

Hamar
LUNA

Kristin Storbråten Stadsvold

Bacheloroppgave

”Da vår trio ble delt i to”

”When the three of us were split down the middle”

Grunnskolelærerutdanning 5-10 2014

Våren 2017

Norsk sammendrag

Tittel: ”Da vår trio ble delt i to”

Forfatter: Kristin Storbråten Stadsvold

År: 2017

Sider: 45

Emneord: Ungdom, ungdomsskole, skilsmisse, samlivsbrudd, psykisk helse, skole, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, skole-hjem-samarbeid.

Sammendrag: Denne studien tar for seg hvordan skolen på best mulig måte skal møte og ivareta de elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene, med et fokus rettet mot ungdom i alderen 12-16 år. De teoretiske hovedområdene er knyttet til ungdommens psykiske helse, skole-hjem-samarbeid, lovreguleringer som omhandler ungdommens rettigheter og teori om Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. For å finne svar på studien blir de kvalitative forskningsmetodene intervju og brevmetode benyttet. Tre erfarne kontaktlærere som arbeider på ungdomstrinnet stilte opp som informanter og svarte på spørsmål fra en vedlagt intervjuguide som omhandlet hvordan de møtte og ivaretok elever i samlivsbrudd. Analysen av resultatene fra forskningsarbeidet er delt inn i tre kategorier, som omhandler lærerens oppfølging av ungdommen, kjennetegn på elever i samlivsbrudd og skole-hjem-samarbeid ved samlivsbrudd. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell brukes til å vise hvordan et samlivsbrudd mellom foreldrene påvirker ungdommens oppvekst, med en særlig vekt på hvordan skolen kan fungere som støttespiller og bidragsyter. Den utviklingsøkologiske modellen brukes videre i drøftingen for å se ungdommen fra individnivå og hvordan samlivsbruddet påvirker modellens ulike nivåer. Modellen brukes også til å trekke paralleller til de ulike faktorene som kan påvirke ungdommers oppvekst, hvor Berg (2012, s. 34) ser på elevens psykiske helse som en av de viktigste forutsetningene for læring. Selv om foreldrenes samlivsbrudd alene ikke årsaken til en dårligere psykisk helse hos ungdommen, viser studien at samlivsbruddet kan fungere som en bidragsyter og risikofaktor. Slik sett er lærerens oppfølging avgjørende for at ungdommen skal ha det bra i skolehverdagen, samtidig som det kan være gunstig for videre samarbeid med hjemmet.

Engelsk sammendrag

Title: "When the three of us were split down the middle"

Author: Kristin Storbraaten Stadsvold

Year: 2017

Pages: 45

Keywords: Middle school, Bronfenbrenner's ecological systems theory of development, mental health, co-operation between the school and home, youth, separation.

Summary: This study examines how the school system optimally can work to accommodate students who experience the separation of their parents. It focuses on youth in the ages of 12-16. The theoretical emphasis regards mental health, co-operation between the school and home, and legal regulations concerning the rights of children in this age-group. This study takes into consideration Bronfenbrenner's ecological systems theory of development. In order to complete the study, qualitative research methods such as correspondence and personal interviews have been conducted. Three experienced middle school teachers answered questions about how they have worked to accommodate and respond to students experiencing divorce or separation in the home. The analysis of the research results is divided into three categories, which are the teacher's follow-ups of the student, characteristics of students who experience separation between parents, and the cooperation between the school and the home. Bronfenbrenner's ecological systems theory of development is used in order to show how the separation of their parents affects the lives of young students, and in particular, to show how the school system can contribute positively and offer support. The ecological systems theory of development is used in the discussion in order to look at students individually, and how the parents separating affects the different levels of the model. The model is also used to draw parallels to the different factors that may influence students' life and development, where Berg (2012, p. 34) finds that students' mental health is one of the most decisive factors for learning. Despite the fact that parents separating is not the sole cause of mental health problems for young students, the study indicates that the separation of parents can be a significant causal factor. In this way the teacher's involvement is crucial in order for the young student's well-being at school, and may also be important for further collaboration with the student's home.

Forord

For meg handlet bacheloroppgaven om å lære noe, og gi svar på noe jeg ikke har hatt like god kunnskap om tidligere. Barn og ungdoms psykiske helse er et tema jeg aldri vil føle meg ferdig utlært i, og jeg har på bakgrunn av dette valgt å rette fokuset i denne oppgaven mot akkurat dette. Personlig ser jeg på elevens psykiske helse som en viktig faktor for læring og tilegnelse av kunnskap i skolen. I forarbeidet var det i begynnelsen vanskelig å velge hvilket av tematikkene innenfor psykisk helse jeg ønsket å lære mer om, men til slutt kom jeg over en situasjon som gir store forandringer i livene til barn og ungdom. Samlivsbrudd mellom foreldrene gir store endringer i barn og ungdommers liv, og på lag med foreldrene skal læreren ha eleven i sentrum (Moxnes, 2003, s. 24). Med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Aagre, 2014, s. 40), ønsket jeg å se hvordan en slik situasjon kan påvirke elevenes psykiske helse. Utdanningen min omhandler at jeg skal undervise og veilede barn og unge i alderen 10-16 år, og det var derfor viktig for meg å ha et særlig fokus på denne aldersgruppen. Det viktigste for meg er at jeg får et læringsutbytte av oppgaven min, og at jeg sitter igjen med noe jeg kan få bruk for når jeg selv kommer ut i jobb. Det var en milepæl å komme skikkelig i gang med arbeidet. Et godt forarbeid med innsamling av litteratur bidro til at jeg fikk god oversikt over feltet og gjorde meg observant på hva som var viktig å få med i oppgaven.

Jeg ønsker spesielt å rette en stor takk til veilederen min, Lillian Gran, som har stått på sent og tidlig for at jeg skulle få oppgaven min i havn innen tidsfristen. Takk for gode samtaler, ideer, hjelp og ditt gode humør som har motivert meg gjennom hele arbeidet. Jeg vil også takke samboeren min, Morten, som har hjulpet meg med å holde fokus på oppgaven og vært min samtalepartner og motivator gjennom prosessen. Min gode venninne Kristin Brenden har gjort en fantastisk jobb med å lese korrektur og fungert som min private språkvasker. Jeg ønsker også å rette en takk til mine gode venninner Siri Kolbjørnshus og Oda Davanger, som har hjulpet meg med oversettelse til engelsk i sammendraget. En siste takk må rettes mot informantene mine. Forskningsarbeidet i oppgaven hadde ikke vært mulig uten dere!

Kristin Storbråten Stadsvold

Fluberg, 14. mai 2017

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING	7
1.1.1 <i>Begrepsavklaringer og avgrensninger</i>	8
1.2 OPPBYGNING	8
2. TEORI	10
2.1 UNGDOMMENS PSYKISKE HELSE	10
2.1.1 <i>Ungdommens reaksjoner ved samlivsbrudd</i>	10
2.1.2 <i>Risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og resiliens</i>	11
2.2 URIE BRONFENBRENNER.....	12
2.2.1 <i>Bronfennrenners utviklingsøkologiske modell</i>	12
2.3 SAMARBEID MED HJEMMET	14
2.3.1 <i>Skole-hjem-samarbeid</i>	14
2.3.2 <i>Foreldresamarbeid</i>	15
2.3.3 <i>Lærerens yrkesetikk</i>	16
2.4 UNGDOMMERS RETTIGEHETER	16
2.4.1 <i>Barneloven, FNs barnekonvensjon og opplæringsloven</i>	17
3. METODE	18
3.1 KVALITATIV METODE.....	18
3.1.1 <i>Intervju</i>	18
3.1.2 <i>Brev-metode</i>	19

3.2	GJENNOMFØRING AV STUDIEN	19
3.3	FORSKERROLLEN OG STUDIENS RELIABILITET	20
4.	ANALYSE AV RESULTATER.....	22
4.1	OPPFØLGING AV UNGDOMMEN	22
4.2	KJENNETEGN PÅ ELEVER I SAMLIVSBRUDD	23
4.3	SKOLE-HJEM-SAMARBEID VED SAMLIVSBRUDD	24
5.	DRØFTING	26
5.1	OPPFØLGING AV UNGDOMMEN	26
5.2	KJENNETEGN PÅ ELEVER I SAMLIVSBRUDD	27
5.3	SKOLE-HJEM-SAMARBEID VED SAMLIVSBRUDD	28
6.	KONKLUSJON.....	30
	LITTERATURLISTE	31
	VEDLEGG	34
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	34
	VEDLEGG 2: INTERVJU MED INFORMANT 1.....	36
	VEDLEGG 3: INTERVJU MED INFORMANT 2.....	38
	VEDLEGG 4: INTERVJU MED INFORMANT 3.....	41
	VEDLEGG 5: ANALYSE AV RESULTATER FRA INTERVJU	43

1. Innledning

Samfunnsendringene stiller nye krav til kunnskaper og ferdigheter, hvor det er særlig viktig at skolen klarer å holde tritt med denne utviklingen (Berg, 2012, s. 61). Psykisk helse er fortsatt preget av mye tabu, hvor mange barn og unge lider uten at skolens ansatte vet om det. Forskrift til opplæringsloven (1998, §9a-3), som et av skolens overordnede styringsdokumenter, vektlegger at skolen har i oppgave å fremme et godt psykososialt miljø, og skal arbeide aktivt og systematisk for å oppnå dette. En individuell krise¹ hos barn og ungdom som blir spesielt alminneliggjort er samlivsbrudd. Skilsmisse, separasjon eller samlivsbrudd mellom foreldrene er et relativt vanlig fenomen blant barn og ungdom i vår tid. Moxnes (2003, s. 62) hevder at det er stor enighet blant internasjonale forskere om at de *forandringene* som barna utsettes for når foreldrene skilles, øker risikoen for en negativ utvikling. Manglende kunnskap om psykisk helse i barn og ungdoms primære oppvekst arenaer fører til liten forståelse for problemet og dermed liten vilje til bevisst handling og konkrete tiltak for å forebygging (Berg, 2012, s. 17).

