”Fordi om skilsmisse er vanlig, er det vondt.”

På hvilken måte kan en sosionom i barneskolen hjelpe barn som opplever samlivsbrudd?

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag

Bachelor i sosialt arbeid, våren 2017

Eksamenskode: SOS3900

Kandidatnummer: 607

Sitater er hentet fra prosjektet ”Livet under 18” (Dønnestad og Sanner 2003).

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1: INNLEDNING 3

1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA 3

1.2. FORFORSTÅELSE 3

1.3. PROBLEMSTILLING 4

1.4. HENSIKT, AVGRENSNINGER OG PRESISERINGER 4

1.5. BEGREPSAVKLARING 5

1.5.1. Skilsmisse 5

1.5.2. Barn/elev 5

1.5.3. Sosionom 5

1.6. SOSIALFAGLIG RELEVANS 6

1.7. METODE 6

1.8. OPPGAVENS VIDERE OPPBYGGING 8

KAPITTEL 2: BARN I SKILSMISSER 8

2.1. SKILSMISSER I NORGE 8

2.2. BARNS REAKSJONER 10

2.3. LØSNINGSSTRATEGIER OG SYMPTOMER 10

2.4. BEKYMRING OG LOJALITET 11

KAPITTEL 3: SOSIALT ARBEID I SKOLEN 12

3.1. SKOLEN SOM SOSIALFAGLIG ARENA 12

3.2. SOSIONOMEN SOM RESSURS 13

3.2.1. Relasjon- og kommunikasjonskompetanse 14

3.2.2. Helhetsperspektiv 15

KAPITTEL 4: HVORDAN HJELPE BARNET? 15

4.1. RESILIENS OG OPPLEVELSE AV SAMMENHENG 16

4.2. HVA KAN BARNET HA BEHOV FOR? 18

4.2.1. Forklaring 18

4.2.2. Anerkjennelse 18

4.2.3. Noen å snakke med 19

4.3. SOSIALT GRUPPEARBEID 19

KAPITTEL 5: DRØFTING 20

5.1. KAN IKKE FORELDRENE HJELPE BARNA SINE SELV? 20

5.2. FOREBYGGING ELLER SYKELIGGJØRING? 21
5.3. DEN VIKTIGE VOKSENPERSONEN 23
5.4. SAMTALEGRUPPE 24
5.5. ØKE BEGRIPELIGHET OG SKAPE MENING RUNDT SITUASJONEN 26

KAPITTEL 6: AVSLUTNING 27

LITTERATURLISTE 29

Kapittel 1: Innledning

En skilsmisseprosess kan være tøff og utfordrende for en familie. Det kan også være en lettelse, det kan være sårt og det kan være trist. Uansett hvordan et samlivsbrudd foregår vil det føre til en endring for hele familien. Det kan by på mange nye problemstillinger og utfordringer. Både praktiske med tanke på bosted og samvær, og følelsesmessige problemstillinger med nye familiemedlemmer eller konflikter. Et barn som opplever at foreldrene ikke lenger ønsker å bo sammen kan bli sittende med mange tanker og følelser som det kan ha behov for å bearbeide. I denne oppgaven ønsker jeg å ta disse tankene og følelsene på alvor ved å se nærmere på barns reaksjoner på samlivsbrudd, og hva barnet kan ha behov for.

Med denne oppgaven vil jeg prøve å belyse skilsmisse som et fenomen som bør gis oppmerksomhet i skolen. Jeg vil også si noe om sosionomens unike kompetanse som kan gi stor nytte i barneskolen. Jeg har valgt å ha hovedfokus på barnet som opplever samlivsbrudd, og hvordan sosionomen kan hjelpe med det barnet kan ha behov for. Jeg skal se på hvilke reaksjoner barnet kan ha på samlivsbrudd. I tillegg til å knytte dette opp mot symptomer barnet kan ha, som kan være tegn på at barnet kan ha behov for hjelp og støtte. Jeg vil se på hva sosionomen har av kompetanse som kan være til hjelp for barnet i tråd med hva barnet kan ha nytte av.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne oppgaven er sosionomer i barneskolen og hvordan de kan arbeide med barn som opplever skilsmisse og samlivsbrudd. Det er viktig å si noe om at jeg som skriver denne oppgaven er skilsmissebarn selv, og har dette med meg i bakhodet gjennom hele prosessen. Jeg ønsker å være bevisst mine egne tanker og holdninger samtidig som det er viktig for meg å ha en stemme og et engasjement i oppgaven nettopp fordi dette er et tema jeg bryr meg om.

1.2. Forforståelse

Denne oppgaven bygger på min forforståelse og opplevelse av at noen barn som opplever foreldres samlivsbrudd kan trenge noen å snakke med for å bearbeide tanker og følelser. Jeg oppfatter at skilsmisse og samlivsbrudd blir sett på som så vanlig at det ikke er nødvendig å ta tak i som et problem. Det kan virke som en oppfatning at fordi så mange andre barn opplever dette er det ikke lenger noen store utfordringer for det enkelte barnet.

Jeg har valgt skole som arena for sosialt arbeid ettersom skolen er en viktig arena der barn samles for å lære, utvikle egen identitet og sosiale egenskaper og relasjoner til andre. Dette er en naturlig arena for barna og en sosionom i skolen vil kunne ha mulighet til å jobbe forebyggende, og fange opp barn som har behov for ekstra hjelp. Min forforståelse er også at det er et behov for en sosionom i alle skoler og at dette er en person som kan bistå og samarbeide med lærere i deres hverdag. Som sosionom i skole vil man mest sannsynlig møte barn som opplever at foreldrene går gjennom samlivsbrudd, ettersom dette er et fenomen som mange barn opplever.

Jeg har en forforståelse om at det kan være noe uklart hos noen hva en sosionom kan gjøre i skolen. Nettopp derfor kan denne yrkesgruppen bli nedprioritert og ikke vurdert som nyttig å ansette i skolen. Jeg har et inntrykk av at det er helsesøster som blir den aktuelle personen å henvender seg til ved psykososiale spørsmål og utfordringer. Denne oppgaven skal være med på å underbygge påstanden om at det er behov for sosionomer i skolen og den kan være med på å styrke vår rolle og tydeliggjøre viktigheten av vårt arbeid.

1.3. Problemstilling

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

«På hvilken måte kan en sosionom i barneskolen hjelpe barn som opplever samlivsbrudd?»

En oppgave med fokus på hvilke reaksjoner og konsekvenser samlivsbrudd kan ha på barn i alderen seks til tolv år, hva som kan være utfordrende og hva barnet kan ha behov for. Jeg skal se på hvilke ressurser og muligheter en sosionom har i skolen og hvordan sosionomen kan være med å styrke barnet og forebygge eventuell skjevutvikling og psykiske vansker. Med fokus på resiliensfremmende arbeid og prosesser.

1.4. Hensikt, avgrensninger og presiseringer

Jeg avgrenser oppgaven til å ikke handle direkte om foreldrene og familien hjemme, men ha fokus på arbeidet med den enkelte eleven. Jeg legger til grunn at vansker mellom foreldrene er tatt hånd om enten av familievernkontoret, barnevernet eller andre instanser som kan bistå foreldrene. Det er viktig at foreldrene følges opp og får hjelp ettersom det er kvaliteten på foreldreomsorgen og foreldrenes samarbeid som i stor grad påvirker hvordan barna har det etter skilsmissen, noe som ofte gjøres ved familievernkontor (Tveten og Sann 2008, 335). Jeg

vil heller ikke i denne oppgaven å trekke inn foreldrene i samtaler eller skrive noe om hvordan familien hjemme kan inkluderes i arbeidet. Det handler kun om omfang av oppgaven, ikke fordi jeg ikke anser dette som viktig.

Jeg avgrenser også oppgaven til å ikke handle om tverrfaglig samarbeid mellom sosionom og lærer og helsesøster eller andre ressurspersoner på skolen. Jeg vil presisere at jeg ser på dette som en veldig viktig del av arbeidet en sosionom gjør i skolen. Sosionomen har mulighet til å opptre som en megler som kan koble sammen familie, kontaktlærer, helsesøster og eleven. På grunn av denne oppgavens omfang går jeg ikke nærmere inn på disse områdene her.

1.5. Begrepsavklaring

1.5.1. Skilsmisse

I denne oppgaven vil jeg bruke samlivsbrudd og skilsmisse om hverandre. Begrepene handler i denne oppgaven om foreldre som har flyttet fra hverandre, uavhengig av om de har vært formelt gift eller ikke. Begrepet ”foreldre” innebærer også de omsorgspersoner som ikke nødvendigvis er barnets biologiske foreldre, men stabile omsorgspersoner over tid. Når jeg bruker begrepet skilsmisse eller samlivsbrudd mener jeg hele prosessen som innebærer alt som kan være utfordrende i forbindelse med dette.

1.5.2. Barn/elev

Jeg kommer til å bruke både ”elever” og ”barn” videre i oppgaven. Det vil variere på bakgrunn av om jeg skriver om spesifikt arbeid i skolen eller generelt om barn som opplever samlivsbrudd.

1.5.3. Sosionom

Jeg vil bruke ”sosionom” som betegnelse på fagpersonen i denne oppgaven fordi jeg ønsker å sette fokus på sosionomens egenskaper og ressurser. Det brukes flere betegnelser på sosialfaglige yrkesutøvere i skolen, Gustavsson og Tømmerbakken bruker begrepet ”sosialarbeider” i sin bok. Det innebærer både sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 12). Jeg velger å bruke sosionom videre i oppgaven ettersom dette er en oppgave med fokus på sosionomer.

