om sitt privatliv. Noen av lærerne forteller om følelsen av å bli sett på som en fiende av foreldrene og det med å ta jobben med hjem. Flere av informantene nevner samarbeid med foreldrene etter å ha meldt en bekymring og at det er barnet som vil tape på et dårlig samarbeid mellom lærer og foreldre.

U2: «Det er noe med å sette i gang et helt apparat hvis en ikke helt vet hva det apparatet egentlig gjør, så nøler man med å trykke på en knapp, hvis ikke en vet hva som skjer. Eksploderer det eller kommer det til å gå liksom?»

5.7 Oppsummering av funn

Informantene hevder tydelig at de ikke har den kompetansen de selv mener at de trenger for å føle seg trygge i en bekymringssituasjon. Informantene synes det kan være vanskelig å gå videre med sin bekymring for en elev. Det er manglende fokus på barn som pårørende i lærerutdannelsen og bekymringer blir heller ikke diskutert eller snakket noe om i hverdagen.

Lærernes syn på sin egen rolle i relasjon til eleven bærer preg av at læreren ikke ser seg selv som en elevene vil betro seg til dersom han trenger en voksen å prate med.

Vider kan man se at det er høy terskel for å melde bekymringer til barnevernet. Informantene tenker at de må ha konkrete eksempler og bevis for å melde. Informantene frykter også ulike konsekvenser av å melde samtidig som de er usikre på sin bedømmelse av situasjoner. Informantene viser også skepsis til barnevernet og ser det i sammenheng til å unngå å melde i fra om bekymring. Det kan se ut til at informantene får flere bekymringer av å melde bekymring til barnevernet enn å la det være.

Lærerne ønsker mer informasjon om fremgangsmåter ved bekymring og barnevernets saksgang. De ønsker et redskap som kan gi dem trygghet til å handle. Lærerne finner det hjelpsomt å samarbeide med andre i bekymringssituasjoner. Særlig helsesøster blir satt pris på.

Informantene forteller at handlinger ved bekymringer vil være personavhengige. Noen velger å avvise, andre å «dra lasset selv» Noen velger å snakke med elevene sine andre ikke. Lærerne ser at kjemi har en betydning i om man handler eller ikke ved en bekymring.

Alle lærerne forteller at tiden jobber i mot dem og at det ikke er rom for oppfølging av for eksempel foreldre som ikke møter opp til avtaler. Samtaler med både foreldre og elever er noe som faller vanskelig for lærerne når tema er bekymring.

Jeg har nå gjort rede for mine resultater av intervju med syv lærere. Resultatene vil i neste kapittel bli drøftet med den tidligere presenterte teori.

6.0 Teoretisk diskusjon

Følgende del av oppgaven søker å forstå hvordan lærere opplever «den nye virkeligheten» som en bekymring kan oppleves som. Her skal det også diskuteres hva lærere trenger av kunnskap, støtte og samarbeid for på en best mulig måte gå bekymringen i møte. Man kan se at lærerne trenger å bli bevist sitt viktige ansvar, tilliten de har fått av samfunnet på grunnlag av blant annet tiden de har sammen med barna og de unge. Man kan vurdere at lærerne trenger tid til refleksjon over egne barrierer og eget forhold til problemstillinger som bekymringen kan inneholde.

6.1 «Bekymring til handling», også lærerens ansvar?

Lukke øyne? Lukke ører og munn? Jeg ser at dette kan være en «skjult» diskurs på skoler. Jeg finner det veldig interessant, men mest urovekkende at et tema som tydelig er så viktig og aktuelt, nærmest ikke er prioritert på skolene. Informantene gir uttrykk for at tema som bekymringer om barn som er pårørende ikke er noe det snakkes om i skolehverdagen og jeg opplever holdninger om at det heller ikke er lærerens oppgave å ta seg av de barna. Når en lærer hevder at samfunnet signaliserer gjennom utdanning at det ikke er lærerens arbeidsoppgave å ha fokus på barn som er pårørende, hvordan påvirker den holdningen om barna faktisk blir «sett» på skolen? Dette kan si noe om diskursene som råder på skolene jeg har vært innom. Det kan tenkes at enkelte informanternes holdninger påvirker ansvaret de tar i møte med barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk. Noen signaliserer ansvarsbevissthet mens andre signaliserer ansvarsfraskrivelse og bagatellisering.

Bergem (1998) greier ut om holdningsbegrepet som en psykologisk konstruksjon. Man skiller mellom holdninger og atferd. Holdninger kan ikke observeres direkte, men de kan gjenspeiles mer eller mindre direkte i den måten vi forholder oss på til de personer eller forhold som holdningene er rettet mot. Holdningen virker bestemmende inn på hva vi gjør.

Jeg ønsker igjen å ta opp hvor vanskelig det var for meg å få informanter. Grunnen til at jeg velger å ta det opp igjen, er fordi det for meg var «et stort funn» i oppgaven. Hva betyr det egentlig når rektor svarer meg på mail at «vi har minimal befatning med slikt på vår skole..» Man kan håpe at det bare var en uheldig formulering fra hennes side. Eller er det bare jeg nå som prøver å benekte at virkeligheten er slik at man ønsker å tro at mennesker rundt oss ikke har det vondt, barn rundt oss lider ikke under foreldrenes rusmisbruk. Det kan være slik at man ikke har fantasi til å forestille seg at noen kan gjøre mot et barn som man selv ikke kunne gjort. Man kan tenke at det vil påvirke skolens ansatte når en rektor har en bagatelliserende holdning. Videre kan man undre seg over hva diskursen er på de skolene som meldte avbud på å bli med på bekymring til handling prosjektet og hvilket ansvar de voksne egentlig tar på skoler som mener at de har minimal befatning med barn som er pårørende. Den type bagatellisering kan gi konsekvenser for de sårbare barna. Det kan se ut til at det er nettopp dette Kari Killèn (2004) mener med samfunnets passive omsorgssvikt.

Ut i fra problemstillingen min kan man tenke at lærere ikke har nok kunnskap til å gå fra en bekymring til handling. Lærerne jeg intervjuet bekrefter dette og hevder alle at de mangler

kompetanse. Også de som ikke ville stille til intervju brukte kompetanse og kunnskap som begrunnelse for å ikke stille. Jeg ser at læreren kunne lært mer gjennom utdanning om barns reaksjoner på foreldrenes rusmisbruk. Men når man kjenner en bekymring, kan man spørre seg om det ikke da «bare» er å vinne over sine egne barrierer å handle. Dette kan gjøres ved å ha en ordentlig samtale med eleven, ringe barnevernet for råd og veiledning eller sende en bekymringsmelding. Lærere er som jeg viste i kapittel 2, forpliktet gjennom loven til å handle gjennom meldeplikt og opplysningsplikt.

En informant fremhevet at skolehverdagen er preget av flere lærere i klasserommet og at han en dag i uka ikke er inne i klassen hvor han er klasseforstander. Noddings (2005) hevder at elevene trenger kontinuitet i lærerne de omgås. Kanskje ville elevene knyttet seg mer til læreren dersom det ikke stadig var en ny lærer i klasserommet. Kanskje ville læreren også knyttet seg mer til elevene, noe som igjen kunne ført til oftere handling ved bekymring. Noddings (2005) peker også på at dersom det er flere lærere å forholde seg til vil ulike elever finne ulike lærere å knytte seg til. Informantene påpekte også at det ikke var alle elever de hadde like god kjemi med, og at kjemien også kunne være avgjørende for en handling ved en bekymring. Noddings hevder videre at for noen elever er læreren viktigere enn foreldrene. Man kan være kritisk til dette utsagnet og tenke at Noddings kanskje mener at dersom foreldrene følelsesmessig ikke er til stede for eleven, som for eksempel ved rusmisbruk, kan en lærer være viktig og kanskje gi eleven en oppmerksomhet som er så viktig for eleven slik at læreren har gjort mer for elevens følelsesliv enn det foreldrene har. Det er mulig at læreren trenger kunnskap og refleksjon over hvor viktig han kan være som voksenpersoner i elevens liv. Det faktum at en lærer kan ha så stor innflytelse på en elevs liv fører meg til et spørsmål om kravene man stiller til læreren og han/hennes rolle i forhold til omsorg.

6.2 Kreves det for mye omsorg av læreren?

En kan tro at det vil påvirke eleven som bærer den vonde hemmeligheten når læreren tror at elevene kun ser på ham/henne som en med faglig kunnskap, en man ikke kan ha en «varmere» relasjon til. Det er mulig at det vil påvirke signalene læreren sender ubevisst og bevisst til elevene. Jeg tenker at hvordan en ser seg selv vil påvirke hvordan andre ser deg også. Hvem utenfor familien kan kalle seg en omsorgsperson om ikke læreren? Man kan spørre seg om der

er mulig å ha omsorg for en person kun på enkelte områder og om læreren kun har omsorg for å ville lære bort fag men ikke om resten av eleven.

