

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i spesialpedagogikk**

Mai 2021

Mot alle odds

En kvalitativ studie av hvordan lærere fremmer resiliens hos
risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse

Soma Rahman



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

”A diamond is a chunk of coal that did well under pressure”

- *Henry Kissinger*

© Soma Rahman

2021

Hvordan forstår lærere resiliens, og hvordan kan lærere fremme resiliens hos risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse.

SAMMENDRAG

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hva lærere anser som resiliente egenskaper hos barn, og hvordan de kan fremme disse egenskapene. Gjennom teori og funn fra intervjuene har jeg undersøkt oppgavens problemstilling. Hvordan kan lærere fremme resiliens hos risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse? Bakgrunnen for valg av tema har vært et ønske om kompetanseheving for lærere og spesialpedagoger, for å hjelpe risikoutsatte barn til å være mer robuste og bidra til en positiv utvikling hos disse barna.

Resiliens er et begrep som blir brukt om motstandsdyktighet. Begrepet er tett knyttet opp mot psykisk helse, og handler om å mestre livet, selv om man blir utsatt for risiko (Borge, 2018). Barn som opplever krisesituasjoner som kan føre til psykiske utfordringer blir i litteraturen omtalt som risikobarn. I denne oppgaven blir risikosituasjoner brukt om situasjoner der belastningene er større enn hva et barn har forutsetninger for å håndtere. Oppgavens teoretiske forankring er hovedsaklig Aaron Antonovsky sitt perspektiv om salutogenese. Teorien hans Sense of Coherence er et bidrag innen salutogenese, som blant annet handler om tiltak som kan bidra til å fremme menneskers personlige kompetanse til å beskytte seg selv. I tillegg til Antonovskys teori om salutogenese, tar oppgaven utgangspunkt i Uri Bronfenbrenner sin økologiske systemmodell, som forklarer hvordan ulike arenaer i barnets liv kan bidra til å påvirke barnet i en bestemt retning. Et av målene i begge teoriperspektivene handler om hvordan en kan arbeide for å skape god psykisk helse hos et individ.

Jeg har gjennomført kvalitative intervjuer med tre lærere, der jeg blant annet har spurt om læreres forståelse av robusthet, hva som kjennetegner risikoutsatte barn, og hvilke egenskaper som karakteriserer robuste barn. Informantene i denne studien peker på at lærere som oppleves som en trygg voksenperson i barns liv, kan bidra til å gjøre barn mer motstandsdyktige. Med andre ord betyr dette at trygge relasjoner er av stor betydning for resiliens. Utover dette blir motivasjon, selvregulering med vekt på autonomi og god selvpoppfattning ansett som resiliensfremmende faktorer hos risikoutsatte barn. Samlet sett kan en ikke ut fra denne studien gi et fasitsvar på hva som fremmer resiliens ettersom det er avhengig av individet. Studien kan derimot peke på faktorer som bidrar til å skape resiliensutvikling for barn, og hvordan lærere tenker rundt arbeidet med å fremme resiliens hos barn.

***Nøkkelord:** resiliens, risiko, psykisk helse, motivasjon, selvregulering, selvoppfatning og relasjoner*

ABSTRACT

The purpose of this master's thesis has been to examine what teachers consider as resilient features in children, and how they promote these characteristics. Through theory and results from the interviews, I have examined the following research question. How can teachers promote resilience in pupils that has been at risk, to develop good mental health? The background for the choice of topic has been a desire to increase the competence of teachers and special-education teachers, to help vulnerable pupils to become more resilient and contribute to a positive development towards these children.

Resilience is closely linked to mental health, and is about managing obstacles throughout life (Borge, 2018). The children who has experienced crisis situations that can lead to mental health challenges are referred to as children at risk in the literature. In this thesis, risk is a term that is used for situations where challenges are greater than what a child has the prerequisites to handle. The theoretical foundation of the thesis is mainly Aaron Antonovskys' (1987) perspective on salutogenesis. His theory Sense of Coherence is a contribution within salutogenesis, which among other things is about procedures that can help to promote people's personal competence to protect themselves. In addition to this theory, the thesis is based on Uri Bronfenbrenner's ecological system theory, which explains how different environments in a child's life can contribute to influence them in a certain direction. One of the goals in both of these theoretical perspectives is about how one can work to create good mental health for an individual.

Through qualitative interviews with three teachers, where I among other things, asked about the teachers' understanding of resilience, what characterizes at-risk children, and what characterizes resilient children. The informants in this study point out that teachers who are perceived as a safe grown up in children's lives can help make them more resilient. In other words, a good relationship between teachers and pupils are considered as an important factor to promote resilience. Beyond this, motivation, self-regulation with emphasis on autonomy and a good self-perception are considered as factors that promote resilience in children that has been at risk. Overall, based on this study, one cannot give a definitive answer as to what promotes resilience, as it depends on the individual. The study can, however, point to factors that contribute to creating resilience for children, and how teachers work to promote resilience in children.

Key words: *resilience, risk, mental health, motivation, self-regulation, self-perception and relations*

FORORD

To innholdsrike og krevende år er ved veis ende. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært svært lærerikt. Dette er et tema jeg har stor interesse for, og som er veldig viktig for meg. Med den kunnskapen jeg sitter igjen med håper jeg å bli en lærer som barn og unge kan støtte seg på, og oppleve som en trygghet i hverdagen. Nå legger jeg en svært krevende og lærerik periode bak meg. Det har vært mange oppturer og nedturer i arbeidet med denne oppgaven, og jeg vil gjerne takke alle som har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette.

Aller først vil jeg takke veilederen min, Emilia Anderson-Bakken. Din støtte, oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger har gitt meg pågangsmot og motivasjon til å fullføre denne oppgaven. Du och jag, Emila!

Deretter vil jeg rette en stor takk til mine informanter. Takk for at dere tok dere tid til å dele deres erfaringer og kunnskap med meg, det har vært veldig verdifullt for oppgaven. Uten deres tanker, refleksjoner og ærlighet hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

I tillegg vil jeg takke familie og venner som har støttet meg og bidratt til at jeg kommet i mål med oppgaven, uten dere hadde ikke dette gått. Og tusen takk til Sølvi Simensen, for at du har støttet meg og tatt deg tid til å korrekturlese hele oppgaven.

Til slutt ønsker jeg å takke Aurora Westad, Maria Reigstad og Maria Strømmen for mange hyggelige arbeidsøkter på lesesalen. Jeg setter pris på alle samtalene og stundene vi har hatt sammen de siste to årene. Dere er verdens beste kollokvie. Ønsker dere lykke til videre i karrieren.

Oslo, 18.05.2021

Soma Rahman

INNHOILDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	5
FORORD	7
1. INNLEDNING	11
1.1 FORMÅL MED OPPGAVEN	11
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	11
1.3 PROBLEMSTILLING.....	12
1.4 AVGRENSNING	12
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR	13
2. TIDLIGERE FORSKNING PÅ RESILIENS	15
2.1 KAUI LONGITUDINAL STUDIET.....	15
2.1.1 Personlige egenskaper hos barnet	16
2.1.2 Trygg tilknytning til minst én trygg voksen	17
2.1.3 Støtte fra omgivelsene	17
3. TEORI	19
3.1 PSYKISK HELSE	19
3.2 RESILIENS	22
3.2.1 Løvetannbarn eller løvetanneng?.....	24
3.3 RISIKOGRUPPER.....	24
3.3.1 Risikofaktorer	25
3.3.2 Beskyttelsesfaktorer	26
3.4 MOTIVASJON OG MESTRING	31
3.5 AUTONOMI	32
3.6 SALUTOGENESE	33
3.6.1 Sense of Coherence.....	34
3.7 SYSTEMTEORI: BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE TEORI	35
3.8 LÆRER-ELEV RELASJONEN	37
4. METODE	40

4.1	FORSKNINGSDESIGN OG METODE	40
4.2	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	41
4.2.1	<i>Semistrukturert intervju</i>	41
4.3	VALG OG REKRUTTERING AV INFORMANTER	42
4.4	GJENNOMFØRING AV INTERVJUER	43
4.5	BEARBEIDELSE AV DATAMATERIALET	46
4.6	RELIABILITET	46
4.7	VALIDITET	47
4.7	ETISKE VURDERINGER.....	48
5.	ANALYSE	50
5.1	FENOMENOLOGISK ANALYSE.....	50
6.	FUNN	55
6.1	LÆRERES FORSTÅELSE AV RESILIENS.....	55
6.2	RISIKOUTSATTE BARN.....	57
6.2.1	<i>Hva anser informantene som risikoutsatte barn?</i>	57
6.3	FAKTORER FOR Å FREMME RESILIENS	59
6.3.1	<i>Motivasjon</i>	60
6.3.2	<i>Selvregulering</i>	63
6.3.3	<i>Selvoppfatning</i>	66
6.3.4	<i>Relasjoner</i>	68
6.4	PSYKISK HELSE	72
6.5	SAMARBEID MELLOM SKOLEN OG ANDRE INSTANSER	74
6.6	UTFORDRINGER I RESILIENSFREMMEDE ARBEID.....	75
6.7	OPPSUMMERING AV FUNN.....	78
7.	DISKUSJON	80
7.1	LÆRERES FORSTÅELSE AV RESILIENS.....	80
7.2	LÆRERES FORSTÅELSE AV RISIKOUTSATTE BARN.....	82
7.3	SAMMENHENG MELLOM RESILIENS OG LÆRER-ELEV RELASJONEN.....	85
7.3.1	<i>Relasjoner som resiliensfremmende faktor</i>	87
7.3.2	<i>Resiliens i lys av Bronfenbrenners teori</i>	89
7.4	SAMMENHENG MELLOM RESILIENS OG GOD PSYKISK HELSE	91

7.4.1 Salutogenese og Sense of Coherence som resiliensfremmende tilnærming.....	91
7.4.2 Egenskaper i barnet.....	92
7.4.3 Vennskap.....	95
7.4.4 Signifikant annen.....	97
7.5 FOREBYGGENDE ARBEID	97
7.6 UTFORDRINGER VED LÆRERPROFESJONALITETEN.....	99
7.7 OPPSUMMERING AV DISKUSJON.....	100
8. AVSLUTNING.....	102
8.1 IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS	104
9. LITTERATURLISTE	106
APPENDIX 1/VEDLEGG 1.....	111
APPENDIX 2/VEDLEGG 2.....	112
APPENDIX 3/VEDLEGG 3.....	115

1. INNLEDNING

1.1 Formål med oppgaven

Psykisk helse er et tema som er, og kommer til å være viktig i norske skoler. Dette ser vi tydelig i fagfornyelsen, der et av de tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring. Formålet med dette er å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og som gir mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. Et samfunn som fremmer gode helsevalg hos enkeltindivider har stor betydning på folkehelsen. Opplæring i livsmestring handler om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsdirektorater, 2020). I opplæringsloven § 9A-2 - *retten til et trygt og godt skolemiljø* inngår det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette betyr at lærere, skoleledere og skoleeiere har en aktivitetsplikt i jobben rundt å fremme resiliens og god psykisk helse hos barn og unge.

I en spørreundersøkelse som Utdanningsdirektoratet foretok i 2014 blant lærere, skoleledere og skoleeiere viste det seg at det i gjennomsnitt er fire elever med noen form for psykiske vansker i et klasserom. Undersøkelsen viser at selv om lærere følger opp og tilrettelegger skolehverdagen er det oppsiktsvekkende at én av to lærere ikke anser seg selv som kompetent nok til å følge opp og gi tilstrekkelig med hjelp til barn med ekstraordinære behov (Holen & Waagene, 2014). Undersøkelsen viser at det er lærerens holdninger, tid og kompetanse som har betydning for deres tilrettelegging for barn med psykiske vansker både i undervisningen og utenfor klasserommet. For at lærere og skoleledere skal kunne bidra til å fremme resiliens og god psykisk helse blant elever, forutsetter det en kompetanseheving på dette feltet. Lærere er en viktig del av barn og unges hverdag, ettersom mesteparten av tiden til barn og unge tilbringes på skolen. Dette gir lærere grunnlag for å avdekke elevers psykiske utfordringer og hjelpe de videre. Formålet med denne oppgaven er å få mer kunnskap rundt hva lærer tenker om arbeidet med risikoutsatte barn, hvordan de kan ivareta behovene til denne elevgruppen, og hvordan lærere kan hjelpe dem til å få mest mulig positiv utvikling.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av temaet resiliens er en faglig interesse jeg har for hvordan noen barn og unge klarer å mestre livet godt, på tross av situasjoner som har vært utfordrende, risikofylt

og i verste fall traumatiserende. Jeg har i løpet av grunnskolelærerutdanningen min hatt en stor fasinasjon for ”løvetannbarn”. Jeg ønsker å skrive om hvordan disse barna klarer seg mot alle odds, og hvilke faktorer som bidrar til å styrke dem. Det er de menneskene som står et barn nærmest som kan bygge opp et barn og gjøre de robuste. For de barna som vokser opp under familieforhold som ikke er like stabile og trygge, er det naturlig å se på de neste voksenpersonene i rekken som er i livet til barnet. Barn tilbringer store deler av dagen sin på skolen, og utenfor familien er lærere blant de voksne som kjenner barnet best. Derfor er det naturlig å se på skolen som en resiliensfremmende arena, med vekt på lærerens jobb og relasjon til elevene.

I løpet av min tid som lærer har jeg erfart at lærere og andre voksne mennesker som jobber i skolen har lite kunnskap på dette fagfeltet. Det er heller ikke viet mye plass om temaet resiliens og salutogenetiske prinsipper i utdannelsen til grunnskolelærere. Jeg ønsker med min oppgave å øke min egen, spesialpedagoger og andre læreres kompetanse om hvordan de kan jobbe på en måte som gjør risikoutsatte barn mest mulig robuste. Spørsmål som har styrket mitt ønske om å fordype meg i temaet er blant annet hvordan forstår lærere resiliens? På hvilken måte jobber lærere med risikobarn for å styrke dem i en hverdag som kan være preget av kaos? Hvilke egenskaper ser lærere hos robuste barn, som mindre robuste barn ikke har, og er det mulig å fremme disse egenskapene i skolen?

1.3 Problemstilling

Spørsmålene jeg satt med i forkant av studie pekte meg i retningen av problemstillingen: Hvordan kan lærere fremme resiliens hos risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse?

1.4 Avgrensning

Med risikoutsatte barn mener jeg ikke en spesifikk risiko som for eksempel omsorgssvikt, seksuelle overgrep, foreldre med rusproblematikk m.m. Denne oppgaven tar for seg generelle risikosituasjoner som kan oppleves som traumatiserende for barn. Det kan være alt fra barn som har opplevd naturkatastrofer eller krig, til barn som har opplevd skilsmisser. Det handler om hendelser som har berørt barnet på en negativ måte, og som barnet ikke har forutsetninger for å håndtere på egenhånd. Psykisk helse er et stort og omfattende tema. I denne oppgaven

tar jeg utgangspunkt i resiliens som en prosess som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med risikosituasjoner (Borge, 2018, s. 20). Avhandlingen vil ta utgangspunkt i det mentale aspektet av resiliens og ha et utviklingspsykologisk perspektiv der begrepet beskrives med ulike grader av psykisk helsemessig fungering hos barn, fremfor en dikotomi av syk og frisk (Ogden, 2013). Oppgaven tar utgangspunkt i at arbeidet med resiliens kan forebygge psykisk uhelse, og ser på hvordan lærere kan jobbe for å fremme resiliens, og hvordan lærere tenker at resiliens kan fremmes.

1.5 Oppgavens struktur

Kapittel 1: Innledning

I dette kapitlet har jeg beskrevet formålet med oppgaven og bakgrunn for valg av tema. Videre har jeg presentert problemstillingen i oppgaven og avgrenset oppgavens innhold til å handle om læreres syn på resiliens og hvordan de kan være med å fremme dette fenomenet i skolen.

Kapittel 2: Tidligere forskning på resiliens

Her vil tidligere forskning på feltet bli presentert. Det vil bli nevnt flere studier som er gjort på fenomenet resiliens, men hovedfokuset vil være på Kauai longitudinal studien, da dette er et av de mest omfattende studiene som er gjort på fenomenet resiliens. Studien inkluderer mange generasjoner og er relevant for å forstå tematikken denne oppgaven omhandler.

Kapittel 3: Teori

Dette kapitlet vil inkludere begrepsredegjørelse, samt en presentasjon av sentrale teorier, som blant annet Salutogenese, motivasjon, autonomi, den økologiske systemteorien til Uri Bronfenbrenner, lærer- og elevrelasjonen m.m.

Kapittel 4: Metode

I dette kapitlet vil forskningsmetoden som er anvendt i denne oppgaven bli presentert. Her forklarer jeg hvordan jeg har benyttet meg av intervju som kvalitativ metode, hvilke styrker og svakheter metoden har, hvordan jeg har utført studiet, hvem informantene i dette studie er og hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet.

Kapittel 5: Analyse

Dette kapitlet bygger videre på forrige kapittel. I dette kapitlet presenterer jeg hvordan jeg har gått frem for å analyse datamaterialet etter intervjuene. Det vil bli gitt eksempler på hvordan jeg har kodet, kondensert og sammenfattet datamaterialet fra rådata til å kategorisere de i underordnede temaer som kan være relevant for å besvare problemstillingen i denne oppgaven.

Kapittel 6: Funn

I dette kapitlet blir empirien i studie presentert. Her gir jeg en oversikt over hva informantene sa om resiliens, psykisk helse, risikoutsatte barn og hvordan de som lærere arbeider med fenomenet resiliens.

Kapittel 7: Diskusjon

I dette kapitlet blir funnene i oppgaven drøftet opp mot den respektive teorien på fagfeltet. Ved å se på sammenhenger og forskjeller fra informantenes besvarelser og teorien, forsøker jeg i dette kapitlet å gi et svar på oppgavens problemstilling.

Kapittel 8: Avslutning

Avslutningsvis vil jeg oppsummere relevante punkter som har blitt presentert for å gi et svar på problemstillingen.

2. TIDLIGERE FORSKNING PÅ RESILIENS

2.1 Kauai longitudinal studiet

I mange år har studier som undersøker helse fokusert nesten utelukkende på negative virkninger som forårsakes av biologiske og psykiske lidelser. Dette har ført til at negativ utvikling i menneskets psykiske helse er uunngåelig dersom man blir utsatt for traumer, foreldres psykiske lidelser, alkoholisme eller kroniske sykdommer. Det kan være fordi studier som har blitt gjort har tatt utgangspunkt i livet til ”de lidende” og ikke livet til de suksessfulle ”overlevende”. Langtidsstudier som har fulgt individer fra fødsel til voksen alder, har konsekvent vist at blant mange individer som har blitt utsatt for risiko har minoriteten fått seriøse psykiske lidelser (Werner, 2005) Denne kunnskapen har vært med på å utfordre synet på fenomenet resiliens, som er en prosess som fører til positiv utvikling på tross av risikotilstanden (Luthar, 2003). Det er et fåtall av studier som er gjort på dette fenomenet som er like langtidsgående som Kauai-studiet.

Kauai studie er det eneste studie så langt som er gjort på individer fra fødsel til voksen alder. Dette var en tverrfaglig studie som ble gjort av et team som besto av barneleger, psykologer og folkehelse- og sosialarbeidere (Smith & Werner, 1982). Studie tok utgangspunkt i å observere utviklingen til alle barna som ble født i 1955 på øya Kauai i Hawaii. Observasjonene ble gjennomført når individene var 1, 2, 10, 18, 32, og 40 år. Disse årene ble spesifikt valgt til observasjon fordi de representerer overganger i livet som er avgjørende for utviklingen av pålitelighet, autonomi, identitet, intimitet og overførbarhet (Werner, 2005). Smith og Werner (1982) skriver at målet med det som nå er kjent som Kauai Longitudinal studiet var:

- a) Å dokumentere løpet til alle graviditetene og virkningene av dem i hele øysamfunnet frem til de overlevende spedbarna hadde nådd voksen alder.
- b) Å vurdere de langsiktige konsekvensene av perinatale komplikasjoner og ugunstige oppvekstvilkår på individers utvikling og tilpasning til livet.

Leger og psykologer gjennomførte grundige fysiske undersøkelser av barna som deltok i studiet. Blant annet ble de intelligenstaget, og forskerne sørget for å skaffe seg opplysninger om barnas personlighet (temperament), problemløsningsstrategier og sosiale fungeringer (Borge, 2018).

Blant de 698 barna i kauai-studiet var 30% (n=210) født inn i fattigdom og opplevde prenatal og perinatal komplikasjoner som kroniske sykdommer, skilte foreldre, psykiske lidelser hos foreldrene og var født av mødre som hadde mindre enn 8 års utdanning. To tredjedeler av de barna som ble født inn i familier som hadde to eller flere av de risikofaktorene viste seg å utvikle læringsvansker innen de var 10 år, og hadde i løpet av de første 18 årene av livet utviklet noen form for psykisk uhelse. I motsetning til de to tredjedelene som utviklet en avvikende personlighet har en tredjedel (n=72) av risikobarna vokst opp til å bli kompetente voksne som klarte å fungere i et samspill med andre mennesker og utviklet god psykisk og fysisk helse (Smith & Werner, 1982). De resiliente barna kjennetegnes av at de kom fra familier med sterkt samhold og felles verdier. Disse barna har hatt en autoritativ oppdragelsesstil, der det har vært klare regler, tydelig disiplin og ”passe” kontroll, samtidig som foreldrene er kjærlige og respekterer barnas privatliv og individualitet (Olsen & Traavik, 2010). Denne resiliente gruppen av barn har utfordret tanken om at barn som vokser opp i høy-risikogruppe er dømt til å ikke takle livets utfordringer og utvikle psykiske lidelser (Werner, 2005). Dermed er resultatet av hvordan disse resiliente barna klarte å utvikle god helse essensielt for denne oppgaven, samt studiene av hvordan lærere kan fremme resiliens hos barn i risikogruppe.

Kauai studiene deler beskyttelsesfaktorene som fremmer resiliente individer i tre grupper, personlige egenskaper hos barnet, trygg tilknytning til minst én voksen person og støtte fra omgivelsene til barnet og foreldrene (Olsen & Traavik, 2010). Beskyttelsesfaktorene som er presentert i Kauai studie skilte de resiliente barna fra de andre jevnaldrende som var i risikogruppe og som etterhvert utviklet en avvikende personlighet i barndommen og ung voksen alder. Smith og Werner (1982; 2005) forklarer de ulike gruppene ut fra personlige egenskaper hos barnet, tilknytning til minst én trygg voksen og støtte fra omgivelsene, som vil ytterligere presentert i det følgende.

2.1.1 Personlige egenskaper hos barnet

Blant de resiliente barna ble det beskrevet av mødrene at barna i alder av et år var aktive, gode av natur, kosete, kjærlige og fremkalte positive responser av omsorgspersonene. På et generelt nivå var de enkle å ha med å gjøre. I en alder av to år ble det observert av objektive

observatører at barna var vennlige, responderende, sosiale, glade og imøtekommende. I motsetning til de jevnaldrende som senere utviklet en avvikende personlighet, hadde de resiliente barna et mer avansert språk og motorikk. Da de var 10 år skåret de resiliente barna høyere på faglige tester og problemløsningsoppgaver. De følte på stolthet og utviklet en evne til å hjelpe andre som trengte assistanse. Videre i utviklingen deres, og i de siste ungdomsårene, hadde risikobarna som trosset oddsene en tendens til å utvikle tillit til deres egne evner og troen på at de hadde de nødvendige redskapene og kunnskapene som måtte til for å løse eventuelle problemer som kunne oppstå. Dette førte til at de hadde mer realistiske fremtidsplaner og mål for øye.

2.1.2 Trygg tilknytning til minst én trygg voksen

Blant de barna som trosset oddsene var det i alle tilfellene en ekstern omsorgsperson som ikke var barnas foreldre. De resiliente barna var dyktige på å rekruttere omsorgspersoner som kunne erstatte foreldrebehovet. Disse voksenpersonene var ofte besteforeldre, søsken, onkeler, tanteer eller en trygg lærer som barna hadde tilknytning til. Studien viste i tillegg til en trygg voksen at de resiliente barna ofte hadde tilknytning til en religion som skapte mening i vanskelige situasjoner og som ga stabilitet i livet (Werner, 2005). Dette kan tolkes som at religion oppleves som en kilde til trygghet, og det kan gi opplevelsen av at de ikke er alene, men har Guds nærvær. I dag kan for eksempel tilknytning til en menighet erstattes med tilhørighet i en fritidsklubb eller lignende, der barn opplever samhold, slik som for eksempel friidrettslag.

