

Samtalegrupper for skilsmissebarn Gruppelederens erfaringer med gjennomføring og nytteverdi

En intervjustudie av helsesøstre

Sidsel Rognerud



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2014

Samtalegrupper for skilsmissebarn

Gruppelederens erfaringer med gjennomføring og nytteverdi

En intervjustudie av helsesøstre

© Sidsel Rognerud

2014

Samtalegrupper for skilsmissebarn. Gruppelederens erfaringer med gjennomføring og nytteverdi. En intervjustudie av helsesøstre

Sidsel Rognerud

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er samtalegrupper for skilsmissebarn.

Oppgavens tittel er: Gruppelederes erfaringer med samtalegrupper for skilsmissebarn. En intervjustudie av helsesøstre.

Formål

Formålet med studien er å få innsikt i gruppelederes erfaringer tilknyttet skilsmissegrupper for barn i barneskolen. Studien ønsker å identifisere eventuelle utfordringer eller styrker ved gjennomføringen av programmet og belyse helsesøstrenes opplevelse av programmets nytteverdi for barna som deltar.

Undersøkelsens hovedproblemstilling og delproblemstillinger

Hvilke erfaringer har gruppeledere knyttet til skilsmissegrupper i barneskolen?

- På hvilke måter gjennomfører gruppelederne samtalegruppene?
- På hvilke måter opplever gruppelederne samtalegruppene som nyttige for barna som deltar?

Metode

Studien bygger på en kvalitativ forskningstilnærming med semistrukturert intervju som metode for innsamling av data. Utvalget består av fire helsesøstre som alle har erfaring med å holde samtalegrupper for skilsmissebarn. Tolkning og analyse er inspirert av *Grounded-Theory*, men det benyttes også en deduktiv tilnærming. Hovedfunnene drøftes i lys av oppgavens teori- og forskningsforankring.

Resultater og konklusjoner

Alle gruppelederne understreker at det er et stort behov for skilsmissegrupper i barneskolen. De trekker frem at dette er et meget meningsfylt arbeid som de prioriterer å gjennomføre i en hektisk hverdag. Det er flere sider ved gjennomføringen som klart styrker programmet og gruppelederne viser til at det ikke er store utfordringer knyttet til gjennomføringen. Samtidig belyser resultatene noen sider ved gjennomføringen som kan adresseres i det videre arbeidet

med gruppene. Samtalegruppene blir gjennomført med utgangspunkt i et velutviklet materiell som gir viktig kunnskap og dermed fleksibilitet i arbeidet. En utfordring er at ikke alle barn som ønsker det får mulighet til å delta. I dag takker noen foreldregrupper nei på sine barns vegne. For disse foreldregruppene bør rekrutteringsstrategier utarbeides spesielt.

Evalueringsarbeidet kan også muligens bli mer systematisk og helhetlig. Ved å innehente muntlige tilbakemeldinger fra elevene og ha rutiner som sikrer tilbakemeldinger fra foreldre og lærere er det grunn til å tro at kvalitetsutvikling av programmet og gruppeledernes egen praksis kan bli enda bedre. Det er også grunn til å tro at en større foreldreinvolvering vil kunne gi et enda bedre utbytte for barna som deltar, og mamma og pappa kvelder bør derfor prioriteres.

Gruppelederne opplever skilsmissegruppene som nyttige på mange måter. Fellesskapet som oppstår i gruppene er avgjørende og legger grunnlaget for en god prosess. Gruppelederne erfarer at samtalegruppene er med på å gi barna økt forståelse og nye perspektiv på skilsmissen. De trekker også frem at barna gjennom gruppedeltakelse får flere ressurser til rådighet i møte med utfordringer. De opplevde blant annet at nettverket som ble etablert ga barna flere å spille på og rådene barna ga hverandre var med på å fremme løsninger og økt autonomi. Kontakten som oppstår i gruppene tilrettelegger for tilhørighet og gir identitetsbekreftelse, noe som er med på å fremme mening i tilværelsen. Gruppelederne har vanskelig for å si at barna har endret seg i løpet av møtene eller at programmet er nyttig på lang sikt, til det er seks gruppemøter for lite. Gruppeledernes erfaringer med nytteverdien av skilsmissegruppene tilsier allikevel at samtalegruppene kan være med å fremme barnas *Opplevelse av sammenheng*, gjennom økt begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet i tilværelsen og på den måten legge til rette for bedre mestring av foreldrenes skilsmisse.

Forord

Arbeidet med oppgaven har vært interessant og til tider krevende og jeg opplever at jeg har fått personlig erfaring med hvordan begripelighet, håndterbarhet og mening henger sammen og må være tilstede for å fremme mestring når utfordringer melder seg. Nå er prosessen over og jeg ønsker å takke dem som gjorde det mulig for meg å gjennomføre denne studien.

Først og fremst takk til de fire engasjerte gruppelederne som stilte opp og ga meg omfattende, spennende og informativ informasjon og gjorde studien mulig.

Takk til veileder Geir Nyborg for konstruktive tilbakemeldinger, oppmuntring og god hjelp gjennom hele prosessen.

Familie og venner fortjener en takk for støtte underveis, spesielt min mor, Idunn, Cathrine og Ingunn. Takk til Halvor for teknisk support og Martin og Vilde som har heiet på mamma underveis. En spesiell takk til Belinda for korrektur og oppmuntring i innspurten.

Sidsel Rognerud, Oslo 2014.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og avgrensninger	3
1.3	Oppgavens struktur.....	5
2	Teoretisk referanseramme	6
2.1	Skilsmisser.....	6
2.2	Skilsmisens konsekvenser for barn	7
2.3	Stress, risiko- og beskyttelsesfaktorer	10
2.3.1	Stressmestrings-perspektivet.....	10
2.3.2	Risikofaktorer ved samlivsbrudd	11
2.3.3	Beskyttelsesfaktorer	12
2.4	Salutogenese	13
2.4.1	Opplevelse av sammenheng	13
2.5	Behovet for samtalepartnere ved sorg og kriser	16
2.6	Gruppemetode teori	18
2.7	PIS – program for skilsmissegrupper i skolen.....	20
3	Metode.....	22
3.1	Kvalitativ forskning	22
3.2	Intervju som metodisk tilnærming.....	24
3.3	Innsamling av data.....	24
3.3.1	Utvalg og informanter	25
3.3.2	Semistrukturert intervju og intervjuguide	25
3.3.3	Intervju gjennomføring	26
3.3.4	Transkribering	27
3.4	Beskrivelse av analysearbeidet.....	28
3.4.1	Analyse.....	29
3.4.2	Koding og kategorisering	29
3.5	Validitet og reliabilitet.....	30
3.5.1	Validitet.....	31
3.5.2	Reliabilitet	34
3.6	Etiske hensyn	35

4	Presentasjon og drøfting av resultat	36
4.1	Resultat knyttet til gjennomføringen av skilsmissegruppene	36
4.1.1	Bruk av veiledningspakken	36
4.1.2	Rekruttering.....	38
4.1.3	Rammebetingelser.....	39
4.1.4	Videre oppfølging	41
4.1.5	Tilrettelegging for samtale	43
4.1.6	Samledelse.....	44
4.1.7	Foreldreinvolvering.....	46
4.1.8	Evaluering	48
4.1.9	Utfordringer tilknyttet gjennomføring.....	49
4.2	Drøfting av delproblemstilling 1: samtalegruppens gjennomføring.....	50
4.2.1	Kunnskap og informasjon	50
4.2.2	Organisering for interaksjon og ivaretagelse.....	55
4.2.3	Samarbeid og involvering	57
4.2.4	Oppsummering	60
4.3	Resultat knyttet til nytteverdien av samtalegruppene	61
4.3.1	Behovet for skilsmissegrupper	61
4.3.2	Fellesskap og tilhørighet	61
4.3.3	Ikke lenger alene	62
4.3.4	Bekreftelse på følelser, tanker og reaksjoner	62
4.3.5	Nettverk og nye kontakter.....	63
4.3.6	Råd og erfaringsdeling	64
4.3.7	Bearbeiding av følelser og det som er vanskelig.....	65
4.3.8	Nye perspektiv.....	68
4.3.9	Bedre forståelse	68
4.3.10	Endring og nytte på lang sikt.....	69
4.4	Drøfting av delproblemstilling 2: Samtalegruppens nytte.....	69
4.4.1	Rammen rundt – følelsen av fellesskap.....	70
4.4.2	Nye perspektiv og økt forståelse fremmer begripelighet	70
4.4.3	Ressurser for økt håndtering	72
4.4.4	Tilhørighet og økt mening.....	74
4.4.5	Oppsummering	75

5	Avslutning	76
5.1	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	76
5.1.1	Studiens relevans og mulige implikasjoner.....	79
	Litteraturliste	82
	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	88
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	90
	Figur 1: Skjematisk fremstilling av modellen ”å skape prosess”	19

1 Innledning

I dette kapittelet presenteres oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling. I tillegg redegjør jeg i kapittelet for oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema er først og fremst at jeg i min praksis møtte både helsesøster og spesialpedagog som refererte til samlivsbrudd som en medvirkende faktor til at barn og unge utviklet psykososiale vansker og hadde problemer i barnehagen og på skolen. Da jeg leste at skoler tilbyr samtalegrupper for skilsmissebarn ble jeg interessert og bestemte meg for å se nærmere på programmet PIS (Program for skilsmissegrupper i skolen). Som kommende spesialpedagog innenfor feltet psykososiale vansker ønsket jeg å få et bedre innblikk i samlivsbruddets konsekvenser og utfordringer ettersom dette rammer mange skolebarn hvert år. Samtidig ønsket jeg å gå dypere inn i programmet PIS for å få et innblikk i hva som gjør dette til et egnet program for dem som rammes av slike brudd. Jeg antok at denne kunnskapen også ville kunne være anvendbar overfor andre elevgrupper med andre typer utfordringer, og dermed være veldig nyttig for meg som spesialpedagog i møte med en mangfoldig elevgruppe. Jeg ble selv skilsmissebarn som 19-åring og dette har nok også vært med på å påvirke valg av tema for min masteroppgave.

Nesten halvparten, ca 40 prosent, av alle ekteskap ender i skilsmisse (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2014). Skilsmisser er dermed blitt et relativt vanlig fenomen som rammer mange familier. I 2013 opplevde så mange som 20 900 barn i Norge at foreldrene tok ut skilsmisse eller separasjon (SSB, 2014). Mange mennesker kan bli berørt ved et samlivsbrudd, spesielt om det er barn involvert. Kjernefamilien blir i mange tilfeller en tokjernefamilie (Moxnes, 2001), med utvidede familier med mine barn, dine barn og våre barn, stesøsken, halvsøsken og mange sett med besteforeldre. Barn rammes ulikt av foreldres skilsmisse, og et samlivsbrudd vil få ulike konsekvenser for ulike barn. Forskning viser at som gruppe kommer skilsmissebarn noe dårligere ut på ulike psykososiale faktorer enn barn uten tilsvarende erfaringer, faktorer som aggresjon og antisosial atferd, skoleprestasjoner og psykiske helseproblemer, selvfølelse og sosial tilpasning (Amato, 2000, 2010; Størksen, Røysamb, Holmen & Tambs, 2006). Noe av det som avgjør hvilke reaksjoner barnet får tilknyttet et samlivsbrudd er graden av stress, eller risikofaktorer barnet blir utsatt for i løpet av

skilsmisseprosessen (Amato, 2000). Redusert økonomi eller foreldrekonflikt er to slike risikofaktorer. Som motvekt til stress og risikofaktorer vil det være ulik grad av beskyttelsesfaktorer i og rundt barnet. Pedro-Carroll (2005) og Amato (2000) viser til individuelle, familiære og nærmiljøbaserte beskyttelsesfaktorer. I teorien *Salutogenese* trekker Antonovsky (2000) frem at en persons *Opplevelse av sammenheng* med komponentene *begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet* er utslagsgivende for hvordan en mestrer vanskelige påkjenninger en møter i livet. Det er ikke risikofaktorene i seg selv, men konsekvensene de får og hvordan disse blir oppfattet, årsaksfortolket og håndtert av personen som opplever dem som er avgjørende for utfallet og personens helse (Antonovsky, 2000). Det at barnet forstår hva som skjer og har tiltro til at det kan få til endringer og skape mening, fremmer mestring og vil kunne være med på å dempe eventuelle negative konsekvenser av et brudd. Skolens rolle kan være vesentlig for å bedre beskyttelsesfaktorene.

I tillegg til at en skilsmisse får store menneskelige konsekvenser, er det også et samfunnsproblem (Størksen et al., 2006). Flere institusjoner, som rettsapparat og familievernkontor har viktige roller ved en skilsmisse. Er det barn involvert i samlivsbruddet blir også barnehager og skoler involvert. Både de praktiske og emosjonelle sidene ved en skilsmisse vil kunne vise seg i skolen, som er denne studiens anliggende. Opplæringsloven § 9a-1 og § 9a-3 (1998) slår fast at skolen har ansvar for å fremme ikke bare elevens læring, men også trivsel og helse, og dette skal gjøres gjennom aktivt og systematisk arbeid slik at alle elever erfarer trygghet og sosial tilhørighet. Skolen har dermed et ansvar for å gripe inn og tilrettelegge for elever som står overfor særlige utfordringer. Det kan elever med skilsmisse bakgrunn ha og de vil dermed kunne ha behov for ekstra oppfølging.

Elevens psykiske helse er nær knyttet til at grunnleggende menneskelige behov er tilfredstilt og spiller en overordnet rolle knyttet til læreforutsetning (Berg, 2012). Læreforutsetninger er et omfattende begrep som i følge Berg (2012, s. 32) viser til "elevens funksjonsnivå på alle utviklingsområder – kognitivt, sosialt, emosjonelt og fysisk/motorisk". Elevens bakgrunn, i form av erfaringer, selvoppfatning og egen livsverden, tas med inn i klasserommet, og er i stor grad med på å avgjøre hvordan eleven lærer og fungerer i det sosiale samspillet med sine medelever og lærere (Berg, 2012). Mulige utfordringer knyttet til psykisk helse er dermed nok en grunn til at skolen bør ha fokus på tiltak overfor denne gruppen.

Berg (2012) understreker at skolen, ved rektor og lærerne, ikke har all den nødvendige kompetansen som skal til for å håndtere elevenes mange utfordringer og vansker. Det er dermed avgjørende med et utvidet hjelpeapparat som har delansvar for tiltak, og skolehelsetjenesten er en av disse (Berg, 2012). Skolehelsetjenesten skal arbeide helsefremmende og forebyggende, med fokus på psykisk og fysisk helse og sosiale forhold. Skolehelsetjenesten skal ha rutiner for å samarbeide med kommunale tjenester, som skoler og fastleger, og fylkeskommunen med blant annet spesialisthelsetjenesten (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013). Skole og skolehelsetjenesten skal dermed sammen kunne legge til rette for trivsel og mestring for elever ved å tilpasse det fysiske og psykososiale arbeidsmiljøet på skolen.

Skolen er fra 6-års alder en viktig arena i alle norske barns liv og dette gjør at den har en unik mulighet til å fange opp og forebygge eventuelle vansker tidlig. Forebygging i skolen handler i følge Ogden (2009) både om å redusere risikofaktorer elever kan utsettes for, og å styrke elevenes ressurser og kompetanse. Dette skal gjøres gjennom lærings- og helsefremmende tiltak (Ogden, 2009). Fordi skolen når alle barn, gjennom hele oppveksten, vil tiltak som iverksettes i skolen kunne gi alle barn et likeverdig tilbud. Skilsmissegrupper i skolen er et slikt tiltak som vil kunne være med å gjøre tilværelsen bedre for elever som opplever et foreldrebrudd. Dette er da også en av anbefalingene til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet i Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet sluttrapport til *Ser du meg – prosjektet 2010-2012*, der det anbefales at samtalegrupper bør inn som et fast tilbud i skolen for å sikre et likeverdig tilbud til alle barn som har opplevd samlivsbrudd (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2013).

1.2 Problemstilling og avgrensninger

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan gruppeledere gjennomfører skilsmissegrupper og hvordan de opplever at gruppene har nytte for barna som deltar. Det er tidligere skrevet masteroppgaver basert på gruppeintervju med barn og unge om deres erfaringer fra skilsmissegrupper (Egge, 2012; Huseby, 2010). Det foreligger imidlertid lite grundig informasjon om gruppelederens erfaringer med slike grupper.

Gruppelederne vil kunne være med å gi et bilde av hvordan samtalegruppene gjennomføres. De vil også kunne supplere, nyansere og utdype det barn og unge har sagt i tidligere studier

og gi et mer helhetlig innblikk i nytteverdien av gruppene. Gruppeledernes erfaringer kan synliggjøring mulige styrker og utfordringer ved programmet noe som igjen kan være nyttig i den videre utviklingen.

Hovedproblemstillingen er med bakgrunn i valg av tema og oppgavens formål formulert som et overordnet spørsmål, med to spesifiserende delproblemstillinger:

Hvilke erfaringer har gruppeledere knyttet til skilsmissegrupper i barneskolen?

- På hvilke måter gjennomfører gruppelederne samtalegruppene?
- På hvilke måter opplever gruppelederne samtalegruppene som nyttige for barna som deltar?

Ved å fokusere på gruppeledernes erfaringer med gjennomføring og opplevelse av barnas nytteverdi vil jeg kunne få informasjon som kan være med på å belyse viktige sider av programmet skilsmissegrupper i barneskolen. Skilsmissegruppene i denne studien er grupper under programmet PIS, program for skilsmissegrupper i skolen. Dette er et samtalebasert program utviklet som et forebyggende og helsefremmende tiltak for barn som har foreldre som har flyttet fra hverandre (Voksne for barn). Skilsmissegruppene er i regi av skolehelsetjenesten og helsesøster og er lagt til skolen, i skoletiden. Det finnes også andre skilsmissegruppe konsept, blant annet ved familievernkontor (Huseby, 2010), men ettersom PIS er et program som benyttes på mange skoler i Norge ønsket jeg å fokusere på dette innenfor de rammene jeg har til rådighet for min studie.

Programmet er utviklet for flere aldergrupper og er et tilbud som kan gis i barnehage, barneskole, ungdomskole og videregående skole. Da en tidligere studie har tatt for seg barn i ungdomsskolealder, ønsker jeg i denne studien å få et innblikk i PIS på barneskolenivå.

Gruppelederne i denne studien er skolenes helsesøstre. De har ansvaret for å implementere programmet på sine skoler, og er i kraft av dette i besittelse av den type informasjon jeg ønsker. Studien ønsker gruppeledernes erfaringer, og med det informasjon og kunnskap om programmet bygget på deres egne opplevelser av programmet. De har holdt flere skilsmissegrupper og erfaringene deres vil være en oppsummering og bearbeiding av disse opplevelsene. Informasjonen jeg får vil dermed ikke bygge på tilfeldige uttalelser, men være godt forankret i helsesøstrenes egen praksis.

I delproblemstilling 1 ønsker jeg å belyse hvordan gruppelederne gjennomfører skilsmissegruppene. Gjennomføringen viser i stor grad til den organisatoriske delen av gjennomføringen, med rammebetingelser og organisering, og befatter seg i mindre grad med selve arbeidsprosessen og metodetilnærmingen. Dette er selvfølgelig veldig interessant og avgjørende for å oppnå et godt resultat, men er nok mer relevant for en observasjonsstudie og blir ikke omtalt her. I delproblemstilling 2 ønsker jeg å få et innblikk i hvordan gruppelederne opplever barnas nytte av gruppedeltakelse. Gruppelederen kan naturlig nok ikke uttale seg om nytten direkte da det er barna selv som må gjøre det, men de kan vise til sin opplevelse av hvordan programmet gagnar barna.

Studien benytter begrepene skilsmisse og samlivsbrudd om hverandre fordi konsekvensene av en skilsmisse og et samlivsbrudd blir sett på som likeverdige. Om foreldre er gift og så skilles, eller om foreldre er samboende og så flytter fra hverandre, antar jeg at prosessene er noenlunde like og medfører de sammen endringene for dem som er involvert. Skilsmissebarn henviser i denne studien derfor til barn med to adresser, som har foreldre som har vært gjennom et brudd, uavhengig om bruddet er en skilsmisse eller et brutt samboerforhold.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem kapitler. I kapittel en redegjøres det innledningsvis for studiens bakgrunn og formål, og studien settes inn i en faglig og samfunnsmessig kontekst. Videre presenteres studiens problemstilling og de avgrensninger som er gjort. I kapittel to presenteres den teoretiske referanserammen. Her vises forskning tilknyttet skilsmisse og skilsmisens konsekvenser for barn. I kapitlet redegjøres det også for teori knyttet til stress, risiko- og beskyttelsesfaktorer, salutogenese, behovet for samtalepartnere ved sorg og krise, gruppem metode og programmet PIS. Kapittel tre inneholder studiens metodiske tilnærming og analyse, etiske betraktninger, samt validitet og reliabilitet. I kapittel fire, presenteres studiens resultat tilknyttet delproblemstilling 1, gruppeledernes erfaringer tilknyttet gjennomføring og delproblemstilling 2, gruppeledernes opplevelse av barnas nytte av programmet. Begge delproblemstillingene drøftes så i lys av oppgavens teoretiske referanseramme.

Avslutningsvis i kapittel fem gjøres en oppsummering og drøfting av undersøkelsens hovedfunn sett i forhold til problemstillingene, samt noen kritiske refleksjoner. Kapitlet avsluttes med å belyse studiens relevans og mulige implikasjoner av studien.

2 Teoretisk referanseramme

I dette kapittelet redegjøres det for relevant forskning og teori tilknyttet oppgavens tema om samtalegrupper for skilsmissebarn. Skilsmissen og skilsmisens konsekvenser for barn og unge blir belyst, samt risiko- og beskyttelsesfaktorer og Antonovskys teori om Salutogenese. Avslutningsvis belyser kapittelet barns behov for bearbeiding ved sorg og krise, gruppemetode teori, samt presenterer programmet PIS.

2.1 Skilsmisser

En skilsmisse innebærer en oppløsning av et inngått ekteskap. En skilsmisse, eller et samlivsbrudd er ikke en, men mange prosesser (Moxnes, Kaul, Kvaran & Levin, 2001). Ingen skilsmisser er like, de vil variere i tid, form og innhold. I følge Levin (2001) kan en snakke om seks skilsmisseprosesser; emosjonell skilsmisse, juridisk skilsmisse, økonomisk skilsmisse, felles foreldreskap, venner og nettverk og den psykiske skilsmissen. Disse seks er knyttet til perioden rundt selve skilsmissen. Skilsmisse er også en livsfase. Levin (2001) viser til at livsfasen skilsmisse varer livet ut. Dette gjelder særlig for barn, som alltid vil være skilsmissebarn.

SSB (2014) viser til at det i 2013 var inngått 23 400 ekteskap, 9 700 par ble skilt og 10 900 par tok ut separasjon. Om mønsteret fortsetter som i 2013 vil 39,8 prosent av alle inngåtte ekteskap ende i skilsmisse. SSB fastslår at 9000 barn under 18 år opplevde skilsmisse og 11 900 opplevde separasjon i 2013 (SSB, 2014). Inngåtte og oppløste samboerskap er ikke en del av statistikken og SSB har ikke oversikt over hvor mange barn som har opplevd at samboende foreldre flyttet fra hverandre. Tallene for hvor mange barn som opplever foreldrebrudd er dermed enda høyere.

Internasjonalt er det også høye skilsmissetall. I USA er det ingen nasjonal statistikk, men på slutten av det 20-århundret var det estimert at mellom 43 og 46 prosent av alle ekteskap ville gå i oppløsning (Amato, 2010). I Danmark viser tall fra 2012 at 46,5 prosent av alle ekteskap endte i skilsmisse (Danmarks statistikk, 2013). Sverige har bare sammenlignende tall fra 2006, og da var risikoen for å skille seg på 45 prosent. I 2013 var antallet skilsmisser i Sverige på 25 110 (Statistiska centralbyrån, 2014).

2.2 Skilsmisens konsekvenser for barn

En skilsmisse er et stort brudd for barn (Mjelve, 2007), og vil kreve store følelsesmessige og praktiske omstillinger i lang tid også etter selve bruddet (Stålsett, 2011). Barn må forholde seg til foreldre som ikke lenger bor sammen og i de tilfeller der barn har kontakt med begge foreldrene, kan en si at kjernefamilien blir omdannet til en tokjernefamilie (Moxnes et al., 2001).

Hvorvidt og hvordan barn påvirkes av foreldrenes samlivsbrudd har vært gjenstand for forskning både nasjonalt og internasjonalt. Den amerikanske sosiologen Amato blir av flere (Breivik & Olweus, 2006; Harvey & Fine, 2004; Rød et al., 2008) trukket frem som en viktig bidragsyter til kunnskap knyttet til skilsmisser. Med utgangspunkt i en metastudie fra 1991 (Amato & Keith, 1991), en oppdatering av denne (Amato, 2001) og videre forskning (Amato, 2010) vises det til at skilsmissebarn som gruppe kommer noe dårligere ut på en rekke ulike områder enn barn uten tilsvarende erfaringer. I metastudien *Children of Divorce* (Amato & Keith, 1991) oppsummeres 92 studier som involverte 13 000 barn fra førskolealder og frem til ung voksen alder. Studien viser at skilsmissebarn skårer lavere på akademisk prestasjon, oppførsel, psykologisk tilpasning, selvfølelse og sosiale relasjoner enn barn av gifte foreldre. Atferdsproblemer som antisosial atferd, utagering og konflikt er områder der forskjellene er størst. De samme resultatene viser seg i oppdateringen ti år senere, der 67 nye studier ble gjennomgått (Amato, 2001). I den siste studien trekker Amato (2010) frem at skilsmissebarn også sliter med psykisk smerte, som ensomhet, usikkerhet eller det å bli dratt mellom foreldrene, i en slik grad at det kan få konsekvenser. Han viser til at standardiserte tester og mål på psykisk helse overser mange av disse subtile konsekvensene en skilsmisse kan ha for barn (Amato, 2010).

Amato (2010) viser til at konsekvensene av en skilsmisse kan fortsette inn i voksenalder. Voksne med skilte foreldre ser ut til å ha lavere utdanning, lavere nivå av psykisk trivsel og føler seg mindre knyttet til egne foreldre. De rapporterer også større problemer fra egne ekteskap og har større sannsynlighet for selv å ende i en skilsmisse (Amato, 2010; Størksen et al., 2006; Wallerstein, Lewis & Blakslee, 2000).

Hetherington & Kelly (2002) viser i sin bok *For Better or For Worse. Divorce Reconsidered*. en analyse av tre longitudinelle studier som involverer nesten 1400 familier og 2500 barn. De mener tidligere studier har overdrevet den negative effekten av skilsmisse og ignorert den

noen ganger betydelige positive effekten av å komme bort fra dårlige ekteskap. I følge dem grunner dette i metodologiske begrensinger, som at undersøkelser er gjort for tidlig etter skilsmissen, og at de er gjennomført uten kontrollgrupper. De viser til at en skilsmisse kan medføre økt mulighet for personlig vekst hos kvinner og jenter særlig (Hetherington & Kelly, 2002).

Amato (2000) og Hetherington & Kelly (2002) har sine resultater fra undersøkelser med amerikanske barn. Breivik & Olweus (2006) viser til at det er en ganske vanlig oppfatning i Skandinavia at barns risiko for negativt utfall etter skilsmisse vanligvis er små eller ikke eksisterende, og helt klart mindre enn det som er funnet i USA. Deres studie undersøker om skilsmissebarn i den skandinaviske velferdsstaten er mindre påvirket enn amerikanske barn. Undersøkelsen er en spørreskjemaundersøkelse studie som involverer 4127 norske barn mellom 12-15 år fra Bergen. Informantene er barn som enten bor med begge sine biologiske foreldre eller barn som har opplevd en skilsmisse/separasjon og bor i en alenemor familie. De finner at den negative koblingen mellom foreldres skilsmisse og ulike utfall generelt er veldig lik i Norge og USA. Dette på tross av at det er store forskjeller mellom de økonomiske ressursene som er tilgjengelige for barn med single mødre i de to landene (Breivik & Olweus, 2006).

Størkesen et al. (2006) undersøker i sin studie den langsiktige effekten av foreldres skilsmisse på ungdoms psykiske tilpasning og velvære. Studien omfatter 8984 norske ungdommer i alderen 13-19 år og deres foreldre. Funnene er basert på Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag fra 1995-1997. De konkluderer med at ungdom som har opplevd foreldres skilsmisse har mer symptomer på angst og depresjon, flere problemer på skolen, lavere trivsel og et lavere selvbilde enn andre ungdommer. Undersøkelsen viser at den langsiktige effekten av skilsmissen tilknyttet angst og depresjoner er større for jenter enn for gutter (Størksen et al., 2006). Størksen, Røysamb, Moum & Tambs (2005) finner tilsvarende resultat i en longitudinell studie med utgangspunkt i de samme dataene fra Nord-Trøndelag, samt en oppfølgings studie noen år senere (2000/2001). I studien sammenlignes psykisk helse og tilpasning hos ungdom som har opplevd foreldres skilsmisse (400 respondenter) opp mot en kontrollgruppe som har gifte foreldre (1700 respondenter). I denne studien finner de at foreldres skilsmisse medfører økte skoleproblemer for gutter, mens det for jenter medfører en negativ endring i alle utfallsvariablene; angst og depresjon, skoleproblemer, trivsel og selvbilde. De knytter disse funnene delvis til foreldres fravær (Størksen et al., 2005).