1.6. Sosialfaglig relevans

Som sosionom driver man med sosialt arbeid som er en type hjelpearbeid hvor det handler om å hjelpe personer med sosiale problemer. Når man skal hjelpe enkeltpersoner gjelder det å se personen ut fra den sammenheng hun befinner seg i (Berg m.fl. 2015, 19). Det handler altså om å se problemer som oppstår mellom individ og samfunn, i sosialt arbeid kalles dette å jobbe med «personen i situasjonen» eller «individet i dets kontekst» (Levin 2004, 67-68). I dette ligger et helhetlig syn på mennesket og det vi kaller for helhetsperspektivet.

I denne oppgaven er fokuset på barn, da handler det om å forebygge utviklingen av sosiale problemer. Jeg vil ikke påstå at det å oppleve foreldres separasjon eller skilsmisse fører til sykdom, men det er ulike elementer som tyder på at det kan være en risikofaktor. Det å oppleve foreldres skilsmisse kan være belastende for barnet og det er et element som kan utgjøre en risiko for å utvikle psykososiale problemer (Sosial- og helsedirektoratet 2007, 20). Kisti Haaland er opptatt av å få frem at familieomforming noen ganger kan innebære større utfordringer enn det et barns psykiske helse kan bære (Haaland 2016, 23). Når det da er snakk om en risiko for å utvikle psykiske problemer, blir sosionomens oppgave å drive med forebyggende arbeid. Forebyggende arbeid handler om arbeid som skal forhindre at faktorer som kan være skadelig kan føre til skade eller sykdom. Forebyggende arbeid retter seg mot enten enkeltindivider eller grupper som kan være sårbare for fysisk eller psykisk sykdom (Mæland 2005 sitert fra Pedersen 2014, 17).

I denne oppgaven handler det om å se på barnet som mer en et individ, men et individ som er påvirket av den kontekst det lever i. Dersom et barn viser en atferd, er det ikke nok å kun se på barnets atferd og individuelle egenskaper ved barnet, men å se på det som et barn med reaksjoner på opplevelser, situasjoner og hendelser. Hertz skriver om å se på barns oppførsel og utagering som invitasjoner. Han skriver at det som for oss kan virke som problemfylt, vanskelig å hanskes med, mangelfullt eller sykt, kan oppfattes som en invitasjon – en invitasjon til omgivelsene om nysgjerrig og kreativt forholde seg til hvordan man best kan bidra til å utvikle det ukjente (Hertz 2011, 9).

1.7. Metode

Denne oppgaven er en litterær oppgave som bygger på skriftlige kilder, hvor da det metodiske redskapet er vurdering av de skriftlige kildene i form av kildekritikk (Dalland 2012, 223). Jeg har prøvd så godt det har latt seg gjøre, å finne frem til primærkilder. Noen ganger har det

ikke vært mulig for meg av ulike årsaker å finne frem til primærkilden, da har jeg referert til sekundærkilden.

Bøkene jeg har brukt er en blanding av tidligere pensum i sosialt arbeid og egenvalgt litteratur som jeg har vurdert som relevant for oppgaven. Jeg har også sett på tidligere bacheloroppgaver for å få inspirasjon til oppgaven og jeg har brukt litteraturlistene for å se etter relevante kilder. Jeg har søkt etter litteratur i søkemotoren Oria via Høgskolen i Oslo og Akershus med søkeord ”sosionom” ”sosialarbeider” ”skole” ”samlivsbrudd” ”skilsmisse” ”barn”.

For å forstå fenomenet skilsmisse og samlivsbrudd bedre, har jeg brukt litteratur som ble skrevet på slutten av 90-tallet og starten av 00-tallet. Jeg har vært kritisk til innholdet i dette med tanke på at noe av innholdet kan være utdatert. Samtidig som jeg har sett på elementer som fortsatt har relevans i dag. Jeg har valgt å trekke ut det som har vært relevant til min oppgave og som ikke har noen direkte påvirkning av tiden det har blitt skrevet. Disse kildene har jeg også funnet igjen i nyere forskning som igjen har brukt disse som kilder. Derfor har jeg også vurdert disse som fortsatt gjeldene innenfor feltet.

For å finne ut mer om sosionomen i skolen, brukt jeg Oria og søkte på ”sosionom og skole” og ”sosialarbeid og skole” og det kom ikke opp så veldig mange relevante treff som jeg kunne bruke i min oppgave. Dette kan kanskje ha noe med at de enda ikke er så vanlig å ansette sosionomer eller sosialarbeidere i skolen i Norge. Derfor har jeg valgt å basere mye på boka til Gustavsson og Tømmerbakken (2011) for å se på sosionomens rolle og muligheter i skolen. Denne boka har lagt mest vekt på barn i ungdomsskolealder. Jeg har da valgt å trekke ut det jeg anser som relevant til arbeid med barn i barneskolealder. Jeg har trukket ut det generelle om sosionomens rolle og posisjon i skolen, som kan være relevant uansett hvilken skole det er snakk om. Jeg har også hentet informasjon fra Fellesorganisasjonen (FO) og Utdanningsforbundet samt annen offentlig informasjon.

Masteroppgaven til Egge (2012) viser resultater av en undersøkelse av elever i alderen 14-16 år som deltok i skilsmissegruppe i skolen. Selv om dette ikke er den aldersgruppen jeg har som fokus, ser jeg fortsatt resultatene som interessante og brukbare for elever i barneskolealder. Jeg har også brukt masteroppgaven til Pedersen (2014) som handler om et studie av helsesøstres arbeid med skilsmissebarn. Jeg har funnet mye nyttig bakgrunnsstoff og

gode refleksjoner som jeg kan bygge videre på i en kontekst ved å være sosionom og ikke helsesøster. Begge disse forfatterne er helsesøstre og bruker da naturlig nok helsesøster som fagperson i møte med skilsmissebarn i sin forskning. Jeg har en teori om at årsaken til dette er at helsesøster er en naturlig del av skolen og det blir da naturlig å tenke helsesøster i stedet for en sosionom, ettersom sosionomer i skolen er et relativt nytt fenomen i skolesammenheng og ikke like utbredt som helsesøster.

Teoriene jeg har brukt er i basert på litteratur innenfor sosialt arbeid og psykologi. For å se på resiliensteori og teorier om barns behov har jeg i hovedsak basert meg på bøkene: ”Resiliens”(2010) av Anne Inger Helmen Borge og ”Hvorfor spurte ingen meg?”(2011) av Anne Kirsti Ruud. For å se nærmere på resiliensteori har jeg brukt teoriene til Aaron Antonovsky. Da har jeg basert meg på boka ”Helsens mysterium. Den salutogene modellen” av Aaron Antonovsky. Den originale versjonen fra 1987, oversatt at Ane Sjøbu, som er utgitt i 2012. Både teori om resiliens og Antonovsky blir brukt i flere masteroppgaver, avhandlinger og fagbøker skrevet om barn og samlivsbrudd. Derfor vurderer jeg disse teorien som veldig relevante til temaet jeg har valgt.

1.8. Oppgavens videre oppbygging

Oppgaven er på totalt seks kapitler, hvor kapittel en er innledning og kapittel seks er avslutning. I kapittel to tar jeg for meg barn i skilsmisser, skilsmisser i Norge og barns reaksjoner på skilsmisse og samlivsbrudd. Kapittel tre presenterer skolen som sosialfaglig arena og sosionomens rolle i skolen i tillegg til ressurser hos sosionomen. I kapittel fire legger jeg frem teorier om hva barn kan ha behov for i lys av teori om resiliens. Jeg går i tillegg nærmere inn på Aaron Antonovskys teori om «Opplevelse av sammenheng». I kapittel fem drøfter jeg problemstilling opp mot det jeg har presentert av teori i oppgaven.

Kapittel 2: Barn i skilsmisser

2.1. Skilsmisser i Norge

I 2015 oppga Statistisk sentralbyrå at omtrent 8 700 barn i Norge under 18 år opplevde at foreldrene ble skilt, og 11 000 barn opplevde at foreldrene ble separert (Statistisk sentralbyrå 2016). Utfordringen med denne statistikken er at den kun fanger opp brudd mellom biologiske, gifte foreldre. Hvis vi skal telle med barn som opplever brudd for andre og tredje gang blant sine nærmeste voksenpersoner og barn av samboere som flytter fra hverandre er tallet mye høyere, statistikken ligger da på at det er mellom 25 000 og 30 000 barn som hvert

år involveres i samlivsbrudd (Noack 2005). Det vil si at det er omtrent 80 barn hver dag som opplever dette. Det viser at samlivsbrudd og skilsmisse har blitt vanlig og at det enkelte barns smerte og utfordringer fort kan forsvinne i mengden (Egge 2017, 111).

Skilsmisse er en situasjon som er definert som en faktor som innebærer økt risiko for utvikling av psykiske vansker hos barn og unge som opplever dette (Sosial- og helsedirektoratet 2007, 20). Gulbrandsen viser til at skilsmisse betyr en spesiell utfordring for barn og at det er dokumentert at barn etter samlivsbrudd har flere tilpasningsproblemer enn barn fra intakte familier (Gulbrandsen 2013, 540). Amato har også funnet at skilsmisse kan ha langvarige effekter på barns mentale helse og at barn av skilte foreldre kan ha større risiko for å utvikle atferdsproblemer, emosjonelle problemer og lav selvfølelse. I tillegg til risiko for lavere skoleprestasjoner og problemer med forhold til mennesker rundt seg (Amato 2001, 366) Det handler derfor om at skilsmisse medfører en viss risiko for barnet.

Det er viktig for meg å presisere at selv om alle skilsmisser fører til tap både for foreldre og barn, kan skilsmisse også være positivt for familien. Brudd mellom foreldre kan oppleves som en befrielse særlig når det gjelder barn som har levd med vedvarende krangling, konflikt, rus og vold (Bø, 2012, 116). Det er altså viktig å huske på at de fleste barna klarer seg bra (Moxnes m.fl. 2001, 9-11). Det som også Moxnes presiserer i sin bok er at det er mange flere faktorer i en skilsmisseprosess som kan være utfordrende og at ikke skilsmissen i seg selv er skadelig for barn (Moxnes 2003, 54-56).