Urie Bronfenbrenner var særlig opptatt av menneskelige utvikling, med et særlig fokus på barn og unges oppvekst med påvirkning fra familieforhold (Aagre, 2014, s. 40). Bronfenbrenner utviklet den utviklingsøkologiske systemteorien som omhandler betydningen av oppvekstmiljøet til individet, og hvordan unge er en del av et samspill som omfatter både familie, skole og nærmiljø (Imsen, 2016, s. 248). Med utgangspunkt i hans modell vil oppgaven ha fokus på hvordan en endring i familien kan påvirke ungdommens oppvekst, og videre legge vekt på hvordan skolen kan møte og ivareta elever som opplever samlivsbrudd i nære relasjoner.

1.1 Problemstilling

I oppgavens forarbeid fant jeg mye litteratur som omhandler barnet eller eleven, men desto sjeldnere litteratur som omhandler ungdom. Fokuset er derfor rettet mot denne aldersgruppen, avgrenset mellom 12 og 16 år. Ungdomsårene er i en epoke av livet hvor man løsriver seg fra foreldrene og som en forberedelse på voksenlivet. Dessuten har jeg valgt en

¹ Plutselig forandring eller endring i livssituasjon som individet ikke er i stand til å forstå.

utdanning hvor man hovedsakelig omgås ungdom, hvor jeg ser på det som en styrke å kunne mer om denne aldersgruppen. På bakgrunn av innledningen har jeg derfor kommet frem til følgende problemstilling for oppgaven:

”Hvordan skal skolen møte og ivareta ungdom som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene?”

Med utgangspunkt i problemstillingen vil studien belyse hvordan kontaktlæreren i samarbeid med skolen kan møte og ivareta ungdom som opplever samlivsbrudd. Her vil det også være relevant å se nærmere på ungdommens reaksjoner og hvordan reaksjonene kan påvirke elevens utgangspunkt for læring. Studien vil også ta for seg lovreguleringsdokumenter og hvordan skolen kan samarbeide med foreldrene.

1.1.1 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av begrepet ungdom fremfor barnet. I Pedagogisk ordbok defineres ungdom som «person i aldersgruppen ca. 13 - ca. 25 år.» (Bø & Helle, 2013, s. 320). Slik sett kan man si at betegnelsen i vid forstand definerer en fase eller periode av livet. I denne avhandlingen omhandler ungdommen skolepliktige barn i aldersgruppen 12 til 16 år, som er aldersgruppen innenfor ungdomsskoletrinnene.

Studien legger særlig vekt på hvordan kontaktlæreren kan følge opp ungdommer i samlivsbrudd for å møte og ivareta sine elever. Slik sett rettes det et særlig fokus på lærerens oppgave dersom situasjonen skulle oppstå. Oppgaven vil derfor ikke ta for seg funksjonen av eventuelle andre organer det kan være hensiktsmessig å ta kontakt med.

1.2 Oppbygning

Oppgaven består av seks hovedkapitler som omhandler innledning, teorikapittel, metodekapittel, resultater, drøfting og konklusjon. Først presenteres studiens bakgrunn for tema og formål. Videre presenteres problemstillingen, redegjørelse for begrepsavklaringer og avgrensninger, hvor oppgavens struktur omtales tilslutt. Teorikapittelet tar for seg de teoretiske redegjørelsene, hvor litteraturen er valgt ut med utgangspunkt i problemstillingen. Teorien omfatter ungdommers psykiske helse, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, skolens lovreguleringer og skole-hjem-samarbeid for ungdommens beste ved

samlivsbrudd mellom foreldrene. Berg (2012), Moxnes (2003) og Ulvund (2009) preger teoridelen som omhandler ungdommens psykiske helse og reaksjoner ved samlivsbrudd. Dernest følger Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori, hvor det blir satt fokus på hvordan samspillet mellom individ, skole og familie fungerer. Her har jeg hovedsakelig benyttet meg av litteratur skrevet av Aagre (2014) og Kvello (2012) for å se modellen fra ulike perspektiver. I lys av problemstillingen har jeg valgt å fokusere på tre hovedområder for analysen: oppfølging av ungdommen, kjennetegn på elever i samlivsbrudd og skole-hjem-samarbeid ved samlivsbrudd. Innenfor disse kategoriene tar jeg utgangspunkt i resultatene fra intervjuene, og begrunner disse med relevant teori for påstandene. Deretter drøftes forskningsresultatene i samsvar med relevant litteratur.

2. Teori

Maslows behovshierarki legger vekt på tilstrekkelig tilfredsstillelse av fysiologiske behov, behov for trygghet og sikkerhet, kjærlighet og sosial tilknytning, anerkjennelse, respekt og en positiv selvoppfatning (Berg, 2012, s. 32). Behovene legger grunnlaget for at individet skal kunne få fullt utbytte av sitt potensiale. I Norge har mange unge oppfylt de fleste av disse behovene, men det vil alltid være en eller annen som ikke får dekket alle behovene og dermed kunne påvirke elevens læreforutsetninger (Berg, 2012, s. 33). For å kartlegge unges vanskelige livssituasjoner, kan man benytte Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som metode og analysemåte for å finne gode veier ut av problemene (Aagre, 2014, s. 46).

2.1 Ungdommens psykiske helse

Informasjon om et samlivsbrudd kan være en stor påkjenning og virke belastende for eleven. Ulvund (2009, s. 72) skriver at tenåringer i mange tilfeller har større problemer med å takle foreldrenes samlivsbrudd enn yngre barn, hvor ungdom i 15-16-årsalderen takler denne påkjenningen dårligst og kan gi reaksjoner som påvirker ungdommens psykiske helse. Det er viktig å merke seg at selv om ungdommen ikke utagerer eller viser tegn til andre følelsesmessige reaksjoner, vil ikke dette nødvendigvis bety at han eller hun takler informasjonen om samlivsbruddet bra (Moxnes, 2003, s. 20). I undervisningssituasjoner er det ingen hemmelighet at elevene følger bedre med når de ikke har vanskelige ting å tenke på. Ifølge Berg (2012, s. 34) utgjør elevens psykiske helse en av elevens viktigste forutsetninger for læring. Dette belyser viktigheten av lærerens oppmerksomhet rundt elevens eventuelle atferdsendringer.

2.1.1 Ungdommens reaksjoner ved samlivsbrudd

Skjørten, Barlindhaug og Lidén (2007, s. 101) hevder at konflikter og samarbeidsproblematikk mellom foreldrene virker negativt inn på deres felles barn. Forhold som øker risikoen for en negativ utvikling hos ungdommen kan være forandringer i familienes materielle og sosiale rammer, forandringer i familierelasjoner og forandring i ungdommens posisjon i familien (Moxnes, 2003, s. 62). Hvordan ungdommen reagerer er forskjellig fra person til person, og avhenger av samlivsbruddets påvirkning. Ulvund (2009, s. 73) hevder at noen ungdommer kan få reaksjoner som irritasjon, konsentrasjonsproblemer,

søvnforstyrrelser, spiseforstyrrelser, og i verste fall alkohol- og stoffmisbruk, depresjon og selvmordstanker. Reaksjonene omhandler ungdommens psykiske helse, og kan gi konsekvenser for ungdommens videre skolegang og livskvalitet. Selv om samlivsbruddet alene ikke er årsaken til de mest negative reaksjonene for ungdommens psykiske helse, kan den likevel spille en avgjørende rolle (Ulvund, 2009, s. 72).

Ulvund (2009, s. 73) poengterer at følelsen av utrygghet blir spesielt sterk hos barn og ungdom mellom 12 og 16 år som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Ungdommene befinner seg i en løsrivningsfase i livet, som kan bidra til ekstra påkjenning ved samlivsbrudd. Som nevnt finnes det ingen fasit på elevens reaksjoner, hvor man heller ikke skal legge vekt på at samlivsbruddet kan føre til en negativ utvikling hos ungdommen. Man må alltid ta i betraktning at alle barn er forskjellige og reagerer ulikt, selv om utgangspunktet kan være tilnærmet likt (Moxnes, 2003, s. 26). I skolen kan eleven observeres, hvor det er viktig med et godt lærersamarbeid for å drøfte atferdsendringer. Negative atferdsendringer kan være en konsekvens av foreldrenes samlivsproblematikk, og kan føre til at eleven blir engstelig, lett forstyrret, sint eller forsømt (Rye, 2009, s. 183).

2.1.2 Risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og resiliens

Risikofaktorer er en fellesbetegnelse på faktorer som øker faren for utvikling av psykiske vansker hos barn og ungdom, i motsetning til beskyttelsesfaktorer som demper denne utviklingen når risikofaktorene er til stede (Kvello, 2012, s. 73). Beskyttelsesfaktorene kan også motvirke flere av risikofaktorene. Kvello (2012, s. 74) beskriver begge faktorene som både biologiske, genetiske, mentale, miljømessige og sosiale faktorer. Skulle det oppstå en uforutsett situasjon som har negativ påvirkning på barnet, kan beskyttelsesfaktorer som for eksempel støtte fra foreldrene eller lærere svekke konsekvensene av risikofaktorene. Kvello (2012, s. 74) skriver at det er de vedvarende risikofaktorene som oftest skader barn mest, fremfor midlertidige og avgrensede stressfulle livsperioder. Det er stor forskjell på unge som møter risikofaktorene alene, i motsetning til de som møter dem med støtte fra erfarne voksne som de har tillit til (Kvello, 2012, s. 76). Uavhengig av antall vil beskyttelsesfaktoren fungere hensiktsmessig dersom type, varighet og intensitet overgår risikofaktoren den skal virke mot.