2.1.3 Støtte fra omgivelsene

Den siste gruppen av beskyttelsesfaktorer viser hvordan resiliente individer søker støtte hos samfunnet de lever i. I tillegg til å søke emosjonell støtte og veiledning hos blant annet en favoritt lærer som er en positiv rollemodell i deres liv, de eldre i samfunnet, foreldrene til kjærester, prester og andre medlemmer i menigheten de tilhører, har de fleste resiliente barna hatt tilhørighet i en fritidsklubb som har hatt stor påvirkning på deres utvikling. Barn og unge som er del av en større gruppe og føler tilhørighet til et samfunn har større evne til å utvikle resiliente egenskaper viser studiet (Smith & Werner, 1982; Werner, 2005; Olsen & Traavik, 2010). Dette med følelsen av tilhørighet er viktig for å forstå lærerens viktige rolle i barnets liv, og fremhever viktigheten av et skole og hjem samarbeid. Lærerens forventninger til

elevenes mestring og samarbeidet med hjemmet har en sentral betydning for elevers trivsel og utvikling (Olsen & Traavik, 2010).

I tillegg til Kauai studiet er det flere studier som har undersøkt hvordan barn i risikogruppe vokser opp til å mestre motgang. Masten og Powell (2003) forklarer at studien som ble gjort av Garmezy, som hadde stor interesse for barn av schizofrene mødre som viste overraskende god fungering og kompetanse på 70-tallet. Studien til Garmezy viste at barn i risikogruppe hadde en god utvikling, på tross av risiko for å utvikle psykopatologi og psykiske lidelser. I lys av denne studien, trodde man på den tiden at noen barn var så robuste at de ikke lot seg påvirke av store påkjenninger og høyt nivå av stress. Senere har denne oppfatningen av sårbare barn blitt erstattet med resiliente barn (Masten & Powell, 2003). I senere studier har Hass, Allen og Amoah (2014) undersøkt *vendepunkt og resiliens hos faglig vellykket fosterungdom*. Studie deres viste at skolen bidro som et tilfluktssted der elever kunne utvikle seg både faglig og personlig. Informantene i studien forklarte at det var lærere som stilte opp, viste empati og som bidro til at livet tok en positiv vending. Grunnet at lærerne ble identifisert som signifikante personer i livet til de risikoutsatte barna. Lærerne fungerte som erstatte for foreldrene, og studien konkluderte med at når lærere oppleves som en signifikant annen, vil det bidra til at barnet utvikler resiliens (Hass, Allen, & Amoah, 2014).

3. TEORI

I dette kapitlet skal jeg introdusere relevant teori som ligger til grunn for besvare problemstillingen i denne masteroppgaven. Jeg vil starte med en introduksjon av begrepet psykisk helse, resiliens og risikoutsatte barn. Videre blir den respektive litteraturen presentert, hva fagfeltet anser som risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Deretter blir det redegjort for motivasjon og autonomi. Videre vil jeg redegjøre for Aaron Antonovsky (1987) sin teori om Salutogenese og Sense of Coherens og Uri Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell for å forklare hvordan ulike arenaer i et barns liv kan påvirke dem direkte og indirekte (Olsen & Traavik, 2010). Avslutningsvis i dette kapitlet skal jeg redegjøre for lærer- og elev relasjonen.

3.1 Psykisk helse

Verdens Helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar- og produktiv måte, og i tillegg ha mulighet til å bidra overfor samfunnet og andre (Folkehelseinstituttet, 2011, s. 15). Dette omfatter utvikling av både følelser, tanker, atferd og sosiale evner, samt evne til selvstendighet, tilknytning, fleksibilitet og vitalitet. Psykisk helse er avgjørende for livskvalitet, mellommenneskelige forhold og produktivitet. God psykisk helse er langt mer enn fravær av sykdom (Folkehelseinstituttet, 2011, s. 15). Når den psykiske helsen blir påvirket negativt, og en person opplever nedsatt funksjonsevne som skaper ubehag og reduserer livskvaliteten, er dette en psykisk lidelse. Psykiske lidelser er et overordnet begrep for en rekke sinnstilstander som påvirker tanker og følelser (Malt & Aslaksen, 2019). En rapport fra Folkehelseinstituttet (2014) viser at 15-20 prosent av barn og unge mellom 3 – 18 år opplever psykiske plager av ulike årsaker i Norge.

Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i barn og unge i grunnskolen, selv om tallene tar for seg elever på videregående skole også. Barn og unge som opplever ubehagelige emosjonelle og fysiske situasjoner de ikke kan håndtere på egenhånd kan utvikle psykiske vansker, disse barna kan sies å være i risiko. Risikoen kan skyldes faktorer i individet eller i oppvekstmiljøet som kan føre til negativ psykososial utvikling (Knudsen, Schjelderup-Mathiesen, & Mykletun, 2010). Det vil si at det kan ha negativ påvirkning for både de psykiske og de sosiale forholdene som har betydning for helsen til et individ. Det er ikke en selvfølge at en

risiko medfører psykiske lidelser. Risikosituasjonen og alvorlighetsgraden av risikoen er faktorer som har betydning for om barn utvikler psykiske lidelser. En risikokrise kan være en situasjon som er, eller oppleves som truende for viktige moralske verdier, identitet, liv, helse og livsgrunnlag (Bugge, 2008, s. 20). Barn som har opplevd ekstreme kriser vil bære preg av dette gjennom livet. Med ekstreme kriser menes det situasjoner der barn opplever at en av foreldrene deres dør, alvorlig omsorgssvikt eller andre traumatiske hendelser. Konsekvensene av krisen vil være avhengig av alderen til barnet, samt om barnet har trygge voksne rundt seg som kan støtte barnet, og gi oppfølgingen i etterkant.

I hverdagen refererer vi til begrepet krise i ulike sammenhenger, det kan være utviklingskriser som handler om endringer i ulike livsfaser eller omstillingskriser som innebærer tydelige endringer i en familie, som blant annet samlivsbrudd (Bugge, 2008). I denne oppgaven refereres krisebegrepet til hendelser som er ekstraordinære og som kan føre til en psykologisk kriseopplevelse som engstelse og posttraumatiske stresslidelser (PTSD). Barn har ikke de samme erfaringene som voksne har til å takle krisesituasjoner, og dermed blir deres muligheter begrenset når det kommer til å vurdere situasjonen. Barn kan sette sammen inntrykk for å skape mening og fylle tomme minner med fantasi, fordi de får med seg mye av det som har skjedd, men kan ikke skille deres subjektive forståelse av situasjonen med den objektive situasjonen (Bugge, 2008). Traumer er alvorlige hendelser som kan oppleves veldig truende for den som opplever det, og hendelsen kan føre til sterk redsel, angst og kroppslige reaksjoner. Disse plagene kan over tid føre til psykiske lidelser. Traumer kan være noe en har sett og opplevd, som for eksempel naturkatastrofer eller krig, men det kan også være andre fysiske og psykiske traumer som mishandling og seksuell misbruk. Alle krisesituasjoner trenger ikke automatisk å være traumatiske hendelser, men traumatiske situasjoner innebærer ofte en krise for de som er berørt. De voksne rundt et barn som har opplevd noe traumatisk har en viktig rolle i situasjonen, de er med på å påvirke barnets opplevelse og minne i forbindelse med den traumatiske hendelsen, Deres reaksjoner kan være med å påvirke den akutte situasjonen (Bugge, 2008). Mangelen på kontroll er ofte en konsekvens av psykiske traumer. Barn og unge som opplever å miste kontroll kan være overveldet og i en situasjon som oppleves som farefull og uoversiktlig. Bugge (2008) trekker frem tre ulike områder ved funksjonskapasiteten som blir påvirket hos de barna som opplever en traumatisk hendelse. Disse tre områdene blir presentert videre i teksten.

Et aktuelt spørsmål er hvordan traumatiske hendelser kan påvirke barn? Selv om mange barn går gjennom traumatiske hendelser der utfallet er godt, og ingen dør eller blir skadet vil det emosjonelle aspektet av risikoen fremdeles være tilstede, og angsten for det negative utfallet vil fortsatt sitte i hodet og kroppen. For eksempel kan barn som opplever alvorlig omsorgssvikt, men som får hjelp til å komme ut av situasjonen før det går for langt, fremdeles bære frykt og etterreaksjoner på hva som kunne ha skjedd dersom barnet ikke fikk hjelp i tide. En traumatisk hendelse kan ha ulik virkning på ulike områder av funksjonskapasiteten vår. Bugge (2008, s. 22) trekker frem tre områder som blir påvirket, kognitive funksjoner, affektive funksjoner og fysiske reaksjoner.

Kognitive funksjoner blir påvirket ulikt hos alle, derfor kan to personer som har opplevd den samme risikosituasjonen ha helt ulik oppfatning av situasjonen senere. Etter en traumatisk hendelse vil all oppmerksomhet rettes mot den aktuelle situasjonen. Hvor faretruende situasjonen oppleves vil være avgjørende for hvordan situasjonen oppfattes. Det vil si at opplevelsen av en situasjon er avgjørende for utfallet og reaksjoner på situasjonen. I utviklingspsykologi blir det forklart at desto eldre barn er, desto mer korrekt og vedvarende er deres minner om hendelsen. Mens barn som er under tre år ikke vil kunne forklare situasjoner slik de er opplevd, vil kroppen og hodet reagere på situasjoner som minner om opplevelsen (Bugge, 2008). *Affektive funksjoner* referer til følelsesmessige reaksjoner. Når en situasjon blir overveldende, kan det komme til uttrykk gjennom følelser som hjelpeløshet, sinne, engstelse og fortvilelse. Til slutt nevner Bugge *fysiske reaksjoner* som svimmelhet, svette, vondt i magen og vondt i hodet og andre fysiske reaksjoner som blir aktivert når det er høyt angstnivå.

Som lærer er det nødvendig å kunne kjenne til de ulike områdene der funksjonskapasiteten kan bli påvirket etter en traumatisk hendelse, og på den måten møte eleven der de er, slik at det ikke blir dissonans mellom forventninger fra andre og evnen barnet har til å oppnå det som er forventet av de. Det er viktig å ha forståelse for at emosjonelle sammenbrudd kan skyldes den traumatiske opplevelsen et barn har hatt, og at det krever mye tålmodighet og forståelse når man står i et akutt sinneutbrudd.

3.2 Resiliens

Resiliens er et begrep som er tett knyttet opp mot psykisk helse, og i personlighetspsykologi handler det om å mestre livet, selv om man er utsatt for risiko og stress (Borge, 2018). Det dreier seg om en prosess der et barn utvikler en trygg og selvsikker personlighet fordi omgivelsene bekrefter og styrker barnets eksisterende gode egenskaper.

Begrepet er hentet direkte fra det engelske begrepet ”resilience”, da det ikke er et norsk ord som kan oversette helheten av begrepet, men ord som robusthet, motstandskraft og mestring kan brukes for å forklare resiliens. Det er mange ulike definisjoner av begrepet resiliens, det varierer ut i fra hvilke miljøer, risikoer og påkjenninger som studeres. Når det dreier seg om resiliens som er knyttet til følelser, tanker, ord, atferd, skolegang, jobb, familie eller venner må det spesifiseres ettersom resiliens i hovedsak er et medisinsk term skriver Borge (2018). Bonnano & Diminich forklarer at resiliens er ”mild-forbigående” eller ”sterk-vedvarende” alt ettersom man møter isolert, akutt eller vedvarende, alvorlig risiko (Borge, 2018, s. 21). Masten og Powell (2003) forklarer resiliens som positive tilpasningsmønstre på tross av at individet har møtt signifikant risiko og motgang. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Michael Rutter sin definisjon av resiliens, fordi den er mest aktuell for å belyse problemstillingen.

Rutter skriver at resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Borge, 2018, s. 20)

Denne definisjonen er aktuell for oppgavens problemstilling, hvordan kan lærere fremme resiliens hos risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse. Problemstillingen legger premiss for at barn som er resiliente får en positiv utvikling og har bedre psykisk helse, slik definisjonen til Rutter forklarer.

I tillegg belyser Rutter ulikhetsgraden av resiliens blant mennesker som har opplevd samme risikoerfaring. Rutter skriver at resiliens er til stede når noen viser bedre fungering sammenlignet med andre, selv om alle har erfart den samme risikosituasjonen (Rutter, 2013). Dette fremhever viktigheten av å se barns individualitet og verktøyet de har for å komme seg gjennom en krise (Rutter, 2013; Borge, 2018).

Det som karakteriserer resiliente barn er at de har en positiv utvikling sett i forhold til alvorlighetsgraden av belastningene barnet har møtt tidligere. Kriterier for hvordan resiliens kommer til syne varierer fra studie til studie, men blant annet er det naturlig å se på evnen til å være i jobb som voksen, sosialt nettverk, fravær av psykiske lidelser og selvrapportert god funksjonsevne (Olsen & Traavik, 2010).

Resiliens og resilient har ulik betydning. Resilient brukes for å trekke frem noe som er ”i et barn” og kan høres ut som et personlighetstrekk. På den andre siden er resiliens noe som kobler personlighetstrekket opp mot miljøet. Det vil si at resiliens er egenskapene i barnet og samspillet mellom mennesker og risikofylte omgivelser (Borge, 2018). Grunnen til at resiliens ikke kan anses som kun et personlighetstrekk, er fordi tidligere forskning viser at resiliens er til stede under noen miljømessige forhold, men ikke andre. Barn kan vise resiliens på noen områder, men ikke andre. Med andre ord er ikke resiliens tilstede i alle situasjoner og heller ikke gjennom hele livet. Dermed blir resiliens skapt i ulik grad gjennom samspill med andre mennesker (Masten & Powell, 2003). Dette er kunnskap som kan være med på å påvirke læreres og andre voksne sitt syn på fenomenet resiliens og hvordan barn utvikler det i møte med utfordrende situasjoner. Kunnskap om hvordan resiliens kan fremmes kan føre til at lærere oppdager forhold som er resiliensfremmende og vektlegger disse forholdene i hverdagen. Hvordan systemet rundt eleven reagerer på eleven, med enten applaus eller kritikk, er avgjørende for graden av resiliens de utvikler (Lassen, 2017, s. 136). I tillegg, gir forskning rundt begrepet resiliens økt mulighet for forebyggende tiltak, og gir håp i arbeidet med barn og unge som trenger hjelp. Som nevnt innledningsvis tar beskrives begrepet resiliens med ulike grader av psykisk helsemessig fungering hos barn, fremfor en avgrensning mellom syk og frisk

Som vi har sett har jeg valgt å definere resiliens som prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Borge, 2018, s. 20). I hverdagstale benevnes ofte disse barna som løvetannbarn, i neste avsnitt presenteres dette begrepet nærmere.

3.2.1 Løvetannbarn eller løvetanneng?

Pippi Langstrømpe, Annie og Forrest Gump er eksempler på karakterer som kan identifiseres som resiliensbarn, og ofte finner man slike karakterer i skjønnlitteratur og ulike filmer. De blir ofte omtalt som ”løvetannbarn”, det er barn som vokser opp med å lykkes på tross av sine utfordringer, og i miljøer der de nesten er dømt til å mislykkes. Løvetannbarn er et begrep som er brukt mye, men det ligger indirekte i begrepet at resiliens eller motstandsdyktighet er personlighetstrekk eller egenskaper som ligger i barnet som gjør at barnet mestrer tilværelsen og er mer resilient

Borge (2010) belyser problematikken rundt å bruke løvetannbarn som begrep og forsøker å utvide begrepet til å dreie seg om en løvetanneng. Løvetann er en blomst som kan vokse frem under vanskelige vilkår og på de mest uforventede steder, det er for eksempel ikke uvanlig at en løvetann vokser opp fra asfalten. Derfor er begrepet løvetann brukt for robuste barn som mestrer livet til tross for risikoene de er utsatt for. En slik forståelse av løvetann-begrepet tilsier at det er barnet selv som mestrer livet. Borges kritikk mot begrepet løvetannbarn handler om at begrepet er for snevert, det blir kun fokus på individet. Hun viser til at resiliens skapes gjennom et samarbeid mellom barnets individuelle egenskaper og faktorer i barnets miljø. Dermed er det mange faktorer som må til for at en løvetann skal vokse. Blant annet er det et samspill mellom jordsmonn, gjødsel, sol, regn, beliggenhet, eventuelle sykdommer, slåmaskiner og sprøytemidler. På samme måte vet vi at det er mange forhold i miljøet som må til for at barn og unge som tidligere har vært utsatt for risiko skal utvikle seg og være resilient (Borge, 2018, s. 28). Det kan blant annet være gjennom vennskap, en klasse, et forhold til læreren eller en annen viktig voksenperson.

3.3 Risikogrupper

Resiliens går hånd i hånd med risiko. For å kunne kalle en utvikling resilient er det helt avgjørende at individet har blitt utsatt for en situasjon som innebærer risiko for å utvikle psykiske helseproblemer og avvik (Olsen & Traavik, 2010). Barn som opplever kriser som kan føre til psykiske lidelser er i litteraturen omtalt som risikobarn og sårbare barn.

Risikobarn er ofte utsatt for belastninger som er ”passe” store for barnet til å håndtere.

Dersom mengden og alvorlighetsgraden av risikoen blir større enn barnet har forutsetninger til å håndtere, kan det resultere i psykiske helseproblemer (Olsen & Traavik, 2010). Barnets sårbarhet vil ha en betydelig rolle i om barnet er mottakelig for konsekvensene av

risikofaktoren de blir utsatt for. Olsen og Traavik (2010, s. 36) forklarer risiko som alvorlige trusler mot tilpasning og utvikling. Slike alvorlige trusler kan være forhold knyttet til barnet selv, til familien, til nettverk og samfunnet for øvrig. Flere forskere mener at det som skiller høyrisikobarn fra andre, handler ikke om at de har vært utsatt for én spesifikk risikofaktor eller ikke. Det handler om at livet deres består av mange historier der de har vært eksponert for risikofaktorer (Luthar, 2003; Olsen & Traavik, 2010). Som tidligere nevnt kan disse risikofaktorene blant annet være naturkatastrofer, krig, vold i hjemmet, skilsmisse, seksuell overgrep, omsorgssvikt og tap av omsorgspersoner (Kvello, 2015).

3.3.1 Risikofaktorer

Risikofaktorer er en fellesbetegnelse på de faktorene som kan øke risikoen for at et barn utvikler vansker, både psykiske og somatiske vansker (Kvello, 2008, s. 21). Risikofaktorer omfatter genetiske, biologiske, mentale, miljømessige og sosiale faktorer (Kvello, 2015). Blant disse risikofaktorene inngår det at individet er utsatt for traumatiske opplevelser, somatisk sykdom, psykologiske prosesser, vanskelig temperament eller funksjonsnedsettelse og lignende (Borge, 2018)

Gjennom oppveksten er det relativt mange barn og unge som opplever psykososiale vansker i en eller annen form, uavhengig av medfødte biologiske ressurser. Dette kan forstås som at til tross for god økonomi, og utjevningstiltak så består oppveksten til mange barn og unge av betydelig risikofaktorer. Her kan det vises til at andelen unge som får et uheldig livsløp varierer betydelig fra et miljø til et annet, for eksempel fra en bydel til en annen. Dette indikerer at barn og unges oppvekstmiljø har stor betydning for deres reaksjoner på risikoene og motstanden de har opplevd. I all hovedsak er det snakk om lært atferd som utvikles og opprettholdes av et livsmiljø der det ofte mangler reelle alternativer (Befring, 2012).

Det er forskjell på hvor alvorlig en risikofaktor kan være. Olsen og Traavik (2010) skriver at det som er mest skadelig er den kumulative effekten der nye problemer legger seg oppå gamle og uløste problemer, og det blir for mye for barn å håndtere. Barn som vokser opp med én risikofaktor til stede er ikke dømt til å utvikle psykiske helseproblemer eller lidelser. Men dersom to risikofaktorer opptrer samtidig, øker sannsynligheten for en psykisk lidelse med fire ganger, og dersom fire eller flere risikofaktorer opptrer samtidig øker sannsynligheten for å utvikle en psykisk lidelse med tjue ganger (Olsen & Traavik, 2010). Det som er helt

essensielt for å forstå risikobarn er at risikofaktoren i seg selv ikke er avgjørende for utfallet, men barnets opplevelse av risikosituasjonen og reaksjonen til de voksne rundt barnet.

3.3.2 Beskyttelsesfaktorer

En positiv utvikling kan likevel forekomme selv om barn blir utsatt for risikofaktorer, det er gjennom beskyttelsesfaktorer. Beskyttelsesfaktorer er faktorer som kan dempe og nøytralisere effekten av risikofaktorer og sannsynligheten for å utvikle vansker. Beskyttelsesfaktorer kan på samme måte som risikofaktorer omfatte genetiske, biologiske eller mentale og lignende faktorer. Beskyttelsesfaktorer kan for eksempel være at barnet har aldersadekvat eller bedre fungering på ulike kompetanseområder som språk og atferd, barnet er tilpasningsdyktig, har venner og har jevnlig tilgang til trygge voksenpersoner som ikke er foreldrene til barnet (Kvelling, 2015). Disse ulike gruppene av beskyttelsesfaktorer vil bli videre utdypet videre i dette delkapittelet. Beskyttelsesfaktorer og de positive effektene av slike forhold forutsetter at barn befinner seg eller har vært i en reell risikosituasjon (Ogden, 2009, s. 87).

Etter bearbeiding av egne forskningsdata og gjennom teori har Gunnestad (2017) utarbeidet en oversikt over beskyttelsesfaktorer. Gunnestad (2017) deler beskyttelsesfaktorer inn i tre grupper; 1). nettverk- sosial støtte, 2). Egenskaper og ferdigheter – barns egne ressurser, 3). kulturell, samfunnsmessig og eksistensiell støtte – mening, verdier og tro.

Det første Gunnestad trekker frem som en viktig beskyttelsesfaktor er nettverk og sosial støtte. Nettverk består av de kontaktene barn har regelmessig, for eksempel ukentlig eller daglig. Nettverk eller tilknytning til minst én trygg voksenperson går igjen i resiliensforskning, og det viser at barn har klart seg på tross av mange risikofaktorer (Gunnestad, 2017; Borge, 2018; Ogden, 2009). Den andre beskyttelsesfaktoren han trekker frem er egenskaper og ferdigheter – barnets egne ressurser. Egenskaper og ferdighet som beskyttelsesfaktor forutsetter at barnet har noen medfødte egenskaper som gjør dem mer resiliente, for eksempel intelligens, temperament, fysisk og psykisk styrke. Ferdigheter handler om hva barnet mestrer, her inngår det blant annet sosiale, praktiske og skoleferdigheter. Barn med positivt selvbilde og selvtillit vil ha en ”dette kan jeg klare” mentalitet i møte med utfordringer og dermed gjøre dem mer resiliente. Den tredje og siste gruppen Gunnestad trekker frem som en essensiell beskyttelsesfaktor er kulturell, samfunnsmessig og eksistensiell støtte. I denne faktoren ligger støtte fra kulturen og samfunnet rundt individet. Denne formen for beskyttelsesfaktor presenteres nærmere under

tidligere forskning og hvordan sosial støtte kan være med på å trekke risikoutsatte barn opp og gjøre dem mer resiliente. På samme måte som risikofaktorer påvirker hverandre og må ses i sammenheng, gjelder det samme for beskyttelsesfaktorene som presentert gjennom Gunnestad (2017). Hvilke beskyttelsesfaktor som oppleves som mest beskyttende er avhengig av situasjonen og risikofaktoren. I det følgende vil det bli presentert hvordan barnets tilpasingsferdigheter, miljøet og nettverket rundt kan bidra til å fremme resiliens hos barn.

3.3.2.1 Barnets egenskaper

Mennesker har en enestående mestringssevne i risikosituasjoner skriver Masten og Powell (2003). Ressursene vi bruker når vi tilpasser oss miljøet kan være iboende i oss eller tillærte. Individuelle risikofaktorer som kan føre til psykiske lidelser dreier seg ofte om at man opplever mangel på mestring. Scott, Wallander og Cameron (2015) forklarer mestring som de tilpassede atferds- og tankemessige påkjenningene et individ må anvende for å takle spesielle indre eller ytre forhold som oppleves som utfordrende. Barn har ulike måter å håndtere vanskelige situasjoner på, noen vil flykte fra vanskelige situasjoner, andre prøver å finne en måte å løse situasjonen på, noen søker hjelp, mens noen barn skylder på noen andre eller omgivelsene. Måten et barn håndterer utfordringer på, kan være avgjørende for om de utvikler symptomer på den utfordrende situasjonen de har opplevd (Amundsen, 2016, s. 20).