Størksens forskning viser at brudd mellom foreldrene kan bidra med positive forandringer hos barn. Det kan også ha negative konsekvenser for barna i barneårene, ungdomsårene og voksenlivet. Det er hele tiden snakk om økt risiko og ulike forskningsresultater peker på at det er flere psykososiale problemer hos de som har opplevd samlivsbrudd enn andre. Hun understreker at det går bra for de aller fleste som har opplevd foreldres samlivsbrudd, samtidig som det er en økt risiko for psykososiale problemer sammenlignet med andre (Størksen 2006, 8). Det handler om at samlivsbruddet isolert sett ikke kan forklare barnets utvikling av problemer, men samlivsbruddet må sees som et ledd i en serie av endringer som vil kunne bidra til problemer (Ramsøy-Halle og Rekstad 2009, 39). Det er gjerne tilleggsbelastningene som utgjør en risikofaktor for barnet. Det handler om konfliktnivå mellom foreldrene, oppdragerstil, dårligere økonomi, flytting, bytte av skole blant annet (Ramsøy- Halle og Rekstad 2009, 55). Gulbrandsen viser til at konflikt mellom foreldrene

pekes ut som den største risikofaktoren for en negativ utvikling hos barnet (Gulbrandsen 2013, 540).

2.2. Barns reaksjoner

Barn kan reagere ulikt på skilsmisse og samlivsbrudd og utrykke dette på ulike måter. Jeg vil se på forskning som viser noen fellestrekk på barns reaksjoner på skilsmisse. Da er det snakk om både følelser, tanker og atferd.

Barn i barneskolealder kan reagere på foreldres skilsmisse og samlivsbrudd med følelser som savn, sorg, tristhet og sinne (Ruud 2011, 161) (Kvaran 2008, 26-27) (Moxnes 2001, 21). Kvaran skriver også at barna i alderen ni til tolv kan ha større evne til å ta innover seg det vonde og smertefulle i forhold til utviklingen av egen identitet. Det vonde de opplever og følelsen av mislykkethet kan de rette mot seg selv istedenfor mot foreldrene. Kvaran skriver at skilsmissen kan utløse kriser hos barn, og at barna som ikke hadde fått hjelp og støtte i krisebearbeidelse og bistand til å håndtere endringer som fulgte den endrede familiesituasjonen fortsatt hadde det vanskelig da han gjorde sin undersøkelse (Kvaran 2008, 206). I følge Moxnes undersøkelser kan det ha en sammenheng mellom barnets opplevelse og senere negative virkninger. Moxnes skriver at det kan tyde på at barn som opplever separasjonen som et sjokk eller som et stort tap, har en større risiko for en senere negativ utvikling enn de som reagerer på separasjonen med lettelse eller forståelse (Moxnes 2001, 31).

2.3. Løsningsstrategier og symptomer

Haaland skriver om at barns symptomer og atferdsproblemer kan forstås som kommunikasjon om udekkede behov i nære relasjoner (Haaland 2016, 98). Noen barn utvikler symptomer på at de ikke har det bra, som for eksempel skolevegring, overspising, depresjon og atferdsvansker (Ruud 2011,163). Haaland understreker at det er viktig å oppfatte symptomene som et språk fra barnet som et uttrykk for å vise hva de trenger. At barnets reaksjoner og væremåter kan være en måte de forsøker å ta vare på seg selv og sine tilknytningssystemer på (Haaland 2016, 98).

Noen barn reagerer psykosomatisk, ved vondt i magen, miste matlyst, få søvnvansker. Det er heller ikke uvanlig at skolebarn mister konsentrasjonen for en tid. Det kan bli urolig i klassen og kanskje falle ut av undervisningen over en periode. Noen barn kommer lettere i konflikter

med andre barn og voksne. Dette kan være symptomer på at barn sliter med indre problemstillinger som de ikke har maktet å løse (Styve 2005, 50). Haaland skriver at barnet kan slite med følelser av fortsatt tristhet dersom barnet etter en tid fortsatt ikke opplever familiesituasjonen som trygg, og kan uttrykke dette i tilslørt form. Maktesløshet kan komme til uttrykk i somatiske plager som vondt i magen. Utagerende atferd kan også være en måte å rømme fra vonde følelser og være usårbar (Haaland 2002, 118-120). Haaland skriver også at barn og unge reagerer ulikt på redselen for å miste relasjoner. Alt fra å bli ekstremt klamrende, overdrevent mestrende og ettergivende, innelukket, resignerte, gi ”faen”, eller få en mer utagerende atferd. Det kan være strategier for å unngå å kjenne på utryggheten og ensomheten ved familieendringen (Haaland 2016, 96).

Noen barn vil trekke seg tilbake, bli stille og reagere med taushet (Ruud 2011, 162). Haaland skriver at barn kan ha vansker med å uttrykke seg i forbindelse med skilsmisse og videre familieliv (Haaland 2016, 95) Hun skriver videre at barn kan uttrykke seg på nonverbale måter gjennom kroppslige reaksjoner og unngåelsesatferd. I en kaotisk og overveldende situasjon, som skilsmisse og endrede familierelasjoner kan være for barnet, kan problematferd bli en kvasiløsning hvor barnet ønsker å oppnå noe gjennom problematferden som de ikke kan uttrykke direkte (Haaland 2016, 98).

2.4. Bekymring og lojalitet

I følge Styve vil mellomstore barn reagere på foreldres samlivsbrudd ved å være opptatt av framtiden og kunne bekymre seg for denne. Disse barna vil også være avhengige av voksne omsorgspersoner for å kunne fungere på en god måte. Barnet vil være opptatt av praktiske og konkrete spørsmål om hverdagen og hvordan forholde seg til den nye situasjonen. Hun poengterer at mellomstore barn har en dyp lojalitet til sine foreldre (Styve 2005, 48). Barns lojalitet er noe Haaland også ser som en utfordring, ved at barns stemme kan ha vansker for å komme frem ved skilsmisse og dannelse av ny familie. Hun skriver at barns lojalitet kan være et problem når voksne ønsker å vite hva barnet egentlig mener (Haaland 2016, 96-97).

Haaland skriver at barn i alderen ni til tolv år er preget av en sterk rettferdighetssans og en kognitiv utvikling som ”realist”. Det vil si at de kan oppleves som nøkterne og utvikler egne vurderinger når det gjelder hvordan skilsmissen forstås (Haaland 2002, 111). Ruud skriver at barna som sliter med lojalitetskonflikter, også kan bli sinte på en eller begge av foreldrene

fordi de har påført familien dette. Hun skriver også at dette kan gå utover konsentrasjonen og skoleprestasjonen i en periode (Ruud 2011, 161).

Mette Marit F. Jenssen er rådgiver i psykisk helse i skolehelsetjenesten og en av de ansvarlige for skilsmissegrupper for barn i skolen (PIS-grupper). Hun forteller at hun har møtt barn som har væt lei seg fra de var tre år, hvor foreldrene ikke har vært klar over hvordan de slet. Hun forteller at barna ofte har bearbeidet sorgen alene fordi de har vært redde for å belaste foreldrene som har hatt det tungt nok med seg selv. Hun sier at det er veldig vanlig å ha skilte foreldre i dag, men at det oppleves like vondt for hvert barn. Og at faren er stor for at barna blir oversett. De fleste klarer seg godt, men dersom de får løst opp noen knuter, kan det hjelpe barna senere (Bergwitz-Larsen 2013, 9).

Kapittel 3: Sosialt arbeid i skolen

3.1. Skolen som sosialfaglig arena

Jeg har valgt å fokusere på barn i alderen seks til tolv år. Det er en alder der man er skolepliktig (Opplæringslova §2-1), noe som kan gjøre det enklere å fange opp elevene som kan ha det vanskelig. Skolen er en viktig institusjon i samfunnet hvor elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner utvikler kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer. I tillegg skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling (NOU 2015: 8, 7).

Det er viktig med tverrfaglig kompetanse i skolen for å bidra til å oppnå tilpasset opplæring, tilrettelegging for bedre utbytte av undervisningen og sosial utjevning (Fellesorganisasjonen 2007). Fellesorganisasjonen (FO) kom med innspill til høring den 17. mars 2017 hvor et av hovedbudskapene var å lovfeste sosialfaglig kompetanse i skolen. De poengterer at det er godt dokumentert at en tverrfaglig skole som innebærer bruk av sosialfaglig kompetanse sikrer tidligere innsats og bedre oppfølging i skolen (Fellesorganisasjonen 2017). En sosionom i skolen skal ikke erstatte læreren i skolen, men kan bidra med supplerende kompetanse som kan sikre best mulig arbeid med de mest sårbare elevene (Utdanningsforbundet 2012). Borg m.fl. fant at bruk av sosialarbeidere i skolen syntes å gi en signifikant positiv effekt på eksempelvis elevens faglige resultater og sosial mestring (Borg mfl. 2014, 142).

I 2010 oppga FO at det jobbet 519 sosialarbeidere i grunnskolen (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 12). Sosionomer i skolen har som oppgave å bidra til et godt

psykososialt og læringsfremmende miljø blant elever og lærere, være kontaktformidlende mellom hjem og skole, og fange opp barn og unge med psykiske plager/lidelser som ikke selv oppsøker helsetjenesten. Det handler om at man som sosionom i skolen er der barnet er, noe som kan bidra til både at barn og unge får tidligere og raskere hjelp og forebygge alvorlige lidelser hos barn og unge (seksjonsrådet for sosionomer 2010, 1).