Når en elsker og viser omsorg for sitt eget barn, finnes ofte «ingen» begrensinger. Men i profesjonell omsorg kan det tenkes at det er viktig å kjenne på sine begrensinger. Det kan hende at omsorgen blir for overveldende for en person, hvis man skal forholde seg til elevene i arbeidstiden, på samme måte som man gjør med familie eller nære venner. Kan man i det heletatt tillate seg og forholde seg på samme måte, hvis det kan påvirke ens dømmekraft i ulike avgjørelser? Det kan jo være slik at man trenger en distanse i omsorgen for å ha overskudd til neste arbeidsdag. Man kan hevde at omsorg som en spontan livsytring er sterkere hos noen lærere enn hos andre.

Rammeplanen for lærerutdanningen påpeker viktigheten av å hjelpe elever i kriser som krever særskilt omsorg fra lærerens side. Det kan allikevel hende at noen lærere ikke ser seg selv som naturlige samtalepartnere for en elev som er i en vond livssituasjon. En grunn til dette kan være skolens diskurs. Lærere før i tiden var mye mer autoritære og man hadde ikke det samme forholdet til en lærer den gang som man kan ha nå. Kanskje det er en eldre lærer i skolen som selv har hatt et annet forhold til sin lærer og at det har gjort noe med lærerens indre arbeidsmodell. Det trengs ikke mer enn en person for å påvirke en rådende diskurs. Og man vet at de yngre ser opp til de eldre. Da kan eventuelt læreren jobbe med akkurat denne barrieren, dersom han blir bevisst på denne barrieren.

Det er mulig at dersom utdannelsen hadde hatt et fag som het «refleksjon og relasjon med barn i vanskelige livssituasjoner» ville flere bekymringer ført til handlinger. Man kan tenke at der ville vært en fordel om læreren hadde kunnskap om seg selv og sine egne barrierer. For det er joslik at man hjelper andre best ved å kjenne seg selv.

Arthur Jersild, (1978) skrev en bok som heter «lærer kjenn deg selv». Allerede den gang la man stor vekt på og så viktigheten av at læreren må kjenne seg selv for å kunne hjelpe sine elever. Forfatteren hevder at læreren må ha en harmonisk personlighet og trenger selvinnsikt. Dersom selvinnsikt ikke er tilstede, vil lærerens syn på elevene bli fordreid av lærerens egne behov, frykt, ønsker, impulser og angst. Alt som skjer i forhold mellom en elev og lærer kan ha en vesentlig innvirkning på hva eleven tenker om seg selv. Jersild (1978) hevder at læreren i høy grad kan påvirke elevens holdninger til sitt eget menneskeverd fordi livet i skolen er preget av ris og ros, stolthet og skamfølelse. Noen blir akseptert andre utstøtt, noen lykkes og andre mislykkes (ibid.). Hvis læreren skal få innsikt i hva eleven kjemper med, må læreren

kjempe for å løse de samme problemene i sitt eget liv. For å vurdere andres angst riktig, må han forsøke å undersøke sin egen angst. Hvis læreren ikke kjenner sin egen angst vil han være uforstående når eleven hjelpeløst gir uttrykk for sin (ibid.). Forfatteren hevder videre at en lærers forståelse for andre kan aldri bli større en den visdommen han har tilegnet seg ved å rette blikket innover i seg selv. Man kan tenke at det alltid vil være viktig å skille egne følelser fra de faktiske realitetene i møte med barn som vekker bekymring.

Drugli (2008) fremhever en klar sammenheng mellom forventninger en lærer har og de handlingene som utføres. Det bilde en lærer har av elevene i klassen, vil påvirke samspillet og kommunikasjonen med dem. Dette er ikke alltid beviste sammenhenger. Når man er i samspill med andre, forsøker man hele tiden å tolke dem ut fra det de sier og gjør, måten de oppfører seg på. Det en oppfatter vil være avhengig av hva man er forberedt på å fange opp. Når for eksempel rektoren som har «minimal befatning med elever som er pårørende av foreldres rusmisbruk» har en bagatelliserende holdning og tenker at «alt er fint» vil det hindre henne i å fange opp barna. For meg virket det gjennom holdningen hennes ikke ut som at hun var forberedt på å måtte fange opp barn som pårørende. Jeg tenker at dette vil påvirke den videre handling og mulighet til å «se» elevene.

Helgeland (2008) hevder at ikke alle lærere som arbeider med elever som lever under stress, og som er blitt utsatt for store belastninger, er egnet til denne jobben. Kjentegn for gode lærere for barn med sosiale og emosjonelle vansker er blant annet at de må tåle å se barnas smerte uten å støte dem ut.

Det er mulig at om læreren er en omsorgsperson eller avhenger av hva læreren selv vil være. I min verden har det oftest vært slik at man merker når noen oppriktig bryr seg. Man kan se for seg at elver som har det tungt kanskje vil «teste» ut hvor mye den aktuelle læreren egentlig bryr seg ved å tolke og være var for hans eller hennes kroppsspråk. Kanskje til å begynne med først med litt signaler og kanskje noen kommentarer og eleven vil da videre se hvordan læreren «takler» dette før resten eventuelt får komme til overflaten. Et barn som bærer på en tung hemmelighet om sine foreldre vil være var for hvem han tørr å ta av masken til. Da spør det om læreren tørr å være der når masken tas av. Men man kan undre seg rundt om det egentlig er et spørsmål om å tørre når læreren er forpliktet. Det burde ikke være et spørsmål om å tørre. Kanskje mennesker generelt burde bli litt strengere mot seg selv når det gjelder å møte ubehagelige virkeligheter. Det er mulig at det er så mye vondt i verden at man ikke orker å ta det innover seg. Jeg klarer oftest ikke å ta det inn over meg når jeg ser virkeligheten

på nyhetene om krig og elendighet, det er en verden utenfor min egen. Man kan lure på hvordan det da kjennes når elendigheten er rett ved siden av, i samme klasserom. Da må man velge å prioritere om man skal skåne seg selv, kjenne på egne begrensinger eller kanskje «redde ett liv». Det kan være vanskelig og man hører jo stadig om mennesker som blir utbrente i dagens samfunn. Det hevdes at læreryrket krever totalengasjement som aldri gir utøveren fred og kan føre til tidlig utbrenthet (Bergem, 1998). En får jo ikke gjort så mye om man blir utbrent. Kanskje det da blir slik at man velger seg ut så å så mange man kan «redde og kjempe for» og da velge dem man liker best og har best kjemi med. Det kan jo hende at det kreves for mye omsorg av læreren. En mulig løsning kunne vert mer spisskompetanse i skolen, i klasserommene og videre mer samarbeid mellom profesjonene. Men man kan tenke at lærerne i første omgang trenger kunnskap om seg selv gjennom ekte og ærlig refleksjon rundt tema bekymring til handling.

6.3 Når kunnskapen og verktøyene frem til lærerne?

Det er tydelig at barn som pårørende fremdeles er en gruppe som må få mer oppmerksomhet i samfunnet. Flere og flere organisasjoner jobber for at barn som pårørende skal komme frem i samfunnet, få sine rettigheter og bli fokusert på. Tidlig intervensjon på rus området er som nevnt innledningsvis et prioritert satsingsområde i regjeringens opptrappingsplan. Helse- og omsorgsdepartementet har utarbeidet en strategi rettet mot ansatte i tjenesteapparatet med formål om å avdekke problemer og hjelpe personer med symptomer på mulig utvikling av rusmiddelproblemer på et tidligere tidspunkt enn i dag. Veilederen «Fra bekymring til handling» er utviklet for å hjelpe tjenesteytere til å kunne identifisere og håndtere et helseproblem på et så tidlig tidspunkt at problemet forsvinner eller blir begrenset med en svært liten innsats (tidligintervensjon.no)

Men hva med skolens lærere, når de ikke får nok kunnskap om denne viktige gruppen mennesker. Man kan spørre om en «veileder» fra helsedirektoratet er nyttig når den ikke når frem til de som tilbringer mest tid sammen med barna og de unge. «Tidligintervensjon.no» kunne nok vært en nyttig nettside og verktøy hvis læreren visste om den. Lærerne forteller at de ønsker seg et redskap, et slags verktøy som kan være til hjelp når lærerne tviler på egne bedømmelser. Mine informanter var alle tydelige på at de ikke hadde nok kunnskap og at det heller ikke var noe om denne kunnskapen i utdannelsen. En informant mente at kanskje det

var samfunnets måte å vise at det derfor ikke var lærerens område. Men når en lærer er pliktig til å melde i fra om bekymringer og er en så viktig samarbeidspartner for samfunnets barnevern, kan man kanskje si at det er veldig uheldig at lærere ikke har et eget fag i skolen om fenomenet omsorgssvikt og alt det begrepet kan inneholde. Man kan se at barn som lever i familier med foreldres rusmisbruk absolutt kunne ha vært på pensum i lærerutdanningen når man vet hvor sterkt det kan påvirke et barn å leve under slike forhold. Ikke en eneste av mine informanter sa at de hadde kompetanse eller kunnskap om barn som pårørende av verken rus eller andre emner som kan føre til omsorgssvikt. Man kan spørre om det nok med den lille veileder -brosyren om tidlig intervensjon fra helsedirektoratet. Det kan se ut til at det er personavhengig og opp til hver enkelt lærer å skaffe seg kunnskap og informasjon om tema.

