

Bachelorgradsoppgave

Læreren som beskyttende faktor for barn som opplever samlivsbrudd

How the teacher can prevent risk factors for children whose parents are going through separation or divorce

Markus Leithe Haukø

GLB360

Bachelorgradsoppgave i Grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn

2013



Avdeling for
Lærerutdanning



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: Markus Leithe Haukø

Norsk tittel: Læreren som beskyttende faktor for barn som opplever samlivsbrudd

Engelsk tittel: How the teacher can prevent risk factors for children whose parents are going through separation or divorce

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

**Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____**

Dato:

underskrift

Forord

Denne bacheloroppgaven handler om læreren som beskyttende faktor og hvordan barn som opplever samlivsbrudd med hjelp fra læreren kan komme gjennom en slik situasjon uten fare for å utvikle psykoemosjonelle vansker.

Samlivsbrudd og skilsmisser er et stadig aktuelt tema som berører barn i alle aldre, og kan som én av flere risikofaktorer være med på å ha en negativ påvirkning for barnets psykiske utvikling. I min oppgave drøfter jeg hvordan læreren kan fungere som en beskyttende faktor for disse barna og hvilke forhold man kan forsterke i den hensikt at barnet skal ha en resilient utvikling. *Relasjonsbygging, mestring, selvoppfatning, atferdsvansker og barnet som individ* er blant de faktorene jeg vektlegger i forhold til hvordan læreren kan være en beskyttende faktor for barnet.

Gjennom at læreren forsterker disse sidene hos barnet vil man ikke bare bygge flere beskyttelsesfaktorer, men man vil også forebygge det som kunne blitt en ekstra belastning for et barn som har opplevd samlivsbrudd mellom sine foreldre.

Min bacheloroppgave er teoretisk kvalitativ, basert både på nasjonal og internasjonal faglitteratur og forskning, kombinert med egne intervju av lærere. Selv om oppgaven er skrevet som en del av grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. kan den likefullt være til nytte for alle som jobber med barn og ungdom, enten det er i barnehage eller på videregående skoler.

Jeg vil takke veileder Sigrid Ness for gode diskusjoner og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Jeg vil også takke intervjuobjekter, medstudenter og de ansatte ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, som har vært behjelpelig ved behov.

Levanger, mai 2013

Markus Leithe Haukø

Innholdsfortegnelse

1.0.1 Presentasjon av oppgaven	5
1.0.2 Metodikk.....	6
2.0.1 Risiko	7
2.1.1 Hva er en risikofaktor?.....	7
2.2.1 Samlivsbrudd som risikofaktor	7
2.2.2 Barn i skolen etter samlivsbrudd	9
2.2.3 Læreren som risikofaktor	10
3.0.1 Hva er en beskyttende faktor?	11
3.1.1 Skolen som beskyttende faktor	11
4.0.1 Relasjonsbygging som beskyttende faktor.....	13
4.1.1 Hvordan bygge gode relasjoner?.....	13
4.1.2 Hvorfor bygge gode relasjoner?.....	14
4.1.3 Hvordan bygge gode relasjoner til hjemmet?	14
5.1.1 Hvordan forsterke elevens selvoppfatning?	16
6.0.1 Mestring	17
6.1.1 Mestring i skolen.....	18
7.0.1 Barn med atferdsvansker.	20
8.0.2 Resiliente egenskaper	23
9.0.1 Det eksistensielle mennesket.....	23
10. Konklusjon	25
11. Litteraturliste.....	26

1.0.1 Presentasjon av oppgaven

Som lærer i dagens skole er det flere ulike oppgaver og utfordringer man møter i løpet av skolehverdagen. Man skal følge opp hver enkelt elev faglig, ha individuelle opplæringsplaner og sørge for at man innfrir elevens rett til tilpasset opplæring. Man skal vurdere elevens faglige prestasjoner hver dag, hver uke og hvert semester, og man skal sørge for å gi gode og konstruktive tilbakemeldinger. I tillegg til den faglige biten av skolehverdagen er det også mange andre områder hvor det er minst like viktig å legge merke til eleven. Som lærer kan man oppleve at enkelte elever knytter seg veldig sterkt til dem, og læreren blir en betydningsfull person i forhold til blant annet utvikling av elevens selvbylde, en signifikante andre. Elever tilbringer mer og mer tid sammen med læreren sin. Læreren sin betydning for at eleven skal ha en best mulig skolehverdag er hevet over en hver tvil, og forskning fra blant andre professoren John Hattie (2009) viser at læreren er den faktoren som er viktigst for elevers læring. Å bygge gode relasjoner med sine elever er noe av det viktigste, om ikke det viktigste, man gjør som lærer. Som nevnt vil man som lærer for mange elever være den signifikante andre, og for mange kan det forholdet man har utviklet til sin egen lærer være avgjørende for videre skolegang og barnets psykiske utvikling, den dagen eleven opplever en personlig krise (Overland, 2007).

En personlig krise som flere av dagens skoleelever opplever er samlivsbrudd. Tall fra statistisk sentralbyrå viser at i 2012 bodde 25,1 % av norske barn sammen med én av sine foreldre. Som barn i denne sammenheng regnes *en person som er bosatt i samme bolig/privathusholdning som minst en av foreldrene, og som ikke selv er i samliv og/eller bor sammen med egne barn. Barn er biologiske barn og adoptivbarn. Fosterbarn regnes ikke som barn* (URL 1). For barn i skolegyktig alder, 5-16 år, ligger prosentandelen over resten av aldersgjennomsnittet med 28,6 %. Når man ser slike tall over hvor stor andel av barn som lever med kun en av sine biologiske foreldre er det flere ulike faktorer man må ta hensyn til., og man kan tenke seg at det er flere ulike årsaker til nettopp dette. Dødsfall, prøverørsbefruktning og foreldre som ikke hadde kontakt med hverandre siden før endt svangerskap kan være enkelte årsaker til at barnet bare bor med en av sine biologiske foreldre. Uansett viser tallene at en stor del av norske barn lever med kun en av sine biologiske foreldre, og i tall fra statistisk sentralbyrå viser også at i 2011 opplevde 12 377 barn under atten år at sine foreldre tok ut separasjon (URL 2).

Med bakgrunn i disse tallene kan man gå ut i fra at de aller fleste lærere i norske skoler har elever som enten opplever eller har opplevd at sine foreldre flytter fra hverandre. Forskning viser til flere ulike risikofaktorer for barn som opplever samlivsbrudd. Barn som har foreldre som skiller lag opplever selv en enorm følelsesmessig påkjenning, psykologisk forvirring, belastede forhold og store omveltninger i sitt eget liv (Haggerty, Sherrod, Garmezy & Rutter, 1996). I tillegg viser forskning at man nå ikke kun ser på samlivsbruddet som en enkeltstående risikofaktor for barn, men at den må bli sett i sammenheng med de kumulative risikofaktorene barn opplever med alt som skjer rundt et samlivsbrudd (Cummings & Davies, 2002).

Basert på disse forskningsresultatene og tallene fra statistisk sentralbyrå som viser hvor mange norske barn som opplever samlivsbrudd har jeg altså valgt en oppgave hvor jeg drøfter *Hvordan læreren kan være en beskyttende faktor for barn som opplever samlivsbrudd?*

1.0.2 Metodikk

Min bacheloroppgave er teoretisk kvalitativ og vil være en kombinasjon av hovedsakelig faglitteratur og intervju med grunnskolelærere. Dette valget har jeg tatt i samråd med min veileder etter en vurdering sett i forhold til min problemstilling. For at jeg skal få et ønsket resultat og kvalitet på min oppgave så vil det å basere den på annen litteratur og forskning gi et best mulig sluttprodukt. Observasjoner har ikke vært aktuelt fra min side siden jeg ikke ville hatt hverken tid eller resurser til å få hensiktsmessig og kvalitetssikret godt nok resultat. Jeg har intervjuet to lærere som har jobbet i skolen i henholdsvis 16 og 19 år, hvor den ene læreren har førskolelærerutdanning samt etterutdanning med småskolepedagogikk, veiledningspedagogikk, spesialpedagogikk og musikk. Den andre læreren har fireårig allmennlærerutdanning med 5-9-årspedagogikk, forming, biologi og veiledningspedagogikk. Valg av intervjuobjekter ble gjort på det grunnlag at jeg ville ha to lærere med lang fartstid i grunnskolen, og som var godt anerkjent av sine kolleger og studenter som har hatt dem som veileder i løpet av sine praksisperioder.