Utdanningsforbundet og FO nevner individuelle samtaler med elever og gruppearbeid som noen av flere eksempler på arbeidsoppgaver en sosionom kan ha i skolen. (Utdanningsforbundet og Fellesorganisasjonen 2012, 4). En sosionom har kompetansen til å kunne observere og kjenne igjen signaler på en negativ utvikling hos elever og i klassemiljøer. Hun kan da kartlegge og analysere atferden hos eleven, og være med på å vurdere aktuelle tiltak og samarbeide med elevens foreldre (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 37).

3.2. Sosionomen som ressurs

Grunnen til at jeg skriver denne oppgaven med fokus på sosionomen er fordi jeg mener sosionomer har unik og viktig kompetanse som kan være nyttig i arbeid i skolen. En sosionom er utdannet til å arbeide med etiske spørsmål og kan forholde seg til individer, grupper og samfunn. Sosionomers arbeid bygger på et positivt menneskesyn og en grunnleggende tro på menneskers iboende ressurser. Sosionomer er opplært til og prøver så godt som mulig å gi hjelp på en måte som gjør at den andre kan ta imot hjelpen og hjelpe seg selv. Da handler det om å gi hjelpen på en ikke-stigmatiserende måte, være utviklingsfremmende og mestringsorientert (Fellesorganisasjonen 2008, 22).

I følge FO har sosionomer kompetanse på ulike områder som kan være nyttig i skolen. En sosionom forstår sammenhenger mellom enkeltindivider, familie og samfunn. Sosionomer kan drive endringsskapende arbeid mot enkeltindivider, grupper og sosiale forhold. Sosionomer har kompetanse i å drive utviklingsstøttende samtaler med barn og unge i tillegg til å følge opp barn og unge med spesielle behov (Seksjonsrådet for sosionomer 2010, 1). I tillegg har sosionomen kompetanse på å drive samtalegrupper med både barn, unge og voksne. Sosionomen kan også være en samtalepartner for skolens personale og bidra til et nært samarbeid med aktuelle instanser i forhold til barn og unges hjelpebehov (Fellesorganisasjonen 2008, 25). Gustavsson og Tømmerbakken presenterer ulike typer

samtaler som kan være relevante i ulike situasjoner. De samtalene som jeg tenker kan være relevante er «støttesamtaler», «bearbeidende samtaler» og «krisesamtaler».

I «støttesamtaler» har samtalen som mål å skape trygghet for eleven i en vanskelig situasjon og hensikten med samtalene er at barnet kan møte en voksen som lytter, støtter og bekrefter elevens opplevelser (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 79). Ruud skriver at det er viktig at barnet blir møtt med interesse og får mulighet til å uttrykke det de opplever. Da er det viktig at sosionomen inntar barnets perspektiv og det kan være hensiktsmessig å spørre seg ”hva trenger akkurat dette barnet at jeg sier eller gjør nå?” (Ruud 2011, 160). Det handler om å ta rollen som aktiv tilhører (Ruud 2011, 159).

I «bearbeidende samtaler» handler det om å hjelpe eleven med å sette ord på opplevelser eller følelser og hjelpe eleven med å bearbeide emosjonelle opplevelser. Gustavsson og Tømmerbakken presiserer at sosionomens kunnskaper passer i arbeidet med å hjelpe elever med å sette ord på vansker og på den måten arbeide med deres livssituasjon og atferd (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 82).

I «krisesamtaler» handler det om å støtte eleven i opplevelser av angst, uro og smerte. Da kan det være viktig med voksen tilstedeværelse hvor det handler om at eleven kan vise og snakke om sine følelser. At eleven kan få uttrykke sine følelser fritt kan hjelpe elven komme gjennom det som oppleves som en krise (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 83).

Jeg skal nå presentere relasjons- og kommunikasjonskompetanse som en del av sosionomens kompetanse har som kan være nyttig i arbeidet med barn som opplever samlivsbrudd i tillegg til helhetsperspektivet.

3.2.1. Relasjon- og kommunikasjonskompetanse

Levin skriver om relasjoner som alfa og omega for en sosialarbeider, at en ”jobber *med* relasjoner og *gjennom* relasjoner” (Levin 2004, 87). Forskning viser at relasjonen mellom hjelperen og den som søker hjelp er avgjørende for resultatet av behandlingen (Eide og Eide 2004, 124-125). Sosionomen har også kommunikasjonskompetanse som kan brukes både i arbeid med enkeltelever og med grupper. I skolen er denne kompetansen viktig i arbeidet med ulike utfordringer hos elever (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 12).

Røkenes og Hanssen skriver at en relasjonskompetent fagperson kommuniserer på en måte som gir mening, som ikke krenker den andre parten og som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen. Relasjonskompetanse handler blant annet om å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelser og forstå hva som skjer i samspill med den andre. Sosionomen som fagperson må kunne gå inn i en relasjon, legge til rette for god kommunikasjon og at det som skjer er det beste for den andre. Dette forutsetter at man møter den andre som et subjekt, selvstendig, handlende individ og viser respekt for den andres integritet og rett til selvbestemmelse (Røkenes og Hanssen 2012, 10-11).

Røkenes og Hanssen mener at fagpersonens viktigste oppgave er å forholde seg til mennesker på en måte slik at hun fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, frigjøring, vekst, mestring eller bedret funksjon hos den andre (Røkenes og Hanssen 2012, 18-19). Det å ha relasjonskompetanse i arbeid med mennesker handler om å ha et reflektert forhold til hvilken betydning konteksten har for samhandlingen. Det handler om å kjenne seg selv, kunne leve seg inn i hvordan andre mennesker opplever verden, og legge til rette for fruktbare relasjoner og samspill. Det handler også om at fagpersonen må tåle å være nær andre, for eksempel når de gråter. Kjenne på vanskelige følelser hos seg selv, og være i situasjoner der det lite en kan gjøre for å hjelpe den andre (Røkenes og Hanssen 2012, 43).

3.2.2. Helhetsperspektiv

Helhetsperspektivet i sosialt arbeid handler om at individ og samfunn påvirker hverandre og sosionomen skal ha en helhetlig tilnærming til mennesket (FO 2015, 6). For å ha et helhetlig perspektiv på barnet i barneskolen fokuserer jeg i denne oppgaven om å se barnet som en del av familien. Når man skal se på barnet som har utfordringer er det viktig å ha med seg perspektivet om familien som system. Det handler om at barnet ofte kan bli en ”symptombærer” dersom det er et ”sykt” familiemønster. Det er at barnet ofte utrykker problemer som egentlig ligger i samspillet i familien (Bø, 2012, 18-19).

Kapittel 4: Hvordan hjelpe barnet?

Til nå har jeg skrevet om hvordan barn kan reagere på samlivsbrudd, om sosionomens rolle i skolen og hvilke egenskaper og ressurser sosionomen sitter på. For å se på hvordan sosionomen kan hjelpe barn som opplever samlivsbrudd, må jeg også se på hva barnet kan ha behov for. Jeg skal nå presentere noen teorier som handler om å forebygge psykiske problemer og hjelpe barn til å utvikle mestringsstrategier.

4.1. Resiliens og opplevelse av sammenheng

Resiliens handler om barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer. Kunnskap om hva som gjør at noen barn klarer seg bedre enn andre i møte med risikofaktorer kan være til hjelp for de barna som ikke har like resilient utvikling (Borge 2010, 12). Selv om alle barn har hver sine individuelle strategier og egenskaper for å fungere, kan det likevel være noen fellestrekk som kan være interessante å ta tak i for å kunne hjelpe barn (Borge 2010, 14). Det handler om mestring, motstandskraft og overlevelsesmekanismer. Ruud skriver at i møte med barn i vanskelige livssituasjoner har det stor betydning å kjenne til hvilke prosesser som kan virke helende under belastninger (Ruud, 2011, 81).

En viktig teoretiker som går nærmere inn på hva som gjør at noen mestrer belastninger bedre enn andre er Aaron Antonovsky (1987/2012) som har utviklet teorien om «opplevelse av sammenheng» (OAS). Denne teorien bygger på et salutogent perspektiv som handler om å se på faktorer som kan være helsefremmende fremfor sykeliggjørende (Antonovsky 2012, 30). Antonovsky ser på helse som en skala hvor man ved den ene enden av skalaen er syk og den andre enden er frisk. Teorien om OAS handler da om hva som kan bringe en person i retning friskhet på skalaen (Antonovsky 2012, 36). Antonovsky mener da at mennesker med sterk opplevelse av sammenheng (OAS) vil mestre belastninger bedre enn de med svak opplevelse av sammenheng. Opplevelse av sammenheng består av tre elementer:« begripelighet», «håndterbarhet» og «meningsfullhet».

«Begripelighet» handler om at det som skjer i livet oppleves som forståelig og forutsigbart for personen. Det handler om hvordan man forstår de indre og ytre stimuli man utsettes for. De indre stimuli handler om tanker, følelser og kroppslig stimuli. De ytre stimuli handler om det som kommer fra miljøet utenfor en selv, det sosiale miljøet, familien, skolen, venner osv. Begripelighet handler da om at disse stimuli oppleves som kognitivt forståelige og sammenhengende, med klar og tydelig informasjon. I motsetning til om man opplever det som støy, kaotisk, tilfeldig, uventet og uforståelig. Dersom det kommer overraskende, har man evne til å kunne plassere det i en sammenheng og forklare det (Antonovsky 2012, 39-40).

«Håndterbarhet» handler om at man opplever at man selv har tilstrekkelige ressurser for å takle de krav man stilles overfor. Da handler det både om ressurser man selv har kontroll

over, og ressurser som andre personer har som man føler man kan stole på og har tillitt til. Har man en sterk opplevelse av håndterbarhet, føler man ikke at man er et offer for omstendighetene, eller at livet har behandlet en urettferdig. Det handler om å takle at livet noen ganger går i motbakke og at man er i stand til å takle det og komme videre (Antonovsky 2012, 40).