Man kan tenke at det blir for enkelt på en så kompleks situasjon å lage en oppskrift som lærerne etterlyser. Barnevernet ville nok ikke strevd med alle utfordringene om det fantes en enkel oppskrift. Det er mulig at oppskriften eventuelt er så enkel at den trenger en eneste stor ingrediens, godt samarbeid. Lærerarbeidet kan ikke settes på en bestemt formel og utføres etter en oppskrift uten datostempling. Det krever vilje og evne til å sette seg i andres sted, innlevelse og intuisjon. Hver eneste dag kan det skje uforutsette ting som læreren ikke kan gradere seg mot. Uansett om utfordringene er store eller små, vil lærerens reaksjoner og væremåte få konsekvenser for elevene. Lærerens handlinger setter spor i elevens sinn (Bergem, 1998).

Raundalen og Schultz (2011) hevder at det ikke finnes nasjonale påbud eller retningslinjer for at skoler skal utarbeide kriseplaner og beredskapsplaner. Kaller man det ikke en krise dersom man er bekymret for om et barn er pårørende av foreldrenes rusmisbruk når man vet hvilke konsekvenser det kan gi en elev? Man kan kanskje også kalle planen for en bekymringsplan. En utfordring kan være å lage en plan som ivaretar kompleksiteten i situasjonen uten at planen blir for komplisert. Det som kan være fint med en plan er at den kan hjelpe læreren til å bli etterpåklok på forhånd, før krisen inntreffer (ibid.). Man kan spørre hvem som skal lage planen, om det er lederne eller læreren selv. Neste spørsmål blir hvem sitt ansvar det blir og hvilken nytte planen vil ha. Vil den bli bruk og vil den vites om? En slik plan kan være et nyttig supplement til menneskelig støtte gjennom kolleger, veiledning, refleksjon og samtaler.

Videre vil jeg drøfte det som kanskje er det viktigste valget man tar i prosessen fra en bekymring til handling. Snakker læreren med eleven bekymringen gjelder for?

6.4 Den nødvendige samtalen

Berger og Luckmann (2004) ser at den viktigste opplevelsen man har av andre, for eksempel elevene, har man i ansikt til ansikt situasjoner. Det er i denne situasjonen at andres subjektivitet blir virkelig nær. Refleksjonen man har over seg selv er som tidligere nevnt en gjenspeiling av den andres holdninger.

Tre av syv lærere var nølende til eller ville ikke ha pratet med eleven dem kjente en bekymring for. Dette kan virke urettferdig for de elevene som ikke blir snakka med på grunn av at læreren ikke har den rette kjemien til eleven og derfor velger og ikke vise sin bekymring. Man kan undre seg over om det er riktig å forskjellsbehandle elever på grunnlag av kjemi man deler og om det er mulig å unngå at slike menneskelige barrierer kommer i veien for handlinger. Jeg tenker at det er mulig dersom man blir bevisst og kontinuerlig reflekterer. Men hvem skal eventuelt minne lærerne på å reflektere over egne handlinger? Hvem skal gjøre læreren bevisst over egne barrierer og vil lærere ta seg tid til dette i den travle hverdagen? Det er mulig at den livsviktige samtale blir prioritert i den travle hverdagen dersom det ble fortalt hvor avgjørende samtalen kan være for en elevs livsverden og fremtid. Det kan være en fordel om refleksjon over slike situasjoner er godt innarbeidet gjennom utdannelsen.

Videre kan man spørre om observasjon vil gi like verdifull «informasjon» som en samtale. Observasjon vil i alle fall ikke gi samme følelse av å bli «sett» som en samtale. Læreren kan spørre seg hva som gir mest næring til relasjonen, hva gir mest omsorg og følelsen av å bli ivaretatt. Jeg tror at en samtale åpner mest for at eleven skal slippe å lenger bære en vond hemmelighet videre aleine.

Informantene forteller at ved å snakke om generelle ting gis også muligheten til å åpne seg om mer alvorlige ting. At loggen som den ene informanten nevnte gir mulighet for å fortelle om mer personlige ting og at elevsamtalen kan gi innblikk i elevens verden. Slik jeg ser det er det ved alle disse anledningene eleven selv som må ta initiativ til å plutselig «slippe bomben». Jeg tenker videre at noen ganger kan disse «anledningene» bli en hvilepute for noen lærere. Læreren er ikke like aktiv i bekymringsprosessen dersom han venter på elevens initiativ, enn om han tar en gjennomtenkt samtale med eleven. Det er nok ikke alltid slik at læreren ikke har gjort nok, lagt nok til rette for at eleven kan åpne seg, ved å dele ut en loggbok selv om det er et fint supplement til en «ekte» samtale.

Noen av informantene ga uttrykk for at dersom eleven fortalte om noe spesielt ved for eksempel en hjemmesituasjon, kunne det falle vanskelig å tro på om eleven snakket sant eller ikke. Det ble sagt at elevene kan være gode skuespillere. Samtidig forteller informantene at dersom det ble fortalt at alt var bra under en elevsamtale, så ville de ha trodd på eleven uten å spekulere mer i saken. Lærerne vil ikke «lage noe utav noe som ikke er noe». Man kan spørre om det virkelig er slik at barn overdriver og skuespiller over en vond hjemmesituasjon. Litteraturen forteller om barn som er lojale og heller ønsker å holde mindre vanlige forhold hemmelig. Barn ønsker som oftest ikke å være annerledes enn andre. Så hvis sannheten kommer frem, hvis «noe» kommer opp i loggen eller i elevsamtalen, da skal man stille spørsmålstegn, men dersom det sies at alt er bra, da skal man ikke spekulere mer i saken? Det kan hende at man burde stille flere yrkesetiske krav til læreryrket som bærer et stort ansvar for samfunnets barn gjennom de mange timene som skolehverdagen inneholder.

Bergem (1998) fremhever at barn er avhengige av voksne, derfor vil de kontinuerlig utlevere seg til voksne i tillit til at de voksne vil ta i mot dem og imøtekomme deres ønsker og behov. Eleven utleverer seg fordi han trenger lærerens støtte. Eleven avdekker sin sårbarhet. Om læreren velger å avvise eller å vise omsorg er opp til han.

Det burde ikke være slik i en voksen-barn relasjon, at det er barnets eget ansvar å ta initiativ til å ta kontakt med en lærer når barnet er pårørende av foreldres rusmisbruk. Læreren er kanskje den eneste annen voksen i barnet eller den unges nærmiljø. Man burde gi lærere god nok kunnskap og trygghet til å selv ta initiativet til å «se» eleven som vekker bekymring. Det kan hende at lærere i utgangspunktet ikke er innstilt og forberedt på å jobbe med elever som vekker bekymring. Jeg ser at lærere gjennom utdannelsen ikke er godt nok utrustet til å takle problemstillinger i møte med barn som pårørende av foreldres rusmisbruk. Kanskje er det også snakk om å ta et medmenneskelig ansvar, snakk om å gidde å involvere seg i ekstraarbeid og å gjøre en innsats som krever noe utover det normale.

Når man har tunge samtaler med barn tenker jeg at kunnskap om seg selv, sin egen person vil være veldig viktig. Jeg mener at oppmerksomhet rundt og forståelse av en selv som person er noe som burde blitt mer vektlagt gjennom utdanning. Da tenker jeg spesielt på at man kunne lært verktøy rundt det å reflektere rundt seg selv og egne barrierer. Kanskje det ville gjort en forskjell om alle som jobber med barn var bevisst egne barrierer og regelmessig reflekterte rundt egne handlinger og seg selv i møte med andre mennesker.

6.5 Refleksjon over begrensinger og barrierer ved bekymring

De holdningene og forventningene en lærer har, vil påvirke han/hennes atferd og arbeidet han gjør i forhold til eleven. For at arbeid med elever som vekker bekymring skal utvikles må man rette fokus mot det som ligger til grunn for de handlinger fagpersoner gjør. Det er ikke godt nok å jobbe med kompetanseheving kun i form av metoder og faglig kunnskap.

Masteroppgaven «Jeg bærer så mye du ikke kan se» (Johnson Godal, 2012) som jeg presenterte i kapitlet om temaets aktualitet, kapittel 1.5.2 tar også for seg lærerens usikkerhet. Førskolelærerne som Johnson Godal intervjuet fant en rekke psykologiske barrierer som bunnet i utrygghet, frykt for å bli stående alene som ansvarlig, samtidig som de var usikre på meldingssaksgang og konsekvenser for de involverte etter melding.