Også en annen norsk studie har undersøkt hvorvidt foreldres skilsmisse medfører økte psykiske helseproblemer hos ungdom (Zeratsion et al., 2013). Undersøkelsen er basert på en spørreskjemaundersøkelse for tiendeklassinger i Oslo, Ung-HUBRO-undersøkelsen. Studien måler psykiske helseproblemer som angst og depresjon og atferdsproblemer som uro, hyperaktivitet, slåssing og stjeling. Utvalget av 15/16 åringer (2422 respondenter) blir først undersøkt i 2001/2002 og følges opp i 2003/2004 (1861 respondenter). De konkluderer med at skilsmisser som inntreffer før barna er 15 år medfører større grad av psykiske helseproblemer enn hos jevnaldrende med gifte foreldre. Derimot viser studien at hos ungdom, der skilsmissen inntreffer når de var mellom 15-19 år, ikke er mer utsatt for psykiske problemer enn jevnaldrende med gifte foreldre (Zeratsion et al., 2013). De forklarer de sistnevnte funnene med at det kan ha skjedd en endring i hvordan ungdom håndterer de negative konsekvensene av en skilsmisse. Skilsmisser er blitt mer vanlig, og dermed kanskje mindre stigmatiserende, og ungdom kan ha utviklet måter å beskytte seg mot de negative helseeffektene på, som bruk av sosiale nettverk. De trekker også frem at funnene muligens kan forklares med at metodene de bruker ikke er gode nok. Bare en liten del av utvalget (109) har opplevd skilsmisse mens de er mellom 15-19 år. De viser også til at det i undersøkelsen blir benyttet selvrapporteringsskjema for helsesyntomer som kan være problematisk for barn og unge å svare på (Zeratsion et al., 2013).

For barn som kommer fra hjem med høyt konfliktnivå kan en skilsmisse gjøre at de får det bedre (Amato, 2010; Rød et al., 2008, Størksen, 2011). En skilsmisse kan da være en måte å komme bort fra et stressende hjemmemiljø og medføre endringer som kan ha positiv effekt på barna.

Forskningen som her er presentert viser at barn og unge som blir rammet av foreldrenes skilsmisse vil kunne oppleve negative konsekvenser som psykiske helseproblemer og/eller endret atferd. I tillegg kan en skilsmisse få langvarige konsekvenser, som økt risiko for angst og depresjon hos unge jenter flere år etter at skilsmissen fant sted (Størksen et al., 2005; Størksen et al., 2006), eller større sjans for selv å bli skilt (Amato, 2010; Størksen et al., 2006; Wallerstein, Lewis & Blakslee, 2000). Ikke alle skilsmissebarn opplever negative konsekvenser knyttet til foreldrenes brudd (Hetherington & Kelly, 2002; Moxnes et al., 2001), men fordi skilsmisseforekomsten er så høy vil antall barn med ulike tilpasningsproblemer allikevel være mange og tilsi at dette er et samfunnsproblem (Størksen et al., 2006).

2.3 Stress, risiko- og beskyttelsesfaktorer

Under presenters stressmestring, risiko- og beskyttelsesfaktorer tilknyttet samlivsbrudd.

2.3.1 Stressmestrings-perspektivet

Barns tilpasning til skilsmisse kan i følge Amato (2000) forklares ut i fra et stressmestrings perspektiv. Flere viser til at en skilsmisse er en av de mest stressende livshendelser som kan ramme en familie (Antonovsky, 2000; Grøholdt, Sommerschild & Garløv, 2008; Iwaniec, 2006). For barn kan en skilsmisse oppleves som en traumatisk hendelse eller en krise (Iwaniec, 2006; Killén, 2007). Stressende livsbegivenheter kan oppfattes som stressfaktorer, og en stressfaktor er i følge Antonovsky (2000) et krav det ikke finnes noen automatisk respons på. Det oppstår en spenning, og hvis denne spenningen varer over tid kan det medføre kroniske stressreaksjoner og skadelig emosjonelle spenninger. Resultatet er at stress kan svekke både den fysiske og psykiske helsen (Fossen, 2013). Stressfaktorer som ikke håndteres på en adekvat måte kan dermed være sykdomsfremkallende (Antonovsky, 2000), og stress tilknyttet en skilsmisse kan øke risikoen for negative utfall tilknyttet emosjoner, atferd og helse for både voksne og barn (Amato, 2000).

Med utgangspunkt i at en skilsmisse for de fleste mennesker medfører stress har Amato (2000) utviklet en teori om tilpasning for barn som har opplevd skilsmisse. Teorien ser på samlivsbrudd som en prosess over tid og ikke som en enkeltstående hendelse. Den begynner mens ektefellene ennå bor sammen og ender lenge etter at skilsmissen er et juridisk faktum. Selve skilsmissen har ikke direkte effekt på barna, men det er det stresset som oppleves på kort sikt og de langtidsbelastninger som skjer, både før og etter selve bruddet, som øker risikoen for problemer for barna. Graden og varigheten på disse negative utfallene varierer fra person til person, og vil være avhengig av tilstedeværelsen av beskyttelsesfaktorer (Amato, 2000). Amato (2010) viser til at det også finnes studier som ser på om sammenhengen mellom skilsmisse og barns problemer kan forklares med seleksjonsfaktorer, at det er de samme variablene som forklarer skilsmissen som forklarer barnas problemer. Et eksempel kan være genetiske trekk hos foreldrene, som aggresjon eller antisosial atferd. Disse trekkene gjør dem mer utsatt for skilsmisse. I tillegg er trekkene arvelige og kan være arvet av barna og dermed være med på å forklare barnas problemer. Amato (2010) konkluderer med at selv om seleksjon kan forklare noen av de problemene barn har etter en skilsmisse er bevisene sterke for at skilsmissen har en innvirkning på velværet utover seleksjon. I tillegg er en skilsmisse

sannsynligvis med på å forsterke eventuelle trekk som eksisterer før skilsmissem finner sted (Tjersland, 2011).

2.3.2 Risikofaktorer ved samlivsbrudd

En fellesbetegnelse på faktorer som øker faren for utviklingen av ulike sosiale, psykiske og somatiske vansker er begrepet risikofaktor (Kvello, 2013). Antallet risikofaktorer er avgjørende for utfallet (Kvello, 2013), jo flere og større forandringer barnet utsettes for og må tilpasse seg, desto større er risikoen for en negativ utvikling (Amato, 2000; Moxnes, 2003). Det er mange faktorer som kan medføre stress og øke risikoen for problemutvikling etter en skilsmisse (Amato, 2000), og to av de viktigste faktorene er graden av foreldrekonflikt (Amato, 2000; Barneombudet, 2011; Rød et al., 2008) og foreldrenes endrede omsorgsevne (Amato, 2010; Iwaniec, 2006; Killén, 2007).

Gjennom kvalitative intervjuer med 18 barn fra 11-19 år med foreldre i domstolene undersøkte Rød et al. (2008) barns erfaringer med konfliktfylte samlivsbrudd. Typiske konflikter var bosted og samvær, samværsordninger eller barnebidrag. De fant at store vedvarende konflikter så ut til å ramme verst og at barna hadde følelsesmessige reaksjoner som aggressivitet, engstelse, skam og skyld. Barnas påkjenning blir ifølge Mjelve (2007) og Barneombudet (2012) særlig stor når de blir involvert i foreldrenes problemer og blir brukt i kampen mellom dem. Store foreldrekonflikter kan gjøre foreldre ute av stand til å ivareta omsorgen for sine barn (Barneombudet, 2012). Barneombudet (2012) påpeker at det er spesielt tre forhold som spiller inn. Konflikter er krevende og tapper foreldre for krefter, noe som kan føre til at de har mindre overskudd til å bruke på barnet. Dette kan resultere i en ubalanse i familiens omsorgssystem. For det andre kan enkelte foreldre som ikke klarer å samarbeide ha psykiske lidelser, og dermed ha vanskelig for å ivareta barns behov for omsorg. For det tredje kan konflikter med høylytt krangling eller avvising og ignorering, virke skremmende på barna og føre til en følelse av utrygghet (Barneombudet 2012).

Omsorgsevnen kan som vist over bli svekket av konflikt. I tillegg kan omsorgsevnen svekkes fordi foreldres egen bearbeiding av samlivsproblemer kan gjøre dem følelsesmessig utilgjengelig for barnet (Killén, 2004). I foreldres brudd er det ofte ikke rom for barnas følelser. Det er mor og far som står i sentrum, ofte også for barna (Flem, 2001). Wallestein, Lewis & Blakeslee (2000) skriver i innledningen til sin bok *The Unexpected legacy of divorce. A 25 year Landmark study*:

Divorce often leads to a partial or complete collapse in an adult's ability to parent for months and sometimes years after the breakup. Caught up in rebuilding their own lives, mothers and fathers are pre-occupied with a thousand and one concerns, which can blind them to the needs of their children. (2000, s. xiv).

Foreldre kan altså bli blindet og ute av stand til å se og ivareta sine barns behov, ta innover seg og lytte til barnets smerte, fordi de selv er midt oppe i en vanskelig prosess som krever sitt. I tillegg er det foreldrene selv som har påført barna smerte og utrygghet. Skilsmisse er noe av det barn frykter aller mest, og å påføre sine egne barn noe de er redd for er en stor påkjenning (Mjelve, 2007). Amato (2000) viser til at en skilsmisse kan medføre en reduksjon av positive foreldrestrategier og en økning i negative foreldrestrategier.

A number of studies indicate that divorced custodial parents, compared with married parents, invest less time, are less supportive, have fewer rules, dispense harsher discipline, provide less supervision, and engage in more conflict with their children. (Amato, 2000, s. 1279).

Skilsmisseforeldre kan i følge Amato (2000) altså i større grad enn gifte foreldre benytte uheldige foreldrestrategier i omgangen med sine barn. Barn er dermed utsatt for både direkte stressfaktorer, i form av for eksempel foreldrekonflikter, foreldres reduserte omsorgsevne eller flytting mellom to hjem, og indirekte stressfaktorer, som bekymringer, skyld, sorg eller redsel, i forbindelse med foreldres brudd (Berg & Haugen, 2005). Det vil altså være en mengde ulike faktorer som vil kunne påvirke utfallet av en skilsmisse negativt for barn som er involvert. Men på tross av stress og risikofaktorer er det mange barn som klarer seg bra.

2.3.3 Beskyttelsesfaktorer

Mens nærvær av risikofaktorer i et barns liv øker sannsynligheten for å utvikle problemer er beskyttelsesfaktorene med på å dempe risikoen for negativ utvikling (Kvello, 2013).

Waaktaar (2012) viser til at en effektiv beskyttelsesfaktor fungerer slik at den minsker eller fjerner effekten av en risikofaktor. Det finnes beskyttelsesfaktorer på tre områder i menneskers liv; i personen selv, i familien og i nærmiljøet/nettverket (Waaktaar, 2012).

Det er flere forhold som kan moderere effekten av en skilsmisse og i tillegg til individuelle, familiære og nærmiljørelaterte faktorer trekker Amato (2000) frem noen overordnede demografiske karakteristikk som kjønn, alder, rase, etnisitet og kultur. Beskyttende nærmiljøfaktorer tilknyttet et foreldrebrudd kan i følge Amato (2000) og Pedro-Caroll (2005)

være bånd til prososiale voksne rollemodeller utenfor familien og effektive skolemiljø. Videre trekker de frem at familiære faktorer som en nær relasjon til en omsorgsgivende foreldrefigur, sosioøkonomiske fordeler og kontakt med utvidet familienettverk kan virke beskyttende. Individuelle faktorer som kan fungere som beskyttende faktorer er blant annet sosial kompetanse, tiltro til egne muligheter, egenverd, talent og opplevelse av mening (Amato, 2000; Pedro-Caroll, 2005). Noen av de individuelle beskyttelsesfaktorene kan ses i sammenheng med den enkeltes evne til å takle omveltninger og stressende situasjoner.

2.4 Salutogenese

Den israelsk-amerikanske sosiologen Aaron Antonovsky (1923-1994) er en viktig bidragsyter for å forstå sammenhengen mellom håndtering av stress, helse og velvære (Kvello, 2013). I følge Antonovsky (2000) er det ikke den stressende livsbegivenheten i seg selv, men de mange konsekvensene den har og hvordan disse blir oppfattet, årsaksfortolket og håndtert av den personen som opplever begivenheten som avgjør utfallet og personens helse.

Antonovsky (2000) studerte hva som gjorde at noen mennesker klarte seg bra på tross av store påkjenninger. I stedet for å se på hva som skapte sykdom, *Patogenese*, formet han en motvekt til dette med sin teori om salutogenese, det som bringer helse (Befring, 2012). Med en salutogen tilnærming er ikke folk enten friske eller syke, men man har grad av helse. Man befinner seg et sted på et kontinuum mellom fullstendig frisk og alvorlig syk, og arbeider mot å skape en høyere grad av helse (Antonovsky, 2000). Salutogenese fokuserer på hele personens historie og ikke ensidig på sykdomsperspektivet, som i patogenese. I stedet for å fokusere på stressfaktorer, som i følge Antonovsky (2000) er allestedsnærværende, fokuseres det på mestringsressurser, faktorer som kan fremme en bevegelse mot en bedre helse. Stress forstås ikke utelukkende som sykdomsskapende, men kan forstås som mulig helsefremmende, avhengig av hvilken stressfaktor man er utsatt for og om spenningen som oppstår kan oppløses på en tilfredsstillende måte (Antonovsky, 2000).

2.4.1 Opplevelse av sammenheng

Sentralt i Antonovskys teori om salutogenese står begrepet *Sense of Coherence*, oversatt til Opplevelse av sammenheng. Styrken på en persons Opplevelse av sammenheng er i følge Antonovsky (2000) med på å bestemme om utfallet av stressende begivenheter blir skadelig,

nøytralt eller helbredsforemmede. Antonovsky (2000, s. 37) definerer Opplevelse av sammenheng som:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling, der uttrykker den utstrækning, i hvilken man har en gjennomgående, blivende, men også dynamisk følelse av tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressurser til rådighet for en til å klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er utfordringer, det er verd å engasjere seg i.

Sentralt i Opplevelse av sammenheng står de tre komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 2000). Begripelighet omfatter i hvilken grad man oppfatter de stimuli man konfronteres med, enten i det indre eller ytre miljø, som kognitivt forståelige. Kan stimuli forstås som ordnet, sammenhengende, strukturert og tydelig informasjon, eller oppleves de som støy; som kaotisk, uordnet, tilfeldig og uforklarlig (Antonovsky, 2000). En person med en sterk opplevelse av begripelighet vil i følge Antonovsky (2000) forvente at de stimuli eller krav man kommer til å møte i fremtiden er forutsigelige, eller i hvert fall at de kan settes inn i en sammenheng og forklares. Man oppfatter de livshendelser man utsettes for som utfordringer, som noe man kan håndtere og klare. Dette er den kognitive komponenten i Opplevelse av sammenheng og har med kunnskap og forståelse å gjøre (Antonovsky, 2000). Börjesson (2013) viser til at begripelighet har med språk og kommunikasjon å gjøre, hvordan en kommuniserer med omgivelsene og motsatt. Hvis en forstår det som skjer rundt en, hvis en kan lese og tolke sine omgivelser, gir dette en trygghet. Om en har evne til å vurdere hva en skal gjøre i en spesiell situasjon, eller det finnes strukturer og regler å forholde seg til, gir dette forståelse og øker begripeligheten. Börjesson (2013) oppsummerer denne komponenten som ”jeg forstår”.

Håndterbarhet viser til i hvor stor grad man oppfatter at man har tilstrekkelige ressurser tilgjengelig til å klare de krav man blir stilt over for av de stimuli man utsettes for (Antonovsky, 2000). Det handler om den subjektive opplevelsen av hvilke ressurser og muligheter man har for å greie seg i livet (Börjesson, 2013). Det handler ikke bare om egne ressurser, ressurser en selv har kontroll over. Det handler også om hvilken kompetanse en opplever at legitime andre har, andre man føler man kan stole på og har tillitt til, som venner eller foreldre, samt samfunnets hjelpeapparat, i form av profesjonelle (Antonovsky, 2000; Börjesson, 2013). Håndterbarhet består av de strategier, modeller, metoder og løsninger en har tilgjengelig for å møte og takle de hindringer og kriser man møter i løpet av livet

(Börjesson, 2013). Hvis man har en sterk opplevelse av håndterbarhet, føler man seg i følge Antonovsky (2000) ikke som et offer for omstendighetene, eller at livet har behandlet en urettferdig. Da er man i stand til å håndtere det som skjer og man gir ikke opp (Antonovsky, 2000). Håndterbarhet er den handlingsinnstilte komponenten i Opplevelse av sammenheng og kan i følge Börjesson (2013) oppsummeres i ”jeg kan”.

Meningsfullhet er motivasjonselementet i Opplevelse av sammenheng, og den mest sentrale komponenten i følge Antonovsky (2000). Meningsfullhet viser til i hvor stor grad man føler at livet er forståelig rent følelsesmessig. Med dette mener Antonovsky (2000) at man ser på krav og problemer som utfordringer heller enn byrder. Man er villig til å investere energi og engasjement i å finne en mening i det som skjer og gjøre sitt beste for å klare seg gjennom det som finner sted (Antonovsky, 2000). Meningsfullhet handler om å oppleve mening i tilværelsen. Om hvilke tanker og følelser man har om seg selv og sin situasjon, om man har en plan med livet sitt (Börjesson, 2013). I sammenhenger der man føler tilhørighet og trygghet, opplever mening i det man gjør og det man gjør blir verdsatt av andre vil en, i følge Börjesson (2013), sannsynligvis oppleve meningsfullhet. Börjesson (2013) viser også til at meningsfullhet kan kobles til det emosjonelle, til selvfølelse og selvtilitt. Meningsfullhet kan oppsummeres med ”jeg vil” (Börjesson, 2013).

Opplevelse av sammenheng med de tre komponentene, begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet er med på å dempe, lette eller fjerne stressende utfordringer i livet (Lassen, 2002). Hvordan man opplever virkeligheten påvirkes av de tre komponentene og bidrar til forskjellig grad av mestring, helse og velvære (Langeland, 2014). Mestring avhenger av Opplevelse av sammenheng som en helhet, jo mindre følelse av sammenheng, jo mindre mulighet til å mestre vanskeligheter og Antonovsky (2000) skriver:

Evnen til kognitivt og følelsesmessig at kunne strukturere sin oppfattelse af en stressfaktor og acceptere at skulle håndtere den, bidrar til mestring. Det er den generelle forventningen om, at stressfaktorer er meningsfulde og begribelige, der utgør det motivasjonsmessige og kognitive grundlag for mestring og for at forhindre spænding i at forvandles til stress. (Antonovsky, 2000, s. 153).

Om en er i stand til å forstå en stressfaktor og se på den som en utfordring som kan håndteres vil en oppleve mestring (Antonovsky, 2000). I følge Antonovsky (2000) er motstandsressurser med på å fremme Opplevelse av sammenheng. Motstandsressurser er ressurser som kan tas i bruk i møte med vansker og kriser, og har mye til felles med

beskyttelsesfaktorene presentert tidligere. Jo høyere grad av personlige og kollektive motstandsressurser en har tilgjengelig og kan benytte, jo bedre Opplevelse av sammenheng og høyere grad av helse vil en oppleve (Langeland, 2014). Man kan ikke lage en fullstendig liste over alle mulige motstandsressurser, men Langeland (2014, s. 12) viser til at Antonovskiy formulerte en vid definisjon som gjør det mulig å identifisere motstandsressurser: ”enhver karakteristikk av personen, gruppen eller omgivelsene som kan fremme effektiv mestring av spenning”. Det eksisterer allikevel noen hovedområder for motstandsressurser og Langeland (2014) trekker frem at kvaliteten på sosial støtte som intime, emosjonelle bånd er særlig viktig. Andre områder er personens opplevelse av seg selv, egoidentitet. Kunnskap og intelligens er kognitive ressurser, og kunnskap for eksempel er med på å gi innsikt og fremme bevisste valg. I tillegg finnes det blant annet motstandsressurser innenfor kultur og religion og det finnes fysiske og materielle motstandsressurser (Langeland, 2014).

2.5 Behovet for samtalepartnere ved sorg og kriser

Barn har rett til å ha en stemme i konflikter og situasjoner som angår dem selv. Både FNs konvensjon for barns rettigheter (1991), helsepersonelloven (1999) og barneloven (1992) formulerer dette (Ruud, 2011). Kortversjonen av FNs barnekonvensjon artikkel 12 slår fast at: ”Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt” (Redd Barna, 2014). Med henvisning til denne artikkelen i barnekonvensjonen om barns delaktighet trekker Gamst (2011) frem at barn skal møtes som fullverdige og selvstendige mennesker. Barn har krav på skikkelig informasjon om forhold som angår dem og deres fremtid, og både i dagligdagse spørsmål og vanskelige saker skal de lyttes til og de skal ha innflytelse. Dette er ikke alltid tilfelle og Rød et al. (2008) viser blant annet til at barn ikke opplever å bli hørt i tilknytning til konfliktfylte foreldrebrudd. Barna opplever at de voksne ikke vektlegger det de sier, noe som utløser aggressivitet og senere usikkerhet eller tristhet (Rød et al., 2008).

Barn som voksne har behov for å ha samtalepartnere som tar dem på alvor når de står oppe i en vanskelig situasjon (Ruud, 2011). Foreldres skilsmisse er en livshendelse som for mange barn oppleves vanskelig, og som ofte domineres av sorg og krise (Mjelve, 2007). Selv om skilsmisser er blitt et ganske vanlig fenomen er det ikke mindre vondt for dem som blir berørt. Killén (2004, s. 491) skriver: ”Skilsmisser er blitt så vanlig at vi står i fare for å bagatellisere barnets smerte”. Barn og unge som opplever samlivsbrudd kan oppleve at de mister et

ankerfeste, at de mister familien. Barns livshistorie brytes (Mjelve, 2007), og de står oppe i en situasjon som er utenfor deres kontroll, ønske og vilje (Killén, 2007). Det er avgjørende at de voksne hjelper barn til å forstå hva som skjer ved et samlivsbrudd, og selv de minste babyene må man snakke alvorlig med (Juul, 2011). Men som Killén (2007) trekker frem blir ofte smertefulle situasjoner forbigått i taushet. Hun viser til at det ofte er de voksne som har problemer med å snakke med barn om vanskelige ting. Noen tema er tabubelagt eller foreldre signaliserer at det er ting de ikke vil snakke om, og barn kan få motstridende historier fra mor og far. Barns reaksjoner kan også være annerledes enn foreldrenes og dermed være vanskelig for foreldre å forstå (Stålsett, 2011). I tillegg kan foreldres ønske om å skåne barna ved et samlivsbrudd medføre at barna får sparsom og mangelfull informasjon (Haaland, 2011). Det kan også være vanskelig for barna å snakke med foreldrene sine om det som skjer vedrørende bruddet. De kan ha blandede følelser overfor foreldrene, de er glad i dem, men kan samtidig være sinte og skuffet (Killén, 2007). I tillegg kan de oppleve både skyld og ansvar (Killén, 2007) og ta lojalitetshensyn (Størksen, 2011). Denne mangelen på kommunikasjon mellom foreldre og barn kan gjøre at barnet bruker sin egen fantasi til å fylle hullene for på den måten å skape en helhet i sin forståelse av situasjonen. Barnet risikerer dermed å få feilaktig og fastlåst forståelse for det som skjer. For å forhindre dette må noen andre voksne snakke med barnet om det som foregår og hjelpe det slik at det får riktige og meningsfulle historier (Haaland, 2011). En helsesøster kan være en slik person, en med tillit og som ikke er en del av konflikten, og som kan tåle å ta imot alt barnet føler av sinne og tristhet (Størksen, 2011).

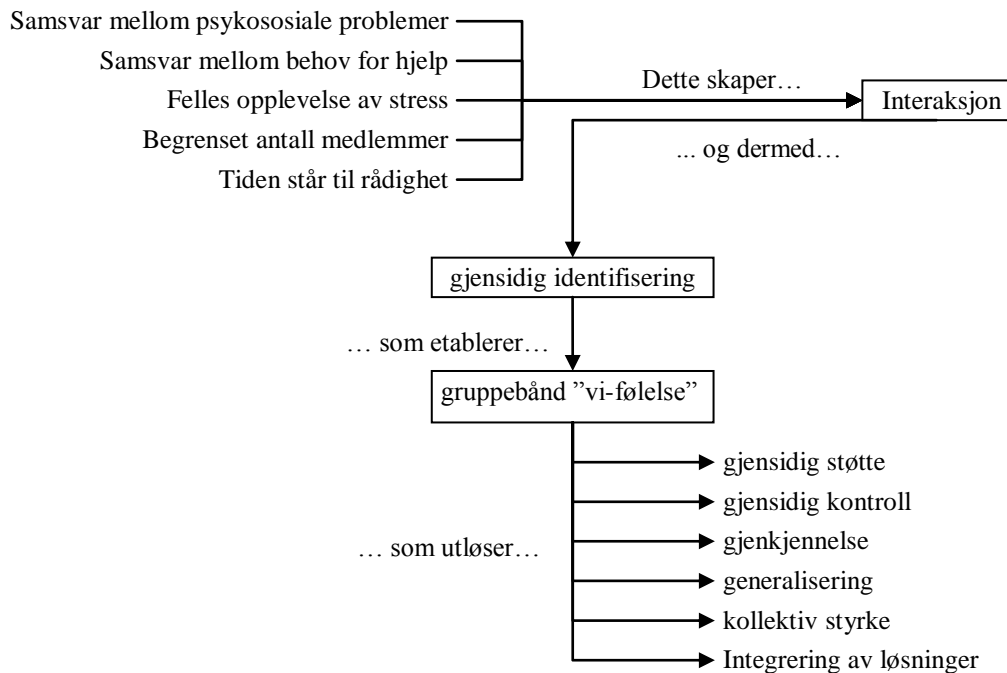
For å bevare en god mental helse er det viktig å få ut vonde og intense følelser (Størksen, 2011). Killén (2007) viser til at de barna som får hjelp til å bearbeide vonde erfaringer er de som klarer seg best i vanskelige livssituasjoner. Det er viktig at barnet får hjelp til å sette ord på det de opplever, hjelp til å forstå det som skjer og har skjedd og hjelp til å godta de mange og motstridende følelsene som dukker opp tilknyttet opplevelsen. Killén (2007, s. 197) skriver: "Barnet slipper på den måten å skyve erfaringene ut av bevisstheten og å bruke krefter på å forsvare seg mot smerten. Det å gi uttrykk for følelser istedenfor å skyve dem vekk, er bedre for barnet både på kort og lang sikt." Også Heap (2006) viser til at det å dele eller snakke om en krise med andre gjør at den virker lettere å håndtere og mindre truende, og samtalen blir viktig (Börjesson, 2013). Om man er en eller flere, tilrettelegger samtalen for en møteplass der man kan se og bli sett. Samtalen er med på å gi tilhørighet gjennom kontakten som oppstår og bekreftelse gjennom forståelsen og interessen som skapes rundt den man er og det man gjør. Identifikasjon skjer i samtalen i det man kan speile seg i andre og får respons på

hvordan man fremstår og formidler seg selv. Samtalen kan tilføre ny kunnskap, man får innblikk i andres meninger om ulike tema og får utvidet egne perspektiv på virkeligheten. Börjesson (2013) viser videre til at man i samtalen kan utvikle språket sitt. Man tar del i hvordan andre mennesker uttrykker seg, og deler beretninger om livet mens man samtidig utvikler sin egen språklige identitet. Samtalen kan skape ressurser og muligheter. I samtale med andre, gjennom spørsmål og refleksjoner, kan man utvide sine perspektiv og få bevissthet rundt at livet består av mange muligheter og valg (Börjesson, 2013). Et samlivsbrudd kan for barn oppleves som en krise eller traumatisk opplevelse (Iwaniec, 2006; Killén, 2007), og samtalen slik den beskrives av Börjesson (2013) kan være med å bidra til bearbeiding for disse barna. Spesielt kan samtalen gi barn mulighet til å uttrykke sine tanker og følelser rundt foreldrenes brudd, og gi dem anledning til å sortere og forstå disse og få andre perspektiv på egen virkelighetsoppfatning og mulighet til å korrigere den.

2.6 Gruppemetode teori

Å gi barn muligheten til å sette ord på det de opplever i en vanskelig situasjon kan ivaretas gjennom gruppesamtaler. Metodens grunntanke er at man sammen kan hjelpe seg selv og hverandre ved blant annet å dele følelser og opplysninger og sammenligne holdninger og erfaringer, samt ved å støtte hverandre i å eksperimentere, ta risiko og endre og utveksle ideer, forslag og løsninger (Heap, 2005). Gruppeprosessen er avgjørende i gruppearbeidet, og (Heap, 2005, s. 34) har utviklet en modell som viser hva som skal til for at en gruppe kan skape prosess, se figur 1 s. 19.

Modellen viser hvordan prosess skapes når det er samsvar mellom medlemmenes problemer og behov for hjelp, og når det eksisterer en felles opplevelse av stress. Gruppen må i tillegg bestå av et begrenset antall medlemmer og ha nok tid til rådighet. Er disse elementene på plass vil det skapes interaksjon som medfører gjensidig identifisering som etablerer gruppebånd, en ”vi-følelse”. Fellesskapsfølelsen som oppstår vil så kunne utløse gjensidig støtte og kontroll, gjenkjennelse, generalisering, kollektiv styrke og integrering av løsninger (Heap, 2005).



