



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL400M Masteroppgave i spesialpedagogikk, grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn	Semester: Vårsemester 2023
Forfatter: Amalie Solbakken	
Veileder: Joachim Kolnes	
Tittel på masteroppgaven: Å forstå, oppdage og håndtere elever i skolen som lever i hjem med rus. En kvalitativ undersøkelse av læreres erfaringer. Engelsk tittel: To understand, identify and take care of students living in households with addiction. A qualitative study of teachers' experiences.	
Emneord: Rus, avhengighet, avdekke, håndtere, forstå, tilpasset opplæring	Antall ord: 29 949 Antall vedlegg/annet: 3 Stavanger: 02.06/2023

Forord

Etter snart fem år på Universitetet i Stavanger, kommer utdannelsen til veis ende. Det siste halvåret med intens jobbing har vært lærerik, utfordrende, frustrerende og spennende. Det skal bli godt å levere det største jeg har gjort så langt i livet. Det skyldes masse god hjelp fra fine personer at jeg kan si meg ferdig, og de fortjener en stor takk.

Den største takken må jeg gi til informantene mine. Jeg er så takknemlig for at dere kunne stille til denne studien, og dere er gode mennesker. Dere har bidratt til verdifull kunnskap som jeg definitivt kommer til å ta med meg videre i egen karriere, og det var utrolig givende og kunne prate med dere. Dere ga meg god innsikt i hvordan disse elevene kan opptre på skolen, og hva man burde være på utkikk etter dersom man mistenker at elever lever i hjem med rus.

Jeg vil også takke min veileder Joachim Kolnes. Takk for tips og tilbakemeldinger jeg har fått underveis i prosessen, og løsninger på hvordan jeg skulle klare å gjennomføre denne studien. Du har utfordret meg, gitt meg ros, og mye indre motivasjon.

Jeg vil også takke venner på studiet som også har skrevet masteroppgave. Det har vært en stor motivasjon å komme på biblioteket da også andre studievenner satt med sin studie. De timelange pausene i kantinen har vært gode avbrekk for skrivingen, og støtten vi har gitt hverandre til å fullføre i god tid har vært stor.

Til slutt vil jeg takke familien som har hatt troen på at jeg kom til å produsere en god oppgave, og som har hørt på alle bekymringer, klager og tårer.

Stavanger, våren 2023

Amalie Solbakken

Sammendrag

Temaet for denne studien omhandler barn som lever med foreldre avhengige av rus, og hvordan lærere oppdager og håndterer disse elevene på skolen. Bakgrunnen for valg av temaet er at det anslagsvis lever over 100 000 barn med foreldre som misbruker rusmidler. Disse barna tilbringer mye av hverdagen på skolen, noe som tilsier at det behøves kompetanse på identifisering og avdekking av disse barna. Målet med denne studien er å undersøke hvordan lærere identifiserer og håndterer elever som lever i hjem med rus på skolen. Jeg ønsker å vite hvordan og hvilke tegn de ser etter når de skal identifisere slike elever, samt hvordan de blir håndtert på skolen i form av tilpasset opplæring, både faglig men også sosialt. Barn som lever med store belastninger i hjemmet kan utvikle psykiske lidelser og kan streve når de blir eldre. Med utgangspunkt i tema og det som er beskrevet ovenfor, lyder problemstillingen slik:

«Hvilke erfaringer har lærere med elever som lever i hjem med rus»

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet et forskningsspørsmål:

Hvordan forstår, oppdager og håndterer lærere elever som lever i hjem med rus?

Metoden jeg har brukt under denne studien er kvalitativt intervju. Informantene er tre lærere som har erfaringer med elever som lever i hjem med rus. Noen har oppdaget elevene selv, mens i andre tilfeller har de blitt fortalt fra skolen eller den andre forelderen/foresatte. Intervjuguiden var semistrukturert, som gjorde utgangspunktet for videre analyse. Transkripsjon av intervjuene utgjør datamateriale, og analysen har jeg benyttet en deduktiv tilnærming. Erfaringene til informantene viser naturlig nok en variasjon. De har ulike opplevelser av elever som lever i hjem med rus, da alle er forskjellige. Likevel finnes det noen fellestrekk som går igjen i intervjuene. Resultatene viser at informantene ser etter de samme tingene dersom de mistenker at en elev lever i hjem med rus. De er alle sikre på at god relasjon mellom lærer og elev vil skape trygghet for slike elever, og at ærlighet og åpenhet vil forebygge de konsekvensene disse elevene kan støte på dersom de ikke blir oppdaget. Informantene gjør ikke spesifikke tilpasninger til elever som lever i hjem med rus, men tilpasser slik at det kan være gunstig for alle elever. De er mer forsiktig når de snakker om temaer som rus, og følger disse elevene opp mer med samtaler. Selv om disse elevene har blitt oppdaget, finnes det mange som ikke har blitt oppdaget. Det sees derfor et behov for kompetanseøkning i hvordan lærere og skolepersonell kan identifisere slike elever på skolen, og hvordan de kan støtte og tilpasse skolehverdagen slik at de føler seg sett og hørt.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 TEMATIKK	2
1.1.2 Barn som lever i hjem med rus.....	2
1.1.3 Lærere som støttespiller	3
2.0 TIDLIGERE FORSKNING	4
2.1 BARN SOM PÅRØRENDE AV RUSAVHENGIGE FORELDRE	4
2.2 STUDIENS MÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	5
2.3 VIDERE STRUKTUR	6
3.0 TEORETISK RAMME	6
3.1 BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSPERSPEKTIV	7
3.1.1 Prosess – Komponent 1	8
3.1.2 Individ – Komponent 2.....	9
3.1.3 Kontekst – Komponent 3.....	10
3.1.4 Tid – Komponent 4.....	11
3.2 TRAUMER OG BARN	13
3.2.1 Ulike typer traumer	13
3.2.2 Barndomstraumer	14
3.2.3 Reguleringsperspektiv	15
3.2.4 Forebyggende støtte	16
3.3 TOLERANSEVINDU	17
3.4 TILPASSET OPPLÆRING	18
3.4.1 utfordringer ved opplæringen	18
3.4.2 Retten til spesialundervisning	19
3.4.3 Inkludering og spesialpedagogikk.....	19
3.4.4 Vid og smal tilnærming til tilpasset opplæring	21
3.5 IDENTIFISERING AV BARN SOM PÅRØRENDE AV RUSAVHENGIGE FORELDRE.....	22
3.5.1 Heterogen gruppe	22
3.5.2 Synlige trekk.....	22
3.5.3 Den trygge voksen.....	23
3.5.4 Tiltak	24
3.5.5 utfordringer.....	25

4.0 METODE	26
4.1 KVALITATIV TILNÆRMING	26
4.2 UTVALG.....	30
4.2.1 utfordringer knyttet til utvalg	31
4.3 DATAINNSAMLING.....	32
4.3.1 Forberedelse til intervju.....	32
4.3.2 Gjennomføring av intervjuene.....	33
4.3.3 Transkribering	33
4.4 ANALYSE.....	34
4.4.1 Tematisk analyse	34
4.4.2 Induktiv eller deduktiv tematisk analyse?	35
4.4.3 Tematisk analyse trinn for trinn	35
4.5 KVALITET I FORSKNINGEN	36
4.5.1 Reliabilitet	36
4.5.2 Validitet	37
4.6 Rapportering	37
4.7 Forskningsetiske vurderinger	38
5.0 RESULTATER	38
5.1 PRESENTASJON AV INFORMANTER	39
5.2 PRESENTASJON AV FUNN	39
5.2.1 Identifisering	39
5.2.2 Avsløring	41
5.2.3 Kjennetegn.....	44
5.2.4 Tilpasset opplæring	48
6.0 DISKUSJON	50
6.1 Å FORSTÅ ELEVER SOM LEVER I HJEM MED RUS	50
6.2 Å OPPDAGE ELEVER SOM LEVER I HJEM MED RUS.....	54
6.3 Å HÅNDTERE ELEVER SOM LEVER I HJEM MED RUS	60
6.4 METODEDISKUSJON	66
6.4.1 Kvalitativ metode	66
6.4.2 Svakheter og styrker ved studien.....	67
6.4.3 Forskerrollen	68

6.4.4. Videre forskning.....	70
7.0 AVSLUTNING.....	71
8.0 LITTERATURLISTE.....	73
9.0 VEDLEGG.....	79
9.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv med samtykkeskjema.....	79
9.2 Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD	82
9.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide	83

1.0 Innledning

Jeg valgte å skrive om elever som lever i hjem med rus på bakgrunn av manglende forskning og egen interesse. Tallene på antall barn som lever i hjem med rus er urovekkende, og en kan anslagsvis tenke at det finnes ett barn i hvert klasserom som er pårørende av ruspåvirkede foreldre. Barn som lever i hjem med rus får gjerne psykososiale vansker som kommer til syne på skolen. Blant disse kan vi finne tegn på angst, atferdsproblemer, hyperaktivitet og lav selvtillit (Hansen, 2017). Slik atferd kan i flere tilfeller bli mistolket av lærere ved at barna kan bli stemplet som «problembarn» eller «vanskelig å håndtere». Som lærere møter vi et mangfold av elever med ulike forutsetninger og erfaringer, og som vi ikke alltid klarer å få en oversikt over. Det er lite kunnskap om dette ved lærerutdanningen, og som lærer med kompetanse i spesialpedagogikk ble jeg interessert i å finne ut av hvordan vi kan ved små tegn og magefølelse, klare å fange opp slike elever for å forebygge eller forhindre de konsekvensene som kan forekomme. Det er ikke gitt at hvis en elev lever i hjem med rus at barnet kommer til å utvikle psykososiale vansker (Hosman et al., 2009), men å oppdage disse elevene kan være med på å gi støtte og trygghet for dem slik at de klarer å takle hverdagen sin bedre.

Det er også av personlige grunner at jeg har valgt å skrive om elever som lever i hjem med rus. Jeg har flere bekjente der én eller begge foreldrene drakk for mye alkohol, som gikk ut over deres forhold og konsentrasjon på skolen. Dette ble aldri fanget opp til tross for utagering og faglig svake prestasjoner, men heller mistanke om ADHD og lese- og skrivevansker. Lærerne tenkte aldri at rus var en bakenforliggende årsak til deres atferdsproblemer og manglende faglige utvikling. De ble heller straffet med anmerkninger og møter med rektor. Samtidig kan denne oppgaven hjelpe meg som kommende lærer å se etter mulige tegn og måter en kan håndtere disse elevene på skolen. Alle elever er forskjellige og trenger ulike tilpasninger, både faglig og sosialt.

1.1 Tematikk

1.1.2 Barn som lever i hjem med rus

Ifølge en rapport fra Barn Av Rusmisbrukere (BAR) (2017) lever det om lag 100 000 barn i Norge med foreldre som har moderat til alvorlig rusproblem, og det finnes mer enn 200 000 barn med foreldre som ruser seg slik at barna reagerer (Kufås et al., 2017). Barn kan føle seg utrygge når foreldre «forandrer seg» når den nærmeste omsorgspersonen ruser seg.

Mennesker med utfordringer knyttet til rus, konsumerer alkohol, misbruker reseptbelagte medikamenter, eller andre rusmidler i den grad at de mangler kontroll, og ikke evner å regulere inntaket (Wangensteen et al., 2019). Effektene av rusmidlene varierer. De psykiske ettervirkningene deler SIRUS (2010) i tre hovedkategorier: oppkvikkende, dempende og hallusinogene (Nordlund et al., 2010, s. 10).

Til tross for at rusen kan føre til negative konsekvenser som familieforhold, jobb, økonomi og sosial funksjon, fortsetter de å bruke. Frykten for intervensjoner fra familie og barnevern, velger rusmisbrukere derfor å gjemme bort denne skammen (Werner & Malterud, 2016). Studier etter pandemien fant en økning i alkoholinntak blant voksne med høyere utdanning, samt husholdninger med barn. Andre rapporterte at de drakk mindre, men de som ofte drakk mye, drakk gjerne enda mer. Økningen var på bakgrunn av at de voksne mente at de måtte «unne seg noe godt» og at det «ikke var farlig å drikke mer» (Bramness et al., 2021).

De langsiktige konsekvensene for barn som pårørende av rusavhengige foreldre kan være fatale. De kan utvikle psykiske og fysiske problemer, samt utvikle eget rusproblem etterhvert som de blir eldre (Hansen, 2017). På skolen kan de virke trøtte, utvikle konsentrasjonsvansker og slite med læring. Dette kan følge med barna senere i livet, og det kan resultere i videre kognitive vansker (Holm, 2012). Samtidig kan det også gi utslag i angst og depresjon, spiseforstyrrelser og psykosomatiske lidelser. Christoffersen og Soothill (2003) understreker også konsekvensene pårørende som barn kan ha i voksen alder. De oppdaget økt risiko for kriminalitet, tidlig død, tenåringsgraviditet, psykiske lidelser og selvmordsforsøk (Christoffersen & Soothill, 2003).

Barn i Norge tilbringer mesteparten av dagen på skolen. For elever som lever i hjem med rus, kan skolen fungere som et fristed der de kan føle seg «normale». De slipper å tenke på det som venter dem hjemme, samt at skolen gir forutsigbarhet og trygghet. Da pandemien inntraff

Norge, måtte elevene veksle mellom fysisk og digital skole, og flere følte at det ble utfordrende å være hjemme. Andre syntes det var fint å slippe å møte fysisk da de følte at de fikk mer kontroll over det som skjedde i hjemmet, og at de kunne passe mer på foreldrene sine (Dalsrud, et al., 2020, s. 9).

1.1.3 Lærere som støttespiller

I en rapport fra Helsedirektoratet (2015), sees også lærere på som gode støttespillere dersom de kjenner til foreldrenes strev med rus. Da det ligger mye skam bak å ha foreldre som strever med rus, vil læreren, for noen, være den ene personen de ønsker å være fortrolig med. De skaper trygghet for elevene, og viser omsorg og støtte når hjemmesituasjonen er vanskelig (Kufås et al., 2015). Samtidig ligger det utfordringer i det å identifisere barn av rusmisbrukere. Resultater fra BAR (BarnAvRus) rapporten «Når lyset knapt slipper inn» viser at voksne som jobber i skolen ikke klarer å identifisere slike elever (Kufås, et al., 2017, s. 9). I likhet med Kufås et al., (2017) hevder også Gautun (2006) at mange barn og ungdommer av rusmisbrukere går gjennom skolegangen uten å bli oppdaget. Det er gjort et forsøk med å opprette et hjelpeapparat for barn av rusmisbrukere, men var det vanskelig å gjennomføre da barna falt av eller unngikk å delta. Barna ble redde for at anonymiteten skulle bli brutt, samt brukte unnskyldninger som lekser og andre ting som gjorde at de ikke kunne delta. Til tross for det mislykkede prosjektet, ser Gautun (2006) fortsatt et behov for synliggjøring og kunnskapsspredning blant voksne som jobber med barn og unge. Han mener at økt kunnskap og åpenhet kan føre til at barn som pårørende av rusmisbrukere blir mer sett og prioritert av politikere, og at ansatte i skolen har kunnskap til å identifisere dem (Gautun, 2006, s. 27-28).

Mange lærere kan kvie seg for å spørre hvordan eleven har det i frykt for at det er noe bekymringsverdig. De kan føle at det er en krevende oppgave, og at de ikke har nok ressurser til å løse det på en ønskelig måte. Barn som lever i hjem med rus, som opplever omsorgssvikt, er avhengig av lærere som ser, og som er villig til å gjøre noe med det. Da pedagogens oppgave er ikke å avdekke slike hjemmeforhold, kan skolen mangle kompetanse og ikke være i stand til å avdekke eller gi den støtten disse elevene trenger. Dette er ikke noe pedagoger får innføring i gjennom utdanning, og det er derfor vanskelig å vite hvordan man skal gå frem (Drugli, 2008, s. 15). Dersom elever av ruspåvirkede foreldre merker at lærerne ikke klarer å fange opp de signalene elevene gir, vil elevene miste troen på at noen kan hjelpe. Lærere som

ikke har kunnskap om elever som lever i hjem med rus, kan mistolke elevenes følgende atferd av å bo i et slikt hjemmeforhold, som opprør eller manglende vilje til å følge med i timen. Dette kan føre til at læreren får et negativt syn på slike elever, i stedet for å prøve å finne ut av hva som er årsaken til slik atferd (Drugli, 2008, s. 17).

2.0 Tidligere forskning

2.1 Barn som pårørende av rusavhengige foreldre

Haugland et al., (2015) beskriver behovet for informasjon, støtte og bistand til barn som lever med rusavhengige foreldre. Samtidig har det skjedd endringer de siste årene med nye bestemmelser i spesialisthelsetjenesteloven (kap. 3, § 3-7a), og helsepersonelloven (kap. 2, § 10 a) som omhandler pårørende. Målet med disse bestemmelsene var å forebygge problemer hos barn som opplever foreldres helseproblemer, dette gjennom å sikre hjelp så tidlig som mulig. Det var også for at familiene skulle klart å mestre situasjonen på best mulig måte. Helsepersonell har plikt til å ivareta disse barna, og det sees behov for kunnskap om hvordan man skal fange opp, møte barn og unge, gi hjelp, støtte og informasjon (Haugland et al., 2015, s. 14). Ifølge Haugland et al. (2015) er det fortsatt et stort gap mellom den kunnskapen man har rundt disse risikoutsatte barna som lever i hjem til rus, til hva man skal gjøre i praksis. Dette i form av forebyggende tiltak, identifisering, støttetiltak og informasjonsarbeid (Haugland et al., 2015, s. 15).

Barn som vokser opp i et hjem med rusavhengige foreldre vil ha økt risiko for å utvikle psykiske lidelser. Doesum (2015) hevder at om lag en tredjedel av disse barna kan ha psykiske utfordringer i voksen alder. De er i større risiko for å bli neglisjert, utvikler sosiale, fysiske og kognitive problemer, og har økt risiko for å utvikle tilknytningsvansker. Samtidig er det mer sannsynlig at disse barna rapporterer om angst og depresjon, eget rusmisbruk, somatiske sykdommer og selvmordstanker blant disse barna (Doesum, 2015, s. 30). Barn som lever i hjem med rusavhengige foreldre står i fare for å arve foreldrenes rusmønstre, dette på bakgrunn av komplekst samspill av genetik, psykososiale risikofaktorer og nevrologiske risikofaktorer. Ifølge Doesum (2015) kan psykososiale risikofaktorer utløses direkte av foreldrenes emosjoner, atferd og kognisjoner. Lander et al. (2013) peker også på problemet med at barn som lever med rusavhengige foreldre har økt risiko for å utvikle rusproblemer

selv. De er mer sannsynlig for å utvikle intellektuelle, sosiale, fysiske og emosjonelle vansker (Lander et al., 2012, s. 200).

Barn som lever med rusavhengige foreldre kan også utvikle faglige utfordringer. Dersom foreldrene leser mindre og ikke er hjelpelige med lekser, vil dette gi mindre læringsbasert stimulering til barn (Lander et al., 2013, s. 201). Uten rammer rundt måltider og leggetid kan atferds- og læringsutfordringer økes på skolen. For disse elevene vil det være vanskelig for å konsentrere seg, samt lære dersom deres grunnleggende overlevelsesbehovene ikke dekkes. Både Haugland et al. (2015) og Gautun (2006) bemerker at ikke alle barn vil lide av psykiske vansker når de blir eldre, de klarer seg bra til tross for utsatt risiko. Dette definerer Haugland et al. (2015) som resiliens eller motstandsdyktig, og har sammenheng med rekke forhold og miljø som nettverk og innad i familien rundt barnet (Haugland et al., 2015, s. 13).

2.2 Studiens mål og forskningsspørsmål

På bakgrunn av tematikken har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling :

Hvilke erfaringer har lærere med elever som lever i hjem med rus?

I denne studien vil jeg fokusere på lærerens møte med barn som pårørende av rusavhengige. Da jeg skal sette det inn i et skoleperspektiv vil jeg undersøke læreres erfaringer med slike elever. Målet med denne studien er å undersøke hvordan lærere oppdager elever som lever i hjem med rus, og hvilke tilpasninger som blir gjort både faglig og sosialt på skolen.

I tillegg til problemstillingen har jeg utarbeidet et forskningsspørsmål for å avgrense og konkretisere problemstillingen:

Hvordan forstår, oppdager og håndterer lærere elever som lever i hjem med rus?

Jeg har valgt å avgrense denne studien til å gjelde *barn* av rusavhengige foreldre . I utgangspunktet kan pårørende av rusavhengige omfatte foreldre, slektninger, søsken osv..., men mitt fokus vil ikke være på disse. Da barn er mesteparten av dagen på skolen, vil det være vesentlig å undersøke hvordan dette kommer til syne på skolen. Foreldre er barnets største omsorgsgiver fra de blir født, og vil naturligvis ha størst innvirkning i barnets liv. Jeg

har ikke valgt å avgrense denne studien til et visst klassetrinn, da det kan oppstå situasjoner i ulike faser i livet som kan gjøre at mennesker begynner å misbruke rus.

2.3 Videre struktur

Denne studien er inndelt i syv kapitler. I Kapittel 1 innledes studiens tematikk, samt presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. Videre beskrives mål og legitimering før begrepsavklaring for klarhet i studien. Kapittel 2 tar for seg tidligere forskning på emnet. I kapittel 3 presenteres studiens teoretiske rammeverk, som inneholder aktuell teori om hvordan miljøet og biologiske faktorer påvirker barnet utvikling, toleransevindu, traumepedagogikk og tilpasset opplæring. Kapittel 4 inneholder den metodiske tilnærmingen, som inneholder kvalitativ metode med semistrukturert intervju. I kapittel 5 presenteres funnene fra studiens forskning, og videre inn i kapittel 6 vil funnene bli diskutert opp mot forskning og teori. Her vil metoden samt forskerrollen også diskuteres, samt videre forskning på feltet. I kapittel 7 vil studien oppsummeres og konkluderes.

3.0 Teoretisk ramme

Som en teoretisk ramme i denne studien har jeg valgt å ta for meg Bronfenbrenners bioøkologiske systemperspektiv. Formålet er å forklare hvordan miljømessige og biologiske faktorer påvirker barns utvikling når omsorgspersoner og mikrosystemer er ustabile. Den bioøkologiske utviklingsmodellen består av fire gjensidige komponenter. Prosess, person, kontekst og tid, og er i bestandig samspill og endring. Jeg vil utdype modellens komponenter, satt lys på barn som lever med foreldre preget av rus, og hvordan dette preger barnet på skolen. Jeg tar utgangspunkt i den bioøkologiske versjonen fra 2006, også kalt bioøkologiske utviklingsperspektiv som teoretisk ramme for å belyse at elever som lever i hjem med rus blir påvirket av alle aspekter rundt ens liv. Samtidig har jeg valgt å inkludere teori og forskning om spesialundervisning og tilpasset opplæring som et helhetsperspektiv for å forklare hvorfor elever som lever i hjem med rus kan behøve dette. Jeg vil også fremlegge forskning om traumer og toleransansevindu som et resultat av det å leve i hjem med rus. Dette for å få en forståelse for hvorfor elever opptrer som de gjør, og hva læreren kan gjøre for å hjelpe elever som lever med slike utfordringer. Samtidig vil jeg inkludere barn som pårørende av rus, og hvordan man kan identifisere dem.

3.1 Bronfenbrenners utviklingsperspektiv

I 1979 utviklet Urie Bronfenbrenner en modell som tar sikte på å forklare menneskets utvikling innenfor et helhetlig perspektiv. Bronfenbrenners modell var unik i det den la mindre vekt på individuelle faktorer og betingelser, og heller fokuserte på systemorienterte forklaringsmodeller. Han var interessert i å forstå hvordan menneskers utvikling er påvirket av miljøet rundt dem, og hvordan disse miljøene samhandler med hverandre for å påvirke individets utvikling.

Bronfenbrenners modell består av fire nivåer av miljøpåvirkninger: mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Mikrosystemet består av individets umiddelbare miljø, som familie og venner. Mesosystemet består av samspillet mellom to eller flere miljøer i mikrosystemet. Eksosystemet består av miljøer som individet ikke er en del av direkte, men som likevel påvirker individets utvikling. Makrosystemet er det bredeste nivået og består av kulturelle og samfunnsmessige normer og verdier.

Bronfenbrenners (2006) modell ble kritisert av andre forskere i den forstand at den la for mye vekt på miljøet og ikke nok på individets egne faktorer. Selv var Bronfenbrenner også kritisk til sin egen modell, og han jobbet med å revidere den i flere tiår. I den siste utgaven av modellen, som ble publisert i 2006 av Bronfenbrenner og Morris, ble den omdøpt til *The Bioecological Model of Human Development*. Dette navnet ble valgt fordi modellen nå inkluderer en større forståelse av hvordan biologiske faktorer også påvirker individets utvikling. Den siste utgaven av den bioøkologiske modellen gjenspeiler “stabilitet og endring i biopsykologiske kjennetegn ved mennesker gjennom livsløp og gjennom generasjoner” (Bronfenbrenner & Morris, 2006, s. 796). Modellen tar hensyn til både biologiske faktorer og miljøpåvirkninger, og ser på samspillet mellom ulike systemer og nivåer av miljøpåvirkninger.