Ut ifra de beskyttelsesfaktorene som blir presentert av Gunnestad blir viktigheten av et godt og stabilt nettverk tydelig. Et barns personlighet og temperament kan påvirke tilpasningsferdighetene til barnet. Dermed kan det være utfordrende for barn som har et stort temperament. Det kan bli vanskelig for barn og unge å finne sin plass i en gruppe, og i skolesammenheng refereres det ofte til samspillsvansker. Her fokuseres det på at denne egenskapen er lite vellykket i samhandling med andre elever og i relasjonen mellom lærer og elev (Befring & Duesund, 2012). Mens de barna som har prososiale evner, klarer å samhandle med klassekamerater og fungerer godt som en del av en større gruppe. Disse egenskapene blir omtalt som resiliens egenskaper og vil være mer beskyttende mot risikofaktorer. Forskning viser at egenskaper som et positivt selvbilde og mestringsstro er blant de mest effektive beskyttende egenskapene hos barn som opplever belastende situasjoner (Kvelling, 2015). Det er ikke en direkte kobling mellom risikofaktorer og sosiale og emosjonelle vansker, men det vil likevel ha påvirkning på barnets selvværd, og det Skaalvik og Skaalvik kaller selvvopfatning. Selvvopfatning kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons

oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 1996, ref i Olsen & Traavik, 2010, s. 51). Hvordan et menneske oppfatter seg selv vil variere i ulike situasjoner og endre seg i ulike faser av livet. Underordnede begreper til selvoppfatning er blant annet, selvfølelse, selvbilde og selvtillit (Woolfolk, 2014), disse begrepene blir brukt om hverandre. Selvoppfatning er en kognitiv struktur, og handler i likhet med selvfølelse og selvbilde om hvem man selv mener at man er. Selvtillit på en annen side har en affektiv funksjon, og sier noe om hvor godt vi tror vi mestrer eller presterer. Olsen og Traavik (2010) forklarer at selvfølelse har en eksistensiell dimensjon, mens selvtillit har en pedagogisk dimensjon. Fellesbegrepet selvoppfatning kan da forstås som at den både er en eksistensiell og pedagogisk dimensjon (s. 51) Med selvoppfatning menes de akademiske, sosiale, emosjonelle og fysiske oppfatningene vi har av oss selv, og et barn med lav selvoppfatning vil mene at de kommer dårlig ut på de nevnte faktorene. Det er flere instanser som påvirker barn og unges selvverd. Blant annet er det en sammensetning av akademiske, sosiale, emosjonelle faktorer, forholdet til jevnaldrende og forholdet til foreldrene (Woolfolk, 2014). På den måten kan ikke barn og unges psyke forklares ut fra risikofaktorer eller egenskaper ved individet som to separate årsaksmuligheter, men heller som gjensidig samspill med hverandre.

3.3.2.2 Vennskap

Barn som har evnen til å tilpasse seg omgivelsene, kan regulere atferden sin etter andre mennesker og finne sin plass i en større gruppe. Tilknytningsferdigheter kan danne et utgangspunkt for å skape nære relasjoner, og vil fremstå som en resiliensfremmende faktor. Vennskap gir barn følelsesmessig støtte og fremmer sosiale- og kognitive ferdigheter (Parker & Seal, 1996) og kan bidra som en beskyttende faktor dersom en risikosituasjon oppstår, og kan redusere virkningen av vanskelige hendelser (Borge, 2018). Verdien av vennskap mellom to personer eller innad i en gruppe, for eksempel et fotballag bidrar til å skape mening for risikoutsatte barn og kan virke som en beskyttende faktor mot risikoene (Kvelling, 2015, s. 253). Funn fra Smith og Werner sin studie viser at resiliente barn blir godt likt blant venner og jevnaldrende, til tross for at de har en lite stabil bakgrunn. Men en undersøkelse av Smokowski, Reynolds og Bezruczko (1999) viser også at når informantene diskuterer venners betydning er det ofte preget av ambivalens. Noen venner er trofaste og lojale, men likevel er det mange ungdommer som beskriver venner som negative rollemodeller. De resiliente barna

var svært forsiktige når de valgte venner og skilte venner som er pålitelige fra andre bekjente som de hadde et forhold til på skolen og ellers i livet.

Det er vanskelig å definere hva en venn er, ettersom innholdet i begrepet varierer fra hva en person anser som gode egenskaper hos en venn. Det er likevel mange fellestrekk hos en som kan anses som en venn. Ungdommene i undersøkelsen karakteriserte venner som jevnaldrende man kan stole på, være seg selv med og dele ditt personlige liv med. Det er venner som lytter til deg og som du kan dele håp og drømmer med (Smokowski, Reynolds, & Bezruczko, 1999). Positive følelser overfor venner ble ofte rapportert sammen med å ha positive relasjoner med søsken og familieforhold. Studiet til Smokowski, Reynolds og Bezruczko (1999) kan tyde på at vennskap kan være beskyttende for de fleste, men for noen kan det være risiko i vennskapene. Likevel svarer flertallet av informantene at venner bidrar til en positiv hverdag og positiv utvikling. Parker og Seal (1996) forklarer at vennskap er betydningsfullt for barns utvikling. Det er stor forskjell på utviklingen hos barn som har én venn versus barn som ikke har noen venner, men ingen forskjell mellom om man har én eller flere venner. Dette kan antyde at det er kvaliteten på vennskapet som har større betydning, fremfor hvor mange venner man har. Lærere kan bidra til å øke den graden av det ønskelige vennskap som oppfattes som en beskyttelsesfaktor ved å tilrettelegge for vennskap. Haugen (2008) mener at det er mindre sannsynlighet for uheldige relasjoner mellom elever på skolen, dersom skolemiljøet virker som en beskyttelsesfaktor. Det er lovfestet at skolen skal tilrettelegge for et psykososialt miljø som er bærekraftig for elevene (ref opplæringsloven §9A-4). Haugen (2008) forklarer at det som vanligvis kjennetegner uheldig samhandling blant elevene ofte er konkurranser fremfor samarbeid, svekket empati og en negativ mentalitet som er preget av mobbing. Selv ved skoler der det er ”god praksis” forekommer det krenkelser og negative samhandlinger mellom elevene som lærere ikke får med seg og som ikke blir rapportert i skolen. I rapport fra NOVA ble det presentert at skole kan tilrettelegge for et godt psykososialt skolemiljø ved å ha gode strategier som gjør at lærerne unngår ”blindsoner” (Eriksen & Lyng, 2015). Blindsoner kan forstås som situasjoner, steder og aktiviteter ute tilsyn av voksne. På disse blindsonene kan det oppstå krenkelse og mobbing. Eriksen og Lyng (2015) har i sin forskning presentert ulike utfordringer i skolen og strategier for hvordan man kan forbedre det psykososiale miljøet. To av strategiene Eriksen og Lyng (2015) trekker frem som kan brukes for å skape et bedre psykososialt miljø er forsterket inspeksjon- og voksentetthet og organisert aktivitetstilbud- og vennegrupper som skal leke sammen i

friminuttene. Ved å øke voksentettheten i friminuttene kan skolen unngå områder uten tilsyn (Eriksen & Lyng, 2015). Disse strategiene er ment som tiltak som i utgangspunktet skal forebygge mobbing, men det er også med på å inkludere alle barn i lek. Dette er en måte lærere aktivt kan bidra til å skape vennskap innad i klassen på. Noen ganger kan en venn være den viktigste personen i noens liv. Videre i oppgaven vil vi gå nærmere inn på hva en signifikant annen er, og hvordan det kan være en beskyttelsesfaktor.

3.3.2.3 Èn signifikant annen

Uttrykket ”signifikant annen” stammer fra sosialpsykologen Georg Herbert Mead og hans speilingsteori. Teorien hans dreier seg om at vi ser på oss selv gjennom et ”speil”, der ”speilet” er andres observasjoner og vurderinger av oss, derfor vil den ”signifikante andre” være barnets sosiale speil. Dette vil være grunnlaget for hvordan selvoppfatningen deres blir dannet. Mead har selv aldri brukt uttrykket ”signifikant annen”, men det er ofte brukt i litteraturen for å beskrive en person og deres meninger som har signifikant betydning for et annet individ (Rye, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) definerer en signifikant annen som viktige mennesker rundt oss som bidrar til en sunn utvikling og opprettholdelse av god helse. Mead forklarer at mennesker speiler seg i mennesker de anser som viktige for dem (Mead, 2001). Derfor kan barn og unge som er utsatt for risiko, men som har en signifikant annen som gjenspeiler de på en positiv måte øke deres motivasjon for å skape et bedre liv. En signifikant annen kan være en kjæreste, en forelder, besteforeldre, en trener, en lærer eller en venn. Langtidsstudiet til Smith og Werner viste at ungdommer som hadde kjærester ofte ble tett knyttet til kjæresten og familien til kjæresten. De bidro som emosjonell støtte og opplevdes som stabilitet i en ellers ustabil hverdag (Smith & Werner, 1982). Studiet viste også at barn som har evnen til å utvikle forhold til andre mennesker som oftest har det bedre psykisk. Dersom foreldre ikke er tilstede under barns oppvekst av ulike årsaker, er det ofte besteforeldre som stepper inn og tar omsorgsrollen. Disse barna viser seg å være mer resiliente enn de barna som ikke har noen trygge voksne rundt seg (Smith & Werner, 1982).

Gass, Jenkis og Dunns (2007) sin studie oppsummerer med at et positivt søskenforhold er en viktig kilde til støtte for barn som opplever stressfaktorer. På en annen side viser Lockwood, Gaylord, Kitzmann og Cohen (2002) i sitt studie at søskenforhold, uavhengig av kvalitet vil være en viktig relasjon og bidra til emosjonell støtte i vanskelige situasjoner. Dette kan bety at søskenforhold uavhengig av kvalitet vil virke som en beskyttelsesfaktor.

Lærere er ofte blant de som trekkes frem som signifikante andre for risikoutsatte barn. Når en lærer klarer å se elevene og tilpasse undervisningen etter enkelte elevers behov, vil elevene oppleve læreren som en viktig person, en signifikant annen. Elever som har et godt forhold til læreren sin vil være opptatt av lærerens reaksjoner og regulere atferden ut fra reaksjonene (Olsen & Traavik, 2010). For eksempel kan en lærer ha positive holdninger til noe bra en elev gjør, da vil eleven oppfatte lærerens positive signaler og utvikle sin selvoppfatning ut fra den responsen de har fått. For at en lærer skal fungere som en beskyttelsesfaktor er det viktig at det er tydelig klasseledelse som består av regler for samvær i klassen og på skolen, og at alle elever blir sett og roset, ikke bare de flinkeste elevene. Undervisningen skal være allsidig og tilpasset alle elevene i klassen (Haugen, 2008, s. 62). For noen barn og unge kan den eneste betydningsfulle voksne personen i deres liv være en lærer, derfor er relasjonen mellom lærer og elev svært viktig. Dette vil bli mer utdypet i delkapittel 3.8.

3.4 Motivasjon og mestring

I følge Kvello (2015) viser barn som har høy grad av selvregulering at de også har høyere grad av resiliens. For at et barn skal være selvregulert forutsetter det at barnet er motivert til å mestre tilværelsen eller arbeidsoppgavene som skal gjennomføres. Derfor er det viktig å se nærmere på motivasjon, og hva som motiverer et barn til å være selvregulert. Motivasjon kan forstås som lysten til å lære (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Grepperud og Skrøvseth (2012, S. 38) definerer motivasjon som den drivkraften som igangsetter en læringsprosess og gir kraft og retning. I følge Grepperud og Skrøvset sin definisjon har lyst liten betydning for læringsprosessen, så lenge det er motiv for å gjennomføre en arbeidsoppgave.

Den kanadisk-amerikanske sosialkognitive teoretikeren Albert Bandura mener at mestring fører til troen på at man kan klare noe enda mer. Bandura er kjent for begrepet self-efficacy som på norsk kan oversettes til tiltro til egne mestringsevner eller mestringsforventning (Magner & Wormnes, 2005). Det vil si at Bandura tror at det som kan iverksette eller hindre en læringsprosess er mestringsforventning (Bandura, 1997; Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). Denne teorien kan forklare hvorfor noen mennesker mestrer oppgaver mens andre ikke gjør det, og hvorfor noen mennesker tar sjanser og andre lar være (Bandura, 1997; Magner & Wormnes, 2005). For Bandura kan dette bety at de som mener at omgivelsene er en viktig aktør i menneskelig aktivitet, kan se på seg selv som selvstyrte aktører og andre som ytre

påvirkninger. Den amerikanske sosiologen Brené Brown (ref. i Lassen, 2017) sa at følelsen av skam over å ikke nå opp til de forventningene samfunnet har til en kan være det mest invalidiserende i menneskers livsmestring. Troen på egne krefter (self-efficacy) er en betydelig prestasjonsøkende faktor, jo mer tro et individ har på egne ferdigheter, desto bedre kan de prestere (Magner & Wormnes, 2005). Troen på egne krefter er både avhengig av relasjon- og kompetanse. Troen på egne krefter handler om det som skjer i forkant av en handling og i løpet av utføringen av oppgaven. Olsen og Traavik (2010) skriver at vår grad av self-efficacy sier noe om hvor stor grad vi føler at vi har kontroll over hendelser som påvirker det livet vi lever.

Sosial læringsteori skiller mellom tilegnelse av en ferdighet og anvendelsen av ferdigheten. Selv om et barn har kunnskap om at en bestemt atferd er lønnsomt, vil det ikke dermed si at de anvender den kunnskapen uten at det er en motivasjon for det (Woolfolk, 2014). Sett i lys av det Bandura skriver om at mennesker kan konstruere sin virkelighet, regulere arbeid og avkode informasjon som utvikler atferdsmønsteret deres og blir mer selvregulerte (Bandura, 1997). Spesielt viktig er evnen til å være selvregulert på blant annet ungdomsskolen da elever ikke har like stort behov for anerkjennelse fra læreren, og ros alene ikke lenger veier så mye som det har gjort tidligere. Derfor må det ligge til grunn en form for motivasjon eller mestringsforventning til at man kan gjennomføre en oppgave.

3.5 Autonomi

Utover mestring tar den respektive litteraturen opp autonomi som en motivasjonsfremmende faktor. Uttrykket autonomi betyr direkte oversatt regulering av selv eller selvbestemmelse. Selvbestemmelsesteori tar utgangspunkt i menneskers autonomi som betyr at de står fritt til å regulere seg selv, og baserer seg på at mennesker som er autonome er mer engasjerte og produktive (Ryan & Deci, 2006). Selvbestemmelsesteori skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon, og anser indre motivasjon for den utviklingen som er mest helsefremmende.

Elever som støttes når det gjelder behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi er ifølge selvbestemmelsesteori mer selvregulerte, engasjerte, har økt indre motivasjon og involveres mer i læringsprosesser (Danielsen, 2010). Når behovene blir undertrykt fører det til synkende motivasjon, svakere sosial fungering og lavere tilfredshet som fremmedgjøring og apati (Danielsen, 2010). Det vil si at når lærere bestemmer hvilke oppgaver elevene skal jobbe med

og på hvilket tidspunkt er det mindre rom for at elevene kan utvikle egen autonomi og selvregulering. Det samme gjelder dersom elever aldri får anledningen til å planlegge, velge oppgaver og medvirke i egne læringsprosesser (Hopfenbeck, 2011). Det betyr at for at lærere skal kunne jobbe aktivt med å fremme resiliens og øke motivasjonen hos risikoutsatte elever er det nødvendig å finne metoder for hvordan lærere kan støtte elevers behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet i møte med elevene og blant elevene.

3.6 Salutogenese

Begrepet Salutogenese består av det latinske *salus*, som betyr *helse* eller *sunnet*, og det greske ordet *genesis* som betyr opprinnelse. Det vil si at begrepet salutogenese er knyttet opp til «hva som må til for å opprettholde og videreutvikle fysisk og psykisk helse» (Breilid, 2007). På 70-tallet gjorde Aaron Antonovsky en studie av kvinner som hadde opplevd sterkt traumatiske hendelser under 2. Verdenskrig. Studie hans viste at på tross av de traumene klarte mange av disse kvinnene å mestre tilværelsen og vise tillit til og glede i livet. Denne studien er relevant for problemstillingen i denne oppgaven fordi Antonovsky rettet sin oppmerksomhet til å finne hvilke faktorer som fører til at «*sunnet*» oppstår og utvikles i sin studie. Målet mitt med oppgaven er å undersøke hva lærere forstår som risikobarn og hva de tenker kan gjøres for å fremme resiliens hos disse barna slik at de kan mestre livet, slik kvinnene i Antonovskys studie klarte å mestre tilværelsen og finne glede i livet.

Medisinsk forskning har lenge vært opptatt av sykdom (patogenese). Antonovsky ønsket med begrepet sitt *Salutogenese* å snu medisinsk forskning fra å ensidig å være opptatt av sykdom til å rette blikket mot hva som gjør folk friske (Antonovsky, 1987; Gunnestad, 2017).

Antonovsky var opptatt av motstandsressurser hos mennesker. Salutogenese forklarer god folkehelse på tross av risiko som kan ha vært. Begrepet brukes ofte for å forstå sosiale forskjeller og god helse i et samfunnsperspektiv, mens resiliens er et mer individorientert perspektiv som brukes mer spesifikt for å forklare forskjeller mellom barn som lever under risiko. Tidligere forskning viser at resiliens og salutogenese har fått stor betydning for helsefremmende arbeid (Borge, 2018). Salutogenese omfatter blant annet tiltak som kan bidra til å fremme barn og unges personlige kompetanse til å beskytte seg selv. Forebygging er hensiktsmessig for å begrense sannsynligheten for at problemer oppstår, på den måten kan forebygging redusere innflytelsen av risikofaktorer (Befring, 2012). Forebygging er en viktig del av arbeidet til lærere for å fremme resiliens. Melby og Mandal (2015) deler forebygging

inn i tre hovedgrupper; primær, sekundær og tertiær. Primærforebygging er de tiltak som settes i gang før problemet oppstår, sekundærforebygging settes i gang idet problemet eller situasjonen er aktivert og tertiærforebygging er de tiltak som settes i gang når episoden er overstått. Ofte vil det være viktig å ha kunnskap om forebygging på et sekundært eller tertiært nivå, for å fremme resiliens hos barn i risikogrupper. Sense of coherence (SoC) kan anses som en måte å arbeide på i en sekundær- eller tertiær forebyggingsprosess og Antonovsky ser på SoC som et bidrag i tradisjonen som han betegner som salutogenese.

3.6.1 Sense of Coherence

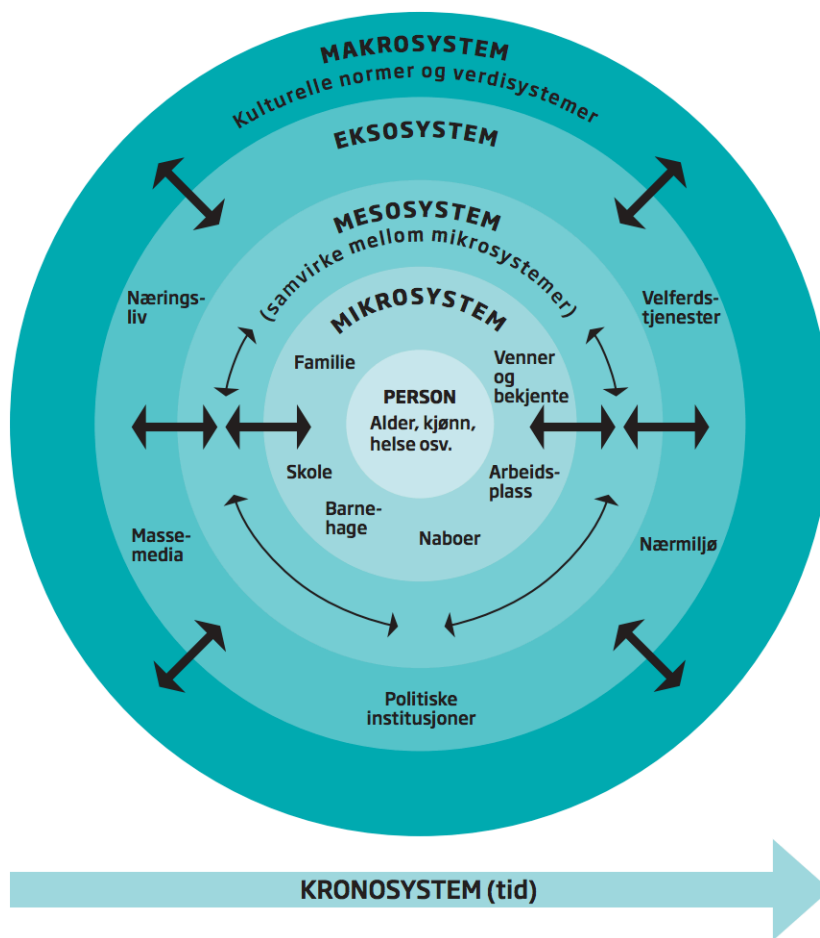
Aaron Antonovsky er opptatt av det han benevner som motstandsressurser, begrepet innebærer noen kjernefaktorer som gjør at mennesker håndterer sykdom godt og dermed kan påvirke sykdomsutviklingen (Kvello, 2015). Motstandsressursene kan være god økonomi, et velfungerende sosialt nettverk som god sosial støtte og god selvregulering. Disse ressursene er med på å endre grunnholdning som gir barnet ulik utgangspunkt for å håndtere sykdom. Antonovsky presenterer denne grunnholdningen som *opplevelsen av sammenheng*, eller Sense of Coherence (SoC). Det betegner en psykisk tilstand som bestemmes delvis av individets posisjon i den sosiale strukturen, og delvis av erfaringer med helse og sykdom (Borge, 2018, s. 30). Skape mening og sammenheng i tilværelsen mente Antonovsky var helt nødvendig for at barn skal kunne møte og mestre vanskelige situasjoner. For å kunne skape mening og sammenheng var det tre faktorer som han mente var helt essensielt, SoC består av tre hovedelementer: håndterbarhet («manageability») troen på at en kan finne fram til løsninger, mening («meaningfulness») finne god mening i å forsøke på det og forståelse («comprehensibility») forståelse av ens egen situasjon (Breilid, 2007; Olsen & Traavik, 2010, s 29; Borge, 2018). De tre SoC-dimensjonene er forklart noe annerledes i Kvello (2015), hvor mye tillit vi har til at vi kan påvirke nye situasjoner, om situasjoner føles logiske og forutsigbare og om vi tenker at vi har det som kreves i en ny situasjon for å håndtere den. Kunnskapen om salutogenese og SoC kan bidra til å øke forståelsen av de prosessene som ligger til grunn for resiliens, og de tre faktorene i SoC kan gjelde for stress eller andre generelle vansker, og kan forklare hvordan noen mestrer de vanskelige situasjonene andre ikke håndterer på en god måte (Kvello, 2015).

Barn som blant annet opplever en traumatisk hendelse og som er i en utsatt posisjon kan få negative emosjonelle konsekvenser som sorg, bekymring og frykt. Gunnestad (2017 s. 64)

forklarer hvordan SoC kan benyttes gjennom et eksempel der et barn opplever at faren kommer i fengsel og dermed er i en risikosituasjon. Barnet trenger en forklaring på at faren er borte en periode, det kan skape savn sorg og bekymring. En forklaring på hvorfor far er fraværende kan bidra til å øke forståelsen av situasjonen for barnet (forståelse). Videre er det viktig med ærlighet og åpenhet tilpasset barnets alder, for å kunne forklare situasjonen slik at det ikke skaper unødvendig frykt og grubling og samtidig hjelper barnet til å bearbeide savnet. Når barn har et større støtteapparat eller minst én voksen til å betro seg til, vil det gjennom samtale og rådgivning få informasjon og kompetanse til å enten løse situasjonen de er i eller hjelpe dem med å håndtere situasjonen (håndterlighet). Avslutningsvis er det nødvendig for barnet å få en mening ut av situasjonen. Ved informasjon og muligheten for kontakt vil barnet forstå at far er i fengsel, men han har det bra og kommer tilbake etter at soningen er over, det skaper mening ut av situasjonen (mening). Den eneste måten barnet kan oppleve å mestre situasjonen er ved at de opplever sammenheng og mening.

3.7 Systemteori: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori

Psykologen Uri Bronfenbrenner (1917 – 2005) formet sin bioøkologiske teori, også kalt utviklingsøkologiske teori som et motsvar på klassiske sosiologiske teorier og utviklingspsykologi (Kvello, 2012). De tidligere sosiologiske teoriene la stor vekt på at menneskers utvikling kan forklares gjennom hvordan samfunnsstrukturer preger et individ og i utviklingspsykologien ble morens rolle de første fem årene av barnets liv i for stor grad vektlagt. Bronfenbrenner mente at utviklingspsykologien ikke inkluderte at mennesker ikke er passivt formet av samfunnsstrukturene, men at de selv påvirker omverdenen i betydelig stor grad (Kvello, 2012). Blant annet blir fedre, søsken, det sosiale nettverket og nærmiljøets påvirkning av individet i liten grad vektlagt i tidligere teorier, mener Bronfenbrenner (Olsen & Traavik, 2010). Gjennom en kombinasjon av sosiologisk teori og utviklingspsykologi etablerte Bronfenbrenner det som i dag er kjent som Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, også kalt systemteori.