«Meningsfullhet» handler om at dagliglivet oppleves som meningsfullt både i kognitiv forstand og følelsesmessig. At man både føler og tenker at livet er meningsfullt. Personer med sterk OAS snakket ofte om livsområder som var viktige for dem og som ga mening både følelsesmessig og kognitivt. De aktivitetene som var forbundet med disse områdene ble oppfattet som utfordringer det var verdt å engasjere seg følelsesmessig i. Meningskomponenten handler om i hvilken grad man føler at livet er forståelig rent følelsesmessig, og at i hvert fall noen av tilværelses problemer og krav er verdt å bruke krefter på. At man opplever problemene som utfordringer man tar på strak arm og ikke som belastninger som man helst ville vært foruten. Personer som skårer høyt på meningsfullhet vil da være villig til å ta utfordringene og finne mening i disse og gjøre sitt beste for å komme seg gjennom på en grei måte (Antonovsky 2012, 41).

Som en oppsummering handler da opplevelse av sammenheng om at man har tillit til at det som skjer i livet er noe forutsigbart og forståelig, at man har ressurser for å kunne takle de krav som oppstår i dagliglivet og at disse utfordringene er verdt å engasjere seg i (Antonovsky 2012, 39- 41).

Ruud nevner flere faktorer som spiller inn på utvikling av resiliens hos barn. Hun nevner individuelle resiliensfaktorer, familiemessige resiliensfaktorer og resiliensfaktorere i nettverket. En gjennomgående faktor i resiliensstudier har vært at barnet har hatt en stabil voksenkontakt over tid. Flere studier viser til at barn er avhengig av å bli sett og bekreftet og hatt en spesiell person/ voksen som har brydd seg om barnet (Ruud 2011, 85). Barnes skriver også at det å ha sosial støtte fra en voksen utenfor familie og venner kan knyttes til barnets positive tilvenning til skilsmissen og være en faktor som kan bidra til at barnet utvikler resiliens. Dersom barnet kan snakke åpent om endringene og prosessen som påvirker deres liv, er det større sannsynlig at barnet utvikler mestringsstrategier (Barnes 1999, 436).

En annen resiliensfaktor i nettverket handler om gruppetilhørighet. Det er en sterk beskyttende faktor å være i gode sosiale sammenhenger med venner, og støtte blant jevnaldrende er betydningsfullt (Ruud 2011, 86). Borge skriver at det som fremmer utviklingen av resiliens hos barn, er det at barnet opplever å få til noe, at barnet får ros og oppmuntring gjennom sosial kontakt og aktivitet (Borge 2010, 37).

4.2. Hva kan barnet ha behov for?

Jeg vil nå bruke teori fra Anne Kirsti Ruud for å se på hva barn som opplever foreldres samlivsbrudd kan ha behov for. Det er viktig å huske på at barn som kan oppleve en objektivt lik situasjon, fortsatt kan reagere på sin egne subjektive måte (Ruud 2011, 159). Med dette i bakhodet er det noen prinsipper i kommunikasjon som vil gjelde for barn som opplever foreldres samlivsbrudd. Dette er prinsipper som kan gjelde selve bruddet, tiden etter bruddet og det å takle en ny hverdag og eventuelle nye familiesammensetninger. Ruud 2011, 164).

4.2.1. Forklaring

Barnet kan trenge en forklaring på situasjonen for å knytte mening til det som skjer i familien. Det handler om å gi barnet hjelp til å danne seg en måte å tenke om hendelsen på og forstå det som skjer rundt dem. Problemet dersom dette ikke skjer er at barnet kan lage seg en forklaring selv som kan føre til at barnet selv tar på seg skyld og ansvar. Barnet trenger altså svar på spørsmålet ”hva med meg nå?” (Ruud 2011, 164). Kjær skriver at det er viktig å korrigere misoppfatninger hos barnet og plassere skylden der det hører hjemme. Hun skriver at det er viktig å la barnet få lov til å beholde sine følelser og bli respektert for hva det følte og hva det gjorde (Kjær 1996, 246). Dette er fordi hun skriver at barn kan ta på seg ansvar for foreldrenes følelser og konflikter. Barna kan også være forvirret over grunnen til skilsmissen og føle at de har skylden for den (Kjær 1996, 240).

4.2.2. Anerkjennelse

Det er viktig at barnet får anerkjennelse og støtte rundt sine følelser (Ruud 2011, 165). Flem presenterer at det ligger en forutsetning for at barna skal kunne øke selvstendighet. Det er at barna klarer å reflektere over og håndtere følelsene som er forbundet med ansvaret de ofte kan ta overfor foreldrene. For å få til det er det viktig at de opplever anerkjennelse for egne tanker og følelser (Flem 2001, 73). Flem skriver at det er viktig at barnas følelsesmessige reaksjoner må anerkjennes, og at det å snakke med noen andre om familiesituasjonen kan være med å frita barna ansvaret med å skjule ting i familien som kan være utfordrende. Hun poengterer at

det er viktig å anerkjenne barnas bekymringer og gi muligheter til å bearbeide følelsene som er knyttet til bekymringer for foreldrene. I tillegg er det viktig å anerkjenne foreldrene og foreldrenes situasjon på en måte som ikke forsterker barnas bekymringer for dem (Flem 2001, 74).

4.2.3. Noen å snakke med

Flem konkluderer med at hun ser det som nyttig at barna kan ha noen å snakke med som kanskje ikke er foreldrene, og at foreldrene burde oppmuntre barna sine til å snakke med noen andre (Flem 2001, 74). Margrethe Kjær hevder at barn som opplever at foreldrene skiller lag også kan ha nytte av tilbud om samtaler. Hun mener at det kan være til hjelp for barnet å ha noen å tenke høyt sammen med og at barn og ungdom kan bli gående ensomme med sine grublerier og bekymringer. Derfor kan det være ok for barnet å kunne samtale med en nøytral person som ikke er så involvert i det som skjer (Kjær 1996, 244 – 274).

4.3. Sosialt gruppearbeid

Som sosionom i skole har man kompetanse i å planlegge og gjennomføre samtalegrupper med barn og unge (Seksjonsrådet for sosionomer 2010, 1). Gustavsson og Tømmerbakken skriver om at deres erfaring er at samtalegrupper er en god forbyggende metode i skolen (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 86).

I følge Heap er grunntanken med sosialt gruppearbeid at medlemmene både kan hjelpe seg selv og hverandre ved sammen å dele følelser og opplysninger. Dette kan skje ved å sammenligne holdninger og erfaringer, ved å støtte hverandre i å eksperimentere, ta risiko og endre, ved å utveksle ideer, forslag og løsninger, ved å gi hverandre motforestillinger og ved å utvikle personlige forhold seg imellom (Heap 2005, 22). Gruppeprosessen er hovedressurs i gruppearbeidet og det handler om at de som leder gruppen må anerkjenner og stimulerer de ressursene og mulighetene som finnes innebygd i selve gruppesituasjonen. Gruppens medlemmer er der for å arbeide, for å gi og for å få, og det er i hovedsak gjennom deres eget arbeid i gruppen at de får dekket de behov som brakte dem dit (Heap 2005, 23). Heap skriver også om at gruppen er en kompleks sosial organisme som ikke kun er summen av hvert enkelt medlem, men på en måte et sosialt unikt sosialt vesen som han kaller den «andre klient». Det handler om at gruppens liv er et samspill mellom hver enkelt klient og den «andre klient» som er gruppen han er en del av (Heap 2005, 23).

Tveten og Sann henviser til flere studier som viser at grupper for barn etter skilsmisse virker positivt forebyggende. Det handler om at barna får møte jevnaldrende i lignende situasjoner og det er en arena hvor barna kan sette ord på sine erfaringer og opplevelser. Det kan redusere stresset rundt skilsmissen og kan være en mestringshjelp som reduserer risiko for utvikling av tilpasningsvansker. De nevner flere faktorer som kan ha betydning for barna. Øke barnets forståelse av endring i familien, redusere negative tanker om skilsmissen, skape effektive mestringsmåter og opplevelse av å være aktør i eget liv. Skape positive forventninger om fremtiden, oppklare misoppfatninger, hjelpe barna til å ha realistiske forventninger om egen kontroll og hjelpe dem til å ikke involvere seg i foreldrekonflikt eller attribuere foreldrenes problemer til seg selv (Tveten og Sann 2008, 336-337).

Kapittel 5: Drøfting

I dette kapittelet skal jeg hente opp problemstillingen; *På hvilken måte kan en sosionom i barneskolen hjelpe barn som opplever samlivsbrudd?*, og se på dette i lys av teorien jeg har presentert.

5.1. Kan ikke foreldrene hjelpe barna sine selv?

Et gjennomgående budskap i denne oppgaven handler om at barnet som opplever skilsmisse har behov for støtte, anerkjennelse og en forklaring på situasjonen og det som skjer under og i etterkant samlivsbruddet. Spørsmål jeg stiller meg selv er da om ikke foreldrene kan hjelpe og støtte barna sine selv. Det handler om at foreldrene kjenner sine egne barn best og at det nettopp derfor er foreldrene som best kan hjelpe og støtte sin barn. Dette er nok helt riktig i mange tilfeller og er kanskje en av de viktigste årsakene til at så mange barn klarer seg bra etter samlivsbrudd. Det er som Ruud presiserer, aller viktigst at mor og far forbereder og snakker ordentlig med barna under skilsmisseprosessen (Ruud 2011, 159).