Arbeidet læreren gjør med elever som vekker bekymring utfordrer også lærerens personlige følelser og holdninger. Disse følelsene og holdningene vil prege arbeidet og bør derfor bevisstgjøres, reflekteres over og kanskje er det også nødvendig å endre (Drugli, 2008). Man kan spørre seg om det er rom for refleksjon i lærerens travle skolehverdag og om samfunnet har råd til å ikke gi lærerne mer rom for refleksjon. Jeg undrer meg hvordan denne travle hverdagen påvirker lærernes nonverbale språk som blir «sendt» til elevene. Vil elevene åpne seg?

Det er mulig at det er alt for mye er opp til enkeltmennesket når det gjelder å gå fra bekymring til handling. Men det er vel kanskje slik det må være siden det nettopp er enkeltmennesket som kjenner på bekymringsfølelsen. Hva kan man gjøre for at bekymringen lettere skal komme frem i lyset? Man kan vel ikke automatisere og teknifisere følelser og tanker for å få frem en ønsket handling? For det er jo dette som er kjernen, at mennesket, læreren, skal vinne over egne barrierer, sin egen «indre svinehund» og rett og slett handle ved en bekymring. Alle mennesker har barrierer av ulike grader. Man kan for eksempel kalle sine barrierer for den indre svinehunden, å ha et navn på den kan gjøre at man blir mer bevisst den. Ved å få et navn på den får man kanskje et annet forhold til den og man kan kontinuerlig prøve kontinuerlig å «kommunisere» den bort, på et mentalt plan.

Man kan spørre seg om det ikke alltid vil være uforutsigbart og personavhengige utfall når det handler om relasjoner mellom mennesker. Når mennesker jobber med mennesker finnes ingen fasit. Og hvis det gjorde det, ville det egentlig vært ønskelig, for hvem skulle bestemt fasiten? Noen vil alltid engasjere seg mer en andre med bakgrunn i hva personen har i «sin ryggsekk».

Hvis samfunnet setter barn som pårørende på dagsorden blir medmennesker kanskje mer bevisst på barnas problematikk og man får kanskje flere «våkne øyne». Det vil bli mer prata om, og da ser man også mer. Personlige valg er noe som er nødvendig i en bekymring til handling prosess. Og de personlige valg må granskes gjennom personlig refleksjon. Det er viktig kunnskap som læreren trenger for å gå fra bekymring til handling i møte med barn som er pårørende av foreldres rusmisbruk.

Informantene forteller at det skal mye til før de melder sin bekymring til barnevernet. Ifølge informantene trengs det bevis og konkrete eksempler på at ting ikke er som de skal før de vurderer å melde til barnevernet. En av forklaringene på den høye terskelen var at barnevernet stadig gir uttrykk for å være overarbeidet gjennom saker man hører om i media. Man kan spørre om man unngår å melde en bekymring for å «spare» barnevernet for mer jobb og utbrenthet eller om man «sparer» plasser til de som virkelig trenger. Og hvem skal ta slike beslutninger om hvem som trenger barnevernets omsorg? En kan tenke at slike vurderinger ligger langt over lærerens ansvarsområde. Argumentet om lang saksbehandlingstid kan man tenke er enda en grunn til å melde tidlig i fra, slik at barnet og familien kan ved et tidligst mulig tidspunkt komme inn i systemet. Man må prioritere hva som er viktigst. At barn kan få hjelp selv om voksne rundt er usikre på om det er lang saksbehandlingstid eller om man lar være fordi man er usikre på om man bedømmer situasjonen riktig. Man kan tro at man innerst inne egentlig vet hva som burde gjøres. Man vet jo ikke hva som skjer med elevens utvikling og livsverden i den tiden man velger å «se situasjonen litt an». Som Raundalen og Schultz hevder, er det mest tvilsomme med «vent å se» holdningen at den forutsetter at så lenge det ikke kommer noe fra eleven, så betyr det at det ikke er noe der. Derfor bør man ikke vente og se, man burde gå for å se.

Noddings (2005) fremhever at elever som spontant får omsorg hjemme lett vil motta og respondere på omsorg fra læreren. Elever som ikke er like godt kjent med omsorg vil muligens ikke oppfatte lærerens infinitiv med en gang. Som Kari Killèn (2007) også hevder, barn som har det trygt hjemme vil føle seg trygge på omverdenen og barn som ikke opplever trygghet hjemme vil utvikle mistillit til omverdenen. Kan dette bety at læreren må være tålmodig og reflektert i sin væremåte. Ikke gi opp dersom han blir avvist første gang. Det kan kanskje være lettere for læreren å utsette en handling dersom han har forsøkt og ta initiativ og blitt avvist. Noddings (2005) påpeker at alle elever må kjenne seg trygge i sin relasjon med læreren. Det må allikevel være akseptert å innrømme feil og forvirring i relasjonene. Elever må også akseptere ansvar for å uttrykke sine behov til læreren. Det kan hende at Noddings her

tenker på eldre studenter fremfor barn i denne sammenhengen. Uansett elevens alder vil elevens reaksjon på lærerens initiativ enten dempe eller øke lærerens engasjement. Derfor kan man si at det er kjempe viktig at læreren har god kunnskap om elever i hjem med rusmisbruk samtidig som læreren kontinuerlig ser viktigheten av refleksjon over egne handlinger. Hva gjør at jeg ønsker å trekke meg tilbake nå? Hvorfor ønsker jeg ikke å ta en samtale med eleven ennå? Læreren må være ærlig i sine svar til seg selv.

Man kan spørre seg hva som skjer bak lukka dører når eleven kommer hjem fra skolen i mens læreren blir «bombesikker» på at barnet ikke har det godt. Er det ikke gått for langt når læreren er blitt bombesikker? Jeg tenker på «Christoffer saken» som var mye i mediene. Den 8 år gamle gutten som ble mishandlet og tilslutt drept av sin egen stefar 2. februar 2005. Lærerne og andre som stod i nær relasjon til Christoffer fattet mistanke men handlet ikke. Plutselig var det for sent å handle, det var for sent for gutten å få hjelp.

Som jeg viste tidligere tenkte den ene informant (V6) at hun stjeler ressurser fra noen som virkelig trenger det dersom hun melder noe opp som ikke er grunn til bekymring. Samtidig tenker informant på foreldrene som kan føle seg tråkket på og med det begrunner hun at det skal ganske mye til før hun melder i fra til barnevernet. Kan man si at slike tanker er feil å tenke? Kan man si at slike tanker kan man bare ha dersom man ikke vet hva det vil si for et barn å leve med omsorgssvikt og foreldres rusmisbruk? Hvem tåler mest og hvem trenger barnevernets omsorg mest? Det er ikke mulig å veie omsorgssvikt. Man kan ikke veie opp hvem som har det verst eller er robuste nok, når det er snakk om barns liv og oppvekst. Og når det gjelder foreldre som kan føle seg tråkket på kan man tenke at, det må nesten bare bli slik, for man kan ikke ta hensyn til alle. Det er en sjanse man må ta dersom man tror at et barn ikke har det bra i sitt hjem. Barnet må beskyttes og kan ikke like lett «komme seg videre» dersom det blir utsatt for foreldres rusmisbruk og omsorgssvikten som kan følge med, som det foreldrene kan dersom de bare føler at de blir litt «tråkket på». Man kan spørre seg hva som er nok bekymring til å handle. Det vil være svært viktig for lærere å reflektere over egne begrensinger og barrierer i forhold til bekymringer de kan møte for elever som er pårørende av foreldres rusmisbruk. Kanskje lærere må stoppe opp i den travle hverdagen og spørre seg selv «hvorfor velger jeg nå å «se situasjonen ann», hvorfor må jeg bli bombesikker? Det er jo mulig at årsaken ligger i lærerens egne barrierer og at lærerens barrierer kan sette begrensinger for videre handling.

Madsen (2006) skriver at barnevernspedagoger ofte blir personlig holdt ansvarlig for sine faglige valg, ved for eksempel omsorgsovertakelse, de kan bli drapstruet og trakassert. Det kan hende at det også er slik for læreren, at læreren er redd for at lignende kan skje dersom de melder sin bekymring til barnevernet og dermed blir «grunnen» til en eventuell omsorgsovertakelse.

6.6 Utfordrende samarbeid mellom lærere og barnevernet

Et av funnene mine er at informantene er usikre på hvilke konsekvenser det vil gi å melde en sak til barnevernet. Konsekvenser både for seg selv, familien og barnet som blir meldt bekymring om. Jeg vil her nevne masteroppgaven «Bekymring i praksis» av Gallefoss, 2011 som ble presentert i kapittel 1.5.3. Det ble funnet at meldeplikten ble brukt i liten grad. Informantene hadde lite fokus på samarbeid og samtaler med barnet selv, noe som førte til at informantene hennes kun fikk foreldrenes syn på situasjonen. Gallefoss sin forskning viste at barnet ikke alltid får nødvendig hjelp fordi lærere har mistillit til systemet (Gallefoss, 2011).