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005 ref. I Helsedirektoratet, 2015, s. 14).

Modellen beskriver hvordan mennesket vokser og utvikler seg i et gjensidig og dynamisk forhold mellom individ og miljø (Olsen & Traavik, 2010). Den sosiale interaksjoner blir formet av en gjensidig samhandling mellom fem samfunnssystemer som han kaller systemene mikro-, meso-, ekso-, makro og kronosystem slik det er illustrert i figur 1 (Helsedirektoratet, 2015, s. 13). Innerst i systemets sentrum befinner barnet seg. Bronfenbrenner forklarer hvordan disse fem miljøene på ulike måter påvirker og påvirkes av personene som inngår i dem. Mikrosystemet består av de miljøene barnet ferdes i til daglig, som for eksempel familien, skolen, barnehagen, venner og fritidsarenaer. Dette mikromiljøet kjennetegnes ved at det er bygget på personlige relasjoner der man møtes ansikt til ansikt (Kvelling, 2012). Et barn beveger seg mellom flere mikrosystemer samtidig, og så fort barnet evner å ha kontakt med andre enn familien beveger det seg ut i mesosystemet. Mesosystemet er forholdet mellom to eller flere av de arenaene barnet ferdes i, i mikrosystemet. Bronfenbrenner legger

stor vekt på mesosystemet som en pedagogisk ressurs (Amundsen, 2016). Grunnen til dette er fordi flere av barns relasjoner møtes i dette miljøet, for eksempel lærer og foresatte.

Eksosystemet er arenaer barnet ikke direkte ferdes i, men som likevel har indirekte påvirkning på barnets utvikling. Eksempelvis kan det være venner av barnets foreldre og/eller foreldres arbeidsplass påvirke barnet gjennom i hvor stor grad foreldrene trives i jobben. Eksosystemet på skolen kan for eksempel være at de rammene som er satt påvirker lærerens mulighet til å styrke sin kompetanse og gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev. Med andre ord kan de ressursene som en skole har påvirket barnets skolemiljø og på den måten påvirke barnet indirekte. Makrosystemet gjelder de overordnede faktorene som påvirker barnet, det omfatter blant annet ideologiske, økonomiske, religiøse beslutninger som tas i samfunnet.

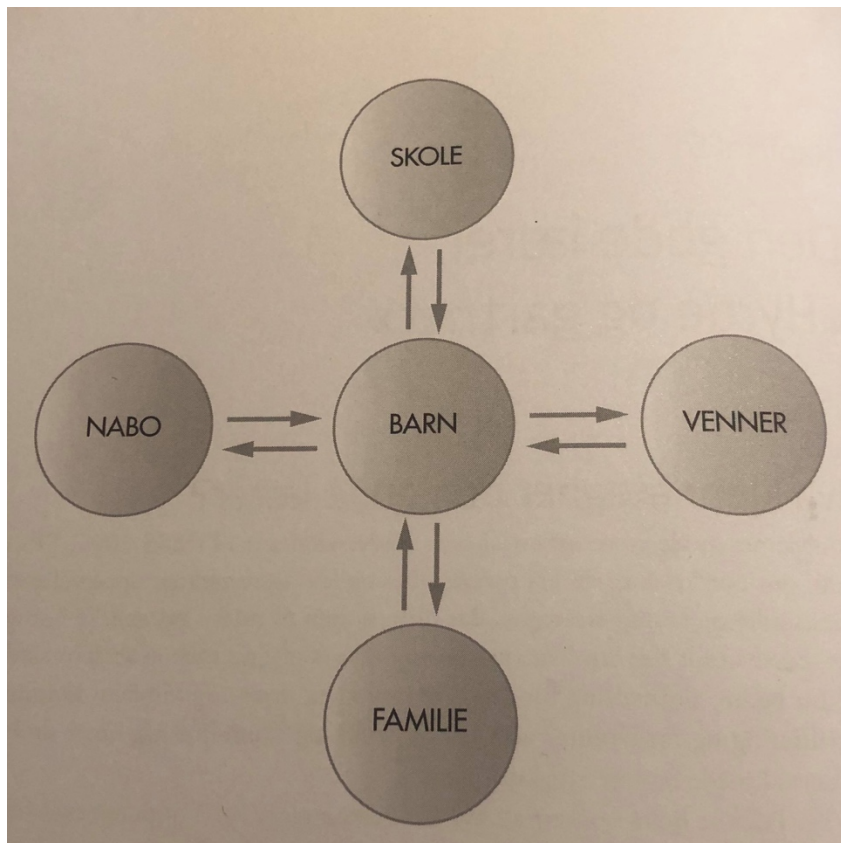
Kronosystemet er det siste systemet og har blitt lagt til i teorien i senere tid for å understreke at personer og miljøer over tid utvikles og endres (Kvello, 2012, s. 71). Denne systemteorien var ikke kun ment som en måte å forstå menneskets utvikling på, men også en oppfordring fra Bronfenbrenner om at forskere skal se på konteksten rundt det som blir forsket på. For eksempel ser Bronfenbrenner på konteksten barnet er i eksempelvis hjemmekonteksten og skolekonteksten. Han var også opptatt av at forskere ikke kun skal studere mennesker på et gitt tidspunkt i livet, ettersom menneskets utvikling er dynamisk. Kvello (2012) skriver at Bronfenbrenner legger vekt på kvaliteten, variasjonen og helheten i aktivitetene barnet deltar i. Det må være tett kontakt mellom de ulike systemene for å skape et godt utviklingsmiljø for barnet. Modellen viser at kommunikasjon mellom de ulike instansene i systemene, for eksempel mellom skole og hjem, kan bidra til å fremme resiliente ferdigheter hos barnet. Førde (2014) skriver at den tradisjonelle tilnærmingen til resiliens er basert på systemteori og vektlegger forutsigbare sammenhenger mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer. Videre stiller Førde spørsmål ved om denne tilnærmingen, som kan ses på som passiv, er tilstrekkelig for å svare på folks egne opplevelser av resiliens. Ettersom det er individuelt hvordan en belastende situasjon kan påvirke ulike mennesker, er det mer naturlig å se på hvordan samhandlingen mellom de ulike miljøer, samfunn og individet utvikler seg.

3.8 Lærer-elev relasjonen

En relasjon kan ifølge Bronfenbrenner være et gjensidig forhold til et annet menneske (Olsen & Traavik, 2010). En god lærer-elev relasjon er essensielt for at barn og unge skal få best mulig læringsutbytte, læringsmiljø, for at læreren skal kunne tilpasse opplæring, for å

motivere og styrke elevenes evner og muligheter. Olsen og Traavik (2010) skriver at det aller viktigste mål, foruten den faglige kompetansen være at læreren er god til å skape gode relasjoner, uavhengig av og i tråd med resilienstenkning. Skolen er barnas- og ungdommens arbeidssted. Skolemiljøet har konsekvenser for barn- og ungdoms helse og livskvalitet. I loven om grunnskole og videregående opplæring står det i §9 A-2 *Retten til et trygt og godt skolemiljø*, alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Litt uhøytidelig kan vi si at relasjoner trumfer alt. Det er etter at en god relasjon er dannet mellom lærer og elev at læring i et trygt læringsmiljø kan oppnås (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2016).

I skolen er det lærere som har hovedansvar for at det utvikles en god relasjon mellom læreren og eleven. Læreren er den profesjonelle og ansvarlige parten i et dette forholdet, og blir dermed den parten som er ansvarlig for utviklingen av relasjonen. For å danne en god relasjon innebærer det bevisst og systematisk arbeid over tid. I tillegg må en ha bevissthet rundt holdninger og forståelse av det samfunnsmandatet en lærer har (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2016, s. 39). Elever trenger gjennom hele grunnskolen hjelp og støtte fra lærere for å bygge opp selvstendighet og få et godt læringsutbytte. Flere undersøkelser viser at det er en sammenheng mellom elevenes oppfatning av og relasjonen til læreren og elevens handlinger i skolen relatert til det faglige og sosiale (Hattie, 2009 ref. i Lillejord, Manger, & Nordahl, 2013). Elever som opplever at de har et godt forhold til læreren og som opplever at læreren liker dem, trives bedre på skolen, de får bedre selvfølelse og kommuniserer bedre med både læreren og klassekamerater. Det vil si at graden av elevers læringsutbytte på skolen vil være avhengig av relasjonen til læreren. Dermed kan lærere vurdere om det er sammenheng mellom elevers oppfatning av læreren når det er utfordringer knyttet til enkeltelevers læring og atferd (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2013). I faglitteraturen er det enighet om at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevens skoleprestasjoner. Utover det blir også elevens forhold til venner, familie og andre bekjente betydningsfull for elevens skoleprestasjoner. Den sosialøkologiske modellen som er illustrert nedenfor (figur 2) viser i likhet med Bronfenbrenners systemmodell en vekselvirkning mellom de ulike arenaene som barn og unge befinner seg i daglig. Dersom det er utfordringer på hjemmefronten vil barn og unge på grunn av ulike risikofaktorer få u hensiktsmessige reaksjoner på skolen.



Figur 1 En Sosiologisk modell (Overland 1990 ref. i Olsen og Traavik, 2010, S. 120)

Med denne forståelsen av hvordan ulike arenaer i barn og unges liv påvirker hverandre bør skolens mål være å redusere risikofaktorer og passe på at så mange beskyttelsesfaktorer som mulig er til stede og påvirker elevenes utvikling i en positiv retning (Olsen & Traavik, 2010).

Undersøkelser viser at opplevelsen av at skolemiljøet er belastende og stressende henger sammen med tegn til psykiske helseproblemer. Følelse av støtte fra foreldre og lærere er derimot forbundet med høyere grad av tilfredshet med livet (Folkehelseinstituttet, 2011). Opplevelse av en god relasjon til lærer kan ha stor betydning for lærerens innflytelse på eleven når det gjelder motivasjon og læring. En stor del av elevenes læring forutsetter at læreren møter eleven med respekt og anerkjennelse (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2016). Som tidligere nevnt kan lærere oppleves som en beskyttelsesfaktor for barn som er i eller utsatt for risiko. For noen barn og unge kan den eneste betydningsfulle voksne personen de møter være en lærer. Dermed er det viktig at elever opplever at de blir sett og verdsatt som individer (god selvoppfatning). At de opplever seg selv som et mestrende individ (mestringserfaring) og at de opplever at de blir godtatt og inkludert i det sosiale fellesskapet (gode relasjoner). På denne måten vil elevers psykiske helse få gode utviklingskår i en skole som klarer å dekke deres grunnleggende behov (Olsen & Traavik, 2010, ss. 120-121).

4. METODE

Målet med denne oppgaven er å få et innblikk i hvordan lærere fremmer resiliens, i dette kapitlet vil jeg å redegjøre for metoden og metodologiske problemstillinger knyttet til metoden jeg har benyttet. For å gjøre dette har jeg intervjuet tre lærere. Primærdataen i oppgaven vil undersøke hvordan lærere oppfatter begrepet resiliens og hvilke tanker de har i arbeidet med barn og unge (Dalland, 2007). Jeg vil starte dette kapitlet med å redegjøre for forskningsdesign og metode, for å utdype rundt intervju som metode. Videre vil jeg presentere utvalget og forklare gjennomføringen av intervjuene, deretter vil jeg belyse hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg drøfte reliabilitet, validitet og forskningsetiske vurderinger.

4.1 Forskningsdesign og metode

Kvalitativ forskningsdesign er læren om ”det som viser seg”, og hvordan ulike situasjoner ”fremstår” for oss slik vi oppfatter det umiddelbart gjennom sansene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Som forsker er det nødvendig å bruke en metode som er egnet for å belyse problemstillingen som forskes på. Ettersom det er fenomenet resiliens som skal undersøkes i denne oppgaven, og målet er å finne ut hvordan lærere forstår og arbeider med fenomenet, er det mest naturlig å bruke fenomenologisk tilnærming i forskningsdesignet. Et fenomenologisk design er bygget på tolkning av handlinger eller betydningen av det noen har sagt, derfor må forskeren se ytringene i lys av konteksten de forekommer i. Forskeren kan ikke prøve å skape mening utenfor de sammenhengene der mening konstrueres. Det vil si at enkelte begreper kan bety noe i én sammenheng og noe helt annet i en annen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Målet med forskningen er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden, for å forstå dette er en nødt til å forstå mennesket, fordi de konstituerer virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Innenfor forskning dreier design seg om formgivning. Forskeren skal planlegge hvordan undersøkelsen skal gjennomføres fra start til slutt, for å svare på problemstillingen. Undersøkelsens tidsdimensjon er et sentralt kriterium som forskeren må ha i minnet hele veien. Forskningen må ha et utvalg, dette vil jeg gå nærmere inn på senere i dette kapitlet. For å forklare problemstillingen min ønsker jeg å forstå og få innsikt i hvordan lærere fremmer resiliens hos risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse.

4.2 Kvalitativt forskningsintervju

Det som foregår i klasserommet og i en skolehverdag er en kompleks prosess som er vanskelig å studere som en helhet. I denne oppgaven benytter jeg meg av kvalitativ metode som gir muligheten for å gå mer i dybden rundt informantenes erfaringer. I motsetning til kvantitative studier der forskeren opererer med store mengder data og søker etter standardsvar (Dalland, 2007), vil forskeren i et kvalitativt studie rette oppmerksomheten mot færre mennesker og rikere data (Grue, 2015). Gjennom samtaler kan forskeren få innsikt i informantenes opplevelser, følelser, holdninger og den verdenen de lever i (Kvale & Brinkmann, 2017). Den kvalitative metoden kjennetegnes av at den er fleksibel og kan brukes for å få fylldige og detaljerte beskrivelser av informantenes hverdag (Christoffersen & Johannessen, 2012). Sosiale fenomener er komplekse, og mennesker konstruerer sin virkelighet. I kvalitative intervjuer er informasjon situasjonsbestemt og ulike former for intervjuer har ulike formål. Mitt studie er basert på forskningsintervju og har som mål å produsere kunnskap. Et kvalitativt intervju legger til rette for å få frem ulike sider og nyanser av en sak. I tillegg til dette vil det tilrettelegges for at informanter kan uttrykke seg fritt og uavhengig av forhåndsgitte svar, fordi den kvalitative forskningstradisjonen handler om å forstå fenomener som er knyttet opp til personers sosiale situasjoner i den virkeligheten de lever i (Dalen, 2011). Gjennom en samtale kan informantene bestemme hva som skal tas opp i et intervju innenfor gitte rammer. På den måten kommer erfaringer og oppfatninger som informantene har tydelig frem.

4.2.1 Semistrukturert intervju

I denne oppgaven er informanters erfaring og kunnskap verdifull informasjon for å belyse problemstillingen. Derfor må intervjuguiden og de spørsmålene som stilles vurderes nøye med tanke på hvilke svar som er ønskelig. Med det i minnet har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert kvalitativt intervju (Dalen, 2011). Det som kjennetegner et semistrukturert intervju er at intervjuet tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, mens spørsmål, temaer og rekkefølgen kan variere. Selv om det er et tema og overordnede spørsmål som ligger til grunn for samtalen, gir det rom for individuelle forskjeller og for å tilpasse spørsmålene etter situasjonen, dette tillater informantene å få spillerom til å uttrykke seg fritt, uavhengig av forhåndsgitte svar. På den måten kan informantene relatere svarene til sin egen

livssituasjon, der deres erfaringer og oppfatninger kommer best til syne (Christoffersen & Johannessen, 2012). I et semistrukturert intervju skal intervjuguiden brukes som en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet, det skal ikke brukes som et spørreskjema. De ulike temaene som intervjuguiden består av skal ta utgangspunkt i problemstillingen som skal forskes på, og hovedmålet er å oppmuntre informantene til å utdype informasjonen de gir til forskeren. Ofte kan forskeren stille oppfølgingsspørsmål som ikke er en del av intervjuguiden, for å få dekket eller utdypet de ulike temaene. På den måten er et semistrukturert intervju mer fleksibel i form og gjennomførelse, sammenlignet med et strukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012). En utfordring ved semistrukturert intervju er dersom informanten ikke ønsker å åpne seg for forskeren, kan svarene bli korte og det vil gi lite innsikt i informantens erfaringer. I denne studien har semistrukturert intervju vært en stor fordel, da informantene har hatt ulike erfaringer som de har ønsket å gå innpå. Informantenes bakgrunn har også bidratt til at de har fått fortelle om hendelser og eksempler fra egen praksis, ved at spørsmålene som er stilt i intervjuet har gitt dem mulighet til å gå i dybden av svarene deres.

4.3 Valg og rekruttering av informanter

Jeg valgte å intervjuere lærere, da dette virket mest hensiktsmessig for å finne svar på den aktuelle problemstillingen, hvordan kan lærere fremme resiliens hos risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse? Målet var å hente mye informasjon fra få informanter av to årsaker. Først og fremst er det viktig for meg å intervjuere lærere som jobber med dette temaet, dette er for å få relevante eksempler og erfaringer av informantene. For det andre har det vært utfordrende å finne informanter i en presset situasjon med covid-19 nå, derfor har jeg valgt å intervjuere tre lærere jeg kjenner (Christoffersen & Johannessen, 2012). Informantene er fra mitt eget kontaktnett, men det er imidlertid ingen nære venner eller kollegaer. Selv om det hadde vært interessant å intervjuere barn og unge som har erfaring med at en lærer har bidratt til å gi dem en resilient utvikling, og for å finne ut hva de har opplevd som resiliensfremmende. Det ble vanskelig å gjennomføre på grunn av innhenting av sensitiv informasjon. En annen grunn til at jeg valgte å begrense meg til lærere var fordi fagterminologi som resiliens, risikoutsatt/risikogruppe og psykisk helse kan være vanskelig for elever å forstå, ettersom de ikke har et teorigrunnlag å basere svarene sine på. I tillegg til dette valgte jeg å rekruttere informanter som kan svare på spørsmålene mine basert på

erfaringer, fremfor følelser slik barn kunne gjort. Jeg har intervjuet tre lærere som alle har ulik ansiennitet i læreryrket og som i dag har ulike stillinger i skolen, for å forsøke å finne ut hvordan de arbeider for å fremme resiliens hos risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse. Alle informantene jobber i dag som lærere på ungdomstrinnet, men noen har også erfaring fra barneskolen.

Informant 1 er en lærer på 50 år, som har jobbet på skolen i 25 år, hvor fem av de årene har vært på barneskole og de resterende har vært på ungdomsskole. Informanten jobber som miljøarbeider på en institusjon for barn og unge ved siden av lærerjobben. Erfaringene han har gjort seg som miljøarbeider har vært nyttig i møte med barn og unge.

Informant 2 er en rektor på en ungdomsskole på Østlandet. Informanten er 53 år og har jobbet i skolen i 27 år. Informanten har jobbet som lærer i mange år, før informanten gikk over til å bli undervisningsinspektør og karriereveileder. Mens informanten var undervisningsinspektør jobbet informanten som faglærer i flere klasser. I dag jobber informanten kun som skoleleder. Grunnen til at jeg ønsket å intervju denne informanten er fordi informanten gjennom sine ulike arbeidsoppgaver har jobbet tett med elever, foreldre og eksterne samarbeidspartnere og dermed sitter igjen med mye erfaring som jeg anser som verdifull for å besvare problemstillingen i denne studien.

Den 3. og siste informanten har jobbet til sammen ti år på i skolen, informanten har hatt noen opphold fra læreryrket, hvor han har jobbet på ulike institusjoner for barn og på en alternativ skole der barn av ulike årsaker ikke klarte å mestre videregående skole. Informanten er i slutten av 30 årene og har gjennom ulike jobber møtt mange forskjellige barn og unge i ulike stadier av livet. Felles for alle barna informanten har jobbet med, har det vært at de har hatt utfordringer i oppveksten som har gjort skoletilværelsen vanskeligere enn for gjennomsnittseleven.

4.4 Gjennomføring av intervjuer

Som tidligere nevnt hadde jeg i forkant av gjennomføringen av intervjuene utarbeidet en intervjuguide (se appendix 1) som var delt inn i fire kategorier: Bakgrunn, erfaring med resiliens, erfaring med risikoutsatte barn og erfaring med psykisk helse, dette vil jeg komme

tilbake til i kapittel 5. Jeg gjennomførte intervjuer som tok utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden, fordi en slik standardisering kan bidra til å systematisere bearbeidelsen av datamaterialet senere. Jeg kontaktet informantene på e-post der jeg fortalte om forskningsprosjektet mitt, og spurte om de var interessert i å delta som informanter. Videre sendte jeg informantene samtykkeskjema (se appendix 2) med mer utdypende informasjon om tema i masteroppgaven, hva det innebærer å være informant og hvilke rettigheter de har som informanter. Når det gjelder å informere informantene så var jeg usikker på om jeg skulle informere om hvilken definisjon av resiliens jeg tar utgangspunkt i, hva jeg legger i begrepet risikobarn og hva oppgaven legger i begrepet god psykisk helse på forhånd slik at informantene kunne gjøre seg noen tanker rundt dette før intervjuet. Jeg bestemte meg til slutt for å kun informere om oppgavens tema og problemstilling, og annen informasjon som er nødvendig for å forstå hva det er de deltar på. På den måten fikk informantene fritt spillerom til å snakke om temaet slik de forstår tema, uten å være farget av ulike definisjoner eller min forståelse av fagfeltet.

Intervjuene startet med en kort presentasjon av meg, hva jeg studerer, hvilken skole og trinn jeg jobber på. Deretter gikk jeg over til å informere om prosjektet og hva informantene ville bli spurt om. Jeg refererte til samtykkeskjema (se appendix 2) som informanten hadde fått et par uker på forhånd. Jeg presiserte at jeg ville ta lydopptak av intervjuet, men kom til å ha intervjuene på en kryptert minnepenn og slette lydfilene så fort intervjuet var transkribert, og at all transkripsjon ville være anonym (Christoffersen & Johannessen, 2012). Selv om jeg forklarte dette, presiserte jeg at de måtte anonymisere barn- og unge og institusjoner som de forteller om i intervjuene.

Jeg startet med å stille enkle faktaspørsmål om informantenes bakgrunn, som for eksempel hvor lenge de har jobbet som lærer, om de jobber/har jobbet med barn og unge på andre arenaer enn på skolen. Videre beveget jeg meg over til introduksjonsspørsmål av tema. Dette var for å få innsikt i om de har hørt om tema før, og hva de legger i begrepet resiliens. Introduksjonsspørsmål legger til rette for å gå over til det Johannessen og Christoffersen (2012) kaller nøkkelspørsmål. Nøkkelspørsmål er hoveddelen av kvalitativt intervju og kjernen i intervjuguiden. Her ønsket jeg å gå i dybden på hvordan informantene opplever barn som er robuste, hvilke egenskaper de ser hos robuste barna, hva de legger i begrepet risikobarn, hvordan de forstår psykisk helse og hva de legger i god psykisk helse.

Avslutningsvis oppsummerte jeg hva jeg hadde hørt fra informantene og trakk frem noen av svarene deres som jeg synes var spesielt verdifulle til min forskningsoppgave, og roste informantene for å være så bevisste på å løfte barn som er i risikogruppe. Etter å ha gått gjennom alle spørsmålene fra intervjuguiden brukte vi noen minutter på å snakke om det var noe mer informantene ønsket å fortelle om eller oppklare. Målet med en oppsummerende avslutning var for å gi informantene rom til å stille spørsmål som de lurte på. Formålet var å forlate samtalen uten å forlate informanten i en negativ følelsesmessig tilstand (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Til alle intervjuene stilte jeg med lydopptaker, intervjuguide og Ipad til å notere stikkord underveis dersom det skulle bli behov for det. Det første intervjuet ble gjort på et grupperom på arbeidsplassen til informant 1, der vi kunne være i fred uten noen distraksjoner, samtidig som informanten følte seg trygg (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi startet med å prate uformelt om hvor jeg jobber, og om hvor godt vi trives med de nye arbeids-teamene våre mens jeg plugget i laderen til lydopptakeren. Samtalen gled sakte over i at informant 1 ikke hadde forberedt seg spesielt til intervjuet, men informanten hadde lest samtykkeskjema (se appendix 2) og Googlet begrepet ”resiliens”. Med det spurte jeg om tillatelse til å starte lydopptakeren. Det andre intervjuet ble gjennomført på kontoret til informant 2, mens jeg plugget inn laderen til lydopptakeren og fant frem intervjuguiden og Ipaden hentet informant 2 kaffe til meg, og vi pratet uformelt om karrieren til informanten og hvordan overgangen fra å være lærer til å bli rektor har vært. Videre pratet vi litt om hva jeg jobber med og videre karriereplaner jeg har. Mens Informant 1 og 3 forklarte at de ikke hadde forberedt seg mer enn å søke opp temaet som jeg skal forske på, fortalte informant 2 at han ikke hadde forberedt seg.