Bronfenbrenner og Morris (2006) poengterer at modellen retter seg mot fremtiden og dens potensial, enn å fokusere på hva som har skjedd tidligere. Modellens sammenheng er sirkulær og kompleks, og det kan være vanskelig å finne årsakssammenhenger mellom ulike faktorer og nivåer. Derfor kan ikke barnets helhetlige utvikling forklares basert på en eller noen deler av modellen alene (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Modellen kan vise både positiv og negativ utvikling, men de forklarer at dette ikke nødvendigvis betyr en kontinuerlig utvikling

over tid. Videre er det viktig å understreke at modellen ikke er deterministisk, og individet kan påvirkes av både interne og eksterne faktorer.

3.1.1 Prosess – Komponent 1

Den første komponenten i Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsperspektiv er prosess. Prosess er plassert innerst i modellen som en kjerne, og er den største drivkraften i barnets og elevens utvikling. I denne komponenten skiller Bronfenbrenner og Morris (2006) prosesser mellom *proksimal* og *distal*. I proksimale prosesser er eleven delaktig og viser gjensidighet og vedvarende samspill mellom elev og omgivelser rundt over tid. Omgivelser rundt menes med andre mennesker som foreldre, søsken, lærere osv., objekter og symboler i umiddelbare miljø (Bronfenbrenner & Morris, 2006, s. 795). De proksimale prosessene kan både være positive og negative, men dersom de prosessene er positive, vil dette føre til positiv utvikling og læring hos eleven. Distale prosesser peker mot at barnet ikke er aktiv selv, men at barnets læring og utvikling vil påvirkes indirekte (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Under distale prosesser vil også kulturelle og politiske normer påvirke individets atferd og holdninger.

Bronfenbrenner og Morris (2006) hevder at foreldrene er de viktigste personene små barn samhandler med «ganske regelmessig over lengre perioder», spesielt etter hvert som barn blir eldre. Senere vil også lærere, mentorer i andre aktiviteter og deretter nære venner, kjærester og kolleger være viktige for individets samhandling og utvikling, som betydelige andre (Bronfenbrenner & Morris, 2006, s. 798). De påpeker viktigheten av barn-foreldre-dyaden. Når situasjonen hjemme er kaotisk og uforutsigbar, forstyrres systemet og utviklingen og barnets trivsel settes i fare. Barn som lever i hjem med rus kan stå i fare ved at de mangler regulering fra omsorgsperson, som videre kan føre til negativ utvikling og læring.

På skolen vil de proksimale prosessene tilrettelegges ved hjelp av tilpasset opplæring. Det handler om å tilpasse og variere læringsmåter innenfor klasserommet «for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når et barn mangler omsorg fra foreldre, vil læreren være en av de nærmeste som kan gi dette til eleven. Sentralt i overordnet del i læreplanen står lærere «til å avdekke utfordringer og gi elever den hjelpen de trenger. Det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling av at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnet trenger ekstern støtte når dynamikken mellom barnet og foreldrene er svekket. Dersom barnet

mangler stimulering og regulering fra foreldrene, vil det være viktig at læreren tilrettelegger opplæringen slik at eleven får støtte og utbytte. Det er ikke bare tilpasninger innenfor klasserommet som har betydning for en elev som lever i hjem med rus, men også sosialt, og rundt på skolen generelt.

3.1.2 Individ – Komponent 2

Modellens andre komponent er Individ. Dette elementet refererer til individet som er i fokus for utviklingsprosessen, i dette tilfellet ved eleven. Det inkluderer individets biologiske, psykologiske og sosiale egenskaper som påvirker deres utvikling, inkludert personlige egenskaper, kognitive evner og ferdigheter. Dette kan spille en viktig rolle i en persons evne til å lære og takle utfordringer. Personlighetstrekk, kan også påvirke hvordan en person håndterer stress og endringer i livet. Fysiske og mentale helsefaktorer kan også ha en betydelig innvirkning på en persons utvikling og læring. Til slutt kan interesse og preferanse spille en stor rolle på personens motivasjon og engasjement (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Sammen eller hver for seg kan disse påvirke eller hindre en elevs deltakelse i proksimale prosesser, og da påvirke påfølgende utviklings- og læringsprosesser.

For et barn som lever i hjem med rus kan egenskapene være annerledes enn et barn som ikke lever i hjem med rus. Noen elever kan virke ukonsentrerte, stille, utagerende og lignende. Andre elever kan mangle støtte fra hjemmet ved for eksempel lekser, de har ikke skift og klær, eller matpakker. Elevens atferd kan også mistolkes som uønsket atferd selv om den bakenforliggende årsaken kan være at eleven lever i hjem med rus. Det finnes ikke symptomer knyttet utelukkende til foreldrenes rusproblemer (Hansen, 2017, s. 152). Det er viktig å forstå disse personlige faktorene når man jobber med elever og deres utvikling og læring. For eksempel kan en lærer tilpasse undervisningen for å imøtekomme ulike læringsstiler eller preferanser hos elevene, eller en terapeut kan tilpasse en behandlingsplan for å imøtekomme individuelle behov og utfordringer. Det er ikke kun i undervisningen disse barna vil trenge tilpasninger, det kan også være rundt skolearenaen generelt. Det å tillate at barnet er trøtt hvis den bekymrer seg mye om det som foregår hjemme, ha muligheten til å sitte inne i friminuttet og lignende. Bronfenbrenner og Morris (2006) hevder samtidig at personlige faktorer også påvirkes av de andre komponentene i modellen, som kontekst og tid. For eksempel kan en stressende kontekst som hjemmeforhold påvirke en persons mentale helse og dermed deres læring og utvikling. Derfor er det viktig å vurdere og adressere de ulike

faktorene som påvirker en persons utvikling og læring, både individuelt og som en del av et større økosystem.

3.1.3 Kontekst – Komponent 3

Modellens tredje komponent er kontekst. Konteksten viser til de miljømessige faktorene som påvirker en persons utvikling og læring. Konteksten kan omfatte både den nærmeste konteksten, som for eksempel hjemmet og skolen, og de større samfunnmessige kontekstene, som for eksempel kulturelle og politiske systemer. Når man skal vurdere konteksten, er det viktig å se på de ulike nivåene av miljøfaktorer som kan påvirke personens utvikling og læring, og hvordan disse påvirker barnet og hverandre gjensidig i direkte og indirekte grad. Nivåene inkluderer mikro, meso, ekso og makronivå. Mikronivået omfatter umiddelbare sosiale og fysiske omgivelser, som for eksempel skole, familie og venner. Mesonivået omfatter samspillet mellom to eller flere omgivelser (mikrosystem). Eksonivået innebærer samhandling mellom to eller flere miljøer der eleven ikke deltar. Elevens utvikling og læring kan påvirkes gjennom mikrosystemet eller mesosystemet som eleven samhandler med selv om eleven ikke er aktivt involvert i eksosystemet (Bronfenbrenner, 1992, s. 227). Makronivået omfatter de større sosiale og politiske systemene, som for eksempel kultur og samfunn (Bronfenbrenner, 1992, s. 228).

Under konteksten «mikrosystem», vil lærerens støtte være sentral, enten det er emosjonell/sosial eller faglig. Forskning viser at relasjon mellom elever og lærere som er fremmede for utvikling og læring er av stor betydning (Drugli, 2012). Videre påpeker Drugli (2012) at relasjonen bør bygge på omsorg, støtte, åpenhet, respekt, involvering og nærhet (Drugli, 2012, s. 49). For barn som lever i hjem med rus, vil støtten være betydningsfull. Med god relasjon mellom lærer og elev, vil læreren kjenne igjen og klare å tilpasse opplæringen for disse elevene. Hvilke faktorer som gjør en sårbar, og hvordan læreren kan på best mulig måte støtte og skape forutsigbarhet (Udir, 2019).

«Mesosystemet» omhandler samspillet mellom to eller flere mikrosystemer. Dersom et eller flere mikrosystem er ustabile kan dette gi negativ effekt på elevens utvikling. Ifølge Bronfenbrenner (1992) er det her i mesosystemet at pedagogiske ressurser er store. Når det gjelder elever som lever i hjem med rus, kan mikrosystemet «hjemmet» være ustabil og skape negativ effekt på elevens læring og utvikling. Derfor bør skolen som det andre

mikrosystemet være stabilt, og relasjonene mellom elevenes mesosystemer må være i betraktning når man skal vurdere elevens muligheter. Her kommer også samarbeidet mellom familie og hjem inn. Under formålet i opplæringsloven §20-1, står det sentralt at foreldresamarbeidet skal ha som hensikt å styrke elevens sosiale og faglige læring og utvikling (opplæringslova, 1998, §20-1). For elever som lever i hjem med rus kan samarbeidet være varierende dersom foreldrene er i en god periode eller fraværende på grunn av rus. På bakgrunn av rusavhengighet, kan det i perioder være utfordrende å samarbeide om elevens sosiale og faglige utvikling. Her vil også samarbeidet mellom to pedagoger være vesentlig for å styrke elevens stabilitet i ulike fag. Samarbeidet over lengre perioder kan styrke stabiliteten og koblingene mellom de to mikrosystemene mellom dem.

Eksosystemet innebærer samhandling mellom to eller flere miljøer der eleven ikke deltar. Læring og utvikling gjennom mikrosystemet eller mesosystemet som samhandler med eleven, kan påvirkes selv om den aktivt ikke deltar i eksosystemet selv (Bronfenbrenner, 1992, s. 227). For en elev som lever i hjem med rus vil samarbeidet mellom skolen og PPT, BUP eller barnevern være et eksosystem som kan styrke elevens læring og utvikling. PPT kan komme inn med kompetanse for å tilpasse i samråd med lærer, elevens læring og utvikling, og barnevernet kan være med å veilede foreldre slik at barnet får bedre levevilkår.

Makrosystemet omhandler det overordnede mønsteret av karakteristiske trekk ved mikro-, meso- og eksosystemet ved en bestemt kultur, subkultur eller annen bredere sosial kontekst (Bronfenbrenner, 1992, s. 228). På skolen vil makrosystemet være skolen som en helhet, klasserommets kulturelle normer, eller i form av nasjonale dokumenter, eksempelvis læreplanen.

3.1.4 Tid – Komponent 4

Modellens siste komponent er tid. Denne komponenten viser til hvordan utvikling og læring skjer over tid, og hvordan ulike faktorer kan påvirke denne utviklingen i ulike livsstadier. Dersom samspillet mellom omgivelsene og eleven er manglende, kan det på lengre sikt føre til manglende utvikling og læring (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Tidsperspektivet er også viktig for å forstå utviklingen og læringen til en person på en helhetlig måte. Utvikling og læring er en kontinuerlig prosess, og ulike faktorer kan påvirke en persons utvikling og læring

på forskjellige tidspunkter i livet. For eksempel kan tidligere erfaringer som å leve i hjem med rus, påvirke senere faglig og sosial utvikling på skolen, og omvendt.

Under denne komponenten skiller Bronfenbrenner og Morris (2006) mellom tre økologiske nivåer for elevens utvikling og læring. Mikrotid assosieres med organiseringen av flere proksimale prosesser, samt kontinuiteten eller diskontinuiteten til disse prosessene. Mesotid er en langvarig kombinasjon av flere mikrotider. For eksempel dager og uker. Makrotid omfatter både den personlige, livslange læringen og utviklingen til et barn eller en elev, men relaterer seg også til historisk utvikling og sosiale hendelser i løpet av elevens levetid, og til generasjonen som eleven tilhører.

Å opprettholde kontinuitet, forutsigbarhet og stabilitet over tid mener Bronfenbrenner og Morris (2006) er avgjørende for ethvert system som påvirker elevenes læring og utvikling. Elevene opplever overganger hvor omgivelsene endres, som kan ha innvirkning på elevenes læring og utvikling når de går gjennom nye livsfaser. Skolemiljøer er dynamiske og i stadig endring, samt overganger mellom ulike livsstadier og livssituasjoner. Overganger kan skje mellom barnehage og skole, eller mellom andre livsstadier og livssituasjoner som berører elever. Derfor må tilbudet av opplæring for disse overgangene tilpasses og tilrettelegges.

Tid er også viktig når man ser på utviklingsoppgaver og milepæler i ulike livsstadier. For eksempel kan en persons utviklingsbehov og oppgaver endre seg fra barndommen til ungdomsårene, og videre til voksenlivet. Bronfenbrenner og Morris (2006) mener det er viktig å forstå hvordan ulike faktorer påvirker disse ulike utviklingsoppgavene og hvordan de kan håndteres på best mulig måte. Tidsperspektivet kan også bidra til å forstå endring og utvikling over tid. Endringer kan være gradvise eller plutselige, og det kan være viktige kritiske perioder der utviklingen skjer raskt. Tid kan også påvirke utviklingen på ulike måter, for eksempel kan en persons utvikling være påvirket av historiske, sosiale og kulturelle faktorer i en bestemt tidsperiode. For elever som lever i hjem med rus vil det være svært viktig at man skaper kontinuitet og stabilitet. Når de er i en annen livssituasjon der en eller begge foreldrene er preget av rus, kan elevenes utvikling avvike noe fra de andre elevene. De trenger derfor lærere som er trygge og stabile, og som viser omsorg og tilpasninger over tid. Noen perioder kan være bedre enn andre, som kan avgjøre hvor mottagelig eleven er for læring.

3.2 Traumer og barn

3.2.1 Ulike typer traumer

Konsekvensene av å leve i hjem med rus, kan være at barn opplever traumatiserende hendelser som vil bli påvirket psykisk og fysisk senere i livet. Traumebegrepet vil være noe ulik avhengig av hvilken litteratur man leser. Bækkelund (2015) beskriver traumer som hendelser som kan føre til psykiske skader, og som vil bli berørt i ettertid. Slike hendelser trenger ikke være vedvarende, det kan også skje én gang, og føre til skader på lik linje som hendelser over lenger tid. Felles for de fleste traumer er at disse plagene ofte kommer plutselig, og at de er vanskelig å kontrollere. Følelsen av redsel og hjelpeløshet kommer ofte opp på overflaten, og det vil som regel føles som en trussel mellom liv og helse. Noen kan bli alvorlig skadet, og andre kan være vitne til at andre har blitt skadet eller vært utsatt for overgrep (Bækkelund, 2015).

Bath (2008) forklarer traumer som to forskjellige typer. Den første som akutte traumer, der traumer forekommer etter én enkelt hendelse, som ved for eksempel en bilulykke, at en blir overfalt osv. Den andre typen beskriver Bath (2008) som gjentakende traumer, som kan forekomme etter krig, gjentatte voldshendelser eller overgrep. Bessel van der Kolk (2005) nevner også komplekse traumer. Dette kan forklares som opplevelser fra langvarige og kroniske, utviklingsmessig uønskede traumatiske hendelser, gjerne i tidlig livsutbrudd og av menneskelig karakter (van der Kolk, 2005, s. 402). Komplekse traumer er et resultat av gjentakende traumer, og som kan føre til skjevutvikling som senere kan få konsekvenser på mange livsområder, som for eksempel på skolen (Braarud & Nordanger, 2011).

En kan også utvikle Posttraumatisk stress (PTSD) dersom man gjentatte ganger blir eksponert for traume type to. Mennesker som lider av posttraumatisk stress prøver som regel å unngå signaler som kan utløse traumeminnene, og de kan ha vanskeligheter ved å konsentrere seg (Bath, 2008, s. 17). En må likevel passe inn under kriteriene merket med A til F i et DSM-system for å bli diagnostisert med posttraumatisk stress (APA 2000). DSM-systemet klassifiserer ulike psykiske lidelser. I lang tid har traumeforskning og PTSD-symptomer vært fokusert på hos voksne, ikke så mye på barn. Gradvis kan man se mer forskning gjort på barn, da man kan se at konsekvensene av traumatiske belastninger også kan skje tidlig av omsorgspersoner som omsorgssvikt, seksuelle overgrep eller vold (Nordanger & Braarud, 2017, s. 20). I likhet med Nordanger og Braarud (2017) hevder også Bath (2008) at

komplekse traumer som eksponeres i tidlig alder og som er vedvarende, vil barnets utviklingseffekt være gjennomgripende.

Barn behøver mange erfaringer som at ens indre tilstander, affekter og kropp blir regulert av en omsorgsperson. Når et barn lider av utviklingstraumer, kan barnet mangle slik støtte og erfaringer fra omsorgspersonene. Særlig barn som lever i familier med psykiske lidelser eller rus er særlig risikogrupper for utviklingstraumatiserende belastningsforhold. Foreldrenes lidelse eller depresjon svekkes ofte sensitivitet for barnets behov (Haugland & Nordanger, 2015). Som spedbarn er man avhengig av omsorgspersoner som hjelper til å regulere sine kroppslige og fysiologiske funksjoner. Dette som søvn, motorikk, mat, og affekter som frustrasjoner, redsel, glede osv. Beskyttelse mot intense stimuli som lys og lyd er også noe spedbarn trenger. Dersom omsorgspersonen ikke er i stand til å regulere og beskytte, vil barnets evne til å regulere, svekkes eller være mangelfull. Kombinasjonen av traumatiske hendelser og mangel på reguleringsstøtte av omsorgspersoner, betegnes som utviklingstraumer (Nordanger & Braarud, 2017, s. 29-30).

3.2.2 Barndomstraumer

Barndomstraumer er svært alvorlig da de kan påvirke barnets utvikling og livsløp på mange måter. Traumer kan, som tidligere nevnt, føre til en rekke fysiske og psykiske symptomer hos barn, som kan variere avhengig av barnets alder og utviklingsnivå (Jensen, 2016). Mange av symptomene som er typiske for traumatiserte barn, kan også være vanlige for barn i visse aldersgrupper. Søvnvansker er et eksempel som er vanlig hos barn, og små barn kan ha vanskelig for å konsentrere seg og vise sinneutbrudd. Forskning viser at hjernens utvikling og struktur påvirkes av tidlig og alvorlig stress. Dette kan føre til varige endringer i hjernens funksjon, som igjen kan føre til vansker med å lære, regulere følelser og håndtere stress senere i livet.

Jensen (2016) nevner derimot at det er viktig å gi traumatiserte barn muligheten til å oppleve trygge og stabile miljøer der de kan få hjelp til å bearbeide og håndtere sine egne opplevelser på en positiv måte. Dette fordi barn som er utsatt for traumer og er mer sårbare, har en evne til å reparere seg selv. Det viktigste er å oppdage traumene hos barn som lever i skadelige miljøer så tidlig som mulig, slik at de kan få riktig hjelp og støtte til å komme seg videre. Samfunnet har et ansvar for å beskytte sårbare barn mot traumatiske opplevelser og gi dem

muligheten til å utvikle seg på en positiv måte, og dette er en oppgave som krever samarbeid og innsats fra alle involverte parter (Jensen, 2016). Skolen vil være en arena som kan gi traumatiserte barn en mulighet til å oppleve stabile og trygge miljøer. For traumatiserte barn vil læreren være en støttespiller som kan skape forutsigbarhet i en eller uforutsigbar hverdag.

Videre forklarer Jensen (2016) at barn i barneskolealder kan vise tegn på atferdsvansker, hyperaktivitet og sosiale vansker. Sin egen og andres sikkerhet kan de virke engstelige over. Ansvar og handlinger kan reflekteres mer over av de eldre barna, samt oppleve mer skam og skyld enn de yngre (Jensen, 2016). De kan også rapportere om fysiske helseplager, konsentrasjonsvansker og nedsatt læringsevne. Byrkjedal og Øverland (2019) beskriver hvordan alvorlig utviklingsstress kan påvirke barns evne til å fungere i hverdagen og prestere på skolen. Barn som har vært utsatt for negative hendelser hjemme som å leve med rusavhengige foreldre, kan oppleve konsentrasjonsvansker. Dette kan lede til nedsatt evne til å lære og prestere på skolen. Det kan også forekomme alvorlige konsekvenser dersom traumatiserte barn og ungdom ikke får hjelp til å takle vonde følelser og utfordringer etter traumatiske hendelser. De kan utvikle emosjonelle, sosiale, nevrofysiologiske, og psykologiske utfordringer. Dette kan inkludere rusavhengighet, psykoser, atferdsvansker, symptomer på posttraumatisk stressdiagnose (PTSD) og spiseforstyrrelser. Det er derfor viktig å være oppmerksom på og behandle barn og unge som har vært utsatt for traumer for å forebygge og behandle disse vanskelighetene (Jensen, 2016). For lærere vil det å klare å identifisere slike elever på skolen være vesentlig for videre behandling. Lærere kan legge til rette på skolen både faglig og sosialt, og tilby elever som lever i hjem med rus, behandling hos BUP eller andre organisasjoner i kommunen.

3.2.3 Reguleringsperspektiv

Nordanger og Braarud (2017) beskriver at regulering refererer til evnen å regulere følelser, stress og oppmerksomhet. Utsatt for traumer i tidlig alder kan dette påvirke evnen til å regulere seg selv senere i livet. Det blir dermed viktig å fokusere på å hjelpe barnet med å utvikle denne evnen. I sum betyr dette at traumebehandling i et reguleringsperspektiv på utviklingstraumer ikke handler om å følge en bestemt metode, men heller å forstå hva som skjer i hjernen og hvordan man kan legge til rette for daglige erfaringer som kan hjelpe til å behandle den underliggende problematikken. Dette krever en helhetlig tilnærming som tar hensyn til barnets ulike behov og omgivelser. For barn som lever med rusavhengige foreldre, vil barnets omsorgsmiljø preges i ulik grad. Det finnes barn som belastes lite av foreldrenes

rusmisbruk, men det finnes også barn som belastes mye. Når foreldre misbruker rus, blir barnet assosiert med opphoping av belastninger i oppvekstmiljøet, og noen kan utvikle traumer ut fra skremmende opplevelser de har sett i hjemmet. I andre hjem kan barnet oppleve omsorgssvikt da barnet savner beskyttelse og ivaretagelse (Haugland et al., 2015, s. 161).

Ifølge Haugland et al. (2015) utsettes barn som lever i hjem med rus for en rekke skremmende situasjoner som kan være traumatiserende. De kan være vitne til at ens egen forelder ikke er i stand til å ta vare på familien, men også på seg selv. Omsorgspersonen kan mangle kontroll på følelsene sine, atferden eller ordene. Noen kan oppleve at omsorgspersonen ikke klarer å stå oppreist, ha selvmordstanker eller bli forlatt uten mat, penger eller voksne støttepersoner. For barn i slike situasjoner vil slike hendelser være traumatiserende (Haugland et al., 2015, s. 161).

3.2.4 Forebyggende støtte

Bath (2008) har utviklet tre måter en kan forstå og være til hjelp for barn som har opplevd traumatiske hendelser i livet. Dette er å vise trygghet, skape relasjoner, og å takle følelser. Det første er å skape trygghet. Barn som går gjennom traumatiske hendelser vil gjerne føle seg utrygge i ulike situasjoner. Derfor er det viktig å skape trygghet rundt barnet. For et barn som føler seg utrygg hjemme når foreldrene er preget av rus, kan læreren være med på å skape trygghet på skolen og blant klasse miljøet. Tilgjengelighet, ærlighet og forutsigbarhet trekkes frem når en skal skape trygghet rundt barn som har opplevd traumer (Bath, 2008, s. 19). Å skape gode relasjoner er viktig for sunn og menneskelig utvikling. Flere barn som er traumatiserte, kan assosiere voksne med negative følelser. Dette kan føre til at de trekker seg unna, er skeptiske og fiendtlige. Det er derfor viktig at lærere skaper gode relasjoner, spesielt med traumatiserte elever, for at de ikke skal assosieres med negativitet. Dersom læreren skaper god relasjon med disse elevene, vil den kunne gjenkjenne de faktorene som gjør eleven traumatisert. Det vil også være lettere å tilpasse skolehverdagen slik at elevene får den reguleringen og støtten de behøver. Det siste Bath (2008) trekker frem er håndtering av følelser. Barn som har blitt utsatt for traumatiske situasjoner vil gjerne ha vanskeligheter med å regulere følelser og impulser (Bath, 2008, s. 20). Derfor er det viktig å støtte og hjelpe slike barn med å lære nye måter å takle impulser og følelser på. Det er også viktig å forstå deres følelser og lytte til dem dersom de føler at situasjoner er vanskelige.

3.3 Toleransevindu

Toleransevindu har jeg inkludert på bakgrunn av traumeperspektivet. Dersom et barn blir utsatt for traumatiske hendelser, vil den behøve støtte og regulering for å komme inn i toleransevinduet sitt. Dan Siegel (2012) utviklet en modell for å kunne forstå hvordan vi regulerer våre emosjoner og mentale tilstander, samt hvordan vi kan optimalisere vår emosjonelle regulering. Denne modellen ble kalt for Toleransevindu. Toleransevinduet viser til et spenn eller en sone som representerer optimal aktivering, som ikke er for lav eller for høy. Det er i denne sonen hvor vi er mest oppmerksom tilstede i relasjoner og situasjoner, og hvor vi lærer mest. Den representerer to andre områder: en overstimulert tilstand som kalles hyperaktivert tilstand, og en understimulert som kalles hypoaktivert tilstand (Nordanger & Braarud, 2017, s. 38). Grensene for hyper- eller hypoaktivering vil variere fra hver enkelt person da man har ulike toleranser, og det påvirkes av faktorer som emosjonell tilstand og erfaringer, samt temperament. Faktorer som sosial kontekst spiller også inn, da de fleste vil tåle mer dersom de er blant mennesker de stoler på og er trygge rundt (Siegel, 2012). På skolen vil faktorer som klassemiljø spille inn. Dersom elever som lever med rusavhengige foreldre føler seg trygg på sine medelever og lærer, vil disse elevene tåle mer.