Intervjuene ble gjort individuelt med hver lærer, hvor de fikk presentert min problemstilling og et spørsmål. Etter dette fikk de ytret sine meninger, synspunkter og yrkeserfaringer i forhold til min problemstilling og de aktuelle oppfølgingsspørsmålene. Intervjuene var semistrukturerte i den forstand at jeg hadde enkelte spørsmål klar på forhånd samtidig som jeg tilpasset intervjuene i forhold til hva intervjuobjektene valgte å trekke fram. Informasjonen jeg fikk fra mine intervjuobjekter har blitt understøttet av relevant faglitteratur. På enkelte

områder bruker jeg også informasjon fra mine intervjuobjekter til å bekrefte hva internasjonal forskning sier jfr. barn som har opplevd samlivsbrudd.

I løpet av prosessen har jeg hatt det som best kan beskrives som en pragmatisk tilnærming av stoffet i forhold til min problemstilling, men samtidig mer hellende mot deduktiv enn induktiv, basert på mine forkunnskaper om lærerens viktighet for sine elever i ulike sammenhenger. Likevel har valget av litteratur vært såpass bredt at når litteraturstudiene startet så ble det en pragmatisk tilnærming.

2.0.1 Risiko

Risiko og risikoforskning har sitt utspring i epidemiologien (Læren om befolkningshelse, forløp, årsak og konsekvens). I en slik sammenheng blir risiko omtalt som ulike faktorer som kan bidra til å fremme eller hemme sykdom og mangler som kan føre til psykiske og fysiske lidelser og vansker (Haggerty et al, 1996). Faren for å utvikle vansker og lidelser varierer etter størrelsen og varigheten på risikofaktoren. Nyere forskning viser også at det å være utsatt for flere ulike risikofaktorer samtidig, kumulativ risiko, kan være mer belastende enn én enkeltstående risiko (Drugli, 2008).

2.1.1 Hva er en risikofaktor?

En risikofaktor for et barn kan beskrives som et belastende forhold som statistisk vil øke faren for at barnet kan utvikle psykoemosjonelle vansker (Drugli, 2008). Ulike risikofaktorer for barn kan være alt i fra fysiske, somatiske og psykologiske egenskaper ved barnet selv, belastende familieforhold som for eksempel samlivsbrudd, dårlig parforhold og andre negative oppvekstvilkår. Ytre faktorer som for eksempel negative skoleerfaringer kan også være én av flere risikofaktorer for et barn i løpet av oppveksten. Det som avgjør om noe får sin definisjon som risikofaktor er at man ser større grupper som har opplevd å få enten psykiske eller fysiske plager etter å ha blitt utsatt for den samme belastningen. Barnets sårbarhetsnivå vil også være med på å avgjøre hvor belastende en definert risikofaktor kan være. Jo flere risikofaktorer et barn blir eksponert for, jo mer sårbart vil det barnet bli og enkelte risikofaktorer kan gjøre større utslag hos det barnet. Andre barn som kanskje ikke opplever like mange risikofaktorer kan tåle påkjenningen fra en felles risikofaktor bedre enn et barn som har opplevd flere andre risikofaktorer før den samme inntreffer også hos dette barnet(Drugli, 2008).

2.2.1 Samlivsbrudd som risikofaktor

Som nevnt er det ikke bare samlivsbruddet i seg selv som er en risikofaktor for barnet, men også de andre situasjonene som oppstår rundt et samlivsbrudd. Barn og unge som opplever flere risikofaktorer samtidig blir utsatt for det vi omtaler som kumulativ risiko, barn som opplever samlivsbrudd i sin familie vil ofte være utsatt for kumulativ risiko før selve samlivsbruddet skjer, og som nevnt tidligere vil dette være en lik stor risiko som samlivsbruddet i seg selv. Når det forekommer et samlivsbrudd vil det ofte være på bakgrunn av flere ulike hendelser som til slutt har gitt det utslaget at partene velger å flytte fra hverandre. Det er store sjanser for at familien har vært konfliktpreget over lengre tid før selve samlivsbruddet, og familier med høyt konfliktnivå blir omtalt som en risikofaktor for at barn kan utvikle sosiale og emosjonelle vansker (Haugen, 2008). Alle hjem vil ha ulike former for konflikter, men det er konfliktens grad og omfang som avgjør om dette er en risikofaktor. Det blir antatt at når konfliktnivået når et slikt nivå at det påvirker familiesituasjonen vil det også ha andre uheldige utfall for barnet. Foreldre med høyt konfliktnivå kan utvise mangler når det kommer til barneoppdragelse og som rollemodeller vil foreldrene ha en uheldig påvirkningskraft på sine barn. Forskning viser at konfliktnivået mellom foreldre like ofte kan øke som forsvinne i løpet av året etter endt samboerskap, og denne faktoren er en av de som er særs viktig med tanke på barnets sosioemosjonelle utvikling. Det er flere risikofaktorer rundt dette, men med barnet i fokus er det spesielt to konfliktområder som eskalerer etter samlivsbruddet og som påvirker det mer enn tidligere. Krangler og uenigheter rundt samværsrett og bostedsrett vil være med på å prege barnet og barnets miljø. I tillegg så vil det økte fokuset på barnet og foreldrenes krangler om foreldrerettigheter og bostedsrett være med på å påvirke barnets emosjonelle atferd (Haggerty et al, 1996).

Hvilke av foreldrene som ender opp med bostedsrett og samværsrett kan også være en risikofaktor. Forskning og faglitteratur har delvis stor uenighet på dette området angående hvem som får bostedsrett og om barn med foreldre som bor hver for seg er i en større risikosone enn barn med foreldre som bor sammen (Moxnes, Kvaran, Kaul & Levin, 2001, Moxnes, 2004, Haggerty et al, 1996). Barnets kjønn og alder er to faktorer som påvirker hvordan det takler samlivsbruddet og en ny hverdag med to hjem. Om det er mor eller far som får bostedsrett og barnets omgang med den forelderen med samværsrett kan ha både positive og negative ringvirkninger, alt avhengig av omstendighetene. Når det kommer til barn med delt bosted så viser nyere forskning til at dette kan være enten det beste eller det verste for

barnet. Forskning viser til at barn som opplevde at det var et tett og godt samarbeid mellom mor og far, med et lavt konfliktnivå klarte seg best, sammenlignet med barn som levde med bare en forelder. Forskningen viste også at barn med delt bosted, men med foreldre med et høyt konfliktnivå, var de som kom dårligst ut av alle (Maccoby & Mnookin, 1992)

2.2.2 Barn i skolen etter samlivsbrudd

Forskning basert på intervju av lærere og observasjoner viser til flere ulike former for atferdsendring hos barn som opplever at sine foreldre skiller lag (Wallerstein & Kelly, 1980). Lærernes oppfatning av sine elever før og etter samlivsbruddet står i samsvar med det også annen forskning sier om skilsmissebarn. Hvor godt barna taklet samlivsbruddet sto i samsvar med hvordan situasjonen hadde vært i hjemmet både før samlivsbruddet skjedde, og hvordan forholdet til barnets foreldre var etter samlivsbruddet. Barn som kom i fra hjem som hadde vært preget av et høyere konfliktnivå fra før var allerede mer utsatt enn barn som kom i fra et mer normalisert hjem. I familier hvor konfliktnivået enten var på et like høyt nivå, eller ekspanderte, etter samlivsbruddet hadde også barn som var i en større risiko enn familier hvor konfliktnivået sankt etter samlivsbruddet. Barn som hadde delt bosted mellom foreldre som klarte og samarbeid på et godt nivå, uten at deres egne konflikter påvirket barnet, hadde også de barna som klarte seg best på skolen i etterkant av skilsmissen, dette gjaldt spesielt for de på småskoletrinnet. Observasjoner fra lærerne viste til at rundt to tredjedeler av elevene hadde synbare atferdsendringer på skolen etter foreldrenes samlivsbrudd (Wallerstein & Kelly, 1980). Selv om barna varierte veldig i hvordan de uttrykte seg etter samlivsbruddet var skoleprestasjoner det som kom best til uttrykk, og rundt halvparten av barna ble beskrevet av sine lærere for å ha et høy nivå av angst. Spesielt barnas tanker og bekymringer rundt familiesituasjonen var det som fikk fram disse tankene. Lærerne kunne også rapportere at en av fem elever var trist eller deprimert. Dette var mer tydelig blant de yngre elevene, trolig som et resultat av at de enklere viser sine følelser på skolen og for læreren (Wallerstein & Kelly, 1980).