Figur 1: Skjematisk fremstilling av modellen "å skape prosess"

Er disse elementene på plass legger det et grunnlag for en god prosess. I tillegg er det viktig hvordan gruppen er dannet, sammensatt og ledet. Gruppeleder er en som hjelper, supplerer og tilrettelegger, en som ikke styre det hele, men allikevel griper inn ved behov. Samledelse er vanlig i gruppesamtaler, og Heap (2005) trekker frem flere fordeler ved å være to ledere i en gruppe. Samledelse gir viktig trening og praksis i å gjennomføre gruppemethoden. To ledere kan gi hverandre støtte, veilede hverandre og utfylle hverandres observasjoner og forståelse av gruppeprosessen de er med på. I tillegg kan de supplere hverandre med faglig refleksjoner. Dette gjelder kanskje særlig når det er et tverrfaglig samarbeid der ulike profesjoner tar med seg relevant kunnskap og tilnæringsmåter fra sine disipliner. To gruppeledere vil kunne se mer enn en, og samledelse fører dermed til øking av ressursene. Samledelse er derimot ikke problemfritt og må i følge Heap (2005) planlegges nøye. Særlig viktig er avklaring av ansvarsfordelingen mellom gruppelederne og forholdet dem imellom må være av en slik karakter at det tåler uenigheter. Det er også viktig at det er en likeverdighet mellom gruppelederne som samarbeider, på tross av eventuell ulik status (Heap, 2005).

For skilsmissebarn kan samtalegrupper både ha en behandlende og en forebyggende effekt (Sunde, 2012). I gruppene kan en formidle informasjon og opplysninger rundt skilsmisseproblematikk som kan være oppklarende og øke forståelsen for foreldrenes brudd og konsekvensene som følger. Dette gjøres sammen med likesinnede og gir dermed

opplevelsen av at man ikke er alene. Å forstå at også andre har opplevd lignende ting kan være en hjelp for mange skilsmissebarn. Grøholt et al., (2008) viser til at det kan ligge mye styrke i opplevelsen av felleskap. Samtalegrupper kan ivareta flere barn samtidig og er dermed også ressurs sparende.

2.7 PIS – program for skilsmissegrupper i skolen

I 2004 igangsatte Bærum kommunen prosjektet PIS (Plan for implementering av samtalegrupper for skilsmissebarn i skolen) med midler fra *Opptrappingsplanen for psykisk helse 1999-2008* (Voksne for Barn, 2012). Bakgrunnen for prosjektet var en helsesøsters opplevelse av at mange barn var innom på hennes kontor for å snakke om problematikk tilknyttet foreldrenes brudd. Hun bestemte seg for å samle barna i grupper slik at de kunne se at de var flere i samme situasjon. Det var et positivt initiativ som også andre skoler og helsesøstre forsøkte og som ble tatt godt i mot av elever, foreldre og lærere. Etter hvert igangsatte kommunen PIS for å få implementert samtalegrupper på så mange skoler i Bærum som mulig. Også andre kommuner ønsket å starte opp med slike grupper så i dag driftes PIS av organisasjonen Voksne for Barn som arbeider ut mot kommuner i hele Norge (Voksne for Barn, 2012).

Målet med PIS er å ”bedre barns mestring av foreldres samlivsbrudd, og ved hjelp av gruppemetoden utvikle en psykologisk beredskap for utfordringer senere i livet” (Egge, 2009, s. 5). Programmet bygger blant annet på Antonovskys helsefremmende tenkning og benytter løsningsorienterte metodetilnærminger. Skilsmissegruppene er lagt til skolen, i skoletiden. Skolen fremstår som en nøytral møteplass i forhold til skilsmisseproblematikk. Barna kan snakke fritt om egne behov og følelser, uten å legge bånd på seg i forhold til lojalitet overfor foreldrene. I tillegg er skolen barnas egen arena, og det kan være godt å vite at en har andre rundt seg som er i samme situasjon (Voksne for Barn, 2012).

PIS-gruppemøtene omfatter en skoletime pr uke i seks uker, samt et oppfølgingsmøte noen uker senere. En gruppe består av 4-6 barn og det er anbefalt å være to voksne gruppeledere, en helsesøster og en av skolens ansatte. Gruppemøtene evalueres med barna på det sjette gruppemøtet. Noen skoler har også et møte med foreldrene når gruppene er over, mamma og pappa kveld, for å formidle barnas budskap og råd til foreldrene (Voksne for Barn, 2012).

Samtalegruppene er forankret i et materiale som omtales som veiledningspakken (Voksne for Barn, 2012). Veiledningspakken som er utviklet for barneskolen består av flere elementer. En veileder er utviklet til hjelp for gjennomføringen av gruppene. Den inneholder blant annet informasjon om hvordan man går frem for å implementere programmet på skolen. Den inneholder også innspill til samtalestoff for de seks gruppesamlingene. For 1. - 5. trinn bygger disse på boken om Even og skilsmissemannen og omhandler temaene: oppbruddet, pappa flytter, samværsordninger, ny kjæreste, nye søsken og hvordan hjemmeforholdene påvirker hverdagen. Billedboken ”*Even og skilsmissemannen*” handler om elefanten Even og illustrerer hans følelser og tanker tilknyttet de ulike utfordringene som finner sted ved en skilsmisse. Boken brukes for å introdusere tema og som utgangspunkt for videre samtaler der barna kommer med egne refleksjoner og erfaringer. Veilederen har definert mål for møtene, og for eksempel på møtet som omhandler at foreldrene får nye kjæresten er målet at barna skal få forståelse for foreldrenes valg og aksept av ny livsledsager. Veilederen inneholder også samtalestoff for 6. - 7. trinn, metodeforslag og teoriforankring. I tillegg inneholder pakken plakater, informasjonsfoldere til foreldre, PIS-spillet og heftet *Fra barn til barn* med råd og utsagn fra barn som har deltatt i grupper. Som gruppeleder har en også tilgang til en lukket webside hvor maler, verktøy, kommunikasjonsmetoder, evalueringsskjemaer og foiler ligger oppdatert. Det er også utviklet veiledningspakker for PIS samtalegrupper i barnehager, ungdomsskoler og videregående skoler (Voksne for Barn, 2012).

I 2009 ble det skrevet en rapport som oppsummerer og evaluerer PIS-prosjektet fra 2004-2008 (Bærum kommune, 2009). Evalueringen fulgte ikke kriteriene for en forskningsrapport (Egge, 2012), men nevnes da det gir et bilde av programmet i prosjektperioden. Evalueringen bygger på evalueringsskjema i etterkant av gruppemøtene fra barn, foreldre, gruppeledere og lærer, samt en spørreundersøkelse i barne- og ungdomsskolen, til barn med og uten skilte foreldre, før og to år etter gruppedeltakelse. Disse viste blant annet at barna ble mer åpne, fikk større sosialt nettverk, bedre selvtillitt, grublet mindre og i barneskolen fikk barna også bedre konsentrasjon og trivsel. Det var derimot vanskeligere å påvise atferdsendringer som følge av gruppedeltakelse (Bærum kommune, 2009).

3 Metode

I denne studien er det valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode for datainnsamling. Denne tilnærmingen er valgt fordi jeg er interessert i å få innsikt i gruppelederens refleksjoner knyttet til skilsmissegrupper i barneskolen. Jeg ønsker å møte gruppelederne og få innblikk i deres erfaring med hvordan gruppene gjennomføres og deres opplevelse av hvilken nytte gruppene har for barna som deltar. For å innhente denne type data er det kvalitative forskningsintervjuet godt egnet. Studien har en Grounded theory-inspirert tilnærming, det vil si at det er det empiriske materialet som er utgangspunktet for analysen, en induktiv tilnærming. Men som kapitlet vil vise har jeg også tilnærmet meg materialet deduktivt, med utgangspunkt i teoretisk forståelse.

3.1 Kvalitativ forskning

Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2013) finnes det ikke en omforent definisjon av hva kvalitativ forskning eller forskningsmetoder er, men begrepet kvalitativt kan ses som en motsetning til kvantitativt. Den kvalitative tilnærmingen er opptatt av hvordan noe er, gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles, mens den kvantitative tilnærmingen legger vekt på hvor mye noe er. Der den kvalitative forskningen legger vekt på kvaliteter ved menneskelig erfaringer ved å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere, fokuserer den kvantitative forskningen på kvantiteter, på å gi en egenskap en bestemt tallverdi som gjør det mulig å bearbeide data, for eksempel statistisk (Brinkmann & Tanggaard, 2013). Der den kvantitative tilnærmingen etterstreber objektivitet, vil den kvalitative forskningen være subjektiv og gå i dybden og søke etter den menneskelige opplevelsen av et fenomen (Dalen, 2011).

Med dette som bakteppe valgte jeg kvalitativ metode fordi hensikten med studien var å få en best mulig forståelse av programmet og hvordan det fungerer. Den kvalitative tilnærmingen og forskningsintervjuet som metode gir meg en mulighet til å intervju gruppelederne i deres naturlige omgivelser, og forsøke å forstå samtalegruppene i form av de betydningene gruppelederne tillegger dem (Gall, Gall & Borg, 2007). Kvalitativ forskning preges av fleksibilitet og åpenhet (Dalen, 2011) og intervjuene kunne dermed tilpasses for å fange opp det særegne ved den enkelte gruppeleder underveis i prosessen. Den kvalitative forskningsprosessen krever i følge Thagaard (2013) systematikk, i form av et reflektert forhold til de metodiske valg man gjør, og innlevelse som er avgjørende for å skape forståelse

for den situasjon de man studerer er i. I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å ivareta begge disse perspektivene.

I all vitenskapelig aktivitet står forskeren sentralt, og kanskje særlig i den kvalitative tilnærmingen der det oppstår personlige møter mellom dem som studeres og forskeren (Thagaard, 2013). Forskeren vil på bakgrunn av sitt intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og intensjoner ta personlige valg og vurderinger underveis i forskningsprosessen og dermed påvirke både aktiviteten og resultatet av den (Kvernbekk, 2002). I vitenskapsfilosofien betegnes dette som forforståelse og denne er i følge Wormnæs (2005) med på å påvirke hvordan noe blir forstått og kan ses på som en forståelsesberedskap som påvirker det som skal forstås. Kvernbekk (2002) viser til at alle observasjonelle termer og alle utsagn om observasjoner er påvirket av teori. Dette medfører at ens teoretiske forforståelse påvirker hva en ser, eller ikke ser, og hvordan en tolker det en ser. Forståelse vil bygge på det en allerede kan, det nye en lærer vil virke tilbake på forforståelsen, den utvides og blir større, og ny helhetsforståelse vil bygges opp, forstått som den hermeneutiske spiral (Befring, 2007).

Forforståelsen påvirker hele forskningsprosessen, utforming av prosjektet, innsamling av data og den senere fortolkningen av disse (Kvernbekk, 2002; Wormnæs, 2005). Forskjellige forskere vil kunne se, eller observere samme fenomen, men på bakgrunn av sin forforståelse komme ut med ulike data (Corbin & Stauss, 2008). På samme måte vil ulike forskere tolke data forskjellig og ulike forklaringsmodeller og teorier vil tre frem. En forskers tolkning vil påvirkes av hvor ”stor” forforståelse en har, jo flere begreper en har med seg, desto flere alternative tolkninger kan en gjøre og jo større fleksibilitet har en som forsker (Kvernbekk, 2002). Egne personlige erfaringer med fenomenet vil også påvirke forskningsprosessen. En kan risikere å bli for involvert (Dalen, 2011), men en kan også bli bedre skikket til å forstå informantene og i stand til å komme opp med andre tolkninger enn de selv gjør (Fay, 1996).

For at forforståelsen ikke skal virke for styrende for den vitenskapelige aktivitet er det avgjørende at forskeren er seg bevisst sin forforståelse og hvordan ens forståelseshorisont påvirker og endrer en som forsker (Corbin & Strauss, 2008). Jeg er som nevnt innledningsvis selv et skilsmissebarn. Selv om mine personlige erfaringer ikke er direkte knyttet til fenomenet skilsmissegrupper, har jeg allikevel med meg egne erfaringer tilknyttet oppgavens tematikk. I tillegg har jeg som student i spesialpedagogikk en teoretisk bakgrunn tilknyttet psykososiale vansker hos barn og unge. Gjennom hele prosessen har jeg vært meg bevisst at mine egne personlige erfaringer som skilsmissebarn og den teorien jeg har lest før og

underveis i prosessen kan påvirke hva jeg gjør og hvordan jeg gjør det. Samtidig er det klart at nettopp min forforståelse har innflytelse på de valg jeg tar og de fortolkninger jeg gjør. Min bakgrunn gjør at jeg er nysgjerrig og engasjert, noe jeg har opplevd som positivt i hele prosessen. Samtidig har jeg vært meg bevisst at jeg ikke måtte bli for involvert, noe jeg har forsøkt å unngå blant annet ved å stille åpne intervju spørsmål slik at det var gruppelederne og ikke jeg som definerte intervjuenes innhold.

3.2 Intervju som metodisk tilnærming

For å få kunnskap om menneskers erfaringer, tanker og følelser er forskningsintervjuet den mest utbredte kvalitative metoden som brukes (Brinkmann & Tanggaard, 2013). I min studie, der jeg ønsket å få frem gruppeledernes erfaringer knyttet til skilsmissegrupper i skolen, ble det derfor naturlig å gjennomføre kvalitative intervju. Thagaard (2013, s. 95) viser til at: ”formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen.” I mitt tilfelle vil jeg ved å foreta intervju kunne fange opp gruppeledernes synspunkter og perspektiver på hvordan de gjennomfører skilsmissegrupper og hvilken nytte de opplever at barna har av disse gruppene.

I følge Kvale & Brinkmann (2009, s. 22) er et intervju ”en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge.” De understreker at intervjuet består av to faktorer i gjensidig avhengighet, menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon. I intervjuet oppstår kunnskap som et resultat av samspillet mellom mennesker (Kvale & Brinkmann, 2009). I det kvalitative forskningsintervjuet er det forskeren selv som er datainnsamlingsverktøyet, og forskerens kvalifikasjoner i form av håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og mestring av sosiale relasjoner blir viktig (Thagaard, 2013).

3.3 Innsamling av data

Her presenteres undersøkelsens utvalg og informanter, semistrukturert intervju og intervjuguide, samt gjennomføringen av intervjuet.

3.3.1 Utvalg og informanter

Tilgang til informanter kan være en utfordring, og hvem man får tak i vil være avgjørende for hvem man intervjuer (Thagaard, 2013). I kvalitative studier er det viktig å finne frem til personer som har relevant informasjon og som er villig til å dele denne. Dette omtales som et strategisk utvalg, der deltakeren velges ut fordi de kan belyse problemstillingen godt (Vedeler, 2000). For å kunne belyse problemstillingen i denne oppgaven var det viktig å finne frem til gruppeledere med erfaring fra skilsmissegrupper. Gruppene er i regi av skolehelsetjenesten, og det er helsesøster på de ulike skolene som er ansvarlig for gjennomføringen av gruppene. Utvalget ble et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013), der det ble foretatt en formell henvendelse til helsesøstre der jeg forventet å finne potensielle deltakere. Via en helsesøster med god kjennskap til PIS-programmet fikk jeg navnet på en annen helsesøster som kunne videreformidle mitt informasjonsbrev til helsesøstre som holder PIS-grupper. I tillegg fikk jeg et telefonnummer til en helsestasjon der det var flere helsesøstre som holder PIS-grupper på sine skoler. Her videresendte overhelsesøster mitt informasjonsbrev til helsesøstre med PIS-grupper. Jeg tok også kontakt med en helsesøster på en skole som jeg via nettet leste tilbød PIS-grupper, og hun ga meg navnet på PIS-koordinatoren i den kommunen. Koordinatoren videreformidlet så mitt informasjonsbrev til helsesøstre som gjennomfører PIS-grupper i den kommunen. Fire helsesøstre tok kontakt for å la seg intervjuet og innenfor rammene for et masterprosjekt er dette i følge Brinkmann og Tanggaard (2013) tilstrekkelig.

De fire gruppelederne i studien er kvinnelige helsesøstre med mer enn seks års erfaring. De har fem til syv års erfaring med å holde skilsmissegrupper. Gruppelederne arbeider ved fire forskjellige barneskoler i to kommuner på Østlandet. Elevmassen på skolene varierer omtrentlig fra 250 til 500. To av skolene er byskoler. Gruppelederne har et strekt engasjement knyttet til disse gruppene, og arbeidet blir betegnet som ”*veldig lærerikt*” og ”*meningsfylt*” og en føler seg ”*privilegert*” som får lov til å holde slike grupper.

3.3.2 Semistrukturert intervju og intervjuguide

Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at samtalene er fokusert rundt bestemte tema, men at rekkefølgen blir bestemt underveis (Kvale & Brinkmann, 2009). For å ha oversikt over de temaene jeg ønsket å samtale om i intervjuet ble det derfor utarbeidet en intervjuguide med bakgrunn i delproblemstillingene (vedlegg 1). Intervjuguiden hadde åpne

spørsmål slik at de som ble intervjuet fikk muligheten til å gi gode beskrivelser (Dalen, 2011). Guiden ble utviklet på bakgrunn av traktprinsippet (Dalen, 2011) med noen innledende enkle spørsmål, så spørsmål knyttet til gjennomføring av gruppene og avslutningsvis til de mer krevende spørsmålene knyttet til nyttenverdien av gruppene.

Hvordan et intervju forløper vil påvirkes av hvordan intervjueren forstår intervjupersonens reaksjoner og hvordan intervjueren tolker situasjonen underveis. Dette er krevende og Thagaard (2013, s. 109) skriver: ”Det kreves imidlertid mye erfaring for å komme med relevante spørsmål, lytte til intervjupersonen, uttrykke reaksjoner med hensyn til det som blir sagt, og forholde seg til hva intervjupersonen formidler verbalt og kroppslig”. For å tilegne meg mest mulig intervjuerfaring i forkant gjennomførte jeg derfor et prøveintervju.

Prøveintervjuet ble foretatt med en meget erfaren helsesøster som hadde holdt skilsmissegrupper i mer enn ti år. Intervjuet ga meg viktig erfaring og gjorde nok at jeg var tryggere i rollen som intervjuer når de egentlige intervjuene ble gjennomført. I tillegg fikk jeg i prøveintervjuet prøvd ut intervjuguiden og sikret at spørsmålene ga meg svar på det jeg ønsket å belyse. Det ble i etterkant bare gjort noen små justeringer og endringer. Videre fikk jeg testet det tekniske utstyret (Dalen, 2011).

3.3.3 Intervju gjennomføring

For å gjøre intervjusituasjonene så praktiske og bekvemme som mulig for gruppelederne ble alle intervjuene gjennomført på gruppeledernes kontor, i deres egne omgivelser. Disse kontorene var også rommene der gruppemøtene med barna ble holdt, og ga meg et innblikk i gruppemøtenes omgivelser som jeg fant nyttig og interessant. Intervjuene ble gjennomført uten noen form for forstyrrelser, og varte fra 45 – 60 minutter. Før intervjuene formelt begynte småpratet vi litt og jeg viste til samtykkeerklæringen de hadde fått og understreket at deltakelse var frivillig. Det ble informert om at intervjuene ble tatt opp på bånd, og det var greit for alle. Lydopptakene var med på å lette selve intervjusituasjonen. Jeg behøvde ikke å skrive ned alt som ble sagt, men kunne konsentrere meg om samtalen og registrere intervjupersonens reaksjoner underveis.

Kvale & Brinkmann (2009) viser til at intervjusamtalen kjennetegnes ved å ha en viss struktur og hensikt, og det er de temaene forskeren ønsker informasjon om som styrer samtalen. Dette medfører at forskeren og den som blir intervjuet ikke er likeverdige deltakere, fordi det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er et

asymmetrisk forhold mellom de to, men også et samarbeid om å utvikle kunnskap og forståelse (Thagaard, 2013). Selv om det var jeg som ledet samtalene fulgte jeg under intervjuene intervjupersonenes fortellinger, i tillegg til å stille spørsmål for å sikre at alle temaene jeg var ute etter å belyse ble diskutert. Ved å gjøre det på denne måten fikk jeg en fleksibilitet som gjorde at spørsmålene ble tilpasset hvordan den enkelte intervjuperson opptrådte under intervjuet (Thagaard, 2013). Min erfaring var at gruppeledernes kunnskap og erfaringer om temaet i noen grad veide opp for at det var jeg som styrte samtalene, og asymmetrien i forholdet ble redusert. Underveis i intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål der det følte riktig, og jeg benyttet prober (Thagaard, 2013) som hmm, ja og nikk for å oppmuntre intervjupersonene til å si mer.

Thagaard (2013) viser til personlig kontakt som et metodisk poeng. Den kontakten som oppstår avhenger av hvordan forskeren fremstår, i form av blant annet personlige egenskaper, kjønn og alder. I tillegg vil også personkjemi og engasjement påvirke (Thagaard, 2013). Forskeren må legge til rette for en god atmosfære i intervjuprosessen, skape trygghet og tillit, slik at intervjupersonen kan snakke så åpent som mulig om tema og ikke si det de tror det er forventet at de skal si. Relasjonen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet vil dermed være med å påvirke kvaliteten på det materialet man får ved et intervju (Thagaard, 2013). Jeg opplevde at jeg fikk god kontakt med alle de fire helsesøstrene og at stemningen ved alle intervjuene var god. Helsesøstrene var engasjerte, positive og hadde mye erfaring, noe som gjorde at de snakket ivrig og åpent og jeg opplevde å få grundige og gode svar.

Umiddelbart etter alle intervjuene satte jeg meg ned og noterte refleksjoner tilknyttet intervjuet, omtalt som memos (Dalen, 2011). Jeg noterte observasjoner og ting som ble sagt før og etter selve intervjuet, hendelser, stemninger, kroppsspråk osv. og nedtegnet de første refleksjonene rundt tema og informasjon som syntes særlig viktig. Dette la grunnlag for den videre analyseprosessen.

3.3.4 Transkribering

Lydopptakene var med å sikre at jeg fikk intervjupersonenes uttalelser ordrett (Dalen, 2011). Opptakene ble transkribert så snart som mulig etter at de var gjennomført. Å transkribere råmaterialet selv ga meg en god oversikt og innlevelse i data og nærhet til intervjuutskriftene, noe som kan ha styrket den allerede pågående analyseprosessen (Dalen, 2011). Dette var muligens også med på å minske eventuelle endringer med data i prosessen med å overføre

data fra en lydfil til en tekstfil. Lydopptakene var av en slik kvalitet at det var enkelt å høre intervjupersonenes utsagn. I de tilfeller der jeg var usikker på hva som var sagt hørte jeg på opptaket om igjen for å sikre at det som ble nedskrevet var så korrekt som mulig. Transkribering er en omfattende prosess og kan gjøres på mange måter og ha ulik detaljeringsgrad (Kval & Brinkmann, 2009). Hvilken detaljeringsgrad man legger seg på avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til. Da denne studien ikke var en konversjonsanalyse, men heller en meningsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2009), ble intervjuene nedskrevet så ordrett som mulig, men ikke med nøyaktig angivelse av for eksempel lengden på pauser eller betoning av ord. Et par steder der tonefallet og trykket ble særlig fremtredende ble dette nedskrevet med store bokstaver. I tillegg ble noen setninger skrevet om for å øke lesevennligheten. Selv om man tror man transkriberer ordrett vil det alltid være et fortolkningselement tilknyttet transkriberingen som påvirker resultatet, man kan høre feil, eller være usikker på når en setning slutter (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette prøvde jeg å ta hensyn til i prosessen ved å gå tilbake til lydopptaket og sjekk tekstutskriften for å rette opp eventuelle feil eller missforståelser.

3.4 Beskrivelse av analysearbeidet

Det er ulike analysetilnærminger i kvalitativ forskning, som fenomenologi, hermeneutikk og Grounded theory (Dalen, 2011), sistnevnte er den tilnærmingen som har inspirert analysen i denne studien. Grounded theory er utviklet av Glaser og Strauss på 60-tallet, og tar utgangspunkt i det empiriske materialet (Dalen, 2011). Tendensene i dataene danner grunnlaget for den forståelsen forskeren danner seg gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Metoden har en induktiv tilnærming der ”utvikling av analytiske begreper og teorier skal utledes fra det empiriske datamaterialet” (Dalen, 2011, s. 42). Men som det er redegjort for over vil enhver forsker bringe med seg en forforståelse og et teoretisk utgangspunkt som også vil være med å prege prosessen, så er også tilfelle i denne studien, blant annet i analysen der det er trukket inn teoretisk forståelse for å forklare sammenhenger. Det er dermed ikke benyttet en ren induktiv tilnærming, men også en deduktiv tilnærming med utgangspunkt i teoretiske forestillinger og begreper. Dalen (2011) viser til at denne kombinasjonen av induktiv og deduktiv tilnærming omtales som abduksjon.

3.4.1 Analyse

Analysen i studien er inspirert av Grounded theory som beskrevet over. Analyseprosessen begynte allerede under intervjuet da jeg observerte, reflekterte og underveis tilpasset, ved for eksempel å stille oppfølgingsspørsmål. Etter at intervjuene var gjennomført og transkribert begynte tekst analysen. Thagaard (2013) viser til at forskeren i analyseprosessen retter oppmerksomheten mot ulike nivåer av hvordan teksten kan fortolkes. Spørsmålet en stiller er: Hva handler teksten om? Dette besvares først deskriptivt ved henvisning til hva deltakerne sier og gjør, og så teoretisk, ved at forskeren fortolker utsagn og handlinger.

Tekstene som er benyttet i analysen er intervjuutskriftene og memos, notater om refleksjoner og tanker underveis i prosessen (Dalen 2011; Corbin & Strauss, 2008). Det var særlig de refleksjonene jeg noterte umiddelbart etter hvert intervju som ble benyttet i analysearbeidet. Det er flere måter å tilnærme seg teksten på (Dalen, 2011) og i denne studien ble det valgt en temasentrert tilnærming. Det vil si at datamaterialet i resultatet presenteres gjennom temaene som er representert i prosjektet (Thagaard, 2013; Dalen, 2011). I denne undersøkelsen var de overordnede temaene knyttet til studiens delproblemstillinger som omhandlet gruppeledernes gjennomføring av samtalegruppene og hvilken nytte gruppelederne opplevde at samtalegruppene hadde for barna som deltok.

3.4.2 Koding og kategorisering

Etter å ha transkribert intervjuene, lest igjennom og blitt fortrolig med datamaterialet var neste steg i analyseprosessen koding. Corbin & Strauss (2008, s. 159) definerer koding som: ”extracting concepts from raw data and developing them in terms of their properties and dimensions.” Kodingsprosessen begynte dermed ved at utsnitt av datamaterialet ble gitt koder i form av begreper som ga uttrykk for hva teksten egentlig handlet om. Denne første råkodingen omtales som åpen koding (Corbin & Strauss, 2008; Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Dette er den deskriptive fasen av analysen der en får oversikt over materialet (Thagaard, 2013). Begrepene som ble benyttet var erfaringsnære, det vil si at de var nært knyttet til deltakernes egne beskrivelser og viser til det meningsinnholdet som jeg mener deltakerne ga uttrykk for. Flere tekstutsnitt fikk de samme kodene og noen steder fikk et tekstutsnitt flere koder fordi det ga uttrykk for flere meninger.

Kodingen ble gjort ved hjelp av dataprogrammet Hyperresearch. Dalen (2011) viser til at det er vanlig å benytte dataprogram for organisering og bearbeiding av datamaterialet i studier som benytter kvalitative intervju. Dette er fordi dataprogram gir store analytiske fordeler (Dalen, 2011). Ved å benytte Hyperresearch i kodingsprosessen opplevde jeg at det var enkelt å kode, sortere og søke informasjon fra alle intervjuene og finne mønstre i materialet.

Etter at alle fire intervjuene var kodet ble kodene klassifisert i kategorier (Dalen, 2011). I denne prosessen ble de kodene som omhandlet det samme temaet ordnet innenfor samme kategori. Kategoriene som oppstår inneholder forskerens tolkninger av intervjupersonenes utsagn og omtales som aksial koding (Thagaard, 2013; Dalen, 2011; Corbin & Strauss, 2008). Kategoriene representerte både tema som hadde direkte referanse til problemstillingen, og til temaer som utviklet seg i løpet av analysen. Kategoriseringsprosessen bidro til at jeg kunne identifisere sentrale tema og mønstre i materialet. Det var et krevende arbeid fordi jeg måtte sikre at jeg satte de riktige kodene sammen og jeg måtte reflektere over hvilke betegnelser som best fanget opp det mest essensielle i hvert tilfelle.

Det siste nivået i kodingsprosessen omtaler Dalen (2011) som selektiv koding, og det er i denne delen av analysen man skal ”samle trådene i en overordnet forståelse av det som fremstår som det mest sentrale i forhold til fenomenet som studeres” (s. 66). Det benyttes erfaringsfjerne begreper, begreper som gjenspeiler forskerens refleksjoner og tolkning av mønsteret i materialet. I denne prosessen skjer det både en sammenfatning av dataene og en utvidelse av teksten ved at forskerens refleksjoner tilknyttet materialet blir innarbeidet (Thagaard, 2013). Teoretisk relevante begreper kan både knyttes til fortolkning av mønstre i materialet (induktiv tilnærming) og til teorier som representerer utgangspunktet for undersøkelsen (deduktiv), noe som gjorde seg gjeldende i denne studien (Thagaard, 2013).

3.5 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet omhandler en undersøkelses kvalitet (Dalen, 2011). Begrepene er hentet fra den kvantitative forskningen, der det er utviklet målemetoder for validitet og reliabilitet. For den kvalitative forskningen derimot, som tar utgangspunkt i menneskers egen sosiale virkelighet og erfaringer, er det som Dalen (2011) understreker verken mulig eller hensiktsmessig å anvende disse målemetodene. Selv om man ikke benytter de samme metodene har etter hvert begrepene allikevel også blitt gjeldende innenfor

kvalitativ forskning (Dalen, 2011), og de henviser til at en gjennom hele forskningsprosessen må legge til rette for at dataene man får er pålitelige, reliable og at de resultatene man får er til å stole på, at de er gyldige, valide.