Også evalueringen av prosjektet «Barn i rusfamilier – tidlig intervensjon» av Baklien og Wejden (2009), belyste at prosjektet skapte viktige endringer på individnivå men for å oppnå ønsket endring trengs det bedre samarbeid. Samarbeidsrelasjonene mellom skole og barnehage på den ene siden, og barneverntjenesten på den andre er preget av de oppfatningene partene har av hverandre.

Man kan dermed spørre om konsekvensene av systemet barnet kommer inn i, kan være verre for barnet enn det å vokse opp med foreldre som misbruker rus. Man kan høre mye om barnevernet og man tenker at det beste for et barn er å leve under «personlig omsorg» i stede for offentlig omsorg. Men når er det bedre med den offentlige omsorgen? Finnes det ett skille på det? Kan det gi konsekvenser for en familie å bli meldt til barnevernet? Jeg hører når jeg skriver at det høres kriminelt ut, man blir meldt til barnevernet som om det var en kriminell som blir meldt til et slags politi, det å bli meldt tenker jeg er negativt ladd. Språket kan nok også påvirke om læreren melder en familie til barnevernet. Men å ha et vern for barn er jo slettes ikke negativt.

Å innse at barn er påvirket av foreldres rusmisbruk kan røre dype følelser i oss som kan knyttes til egne foreldre, kanskje egen fordrerolle og egne barn. Minner, fantasier og følelser

vekket og kan gi en uro i kroppen og sinnet. Det kan være smertefullt å ta det innover seg. (Helgeland, 2008) hevder at man vegrer seg automatisk mot å ta realitetene inn over seg og at man aller høyest prioriterer å ta vare på oss selv. Man kan spørre seg om det kan kalles egoisme, eller om det er reint instinkt, en overlevelsesstrategi.

Informantene gir uttrykk for bekymringer for hvordan det å melde vil påvirke seg selv og «ekstraarbeidet» som kommer med når man melder en bekymring til barnevernet. Kanskje det er akkurat dette eleven kan frykte, å bli sett på som en byrde for den voksne. Kanskje må man prøve å ta fokus fra en selv og heller på det eventuelt belastede barnet. Men skal man da drive med samvittighets propaganda? Har man ikke nok dårlig samvittighet for alt mulig nå om dagen? Det å skylde på usikkerhet over egen bedømmelse av situasjonen kan bli en hvilepute på noe som egentlig angår frykt for konsekvenser det kan gi en selv som melder. Man kan undre seg over om man kan gradere bekymring etter mild, middels og sterk, eller er en bekymring en bekymring, enkelt og greit. Det er ikke lærerens oppgave å veie om eleven har det bedre med eller uten barnevernets overprøving av omsorgssituasjonen. For hvem er læreren til å vurdere dette selv om de er redde for å gjøre vondt verre. Det er nok en sjanse som må tas. Man kan videre spørre om «problemet» ligger hos lærerne som ikke tørr å ta sjansen på barnevernet eller hos barnevernet som har alt for mange «hull i ullteppet som skal varme». For kan man si at det faktisk er en reel frykt læreren har, at det å kontakte barnevernet et sjansespill? Er det for lite omsorg i barnevernet? Det er ikke sjeldent man leser i avisene om barnevernet, som sjeldent kan forsvare seg. Nettforum for barnevernmotstandere, dårlig ivaretagelse av foreldre, gjennomtrekk blant de ansatte, ressursmangel, drapstrusler og svartelister er bare noen eksempler på avisenes overskrifter.

“Kampen om barna” var navnet på en reportasjeserie jeg fulgte nøye med på som startet 23.10.2010 i Stavanger Aftenblad. Serien handlet om barnevernet. Jeg ser at det ikke er samsvar mellom forventningene man har til den profesjonelle omsorgen og den faktiske realiteten. Man kan kanskje si at det er på sin plass å være kritisk til barnevernet som omsorgsgiver. «Antibarnevern- nettforumene som har oppstått, kanskje er de en reaksjon på at det er for lite omsorg i barnevernet. En kan spørre seg om en jobb som profesjonell omsorgsgiver være nyttig uten tillit. Informantene gir uttrykk for stor mistillit og skepsis til barnevernet, selv om skolen er en av barnevernets viktigste samarbeidspartnere. Er det med rett at det fryktes «eksplosjon» dersom man melder om sin bekymring, slik som min ene informant tenkte.

Barnevernet vil gi omsorg, men kan kun utøve omsorgen innenfor de ressursene de råder over. Overskrifter som “Barnevernet trenger støtte” (Hetland, 2010), “35 prosent flere barn, 23 prosent flere stillinger”(Risa, 2010) og “Fortsatt pengemangel i barnevernet” (ibid.) viser at barnevernet har mangel på ressurser. Man kan dermed spørre om det også er mangel på omsorg, om de faglige verdiene falmer av presset fra manglende ressurser. Kan det å være ansatt i barnevernet, være et for vanskelig yrke? Man kan også spørre om det noen gang blir tilfredsstillende nok med omsorg fra profesjonelle, den offentlige omsorgen. Man kan tenke at omsorgen blir alt for kompleks når mennesker jobber med mennesker. Eller blir alle problemer løst om barnevernet får flere ansatte, mer tid og penger? Kan de fleste problemer og utfordringer løses dersom det blir bedre samarbeid mellom instansene? Man kan tydelig se at informantenes tanker om barnevernet er blitt påvirket av media og egne negative erfaringer. Dette vil videre også påvirke om og hvordan læreren vil gå videre med en bekymring for en elev som er pårørende av foreldres rusmisbruk.

Informantene viste alle en stor fornøydhet over samarbeidet og støtten som var tilstede mellom skolen og helsesøster. De forklarte at relasjonen til helsesøster var en helt annen fordi hun var så lett tilgjengelig, hun var et fjes de så ofte og regelmessig på lærerværelse. Men også her svikter «systemet». I Aftenposten 7.februar 2013 skriver Tine Dommerud en artikkel om helsesøstre som mangler tid til å hjelpe elever ved skolene. Tidsskriftet Sykepleien sendte ut en e-post til 1584 helsesøstre hvor de ble bedt om å delta i en elektronisk undersøkelse. 566 helsesøstre responderte. Av dem som svarte, jobbet 43 prosent i en stor kommune, 48 prosent i en mellomstor kommune og 10 prosent i en liten kommune. Noen av spørsmålene handlet om helsesøstre opplevde at de hadde tid til å utføre lovpålagte oppgaver. Hva som prioriteres bort og hva som er de vanskeligste prioriteringsvalgene grunnet dårlig tid. Det ble også spurt om det hadde hendt at helsesøstre hadde unnlatt å stille spørsmål til brukere fordi det ikke var tid til å følge opp svaret.

Bare 3 av 10 helsesøstre sier at de har tid til å utføre alle lovpålagte oppgaver. Like mange helsesøstre unnlater å stille spørsmål til barn og foreldre fordi de ikke har tid til å følge opp svaret. Av saker som må prioriteres vekk ble fem viktige forhold nevnt. Først ble tredjeklassesamtalen der seksuelt misbruk kan forebygges/oppdages nevnt. Så det å avdekke og følge opp dårlig ernæring hos nyfødte. Nest det å følge opp barn med risiko for sykkelig fedme. Og videre fødselssamtale med mødre med rus eller psykiske problemer. Tilslutt ble samtaler med nyinnflyttede barn nevnt. Leder for helsesøstre, Astrid Grydeland Ersvik, hevder at barn på grunn av tidsnød ikke får de tjenestene de har krav på (ibid.)

Hva om barnevernet også hadde en «representant» på alle lærerværelser og et eget kontor. Et vennlig ansikt å knytte barnevernet til. Kanskje kunne barnevernet ha endret navn til noe mer ufarlig og begynte med blanke ark. Litt som å endre navn fra lærevansker til læringsforskjeller. Det er mulig at tankene mine nå alt for idylliske i et samfunn som er preget av nedskjæringer og effektivitet. Man kan se at lærerne trenger støtte og samarbeid som fungerer for at de skal gå fra bekymring til handling. Lærere trenger tillit til sine samarbeidspartnere. Det er tillit, stabilt og godt samarbeid lærerne trenger, men hvordan det lar seg gjøre i praksis, det vet jeg ikke. Man kan se en ond sirkel. Samarbeidet fungerer dårlig når tilliten ikke er der. Uten tillit får lærere barrierer, da kommer dårlig samarbeid og dårlig samarbeid gjør at lærerne ikke får tillit. Man kan undre seg over hvordan man i praksis kan bryte sirkelen.