Alle disse trekkene som blir trukket fram er de samme som de lærerne jeg har intervjuet nevner når de skal beskrive *sine* erfaringer med barn etter samlivsbrudd i sine egne klasser. Både det med angst og uttrykk av følelser trakk de også fram i løpet av intervjuene. Det samme med hvordan barn som allerede kom i fra risikofamilier viste seg og være mer utsatt enn barn som kom i fra tryggere hjem med flere beskyttelsesfaktorer rundt seg. De trakk også fram barn som hadde stabile skolefaglige prestasjoner etter samlivsbruddet, noe Wallerstein og Kelly (1980) også viser til i sin fagtekst. Der kommer det fram at en tredjedel av barna

ikke viste noen betydelige endringer etter samlivsbruddet. Dette var ofte de elevene som presterte godt faglig også før samlivsbruddet, og hos enkelte elever kunne man også se en bedring i skoleprestasjonene. Barn som var utsatt for kumulativ risiko før samlivsbruddet var de som reagerte tydeligst på foreldrenes samlivsbrudd, uavhengig av konfliktnivået foreldrene selv imellom.

2.2.3 Læreren som risikofaktor

For barn som opplever samlivsbrudd kan skolen bli en arena som utvikler seg til å bli nok en belastende faktor i deres hverdag. I stedet for at det blir møtt med varme og trygge rammer så kan en lærer som ikke viser forståelse for barnets emosjoner også påvirke barnet på samme måte som andre risikofaktorer. Barn som har opplevd samlivsbrudd vil få andre behov både sosialt, emosjonelt og miljømessig etter samlivsbruddet enn hva de hadde før. Klarer ikke skolen og læreren å tilrettelegge dette for barnet blir også dette miljøet nok en belastning, og barnet kan oppleve at skolen blir en ekstra belastning. Dette kan igjen ha en negativ effekt med tanke på barnets sosioemosjonelle utvikling (Overland, 2009).

Skolen og læreren kan for barn fungere både som risikofaktor og beskyttelsesfaktor. I Øyvind Kvellos bok «Barn i risiko, skadelige omsorgssituasjoner» (2010) presenterer han en oversikt over ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer, basert på forskning fra fagpersoner som George Bonanno, John Buckner og Jerry Zimmerman med flere. Skolen blir nevnt som en potensiell risikofaktor hvis den er preget av hyppige utskiftninger blant de ansatte, sykefråver, lite struktur og dårlig kontakt mellom skolens voksne og barn. For at skolen i større grad skal fungere som en beskyttende faktor bør det være hyppig og langvarig kontakt med barnet, og det å ha foreldre som er engasjert i sitt eget barns skolegang vil også være en beskyttende faktor. Grunnen til at kontakten bør være langvarig for at det skal være en beskyttende faktor er at den beskyttende faktoren bør være tilstede lengre enn risikofaktoren. En elev som har utviklet et trygt og nært forhold til sin lærer vil ikke få samme utbytte av han/hun som beskyttelsesfaktor hvis kontakten til den aktuelle læreren blir mens eleven enda blir preget av en risikofaktor.

Enkelte barn som opplever samlivsbrudd kan reagere på dette med utagerende atferd på skolen. Hvordan læreren takler dette kan være med på å avgjøre hvordan elevens skolegang vil utvikle seg videre. Har ikke læreren kompetanse til å takle dette kan forholdet mellom læreren og barnet havne i en negativ spiral hvor læreren prøver å utøve mye kontroll over

barnet med strenge, kommanderende beskjeder i stedet for at samme situasjoner kunne blitt løst med en roligere og vennligere tilnærming til eleven. I tillegg til de som reagerer utagerende finnes også de som får et motsatt atferdsmønster og får internaliserte vansker. Barn med internaliserte vansker kan ofte *komme bort* i et klasserom med 25 elever, og ikke få noen form for oppmerksomhet fra læreren, hverken positiv eller negativ. I tillegg til oppmerksomhet fra læreren kan slike barn også ofte ha behov for hjelp til å få kontakt med andre i klassen. Får ikke eleven tilstrekkelig med hjelp til dette, i tillegg til liten relasjon til læreren, faller flere beskyttelsesfaktorer bort fra barnet, og risikofaktoren kan få større konsekvenser enn hvis lærerens kompetanse hadde vært mer til hjelp for barnet (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010).

3.0.1 Hva er en beskyttende faktor?

Et begrep som ofte blir brukt innenfor resiliensforskningen og barn i skadelige omsorgssituasjoner er «beskyttende faktor». Barn som blir utsatt for skadelige omsorgssituasjoner, som for eksempel samlivsbrudd, vil bli påvirket av ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer. Risikofaktorer er som nevnt fellesbetegnelsen på de forhold som øker faren for at barnet utvikler vansker når de opplever en skadelig omsorgssituasjon. Beskyttelsesfaktorer vil fungere som en motpol til risikofaktorer og demper risikoen for at barnet utvikler vansker når det blir rammet av én eller flere risikofaktorer (Kvello, 2010).

Hvis barnet skal komme styrket, eller uten for store psykiske påkjenninger, gjennom en personlig krise er det avhengig av å ha flere eller sterkere beskyttelsesfaktorer enn risikofaktorer, og beskyttelsesfaktorene må også være beskyttende i forhold til risikofaktorene. Det hjelper for eksempel ikke barnet at skolen er inkluderende hvis risikofaktoren er omsorgssvikt i hjemmet. Hvis beskyttelsesfaktoren skal være nyttig for barnet bør den altså fungere som en motpol til risikofaktoren (Kvello, 2010).

3.1.1 Skolen som beskyttende faktor

Skolen er én av flere viktige arenaer under barns oppvekst. Barna vil tilbringe store deler av sin oppvekst på skolen, i klasserommet og i samhandling med andre barn og voksne. For at skolen skal ha den hensikt og fungere som en beskyttende faktor og hjelpe barn med å ha en resilient utvikling har kanskje barnets lærer den viktigste rollen av alle. Barn som opplever samlivsbrudd vil være det vi betegner som risikobarn og kanskje ha ekstra behov for de beskyttelsesfaktorene en god lærer kan bidra med. Som jeg nevnte tidligere blir ikke selve

samlivsbruddet lengre betegnet som den største risikofaktoren når en slik hendelse inntreffer, men det vil være de kumulative risikofaktorene et samlivsbrudd medfølger som kan være størst belastning for barnet (Cummings & Davies, 2002). Med kunnskap om slik forskning forstår vi viktigheten at læreren er til stede for barnet igjennom hele skolegangen og bygger trygge og gode relasjoner gjennom sitt nærvær slik at barnet står sterkere rustet allerede før eventuelle konflikter som oppstår før selve samlivsbruddet får preget barnet for mye.

Under mine intervjuer med de aktuelle lærerne i forbindelse med bachelor ble det snakk om de aktuelle forhold og hvordan hjemmesituasjonen før selve samlivsbruddet kan være en risikofaktor for barnet. Lærer 1 fortalte meg om en elev hun hadde hatt tidligere som viste slike tegn. Eleven gikk på småskolen og ble beskrevet som en meget blid, skoleflink og empatisk elev. Hun ble også beskrevet som et emosjonelt barn som til sin alder var meget dyktig til å sette ord på sine følelser og å beskrive hvordan hun hadde det. I løpet av høsten når eleven gikk andre klasse opplevde så læreren en klar endring i elevens atferd. Hun fortsatte å prestere bra skolefaglig, men endret atferd som person. Hun ble meget tilbaketrukket, hadde ofte vondt i magen og var trøtt på skolen. Læreren forteller at hun selv tenkte at det måtte være noe med skolen som plaget eleven og hadde flere samtaler med henne uten at det gav noe klart svar. Etter hvert fortalte eleven at det var noen eldre elever på skolen som plaget henne, noe som i ettertid ikke viste seg å være sant. Læreren inviterte også foreldrene til samtale, en samtale hvor bare mor dukket opp, hvor læreren fortalte hvordan hun opplevde eleven på skolen. Mor til barnet vridde det over til at det måtte være på skolen problemet lå, og de ble enige om at læreren skulle fortsette med sine observasjoner. Eleven ble bare verre og verre utover høsten og siste dag før jul får mor en telefon fra moren som kan fortelle at hun og barnets far skal flytte fra hverandre. Eleven hadde selv ikke vært klar over at foreldrene skulle skille lag før dette, men likevel ble det altså gjort klare observasjoner til atferdsendring fra læreren sin side. Læreren forteller så videre om at når eleven kom tilbake til skolen etter jul så var mange av hennes tidligere atferdsendringer som tristhet, trøtthet og magevondt borte. Eleven snakket åpent om familiesituasjonen både med lærer og medelever og hadde en mer normalisert skolehverdag. Den eleven blir av læreren beskrevet som et resilient barn i den forstand at hun har gode og trygge relasjoner til begge sine foreldre, besteforeldre, medelever og lærere. Spesielt viktigheten til kontaktlæreren kan trekkes fram her. Læreren viste bestandig at hun var der for eleven når hun hadde det ekstra tungt, og dette var eleven selv også klar over. Læreren var en signifikant andre for eleven i løpet av høsten

noe som var basert på bygging av gode relasjoner og positive anerkjennelser av eleven helt i fra starten av elevens skolegang. Ut i fra en situasjon beskrevet som dette kan vi få mer forståelse både for hvordan barn reagerer før det eventuelle samlivsbruddet inntreffer, og viktigheten av at læreren er tilstede og har bygget gode relasjoner med hver enkelt elev helt i fra starten av elevens skolegang.