3.5.1 Validitet

Maxwell (2013) understreker at ved å ha fokus på validitet i forskningsprosessen vil man kunne minske eventuelle trusler mot gyldigheten av studien, der validitetstrusler er forstått som: “a way you might be wrong” (Maxwell, 2013, s. 123). Kvale & Brinkmann (2009) viser til at validitet omhandler hvorvidt man i studien undersøker det man hadde tenkt å undersøke. I studien drøftes validitet opp mot validitetsforhold i kvalitative intervjustudier slik de er beskrevet av Dalen (2011). Disse forholdene angår forskerrollen, forskningsopplegget og tolkninger og analytiske tilnærminger.

Det er flere forhold ved forskerrollen som er avgjørende for validiteten i en intervjustudie. Maxwell trekker frem særlig to validitetstrusler og viser til ”research bias” og ”reactivity”. Research bias er en trussel mot validiteten fordi forskerens forforståelse er med å påvirke utvelgelsen av data på ulike måter, ulike forskere vil blant annet tolke data forskjellig ut ifra egne referanserammer og erfaringer. Det er i følge Maxwell (2013) ikke mulig å fjerne denne subjektiviteten, men det blir avgjørende å forstå hvordan den enkelte forskers verdier og forventninger kan ha påvirket studien, og å unngå de negative konsekvensene av dette. Mine personlige erfaringer er ikke direkte knyttet til fenomenet skilsmissegrupper, men som skilsmissebarn med en teoretisk bakgrunn blant annet innen spesialpedagogikk har jeg en referanseramme som har påvirket de valg jeg har tatt og de fortolkninger jeg har gjort. Ved å belyse min tilknytning til tematikken innledningsvis og gjøre leseren oppmerksom på dette kan de selv vurdere hvilken innflytelse det kan ha hatt. Jeg har i hele prosessen vært bevisst at min erfaringsbakgrunn kunne gjøre meg for involvert i prosessen. Ved å velge kvalitativ forskningsmetode som er åpen og fleksibel for intervjupersonenes innspill underveis, håper jeg at min forforståelse kan ha fått en redusert betydning. Det kan også være at min forforståelse kan ha vært positiv i forhold til at jeg var bedre skikket til å forstå hva gruppelederne sa og dermed i stand til å komme opp med andre tolkninger enn de selv gjorde (Fay, 1996).

En annen trussel Maxwell (2013) trekker frem er reactivity. Det vil si den påvirkningen forskeren selv har på individene som studeres. I intervjustudier som denne der ”intervjueren

er selve forskningsinstrumentet” (Brinkmann & Kvale, 2009, s.176) vil forskeren i følge Maxwell (2013, s. 125) ha en ”powerful and inescapable influence”. Det informanten sier vil alltid være påvirket av den som intervjuer og intervjusituasjonen. Maxwell (2013) fastslår at det ikke er mulig å eliminere denne påvirkningen, men at en må skjønne hvordan en influerer hva informanten sier og hvordan dette igjen har innvirkning på de slutningene en trekker fra intervjuene. I studien ble intervjuene lagt til gruppeledernes egne kontor noe som forhåpentligvis fjernet noe av stresset tilknyttet det å bli intervjuet. Som nevnt kan en intervjusituasjon være preget av asymmetri ved at den som intervjuer vet hva som er tema for samtalen og har kontroll over situasjonen. Dette kan nok ha påvirket noen av intervjuene, men som Thagaard (2013) påpeker kan intervju med helsearbeidere som har kommunikasjon som arbeidsfelt gjøre at denne asymmetrien blir noe mindre. I tillegg var de jeg intervjuet eksperter på feltet og hadde erfaring som jeg ikke hadde, noe som i noen grad veide opp for at det var jeg som styrte samtalen.

Validitetsdrøftingen av forskningsopplegget omhandler utvalget, herunder generalisering og metodiske tilnærminger. Generalisering eller ytre validitet omhandler hvorvidt det er mulig å generalisere resultatene i en undersøkelse (Vedeler, 2000). I kvantitative studier sikrer en god ytre validitet ved å velge representative individer, situasjoner og tider (Lund, 2002), og utvalgsprosedyrene blir dermed avgjørende. Lund (2002) viser til at sannsynlighetsutvelgning er å foretrekke i kvantitative studier. For kvalitative studier, der det ofte benyttes små og hensiktsmessige utvalg kan en derfor ikke snakke om generalisering, men heller om en mulig overføringsverdi til andre lignende grupper (Dalen, 2011). Ved å anvende et utvalg som gjenspeiler mangfold og variasjon innenfor fenomenet som studeres, og som fremstår med individuelle forskjeller vil det kunne være positivt i forhold til mulig overføringsverdi til lignende grupper (Dalen, 2011). I denne studien ble det benyttet et tilgjengelighetsutvalg, med fire informanter som hadde kunnskap som var relevant for problemstillingen. Selv om det var et lite utvalg, kom informantene fra ulike skoler i forhold til størrelse, sosioøkonomiske forhold og elevsammensetning og fra to ulike kommuner. Derimot var alle mine informanter kvinnelige helsesøstre og jeg kunne med fordel også hatt mannlige informanter og informanter med en annen yrkesbakgrunn. Jeg kunne også hatt betydelig flere informanter og en enda større geografisk spredning med informanter fra kommuner i hele landet. Innenfor rammene av masteroppgaven var dette ikke mulig. Det er vanskelig å vite om denne studien har overføringsverdi til andre lignende grupper, men jeg håper mine fremstillinger og tolkninger er gjenkjennelig for andre.

Det er viktig at den metodiske tilnærmingen en velger er tilpasset undersøkelsens mål, problemstilling og teoretiske forankring (Thagaard, 2013). Jeg mener det var riktig å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer for å innhente gruppeledernes erfaringer tilknyttet skilsmissegrupper i barneskolen. I tillegg opplever jeg at spørsmålene som ble utarbeidet og benyttet ga mening i forhold til studiens delproblemstillinger. Validitet tilknyttet hvordan man samler inn data omtales av Maxwell (1992) som deskriptiv validitet. I intervjusammenheng vil det gjelde hvorvidt man har klart å nedtegne det som faktisk ble sagt uten å høre eller huske feil. Dette kan sikres ved lydopptak og transkribering, noe som ble gjort i denne studien. Lydopptakene gjorde at jeg kunne få med meg alt som ble sagt, noe som ville vært vanskelig ved notatskriving. Lydopptakene ble av en slik kvalitet at det var enkelt å nedtegne deltakernes utsagn nøyaktig i transkriberingen. Det ble gjort en grundig transkribering, og lydopptakene ble avspilt flere ganger i de tilfeller jeg var usikker på hva som ble sagt. Dette var med på å ivareta studiens deskriptive validitet.

I validitetsdiskusjonen av tolkning og analytiske tilnærming vises det til forskningsvaliditet og teoretisk validitet (Dalen, 2011). Fortolkningsvaliditet viser til det å forstå "the participants' perspective" (Maxwell, 1992). Her skal fenomenet forstås, ikke fra forskerens perspektiv og kategorier, men fra deltakernes, "the emic", perspektiv. For å få til dette er en avhengig av fyldige og rike beskrivelser fra deltakerne (Dalen, 2011), noe jeg på mange måter opplevde å få i mine studier. Maxwell (2013) omtaler dette som rike data og viser til at det å innhente data som er detaljerte og varierte nok vil være med på å gi et godt bilde av det som foregår (Maxwell, 2013). Jeg opplevde at jeg fikk gode beskrivelser og viktig informasjon som jeg kunne bruke. Det var noe forskjell i hvor fyldige beskrivelsene til informantene var, og der det var behov for utdyping, eller noe var uklart, stilte jeg oppfølgings spørsmål.

Dalen (2011, s. 99) definerer teoretisk validitet som: "i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender gir oss en teoretisk forståelse av de fenomenene studien omfatter". For å gi leserne en mulighet til å vurdere de sammenhenger jeg har funnet er analyseprosessen fra koding til kategorisering og videre drøfting beskrevet grundig. Analyseprosessen er inspirert av Grounded theory og den induktive tilnærmingen, men benytter også en deduktiv tilnærming med utspring i teoretisk forståelse.

Bruk av dataprogram i kodingsprosessen vil i følge Dalen (2011) være med å styrke både fortolkningsvaliditeten og den teoretiske validiteten fordi den gjør analyseprosessen

transparent og sikrer synligheten rundt hva som er gjort. I denne studien har jeg benyttet dataprogrammet Hyperresearch for å forenkle analyseprosessen og for å sikre nettopp dette.

3.5.2 Reliabilitet

I følge Kvale & Brinkmann (2009) viser reliabilitet til resultatenes pålitelighet, deres oppbygning og troverdighet. I den kvantitative forskningen gjenspeiler dette at undersøkelsens resultater skal kunne etterprøves av andre forskere til andre tidspunkt (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann (2009)). I kvalitative studier vil det være vanskelig å gjenta den eksakt samme undersøkelsen fordi både kontekst og personer vil forandrer seg. I et intervju foregår kunnskapsproduksjonen som et resultat av samtalen mellom to mennesker (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtalen er både kontekst og relasjonsavhengig, noe som gjør det vanskelig for andre å få de nøyaktig samme svarene på spørsmålene. Ved å strukturere både spørsmål og svar minimerer man feilfaktorer og styrker reliabiliteten (Befring, 2007), men dette kan gå utover validiteten som ivaretas ved at informanten får gi utfyllende og rike beskrivelser. For å ivareta begge perspektiv er det derfor benyttet et semistrukturert intervju der jeg på forhånd utarbeidet en intervjuguide for å sikre at alle tema ble belyst, men samtidig ga rom for utdypnings- og oppfølgingsspørsmål (Befring, 2007). Intervjuguiden er gjort tilgjengelig for leseren i vedlegg 1 for å gjøre intervjuprosessen så gjennomskiktig som mulig.

Kvale & Brinkmann (2009) viser til reliabilitet tilknyttet transkribering. Det er et fortolkningselement tilknyttet transkribering som kan påvirke resultatet, ved at en høre feil eller misforstår informantens uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009). I studien bygger transkriberingen på lydopptak av god kvalitet, som ble gjort like etter at intervjuene var gjennomført. Dette ga et godt grunnlag for nøyaktige gjengivelser av hva som ble sagt og nærhet til intervjusituasjonen. I tillegg kunne jeg gå tilbake og sjekke at det som ble nedskrevet var riktig. Jeg håper den grundige transkriberingsprosessen var med på å eliminere feil og feiltolkninger og dermed styrke reliabiliteten.

For å sikre reliabiliteten i kvalitative studier er det viktig å redegjøre nøyaktig for de ulike leddene i undersøkelsen slik at andre kan se hva som er gjort å vurdere studiens pålitelighet ut i fra det (Dalen, 2011). Reliabiliteten i denne studien er forsøkt ivaretatt ved at jeg har presentert beskrivelser av forhold ved forskeren, informantene, intervjusituasjonen og de analytiske metodene benyttet under bearbeiding av datamaterialet.

3.6 Etiske hensyn

De etiske retningslinjene utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) ligger til grunn for de etiske refleksjonene i studien. Innledningsvis ble det tatt kontakt med NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) for å finne ut om prosjektet var meldepliktig. Prosjektet var ikke meldepliktig eller konsesjonspliktig etter personopplysningslovens §§ 31 og 33 da jeg ikke skulle behandle personopplysninger.

Kravet om informert og fritt samtykke (NESH) ble ivaretatt ved at alle informanter fikk en samtykkeerklæring som ga dem informasjon om studiens bakgrunn, formål og metode, samt hva deltakelsen ville innebære og hvordan informasjonen ville bli behandlet (vedlegg 2). Informasjonen de fikk var utarbeidet slik at den skulle være lett å forstå og gi et grunnlag for å vite hva de skulle være med på. Dette sikret at samtykket var informert. Fritt samtykke innebærer at det ikke utøves press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Dalen, 2011). Dette ble ivaretatt ved at informantene ble opplyst om at deltakelse var frivillig og at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien uten at det ville få noen konsekvenser.

Et viktig etisk prinsipp er at alle informanter skal sikres konfidensialitet (NESH, 2006). Opplysninger om dem skal behandles fortrolig og informantene skal sikres anonymitet i fremstillingene av resultatene. Informantenes arbeid og skole er omtalt slik at de ikke kan gjenkjennes. Det er benyttet sitater i presentasjonen, og disse er merket med helsesøster/gruppeleder 1, 2, 3 og 4. Det finnes ingen ting i sitatene som gjør det mulig å identifisere de fire. Forskeren må overholde taushetsplikten, noe jeg har gjort og i tillegg har all datainformasjon vært oppbevart forsvarlig under hele prosessen i tråd med anbefalingene fra NESH.

Redelighet er i følge Befring (2007) et grunnleggende og selvstendig krav i all forskning. Dette er noe jeg har bestrebet i denne studien ved at jeg har opptrådt så forskningsmessig korrekt og godt som det har latt seg gjøre.

4 Presentasjon og drøfting av resultat

I kapittelet presenteres undersøkelsens hovedfunn slik de fremkom etter analyseprosessen. Funnene blir presentert med utgangspunkt i empirien og de kategoriene som oppsto ved gjennomlesing og tolkning av materialet. Dette arbeidet ble gjort i tråd med prosessen slik den er beskrevet i metodekapittelet. Det er benyttet mange intervjuer for å illustrere og understøtte hovedfunnene. Sitatene som er benyttet er valgt ut fordi de belyser tema godt, enten fordi de fanger opp det essensielle, eller fordi det eksemplifiserer hva flere har sagt (Dalen, 2011). Sitatene er merket med gruppeledere/helsesøster 1, 2, 3 og 4. Etter at resultatene er presentert drøftes hovedfunnene opp mot relevant teori knyttet til skilsmisser, risiko- og beskyttelsesfaktorer, salutogenese, behov for samtalepartnere ved sorg og kriser og gruppeteori, samt annen relevant teori og forskning.

4.1 Resultat knyttet til gjennomføringen av skilsmissegruppene

Her presenteres resultatene tilknyttet gruppeledernes erfaringer til delproblemstilling 1 – *På hvilke måter gjennomfører gruppelederne samtalegruppene?* Funnene presenteres under kategoriene: *bruk av veiledningspakken, rekruttering, rammebetingelser, videre oppfølging, tilrettelegging for samtale, samledelse, foreldreinvolvering, evaluering og utfordringer tilknyttet gjennomføring.*

4.1.1 Bruk av veiledningspakken

Samtalegruppene er forankret i et materiale som omtales som veiledningspakken (Voksne for Barn, 2012). Veiledningspakken som er utviklet for barneskolen består av en veileder med innspill til seks tema for samtaler; oppbruddet, pappa flytter, samværsordninger, ny kjæreste, nye søsken og hvordan hjemmeforholdene påvirker hverdagen. Veilederen inneholder også blant annet metodeforslag, teoriforankring, billedboken *Even og skilsmissen*, informasjonsmateriell og spill. Det er særlig veilederen med de seks samtaletemaene og boken *Even og skilsmissen* gruppelederne trekker frem på spørsmålet om de benytter seg av veiledningspakken som er utviklet for programmet. Gruppeleder 3s uttalelse kan oppsummere dette:

Du, den veilederen benytter jeg veldig. Jeg prøver å følge den nesten litt slavisk fra gang til gang. Den er veldig ryddig og enkel å forholde seg til. Og så blir det selvfølgelig litt avsporinger her og der. Men jeg bruker de historiene og boken og de temaene som er for hver gang selvfølgelig.

Vi ser her at gruppelederen trekker frem at veilederen er enkel å bruke, den er ryddig og inneholder historier og temaer som benyttes i gruppetimene. Veilederen dekker de mange prosesser og endringer som kan finne sted før, under og etter en skilsmisse. Veilederen presenterer forslag til tilnærming til skilsmisseproblematikk som gruppelederne benytter seg av og finner formålstjenelig. Også boken, *Even og skilsmissen*, blir benyttet og den er med på å sette ord på noen av de følelser og reaksjoner som kan komme tilknyttet en skilsmisse. Helsesøster 1 viser til hvordan boken var med på å sette i gang barnas tanker og dermed bli et utgangspunkt for samtaler.

Det var noen som plutselig kom spontant med ting de satt og tenkte på, som kom i forbindelse med boka. Det er noe med å lese historier, da kommer det opp ting.

Helsesøsteren viser til at boken og historiene gjorde det enklere for barna i gruppene å snakke om det de tenker på og få satt ord på sine egne historier. I tillegg til kunnskapsmateriale består veiledningspakken av forskjellig informasjonsmaterieell i form av skjema og brosjyrer. Dette blir også benyttet av gruppelederne, blant annet når de informerer foreldrene eller planlegger gruppene. Gruppeleder 3 understreker avslutningsvis i intervjuet betydningen av veiledningspakken slik:

Det er veldig fint at det er utarbeidet og forankret i et godt opplegg som ikke krever for mye planlegging i en ellers travel hverdag. Det er veldig enkelt å sette i gang med disse gruppene. Og at foreldrene også bare kan gå inn på nettsidene å lese litt om det og at det ikke bare er noe helsesøster på skolen finner på. Så det er veldig fint, og at brosjyrer og skjema er utviklet.

Helsesøstre har som andre i skolen en hektisk hverdag, der mye skal gjøres og oppgaver må prioriteres. Veiledningspakken som er utviklet er med på å forenkle planleggingsprosessen og som nevnt over gjennomføringen av gruppene. Hun viser også til at informasjon om samtalegruppene er lett tilgjengelig på nett. Dette kan bidra både til å kvalitetssikre tiltaket og å gjøre informasjon lett tilgjengelig for foreldre.

4.1.2 Rekruttering

Rekruttering av barn til gruppene foregår både via informasjon i klassen og til foreldre. Foreldrene får enten informasjon på foreldremøtet, i brev form direkte hjem eller som ranselpost med barna. Helsesøster 1 viste til at det er viktig å ta kontakt både med foreldre og barn.

For det vi vet er at foreldre ofte kan si nei, min datter takler det så bra så hun trenger ikke. Men det vet vi jo ikke stemmer, så det er viktig å gå til barna også.

Det er ifølge denne helsesøsteren viktig både å involvere barn og foreldre i rekrutteringsprosessen, fordi barn og foreldre kan ha ulikt syn på barnets behov for å gå i gruppe. Gruppelederen viser til at foreldre tror barna har det bra, og at de derfor takker nei på sine barns vegne. Dermed er det avgjørende at også barn får informasjon og blir spurt. Men selv med en tilnærming som involverer både foreldre og barn er det ikke slik at alle barn som ønsker å være med får muligheten til det. Barn er avhengig av en av foreldrenes samtykke for å delta. De fleste foreldre som mottar tilbudet takker ja, men noen foreldre takker også nei. Det ble oppgitt flere grunner til at foreldrene takker nei, blant annet at foreldrene ikke kjenner barnas behov tilknyttet bruddet, som gruppeleder 1 uttrykker:

Det opplevde vi også at barna ønsket, men foreldrene sa nei. Det sier litt om hva foreldre tenker om hvordan barn takler en skilsmisse. Fordi barna er så lojale så de forteller ikke eller tar ikke opp så mye, de vil ikke belaste foreldre med alle sine ting. Derfor tror jeg mange foreldre ikke vet hvordan barn egentlig har det.

Her viser helsesøsteren til at foreldrene takker nei til tilbudet fordi de tror barna har det bra og takler skilsmissen godt og derfor ikke har behov for samtalegrupper. I følge denne helsesøsteren er det derimot mange barn som har et behov, men foreldrene er ikke klar over det. Barna ønsker å skåne foreldrene for sine egne problemer og bekymringer, noe som gjør at foreldre er uvitende om sine barns behov. Gruppeleder 3 trekker frem to andre grunner til at foreldre er motvillig til barnas deltakelse. Først viser hun til problematiske hjemmeforhold:

Det hender for eksempel hvis det er barnevernssaker, da er det sånn at foreldre er litt engstelige for hva de kan komme til å si i gruppa. Så det har jeg opplevd at elever som både læreren og jeg ønsker veldig sterkt skal være med i gruppe der har foreldrene satt ned foten. Det synes vi jo er veldig synd.

I noen familier er hjemmesituasjonen særlig komplisert eller konfliktfull. Foreldre kan da være engstelige for hva barna tar med seg inn i gruppene. De ønsker ikke at andre skal få

innsikt i deres situasjon og ønsker derfor ikke at barna skal gå i slike grupper der de kan komme til å snakke om sensitive tema ved hjemmeforholdene med andre. Gruppelederen vektlegger at dette er barn både hun og skolen mener har særlig behov for å gå i en slik gruppe. Videre viser hun til at det er vanskelig å rekruttere barn fra familier med en annen kulturell bakgrunn enn norsk. Følgende sitat fra gruppeleder 3 illustrerer dette:

Og så opplever jeg at det er vanskelig å rekruttere elever som har en annen kulturbakgrunn, fordi i noen kulturer snakker man ikke om familiens problemer utenfor familien. Så det har vært litt sånn at jeg stort sett har etnisk norske i gruppene og det synes jeg jo er litt synd, for dette er en skole der det er mange ikke etnisk norske.

Her vises det til at andre kulturer ikke er fortrolige med å involvere utenforstående i forhold som omhandler familien. De ønsker dermed ikke å sende barna til samtalegrupper der familieproblematikk er hovedtema. Selv på en skole der det er mange ikke etnisk norske barn består samtalegruppene hovedsakelig av barn som er etnisk norske.

4.1.3 Rammebetingelser

Rammebetingelser viser til hvilket trinn gruppene blir lagt til, hvor mange elever det er i hver gruppe og hvor mange gruppetimer de holder. Gruppene blir i all hovedsak lagt fast til 3. eller 4. klassetrinn. Helsesøster 2 oppsummerer hvorfor hun hadde gruppene på fjerde trinn slik:

Gruppetilbudet har jeg valgt å legge på fjerde trinn, fordi jeg synes fjerde trinns barn er barn som begynner å få ganske mye innsikt og som har litt andre perspektiver enn det de minste trinnene har. De har evnen til å sitte stille i den tiden de skal være i gruppe og de er såpass lekne og synes den boka er fin.

Denne helsesøsteren trekker frem tre ting; innsikt og perspektiv, konsentrasjon og lekenhet. Et annet sted i intervjuet viser hun til at barna i gruppene er åpne og tillitsfulle og fine å ha i grupper. I denne alderen begynner de å få mer selvinnsett og de klarer i større grad å ta ulike perspektiv noe som muliggjør gode samtaler. De kan sitte stille og konsentrere seg om det som skal skje, og de er ennå så små at det er lett å sette i gang med leker og spill. Denne aldersgruppen er også godt fornøyd med boken *Even og skilsmissen* som benyttes. Helsesøster 3 valgte også fjerde trinn fordi de er mer reflekterte og modne enn de yngre barna. Men hun hadde også hatt samtalegrupper for syvendeklasse barn og oppsummerer erfaringene slik:

Jeg hadde det på sjuende trinn første gangen og det var helt fantastisk. Men grunnen til at jeg har det på fjerde trinn er at på sjette og sjuende skjer det så mye. Og så er jeg litt involvert med pubertetsgrupper, vaksinerings og sånt på de trinnene. Og for at jeg ikke skal spise opp for mye tid fra skoleundervisningen passer det med fjerde trinn, for der har jeg ikke noe program på noen måte. Og da er det lettere for meg å få innpass til å kjøre grupper.

Jeg tolker denne helsesøsteren slik at med eldre elever fungerer gruppene godt nettopp fordi de er mer reflekterte og modne, noe som kan tilsi at de i større grad enn yngre barn deltar i samtalen og kommer med innspill. Men selv om barna på sjuende trinn er gode samtalepartnere er det praktiske hensyn som gjør at hun velger fjerde trinn. Der er ikke det faglige trykket så stort, og hun har ingen andre oppgaver som helsesøster på dette trinnet, noe som gjør at det er lettere for henne å ta av disse barnas undervisningstid. Gruppelederne viser også til at barn i tredje og fjerde klasse i større grad klarer å sitte stille og holde fokus enn de yngre barna. Følgende sitat fra helsesøster 1 understreker dette:

Men jeg tenker at andre klassinger de er for små, veldig mye uro og vanskelig å holde fokus.

De yngste barna blir av alle helsesøstrene opplevd som urolige. De har i større grad problemer med å konsentrere seg i gruppetimene, og dette forvansker gjennomføring og gode samtaler.

Gruppene er på mellom 4 - 6 elever avhengig av hvor mange skilte barn det er på trinnet. Er det mange skilte barn blir det flere grupper eller ventelister for at ikke gruppene skal bli for store. Helsesøster 1 forklarer gruppestørrelsen hun hadde slik:

Vi hadde fem og seks. Jeg synes seks er maks for at alle skal slippe til. Har du for mange slipper ikke alle til, så da er fem, seks bra. Og ikke for få, for hvis en er borte er det sårbart igjen. Så det er viktig at ikke det er altfor få i utgangspunktet da.

Både denne helsesøsteren og de andre refererer til at grupper på 4 - 6 elever er optimalt. Da er gruppen liten nok til at alle får sagt noe og får oppmerksomhet, og stor nok til at det kan bli gode samtaler selv om noen er fraværende.

På spørsmålet om hvor mange gruppetimer de holdt svarer alle at de holder de seks timene det er anbefalt i veilederen. Helsesøster 2 svarer:

Vi følger veilederen og vi har i utgangspunktet seks gruppetimer, men det hender at vi en gang i mellom må ta i bruk en syvende time for å komme i mål fordi at det har vært enkelte tema som har opptatt barna ekstremt mye, eller det har vært en gruppe hvor

det har vært mye prat og mye bidrag slik at vi ikke kommer igjennom det vi skal på hver time. Så det har hendt at vi har tatt i bruk den 7ende gangen. Men det er i hvert fall seks ganger hver gang.

Helsesøster 1 uttaler:

Vi hadde en gruppe seks ganger til, det sier jo noe om behovet. De ville gjerne gå, de ville ikke bare slippe timen, men de så nytten av det. Det var et godt tilbud.

Begge disse helsesøstrene viser til at det kan være behov for å ha flere gruppetimer enn de seks som er anbefalt for å få dekket alle temaene. Både fordi enkelte temaer tar mye tid, og fordi noen grupper er veldig aktive og snakker mye. Helsesøster 1 trekker også frem at barna ønsker å gå i gruppe, ikke for å slippe skoletimer, men fordi de opplever tiltaket som nyttig. Disse to helsesøstrene viser til at de er fleksible og kan tilrettelegge for mer oppfølging i de tilfeller der barna uttrykker behov for det. Gruppeleder 4 svarer dette på oppfølgingsspørsmål om seks gruppetimer er nok:

Ja, det er det barna sier og det synes nok vi også. Det blir veldig mye rundt det og det er greit å gå tilbake til skolen også. Det er akkurat passe. De aller fleste sier akkurat passe og noen få sier for få. Men for mange er det ingen som har sagt.

Denne helsesøsteren viser til at både hun og barna er fornøyd med seks gruppetimer. Noen kunne ha behov for flere timer, men ingen ønsker at det skal være færre timer. Også gruppeleder 3 viser til at noen barn ønsker flere gruppemøter, men da følger hun dem opp individuelt. Hun sier:

Det er flere som ønsker å gå i gruppen lenger, men da blir det individuell oppfølging.

Helsesøsteren viser her at om barna har behov utover gruppemøtene følger hun dem opp individuelt. Dette omtales videre i punktet som følger.

4.1.4 Videre oppfølging

Alle barna blir informert om at de kan ta kontakt med gruppeleder, også utenom timene, om de har behov for det. Helsesøster 2 sier:

Det sier vi veldig ofte til barna at de gjerne kan komme og snakke med oss også etter at gruppene er avsluttet. Og selvfølgelig også om andre ting enn det å være skilsmissebarn. For nå kjenner de oss voksne på skolen litt bedre når de har vært med på dette gruppetilbudet her.

Barna i gruppene blir gjentatte ganger fortalt at de kan ta kontakt med helsesøstrene om de har behov for det, enten for å snakke om skilsmisserelaterte problemstillinger eller andre ting de har behov for å snakke om. Gruppene gjør at barna blir kjent med helsesøster og medleder, noe som kan gjøre det lettere for dem å ta kontakt om de får behov for det. Det er flere barn som får ekstra oppfølging i etterkant av gruppesamtalene, og helsesøster 3 svarer følgende om behovet for oppfølging:

Ja, det hender. Jeg har barn jeg har fulgt opp i to år med samtale en gang i måneden eller hver fjortende dag. Det avhenger litt av hvor stort behovet er.

Denne helsesøsteren viser til at hun følger opp barn som har behov for det også utover de seks gruppetimene. Hun viser til at i noen tilfeller er behovet stort, og at hun jevnlig over flere år har fulgt opp enkeltbarn. På oppfølgingsspørsmål om hun følger opp disse barna selv sier hun:

Ja, men er det graverende ting som kommer fram eller jeg ser at eleven sliter veldig så kobler jeg inn enten skolepsykolog, barne- og ungdomspsykiatrien eller familievernkontor.

Gruppelederen følger i all hovedsak opp barna selv, men om det kommer frem alvorlige ting, eller barnet har psykiske problemer trekker hun inn andre instanser, som spesialisthelsetjenesten, for å sikre at barna får den oppfølgingen de trenger. Gruppene er også med på å sikre oppfølging av barn som kanskje ellers ikke ville fått hjelp fordi ingen er klar over hvor vanskelig de har det. Gruppeleder 3 sier:

Ved å ha de gruppene klarer man kanskje å fange opp noe som man ellers ikke ville ha klart å fange opp.

Gruppene er et sted der man kan avdekke alvorlige omstendigheter og fange opp forhold som man kanskje ellers ikke ville ha klart å fange opp. Også helsesøster 1 opplever at gruppene er med på å avdekke ting som ikke tidligere har vært kjent. Hun sier:

De to første gruppene vi hadde da kom det frem masse tøffe ting. I den aller første gruppa var det en jente som fortalte fæle ting. Og det endte opp med en melding til barnevernet. Så jeg satte i gang en svær snøball.