Til tross for betydelige risikofaktorer som varer over tid, vil det alltid være noen barn og unge som synes å utvikle seg godt. Kvello (2012, s. 78) benytter begrepet resiliens da han

beskriver barn og ungdom med evne til å tilpasse seg godt tross betydelig grad av eller hyppig motgang. Høstmark Nielsen og Binder (2017, s. 88) beskriver resiliens som en motstandskraft, der unge som har opplevd traumatiske opplevelser kommer ut av situasjonene med vesentlig mindre psykologisk skade enn andre barn og unge i samme situasjon. Begrepet brukes for motstandsdyktighet eller uovervinnelighet, og handler om individers reaksjon på eller mental og praktisk rettet håndtering av vanskelige livssituasjoner (Kvello, 2012, s. 79). Ramsøy-Halle og Rekstad (2009, s. 27) påpeker at det er en sammenheng mellom resiliens og risiko. Slik sett kan man si at bare risikoutsatt ungdom kan vise et resilient tilpasningsmønster

2.2 Urie Bronfenbrenner

Den amerikanske barnepsykologen Urie Bronfenbrenner (1917-2005) var spesielt opptatt av menneskelig utvikling, særlig rundt familieforhold og betingelsene for barn og unges oppvekst. Bronfenbrenner beskriver hvordan barn er en del av et samspill som omfatter både familie, skole og nærmiljø (Imsen, 2016, s. 248). Ifølge Ramsøy-Halle og Rekstad (2009, s. 17) bruker Bronfenbrenner samlivsbrudd som en risikofaktor for negativ utvikling hos individet. Bronfenbrenner er spesielt kjent for sin utviklingsøkologiske systemteori og den utviklingsøkologiske modell. Modellen kombinerer utviklingspsykologisk forståelse med en økologisk tenkemåte, hvor Bronfenbrenner ønsket å fokusere på helheten i den menneskelige utviklingen (Aagre, 2013, s. 42). Påfølgende avsnitt gi en innføring i hvordan modellen fungerer, og gir et innblikk i hvordan samlivsbrudd kan påvirke ungdommen.

2.2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske systemteori omhandler betydningen av oppvekstmiljøet til individet og hvordan det kan betraktes som et sett av mindre delsystemer som er koblet sammen og er avhengige av hverandre (Aagre, 2013, s. 23). Dersom en endring i et av disse systemene skulle oppstå under individets oppvekst vil dette kunne gi konsekvenser, for eksempel ved samlivsbrudd. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell bygger på forbindelsen mellom personer, prosessene de deltar i, konteksten de er en del av, og hvordan tiden virker inn på helheten i dette (Aagre, 2014, s. 41). For å illustrere Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan man tenke seg et sentrum i modellen, hvor individet befinner seg. Ved å tegne en sirkel rundt individet, skal dette illustrere

mikronivået. Mikronivået er det innerste nivået, som inngår konkrete eksempler som er viktige systemer for individet (Aagre, 2014, s. 41). Slike sosiale systemer er for eksempel familien, nærmiljøet og skolen. De omhandler individets relasjoner til andre, sosialt samspill og rollutforming i forhold til andre og de handlinger og aktiviteter en utfører i samspill med andre i hverdagen (Aagre, 2014, s. 42). Aagre (2014, s. 177) mener Bronfenbrenner omtaler familien som et av de mest avgjørende mikrosystemene individer deltar i.

Mesonivået kan illustreres som sirkelen rundt mikronivået. Endringer på mikro- og mesonivå kan gi konsekvenser for ungdommens helhetlige økologiske system (Aagre, 2014, s. 44). Aagre (2014, s. 43) skriver at mesonivået handler om å skape forbindelse mellom ulike deler av de små, sosiale systemene som vi finner i mikronivået. Kvello (2012, s. 69) beskriver mesonivået som minimum to eller flere mikrosystemer, med relasjoner og prosesser mellom seg. Samspillet mellom skole og hjem eller familien og nærmiljøet er eksempler på slike forbindelser. Ifølge Aagre (2014, s. 43) skal løsninger og tiltak på mesonivået vise seg å være svært effektivt i flere tilfeller hvor man skal stoppe uheldig utvikling blant risikoutsatt ungdom. Ved å involverte instanser rundt den unge, som for eksempel skole og foreldre, kan man på et tidlig tidspunkt hindre uheldig utvikling ved å kommunisere og samarbeide om tiltak (Aagre, 2014, s. 43).

Sirkelen utenfor mesonivået skal illustrere det Bronfenbrenner kaller eksonivået. Eksonivået påvirker ungdommens utvikling uten at individet deltar direkte, og fungerer derfor som en indirekte påvirkning (Kvello, 2012, s. 69). Eksonivået omhandler for eksempel foreldrenes arbeidsplass, søskens skoleklasse, kommunale vedtak og lignende. Positive eller negative beslutninger innenfor disse områdene kan gi virkninger for ungdommens dagligliv. Slik sett kan man si at endringer i nære personers mikrosystemer også kan påvirke ungdommen, selv om han eller hun ikke deltar direkte i disse (Aagre, 2014, s. 44). Utenfor eksonivået finner vi makronivået, som utgjør den ytterste sirkelen i modellen. De erfaringene ungdom har til felles med sine jevnaldrende i sin kultur, er som regel knyttet til makronivået (Kvello, 2012, s. 70). Ifølge Aagre (2014, s. 44) omhandler makronivået formelle lover, politiske beslutninger eller andre samfunnsmessige og historisk betingende endringer. Aagre (2014, s. 44) skriver at disse forholdene påvirker befolkningen og deres verdier og holdninger.

Økologiske overganger er et kjent uttrykk i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Aagre (2014, s. 46) skriver at økologiske overganger som begrep er blitt brukt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å forstå sårbarhet, tilbaketrekning og

utagering som følge av kriser og omstillinger som er større enn det individet har kapasitet til å takle på egenhånd. Endringer i arena, status og rolle er eksempler på økologiske overganger (Kvelling, 2012, s. 68). Økologiske overganger krever betydelig tilpasning og omstilling fra individets side (Aagre, 2014, s. 45). Her viser Aagre (2014, s. 45) til samlivsbrudd mellom foreldrene som et eksempel som vil kreve både tilpasning og omstilling fra ungdommen. Foreldrenes samlivsbrudd kan skape store endringer i ungdommens ulike nivåer, sett fra Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv.

2.3 Samarbeid med hjemmet

Opplæringslovens §1-1 (1998) omhandler opplæringens formål, som vektlegger at opplæringen skal foregå i samarbeid med hjemmet. Skole-hjem-samarbeid bør være preget av åpenhet og tillit, omhandler samspillet mellom elev, lærer og foreldre (Berglyd, 2003, s. 13). Et godt samarbeid vil gi eleven en opplevelse av trygghet, samtidig som oppdragelse og opplæring lykkes best når skole og hjem drar i samme retning (Nordahl, 2007, s. 17). I elevens skolegang er det viktig at det foregår et kontinuerlig og godt samarbeid mellom hjem og skole, som hele tiden setter elevens beste i sentrum (Nordahl, 2007, s. 17).

2.3.1 Skole-hjem-samarbeid

Fellesskap, støtte, oppmuntring, motivasjon og resultater som vi ønsker oss er nært knyttet til et godt samarbeid mellom hjem og skole (Nordahl, 2007, s. 25). Forskrift til opplæringsloven (2006, §20-1) gir klare retningslinjer for formålet med foreldresamarbeid i skolen. Det er først og fremst skolens oppgave å sørge for et samarbeid med hjemmet, hvor samarbeidet hele tiden skal ha eleven i fokus. Dersom skolen ikke legger til rette for et godt samarbeid brytes de intensjoner i lovverket, som særlig vektlegges i opplæringsloven (Nordahl, 2007, s. 16). Skolen er pliktig til å avholde et foreldremøte hver termin, og minimum en samtaletime med foreldrene hvert halvår. Ifølge barnelovens §50 (1982) har foreldre med foreldreansvar rett til å få opplysninger fra skolen. For foreldre med foreldreansvar som av ulike grunner ikke ønsker å møte samtidig har det vært åpent for at skolen kan tilby separate samtaler (Olsen & Skogen, 2014, s. 86). Et sårt og konfliktfylt samlivsbrudd mellom foreldrene kan være en slik grunn, hvor foreldrene ikke ønsker å møte samtidig.

Olsen og Skogen (2014, s. 84) skriver at skolen ikke har automatisk plikt til å sende informasjon til to adresser dersom foreldre med felles foreldreansvar ikke bor sammen. Hvis dette er en faktor som kan svekke samarbeidet mellom hjem og skole, er det skolens oppgave å bidra til at det gode og velfungerende samarbeidet gjenoppstår. Bourdieu hevder at skolen belønner kulturen i de dominerende klassene, som med andre ord betyr at skolen behandler elevene ulikt og premierer dem som har bakgrunn i høyere klasser (Nordli Hansen, 2005, s. 137). Nordli Hansen (2005, s. 137) beskriver dette med at elever med høyere klassebakgrunn blir foretrukket og forventes å ha gode prestasjoner i skolesammenheng. Nordahl (2007, s. 26) skriver derimot at samarbeidet mellom hjem og skole skal baseres på gjensidighet og likeverd. Dermed skal ikke foreldrenes bakgrunn ha noen betydning for hvordan skolen behandler elevene. Samarbeidet skal ikke baseres på skolens premisser alene, men også dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i deres situasjon (Nordahl, 2007, s. 26).

Hvem skolen skal samarbeide med og gi opplysninger til avhenger av hvem som har foreldreansvaret for eleven (Olsen & Skogen, 2014, s. 83). Gifte foreldre har et felles ansvar for barnet, mens skilte eller separerte foreldre må avtale om de skal ha et felles ansvar eller om den ene av foreldrene skal ha det alene. Frem til en slik avtale blir gjort, vil skilte eller separerte foreldre ha et felles foreldreansvar (Olsen & Skogen, 2014, s. 84). I slike situasjoner vil hver av foreldrene måtte samarbeide med hverandre om felles barn, og skolen må samarbeide med begge foreldrene om eleven.

2.3.2 Foreldresamarbeid

Skjørten, Barlindhaug og Lidén (2007, s. 104) skriver at de fleste foreldre har et godt samarbeid når det gjelder felles barn og skolen, men at det likevel er noen få som opplever dette som vanskelig. Hvorvidt hver av foreldrene klarer å samarbeide med hverandre spiller en viktig faktor for hvordan læreren skal tilrettelegge skole-hjem-samarbeidet. Lovgivningen om samværsrett og hvem som har foreldreansvaret legger en føring for opplysningsplikt til foreldrene. Barnelovens §47 (1982) viser til at foreldre med foreldrerett har rett til opplysninger om barnet fra skolen. Dessuten har barn rett til samvær med begge foreldrene, selv om foreldrene bor hver for seg, og har et gjensidig ansvar for at samværsretten blir oppfylt (Barnelova, 1982, §42).