Berger og Luckmann (2004) hevder at man ikke kan eksistere i hverdagslivet uten kontinuerlig interaksjon og kommunikasjon med andre. I situasjoner hvor en lærer går fra et hverdagsliv uten alvorlige bekymringer for elever til bekymring for at en elev er pårørende av foreldres rusmisbruk er det veldig viktig å få bekreftelse av andre medmennesker. Læreren kan være bevist på at man aldri kan reprodusere den mengden av subjektive symptomer som oppstår i ansikt til ansikt situasjon, som hvis en lærer med en bekymring vil fortelle det videre til en leder.

Gjennom oppgavens problemstilling søker jeg å forstå hvilket samarbeid og hvilken støtte lærere trenger for å gå fra bekymring til handling. Lærerne jeg intervjuet ønsker et godt samarbeid til sin ledelse og kollegaer sammen med et synligere barnevern, synligere foreldre med tettere samarbeid. Raundalen og Schultz (2011) foreslår hjemmebesøk som et naturlig sted for å styrke og øke skolens mulighet for å fange opp og støtte elevene. Hjemmebesøk for å se og gi. Dersom skolene innførte regelmessige hjemmebesøk ville det blitt et tettere samarbeid mellom skole og hjem. Det er mulig at det da ville ha blitt en mer naturlig og regelmessig dialog mellom skole og hjem. Videre tenker jeg at dersom lærerne hadde et tilbud å gi elevene etter at det ble avdekket at eleven var pårørende av foreldrenes rusmisbruk ville det vært lettere for læreren. Det er mulig at ved et slikt samarbeid ville det vært lettere for læreren å gå fra bekymring til handling.

I følge stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), om kvalitet i skolen står det (kap.3.5) at læreren ikke skal stå aleine i sitt arbeid, men som en del av et skolefelleskap ledet av rektor.

Utfordringene i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene. Det kreves felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes (regjeringen.no).

Informantene mine gav også sterkt uttrykk for betydningen av det viktige samarbeidet med dem som er «på huset» i en bekymringsprosess. Jeg ser at det kan gi ulikt utfall for den videre handlingen dersom en lærer blir «avleid» av sin leder eller der han får bekreftelse for sin bekymring. Det er mulig at læreren blir mer motivert for videre handling dersom ledelsen ved skolen, kollega, helsesøster eller miljøterapeut blir med å observerer og reflekterer over bekymringen i stede for å si « da har du en jobb å gjøre». Jeg tenker også at det vil være nyttig for eleven bekymringen gjelder for at noen står sammen med læreren om bekymringen. Kanskje læreren bare trenger en ledelse som viser tilstedeværelse, lytter og bekrefter «ekstra arbeidet» som gjøres. En klapp på skulderen er ofte undervurdert. Videre tenker jeg angående lederen som svarer læreren med at «da har du en jobb å gjøre» at en ting er lederens holdning som signaliseres til læreren, og man kan spørre seg om denne holdningen ubevist føres over til eleven.

Kanskje blir det for enkelt for meg å sitte å drømme om hvordan alt skulle ha vært i både skole og barnevern når det gjelder samarbeid og personlige egenskaper. Alt hadde jo vært perfekt dersom alle var energiske, reflekterte og løsningsfokuserede kollegaer. Men jeg tenker at sannheten som Berger og Luckmann (2004) referer til er slik at elevens liv og fremtid blir påvirket av hvilke personlige valg lærerne tar og igjen hvilke påvirkninger læreren blir utsatt for i sitt miljø. Man kan spørre seg om alt egentlig er tilfeldig og om barns utfall av barndom burde bli mindre tilfeldig ved hjelp av at lærere blir mer styrket til å gå fra bekymring til handling. Kanskje ville flere «sannheter» og mønster kommet frem dersom ulike mennesker samarbeida i stede for å gjøre observasjoner hver for seg. Som Berger og Luckmann (2004) hevder er kunnskap sosialt fordelt og læreren må vite om sine begrensinger i kunnskap og hvor han kan hente relevant kunnskap hos andre mennesker.

7.0 Avslutning

Jeg undrer meg om læreren noen gang vil bli god nok. Jeg kjenner meg frustrert over at det er for lite fokus på barn som er pårørende i skolen og at lærere ikke prioriterer kanskje livsviktige samtaler med elevene. Samtidig kan jeg se lærerens frustrasjon over å prøve å strekke til på alle mulige områder. Man kan lure på om det forventes for mye av læreren gjennom utviklingen av storsamfunnet som har gitt skolen store utfordringer. Jeg spør meg om man kan forvente både fagkunnskap og elevkunnskap. Og hva ligger egentlig i begrepet elevkunnskap, skal læreren kunne alt om alle problemer og utfordringer en elev kan oppleve bare fordi at han er elevens lærer? Hvor skal grensen settes, for selv en lærer har vel grenser? Kanskje gir vi læreren for mye tillit.

Læreren er en ressursperson som har høy utdanning men han har fått forventninger om å fylle bestemte funksjoner som får meg til å undre om det er nok utdanning til å fylle opp forventningene samfunnet har. Lærere trenger å utvikle måter å jobbe med barna og de unge som er pårørende av foreldres rusmisbruk og å jobbe med de følelsene og holdningene som oppstår inni seg selv ved slike møter. Lærerne mangler en kunnskapsbase, de skal handle i forhold til barn som ikke har det godt, men de har ingen verktøy. Hvis man skal hjelpe noen, må man jo vite hvordan.

Funnene jeg har gjort er ikke generaliserbare, men sammen med andre studier kan prosjektet allikevel bidra til at flere lærere i skolen handler ved en bekymring. Jeg har gjennom syv intervju fått et innblikk i hvordan informantene tenker og reflekterer rundt seg selv og egen rolle. På grunn av oppgavens omfang og begrensninger måtte det velges bort flere interessante «deler», perspektiver og teorier man kunne ha vinklet til mitt datamateriale.

Formålet med forskningsprosjektet var å komme frem til hva som trengs av kunnskap, støtte og samarbeid for å styrke læreren til å gå fra en bekymring til handling. Flere av informantene takket meg etter intervjuet for de var glad for tankene og refleksjonene som ble plantet med mine spørsmål. Lærerne fant det godt å åpne seg for tanker rundt tema «barns som pårørende» og «bekymring til handling».

Skildringer i hva lærerne selv mener er viktig og funnene gjennom analysen kan gi skolene en pekepinn for hvilke tiltak som skal til for å gi barn som er pårørende av foreldre som misbruker rus nødvendig hjelp på et tidlig tidspunkt.

Prosjektet viser at lærerne ikke ser seg selv som en elevene vil betro seg til dersom de trenger en voksen å prate med. Gjennom analysen ble det funnet at lærere kan grue seg og unngå å samtale med barna og foreldrene ved bekymringer. Det viste seg at handlinger som skjer ved bekymring er svært personavhengige. Noen velger å avvise eller bagatellisere der andre velger å «dra lasset selv»

Analysen viste at det er høy terskel for å melde bekymringer til barnevernet. Informantene vil ha konkrete eksempler og bevis for å melde sin bekymring til barnevernet. Funn viste at mulige årsaker til den høye terskelen var frykt for ulike konsekvenser av å melde og skepsis til barnevernet. Informantene var usikre både på barnevernet og egen bedømmelse av situasjonen.

Informantene fremla at de handler ut i fra kunnskapen de har og sier selv at de ikke har kompetanse på området. Det er jo slik at kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle. Det kan tenkes at en lærer må like jobben sin for å gjøre en god jobb. Men det er vanskelig å like en jobb man ikke føler seg kompetent til. Man må så langt det er mulig prøve å unngå at «kvaliteten» barna og de unge møter i læreres kunnskap er tilfeldig. Dette kan man til en viss grad styre gjennom utdanning.

Det er lite eller ingen fokus på barn som pårørende i lærerutdannelsen og bekymringer blir heller ikke diskutert eller snakket noe om i skolehverdagen. Man kan begrense samfunnets omsorgssvikt ved å bevisstgjøre lærere over sine egne holdninger og handlinger gjennom å innføre mer kunnskap og refleksjon om slike tema i lærer utdannelsen. Både enkeltindivid og hele det norske samfunn vil tjene på en innsats i generasjoner fremover. Man vet at omsorgssvikt og rusmisbruk kan gå i generasjoner.

Det vil styrke en lærer til å ta tak i en bekymring er at barn som pårørende av foreldres rusmisbruk må komme på pensum og i undervisningen allerede i lærerutdannelsen. Lærerne vil få økt handlingskompetanse gjennom kunnskap om familien som lever med rusproblematikk. Man kan tenke at kunnskapen vil bidra til en holdningsendring og at læreren føler et ansvar for å oppdage barna. Det vil også gjøre lærerne oppmerksomme på at dette er en problematikk som de kan møte på i sin arbeidshverdag. Lærerne vil få en økt trygghet i sine vurderinger av bekymringen.