Denne helsesøsteren viser til at hun på bakgrunn av informasjon hun fikk gjennom gruppemøtene var nødt til å sende en bekymringsmelding til barnevernet som fikk store konsekvenser, både for henne som helsesøster og for barnet som var involvert. Også helsesøster 2 har to ganger bedt om bistand fra barnevernet, og hun understreker at det er

noen barn som har det veldig vanskelig. Helsesøster 4 har ikke opplevd noen slike alvorlige saker, noe som kanskje kan forklares ved at det er forskjell på skolene i forhold til blant annet skolestørrelse, elevmasse, sosioøkonomiske forhold og kulturelt mangfold.

4.1.5 Tilrettelegging for samtale

Gruppelederne fikk spørsmål om hvordan de får barna til å prate i gruppemøtene. Alle gruppelederne viser til at de i felleskap med barna lager noen grupperegler som skal følges og at det er med på å strukturere samtalen. Gruppeleder 2 illustrerer dette:

I oppstarten har vi alltid noen kriterier for hvordan en gruppe skal være for å bli best mulig, for at alle skal føle seg trygge. Da bestemmer vi hva slags grupperegler vi skal ha, det med å rekke opp hånden, vente på tur, lytte til hverandre, at ingen spørsmål er dumme, at du forteller det du selv har lyst til og at vi har taushetsplikt. Vi lager noen klare rammer i starten av gruppene og så bruker vi boka og de temaene som kommer fram i boka og så er det åpne spørsmål i den veilederen som gjør at man får i gang en god prat da. Det er sjelden stille her.

I tillegg til å ha klare regler for hvordan man skal oppføre seg i gruppene trekker gruppelederen frem at hun benytter boken, veilederen og spørsmålene i den som utgangspunkt for samtaler, noe som også bekreftes av de andre gruppelederne. Gruppeleder 2 utdyper videre dette med taushetsplikten og sier:

Taushetsplikt er et vanskelig ord for barn, men vi blir enige om at det vi forteller her i dette rommet, blir her i dette rommet. Hvis noen spør hva vi snakker om kan vi si at vi snakker om det å ha skilte foreldre som en generell greie slik at de ikke skal oppleve at det hviskes og tiskes ute etterpå om hva man forteller.

Gruppeleder 1 sier dette om taushetsplikten:

Vi tok opp dette med taushetsplikten, at det ikke var lov til å snakke om ting utenfor gruppemøtene. Det er ikke så lett for de minste å skjønne det. Det jobbet vi mye med og minnet dem om at det vi snakker om i gruppa det er her og det snakker vi ikke med andre om eller med dem hjemme. Med mindre de har lyst til å fortelle det de opplever selv, men ikke snakke om hva de andre i gruppa forteller, det er ganske viktig. Så de skal føle at det blir der. De største skjønner det, men for de minste tror jeg det er litt tøft å forstå.

Taushetsplikten er noe det snakkes mye om på møtene, særlig for å forsikre seg om at de yngste barna forstår hva det betyr. Det blir understreket at barna ikke kan referere til det som skjer i samtalen utenfor gruppemøtene, så sant det ikke er deres egne opplevelser. Det vises

til at de største barna forsår konseptet, men at det kan være noe problematisk for de yngre barna. Ingen av gruppelederne har opplevd noen problemer tilknyttet taushetsplikten.

Gruppelederne viser til at deres rolle er å tilrettelegge og styre samtalene slik at alle barna får muligheten til å si noe. Gruppeleder 2 sier:

Når det er jeg som er gruppeleder så er det jeg som styrer gruppa og inkluderer barna. Det er noen som kanskje er mer stille enn andre og som ikke tar initiativ og rekker opp hånden. Og så må jeg holde tilbake de som er veldig ivrig. Jeg passer på at alle blir sett og de stille barna får veldig positiv respons når de tar initiativ og de vil fortelle noe. De får de enkle spørsmålene, de ufarlige spørsmålene slik at de kanskje føler at de kan svare på noe uten å måtte komme ut med det som de synes er vanskelig.

Gruppelederen viser at hun styrer samtalene ved å oppmuntre de stille barna og dempe de ivrige barna. Slik blir alle inkludert og får mulighet til å delta om de ønsker det.

Gruppelederne tar også ansvar for å styre vekk fra tema som ikke egner seg i gruppemøtene.

Gruppeleder 1 sier:

Det er jo noen som forteller om ting som jeg tenker ikke alle trenger å vite. Jeg må styre det litt og si at det har jeg lyst til å snakke med deg om etterpå, vi lar det ligge litt nå. For å skåne barna for ikke å eksponere seg altfor mye.

Her viser hun til at hvis det kommer opp ting som hun mener ikke hører hjemme i gruppemøtene så avslutter hun samtalen og tar det opp igjen med det enkelte barnet i etterkant av møtet. Det gjør hun for å skjerme barnet fra å avdekke for mye om seg selv og sin familie.

4.1.6 Samledelse

Gruppene blir i tre av fire tilfeller ledet av to gruppeledere. Ved å være to gruppeledere kan de dele på arbeidsoppgavene. Gruppeleder 2 sier:

Vi er gruppeleder annenhver gang stort sett og den som da ikke er gruppeleder er med som observatør i hvordan barnegruppa er, om det er noen som plutselig trekker seg tilbake noen som blir lei seg for noen ting, har øynene på barna for å se hvordan de reagerer på ulike ting, tematikk. Når du er gruppeleder skal du styre gruppen, men du skal også ta utgangspunkt i boka og veilederen så da er det veldig godt å være to. Og den som ikke er gruppeleder den kan ta noen små notater om det er ting som vi skal huske å ta med oss inn i neste møte, eller observasjoner eller tanker vi gjorde rundt ulike tema og barna.

Samtalegruppene blir ledet av de to gruppelederne annenhver gang. Den ene gruppelederen leder gruppen og holder fokus på dagens tema, mens den andre har en mer tilbaketrukket rolle for å registrere om det er noen som reagerer på det som kommer opp og eventuelt trenger ekstra oppfølging. Den som ikke har en aktiv lederrolle kan i tillegg observere prosess og skrive ned refleksjoner rundt tema eller ting som kan gjøres annerledes, eller som skal huskes til neste gang. Gruppeleder 3 viser til at hun er alene om å gjennomføre gruppene.

Det er veldig nyttig å være to og det er det som anbefales. Men det er dessverre ikke alltid lett i hverdagen å få det til.

I hennes tilfelle er det sykdom blant personalet på skolen og vanskelig å få noen andre til å avse tid til å være med å holde grupper sammen med henne. Også gruppeleder 4 trekker frem at skolen ikke alltid har personale å avse til samtalegruppene:

Det hender det kan være vanskelig å få tak i noen, avse noen fra skolen. Det er forskjell fra skole til skole hvor mye de kan avse til det.

Gruppeleder 4 viser her til at det varierer fra skole til skole om de har personalet som kan prioritere tid til å være med å lede samtalegrupper.

Gruppelederne fikk spørsmål om hvem de samarbeider med. Helsesøster 2 samarbeider med undervisningsinspektøren, mens helsesøster 4 hovedsakelig samarbeider med en helsesøster fra en annen skole. I de tilfeller der hun samarbeider med noen fra skolen er det:

Spesialpedagog, SFO-leder, en før har hatt rektor. Det har vært mest spesialpedagoger egentlig.

Det er dermed flere av skolens ansatte som kan være representert som medleder for samtalegruppene. Helsesøster 1 trekker frem at hun samarbeider med instanser utenfor skolen:

Jeg tok kontakt med familievernkantoret så jeg hadde med en fra familievernkantoret, og det synes jeg var veldig interessant. Fordi de har jo den bakgrunnen med alt dette her fra sin side så det var veldig interessant og lærerikt faktisk. Jeg hadde det på alle gruppene utenom den siste, da hadde vi fått kommunepsykolog som var med for den gruppen.

Denne gruppelederen samarbeider med instanser utenfor skolen, familievernkontor og kommunepsykolog. Hun samarbeider med personer som har en annen bakgrunn enn henne selv, noe som gjør samarbeidet veldig interessant og lærerikt. Det å samarbeide med noen utenom skolen er et bevisst valg for denne gruppelederen. Hun sier videre:

Men noen har jo brukt lærere og sosiallærere, jeg setter litt spørsmålstegn ved det, jeg tror ikke barna vil være så åpne når det er noen fra skolen med, jeg har ikke prøvd det men det er en tanke jeg har. At vi får kanskje mere, de er mer åpne og tar opp ting. Kanskje på en annen måte. Jeg vet ikke, men det er sånn jeg tenker da.

Denne helsesøsteren trekker frem at ved at medlederen er en utenforstående, en som ikke er involvert i andre sider av barnas liv på skolen, får en kanskje barna til å åpne seg på en annen måte. Lærere og sosiallærere er personer barna møter i det daglig, og barna vil muligens føle at de blir konfrontert med det som er i gruppene i møte med dem. På den annen side kan det gi en trygghet å snakke med noen man kjenner og vet hvem er.

4.1.7 Foreldreinvolvering

Foreldrene er i liten grad involvert i gjennomføringen av samtalegruppene. Innledningsvis mottar foreldrene et brev der de må samtykke til barnas deltakelse, og det gjør som nevnt de fleste. I brevet de mottar blir de også informert om at de kan ta kontakt om de ønsker det.

Helsesøster 2 sier:

I informasjonsskrivet som sendes hjem som de må skrive under på og sende svarslipp tilbake står det noen ting om at hvordan vi har tenkt til å lede gruppen og hvordan de er velkommen til å ta kontakt underveis om det skulle være noen ting. Det er ingen som har gjort det etter hva jeg kan huske på de årene.

Helsesøsteren viser her til at foreldrene er informert om tilbudet og invitert til å ta kontakt om det skulle være noe de lurer på eller ønsker å ta opp. Men verken hun, eller helsesøster 1, har opplevd at noen foreldre har tatt kontakt. Helsesøster 4 har opplevd at noen få har tatt kontakt:

Det er ikke så mange som ringer, bare noen få. De ringer hvis det er noe vi skal vite om barnet, om det er spesielt lei seg eller sint og sier fra om det er noe og vil gjerne at vi skal si ifra hvis det er noe underveis.

Noen foreldre ringer altså for å informere helsesøster om barn som er særlig sårbare eller sinte slik at hun kan være forberedt på det. Disse foreldrene ønsker også tilbakemelding hvis det hender noe med barna deres i gruppemøtene. Alle gruppelederne viser til at de tar kontakt med foreldrene hvis de føler at det er behov for det. Som helsesøster 4 sier:

Men noen ganger føler jeg at jeg trenger å ta kontakt hvis det dukker opp noe det er viktig for foreldrene å vite. I samråd med barnet egentlig.

Også helsesøster 3s uttalelse illustrerer dette godt:

Det hender at jeg tar en telefon til dem hvis det dukker opp ting som jeg tenker at de bør vite. Hvis de har et veldig anstrengt forhold til en bonuspappa eller stemor eller det er et veldig betent tema, da snakker jeg ofte med den eleven og spør om det er i orden at jeg ringer mamma om dette her? Det synes de ofte er veldig allright fordi det kan være litt vanskelig å fortelle selv.

Disse to helsesøstrene tar altså kontakt med foreldrene om det dukker opp tema eller problemstillinger som de mener det er viktig at foreldrene får vite om, noe også de andre to gjør. Ingen helsesøstre tar kontakt med foreldrene uten barnas samtykke, og barna er i følge helsesøster 3 glad for å få hjelp til å formidle vanskelige tema til foreldrene sine. Foreldrene får på ulike måter informasjon om hva som har foregått i gruppene. Helsesøstrene 1 og 4 sender ut et informasjonsbrev til foreldrene når gruppemøtene er over. I brevet blir foreldrene informert om hvilke tema de har snakket om i gruppene, hva barna opplevde som nyttig og hvilke råd barna har til foreldrene generelt. Helsesøster 2 ønsker tilbakemelding av foreldrene på informasjonsskrivet, og spørreskjema hun noen ganger sender ut, men hun viser til at det er vanskelig å få tilbakemelding.

Vi oppfordrer veldig foreldrene til å ta kontakt om det er noe de ønsker å bringe opp, som de har observert rundt sitt barn eller om det er ting de ønsker å gi tilbakemeldinger på. Eller noen ganger så sender jeg ut et spørreskjema til foreldrene med ønske om tilbakemelding. Det er sjelden jeg får det. Det er lite respons tilbake må jeg si. Men de gangene jeg får respons tilbake har det bare vært positivt. Ja, i stor grad så har det vel det.

Her viser hun til at hun gir foreldrene beskjed om at hun veldig gjerne tar imot tilbakemeldinger fra dem. Men hun får det sjelden. Heller ikke spørreskjemaet som sendes ut får hun svar på. Hvis hun får tilbakemeldinger fra foreldrene er det positive tilbakemeldinger hun får. Hun oppsummerer hvorvidt hun har kontakt med foreldrene slik:

Så, nei, jeg har ikke mye kontakt med foreldrene. Verken før, under eller etter.

Helsesøster 3 viser til at det ikke er noen tilbakemelding til foreldrene fordi gruppene skal være et sted der barna skal kunne snakke åpent uten å være redd for å såre foreldrene.

Nei, de får ikke noe brev i etterkant. Det er litt sånn at barna ikke skal være redde for at jeg skal fortelle alt til mamma og pappa. Det skal være en frisone i forhold til at de skal kunne snakke fritt uten å være redd for å såre mamma eller pappa. Så derfor har jeg skrevet det på informasjonen til foreldrene at jeg tar kontakt med dem ved behov. Hvis det skulle dukke opp noe så blir de kontaktet og at de kan ta kontakt med meg hvis de ønsker.

Denne gruppelederen trekker frem at samtalegruppene skal være et sted der barna skal kunne snakke om hva som helst uten å være redd for at foreldrene får vite om det. Hun informerer derimot foreldrene om at de kan ta kontakt og at hun tar kontakt ved behov, noe hun i tidligere sitat viser til at hun gjør, og da i samarbeid og med samtykke fra barnet.

I veilederen (Voksne for Barn, 2012) blir det vist til at en kan holde en mamma og pappa kveld i etterkant av gruppene for å informere om hva som er gjort og hvilke råd barna ønsker å gi foreldrene sine. Ingen av gruppelederne jeg intervjuet avslutter med en slik mamma og pappa kveld, og helsesøster 3 sier:

Nei, det har jeg ikke hatt kapasitet til. Nei, men helt sikkert veldig nyttig og fint.

Fraværet av mamma og pappa kvelder blir forklart ut i fra et ressursperspektiv, hun har for lite kapasitet. Men hun understreker at en slik kveld vil være fordelaktig.

4.1.8 Evaluering

Alle gruppelederne gjennomfører en evaluering av gruppene sammen med barna på det siste gruppemøtet. Tre av gruppelederne benytter seg av det ferdig utarbeidede evalueringsskjemaet i veiledningspakken. Her svarer barna anonymt. Helsesøster 2 refererer derimot til at barna har problemer med å skjønne hva de skal svare på dette skjemaet og at hun derfor foretar muntlig evaluering med barna i stedet.

Barna og vi voksne evaluerer. I starten så evaluerte vi med et spørreskjema som ligger i veilederen. Men det spørreskjemaet opplevde jeg at barna synes det var vanskelig å svare på. Det ble mye spørsmål, hva mener de egentlig her og hva skal jeg svare her. Det ble feil at jeg skal synes og mene noe om det. Så vi tar evalueringen muntlig, for da hvis noen sier noe, så sier noen andre noe annet og så supplerer de hverandre og så synes jeg at jeg får mye bedre svar tilbake fra barna på hvordan de synes det har vært. Om det er noe de synes vi kunne gjøre annerledes, bedre, om de fikk lov å ønske seg noen forandringer eller et eller annet sånn.

Denne helsesøsteren gikk altså bort fra den anonyme evalueringen til en mer muntlig tilbakemelding. Hun opplever at barna er aktive og at de utfyller hverandre og gir gode og mer utfyllende svar enn ved utfylling av evalueringsskjemaet. Gruppelederne 1, 2 og 3 sender også ut evalueringsskjema til foreldrene. Gruppeleder 3 får tilbakemelding på disse fordi ”barna passer på foreldrene sine” som hun sier, mens de andre to i liten grad får tilbakemelding på det som blir sendt ut. Helsesøster 1 sier:

Så på slutten når vi har hatt alle gangene så sender vi evalueringsskjema hjem til foreldrene. Og det var veldig få vi fikk tilbake igjen, jeg må si det.

Det er altså ikke så mye tilbakemelding fra foreldrene på evalueringsskjemaene som blir sendt ut. Heller ikke lærerne gir tilbakemelding når de blir bedt om det. Helsesøster 1 viser til dette:

Vi sender jo evaluering til lærerne og, men vi får jo ikke så mye tilbakemelding. Evaluering er alltid vanskelig. Du får ikke alltid så veldig mye tilbakemeldinger. Barna var de som ga de beste tilbakemeldingene på det siste møtet hvor vi hadde evaluering om hvordan det hadde vært.

Gruppelederen trekker her frem at det ikke er så mye tilbakemeldinger å få fra lærerne når en ber om det. Hun forklarer dette med at evaluering alltid er vanskelig. Hun viser til at det er barna som på det siste møtet er med på å evaluere hvordan gruppemøtene har vært.

4.1.9 utfordringer tilknyttet gjennomføring

Gruppelederne fikk spørsmål om det var noen spesielle utfordringer tilknyttet det å gjennomføre skilsmissegrupper. Til det svarer alle at det ikke er noen særlige utfordringer. Det eneste gruppeleder 1, 2 og 4 trekker frem er uro, som illustreres av gruppeleder 2:

Nei, jeg synes i grunnen ikke det er noen særlige utfordringer. Det eneste er at det kan være vanskelig å sitte rolig.

Mens gruppeleder 3 svarer:

Det vanskeligste er egentlig å finne en tid som passer for læreren og som passer for meg. Organiseringsmessig så kan det være litt utfordrende men det løser seg alltid. Ellers har jeg ikke opplevd noen store utfordringer, nei.

På slutten av intervjuet la hun derimot til:

Det er en utfordring å få med alle kulturer, for det er jo ikke slik at behovet er mindre i andre kulturer tenker jeg. Det er noe vi må jobbe med.

Gruppelederne svarer at det ikke er noen spesielle utfordringer knyttet til gjennomføringen av samtalegruppene, annet enn det å håndtere uro eller finne tidspunkt for gjennomføring av gruppene. Ved nærmere ettertanke trekker gruppeleder 3 også frem utfordringen med å rekruttere ikke etnisk norske barn, noe hun tidligere har trukket frem i intervjuet.

4.2 Drøfting av delproblemstilling 1: samtalegruppene gjennomføring

Nedenfor følger drøftingen av delproblemstilling 1: *På hvilke måter gjennomfører gruppelederne samtalegruppene?* Resultatene viser at det kom opp mange interessante funn, og drøftingen vil fokusere på programmets styrker og/eller mulige utfordringer slik de kom frem under analyseprosessen. Dette for å synliggjøre hva som gjør dette til et godt program og hvilke tema en kanskje kan adressere særlig i fremtidig gjennomføring av grupper. Drøftingen gjøres i sammenheng med teori, og presenteres under kategoriene; *kunnskap og informasjon, organisering for interaksjon og ivaretagelse og samarbeid og involvering.*

4.2.1 Kunnskap og informasjon

Drøftingen bygger på resultatene fra kategoriene *bruk av veiledningspakken, rekruttering og evaluering.* Kunnskap og informasjon står sentralt i gjennomføringen av samtalegruppene. Programmet er forankret i et godt utviklet og bearbeidet materialet, kalt veiledningspakken (Voksne for barn, 2012). Gruppelederne viser til at de benytter seg av dette i stor grad i gjennomføringen, både i planleggings-, rekrutterings- og evalueringsarbeidet.

Veiledningspakken inneholder både kunnskapsmateriale tilknyttet skilsmisseproblematikk og informasjonsmateriell i form av brosjyrer og skjema. Det er særlig veilederen med de seks samtaletemaene og boken om Even og skilsmissen gruppelederne trekker frem som nyttig. Veilederen og boken er med på å synliggjøre, både for gruppelederne og barna, de mange prosesser og endringer som kan finne sted under og etter en skilsmisse. Gruppelederne trekker frem at historiene er relevante og at barna kan kjenne seg igjen. Dette gjør at materialet er et godt utgangspunkt for samtaler i gruppemøtene. Faglig kunnskap om gruppelemmenes felles problem er ifølge Heap (2005) avgjørende for å få velfungerende grupper, og dette materialet er med på å gi gruppelederne kunnskap og innsikt i skilsmisseproblematikk. Kunnskap kan gi fleksibilitet og øke gruppeledernes mulighet til å møte barn med ulike utfordringer på deres premisser. I tillegg er kunnskapsmaterialet tilrettelagt og tilpasset målgruppen slik at gruppelederne ikke selv behøver å gjøre det. Ved bruk av et ferdig utarbeidet materiale må man samtidig være seg bevisst at man ivaretar barns innspill på en god måte underveis og ikke bare følger det opplegget som er utarbeidet.

I tillegg til kunnskapsmaterialet benytter gruppelederne informasjonsmateriell, skjema og brosjyrer som er utviklet, blant annet når de skal informere foreldrene om tilbudet eller evaluere gruppene. De viser til at informasjonsmaterialet gjør det enklere å sette i gang med tiltaket, det forenkler planleggingen og gjennomføringen. Planleggingsfasen er avgjørende for å sikre en god prosess (Heap, 2005), og materialet gjør kanskje både at planleggingen går fortere, og at mange sider i prosessen blir ivaretatt, fordi tema og forslag til spørsmål og metodetilnærming ligger klart. Skilsmissegruppene blir dermed et tiltak det er lett å prioritere, i en hektisk hverdag der mye skal gjøres og oppgaver må prioriteres bort.

Resultatene viser at barna rekrutteres til gruppene ved å informere både barn og foreldre, via informasjonsmateriell og ved informasjon i klassen og på foreldremøter.

Rekrutteringsprosessen er viktig og Heap (2005) vektlegger hvordan potensielle gruppe-medlemmer må få god og sannferdig informasjon om det som skal skje i gruppemøtene. Det er avgjørende at de som skal være med er motivert og ikke er overtalt til å være med (Heap, 2005). Det blir også vist til at det er et velutviklet konsept med informasjon på nett, noe som er med på å kvalitetssikre tilbudet og gjør det enkelt for foreldre å finne mer informasjon om de ønsker det. Nettsiden kan gi foreldrene et bedre grunnlag for å vurdere programmet, og god informasjon kan øke sannsynligheten for at foreldre svarer ja til deltakelse. De fleste foreldre samtykker til deltakelse, men som datamaterialet viser er det også noen foreldre som ikke ønsker deltakelse fra sine barn. Det kommer frem tre foreldregrupper som ikke samtykker til deltakelse; foreldre som ikke kjenner sine barns behov tilknyttet bruddet, foreldre som står oppe i store utfordringer eller foreldre som ikke er etnisk norske.

Det kan være flere grunner til at foreldre ikke vet hvordan barna har det. Helsesøster trekker frem at barna er lojale og ønsker å skåne foreldrene som selv står oppe i en vanskelig situasjon. De vil ikke belemre foreldrene med sine egne problemer tilknyttet bruddet. Dette blir bekreftet av (Størksen, 2011). Det kan også være at foreldre har signalisert at det er tema de ikke ønsker å snakke om, tema som er tabubelagt, som utroskap (Haaland, 2011) og dette gjør det vanskelig for barna å ta opp ting relatert til dette. I tillegg kan det være at barna har blandede følelser overfor foreldrene (Killén, 2007) eller at det er sider ved dem som barnet opplever som problematisk og at det derfor er vanskelig for barna å snakke med foreldrene sine. Hvis barna ikke forteller, eller foreldrene ikke spør hvordan de har det blir det vanskelig for foreldrene å kjenne sine barns behov tilknyttet bruddet. Foreldrene tror at barna har det bra

og derfor ikke trenger å gå i gruppe. Derimot kan det være slik at akkurat disse barna, som ikke snakker med foreldrene sine om vanskelige ting, kan ha et behov for å snakke med noen andre. Gruppedeltakelse kan være med å ivareta dette, og det blir dermed avgjørende at foreldre blir klar over at de ikke alltid kjenner sine barns behov tilknyttet bruddet og derfor heller ikke kan si nei til deltakelse på bakgrunn av at barna, i deres øyne, håndterer bruddet bra.

Vanskelige hjemmeforhold gjør også at foreldre takker nei til samtalegrupper på sine barns vegne. Foreldre kan være redde for at barna skal snakke om sensitive tema tilknyttet familien i gruppen. Dette er jo en reell bekymring, for en kan ikke forvente at barn skal klare å si ut hva som er sensitive opplysninger og hva som ikke er det. En viktig oppgave for gruppelederen blir dermed å styre samtalen slik at barna ikke utleverer seg selv og sin familie. Gruppelederne i mitt materiale trekker frem at i de tilfeller der barn kommer inn på sensitive tema, stopper de det i gruppen, og tar det i stedet opp i samtale med barnet i etterkant. Det kan også være en bekymring for foreldre at de andre barna i gruppen kan ta med følsom informasjon ut av gruppen. Helsesøstrene trekker frem at selv om begrepet taushetsplikt kan være vanskelig å forstå, kanskje særlig for de yngste barna, klarte barna å forholde seg til den. Det er selvfølgelig vanskelig å garantere for at barna overholder taushetsplikten og foreldres motforestillinger må derfor tas på alvor. På tross av utfordringene med sensitive opplysninger og taushetsplikt er det samtidig kanskje særlig viktig at barn fra hjem med vanskelige forhold får mulighet til å delta i samtalegrupper. Barn som er utsatt for foreldre som krangler og er i langvarig konflikt er spesielt utsatt for skjevutvikling etter en skilsmisse (Amato, 2000; Rød et al., 2008). Foreldre i konflikt kan ha problemer med å ivareta sine barns omsorgsbehov på en tilfredsstillende måte (Barneombudet, 2011; Killén, 2007), og disse barna har derfor kanskje særlig behov for noen å snakke med, de kan slite med følelser som aggressivitet, engstelse, skyld og skam (Rød et al., 2008). Helsesøster 3 trekker da også frem at både hun og skolen skulle ønske disse barna fikk mulighet til å delta i grupper. Samtidig er det avgjørende at man har tilstrekkelig faglig kompetanse til å kunne snakke med barn som har store utfordringer (Gamst, 2011). Helsesøstre har noe av den nødvendige kompetansen i sin utdanning, men som mine informanter viser til tar de kontakt med skolepsykolog eller spesialisthelsetjenesten når de opplever at barn har behov for mer omfattende hjelp.

Den tredje foreldregruppen som ikke ønsker deltakelse fra sine barn er de ikke etnisk norske som helsesøster 3 opplever ikke har tradisjon for å snakke om familieproblemer med utenforstående. Helsesøsteren viser til at hun gjerne skulle hatt med også denne barnegruppen, og det kan hende at de også kan ha et særlig behov for å gå i gruppe. I sitt arbeid med foreldreveiledning i asylmottak viser Raundalen & Schultz (2014) nemlig til at mange ikke etnisk norske foreldre forteller at den norske åpenheten kan være problematisk, og at de ikke synes det å snakke med sine barn er så enkelt. Dette forklares ut i fra flere forhold. Foreldrene har blant annet ikke kulturelle skripter på hvordan de skal gjøre det. Selv om de kunne ønske å snakke med barna sine om vanskelige tema tror de at de mister autoritet dersom de går ned på barnas nivå og snakker om voksenverden med dem. I tillegg ønsker foreldre å beskytte barna. De er redd informasjon kan skade barna, og de tror det er bedre for barna å glemme det som har skjedd. Raundalen & Schultz (2014) fant at mange mente at den beste måten å glemme noe på var å ikke snakke om det. Familiene det her er snakk om har opplevd krig og flukt, men det er naturlig å tro at noen av de samme mekanismene kan gjelde ved en skilsmisse. Det viste seg at det var mulig å forandre foreldrenes holdninger når de forsto nytten av å samtale med barna, når de skjønnte at det var viktig for barna å snakke (Raundalen & Schultz, 2014). De forholdene som nevnes her gjør at de ikke etnisk norske barna dermed er en gruppe barn som kan ha et ekstra behov for å gå i samtalegrupper.

Datamaterialet viser altså at det er flere grupper barn som ikke får muligheten til å delta i samtalegruppene selv om de kanskje selv ønsker det og det kanskje særlig trenger det. Pedro-Caroll (2005) påpeker at det er viktig å komme tidlig inn i prosessen med hjelpetiltak for barn som opplever skilsmisse. Samtalegrupper i skolen kan være et viktig bidrag til dette, da skolen når alle barn og dermed kan sikre et likeverdig tilbud til alle som har opplevd samlivsbrudd (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2013). I rekrutteringsarbeidet er informasjonsmateriell utviklet, og dette burde kunne videreutvikles for å kunne nå også de sårbare gruppene som trenger det mest. Det holder kanskje ikke med generell informasjon i klassen eller på et ordinert foreldremøte. Helsesøster 3 viser til at foreldre kan finne informasjon om programmet på nettet. Nettsider er bra, men det er ikke sikkert at de treffer disse foreldregruppene. For å nå disse foreldregruppene må en kanskje ta kontakt med dem direkte for å forklare hva tiltaket går ut på og hvordan det kan hjelpe. Kanskje bør en ha særlig fokus på barns behov for å bearbeide vanskelige erfaringer og opplevelser (Børjesson, 2013; Killén, 2007; Ruud, 2011; Størksen, 2011). En kan også utarbeide eget materiale for utenlandske foreldre, med informasjon på flere språk, slik man gjør med annen informasjon

fra skolen, eller benytte tolk der det er nødvendig. Å iverksette ekstra tiltak for å nå noen grupper er opplagt et ressurs spørsmål, men bør vurderes.