Moxnes (2003, s. 9) skriver at barnas situasjon, deres psykiske og sosiale velbefinnende under og etter en skilsmisse som oftest er et resultat av hva slags prosess foreldrene selv

lager, hvor foreldresamarbeidet spiller en avgjørende rolle. Barnelovens § 51 (1982) legger føringer for at foreldre med felles barn under 16 skal møte til mekling før det blir reist en sak om foreldreansvar og hvor barnet skal bo fast eller om samvær. Meklingens formål skal være at foreldrene kommer frem til en skriftlig avtale om foreldreansvaret, hvor barnet skal bo fast og om samvær (Barnelova, §52, 1982).

2.3.3 Lærerens yrkesetikk

En manglende yrkesetisk bevissthet hos læreren kan virke negativt inn i samspill med elever (Bergem, 2014, s. 66). Med andre ord er bevissthet rundt egen yrkesetikk av en avgjørende faktor når læreren skal fremstå ovenfor elever og foreldre i samlivsbrudd. Autoritet og makt viktige faktorer i den pedagogiske situasjonen (Bergem, 2014, s. 101). Maktforholdet spiller en avgjørende rolle for hvordan makten blir brukt, hvor det er viktig å være klar over dette i et samarbeid med hjemmet. Bergem (2014, s. 101) påpeker at læreren skal være fokusert på hvordan man kan, og bør, bruke sin posisjon og autoritet til å hjelpe elevene til å selvrealisering og utvikle sine evner og muligheter. Det er viktig at læreren tar sin posisjon i betraktning, særlig ovenfor elevene, og er bevisst i sin utøvelse av makt. I lys av denne påstanden vil det også være viktig å ikke misbruke makten ovenfor foreldrene. I disse situasjonene vil diskursetikken spille en viktig rolle, som bygger på oppfatningen av at alle mennesker er likeverdige (Bergem, 2014, s. 94). I situasjoner som omhandler samlivsbrudd er det viktig at man behandler foreldrene så likt som overhodet mulig.

2.4 Ungdommers rettigheter

Skjørten, Barlindhaug og Lidén (2007, s. 77) skriver at det over tid vært et skifte i synet på barn og hvordan de i økende grad oppfattes som selvstendige og meningsberettigede individer. I tidligere avsnitt har jeg omtalt noen av lovreguleringene som berører skolen når en elev opplever at foreldrene skiller lag. I norske lovreguleringsdokumenter omtales alle under 18 år som barn, selv om med- og selvbestemmelsesretten reguleres etter alder og modenhet. Etter FNs barnekonvensjon og barneloven beregnes foreldrenes bestemmelsesrett av barnets medbestemmelse og selvbestemmelse (Skjørten et al, 2007, s. 77). Utenom dette ligger det ingen særlige lovgivninger basert på ungdommen i det norske lovgivningssystemet.

2.4.1 Barneloven, FNs barnekonvensjon og opplæringsloven

Barneloven (1982) gjelder alle unge under 18 år som står ovenfor spørsmål som reguleres i barneloven, hvor også forhold om hvem som har foreldreansvaret, hvor barnet skal bo fast og samværsrett med barnet reguleres. Loven regulerer også hva som ligger i foreldreansvaret. Barneloven er en nasjonal lovgivning som omhandler unges sentrale rettigheter frem til fylte 18 år, mens de mer sentrale bestemmelsene er å finne i FNs barnekonvensjon (Collin-Hansen, 2013, s. 55). Ifølge Skjørten, Barlindhaug og Lidén (2007, s. 78) er barnekonvensjon et eksempel på hvordan overnasjonal rett legger føringer for nasjonal rett på et felt som springer like inn i privatsfæren.

Enkelte steder i lovgivningen finner vi klart uttalt at prinsippet om barnets beste skal legges til grunn. Barnelovens §48 (1982) legger vekt på barnet beste, når det skal avgjøres hvor barnet skal bo fast etter samlivsbrudd (Collin-Hansen, 2013, s. 65). Dermed skal alle avgjørelser som omhandler barnet frem til fylte 18 år bygge på vurderinger av barnets beste. Før den tid har de rett til å bli hørt av foreldrene når de er i stand til å danne seg egne synspunkter om hva saken handler om, før det blir tatt avgjørelser om personlige forhold for barnet (Barnelova, § 31, 1982). Her legges det også vekt på at foreldrene skal gi barnet større selvstendighet med hensyn til alder og frem til fylte 18 år (Barnelova, §33, 1982). Desto større barnet blir, desto mindre blir foreldrenes bestemmelsesrett (Skjørten et al, 2007, s. 77).

Opplæringsloven (1998) gir også føringer som berører alle unge. Noen av dens mange bestemmelser er viktige for å forebygge psykiske vansker, både når det gjelder generelle helsefremmende tiltak for alle elever og spesielle tiltak for elever med forhøyet risiko for en dårlig psykisk helseutvikling (Berg, 2012, s. 55). Blant annet finner vi i opplæringslovens § 1-3 (1998) at skolen skal tilpasse opplæringen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger for å sikre best mulig faglig mestring. Dersom eleven har rett på faglig tilpasning i hverdagen når foreldrene skiller lag, er dette altså i samsvar med loven.

3. Metode

Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 19) peker på at alle vitenskapelige teorier og forklaringer alltid handler om å forstå som sekundære uttrykk for de fenomener mennesker lever med i dagliglivet. I samfunnsvitenskapelig forskning skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvantitative metoden kartlegger utbredelsen av et fenomen, ved bruk av for eksempel et spørreskjema. I motsetning til kvantitativ metode, lar en kvalitativ tilnærming forskeren finne ut av kvaliteter eller kjennetegn ved fenomenet. Det er viktig å påpeke at denne studien blir en fortolkende studie, ettersom kunnskapen er konstruert (Postholm, 2005, s. 106). Dette innebærer at kunnskapen ikke er en absolutt kunnskap om hvordan lærere i skolen møter og ivaretar elever som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting, hvor forskeren er åpen for hva informantene sier og gjør (Postholm, 2005, s. 9). Ifølge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010, s. 145) er kvalitative intervjuer den mest brukte måten å innhente empiri og data, og fungerer som en fleksibel metode som gjør det mulig å få grundige og detaljerte beskrivelser av det vi ønsker å forske på. I lys av problemstillingen omhandler forskningen hvordan informantene som kontaktlærere møter og ivaretar sine elever, og setter dette opp mot teori og relevant litteratur. Studien viser et fenomenologisk perspektiv på virkeligheten, som innebar at kunnskap ble utviklet ved å forstå det lærerne formildet av egne opplevde erfaringer. Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2005, s. 41).

3.1.1 Intervju

Studien benytter intervju som forskningsmetode for å samle inn datamateriale. Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 18) omtaler intervjuet som et middel for å formidle og konstruere en livshistorie, og er dermed en sosial praksis som uttrykker selvets forhold til seg selv. Kvalitative forskningsintervjuer egner seg når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer (Johannessen et al, 2010, s. 145). I denne sammenhengen var formålet med intervjuene var å undersøke hvordan erfarne lærere på ungdomstrinnet arbeider for å møte og

ivareta elevene som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Et intervju gir informanten større frihet til å uttrykke seg, samt mer utdypende svar enn det man ville få ved å benytte seg av en kvantitativ forskningsmetode. Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 19) forklarer dette som en privilegert tilgang til informantens opplevelse og teoriutvikling. Det er viktig å ta i betraktning at det som fortelles, alltid vil være konstruert i den samtaleinteraksjonen som intervjuet utgjør (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 20).

3.1.2 Brev-metode

Det vanlige intervjuet er et ansikt til ansikt-intervju mellom to mennesker, men kan også finne sted over e-post (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 18). Denne formen for intervju kalles brevmetode, og kan sees på som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Brevmetoden forutsetter skriftliggjøring av erfaringer, hvor metoden går ut på hvorvidt mennesket er i stand til å sette ord på og dele sine erfaringer med andre (Berg, 1999, s. 174). En av informantene hadde ikke anledning til å møte opp på intervju, men ønsket likevel å delta ved hjelp av brevmetoden. Intervjuet ble dermed foretatt via e-post, og var forholdsvis enkelt å administrere. Sammenlignet med åpne intervjuer, kan analysearbeidet ved gjennomføring av brevmetoden begynne umiddelbart. Ved gjennomføring av åpne intervjuer, må derimot notater skrives ut og deretter godkjennes av informanten (Berg, 1999, s. 175). For å utelukke eventuelle misforståelser, har jeg vært i dialog med informanten i både for- og etterkant av intervjuet. Dersom det skulle oppstå eventuelle misforståelser kunne dette suppleres og utdypes ved hjelp av intervju (Berg, 1999, s. 175).

3.2 Gjennomføring av studien

Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 21) skriver at det er best å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse. I lys av problemstillingen ble tre erfarne kontaktlærere på ungdomstrinnet valgt som informanter i studien. Felles for disse lærerne er at de alle har mer enn 10 års erfaring som kontaktlærere på ungdomstrinnet og arbeider på Østlandet. Informantene har også til felles at de er kjent med situasjoner hvor elever på ungdomstrinnet har opplevd samlivsbrudd mellom foreldrene. Forskeren bør ha klart for seg hva det skal intervjues om, hvordan, når og med hvor mange (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 21). Med bakgrunn i påstanden ble det på forhånd laget en intervjuguide for å holde riktig fokus,

hvor hver informant ble stilt de samme spørsmålene innen de samme kategoriene. Informantene benevnes som informant 1, 2 og 3.

Postholm (2005, s. 69) omtaler denne formen som et strukturert intervju. Alle informantene ble stilt de samme spørsmålene i samme rekkefølge, som skal hjelpe intervjueren å holde fokus og gir lite rom for avsporing under gjennomføringen. I intervjuguiden ble først generell informasjon om intervjuet presentert, etterfulgt av problemstillingen for studien. Dernest fulgte et kolonneskjema inndelt i kategorier, hvor forskeren kunne følge et strukturert intervju med spørsmål tilhørende hver av kategoriene. Innledningen la vekt på informantens generelle bakgrunnsinformasjon, og gjorde det mulig å trekke paralleller mellom deres fellestrekk som erfarne kontaktlærere. Dernest fulgte overgangen over til hoveddelen som var inndelt i ulike spørsmål basert på underkategorier for senere analysearbeid av innsamlet datamateriale. Hvert intervju ble strukturert ved hjelp av en intervjuguide, hvor intervjuet ble dokumentert gjennom notater tatt av intervjueren. Sistnevnte informant fikk tilsendt intervjuet via e-post, hvor forskeren i for- og etterkant var i dialog med informanten om intervjuets innhold.