Toleransevinduetts fleksibilitet og spennvidde formes også av regulering (Siegel, 2012). Som nevnt tidligere er barn avhengig av regulering fra omsorgspersoner for å utvikle seg. Jo eldre man blir, desto videre toleransevindu har man. Det er derfor livsnødvendig at spedbarn blir regulert ved å være inntonet mot følelsesmessige atferd og tilstand, og gjenetablere og gripe inn når barn føler på ubehag eller frustrasjon. Det er omsorgspersonens oppgave å hjelpe barnet opp fra hypoaktivering og ned fra en hyperaktivering, samt holde barnet innenfor toleransevindu (Nordanger & Braarud, 2014). På skolen vil læreren være den som hjelper eleven til å holde seg innenfor toleransevinduet.

Når vi er innenfor toleransevinduet, kan vi på best mulig måte regulere våre følelser og atferd på en adaptiv måte, og vi er i stand til å håndtere stress og utfordringer. Når vi er understimulerte, føler vi oss kanskje likegyldige, trette eller apatiske. Når vi er overstimulert, kan vi føle oss engstelige, sinte eller redde. Traumatiserte opplevelser kan, ifølge modellen, forstyrre vår evne til å regulere vårt toleransevindu. Traumer kan føre til at toleransevinduet blir smalere, slik at vi blir lettere overstimulert eller understimulert. Dette kan gjøre det

vanskeligere for oss å regulere våre følelser og reagere adaptivt på stress og utfordringer (Siegel, 2012).

Barn som er utsatt for omsorgssvikt, overgrep og vold, lever i en konstant alarmberedskap på grunn av uforutsigbare og traumatiske opplevelser. Dette kan føre til overstimulering i delene av hjernen som skal regulere stresshormoner. Når barnet er i konstant alarmberedskap, får vi et høyt og langvarig nivå av kortisol, noe som kan gi en giftig effekt på hjernen (Braarud & Nordanger, 2011; Diseth, 2005). Spesielt på områdene som er ansvarlig for å regulere følelser, kroppslige tilstander, oppmerksomhet, atferd og sosioemosjonell regulering (van der Kolk, 2003; Nordanger et al, 2011). Videre kan det langvarige stresset også påvirke barnets oppmerksomhet og atferd. Barn kan ha vansker med å konsentrere seg, opprettholde oppmerksomhet og regulere impulser, noe som igjen kan påvirke deres evne til å lære og utføre i skole- eller sosiale settinger.

3.4 Tilpasset opplæring

Etter å ha undersøkt at barn som opplever traumatiske hendelser, kan føre til vansker knyttet til skolen, var det naturlig for meg å inkludere tilpasset opplæring og spesialundervisning. Når et barn ikke får regulering og støtte fra omsorgspersonen i det nærmeste mikronivået, kan det tenkes at barnet som lever i hjem med rus kan oppleve utfordringer på skolen.

Spesialundervisning kan være en konsekvens av dette.

3.4.1 Utfordringer ved opplæringen

Spesialpedagogikk eksisterer for elever som ikke får utbytte av den ordinære opplæringen. Den skal være med på å oppfylle elevenes mening med skolen. Alle skolene i Norge har en ambisjon om at alle elever skal ha en god skole, og at utdanningen skal kunne gi gode grunnlag for gode levekår. Skolen har i oppgave å gi elevene et godt utbytte slik at de kan mestre egne liv, samt bli engasjerte og aktive samfunnsborgere. Skolen skal også være en trygg plass å være, fremme helse, trivsel og læring (Haug, 2021, s. 9). Dette er ikke alltid lett da en av skolens største utfordringer er at elevene i et «vanlig» klasserom er forskjellige. Elevene har ulike forutsetninger som kan gjøre det utfordrende for læreren å tilpasse opplæringen slik at de får utbytte. Noen er modne, selvstendige, mens andre ikke. Noen

kommer fra land enn Norge, og skolen skal sørge for god og trygg opplæring uavhengig av kjønn, bakgrunn og forutsetninger (Haug, 2021, s. 12-13).

3.4.2 Retten til spesialundervisning

Det finnes bare ett kriterium for at en elev skal ha rett på spesialundervisning, og det er at læringsutbyttet er manglende i den ordinære opplæringen. I opplæringsloven § 5-1 står det at «Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning» (opplæringslova, 1998, §5-1). I vurderingen av hvilke opplæringstilbud som skal gis, skal det særlig legges vekt på utviklingsutsiktene til elevene. Opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi elevene et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever. Opplæringsmålene skal også være realistiske for elevene. Elever som får spesialundervisning, skal ha det samme totale undervisningstimetallet som gjelder andre elever (opplæringslova, 1998, §2-2 og §3-2).

3.4.3 Inkludering og spesialpedagogikk

Begrepet inkludering er et vidt begrep som kan være vanskelig å forklare. UNESCO sin tilnærming om begrepet inkludering legger vekt på at inkludering er en prosess for å møte elevmangfoldet. Dette ved å øke deltakelse, og redusere ekskludering fra det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet i skolen. Rammer skal utarbeides om realiseringen av retten til opplæring med høy kvalitet for alle elever (UNESCO, 2003). De spinner rundt begrepene fellesskap, deltakelse, demokrati, utbytte, tilgang, kvalitet og rettferdighet. Dette betyr at elevene skal ha lik tilgang til skolemiljø, undervisning og fellesskap som gir god læring.

Hva som ligger i begrepet inkludering fortelles i den horisontale dimensjonen. Dimensjonene er delt opp i fire forskjellige pedagogiske utfordringer der skolene møtes, og løser dette ut fra skolens forutsetninger. Den første komponenten er fellesskap. Med dette menes det at alle elever skal være en del av en gruppe eller klasse, for å ta del i det faglige og sosiale sammen med alle andre. Dette kan man gjøre noe med, men for noen med spesialundervisning kan det være utfordrende. De blir gjerne tatt ut av klasserommet i mindre grupper, eller alene. De er dermed ikke med i et fellesskap hele tiden. Dette vil være avhengig av skolene og hvor mye elevene med spesialundervisning er utenfor klasserommet (Haug, 2021). Elever som lever i hjem med rus kan som regel vokse opp i utrygge omgivelser. For at de skal føle seg inkludert

i fellesskapet vil det være viktig at læreren skaper et godt klassemiljø. Det vil være vanskelig å ta del i fellesskapet dersom man vanligvis er utenfor klasserommet. Hvis det finnes ressurser, kan et tiltak være å ha elevene inne i klasserommet med en ekstra lærer.

Deltakelse er neste komponent i den horisontale dimensjonen. Deltakelse forutsetter at man er i stand til å bidra positivt til fellesskapet, og at man klarer å nyte fellesskapet med andre. Når hver enkelt elev tar aktivt del i aktiviteter i fellesskapet, vil fellesskapet sørge for trivsel, læring og utvikling. Når en elev får spesialundervisning er det ikke alltid den klarer å ta aktivt del inne i klasserommet. Derfor spiller læreren en stor rolle. Elevene kan være tilskuer, men for at undervisningen skal gi mening, må den være av høy kvalitet. Læreren må kunne klare å tilpasse undervisningen slik at elever med spesialundervisning skal få utbytte. Under et av prinsippene for skolens praksis skriver Utdanningsdirektoratet at «*God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft*». «*For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer*» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Den tredje komponenten er medvirkning. Alle elever og foresatte skal ha vilkår for å bli sett, hørt og påvirke opplæringen, men det er ikke garantert at de får gjennomslag på alle synspunktene sine. For en elev som strever er det viktig for læreren å vite akkurat hva den strever med, slik at tilpasningen skjer på en riktig måte. God kommunikasjon og relasjon kreves mellom lærer og elev for at det skal kunne foregå best mulig tilpasset opplæring. Her kan læreren for eksempel la eleven velge hvilken arbeidsmåte den vil bruke for å nå opplæringsmålene. Til slutt nevner Haug (2021) *utbytte* som siste komponent. Dette forutsetter at opplæringen er nyttig for alle elever, både faglig og sosialt. Disse fire komponentene henger tett sammen innholdsmessig og i praksis (Haug, 2021, s. 55-56).

Det store spørsmålet om inkludering er hvor man skal begynne og hva man skal fokusere på. Det er individuelt fra hver enkelt elev, om de som sliter med den ordinære opplæringen får best utbytte i fellesskapet eller i mindre grupper. (Haug, 2021, s. 57). Det å være plassert i et fellesskap gir ingen garanti for at eleven er deltakende eller får utbytte av opplæringen. Haug (2021) nevner at i spesialundervisningen finnes det elever som ikke klarer å være deltakende i store grupper, men at de heller lærer bedre når gruppen er mindre, eller når de får være alene med læreren. Her kan man diskutere begrepet inkludering, om det også gjelder for elevene

som foretrekker spesialundervisning i mindre grupper eller alene. Det vil være vanskelig å oppfylle alle kravene, men målet er at elevene selv føler seg inkludert i læringsfellesskapet. Dette kan være ved å variere undervisningen slik at læreren får nådd de fleste elevene og at de får utbytte av opplæringen (Haug, 2021, s. 57-58).

3.4.4 Vid og smal tilnærming til tilpasset opplæring

Så langt det lar seg gjøre, er målet å tilpasse den ordinære opplæringen slik at alle elevene kjenner mestring. Haug (2021) beskriver to ulike tilnærminger til tilpasset opplæring; smal og vid. Ved smal forståelse av tilpasset opplæring menes det at undervisningen tilpasses til hver enkelt elev. Planene blir laget ut fra elevens egne forutsetninger, men ansvaret ligger selv på eleven for egen læring. Disse planene, ifølge Haug (2021), vil fungere for elever som mestrer skolen, og som er svært motiverte. Da slike planer krever selvregulering, vil ikke slik tilnærming være god for elever som strever (Haug, 2021, s. 79). Individuelle planer i spesialundervisning er den mest utbredte måten å tilpasse opplæringen. Noe som også er svært utbredt i den norske skolen er nivåbaserte planer og tekstbøker. Dette er gjerne arbeidsplaner som handler om det samme, men som er nivådelte. Her kan læreren, ut fra dens kjennskap til elevers forutsetninger, bestemme hvilket nivå elever klarer å mestre (Haug, 2021, s. 80).

En vid forståelse av tilpasset opplæring handler om hvordan undervisningen er lagt opp slik at alle elever har mulighet til å delta inne i klasserommet. Det skal under vid forståelse tas hensyn til å skape, samt opprettholde et faglig og sosialt fellesskap mellom elevene. Kvalitet på læringsmiljøet skapes ved å være sammen og lære sammen i klasserommet, og gode relasjoner mellom elevene og læreren er et av de viktigste forutsetningene for god læring i skolen. Fleksibilitet i undervisnings- og arbeidsformer, organisering og innhold vil være nøkkelen til å tilpasse opplæringen. En form for vid tilnærming til tilpasset opplæring for elever med spesialundervisning, vil inkludere en spesialpedagog eller assistent med inn i klasserommet. Dette kan fungere for noen elever med spesialundervisning, men ikke for alle. Det kan være mye støy innad i klasserommet som kan distrahere eleven slik at eleven ikke får faglig utbytte. En annen form for vid forståelse er at flere elever med spesialundervisning samles i gruppe (Haug, 2021, s. 81). Dette kan være med på å gi elevene en følelse av fellesskap da de kan støtte hverandre.

3.5 Identifisering av barn som pårørende av rusavhengige foreldre

3.5.1 Heterogen gruppe

Lambie og Sias (2005) er blant forskere som har studert barn som lever i hjem med rus. De hevder, i likhet med Haugland et al. (2012) at disse barn utgjør en heterogen gruppe, og er derfor vanskelig å identifisere. Dette stiller Hansen (2017) seg enig i da det ikke finnes entydige symptomer som utelukkende knytter seg til foreldres rusproblemer (Hansen, 2017, s. 152). Noen elever vil en ikke klare å fange opp da de ikke skiller seg nevneverdig ut i form av faglige og sosiale ferdigheter. Likevel vil lærere kunne legge merke til barn som er utagerende, sinte, deprimerte eller ukonsentrerte. De førstnevnte elevene som ikke skiller seg ut, vil ofte gå under radaren, og det vil derfor være ekstremt krevende for lærere å identifisere (Lambie & Sias, 2005). Barn som er pårørende av foreldre preget av rus trenger derfor ikke å ha noen likhetstrekk. De vil komme fra ulike hjem der ressursene enten er små eller store. De har ulike kulturelle bakgrunner, etnisiteter og bor i ulike deler av landet (Haugland et al., 2012, s. 11). Haugland et al. (2015) mener det finnes behov for forskning knyttet til tiltak, både for de eksisterende slik at de kan forbedres, samt hvordan og om de fungerer i praksis.

3.5.2 Synlige trekk

Haugland (2012) peker på signaler som kan være lett å registrere. Dersom elevene ikke har med seg skift på skolen, mangel på matpakke, eller kommer mye for sent, kan dette være en indikasjon på at elever lever i slike hjemmeforhold. I følge Lambie og Sias (2005) er mandag en "slurve-dag", og da kan man være ekstra på vakt for å se om barna kommer med skitne klær og bustete hår. Videre kan en se etter elever som har høyt fravær eller er mye for sent. Dette kan, ifølge Lambie & Sias (2005) være tegn på at elevene må være hjemme for å passe på foreldrene sine. Hyppige fysiske plager som mageknip og hodepine vil også være klare symptomer (Hansen, 2017; Lambie & Sias, 2005).

Når en jobber i skolen kan man også være på utkikk etter atferd. Ifølge Hansen (2017) vil barn av rusavhengige foreldre vise små og store tegn på skolen at de bekymrer seg for det som skjer i hjemmet. Dette kan vises som gjentakende magevondt, tristhet, tretthet og hodepine. De kan også ha vanskeligheter for å konsentrere seg, de kan være urolige, ha utfordringer vedrørende venner og sosial tilhørighet. Lander et al. (2013) beskriver at barn

som lever med foreldre avhengig av rusmidler, kan utvikles til unge foreldre. Haugland et al. (2012) nevner også at dersom foreldrene lider av forskjellige sykdommer som gjør at de ikke er i stand til å ta vare på barna sine, så vil barna ta på seg rollene som voksne slik at hverdagen går rundt.

Avhengighetsbehovet settes foran barnets behov, som kan resultere i manglende evne til å sette grenser i forhold, og manglende selvbevissthet over andres behov (Lander et al., 2013, s. 200). Ifølge Kufås et al. (2016) opplever barn som lever i hjem med rus at de er nødt til å ta over voksenrollen i familien. I studien til Lambie og Sias (2005) erfarte de at elevene gjorde opprør for at de skulle bli sett. Noen begynner å drikke og røyke i tidlig alder, gjøre ugagn på skolen, og skifte klesstil (Lambie & Sias, 2005, s. 139). Ifølge Lambie & Sias (2005) sitt studie ville også noen barn velge å skrive ned tankene om hjemmeforholdene i skoleoppgaver, eller å lese bøker som omhandler ulike rusmidler. Dette i håp om at lærere ville oppdage eller forstå at noe var galt. De hevdet også at dersom skolens personale skulle klare å oppdage barn som lever i hjem med rus, var de nødt til å lytte, følge med, samt interagere med elevene. Utdanningsdirektoratet (2019) beskriver også mulige kjennetegn på sårbarhet. Noen av elevene som er sårbare kan være fortvilende, utagerende, og utrygg. De kan også bli stille. Andre vil ikke vise noe form for sårbarhet. Noen utagerer og innagerer ut fra hvilke mennesker de er omringet og hvilken kontekst de befinner seg i (Udir, 2019).

3.5.3 Den trygge voksen

Lambie og Sias (2005) ser behovet for trygge voksne elever som lever i hjem med rus kan snakke med. Informanter i denne studien avslørte at læreren var den beste å snakke med om sin situasjon i hjemmet. Felles for disse deltakerne var at de behøvde å sitte et tilbaketrukket sted for å kunne avsløre den sensitive informasjonen om sine foreldre. Videre var det også viktig for elevene at de voksne var omsorgsfulle, viste forståelse og tok seg tid til å samtale om situasjonen (Lambie & Sias, 2005, s. 142). Det er svært viktig at barn som lever i hjem med rusavhengige foreldre, har tilgjengelige og trygge voksne rundt seg. Dersom de ikke føler seg trygge hjemme, vil skolen være for noen, en arena der de kan finne trygge voksne. Kufås et al. (2015) poengterer at for flere barn som lever i hjem med rus, vil skolen oppleves utfordrende, men for noen vil også skolen være en mulighet. Med utfordring menes at de på skolen sitter å bekymrer seg for hva som skjer hjemme (Hansen, 2017). Med mulighet menes

at skolen kan være en mulig trygg arena og fristed for disse barna (Kufås et al., 2015, s. 8; Hansen, 2017).

I et levekårsstudie om å vokse opp med rusavhengige foreldre, beskrev flere informanter at læreren var den ene fortrolige som ga støtte og omsorg når situasjonen var vanskelig (Kufås et al. 2016). Hos noen kunne lærere oppfattes som den mest betydningsfulle støtten de hadde rundt seg da de stod i vanskelige situasjoner. Læreren kan for noen utgjøre en forskjell i disse barnas liv, samt være den ene trygge voksenpersonen (Kufås et al., 2016). Haugland et al. (2012) beskriver viktigheten rundt det å ta tak i og respondere på barnas følelser og tanker, slik at deres egne forestillinger kan korrigeres, at følelsene blir bekreftet, og at de får hjelp og verktøy til å takle hverdagen deres på en bedre måte (Haugland et al., 2012, s. 13). Skolen har i oppgave å ivareta elever som er sårbare, og de skal gjenkjenne og forstå grupper som kan trenge mer omsorg og støtte enn andre. Skolen skal ikke stigmatisere sårbarheten, og heller ikke bagatellisere elevenes opplevelser. De må kjenne igjen faktorer som kan gjøre elever sårbare, se elevene og skape trygghet i opplærings situasjoner (Udir, 2019). Sårbarheten øker dersom de ikke blir sett og føler seg utrygg på skolen. Utdanningsdirektoratet (2019) beskriver også at et godt og trygt skolemiljø vil beskytte elever mot økt sårbarhet.

3.5.4 Tiltak

Hvordan kan læreren gå frem hvis elever vekker bekymring? Hansen (2017) nevner at lærere kan skrive ned de tegnene som bekymrer, og samtale med andre lærere om de har sett det samme. Videre beskrives dialog som en viktig del når det kommer til å avdekke elever som lever i hjem med rus. En skal ikke gi opp dersom elevene ikke sier mye i starten, men ha jevnlig samtaler som kan resulterer i at de viser tillit og fortrolighet til læreren. Barn vil bli sett og ønsker i bunn og grunn hjelp, og det kan være godt å få snakket med en trygg voksen om vanskelige situasjoner. I dialog med elever som lever i hjem med rus, er det viktig å gi elevene ro og tid til å fortelle. Det å vise tilgjengelighet og forståelse kan være avgjørende for at elever skal tørre å fortelle om den vanskelig situasjonen hjemme. Her må lærer, gjerne med helsesykesøster eller andre som jobber i skolen, se om bekymringen er stor nok til å sende bekymringsmelding (Hansen, 2017).

Utdanningsdirektoratet (2019) har utarbeidet områder skolen bør jobbe med når elever står ovenfor sårbare situasjoner. Det første de nevner er trygghet, og sier følgende:

«Trygghet skaper tillit og er en forutsetning for å kunne ta inn, bearbeide og anvende kunnskap. Sårbarhet henger sammen med utrygghet. Sårbarhet gjør at elever kan ha lav tillit til andre, blant annet fordi tidligere og nåværende krenkelser og relasjonserfaringer er negative og lite tillitsskapende» (Udir, 2019)

Videre nevner Utdanningsdirektoratet (2019) samtaler som et tiltak, men at det forutsetter at elevene stoler på den voksne. De trenger tid til å åpne seg og skape gode relasjoner med de voksne i skolen. De voksne må være sensitive og gi elevene tid ved relasjonsbygging, og det er viktig å snakke om hvordan og hvorfor andre skal vite om faktorene som påvirker eleven. Som voksen og lærer skal du skape varm klasseromsledelse, og forebygge mistriivsel i skolemiljøet. Inkluderende verdier blir også nevnt som et tiltak. Med dette menes at læreren burde ha en jevnlig dialog med klassen om hvordan man skaper fellesskap og hva som skal til for å bidra til inkludering. Mestringsopplevelse er også et viktig tiltak for god psykisk helse. Skolen sammen bør finne situasjoner og relasjoner som fremmer mestring for dette. Skolen skal også bidra til sosial kompetanse ved å utvikle sosiale ferdigheter. Dette innebærer selvkontroll, ansvar, samarbeid og empati for andre (Udir, 2019).

3.5.5 utfordringer

Holm (2009) beskriver at det kan være vanskelig å identifisere barn av rusavhengige foreldre da de tenker at rusmisbruket er skamfullt. Det er et tema man ikke «snakker om», og da blir barna vant til å holde foreldrenes rusproblem skjult. Hos noen vil det være en strategi av å ikke gjøre noe ut av seg på skolen, de vil være tilbakeholdende og introvert (Lambie & Sias, 2005, s. 267). Det vil som beskrevet tidligere, være andre som fungerer godt, og som later som om alt er normalt. De oppretter en fasade, og gjerne bortforklarer slik at ingen skal oppdage at de har det noe annerledes enn de andre barna (Haugland et al., 2012). Skammen vil hindre noen barn i å søke hjelp utenfor familien.

Noen foreldre opprettholder også fasade overfor sine barn, og tror ikke at de legger merke til det (Haugland et al. 2012). Det kan være vanskelig å snakke om rus i på gode måter, da

temaet er såpass tabubelagt (Hansen, 2017, s. 152). Dette kan dreie seg om at familien prøver å holde utfordringene skjult, og at det ikke blir bearbeidet og snakket om når hendelser skjer. Ifølge Hansen (2017) kan det å skjule problemene dreie seg om å beskytte den stigmatiseringen rusproblematikken møter. Barn kan også være redde for å fortelle om hjemmesituasjon fordi de er redde for at det kan bli verre for dem. De er redde for at de man forteller det til vil misforstå eller overreagere (Hansen, 2017, s. 158).

4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som ble brukt for å samle inn data til å besvare problemstillingen på best mulig måte. Jeg valgte å ta i bruk kvalitativ metode for å undersøke problemstillingen, samt utføre semistrukturerte intervjuer. Da jeg var på jakt etter læreres erfaringer om hvordan det var å ha elever som levde i hjem med rus, var kvalitativ metode mest passende. Jeg vil beskrive den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for oppgaven og presentere forskningsdesign, utvalg, datainnsamling og analyse. Til slutt vil jeg drøfte studiens kvalitet ved å se på validitet, reliabilitet og etiske overveielser.

4.1 Kvalitativ tilnærming

Da jeg søkte etter læreres erfaringer på hvordan det var å avdekke og tilpasse skoledagen til elever som lever i hjem med rus, var det mest naturlig å gjøre dette ved intervju.

Forskningsspørsmålet inneholder ordene «forstå», «oppdage» og «håndtere», som tilsier at jeg ønsket å få frem læreres synspunkter og erfaringer i en spesiell kontekst. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver kvalitativ metode som en måte å innhente informasjon fra virkeligheten gjennom språk eller ord. Dette i form av enten tekster, nedskrivninger av det folk sier eller ved observasjon. Begreper som beskrivelse, mening og forståelse er sentrale innenfor kvalitative studier. Hovedformålet har fra tidlig av vært å forstå og beskrive «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Når en vil forstå virkeligheten til et fenomen, bør en få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. Det kan man ikke få ved hjelp av statistikk, men ved å observere, eller la de få prate med egne ord. Ved hjelp av slike tilnærminger vil menneskets egen konstruksjon av verden komme frem, og man får frem alle de ulike nyansene og variasjonene som ligger i ulike fortolkninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

4.1.2 Datainnsamlingsstrategi

Jeg valgte å ta i bruk intervju som datainnsamlingsstrategi. Det er her kunnskapen møtes, mellom forsker og deltaker (Guba & Lincoln, 1988). Under et forskningsintervju er det å utvikle kunnskap knyttet til et bestemt tema, hensikten. Det er vanlig, ut fra problemstillingen og forskningsspørsmål for eget studie, at forskeren leder an intervjuet. Man dykker dypere innenfor en bestemt tematikk, slik at forskeren har mulighet til å samle inn data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Ved et fenomenologisk hermeneutisk intervju beskriver forskeren erfaringer knyttet til hendelser eller fenomen den er interessert i. Postholm og Jacobsen (2018) hevder at kravet til deltakerne er at de har erfart hendelsen eller fenomenet som forskeren ønsker å forstå eller beskrive. Mitt krav for deltakerne i denne studien var at de hadde erfaring med elever som lever i hjem med rus. Hvordan de hadde oppdaget disse elevene, og hvilke tilpasninger de gjorde for dem på skolen. For å innhente erfaringer bidrar deltakerne vanligvis med retrospektive beskrivelser av meningene og opplevelsene knyttet til temaet (Giorgi & Aanstos, 1985). Dukes (1984) mener at antall deltakere i slike studier er vanligvis 3-10. Gruppen skal, ifølge Creswell (2013) være heterogen, og spørsmålene i fenomenologien er opptatt av ordene «hva» som erfares og «hvordan» eller under hvilke forhold. I fenomenologien er også i hvilken kontekst, er hendelsen eller fenomenet erfart (Giorgi & Aanstos, 1985; Moustakas, 1994). Innhentingen av materialet, ved denne metoden, danner den direkte ord-beskrivelsen av deltakernes erfaringer, som forskeren tar utgangspunkt i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

4.1.3 Semistrukturert form for intervju

Jeg har i denne oppgaven gått for semistrukturert form for intervju da jeg mente at det var mest hensiktsmessig for å belyse min problemstilling. Dalland (2017) mener at observasjon av informanter trolig får frem annen informasjon enn med intervju. En svakhet ved kvalitativ metode er at ved intervju, fremfor observasjon, vil man ikke se hvordan deltakerne faktisk jobber. Da jeg hovedsakelig var opptatt av informantenes tanker og refleksjoner, ville valg av intervju veie opp for svakheten. Jeg ville ikke kunne klare å kommet frem til svarene ved bruk av observasjon (Dalland, 2017, s. 95). På bakgrunn av dette, syntes jeg at intervju var den mest egnet metoden for å belyse min problemstilling.