Videre fremlegger informantene at det ville være lettere å gå fra bekymring til handling dersom de hadde mer kunnskap om barnevernet og hvordan de jobber. Denne kunnskapen kan

fås gjennom utdannelsen eller ved å regelmessig få informasjon til skolene om barnevernet som samarbeidsinstans. Dersom barnevernet regelmessig var innom skolene og fremla hvordan de jobbet og hvordan lærerne kan se barna, vil læreren få kunnskap om hvordan det kan handles og hvordan man kan gå frem ved en bekymring for en elev. Det vil være en stor fordel om faglig kunnskap var lettere tilgjengelig for lærerne. All kunnskapen som er om tema, for eksempel helsedirektoratets veileder om tidlig intervensjon på rus området må komme bedre frem og være lettere tilgjengelig for lærerne som ser barna hver eneste dag i skolen.

En viktig faktor for å gå fra bekymring til handling for lærerne var å ha en støttende og medhjelpene ledelse. Dersom ledelsen i skolen viser engasjement og oppbakking når en lærer er bekymret vil det være til stor fordel både for læreren og det pårørende barnet. Lærerne opplever et tidspress i skolehverdag og det ville vært en fordel om læreren fikk tilgang til ekstra ressurser som faglig og personlig støtte når de opplevde en bekymring. Støtte til å reflektere og bli bevisst egne begrensinger og barrierer samt noen en kan diskutere bekymringen med vil gjøre læreren tryggere i sin bekymring. Det er et viktig funn av prosjektet at man kontinuerlig må reflektere og være bevisst sitt indre i møte med bekymringer for barn. Gjennom støtte fra ledelse og kollegaer kan man tenke at læreren i mindre grad unngår å bagatellisere bekymringen i frykt for å bli stående aleine med utfordringene. Dersom læreren får godt støtte kan det oppleves at diskursene i skolen drar i samme retning og sannsynligheten for subjektive valg minskes. Skolens lærere sammen med ledelsen har samme mål og det vil ikke lenger være tilfeldig om det handles eller ikke. Jeg spør som mange andre, hva venter man på?

Litteraturliste

Bakklien, B og Wejden (2009) SIRUS-Rapport nr. 1/2009, *Forskningsevaluering av prosjektet «barn i rusfamilier – tidlig intervensjon»* Oslo: Statens institutt for rusmiddelforskning.

Bergem, T. (1998) *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Berger, P. L., og Luckmann, T. (2004). *Den samfunnskapte virkelighet*. Oslo: Fagbokforlaget.

Bo, K.A og Gehl, I. (2008). *Udsatte børn. Et helhetsperspektiv. Samtaler med børn*. I Guldager, J og Zeeberg, B (red.) *Udsatte børn – Et helhetsperspektiv*. Akademisk forlag, København

Christensen, E. (2000). *At blive synlig – men ikke udstillet*. I Schultz Jørgensen, P og Kampmann (red.) *Børn som informanter*. København: Børnerådet

Claussen, C.J. 2010 «*Det er noe med den ungen*» Fra bekymring til handling. Oslo: SEBU forlag.

Christoffersen, S. Aa. (1999). *Etikk, eksistens og modernitet. Innføring i Løgstrups tenking*. Oslo: Tano Aschehoug.

Dale, E. L. (1980). *Hva er oppdragelse?* Oslo. Gyldendal

Dommerud, T. (07.02. 2013) «*Helsesøstre mangler tid til å hjelpe*» Lokalisert på:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Helsesostre-mangler-tid-til-a-hjelpe-7114171.html#.UaZjO744VMs>

Drugli, M.B. (2008) *Barn som vekker bekymring*. Cappelen Akademisk Forlag

FNs barnekonvensjon, (1989). *FNs barnekonvensjon om barnets rettigheter*, Barne- og familiedepartementet.

Follesø, R. (2006). Enestående fortellinger, i Follesø, R. (red.) *Sammen om barnevernet*.

Enestående fortellinger, felles utfordringer. Oslo: Universitetsforlaget

Forvaltningsloven §13 (1967) *Taushetsplikt*, lokalisert på:

<http://www.lovdata.no/all/tl-19670210-000-003.html#13>

Gallefoss, M, (2011), «*Bekymring i praksis*» Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, lest: 30.01.2013 Lokalisert på:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/123456789/31388/Masteroppgaven-sisteutgave.pdf?sequence=2>

Godal, E.J, (2011), «*Jeg bærer så mye du ikke kan se*» Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, lest: 30.01.2013, lokalisert på:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/123456789/31381/masteroppgave-godal.pdf?sequence=2>

Goffman, E. (1995) *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag.

Hansen, F.A., (red) (2001). «Barn som lever med foreldres rusmisbruk. Ad Notam Gyldendal, Pensumtjenesten.

Healy, K. (2005). *Social Work Theories in Context*, Palgrave Macmillan

Helgeland, I. M, (2008), *Forebyggende arbeid i skolen, Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*.
Kommuneforlaget: Oslo

Helsedirektoratet (03/2010). *Veileder, IS-1742. Fra bekymring til handling. En veileder om tidlig intervensjon på rusområdet.* Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
Lesedato: 24.05.2011 Lokalisert på:
<http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/fra-bekymring-til-handling-en-veileder-om-tidlig-intervensjon-pa-rusområdet/Sider/default.aspx>

Helsedirektoratet (05/2010). *Rundskriv, IS-5/2010. Barn som pårørende NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Notat 6/2009* Lesedato:
29.11.2012. Lokalisert på:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/psykisk_helse/barn-som-parorende.html?id=506766

Hetland. T.(2010, 26.oktober) «*Barnevernet trenger støtte*». Stavanger Aftenblad, 1. Del, s.2.

Høstmælingen, N, Saga Kjørholdt, E, Sandberg, K, (2012), *Barnekonvensjonen – Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget

Juul, J og Jensen H, (2003), *Fra lydighet til ansvarlighet*, Oslo: pedagogisk relasjonskompetanse, pedagogisk forum.

Jersild A (1978), *Lærer kjenn deg selv*. Lærerstudentenes Forlag A/S, Oslo

Kampmann, J. (2000). *Børn som informanter og børneperspektiv*. I Schulz Jørgensen, P. og Kampmann J. (red). *Børn som informanter*. København: Børnerådet

Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler - det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillvansker*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag

Killèn, K (2004) *Sveket* Oslo: Kommuneforlaget.

Killèn, K (2007), *Barndommen varer I generasjoner, forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kvale, S. (2007), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Løvlie, L. (1990). *Omsorgsperspektiver*. I Jensen, K. (Red.), *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal

Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2011) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nel Noddings, (2005) «The challenge to care in schools» An alternative approach to education. Teachers College Press, New York

Opplæringsloven, 1998, § 15-3 «*Opplysningsplikt til barneverntjenesten*», lokalisert på:
<http://www.lovdatabasen.no/all/tl-19980717-061-017.html#15-3>

Organisasjonen Voksne For Barn, (2013) «*Pant en flaske redd ett liv*» Skriv for livet, side 17.

Lest: 04.02.2013, Lokalisert på:

http://vfb.no/filestore/Voksne_for_Barns_tiltak/Barn_som_prenede/Hefter/skriv_for_livet_voksne_for_barn_081.pdf

Omre, C. og Schjelderup, L. (2006) *Sosialt arbeid mellom vitenskap og laug*. I Nordisk Sosialt Arbeid, nr.4

Omre, C. og Schjelderup, L (2009) *Barn i barnevernet – en studie om barns deltakelse og styrkeprosesser i familieråd*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Raundalen, M og Schultz, JH, 2011,»*Barn av virkeligheten*» Læring for livet. Universitetsforlaget, oslo

Risa, E.(2010, 25.oktober) «*Foreldre til barnevernsbarn blir ikke ivaretatt*». Stavanger Aftenblad, 1. Del, s.9-11

Risa, E.(2010,27.oktober) «Hvert år slutter hver tiende barnevernansatt». Stavanger Aftenblad, 1. Del, s.8-9.

Risa, E.(2010, 30.oktober) «*Slik er hverdagen for barnevernansatte*». Stavanger Aftenblad, 1. Del, s.14-15

Risa, E.(2010, 3.november) «*Fortsatt pengemangel i barnevernet.*»

Stavanger Aftenblad, 1. Del, s.10-11

Ruyter, K.W. og Vetlesen, A.J. (2001). *Innledning*. I Ruyter, K.W. og Vetlesen A.J (Red.), *Omsorgens tvetydighet- egenart, historie og praksis*, Oslo: Gyldendal.