3.3 Forskerrollen og studiens reliabilitet

For at studien skal ha overføringsverdi til andre studenter og lærere spiller resultatenes verdi en viktig rolle. Halvorsen (2008, s. 68) skriver at reliabilitet handler om hvor pålitelige resultatene er. Høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger skal gi tilnærmet identiske resultater, hvor målingene må ha små målefeil (Halvorsen, 2008, s. 68). For å oppnå høy reliabilitet er det svært viktig med nøyaktighet i de ulike leddene av måleprosessene. Høy reliabilitet sikrer innsamlet datamateriale en pålitelighet, som gjør det egnet til å belyse en vitenskapelig problemstilling (Halvorsen, 2008, s. 68). Ifølge Halvorsen (2008, s. 68) er høy reliabilitet en forutsetning for høy validitet. Validitet betyr at innsamlet empiri må være relevant for problemstillingen. I dette tilfellet er resultatene fra intervjuene svært relevante for problemstillingen, hvor stilte spørsmål tok utgangspunkt i denne.

Postholm (2005, s. 169) hevder at de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet er problematisk i kvalitativ forskning, siden et møte med forskeren og informanten alltid er en unik, tidsbestemt situasjon. Det normale kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, men at dette ikke er i samsvar med logikken i kvalitativ intervju (Postholm, 2005, s. 169). For å sikre studiens reliabilitet på best mulig måte ble en

intervjuguide fulgt, hvor korte og konkrete spørsmål ble stilt i samme rekkefølge. Reliabiliteten kan også styrkes ved å gjøre grundig rede for både kontekst for intervjuet og benyttet fremgangsmåte. Dersom studien skulle gjennomføres på nytt kunne det være relevant å ta lydopptak fra hvert intervju. Å velge bort lydopptak ble bevisst valgt bort under planleggingen, da tiden ikke strakk til. Den eneste dokumentasjonen fra intervjuene består av egne notater, som resulterer i et større tolkningsrom av informantenes holdninger og meninger til spørsmålene. Dersom det hadde blitt foretatt et mer åpent intervju, hvor intervjuguiden ikke ble fulgt strategisk, ville spørsmål og svar fra intervjuet være mer forgreinede og lydopptak ville spilt en mer avgjørende rolle. Dessuten ville dette gjort det vanskeligere å etterprøve og kvalitetssikre resultatene, som ville svekket oppgavens reliabilitet.

4. Analyse av resultater

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 162) skriver at analyse betyr at man deler opp noe i elementer, hvor målet er å finne et mønster i datamaterialet. Etter gjennomførte intervjuer med hver av de tre informantene, ble det brukt et kolonneskjema å sortere funn. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 164) kaller denne formen for analyse av kvalitativ empiri for tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data, som betyr at man konstruerer et system for å indeksere mengden data. Dernest er tre hovedkategorier valgt ut, som tar utgangspunkt både i analysearbeidet og deretter videre i drøftingen. Kategoriene tar utgangspunkt i problemstillingen for å finne svar på studien. Ved å organisere innsamlet empiri etter tema blir datamaterialet redusert ordnet og systematisert (Johannesen et al, 2010, s. 164).

4.1 Oppfølging av ungdommen

Berg (2012, s. 17) poengterer at manglende kunnskap om psykisk helse i skolen fører til liten forståelse for problemet. Dermed vil skolen ha mindre kunnskap om hvordan konkrete tiltak skal iverksettes for å forebygge eller handle bevisst for å unngå at problemet forverres. I intervjuene ga alle informantene uttrykk for at de bevisst fulgte opp elever i samlivsbrudd, hvor dialog mellom kontaktlærer og elev var et fellestrekk som gjenspeilet seg i alle intervjuene. Et annet fellestrekk som kom frem ved alle intervjuene, var at informantene tilpasset det faglige etter hver enkelt elevs særegne behov.

”Det viktigste tenker jeg er at de blir sett ekstra mye, og at vi snapper opp etter deres behov. Det jeg tenker de trenger mest er noen å snakke med som de stoler på, i tillegg til at det faglige tilpasses for en periode.”

Informant 3

Informantenes bevisste oppfølging i form av dialog over tid, er i tråd med forskrift til opplæringsloven §9a-1 (2006). Lovreguleringen vektlegger at eleven har krav på et godt psykososialt miljø, som spiller en avgjørende rolle for elevens ve og vel i skolehverdagen. Dessuten kan denne formen for oppfølging, både i form av dialog og faglig tilpasning virke forebyggende for negativ utvikling hos eleven. Dersom man ser på foreldrenes samlivsbrudd som en risikofaktor som kan påvirke ungdommens psykiske helse, vil støtten fra skolen kunne fungere som en beskyttende faktor.

Kvellido (2012, s. 76) skriver at ungdom som møter på risikofaktorer sammen med støtte fra erfarne voksne, har et bedre utgangspunkt enn de som måtte møte på disse alene. Selv om alle informantene ga uttrykk for at de benyttet seg av samtaler med eleven, tok de også i bruk andre strategier for oppfølging. Her var det større variasjon mellom svarene, som kan være et resultat av at de alle har møtt ulike ungdommer med ulike behov for oppfølging og tilretteleggelse i hverdagen. For noen elever ville det være relevant å ta kontakt med helsesøster eller sosiallærer, og som regel ble oppfølgingen fulgt opp innenfor skolens arena i samråd med ledelsen.

”Eleven kan være veldig sårbar ved samtaletimer, og da er det viktig å ha førsamtaler med eleven for å gjøre dette så trygt som mulig. Elever som har opplevd samlivsbrudd har samtaler med meg, dette er for å forvise meg om at de har det trygt og godt, noe som gir grobunn for læring. Noen ganger må man kontakte for eksempel helsesøster. Skolen har et tett samarbeid med flere tjenester som fungerer for eleven i ulik grad. Mange elever synes at det er vanskelig å snakke med ukjente.”

Informant 2

Informantene ga også uttrykk for at tilpasning av det faglige ville være relevant for mange elever. Dette er i samsvar med opplæringslovens §1-3 (1993), som bygger på at opplæringen skal tilpasses etter den enkelte elevs behov. Dersom eleven har det vanskelig, som konsekvens av foreldrenes samlivsbrudd, vil ikke eleven ha evner og forutsetninger for å sikre best mulig faglig mestring.

4.2 Kjennetegn på elever i samlivsbrudd

For å kunne følge opp eleven og iverksette tiltak, må man ha kunnskaper om hvordan samlivsbruddet kan påvirke ungdommen. Ulvund (2009, s. 73) skriver at det er ungdom som takler samlivsbrudd mellom foreldrene dårligst. Resultatene fra forskningsarbeidet viser til at alle informantene hadde erfaring med endret atferd hos elevene som opplevde samlivsbrudd i ungdomsalderen. Likevel må man også merke seg at dersom man ikke opplever endring i elevens atferd, vil ikke det nødvendigvis bety at han eller hun takler påkjenningen av samlivsbruddet bra (Moxnes, 2003, s. 20). Informantene ga uttrykk for at de hadde en god relasjon til elevene sine og kjente dem godt, med utgangspunkt i kontaktlærerrollen. Dette kan tolkes slik at de har en bedre evne til å observere eventuelle endringer hos eleven.

”Noen elever blir mer stille, andre mer utagerende. Dette varierer veldig. Det kan vises på karakterer, muntlig aktivitet, unngår medelever/venner, flere anmerkninger enn tidligere (for eksempel glemme gym-tøy, lekser, innleveringer, bøker, underskrift på skriv til foreldrene, og lignende), spiser lite eller glemt matpakke, kommer for sent, lite søvn (ofte trøtt), hodepine og lignende.”

Informant 2

Informant 2 viser her til flere endringer i elevens atferd som på et eller annet tidspunkt burde være mulig å legge merke til av lærere som omgås eleven. Atferdsendringene som her blir lagt til grunn, samsvarer med de reaksjonene Ulvund (2009, s. 73) hevder at ungdom kan få som et resultat av foreldrenes samlivsbrudd. Både søvnproblemer, konsentrasjonsvansker og irritasjon, i tillegg til at eleven er mer ut- eller inn-agerende, skal være mulig å observere i en klasseromssituasjon. Dersom man er usikker kan man forhøre seg med hjemmet eller andre lærere. Informant 1 og 2 sa at de tok kontakt med hjemmet, via ulike former for dialog, for å informere foreldrene om situasjonen. Går atferdsendringene så langt at de berører ungdommens psykiske helse, vil det virke svekkende for elevens forutsetninger for læring (Berg, 2012, s. 34). Det vil derfor være viktig at læreren er føre var, og iverksetter tiltak for å forhindre at situasjonen forverrer seg.

4.3 Skole-hjem-samarbeid ved samlivsbrudd

Nordahl (2007, s. 26) poengterer at grunnlaget for et godt samarbeid mellom hjem og skole skal baseres på likeverd og gjensidighet. Hvordan informantene gikk frem i forhold til foreldrene varierte, men alle hadde til felles at de uttrykte at likebehandling var viktig for å opprettholde et godt samarbeid med hjemmet. Når foreldre og lærer står sammen og er enige om fremgangsmåter om elevens beste innenfor oppdragelse og opplæring, vil de lykkes best og vil føre til trygghet hos ungdommen (Nordahl, 2007, s. 17).

”Det er viktig med likebehandling av foreldre så langt som overhodet mulig.”

Informant 1

Dersom likebehandling av foreldrene er nøkkelen til et godt foreldresamarbeid, er dette også i samsvar med forskrift til opplæringsloven (2006, §20-1). Paragrafen gir klare retningslinjer for at skolen skal arbeide kontinuerlig for å ha et godt samarbeid med hjemmet. Informantene ga også uttrykk for at det varierte veldig hvor arbeidskrevende skole-hjem-samarbeidet var etter samlivsbrudd. Ifølge informantene var det stor variasjon over hva

foreldrene informerte skolen om når det gjaldt samlivsbrudd. Informant 2 og 3 tok bevisst kontakt med foreldrene for å forhøre seg om situasjonen, på grunnlag av det beste for eleven. Svarene fra informant 2, skilte seg ut i forhold til de andre informantene. Informanten var særlig bevisst når det gjaldt samværsrett for å kunne tilby separate foreldresamtaler og det ble bevisst delt ut to skriv til elever med foreldre i separate hjem. Man må også ta i betraktning at det er mulig at de andre informantene arbeidet på samme måte, uten at de sa dette direkte under intervjuet.