Målet for et semistrukturert intervju er å forstå deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskap skapes i møte med deltakers synspunkt og mellom forskeren. Forskeren har på forhånd tema og forslag på spørsmål til intervju, men er ikke fast på hvilke rekkefølge spørsmålene skal stilles. Spørsmålene stilles der det er mest naturlig, og det er rom for at deltakerne introduserer tema forskeren ikke har tenkt på i forkant. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) vil det også være mulig for forskeren å stille spørsmål som en ikke hadde tenkt på i forkant. Det vil derfor bli en veksling mellom dialog, eller en pendling mellom deduksjon og induksjon. Både forskere og deltaker vil ved semistrukturert intervju prøve å forstå og innhente informasjon i det som blir sagt. For meg var det mest naturlig å utføre intervjuet med semistrukturert form da jeg var ute etter læreres erfaringer. Det å stille oppfølgingsspørsmål ga rom for forståelse og mening, og klargjørelse på eventuelle uklare svar. Da mine deltakere skulle ha erfaringer med elever som lever i hjem med rus, var det fint å ha mulighet til å stille oppklaringsspørsmål for å avklare eventuelle svar man ville dykke dypere ned i.

4.1.4 Forberedelse til datainnsamling

Kvale og Brinkmann (2009) har ved tematisering og design av intervjuundersøkelse, utarbeidet syv faser. Dette for å sette forskeren i stand til å fatte beslutninger om metode basert på kunnskap om temaet, metodologiske valgmuligheter, etiske implikasjoner, og konsekvenser for intervjuprosjektet som helhet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 115). Det viser seg også at ved god forberedelse til intervju, vil skape høyere kvalitet på kunnskapen som produseres i samspillet under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av denne informasjonen var det viktig for meg å sette meg godt inn i temaet og hvordan jeg på best mulig måte bruke en metode jeg mente belyste mitt forskningsspørsmål. Dette for å samle inn hensiktsmessig data på best mulig måte. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver syv faser som inngår i intervjuundersøkelser. Tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Jeg som uerfaren forsker har følt at disse kjørereglene var nyttig å følge ved intervjuprosessen. De syv fasene fra Kvale og Brinkmann (2009) danner utgangspunkt for videre beskrivelse av intervjuundersøkelsen.

4.1.5 Tematisering

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver at tematisering henvises til formuleringen av forskningsspørsmål og en avklaring på teorien om det undersøkte temaet. Det finnes sentrale spørsmål i forbindelse med planlegging av et intervju som dreier seg om intervjuets hva, hvordan og hvorfor. Når en skal planlegge et intervjuprosjekt, er det viktig at man har etablert innholdet i og målet med studien, slik at en kan gjøre valg ut fra metode i de ulike fasene. Planleggingen av et kvalitativt intervju avhenger av temaet og formålet med undersøkelsen. De tematiske spørsmålene “hvorfor” og “hva” må besvares før “hvordan”.

Videre hevder Kvale og Brinkmann (2009) at man må avklare formålet med undersøkelsen, altså “hvorfor”. Jeg valgte å forske på denne studien da jeg innså hvor mange barn i Norge som lever i hjem med rus. Dette gjerne helt uvitende fra skolen sin side, da barn ofte er flinke til å skjule det på grunn av ens tabu. Intervjuet kunne gjennomføres på en rekke mulige måter, og i min studie tok jeg for meg semistrukturert intervju. Jeg var også på utkikk etter erfaringer, og mente semistrukturert form for intervju passet denne studien best. Dette ga, som nevnt over, muligheten for både forsker og deltaker å stille oppfølgingsspørsmål, oppklarings spørsmål og utfordre hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 121).

Intervjuundersøkelsens tematisering innebærer en avklaring av undersøkelsens emne, altså “hva”. Dette for at forsker skal innhente teoretisk forståelse av fenomenet en skal forske på, for å skape grunnlag for tilføyelse av ny kunnskap. I forkant av intervjuene hadde jeg innhentet meg kunnskap på feltet jeg ville forske på, slik at jeg kunne stille relevante spørsmål. Det tematiske spørsmålet “hva” rettet meg inn på formulering av spørsmålene slik at jeg kunne innhente den informasjonen som kunne besvare mitt forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122). Det siste tematiske spørsmålet er undersøkelsens “hvordan”. Den går over i neste fase av Kvale og Brinkmann (2009) sine syv faser i en intervjuundersøkelse.

4.1.6 Planlegging

Når en skal designe en intervjuundersøkelse, hevder Kvale og Brinkmann (2009) at det viktig å planlegge undersøkelsens teknikker og prosedyrer, altså undersøkelsens “hvordan” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 125). Da jeg tenkte på hvordan jeg skulle utføre denne oppgaven, falt valget på kvalitativ metode. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at metode betyr “veien til målet”. For meg var det enklere å tenke at veien ble til mens man gikk, da det var mye en måtte tenke på som skulle inn i en slik studie, og at man måtte ha i bakhånd at det kunne skje

endringer underveis. I denne fasen tenkte jeg også mye på hvor mange informanter jeg måtte ha for å innhente mest mulig data, og hvordan jeg skulle få tak i dem. Det viktigste for meg under denne prosessen var å alltid tenke på forskningsspørsmålet, og hvordan jeg på best mulig måte kunne besvare det. I tillegg til dette, utarbeidet jeg en tidsplan på hvor lang tid de ulike temaene skulle ta. Dette var til tider vanskelig å opprettholde, men på noen plan var det gjennomførbart. Det var fint med en slik plan for å se hva en skulle jobbe med til hvilken tid, men den kunne også være en øyeåpner på hvor lang tid de ulike punktene i studien kan ta. I mitt tilfelle var det problemer knyttet til innhenting av informanter. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

4.2 Utvalg

Malterud et al. (2016) har med sin forskning bidratt til utviklingen av kvalitativ forskningsmetodikk, og deres perspektiv vil i dette tilfellet være relevant for å forstå hvordan antallet deltakere kan påvirke denne studien. De utviklet fem elementer som langs ulike dimensjoner, mente hadde innvirkning på informasjonskraften til utvalget.

Det første elementet er a) studiens mål. Målet for studien skal være definert og spesifikk. Jo bredere studiemålet er, desto større utvalg kreves det for å sikre tilstrekkelig informasjonskraft. Hvis studiemålet er mer spesifikt, kan et mindre utvalg være tilstrekkelig. Det andre elementet beskriver Malterud et al. (2016) som b) utvalgsspesifisitet. Jo mer spesifikk utvalget er, desto mindre antallet kvalifiserte deltakere være tilgjengelig. Forskere kan vurdere alternative måter å definere og rekruttere deltakere for å øke utvalgets spesifisitet. Neste element er c) bruk av etablert teori. Å bruke etablert teori kan gi forskeren et rammeverk for å tolke dataene og sammenligne funn med eksisterende forskning. Dette kan øke overførbarheten av forskning. Det kan være nyttig å bruke en generell teori for å analysere dataene dersom teorien ikke er direkte relevant. Videre møter vi d) kvalitet på dialog. For å få kvalitativ informasjon er det viktig med en god dialog med deltakerne. Malterud et al. (2016) hevder at forskeren kan bruke en rekke teknikker for å oppnå dette, for eksempel gjennom åpne spørsmål, reflektert lytting og validering av deltakernes synspunkter. Det siste elementet er e) analysestrategi. Å bruke en systematisk og grundig analysestrategi kan bidra til å maksimere informasjonskraften i utvalget. Det er viktig å bruke en tilnærming som er i tråd med forskningsmålet, dataene og den overordnede teorien (Malterud et al., 2016,

s. 1754-1756). Ved å vurdere hver av disse faktorene kan forskeren optimalisere studiens design og metode for å oppnå ønsket informasjonskraft i utvalget.

Da jeg hadde valgt meg ut tema og metode for mitt studie, måtte jeg vurdere hvor mange informanter jeg ønsket. Som nevnt over ville det ikke i kvalitativ tilnærming være et fasitsvar på hvor mange informanter man måtte ha, men informasjonskraften skulle være god nok til å velge et mindre antall informanter (Malterud et al., 2016). Jeg begynte å tenke på hva jeg ville undersøke, og hvor mange jeg trodde jeg kunne intervju for å klare å besvare min problemstilling. I første omgang tenkte jeg at 6 informanter ville være nok til å gi meg den informasjonen jeg var på jakt etter, men antallet halverte tilslutt. Kriteriene ved utvalget var at informantene måtte vite om de selv hadde hatt elever som lever/levde i hjem med rus. Videre ville jeg avgrense dette til at det var *foreldrene* som var rusavhengige, og ikke andre slektninger. Dette gjorde jeg under rekrutteringsprosessen ved å nevne *foreldre*, og ikke andre nære relasjoner som søsken eller besteforeldre. Barn som lever i hjem med rus er også et sårbart tema, og jeg tenker derfor antallet ble som det ble. Under intervjuprosessen nevnte også informantene «mor» eller «far» da de snakket om pårørende. Teorien jeg har brukt under denne studien var også svært rettet mot barn som lever i hjem med rus, samt hvordan en kunne oppdage og tilpasse opplæringen for alle elever. I analyseprosessen anvendte jeg Braun og Clarke (2006) sin tematisk analyse, og fulgte grundig stegene som inngikk i analysen.

4.2.1 utfordringer knyttet til utvalg

Da jeg skulle begynne å rekruttere informanter, trodde jeg at det skulle gå ganske fort. Der tok jeg feil, og det viste seg å være den største utfordringen gjennom hele dette prosjektet. Jeg informerte om prosjektet mitt til alle praksisskolene jeg hadde vært på, og fikk lite respons. I tillegg la jeg ut prosjektet mitt på alle sosiale medier, om at jeg var på utkikk etter lærere med erfaringer om elever som lever i hjem med rus. Der fikk jeg kun liker-klikk, og hørte ikke noe mer enn det. Jeg ga det en uke før jeg følte at jeg måtte komme med en annen strategi. Uken etter sendte jeg opp mot hundre e-poster til forskjellige skoler rundt om i landet, men fikk bare svar fra omkring 15 skoler. Tilbakemeldingene lød som følger: «Vi har ikke kapasitet til dette nå» eller «Det finnes garantert hos oss, men vi har ikke klart å fange dem opp». Etter disse tilbakemeldingene så jeg meg nødt til å gå utenfor skolen, og prøvde å kontakte andre instanser for å be om hjelp. Blant disse kontaktet jeg KORUS, Blå Kors, Bufdir osv.. Disse organisasjonene klarte heller ikke å hjelpe meg med rekruttering av informanter. Etter mye

frustrasjon, tårer og hjelpeløshet, kom jeg i kontakt med tre informanter som var villig til å delta i denne studien.

Utvalget mitt endte opp med å bestå av tre lærere på tre forskjellige skoler i landet. Den ene fra barneskolen og de to andre fra forskjellige ungdomsskoler. De hadde alle jobbet på ulike trinn gjennom sin karriere, og inneholder mye gode refleksjoner og kunnskap. Jeg ser på som en stor fordel at informantene var spredt utover landet og har erfaringer fra ulike trinn da det kan berike oppgaven. Dersom jeg hadde hatt alle informantene fra samme skole, ser jeg for meg at prosessen fra å oppdage slike elever til handling og håndtering være noe likt. Som nevnt tidligere ville jeg ikke begrense klassetrinn da det kan oppstå situasjoner i et voksent liv som plutselig gjør at en begynner å ruse seg. Det var også spennende å se hvordan informantene håndterte disse elevene annerledes på barneskole, versus ungdomsskole.

4.3 Datainnsamling

Kvale og Brinkmann (2009) sin tredje fase handler om selve produksjonen av kunnskap gjennom intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137). Forskningsintervjuer tar plass i en personlig situasjon, og er en samtale mellom to eller flere personer om et felles interessert emne. Det er her kunnskapen skapes i skjæringspunktet mellom intervjuedes og intervjuerens synspunkter. Det semistrukturerte intervjuet søker innhenting av beskrivelser fra deltakeres livsverden med blikk på betydningens fortolkning av de beskrevne fenomenene. Det er rom for andre spørsmål, og det er som regel flere ting som skal dekkes. Semistrukturert intervju gir muligheter for å kunne være åpne, samt gjøre endringer i formulering og rekkefølge på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 138).

4.3.1 Forberedelse til intervju

I forkant av intervjuene, utarbeidet jeg en intervjuguide i tråd med forskningsspørsmålet og studiens mål. Intervjuguiden ble sendt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) til godkjenning for behandling av personopplysninger. Da jeg var usikker på om personopplysningene var fullstendig anonyme, meldte jeg inn til NSD for å være sikker. Hvis alle data og personopplysninger er anonyme, behøver man ikke å melde inn.

I denne studien valgte jeg et forskningsspørsmål, men prøvde å dele intervjuguiden i to kategorier. Den første kategorien handlet om identifisering, altså hvordan lærere oppdaget

elever som lever i hjem med rus. Videre i andre kategori, handler det om tilpasninger eller håndtering av elever som bor i slike hjem. Bakgrunnen for at jeg delte opp intervjuguiden i to deler var fordi det skulle være enklere for meg å systematisere og analysere svarene. Sammen med intervjuguide utarbeidet jeg også et informasjonsskriv til informantene som de skulle skrive under på før selve intervjuet. For å ikke kunne gjenkjenne informantenes elever, valgte jeg i tråd med NSD å skrive generelle spørsmål. Dette gjorde jeg ved å endre “eleven” til “elever”, da noen av informantene kunne ha erfaring med flere enn én elev, samt at fokuset ikke skulle rettes på en spesifikk elev.

4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene foregikk på to forskjellige måter. To av informantene bodde andre steder i landet enn der jeg befant meg, derfor foregikk intervjuene over den digitale plattformen Teams. Jeg var noe bekymret for lyd kvaliteten da intervjuene gikk i gang, men informantene var i stille omgivelser som gjorde det lett for meg med lydopptak. Samtalene ble tatt opp med mobilappen “Diktafon” som automatisk ble sendt inn til Nettskjema.no for oppbevaring, samt å senere høre gjennom til transkribering. Det siste intervjuet var på informantens arbeidsplass, inne på et lukket kontor. Jeg passet på å informere at det var mer en samtale enn intervju, og det tror jeg resulterte i senket skuldre blant de jeg intervjuet. At informantene var preget av stress fikk jeg ingen inntrykk av, snarere glad for å kunne være behjelpelig med studien.

4.3.3 Transkribering

Kvale & Brinkmann (2009) sin fjerde fase i det kvalitative forskningsintervjuet omhandler transkribering. De beskriver transkripsjon fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. Dette er en nødvendig prosess for at intervjusamtalene skal være tilgjengelig for analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 204). Videre hevder de at transkriberingen ikke er helt entydig da man kan møte på ulikheter mellom skriftspråk og talespråk. I første omgang vil lydopptaket være en abstraksjon av intervjusamtalen. Videre er transkripsjonen en abstraksjon av intervjuet som inkluderer at intonasjon, åndedrett, stemmeleie og uoverensstemmelse mellom verbalt og ikke-verbalt språk, går tapt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 205).

Etter samtalene med informantene transkriberte jeg intervjuene relativt raskt. Dette så jeg på som en fordel da jeg hadde samtalene friskt i minnet. Jeg hørte på lydopptakene frem og tilbake for å skrive ordrett ned det både intervjuobjektet og jeg som forsker sa. Dette var en

lang og viktig prosess, men det gjorde det også mulig at transkripsjonen ble mest mulig lik samtalen som fant sted. Dersom informantene tok pauser eller trengte betenkningstid, noterte jeg to til tre prikker etter det siste ordet som ble sagt «...». Hvis intervjuobjektene brukte sitater fra andre, brukte jeg også anførselstegn for å bevise dette «». Alle intervjuobjektene snakket på dialekt, og jeg gjorde meg en vurdering om jeg skulle skrive det på deres dialekt eller om til bokmål. Jeg valgte sistnevnte for at det skulle være enklere for meg da jeg skulle gå i gang med analysen, samt bevare anonymiteten til informantene.

4.4 Analyse

Analyse er den femte fasen, og omhandler analyse av datamateriale. Dette i henhold til hvilke metoder som er tatt i bruk. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at “formålet med analysen er å avdekke meningen med spørsmålet, få frem forut antakelsene som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 197-198). For å belyse min problemstilling, valgte jeg å ta i bruk tematisk analyse av Braun og Clarke (2006). Jeg vil nå gå grundig gjennom den tematiske analysen og hvordan jeg kom frem til temaer som kunne gjøre det systematisk for meg for å kunne besvare problemstillingen min.

4.4.1 Tematisk analyse

Braun og Clarke (2006) beskriver tematisk analyse som en grunnleggende metode for kvalitativ analyse. Den er mangfoldig, kompleks, og vil være nyttig for å utføre mange former for kvalitativ analyse. Tematisk analyse er meget fleksibelt, og er ikke avhengig av teori. Den kan derfor brukes på tvers av teoretiske tilnærminger. Tematisk analyse handler i bunn og grunn om å finne mønstre i et datamateriale, ved å utforske temaer som kan belyse forskningsspørsmålene en har. Ifølge Braun og Clarke (2006) skal temaene som utforskes, fange noe viktig med dataene i forhold til forskningsspørsmålene, og representere et nivå av sammenhengende respons eller mening i datasettet. Når man skal i gang med koding er det viktig å stille seg spørsmålene: hva telles som et tema, eller hvilken størrelse må temaet ha? Forskerens dømmekraft er nødvendig for å finne ut hva et tema er. Her belyser Braun og Clarke at stive regler ikke fungerer (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

4.4.2 Induktiv eller deduktiv tematisk analyse?

Braun og Clarke (2006) beskriver to forskjellige måter en kan gå frem ved tematisk analyse. Den første beskrives som induktiv, og analyseres «nedenfra og opp». Under induktiv tilnærming betyr det at forskeren finner temaer som er knyttet til selve dataene. De vil ikke være knyttet til teori, og temaene kan ha liten sammenheng med de spesifikke spørsmålene som blir stilt til informantene (Braun & Clarke, 2006, s. 83). I motsetning til induktiv tilnærming, vil deduktiv tilnærming ha en tendens til å være drevet av teori eller interesse for området, og analyseres «ovenfra og ned». I denne studien benyttet jeg meg av deduktiv tilnærming. Jeg valgte å analysere og kode materialet ut fra teori og forskning for å belyse problemstillingen, som ifølge Braun og Clarke (2006) tilsier en deduktiv tematisk analyse.

4.4.3 Tematisk analyse trinn for trinn

Braun og Clarke (2006) har utarbeidet seks faser når en skal gjennomføre en tematisk analyse. Prosessen starter når forskeren begynner å se mønster, og eventuelle interessante temaer når en samler inn data. Analysen er ikke en lineær prosess som går fra en fase til en annen, men en mer rekursiv prosess der man beveger seg frem og tilbake gjennom fasene ved behov.

I første fase skal forskeren gjøre seg kjent med dataene en har samlet inn. Her skal en fordype seg i materialene man har innhentet, for å samle ideer og identifisere mønstre som skal med i kodingen. Det er i denne fasen man merker ideer som gjør seg klar for kodingsprosessen. I fase en begynner prosessen med transkripsjon, og at man beholder den informasjonen i dens opprinnelige natur. Etter intervjuene transkriberte jeg ordrett det informantene sa. Dette gjorde jeg ved å lytte frem og tilbake, og skrev inn manuelt på Word. Jeg leste også materialet flere ganger for å finne mulige temaer som skulle med inn i kodingen. Videre i fase to involveres produksjon av koder fra dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). For å komme i gang med kode-prosessen brukte jeg programmet "Nvivo". Da åpnet jeg transkriberingen i programmet, markerte utsagn og koblet dem opp mot mange forskjellige koder.

I fase tre beskriver Braun & Clarke (2006) at analysene av kodene begynner, og man vurderer hvordan de forskjellige kodene kan kombineres for å danne et overordnet tema. Etter kodeprosessen samlet jeg kodene til større overordnede temaer. Jeg så under denne fasen at flere av kodene var nokså like. I fase fire vurderer forskeren temaene i fase tre, og går kritisk

gjennom temalisten (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Her brøt jeg de overordnede temaene ned til undertemaer. For eksempel hadde jeg “tilpasset opplæring” som et tema, og brøt det ned til «faglig», «sosial» og «emosjonell/rasjonell» støtte. I fase fire har man utviklet et sett med kandidat temaer, og her må man se om temaene faktisk er temaer, og om det er nok data som støtter den (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I fase fem defineres og avgrenses temaene, og analyserer dataene. I denne fasen fant jeg essensen av hva hvert tema skulle handle om. I den siste fasen skal rapporten utarbeides (fase 6). Man ser gjennom de endelige temaene, og involverer den endelige analysen i rapporten. Her presenteres også temaene med sitater og kjennetegn fra materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

4.5 Kvalitet i forskningen

I en forskningssammenheng er kvalitet forbundet med ordene validitet og reliabilitet. Leseren skal kunne stole på resultatene som forekommer. Jeg vil gjøre rede for begrepene reliabilitet og validitet, samt beskrive hvilke tiltak som er gjort for å ivareta forskningens kvalitet.

4.5.1 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver reliabilitet som konsistens og troverdighet i forskningsresultatene. Det behandles ofte i sammenheng med hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Postholm og Jacobsen (2018) nevner også at det å gjenta et studie på et annet tidspunkt for å se at resultatene er det samme, er «den ultimate testen» på reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det vil allikevel være vanskelig i et kvalitativt studie å replikere både for forskningsfeltet, forskeren og deltakerne, da man fortøner seg forskjellig. Dette på bakgrunn av at mennesker utvikler seg, og at forskeren tar med seg sin individuelle og subjektive teori inn i forskningen. Forskeren kan uansett reflektere over hvordan den og undersøkelsen kan påvirke resultatet. For å sikre reliabiliteten i denne studien, har jeg tydeliggjort prosessen for utvalg av informanter, valg av metode, gjennomføring av intervju, samt hvordan dataene mine er blitt behandlet i etterkant. Jeg har også lagt ved intervjuguide (vedlegg 3), samtykkeskjema (vedlegg 1), og godkjennelse fra NSD som vedlegg i studien (vedlegg 2).

4.5.2 Validitet

Validitet defineres som riktighet, sannhet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250).

Validitet tilhører hele forskningsprosessen, fra tematisering, intervjuprosessen, analysen til rapportering. Den avhenger av kvaliteten i undersøkelsen, og funnene må sjekkes, fortolkes, og utspørres kontinuerlig (s. 254). Ved bruken av abstrakte begreper vil validiteten være mer meningsfylt, både for forskeren som utgjør empirien, og for de som skal lese forskningen. Det er også viktig at deltakerne kjenner seg igjen i det som blir skrevet, og at de opplever det som meningsfullt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Dette er en vanlig kritikk som kan foregå fra intervjuet da den belages på at informasjon kan være usann (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 256). For å sikre studiens validitet har jeg brukt lang tid på problemstillingen. Jeg ønsker å få frem læreres erfaringer rundt elever som lever i hjem med rus, og funnet en problemstilling som passer til målet med studien. Samtidig har jeg jobbet grundig med intervjuguiden slik at den skal samsvare med teori, og det jeg ønsket å undersøke. Under intervjuprosessen ba jeg informantene om å gjenta ord som var uklart, både hvis det var noe jeg var usikker på, men også for å gi dem muligheten til å utdype. Videre under transkripsjonen passet jeg på å transkribere ordrett det informantene sa. Det var også viktig for meg å gjennomføre transkriberingen ganske kort tid etter intervjuet for å huske non-verbale reaksjoner ved deres utsagn.

4.6 Rapportering

Den siste og syvende fasen dreier seg om rapportering. Kvale & Brinkmann (2009) mener at rapportskrivning er en nøkkelposisjon i intervjuundersøkelsen når vi har forståelse av studiens validitet og reliabilitet. Metodebruken og funnene skal formidles slik at den overholder vitenskapelige kriterier, samt tar etiske hensyn. I denne fasen måtte jeg ta i betraktning hvordan jeg ville fremstille resultatene, samt utsagn jeg ville trekke frem fra intervjuene. Jeg var opptatt av å finne essensen i det informantene sa for å belyse de ulike temaene i resultatdelen. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det ikke finnes en standard prosedyre for hvordan en skal fremstille resultatene i en kvalitativ studie. Jeg måtte da velge hvordan jeg ønsket å fremstille for å belyse problemstillingen på best mulig måte. Jeg har også i forbindelse med rapporteringen, tatt etiske hensyn underveis.

4.7 Forskningsetiske vurderinger

Etiske problemstillinger vil ifølge Kvale og Brinkmann (2009) prege hele forløpet i en intervjuundersøkelse. Man skal som forsker ta hensyn til etiske problemer som kan forekomme, helt fra begynnelsen av undersøkelsen, til den endelige rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). I denne studien har jeg tatt etiske vurderinger både før, underveis og etter intervjuene.