4.0.1 Relasjonsbygging som beskyttende faktor.

For at læreren skal kunne fungere som en beskyttende faktor for sine elever er det vesentlig at de gode relasjonene er på plass. Relasjonsbygging og relasjonsstyrking er som nevnt noe man bør jobbe med helt i fra starten av hver enkel elevs skolegang. Har man først fått den gode relasjonen til eleven vil man ikke bare være en ressursperson for eleven, men man kan også etter hvert ta opp tøffere kamper med enkelteleven uten fare for at det kan få større konsekvenser for elevens skolegang eller utvikling som person. I tillegg til at man bygger gode relasjoner til sine elever bør man også være bevisst over viktigheten av å ha en god relasjon til hjemmet og til elevenes foreldre. Skal elevene ha en best mulig skolegang er læreren og skolens relasjoner til hjemmet en nøkkelfaktor (Helgeland, 2008).

4.1.1 Hvordan bygge gode relasjoner?

Det er flere ulike måter og strategier man som lærer kan bruke for å være sikker på at man får den gode relasjonen til hver enkelt elev. Relasjonsbyggingen bør starte før eleven starter på skolen. Ulike framgangsmåter på dette kan blant annet være at man som kommende kontaktlærer noen uker før skolestart sender et brev til barnet hvor man skriver noen setninger hvor man ønsker eleven velkommen til skolen og klassen, at man ser fram til dette. Man kan også stille noen spørsmål til både barn og foreldre som de kan svare på. Gjennom dette har man allerede før skolestart fått vist at man bryr seg både om barnet og foreldre (Drugli, 2008). Under mine intervjuer fortalte én av lærerne at hun brukte å gjennomføre dette når hun mottok et nytt kull med førsteklasinger og at hun hadde meget positive erfaringer med akkurat dette. Ikke bare vare det nyttig med tanke på å bygge gode relasjoner med barnet, men man fikk også startet på å bygge gode relasjoner med barnets foreldre. På skolen kan man som lærer bygge gode relasjoner på flere ulike måter ved å være bevisst over sin rolle som lærer. Forskning viser at blant annet lærere som er anerkjennende ovenfor sine elever har gode relasjoner til sine elever og de elevene som har lærere som anerkjenner har også et bedre selvbilde (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010). Ved å møte elevene som en anerkjennende voksenperson som viser genuin interesse for hver enkelt elev har man lagt et godt grunnlag

for at eleven skal ha en positiv skolegang.

Når man anerkjenner og roser sine elever kan man dele opp rosen i to forskjellige deler(Skaalvik & Skaalvik, 2009). Man roser eleven for sine skolefaglige prestasjoner, enten det er faglige prestasjoner i norsk, matematikk eller gym, og også andre skoler relevante prestasjoner etter forventet atferd som og ikke å forstyrre når andre snakker, vente på tur eller rekke opp hånda. Å rose og anerkjenne elever i slike situasjoner er viktig med tanke på mestringsfølelse, motivasjon til videre arbeid og bekreftelse for riktig utført handling. Den andre delen man bør anerkjenne sine elever for, og som er minst like viktig, er at man anerkjenner eleven som person og for elevens personlige egenskaper. Dette er to deler jeg kommer til å komme mer konkret tilbake til senere i oppgaven i forhold til viktigheten av elevens selvoppfatning og hvordan man som lærer kan styrke elevers selvoppfatning blant annet gjennom ros og annerkjennelse av dem både som elev og person.

4.1.2 Hvorfor bygge gode relasjoner?

Relasjonene mellom lærer og elev blir av flere forskere og i flere lærebøker trukket fram som det viktigste handlingsområdet i skolen (Spurkeland, 2011, Haugen, 2008, Hattie, 2009). Elever som har positive relasjoner til sine elever trives både bedre på skolen og i sin egen klasse, de presterer bedre faglig og fungerer bedre i samhandling med sine medelever, alle er disse punkter som blir trukket fram som beskyttelsesfaktorer for barn som opplever en personlig krise (Spurkeland 2011, Pianta, 1999). Får man gode relasjoner til sin elev vil eleven også få tillit til sin lærer. Eleven vil oppleve læreren som en voksenperson man kan stole på og som man føler seg trygg sammen med. For elever som opplever samlivsbrudd og uro i hjemmet vil det å ha trygge omgivelser på skolen være viktig for å forebygge sjansene for at sosioemosjonelle skader skal oppstå. For eleven som har fått den trygge og gode relasjonen til sin lærer, en lærer som er imøtekommende, anerkjennende og som oppriktig viser at man bryr seg om eleven vil den relasjonen være ekstra viktig hvis hjemmet er preget av konflikter, noe det ofte kan være i forkant av samlivsbrudd.

4.1.3 Hvordan bygge gode relasjoner til hjemmet?

Skole-hjem-relasjon er en faktor som lærere alltid må huske å ta hensyn til. I elevens hverdag sammen med sine egne foreldre så har foreldrene en definisjonsmakt hvor deres holdninger ovenfor skolen og lærerne kan være med på å påvirke også deres egne barns syn på skolen (Overland, 2007). Får barna et negativt syn på skolen gjennom sine foreldre kan dette være

med på å påvirke deres skoleprestasjoner og holdninger til det skolen står for. Faller barnets prestasjoner faglig kan dette igjen være med på å påvirke andre faktorer på skolen og flere rammefaktorer som kan være beskyttende faller bort, og barnet står ikke like godt rustet den dagen en risikofaktor som for eksempel et samlivsbrudd oppstår (Helgeland, 2008). Et godt skole-hjem-samarbeid vil i større grad gjøre det enklere for læreren og hjelpe eleven i å utvikle seg både faglig og sosialt, og forsterke elevens selvbylde og personlige identitet. Slike punkter er noe alle foreldre ønsker for sine egne barn, og blant annet gjennom samtaler med foreldre og foresatte kan man få en avklaring hva skolen ønsker for eleven og hva foreldre ønsker for sitt eget barn, og hvordan man sammen kan oppnå disse målene på en best mulig måte (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010).

Intervjuobjektene til min bachelor understreket også viktigheten av å bygge gode relasjoner med foreldre, og viktigheten av dette i forhold til barnets skolegang. Lærer 2 sier i løpet av intervjuet at det å bli kjent med foreldrene er like viktig som å bli kjent med barna. Man må vise foreldrene at man alltid vil barnas beste og at dette ikke går uten et tett samarbeid med foreldrene. Hun sier også blant annet at «*Læreren må være der som en trygghetsfaktor for elevene, uansett familiesituasjon*». Denne tankegangen kan man blant annet støtte opp under av forskningsrapporter som blir belyst tidligere i denne oppgaven om at det er de kumulative risikofaktorene som skjer *før* et eventuelt samlivsbrudd som kan ha mest negativ utfall for barnets psykoemosjonelle utvikling, og at beskyttelsesfaktorene bør være tilstede lengre enn risikofaktorene. Både lærer 1 og lærer 2 mener at blant annet det å inkludere foreldrene i barnas skolehverdag er en viktig måte å få bygget gode relasjoner med foreldrene. Enten det er gjennom telefonisk kontakt, ulike lapper og meldinger med hjem eller det innebærer å invitere foreldrene inn i klasserommet for at de kan få se litt hva barna deres driver med på skolen. Foreldre bør altså få tilbakemeldinger like ofte etter positive hendelser som har skjedd på skolen som når man kontakter foreldrene etter en eventuell negativ hendelse.