5. Drøfting

Problemstillingen etterspør hvordan skolen kan møte og ivareta ungdom i samlivsbrudd. Drøftingsdelen bygger videre på kategoriene som ble omtalt i analysen av resultatene fra forskningsintervjuene. Et av hovedfunnene fra analysearbeidet var at alle informantene opplevde atferdsendringer hos elever i samlivsbrudd. Atferdsendringene varierte fra elev til elev, hvor en av informantene påpekte at hver enkelt elev må følges opp på sin særegne måte. Et annet fellestrekk hos informantene var at alle var opptatt av likebehandling av foreldre i samlivsbrudd, som en oppfølgingsstrategi for både foreldre og elev. Bronfenbrenners modell blir benyttet for å undersøke hvordan foreldrenes samlivsbrudd påvirker ungdommen.

5.1 Oppfølging av ungdommen

Ved å trekke paralleller til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, er både skole og familie innenfor ungdommens mikronivå. Aagre (2014, s. 177) hevder at Bronfenbrenner omtaler familien som individets viktigste mikrosystem og at samlivsbrudd mellom foreldrene fører til en direkte påvirkning på ungdommens mikronivå. Moxnes (2003, s. 55) argumenterer for at det går bra med de fleste barn og unge som opplever samlivsbrudd. Likevel må det tas hensyn til de som opplever samlivsbruddet som belastende. I sin helhet har studien et fokus mot å møte og ivareta alle ungdommer som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. Det vil ikke si at alle ungdommer kommer negativt ut som et resultat av samlivsbruddet, men at alle skal bli fulgt opp og ivaretatt dersom det skulle ha en negativ virkning. Blant annet kan faglig tilpasning i skolen være en metode som kan være til hjelp for eleven. Det er også i samsvar med opplæringslovens §1-3 (1998), som omhandler rett på tilpasset opplæring etter elevens forutsetninger og evner. I lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vil lovgivning som omhandler ungdommen virke inn på ungdommens makronivå. I dette tilfellet legger opplæringsloven (1998) en føring som kan ha en positiv virkning inn på ungdommens videre oppvekst.

Skolen kan fungere som en beskyttende faktor for risikoutsatt ungdom og hindre uheldig utvikling. Aagre (2014, s. 43) skriver at det kan være hensiktsmessig å involvere instanser rundt den unge, hvor man kan kommunisere og samarbeide om tiltak. Læreren må ta i betraktning at dersom kompetansen ikke strekker til, vil det være nødvendig å ta kontakt

med andre instanser, så lenge det er til ungdommens beste. Informantene fra forskningsarbeidet ga uttrykk for at det meste i forhold til elever i samlivsbrudd kan følges opp innenfor skolens arena, fordi mange unge opplever det vanskelig å snakke med fremmede. Med vekt på barnelovens §31 (1982) må man også ta i betraktning at ungdommen har en medbestemmelsesrett, som omhandler at det skal legges stor vekt på ungdommens meninger. Dersom skolen og foreldrene i samråd følger opp eleven, vil det virke inn på ungdommens mesonivå. Skolen og foreldrene hver for seg, kan derimot defineres som to av ungdommens mikronivåer. Mikronivået og mesonivået utgjør nærhetens økologi og illustrerer de nærmeste faktorene som påvirker ungdommens oppvekst (Aagre, 2014, s. 44). Aagre (2014, s. 44) skriver at endringer på et eller begge nivåer, som for eksempel ved et samlivsbrudd mellom foreldrene, vil kunne resultere i konsekvenser for ungdommens helhetlige økologiske system.

5.2 Kjennetegn på elever i samlivsbrudd

Rye (2009, s. 183) skriver at negativ utvikling hos ungdom kan være en mulig påvirkning av foreldrenes samlivsproblematikk. Både Moxnes (2003, s. 24) og Ulvund (2009, s. 72) hevder at denne aldersgruppen reagerer mest negativt på foreldrenes valg om gå fra hverandre. For lærere i ungdomsskolen vil det derfor være spesielt viktig å være på vakt dersom tilfellet skulle oppstå. Det er viktig å følge opp eleven på best mulig måte for å unngå at samlivsbruddet skal gi konsekvenser for ungdommens psykiske helse. Dersom den psykiske helsen svikter, mister eleven også i større eller mindre grad tilgangen til egne læringsressurser (Berg, 2012, s. 35).

Bronfenbrenner bruker samlivsbrudd som en risikofaktor for negativ utvikling hos individet (Ramsøy-Halle & Rekstad, 2009, s. 17). Som tidligere nevnt er familien et av individets viktigste mikrosystemer, hvor en endring vil kunne resultere i konsekvenser for den unge, som i verste fall kan være negative. Selve samlivsbruddet vil kreve betydelig tilpasning og omstilling. I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan dette karakteriseres som en økologisk overgang. Aagre (2014, s. 45) skriver at samlivsbruddet fører til endringer i ungdommens arena, hvor den unge går fra en økologi og over til en annen. I dette tilfellet kan den økologiske overgangen brukes for å forstå hvorfor ungdommen reagerer som den gjør, som en følge av omstillingen (Aagre, 2014, s. 46).

Det er stor enighet blant internasjonale forskere om at de forandringene som barna utsettes for når foreldrene skilles, øker risikoen for en negativ utvikling hos barna (Moxnes, 2003, s. 62). Med utgangspunkt i analyseresultatene fra forskningsarbeidet viste alle informantene til at de hadde opplevd at elevene fikk det vanskelig, selv om de reagerte ulikt. Hvordan samlivsbruddet påvirker ungdommen kan ha sammenheng med hans eller hennes resiliens. Ungdommer med høy resiliens lar seg ikke knekke like lett som ungdommer med lav resiliens, hvor den kan sees på som en slags motstandskraft. Dersom ungdommen skulle møte på flere risikofaktorer samtidig med foreldrenes samlivsbrudd vil oppfølging fra skolens arena være en nødvendig beskyttende faktor.

5.3 Skole-hjem-samarbeid ved samlivsbrudd

Barnelovens §47 (1982) viser til at foreldre med foreldrerett har rett til opplysninger om barnet fra skolen. I resultatene fra intervjuene kom det frem at alle informantene vektla likebehandling av foreldrene, som de så på som en viktig faktor for å opprettholde et godt samarbeid med hjemmet. Ifølge Bourdieu behandler skolen elever ulikt, med utgangspunkt i hvem foreldrene er og deres klassebakgrunn (Nordli Hansen, 2005, s. 137). En alternativ tanke med utgangspunkt i Bourdieus påstand kan være at foreldre i samlivsbrudd blir behandlet annerledes i forhold til foreldre som holder sammen. Dette samsvarer med Nordahl (2007, s. 26) som vektlegger viktigheten av at skole-hjem-samarbeidet baseres på gjensidighet og likeverd. Dessuten poengterer Nordahl (2007, s. 26) at samarbeidet skal dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i deres situasjon. Slik sett kan det se ut til at Bourdieus tankegang strider med Nordahls.

Skjørten, Barlindhaug og Lidén (2007, s. 101) skriver at et godt foreldresamarbeid er avgjørende for hvordan barn og ungdom har det når foreldrene flytter fra hverandre. Dersom lærerens intensjoner om likebehandling av begge foreldre kan bidra til godt foreldresamarbeid, vil det altså virke positivt for ungdommen. En avgjørende faktor vil være at læreren har kunnskap om de lovreguleringer som omhandler lærerens rolle i samlivsbrudd. Et eksempel på dette kan være informasjonsplikten, som handler om at foreldre med foreldreansvar har rett til informasjon om felles barn selv om de bor hver for seg. I tillegg vil forbindelsen mellom skole og hjem, som er to av de små systemene i ungdommens mikronivå, sees på som ungdommens mesonivå. Aagre (2014, s. 43) hevder at tiltak på mesonivået er svært effektivt for å finne løsninger og tiltak for å forebygge og hindre uheldig

utvikling hos risikoutsatt ungdom. Slik sett kan man se på et godt samarbeid mellom hjem og skole som en beskyttende faktor for å forebygge at ungdommen får det verre.

Avslutningsvis vil det være relevant å nevne at læreren må være bevisst i forhold til sin rolle, hvor læreren sitter på en overordnet makt med tanke på ungdommens skolegang. Informant 2 uttrykte spesielt at man skulle ta kontakt med hjemmet dersom man så det som en nødvendig avgjørelse med tanke på elevens beste, da man ikke skulle blande seg inn bare for nysgjerrighetens skyld. Læreren er pliktig til å avholde minst en foreldresamtale hver termin, men det vil likevel ikke bety at foreldre som bor hver for seg må møte til en felles samtaletime. Foreldre med foreldreansvar har ifølge barnelovens §50 (1982) rett til å få opplysninger fra skolen. Dersom foreldrene er i et sårt og konfliktfylt samlivsbrudd, kan læreren tilby separate samtaler (Olsen & Skogen, 2014, s. 86). Slik sett vil god planlegging vil være et nøkkelord som kan fremme likebehandling av foreldrene, samtidig som man ivaretar ungdommen. Skolen er ikke automatisk pliktig til å sende informasjon til to adresser, dersom elevens foreldre bor i separate hjem (Olsen & Skogen, 2014, s. 84) Likevel kan det oppleves vanskelig for en elev som får utdelt et enkelt skriv, som skal deles til hver av de to foreldrene. Med dagens teknologiske hjelpemidler, vil det ikke kreve mye energi å kopiere opp et ekstra skriv til de elevene med skilte foreldre. Samarbeidet mellom hjem og skole skal ikke baseres på skolens premisser alene, men også inkludere foreldrenes behov og ta utgangspunkt i deres situasjon (Nordahl, 2007, s. 26).