Alle gruppelederne evaluerer gruppemøtene med barna på det siste møtet. Nilsen (2012, s. 53) viser til at begrepet evaluering i vid forstand ”betegner et samspill mellom prosesser knyttet til kartlegging, vurdering og utvikling.” Evalueringsarbeid skal i følge Nilsen (2012, s. 60) ”bidra til kunnskap om og refleksjon over egen praksis” og legge grunnlag for kvalitetsutvikling. I tillegg gir evaluering gode muligheter til samarbeid og felles refleksjon, der gruppelederne kan dele kunnskap og drøfte erfaringer som er av betydning for arbeidet (Nilsen, 2012). Tre av gruppelederne benytter seg av evalueringsskjemaet som ligger i veiledningspakken. En gruppeleder opplever at barna ikke forsto spørsmålene i skjemaet og hun hadde derfor gått over til muntlig evaluering. I veilederen står det at evaluering av gruppene med barneskolebarn kan foretas i plenum, gjøres muntlig og legges opp som en samtale, mens for de større barna kan man i tillegg eller som et alternativ benytte spørreskjema (Voksen for Barn, 2012). Dette kan kanskje forklare hvorfor barna opplevde spørsmålene som vanskelige, de er ikke utarbeidet med tanke på denne aldersgruppen. Barna svarer anonymt på evalueringsskjema. Anonymitet kan gjøre det lettere å svare ærlig (Nilsen, 2012) og komme med vanskelige tilbakemeldinger, enn ved tilbakemeldinger som blir gitt i plenum. Derimot er gruppene så små at det kanskje er vanskelig å ivareta anonymitet. Evalueringsskjema kan muligens også oppleves som tidsbesparende. Den muntlige tilbakemeldingen gir i følge helsesøster 2 rom for diskusjoner og med det bedre svar på hvordan barna synes det har vært. Nilsen (2012) viser til at kartlegging gjennom intervju, som har mye tilfelles med den muntlige tilbakemeldingen gruppelederen benytter når hun stiller barna spørsmål i plenum, er særlig egnet om en ønsker elevenes erfaringer, opplevelser og synspunkter. Det kan selvfølgelig være vanskelig å være negativ og ærlig når alle hører på, som nevnt over, men samtidig er den muntlige oppsummering med på å gi barna en større bevisstgjøring rundt hva de har vært med på. På barneskolenivå er det nok den muntlige evalueringen som vil gi den beste formen for tilbakemelding på programmet. Eventuelt kan barna i tillegg til å gi muntlige tilbakemeldinger få anledning til å skrive dem ned for å ivareta også de vanskelige tilbakemeldingene. Veilederen understreker at det må tas referat (Voksen for Barn, 2012), noe som er med på å sikre systematikk i evalueringsarbeidet. Skriftliggjøring er avgjørende fordi man har begrenset hukommelseskapasitet, det skjerper analysen av erfaringene og det muliggjør sammenligning med andre og av egne erfaringer over tid (Skogen, 2004).

For å kartlegge, samle inn tilbakemeldinger, kan man altså benytte flere metoder, som spørreskjema og intervju i plenum, og Nilsen (2012) trekker også frem observasjon. For dette programmet er det kanskje viktigere å innhente opplysninger fra flere, ikke bare eleven, men også fra lærere og foreldre, enn å benytte flere metoder for å innhente informasjon. Dette vil kunne være med på å gi et mer helhetlig bilde og synliggjøre flere forhold ved programmet (Nilsen, 2012). Resultatene viser at det er lite tilbakemelding fra foreldre og lærere. Bare en av gruppeleder får tilbakemelding fra foreldrene og det er fordi barna passer på at foreldrene svarer. Tilbakemeldinger fra foreldre og lærere kunne ha gitt viktig informasjon om tiltakets effekt på barna underveis og i ettertid. En mer strukturert og omfattende evaluering, der en i større grad nyttiggjør seg erfaringer fra gang til gang, vil kanskje gi mer og bedre kunnskap, som igjen kan ligge til grunn for kvalitetsutvikling av programmet og helsesøstrenes egen praksis. Gruppeleder 1 uttalte: *evalueringsarbeid er alltid vanskelig*. Dette utsagnet gjenspeiler at det er vanskelig å mobilisere folk til å svare på skjema. I en hektisk hverdag kan det lett bli glemt, og en kan tro eller satse på at den andre forelderen svarer. De manglende tilbakemeldingene på skjema, tilsier dermed at en kanskje i større grad skal forsøke muntlige tilbakemeldinger, i form av møter med foreldrene, som mamma og pappa kvelder som omtales under, eller som tverrfaglige møter med lærerne. Det er viktig med tilbakemeldinger for å fange opp både positive og negative sider ved programmet og gruppeledernes praksis. Dette vil kunne gjøre både programmet og barnas hverdag bedre.

4.2.2 Organisering for interaksjon og ivaretakelse

Organisering for interaksjon og ivaretakelse viser til kategoriene *rammebetingelser*, *videre oppfølging* og *tilrettelegging for samtale*. Samtalegruppene blir lagt på tredje eller fjerde trinn. Gruppelederne opplever at barna på disse trinnene er reflekterte og konsentrerte. De yngre barna blir omtalt som for urolige og ukonsentrerte til å delta i slike grupper. Jo eldre barna blir, jo bedre er de i stand til å ta andres perspektiv og bidra inn i samtalen. Dette kommer frem i mitt materiale der gruppeleder 3 viser til at syvendeklasse barna er enda mer modne og reflektert enn de yngre barna. For å få maks utbytte av modenhet og konsentrasjon, burde en derfor kanskje legge gruppene til høyere trinn. Men som gruppeleder 3 trekker frem er det organisatorisk vanskelig å ha grupper på dette trinnet, med høyt faglig trykk før overgang til ungdomsskolen, samt at de eldre barna også får tilbud om gruppevirksomhet hos helsesøster innenfor andre områder, som pubertetsgrupper, jentegrupper osv.

Et argument for å ha gruppene på fjerde trinn, og ikke senere, er at det er lurt å sette inn tiltak for skilsmissebarn så tidlig som mulig (Pedro-Caroll, 2005). Et viktig prinsipp i skolen er tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tidlig innsats kan både forstås som tidlig oppdaging og inngripen, på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og som tidlig inngripen når problemer oppstår og avdekkes, uansett på hvilket tidspunkt i skoleløpet eller livet det er. Tidlig innsats omhandler dermed både forebygging, avdekking og intervensjon (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Skilsmissegrupper på fjerde trinn kan ivareta dette perspektivet. I tillegg har mindre barn sannsynligvis et mindre nettverk enn eldre barn, og studien viser da også at barna er overrasket over alle de andre skilsmissebarna på trinnet. Jo tidligere i livet og i prosessen barna får bedret sine beskyttelsesfaktorer i form av utvidet nettverk og viktige støttespillere utenom familien (Amato, 2000; Pedro Carroll, 2005,) jo bedre for barnas mestring av bruddet.

Det kunne kanskje argumenteres for aldersblandede grupper på bakgrunn av økt modenhet med alder, der de yngre kan lære av de eldres refleksjoner og deltakelse. Derimot er det kanskje ikke alder men hvor i skilsmisseprosessen en er som er det avgjørende for å skape de forskjeller og det mangfold som er nødvendig for at det skal komme utvekslinger, sammenligninger, alternativer og stimuli inn i gruppens arbeid (Heap, 2005). Pedro-Caroll (2005) viser til at de som har vært skilsmissebarn en stund kan være rollemodeller for dem som er tidlig i prosessen. Dette kommer også frem i mitt materiale, der gruppeleder 3 trekker frem at det at barna er på ulike steder i skilsmisseprosessen er med på å skape gruppedynamikk. Det vil også kunne være praktisk vanskelig å ha aldersblandede grupper, da det medfører flere timeplaner å forholde seg til noe som gjør det enda mer problematisk å finne tid som passer for alle, noe helsesøster 3 allerede trekker frem som en utfordring. Barna på samme trinn har også felles referanseramme, noe som kan gjøre det lettere å skape trygghet i gruppen, som er avgjørende for å få et godt resultat (Heap, 2005).

Gruppene er på mellom fire og seks barn for å sikre at alle blir sett og hørt og for at det ikke skal bli for sårbart om noen er borte. Heap (2005) viser til at grupper på 4 - 5 oppleves som mest trygge, og dermed er det en god størrelse for å arbeide med emner av sosio-emosjonell karakter. Grupper med 4 – 6 medlemmer er de gruppene der man en best kan gi uttrykk for følelser og personlige forhold og eksponere seg selv. Om gruppene blir større enn dette blir det fokus på oppgaver heller enn følelser og relasjoner (Heap, 2005). Gruppelederne vektlegger ivaretagelse ved å sikre at alle får delta i samtalen om de ønsker det. De tilrettelegger for samtaler både gjennom å etablere regler for deltakelse og ved å lese relevante

historier og stille spørsmål. En gruppeleder skal i følge (Heap, 2005) hjelpe, supplere og tilrettelegge. Han viser til at det er viktig å ikke styre det hele, men å gripe inn ved behov (Heap, 2005). Det er noe helsesøstrene i mitt materiale viser til at de gjør, de ivaretar de mest sårbare barna ved å tilrettelegge spesielt, og de styrer samtalen bort fra sensitive tema om det dukker opp. Noe de så følger opp med det enkelte barn i etterkant.

Det gjennomføres seks gruppetimer med en avsluttende evaluering i etterkant, og to av gruppeledere viser til at de til tider utvider med flere timer hvis det er behov eller ønske om det. Heap (2005) viser til at samhandling i gruppe er avhengig av å ha tilstrekkelig tid til rådighet for sine formål. Ut i fra mitt materiale kan det se ut til at seks gruppetimer er tilstrekkelig, men at det bør være rom for å utvide antall timer ved behov. I tillegg viser mine funn at helsesøstrene følger opp enkeltbarn utover gruppetimene når det er behov for det, og tar kontakt med andre instanser, som skolepsykolog eller barne- og ungdomspsykiatrien hvis barna trenger hjelp utover deres kompetanse. Skolehelsetjenesten skal samarbeide med andre når det er nødvendig og i forhold til arbeid med psykisk helse er tverrfaglig og tverretattlig samarbeid sentralt (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013). Mitt materiale viser at barna blir godt ivaretatt hvis de har behov utover det gruppemøtene kan tilby. Det er mulig flere gruppetimer kan gi flere barna et enda bedre tilbud, men det vil også si flere timer ute av klasserommet og mer praktisk koordinering i forhold til timeplaner, ferier og skolearrangement.

På de skolene jeg var ble tilbudet om samtalegrupper bare gitt en gang til hvert barn. Det kan hende barnas bearbeiding ville kunne bli enda bedre om de også fikk tilbudet igjen på et senere tidspunkt. Prosesser som blir igangsatt under den første gruppen kunne så følges opp senere og utbyttet bli enda bedre. Men dette krever enda flere ressurser og det er bedre at alle får tilbudet en gang enn at noen får tilbudet to ganger. For noen av barna blir dette ivaretatt ved at de kan gå i samtalegrupper for skilsmissebarn når de begynner på ungdomsskolen eller videregående. Det å fortsette i samtalegruppe når en blir eldre og mer moden og reflektert kan kanskje gjøre at bearbeidingen blir enda bedre.

4.2.3 Samarbeid og involvering

Drøfting av samarbeid og involvering skjer med bakgrunn i kategoriene *samledelse* og *foreldreinvolvering*. I veilederen for samtalegruppene anbefales det at to ledere sammen avholder gruppene (Voksne for Barn, 2012). Alle gruppelederne i undersøkelsen understreker

at det å være to både er viktig og nyttig, og tre av dem samarbeider med en annen gruppeleder i gjennomføringen av gruppene. Den fjerde gjennomfører gruppene alene på grunn av ressursmangel på skolen. To gruppeledere muliggjør at en kan lede gruppen og den andre kan ha en mer passiv rolle og fange opp barnas reaksjoner og gjøre seg notater og refleksjoner underveis. Til sammen ser to gruppeledere mer enn en, og samledelsen gir dermed en økning av tilgjengelige ressurser i gruppen (Heap, 2005). I tillegg viser Heap (2005) til at to gruppeledere tar med seg ulike erfaringer og perspektiver inn i den samme gruppen, og de kan utfylle hverandre og utvide mulige responser. Samledelse er også viktig fordi en kan lære av hverandre, ha faglige refleksjoner og gi hverandre gjensidig støtte og veiledning (Heap, 2005).

Det er flere yrkesgrupper som blir trukket frem som mulig gruppeleder nummer to: helsesøster fra en annen skole, spesialpedagog, SFO-leder, undervisningsinspektør, rektor, fra familievernkontor, kommunepsykolog og sosial lærer. Grunnen til at de samarbeider med den de samarbeider med er enten tilgjengelighet eller annen fagbakgrunn. Samarbeid mellom faggrupper kan tilføre grupper mye positivt (Heap, 2005), fordi relevant kunnskap ofte er fordelt på forskjellige disipliner. Ulike profesjoner har også ulike tilnæringsmåter, noe som gjør at lederne kan utfylle hverandre med sine observasjoner og sin forståelse. Helsesøster 1 som samarbeider med familievernkontor og kommunepsykolog trekker frem hvordan det tverrfaglige samarbeidet er med på å utfylle hennes egen kunnskap og tilnærming. Det er grunn til å tro at et fast samarbeid over flere ganger gir det beste utbyttet. I tillegg kan en argumentere for at medlederen bør ha relevant faglig forankring slik at barna i gruppene blir ivaretatt på best mulig måte. Det er ikke problemfritt å skulle samarbeide i gjennomføringen av grupper (Heap, 2005). Personkjemi skal passe, arbeidsform må tilpasses, og arbeidsdeling, ansvar og arbeidstid avklares. Det kan kanskje være tidkrevende å få i stand på kort sikt, men ettersom det er store fordeler tilknyttet det å være to må det absolutt arbeides for at det er to gruppeledere per gruppe. Kanskje spesielt fordi en lettere kan fange opp barn som har ekstra behov.

Resultatene viser at gruppeleder i liten grad har kontakt med foreldrene verken før, under eller etter gruppemøtene. Foreldrene blir informert om at de kan ta kontakt, oppfordret til å gjøre det og bedt om å komme med tilbakemeldinger, men dette skjer i liten grad. Gruppelederne, i samråd med det enkelte barn, tar kontakt med foreldre der de mener det er behov for det. Tre av gruppelederne gir uttrykk for at de gjerne kunne hatt mer kontakt med foreldrene, mens en

gruppeleder trekker frem at samtalegruppene skal være et fristed der barna skal være trygge på at de kan si hva de vil uten at foreldrene får vite om det. Det er selvfølgelig avgjørende at samtalegruppene er et sted der barna kan føle seg trygge på at det de sier ikke blir gjengitt til mor og far, men i dette tilfelle hvor foreldrene er en så stor del av problemet, vil det kunne gi viktige fordeler at foreldre er involvert i det som skjer. Gode foreldre - barn relasjoner har beskyttende fordeler for skilsmissebarn gjennom hele livet, og Pedro-Caroll (2005) viser til at de mest effektive tiltakene for skilsmissebarn blant annet er de som styrker forholdet mellom foreldre og barn. Det er selvfølgelig naturlig at ikke samtalegrupper i skolens regi skal ha som primæroppgave å styrke foreldre-barn forhold i skilsmissefamilier, det er det andre institusjoner som familievernkontor som er bedre rustet til å gjøre. Men ettersom skolen og hjemmet er to av de viktigste arenaene i et barns liv, er det viktig at de samarbeider om forhold rundt barnet. Olsen og Traavik (2010, s. 198) viser til at ”synlig og positiv kontakt mellom viktige voksne i barnets liv skaper trygghet og opplevelse av at verden henger sammen”. De trekker frem Antonovskys begrep Opplevelse av sammenheng og viser til at om forholdet mellom hjem og skole er preget av dialog, respekt og positiv innstilling, vil dette bidra til et trygt oppvekstmiljø for barnet og økt Opplevelse av sammenheng. Olsen og Traavik (2010) viser til forholdet mellom foreldre og lærere, men jeg vil argumentere for at dette også vil kunne gjelde for andre viktige voksne på skolen, som helsesøster. Ved dialog mellom viktige voksne om forhold som angår barnets oppvekst, læring og utvikling vil kontinuiteten i barnets tilværelse kunne bli ivaretatt (Olsen & Traavik, 2010). For eksempel vil det kunne være positivt at foreldre har god informasjon om hva som skal skje og kan følge opp barna når de kommer hjem fra samtalegruppene om de skulle ha behov for det.

Som nevnt er det ikke disse gruppenes oppgave å styrke forholdet mellom foreldre og barn, her er det barnet som står i sentrum. De skal ha et sted de kan snakke fritt og ikke være redd for at noen blir såret eller sinte. Men jeg tror det kan være fordeler ved at foreldrene er noe mer involvert. Dette er vel også tanken bak mamma og pappa kvelden som det i veilederen blir anbefalt å avholde når gruppemøtene er over (Voksne for Barn, 2012). Ingen av gruppelederne jeg snakket med arrangerer disse kveldene og fraværet av mamma og pappa kvelder blir av en helsesøster forklart ut i fra et ressursperspektiv. Hun har for lite kapasitet. Det blir likevel understreket at en slik kveld vil være fordelaktig. I tråd med diskusjonen over, om fordelene ved et godt og konstruktivt samarbeid mellom viktige personer og arenaer i barns liv, vil det kunne argumenteres for et økt fokus på mamma og pappa kvelder. Her kan foreldrene få informasjon om gruppen og om hva som er gjort, rådene barna har kommet frem

til, møte hverandre og gruppelederne. Det vil kanskje kunne bli et enda bedre utbytte for barna om foreldrene er mer involvert i hele prosessen. Kanskje kan det også holdes et eget skilsmiseforeldremøte før gruppene blir igangsatt for å gjøre det lettere for foreldrene å stille spørsmål og følge opp barna underveis i prosessen. Foreldre vil i møtene kunne få økt kunnskap om og bevissthet rundt barns utfordringer ved foreldrebrudd og informasjon om hva barna skal snakke om. På den måten kan barna kanskje få en enda bedre bearbeiding hvis det skjer endringer både i gruppene og hjemme. Å avholde møter for skilsmiseforeldre er et ressurs spørsmål, men det må absolutt vurderes. Det kan også være vanskelig å få foreldre til å delta fordi hverdagen er hektisk, foreldre er uvenner eller fordi noen finner det stigmatiserende å bli satt i bås som skilt.

4.2.4 Oppsummering

Gruppelederne har et reflektert forhold til gjennomføringen av gruppene og er noe gruppelederne prioriterer i en hektisk hverdag. Gruppelederne viser til at det ikke er mange store eller særlige utfordringer tilknyttet gjennomføringen, samtidig mener jeg det allikevel er noen områder som kan belyses i det videre arbeidet. En klar styrke ved gjennomføringen er at det er utviklet en veiledningspakke med kunnskapsmateriell og informasjonsmateriell, som ivaretar kvalitet og forenkler hele prosessen med å gjennomføre gruppene. Det er derimot utfordringer tilknyttet rekrutteringen av noen sårbare grupper, og kanskje kan informasjonsmaterialet benyttet i rekrutteringsarbeidet bli mer spisset og direkte. Gruppene blir evaluert, men evalueringsarbeidet kan kanskje bli mer systematisert og ved også å involvere foreldre og lærer mer helhetlig. Både i forhold til barna og foreldre og lærere kan det være positivt med muntlige tilbakemeldinger. Økt fokus på evaluering kan gi økt kvalitetsutvikling av programmet og av gruppeledernes egen praksis. Organiseringen av gruppene fremmer interaksjon og ivaretagelse og er en klar styrke, i tillegg er hovedregelen at gruppene ledes av to voksne, noe som er veldig positivt og bør tilstrebes. Samledelse fremmer samarbeid mellom faggrupper og kolleger, øker ressursene til gruppen og dermed kvaliteten på tilbudet barna får. Slik jeg ser det kunne programmet hatt en sterkere foreldreinvolvering, og da spesielt med økt fokus på mamma og pappa kvelder.

4.3 Resultat knyttet til nytteverdien av samtalegruppene

Nedenfor presenteres resultatene tilknyttet gruppeledernes erfaringer til delproblemstilling 2:

På hvilke måter opplevde gruppelederne gruppene som nyttige for barna som deltar?

Funnene presenteres under kategoriene: *behovet for skilsmissegrupper, fellesskap og tilhørighet, ikke lenger alene, bekreftelse på følelser, tanker og reaksjoner, nettverk og nye kontakter, råd og erfaringsdeling, bearbeiding av følelser og det som er vanskelig, nye perspektiv og bedre forståelse.*

4.3.1 Behovet for skilsmissegrupper

På spørsmål om hvordan de opplever behovet for samtalegrupper i skolen svarer alle at det er et stort behov fordi det er så mange skilsmissebarn. I tillegg trekker gruppeleder 1 frem at behovet er stort fordi det er mange av skilsmissebarna som sliter.

Vi vet at skilsmissebarna får problemer med mange ting som spiseproblemer, selvskading, å droppe ut av skolen. De får psykiske problemer rett og slett. Ikke det at alle får det, men de kan få problemer på sikt å slite med.

Gruppelederne trekker fram at behovet for skilsmissegrupper i barneskolen er stort, både fordi det er mange barn som opplever at foreldrene flytter fra hverandre, men også fordi det er mange barn som har det vanskelig som følge av foreldrenes brudd.

4.3.2 Fellesskap og tilhørighet

Gruppedeltakelse gir barna en følelse av fellesskap og samhørighet og gruppeleder 2 sier:

De får en fellesskapsfølelse.

Mens gruppeleder 4 uttaler:

De føler at de har fått en større samhørighet sammen.

Gruppelederne trekker frem at barna gjennom gruppene blir med i et fellesskap. Gruppeleder 3 erfarer at barna gjennom samtalegruppene blir kjent med hverandres historier og hemmeligheter og at de dermed får et spesielt bånd seg imellom. Hun sier:

Den gruppa som er sammen blir veldig knyttet til hverandre og føler at de bærer på hemmeligheter for hverandre. For det er ofte sånn at barnet sier: "nå har jo denne gruppen taushetsplikt så dere kommer jo ikke til å si dette til noen, men når mamma" så kommer en eller annen historie. Jeg opplever at de får et bånd som de respekterer.

Barna får et spesielt bånd seg imellom som gjør at de tør å snakke åpent om ting de tenker på og som de kanskje ikke så lett snakker med andre om. Sitatet viser at helsesøster erfarer at barna forholder seg til taushetsplikten. Fordi alle i gruppen har taushetsplikt kan man si det man har på hjertet uten å være redd for at andre skal si det videre.

4.3.3 Ikke lenger alene

Gruppelederne opplever at mange barn tror de er alene om å være skilsmissebarn. Det at de er skilsmissebarn er ikke noe de snakker om og derfor kjenner de heller ikke mange andre som er det. Gruppeleder 1:

For mange tror jo at de er alene om å ha det sånn. For ingen snakker om det, de kjenner ingen andre.

Gruppelederen viser til at tema skilsmisse og det å være skilsmissebarn er tabubelagt. Ved at dette ikke er et samtaleemne, kjenner barna heller ikke så mange andre som er i samme situasjon. Helsesøster 2 og 4 viser også til at barna blir overrasket over hvor mange som er skilsmissebarn. Helsesøster 2 illustrer dette:

Ja, altså det jeg har inntrykk av er at de blir overrasket over at det er såpass mange på trinnet som har skilte foreldre, barn de ikke visste om fra før av.

Gruppelederne viser til at gruppene er med på å synliggjøre for barna at det er mange som er skilsmissebarn. Barna får en bekreftelse på at de ikke er alene, men at det er flere som dem.

4.3.4 Bekreftelse på følelser, tanker og reaksjoner

Ved å gå i gruppe får barna stadfestet at de ikke er alene om å være skilsmissebarn. De får i tillegg bekreftelse på at de ikke er alene om å føle og tenke som de gjør. Gruppeleder 3 sier:

Jeg opplever at i noen tilfeller, for eksempel når vi snakker om dette med at mamma eller pappa får nye kjæresten og noen kommer med et eksempel som de synes er vanskelig hjemme, og så kommer en annen elev og sier sånn tenker jeg og sånn opplever jeg det også. De synes det er godt å få bekreftet de følelsene de har og at de ikke er alene om å ha det sånn. At det er andre som tenker på samme måte uten at man

nødvendigvis er slem. De kan føle at de har noen slemme tanker og så får de bekreftet her at de har normale tanker.

Her trekker gruppeleder 3 frem at barn i møte med andre barn som har opplevd det samme, kan få støtte for de følelsene og tankene de har. Denne støtten og gjenkjennelsen fra andre gjør at tanker og følelser blir normalisert, barnet får bekreftelse på at det ikke er unormalt. Barnet får forståelse for at egne tanker er normale, at det ikke er alene om å ha vanskelige tanker og at det ikke er slemme å ha det. Støtten fra de andre er med på å styrke barna og deres forståelse av seg selv. Ved å gå i gruppe blir de også bevisst at mange ulike følelser kan betraktes som alminnelige, og at det er mange måter å reagere på. Gruppeleder 2 sier:

Og nettopp det at alle følelser rundt det at mamma og pappa skiller seg er normale, men at man kan reagere forskjellig, og det også er normalt. At barn i en søskenflokk også kan reagere forskjellig, fordi man er forskjellig og har forskjellig alder og man forstår forskjellig.

Her trekker gruppelederne frem at barna får en bevisstgjøring rundt at det finnes mange ulike følelser tilknyttet en skilsmisse, og at alle disse kan betraktes som alminnelige. I tillegg får barna i gruppene en forståelse for at man kan reagere forskjellig fordi man er ulike. At alder, personlighet og forståelsesrammer vil være med å påvirke hvordan en reagerer, og kan være med å forklare hvorfor en for eksempel reagerer forskjellig fra sine søsken. Gruppene er dermed et sted hvor barna kan få bekreftet sine følelser, og også få et innblikk i at følelser og reaksjoner varierer.

4.3.5 Nettverk og nye kontakter

Gjennom gruppemøtene opplever helesøstrene at barna etablerer nye nettverk og kontakter som gir barna en mulighet til å snakke med andre i samme situasjon. Gruppeleder 2 sier:

De knytter kontakter på tvers av hva de ville ha gjort naturlig eller hvem de søker. De har kanskje flere å sparre med og dele den tematikken, og på den måten også får mer kontakt med hverandre i etterkant. Jeg har inntrykk av at de har mer kontakt i etterkant av gruppe enn det de ville hatt i forkant av gruppe. De har samme opplevelse av ting, de har vært med i en gruppe og har blitt kjent med hverandre på en litt annen måte enn vanligvis i klasserommet. Jeg har inntrykk av at det oppstår god kontakt i etterkant.

Gruppelederen 2 vektlegger at barna gjennom samtalegruppene får utvidet sin omgangskrets til barn de i utgangspunktet ikke ville hatt kontakt med. I gruppene blir det etablert vennskap

som går utover det som blir etablert i klasserommet. Denne helsesøsteren bekrefter dermed det helsesøster 3 viser til, at barna blir kjent på en annen måte enn i klassen. De får et større nettverk og flere å spille på, som også varer etter at gruppene er over. Gruppeleder 1 bekrefter dette og legger til at nettverkene som etableres er veldig positivt for barna.

4.3.6 Råd og erfaringsdeling

I samtalegruppene deler barna erfaringer og gir hverandre råd. De gir hverandre forslag til hvordan de kan løse vanskelige situasjoner og utveksler erfaringer rundt ulike tema. Som helsesøster 1 sier:

De kan bidra og gi hverandre råd. Det opplevde vi i gruppene at de var så fine til å gi råd og kanskje si hva de burde gjøre og viste til egne erfaringer og hva de hadde prøvd og det er jo veldig nyttig. At barn hører det fra barn. Og ungdom fra ungdom. Det har ofte mye mer effekt enn at vi voksne kanskje kan fortelle ting.

Gruppene bidrar til at barn får råd om hvordan de skal løse utfordringer. I tillegg gir erfaringsutvekslingen barna en mulighet til å høre hva andre hadde gjort og hvordan andre har løst sine problemer. Det at rådene blir gitt fra andre barn som har opplevd det samme, heller enn fra en voksen, trekkes frem som fordelaktig og mer virkningsfullt. Helsesøster 4 har et eksempel på hvordan en gutt etter noen gruppesamtaler begynte å reagere på de løsningene som mor og far hadde laget for samværet.

En gutt som var vant til å ha hatt det sånn i alle år begynte plutselig å reagere. Det syntes ikke foreldrene noe om. Det var veldig tøft, men vi tenker jo at det var veldig bra at han begynte å protestere litt og tenke litt på hvordan det egentlig er. Istedenfor å ha det stille og rolig og flytte sånn som foreldrene synes er best frem og tilbake kanskje. Å få litt egne meninger det er jo viktig da.

Gruppeleder viser her til at en gutt som gjennom gruppedeltakelse begynner å se annerledes på sin egen situasjon. Sannsynligvis fikk han i samtalegruppene høre om andre som løste ting på andre måter, noe han tok med seg hjem og tok opp med foreldrene sine. I dette tilfelle ble det ikke godt mottatt av foreldrene, men gruppelederen opplever det som et tegn på at gutten tok økt styring i eget liv. Barna har ulike erfaringer med seg inn i gruppemøtene. Foreldrenes brudd har skjedd på ulike tidspunkt i barnas liv, noen har hatt to hjem lenge, mens for andre er det helt nytt. Dette gjør at noen har mer erfaring med å være skilsmissebarn enn andre og flere råd å gi. Gruppeleder 3 sier:

Det som er veldig nyttig er at det er jo ikke sånn at for barna i gruppa har foreldrene skilt seg på samme tidspunkt. Noen foreldre skilte seg når barna var tre år, mens andre foreldre kanskje skilte seg for to måneder siden. Så det er veldig nyttig å ha den dynamikken der noen kan komme med råd til de nyskilte barna.