5.0.1 Selvoppfatning og selverd

For barn som opplever samlivsbrudd vil deres egen selvoppfatning være en beskyttende faktor. Hvis man som lærer klarer å forsterke elevens selvoppfatning vil den bli fungerende som en beskyttende faktor. Under begrepet selvoppfatning kan man legge både elevens selvfølelse og elevens selvtillit. Man styrker elevens selvtillit og selvfølelse gjennom anerkjennelse av to ulike sider ved eleven. Elevens selvtillit styrkes hovedsakelig gjennom bekræftelse for hva man gjør, mens elevens selvfølelse blir styrket ved en anerkjennelse av

hvem de er (Olsen & Traavik, 2010). Selvpoffatning og selvverd er en av de viktigste beskyttende faktorene for alle elevene i skolen. Sammenlignet med andre grupper viser forskning at personer med lavt selvverd har flere symptomer på sviktende mental helse. Forskning på skoleelever viser de samme resultatene. De elevene som hadde lavt selvverd slet mer med psyken enn andre elever (Skaalvik & Skaalvik, 2009). For elever som opplever en psykisk påkjenning som samlivsbrudd vil altså viktigheten av å opprettholde deres selvpoffatning og selvverd være en uvurderlig beskyttende faktor. Godt selvbilde og selvverd kommer i fra personen selv, basert på deres egne tanker og refleksjoner rundt seg selv. Men som lærer finnes det flere måter å tilrettelegge hver enkelt elevs skolehverdag slik at deres egne selvpoffatninger får en positiv utvikling.

5.1.1 Hvordan forsterke elevens selvpoffatning?

Som lærer kan man ha flere ulike innfallsvinkler når det kommer til hvordan man vil jobbe med at et barn skal få en god selvpoffatning, og selvfølelse. Selvfølelse kan også bli delt opp i to større deler, der den ene delene går på elevens selvpoffatning relatert til skolefaglige prestasjoner mens den andre bygger mer på elevens sosiale selvpoffatning (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Når det kommer til den skolefaglige selvpoffatningen til barnet er det ofte prestasjoner i de ulike fagene barnet har på skolen som avgjør hvordan barnet vurderer seg selv. Som lærer har man et ansvar der man tilrettelegger oppgavene slik at barnet mestrer oppgavene samtidig som han/hun får tilstrekkelig med motstand. Et barn som bare får oppgaver langt under sitt nivå vil ikke oppleve mestringen av disse på en like tilfredsstillende måte som om han/hun klarer å løse oppgaver som har gitt en viss grad av motstand. Oppgaver som er blitt tilpasset barnet sender flere ulike signaler til barnet. Man viser ved tilpassing av oppgaver at man har lagt merke til barnets ferdigheter og at han/hun blir stilt realistiske krav til. For barnets forventning til mestring vil dette være særs viktig, siden man viser at man har klare forventninger til hva denne eleven kan forvente. I klassesammenheng er det viktig at man har en kultur der det viktigste ikke er sammenligninger hvordan de ulike elevene presterer innad i klassen, men hvor individuelle prestasjoner er viktigere. Med en slik tilnærming til elevenes oppgaver der det er tilrettelagt at barnet mestrer største del av de oppgaver man får, kan man også gi oppgaver med en større utfordring som ikke vil være til trussel for elevens selvpoffatning selv om han/hun ikke mestrer den. Som lærer holder det ikke bare å tilpasse hvilke oppgaver barnet får. Underveis i prosessen er det samtidig viktig at man viser anerkjennelse ovenfor barnets ferdigheter og innsats der man gir bekræftelser og oppmuntring mens han/hun jobber med oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

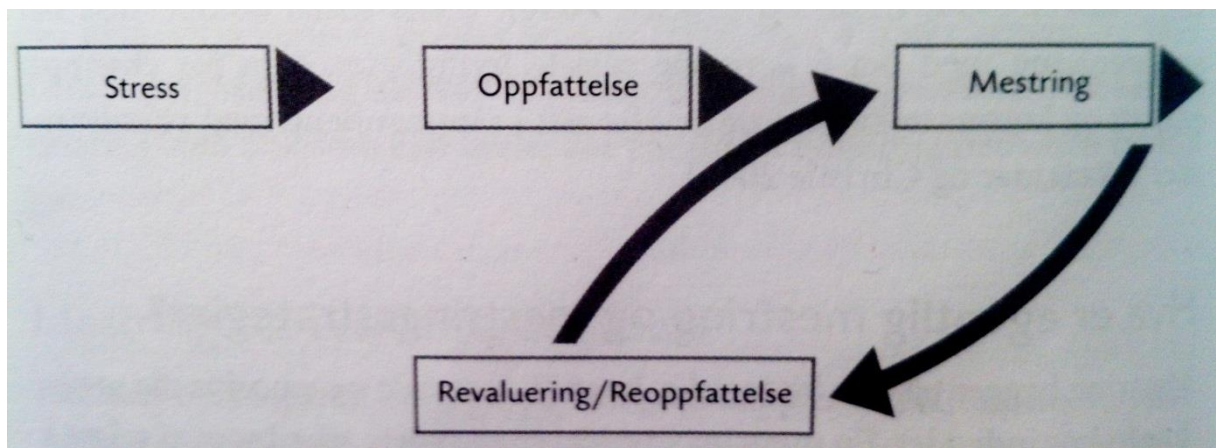
Den andre delen av barnets selvfølelse som ikke blir betraktet som den skolerelaterte delen, men hvordan eleven oppfatter seg selv med tanke på tilknytning til sosiale relasjoner kan kreve en annen tilnærming fra læreren. For at barnet skal få et best mulig selvbylde med tanke på sosiale situasjoner er det viktig at man som lærer ikke bare jobber med barnet som individ, men at man også jobber bevisst med å skape et best mulig klassemiljø. Barn som opplever samlivsbrudd kan reagere både med utagerende atferd og internaliserte vansker, de kan også lide av angst og depresjon (Moxnes, 2004). Som lærer i et klasserom blir det viktig å bidra til å bygge opp et godt klassemiljø hvor barna i klassen viser forståelse og empati for hverandre. Mange barn er i en sårbar situasjon etter samlivsbruddet og som lærer må man skape et så godt klassemiljø at det er rom for elever å være trist og lei seg uten at elevens selvbylde i forhold til sosiale situasjoner tar skade. For barn som opplever kumulativ risiko som samlivsbrudd kan medføre vil altså det med trygghet og trivsel på skolen og klasserommet være en viktig beskyttende faktor. Som lærer har man definisjonsmakt for klasse- og klasseromsmiljø, og gjennom å bygge et trygt miljø hvor barna kan vise sine følelser ovenfor hverandre kan medelever bli en ekstra støtte for barnet hvor de kan være en positiv forsterker for elevens selvbylde i sosiale situasjoner (Olsen & Traavik, 2010).

6.0.1 Mestring

For at barnets selvoppfatning skal bli bedret med tanke på det skolefaglige er mestring og mestringsfølelse to viktige faktorer. Forskning viser til en klar sammenheng mellom barn som presterer godt på skolen og barn som kom takler påkjenningene et samlivsbrudd medfølger (Haggerty et al, 1996). I tillegg til skolefaglig mestring er også sosial mestring en like viktig resiliensfremmende faktor. Barn som sammen med hjelp fra voksne lærer seg gode mestringsstrategier til å håndtere stress, angst og andre risikofaktorer vil ha en bedre sjanse til å komme styrket gjennom en personlig krise som for eksempel samlivsbrudd. Sett i forhold til barn som ikke har like gode strategier på hvordan man skal håndtere dette, de vil også dermed være i en større risiko til å utvikle psykiske vansker som kan hemme dem i løpet av oppveksten og i voksenlivet (Helgeland, 2008).