Det siste intervjuet ble gjennomført digitalt over Zoom-meeting, da dette var mest gunstig for informant 3. Situasjonen var noe kunstig ettersom intervjuet var over nettet. Den uformelle samtalen som hadde funnet sted med informant 1 og 2 skjedde ikke like naturlig over Zoom. Dette kan ha påvirket den emosjonelle tilstanden til informant 3, og kan ha betydning for svarene som ble gitt av informanten. Selv om jeg forklarte informant 3 at hovedformålet med intervjuet var at jeg var interessert i å høre hans refleksjoner rundt å arbeide med å fremme resiliens, og at dette ikke var en test av hvor mye han kan om tema. Alle tre intervjuene tok omlag en time.

4.5 Bearbeidelse av datamaterialet

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg intervjuene fra muntlig til skriftlig form, dette var for å gjøre datamaterialet mer strukturert og bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 206). Lyddopptakene munnet ut i 30 transkriberte sider med råmateriale. Jeg valgte å transkribere svarene til informantene under spørsmålene i intervjuguiden. Videre i transkripsjonen forkortet jeg svarene slik at jeg satt igjen med det som var mest relevant informasjon for den aktuelle problemstillingen. Jeg har renskrevet ord og setninger, men ikke tatt med pauser og kremtinger, ettersom det ikke er relevant informasjon for å besvare min problemstilling. Som jeg nevnte i det forrige delkapittelet valgte jeg å kategorisere intervjuguiden inn i fire deler: Bakgrunn, erfaringer med resiliens, erfaring med risikobarn og erfaringer med psykisk helse. For å kode transkripsjonen så det blir mest mulig enkelt å analysere har jeg brukt en spesifikk farge til hver informant, og brukt ulike dokumenter for hver kategori. På den måten har jeg all data jeg ønsker om et spesifikt tema i et dokument fra alle informantene. Ved å strukturere det på denne måten er intervjudata kodet og klart til å analyseres mer systematisk, slik det blir forklart i neste kapittel (Kvale & Brinkmann, 2017).

4.6 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatenes struktur og troverdighet å gjøre, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om resultatene kan reproduseres på et annet tidspunkt av en annen forsker, og likevel komme frem til samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2017). For å øke forskningens reliabilitet er det nødvendig å være bevisst på hvilke data som brukes, måten de brukes på og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012). Selv om det vanligvis er vanskelig å motsi resultatene i kvalitativ forskning, har jeg likevel forsøkt å styrke reliabiliteten i masteroppgaven min ved å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig for andre. Det vil si at jeg har forsøkt å oppgi en detaljert beskrivelse av hele forskningsprosessen, metoden og det teoretiske ståstedet (Silvermann, 2019). Selv om jeg har forsøkt å gjøre oppgaven transparent og så reliabel som mulig, er det viktig å ta i betraktning at relasjonen min til samtlige av informantene kan prege svarene deres. I tillegg til dette kan mine forkunnskaper om temaet resiliens farge min tolkning av datamaterialet. Likevel viser tidligere forskning at flere forskere har kommet frem til samme resultat som jeg har, dette kan indikere høy reliabilitet og betegnes som interreliabilitet (Christoffersen & Johannessen,

2012). Som tidligere nevnt er bevissthet i valgene en forsker gjør viktig for reliabiliteten til en oppgave. Derfor kan det diskuteres rundt hvordan det ville vært dersom jeg ikke hadde kjent informantene. Fordelen er at informantene ikke ville vært preget av at det er jeg som er intervjuer, men på en annen side er ulempen at jeg ikke kunne sikret meg at informantene hadde erfaring med temaet for problemstillingen.

4.7 Validitet

I samfunnsvitenskapen handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Data er ment til å representere virkeligheten, og et naturlig spørsmål i forskningsstudie vil være hvorvidt data er representabelt for fenomenet som forskes på. Det finnes ulike forståelser av begrepet validitet, men når det er knyttet til forskning handler det om dataenes gyldighet. Kvale og Brinkman (2017, s 276) referer til Pervin sin vide definisjon av validitet som sier ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om”. Dette handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Med den forståelsen av begrepet validitet kan kvalitativ forskning i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Den mest relevante formen for å kvalitetssikre og validere min masteroppgave er begrepsvaliditet. Det ble innført av Cronbach og Meehl (Kvale & Brinkmann, 2017). Det handler om forholdet mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene. Dette er for å finne ut om dataene er valide (gode) representasjoner av det generelle fenomenet, dermed er det vanskelig å bestemme om indikatorer er valide eller ikke (Christoffersen & Johannessen, 2012). I noen tilfeller må man se på hva som er mest logisk, når en skal se på om indikatorene er valide eller ikke.

I denne oppgaven ønsker jeg å se hvorvidt det er samsvar mellom det generelle fenomenet (resiliens) som skal studeres og målingen/operasjonaliseringen. Validiteten i oppgaven kan forsvares ved at oppgaven forsker på det den er ment å forske på (Befring, 2007). I kvalitative studier kan det være utfordrende å validere studie av ulike årsaker, blant annet fordi forskeren er et subjektivt ”instrument” som skal undersøke fenomenet. En annen grunn kan være at forskerens forforståelse av fenomenet kan påvirke tolkningen av data (Kvale & Brinkmann, 2017). Som tidligere nevnt er kritiske spørsmål til min oppgave knyttet til begrepsvaliditet,

dette er fordi min forforståelse for det generelle fenomenet kan farge min tolkning av de konkrete dataene jeg har samlet inn. Validering i en forskningsprosess, er noe som er kontinuerlig gjennom hele forskningsprosjektet, ikke en spesiell undersøkelsesfase (Kvale & Brinkmann, 2017). Derfor kan jeg som forsker gå kritisk gjennom de ulike fasene i en kvalitativ undersøkelse for å styrke validiteten. På en annen side kan oppgaven ha høy validitet ved at jeg har gjort et systematisk arbeid med et vitenskapelig design, med utgangspunkt i allerede etablert teori og tidligere forskning på feltet. Informantene er en viktig del av et forskningsprosjekt, informasjonen som informantene har gitt er betydelig for forskningen på dette feltet. Informantenes bakgrunn har vært positiv for forskningen min da de har stor erfaring og forståelse av fenomenet. Alle informantene har jobbet med barn og unge som er i risikogrupper på et vis, ved å jobbe på skole og/eller på andre institusjoner for barn og ungdom har informantene gjort seg noen erfaringer som kan bidra til å øke forståelse av hvordan lærere kan fremme resiliens. Informant 2 jobber som tidligere nevnt som rektor nå, og har ikke undervist på noen år. Dette kan være en fordel, da han har hatt tid til å reflektere over arbeidet sitt som lærer, og ved at han fremdeles møter på sårbare barn i mange situasjoner. Hans erfaringer fra den tiden han var lærer kan bidra til å øke innsikt i hvordan man arbeider med risikobarn og fremmer resiliens hos dem.

4.7 Etiske vurderinger

Kvalitativ forskning dreier seg om å utforske menneskelige og mellommenneskelige prosesser eller problemer i en naturlig setting, der en forsker er i et nært forhold med deltakerne i forskningen (Postholm, 2010). Den nære relasjonen mellom forsker og informant er viktig for god kvalitativ studie, skriver Postholm (2010), ved at forskeren anser seg selv som en deltaker av forskningsprosjektet vil det føre til at informantene føler seg verdsatt og ikke underlegen forskeren. I mitt studie var det et mål for meg å passe på at informantene følte seg trygge og likeverdige som meg, ettersom deres erfaringer og oppfattelser av resiliens var verdifull for meg og mitt studie. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer slik de er presentert av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi (NESH, 2016). De etiske utfordringene som er aktuell for min oppgave og som jeg har tenkt til å presentere er, krav om informert og fritt samtykke og krav om konfidensialitet.

En god huskeregel for kvalitativ intervju er at et forskningsprosjekt som inkluderer informanter kan settes i gang etter at informantene er informert om deres rettigheter og har gitt fritt samtykke til at de ønsker å delta. Et fritt samtykke vil si at de velger å delta frivillig uten press og at informantene har personlig handlefrihet (Dalen, 2011). Som tidligere nevnt fikk informantene et samtykkeskjema (appendix 2) der det var vedlagt en svarslipp som informantene undertegnet. Det betyr at informantene har godkjent at de var villige til å delta i studie. I samtykkeskjema ble deres rettigheter forklart, samt hva prosjektet handler om. Det ble presisert at informantene kan trekke sine deltakelse når som helst, uten at det vil føre til negative konsekvenser for dem (NESH, punkt 8, 2016).

Kravet om konfidensialitet er viktig for alle deltakere som deltar i forskning. Deltakere har rett på at all informasjon som blir gitt om personlige forhold, institusjoner og mennesker i deres krets blir behandlet konfidensielt (NESH, punkt 9, 2016). Intervjuer kan ta opp sensitive temaer hvor det er viktig å beskytte intervjupersonene, institusjoner og personer som nevnes i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017). For å hindre at informantene mine blir identifisert har jeg valgt å anonymisere informantene i transkripsjonen og i oppgaven. Før intervjuet ble det avklart for informantene hvordan jeg skal bruke data, hvor datane er lagret og at intervjumaterialet (lydopptakene) skal slettes etter transkripsjonen er gjort (NESH, punkt 11, 2016). I spesialpedagogikk og andre lignende fagområder er det naturlig å møte mennesker som er i risikogrupper og som lever under vanskelig livsvilkår, med dette oppstår det spesielle etiske utfordringer ved kvalitativt intervju. Forskeren kan støte på utfordringer som ikke var tatt i betraktning under planleggingen av intervjuet. Jeg har i starten av intervjuene forklart informantene at jeg har taushetsplikt, men også opplysningsplikt dersom liv og helse står i fare (NESH, punkt 9, 2016). Denne etiske problematikken var også en av årsakene til at jeg valgte å intervju lærere, og ikke barn som er/har vært i risikogruppe.

5. ANALYSE

Så langt i oppgaven har jeg presentert studiens teoretiske rammeverk og redegjort for de metodiske valgene som har blitt gjort i denne studien, hvor jeg ga en kort presentasjon av utvalget. Kvalitativ data taler ikke for seg selv. De må analyseres og tolkes. Selv om analyse og tolkning glir over i hverandre i kvalitative studier, kan de tankemessig skilles. I dette kapitlet gis det en presentasjon av fenomenologisk analyse og hvilke fire steg som er brukt for å bearbeide datamaterialet, som er å se på helhetsinntrykket- og sammenfatte datamaterialet, dele opp elementene i biter for å kunne kode de, kondensere de delene som anses som meningsbærende for å besvare problemstillingen, og til slutt sammenfatte materialet. Målet er å finne mønster og mening i datamaterialet som kan bidra til å gi et svar på oppgavens problemstilling.

5.1 Fenomenologisk analyse

I fenomenologiske design er det naturlig å analysere meningsinnhold i datamaterialet. Forskeren er opptatt av hva informantene har fortalt i intervjuene og innholdet i materialet. Ofte leser forskeren datamaterialet med et fortolkende blikk og ønsker å forstå meningene i informantenes erfaring på et dypere nivå (Christoffersen & Johannessen, 2012). Som tidligere nevnt i metodekapitlet er fenomenologidesign opptatt av å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med et fenomen, eller forståelsen av et fenomen. I denne oppgaven beskrives og utforskes tre læreres forståelse og erfaring med resiliens og resiliensfremmende arbeid. For å svare på problemstillingen, hvordan kan lærere fremme resiliens hos risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse, vil jeg analysere intervjuene med informantene i denne studien i henhold til innholdsanalyse, slik den er presentert av Kirsti Malterud (Christoffersen & Johannessen, 2012.)

Det finnes mange ulike fremgangsmåter for å analysere et kvalitativt materiale, grunnen til at jeg har valgt denne fremgangsmåten er fordi den gir en klar beskrivelse som bidrar til å sikre en systematisk analyse av arbeidet. I følge Kirsti Malterud (2003 ref. I Christoffersen & Johannessen, 2012) består en analyse av meningsinnholdet i datamaterialet av fire steg som jeg har benyttet meg av i min analyse. Det første steget er *helhetsinntrykk* og *sammenfatning*

av meningsinnholdet. I denne fasen leste jeg gjennom hele datamaterialet og noterer meg interessante og viktige temaer som gir et helhetsinntrykk av datamaterialet.

Det neste steget i analysen er *meningsfortetting* av datamaterialet. Dette gjorde jeg ved å fjerne all irrelevant informasjon, som for eksempel å forkorte uttalelser og komprimere lange setninger, slik at meningen gjengis med korte setninger (Kvale & Brinkmann, 2017).

Det tredje steget i Malteruds modell er *koding og kategorisering* av materialet. I denne fasen fant jeg den informasjonen som var relevant for problemstillingen i denne oppgaven. Dette gjorde jeg på en systematisk måte, der jeg uthevet tekstelementer som ga informasjon om de hovedtemaene som jeg fant i det første steget. Disse tekstelementene markerte jeg med ulike farger, og med et kodeord som forklarer hva slags informasjon tekstelementet gir (kategori). For eksempel så det slik ut:

<i>UTSAGN</i>	<i>KATEGORI</i>	<i>INFORMANT</i>
<i>Robuste barn har ofte et mål. ja, jeg pleier å fortelle en historie, nå blir det mange historier her. Det å ha riktig syn på sin utdanning, fordi jeg forteller ofte om en mann som er ute å går tur, også går han forbi noen som står og murer også spør mannen, hva er det dere holder på med. Da svarer murerne «nei, vi driver og murer en mur som skal stå her». Også går mannen videre, også kommer han til en katedral også spør han de som holder på med å bygge katedralen hva de driver med? Og da får mannen dette svaret av mureren «dette her skal bli den flotteste katedralen du kan tenke deg. Se for deg det blir innganger og utganger og høyt under taket og sånn og sånn osv»... og sånn</i>	Motivasjon	Informant 1

<p><i>må elever tenke. Jeg holder på med utdanningen min, jeg skal bli ingeniør, butikkmedarbeider, kjøpmann, jeg skal bli lektor. Altså de må se frem i fremtiden, at de ikke bare tenker at det er bare noen matteoppgaver som de må sitte og gjøre. (Informant 1)</i></p>		
<p><i>Skolen blir som en klubb, en sånn sosial greie, og det er sosiale nettverk som er viktig og det er liksom det å vise seg, og se andre og snakke om helt andre ting. Men tenk om vi kunne få elever som eier sin egen læring, og som kommer hit som om de kommer på jobb og ser nytten og gleden av å lære, og har satt seg et mål og jobber for å nå målet. I starten jobber de sikkert for meg, fordi de ikke vil skuffe meg, men jeg håper jo at det endrer seg sånn sakte, men sikkert. At de har det målet foran seg og at de jobber mot det. (Informant 1)</i></p>	<p>Selvregulering/Autonomi (setter seg egne mål, jobber strategisk for å nå målet, evaluerer målet)</p>	<p>Informant 1</p>
<p><i>Robusthet handler om å få kontroll på de vonde følelsene, da må man opp på et meta nivå, hvor man kjenner seg selv og sine følelser og tanker, og sitt instinkt nærmest.</i></p> <p><i>Robusthet handler selyfølgelig også om å føle seg trygg i et fellesskap. Du vet når du går på skolen så blir du møtt av et trygt fellesskap, trygge voksne. Når du går inn i skolen så er det folk som ser deg. Du</i></p>	<p>Selvfølelse/selvtillit/selvbilde (Selvoppfatning)</p>	<p>Informant 2</p>

<p><i>kan rekke opp hånden og få gode vibber av andre elever og læreren din, og sånne ting er viktig. (Informant 2)</i></p>		
<p><i>Ungdom får på et eller annet tidspunkt behov for en tillitsperson som de kan dele det som har vært traumatisk med. Eller som de kan på sett og vis bli speilet eller rådført/veiledet av. Og vi som lærere velger ikke hvem som får tillit til oss, vi kan velge hvordan vi ser på ungdom og snakker til de, men man kan plutselig være i en situasjon hvor noen kommer uten at initiativet har vært der. Og da blir man satt i en situasjon, sånn som jeg ser det har man ikke noe skyld i det som har skjedd, men plutselig står man der med et ansvar fordi man vet noe andre ikke vet. (Informant 3)</i></p>	<p>Relasjoner</p>	<p>Informant 3</p>

Koding defineres som en prosess der data blir brutt ned, konseptualisert og satt sammen på en ny måte (Dalen, 2011). Ved å kode datamaterialet fikk jeg muligheten til å finne og slå sammen alle de delene ved datamaterialet som knyttet seg til et spørsmål, begreper eller underordnet tema. Kategoriseringen av materialet ble bestemt ut fra det som var sentralt for analysen og som var aktuell for drøftingen av problemstillingen. Kodingen kan komme fra datamaterialets problemstilling eller hypoteser (induktiv koding). Kodene kan også forekomme gjennom teorien som er benyttet i oppgaven (deduktive koder).

Denne oppgaven har en abduktiv tilnærming til koding. Jeg har brukt en induktiv tilnærming, ved at jeg har brukt intervjuene og problemstillingen til å kode og kategorisere temaene inn i følgende kategorier: motivasjon, selvregulering, selvoppfatning og relasjoner. I tillegg til

induktiv tilnærming brukte jeg en deduktiv tilnærming ved at jeg hadde et teoretisk kunnskapsgrunnlag til fenomenet resiliens for å analysere informantenes svar. Jeg valgte å beholde kodene fra denne fasen gjennom hele analyseprosessen, fordi kodene var utarbeidet ut fra informantenes utsagn og fungerte godt i resten av analyseprosessen. Koding og kondenserings-steget er kun et ledd i tolkningsprosessen og er en forutsetning for å forstå meningsinnholdet i datamaterialet, slik at man deretter kan tolke det. Christoffersen & Johannessen (2012, S. 104) skriver at hensikten med kondensering er å abstrahere det meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene. I denne fasen trakk jeg frem de delene av transkripsjonene som jeg hadde markert som meningsbærende (kodet). Kodeord kan slås sammen eller bli omgjort til underordnede og mer generelle koder. For eksempel samlet jeg alt som handlet om selvtillit, selvfølelse og selvbildet under fellesbetegnelsen ”selvoppfatning”. På den måten kunne jeg avgrense kategoriene og gjøre dem om til mer generelle koder. Det fjerde og siste steget av bearbeidelsen av meningsinnholdet i analysen er *sammenfatning*. I denne fasen vurderte jeg om helhetsinntrykket til det sammenfattede materialet var i tråd med det som opprinnelig kom frem i datamaterialet i etterkant av intervjuene, og før kodingsprosessen. I det neste kapittelet vil jeg presentere funnene slik de så ut etter analysen.

6. FUNN

I dette kapittelet om funn vil jeg gi en introduksjon av hovedfunnene i denne studien. Etter bearbeidelse av datamaterialet er det noen temaer som har blitt synlige i analysen. Jeg vil i dette kapittelet presentere hvordan lærere forstår resiliens, risikobarn, psykisk helse og hvilke faktorer informantene trekker frem som betydelige for å fremme resiliens.

6.1 Læreres forståelse av resiliens

Jeg startet med å spørre informantene om de hadde hørt begrepet resiliens. Ingen av informantene hadde kjennskap til begrepet resiliens fra tidligere. Informant 1 og 3 hadde i etterkant av at de fikk tilbud om å være informanter til denne studien søkt opp begrepet ”resiliens” og fått en forståelse av hva begrepet innebærer.

Informant 1 sa følgende om hva han trodde begrepets innhold betyr;

”du får en anelse når du hører ordet resiliens, som er motstand. Så ja, jeg slo det opp. Jeg forstår det som å bli selvstendig, stå i ting som kan være vanskelig, komme gjennom ting, gjøre noe ferdig på egenhånd, ha egne tanker og meninger, ja.. Det å skape sin egen personlighet”. (Informant 1)

Informant 1 sin uttalelse kan forstås som at resiliens er egenskaper som gjør barnet selvstendig og bygger opp deres karakter.

Informant 3, som underviser i engelskfaget og kjenner til det engelske språket godt, hadde en forståelse av hva det engelske ordet ”resilience” innebærer, og forklarte at han trodde følgende om begrepet resiliens på norsk;

”Jeg tenkte sånn umiddelbart at det handlet om motstandsdyktighet. Det handler om å være robust og tåle det som møter en”. (Informant 3)

Informant 2 skilte seg ut fra de andre informantene, fordi mens de andre forklarte hva de trodde begrepet inneholdt, valgte informant 2 at jeg skulle forklare begrepet for han.

Videre er det interessant å se på hva informantene legger i begrepet motstandsdyktighet eller robusthet, ettersom målet er å finne ut hvordan de kan arbeide for å fremme dette fenomenet. Informant 1 beskriver begrepet robust slik;

”Robusthet er at du klarer å manøvrere mot de målene du har satt, uavhengig av hva som skjer. Jeg ser for meg en båt, jeg da. Du klarer å kjøre selv om det er bølger, selv om det er uvær eller hva som skjer så har du et mål, det er ikke sikkert at det går rett frem, men du har liksom målet i det fjerne, og du nærmer deg det mer og mer på tross av ting som skjer”. (Informant 1)

Informant 1 legger vekt på det å ha et mål for øye. Gjennom faktorer som motivasjon, sette klare mål og finne passende arbeidsstrategier kan barn få en økt grad av selvregulering, som kan bidra til å gjøre barn mer robuste. Dette kan forstås som selvregulert læring, som tilsier at barn kan sette egne mål og arbeide strategisk for å nå disse målene. Med andre ord legger informant 1 vekt på målsetting og selvregulering som en del av å være resilient. Informant 2 forstår robusthet som et mer psykologisk og sosialt fenomen.

”Robusthet handler om å få kontroll på de vonde følelsene, da må man opp på et meta nivå, hvor man kjenner seg selv og sine følelser og tanker, og sitt instinkt best. Robusthet handler selvfølgelig også om å føle seg trygg i et fellesskap. Du vet når du går på skolen så blir du møtt av et trygt fellesskap og trygge voksne. Når du går inn i skolen så er det folk som ser deg. Du kan rekke opp hånden og få gode vibber av andre elever og læreren din, og sånne ting er viktig. Mange tenker at spesialistene skal inn. En god kontaktlærer og en flokk kan gjøre underverker mer enn 1000 sosiallærere og psykologer tenker jeg”. (Informant 2)

Svaret til informant 2 på hvordan han forstår robusthet er todelt. Den første delen kan tolkes som et kognitivt fenomen og trekkes inn under selvfølelse. Barn som forstår årsaken til hvorfor de er som de er vil også kunne reagere og handle ut hva som er mest hensiktsmessig, ikke kun ut fra følelser. Det andre informanten trekker frem er det trygge fellesskapet som et barn er en del av, og lærerens rolle i barnets liv. For mange barn kan læreren være den ene trygge og stabile voksenpersonen de har i livet.

Informant 3 uttrykker det samme som informant 1 og 2, han forklarer at robusthet handler om å takle ytre press, takle det å stå for noe på egenhånd uten å gi etter på det en krever. Videre forteller han at *”det handler om å klare å reise seg igjen når livet ikke har gått som man ønsker eller har fått en på trynet”*. Det informantene beskriver som robuste barn er barn som klarer å reise seg igjen etter en belastende situasjon.

6.2 Risikoutsatte barn

For at et barn skal kunne være resilient må det ha foreligget en risiko i barnets bakgrunn (Olsen og Traavik, 2010). Hvordan lærere forstår risikobarn og risikosituasjoner er avhengig av læreren og hvilke erfaringer de har som lærere. Felles for alle lærerne i denne studien var at de på ett eller annet tidspunkt i sin karriere, eller ved mange anledninger, hadde arbeidet med barn de tenkte var risikoutsatt. Dette var på grunn av livssituasjoner som har gjort at barnet ikke har fått den oppveksten som er optimal. For å forstå hvordan informantene tilrettelegger og fremmer resiliens er det nødvendig å forstå hva informantene legger i begrepet risikoutsatte barn.

6.2.1 Hva anser informantene som risikoutsatte barn?

Informantene sa følgende om hvilket barn de anså som risikoutsatte barn;

”Det er jo familieforhold som du blir kjent med som lærer, som får en til å tenke hvilke andre ting er det der? Det miljøet de vokser opp i. Venner som de velger, tilfeldigheter som gjør at ungdommer tar feil valg. Jeg sier feil valg fordi jeg har en anelse av hvilke konsekvenser det kan få senere”. (Informant 1)

Informant 1 trekker frem miljøet som en vokser opp i og hvilke venner man har som en viktig faktor for risikoutsatte barn. Han trekker frem at det kan være tilfeldigheter som gjør at man er i risikosone. Dette er også noe informant 2 trekker frem som vi ser i utsagnet:

”Det er barn som har store problemer med å være en positiv del av fellesskapet, og man merker at de har det jeg kaller klumper i mager. Det er ett eller annet der som gjør at dette samspillet med andre blir vanskelig”. (Informant 2)

Informant 2 trekker frem fellesskap og samspillet med andre, og at det kan være utfordrende for risikoutsatte barn å være en del av et fellesskap og å danne relasjoner med andre jevnaldrende. På grunn av at de har noe underliggende som læreren ikke har fått vite, eller at de har med seg bagasje som gjør det vanskelig for eleven å samhandle med andre.