Gruppelederen trekker her frem at barnas ulike erfaringsgrunnlag er med på å lage en god dynamikk i gruppen. Spesielt gagnar dette de nyskilte barna som kan få råd av dem som har lenger erfaring som skilsmissebarn. Det at det er flere barn sammen i en gruppe gjør at en har et stort erfaringsgrunnlag å spille på, og en kan potensielt dekke en rekke ulike problemstillinger og synliggjøre mange forskjellige løsningsforslag.

4.3.7 Bearbeiding av følelser og det som er vanskelig

I samtalegruppene får barna mulighet og hjelp til å bearbeide følelsene sine. Barn kan ha mange vanskelige tanker knyttet til skilsmissen, uten at de snakker med noen om dem.

Helsesøster 1 sa dette om skilsmissebarna:

De sier ikke til foreldre hvilke følelser de har. Noen kan kanskje bli vanskelige, ja utagerende og vanskelige sånn atferdsmessig, men de setter ikke ord på det. De forteller det ikke. De vil ikke, de skåner foreldrene faktisk. Det er det de gjør.

Her forklarer hun at mange skilsmissebarn ikke snakker med foreldrene sine om hvordan de har det, de vil ikke bry dem med egne tanker og følelser. Resultatet av ubearbeidede følelser kan, i følge denne helsesøsteren, bli at de i stedet viser følelsene sine gjennom endret atferd, de kan bli utagerende eller vanskelige. I samtalegruppene får barna mulighet til å snakke om tema de ikke har snakket med noen om tidligere. Helsesøster 1 sier det blant annet slik:

Jeg opplever at barna får lov til å komme fram med ting de ALDRI har snakket med noen om. Og det uttrykte de også at de har holdt inne i mange år, mange ting som bare har ligget der som de aldri har fått snakket med noen om.

Her viser hun til at barna i skilsmissegruppene snakker om følelser som de har gått og båret på i mange år og som de aldri før har fortalt til noen. Samtalegruppene blir en arena der de kan snakke om ting de ikke har snakket med foreldrene eller andre om tidligere. Ubearbeidede følelser tilknyttet skilsmisser kan i følge denne gruppelederen få store konsekvenser.

Jeg har snakket med jenter på både videregående og ungdomsskolen som hadde store problemer og vi skrelte av og skrelte av og så var det egentlig skilsmissen som skjedde da de var barn som var der det startet. Så dette her er virkelig noe som setter sine spor når de ikke får bearbeidet eller snakket om det.

Her viser helsesøsteren til at hun har sett konsekvensene av ubearbeidede skilsmisser hos jenter på ungdomskolen og i videregående skole. I samtale med jentene viste det seg at problemene de hadde i ungdomstiden bunnet ut i skilsmissen de opplevde som barn. En ubearbeidet skilsmisse vil kunne sette dype og negative spor. Denne gruppelederen trekker også frem hvordan barn i gruppen fikk bearbeidet følelsene sine gjennom tegninger og rollespill. Det første eksempelet tar utgangspunkt i en tegneoppgave gruppen fikk. Barna skulle tegne familien sin, med mor, og hennes familie på den ene siden, og far, og hans familie på den andre. Hun sier:

Det var sterke tegninger det synes jeg. Jeg husker det var en som opplevde at far hadde flyttet til en annen kant av landet. Han var veldig sint på far og han tegnet far med sånne horn og sånt. Det viser at det å bruke tegninger er veldig positivt.

Denne gutten la sine negative følelser for far inn i tegningen ved å gi ham horn. Gruppelederen trekker frem at tegning er en god måte å få formidlet følelsene sine på. Eksempel to viser til en av gruppene som laget en dramatisering av sin situasjon. Antall gruppetimer ble utvidet med seks og følgende ble resultatet:

De hadde lyst til å lage rollespill. Det var ganske interessant. Da lagde de en historie med en familie og da så vi at det var elementer fra den familien og den og den og den. Og så spilte de det ut og det var ganske interessant å se hvor sinte de var. En spilte far og en mor som var i kranglingen. Det fant de på selv. Det var veldig interessant, da fikk de ut alt det de hadde opplevd. De hadde jo sett hvor mye de krangler og hvor sinte de er på hverandre.

Med utgangspunkt i medlemmenes egne erfaringer gikk gruppen sammen om å lage en historie, som de så fremførte i et rollespill. Rollene var forankret i egne opplevelser og rollespillet ble dermed en måte å få bearbeidet egne følelser på.

Samtalegruppene er en arena der barna kan øve på å sette ord på ting. For å kunne formidle til andre hvordan en har det må en kunne sett ord på det. Helsesøster 2 viser til dette:

Vi trener mye på det å tørre å sette ord på hvordan vi har det. Å bruke de ordene vi har. At det ikke gjelder bare i forhold til mamma og pappa og skilsmissen, men at det gjelder alle situasjoner i livet. Skal andre forstå hva du tenker og mener så må du prøve å sette ord på det. Det er vanskelig for voksne og barn å gjette hvordan du har det hvis du ikke sier noen ting om det. Og at det er mange måter å si ting på.

Gruppelederen viser her til at samtalegruppene gir barna øvelse i å sette ord på vanskelige ting. De er med på å gi barna en forståelse for at en må si ifra om hvordan en har det og at det

er mange måter å gjøre det på. Barna får hjelp til å finne ord som formidler hvordan de har det slik at de slipper å måtte ta følelsene ”*ut i et kjempe følelsesmessig hav*” som hun sier. Et godt utviklet følelsesmessig ordforråd kan forhindre de store følelsesutbruddene og lette kommunikasjonen med andre. Barna får altså mer trening i å si i fra og forståelse for at det er viktig å si i fra. Dette gjelder særlig overfor foreldrene. På spørsmål om gruppeleder 2 har erfart om gruppene har nytte for barna i forhold til foreldrene svarer hun:

Det noen barn har sagt er at de har blitt flinkere til å sette ord på det som er vanskelig. Når vi tar opp tråden og spør om det er noen som har klart det er det mange som har prøvd og har hatt mer fokus på det. Hvordan det har vært, det vet jeg ikke, men barna har mere fokus på det og prøver.

Noen barn sier altså at de er blitt flinkere til å si i fra hjemme og ta opp ting med foreldrene sine. I gruppen formidler barna at de i større grad enn tidligere blir bevisst på å ta opp ting hjemme og at de forsøker å gjøre det. Gruppeleder vet ikke hvordan det har gått når barna har snakket med foreldrene, men bare det at de prøver er positivt i seg selv. At barna ble flinkere til å ta opp ting hjemme blir også bekreftet av helsesøster 3. Dette er den eneste av helsesøstrene som får svar på evalueringsskjemaene hun sender ut til foreldrene.

Ja, det får jeg tilbakemelding av foreldrene på at det blir lettere for dem å prate om det som har skjedd.

Denne gruppelederen erfarer at foreldrene opplever at det blir lettere for barna å snakke om skilsmissen etter å ha gått i samtalegruppe. Gruppeleder 1 trekker også frem at barna har meddelt at ved å snakke om skilsmissen i gruppen blir det lettere å konsentrere seg på skolen.

Og de fortalte også at de klarte å konsentrere seg bedre på skolen for de satt ikke og tenkte på det hele tiden. De kunne gå i samtalegrupper og få lufta det, legge det fra seg der, og så slapp de å tenke på det i timen. For mange av dem sitter jo der og klarer ikke å konsentrere seg. Når de er midt oppe i det som er vanskelig så tar det mye fokus og konsentrasjon og de klarer ikke å konsentrere seg på skolen. Det sa de i tilbakemelding at det klarte de bedre etter at de fikk snakket om det.

Her viser hun at barna får snakket ut om ting i gruppen. De slipper dermed å bruke tid og krefter på å tenke på vanskelige tema i timene og kan heller konsentrere seg om skolearbeidet.

4.3.8 Nye perspektiv

Medlemmene i gruppene har til sammen mange erfaringer og opplevelser tilknyttet det å være skilsmissebarn. Dette legger grunnlaget for at barna i møte med de andre kan tilegne seg ny innsikt, kanskje særlig om hvordan ting endrer seg med tiden. Gruppeleder 2 nevner dette:

De får et perspektiv på at ting blir bedre etter hvert. For det er jo de som har foreldre som skilte seg når de var små, som så vidt husker noe av det og som har levd i en sånn hverdag siden de var små, og så er det de som har opplevd det for kort tid siden som hører at ting går seg til og at ting blir bedre.

Gruppelederen viser her til at barn som akkurat har opplevd foreldrenes brudd, i møte med barn som har vært skilt lenger, kan få et perspektiv på at ting kan bli bedre etter hvert. Når man står midt oppe i en vanskelig situasjon kan det være vanskelig å tro at ting kan endre seg. Også gruppeleder 3 trekker frem dette:

Det er det som er så fint med en sånn gruppe at barna har med seg forskjellige erfaringer inn som gjør at de som har det fryktelig vanskelig i en periode skjønner at det kan bli bedre på sikt.

De forskjellige erfaringene er med på å hjelpe, særlig de barna som har det vanskelig, til å se at ting endrer seg og kan bli bedre på sikt. Gruppen kan gjøre at man kan se nye muligheter, og få nye perspektiv på seg selv og sin situasjon. Barn som for eksempel ikke er fortrolig med at foreldrene får nye kjærester, kan møte andre som opplever det som positivt. Gruppeleder 3 viser til dette og sier:

En del ganger så blir det mye snakk rundt at en mamma eller pappa får seg ny kjæreste. Noen synes det er kjempe stas å få ny og stor familie og stesøsken og halvsøsken etter hvert.

Helsesøsteren trekker her frem at noen er veldig fornøyde med å få ny og stor familie. I møte med andre barn som opplever ting annerledes kan en dermed få en mulighet til å se sin egen situasjon i et nytt perspektiv. En kan få øynene opp for at foreldrenes nye kjærester ikke nødvendigvis bare er negativt men at det også kan være positivt.

4.3.9 Bedre forståelse

Flere av gruppeledere viser til at barna i gruppene sliter med skyldfølelse i forhold til foreldrenes brudd. Gruppeleder 1 sier:

Mange tror det er deres skyld at foreldrene ble skilt fordi de ikke var snille nok. Det var viktig å ta fra dem skyldfølelsen og poengtere at det aldri er barnas skyld men foreldrenes.

Hun viser her til at det er mange barn som sliter med skyldfølelse og tror det er deres feil at foreldrene ble skilt. I gruppemøtene forsøker hun å ta fra dem denne følelsen ved å understreke at en skilsmisse alltid er foreldrenes feil og at barn aldri har skyld i et brudd. I samtalen kan gruppeleder forklare barna hva en skilsmisse er og hvorfor skilsmisser finner sted, og deres feilaktige slutning om at de har skyld kan fjernes. Barna får en ny forståelse for bruddet og det som har skjedd og hjelp til bearbeiding og omskriving av sin egen historie.

4.3.10 Endring og nytte på lang sikt

Gruppelederne ble spurt om de opplever at barna endret seg i løpet av gruppemøtene eller har nytte av programmet på lang sikt. De viser til at seks gruppemøter er lite, at det er vanskelig å måle og derfor er vanskelig å si noe om. Det de trekker frem er at barna blir mer åpne og snakker mer i løpet av gruppemøtene. Gruppeleder 2 oppsummerer dette godt:

De blir jo tryggere og mer åpne kanskje, mer tillitsfulle.

I løpet av gruppemøtene blir barna tryggere og mer tillitsfulle, noe som gjør at de i større grad åpner seg og deltar i samtalen. Selv om det er vanskelig å svare på om programmet er nyttig på lang sikt, vektlegger gruppelederne samtidig at de håper og tror at barna tar med seg det de har lært også videre i livet.

4.4 Drøfting av delproblemstilling 2: Samtalegruppens nytte

Nedenfor drøftes delproblemstilling 2 – *På hvilke måter opplever gruppelederne skilsmissegruppene som nyttige for barna som deltar?* Skilsmissegruppene i denne undersøkelsen, PIS, er et hjelpetiltak med en helsefremmende profil i tråd med Antonovskys teori salutogenese. Nedenfor drøftes derfor nytteverdien av gruppene i lys av teori og Antonovskys begrep, *Opplevelse av sammenheng under kategoriene; nye perspektiv og økt forståelse fremmer begripelighet, ressurser for økt håndtering og tilhørighet gir mening.*

Samtalegruppens nytte kan ses i sammenheng med behovet for skilsmissegrupper. Alle helsesøstre trekker frem at behovet for samtalegrupper er stort. De trekker frem at det er

mange barn som opplever foreldrebrudd på barneskolen. Dette samsvarer med statistikken som viser til at så mange som 48 prosent av skilsmissebarna i 2012 var i alderen 6-12 år (SSB, 2013). I tillegg er det mange av disse igjen som har det vanskelig og trenger noen å snakke med. Behovet for noen å snakke med illustreres godt av helsesøster 1 i mitt materiale som trekker frem at skilsmissebarn kan få psykiske problemer som spiseproblemer, selvskading og frafall. Hennes observasjoner er i tråd med forskningen som viser at skilsmissebarn som gruppe kommer dårligere ut enn barn av gifte foreldre i forholdt til blant annet psykisk tilpasning og velvære (Amato, 2000, 2010; Størksen et al., 2006).

4.4.1 Rammen rundt – følelsen av fellesskap

Drøftingen av delproblemstilling 1 viser at skilsmissegruppene i stor grad ivaretar det som skal til for å etablere det som betegnes som gruppebånd i Heaps modell om å skape prosess i grupper (figur 1). Ved at alle barna i gruppen er skilsmissebarn har de noen av de samme problemene, behovene og opplevelsene. I tillegg har PIS gruppene et begrenset antall medlemmer og nok tid til rådighet. Viktige elementer er da på plass for å kunne skape interaksjon som medfører gjensidig identifisering og etableringen av gruppebånd, en ”vifølelse” (Heap, 2005). Resultatene viser at gruppelederne opplever at samtalegruppene gir barna en følelse av fellesskap og samhørighet, noe barn selv også trekker frem i tidligere studier (Egge, 2012; Huseby, 2010). Gruppelederne viser til at barna får sterke bånd til hverandre og tillit til de voksne. Gruppemøtene gir et godt grunnlag for å bli kjent på en annen og bedre måte en det som skjer i klasserommet i følge helsesøster 2 og 3. Vennskapet barna i mellom legger grunnlaget for etablering av intime, emosjonelle bånd, noe som i følge Antonovsky (2000) er særlig viktig. En person som har nære bånd til andre vil lettere løser opp spenninger enn dem som mangler en slik kvalitet i sine relasjoner (Antonovsky, 2000). Felleskapsfølelsen som etableres i gruppene kan så være med å utløse blant annet gjensidig støtte, gjenkjennelse, generalisering og integrering av løsninger (Heap, 2005), noe jeg mener resultatene viser og som nå vil drøftes opp mot Antonovskys komponenter forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet.

4.4.2 Nye perspektiv og økt forståelse fremmer begripelighet

Kategoriene *nye perspektiv* og *bedre forståelse* ligger til grunn for drøftingen. Skilsmisse er fortsatt et tabubelagt tema (Killén, 2007), og studien viser at barna i det daglige ikke snakker

med andre om sin situasjon. Det er i tillegg et sterkt følelsesladet tema som det kan være vanskelig for foreldre å snakke om og samtidig vanskelig for barn å snakke med foreldre om. En skilsmisse er foreldredrevet og barn har ikke så stor innflytelse på det som skjer. De forstår heller ikke alltid hva som skjer og hvorfor det skjer, og barn har ikke alltid noen til å forklare (Killén, 2007). Det er mye som skjer som barna ikke har kontroll over, noe som kan gjøre tilværelsen uforutsigbar. Berg & Haugen (2005) fant blant annet i samtale med barn at de ofte har manglende forståelse av årsaken til skilsmissen og selve begrepet skilsmisse. Barn lager sine egne historier om det som skjer om de ikke forstår eller får riktig informasjon av andre (Haaland, 2011).

Når man utsettes for følelsesmessige belastninger kan kunnskap og forståelse være med å skape mening i situasjonen, i tråd med Antonovskys (2000) kognitive komponent begripelighet. Om en har evne til å begripe sine omgivelser, om en kan tolke og forstå det som skjer rundt en vil dette gi trygghet (Börjesson, 2013) og dempe de mulige negative konsekvensene av en belastning (Kvello, 2013). Resultatene viser at gruppelederne opplever at samtalegruppene er med på å gi barna nye perspektiv og bedre forståelse for skilsmissen og tilhørende problemstillinger, og dette er noe barn også selv trekker frem (Egge, 2012). Forståelse og kunnskap fremmes i de seks gruppemøtene både gjennom materialet som benyttes og i møte med de andre barna. Møtene kan dermed være med å rette opp i eventuelle feiltolkninger og fortellinger (Haaland, 2011) og gjøre det uforutsigbare mer forutsigbart (Börjesson, 2013) og på den måten hjelpe barna å danne strukturerte og meningsfulle forklaringer. Mange barn tror det er deres skyld at mor og far flytter fra hverandre (Berg & Hauge, 2005; Mjelve, 2007), noe også helsesøstrene i mitt materiale trekker frem. I gruppemøtene snakkes det blant annet om bruddet, og helsesøster 1 trekker frem at man ved å forklare hva som skjer ved et brudd, og ved å understreke foreldrenes ansvar kan man øke barnas forståelse for det som har skjedd og *”ta fra dem skyldfølelsen”*. Dette vil hjelpe barn som har skyldfølelse og tror skilsmissen skyldes dem, fordi de sannsynligvis vil reagere annerledes når de får vite at bruddet skjedde fordi foreldrene ikke lenger var glade i hverandre.

I gruppene har barna med seg ulike erfaringer og opplevelser tilknyttet skilsmissen. Helsesøster 2 trekker frem at de barna som nettopp har blitt skilsmissebarn kan få hjelp til å sortere og forstå det som hadde skjedd, samt at de kan få en økt forståelse for det som kan komme gjennom samtaler med barn som har vært skilsmissebarn lenge. Disse fungerer da

som rollemodeller (Pedro-Caroll, 2005). Dette kan gjøre at det usikre og uforutsigbare kan bli litt mer forutsigbart, og dette skaper trygghet (Börjesson, 2013). I gruppene opplever barna også at andre barn har andre erfaringer og meninger tilknyttet en problemstilling. I samtalen kan barna dermed få tilført ny kunnskap om sin egen verden og få utvidet egne perspektiv på virkeligheten (Börjesson, 2013). Gruppesamtalene gir barna mulighet til å tenke nytt, få nye perspektiv, for eksempel rundt det at mor eller far får nye kjærester. At det kanskje ikke bare er negativt å få større familie, at andre har det bra med stor familie og nye søsken. Skilte foreldre betyr ikke bare problemer, men kan også gi større nettverk, flere bursdagsselskaper og julaftener.

Kunnskap og intelligens er to motstandsressurser som er med på å fremme en persons opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2000). Økt forståelse gir bedre håndtering, fordi med mer kunnskap kan man ta mer bevisste valg. Dette igjen kan føre til handling og opplevelse av mestring (Antonovsky, 2000). Et eksempel på dette kan hentes fra mitt materiale. Som det ble vist til av helsesøster 4 var det en gutt som gjennom gruppetimene fikk større forståelse for sin situasjon og ble mer bevisst hvilke muligheter han hadde. Han gikk hjem og ba om endringer i samværsordningen, noe foreldrene i følge helsesøsteren ikke likte. Gjennom gruppene får barna dermed mulighet til å bedre forstå de utfordringene de står overfor. Det uforutsigbare blir mer forutsigbart, det uforklarlige blir forklart og samtalegruppene er således med på å fremme barnas opplevelse av at "jeg forstår" (Börjesson, 2013).

4.4.3 Ressurser for økt håndtering

Her drøftes kategoriene: *råd og erfaringsdeling, nettverk og nye kontakter og bearbeiding av følelser og det som er vanskelig*. Eksempelet over med gutten som ønsker endring kan illustrere både at han fikk økt kunnskap og forståelse tilknyttet hva en skilsmisse er, men også at han i møte med de andre fikk noen nye verktøy for hvordan han kunne løse sine utfordringer. I samtaler med de andre ble han kanskje mer bevisst at han hadde andre muligheter og valg, og dermed tok han sjansen på å åpne noen nye dører (Börjesson, 2013). Dette samsvarer med Antonovskys komponent håndterbarhet som omhandler hvorvidt en opplever at en har muligheter og ressurser til rådighet, i seg selv eller sine omgivelser, til å håndtere livet (Antonovsky, 2000; Börjesson, 2013). Samtalegruppene er med på fremme barnas håndterbarhet og mulighet til handling på flere måter. For det første får de råd og

forslag til løsninger i erfaringsutvekslingen med de andre barna. Råd fra andre kan gjøre at en får nye strategier og modeller i møte med de utfordringer som kommer. Helsesøstrene trekker frem at dette kanskje særlig er nyttig for de barna som akkurat er blitt skilsmissebarn som får råd fra de barna som har vært skilsmissebarn lenger.

For det andre skaper samtalegruppene nettverk og nye kontakter. Barna får et nettverk som gruppelederne opplever at de benyttet seg av også etter at gruppemøtene er over. De får andre å snakke med som faktisk forstår hva de går igjennom, og viktige støttespillere i en vanskelig tid (Antonovsky, 2000). I tillegg til kontakten med de andre barna opparbeider de seg også et tillitsforhold til gruppelederen. Det å vite at en har en voksen utenfor familien å snakke med og en som har faglig kompetanse gir også økte ressurser (Antonovsky, 2000; Börjesson, 2013). Det å ha bånd til voksne utenfor familien er også en viktig beskyttelsesfaktor for skilsmissebarn (Pedro-Carroll, 2005; Amato, 2000).

For det tredje opplever gruppelederne at samtalegruppene fremmer følelsesregulering. I skilsmissegruppene får barna i følge gruppelederne øvelse i å sette ord på følelser og det som er vanskelig, noe også barn i Husebys (2010) studie trekker frem. I samtalen med andre får de del i de andres språk og fortellinger og hjelp til å finne ord for vanskelige følelser, og kan på denne måten utvikle sin språklige identitet (Börjesson, 2013). Det blir lettere å kommunisere med andre om hvordan man har det, og helsesøster 2 viser til at hun opplever at barna blir mer bevisst at de må si i fra om hvordan de har det for å kunne få det bedre. Olsen & Traavik (2010) viser til at mange barn verken hjemme eller på skolen har fått trening i å sette ord på vanskelige følelser og opplevelser. Det å trene på å sette ord på vanskelige tanker, følelser og opplevelser er dermed viktig og bør i følge dem starte så tidlig som mulig. De viser til at dette bør foregå i naturlige, hverdagslige situasjoner, men også i mer organiserte former, både i barnehage og på skolen (Olsen & Traavik, 2010). Gruppeleder 2 viser til at noen barn, og gruppeleder 3 viste til at noen foreldre har fortalt at barna, var blitt flinkere til å ta opp ting hjemme. Ved å kunne si i fra, får barna økt kontroll over eget liv (Antonovsky, 2000), noe barna selv også trekker frem i tidligere studie (Egge, 2012).

Samtalen og språket blir verktøy for å bearbeide følelser, for følelsesregulering, en mestringsstrategi som blir vektlagt av Antonovsky (Langeland, 2014). Gruppeleder 1 viste til at mange barn ikke snakker med foreldrene, eller andre om hvordan de har det. Det er ikke alltid de nærmeste verken er tilgjengelige eller har mulighet til å hjelpe barna i denne prosessen eller dele den smerten barnet står oppe i. Foreldrene kan være psykisk fraværende

(Hetherington & Kelly, 2002), og noen tema kan være vanskelige og tabubelagte (Killén, 2007). Barnet mangler altså noen å snakke med om de vanskelige tingene og følelsene, og får ikke bearbeidet sine vonde erfaringer. I følge Berg & Haugen (2005) er det å bearbeide erfaringer et viktig tiltak for å forebygge psykososiale vansker hos barn som opplever samlivsbrudd. I gruppene kom barna frem med ting de aldri før har sagt til noen, og helsesøster 1 viste til at barna har mange ubearbeidede følelser som kan gi seg utslag i psykiske problemer, gjerne lenge etter at skilsmissen har funnet sted. Dette bekreftes også i forskningen på feltet (Amato, 2010; Størksen et al., 2006). Bare det å ha snakket om problemene og ha delt dem med noen kan gjøre at vanskeligheter virker mindre truende og blir lettere å håndtere (Heap, 2005). Gruppeleder 1 trekker også frem hvordan tegninger og rollespill kan være måter og å bearbeide følelser på. Samtalegruppene kan også være et sted å legge ting fra seg, og gruppeleder 1 viser til at barna selv rapporterer at de er blitt bedre i stand til å konsentrere seg på skolen etter å ha ”*lufta seg og lagt det fra seg*” i gruppemøtene.

Gruppelederne opplever at barna i gruppemøtene får tilgjengelig flere personlige og kollektive mostandsressurser (Antonovsky, 2000), som så kan benyttes i møte med nye utfordringer. Dette er den handlingsinnstilte komponenten i Opplevelse av sammenheng og er med på å fremme barnas opplevelse av at ”jeg kan” (Börjesson, 2013).

4.4.4 Tilhørighet og økt mening

Drøftingen viser til kategoriene: *ikke lenger alene, bekreftelse på følelser tanker og reaksjoner og fellesskap og tilhørighet*. Gruppelederne opplever at mange barn går med tanker om at de er alene om å være skilsmissebarn. De viser til at barna blir overrasket over hvor mange andre barn som er skilsmissebarn, og at de er glade for å oppdage at de ikke er alene. Dette blir også bekreftet av barna i Egges (2012) studie.

I gruppene får de også bekreftelse på at de ikke er alene om å ha det vanskelig. De kan føle seg annerledes eller slemme, som resultatene trekker frem, eller ensomme (Killén, 2007). I møte med andre som har opplevd det samme kan en avhjelpe følelsen av isolasjon eller avvik, fordi en opplever at problemene en har ikke er unike, de kan generaliseres (Heap, 2005). En går fra å være det eneste skilsmissebarnet til å bli en av mange. Bekreftelsen de får av hverandre gjør at de opplever seg mer som andre, mer normale, som gruppelederne 2 og 3 trekker frem. Waaktaar og Christie (2000) viser til at fellesskap gir emosjonell utveksling og deling, og identitetsbekreftelse. Gjennom fellesskapet kan dermed gruppene være med å

styrke den emosjonelle motstandsressursen, egoidentiten, barnets opplevelse av seg selv (Langeland, 2014).

Fellesskapet i gruppene kan være med på å endre hvilke tanker og følelser barnet har om seg selv og sin situasjon. I gruppesamtalen blir barna sett og hørt og bekreftet av hverandre, noe som er avgjørende for alle mennesker (Ruud, 2011). I en skilsmisssituasjon kan barn miste noe av den bekreftelsen de har behov for og tidligere har fått av sine foreldre fordi en skilsmisse kan påvirke foreldrefunksjonen negativt (Amato, 2000; Hetherington & Kelly, 2002; Killén, 2007). Fellesskapet i gruppene kan være med å rette opp i noe av dette, da kontakten som oppstår i gruppesamtalen kan skape følelse av tilhørighet og gi bekreftelse (Börjesson, 2013). I gruppene får barna også mulighet til å fortelle sin historie, og i samarbeid med de andre mulighet til å omskrive den til noe forståelig og mer meningsfullt (Haaland, 2011). Ved å fortelle sin historie til andre mennesker får man mulighet til selv å lytte til hva man tenker. Man kan med dette få et klarere og mer nyansert bilde av egne tanker (Haaland, 2011). Negative følelser kan snus til håp og drømmer om at ting kan bli bedre eller annerledes. Livet kan dermed oppleves mer meningsfullt. Meningsfullhet er den viktigste komponenten i Opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2000). Opplever man ikke tilværelsen som meningsfull, er en heller ikke motivert til å bruke krefter på de utfordringer som kommer. Ved å fremme meningsfullhet kan programmet være med å fremme barnas opplevelse av at ”jeg vil” (Börjesson, 2014).

4.4.5 Oppsummering

Drøftingen viser at gruppeledernes opplevelse av barnas nytte av samtalegruppene kan forstås i lys av Antonovskys Opplevelse av sammenheng. Gjennom gruppene får barna nye perspektiv og bedre forståelse for det som har skjedd, og slik sett er gruppene med på å styrke komponenten forståelighet. Gruppelederne opplever også at barna i gruppemøtene får flere verktøy tilgjengelig til å benytte i møte med utfordringer. Programmet er på den måten med å styrke den handlingsinnstilte komponenten håndterbarhet. Fellesskapet og bekreftelsen gruppelederne opplever at barna får i samtalegruppene er med på å styrke motivasjonskomponenten meningsfullhet. Selv om gruppelederne ikke kunne si noe om barna har endret seg eller om programmet har nytte på lang sikt, legger programmet, slik jeg ser det, godt til rette for å fremme barnas Opplevelse av sammenheng og således deres mestring av foreldrenes brudd.

5 Avslutning

Dette kapittelet gir en oppsummering av studiens hovedfunn tilknyttet programmets gjennomføring og nytteverdi. Det presenteres også noen kritiske perspektiv til studien, samt noen avsluttende refleksjoner rundt det som er avdekket, mulige forbedringsforslag og veien videre.

5.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Gjennom intervju med fire gruppeledere for skilsmissegrupper i barneskolen har denne oppgaven sett på deres erfaringer tilknyttet gjennomføringen av gruppene og deres opplevelse av gruppenes nytte for barna som har deltatt.