Schjelderup, L. (2007). *Veivisere for et fremtidig barnevern i Schjelderup, L. og Omre, C.*
“*Veivisere for et moderne barnevern. Familieråd og barn i moderne barnevern*”. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Schjelderup, L., Omre, C., Marthinsen, E., Horverak, S. og Hyrve, G. (2005) *Mot et nytt barnevern*. I Schjelderup, L., Omre, C. og Marthinsen, E. (red.), *Nye metoder i et moderne barnevern*. Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, T.(2009). *Systematikk og innlevelse; en innføring i kvalitativ metode*. Bergen:
Fagbokforlaget

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003, 3. april) *Rammeplanen for allmennlærerutdanningen*
Lesedato: 16.11.12. Lokalisert på:

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/RammeplanALU2009.pdf>

Vetlesen, A.J. (2001). *Omsorg – mellom avhengighet og autonomi*. I Ruyter, K.W. og
Vetlesen, A.J. (Red.), *Omsorgens tvetydighet – egenart, historie og praksis*. Oslo: Gyldendal

Øksnes, M. og Steinsholt, K. (2004). *Nel Noddings; pedagogikk er et spørsmål om å gi naturlig omsorg*. I Steinsholt, K og Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ørvig, K, 2010, «*Lost in translation i møte med det offentlige*». Sosiologisk tidsskrift, 17, 333-351 i kompendium.

<http://www.tidligintervensjon.no/Om-oss/> Lest: 18.01.13

http://www.sirus.no/nor/Om_SIRUS/ Lest: 18.01.13

<http://www.rus-ost.no/default.asp?WCI=DisplayGroup&WCE=31&DGI=31> Lest: 18.01.13

<http://www.forebygging.no/skole/> Lest: 18.01.13

http://www.vfb.no/no/om_oss/Voksne+for+Barns+form%C3%A51.9UFRjSYi.ips

Lest: 18.01.13

<http://www.borgestadklinikken.no/2013/1/31/erefull-utmerkelse-til-fagsjef-frid-hansen#.UQp7QUI5jbI.facebook> Lest: 31.01.13 Om Frid Hansen.

Vedlegg 1. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Grethe Marit Delås
Institutt for sosialfag
Universitetet i Stavanger
Kjell Arholms hus
4036 STAVANGER

Vår dato: 20.09.2011

Vår ref: 27724 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.08.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27724	<i>Bekymring til handling</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Grethe Marit Delås</i>
<i>Student</i>	<i>Nina Bringedal</i>

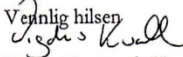
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.04.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Nina Bringedal, Furrasgate 31, 4010 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uiso.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrra.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 2. Informasjonsbrev

Mitt navn er Nina Bringedal og jeg er masterstudent i sosialfag ved Universitetet i Stavanger. Jeg skal høsten 2011 og våren 2012 skrive min masteroppgave. Det tema som opptar meg er barn som lever med foreldres rusbruk. Jeg er spesielt opptatt av hvordan man fanger opp barna. Forskningsprosjektet har jeg derfor kalt "Bekymring til handling".

Jeg ønsker å intervjuere lærere fordi lærere tilbringer mye tid sammen med barn og har en utrolig viktig rolle i barnas liv. Jeg tror også at lærere har kunnskap og erfaringer som er verdifulle og viktige å få frem i et slikt prosjekt.

Ledelsen i Stavanger kommune er kjent med prosjektet og ser behovet for kompetanseheving på dette området. Prosjektet er også nevnt i Stavanger Kommunes ruspolitiske handlingsplan som blant annet har til hensikt å redusere sosiale problemer knyttet til rus.

Gjennom intervjuet ønsker jeg å snakke med deg om hva du synes er utfordrende i forhold til det å gå fra bekymring til handling i møte med barn som lever i vanskelige familieforhold. Jeg ønsker blant annet å høre dine tanker og meninger om hva du synes er viktig for tidlig å kunne oppdage barn som har det vanskelig. All informasjon du gir vil bli behandlet konfidensielt. Lyddopptak og navnelister vil bli slettet, mens det øvrige datamaterialet vil bli anonymisert.

Tilslutt vil jeg påpeke at du når som helst kan trekke deg fra undersøkelsen og be om å få slette de opplysninger du har gitt.

Jeg håper at du finner tema for prosjektet nyttig og relevant og at du har anledning til å delta på intervjuet. Kontakte meg gjerne på tlf: 980 88 703, eller e-mail: nina_bringedal@hotmail.com.

Vennlig hilsen

Nina Bringedal

Vedlegg 3. Intervjuguide

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p data-bbox="188 533 323 564"><u>KUNNSKAP</u></p> <p data-bbox="188 734 738 846">Hvilken kunnskap/kompetanse har lærere om barn som er pårørende av foreldrenes rusmisbruk?</p>	<p data-bbox="807 533 1121 564">Hvilken utdanning har du?</p> <p data-bbox="807 667 1182 698">Hvilken arbeidserfaring har du?</p> <p data-bbox="807 801 1350 869">Har du gjennom utdanning lært om barn som pårørende av foreldres rusbruk?</p> <p data-bbox="807 981 1377 1048">Inneholder rammeplanen for lærerutdanningen at lærere skal ha kunnskap om barn og rus?</p> <p data-bbox="807 1160 1385 1272">Kjenner du til om Stavanger Kommune har noen retningslinjer, planer eller tiltak på tema "barn som pårørende av rus"?</p> <p data-bbox="807 1373 1377 1485">Hva vil du si om din kompetanse når det gjelder å oppdage barn som er pårørende (symptomer/konsekvenser)</p> <p data-bbox="807 1585 1350 1617">Hvordan anvender du din kunnskap i praksis?</p> <p data-bbox="807 1798 1214 1865">Får du/lærere tilbud om kurs eller videreutdanning innenfor tema?</p>

Hva gjør at lærere blir bekymret for et barn som er pårørende av rus?

Hvilke avveielser ligger til grunn for at en lærer går fra bekymring til handling?

Hva kan være tegn/signaler som gjør at du blir bekymret for barn?

Hvordan identifiserte du om det er et problem eller ikke?

Hva tenker du, hva er dine refleksjoner når du innser at du er bekymret?

Hva skal til for at du melder fra om din bekymring?

Er det noe mer du vil si om dette?

BEKYMRING TIL HANDLING

Hva vil du si er din erfaring med å gå fra bekymring til handling?

Hva er avgjørende i din vurdering for at du går fra bekymring til handling? Hva påvirker beslutningen?

Tenk deg en situasjon der du er bekymret for et barn, men usikker på om din mistanke er rett,

	<p>hva ville du gjort for å få vite mer om det du er usikker på? (kommunikasjon, samarbeid)</p> <p>Hva ville du gjort om du blir bekymret/mistenker at et barn er pårørende av foreldres rusbruk?</p> <p>Hva tenker du kan skje som en konsekvens av at du handler når du er bekymret? For barnet, for deg selv, for foreldrene.</p> <p>Dersom du blir bekymret for et barn, ville du da ha pratet med barnet om din bekymring?</p> <p>Hva skal til for at du skal være trygg nok til å snakke med barn dersom du blir bekymret?</p> <p>Det er veldig viktig for et barn å oppleve tillit for at det skal åpne seg, hvordan skaper du tillit til barn?</p> <p>Hva tror du påvirker at noen barn blir sett og andre ikke?</p> <p>Hva tror du kan hindre lærere i å se barna?</p>
--	---

<p><u>SAMARBEID</u></p> <p>Hva trenger lærere av <i>samarbeid og støtte</i> for og lettere kunne gå fra bekymring til handling i møte med barn som pårørende av foreldres rusbruk?</p>	<p>Er det noe mer du kan si om tema?</p> <p>Hvordan opplever du samarbeid med andre instanser som for eksempel helsesøster, barnevern, PPT?</p> <p>Hvor henvender du deg for å få råd og veiledning hvis du blir bekymret?</p> <p>Her på skolen og i deres "system", hvem tar seg av hva i situasjoner med barn som pårørende av rus?</p> <p>Har dere noen prosedyrer på slike situasjoner?</p>
--	---

	<p>Hvordan opplever du ledelsen/administrasjonen i forhold til å gå fra bekymring til handling?</p> <p>Hvordan er den faglige støtten og kompetansen på din arbeidsplass?</p> <p>Kan du beskrive det du ser på som et støttende miljø for lærere i situasjoner der barn er pårørende av foreldres rusbruk?</p> <p>Hva tror du skal til for å oppdage flest mulig barn som er pårørende av foreldres rusbruk? Hva mener du trengs i "systemet"? Endringer?</p> <p>Hva mener du kunne vert til hjelp, gjøre det lettere for lærere å kunne gå fra bekymring til handling? (stavanger kommune)</p>
--	---

<p><u>HOLDNING</u></p> <p>Hvordan opplever lærere sin rolle i forhold til det å gå fra bekymring til handling? (diskurs)</p>	<p>Er det noe mer du vil si om samarbeid?</p> <p>Hvordan opplever og vurderer du din rolle og ansvar som lærer i forhold til det å se barn som er pårørende av foreldre som ruser seg?</p> <p>Hvordan opplever du din rolle etter at du har oppdaget at et barn lever med foreldre som ruser seg?</p> <p>Hvordan opplever du det å oppdage eller ha mistanke om at barn har en forelder som ruser seg?</p> <p>Hvordan har det vært for deg å prate om dette?</p> <p>Er det noe du vil tilføye som vi ikke har fått prata</p>
--	--

Avslutningsspørsmål

om? Noe du syn er viktig å få sagt?