”For oss som jobber på skolen, og spesielt for eksempel når jeg møter en ny klasse, så er det noen rapporter om enkelte elever man må lese. Men jeg ønsker å få et inntrykk uten å ha alt det som har blitt sagt om de fra barneskolen. Det handler litt om at jeg ønsker å se menneskene der hvor de er nå. Eller jeg ønsker at alle skal få en sjanse til å vise seg sånn som de ønsker å vise seg. Når man lar elevene vise seg slik de selv vil hender det ofte at man legger merke til at atferden til noen skiller seg fra resten av gruppen. Man ser trekk hvor du skjønner at disse er spesielt sårbare, og at det kan være mange ulike grunner til det, både at de har påvist eller ikke påvist diagnoser eller utfordringer. Men også at du merker at det er ungdom som har opplevd traumatiske ting som enda ikke er utredet eller har kommet til overflaten. Men som viser seg veldig klart i måten de reagerer på, måten de samhandler med andre ungdommer og sånne ting”. (Informant 3)

Informant 3 forklarer at han ønsker å gi barn en sjanse til å vise hvem de er og hvor de er i livet. På den måten ser han hvordan atferden til noen barn er avvikende fra normalen, både i væremåte og ut fra deres reaksjoner i samhandling med andre.

Informantene trekker frem familieforhold som ikke tar vare på barnets psykiske og fysiske helse som en potensiell risiko. Miljøet rundt et barn kan være med å avgjøre om barnet er risikoutsatt. Ofte kan barn vokse opp i miljøer de selv ikke har valgt, som gjør at barnet ikke får de nødvendige ressursene til å håndtere mange av livets hendelser. Det informant 2 beskriver som ”klump i magen” kan forstås som hendelser som et barn opplever som skamfullt eller traumatiserende, og som kan være vanskelig å dele med andre. Når en lærer blir kjent med sine elever kan læreren se atferd som er avvikende fra normalen og se hvordan et barn passer inn i fellesskapet, eller ikke passer inn i fellesskapet. Disse barna har alle sine utfordringer som kan gjøre det vanskelig for dem å være selvstendige og robuste mennesker.

I tillegg til disse utsagnene var informantene enig om at det ofte er to tydelige grupper man ser sårbarhet og risiko hos, den ene gruppen er barn med diagnoser, den andre er barn som har en eller annen form for traumatisk bakgrunn. Det kan være fravær av omsorg og trygghet, ustabil sosioøkonomisk bakgrunn eller alvorlig omsorgssvikt som overgrep.

Utover å forklare hva informantene legger i hva som gjør at et barn er risikoutsatt sa Informant 2 at man bør jobbe med å fremme resiliens hos alle barn, ettersom alle barn har en bagasje. Han sa følgende om barn og risiko;

”Utgangspunktet bør være at barn er barn, og alle barn har jo en bagasje som de har med seg og det er jo ingen som har vokst opp i helt sånn utrolige vilkår hvor alt har klaffet, alle bærer med seg noe sorg eller noe som har vært vanskelig, så er det jo noen som tar dette med også blir det en del av dem og det er jo trist. Det er derfor vi kaller de sårbare barn eller resiliens eller hva det er.. det er mange merkelapper. Jeg kaller de for sjeldne barn fordi det synes jeg er litt mer positivt, ja hvis noe er sjeldent så kan det hende at folk tenker at oi det er jo utrolig at man får oppleve det”.

(Informant 2)

Informant 2 forteller at alle barn kommer på skolen med noen opplevelser som ikke er helt optimale, og som kan føre til alvorlige konsekvenser for psyken senere i livet. Derfor må lærere arbeide med å fremme resiliens i skolehverdagen.

6.3 Faktorer for å fremme resiliens

I en hektisk lærerhverdag kan forebyggende arbeid fort bli glemt. *”Det er billigere å sjekke røykvarsleren, enn å slukke et hus som står i brann”* sa informant 3. Jeg tolker dette som at han er bevisst over at det er bedre å forebygge for ulike risikofaktorer enn å prøve å reversere når det allerede har gått galt. Det kan være ulike grunner til at lærere synes dette er et krevende arbeid. Jeg spurte informantene hvordan de i en hektisk lærerhverdag der mange barn har ulike behov, kan tilrettelegge for å forebygge for risikoutsatte elever, slik at de fremmer resiliens hos risikoutsatte barn. Felles for funnene er at informantene trekker frem fire begreper som går igjen i arbeidet for å tilrettelegge for elever som er risikoutsatt, og som

de mener på sikt vil bidra til å gjøre barn mer resiliente. Disse er motivasjon, selvregulering, selvoppfatning og relasjoner.

6.3.1 Motivasjon

Motivasjon er en viktig del av å ha en resilient utvikling. Tidligere forskning på resiliens trekker frem at barn som har mål og tillit til at de har evnen til å mestre ulike arbeidsoppgaver generelt er mer motivert til å begi seg ut på ukjente arbeidsoppgaver (Werner, 2005).

Informantene vektlegger også motivasjon som en viktig faktor for å gjøre barn mer resiliente, og indre motivasjon som den viktigste formen for motivasjon. Informant 1 forklarer at ved å snakke om og forklare hvorfor det de lærer her og nå er viktig i det store og hele bildet, kan føre til at barn som er i risikogruppe forstår hvorfor læringen er viktig, og at de forstår betydningen av kunnskapsheving.

”Gjennom samtale kan man prøve å motivere barn til å jobbe mot å nå målene sine, og det er en trenings sak. Man må begynne i det små og det som er enkelt, også bygge på det. For å si det sånn da, man må kunne regne for å kunne lære seg algebra. Men det er en trenings sak for mange å komme gjennom ting som er vanskelige, og den mestringsfølelsen kan gi deg enten selvtillit eller en trøkk hvis du ikke får det til. Det er ikke alt elever lærer som de får bruk for senere, men den læringsprosessen de er gjennom, det at de skal lære, den er nyttig for dem. Jeg har trua på læring i små drypp fra de er små, og at de kan oppleve glede ved at de kan få til ting, og etterhvert forstå gleden av å kunne ting de lærer på skolen. Det er faktisk en forventning i samfunnet å ha lært visse ting”. (Informant 1)

Gleden informant 1 nevnte kan forstås som mestringsfølelsen et individ kan oppleve ved å mestre en oppgave.

I en kaotisk hverdag kan det være vanskelig å skape mening av skoletilværelsen og finne motivasjon til hvorfor skole er viktig. Informant 3 nevner at det er vanskelig for skolen å konkurrere med en verden der festing, dataspill, Netflix og dop tilbyr barn og unge umiddelbar glede.

”For mens vi ønsker å bygge dem opp innenfra og skape mening av tilværelsen, ønsker de seg sterke opplevelser. Og vi kan ikke konkurrere med festing, dataspill, Netflix og dop. Men vi har noe helt annet å tilby, så det jeg merker at jeg gjør veldig mye er å snakke om fremtid, og det å snakke om hvem de ønsker å være. For eksempel hvilke mennesker de er sammen med som de opplever at da er de en versjon av seg selv som de liker. Og også fordi at jeg tror at på sikt veier meningsfullhet mye tyngre enn gledesrus”. (Informant 3)

Med andre ord forklarer informant 3 at lærere må bygge opp en indre motivasjon hos elever, for å unngå at barn som er i en sårbar posisjon henvender seg til enkle og kortsiktige gleder, som på sikt kan gjøre det vanskeligere for barnet. For at barn og unge i risikogrupper skal oppleve skolen som meningsfull må de være motiverte og ha kapasitet til å lære. Informant 1 forklarer at noen ganger så er det ting i livet som er viktigere enn skole. Informant 1 gir et godt eksempel på hvordan andre ting i livet kan oppleves som mer viktige enn skole;

”Vi hadde besøk av en som kom og holdt kurs for oss, hun skulle snakke om fosterhjem og da kom hun til oss lærere. Da gjorde vi en øvelse, vi blåste opp en ballong også skulle vi sitte på den ballongen. Vi hadde én oppgave, og det var at den ballongen ikke skulle sprekke mens vi satt på den. Og mens vi gjorde det fortalte hun en historie, og det viste seg i etterkant at det var svært få som husket noe særlig fra den historien, fordi vi var så opptatt av at den ballongen ikke skulle sprekke. Og sånn er det med ungdom som har mye i bagasjen, mye og tenke på og mye uavklart i livet sitt, så er de ikke i stand til å ta imot den undervisningen de får på skolen, og ikke i stand til å gå på skolen. Så ja de fleste voksne vil tenke at skolegang er kjempeviktig, men jeg ser at det finnes barn og unge som har en viktigere jobb å gjøre først, og det er å få orden på livet og familieforhold. Det finnes viktigere ting i livet enn skole. Og skole er jo kjempeviktig, men det finnes viktigere ting i livet. Det å ha det bra med deg selv og dine nærmeste er en av de. Og at du ikke har ting som ligger å skurrer der og forstyrrer når du skal lære ting, for du kan godt være motivert, men det er ikke nok”. (Informant 1)

Ut fra informant 1 sitt utsagn forstår jeg det slik at skole er veldig viktig, men for at et barn skal ha kapasitet til å lære må grunnleggende behov som blant annet trygghet, og at en har det

bra med seg selv være på plass før læring kan foregå. Dette er uavhengig av om eleven er motivert til å lære eller ikke.

Dersom motivasjon blir ansett som en viktig faktor for å fremme resiliens, legger det til grunn en forutsetning for at barn som ikke er motiverte ikke er resiliente. Det kan bli problematisk i skolehverdagen der alle barn ikke er like motiverte. Informant 1 forklarte at ikke alle elever er motiverte og i stand til å eie sin egen læring og styre sin hverdag. På bakgrunn av teoridelen og litteraturen er indre motivasjon betraktet som den beste formen for motivasjon hos barn og unge for å skape en resilient utvikling. Informant 1 forklarer at ikke alle elever er styrt av indre motivasjon. Han forklarte at motivasjonsfremmende arbeid er et prosjekt i seg selv, og kan gjøres på forskjellige måter. For å fremme motivasjon hos barn og unge kan en forstå informantens svar som at det viktigste er at et barn har god psykisk helse og en trygg relasjon til læreren, for det er kun da man kan jobbe på et faglig nivå og prøve arbeidet for å fremme motivasjon og utvikle resiliens. Han sier følgende;

”Skolehverdagen til sårbare elever begynner ikke 08.30. Jeg må prøve å lese situasjonen og eleven hver eneste dag. Du må kjenne eleven og vite hvordan de har det. Det er kun da du vet om de er klar for å gripe dagen, for noen ganger så trenger den eleven en rusletur på 15 minutter først. For eksempel får jeg beskjed om å ta med meg en elev ut å jobbe med matematikk, og ja, da kan det hende at den eleven trenger mye matematikkundervisning, men det er ikke sikkert at eleven har energi til å ta imot kunnskap. Og hvis jeg trumfer gjennom med matteundervisning så kommer den eleven til å være mutt og sitte der med pen og og papir, og gjør som den skal. Men jeg tror ikke det skjer noe læring der. Men hadde den eleven fått et kvarter med rusletur først, kunne det ha vært nok for eleven til å tenke at «oi her har jeg en voksen som hører på meg og som forstår meg» en voksen som på en måte bryr seg litt mer enn bare om brøker, prosenter og algebra, og han vil ikke jeg skuffe. Og da begynner de å jobbe for lærerens skyld, og det er egentlig feil, men da må man bare begynne der da. Også må man prøve å snu det til «åja, men se her da, hva du har fått til». Man må prøve å flytte den ytre motivasjonen til indre motivasjon. Litt som mange lærere bruker godteri og stjerner som motivasjon. Etterhvert blir læringen i seg selv nok motivasjon”.

(Informant 1)

Sitatet fra informant 1 forteller at lærere må arbeide med hele eleven, ikke kun de faglige utfordringene. Noen problemer kommer ikke til syne på kartleggingsprøver. Her forklarer læreren at han jobber med å fremme elevenes indre driv for å jobbe selvstendig og mestre hvordan eleven kan planlegge for egen læring senere i livet. Dette dreier seg om selvregulering og blir ytterligere presentert i det følgende.

6.3.2 Selvregulering

Et omdiskutert tema er om lærere er forsømmende med barn og unge i risikogrupper, fremfor å sette krav og forventninger til barn og unge. Forskning viser at autoritative voksne mennesker i barnets liv, som for eksempel foreldre og lærere som setter krav til barn, og samtidig viser omsorg og empati fører til at barn oftere prestere bedre på skolen (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000). Med den informasjonen i minnet viser funn fra denne studien at lærere trår varsomt når det gjelder å utfordre risikoutsatte barn. Informantenes svar på hvordan de kan fremme resiliens peker på selvregulering som en faktor som er viktig for å fremme resiliens hos risikoutsatte.

Selvregulering og motivasjon går hånd i hånd, for at et barn skal få et eieforhold til det de lærer og til sin hverdag må lærere jobbe med å skape en indre motivasjon. Informant 2 sier følgende om indre motivasjon;

”Vi vil jo bygge opp den indre motivasjonen og den indre motivasjonen den er avhengig av tre ting. Hva er det som skaper indre motivasjon? Jo behovet for tilhørighet, behov for mestring, behov for autonomi. For det handler jo om at man får bestemme selv og styre litt selv, at man føler at man har kontroll over livet sitt selv. Så den er viktig, Og når man mestrer de tre tingene så bygger man opp en indre motivasjon”. (Informant 2)

Informant 2 nevner behov for tilhørighet, dette er noe som litteraturen på fagfeltet vektlegger i stor grad (Smith & Werner, 1982). Mestring og autonomi blir også ofte omtalt i arbeidet med selvregulering, og er sentrale aspekter ved selvregulering. Som tidligere nevnt er lærere forsiktig med å presse risikoutsatte barn, og tilrettelegger hverdagen så langt det lar seg gjøre for denne gruppen med barn. Funnene viser at lærere mener at det er generelt for mye tilrettelegging og for lite utfordringer.

”Man kan ikke sy puter under armene på elever, fordi barna må komme seg opp og frem i livet, de må få utfordringer. Men først må vi gi dem redskapene som gjør at de er rustet til å møte utfordringene. Det må være en balanse mellom støttende lærer og utfordrende lærer”. (Informant 2)

Med redskaper tolker jeg at informant 2 referer til de faktorene som gjør at barn blir selvregulerte. Uten en støttende lærer så vil ikke barn og unge få tilgang på læringsstrategier og vil da ikke ha strategier for hvordan de skal løse utfordrende oppgaver. De vil ikke kunne planlegge og evaluere læringsprosessen. Dermed vil de ikke stå sterkere til neste gang de møter en lignende oppgave.

”Dersom lærere bare tilrettelegger hele tiden gjør de barna en bjørnetjeneste, for barn vil jo gjøre minst mulig for å få mest mulig, det er menneskelig det. Derfor må vi gi dem det tankesettet at man må trene på ting for å få fremgang, det ligger i all slags læring og utvikling”. (Informant 2)

I likhet med informant 2, forklarte informant 3 at han ønsker elever som reflekterer over egen fremtid og valg de tar. Han forklarte at ved se fremover og snakke om fremtiden, gir det barn muligheten til å reflektere over tilværelsen, mulighet til å sette mål og arbeide mot målene. Barn som setter sine egne mål, uavhengig av om det er faglige, sosiale eller personlige mål, og som arbeider for å nå de målene vil bli mer autonome. Samt bli mer resiliente når de kan reflektere over hva de har fått til, eventuelt ikke fått til og hvordan de må endre seg. Han peker også på det samme som informant 2 om at risikobarn må utfordres i større grad, *”vi kan ikke kaste de ut i utfordringer, da går de rett i panikkmodus, men vi kan utfordre de sakte til å prøve nye ting som kan oppleves som skumle, men som vi vet er ufarlig”. (Informant 2)*

Ved å tilrettelegge for mye for barn som har opplevd risiko i livet, uten å utfordre individet til å gjøre ting som kan oppleves vanskelig og fremmed, vil barnet aldri utvikle sin kompetanse. Dermed vil de i det lange løp ikke ha med seg erfaringer om hvordan det er å feile og lære av feilene man gjør. De vil heller ikke kjenne på mestringsfølelsen som kan bidra til å øke motivasjonen og selvtilliten deres, fordi de ikke blir utfordret nok.

Informant 1 forklarte hva målet med selvregulering er;

”Tenk om vi kunne få elever som eier sin egen læring, og som kommer hit som om de kommer på jobb og ser nytten og gleden av å lære, og har satt seg et mål og jobber for å nå det målet. I starten jobber de sikkert for meg, fordi de ikke vil skuffe meg, men jeg håper jo at det endrer seg sånn sakte, men sikkert. At de har det målet foran seg og at de hele tiden jobber ekstra hardt for sin egen del”. (Informant 1)

Informant 1 nevner at barn skal eie sin egen læring. Det er ikke alle barn som er i stand til å ha en slik autonomi, her blir lærerens arbeid viktig i hvordan de støtter disse barna. Ikke alle elever har godt av å bestemme så mye selv, men de fleste elever har godt av å bestemme litt innenfor gitte rammer. Selvfølelse, selvtillit og selvbilde er den tredje faktoren som lærerne trekker frem som resiliens fremmede, disse begrepene blir i denne oppgaven kategorisert som selvoppfatning. Det handler om at lærere skal veilede og hjelpe elever til å få en selvfølelse som er sterk nok til at barn kan stole på egne valg, og dermed bli mer autonome. Dette vil bli presentert i neste delkapittel.

Videre trekker informant 2 inn relasjonsaspektet av selvregulering. Å mestre noe sammen med andre gir ikke bare mestringsfølelse, men også samholdsfølelse. Det vil bygge opp barn i samhandling med andre barn. Dette sier informant 2 om ”flokkene”;

”Det er to ting som vi på skolen og i barnehager har. Det ene er at man kan oppleve gode ting sammen med andre mennesker, det er jo bra for oss. Og det andre er at man kan oppleve mestring. Å oppleve at man lykkes med noe. Ved å bygge opp en god flokk kan man prøve å oppleve mestring med andre mennesker. Det gjør at alle mennesker vokser, uansett hva slags type menneske man er. Det er etter min mening spesialundervisningens alfa og omega, det trenger ikke å være vanskeligere enn det. Men man lærer jo mye innenfor spesialundervisning, mange teknikker og verktøy, og det er jo for såvidt fint det, men det aller viktigste er de to elementene der”. (Informant 2)

Dette kan forstås som at det ikke er det tekniske arbeidet og metodene man bruker for å fremme mestring, men å tillate barn å arbeide sammen og finne en løsning sammen som gir dem en følelse av å mestre noe på egenhånd eller i samarbeid med andre.

Felles for funnene er at det er det er enighet blant informantene om at veien til en meningsfull læringsprosess er å utvikle autonomi og ved å sette realistiske mål, reflektere over hvem man er, hvem man vil være og hvordan man skal nå sine mål kan føre til økt grad av selvregulering. I tillegg til dette må læreren legge til rette for at barn og unge i risikogruppe blir utfordret på de områdene læreren mener eleven er klar for å takle utfordringene.

6.3.3 Selvoppfatning

Den tredje faktoren som lærerne trekker frem som kan fremme resiliens er selvoppfatning, med vekt på selvfølelse og selvtillit. Barn og unge som har troen på at de kan prestere godt i ulike situasjoner i livet vil være mer resiliente. I kapittel 2 ble det presentert at selvoppfatning er et fellesbegrep med ulike dimensjoner. Mens selvfølelse er en eksistensiell dimensjon, er selvtillit en mer pedagogisk dimensjon. Det betyr at i skolen kan lærere jobbe med å fremme selvtillit. Informantenes svar kan tilsi at selvtillit er en grunnleggende del av å bli resilient, fordi selvtillit henger tett sammen med motivasjon og selvregulering. Ved at elever har en høyere forventning til at de kan mestre en oppgave vil de bli mer motiverte til å gjøre oppgaven. I tillegg har elever med høyere selvtillit evnen til å eie egen læring, sette seg mål og arbeide mot å nå de målene på en strategisk måte, fordi de ikke er redd for å feile, forteller informant 1.

”Jeg har veldig troen på å hjelpe elever til å se de «evigvarende verdiene», at de får sin verdi, ikke ut i fra hva de har fått til, men hvem de er. At vi er nødt til å hjelpe de til å se seg selv i et annet lys, og det de har mestret så langt. Vi må styrke selvfølelsen deres, fordi som jeg sa tidligere så kan vi ikke konkurrere med den verdenen som finnes utenfor skolen”. (Informant 3)

Informant 3 bruker den pedagogiske dimensjonen til å styrke den eksistensielle dimensjonen. Ved å hjelpe barn til å se de evigvarende verdiene, slik informant 3 sier, kan man styrke barn og unges selvtillit til å omhandle mer enn bare hvordan de presterer faglig, men også på et personlig plan. Ved å jobbe på den måten informant 3 forklarer, kan lærere arbeide med å få

barn som er utsatt for risikosituasjoner til å forstå at det ikke er noe grunnleggende egenskaper ved dem som gjør at de har opplevd blant annet traumatiserende situasjoner og dermed fått dårlig psykisk helse. Målet blir å få elever til å forstå at det er summen av kumulative risikosituasjoner som har ført til at de har fått det vanskelig med seg selv. Altså må lærere prøve å styrke barnas følelser, slik at behovet for å søke bekræftelse i dop, gaming og festmiljøer ikke oppstår.

Selvtillit er en viktig del av de beskyttende faktorene som skaper resiliens. Dersom man ser selvtillit i tråd med utfordringer som blir gitt av lærere så kan det både øke og minke selvtilliten til elevene. Ved å utfordre risikoutsatte barn til å gjøre oppgaver som kan være vanskelig kan mestringsfølelsen av å prestere godt øke selvtilliten til barnet. På en annen side, kan det ”*gi deg en trøkk hvis du ikke får det til*” sitat fra informant 1.

”For barn som jeg anser som risikoutsatt og i risikogruppe er gapet mellom komfortsonen og panikksonen så lite, så hvis vi er for kjappe eller pusher de for langt så går det umiddelbart fra komfort til panikk, og da har man ofte tapt og må begynne helt på starten igjen. Så det hjelper ungdommene å sette ord på det lille steget de er klar til å ta synes jeg er stadig utfordrende. Og vi vil så mye med å være lærer”.
(Informant 3)

Det informant 3 uttrykker kan forstås som et råd mot å utfordre risikobarn for tidlig. Det bør være andre beskyttelsesfaktorer til grunn før lærere kaster risikoutsatte barn ut i store utfordringer som barnet ikke har forutsetninger til å håndtere. Dersom barnet ikke er klar for utfordringen, kan det gi følelsen av nederlag og minske motivasjonen og selvtilliten til barnet. Det informant 3 sier kan forstås som at barn trenger å bli ”*pushet utenfor komfortsonen*” (sitat fra transkripsjonen) i riktig retning, men ikke mer enn den enkelte elev er klar for, da fungerer det mot sin hensikt.

En annen ting som kommer frem i intervjuene er hvordan lærere bruker relasjonen sin til elevene for å utfordre dem i riktig retning. Informant 2 sier følgende;

”Relasjon kan også brukes til å utfordre de tingene som gjør litt ekstra vondt, da kan man pushe litt mer og utfordre individet, fordi man er der for dem hvis det skulle gå

skeis uansett. Og det er jo i møte med utfordringer og mestring at barn og unge vokser". (Informant 2)

Dette kan forstås som at forhold til lærere kan bidra til at barnets selvtillit blir høyere gjennom støtte i vanskelige situasjoner. I neste delkapittel vil informantenes syn på relasjoner bli ytterligere presentert.

6.3.4 Relasjoner

Den siste faktoren i pedagogisk- og spesialpedagogisk arbeid er en god lærer-elev relasjon. Ut ifra den respektive teorien på fagfeltet og ifølge funnene i denne studien er fundamentet til fenomenet resiliens, positive relasjoner. Informantene ble spurt hvordan de i en hektisk lærerhverdag kan tilrettelegge for risikoutsatte barn. På tross av at spørsmålet ikke inneholdt begrepet relasjoner, bærer informantenes svar preg av at det omhandler relasjoner.