Før intervjuene utarbeidet jeg i samråd med NSD, en intervjuguide. Dette for å sikre forskningsetiske normer og for å behandle eventuelle personopplysninger. Jeg var usikker på om jeg behøvde å melde inn til NSD da jeg ikke skulle samle inn personopplysninger, men å melde inn prosjektet gjorde meg trygg på at jeg ikke gjorde noe galt. Etter godkjenning fra NSD, gikk jeg i gang med rekruttering av informanter. Etter rekruttering av informanter sendte jeg et informasjonsskriv med samtykkeskjema som de skulle skrive under på. Jeg brukte malen til NSD for å sikre at all nødvendig informasjon var med. Der stod det kort om studien og tematikken, anonymisering og frivillighet. Her informerte jeg også om taushetsplikt som forsker, og at de hadde rett på å trekke seg. Etter signatur på samtykkeskjema gikk jeg i gang med intervjuene. Her var det igjen viktig for meg å nevne det som stod i informasjonsskrivet, samt at de hadde mulighet og rett til å trekke seg. Videre spurte jeg om lov til å ta lydopptak. Ved transkribering passet jeg på å ikke nevne navn og lokale organisasjoner de samarbeider med. Dette for å bevare anonymiteten til hvor informantene kom fra, og hvilken kommune det var snakk om. Videre valgte jeg å transkribere på bokmål. Noen uttrykk valgte jeg å bevare for originalitet, men de vil ikke kunne identifisere hvor de kommer fra.

5.0 Resultater

I dette kapittelet vil selve analysen utføres. Jeg vil presentere intervjuenes funn med ulike kategorier for å strukturere det slik at det er enkelt å følge. Jeg vil også inkludere sitater fra informantene, og har valgt å kalle de fiktive navn, som Kasper, Jesper og Jonathan. Det er også i dette kapittelet at jeg skal besvare problemstillingen min: «*Hvilke erfaringer har lærere med elever som lever i hjem med rus?*».

5.1 Presentasjon av informanter

Informantene i denne studien var lærere. De jobbet på ulike trinn og hadde erfaringer med alt fra småskolen til ungdomsskolen. Noen hadde hatt ulike roller innad i skolen, men felles hadde alle informantene erfaringer med elever som lever/har levd i hjem med rus. Jeg ville ikke avgrense hvilke klassetrinn lærerne jobbet med da man kan oppdage elever som lever i hjem med rus gjennom ulike stadier i et skoleløp. Jeg følte at dette kunne gi meg mer innsikt i hvordan de jobbet på tvers av klassetrinn. Informantene mine kom også fra ulike deler av landet. De hadde ulike dialekter, men dette vil ikke kunne gjenkjennes da jeg har transkribert på bokmål.

5.2 Presentasjon av funn

5.2.1 Identifisering

5.2.1.1 Hva ser lærere etter når de oppdager at elever lever i hjem med rus?

Det første spørsmålet jeg hadde til informantene var «Hvordan oppdager du at elever lever i hjem med rus?»

Informantene svarte dette spørsmålet noe likt, men også forskjellig. Dette fordi de har jobbet i ulike klassetrinn, og hadde forskjellige erfaringer. Noen av informantene oppdaget elevene selv, mens andre hadde blitt fortalt av barnevern eller foreldre. Informantene nevnte både trekk som er synlig, men også ikke-synlige. De synlige trekkene som var lett å oppdage var matpakken. For de som jobbet i småskolen var dette et av de mest synlige trekkene. Den kunne enten være manglende, bestå av dårlig kosthold, eller periodevis være bra, for så å bestå av ingenting. Hygiene var også beskrevet som et synlig trekk. Her så de etter manglene skiftetøy eller klær som ikke ble hentet, om elevene hadde gått med samme klær dagene før, var stelt, og luktet.

Kasper: ...de kan gå fra å være fjong i oppstart i klesvei, matpakker til at man får ganske dype daler.. manglende mat, skitten, luktende.

Jesper: ...det kan være alt fra klær som ligger igjen i skapet som ikke er hentet, det kan være matpakke.. eller en slags matpakke kanskje.. som kommer rett fra kiwi sant.. med

en donut og en energibar og en.. sant og noe sånn.. ...personlig hygiene på eleven kunne vært.. kunne vært en trigger på det.

Samtlige informanter beskrev også at snodige historiefortellinger kunne være en måte de oppdaget at elevene lever i hjem med rus. Informantene nevnte at historier gjerne var overdrevet, og at elevene hadde sterke meninger om temaer som alkohol og rus, som ingen andre i den alderen hadde. Disse tegnene ville være mer synlig enn konsentrasjonsvansker forteller en av informantene. Allikevel så en annen informant endringer i en elev i form av atferd.

Kasper: ...dette med for eksempel nå skal vi på reise på ferie, nå skal vi på Disney World i Florida.. er på en måte et eksempel fra en førsteklassing som.. som hadde en familiesituasjon med denne utfordringen... ..og i tillegg da slenge på at for der jobber far og som astronaut.. og det er ting som jeg husker selv om det er såpass lenge siden.

Jesper: ...barn er jo ekstremt lojale sant.. mot foreldre, men noe drypper jo gjennom sant.. rare historier.. pappa var så rar i helgen.. han lo.. den type signaler kan man jo på en måte ane.

Kasper: Du vil se på en måte.. forskjellige attentionspans i forhold til det.. men du vil på en måte.. kanskje når saker blir omtalt.. måter elever går inn å kommenterer saker i en klasseromssetting.. innspill de har til ulike saker vil være mer øye åpne enn forhold til konsentrasjon for eksempel.

Jonathan: Det begynner vel med at du merker en liten sånn endring i hvordan de.. de er litt sånn.. de virker redde eller lettskremte kan du nesten si.. og veldig usikre..

I tillegg til elevenes væremåte, hadde en av informantene opplevd at foreldre hadde avslørt seg selv. Her forklares også at noen foreldre ikke stilte opp til forskjellige sosiale arrangementer, konferansetimer, og bursdager. Det blir det også nevnt at man kunne møte foreldre som var rusa i forskjellige situasjoner. Videre fortalte samme informant at flere barn av rusavhengige foreldre tilegnet seg samme rusmønstre som foreldrene sine. Noen av disse elevene kom også ruset eller beruset på skolen gjennom hele ungdomsskoleløpet.

Kasper: ...hvis man er i småskolen vil man gjerne møte foreldre som er rusa i hentesituasjoner

Samtlige informanter nevnte også fravær som en faktor. En av informantene hadde opplevd at elevene gjerne hadde mer fravær enn andre. Dette kunne som regel skje i perioder da det var vanskelig hjemme. En annen informant beskrev at årsakene bak fraværet aldri ville komme frem og at de brukte andre unnskyldninger for at de ikke møtte opp på skolen. I tillegg beskrev en informant at disse elevene også var veldig trøtte på skolen da de ikke klarte å sove om nettene.

5.2.2 Avsløring

5.2.2.1 Prosess fra å ane til å vite

Som nevnt i forrige avsnitt så var det forskjellige måter informantene kunne oppdage at elever levde i hjem med rus. Til de som oppdaget selv, spurte jeg hvordan de gikk frem da de skjønnte at noe var galt. Til informanten som ikke oppdaget selv, spurte jeg hva han ville gjort dersom han skjønnte at noe var galt.

Svarene jeg fikk var veldig like. Fra jevnlig samtaler med elevene, til hvordan de på skolen samarbeidet hvis de bekymret seg. Flere kunne se på elevene at det var noe endringer. Fellesnevneren her var relasjon. Det var ekstremt viktig med gode relasjoner mellom lærer og elev for at elevene skulle tørre å åpne seg. De informantene som hadde oppdaget elevene selv fortalte at de tok elevene ut til samtale. De gikk forsiktig frem med å spørre hvordan de hadde det både på skolen og hjemme, og de prøvde å fortelle elevene at de så at noe var galt. Informantene nevnte ordet tillit som en viktig del av relasjonsdelen og avsløringen da de kun ville det beste for elevene, og legge til rette for en best mulig opplærings situasjon. Dette både faglig men også sosialt. Den ene informanten fortalte at den gode relasjonen ga elevene en følelse av trygghet som gjorde at elevene kunne være åpne om situasjonen hjemme.

Kasper: ...det er en samtale som man må speile og øve seg på uansett hvor gammel man blir i et game, og det vil ingen av de være.. du har på en måte en intensjon men.. assa.. jeg.. du blir.. «jeg må spørre for det er noe jeg lur på, og jeg tenker på dette hele veien, og jeg vil deg vel, og jeg ser og da må jeg høre med deg for at jeg skal

kunne være en god lærer for deg».. og det kommer an på hvilke relasjon man har til eleven, assa hvis jeg går til en elev som jeg har svak relasjon til, vil den eleven ikke avsløre seg for meg.. for du går jo inn i marginen på folk.

Jonathan: ...det viktigste i form av det og avdekke eller få innsyn og få vite.. det er jo dette med.. det å være en trygg voksen og få relasjon til de.. at de tørr å være ærlig med de og stole på at du vil deres beste da.. og på en måte ikke.. hvis de sier noe så er det på en måte ikke barnevernet men at du kan være en de kan snakke med og stole på.

Disse svarene fra informantene tolker jeg som at dersom relasjonen mellom læreren og eleven ikke er god, vil ikke eleven tørre å avsløre seg. Relasjon var nøkkelen til tillit og trygghet blant sårbare elever, og som lærer skal man kjenne igjen faktorer som gjør elevene sårbare for å kunne tilrettelegge best mulig for elevene gjennom opplæringen. I tillegg til relasjon, nevnte også informantene samarbeidet med skolen. Alle informantene tok i bruk enten profesjonsfellesskapet, kollegaene på trinnet eller andre som også hadde elevene i ulike fag, for å bekrefte om de så de samme bekymringen, og om det var grunnlag for videre handling. Sosiallærer og spesialpedagog ble også nevnt som samarbeidspartnere innenfor skolen for å avdekke om elever lever i hjem med rus. En lærer skal aldri stå alene, og når man står i ubehagelige situasjoner der man kan føle seg litt hjelpeløs, vil et godt samarbeid innad i skolen realisere tankene en gjerne har. Her fortalte også samtlige informanter at de sammen med kollegaer drøftet om det var nødvendig med eventuelle bekymringsmeldinger. Dette med tanke på sakens alvorsgrad, om elevene for eksempel ble utsatt for vold, omsorgssvikt eller overgrep.

Kasper: ...man sammenstiller de opplysningene man har.. man snakker sammen med profesjonsfellesskapet og de som er involvert.. ser folk det samme, eller er det bare noe som jeg ser.. og der må vi bruke profesjonsfellesskap om det er læreren, miljøveilederen, spesialpedagogen.. er på en måte laget som er rundt eleven.. og vi må på en måte diskutere og snakke sammen også må vi eventuelt ha en samtale om med foresatte i forhold til sånne ting.

Kasper: ...lærere og miljøveiledere er jo de som på en måte i første linje i forhold til det. De vil jo ta dette inn i en drøfting med oss og med ledelse, i forhold til.. først må

man gå i gang med en undersøkelse, man på se på hvilke opplysninger vi har for å verifisere det som lar seg verifisere..

5.2.2.2 Handling etter avsløring

Etter informantene hadde beskrevet hvordan de oppdager at elever lever i hjem med rus, og hvordan de går frem for å avdekke, spurte jeg de hvordan prosessen var etter at de fikk bekreftet at elevene levde i hjem med rus.

Alle informantene nevnte at de snakket med teamet på skolen. Med team mener jeg andre lærere, spesialpedagoger og sosiallærere/miljøterapeuter. Det første de gjorde var å snakke med teamet om disse elevene, samt hva de skulle gjøre videre. Alle informantene beskrev at de sendte bekymringsmeldinger dersom det var grunnlag for det, men at de også har latt være å sende for «barnets beste». De andre i ledelsen tar en sammenfatning om det er grunnlag for bekymringsmelding eller ikke. Dette som tidligere nevnt, var avhengig av alvorlighetsgraden saken hadde.

Kasper: ...hvis det er omsorgssvikt.. så er det jo på en måte grunnlag for en barnevernsmelding.. og da vil vi sammenfatte de opplysningene som vi har.. og vi vil tenke hva som er barnets beste i forhold til en sånn sak, også må vi lage en barnevernsmelding.

Kasper: Vi har sikkert latt være å sende bekymringsmeldinger på ting vi ikke har følt oss sikre på. Og det vil alltid være en balanseline som man beveger seg på. Men alt det som vi gjør.. skal på en måte ikke være en solo-beslutning.. det skal være drøfta og det skal på en måte være gjennomtenkt.. og det skal være på en måte begrunnet i hvorfor vi gjør de valgene som vi gjør.. det er jo en del av den pedagogiske profesjonaliteten. Som lærer skal man aldri stå alene med en sånn type bekymring i forhold til det.

Jonathan: ...det ble sendt bekymringsmelding etter jeg hadde snakket med sosiallærer.. etter sosiallærer snakket med eleven, også via rektor da selvfølgelig..

Innenfor dette temaet spurte jeg også om de samarbeidet med andre instanser som PPT og BUP, noe alle gjorde. Flere hadde andre organisasjoner i sin kommune som samarbeidet sammen med skolen. PPT kunne komme inn i klasserom for å se om elevene trengte øvrig

tilpasset opplæring, eller utreder elever vedrørende lese- og skrivevansker. Barnevernet hjalp foreldre med veiledning til hvordan de sammen som en familie kunne få det godt.

Informantene nevnte at elevene kunne få hjelp dersom de ønsket det fra BUP og kommunale hjelpe-organisasjoner hvis de ønsket noen å snakke med. Dette var frivillig. Videre fortalte informantene at de alltid ville barnets beste, og at i noen situasjoner kunne det hende at familiene trengte veiledning.

Jonathan: ...etter den første bekymringsmeldingen gikk barnevernet inn med veiledning. og det hjalp, de trengte en sånn.. oppvikker holdte jeg på å si.

Kasper: ...vi opplever jo som skolesystem at vi sender bekymringsmeldinger som på en måte ja.. de blir ikke.. mandatet til barnevernet er jo ikke så invaderende som man skulle tro, og veldig mye baserer seg på frivillighet.. at man ønsker en veiledning og at man ønsker hjelp..

Jesper: De er litt på tilbud-siden da.. sånn at det.. er det noe så kan de komme og observere og komme å se vår måte å undervise på i forhold til elever med.. med uro i seg da.. vi opplever stadig flere barn med ukonsentrasjon og med.. utfordringer med dette å tilpasse seg sant.. det å ha PPT inne, det syns jeg er en god ting.

Samtlige informanter fortalte at elevene de selv har erfart som lever i hjem med rus, ikke snakket med BUP. Noen har fått tilbud om å snakke med BUP, men flere tok heller i bruk organisasjoner i deres kommune til samtaler og hjelp. Her beskrev informantene at elevene snakket om forholdene hjemme, og hvordan de kunne takle ulike situasjoner som kunne oppstå. Videre fortalte flere informanter at dette var frivillig, og det var bare noen som tok i bruk tilbudet om å snakke med andre instanser.

5.2.3 Kjennetegn

5.2.3.1 Karakteristikk

Selv om barn av rusavhengige foreldre er en heterogen gruppe, spurte jeg informantene om elevene hadde noen likhetstrekk eller synlige trekk som de «normale elevene» ikke hadde. Her svarte samtlige informanter at elever i småskolen gjerne hadde fantasiverdener, en

idealisering av en familie som ikke finnes. De fortalte om brutte løfter som ferier, planer for helgen, og andre sosiale sammenkomster. Andre fortalte at disse elevene var veldig forskjellige, og at det ikke fantes noen likhetstrekk blant disse elevene.

En av informantene nevnte ordet kontroll. Det å ha kontroll i lek, inne i klasserommet og rundt skoledagen generelt. Dette kunne informantene tenke seg var fordi eleven ikke hadde kontroll hjemme. Samtidig ble urolighet og vandring i lek beskrevet. Dersom eleven selv ikke fikk bestemme, ble eleven urolig og gikk til andre elever. Konsentrasjon ble nevnt hos flere av informantene, dette ved at elevene plutselig vandret, måtte spørre om ting læreren hadde sagt flere ganger, uro og tomhet. Samtidig hevdet informantene at dette ikke trengte å være et symptom på at elever lever med rusavhengige foreldre. Noen kunne være kontaktsøkende, men ikke alle. De som derav var kontaktsøkende, oppsøkte voksne de hadde god relasjon til. En av informantene beskrev at noen gjerne også utviklet rusmønstrene til foreldrene sine. De begynte å eksperimentere tidlig med ulike rusmidler som alkohol og marihuana, og noen hadde til og med kommet ruset eller beruset på skolen i en lenger periode.

Jesper: ...eleven liker å ha en form for kontroll. Og det gjelder også i klasserommet og elevene liker å vite hva som skal skje og når ting skal skje og i det hele tatt.

Jonathan: ...det er på en måte litt den.. distre.. der ting må gjentas en del ganger, som oftest er det «hei hva var det du sa nå» rett etter jeg har sagt noe..

Kasper: ...og man merker og som lærer i forbindelse med høytider.. elever som har utfordringer i ulike nivåer.. og de som man kanskje tenker har foreldre med utfordringer i forhold til rus.. uroer seg for høytiden.. urolighet.. de vil aldri si.. vi er kjent med at de er redde for at det skal ende i galskap på hjemmebane.. men du merker en uro..

Kasper: ...det som bekymrer mest, er jo på en måte at man får barn som adopterer de foresattes rusmønstre.. og det er vel kanskje den største utfordringen i forhold til dette. Det er at.. det som de kjenner.. og da vil de eksperimentere tidligere.. de har og gjerne tilgang som andre ikke har..

Her reflekterte også samtlige informanter rundt relasjonen med medelever, og at elevene som har levd i hjem med rus, ofte skiftet vennegjengener. De fortalte at noen slike elever ikke klarte å skape den gode relasjonen med de andre medelevene, og at de gjerne ikke hadde én bestevenn som de andre elevene hadde. En av informantene beskrev at dette ikke gjaldt alle, men at det kunne være reelt i enkelte tilfeller.

Jonathan: ...det er veldig sånn av og på. De skifter en del venner.. vennegjenger.. det er noe som går igjen på at de sliter med å knutte nære relasjoner.. de har liksom ikke noen bestevenn som mange av de andre har..

Jesper: ...her er det mye bytting.. men assa.. eleven virker.. eleven virker trygg på.. eleven har et stort nettverk.. så hvis eleven ikke på en måte opplever at den mestrer eller... får bestemme eller.. i en lek, så flytter eleven seg.. helt enkelt.. så rusler eleven bort til noen andre så hiver den seg på der.

Til slutt nevnte også alle informantene at de var bekymret for elevene de ikke kunne se. De som utviklet strategier for å gjemme den virkelige situasjonen de stod i hver eneste dag, og skammen rundt det å ha foreldre som er avhengig av rus. De nevnte gjerne at de som hadde det verst, gjerne ikke ble oppdaget. Flere av informantene reflekterte rundt hvordan elever som lever i hjem med rus klarte å holde det skjult, og at det mått føles vondt å holde på en slik hemmelighet. En av informantene har også opplevd å få vite at en tidligere elev har levd med rusavhengige foreldre etter flere år senere.

Jesper: ...hadde vi funnet noe som gjorde at vi kunne på en måte finne disse barna... for det er nok mange som lever i den type hjem som du er ute etter.. men at det er så utrolig vanskelig å pin-Pointe det til.. til det. Det er den utfordringen som gjelder sant.

Kasper: ...det som bekymrer oss er jo de vi ikke ser, og de vi ikke klarer og fange.. hvordan skal vi bli flinkere til det uten at vi ødelegger for folk? Det er vel egentlig bunnlinja på det hele.. hva som er moralsk, etisk, lovmessig riktig å gjøre, og at vi skal ha.. hele veien som rettesnor, hva er det beste for eleven og for barnet.

Disse utsagnene tolker jeg som at informantene mangler kunnskap om hvordan de skal gå frem og avdekke elever som ikke er synlige. Hvilke verktøy kan de bruke, hva er det riktige å gjøre i en slik situasjon, og hvordan skal dette håndteres.

5.2.3.2 Psykiske vansker

Psykiske vansker var noe som interesserte meg da jeg leste om barn som lever i hjem med rus. Dette at de kunne utvikle ulike psykiske vansker og få diagnoser som følge av at omsorgspersoner har sviktet når det gjelder regulering av kroppslige og fysiologiske funksjoner. Jeg spurte derfor informantene om de opplevde at elever som lever i hjem med rus hadde diagnoser eller psykiske utfordringer. Dette inkluderte både diagnoser som ADHD, lese- og skrivevansker, traumeminner og angst/depresjon.

Informantene oppga blandede svar. Noen mente at man ikke kunne samle alle elevene i en sekk og si at de psykiske vanskene/diagnosene kom av at de levde med rusavhengige foreldre, men andre kunne tenke seg at det var derfor. Noen av informantene beskrev at elevene de har erfart som levde i hjem med rus, kunne ha vanskeligheter for å knytte gode relasjoner med andre. Videre beskrev en informant at han kunne tenke at disse elevenes mangel på konsentrasjon kunne ha noe med situasjonen hjemme å gjøre. Konsentrasjonsvansker var for en annen informant vanskelig å tyde for å avdekke at en elev levde i hjem med rus.

Jesper: ...altså det går jo på konsentrasjon.. utfordringer da for å si det sånn. Det å kunne.. sitte i ro.. gjøre det man skal.. nå er de små ikke sant.. andre klasse sant.. men i forhold til utholdenheten sant.. så tenker jeg jo det at.. der er det noe.. der er det noen utfordringer sant som ikke er bra..

Samtlige av informantene nevnte ordet traumer. Flere av informantene har opplevd at elevene har blitt utredet for ulike diagnoser, da det egentlig burde hatt handlet om traumer. En informant nevnte at dette var tilfellet, at det var traumer som stod bak atferden, mens en annen informant trodde at atferden på skolen skyldtes traumeminner, og ikke at den hadde en diagnose. Dette da elevene virket ukonsentrerte på skolen. En annen informant reflekterte rundt det at traumer ville være forskjellig fra person til person. En kan tenke at «sånn er det hjemme», men at det ikke skulle påvirke hvordan de var på skolen. Med dette tolker jeg det som at noen elever skiller forholdet mellom skole og hjem. At det ikke skulle være noe snakk

om familiens utfordring, og at selv om det fantes en utfordring, skulle det ikke hindre elevene i å prestere på skolen både faglig og sosialt.

Jesper: PPT har jo på en måte konkludert med at her er det noen traumer og ikke en klassisk ADHD.

Kun en informant kunne se tegn til angst og depresjon. Informanten fortalte at han så eleven streve med søvn og tanker som omhandlet eleven og familien. Hvordan foreldrene skulle få råd til ulike sosiale arrangementer som følger med i ungdomstiden. Økonomi og boplass og hvilke konsekvenser dette kunne få. Han beskrev at eleven så tidvis tom ut.

5.2.4 Tilpasset opplæring

Vi vet fra forskning at flere elever som vokser opp i hjem preget av rus kan utvikle faglige utfordringer. Det var derfor viktig for meg å stille spørsmål rundt hvordan de tilpasset skolehverdagen for disse elevene. I forskningsspørsmålet inkluderer jeg ordet «håndtere» som går under tilpasset opplæring. Både faglig, men også sosialt/rasjonelt. Informantene svarte noe forskjellig. Noen elever som lever i hjem med rus trenger ikke faglige tilpasninger, mens andre kan trenge det.

5.2.4.1 Faglig tilpasning

Da jeg spurte om faglige tilpasninger, var informantenes svar splittet. Noen hadde opplevd at deres elever ikke behøvde noe ytterligere faglige tilpasninger enn det som ble gjort ellers i klassen. Ingen gjorde spesifikke tilpasninger faglig som for eksempel å gi nivåbaserte oppgaver heller. De så klassen som en helhet, og gjorde generelle tilpasninger for alle. Her ble det blant annet nevnt at alle elever ønsker å være som alle andre, og at de ikke ønsket å få spesielle tilpasninger. Dette tolket jeg som at elevene ikke ønsket oppmerksomhet for å ikke føle seg svakere i ulike fag. En av informantene beskrev at han tilpasset hvordan han snakket om ulike temaer i klasserommet. Temaer som fest, høytider osv. kunne være sårt for elever som lever i hjem med rus, og tilpasset seg rundt det. En annen informant beskrev at han var mer tydelig når han skulle gi beskjeder og tydeliggjøre dagsplaner. Dette er tilpasninger som en gjør i en generell klasse, for å være sikker på at man er tydelig nok som lærer, samt passer på å ikke støte noen.

Kasper: ...de ønsker jo ikke å få spesielle tilpasninger. Og med en gang hvis du får en spesiell tilpasning, så vil resten av klassen spørre hvorfor det, hva svarer du da for noe? Så du beveger deg hele veien i ulike ganger i forhold til det.

Samtidig ble noen faglige tilpasninger nevnt, at elevene som levde i hjem med rus slapp å gjøre lekser hvis læreren så at de hadde en dårlig dag. Dette fordi de gjerne hadde nok med situasjonen hjemme. Lenger tid på prøver og presentasjoner kun for lærere var ting flere kunne legge til rette for. En informant nevnte at han ville være forsiktig med å kreve for mye, men se at elevene mestrer. Dette tolker jeg som at informanten vil at elevene som lever med ruspåvirket foreldre kjenner mestring på skolen. Samtidig er dette tilpasninger som blir gjort generelt for alle elever som kan gå gjennom ulike situasjoner og som behøver tilpasninger.