Det som kan være en utfordring for familien, og noe av grunnen til at jeg har valgt å skrive denne oppgaven, handler om at det kan være vanskelig for barnet å snakke med sine foreldre om det som er vanskelig. Nettopp fordi det er foreldrene som er noe av grunnen til at det er utfordrende. Dette kan handle om at barna ikke ønsker å såre sine foreldre og gjøre dem mer lei seg enn de kanskje allerede er fra før. Helgeland skriver om at det ikke alltid er like lett for barna å prate med mor og far om hvordan de har det fordi mor og far ofte er opptatt av egne følelser. De er i sin egen krise og det kan da ikke alltid være like lett å være like oppmerksom på barnets behov (Helgeland 1993, 22). Ruud skriver også at siden foreldrenes egne behov er

så dominerende, og gjerne er ustabile følelsesmessig og har det problematisk i tiden rundt skilsmissen, kan det være vanskelig for dem fullt ut å ta barnets perspektiv (Ruud 2011, 159). Ruud skriver om at det kan være vanskelig for foreldre å gi støtte i at barnet savner den andre forelderen. Det kan være fordi forelderen sliter med savn selv, eller har et ønske om å skape avstand til den andre forelderen. I tillegg kan det være at den voksne har skyldfølelse overfor barnet som kan gjøre det vanskelig å høre at barnet er trist. Da vil det være relevant at andre voksne vil kunne gi barnet viktig støtte, uten å være en del av konflikten (Ruud 2011, 165).

Pedersen skriver om en informant som poengterte at foreldrene kan ha nok med seg selv i en skilsmisseprosess og det kan være så krevende at de ikke makter å ta seg av barna på en tilfredsstillende måte. Hun problematiserer også det at det er foreldrene som kjenner barna sine best og vet best hva barnet har behov for. Likevel mente informanten at etter hennes erfaring har foreldrene nok med seg selv i tiden etter skilsmisse og ser kanskje ikke barnets behov i denne tiden. Pedersen mener derfor at det er viktig å følge opp barna og høre hva barnet har behov for og gi barnet mulighet til å sette ord på det familien går gjennom (Pedersen 2014, 46-47).

5.2. Forebygging eller sykeliggjøring?

Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, klarer de fleste barn som opplever skilsmisse seg bra (Moxnes m.fl. 2001, 9-11). Samtidig som det er forskning som viser til at det er en risikofaktor som kan føre til psykiske vansker hos barnet (Sosial- og helsedirektoratet 2007, 20). Spørsmålet blir da hvem og hvordan skal disse fanges opp av sosionomen?

Med tanke på hvordan man skal eventuelt fange opp hvem som kan ha behov for hjelp, kan det være en utfordring når barna kan ha veldig ulike reaksjoner på lignende situasjoner som jeg har presentert tidligere i oppgaven. Det kan da være snakk om både utagering og tydelig problematisk atferd (Haaland 2002, 118-120), i tillegg til at noen barn trekker seg tilbake og blir tause (Ruud 2011, 162). Dersom man kun skal ta tak i elevene dersom de viser tydelig endret atferd, mener jeg det er problematisk, ettersom det kan være lettere å legge merke til en som begynner å utagere og være høylytt og kranglete, enn eleven som allerede er stille som trekker seg enda mer tilbake. Ruud skriver også at det kan da være vanskelig å finne ut hvordan barna som trekker seg tilbake og blir tause har det, og det kan være ekstra viktig at nettopp disse barna blir bekreftet og synliggjort av andre voksne (Ruud 2011, 162).

Spørsmålet er da om man skal snakke med barn uansett om barnet viser tydelige tegn eller ikke? Eller vil man kunne gjøre mer skade enn hjelp ved å snakke med barn om noe de kanskje ikke trenger hjelp til? Egge skriver at noen kan være redde for å snakke med barn om skilsmissen av frykt for å gjøre ting verre, og at det er lett å tenke at så lenge ikke barn sier noe så har de det bra (Egge 2012, 9). Det som kommer fram i følge Raundalen og Schultz er at ting ikke blir farligere fordi det snakkes om, tvert i mot. Deres erfaringer gjennom alvorlige samtaler med barn framhever viktigheten av det å sette ord på og fortelle om det som har hendt (Raundalen og Schultz 2008, 28, 127,). Haaland skriver også om at barn kan uttrykke seg på nonverbale måter gjennom kroppslige reaksjoner og unngåelsesatferd, og at det er viktig å finne ut hva barnet ønsker å formidle. I en kaotisk og overveldende situasjon som skilsmisse og endrede familierelasjoner kan være for barnet, kan problematferd bli en kvasiløsning hvor barnet ønsker å oppnå noe gjennom problematferden som de ikke kan uttrykke direkte (Haaland 2016, 98).

Kan det da være en løsning å ha en obligatorisk ordning hvor alle barn kommer til samtale hos sosionom på skolen når foreldrene skal skilles? Pedersen fant i sin undersøkelse at en obligatorisk oppfølging av alle skilsmissebarn gir mulighet for å komme inn og kartlegge og iverksette tiltak på et tidligere stadium som vil være i tråd med perspektivet om forebygging (Pedersen 2014, 50). Det som kan være problematisk ved å ha en obligatorisk oppfølging av alle skilsmissebarn kan være at det ikke er alle barn som opplever at de har et behov for å snakke med noen andre om familiesituasjonen. Det kan være at foreldrene og nettverket rundt barnet selv klarer å gi den støtten og hjelpen barnet har behov for. Pedersen har også problematisert dette, hvor hennes perspektiv er at en obligatoriske oppfølging kan gjøre at barnet og foreldrene opplever det som et pålagt og definert hjelpebehov fra staten, som kan gjøre at foreldrene mister troen på sin egen mulighet til hjelpe sine egne barn (Pedersen 2014, 50). Dette er et viktig poeng er det aller viktigste for barnet i en skilsmisse å få en god forklaring av foreldrene under skilsmisseprosessen (Ruud 2011, 159).

Kanskje det uansett kunne vært lurt at sosionomen og læreren fikk informasjon om skilsmissen, så de kunne følge med på barnets atferd og gi en mulighet for å følge opp barnet dersom det skulle ha behov for det. Pedersen kom fram til i sin studie at flere helsesøstre ga uttrykk for at de skulle ønske de fikk informasjon og oversikt over skilsmisser ved skolen så de kunne kartlegge og iverksette tiltak på et tidligere stadium (Pedersen 2014, 57). Dette er også i tråd med Ramsøy- Halle og Rekstad som skriver at de mener at lærere i skolen bør

være oppmerksomme på barnas som opplever samlivsbrudd før de alvorlige konsekvensene er et faktum (Ramsøy- Halle og Rekstad 2009, 56). Det handler om å kunne være i forkant av problemene og gi mulighet til sosionomen å drive forebyggende og resiliensfremmende arbeid med barna.

5.3. Den viktige voksenpersonen

Ruud skriver at for å hjelpe barn til å oppleve sammenheng i livet, og gjennom det styrke evnene til å mestre belastninger, er det ulike mål en må oppnå. Barnet må oppleve kommunikasjonen med den voksne som meningsfull. Barnet må oppleve at den voksne hjelper dem til å finne mening i det de har opplevd og erfart. Hvordan barn knytter mening til hendelser de opplever, er viktig for hvordan de forstår sin egen situasjon og hvordan de opplever mestring. Barnet må til slutt oppleve å ha noen ”knagger” å henge hendelser og opplevelser på (Ruud 2011, 82).

Det å ha en stabil kontakt med en voksen over tid kan være en resiliensfaktor i nettverket hos barnet (Ruud 2011, 85). Jeg vil kunne påstå at en sosionom kan være denne voksenpersonen. Sosionomen er en voksenperson som har relasjonskompetanse og som kan være med på å legge til rette for en god relasjon til barna på skolen. Denne relasjonen kan legge til rette for at det er mulig for barnet å stole på sosionomen og tørre å fortelle det som kan være vanskelig. Borge skriver om at det at barnet har noen de kan snakke om problemene med kan gi ny barnet innsikt. At en ny og annen forståelse av utfordringer i familien, bidro sannsynligvis til å hindre og muligens redusere symptomer på uro og engstelse hos barna i undersøkelsen. Det å betro seg til noen kunne bidra til at barna følte at problemene ikke var så store som de først trodde. Og at dette ga økt motstandskraft som var nyttig i møte med nye utfordringer og påkjenninger senere i livet (Borge 2010, 72-73).

Det som også er spesielt med en sosionom i skolen er at dette er en person som kan være tilstede der elevene er i friminuttene og være en synlig person som kan være enklere å ta kontakt med. Gustavsson og Tømmerbakken skriver om at er viktig at sosionomen er tilgjengelig og en naturlig del av skolemiljøet, en som er synlig for elevene og som har tid til å snakke med elevene (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 28). Dersom skolen informerer og synliggjør sosionomen kan det gjøre det enklere for alle elever som har behov for noen å snakke med en voksenperson å ta kontakt med sosionomen.

Helgeland skriver om at skolen ofte har lett for å definere barns problemer som pedagogiske og at løsningene ofte blir spesialundervisning eller andre undervisningsmessige tiltak. Hun poengterer at disse barna ofte har vansker på områder i livet utenfor skolen som handler om det som skjer hjemme og på fritiden. Derfor må skolen se barns problemer ut fra deres helhetlige livssituasjon (Helgeland 2008, 15). Det å ha et helhetlig perspektiv på eleven kan gjøre at sosionomen kan danne seg et bilde av elevenes situasjoner, mekanismer og utfordringer. Ved å ha et helhetlig perspektiv kan sosionomen hjelpe barnet til å selv få en større forståelse rundt egen livssituasjon og øke opplevelse av «begripelighet» (Antonovsky 2012, 39-40). Det handler om å kunne se eleven som en person som reagerer på den situasjonen han er i. Ved å se på mer en kun skole- situasjonen til barnet, men se på hjemmesituasjonen og andre arenaer barnet er på, kan man sammen se på hvordan disse påvirker barnet på skolen.