Informant 1 lo av utsagnet *hektisk lærerhverdag*. Han var uenig i utsagnet og forklarte at;

"Hverdagen til lærere er egentlig ikke så vanskelig. I det store og hele handler det ikke om den hektiske lærerhverdagen, det er en enkelt unnskyldning, og at det som virkelig betyr noe er å utgjøre en liten forskjell, ikke gjøre en stor jobb". (Informant 1)

Videre sier informant 1;

"Det handler om å kunne se eleven, ikke bare den eleven som skal lære det faglige, men eleven som mennesket. Når du blir kjent med eleven kan du prøve å veilede så godt det lar seg gjøre. Du får ikke gjort mer enn det. Du må tenke jeg er en voksenperson og foran meg sitter en elev som trenger meg. Målet er å gjøre så mye som mulig for den eleven på den tiden du har akkurat der dere er. For å svare på spørsmålet ditt, jeg har alle mulige muligheter, fordi at de er i en alder der de suger til seg informasjon og inntrykk. Du kan enda være den ene personen utenfor familien som betyr noe for dem. Og som lærer er vi veldig påvirkelig i den aldersgruppen som vi har på barn- og ungdomsskole". (Informant 1)

I følge informant 1 så handler det om å skape relasjoner med elevene og om å bruke den tiden man har effektivt til å bli kjent med individet som er foran deg, fordi det er nettopp da lærere kan jobbe systematisk for å gjøre en forskjell for eleven. Barn og unge er forskjellige, ved å kjenne eleven godt, og ha et godt forhold med barnet kan lærere se hvilke behov som er tilstede og prøve å dekke de behovene. For det er slik informant 1 forklarte; *”selv om arbeidet foregår på en skole som er en arena for faglig læring, må man se eleven som et menneske med de utfordringene og den bagasjen de har fra ung alder for å forstå deres behov”*.

Funnene viser at selv om det er mange triks og strategier som kan bidra til å hjelpe elever i hverdagen, er den viktigste strategien å kjenne den enkelte elev og vite hva det er de responderer best på. Informant 2 fortalte at han pleide i sin tid som lærer å bruke fem minutter ekstra på den eleven han visste hadde ekstra utfordringer i hverdagen. Eleven trengte en kort samtale med en trygg voksen person før skoledagen startet. Informant 2 sa følgende om eleven; *”Han fikk all min oppmerksomhet fem minutter før skolen starta, og da var han mye roligere i timen og klarte å takle dagen mye bedre”*.

Det handler ikke om hvilke triks og strategier man bruker, fortalte informant 2, det at han brukte fem minutter ekstra på de mest sårbare barna, var det som gjorde at mange barn husket han. Han fortalte at det som gjør at noen barn husker en lærer som ekstra god, sjeldent har med lærerens faglige prestasjoner å gjøre, han sier følgende om det som er aller viktigst for barn;

”Det er mange triks som fungerer, men aller viktigst tror jeg det er for elever å føle at de blir sett og tolerert sånn som man er, at folk liker deg for den du er. Og det er det som gjør at noen husker noen lærere ekstra godt, fordi de lærerne likte deg sånn som du var, ikke bare fordi du skrev eller regnet innmari bra, men de var genuint opptatt av deg. De lærerne som får til det, de har en fordel når det kommer til å fremme motstandsdyktighet blant barn. Så det handler noen ganger om det å kjenne barnet innenfra og vite hva som skal til for at du kan være med påvirke de sånn at de kan være en del av et fellesskap på en positiv måte”. (Informant 2)

Informant 1 sa at han blir kjent med elevene ved å by på seg selv.

”HUMOR! Humor er veien til et godt forhold med barn. Jeg prøver å være morsom, jeg har jo et rykte på meg for å ha tørr humor. Jeg kan tulle og tøyse. Ikke for å kaste bort tiden, men jeg føler at det skaper en trygghet, og da ser de meg som et menneske. Også tror jeg ikke at elevene klarer å holde et fagligfokus i 60 minutter uansett. Så hvis jeg kan tulle og tøyse og ha humor, så er det jeg som bestemmer når det skal skje. Og da kan jeg legge en plan på å ha fagligfokus 20 min, og 10 min med noe hyggeligere. Det kan godt være fagligmoro, men det kan også være ikke-faglig, også kan man pensle inn på det faglige etterpå. Å trumfe gjennom 60 minutter med fag, også kommer en ny lærer og gjør det samme.. det går ikke, da faller noen elever av, og som regel er dette de elevene som er i risikogruppe. De som er trygge på seg selv er gjerne sterkere faglig også, så de kan holde fokus lenger”. (Informant 1)

Ved å bruke humor og å vise seg selv på en mindre høytidelig måte, kan elevene se at lærere også er et helt vanlig menneske. Når lærere og elever har en god relasjon til hverandre, kan lærere bli den viktigste voksenpersonen i livet til et barn og bli en kilde til både trygghet og motivasjon.

”Ungdom får på et eller annet tidspunkt behov for en tillitsperson som de kan dele det som har vært traumatisk med. Og en som de kan på sett og vis bli speilet eller rådført/veiledet av. Og vi som lærere velger ikke hvem som får tillit til oss, vi kan velge hvordan vi ser på ungdom og snakker til de, men man kan plutselig være i en situasjon hvor noen kommer uten at initiativet har vært der”. (Informant 3)

Med grunnlag i det informant 3 sier om at lærere plutselig kan bli en signifikant person i et barns liv, er lærere det nærmeste en profesjonell voksen barnet kommer i dagliglivet. Lærere har enorm påvirkning på barns liv.

”Jeg har jobbet som karriereveileder, og da er det mange som sitter å har lyst til å bli psykolog, og det er jo fint det, også pleier jeg å si til dem, at jeg tror han ene ped.lederen vår her på skolen har gjort mer for veldig mange mennesker enn psykologer har gjort, bare fordi han er her hver eneste dag, og har tålt å stå i gørrret og vært der som en støtte. Det er noe i det, men det er klart at det er viktig å få hjelp utenfra også. Relasjon er veldig viktig, så selv om man ikke er fagfolk, kan relasjonen

og det at disse unge menneskene vet at vi er her for dem hjelpe masse. Selv om vi ikke har alle de verktøyene psykologer har, så er vi der for dem. I gode og onde dager. Jeg har ofte troen på at vi kan få det fint sammen, og det sier jeg til elevene. Jeg sier at «jeg har troen på at dette skal gå bra» og «jeg har troen på at vi skal få det veldig fint sammen/i den klassen»”. (Informant 2)

Informant 2 uttrykker at relasjoner er viktig selv om man ikke er fagfolk. Sett i tråd med litteraturen er det nettopp den uformelle relasjonen mellom venner, kjæreste og trygge familiemedlemmer som er betydelig for å skape en resilient utvikling hos barn. En lærer-elev relasjon er mer høytidelig, men også mer uformell enn for eksempel en psykolog eller sosialveileder. Grunnen til det er at læreren møter elevene hver dag og ser barnet i flere settinger. Informant 3 forklarer at det er menneskelig å ønske å løse problemer for barn og unge. Når man blir en signifikant person i et barns liv ønsker man gjerne å ”fikse” problemene til barna. Informant 3 fortalte at han så verdien av å stille de riktige spørsmålene, fremfor å ”fikse” problemene.

”Mange av de lærerne jeg ser opp til er veldig flinke til å stille spørsmål, kanskje mer enn det å gi svar. Hvordan ungdommene tenker gjennom disse spørsmålene, og jeg tror veldig ofte så handler disse tingene om noen underliggende behov som ikke er møtt, og hvor vi i stedet for å gi råd som «nå må du ta deg sammen og jobbe» så må vi heller hjelpe de til å se de tingene som faktisk kan gi dem evnen til å jobbe”.
(Informant 3)

Det informant 3 sier kan tyde på at elever iblant trenger noen å betro seg til mer enn noen til å veilede dem. Ved å stille reflekterende spørsmål kan elevene selv komme frem til hva som er riktig for dem i større grad, enn hvis læreren forteller dem hva de skal gjøre. Dette kan også bidra til å øke barns autonomi, og gi dem kontroll over egen tilværelse.

Et annet viktig aspekt ved relasjoner som kommer tydelig frem i studien, og som informant 2 var spesielt opptatt av, er vennskap og relasjoner mellom barn.

”Jeg tenker også at det er viktig å holde seg til det viktigste, for det å dra ut mennesker fra fellesskapet er jo greit, men utgangspunktet bør jo være at man skal

være en del av en flokk, for det er jo det man lærer av. Også er det den der hvordan skal man legge opp til utfordringer som legger opp til at vedkommende mestrer, og så fort disse to tingene er på plass så blir dagene meningsfulle. Særlig når man har varme mennesker rundt seg som bryr seg om en". (Informant 2)

Bakgrunnen for dette utsagnet var at informant 2 synes at risikoutsatte barn, og ekstra sårbare barn ofte blir tatt ut av klasserom for å tilbringe mer tid i små grupper eller alene med voksne. Målet bør være at risikoutsatte barn blir en del av en gruppe og får tilhørighet på et trygt og stabilt sted, som i en klasse. Når barn er sammen med noen de bryr seg om og som bryr seg om dem vil de oppleve hverdagen som meningsfull. Dette kan igjen bidra til å fremme resiliente egenskaper hos barnet.

6.4 Psykisk helse

Psykisk helse er et stort og vidt begrep som kan være vanskelig å definere. Ettersom denne studien tar utgangspunkt i at resiliens fremmer god psykisk helse er det interessant å vite hva informantene forstår som god psykisk helse.

"En person som er i balanse, som har en sosial trygghet både hjemme og på skole, og på idrettslaget. En som ikke har elementer som er uavklarte, at det ikke er noe mobbehistorier, det er ingen som du for enhver pris må unngå fordi du synes det er uheldig, det bør ikke være personer som du ikke kan møte fordi det skaper ubehag. At de konsekvensene av valgene du har tatt tidligere er gode konsekvenser". (Informant 1)

Informant 1 sier at personer med god psykisk helse ikke har noen triggere i livet som skaper ubehag for personen, og at psyken deres er i balanse. Dette kan forstås som at personen har en indre ro som ikke blir forstyrret av ytre elementer.

"Det betyr at man har funnet en ro i seg selv og har det bra. At man forstår seg selv, både alene og i samspill med andre mennesker. Sånn at man kan ha det bra med andre mennesker. Det er jo så enkelt, men samtidig så vanskelig. Litt som fysisk helse, at man klarer å være i sånn forfatning at man kan ta imot utfordringer på det fysiske

nivået og mestre det, sånn er det med det psykiske også. Man får utfordringer både med seg selv og egne tanker og sammen med andre, og at man faktisk klarer å mestre det". (Informant 2)

Informant 2 sier at psykisk helse handler om å ha det bra sammen med andre mennesker, ikke bare med seg selv. I tillegg sier han at det handler om å kunne mestre psykiske utfordringer på samme måte som man kan møte på fysiske utfordringer.

Videre forklarer lærerne hvordan de kan bidra til å skape god psykisk helse i skolehverdagen til barn og unge. Alle informantene forklarte at det ikke finnes en spesifikk strategi for å fremme god helse, og at det ikke er en "quick fix", for å sitere informant 1. I blant må elevene stoppe opp og tenke litt på hva som foregår rundt dem. Dette kaller informant 3 for meta-samtaler. Når en overveldende situasjon forekommer, pleier han å prate med klassen om det.

"Jeg tenker at man sparer ganske mye tid i det lange løp på å prate om ting underveis, så ingenting ligger å koker under overflaten". (Informant 3)

Det informant 3 forteller om kan tolkes som en forebyggende måte å arbeide på.

Informant 2 sier følgende om lærerens arbeid med psykisk helse;

"Jeg snakker mye om disse flokkene og det å skape trygge flokker som har det bra sammen. Det å være med på den flokken kan skape god psykisk helse. Bidra til at man har det bra innad i en flokk, det er magisk hvis man får det til. Uansett hva slags mennesker som er i den flokken, så vil de dra nytte av det. Det at man er gode mot hverandre, og bruker tid på det mellommenneskelige". (Informant 2)

Informant 2 forteller at god psykisk helse kan oppnås gjennom positive relasjoner. Blant annet innad i flokken (klassen), ved å være en del av et godt og trygt psykososialt miljø, kan det påvirke barns mentale helse i en positiv retning.

6.5 Samarbeid mellom skolen og andre instanser

I noen tilfeller er det ikke nok at læreren alene arbeider for å fremme resiliens. Enkelte barn har større behov enn hva en lærer kan dekke. Selv om denne studien ikke legger vekt på lærerens samarbeid med andre instanser eller hvilken rolle andre instanser har, ser jeg det som verdifullt å trekke frem informantenes opplevelse av hvem de samarbeider med når de kommer til kort med de naturlige ressursene skolen har.

”I min nåværende klasse er det mange forskjellige caser. Vi har en gutt som har ekstra spesielle behov. Når vi har samarbeidsmøte der så er vi 20 stykker som er samlet. Alt fra barneklubben på sykehuset, PPT, hjelpemiddelsentral osv. Også har vi en annen hvor vi for eksempel kun samarbeider med sosial rådgiver eller med helsesykepleier på skolen. Vi har jevnlig møter med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barn- og ungdomspsykiatrien (BUP) der vi kan melde inn saker etter hvor vi ser behovet”. (Informant 3)

På tross av at det er ulike behov mellom de to elevene informant 3 nevner, er de begge ansett som risikoutsatte barn på hver sin måte. Forskjellen er at lærerens kompetanse alene ikke er tilstrekkelig for å fremme resiliens hos eleven med ekstra spesielle behov, da han har spesifikke behov som ikke blir diskutert i dette studiet.

”Her på skolen samarbeider vi generelt med barnevern, familieteamet, PPT og politiet. Vi samarbeider med mange. Vi har et godt samarbeid med politi, der har de en veldig bra fyr som hjelper noen av de gutta boys vi har, PPT kan få barn som har læringsvansker inn i en prosess til å hjelpe dem å mestre tilværelsen”. (Informant 2)

Noen ganger er det mer som må til for at lærere skal kunne fremme resiliens, det har informantene nevnt ved flere anledninger i løpet av intervjuene. For at et barn skal kunne bli selvregulert og motivert til å ta fatt i egen læring er det viktig å ha grunnleggende ferdigheter og behov på stell. I slike tilfeller forstår jeg det som at informantene og skolen samarbeider med eksterne instanser. Likevel er det felles enighet mellom informantene om at, jeg siterer informant 2; *den viktigste jobben som gjøres for å fremme resiliens blir gjort av de som er aller nærmest barnet, fordi de har størst innvirkning.* Med det forklarte informant 2 at det er familien og skolen som står barnet nærmest og som kan gjøre mest for barnet.

Informant 1 forteller at han per dags dato ikke har behov for å samarbeide med noen instanser utenfor skolen, grunnen til det er fordi han ikke har noen elever som har behov for det akkurat nå.

”På det teamet vi er nå, kan vi løfte opp elever og snakke om elever. Jeg føler ikke at det er sånn nysgjerrighet eller skravling, men det er sånn at du føler at du lufter en person eller en problemstilling opp i et fagmiljø der du får andres synspunkter på hvordan de ville jobbet med den problemstillingen, og hvilke råd de har å komme med. Du kan drøfte om måten du arbeider på er feil, og om det eventuelt går an å gjøre noe sammen som kan være bedre. Det er våre elever, ikke mine. Disse lagspillerne er viktige for meg”. (Informant 1)

Dette kan forstås som at samarbeidet innad på skolen, mellom kollegaer og ledelsen er det mest verdifulle samarbeidet som gir elever i risikogruppe best mulig hverdag.

Funnene tilsier at lærere som har elever med individuelle opplæringsplaner (jamfør §5 i opplæringsloven) og andre særskilte behov trekker frem BUP, PPT, politiet, barnevern og familieteamet som eksterne instanser som bistår skolen med hjelp, for å gi barnet best mulig utviklingsmuligheter. De lærerne som ikke har elever med individuelle opplæringsplaner vektlegger betydningen av et godt samarbeid på teamet med kollegaer for å kunne støtte opp om elevenes evne til å bli mer resiliente. Utgangspunktet er at de som jobber tettest med elevene og har den daglige kontakten bidrar i størst grad til å ruste elevene til å takle vanskelige og uforutsigbare situasjoner som kan oppstå.

6.6 utfordringer i resiliensfremmende arbeid

For å fremme resiliens må man være godt kjent med et barn og deres historie. I arbeid der man er tett på elever kan det oppstå ulike konflikter. Informantene trekker frem både hverdagslige utfordringer og større verdikonflikter som kan oppstå når man jobber med sårbare barn. Noe av det vi nå har vært innom er samarbeidet med ulike instanser. Dette er også en av utfordringene lærerne trekker frem. Alle informantene trekker frem forutsigbarhet som et viktig element for å tilrettelegge for risikoutsatte barn. Likevel er en overdrevet tilrettelegging ansett som problematisk hos informantene. Informantene forteller om

utfordringene som kan oppstå når man skal tilrettelegge skolehverdagen etter individuelle behov. Informant 2 sa følgende om tilrettelegging og kaos;

”Mange av disse barna opplever mye kaos, de blir gode på kaos og mestrer kaos egentlig ganske bra, så da er det enkelt for dem å lage kaos også. Fordi de mestrer det bedre enn den tilværelsen som vi egentlig alle vet at de har godt av. Og i slike tilfeller er det igjen viktig å skape en sånn ro og forutsigbarhet ved at man er tydelig på hvordan man vil ha det, og gjerne sånne planer for dagen eller økten. Forklare hva man skal i løpet av økten, da er det en forventning om at det skjer sånn og sånn. Så da kan man gjøre øktene og dagene forutsigbare”. (Informant 2)

Som vi ser her sa informant 2 at det er viktig å skape ro, og læreren har en jobb å gjøre for å legge en plan for dagen. Målet med planleggingen er å gjøre det er mest mulig forutsigbart for de elevene som trenger det. Informant 1 fortalte at lærere bør være en motvekt til kaoset elever kan oppleve hjemme, dette ser vi i det følgende utsagnet.

*”Jeg gjør de typiske tingene alle lærere gjør, planer, rutiner, informasjon til elever og foreldre også videre. Hvis de har en hverdag som er veldig svevende hvor det svinger fra det ene til det andre siden hadde det blitt verre hvis jeg hadde hoppa på den pendelen. Så som lærer da, må man være den veggen eller motvekten til den pendelen. De må oppleve at skolen er noe fast og sikkert der de vet hva som kan skje. Og hvis det skal skje noen endringer så vet de det, eller aller helst får være med å påvirke endringene selv. Men det viktigste er at de blir opplyst om at det skjer endringer og hvorfor det skjer. På den måten har de oversikt over hva som skjer og hvorfor det skjer. Men som sagt, aller helst at de får være med å påvirke endringene da. Jeg har begynt å sette opp klasserommet i samarbeid med elever, de føler at klasserommet er deres sted. De har laget klassekartet over hvordan de skal sitte og hvem som sitter ved siden av hvem. Dette gjør at elevene tenker på hvordan de er i klasserommet, for ingen har lyst til å høre at de ikke klarte å sitte ved siden av kameraten sin”.
(Informant 1)*

I følge informant 1 sitt utsagn kan en forstå det som at elevmedvirkning er med på å påvirke forutsigbarhet, ettersom elevene har vært med på å bestemme hvordan dagene skal være. Han

sier også at lærere skal være en motvekt til den ellers svevende hverdagen til risikoutsatte barn. Dette kan forstås som at læreren skal være en stabil og forutsigbar person for elevene. Informant 3 forklarer forutsigbarhet i et større perspektiv, og forklarer at en hverdag som kun består av tilrettelegging vil på sikt by på utfordringer for barn og unge, ettersom livet i seg selv ikke er forutsigbart.

”Jeg tror at noe av det som skaper forutsigbarhet for barn og unge er at vi som voksenpersoner er verdt tilliten deres og at vi er forutsigbare. Barn er forskjellige, ikke alle sårbare barn har behov for en forutsigbar og lik skolehverdag. Kanskje det viktigste for dem er forutsigbare og solide voksenpersoner på skolen. Jeg er ganske dårlig på planmessigheten, men til gjengjeld er jeg kanskje god til å se ungdommene, og det gjør at jeg håper at jeg har evnen til å tilpasse de timene og øyeblikkene som gjør at de føler seg trygg likevel. Jeg tenker at barn og unge må lære at alt i livet ikke er forutsigbart. Så kom ikke den bussen når den skulle osv. Verden er kaotisk, de kan komme i mange situasjoner som ikke er håndterlige og forutsigbare. Ettersom sårbare barn hele tiden har et beger som er konstant ganske fullt, så skal det så lite til før det renner over. De går å bærer på denne stappfulle ryggsekken hele tiden. Og det er klart det er tungt. Men robuste barn tåler at ting er uforutsigbart. Derfor må man øve på det”. (Informant 3)

Ut fra kommentaren til informant 3 kan det tolkes som at det er viktigere at de voksne menneskene rundt barnet er forutsigbare og stabile, fremfor at alle planer og dager er forutsigbare og like.

Slik vi ser hos informantene så jobber de med å gjøre hverdagen til risikoutsatte elever forutsigbart. Grunnen til det er for å motvirke at det som foregår inni barnet oppleves som kaotisk. Det er ulike måter å gjøre hverdagen forutsigbar på. Informantene har ulike metodiske strategier for hvordan de gjør det, men et felles mål. Målet er å være en stabil og trygg person i en ellers kaotisk og svevende hverdag for de barna og ungdommene dette gjelder for.

Videre nevnte informantene læreres kompetanse som en del av de hverdagslige utfordringene. I løpet av en lærerhverdag kan det oppstå problemer som lærere ikke har kompetanse eller erfaring til å håndtere.

”Vi blir testet på balansegangen mellom at vi ikke har klinisk utdanning innenfor psykiatri, eller altså hva skal jeg si, at vi kanskje har begrensninger fra den rollen som er beskrevet av skoleleder at vi skal ha, eller at vi kan ha konflikter som går på bruk av tid eller verdivalg”. (Informant 3)

Informant 3 forklarer at en av de tingene som han synes er mest utfordrende er å sende en elev som trenger hjelp videre til andre hjelpeinstanser, og ikke vite om det barnet blir fulgt opp.

”Når et barn eller en ungdom kommer til deg for hjelp og vi skal prøve å gi disse ungdommene over til andre personer så er jo det problematisk. Kanskje det er ungdommer som har opplevd tillitsbrudd igjen og igjen og igjen, og vi vet at vi kan kanskje ikke gjøre alt de trenger, i den grad vi slipper de til en annen hjelpeinstans så er det også en risiko for at ting stopper opp, og vi hele tiden må vurdere prekært hvor alvorlig eller hvor tidsbegrenset er dette behovet? Har de stått i dette over veldig lang tid, eller kan de stå i det et år til? Eller er det noe vi skjønner at hvis ikke vi står i dette akkurat nå så er det fare for liv og helse”. (Informant 3)

Informant 3 forklarer at det er vanskelig å være enda en voksen som vet, men som ikke gjør noe med problemet for eleven.

6.7 Oppsummering av funn

I dette kapittelet har jeg vist utdrag fra informantene basert på analysen jeg har gjort av intervjuene. Det er gitt en detaljert oversikt over de funnene som har kommet til syne etter bearbeidelse av datamaterialet. Etter å ha gjennomført intervjuer og bearbeidet datamaterialet kommer det tydelig frem at alle informantene trekker frem trygge relasjoner til lærere og medelever som det aller viktigste i arbeidet med å fremme resiliens. Videre peker informantene på indre motivasjon, selvregulering og selvoppfatning, med vekt på selvfølelse og selvtillit som viktige faktorer for å fremme resiliens. Det er ulikt hva informantene

vektlegger mest. For informant 1 hviler mye av resiliensfremmende arbeid i gode og trygge relasjoner, for eksempel ved å være en trygg voksenperson som barn kan betroe seg til. Informant 2 har gjennom hele intervjuet beskrevet verdien av et trygt fellesskap som støtter barn og unge, og hvilken betydning det har for barn å være en del av et samfunn. Dette kan være klassekamerater, venner og fotballaget. De sosiale relasjonene barnet har er det som gjør barnet mest resilient, motivert til å overkomme vanskelige situasjoner og streve etter å få et bedre liv sammen med andre. Informant 3 trekker frem mange av de samme tingene som informant 1, men viser til flere av utfordringer skolen har i arbeidet for å fremme resiliens. Blant annet trekker han frem verdikonflikter som kan oppstå når man som lærer jobber med sårbare barn og utfordringer som kan oppstå når de naturlige ressursene, som for eksempel kompetanse, tid, menneskelige ressurser kommer til kort.