5.2.4.2 Sosial tilpasning

I tillegg til den faglige tilpasningen, spurte jeg informantene om sosiale tilpasninger. Her fortalte de at de er forsiktige med å spørre elevene hva de hadde gjort i helgen og ferier, samt det å være tilgjengelig hvis elever trengte å samtale. Her beskrev de også at de tenkte seg om hvordan de snakket med og om foreldre også for ikke å virke dømmende. Samtidig fortalte informantene at flere av elevene klarte seg godt, og at de ikke behøvde noe ekstra tilpasninger enn det læreren ga hele klassen generelt. Dette tolket jeg som at det ville være ulike situasjoner som gjorde at flere elever trengte sosiale tilpasninger, ikke bare for elever som lever i hjem med rus.

Samtlige informanter svarte derav at de tok seg tid til disse elevene. Dette ved å vise ekstra omsorg, se elevene fra deres perspektiv, og skape en trygghet rundt opplæringssituasjonen. De gjorde didaktiske overveielser da de møtte disse elever for å skåne dem og beskytte dem mot eventuelle såre temaer. Da flere av informantene erfarte at noen elever som lever i hjem med rus var kontaktsøkende, beskrev de viktigheten av å være en trygg voksen som var tilgjengelig. De fulgte opp med ukentlige samtaler for å høre hvordan det var hjemme, spesielt hvis de følte at fokuset var på en annen plass. Trygghet ble nevnt flere ganger, også i form av hvem de kunne sitte med inne i klasserommet. De prøvde å skape gode klassemiljø slik at elevene følte seg trygge, og for at de skulle føle seg inkludert. Videre nevnte en informant at han lot elevene som har det vanskelig få lov til å sitte inne i klasserommet da det var friminutt.

Kasper: Du må hele veien.. assa dette er jo en del av tilpasset opplæring. Og hvis man tenker sånn.. rusrelatert oppvekstforhold, så er det mer en omsorg, og bli sett.. og skape på en måte en trygghet i opplærings situasjonen.

Jesper: ...så det er jo dette med hvordan du snakker med familie, hvordan du snakker... også vi.. så må vi tenke på disse tingene.

En av informantene beskrev at de hadde laget vennegrupper for det lille friminuttet de hadde etter første økt. Dette for å rullere med hvem de var sammen med i friminuttet og for at alle skulle klare å leke sammen. Videre reflekterte han rundt at dette kanskje ikke var så lurt da man var bundet til disse gruppene i 15 minutter, når en sårbar elev ellers ville valgt selv hvem den ville vært med i friminuttet. Dette for å ikke havne i konflikt med de i vennegruppen, samt føle seg trygg.

Det var viktig for informantene å nevne at det ikke fantes et fasitsvar på hvordan en elev som lever i hjem med rus så ut eller ville opptre på skolen. Alle elever er forskjellige, og vil ha ulike roller i klassen. Noen var synlige, andre var usynlige. De kunne ikke si med sikkerhet at atferden skyldtes at elevene levde i hjem med rus da de ikke var leger, psykologer, veiledere eller lignende. Informantene gikk ut fra sine synspunkt og erfaringer som de hadde tilegnet seg i karrieren som lærer.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg besvare forskningsspørsmålet ved å drøfte resultater av analysen i lys av den framlagte teoretiske innrammingen. Forskningsspørsmålet mitt inneholder tre punkter som er å forstå, oppdage og håndtere elever som lever i hjem med rus. Jeg har derfor delt forskningsspørsmålet mitt opp i tre forskjellige kategorier for å strukturere diskusjonen og for at den skal være enkel å følge.

6.1 Å forstå elever som lever i hjem med rus

Det overrasket meg ikke da informantene hadde ulike tolkninger rundt det å forstå elever som lever i hjem med rus. Vi lever i et mangfoldig samfunn, og alle mennesker er forskjellige.

Gruppen som går under barn som lever med rusavhengige foreldre er heterogene (Lambie & Sias, 2005; Haugland et al. 2012), og vil ha ulike forutsetninger. Noen barn klarer å stenge hjemmeforholdene ute når de er på skolen, andre vil ikke. Derfor tror jeg at det vil være vanskelig å argumentere for at det finnes et fasitsvar på hvordan en elev som lever i hjem med rus vil komme til syne på skolen. Det finnes ingen entydige symptomer som kun knytter seg til foreldrenes rusproblem (Hansen, 2017, s. 152). Informantene tror allikevel at atferden som kommer til syne på skolen kan ha en innvirkning på at de kommer fra rusbelastede hjem. Informantene viser bekymringer for de elevene de ikke kan se. De er klar over at det kan være utfordrende å oppdage dem dersom de ikke oppfører seg annerledes enn andre elever. De klarer å skille mellom skole og hjem ved at de ikke utmerker seg noe faglig eller sosialt på skolen. De gjør det bra på skolen, klarer å leke med venner, og er sosiale på fritiden. Dette er den vanskeligste gruppen å oppdage. De kan gjerne gå gjennom hele skoleløpet uten å bli oppdaget (Gautun, 2006; Kufås et al., 2017). Dette har også en av informantene ytret.

Utdanningsdirektoratet (2019) beskriver at skolen har i ansvar å ta vare på sårbare elever, og kjenne igjen faktorene som gjør de sårbare (Udir, 2019). Informantene hadde forståelse for at elevene var sårbare. Elever står ovenfor utfordringer hjemme som ikke alle gjør, og de forteller at de er varsomme når de møter elever som lever under slike omstendigheter. Dette tolker jeg som at de kjenner igjen faktorer som kan gjøre elevene sårbare, og gjør tiltak for at elevene skal føle seg sett og trygge. Noen informanter beskriver at elever som lever i hjem med rus kan være traumatisert fra hjemmesituasjonen, og at det kan komme til syne på skolen i form av atferd. Dette kom til syne blant annet som tomhet, tretthet, mangel på konsentrasjon, og kontroll. Dette beskriver også Jensen (2016), ved at traumatiserte barn kan vise tegn på atferdsvansker, hyperaktivitet og sosiale vansker. Noen elever vil ha kroppslige og fysiske reaksjoner som følge av traumatiske hendelser. I følge Haugland et al. (2015) blir barnet assosiert med opphoping av belastninger i oppvekstmiljøet når foreldrene misbruker rus. Noen kan derfor utvikle traumer ut fra skremmende opplevelser de har sett i hjemmet. Haugland og Nordanger (2015) stiller seg enig i at disse barna er i særlig risiko for utviklingstraumatiserende belastningsforhold. Omsorgspersonen kan mangle kontroll på følelser, atferden eller ordene sine. Samtidig kan barn oppleve at omsorgspersonen ikke klarer å stå oppreist, eller har selvmordstanker. For barn i slike situasjoner vil slike hendelser være traumatiserende (Haugland et al., 2015, s. 161).

Allikevel forteller en annen informant at noe kan virke traumatiserende for en person, men ikke den andre, så det vil være vanskelig å poengtere at barn som lever i hjem med rus vil lide av traumer. Dette stiller jeg meg enig i da det finnes flere faktorer som kan spille inn, og om man blir traumatisert eller ikke av å leve med ruspåvirkede foreldre. Det er ikke slik at alle barn blir traumatiserte av det å leve i hjem med rus, men dette kan i flere tilfeller komme til syne på skolen. Noen kan være i sin egen verden, aggressive, reagere kroppslig til lyder, støy eller andre ting som minner dem om traumene. Det kan være filmer som blir vist på skolen, eller hvis noen kommer bak dem uten at de vet det. Det er da ifølge Jensen (2016) viktig å gi slike barn muligheten til å oppleve stabile og trygge miljøer der de kan få hjelp til å håndtere og bearbeide de opplevelsene de har på en positiv måte. Skolen skal være en trygg arena for alle barn, og læreren kan derfor være en person de kan støtte seg på. Læreren kan skape trygghet ved blant annet å tilrettelegge for et godt klasse- og læringsmiljø. Læreren skal heller ikke bagatellisere elevenes opplevelser av å leve i hjem med rus, da noen kan oppleve traumer.

Utdanningsdirektoratet beskriver at skolen har i oppgave å ivareta elever som er sårbare, og de skal gjenkjenne og forstå at disse elevene kan trenge mer enn andre. Skolen skal også kunne kjenne igjen faktorer som gjør at elevene blir sårbare, og skape trygghet i opplærings situasjoner (Udir, 2019). For at lærerne skal kjenne igjen faktorer som gjør at elevene blir sårbare, er relasjonen mellom lærer og elev viktig. En av informantene beskrev at han kunne se dersom elevene sov lite, og forstod da at eleven hadde en vanskelig periode hjemme. En annen informant beskrev at sin ene elev var opptatt av kontroll, og det tolker jeg som at eleven ikke kunne kontrollere det som skjedde hjemme, og at bestemmelse av lek og i klasserommet var elevens måte å kjenne på kontroll. Her kjente informantene til faktorer som gjorde disse elevene sårbare, og gjorde tilpasninger rundt dette. Flere av informantene nevnte at elever som lever i hjem med rus kan kjenne på en usikkerhet. Dette i form av høytider, arrangementer og familiens økonomi. Denne usikkerheten og stresset kan ifølge Jensen (2016) påvirke hjernens utvikling og struktur. Alvorlig stress kan være til endringer i hjernens funksjon, som igjen kan resultere i vanskeligheter med å regulere følelser, lære og håndtere stress senere i livet (Jensen, 2016).

Historiefortellinger som ikke ga mening, ble også nevnt av samtlige informanter. Dette tolket jeg det som at disse elevene ikke ønsket at problemene hjemme skulle bli avslørt.

Informantene beskrev at historier som at «far var astronaut» eller at «far var så rar i helgen»

og forstod at det var noe som ikke stemte. Hansen (2017) hevder at det å skjule problemene ofte dreier seg om å beskytte den stigmatiseringen rusproblematikken møter. Barn er redde for å fortelle om hjemmesituasjonen da de kan tenke at det vil føre til forverring av situasjonen (Hansen, 2017, s. 158). Informantene synes også at det er trist at en skal legge skjul på vanskelige situasjoner som å leve i hjem med rus, da de kun ønsker at elevene er trygge og blir sett. De kan forstå at det er vanskelig å leve i hjem med rus, og at det kan være trist og ha annerledes foreldre enn andre, men alle informantene ønsker å se elevene ha det godt. Dersom de kjenner til alle forutsetningene og faktorene som gjør en sårbar, vil det være enklere for lærerne å hjelpe dem under opplæringen. Det er ingen intensjon å trekke barnet vekk fra foreldrene dersom det ikke er for barnets beste, men man ønsker åpen dialog for å forstå hvorfor elevene oppfører seg som de gjør, og hva læreren kan gjøre for at de kan ha det enda bedre.

Da jeg tenkte på hvordan elever lever i hjem med rus synes på skolen, tenkte jeg på konsentrasjonsvansker. Dette beskrev også samtlige informanter, at de har opplevd elever som lever i hjem med rus, sliter med konsentrasjonsevnen. Noen kan være i egne tanker, se ut av vinduet, eller se tomme ut. Dette kunne de tenke seg er en ettervirkning av det som skjer i hjemmet. At de er utsatt for stress og tenker på hvilke ubehagelige situasjoner som kan oppstå når de kommer hjem, påvirker evnen til å konsentrere seg på skolen. Byrkjedal og Øverland (2019) beskriver også dette, hvordan alvorlig utviklingsstress kan påvirke barns evne til å fungere i hverdagen og prestere på skolen. Barn som har vært utsatt for negative hendelser hjemme eller på skolen kan oppleve konsentrasjonsvansker, noe som igjen kan føre til nedsatt evne til å lære og prestere på skolen (Byrkjedal & Øverland, 2019). Samtidig nevner informantene at det er vanskelig å konstatere konsentrasjon som en faktor på at de lever i hjem med rus, og at det kan være andre grunner til at det er vanskelig å opprettholde konsentrasjonen. Det kan være underliggende diagnoser, mangel på interesse, eller mangel på søvn som også kan påvirke konsentrasjonen. Samtlige informanter nevner også at de fleste elever i småskolen gjerne har vanskeligheter med å konsentrere seg. Dette fordi de kommer rett fra barnehagen, og har ikke lært seg å sitte stille og følge med i lengre perioder. Det kan derfor være vanskelig å definere at barnet lever i hjem med rus basert på konsentrasjonen.

Det å knytte gode relasjoner med andre medelever var også noe samtlige informanter forstod var utfordrende for noen. Da flere informanter nevnte at noen av elevene gjerne skiftet vennegjenger, så de det på som et tegn på at det var vanskelig å knytte gode relasjoner til medelever. Ifølge Hansen (2017) kan barn som lever med rusavhengige foreldre ha

vanskeligheter med venner og sosial tilhørighet. Samtidig beskrev også informantene at dette ikke gjelder alle. De har erfart at flere elever som lever i hjem med rus klarer å knytte gode relasjoner med andre medelever. Flere barn som lever i hjem med rus vil oppleve at foreldrene kan fungere som «normalt» når barnet er hjemme, samt klare å ta vare på dem, men at de begynner å ruse seg i skjul. Her igjen vil man kunne argumentere for at elever som lever i hjem med rus, er en heterogen gruppe. Noen elever vil ha vanskeligheter med å skaffe gode venner, mens andre vil ikke ha noen utfordringer vedrørende vennekrets.

6.2 Å oppdage elever som lever i hjem med rus

Det å oppdage elever som lever i hjem med rus kan være utfordrende. Dette fordi noen er synlige, andre ikke. Samtlige informanter identifiserte disse elevene selv, mens andre ganger har blitt fortalt fra andre at de lever i hjem med rus. Det alle informantene var enig om var at elevene kunne være ulike, og ha ulike forutsetninger selv om de kom fra hjem med samme utfordringer. Med dette mener jeg at de kan komme fra hjem der en eller begge foreldre er preget av rus, men at de vil takle skolegangen ulikt. Noen elever som lever i hjem med rus vil opptre annerledes enn andre. Det kan komme til syne ved atferd, eller trekk som kan få læreren til å undre på om noe er galt. Å identifisere elever som lever i hjem med rus, vil være vanskelig å oppdage da det ikke finnes klare symptomer som knytter seg til foreldres rusproblemer (Hansen, 2017, s. 152). Av den grunn finnes det ingen fasit på hvordan en elev som lever i hjem med rus vil se ut. De elevene som en ikke kan se, forklarte en av informantene at det var fordi de opprettholdte en fasade. Det er de elevene informantene er mest bekymret over. Det vil være forståelig da det å vokse opp med foreldre preget av rus kan være en stor påkjenning. De kan ofte være redde for at andre elever og lærere kan tenke annerledes om dem, og at foreldrene ikke er i stand til å ta vare på dem. Dette stiller Haugland et al. (2012) enig i.

Skammen av å leve med rusavhengige foreldre vil også hindre noen barn i å søke hjelp (Haugland et al., 2012). Barn ønsker ikke å være annerledes enn andre, og kan kjenne på en skam dersom foreldrene ikke er som alle andre. Rusproblemene blir derfor skjult fordi det er et tema som man ikke «snakker om» (Holm, 2009). Elevene blir dermed tilbakeholdne, og trekker ikke til seg oppmerksomhet. Elevene som er vanskelig å oppdage vil ikke skille seg nevneverdig ut i form av faglige og sosiale ferdigheter. De går ofte under radaren, og for

læreren vil det derfor være ekstremt vanskelig å identifisere disse elevene. Det er en strategi de bruker for å ikke gjøre noe ut av seg (Lambie & Sias, 2005). I likhet med Kufås et al., (2017) hevder også Gautun (2006) at mange barn og ungdommer av rusmisbrukere går gjennom skolegangen uten å bli oppdaget. Dette forteller en av informantene at han har opplevd. Det vil være vanskelig å hjelpe og støtte disse elevene som er vanskelig å identifisere. Læreren vil tro at alt er greit både på skolen og hjemme, når eleven egentlig står ovenfor vanskelige situasjoner.

Hva gjorde informantene for å oppdage disse elevene og hva sier forskning om dette?

Informantene, i likhet med forskning, oppga synlige trekk en kan være på utkikk etter dersom man mistenker at elever lever i hjem med rus. Haugland (2012) beskriver manglende skift, dårlig matpakke eller gjentakende forsen til skolen som signaler som kan indikere at en elev lever i hjem med rus. Dette var også signaler informantene så etter for å oppdage at elevene levde i hjem med rus. Noen fikk fine matpakker en god stund, for så å ikke ha med noe. Andre kom på skolen med en pose fra matbutikken bestående av gjentakende usunn mat. Noen hadde heller ikke med noen matpakke på skolen. Når en elev ikke har med matpakke, kan det indikere at barnet bor i et hjem med omsorgssvikt. Det trenger ikke nødvendigvis å være at eleven bor i hjem med rus, men matpakker vil være en av de mest synlige trekkene for læreren å oppdage. Dersom det da er manglende matpakke, vil det være viktig at læreren bemerker seg det, og kanskje noterer til eventuelle andre bekymringer senere. Barn som lever i et hjem med rus kan, ifølge Haugland et al. (2015) utsettes for situasjoner der foreldrene ikke er i stand til å ta vare på familien, men også seg selv. Det kan være at barnet står opp alene hvis foreldrene har ruset seg mye dagen før, at foreldrene har glemt å kjøpe mat, som resulterer i at elevene ikke kommer med matpakke på skolen. Barnet kan da også kle på seg samme klær som dagen før, dersom foreldrene ikke har vasket eller stelt i stand klær til dagen etter.

Hygiene var også noe informantene, i likhet med forskning, så etter da de merket at det var noe galt. En av informantene hadde opplevd at elever hadde kommet på skolen med samme klær flere dager på rad, bustete hår og at de etterhvert begynte å lukte. Lambie og Sias (2005) mener at man skal være på vakt dersom elevene kommer med skitne klær og bustete hår. De nevner at mandager ofte er en «slurve-dag». At mandager blir kalt for «slurve-dag» kan tilsi at foreldrene ikke har orket eller vært i stand til å vaske klær. De kan ha hatt en tung helg med mye rus, og glemmer derfor husarbeid og vask som er nødvendig for deres og barnets

hygiene. Det kan også tilsi at foreldrene ikke har bedt barnet om å vaske seg, at de kanskje har glemt barnet eller ikke er i stand til å ta vare på barnet. Haugland et al. (2015) forklarer at i noen hjem der foreldrene misbruker rus, kan barnet oppleve omsorgssvikt da barnet savner beskyttelse og ivaretagelse (Haugland et al., 2015, s. 161). Når en ikke er i stand til å tenke på barnets hygiene samt sørge for at barnet har med næringsrik mat på skolen, vil dette være en form for omsorgssvikt. Haugland og Nordanger (2015) hevder at barn behøver erfaringer som at ens indre tilstander, affekter og kropp blir regulert av en omsorgsperson. Hvis ikke kan dette føre til utviklingstraumer for de vil mangle slik støtte og erfaringer fra omsorgspersonene. Dersom barnet ikke blir fortalt når den skal vaske seg, pusse tenner og gre håret, vil den sannsynligvis ikke i ung skolealder finne på å gjøre det selv. Da det ikke er «så farlig» å gå med samme klær og bustete hår, vil lærere på skolen klare å fange opp at barnet ikke blir tatt vare på.

Elevene fortalte historier som ikke stemte overens med det som var virkeligheten, og ga uttrykk for at deres foreldre er gode, eller er det en fantasi de velger å fortelle for å ikke bli oppdaget. Samtidig når elevene er små, fortalte en informant at han har opplevd elever som forteller «rare» historier om foreldre som har kranglet, eller at far var så rar osv. Ifølge Hansen (2017) kan dette dreie seg om at familien prøver å holde utfordringene skjult, og at det ikke blir bearbeidet og snakket om når hendelser skjer. Dette ved å bagatellisere det som faktisk har skjedd, eller at familien kan velge å fortelle historier som er usanne i håp om å ikke bli oppdaget. De oppretter en fasade, og gjerne bortforklarer slik at ingen skal oppdage at de har det noe annerledes enn de andre barna (Haugland et al., 2012). Dette kan jo særlig være vanskelig for barn i småskolen, da noen kanskje ikke er så flinke til å holde på hemmeligheter. Ord faller ut av munnen deres som kan være sanne, eller usanne, men dette kan være en form for avsløring barnet selv ikke er klar over. De fleste lærere har relasjoner med foreldre, og det kan være en indikasjon på at noe ikke stemmer dersom foreldrene ikke samhandler godt med læreren. Hvis de avviker fra foreldremøter, utviklingssamtaler og lignende. En av informantene opplevde også at foreldrene kom i en ruset tilstand da de skulle hente barnet på skolen. Dette er ikke vanlig, og det er en stor varselampe for å gripe inn og gjøre noe med situasjonen.

Forskning viser at barn som er preget av rus, kan oppføre seg som omsorgspersoner selv. Dersom de ikke blir tatt vare på hjemme, kan de begynne å ta vare på familien som om de selv er voksne. Både det å lage mat, vaske og handle, men også å ta hånd om eventuelle

søsken. De tar på seg rollen som forelder selv dersom de selv ikke er i stand til det. Både Lander et al. (2013) og Haugland et al. (2012) beskriver at barn som lever i hjem med rus ofte tar på seg voksenrollen. De utvikles til å bli unge foreldre da foreldrene ikke er i stand til å ta vare på dem, og rollene blir tatt på for at hverdagen skal gå rundt. Dette beskriver også Kufås et al. (2016). Dette forklarte en av informantene, at noen barn som lever i hjem med rus kan oppføre seg som voksne barn. De tar ansvar i gruppesettinger, betar seg mer voksne enn andre, og er mer modne for alderen. Dersom foreldrene ikke klarer å ta vare på barnet sitt, vil i noen situasjoner, barna ta de rollene selv. De vil at hverdagen skal gå rundt, og de hjelper til både med husvask, klesvask og tar ansvar for søsken. Foreldrenes avhengighetsbehov settes foran barnet, slik at barnet selv må være den voksne i familien. Behovet for rusmidler kan resultere i at barnet vil ha en manglende evne til selvbevissthet for seg selv og andre, samt å sette grenser i forhold som venner, kjærester og andre (Lander et al., 2013, s. 200).

Det som overrasket meg, var en av informantenes erfaringer med at noen av elevene tilegnet seg de samme rusmønstrene som foreldrene sine. Dette beskriver også Hansen (2017) kan skjje med slike barn. Elevene som er ruset eller beruset kan merkes ved at de begynner å eksperimentere med rusmidler i en tidlig alder. En av informantene opplevde også at noen elever var ruset på skolen. Lander et al. (2013) ser også problemstillingen av at barn som lever med rusavhengige foreldre har større risiko for å utvikle rusproblemer selv. Informanten forstod også at det var en konsekvens av at foreldrene misbrukte rusmidler.

Ingen av informantene nevnte hyperaktiv eller utagerende som en del av det å oppdage elever som hjem med rus. Dette var for meg veldig overraskende da det kan være mye sinne bak det å ha foreldre som ikke klarer å ta vare på seg selv og barna sine, og at det vil komme ut på skolen i form av atferd. En vil som regel kunne legge merke til de elevene som er sinte, deprimerte, utagerende eller ukonsentrerte (Lambie & Sias, 2005). De hadde ikke opplevd elever som var sinte, lei seg, utagerende eller i opposisjon. Elevene virket mer tomme, som om de var deprimerte. Siegel (2012) kaller dette for hypoaktivitet. Disse elevene kan ha vært utenfor toleransevinduet sitt i situasjoner der de virker tomme.

Når en skal oppdage elever i hjem med rus, er det viktig at læreren og eleven har god relasjon. I følge Kufås et al. (2016) kan læreren være en trygge voksne som utgjør en forskjell i disse barnas liv. Dersom lærerne hadde gode relasjoner til de elevene som levde i hjem med rus, ville elevene som regel tørre å avsløre hjemmeforholdet. Elever som lever i hjem med rus

ønsker å kunne være som alle andre, og vil som regel ikke at andre skal vite at foreldrene sliter med avhengighet. Dersom læreren viser tillit og omsorg, vil eleven tørre å være åpen om vanskelige situasjoner som har oppstått hjemme. Det er viktig å ta respondere på barns tanker og følelser slik at de blir bekreftet, samt at de får verktøy til å takle hverdagen deres på en bedre måte (Haugland et al., 2012, s. 13). Dette beskriver også informantene at god relasjon mellom læreren og elev er nøkkelen til åpenhet. Det å være en støtte og trygghet for elever som lever i hjem med rus vil resultere i at de tør å avsløre seg selv.