6. Konklusjon

Et viktig funn i resultatene fra analysearbeidet var at alle informantene opplevde atferdsendringer hos elever i samlivsbrudd. Ut fra resultatene ser det ut til at samlivsbrudd har en påvirkning på elevene. Problemstillingen tok utgangspunkt i hvordan skolen kan møte og ivareta ungdom i samlivsbrudd, hvor arbeidet i sin helhet har bidratt til å gjøre undertegnende mer bevisst på akkurat dette. Ulvund (2007, s. 72) påpeker at ungdom takler samlivsbrudd dårligere i motsetning til andre aldersgrupper, hvor det kan oppstå reaksjoner som omhandler ungdommens psykiske helse. Hvordan ungdommen reagerer kan ha sammenheng med hans eller hennes resiliens. Resiliens handler om hvordan mennesket klarer å evne til å tilpasse seg tross stor motgang, hvor høy resiliens bidrar til mindre psykologisk skade (Høstmark Nielsen & Binder, 2017, s. 88). Funnene viste at læreren bør møte eleven der han er, og ta utgangspunkt i hver enkelt elevs behov hvor samlivsbrudd oppstår. Dermed er individuell oppfølging av elever i samlivsbrudd særdeles viktig, hvor hver elev ble fulgt opp på sin særegne måte (Moxnes, 2003, s. 20). Bronfenbrenners modell ble benyttet for å belyse denne vanskelige livssituasjonen hos ungdom, da den ser ungdommen på individnivå (Aagre, 2014, s. 46). Det var også mulig å benytte de ulike kategoriene i analysekapittelet i modellens ulike nivåer.

Nordahl (2007, s. 26) påpeker at skole-hjem-samarbeidet bør baseres på likeverd og gjensidighet, hvor informantene var særdeles enige i denne påstanden. Selv om de fleste foreldre samarbeider godt med skolen etter samlivsbrudd, må skolen ta hensyn til de foreldrene som opplever foreldresamarbeidet vanskelig. Det er i hovedsak skolen som skal legge til rette for samarbeid med hjemmet, og dermed er det viktig at skolen tar hensyn til og utgangspunkt i foreldrenes situasjon og bevisst ikke misbruker sin maktposisjon (Bergem, 2014, s. 94).

Avslutningsvis vil jeg benytte anledningen til å si at det i dagens samfunn kan virke overraskende at det ikke finnes noen særegne lovgivninger som hovedsakelig omhandler ungdommen, da nasjonal lovgivning omtaler alle unge som barn frem til fylte 18 år. Ungdomsårene blir omtalt som en fase i livet, men med alle de påkjenninger som omhandler ungdommens psykiske og fysiske forandringer ville det muligens være lettere å møte ungdommen der de er dersom skolen hadde mer kunnskaper om dette.

Litteraturliste

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Barneloven, LOV-1981-04-08-7. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven>
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Berglyd, I. W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid: Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2013) *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Collin-Hansen, R. (2013). Barns rettigheter 11-16 år. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.) *Elevmangfold i skolen: 5-10* (1. utg., s. 55-83). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Collin-Hansen, R. (2012). Rettslig regulering av barns oppvekst. I Ø. Kvello (Red.) *Oppvekstmiljø og sosialisering* (1. utg., s. 113-171). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Høstmark Nielsen, G. & Binder, P. E. (2017). Den klassiske psykoanalysens grunnbegreper: Normalutvikling og psykopatologi hos barn og unge. I L. M. Gulbrandsen (Red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg., s. 73-103). Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS

Kvvello, Ø. (Red.). (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Moxnes, K. (2003). *Skånsomme skilsmisser: med barnet i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Oslo: Universitetsforlaget

Nordli Hansen, M. (2005). Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(2), 133-157.

Olsen, M. H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <file:///Users/kristinstadsvold/Downloads/APA+2017.01.01.pdf>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Ramsøy-Halle, G. & Rekstad, E. F. (2009). *Barn og samlivsbrudd: På hvilken måte kan skolen hjelpe barn som opplever samlivsbrudd?* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo).

Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31157/MASTEROPPGAVExINNLEVERTx8.6.2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rye, H. (2009). *Barn med spesielle behov: Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Skjørten, K., Barlindhaug, R. & Lidén, H. (2007). *Delt bosted for barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (1. utg., s. 17-45). Oslo: Gyldendal akademisk

Ulvund, S. E. (2009). *Forstå barnet ditt: 12-16*. Otta: Cappelen Damm AS

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Informasjon om prosjektet

Mitt navn er Kristin Storbråten Stadvold og jeg er lærerstudent ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Jeg har snart fullført tre år ved studiet grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn og skriver i disse tider en bachelor-oppgave innen faget pedagogikk og elevkunnskap.

Betydning av å være med på intervjuet

Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ metode, i form av intervju, for innsamling av empiri til arbeidet med min bacheloroppgave. For å gjennomføre intervjuet må du skrive under på et samtykkebrev, som en dokumentasjon på din anonymitet i arbeidet med oppgaven. Du har også rett til å avbryte intervjuet når du selv ønsker det.

Målet med intervjuene er å få en bedre forståelse og oppfatning gjennom oppfølgingen skolen kan tilby ungdom som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene. De siste årene har psykisk helse blant barn og ungdom fått et større fokus, hvor prestasjon og utseende spiller en særlig stor rolle. Psykisk helse er fortsatt preget av mye tabu, hvor mange barn og unge lider uten at vi i skolen vet om det. En individuell krise som blir spesielt alminneliggjort er samlivsbrudd Dette er et tema som interesserer meg og som jeg ønsker mer kunnskap om. Jeg har derfor laget en problemstilling som setter et spesielt fokus på skolens, og særlig kontaktlærers, rolle når ungdom opplever samlivsbrudd mellom foreldrene.

Problemstilling

"Hvordan skal skolen møte og ivareta ungdom som opplever samlivsbrudd mellom foreldrene?"

Intervju-guide

Kategori	Spørsmål
<p>Innledning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informasjon/Bakgrunn <p>Overgang</p> <ul style="list-style-type: none"> - Møtet med ungdommen - Skole-hjem samarbeid - Oppfølging fra skolen 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor lenge har du jobbet som lærer? - Har du erfaring som kontaktlærer? - Har du tidligere opplevd situasjoner hvor ungdom opplever samlivsbrudd? <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har du gått frem i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd? - Hva kjennetegner en elev som har opplevd samlivsbrudd? Hva opplever du som lærer, for eksempel i en klasseromssituasjon? - Kan det være aktuelt med tilpasset opplæring i slike situasjoner? - Hvordan fungerer samarbeidet mellom skole og foreldre etter et samlivsbrudd? for eksempel: samtaletimer, informasjon, og lignende. - Spesielle hensyn som bør ivaretas i henhold til eleven? - Hvordan har du fulgt opp elever som har opplevd samlivsbrudd? - Eventuelt hvilke organer kan det være aktuelt å forholde seg til? - Erfaringer med disse?

Avslutning - Utfyllende tilleggsspørsmål	<ul style="list-style-type: none">- Avsluttende kommentarer- Spørsmål?- Mer på hjertet?
--	---

Vedlegg 2: Intervju med informant 1

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- Jeg har jobbet som lærer i snart 30 år.

Har du erfaring som kontaktlærer?

- Ja, jeg har vært kontaktlærer i ca. 20 år.

Har du tidligere opplevd situasjoner hvor ungdom opplever samlivsbrudd?

- Ja, flere ganger.

Hvordan har du gått frem i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd?

- Det har blitt mange en-til-en samtaler!

Hva kjennetegner en elev som har opplevd samlivsbrudd? Hva opplever du som lærer, for eksempel i en klasseromssituasjon?

- Først og fremst sorg, men også sinne og uro i forhold til hvordan dette kommer til å bli?

Kan det være aktuelt med tilpasset opplæring i slike situasjoner?

- Av og til ja, men først og fremst tilpasningen i hverdagen med lekser, osv.

Hvordan fungerer samarbeidet mellom skole og foreldre etter et samlivsbrudd? For eksempel: Samtaletimer, informasjon og lignende.

- I en halvpart av tilfellene helt greit, mens i den andre halvparten er det klart mer arbeidskrevende.

Spesielle hensyn som bør ivaretas i henhold til eleven?

- Ja, det er viktig med likebehandling av foreldre så langt som overhodet mulig.

Hvordan har du fulgt opp elever som har opplevd samlivsbrudd?

- En-til-en samtaler over lang nok tid.

Eventuelt hvilke organer kan det være aktuelt å forholde seg til?

- Som oftest ordner vi dette på skolen og gjerne i samråd med ledelsen.

Erfaringer med disse?

- I all hovedsak meget gode erfaringer.

Spørsmål?

- Nei.

Mer på hjertet?

- Alltid! Lykke til!

Vedlegg 3: Intervju med informant 2

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- Jeg har jobbet som lærer i over 20 år.

Har du erfaring som kontaktlærer?

- Ja, jeg har jobbet som kontaktlærer i ca. 13 år.

Har du tidligere opplevd situasjoner hvor ungdom opplever samlivsbrudd?

- Jeg har opplevd at noen ungdommer opplever samlivsbrudd i nær familie, men som regel har det skjedd før elevene kommer til ungdomsskolen.

Hvordan har du gått frem i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd?

- Ved samlivsbrudd varierer det veldig mye i hvilken informasjon man får som kontaktlærer. Ofte må man oppleve en forandring i elevens væremåte, før man finner det ut. Andre foresatte forteller dette selv. Det er mye tabu rundt dette, og mange føler at det kan være vanskelig å snakke om dette. I de fleste tilfeller er det ikke selve samlivsbruddet som er det verste, men tiden før samlivsbruddet som elevene må igjennom. Det er en usikkerhet om fremtiden som for eksempel tanker om foreldrene kommer til å gå fra hverandre, hvem skal eleven bo hos og hvor den ene av foreldrene skal flytte, osv. Og ikke minst alle de samtalene eller uenighetene som er mellom foreldrene som kan oppleves angstfylt hos eleven. Dersom jeg registrerer eller får tilbakemeldinger om atferdsendringer (innadvendthet eller utagering) hos eleven min, så prater jeg med eleven og prøver å finne ut hva som skyldes dette. Det vil si en dialog mellom elev og kontaktlærer, som en slags bekreftelse eller tilbakemelding til eleven at jeg ser at han eller hun har det vanskelig eller tenker på noe som plager deg. Her kan jeg eventuelt anbefale sosiallærer eller helsesøster som vedkommende kan prate med om det vanskelige. Jeg forteller eventuelt at atferdsendringen må tas opp med foreldrene, hvis samtaletimer er i nærmeste fremtid så tar jeg det der, ellers så blir det telefonisk kontakt. Vi har også mulighet til å gi

faglige tilbakemeldinger på IUP eller skriftlig kontakt på mobilskolen. Alt dette er ment som til det beste for barnet, man skal aldri rote borti noe for sin egen nysgjerrighets skyld.