Mona Bekkhus beskriver mestring som *et grunnleggende element i arbeidet med å bygge et positivt selvbylde, bedre elevenes hverdag og bidra til et sunt psykososialt miljø* (Helgeland, 2008, s 147). Sett i et resiliensperspektiv vil mestring og gode mestringsstrategier være en meget viktig beskyttelsesfaktor. For at barnet skal klare å mestre og å håndtere en påkjenning som samlivsbrudd er det viktig at de mestringsstrategiene det lærer er relevant for situasjonen. Ulike risikofaktorer gir ulik psykisk påkjenning. Sorgreaksjonene kan være like sterke etter et

samlivsbrudd for et barn som det å miste et familiemedlem er for et annet barn. Det viktig er at barnet har kompetansen som kreves for å håndtere den risikofaktoren som akkurat *det* barnet opplever. Gjennom mestring har barnet en målrettet måte å handle på for å overkomme eller minske risikoen det blir utsatt for. Barnet som blir utsatt for stress vil hele tiden evaluere situasjonen i forhold til seg selv og miljøet for å vurdere om det har overkommet eller redusert stress-/risikofaktoren (Illustrert ved fig 1).



Figur 1: Barnets evaluering av stressituasjonen, hentet fra Helgeland, 2008

6.1.1 Mestring i skolen.

Siden barnet vil evaluere seg selv i forhold til resten av miljøet vil skolen være en viktig støttespiller for hvordan barnet håndterer den personlige krisen det opplever. Skolen og skolens ansatte har alle viktige roller for at barnet opplever følelsen av mestring i skolehverdagen. Barnet skal mestre de oppgaver og utfordringer det blir gitt på skolen og sånn sett få oppfylt det kravet om tilpasset opplæring som finnes i den norske skolen. Samtidig skal de oppgavene barnet blir gitt være såpass utfordrende at mestringsfølelsen føles ekte. I løpet av intervjuet jeg hadde med Lærer 1 påpekte hun viktighetene og utfordringene i forhold til dette som lærer. Hun begrunnet sine tanker rundt Lev Vygotskijs tanker og idéer knyttet til elevenes proksimale utviklingszone og hvordan man som lærer må være et støttende stillas under barnas læringsprosess. Hun sa at *du må se eleven, og eleven må bestandig ha noe å strekke seg etter, samtidig må man ha en balansegang for å passe seg at man ikke bryter ned barna*. Denne tankegangen finner man igjen fra flere lærebokforfattere som skriver om barn og mestring i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2009, Borge, 2007, Helgeland, 2008). Som lærer må man ha kunnskap om hvert enkelt barn, og vite hvilke metoder man må bruke for at hver enkelt skal få den ekteføyte mestringsfølelsen. Samtidig er det viktig å vise eleven at man blir

møtt med forventninger. Viser læreren at man har forventninger til barnet, vil det også levere bedre (Manger et al, 2009). Wallerstein og Kelly (1980) viste til at barn som mestret skolearbeidet og presterte godt skolefaglig *før* samlivsbruddet kom bedre ut av situasjonen enn barn med svake resultater i skolen. Lærere som tilrettelegger oppgaver som fremmer mestring hos hver enkelt elev vil dermed ikke bare bli en beskyttende faktor i seg selv, men elevens skolefaglige mestring vil også fungere som en beskyttende faktor.

I tillegg til den skolefaglige mestringen må man også støtte barna og hjelpe dem til å lære seg ulike mestringsstrategier som kan være til hjelp for dem når de opplever emosjonelle og sosiale utfordringer. Som alle andre beskyttelsesfaktorer er det også viktig at disse mestringsstrategiene er til stede før en eventuell krise som inntreffer. Det finnes flere ulike metoder og måter man som lærer kan gjøre dette på. For barn på småskolen kan rollespill eller bruk av hånddukker være en god måte å jobbe med dette sammen med barna på. Rollespillene kan forekomme på flere ulike måter enten det er læreren som presenterer et fiktivt scenario som elevene så sammen i grupper skal finne løsninger på, eller det blir diskutert aktuelle saker som har vært i media. Barna får reflektert både over situasjonen som har oppstått, de får satt seg inn i hvordan den aktuelle personen eller gruppen har det, og de får reflektert rundt personens/gruppens handlinger og hva de kan gjøre for å få en best mulig løsning (Helgeland, 2008).

Ved å bruke for eksempel hånddukker kan man ta for seg ulike scenarioer som kan være nyttig både for barn som i en eventuell fremtid opplever samlivsbrudd, og også for resten av klassen. Har man flere hånddukker, eller vanlige dukker, kan man regissere en hendelse hvor én av dukkene har opplevd samlivsbrudd, og dukken reagerer på dette på en bestemt måte. Barna kan så sammen med de andre dukkene prøve å hjelpe den ene dukken på best mulig måte. Basert på egne erfaringer med jobbing med barn i skolen har slike fiktive scenarioer ofte en god overføringsverdi til barnas skolehverdag. Klassen kan bli mer oppmerksom på hvorfor barn som opplever samlivsbrudd reagerer på den måten de gjør, og barna viser mer empati og forståelse ovenfor den/de barna det gjelder.

Mestring vil for alle barn være viktig med tanke på selvoppfatning og selvfølelse. Gjennom å forsterke barnas mestringsfølelse kan læreren bidra til å forsterke flere beskyttelsesfaktorer som vil være viktig for barn som opplever samlivsbrudd, samtidig som man minsker den kumulative risikoen et samlivsbrudd kan medføre. Opplever barna reel mestring på skolen vil

dette være meget viktig med tanke på beskyttelsesfaktorer og resilient utvikling. Læreren sin jobb blir å tilrettelegge slik at alle elever opplever at de får utfordringer de mestrer, og at de blir stilt krav til fra en voksenperson. For skolefaglig svake barn kan det være nødvendig at de også får forklart sine prestasjoner til læreren på hvordan de løste problemet. Får de forklart det for læreren blir de mer bevisst sine egne strategier og de blir også mer klar over de forventninger læreren har til dem (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

7.0.1 Barn med atferdsvansker.

Når jeg tidligere i oppgaven skrev om resiliens, forebygging og beskyttende faktorer nevnte jeg at ulike atferdsvansker kunne fungere som en risikofaktor for barn. For barn som opplever samlivsbrudd kan dette bli en ekstra belastning. Basert på intervju med lærere viste det seg at de så klare atferdsendringer hos barn som hadde opplevd samlivsbrudd, både med inn- og utagerende atferd. Synspunktene fra lærerne var også den at barn som hadde utagerende atferd før samlivsbruddet reagerte enda sterkere etter at foreldrene hadde flyttet fra hverandre, uavhengig av forholdet mellom foreldrene (Wallerstein & Kelly, 1980). I intervju med lærer 1 trakk hun fram de samme observasjonene fra sitt eget klasserom. Hun hadde hatt én elev med atferdsutfordringer i klasserommet, og som spesielt reagerte når det kom andre voksenpersoner inn til klassen. Hjemmet hadde vært preget av konflikter mellom foreldrene før samlivsbruddet, noe som har preget eleven. Andre voksne på skolen som har hatt med eleven og gjøre mener at eleven har noen form for hyperaktivitet som for eksempel AD/HD. Læreren mener derimot at elevens atferdsvansker mer grunner ut i at eleven er utrygg.

Barn som kommer fra hjem hvor det har vært høyt konfliktnivå kan ofte være preget av det som blir beskrevet som *sviktende sosial kompetanse*, noe som fører til lignende atferd som beskrevet av Lærer 1. Sviktende sosial kompetanse kan minne om atferdsforstyrrelser som for eksempel AD/HD, men varierer mer i blant annet hyppighet og reaksjonsmønster (Haugen, 2008).

For barn med sviktende sosial kompetanse blir læreren en viktig støttespiller med tanke på atferdsendringer. Sviktende sosial kompetanse hos barn som opplever samlivsbrudd kan være en ekstra belastende faktor. På samme måte som dårlig selvbilde og mestringsfølelse vil det å snu det som kan være en risikofaktor til en beskyttelsesfaktor være viktig med tanke på å unngå at barnet utvikler psykoemosjonelle vansker. Barn som har utagerende atferd over lengre tid og manglende sosial kompetanse kan havne i faren for å utvikle psykiske vansker senere i livet av flere årsaker. At de forstyrrer lærerens timer er én del, men en annen

risikofaktor som er minst like truende er hvordan elever med sviktende sosial kompetanse fungerer i samspillet med resten av klassen. Elever med sviktende sosial kompetanse kan oppleve manglende sosial tilhørighet, færre eller i verste fall *ingen* venner, og generelt dårligere samhandling med andre barn (Overland, 2007). På samme måte som man sammen med barnet kan lære det mestingsstrategier for emosjonelle og sosiale utfordringer i forhold til samlivsbrudd, kan man også lære barn mestingsstrategier i forhold til atferd. Barn med sviktende sosial kompetanse kan få relasjonsproblemer både til foreldre, lærere og medelever. Jeg vil hovedsakelig fokusere på hvordan man som lærer kan hjelpe eleven med å få bygget gode relasjoner til sine medelever og skaffe seg gode, jevnaldrende venner.