Jensen (2016) beskriver viktigheten i å oppdage traumatiserte barn som lever i skadelige miljøer så tidlig som mulig. Dette fordi de skal få tidlig og riktig hjelp og støtte for å komme seg videre og takle hverdagen bedre. Dette kan være utfordrende dersom elevene ikke blir oppdaget. Dersom de er oppdaget, er det viktig at læreren kjenner til elevenes situasjon for at de skal kunne klare å skape et trygt og stabilt miljø på skolen. Nordanger og Braarud (2017) forteller også at en er nødt til å skape trygge og forutsigbare omgivelser for barn, og oppmuntre til utfordringer og lek, samt nærhet og omsorg. Dersom elevene opplever at læreren er forutsigbar, vil de kunne stole på at læreren vil elevenes beste. Bath (2008) beskriver også forutsigbarhet som en faktor når en skal skape trygghet for barn som har opplevd traumer (s. 19). Det er viktig for sunn og menneskelig utvikling at man skaper gode relasjoner. Barn som er traumatiserte av ulike grunner trenger også tilgjengelighet og ærlighet for å skape trygghet. Dette forteller informantene også om. De gjør seg tilgjengelig for elevene som er ekstra sårbare, og som behøver å samtale om situasjonen hjemme. For noen barn som lever i hjem med rus, vil skolen være en arena der de finner trygge voksne. Ifølge Kufås et al (2015) vil skolen for noen oppleves utfordrende da de kan sitte på skolen og bekymre seg for det som skjer i hjemmet, og for andre en mulighet der skolen kan være en trygg arena for barn som lever i hjem med rus (Kufås et al., 2015, s. 8; Hansen, 2017). Dersom elevene som lever i hjem med rus føler at skolen er utfordrende, at de ikke klarer å skape gode relasjoner med lærer og elever, vil de mest sannsynlig ikke åpne seg. Det vil være vanskelig for barn som lever i slike situasjoner å avsløre hjemmeforholdet hvis de ikke føler seg trygge, og ikke blir sett. Ser elevene som lever i hjem med rus på skolen som en mulighet, skaper gode relasjoner og føler seg sett, kan terskelen for å avsløre være en del lavere.

Læreren kan være for elever som lever i hjem med rus, en av de viktigste omsorgspersonene i dens liv dersom de mangler dette fra foreldrene. Sentralt i læreplanen står det at lærere skal “avdekke utfordringer og gi elever den hjelpen de trenger. Det kan være avgjørende

betydning for elevens utvikling av at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom dynamikken mellom foreldre og barn er svekket, trenger barnet ekstern støtte fra for eksempel lærer. Dette forteller informantene at de gjør seg tilgjengelige ved å samtale med elevene. En av informantene hadde tett oppfølging med en elev som levde i hjem med rus, for å høre om hvordan uken hjemme hadde vært. En annen informant beskrev også at det ikke var viktig hvilken lærer som elevene turte å åpne seg til, men at det fantes lærere som var tilgjengelige dersom de behøvde å snakke om situasjonen hjemme. Det å ha ukentlige oppfølginger kan resultere i at eleven føler seg hørt og sett. Som informantene sa, vil de bare elevens beste, og de vil gjøre det de kan for at elevene skal ha det trygt gjennom opplæringen. Når en skal avdekke elever som lever i hjem med rus, må en ikke gi opp dersom eleven ikke tørr å åpne seg med en gang. Hansen (2017) sier seg enig i nettopp dette, og nevner at barn vil i bunn og grunn bli sett og ønsker hjelp, og at det da kan være godt å få snakket om den vanskelige situasjonen med en trygg voksen.

Det kan også være til hjelp å ta i bruk profesjonsfellesskapet eller teamet på trinnet når en skal avdekke elever som lever i hjem med rus. Alle informantene beskrev at de hadde dialog med kolleger på skolen for å sikre seg at de også hadde sett det de så. Dette skjedde gjerne når de var litt usikre på hva de skulle gjøre, samt hva som var årsaken til bekymring. Som lærer skal man aldri stå alene i saker som omhandler slike bekymringer, og man bruker profesjonsfellesskapet eller andre kolleger på trinnet for å drøfte hva som er best for eleven. Sammen med profesjonsfellesskapet kan man kommunisere hvilke tiltak en skal gjøre for elever som lever i hjem med rus. Dersom det er behov for tilpasninger enten faglig eller sosialt, vil profesjonsfellesskapet kontakte instanser som kan være med på å legge til rette for eleven på best mulig måte. De kan også se på hvilke tiltak de som lærere kan gjøre for å trygge og tilpasse for elever som lever i hjem med rus. Dersom skolen ser bekymring for at foreldrene ikke er i stand til å ta vare på barnet, kan barnevernet kobles opp. Barnevernet kan, som også informantene hevder, gi veiledning til foreldre for at de skal kunne gi den omsorgen og støtten barnet trenger. For noen kan en veiledning fra barnevernet være en vekker, og resultere i tryggere rammer for barnet når de bor sammen med foreldre som misbruker rus. For andre familier trenger det mer veiledning for at barnet skal føle at den blir tatt vare på. I noen tilfeller fungerer ikke dette, og de må bli omplassert.

6.3 Å håndtere elever som lever i hjem med rus

Som nevnt tidligere, vet vi at barn som lever i hjem med rus kan streve faglig på skolen. Da jeg skulle finne forskning til denne studien som jeg mente var interessant å utforske, tenkte jeg nettopp dette med tilpasset opplæring. Noen barn som lever i hjem med rus kan oppleve at foreldrene ikke er i stand til å hjelpe de med lesing og lekser, og at dette kan resultere i mindre læringsbasert stimuli for barnet (Lander et al., 2013, s. 201). De kan også mangle rammer i hjemmet der de ikke blir oppfordret til å gjøre skolearbeid, legge seg til normal tid, og som kan bidra til en økning i læringsutfordringer på skolen. Det vil være utfordrende for noen elever å konsentrere seg grunnet manglende rammer, samt utvikles faglig dersom overlevelsesbehovene ikke dekkes. Det var derfor en naturlig del i denne studien å spørre informantene om tilpasset opplæring for elever som lever i hjem med rus.

I den første komponenten i det bioøkologiske utviklingsperspektivet «prosess», mener Bronfenbrenner og Morris (2006) at foreldre er de viktigste personene i små barn sine liv. De må samhandle regelmessig over en lengre periode for at barnet skal stimuleres og utvikles. Dersom situasjonen i hjemmet er kaotisk og uforutsigbar, forstyrres systemet og utviklingen, samt at det setter barnets trivsel i fare. Dette kan være en konsekvens for barn som lever i hjem med rus. Dersom de ikke får stimulering fra foreldrene, kan det resultere i at barnet får vansker senere i livet. Både på skolen, når det gjelder forhold som venner, kjærester, og ved senere anledninger i livet. Ved hjelp av tilpasset opplæring på skolen, vil de proksimale prosessene tilrettelegges. Dette handler om å variere og tilpasse læringsmåter innenfor klasserommet «for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Informantene fortalte at de gjorde generelle tilpasninger til alle elever, og hadde ikke spesifikke tilpasninger for elever som lever i hjem med rus. Deres erfaringer med elever som lever i hjem med rus, var ikke at de behøvde mer eller forskjellige tilpasninger for å utvikles faglig. De ga derimot muligheten for alle elever å slippe lekser, ha lenger tid på prøver osv., dersom de så at elevene hadde behov for det. Med spesifikke tilpasninger mener jeg i form av nivåbaserte oppgaver, andre faglige tilretteleggelser som gjør at elevene kan være i klasserommet til en hver tid, som Haug (2021) beskriver som smal og vid tilnærming til tilpasset opplæring. Det er jo ikke slik at bare elever som lever i hjem med rus kan trenge

ytterligere tilpasset opplæring, det gjelder alle elever i et klasserom. Alle elever skal ha utbytte av den ordinære opplæringen, og læreren er nødt til å gjøre tilpasninger ettersom.

I andre komponent i den bioøkologiske utviklingsmodellen, refereres elementet til individet som er i fokus. Dette inkluderer individets biologiske, psykologiske og sosiale egenskaper som kan påvirke deres utvikling. Samtidig vil det også påvirke kognitive evner og ferdigheter, samt personlige egenskaper. Fysiske og mentale helsefaktorer kan også ha en betydelig innvirkning på en persons læring og utvikling. Sammen eller alene kan disse hindre eller påvirke at eleven tar del i proksimale prosesser, og dette kan påvirke videre utviklings- og læringsprosesser (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Når man jobber med elever og deres utvikling og læring, er det viktig å forstå disse personlige faktorene. For barn som lever i hjem med rus, kan læreren ha utfordringer ved å tilpasse undervisningen. Dersom læreren ikke har god relasjon med elevene, kan det være vanskelig å kjenne til elevenes forutsetninger og hvilke faktorer som gjør eleven sårbar, samt hva og hvordan læreren kan tilrettelegge på best mulig måte. Utdanningsdirektoratet (2019) hevder at voksne er nødt til å gi elevene tid ved relasjonsbygging, dette for å kunne forstå hvordan og hvilke faktorer som påvirker eleven. Som informantene beskrev, gjør de generelle tiltak som ikke bare hjelper elever som lever i hjem med rus, men som kan hjelpe alle elever i en klasse. Dette blant annet å gi tydelige beskjeder dersom de ser at elevene virker ukonsentrerte, samt er forsiktige i hvordan de omtaler andre og temaer som rus. Læreren er nødt til å tenke over de utfordrende situasjonene disse barna kan stå i. Barn kan utagere, innagere, mangle konsentrasjon eller vise kroppslig ubehag. En av informantene beskrev at de gjerne måtte gi beskjeder flere ganger da elevene var i sin egen verden. Ved slike tilpasninger som å gi tydelige beskjeder samt gjenta flere ganger, kan det ikke bare hjelpe elever som lever i hjem med rus, men andre elever som mangler konsentrasjon også.

For å kunne nå ut til alle elevene er det viktig å tilpasse undervisningen ved for eksempel å variere undervisningsstil. Her kan det også være en tanke å gi elevene mulighet til å medvirke i undervisningen. Bronfenbrenner og Morris (2006) hevder samtidig at de andre komponentene i modellen påvirkes av de personlige faktorene, som tid og kontekst. I denne studien kan en stressende kontekst som rusavhengige foreldre påvirke en persons mentale helse, og dermed påvirke utvikling og læring. Derfor er det viktig å vurdere de ulike faktorene som påvirker elevens læring og utvikling, både individuelt og som en del av et større økosystem. En av informantene beskrev at han har erfart at noen elever som lever i hjem med

rus, virker deprimerte. Dette på grunn av bekymringer hjemme. Informanten visste da at dersom eleven skulle mestre på skolen, var det viktig å tilpasse undervisningen slik at han kunne se eleven mestre. Han forstod at depresjonen var på bakgrunn av situasjonen som foregikk hjemme, og gjorde tilpasninger deretter som f.eks. ekstra tid på forskjellige oppgaver og prøver. Han lot også elevene få velge hvem de skulle sitte med som en del av tilpasset opplæring. Dette for at elevene skulle føle seg trygge, men også for eventuell hjelp ved faglige utfordringer. Dette var for så vidt tilpasninger som ble gjort til alle elever som trengte det. Informantene tilbød lenger tid på prøver eller oppgaver for at de skulle mestre. En av de viktigste oppgavene skolen har, er å gi elevene et godt utbytte av opplæringen slik at de kan mestre eget liv, bli engasjerte og aktive samfunnsborgere. Skolen skal være en plass som fremmer helse, trivsel og læring, og det skal også være en trygg plass for alle elever å være (Haug, 2021, s. 9).

Bronfenbrenner og Morris (2006) beskriver også at forutsigbarhet, kontinuitet og stabilitet over tid er avgjørende for ethvert system som påvirker elevenes utvikling og læring. Elever som lever i hjem med rus vil være forskjellig og vil behøve ulik tilpasset opplæring. Klasserommiljøet, stabilitet og forutsigbarhet er viktig for at elever som lever med ruspåvirkede foreldre skal kjenne på trygghet. Noen vil også trenge individuelle tilpasninger som nivåbaserte oppgaver, mens andre kan ha nytte av fleksibilitet i arbeidsform og organisering (Haug, 2021). Dersom klasse miljøet er godt, og alle føler seg trygge på hverandre, kan det være enklere for elevene å mestre. Det kan resultere i at de tør å svare på spørsmål, åpne seg mer for de andre elevene, samt be om hjelp uten at noen skal kommentere på det. Jeg tolket informantene som at de hadde en vid tilnærming til tilpasset opplæring, da de gjorde tilpasninger for hele klassen. Ingen av informantene har erfart at elevene som lever i hjem med rus trengte individuelle tilpasninger for å mestre opplæringen som spesialundervisning.

Samtidig fortalte informantene at de gjorde noen unntak dersom de så at elevene hadde hatt tøffe uker. Dette var igjen, for så vidt tilpasninger de gjorde for alle elever. Andre tilpasninger som å la elevene være inne i friminuttet er en del av den sosiale tilpasningen. Slike tilpasninger kan være med på å øke trivsel inne i klasserommet, men også på skolen. Det kan være en trygghet for elevene å sitte med den de ønsker for å føle seg trygge. Samtidig er læreren nødt til å vurdere om det gir økt læringsglede, eller om det kan resultere i mye tull. Skolen skal bidra til sosial kompetanse ved å utvikle sosiale ferdigheter. Dette innebærer

selvkontroll, ansvar, samarbeid og empati for andre (Udir, 2019). Dersom foreldrene ikke er i stand til å lære barna sine om disse tingene, vil det være viktig at lærerne gjør det. For elever som er traumatisert av situasjonen hjemme, kan traumer, ifølge toleransevindumodellen, forstyrre vår evne til å regulere vårt toleransevindu. Traumer kan føre til at toleransevinduet blir smalere, slik at vi blir lettere overstimulert eller understimulert. Dette kan gjøre det vanskeligere for oss å regulere våre følelser og reagere adaptivt på stress og utfordringer (Siegel, 2012).

Ingen av informantene nevnte spesialundervisning som en del av tilpasset opplæring. Dersom man ikke får utbytte av den ordinære opplæringen, har man rett på spesialundervisning (Haug, 2021). Samtidig beskrev en informant at PPT hadde vært inne i klasserommet for å vurdere og se hva de kan gjøre for å hjelpe elever med utfordringer. Dersom elever som ikke får tilfredsstillende og nytte av den ordinære opplæringen, kan de søke om spesialundervisning. Det gjøres så en sakkyndig vurdering om eleven trenger spesialundervisning. Dette gjøres av PPT som sender et enkeltvedtak. Dersom vedtaket blir godkjent vil det utarbeides en individuell opplæringsplan som bygger på enkeltvedtaket, samt inneholder planer på gjennomføring, planlegging og evaluering av opplæringen (Haug, 2021, s 43). Det kan være flere grunner til at barn behøver spesialundervisning. I denne studien er fokuset på elever som lever i hjem med rus, og om de får samme utbytte av opplæringen som de andre elevene. Igjen ble ikke dette nevnt av noen informanter, og de hadde ikke erfart et behov for spesialundervisning for elever som lever i hjem med rus. Samtidig vet vi at barn som lever med rusavhengige foreldre kan streve på skolen, som kan tilsa at noen kan ha behov for spesialundervisning dersom de ikke får utbytte av den ordinære opplæringen.

En av informantene nevner at elevene vil være som alle andre og ikke vil ha spesielle tilpasninger. Elevene rundt ville ha stilt spørsmål om hvorfor tilpasninger ble gjort. Likevel kan spesialundervisning også være inkluderende. Haug (2021) beskriver de horisontale dimensjonene som kan fortelle oss hva som ligger i begrepet inkludering. Disse dimensjonene inkluderer fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Fellesskap vil si at elevene skal være en del av fellesskapet, og ta del i det faglige og sosiale sammen. Man er vandt til at elever som har spesialundervisning blir satt i mindre grupper og alene, men for at spesialundervisningen skal være inkluderende, vil et tiltak være å ha elevene inne i klasserommet så mye som mulig. Det å ha mulighet til å være inne i klasserommet selv om

man behøver spesialundervisning, vil gi muligheten for å skape et godt fellesskap i klassen. Det kan også resultere i trygghet og læringsglede dersom man er inne i klasserommet.

Videre beskriver Haug (2021) om deltakelse. Deltakelse forutsetter at man klarer å bidra noe positivt til fellesskapet, og at man kan ta aktivt del i aktiviteter sammen. Dette vil sørge for trivsel, læring og utvikling. En individuell opplæringsplan vil for mange ikke gjelde alle fag, men noen eller få. Elevene kan derfor være i stand til å delta i fag de mestrer, og dersom den individuelle opplæringsplanen er lagt opp til at elevene lærer om samme tema på samme tid, har elevene med spesialundervisning også mulighet til å delta aktivt i fellesskapet. En av prinsippene for skolens praksis er «God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft». *«For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer»* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil også bidra til fellesskap da elevene kan være inne i klasserommet selv om de behøver spesialundervisning.

Dimensjonens tredje komponent er medvirkning. Alle elever skal bli sett og hørt, og de har også rett til å påvirke opplæringen (Haug, 2021). For en elev som strever faglig er det viktig at læreren vet hva eleven strever med, slik at den kan gjøre tilpasninger som resulterer i mestring. Informantene beskriver at de ønsker å se elevene mestre, men det forutsetter at de kjenner til elevenes forutsetninger. Informantene vil elevenes beste, og det kreves gode relasjoner og kommunikasjon mellom lærer og elev for at de skal kunne gi best mulig tilpasset opplæring (Haug, 2021). Her kan for eksempel læreren la elevene få lov til å medvirke i læringsstiler, hvem de vil sitte sammen med, og hvordan de skal utføre ulike oppgaver. Det er slik at alle har ulike preferanser på hvordan de lærer best, og med slik medvirkning vil man se elever mestre. Den siste komponenten er utbytte. Utbytte forutsetter at alle elever har nytte av opplæringen, både faglig og sosialt. De fire komponentene i tilpasset opplæring henger tett sammen både innholdsmessig og i praksis (Haug, 2021, s. 55-56). For at elevene skal få utbytte av opplæringen må læreren tilpasse undervisningen slik at alle elever klarer å lære. Dersom læreren bruker en kombinasjon av den vide og smale tilnærmingen til tilpasset opplæring, kan den nå flest mulig elever som kan få utbytte av undervisningen. Dette gjelder ikke kun elever som lever i hjem med rus, men andre elever som strever med andre ting også.

Så hvorfor har ikke informantene erfart at elever som lever i hjem med rus kan trenge spesialundervisning? Det kan være flere grunner til dette. Er graden av misbruk ikke omfattende nok til at det gir konsekvenser for barnets læring og utvikling? Kan foreldrene fungere godt i hverdagen og hjelpe barnet sitt med lekser, sette rammer for mat og leggetid, samt regulere kroppslige og fysiologiske funksjoner (Jensen, 2016)? Er relasjonen med læreren og elevene er så god at læreren klarer å tilrettelegge for elevene slik at de mestrer? Kjenner de til elevenes sosiale og faglige utfordringer, og legger deretter til rette for dette? Er de gode på relasjonsbygging og fører god klasseledelse for at elevene skal føle seg trygge og sett? Ikke vet jeg. Det kan være at det eksisterer elever som ikke er avdekket, og som faktisk trenger spesialundervisning. De har ingen synlige trekk som gjør dem lett gjenkjennelige, eller at den tilpassede opplæringen er god nok. Spørsmålet er hvordan de kan avdekkes og bli tatt hånd om.

Det å snakke om temaet rus, kan være med på å vise aksept og støtte for elever som lever i slike hjemmesituasjoner. Rusproblematikken er såpass tabubelagt, og det kan være vanskelig å snakke om rus på en god måte (Hansen, 2017, s. 152). For at elever skal kunne tørre å åpne seg, er en nødt til å snakke mer om det å leve med avhengighet. En vil gjerne ha en åpen dialog som gir rom for diskusjon og refleksjon, og man vil ikke trykke ned mennesker som misbruker, da det er mange forskjellige årsaker til hvorfor en bruker. En av informantene beskrev at de hadde fagdager der de snakket om organisasjonen «Av og til» for å lære elevene om bruk av rusmidler. Det vil også være gode måter å snakke om rus på. En av informantene har i ettertid måtte endre måten på hvordan temaene ble omtalt. Dette fordi temaer om rus kan være sårbart for de elevene som lever med dette hver dag, for ikke å støte elevene. Som lærer skal en møte alle elever likt, og man skal ikke stigmatisere. Dette beskriver også Udir (2019), at skolen ikke skal stigmatisere sårbarheten, og heller ikke bagatellisere elevens opplevelser. Samtidig er det derfor viktig at læreren kjenner til faktorer som gjør elevene sårbare. Det å snakke positivt om rus kan være utfordrende i den forstand at en ikke ønsker å støte noen og bagatellisere hjemmeforhold som kan være vanskelig. Samtidig vil man som lærer argumentere mot bruk av rusmidler.

6.4 Metodediskusjon

Når en skal gå i gang med et studie bør en stille seg kritisk til hvilken metode som man bruker, samt om den viser vei til relevant kunnskap som kan belyse forskningsspørsmålet. Her vil det også være relevant å stille spørsmål til formulering av forskningsspørsmålet, datainnsamlingen, utvalget og bruk av teori og analyse.

6.4.1 Kvalitativ metode

For å belyse min problemstilling og mitt forskningsspørsmål, valgte jeg individuelle intervjuer. Dette fordi denne studien omhandler erfaringer, det å forstå, oppdage og håndtere. Dette er spørsmål som gjerne egner seg til intervjuer der informantene får beskrevet sine oppfatninger ved bruk av ord. Postholm og Jacobsen (2018) mener nettopp dette at når vi skal forstå virkeligheten til et fenomen, vil man få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale verdenen ved hjelp av observasjoner, eller å la de få prate med egne ord. Det å leve i hjem med rus er også et sensitivt tema, og derfor følte jeg at det var mest hensiktsmessig å anvende individuelle intervjuer. Samtidig kunne et gruppeintervju ha ført til diskusjon eller tilføring av kunnskap som kunne gitt en bredere eller dypere forståelse for hva informantene tenkte. Dette tilsier at de i gruppen hadde samme oppfatning om elever som lever i hjem med rus. Allikevel var hver enkelt informant sin opplevelse og erfaringer mest spennende for denne studien.

For å få bedre innsikt og bredere forståelse av elever som lever med ruspåvirkede foreldre, valgte jeg semistrukturert intervju. Dette ga meg muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål, spørre igjen dersom noe var uklart, og samtidig føre en naturlig samtale i stedet for at det følte som et stramt intervju. Dette førte til at både jeg som forsker og informantene kunne senke skuldrene, og man følte seg mer komfortabel. Samtidig var det litt vanskelig å føre semistrukturerte intervjuer. Jeg kunne bli opphengt i noe informantene sa, som kanskje ikke var nødvendig for selve studien. Spørsmålene ble også noe revidert i den forstand at jeg som forsker skjønnte at jeg ikke var spesifikk nok. Informantene svarte gjerne på tre spørsmål innenfor et svar, som gjorde at det stoppet litt opp under intervjuet. Samtidig hadde informantene forståelse for at det var noen pauser da jeg måtte «lete etter» spørsmålene som virket mest naturlig å stille etter hverandre. Som fersk forsker følte jeg at semistrukturert form var det beste for meg. I likhet med det Postholm og Jacobsen (2018) beskriver om semistrukturert intervju, hadde jeg ingen fast rekkefølge på hvilke spørsmål som skulle stilles,

og de ble stilt der det var mest naturlig. Det var også en mulighet for meg å stille spørsmål jeg ikke hadde tenkt på i forkant.

6.4.2 Svakheter og styrker ved studien

Utvalget jeg endte opp med, var tre informanter fra ulike deler av landet. Dette vil jeg si har noen svakheter, men samtidig noen styrker. Jeg hadde håpet på dobbelt så mange informanter, men så etter flere henvendelser og mails at det ikke var mulig. Da tallene er mange på barn som lever i hjem med rus, trodde jeg det ville gå fort å hente inn informanter til denne studien. Samtidig var det utfordrende å samle inn informanter da mange ikke klarte å avdekke dem. Jeg tror også en av grunnene til at det var utfordrende å samle deltakere er sensitiviteten av det å snakke om erfaringer rundt elever som lever i hjem med rus. De kan være redde for at deres fortellinger og erfaringer kan avsløre elevene i en slik studie, noe jeg har forståelse for. Det at informantene kommer fra ulike deler av landet, gir mangfoldighet i studien. Ser vi på funnene i studien, svarer informantene mye likt. Dette tilsier at uavhengig hvor en bor i landet, vil de ha noe likheter på erfaringer fra elever som lever i hjem med rus. Kanskje ikke hvordan en elev som lever i hjem med rus opptrer på skolen, men hvordan de som lærere identifiserer og håndterer slike elever på skolen. En annen svakhet ved denne studien kan være at det er en liten studie. Jeg kan tenke meg at dersom det hadde vært mer tid, hadde jeg hatt mulighet til å innhente flere informanter. Intervjuene ble avholdt ganske sent i denne prosessen grunnet vanskeligheter med å finne informanter. På bakgrunn av dette, vil det kanskje ikke være overførbart med resultatene fra en studie med tre informanter og når det finnes så mange lærere som har opplevd elever som lever i hjem med rus. Det finnes heller ingen fasitsvar i denne studien da jeg var ute etter erfaringer blant lærere som har hatt elever som lever i hjem med rus, og alle lærere vil ha ulike tolkninger og forståelse av slike elever. Samtidig kan vi se tilbake på studien til Lambie og Sias (2005) som omhandler barn som lever i hjem med rus, og finne likheter i funnene som jeg har fått. Forskning om hvordan en skal identifisere barn som lever i hjem med rus, og hva informantene beskrev var likt. Spesielt når det kommer til synlige trekk.

En styrke i denne studien vil jeg si var at informantenes erfaringer, opplevelser, meninger og tanker var veldig like. De så etter mye av de samme tingene når de skulle avdekke elever som lever i hjem med rus. De tok i bruk profesjonsfelleskapet når de behøvde råd, hvis de var usikre, samt veien videre etter avsløringen. De var enige i hvordan de forstod slike elever og

bakgrunnen til hvorfor de opptrådte som de gjorde, hvordan det kunne komme til syne på skolen, samt hvordan de håndterte elevene med tilpasninger. Ordet relasjon var nøkkelen til trygghet og støtte, og viktigst for at elevene skulle tørre å være åpne om situasjonen hjemme. Samtidig var det noe forskjell som ga bredde i funnene, og som jeg ikke hadde noe kunnskap om fra tidligere. Studien viser også styrker ved at den, til tross for få informanter, er mangfoldig. Mye av funnene er like uavhengig av hvor i landet informantene jobber. Det som kan være en svakhet var at informantene var av samme kjønn. Kanskje det ville vært annerledes svar dersom de var blandet. Samtidig virket informantene som gode lærere og som hadde mye erfaring fra yrket.