5.4. Samtalegruppe

Samtalegruppe kan være en metode å bruke for å hjelpe barn som opplever samlivsbrudd. Da ligger mulighetene og ressursene i selve gruppeprosessen og det er medlemmene som er ressursene i gruppa. Det handler om at gruppemedlemmene skal hjelpe seg selv og hverandre med hjelp av gruppa og hverandre (Heap 2005, 22-23) Opplevelse av fellesskap er noe av det mest sentrale som vises både hos Egge (2012) og Egge og Glavin (2014) som handler om ungdommers opplevelse av deltakelse i skilsmissegrupper i skolen. Dette er i tråd med det Heap skriver om at det er fellesskapet mellom gruppemedlemmene som er noe av gruppens viktige funksjon (Heap 2005, 22). Det å møte elever som var i samme situasjon som dere selv hvor det var helt greit å snakke om temaet skilsmisse hadde vært noe av det viktigste for elevene i undersøkelsene (Egge og Glavin 2014, 335).

Egge fant i sin undersøkelse at gruppedeltakelse kan bidra til opplevelse av en høyere grad av sammenheng mellom «begripelighet», «håndterbarhet» og «meningsfullhet», og dermed gi elevene større motstandskraft (Egge 2012, 31). Det handlet om at elevene i undersøkelsen hadde fått større forståelse for sin egen situasjon og menneskene rundt. De hadde fått en større forståelse om sammenhenger mellom erfaringer og atferd. I tillegg til en større bevissthet om egne ønsker og behov og en trygghet til å si ifra om disse, som bidrar til at de håndterer sin livssituasjon bedre. Jeg ser at det kan bidra til større meningsfullhet for elevene å delta i slike grupper og at det å støtte hverandre og være til nytte for hverandre oppleves som

meningsfullt. Det å få støtte fra andre barn kan gjøre at egen tilværelse oppleves som mer håndterbar. Det er også i tråd med det Egge fant i sin studie (Egge 2012, 31).

Effekten som gruppearbeidet har vil ofte ikke være tilstede eller ikke være like effektfull i individuelle samtaler med en voksenperson. Opplevelsen barna kan få av å snakke med andre på lik alder som går gjennom det samme kan gi noe mer en å bli fortalt om andres lignende opplevelser av sosionomen. Samtidig som individuelle samtaler vil kunne gi elevene mer tid og fokus fra sosionomen i motsetning til en gruppe hvor man må dele på tid og oppmerksomhet med de andre medlemmene. Barna får også utvidet nettverket sitt ved å treffe og snakke med andre elever som kan være ressurser for barna. Og som da kan bidra til en økt håndterbarhet. Barna lærer også i gruppa at det går an å snakke om det som er vanskelig og at der kan bidra til en lettelse. Det er noen strategier for håndtering av vanskelige situasjoner som de kan ha i beredskap hele livet (Egge 2012, 31).

Egge skriver at elevene som deltok i skilsmissegruppen fikk en evne til å se det positive ved samlivsbruddet. At de innså at livet ikke hadde vært bedre om foreldrene hadde fortsatt å bo sammen. De erkjente at foreldrene har det bedre ved å bo fra hverandre, og at for at de selv skulle ha det bra er det viktig at foreldrene har det bra (Egge 2012, 29). Dette mener jeg viser er økning av begripelighet, å forstå situasjonen og evne til å plassere samlivsbruddet i en sammenheng (Antonovsky 2012, 39-40). Jeg vil også si at det kan være med på øke opplevelsen av håndterbarhet når det viser en positiv endring på innstillingen til situasjonen, og det viser at elevene nå opplever situasjonene som håndterbar i større grad i motsetning til en opplevelse av urettferdighet og at man har vært et offer for omstendighetene (Antonovsky 2012, 40).

Dette vil også kunne være veldig viktig med tanke på det Kvaran skrev om at barn i alderen ni til tolv år kan ta innover seg det vonde og smertefulle ved samlivsbruddet i forhold til utviklingen av egen identitet og rette følelsen av mislykkethet mot seg selv i stedet for mot foreldrene (Kvaran 2008, 206). At det handler om å kunne først slippe å selv føle seg mislykket og i det hele tatt slippe å føle at sin egen familie er mislykket.

Egge skriver også om at elevene fikk en opplevelse av økt påvirkningskraft og kontroll over eget liv. Det handlet om at elevene hadde blitt mer bevisst på egne ønsker og behov, at de tør å si ifra om disse i tillegg til at de i større grad blir hørt på hjemmebane (Egge 2012, 27).

Dette vil jeg si viser en tydelig økning av håndterbarhet ved å vise at man ikke kun er et offer for omstendighetene men å tørre å si ifra om det man opplever som ugreit. Det er ikke alltid lett å skulle si ifra om noe som kan gjøre foreldrene sine lei seg, og jeg vil påstå at det å si ifra viser en styrke og bruk av egne ressurser.

Utfordringer med gruppearbeid kan være at elevene kan bli for avhengig av gruppelederne og ikke utvikler en støttende dialog seg i mellom. Som jeg har nevnt tidlige er gruppen og gruppeprosessen hovedressursen i arbeidet (Heap 2005, 23). Dersom ikke gruppeprosessen fungerer av ulike grunner kan gruppearbeidet falle sammen. En utfordring med gruppearbeid handler om at ikke alle barn har nytte eller ønsker å dele problemer i grupper med andre. Det kan være mange årsaker som gjør at dette kan være problematisk for barnet. For eksempel kan barnet ha utfordringer med sosial angst eller stor usikkerhet som gjør at det å skulle snakke foran mange andre om ting som er vanskelig. Dersom barnet ikke ønsker å snakke og synes gruppe er veldig ubehagelig, kan dette både være lite nyttig for gruppa og lite utviklende for eleven. Med tanke på gruppa handler det om at ressursene ved gruppearbeid handler om at deltakerne snakker med hverandre og deler erfaringer og tanker med hverandre. Dersom det er noen som ikke bidrar og er helt stille, kan dette føre til at gruppa ikke blir like nyttig for deltakerne

Samtidig kan det å delta i gruppe hjelpe barnet med de andre tingene som oppleves som vanskelig. Det krever en bevissthet fra sosionomen som må være ekstra nøye med å legge til rette for en positiv utvikling i gruppa. På denne måten kan det å delta i gruppe hjelpe barnet med å mestre flere utfordringer på en gang. Det kan være en ressurs at sosionomen har et helhetsperspektiv og en helhetlig tilnærming til barna som kan gjøre at det kan være lettere å være bevisst og fange opp andre utfordringer.

5.5. Øke begripelighet og skape mening rundt situasjonen

Som skrevet tidligere fant Moxnes i sin undersøkelse en sammenheng mellom barnets opplevelse og senere negative virkninger, hvor hun mente at det kan tyde på at barn som opplever separasjonen som et sjokk eller som et stort tap, har en større risiko for en senere negativ utvikling enn de som reagerer på separasjonen med lettelse eller forståelse (Moxnes 2001, 31). Jeg mener at dette kan tyde på en forskjell i opplevelse av høy eller lav begripelighet og meningsfullhet. De barna som klarte å se på samlivsbruddet som forståelig og noe forutsigbart viser da en høyere grad av begripelighet. I motsetning til en lav

begripelighet som ofte er preget av en opplevelse av situasjonen som kaotisk, uforutsigbar og uforståelig (Antonovsky 2012, 40). For å da kunne øke barnas opplevelse av begripelighet kan det handle om å hjelpe barna med å forstå hvorfor samlivsbruddet har skjedd. Det er også i tråd med Ruud som understreker viktigheten av å hjelpe barnet til å svare på spørsmålet ”hva med meg nå?” (Ruud 2011, 164).

Samtaletypene i skolen, «støttesamtaler», «bearbeidende samtaler» og «krisesamtaler» som Gustavsson og Tømmerbakken (2011) skriver om, ser jeg som veldig viktige og i tråd med det Ruud (2011) skriver om hva barn som opplever samlivsbrudd kan ha behov for. Alle disse tre samtaletypene kan være nyttige for barn som opplever samlivsbrudd nettopp fordi det er individuelt og forskjellig hvordan det oppleves og hvilke følelsesmessige reaksjoner barnet kan få. Et barn som opplever samlivsbruddet som en krise kan ha behov for en krisesamtale, mens et annet barn kan være opptatt av å få bekreftelse, og kan ha mer behov for en støttesamtale. Ruud understreker at det er vesentlig i samtaler med barn å orke å dele smerte med barnet uten å kunne handle eller ta bort det smertefulle eller utfordrende (Ruud, 2011, 16). I støttesamtaler er det viktig at den voksen lytter, støtter og bekrefter elevens opplevelser (Gustavsson og Tømmerbakken 2011, 79) som er i tråd med det Ruud skriver om at det er viktig at barnet får anerkjennelse og støtte rundt sine følelser (Ruud 2011, 165).

Ruud understreket også at det er vesentlig i samtaler med barn å orke å dele smerte med barnet, uten å kunne handle eller ta bort det smertefulle eller utfordrende (Ruud, 2011, 16). Sosionomen har relasjon- og kommunikasjonskompetanse som handler om å kunne stå i utfordrende situasjoner. Sosionomen som fagperson har kompetanse i å tåle å være nær andre, for eksempel når de gråter. I tillegg til å være forberedt på kjenne på vanskelige følelser hos seg selv, og være i situasjoner der det er lite en kan gjøre for å hjelpe den andre (Røkenes og Hanssen 2012, 43). Dette er i tråd med prinsippene i alle samtaletypene, men kanskje spesielt i krisesamtaler. Det å ha sosial støtte fra en voksen person utenfor familie og venner kan være en resiliensfaktor i seg selv (Ruud 2011, 85). I tillegg til at det at barnet kan snakke åpent om endringene og prosessen som påvirker deres liv, gir en større sannsynlighet for at barnet utvikler mestringsstrategier (Barnes 1999, 436).