For at eleven skal få god og jevn kontakt med sine jevnaldrende er det å styrke elevens sosiale kompetanse den viktigste faktoren. Er elevens atferd preget av konflikter og utagering finnes det flere ulike metoder man kan hjelpe eleven på. Flere pedagoger velger å bruke håndduker i samtaler med barnet. Læreren kan presentere en situasjon som hånddukkene har opplevd for eleven, og sammen med læreren skal eleven prøve å finne en måte å løse konflikten mellom dem. Læreren kan også bruke andre dukker som eleven kan bruke til å visualisere sin situasjon og hvordan eleven selv oppfatter seg selv i samhandling med sine jevnaldrende. Etter at den eventuelle konflikten er løst mellom dukkene kan man i samtale med eleven se om man kan finne en praktisk overføringsverdi til elevens skolehverdag. Som lærer bør man være observant i ettertid og se hvor godt eleven adapterer disse i samspill med sine medelever (Haugen 2008).

8.0.1 Resiliens

Uttrykket resiliens og resiliens som pedagogisk tankegang er ennå et for så vidt nytt uttrykk i den norske skolen og i norsk lærerutdanning. Tidligere ble barn som hadde en resilient utvikling blant annet betegnet som løvetannbarn. Man har etter hvert valgt å gå bort i fra bruken av uttrykket løvetannbarn siden dette begrepet ble for misvisende og man kunne tenke at resiliens kun avhenger av barnets individuelle egenskaper. Forskning viser derimot at individuelle egenskaper alene ikke er nok for å ha en resilient utvikling, men at man er avhengig av å ha et positivt samspill mellom de individuelle egenskapene og det miljøet som barnet lever og omgir seg i. Resiliens handler like mye om å styrke de positive egenskapene som fremmer resiliens som å redusere de risikoene som kan framprovosere eventuelle

psykiske vansker som kommer som et resultat av å ha levd under vanskelige forhold over lengre tid (Borge, 2010).

Anne Inger Helmen Borge beskriver resiliens som «...*vitenskaplige funn om individ som fungerer godt tross påkjenninger. Resiliens er å greie seg bra tross påkjenninger.*»(Borge, 2007, s. 13). Resiliensforskningen retter altså fokus mot barn som opplever ulike påkjenninger gjennom sin oppvekst, men som likevel klarer seg bra på tross av omstendighetene. I det å klare seg bra legger man vanligvis de kriteriene at personen unngår å få en psykiatrisk diagnose, psykisk sykdom. At man i voksens alder klarer å være aktiv i jobb og i andre sosiale faktorer og at man er fornøyd med sin egen livskvalitet (Olsen & Traavik, 2010). Barn som er og blir påvirket av flere beskyttelsesfaktorer når risikofaktoren inntreffer vil ofte være det man kan beskrive som et resilient barn.

Resiliensfaktorer finnes som både indre og ytre stimuli. Indre stimuli, eller indre beskyttelsesfaktorer som det også kan kalles handler om barnet som person og barnets individuelle evner. Dette kan være alt i fra høy IQ og verbal intelligens til temperament og positiv selvoppfatning. Ytre stimuli, ytre beskyttelsesfaktorer, som kan sørge for en resilient utvikling hos barn kan være ulike familieforhold, venner og jevnaldrende, nærmiljø og, som nevnt tidligere, skolen (Borge, 2010, Spurkeland 2011, Haggerty et al, 1996). Resiliens er relativt i den forstand at resiliensfremmende faktorer vil variere på samme måte som risikofaktorene for hvert barn kan variere. Spesielt de ytre beskyttelsesfaktorene kan være betinget avhengig av barnets tilhørighet. Det kan være geografiske og kulturelle forskjeller som avgjør hvilke ytre faktorer som blir ansett som verdifulle og som gir barnet en følelse av å ha det godt.. For å sette det litt på spissen kan vi sammenligne de verdier som blir anerkjent i Norge i forhold til andre land. I Norge vil materielle goder og god økonomi være en viktigere faktor enn i land med svakere økonomi hvor «enkle» ting som husly og nok mat kan være nok for at barnet skal kunne oppleve det å ha det godt i samme grad (Borge, 2003).

For barn som opplever samlivsbrudd kan læreren være beskyttende faktor som fremmer resiliens. Samlivsbruddet og de kumulative risikofaktorer et samlivsbrudd medfører vil sette barnet i fare for å utvikle psykiske vansker. For barn som har opplevd samlivsbrudd kan skolehverdagen bli en ekstra utfordring hvis det ikke har de rette voksenpersonene rundt seg. Læreren sin rolle ovenfor barn som opplever samlivsbrudd blir blant annet å redusere de faktorer som kan skape psykiske vansker hos barnet, samtidig som man forsterker de

beskyttende faktorer som jeg har nevnt tidligere i oppgaven. Læreren vil ved dette være en uvurderlig beskyttende faktor for barnet, som vil være resilient ovenfor de psykiske påkjenninger det står i fare for å oppleve (Olsen & Traavik, 2010).

8.0.2 Resiliente egenskaper

Resiliens og resiliensforskning legger mye vekt på hvilke faktorer som er avgjørende for at barn som opplever samme risikofaktor kommer ut av de med ulikt utfall. Mye av resiliensforskningen har tatt utgangspunkt i nettopp dette. *Hva* er det som avgjør om personer etter å ha vært utsatt for én eller flere risikofaktorer kommer gjennom situasjonen uten at de blir plaget med psykiske vansker senere i livet? Resiliensforskning bidrar til utvidet kunnskap om hva som virker forebyggende, hva som fungerer som beskyttelsesfaktorer og hvordan ulike intervensjoner kan bidra til ulikt utfall for de som blir eksponert ulike risikofaktorer (Borge, 2007).

Enkelt forklart kan man dele resiliente egenskaper opp i tre grupper. Den første er intellektuell resiliens. Under dette kan man blant annet ta med intellektuell utvikling, skoleprestasjoner og IQ. Den andre delen handler mer om barnets sosiale kompetanse og hvor velfungerende det er i samhandling med andre, gode venner og tilpassing til ulike sosiale grupper. Den siste delen går mer på atferdsmestring, og omfatter hvordan man kan jobbe med at hverken utagerende eller innagerende atferd er med på hindre at barnet får en normal utvikling. I tillegg til å jobbe bevisst med hvordan man kan forsterke slike beskyttende faktorer bør også forebygging av risikofaktorer være noe man har kunnskap om. Som nevnt tidligere er ikke for eksempel samlivsbrudd alene det som er den største risikofaktoren for barn, men den kumulative risikofaktoren barnet opplever i forkant. For å fremme en resilient utvikling hos barn og unge bør fjerning av risikofaktorer være like høyt prioritert (Borge, 2007). Lærere som kjenner sine elever godt vet hvilke egenskaper man bør forsterke for at hvert enkelt barn skal kunne ha en resilient utvikling. Har man som lærer forsterket beskyttelsesfaktorer og redusert risikofaktorer hos hver enkelt elev vil man ha et bedre utgangspunkt for at barnet skal oppleve resiliens ved et eventuelt samlivsbrudd.

9.0.1 Det eksistensielle mennesket

Under mitt intervju med Lærer 1 valgte hun å trekke fram viktigheten av at man som lærer ser barnet som et helt menneske, og ikke bare som en del av større institusjon. Hvordan man som lærer må *fremelske alle de gode sidene hos hver elev*. Hun snakket om elevens eksistensielle

side, og hvor viktig det er at alle barn, og spesielt risikobarn, får muligheten til å utvikle den hos seg selv.

Å definere *hva* den eksistensielle side hos barnet, eller mennesket, er kan virke som et vagt filosofisk spørsmål uten for mye rot i skolens verden. Eksistensialisme er bare én av flere filosofiske bevegelser, bygget opp gjennom tanker, idéer og diskusjoner fra enkeltindivider. Men kan man likevel, med utgangspunkt i noen av disse tankene, få en videre forståelse av hvordan man som lærer kan hjelpe barnet? Én av filosofene som blir knyttet til eksistensialismen er danske Søren Kierkegaard (1813-1855). Han mente at det var vår evne til å velge, og de valg vi gjør, som gjør oss til enkeltmennesker og siteres av Helge Svare (1996, s 286) slik: *Gjennom valgene bestemmer vi vår egen eksistens. Livet vårt – vår eksistens – er ikke fastlagt på forhånd. Vi former det selv gjennom våre egne valg. Vi former vår eksistens.* Eksistensfilosofien vokste etter hvert inn i psykologifeltet med pedagoger, psykiatere og psykologer som Paulo Freire, Viktor Frankl, Charlotte Bühler og Rollo May (Jacobsen, 2000).