6.4.3 Forskerrollen

Forskeren vil uansett forskningsmetode påvirke forskningsprosessen og dens resultater på en eller annen måte. Ved å innhente materiale ved bruk av kvalitativ intervju, vil det med denne metoden danne en direkte beskrivelse fra deltakernes erfaringer, som forskeren tar utgangspunkt i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Min forståelse av barn som lever i hjem med rus var nok med på å utforme intervjuguiden. Da jeg har hatt venner som har bodd med ruspåvirkede foreldre, kunne deres erfaringer påvirke hvordan jeg stilte spørsmål, og utformet problemstillingen og forskningsspørsmålet mitt. Jeg prøvde likevel å stille oppfølgingsspørsmål, samt andre spørsmål jeg kom på der og da som kunne styrke informantenes svar, slik at jeg ikke var bundet helt til spørsmålene jeg hadde laget på forhånd. Det var også viktig for meg å innhente informanter fra ulike steder i landet, for å få studien så mangfoldig som mulig. Forforståelsen av barn som lever i hjem med rus kunne også påvirket analyseprosessen ved at jeg noen ganger kunne lete etter de svarene jeg ønsket å finne. Samtidig har jeg, til tross for forforståelsen, prøvd å lete etter ny kunnskap eller se etter funn jeg ble overrasket over.

Ettersom temaet er sensitivt og handler om elevers utfordrende hjemmeforhold, kan det diskuteres hvorvidt informantene ønsket å dele. Som forsker er det viktig å presentere funnene på en måte som gjør at anonymiteten ikke brytes, og man skal ikke kjenne igjen personlige spesifikasjoner. Da jeg snart er en nyutdannet lærer med ingen erfaring som forsker, kunne det være at informantene holdt noe informasjon igjen. Jeg har vært opptatt av å gjøre alt etter retningslinjene da jeg ikke har noe særlig erfaring fra forskerrollen, noe som kan ha påvirket

hvordan jeg har gått frem til informantene. Det har også vært vanskelig da jeg ikke har forstått omfanget av et slikt studie, og skulle gjerne ønske at jeg hadde mer tid.

Jeg har ved første stund tenkt at studien skal preges av validiteten, og hvordan jeg skal på best mulig måte få det frem. Kvale & Brinkmann (2009) beskriver at validitet tilhører hele forskningsprosessen, noe jeg tenkte på fra utarbeiding av problemstilling, helt fram til diskusjon. Fra utarbeidelse av problemstilling og forskningsspørsmål til transkribering, gikk dette helt fint. Da jeg skulle begynne å fremstille funnene fra intervjuene, begynte jeg å tenke på «hva er det de egentlig mener her?». Man skal fortolke resultatet, så videre inn i diskusjonen, og det var litt utfordrende. Under denne prosessen gikk jeg forsiktig frem for å sikre validiteten. Samtidig som det var utfordrende ved tolkningsprosessen, inkluderte jeg direkte sitat fra intervjuobjektene inn i resultatdelen. Dette fordi utsagnene var meningsfulle for oppgaven, og for at informantene skulle kjenne igjen det de hadde sagt. Postholm & Jacobsen (2018) beskriver nemlig dette at deltakerne skal kjenne seg igjen og oppleve det som meningsfullt. Dette gikk gjennom hodet mitt under hele prosessen, at det de sa til meg, kunne de kjenne igjen. Dette var utfordrende da jeg ikke ville fremstille usann informasjon, men samtidig bevare informantenes og elevenes anonymitet.

I denne studien har jeg forsøkt å fremstille reliabiliteten ved å beskrive fremgangsmåten for valg av metode, bearbeidelse av intervjuene, analysen og tolkningen av intervjuene så presist som mulig. I en kvalitativ undersøkelse kan det være vanskelig å reprodusere resultater av andre forskere på et annet tidspunkt da omstendighetene og individene ofte endrer seg. Postholm og Jacobsen (2018) nevner også at det kan være utfordrende å replikere i et kvalitativt studie for forsker og deltakere, samt forskningsfeltet da man fortøner seg forskjellig. Samtidig ser vi i denne studien at forskning og intervjuobjektene samsvarer noe når det gjelder å se etter synlige trekk, tiltak, og hvordan de som lærere kan støtte slike elever. Jeg har også under intervjuprosessen forsøkt å øke reliabiliteten ved å stille oppklaringsspørsmål de gangene jeg ikke forstod hva informantene mente. Dette for å være så objektiv som mulig, men også for at jeg ikke skal tolke et svar noe annet enn det informantene mente. Videre ga jeg også informantene mulighet til å tilføye andre ting dersom de mente det var meningsfullt for denne studien. Dette var det siste spørsmålet i intervjuguiden (Se vedlegg 3).

6.4.4. Videre forskning

Når en skal gå i gang med et studie, vil en alltid se behovet for videre forskning på feltet, og jeg ser et enormt behov for mer forskning på barn som lever i hjem med rus. Det finnes over 100 000 barn som lever i hjem med rus i Norge (Kufås et al. 2017), som kan tilsi at det sitter minst ett barn i hvert klasserom. Allikevel klarer vi ikke å fange dem opp. «Symptomene» på at et barn lever i hjem med rus, kan være lik andre diagnoser som ADHD, lese- og skrivevansker, samt angst og depresjon. Kan det være grunnen til at vi ikke ser dem? Disse symptomene kan være en bakenforliggende årsak til at en elev også kan leve i hjem med rus. Da jeg skulle gå i gang med å rekruttere intervjuobjekter til denne studien fikk jeg svar om at de sikkert hadde slike elever på skolen, men at de ikke hadde klart å fange dem opp. Samtidig var også informantene bekymret for de elevene de ikke kunne se. Den tidligere forskningen viser antydninger til hvordan en kan identifisere barn som lever i hjem med rus, men hva med de som vi ikke ser? Ja, det finnes synlige trekk man kan være på utkikk etter, men hva med de elevene som ikke opptrer annerledes enn alle andre, eller de som er pliktoppfyllende og ikke gjør noe ut av seg? Som lærer står man som regel alene inne i et klasserom med rundt 20 elever, og det å tilrettelegge og se alle elever kan være utfordrende. Det kan være vanskelig å avdekke elever som lever i hjem med rus dersom de ikke tiltrekker seg oppmerksomhet, eller gjør ting som kan få læreren til å reagere. Elever er på skolen mesteparten av dagen, og det er på skolen de skal føle seg trygge og sett. De skal også mestre skoledagen både faglig og sosialt.

I likhet med Gautun (2006) og Haugland et al. (2015) ser jeg også behovet for mer forskning på bakgrunn av dette. For mange er læreren en trygg og sikker voksen som en kan fortelle personlige ting til. Dersom lærere får mer kunnskap om hvordan man kan identifisere og tilrettelegge for elever som lever i hjem med rus er jeg sikker på at vi kan avdekke flere. Samtidig gjelder dette ikke kun for lærere, men for hele skolen som en arena. Udir (2019) beskriver hvordan skolen skal møte, ivareta og støtte elever som er sårbare, men å være sårbar kan omhandle flere elever enn de som lever i hjem med rus. Jeg tror det er viktig med en åpen dialog når det gjelder rusmidler. Både for de elevene som lever i hjem med rus, men også for alle de andre elevene. En skal ikke bagatellisere og stigmatisere elevenes oppvekstvilkår, men man skal heller prøve å forstå og støtte elever når de står i utfordrende situasjoner. Flere slike elever har behov for ekstra støtte, både faglig og sosialt, og de behøver tilbud om hjelp for å takle hverdagen sin bedre. Jeg tror, dersom skoleledelsen legger til rette for seminarer

der de får fagfolk til å samtale om dette temaet, kan lærerne og skolen generelt klare å avdekke flere elever som lever i hjem med rus, enn det de kan i dag.

7.0 Avslutning

Målet for denne studien var å se nærmere på læreres erfaringer vedrørende elever som lever i hjem med rus. Jeg har belyst problemstillingen:

Hvilke erfaringer har lærere rundt elever som lever i hjem med rus?

Studien beskriver noe om hvilke forståelser, erfaringer og tiltak informantene gjør rundt elever som lever i hjem med rus. Tanken bak studien var å få frem ulike måter en kan oppdage og håndtere elever som pårørende av rusavhengige, da disse elevene er særlig sårbare for ulike utfordringer både faglig og sosialt, samt skjevutvikling.

I denne studien har jeg forsøkt å innhente læreres erfaringer med elever som lever i hjem med rus. Hvordan de forstår, oppdager og håndterer slike elever på skolen. Informantene har ulike erfaringer med elever som lever i hjem med rus, men har samtidig mange like synspunkter og meninger om hvordan de identifiseres og håndteres på skolen. Alle informantene har en forståelse for at hjemmesituasjonen kan resultere i atferd som kan gi utslag på skolen. Noen i form av kontroll, andre i form av usikkerhet, konsentrasjonsvansker, samt angst og depresjon. De har forståelse for at elevene kan streve noe faglig og psykisk, og at atferden kan være traumerelatert. Samtidig bekymrer også informantene seg over de elevene de ikke klarer å oppdage. Selv om samtlige informanter har jobbet i skolen i mange år, ser informantene problemstillingen ved det å identifisere elever som lever i hjem med rus. Noen elever trekker ikke til seg oppmerksomhet på samme måte, er faglige sterke og strever ikke sosialt. De skiller mellom skole og hjem, og blir ikke oppdaget.

Samtidig har samtlige informanter oppdaget elevene selv ved at de blant annet så endringer i atferd, de så en skifte eller mangel på matpakke, elevene fortalte snodige historiefortellinger og hadde dårlig hygiene. Dette var ting de fulgte med på for å kartlegge og videre avdekke elevens hjemmesituasjon. Andre informanter fikk avdekket hjemmeforholdene ved at skolen eller foresatte/den andre forelderen fortalte om utfordringene. God relasjon mellom lærer og elev var nøkkelen til trygghet, støtte og avsløring. Informantene beskrev at de bare vil barnets

beste, og ved å skape god relasjon til disse sårbare elevene, kan være med på å gjøre forskjell både faglig og sosialt. Lærerne vil, dersom det er en god relasjon mellom lærer og elev, klare å tilrettelegge og skape trygghet og forutsigbarhet ut fra de forutsetningene slike elever har. Funnene på håndtering av elever som lever i hjem med rus viser at lærerne gjør generelle tilpasninger som ikke bare vil hjelpe disse elevene, men alle elevene i et klasserom. De har ikke sett behovet for spesialundervisning eller individuelle tilpasninger for elever som lever i hjem med rus. De gjør samtidig konkrete tilpasninger som forlenget tid på prøver, elever får sitte inne i friminuttet dersom de føler behov for det, og la være å gjøre lekser. Igjen er dette tilpasninger som blir gjort til alle elever dersom det er behov, men informantene forteller også at de gjør seg bevisste på hvordan de snakker om ulike temaer. Dette for å skåne de sårbare elevene, men også for å vise respekt når de blant annet snakker om rus. Informantene gjør seg tilgjengelige for elever som lever i hjem med rus dersom de behøver å samtale. De ønsker at elevene skal være åpne for at lærerne skal kunne tilrettelegge og skape trygghet.

Selv om disse erfaringene informantene har med vellykket identifisering og avdekking av elever som lever i hjem med rus, er disse barna en heterogen gruppe. Mange er usynlige og blir ikke oppdaget. Skolen er en arena der barn tilbringer store deler av dagen sin, og lærerne blir sett på som betydningsfulle voksne. Dersom barna ikke blir oppdaget på skolen, kan det føre til alvorlige konsekvenser. De vil ikke få støtte eller hjelp dersom de ikke identifiseres. Som nevnt innledningsvis finnes det over 100 000 barn som lever i hjem med rus, så hvorfor blir ikke flere oppdaget? For meg virker det som at mye av grunnen til at disse elevene ikke blir oppdaget skyldes at skolepersonalet mangler kompetanse og kunnskap på feltet. Igjen beskriver informantene at de er bekymret for elevene de ikke kan avdekke, og for meg virker det som om de kanskje mangler nødvendige verktøy for å kunne være oppmerksomme på slike elever. Samtidig er alle elever forskjellige, og det vil være umulig å identifisere alle. Det burde være en større satsing på dette området for å kunne klare å identifisere og avdekke disse elevene. I motsetning til helsepersonelloven § 10a, har ikke skolen en konkret lovgivning om barn som pårørende. Selv om skolen er pålagt å være oppmerksomme på barn med vanskelige hjemmesituasjoner, burde det vært en større satsing som retter seg spesifikt mot de ansatte i skolen. Det må til et kompetanseløft innad i skolen slik at de får den kunnskapen de behøver for å kunne identifisere barn som lever i hjem med rus.

8.0 Litteraturliste

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR* (4th edition, text revision.) (DSM-IV-TR). American Psychiatric Association Publishing.

Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 17.

Braarud, H. C. & Nordanger D. Ø. (2011). Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48, 968-972.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/10/kompleks-traumatisering-hos-barn-en-utviklingspsykologisk-forstaelse>

Bramness, J. G., Bye, E. K., Moan, I. S., & Rossow, I. (2021). Alcohol Use during the COVID-19 Pandemic: Self-Reported Changes and Motives for Change. *European addiction research*, 27(4), 257-262.

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

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. I Vasta, R. (Red), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. (s. 187-249). London, England: Jessica Kingsley Publishers.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. I Lerner, R. M. & Damon W.(Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. (5. utg.). (s. 793-828). New York: John Wiley & Sons Inc.

Bækkelund, H. (2015, 11.11) Hva er traumer og traumebehandling? Psykologforeningen. Hentet fra: <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-psykiske-lidelser/hva-er-traumer-og-traumebehandling>

Christoffersen, M. N., & Soothill, K. (2003). The long-term consequences of parental alcohol abuse: a cohort study of children in Denmark. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 25(2), 107–116. [https://doi.org/10.1016/S0740-5472\(03\)00116-8](https://doi.org/10.1016/S0740-5472(03)00116-8)

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Dalsrud, M. K., Edresen, M., & Johansen, S. (2020). Barn av rusmisbrukere. «Det hadde vært fint med en natt uten at hjertet slår så fort» – Erfaringer fra koronaåret 2020. <https://www.barnavirus.no/uploads/documents/210922-Koronaaret-2020.pdf>

Diseth, T. H. (2005). Dissociation in Children and Adolescents as Reaction to Trauma—an Overview of Conceptual Issues and Neurobiological Factors. *Nordic Journal of Psychiatry*, 59(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/08039480510022963>

Doesum K. V. (2015) Forebyggende tiltak for barn av psykisk syke eller rusavhengige foreldre. I Haugland, B. S. M., Bugge, K. E., Trondsen, M. V., & Gjesdahl, S. (Red.). *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som pårørende*. (s. 29-44). Bergen: Fagbokforlaget.

Drugli, M. B (2008) *Barn som vekker bekymring*. (2. utg) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203. <https://doi.org/10.1007/BF00990785>

Gautun, H. (2006). *De gjemte og glemte barna: en evaluering av prosjektet pedagogiske støttegrupper for barn av rusmiddelmisbrukere*. (Vol. 510) Fafo.

Giorgi, A., & Anstoos, C. M. (1985). *Phenomenology and Psychological Research: essays*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Guba E., & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? I Fetterman D. M. (Red.) *Qualitative approaches to evaluation in education* (s. 89-115). New York: Praeger.

Hansen, F. (2017). Barn med rusmiddelmisbrukene foreldre. I Kvarme, L. (Red.), *Sårbare skolebarn. Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s. 149-169). Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, P. (2021) *Spesialundervisning: ei innføring*. Oslo: Det norske samlaget.

Haugland, B. S. M., Bugge, K. E., Trondsen, M. V. & Gjesdahl, S. (Red.). (2015). *Familier i motbakke. På vei mot bedre støtte til barn som pårørende*. Bergen: Fagbokforlaget.

Haugland, B., S., M. & Nordanger, D., Ø. (2015). Utviklingstraumer som forståelsesramme for tiltak for barn av rusmisbrukere. I Haugland, B., S., M., Nordanger, D., Ø, Trondsen, M., V., & Gjestdahl S. (Red.) *Familier i motbakke. På vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s 159-175). Bergen: Fagbokforlaget

Haugland, B. S. M., Ytterhus, B., & Dyregrov, K. (Red.). (2012). *Barn som pårørende*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Holm, H. E. (2009). Barn med foreldre som ruser seg.

<http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/skolepsykologi-3-2009/Barn-med-foreldre-som-ruser-seg.pdf>

Holm, H. E. (2012). Barn i familier med rusproblemer.

<https://www.forebygging.no/artikler/2014-2012/barn-i-familier-med-rusmiddelproblemer/>

Hosman, C. M., van Doesum, K. T., & van Santvoort, F. (2009). Prevention of emotional problems and psychiatric risks in children of parents with a mental illness in the Netherlands: I. The scientific basis to a comprehensive approach. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental health*, 8(3), 250-263. <https://doi.org/10.5172/jamh.8.3.250>

- Jensen, T. (2016, 07.04) *Barn og traumer*. Psykologforeningen.
<https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-psykiske-lidelser/barn-og-traumer>
- Kufås, E., Faugli, A., & Weimand, B. (2015). *Barn og ungdom som har foreldre med rusmiddelproblemer: En kvalitativ levekårsstudie*. Helsedirektoratet.
- Kufås, E., Sjømæling, M., Faugli, A., & Weimand, B. M. (2016). Å vokse opp med rusa foreldre. *Rus & samfunn*, 10(2), 26-29. <https://doi.org/10.18261/ISSN1501-5580-2016-02-12>
- Kufås, E., Billehaug, I., Faugli, A., & Weimand, B. M. (2017). Når lyset knapt slipper inn. *En studie av chat-samtaler med barn og ungdom som har foreldre med rusmiddelproblemer*. Oslo: Barn av Rusmisbrukere–BAR. https://www.barnavirus.no/uploads/images/191108-BAR_rapport_sider_2019.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Undervisning og tilpasset opplæring. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lambie, G. W., & Sias, S. M. (2005). Children of alcoholics: Implications for professional school counseling. *Professional School Counseling*, 8 (3), 266-273.
- Lander, L., Howsare, J., & Byrne, M. (2013). The Impact of Substance Use Disorders on Families and Children: From Theory to Practice. *Social Work in Public Health*, 28(3-4), 194-205. <https://doi.org/10.1080/19371918.2013.759005>

Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies. *Qualitative health research*, 26(13), 1753-1760.

<https://doi.org/10.1177/1049732315617444>

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7). <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>

Nordanger, D.Ø., Braarud, H.C., Johansen, V.J., & Albæk, M. (2011). Developmental trauma disorder: En løsning på barnetraumatologifeltets problem? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48, 1086–1090.

Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget

Nordlund, S., Rise, J., Skretting, A., Bretteville-Jensen, A. L., Lund, I., & Amundsen, E. J. (2010). *Hva er misbruk og avhengighet? : betegnelser, begreper og omfang* (Vol. 4/2010, p. 78). SIRUS.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (1998-07-17-61) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%C2%A75-5

Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. I Valle, R.S. & Halling, S. (Red.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (s. 41-60). New York: Plenum.

Postholm, M.B., Jacobsen, D.I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm

Siegel, D. J. (2012). *The developing mind : how relationships and the brain interact to shape who we are* (2 utg). Guilford Press.

UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and Vision. Conceptual paper for the Education Sector*. Paris. UNESCO.

Utdanningsdirektoratet (2019) Skolemiljøtiltak. *Elever med særskilt sårbarhet*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>

Van der Kolk, B. A. (2003). The Neurobiology of Childhood Trauma and Abuse. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 12(2), 293-317.

Van del Kork, B. (2005). Developmental Trauma Disorder: *Towards a rational diagnosis for children with complex trauma histories*. *Pschiatric Annals*, 33 (5), 401-408

Wangensteen, T., Bramness, J. G., & Halså, A. (2019). Growing up with parental substance use disorder: The struggle with complex emotions, regulation of contact, and lack of professional support. *Child & Family Social Work*, 24(2), 201-208.

<https://doi.org/10.1111/cfs.12603>

Werner, A., & Malterud, K. (2016). Children of parents with alcohol problems performing normality: A qualitative interview study about unmet needs for professional support.

International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 11(1), 30673-11.

<https://doi.org/10.3402/qhw.v11.30673>

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Barn som lever i hjem med rus – hvordan identifisere og legge til rette på skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra til kunnskap i fagfeltet, og det å kunne identifisere og sette inn tidlig innsats for at elever som lever med foreldre påvirket av rus. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å kunne tilpasse opplæringen så godt som mulig til elever som lever i hjem preget av rus. Det er omlag 90 000 barn som lever i slike hjemmeforhold, og det vil være nyttig å ha verktøy som kan identifisere slike elever. Slike barn kan være vanskelig å oppdage da slike hjemmeforhold ofte forbindes med skam, og det finnes ikke én fasit på hva man skal være på utkikk etter dersom man mistenker at elever bor med foreldre påvirket av rus.

Forskningsspørsmålene jeg skal analysere er:

Hvordan identifiserer lærere elever som lever med foreldre preget av rus

Hvordan jobber lærere med tilpasset opplæring for å kunne tilrettelegge elever som lever med foreldre preget av rus

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk GLU 5-10. klasse på Universitet i Stavanger

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du er eller var lærer som har opplevd og har kunnskap om elever som bor/har bodd med foreldre preget av rus. Du har hatt elever som du selv har oppdaget, eller fått vite har levd under slike hjemmeforhold, og tilpasset opplæringen for disse elevene på skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir brukt ved denne masteroppgaven er intervju. Det er om lag 20 spørsmål rundt identifisering og håndtering av elever som lever i hjem med rus. Alt fra atferd, relasjoner og samarbeid med andre instanser. Opplysningene samles inn på lydopptak, og vil transkriberes. Intervjuet er semistrukturert som vil si at man har rom for refleksjon og tilleggsinformasjon dersom man ønsker å legge til flere erfaringer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være meg, Amalie Solbakken og veileder Joachim Kolnes som vil ha tilgang til opplysningene dine.

Du vil ikke kunne gjenkjennes da navn og sted ikke blir publisert, med direkte sitat kan kodes med x,y,z eller a,b,c

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent ca. 01.09.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Student: Amalie Solbakken – epost: a.solbakken@stud.uis.no eller veileder Joachim Kolnes – epost: joachim.kolnes@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Amalie Solbakken

Forsker

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barn som lever i hjem med rus – hvordan identifisere og legge til rette på skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

14.02.2023

Referansenummer
114784

Vurderingstype
Standard

Dato
14.02.2023

Prosjekttittel

Barn som lever i et hjem med rus – Hvordan identifisere og håndtere disse elevene på skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Joachim Kolnes

Student

Amalie Solbakken

Prosjektperiode

01.01.2023 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltakerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

9.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hvordan oppdager du at elever bor i hjem med rus? (selv, fra den andre forelderen, andre?)
2. (Dersom DU oppdaget dette, hvorfor tror du at de turte å åpne seg for deg?)
3. Vil du si at klær eller matpakke at noe var bemerkningsverdig i forhold til elever som ikke lever i hjem med rus?
4. Hvordan var/er din relasjon til disse elevene?
5. Var relasjonen med medelever ulik enn elever som ikke bor i hjem med rus? (sosial kompetanse)
6. Hvordan var elevene ute i friminuttene? (Leke med andre, stå alene, søke etter voksne?)
7. Fra du oppdaget/fikk vite at elevene levde i hjem med rus, merket du noe forandring i atferd? Hvis ja, hvordan opplever du forandringene?
8. Vil du si at elever som lever i hjem med rus har vanskeligheter med å konsentrere seg?
9. Kan/kunne du se noe tegn til angst eller depresjon?
10. Har slike elever blitt utredet for andre diagnoser?
11. Er det noen utfordringer med lesing, skriving eller presentasjoner?
12. Vil du si det er forskjell på den sosiale kompetansen fra elever som lever i hjem med rus kontra elever som *ikke* lever i hjem med rus?
13. Hvordan var forholdet med foreldrene og elevene? (bor de hjemme, fosterhjem, er begge eller en forelder preget av rus)
14. Vil du si det er noe likhetstrekk med elever som lever i hjem med rus? (atferd, traumer, sosial kompetanse, venner, roller i klassen)
15. Da du fikk vite at eleven levde i hjem med rus, hva var prosessen i etterkant?
16. Blir det sendt bekymringsmeldinger når dere oppdager at elever lever i hjem med rus?
17. Hvordan samarbeider du med skolen når du finner ut/ får opplysning om hjemmeforholdene til slike elever?
18. Er helsesykepleier involvert? I så fall, hvordan?
19. Er andre hjelpeinstanser involvert? (BUP, PPT, familie-enheter osv)
20. Hvordan legger du til rette faglig på skolen for elever som lever i hjem med rus?
21. Finnes det andre måter du håndterer de på skolen generelt? (får de lov til å sitte inne i friminutt, slippe lekser dersom de har hatt en vanskelig uke osv)

22. Er det noe du ønsker å tilføye i dette intervjuet som du mener vi ikke har gått igjennom?