Hva kjennetegner en elev som har opplevd samlivsbrudd? Hva opplever du som lærer, for eksempel i en klasseromssituasjon?

- Noen elever blir mer stille, andre mer utagerende. Dette varierer veldig. Det kan vises på karakterer, muntlig aktivitet, unngår medelever/venner, flere anmerkninger enn tidligere (for eksempel glemme gym-tøy, lekser, innleveringer, bøker, underskrift på skriv til foreldrene, og lignende), spiser lite eller glemt matpakke, kommer for sent, lite søvn (ofte trøtt), hodepine, og lignende.

Kan det være aktuelt med tilpasset opplæring i slike situasjoner?

- I mange tilfeller trenger elevene tilpasninger i forhold til tempo/mengde på lekser, innleveringer, og lignende. Det er nok en del kaos for mange! Alle faglige og sosiale forhold hos eleven blir fortløpende vurderinger av lærere på teamet. Fokuset er da tilretteleggelse for det beste for barnet i denne perioden. Målet er at barnet får likevel prestere det det klarer ut fra sin livsmestring heller enn å gi opp skolen.

Hvordan fungerer samarbeidet mellom skole og foreldre etter et samlivsbrudd? For eksempel: Samtaletimer, informasjon og lignende.

- Skole-hjem-samarbeid har fungert bra etter samlivsbrudd, men har også måttet ha separate samtaler der foresatte ikke kan snakke sammen. Begge parter skal ha samme informasjon fra skolens side, derfor blir alle skriv sendt til begge foresatte. Da er det også viktig at skolen involverer begge foresatte etter samlivsbrudd. Det gir signaler om at begge to er like viktige i det som skjer på skolen angående barnet deres. Jeg er nøye med det når det skal innkalles foresatte eller det skal utleveres informasjon, og da er det særdeles viktig å vite om samværsrett og lignende. Jeg tar kontakt for dialog med foresatte når det gjelder samlivsbrudd. Dette er viktig i forhold til lovverket også. Da tenker jeg spesielt på samværsrett.

Spesielle hensyn som bør ivaretas i henhold til eleven?

- Eleven kan være veldig sårbar ved samtaletimer, og da er det viktig å ha førsamtaler med eleven for å gjøre dette så trygt som mulig, Elever som har opplevd samlivsbrudd har samtaler med meg, dette er for å forvise meg om at de har det trygt og godt, noe som gir grobunn for læring. Noen ganger må man kontakte for eksempel helsesøster. Skolen har et tett samarbeid med flere tjenester som fungerer for eleven i ulik grad. Mange elever synes at det er vanskelig å snakke med ukjente.

Hvordan har du fulgt opp elever som har opplevd samlivsbrudd?

- Det må bli noe lignende av det jeg svarte på i forrige spørsmål.

Eventuelt hvilke organer kan det være aktuelt å forholde seg til?

- Det må være helsesøster, eller andre tjenester skolen samarbeider med.

Erfaringer med disse?

- Det er forskjellig fra elev til elev.

Spørsmål?

- Nei.

Mer på hjertet?

- Som en avslutning vil jeg si at det ikke finnes entydige svar, og at hver enkelt elev som opplever dette må følges opp på sin særegne måte. Men det som er viktig er at elevene det gjelder følges opp om det er igjennom samtaler, tilpasninger til lekser eller andre forhold.

Vedlegg 4: Intervju med informant 3

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- Jeg har jobbet som lærer siden 2001, ca. 16 år.

Har du erfaring som kontaktlærer?

- Ja, i alle årene jeg har jobbet.

Har du tidligere opplevd situasjoner hvor ungdom opplever samlivsbrudd?

- Ja, flere ganger.

Hvordan har du gått frem i møte med elever som har opplevd samlivsbrudd?

- Jeg snakker alltid med elevene på elevsamtaler om hvordan de har det hjemme. Å snakke om hvordan de har det i forhold til å bo to ulike steder eller hvordan de har det i forhold til samlivsbrudd er naturlig å ta opp, selv om elevene ikke alltid sier så mye, og for de som bor to ulike plasser.

Hva kjennetegner en elev som har opplevd samlivsbrudd? Hva opplever du som lærer, for eksempel i en klasseromssituasjon?

- Flere jeg har vært borti har fått det vanskeligere. Det kan være i forhold til fag, venner, atferd, og lignende.

Kan det være aktuelt med tilpasset opplæring i slike situasjoner?

- Det viktigste tenker jeg er at de blir sett ekstra mye, og at vi snapper opp etter deres behov. Det jeg tenker de trenger mest er noen å snakke med som de stoler på, i tillegg til at det faglige tilpasses for en periode.

Hvordan fungerer samarbeidet mellom skole og foreldre etter et samlivsbrudd? For eksempel: Samtaletimer, informasjon og lignende.

- Det er svært varierende hvor mye foresatte forteller til skolen, men jeg tenker det er viktig å ha en kommunikasjon på dette. Jevnlig mail kan være en fin ting som jeg har brukt.

Spesielle hensyn som bør ivaretas i henhold til eleven?

- Det er viktig at eleven blir sett og at det er flere samtaler hvis det er behov. Kontaktelev eller miljøarbeider – ut fra det som passer.

Hvordan har du fulgt opp elever som har opplevd samlivsbrudd?

- For eksempel ved jevnlig mail, en gang i uka eller hver 14. dag. Hører hvordan det går med dem.

Eventuelt hvilke organer kan det være aktuelt å forholde seg til?

- Tverrfaglig team kan være en god ting.

Erfaringer med disse?

- Jeg har ikke direkte erfaring med dette, men har hørt mye bra om det.

Spørsmål?

- Nei.

Mer på hjertet?

- Nei.

Vedlegg 5: Analyse av resultater fra intervju

Kategori	Informant 1	Informant 2	Informant 3
Erfaring/Bakgrunn	Erfaren lærer på ungdomstrinnet, kontaktlærer. Har opplevd at elever har opplevd samlivsbrudd mellom foreldrene.	Erfaren lærer på ungdomstrinnet, kontaktlærer. Har opplevd at elever har opplevd samlivsbrudd mellom foreldrene.	Erfaren lærer på ungdomstrinnet, kontaktlærer. Har opplevd at elever har opplevd samlivsbrudd mellom foreldrene.
Oppfølging av ungdommen	En-til-en-samtaler, tilpasning i hverdagen med for eksempel lekser.	Dialog mellom elev og kontaktlærer (for eksempel ved endret atferd), anbefalt helsesøster/sosiallærer, tatt kontakt med foreldrene. Faglige tilbakemeldinger via IUP og kontakt via mobilskole.	Dialog om hjemmeforhold ved samtaler med hver enkelt elev, gjerne ved elevsamtaler. Mener det er naturlig å spørre om dette, selv om ikke eleven sier så mye selv. Legger vekt på at det er viktig at eleven blir sett, og legger gjerne opp til flere samtaler ved behov.
Tilpasset opplæring for ungdom som har opplevd samlivsbrudd?	Tilpasser av og til, men først og fremst tilpasning i hverdagen.	Tilrettelegger for barnets beste i perioder, hver enkelt elev må følges opp på sin særegne måte, for eksempel med tanke	Tilrettelegger opplæringen etter hver enkelt elevs behov. Tilpasser den faglige opplæringen for en periode.

		på lekser.	
Skole-hjem-samarbeid	<p>I ene halvparten av foreldregruppen er skole-hjem-samarbeidet helt greit, mens i den andre halvdel er det mer arbeidskrevende.</p> <p>Viktig med likebehandling av foreldrene som overhodet mulig.</p>	<p>Har stort sett fungert bra. Har også hatt separate samtaler, der foresatte ikke kan snakke sammen. Gir bevisst begge parter samme informasjon fra skolens side.</p> <p>Poengterer at det er viktig at skolen involverer begge foresatte etter samlivsbrudd.</p> <p>Likebehandling av foreldrene er en viktig faktor for å ivareta eleven. Legger vekt på at det er viktig å vite om samværsrett og lignende. Tar kontakt for dialog med foresatte når det gjelder samlivsbrudd.</p>	<p>Følger opp eleven via mail med foreldrene, samtaler ved behov. Gjerne en gang i uka, eller hver fjortende dag. Varierer hvor mye informasjon hjemmet gir til skolen.</p>
Rutiner rundt samlivsbrudd, evt. kontakt med andre organer.	<p>Ordner dette vanligvis på skolen, gjerne i samråd med ledelsen. Har gode erfaringer med dette.</p>	<p>Helsesøster, sosiallærer eller andre tjenester skolen samarbeider med. Tar det opp på samtaletime, evt. via telefon med hjemmet.</p>	<p>Tverrfaglig team (har ingen erfaring med dette selv, men har hørt mye bra om det).</p>

Dialog	En-til-en-samtaler med eleven over lang nok tid.	Samtaler mellom elev og kontaktlærer.	Samtaler med elev, hvem eleven samtaler med avhenger av hvem eleven har best relasjon til.
Kjennetegn på en elev som har opplevd samlivsbrudd	Sorg, men også sinne og uro i forhold til usikkerheten rundt hvordan ting vil bli.	Varierer mellom mer stille eller mer utagerende elever. Kan også vises via karakterer, muntlig aktivitet, unngår medelever/venner, flere anmerkninger enn tidligere (for eksempel glemme gym-tøy, lekser, innleveringer, bøker, underskrift på skriv til foreldrene, og lignende), spiser lite eller glemt matpakke, kommer for sent, lite søvn (ofte trøtt), hodepine, og lignende.	Flere har fått det vanskeligere, variasjon i forhold til fag, venner, atferd, og lignende.