Kapittel 6: Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på spørsmålet om hvordan en sosionom i barneskolen kan hjelpe barn som opplever samlivsbrudd. Jeg har funnet ut at skilsmisse og samlivsbrudd er en

situasjon som er forbundet med flere hendelser som kan utgjøre en risiko for barn. Det handler ikke utelukkende om selve samlivsbruddet, men om hele prosessen og endringer i familielivet. Barn kan reager på ulike måter med følelser, tanker og uttrykksmåter. I denne oppgaven har jeg fokusert på at barn kan ha ulike uttrykksformer, men at dette må sees i sammenheng med familielivet og situasjonen hjemme, det handler om å både ha et helhetlig perspektiv på barnet og situasjonen.

Jeg har sett at det aller viktigste for barn som opplever samlivsbrudd er å få en god forklaring og støtte av foreldrene. Jeg har også sett at dette kan være problematisk for noen foreldre som kan være opptatt av sin egen prosess og har utfordringer med denne. Det kan da være at barna blir latt til seg selv med tanker og følelser som de har behov for å få bearbeidet. Gjennomgående i oppgaven har det kommet frem at barn kan ha en tendens til å legge skylden på seg selv og legge ansvaret for samlivsbruddet på seg selv. Derfor er det viktig at barnet får snakket om situasjonen med noen.

Jeg har sett at skolen er en viktig sosialfaglig arena hvor det kan være mulig for en sosionom å både ha individuelle samtaler med barna og gjennomføre sosialt gruppearbeid med barn som opplever samlivsbrudd. Jeg har sett at både individuelle samtaler med sosionomen og en sosialt gruppearbeid kan være resiliensfremmende for barnet. Sosionomen kan være en trygg og nøytral voksenperson som har ulike ressurser og kompetanse til å hjelpe barnet. Sosionomen kan hjelpe barnet med å sette ord på følelser og tanker og anerkjenne og støtte barnets opplevelser. Gruppearbeidet kan være resiliensfremmende ved at barnet kan møte andre som opplever eller har opplevd noe av det samme. Det handler om å dele erfaringer og opplevelser med hverandre og oppleve støtte og gjenkjennelse fra de andre i gruppa.

Jeg har en stor tro på sosionomens rolle og muligheter i skolen. Jeg mener at sosionomer vil styrke det psykososiale arbeidet i skolen og være en ressurs både for elevene og de ansatte. Det handler da om tverrfaglig arbeid i skolen mellom lærer, helsesøster og sosionom, som jeg vil kunne påstå at bidrar til å styrke skolens mulighet til å drive endra bedre psykososialt arbeid med elevene.

Litteraturliste

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: 1O.1O37//O893-320O.15.3.355

Antonovsky, A. 2012. Helsens mysterium. Den salutogene modellen. Oversatt av Ane Sjøbu. Oslo: Gyldendal Akademisk. Opprinnelig publisert som *Unravelling the mystery of health*. (London: Jossey-Bass Publishers, 1987).

Barnes, Gill Gorell. 1999. ”Divorce transitions: identifying risk and promoting resilience for children and their parental relationships. ”*Jurnal of marital and family therapy* 25(4): 425-441 Doi: 10.1111/j.1752-0606.1999.tb00260.x

Berg, Berit m.fl. 2015. “Hva er sosialt arbeid?”. I *Sosialt arbeid. En grunnbok*, red. Ingunn T. Ellingsen, Irene Levin, Berit Berg og Lise Cecilie Kleppe. Oslo: Universitetsforlaget.

Bergwitz-Larsen, Irene. 2013. “PIS – skilsmissegrupper I skolen”. *Magasinet voksne for barn* 92:8-11

Borge, Anne Inger Helmen. 2010. *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Borg, Elin m.fl. *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet. 2014. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf

Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving*. 5. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dønnestad, Eva og Marit Sanner. 2003. “livet under 18”. http://forandringsfabrikken.no/livetunder18/norsk.htm (08.05.2017)

Egge, Hilde. 2017. ”Grupper for elever som har skilte foreldre”. I *Sårbare skolebarn. Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*, red. Lisbeth Gravdal Kvarme. Bergen: Fagbokforlaget

Egge, Hilde. ””du er ikke alene” Samtalegrupper som helsefremmende tiltak for skilsmissebarn. En grounded theory studie.” Mastergradsavhandling, Nordic School of Public Health NHV, 2012

Egge, Hilde og Kari Glavin. 2014. ”Hvorfor det hjelper ungdom å delta i skilsmissegrupper” *Sykepleien forskning*. 9: 332-339. doi: 10.4220/sykepleienf.2014.0173

Eide, Tom og Hilde Eide. 2004. *Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Fellesorganisasjonen. 2017. *Innspill – åpen høring 27. mars 2017 om Prop. 57 L (2016–2017) «Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)»* https://www.fo.no/getfile.php/1347059/05%20Politikk/16-00016- 265%20Innspill%20%20åpen%20høring%2027.%20mars%202017%20om%20Prop%20328728_2648590.pdf (05.05.2017)

Fellesorganisasjonen. 2008. *Barnevernpedagoger Sosionomer Vernepleiere. I skole, barnehage og SFO.* https://www.fo.no/getfile.php/131645/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Skolebrosjyre_nett.pdf (26.04.2017)

Fellesorganisasjonen. 2007. *Skolepolitisk plattform.* https://www.fo.no/plattformer/skolepolitisk-plattform-article1131-1085.html (29.03.2017).

Flem, Aina Lian. 2001. ""Det er liksom mamma og pappa som kommer først, da…" om barns skjulte ansvar for foreldrene etter skilsmissen". I *Skilsmissens mange ansikter*, red. Kari Moxnes, Inge Kvaran, Hjørdis Kaul og Irene Levin. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Gulbrandsen Wenke. 2013. "Foreldrekonflikter etter samlivsbrudd: En analyse av samspill og kilder til det fastlåsende. " *Tidsskrift for Norsk psykologiforening* 6:538-551.

Gustavsson, Ulrika og Nina Tømmerbakken. 2011. *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget

Haaland, Kirsti Ramfjord. 2016. "skilsmisse og nye familiestrukturer fra et barneperspektiv". I *Barn og unge i psykoterapi*, red. Hanne Haavind og Haldor Øvreeide. Oslo: Gyldendal akademisk.

Haaland, Kirsti Ramfjord. 2002. *Barnet i skilsmissen. Et barneperspektiv på familieomforming*. Oslo: Universitetsforlaget

Heap, Ken. 2005. *Gruppemetode for sosial- og helsearbeidere.* 5. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Helgeland, Ingeborg Marie. 2008. "Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker". I *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*, red. Ingeborg Marie Helgeland. Oslo: Kommuneforlaget.

Helgeland, Ingeborg Marie. 1993. "Den vanskelige hjelperollen". I *Møt er barn og la det vandre?*, red. Redd Barna rapport 5/93.

Hertz, Søren. 2011. *Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kjær, Margrethe. 1996. ”Foreldrene skal skilles – en krise for barna”. I *Skjønner du? Kommunikasjon med barn*, red Margrethe Kjær. Oslo: Kommuneforlaget

Kvaran, Inge. ”Skilsmisse sett med barns øyne – barns sårbarhet og håndtering.” Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. 2008

Levin, Irene. 2004. *Hva er sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Lov av 17. Juli 1998 nr. 61 *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova)

Moxnes, Kari. 2003. *Skånsomme skilsmisser – med barnet i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Moxnes, Kari. 2001. ”Skilsmissens virkning på barna- slik foreldrene ser det”. I *Skilsmissens mange ansikter*, red. Kari Moxnes, Inge Kvaran, Hjørdis Kaul og Irene Levin. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Moxnes, Kari m.fl. 2001. *Skilsmissens mange ansikter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Mæland, J. G. 2005. *Forebyggende helsearbeid i teori og praksis.* Oslo.: Universitetsforlaget. Sitert fra Pedersen, Anne Randi. ”Det enkelte barn er ikke vant til det. En kvalitativ studie av helsesøstres arbeid med skilsmissebarn.” Mastergradsavhandling, A.R. Pedersen. 2014.

Noack, Turid. 2005. *Langt flere barn opplever foreldrebrudd enn det skilsmissestatistikken viser.* https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/langt-flere-barn-opplever-foreldrebrudd-enn-det-skilsmissestatistikken-viser (28.04.2017)

NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.

Pedersen, Anne Randi. ”Det enkelte barn er ikke vant til det. En kvalitativ studie av helsesøstres arbeid med skilsmissebarn.” Mastergradsavhandling, A.R. Pedersen. 2014

Ramsøy-Halle, Guro og Elena Falck Rekstad. ”Barn og samlivsbrudd. På hvilken måte kan skolen hjelpe barn som opplever samlivsbrudd?” Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo. 2009

Raundalen, Magne og Jon-Håkon Schultz. 2008. *Kan vi snakke med barn om alt?* Oslo: Pedagogisk forum.

Ruud, Anne Kirsti. 2011. *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen. 2012. *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Seksjonsrådet for sosionomer. 2010. *Sosionomer i skolen. En kort presentasjon av mål og arbeidsoppgaver*. Oslo: Fellesorganisasjonen (FO) https://www.fo.no/getfile.php/133982/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/sosiskolen_2010NY.pdf (03.05.2017)

Sosial- og helsedirektoratet. 2007. *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet

Statistisk sentralbyrå.16. juni 2016. *Ekteskap og skilsmisser, 2015*. https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/ekteskap/aar-detaljerte-tal (14.03.2017)

Styve, Inger Lise. 2005. *Samlivsbrudd – hva du bør vite.* Oslo: Gyldendal

Størksen, I. 2006. ”Barn og ungdom og foreldres samlivsbrudd”. *Magasinet voksne for barn* 85: 6-9.

Tveten, Kjersti Langerud og Elisabeth Sann. 2008. ”Den vandrende tryllestav. Samtalegrupper for barn etter samlivsbrudd eller skilsmisse.” *Fokus på familien* 36:334-348.

Utdanningsforbundet. 2012. *Tverrfaglig samarbeid i skolen*. https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Brosjyrer/Alle/2012/Tverrfagleg-samarbeid-i-skulen/ (29.03.2017)