Å holde samtalegrupper for skilsmissebarn i barneskolen er noe helsesøstrene finner meningsfullt og ønsker å prioritere i en hektisk hverdag. De påpeker at det er et stort behov for disse gruppene, både fordi mange barn opplever at foreldre flytter fra hverandre, men også fordi det er mange barn som har det vanskelig både umiddelbart etter en skilsmisse, men også på lengre sikt (Amato, 2000; Størksen et al., 2006).

Delproblemstilling 1 – *På hvilke måter gjennomfører gruppelederne samtalegruppene* peker på ulike sider av organisering og rammebetingelser. Gjennomføringen av skilsmissegruppene er forankret i en velutviklet veiledningspakke som blir benyttet av alle gruppelederne. Denne veiledningspakken er en styrke ved programmet ved at den tilbyr kunnskap og letter gjennomføringen. Med bakgrunn i den gjøres det et godt rekrutteringsarbeid, med både muntlig og skriftlig informasjon til både foreldre og barn. Men som studien viser er det ikke alle foreldre som samtykker til sine barns deltakelse. I de tilfeller der dette skjer er kanskje behovet for samtalegrupper ekstra stort. Rekrutteringsarbeidet bør derfor ta sikte på å nå frem til disse foreldrene spesielt med tanke på at flere barn skal kunne få mulighet til å delta.

Alle gruppene blir evaluert. Evalueringen skjer hovedsakelig av barna på det siste møtet gjennom å svare på evalueringsskjema eller ved muntlige evalueringer. Den muntlige evalueringsformen synes å passe denne aldersgruppen bedre enn spørreskjema, og er nok bedre egnet for å få tak i elevenes opplevelse, erfaringer og synspunkter (Nilsen, 2012), enn svaralternativer på et skjema. Det er da også den formen for evaluering veilederen anbefaler for denne aldersgruppen. Det er avgjørende at det tas referat eller at gruppelederne loggfører

tilbakemeldingene slik at evalueringen blir skriftlig. Med skriftliggjøring blir evalueringen mer strukturert og systematisk, blant annet ved at tilbakemeldinger lett kan frembringes og at de kan sammenlignes med andres erfaringer eller egne erfaringer over tid (Skogen, 2004). I tillegg vil nok tilbakemeldinger også fra foreldre og lærer kunne styrke evalueringen. Innspill fra alle parter vil kunne gi en mer helhetlig evaluering og bringe til veie mer nyansert og omfattende kunnskap om programmet (Nilsen, 2012). Noe som igjen kan føre til mer velfunderte vurderinger og derigjennom bedre kvalitetsutvikling av programmet og utvikling av gruppeledernes egen praksis.

Samtalegruppens organisering er fleksibel og velegnet, og fremmet etter mitt syn både interaksjon og ivaretagelse. Gruppene på 4 - 6 elever er små nok til at alle får sagt noe, og legger godt tilrette for samtaler rundt følelser og behov (Heap, 2005). Alle blir sett og ivaretatt ved at vanskeligheter og sensitive tema blir fanget opp og behandlet enkeltvis i etterkant. Gruppene blir lagt til tredje og fjerde trinn, der elevene oppleves som reflekterte og konsentrerte, og dermed bidrar inn i samtalen på en god måte. Å holde programmet på disse trinnene er også bra i forhold til skolens satsing på tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2006). Inngripen tidlig i skilsmisseprosessen er viktig (Pedro-Caroll, 2005), samt tidlig inngripen i barns liv og tidlig i utvikling av vansker (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Fleksibiliteten som ble vist ved at noen av gruppelederne utvidet antall timer ved behov er en klar styrke. Også barnas mulighet til å få oppfølging i etterkant enten av helsesøster selv eller av spesialisthelsetjenesten er gunstig.

Resultatene viser videre at samtalegruppene hovedsaklig ledes av to voksne. I de tilfeller der det er problemer med å skaffe to gruppeledere bør dette tas tak i. Det er mange fordeler ved å være to. Blant annet vil to gruppeledere se mer enn en og ressursene til gruppen økes. To gruppeledere kan veilede og støtte hverandre og ved tverrfaglig samarbeid utfylle hverandres kunnskap og forståelse (Heap, 2005). Jeg er litt usikker på hvor gjennomtenkt og faglig forankret samarbeidet mellom gruppelederne er. Med tanke på hvor fordelaktig det kan være, både for barna i gruppen og for gruppelederne selv, tenker jeg at dette kan få enda større fokus enn det ut i fra denne studien ser ut til å ha i dag.

Studien viser at foreldrene i liten grad er involvert i gjennomføringen av gruppene. Dette ivaretar at samtalegruppene skal være et sted der barna skal kunne snakke fritt om sine følelser og behov uten å være redd for at mor og far skal få vite hva de har sagt. Barn er lojale overfor sine foreldre (Størksen, 2011) og vil kunne legge bånd på seg om de tror at foreldrene

får vite hva de har sagt. Ved at mor og far er mer involvert vil barna dermed kanskje underkommunisere sine behov og det er selvfølgelig ikke ønskelig. Samtidig er det avgjørende for barns utvikling at det er kontakt mellom viktige arenaer i barns liv, og da særlig hjem og skole (Olsen & Traavik, 2010). Å vite at det er kontakt, kan gi trygghet og forutsigbarhet. I tillegg er et samlivsbrudd noe foreldrene har initiert. For å få best mulig bearbeiding og varige endringer hos barna må foreldrene derfor kanskje mer med. Om foreldrene er informert og tilgjengelige for barna og vet hva de snakker om kan de kanskje i større grad fortsette samtalene og bearbeidingen hjemme. Pedro-Caroll (2005) viser da også til at de tiltakene som styrker forholdet mellom foreldre og barn er noen av dem som gir best resultater.

Ved mer involvering kan foreldre også få viktig informasjon og innblikk i hvordan det er å være skilsmissebarn og hvilke utfordringer de står overfor mer generelt. Det er ikke dette programmets rolle å styrke forholdet mellom foreldre og barn, men noe mer involvering ville kunne vise seg å være gunstig. En måte å gjøre dette på er å avholde mamma og pappa kvelder i etterkant, og dette bør prioriteres. Foreldre kan da få viktig informasjon om gruppene, men også et sted å møte andre skilsmisseforeldre, diskutere utfordringer, stille spørsmål og få generell og forskningsbasert informasjon om skilsmissen og dens konsekvenser.

Under delproblemstilling 2 – *På hvilke måter opplever gruppelederne samtalegruppene som nyttige for barna som deltar?* kommer det opp flere forhold. De opplever blant annet at barna gjennom gruppedeltakelse får økt forståelse for skilsmissen i møte med hverandre. Ulike historier og erfaringer gir utvidede perspektiv og forståelse for det som har skjedd og kommer til å skje. Økt forståelse gir økt trygghet og forutsigbarhet (Börjesson, 2013). Kunnskap og forståelse legger også grunnlaget for mer bevisste valg og kontroll i eget liv (Anotonovsky, 2000). Økt håndterbarhet gjennom råd fra andre i samme situasjon og øvelse i å sette ord på ting blir også opplevd som nyttig. Barna får et større nettverk og støtte i omgivelsene, av likesinnede barn og fortrolige voksne, og dermed flere kompetente personer å spille på (Antonovsky, 2000; Börjesson, 2013). Gruppene er dermed med på å gi barna flere tilgjengelige ressurser i møte med utfordringer. Med flere motstandsressurser har en større mulighet til å benytte de ressursene som er best egnet til å løse de problemstillinger som dukker opp (Anotonovsky, 2000). Fellesskapet som oppstår i gruppene blir vektlagt av alle gruppelederne. Barnas erfaring av at de ikke lenger er alene, bekreftelsen på den man er,

tilhørighet og det å bli sett og hørt er med på å skape mening i tilværelsen (Antonovsky, 2000). Det er vanskelig for gruppelederen å si noe om nytten vedvarer over tid eller om programmet medfører endring hos barna. Til det er seks gruppemøter for få. Men de håper at barna tar med seg det de har lært i gruppemøtene i møte med nye utfordringer. Samtidig viser resultatene at programmet kan være med å legge til rette for å fremme barnas Opplevelse av sammenheng og således deres mestring av foreldrenes brudd.

Studien har ved å fokusere på nytteverdien av programmet ikke tatt for seg utfordringer tilknyttet barnas deltakelse i skilsmissegrupper, som mulig stigmatisering eller negative konsekvenser av å være borte fra undervisningen. Studien har heller ikke drøftet grundig nok gruppens håndtering av sensitivt materiale og barns forhold til taushetsplikten. Foreldres bekymringer tilknyttet sensitiv informasjon som kan komme på avveie er reell og deres motforestillinger tilknyttet dette må tas på alvor. I tillegg bygger studien på et lite utvalg og det er derfor vanskelig å vite noe om overføringsverdien til andre grupper, men det som er presentert er omfattende og kan forhåpentligvis ha en verdi for andre lignende grupper.

5.1.1 Studiens relevans og mulige implikasjoner

Skilsmisser er ikke et nytt fenomen, men med en skilsmissestatistikk på ca. 40 prosent blir mange berørt hvert år noe som gjør problematikken stadig aktuell. Et brudd får både praktiske og emosjonelle konsekvenser for dem som rammes (Moxnes, 2003). Forskning viser at skilsmissebarn som gruppe kommer dårligere ut på faktorer som aggresjon og antisosial atferd, skoleprestasjoner og psykiske helseproblemer, selvfølelse og sosial tilpasning enn barn med gifte foreldre (Amato, 1991, 2001, 2010; Størksen et al., 2005, 2006). Dette skyldes i stor grad at en skilsmisse utsetter barna for ulik grad av stress, som igjen kan få negative konsekvenser avhengig av omfanget av beskyttelsesfaktorer i og omkring barnet og barnets Opplevelse av sammenheng (Amato, 2000; Antonovsky, 2000).

Skolen møter alle barn tidlig i livet. Mye av skolens arbeid er rettet inn mot læring av faglige ferdigheter. Stimulering av faglige ferdigheter er avgjørende for en god utvikling, men skolen har også ansvar for å fremme psykisk helse og trivsel, noe som understrekes i Opplæringslovens § 9a-3 (1998), som omfatter det psykososiale miljøet. Skolens har dermed et ansvar for å følge opp barn i kriser, barn som ikke har det bra. Ikke bare fordi skolen har et ansvar for å fremme elevenes psykiske helse, men også fordi et barn i krise kan få svekket sine læreforutsetninger (Berg, 2012). En lærer kan ikke alene ivareta dette og kan heller ikke

forventes å ha den kompetansen som skal til for å følge opp alle de ulike behovene de forskjellige elevene i klassen har. Det er dermed avgjørende med et tverrfaglig samarbeid mellom skole og skolehelsetjeneste, og helsesøster blir en viktig ressurs i møte med elever som strever. I dagens skole, med et mangfold av elever og ulike utfordringer, er det meget relevant med programmer som PIS, som ivaretar slike behov.

Studien viser at dette programmet kan være et godt program for barn som opplever foreldrebrudd. Gjennom gruppesamtalene fremmes barnas psykiske helse gjennom økt mestring av foreldrenes brudd på ulike måter. Ved sin tilrettelegging og gjennomføring gjør gruppelederne en viktig og samfunnsnyttig jobb. Samtidig er det noen sider ved gjennomføringen som kan styrkes. For det første må dette bli et likeverdig tilbud til alle barn som ønsker det. Det må derfor gjøres et særlig arbeid overfor de foreldregruppene som sier nei. Disse foreldrene har barn som kanskje særlig trenger et slikt tilbud i skolen. Det gjelder barn som har foreldre som av ulike grunner ikke kjenner barnas behov knyttet til eget foreldrebrudd. Det kan være barn der familiesituasjonen er særlig vanskelig eller det kan være barn med ikke etnisk norske foreldre. Det bør dermed gjøres en spesiell innsats overfor foreldrene til disse barna. Gruppelederne kan for eksempel ta direkte kontakt eller innkalle til foreldremøte for bare skilsmisseforeldre. Dette for å formidle hvor viktig det er for barn å få snakke om det de opplever, og om hvordan samtalegruppene kan være et ledd i bearbeidingen av foreldrenes skilsmisse. Det kan utvikles kultursensitivt materiale på flere språk, og det kan benyttes tolk ved behov. Det kan også i enkelte tilfeller stilles spørsmål ved om foreldrene nødvendigvis må gi et informert samtykke. Kanskje skal de bare få informasjon om at barna er med, og at de kan ta kontakt om de ønsker det. Dette er selvfølgelig et moment man må tenke nøye over før man eventuelt iverksetter.

Evalueringsarbeidet kan bli mer systematisert og mer helhetlig hvis gruppelederne i tillegg til barnas opplevelser av programmet også i større grad får kartlagt foreldrenes og lærernes oppfatninger om programmet. Møter og samtaler bør prioriteres heller enn spørreskjema. Det kan muligens oppleves som ressurskrevende på kort sikt, men vil være bra på lang sikt. Dette kan gjøres ved i første omgang å gjennomføre mamma og pappa kvelder slik det er omtalt i veilederen (Voksne for Barn, 2012). Slike kvelder er bra både i forhold til evaluering av gruppene og for involvering av foreldre i programmet. Økt foreldreinvolvering vil sannsynligvis kunne bedre barnas bearbeiding av samlivsbruddet og bedre legge til rette for varig endring. Skilsmisser er et foreldreinitiert problem, og mange foreldre kan nok også bli

mer bevisst hvilke problemstillinger barna står overfor. Økt fokus på rekruttering, evaluering og foreldreinvolvering blir selvfølgelig et ressurs spørsmål. Det er mye som skal gjøres for mange barn i skolen. På kort sikt vil det kreve flere ressurser, men på lang sikt kan det være en viktig investering for de barna det gjelder.

Som studien viser opplever gruppelederne at samtalegruppene er nyttige for barna som deltar. Gruppelederne opplever at barna får større forståelse og nye perspektiv på skilsmissen, nye nettverk og relasjoner med likesinnede, nyttige råd og nye rollemodeller. Fellesskapet gir tilhørighet og viktig støtte og bekreftelse på at en er normal og ikke annerledes og alene. Identiteten blir dermed styrket i møte med de andre og deres tilbakemeldinger. Det er derimot vanskelig for gruppelederne å slå fast at gruppene fører til endring hos barna eller at nytten vedvarer over tid.

For å kunne avdekke dette vil det være viktig med oppfølgingsstudier. Man kan da intervju skilsmissebarn noen år etter at de har deltatt i grupper for å få deres vurdering av nytten noen år senere. En annen aktuell studie kan være å snakke med barn før og etter de har gått i gruppe for å se om de har andre refleksjoner rundt foreldrenes brudd i etterkant. Nok et område det kan være interessant å belyse er de ikke etnisk norske barna og deres foreldre. Selv om dette er en studie med et lite utvalg kan det ut fra helsesøstrenes uttalelse være grunn til å tro at denne gruppen trenger særlig oppmerksomhet. Studier som ser på hva som skal til for å få økt deltakelse fra denne gruppen vil være kjærkomne. Nok en studie kan være å vurdere om foreldrene bør mer med. Man kan da studere foreldrenes opplevelse og erfaring med deltakelse i forbindelse med gruppene. Hvilke tilbakemeldinger har de, og hvilken rolle kan de se for seg om en vurderer økt foreldreinvolvering i gruppene? Som nevnt innledningsvis dekker ikke denne oppgaven selve arbeids- og gruppeprosessen og det som faktisk skjer i gruppemøtene. En observasjonsstudie med et slikt fokus som ser på den løsningsorienterte tilnærmingen vil også kunne være veldig interessant.

Jeg har nå vist til en rekke eksempler på undersøkelser som kan være aktuelle i en videre oppfølging av denne studien. Forhåpentligvis vil denne og andres undersøkelser gjort knyttet til skilsmissegrupper og PIS bli fulgt opp. Denne masteroppgaven har synliggjort både gjennom forskningen som er presentert og data og materiale som er lagt frem at et fokus på barn utsatt for foreldrebrudd er nødvendig. Dette gjelder både for det enkelte barnet som er involvert og fra et samfunns perspektiv.

Litteraturliste

- Amato, P. R. & Keith, B. (1991). Parental divorce and the wellbeing of children: a Meta Analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Amato, P. R. (2000). The Consequences of Divorce for Adults and Children. *Journal of Marriage & Family*, 4, 1269-1287.
- Amato, P. R. (2001). Children of Divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith (1991) Meta Analysis. *Journal of Family Psychology*, 15 (3), 355-370.
DOI:10.1037//0893-3200.15.3.355
- Amato, P. R. (2010). Research on Divorce: Continuing Trends and New Developments. *Journal of Marriage and Family*, 72, 650-666. DOI:10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2013). *Ser du meg – prosjektet 2010 – 2012. Tilbud til barn og foreldre etter samlivsbrudd med sørlig fokus på høykonfliktfamilier*. Oslo: Barne-ungdoms- og familiedirektoratet.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring, & R. Tangen (Red). *Spesialpedagogikk* (129-147) (5 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, C. S. og Haugen, L. (2005). Brutte hjem – barns opplevelse av foreldres skilsmisse. *Spesialpedagogikk* 10, 36-41.
- Berg, N. (2012). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 11-20). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Breivik, K. & Olweus, D. (2006). Children of divorce in a Scandinavian welfare state: Are they less affected than US children? I: *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 61-74.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Börjesson, M. (2013). *Motivasjon, mestring og medfølelse. Om samtaler med tenåringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bærum Kommune. (2009). *PIS prosjektet 2004-2008. Forebyggende tiltak rettet mot barn og unge som har opplevd samlivsbrudd. Samarbeidsprosjekt skole/helse. Oppsummering og evaluering*. Bærum: Bærum kommune.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3 utg.). London: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danmarks Statistik. (2014, 21. oktober). Vielser og skilsmisser – skilsmisseprocent 2012. Befolkning og valg. Hentet fra http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2013/NR139_1.pdf
- Egge, H. (2012). *Du er ikke alene. Samtalegrupper som helsefremmende tiltak for skilsmissebarn. En Grounded Theory studie* (Masteroppgave). Nordic School of Public Health, Gøteborg.
- Egge (2009). Sammendrag. I Bærum kommune *PIS prosjektet 2004-2008. Forebyggende tiltak rettet mot barn og unge som har opplevd samlivsbrudd. Samarbeidsprosjekt skole/helse. Oppsummering og evaluering* (s. 5). Bærum: Bærum kommune.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell.
- Flem, A., L. (2001): ”Det er liksom mamma og pappa som kommer først, da...” Om barns skjulte ansvar for foreldre etter skilsmissen. I K. Moxnes, H. Kaul, I. Kvaran & I. Levin (Red). *Skilsmissens mange ansikter. Om barns og foreldres erfaringer med skilsmisse* (s. 63-74). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fossen, A. (2013). *Snakk med barn om følelser. En fellesskapsbok for voksne og barn* (2 utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Gall, M., Gall, J. P. & Borg, W. (2007). *The Nature of Educational Research, An Introduction*. Boston: Pearsons.
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøholdt, B., Sommerschild, H. & Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnepsykiatri* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Harvey, J. H. & Fine M. A. (2004). *Children of divorce. Stories of Loss and Growth*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Heap, K. (2006). *Gruppet metode for sosial- og helsearbeidere* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). Folkehelsemeldingen. God helse – felles ansvar. (St.meld. nr.34 2012-2013). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-34-20122013/4.html?id=723867>).

- Hetherington, E. M. & Kelly, J. (2002). *For Better or For Worse. Divorce reconsidered*. New York: W. W. Norton & Company.
- Huseby, L. (2010). *Barn og unges erfaringer med og opplevelse av å delta i samtalegrupper etter foreldres samlivsbrudd* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Haaland, K. R. (2011). Barnet og familiehistorien. I G. H. Helskog, K. T. Lærum & H. Myrvik (Red). *Fortsatt foreldre. Godt nok samarbeid etter samlivsbrudd* (s.132-136). Oslo: Barne- ungdoms- og familiedirektoratet.
- Iwaniec, D. (2006). *The Emotionally Abused and Neglected Child. Identification, Assessment and Intervention. A Practice Handbook* (2 utg.). West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Juul, J. (2011). Barn samarbeider alltid. I G. H. Helskog, K. T. Lærum & H. Myrvik (Red). *Fortsatt foreldre. Godt nok samarbeid etter samlivsbrudd* (s.122-131). Oslo: Barne- ungdoms- og familiedirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld.nr. 16 2006-2007). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2013). Sosialisering i barnehagen: å rustes til å lykkes som samfunnsmedlem. I Ø. Kvello (Red). *Barnas Barnehage 2. Barn i utvikling* (s. 195-228). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: UNIPUB.
- Langeland, E. (2014). *Salutogenese og psykiske helseproblemer – en kunnskapsoversikt*. (Rapport nr. 1). Trondheim: Nasjonalt kompetansesenter for psykisk hjelpearbeid.
- Lassen L. M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, I. (2001): Barns perspektiv på skilsmisse – Ett eller flere fenomen? I K. Moxnes, H. Kaul, I. Kvaran & I. Levin (Red). *Skilsmisens mange ansikter. Om barns og foreldres erfaringer med skilsmisse* (s. 47-61). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lund, T. (2002). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 125-140). Oslo: Unipub forlag.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I *Harvard Educational Review*, 3, 279-300.

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3 utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Mjelve, H. (2005). *Å være foreldre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mjelve, H. (2007). *Oppbrudd – tanker og følelser ved skilsmisse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moxnes, K., Kaul, H., Kvaran, I. & Levin, I. (2001). Innledning. I K. Moxnes, H. Kaul, I. Kvaran & I. Levin (Red.). *Skilsmisens mange ansikter. Om barns og foreldres erfaringer med skilsmisse* (s. 9-11). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moxnes, K. (2003). *Skånsomme skilsmisser – med barnet i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra www.etikkom.no
- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 51-69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2 utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. I. & Traavik, M (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Organisasjonen Voksne for Barn (2012). *Veileder for barneskolen. Samtalegrupper for barn som har opplevd samlivsbrudd*. Oslo: Organisasjonen Voksne for Barn.
- Pedro-Caroll, J. (2005). Fostering children`s resilience in the aftermath of divorce: The role of evidence-based programs for children. *Family Court Review*, 1, 52-64.
- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2011). *Barn av virkeligheten. Læring for livet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Redd Barna (2014, 1. september). Barnekonvensjonen kortversjon. Hentet fra <http://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barns-rettigheter/barnekonvensjonen-i-kortversjon>
- Ruud, A. K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rød, P. A., Ekeland, T-J. og Thuen, F. (2008). Barns erfaringer med konfliktfylte samlivsbrudd: Problemforståelse og følelsesmessige reaksjoner. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 5, 555-562.

- Skogen, K (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2013, 9. september). Ekteskap og skilsmisser, 2012. Hentet fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/ekteskap>.
- Statistisk sentralbyrå. (2014, 15. september). Ekteskap og skilsmisser, 2013. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/ekteskap>.
- Statistiska Sentralbyrån. (2014, 21. oktober). Skilda 2013. Hentet fra http://www.scb.se/sv/_/Hitta-statistik/Artiklar/Nastan-54-000-aktenskap-tog-slut-2013/
- Størksen, I., Røysamb, E., Moum, T. & Tambs, K. (2005). Adolescents with a childhood experience of parental divorce: a longitudinal study of mental health and adjustment. *Journal of Adolescence*. 28, 725-739. Doi:10.1016/j.adolescence.2005.01.001
- Størksen, I., Røysamb, E., Holmen, T. L. & Tambs, K. (2006). Adolescent adjustment and well-being: Effects of parental divorce and distress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 75-84.
- Størksen, I. (2008). *Hva kan barnehagen bidra med til barn som har opplevd samlivsbrudd?* *Spesialpedagogikk* 2, 44-50. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/120617/0208_storksen.pdf
- Størksen, I. (2011). Barn, unge og foreldrenes samlivsbrudd. I G. H. Helskog, K. T. Lærum & H. Myrvik (Red). *Fortsatt foreldre. Godt nok samarbeid etter samlivsbrudd* (s. 108-115). Oslo: Barne- ungdoms- og familiedirektoratet.
- Stålsett, G. (2011): Sorgen over bruddet – hos barn og voksne. I G. H. Helskog, K. T. Lærum & H. Myrvik, (Red). *Fortsatt foreldre. Godt nok samarbeid etter samlivsbrudd* (s. 42-49). Oslo: Barne- ungdoms- og familiedirektoratet.
- Sunde, B. (2012). Innledning. I *Voksne for Barn Veileder for barneskolen. Samtalegrupper for barn som har opplevd samlivsbrudd* (s. 6-8). Oslo: Voksne for Barn.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4 utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjersland, O. A. (2011). Typiske reaksjonsmåter hos barn. I G. H. Helskog, K. T. Lærum & H. Myrvik (Red). *Fortsatt foreldre. Godt nok samarbeid etter samlivsbrudd* (s. 116-121). Oslo: Barne- ungdoms- og familiedirektoratet.
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Voksne og Barn (2014). *Veileder for barneskolen. Samtalegrupper for barn som har opplevd samlivsbrudd*. Oslo: Voksne for Barn.

- Wallerstein, J., Lewis, J. & Blaslee, S. (2000). *The unexpected legacy of divorce. A 25 year landmark study*. New York: Hyperion.
- Wormnæs, O. (2005) Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *SPED4010 Blandingskompendium: Vitenskapsteori og forskningsmetode* (2012). Oslo: Universitet i Oslo.
- Waaktaar, T. & Christie H. J. (2000). *Styrk sterke sider. Håndbok for resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Waaktaar, T. (2012). Resiliensforskning: Hvordan kan kunnskap fra dette feltet bidra til utviklingsfremmende arbeid i skolehelsetjenesten og med skolen som arena? I K. Olaisen (Red). *Utviklingsfremmende samtaler med ungdom. Samhandlig på tvers* (s. 276-283). Oslo: Kommuneforlaget.
- Zeratsion, H., Dalsklev, M., Bjertness, E., Lien, L., Haavet, O. R., Halvorsen, J. A., Bjertness, C. B. & Claussen, B. (2013). Parental divorce in late adolescence does not seem to increase mental health problems: a population study from Norway. I *BMC Public Health* 13, 413-417.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Hvilke refleksjoner har gruppeledere knyttet til skilsmissegrupper som tiltak i skolen?

1. Åpningsspørsmål:

- Hvor lang erfaring har du som helsesøster?
- Hvor lenge har du holdt skilsmissegrupper?

2. Organisering og gjennomføring:

- Hvordan rekrutteres barn til skilsmissegruppene?
- På hvilket trinn holder du samtalegrupper?
- Hvor mange elever er det i hver gruppe?
- Hvor mange gruppetimer har dere?
- Hvor mange gruppeledere er dere?
 - a. Om dere er flere, hvordan avklarer dere arbeidsoppgavene dere imellom?
- Hvordan benytter du veiledningspakken som er utviklet?
- Hva gjør du for å få barna til å prate?
- Er foreldrene involvert i gjennomføringen av gruppene?
 - I tilfelle på hvilken måte?
- Er det noen form for evaluering av gruppene?
 - Hvordan gjennomføres evalueringen?
- Er det noen oppfølging av barna i etterkant av gruppesamtalene?
- Hva opplever du som spesielt utfordrende i gjennomføringen av disse gruppene?

3. Nytten av samtalegruppene:

- På hvilke måter opplever du at barna har nytte av samtalegruppene?
- Hvordan har samtalegruppene nytte i forhold til håndtering av skilsmissen?
- Hvilken nytte har gruppesamtalene for barna i forhold til å håndtere følelser og reaksjoner knyttet til samlivsbruddet?
- Opplever du at samtalegruppene har påvirket måten barna takler hverdagen sin?
- Har du erfart at gruppene har nytte for barna i forhold til foreldrene?
- Opplever du at samtalegruppene har nytte i forhold til barnas venner og nettverk?
- Har du noen erfaring med at gruppene har hatt nytte for barna på lang sikt?

- Har du noen opplevelse av at gruppesamtalene har medført endring hos barna som har deltatt?
- Hvordan vurderer du behovet for skilsmissegrupper i barneskolen?

4. Avslutning:

- Oppsummering.
- Jeg har ikke flere spørsmål, har du noe du vil si eller tilføye før vi avslutter intervjuet? Noen andre refleksjoner eller tanker som bør med knyttet til skilsmissegrupper i skolen?

Tusen takk!

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Til helsesøster
v/skole

Oslo, 17.02.2014

Fra Sidsel Rognerud
Grønsundveien 3a
0198 Oslo

Forespørsel om deltakelse i studien: ”*Gruppelederes refleksjoner knyttet til skilsmissegrupper som tiltak i barneskolen*”

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk, og skal skrive min masteroppgave. Masteroppgaven vil rette søkelys på samtalegruppelederes opplevelse av og erfaringer med skilsmissegrupper på barneskolen. Dette er en forespørsel til deg om deltakelse i studien.

Informasjonen jeg får i denne studien vil kunne være med å gi et bedre bilde av skilsmissegrupper og hvordan de fungerer. Dette er en kvalitativ studie med et lite utvalg informanter, som er gruppeledere til skilsmissegrupper i barneskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamling vil foregå ved hjelp av intervju av gruppeledere som vil vare i inntil en time. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, i tillegg vil jeg muligens ta noen notater. Opptakene vil skrives ut i etterkant og navn og andre direkte gjenkjennende opplysninger vil bli slettet eller anonymisert.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer eller andre gjenkjennende opplysninger. Det vil kun være meg som har tilgang til lydopptakene. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i publikasjoner i etterkant. Studien skal etter planen avsluttes 31. mai 2014. Når masteroppgaven er levert og godkjent vil alle lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Hvis du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Sidsel Rognerud, mobil: 482 58 222. Det er fint om du nedenfor kan gi skriftlig samtykke om deltakelse.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)