Når man som lærer møter barn som har opplevd samlivsbrudd vil hver situasjon være unik i forhold til hvert enkelt barn. Barna kommer fra ulike hjem hvor samlivsbruddene har skjedd på ulike premisser, opplevd på ulike måter og blitt håndtert på ulike måter. Eksistensialismen og eksistensiell psykologi peker på at handlingene må bli sett i sammenheng med det enkeltindividet, barnet, vi møter. Ikke i den forstand at forskning og observasjoner skal ignoreres og at man skal forkaste eventuell forhåndsinformasjon man har om barnet, men at man først blir *virkelig* kjent med barnet den dagen man fysisk møtes (May, 1995).

For lærere kan dette være relevant til at man ikke skal møte barna med for stor forutinntatthet, men møte hvert enkelt individ med et åpent sinn og en positiv innstilling. I tillegg dreier deg seg også inn på det jeg nevnte tidligere i oppgaven om å rose og anerkjenne eleven for *hvem* han/hun er.

Lærebokforfatteren Eldar Taraldsen forener nettopp disse tanker som Lærer 1 har rundt elevens eksistensielle side med eksistensiell filosofi og psykologi i boka «Danning i barnehagen» (Øksnes & Steinholt, 2013). Han påpeker viktigheten av at vi som pedagoger ikke må verdsette barn etter produksjonspotensial, men at de må bli verdsatt som menneske. Og at ved å verdsette barna som menneske er den beste muligheten for å skape tillit mellom oss voksne og dem. Selv om Taraldsen skriver i fra et barnehageperspektiv er disse tanker og idéer like viktig å ta med seg inn i skolehverdagen. Spesielt for barn som har opplevd

samlivsbrudd kan det å ha en lærer sammen med seg, som verdsetter barnet som menneske, være en viktig beskyttelsesfaktor. Som nevnt tidligere viser flere barn sine følelser for samlivsbruddet på skolen og til læreren, og det er blant annet da det er viktig at læreren kjenner, og anerkjenner, barnet som menneske. Man må vite hvordan man forholder seg til barnet som individ. Som lærer og pedagog må man vise forståelse for barnets reaksjoner på samlivsbruddet og tilrettelegger skolehverdagen på en best mulig måte, slik at det ikke er fare for barnets selvopfatning, selvverd eller selvbilde.

10.0.1 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg drøftet *Hvordan læreren kan være en beskyttende faktor for elever som opplever samlivsbrudd?* 25.1 % av norske barn bor sammen med én av sine biologiske foreldre, og at i 2011 opplevde 12 377 barn under atten år at sine foreldre tok ut separasjon. Som lærer er det altså store sjanser for og enten få barn som allerede har opplevd samlivsbrudd eller som vil oppleve dette i løpet av sin skolegang. Forskning viser at samlivsbrudd og den kumulative risikofaktoren samlivsbrudd medfører øker sjansene for at barn kan utvikle psykiske lidelser i løpet av oppveksten. Siden flere av risikofaktorene kan forekomme før selve samlivsbruddet er det avgjørende for barnet at læreren har en forebyggende rolle slik at det står best mulig rustet den dagen et eventuelt samlivsbrudd forekommer. For at læreren, og skolen, skal kunne fungere som en beskyttende faktor er det flere ulike forhold som må ligge til rette. Læreren bør ha bygget gode relasjoner både til barnet og barnets foreldre i fra første skoledag. Man bør være rosende og anerkjennende ovenfor barnet med en genuin væremåte hvor barnet føler at man blir lagt merke til som individ. Mestring, mestringfølelse og mestringsstrategier bør også være en del av elevens hverdag, skal det ha en resilient utvikling. Barn som opplever samlivsbrudd kan få negative atferdsendringer, dette bør man også prøve å løse sammen med barnet og foreldrene. Lykkes man ikke godt nok med disse forholdene kan man risikere at skolen og læreren blir en ekstra negativ belastning for barnet. Og i stedet for at læreren kunne vært en viktig støttespiller for barnet gjennom foreldrenes samlivsbrudd så kan man utvikle flere ekstra risikofaktorer som kan forverre barnets psykoemosjonelle utvikling.

11. Litteraturliste

Borge, A., I., H. (2007). *Resiliens i praksis TEORI OG EMPIRI I ET NORSK PERSPEKTIV*: Gyldendal Akademisk.

Borge, A., I., H. (2010). *Resiliens RISIKO OG SUNN UTVIKLING*: Gyldendal Akademisk.

Cummings, M., E., & Davies, P., T. (2002). Effects of marital conflict on children: recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 43(1), 31-63.

Drugli, M., B. (2008). *Barn som vekker Bekymring*. Trondheim: Cappelen Akademisk Forlag.

Haggerty, R., J., Lonnie, L., R., Garmezy, N., & Rutter, M. (Red.). (1996). *STRESS, RISK, AND RESILIENCE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS Processes, Mechanisms, and Interventions*: Cambridge University Press.

Hattie, J. (2009). *VISIBLE LEARNING A SYNTHESIS OF OVER 800 META-ANALYSES RELATING TO ACHIEVEMENT*. New York: Routledge.

Haugen, R. (Red.). (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*: Høyskoleforlaget.

Helgeland, I., M. (Red.). (2008). *FOREBYGGENDE ARBEID I SKOLEN OM BARN MED SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER*. Oslo: Kommuneforlaget.

Jacobsen, B. (2000). *EKSISTENSENS PSYKOLOGI EN INTRODUKSJON*: Pax Forlag.

Kvello, Ø. (2010). *BARN I RISIKO Skadelige omsorgssituasjoner*: Gyldendal Norsk Forlag

Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *LIVET I SKOLEN 2 Grunnbok I pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen og Hamar: Fagbokforlaget.

Maccoby, E., E., & M., R., H. (1992). *dividing the Child SOCIAL & LEGAL DILEMMAS OF CUSTODY*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *LIVET I SKOLEN 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen og Hamar: Fagbokforlaget.

May, R., (1995). *THE DISCOVERY OF BEING*: W. W. Norton & Company.

Moxnes, K., Kvaran, I., Kaul., H., & Levin. (Red.). (2001). *SKILSMISSENS MANGE ANSIKTER OM BARNES OG FORELDRES ERFARINGER MED SKILSMISSE*: Høyskoleforlaget

Moxnes, K. (2004). *Skånsomme skilsmisser – med barnet i fokus*: Hans Reitzels Forlag

- Olsen, M., I., & Traavik, K., M. (2010). *RESILIENS I SKOLEN Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende eleven Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Biri: Fagbokforlaget
- Pianta, R., C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Skaalvik, E., M., & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Trondheim: Universitetsforlaget.
- Sprukeland, Jan. (2011). *RELASJONSPEDAGOGIKK Samhandling og resultater i skolen*: Fagbokforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2013). *Ekteskap og skilsmisser, 2012*. Hentet 03. 03. 2013, fra <http://ssb.no/befolkning/statistikker/ekteskap>
- Statistisk Sentralbyrå. (2003). *På kartet Samlivsbrudd*. Hentet 03. 03. 2013, fra <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/samlivsbrudd>
- Svare, Helge. (1996). *I Sokrates' fotspor filosofi- og vitenskapshistorie*: Pax Forlag.
- URL1: Hentet 03. 03. 2013, fra <http://ssb.no/a/kortnavn/familie/tab-2013-01-17-16.html>
- URL 2: Hentet 03. 03. 2013, fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectout/ShowTable.asp?FileformatId=2&Queryfile=20133412453565761075OpplevdSepara&PLanguage=0&MainTable=OpplevdSepara&potsize=11>
- Wallerstein, J., S., & Kelly, J., B. (1980). *SURVIVING THE BREAKUP HOW CHILDREN AND PARENTS COPE WITH DIVORCE*: Grant McIntyre.
- Øksnes, M., & Steinholt, K. (2013). *DANNING I BARNEHAGEN PERSPEKTIVER OG MULIGHETER*: Cappelen Damm Akademisk