7. DISKUSJON

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene i kapittel 6 opp mot den respektive teorien som har blitt redegjort i kapittel 2, for å forsøke å gi et svar på problemstillingen. Jeg vil drøfte læreres forståelse av resiliens og læreres forståelse av risikoutsatte barn. Dette kapitlet er delt inn i to underkategorier, sammenheng mellom resiliens og lærer-elevrelasjonen, og sammenheng mellom resiliens og psykisk helse. Hensikten med det er å gjøre dette kapitlet mest mulig oversiktlig.

7.1 Læreres forståelse av resiliens

Resiliens var et fremmed ord for informantene i denne studien før de fikk tilbudet om å delta. En av årsakene til dette kan, som presentert i kapittel 2, være at resiliens er et ord fra det engelske språket. En annen årsak kan være at begrepet er mest brukt som en medisinsk term. Når resiliens ble forklart som et synonym til robusthet og motstandsdyktighet, viste informantene en bredere forståelse av begrepets innhold. Funnene i denne studien viser at lærere forstår resiliens som egenskaper ved barn og unge som gjør dem selvstendige og motstandsdyktige på tross av risikosituasjoner de har blitt eksponert for. Informant 3 forsto resiliens som et fenomen som handler om motstandsdyktighet, og at det handler om å være robust og tåle det som møter en. Dette er i tråd med den respektive teorien som beskriver resiliente barn som, barn som har hatt en positiv utvikling sett i forhold til alvorlighetsgraden av situasjonene barnet har møtt tidligere (Borge, 2018).

Dette viser at informant 3 sin forståelse av begrepets innhold er i tråd med den etablerte teorien om resiliens. Informant 1 svarte tilnærmet likt informant 3, men informant 1 la vekt på at resiliente barn er selvstendige barn som får til ting på egenhånd. Informant 2 svarte blank på spørsmålet og hadde ikke hørt begrepet resiliens før. Hvor mye lærere forstår av begrepet resiliens kan ha sammenheng med den faglige kompetansen til læreren. For eksempel kan en engelsklærer resonnerer seg frem til innholdet i begrepet resiliens slik den forstås i pedagogikken fordi ordet er kjent for dem. Da oppgaven ønsker å belyse hvordan lærere fremmer resiliens hos risikoutsatte barn (for å skape god psykisk helse), vil det være nødvendig å se på hvilke unike egenskaper lærere trekker frem hos de sårbare barna de mener er resiliente.

Informantenes svar har to ulike aspekter. Den ene er koblet til det kognitive hos barn og unge.

Det andre aspektet handler om relasjoner. Informant 2 sa at robusthet handler om å få kontroll på de vonde følelsene, og en måte han forklarte det kunne gjøres på, var ved at barn og unge er på et metanivå hvor de kjenner seg selv og sine følelser og sitt instinkt best. Det kan være en måte å se at det er kognitive faktorer i barnet som gjør at de klarer å regulere egne følelser og å ha tillit til at de kan handle hensiktsmessig i gitte situasjoner. Dette kan bidra til å gjøre barn og unge mer robuste. Med andre ord er selvregulering og selvtillit viktige resiliensfremmende faktorer ved det kognitive aspektet. I tillegg til dette trekker informantene frem målsetting og motivasjon som en del av de kognitive faktorene som driver et barn fremover på tross av risikosituasjoner som de har blitt utsatt for og som senere i livet kan gjøre de til aktive samfunnsborgere. Det er varierende kriterier for hvordan resiliens kan måles eller komme til syne, men Olsen og Traavik (2010) skriver at det er naturlig å se på individets evne til å delta i samfunnet i form av å ha en jobb som voksen, og å ha et sosialt nettverk som naturlige kriterier for å kalle en person resilient.

Det andre aspektet handler om de trygge og positive relasjonene i barnets liv som bidrar til å bygge opp et barn og gjøre de mer robuste etter at en risikofylt situasjon har skjedd. Som vist i resultatene sier informant 2 at robusthet handlet om å føle seg trygg i et fellesskap. Det kan være mange måter det kan skje på, blant annet handler det om opplevelsen av å bli sett og møtt av et trygt fellesskap og trygge voksne på skolen, det kan handle om å rekke opp hånden uten å være redd for å ta ordet, og vite at man hører til i klassen. Informanten presiserte at ofte kan samfunnet rundt et barn tenke at spesialister og psykologer må inn dersom et problem oppstår, men at underverker ligger i en god kontaktlærer og et klassemiljø der barn og unge føler tilhørighet og føler at de har gode relasjoner til læreren og klassekameratene.

Utover dette utsagnet til informant 2 ble ikke relasjoner til andre mennesker eksplisitt nevnt av informant 1 og 3 som et kjennetegn på robusthet hos barn og unge. Selv om informantene har vært tydelige på at positive relasjoner bidrar til å skape robuste barn i intervjuene, er det interessant at dette ikke ble tatt opp da de ble spurt om hvilke egenskaper de ser hos robuste barn. Borge (2018) skriver at begrepet løvetannbarn ofte blir brukt om resiliente barn. Problematikken som Borge belyser dreier seg om at det indirekte ligger i begrepet løvetannbarn at robusthet er personlighetstrekk eller egenskaper i barnet som gjør at barnet klarer seg selv uten hjelp fra omgivelsene. Dette er i tråd med funnene i min studie som tyder på at lærere også kan legge mye av innholdet i det å være resilient hos barnets medfødte

egenskaper. Videre skriver Borge (2018) at resiliens skapes gjennom et samarbeid mellom barnets individuelle egenskaper og miljøet rundt barnet. Dette er i overensstemmelse med funnene i min studie der informantene er tydelige på at omgivelsene til barn og unge kan bidra til å gjøre individet mer robust. Likevel vektlegges ikke det relasjonelle aspektet ved resiliens av to av informantene når de skal beskrive robusthet hos barn og unge. Dette kan tyde på at de har en forståelse av “et robust barn” som er i tråd med begrepet ”løvetannbarn” Borge (2018), hvorpå egenskaper (e.g. personlighetstrekk) hos selve barnet er av primær betydning. Både Borge (2018) og informantene er opptatt av omgivelsenes betydning i arbeidet med å fremme resiliens.

7.2 Læreres forståelse av risikoutsatte barn

Risikoutsatte barn, sårbare barn og sjeldne barn som informant 2 brukte, er betegnelser som blir brukt om barn som har opplevd belastende situasjoner som har vært for store for barnet til å håndtere. I skolen er det mange barn og unge som blir omtalt som risikoutsatte eller sårbare barn. Lærere har ulike forståelser av hva som gjør at et barn defineres som sårbart. For eksempel kan et barn som har mistet en besteforelder være trist og sårbar i perioden hvor situasjonen har skjedd, men det er ikke dermed gitt at dette barnet er sårbart over tid, og som følge av dette står i fare for å utvikle psykiske vansker. Mange barn kan oppleve en vanskelig situasjon og håndtere det på en hensiktsmessig måte, dersom tilværelsen er tilrettelagt for å bygge barnet opp igjen. Likevel vil kumulative risikosituasjoner, situasjoner som er u håndterbare for et barn eller risiko av særlig betydning kunne bidra til å skape utfordringer for et barns tilværelse. Barn som utsettes for den samme risikoen kan også reagere ulikt (Rutter, 2013), og risikoen vil komme til uttrykk på forskjellige måter. I følge Olsen og Traavik (2010) avgjøres hvorvidt et barn er utsatt for risiko av om de har vært utsatt for belastninger de ikke har klart å håndtere på egenhånd. Felles for alle lærere er at de i løpet av sin karriere har arbeidet, eller kommer til å arbeide, med nettopp disse barna.

Informant 1 fortalte at det er familieforhold han blir kjent med som får en til å tenke på om det kan være andre underliggende saker som kan gi grunn til bekymring for barnet.

Risikosituasjoner kan være knyttet til familieforholdene og venner barnet velger som kan ha negative konsekvenser for barnet. Informant 1 sitt svar på hva han anser som risikoutsatte barn er i samsvar med risiko slik Olsen og Traavik (2010) forklarer det, de skriver at risiko

kan være forhold knyttet til barnet selv, til familien og til nettverk og samfunnet for øvrig (Olsen & Traavik, 2010, s. 36). Informant 1 trekker frem miljøet barn vokser opp i som en faktor som kan gjøre tilværelsen til barn og unge mer utfordrende. Han forklarte at det var familieforhold som man blir kjent med som lærer som får en til å undre over hvilke andre opplevelser barnet har hatt i livet, som ikke kan ses tydelig på barnet. Miljøet barnet vokser opp i og vennene de velger kan føre til at barn tar valg de ikke aner konsekvensene av. For eksempel kan det være venner som opptrer som negative forbilder og utsetter barnet for risiko (Smokowski, Reynolds og Bezruczko, 1999). Likevel kan en tenke at uansett hvilken påvirkning venner har på barnet, kan venner i seg selv være en beskyttelsesfaktor. Fordi det gir følelsen av tilhørighet og er sosiale relasjoner barn og unge trenger i livet. Når det gjelder miljøet barnet vokser opp i er informant 1 sin refleksjon og teorien på fagfeltet i overensstemmelse. Begge uttrykker at barn som i utgangspunktet vokser opp med god økonomi og gode familieforhold, men som for eksempel er bosatt i en bydel der det er mer risiko, kan likevel få et liv som påvirkes i negativ retning på grunn av miljøet de vokser opp i. Informant 1 sin uttalelse om at miljøet kan være en årsak til risiko, støttes for eksempel av Befring (2012) som mener at barn og unges oppvekstmiljø er av stor betydning for barnets reaksjoner på risikoene de opplever.

Videre trakk lærerne frem at det de ofte så blant risikoutsatte barn var at de har større utfordringer med å være en del av et fellesskap. Både informant 2 og 3 fortalte at det er underliggende faktorer som kan føre til at barnet ikke finner sin plass i fellesskapet, sliter sosialt og ikke blir en del av fellesskapet på lik linje med andre barn. Kjennetegn som informantene fortalte at risikoutsatte barn ofte viste var at risikoutsatte barn kan ha store problemer med å være en positiv del av fellesskapet. Som lærer kan man se at det er noe som gjør samspillet med andre barn og ungdommer vanskelig for risikoutsatte barn fortalte informant 2.

Informant 3 vektla i sitt utsagn at barns traumer kommer til syne i måten de reagerer på og måten de samhandler med andre barn og ungdommer på. I forrige kapittel presenterte informant 1 et eksempel der risikosituasjonene et barn bærer med seg ble sammenlignet med en ballong. Det samme eksemplet kan brukes for å forstå hvorfor risikoutsatte barn har vanskeligheter i samhandling med andre barn. For eksempel i lek med andre barn, kan det risikoutsatte barnet bli så opptatt av at ballongen deres ikke skal sprekke at reglene for leken

blir uklare eller at de opplever at andre er ute etter å ta dem (sprekke ballongen deres). Med andre ord har situasjonen det Bugge (2008) omtaler som affektive funksjoner, det vil si at barnet blir engstelig, sint eller fortvilet fordi de opplever situasjonen som overveldende og de kjenner seg håpløse. Dette er typiske tegn lærere kan se hos barn de vet har vært utsatt for risiko.

Ut i fra funnene er det samsvar mellom hva informantene og teorien ilegger det å være et risikoutsatte barn, samt hvilke risikofaktorer de vektlegger som risikofylte situasjoner. Utover det legger teorien vekt på de kumulative faktorene som til sammen utgjør en stor risiko for at barn kan utvikle dårlig helse. Dette har ikke informantene sagt noe eksplisitt om. En årsak til dette kan være mangel på kunnskap om kumulativ risiko. En annen årsak kan være at informantene ikke anså dette som et relevant svar på spørsmålene i intervjuet. Samtidig vektlegges det i litteraturen på fagfeltet at risikosituasjoner i seg selv ikke er avgjørende for utfallet, men barnets reaksjoner og opplevelse av situasjonen bidrar til om det blir en risiko eller ikke. Denne kunnskapen kan være av betydning for lærere i deres arbeid med sårbare barn, fordi de kan bidra til å påvirke barnets narrativ av en risikosituasjon som kan ha påvirkning på barnets helse og utvikling (Bugge, 2008). Lærere kan mer konkret eksempelvis hjelpe barn og unge med å danne mening til en hendelse, samt hjelpe dem med å regulere og forstå egne reaksjoner i forbindelse med hendelsen.

Utover å forklare hva lærere legger i begrepet risikoutsatt, presiserer informant 2 at skolen bør jobbe med å fremme resiliens hos alle barn, ettersom alle barn har en form for "bagasje". Han mente at utgangspunktet for lærere og andre mennesker som jobber med barn og unge bør være at barn er barn, og at alle har en bagasje som de har med seg på skolen. De færreste menneskene har vokst opp i "helt utrolige vilkår hvor alt har klaffet" for å sitere informant 2. Det kan forstås som at de fleste har en eller annen form for sorg eller andre vanskelige følelser de bærer med seg. For enkelte barn og unge kan denne sorgen eller de utfordringene de har opplevd bli en del av hverdagen deres. I slike tilfeller kan lærere bruke litt ekstra tid på eleven, og arbeide på en systematisk måte med å fremme resiliens hos det risikoutsatte barnet. Utover det bør resiliensfremmende arbeid være en del av det daglige livet for alle barn og unge på skolen.

Utsagnet til informant 2 blir problematisk når man ser det i tråd med det Olsen og Traavik

(2010) skriver om at for at en skal utvikle resiliens må et individ ha blitt utsatt for betydelig risiko. Enkelthendelser eller hverdagsdramatikk anses ikke som risikofaktorer sett i lys av oppgavens teoridel. En annen grunn til at det kan være vanskelig å gå systematisk inn å fremme resiliens hos alle barn som har opplevd en risikofylt situasjon er graden av risikoen som en har blitt utsatt for, og mengden risiko som opptrer samtidig. Enkelte risikosituasjoner og hverdagslige hendelser som kan oppleves utfordrende anses ikke som alvorlig risiko. Utover det, kan det være vanskelig for lærere å få innsikt i all hverdagsdramatikk som kan sette spor etter seg hos elever. Ettersom det kan være vanskelig å vite om risikofylte situasjoner som barn har vært gjennom i løpet av livet, kan lærere arbeide med å styrke resiliente egenskaper hos de elevene de har kjennskap til at har en risikofylt bakgrunn. Dermed blir det resiliensfremmende arbeidet til lærere i hverdagen å arbeide pedagogisk med barn og unge, mens for de som har en traumatisk eller risikofylt bakgrunn, eller trenger mer enn det lærermandatet tilsier, bør læreren arbeide systematisk med å fremme resiliens for å skape god psykisk helse.

7.3 Sammenheng mellom resiliens og lærer-elev relasjonen

Det hevdes at resiliens hviler på gode relasjoner (Olsen & Traavik, 2010). Med andre ord kan gode relasjoner eller én god relasjon være en betydelig faktor for resiliens. I kapittel 2 ble det presentert at lærere har hovedansvaret for å bygge relasjon til elever. For å forstå hva som ligger til grunn for å kunne skape en god relasjon, er det nødvendig å se på hva som kjennetegner gode relasjoner. Empirien i denne forskningsoppgaven peker på at lærere har ulike måter å komme gjennom til elevene på for å skape en relasjon. Det presiseres at det i intervjuguiden ikke var noe direkte spørsmål som omhandlet læreres relasjon til risikoutsatte barn, eller i hvilken grad relasjoner har betydning for barns resiliensutvikling. Likevel ble det implisitt forklart av informantene at læreres forhold til elevene var av betydning for å fremme robuste egenskaper hos barn. For å forklare hvordan gode relasjoner kan fremme resiliens, er det nødvendig å forstå hva en god relasjon innebærer. I følge Bronfenbrenner er relasjoner et gjensidig forhold mellom to parter, og en god lærer-elev relasjon handler om at barn opplever en trygg tilknytning til læreren (Olsen & Traavik, 2010). Da lærerne i dette studiet ble spurt om hvordan de kan tilrettelegge for risikoutsatte barn var det ikke hovedsakelig ”tips og triks” de fortalte, selv om de påpekte at det var mange metoder å gjøre det på, men informant 2 forklarte at det viktigste for elever var å føle at de ble sett og tolerert som de er. Han mente at

det utgjør forskjellen mellom lærere som blir husket og lærere som blir glemt. De lærerne som liker deg for den du er, og ikke for hvor godt du presterer i faget de underviser i. I bunn og grunn handler det om å kjenne barnet eller ungdommen og vite hva som skal til for å kunne påvirke de sånn at de blir en del av fellesskapet på en positiv måte.

Svaret til informant 2 bærer tydelig preg av at det ikke er enkelte metoder eller strategier som gjør hverdagen til elever bedre, men relasjonene de skaper i skolen. Dersom forholdet mellom læreren og eleven er god, kan læreren hjelpe elevene til å danne gode relasjoner innad i klasserommet. Dermed er relasjoner i seg selv en viktig faktor, ikke bare relasjonen mellom lærer og elev. Selv om tidligere forskning på resiliens tyder på at egenskaper som tilknytningsferdigheter hos et barn kan danne et utgangspunkt for å skape nære relasjoner, er det likevel læreres ansvar å utvikle en god relasjon til elever. Hvordan lærere bygger opp forholdet sitt med elevene er avhengig av læreren og barnas individuelle behov. Informant 1 forklarte at for å komme inn på elevene må man gi av seg selv som lærer og prøve å skape et trygt miljø som også senere kan brukes til å motivere elevene faglig. Informant 1 sin måte å gjøre dette på var gjennom humor. Han mente at det var veien å gå for å få et godt forhold til barn og unge, ved å vise at selv om man er klasseleder så tar man ikke seg selv så høytidelig og at det er rom for alle i et klasserom. I tillegg til at det var en god måte å danne relasjoner på, forklarte han at det også gir han mer kontroll i klasserommet, fordi det er opp til han når de kan tulle litt og vende fokuset vekk fra det faglige. Det var flere grunner til hvorfor han benyttet seg av humor i klasserommet. En annen grunn var fordi det er vanskelig å holde et faglig fokus i 60 minutter med korte pauser i mellom, og det er stort sett de risikoutsatte barna som ”faller av” først, slik han forklarte det.

Det informant 1 forklarer kan ses i tråd med det Bergkastet, Duesund & Westvig (2016) skriver om at det er etter at gode relasjoner er dannet, både mellom lærer- og elev og mellom elevene i en klasse at læring kan skje. Dette stemmer overens med læreres forståelse av deres samfunnsmandat. Ved at lærere blir kjent med hver enkelt elev vil de også bli kjent med elevenes kapasitet om hvor mottakelig de er til fagstoffet som blir presentert. Som informant 1 sier, er det oftest de risikoutsatte elevene som ”faller” av undervisningen. I tillegg til dette forklarte informant 2 at gjennom å kjenne elevene godt kan en lærer nå gjennom til den enkelte eleven på best mulig måte. Han fortalte om en elev han brukte fem minutter ekstra på hver eneste morgen, der eleven fikk all oppmerksomheten hans. På den måten var eleven mye

roligere i undervisningen og klarte å håndtere dagen bedre. Dette var en måte for informant 2 å skape en relasjon med den enkelte eleven på, som bidro til at eleven følte seg sett og hørt av læreren, som igjen førte til at det ble mindre utagering i undervisningen. Dersom lærere har et godt forhold til sine elever står de i en posisjon der de kan arbeide med å fremme robusthet på daglig basis, ettersom de jobber såpass tett med barn og unge. Informant 2 fortalte at relasjonen mellom lærer og elever er av den mest verdifulle typen for å skape robuste barn. Som tidligere karriereveileder fortalte han at veldig mange barn ønsker å bli psykologer når de blir eldre, fordi de ønsker å hjelpe andre. Informant 2 fortalte at til disse barna sa han at det var et fint mål å ha, men at lærere eller pedagogiske ledere har gjort mye mer for mange mennesker enn psykologer har gjort, fordi disse menneskene er sammen med barn og unge hver eneste dag og må tåle å stå i det som er vanskelig, og bidra som en støtte. Selv om man må ha hjelp utenfra er det likevel noe med den relasjonen mellom lærer og elev som er signifikant. De fleste barn og unge vet at lærerne er her for dem og at målet til lærere er å hjelpe dem, selv om de ikke har den kliniske kompetansen som psykologer har. Informant 2 forklarte at det var viktig å presisere for elevene at som lærer har man troen på at vi får det fint sammen som klasse, og at vi klarer å mestre utfordringer sammen.

Det informant 2 forteller om at lærere også, ikke bare psykologer, er en viktig del av barn og unges hverdag kommer også til syne i LK20 når psykisk helse blir en sentral del av opplæringen. Klomsten og Uthus (2019) skriver at når psykisk helse blir en del av skolens grunnopplæring, er det en gruppe mennesker vi ikke kommer utenom: ”lærerstanden”. Dette støtter opp om informant 2 sin tanke om at lærere er blant de som har stor makt og mulighet til å utgjøre en forskjell i hverdagen til risikoutsatte.

7.3.1 Relasjoner som resiliensfremmende faktor

Informant 1 ga uttrykk for at lærerjobben handler om så mye mer enn bare å lære barn og unge fag. Selv om arbeidet lærere gjør foregår på en skole som er en arena for faglig læring, må man se eleven som et menneske som har med seg utfordringer, og en fortid som ikke alltid kan ses med øyet. Når læreren er bevisst på dette kan de også forsøke å forstå barnas behov. På den måten forklarte informant 1 at man kan tilrettelegge og tilpasse undervisningen for den enkelte elev, og bidra til å skape et trygt miljø der barn kan vokse både faglig og sosialt (Olsen & Traavik, 2010). Som tidligere nevnt er faktorer som selvoppfatning, motivasjon og

selvregulering med på å fremme resiliens hos elever. For at en lærer skal kunne fremme de ovennevnte faktorene, må læreren ha et godt forhold til eleven. Derfor blir gode relasjoner ofte omtalt som resiliensutviklingens alfa omega (Lassen, 2017; Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Relasjonen mellom et barn og læreren har stor betydning for hvordan barn opplever krisesituasjoner de ikke har kontroll på og kaoset de føler på. I følge informant 1 kan lærere jobbe mot dette kaoset ved at skolen som arena kan oppleves som et trygt og stabilt sted for barnet og at læreren oppleves som en forutsigbar og stabil voksen i barnets liv. Informant 1 forklarte at for barn som har en veldig svevende og kaotisk tilværelse hjemme og i hverdagen, kan det oppleves som at de er på en pendel som svinger fra side til side. Som lærere kan man i en slik situasjon danne et godt forhold til eleven og prøve å motvirke vekten av all kaoset, og prøve å være et anker i barnets liv. Dette kan føre til at barnet får en trygg og fast skolehverdag som de kan oppleve som forutsigbar i en hverdag som ellers kan være veldig svevende. Utover dette forklarte også informant 1 at dersom det skal skje endringer i hverdagen til risikoutsatte elever bør de aller helst få delta i endringene som angår dem. På denne måten kan læreren også hjelpe elever til å bli mer autonome.

Som tidligere nevnt kan risikoutsatte barn få en positiv utvikling dersom de opplever at læreren er en trygg- og stabil voksenperson som de kan speile seg i, og som de bryr seg om meningene til (Rye, 2013). Informant 3 brukte uttrykket ”evigvarende verdier” for de verdiene som han mener barn og unge bør ha for å få det best mulig med seg selv. Han fortalte at han hadde troen på å hjelpe elever med å se hva som er de evigvarende verdiene, og at de får sin verdi ut fra hvem de er som personer, ikke hvordan de presterer i forhold til andre jevnaldrende. Han forklarte at en måte å gjøre det på var ved å styrke selvfølelsen deres til å se alt de har mestret så langt og som de er gode på, fremfor hva som har vært vanskelig.

Det Rye (2013) skriver viser at informant 3 sine tanker om å vise barn og unge deres evigvarende verdier, og å styrke deres selvfølelse, vil bidra til at elevene kan speile seg i læreren og se en positiv refleksjon av seg selv og sitt arbeid. Desto bedre forhold barnet har til læreren sin, desto viktigere blir den voksnes mening for barnet. I tillegg til at lærere kan påvirke barnets selvoppfatning, kan de også bidra til å styrke barn og unges mestringstro.

Troen på egne krefter er basert på både relasjonelle og kompetansebaserte faktorer. På den måten kan en lærer bidra til at elevens mestring til egne krefter styrkes gjennom positive

forsterkning som ros og anerkjennelse. Ofte handler mestringsstro mer om gjennomføringen av den aktuelle oppgaven og prosessen fremfor resultatet av oppgaven (Olsen & Traavik, 2010). Da informant 1 skulle forklare hvordan lærere kan jobbe med å fremme motivasjon hos elever, forklarte han at forholdet mellom en lærer og en elev er en essensiell del av arbeidet. Informant 1 forklarte at dagen til risikoutsatte barn begynner ikke klokken 08.30, og som lærer må man hver eneste dag lese dagsformen til det barnet eller ungdommen. For å kunne forstå hvordan de har det må man kjenne eleven, på den måten kan lærere se om det barnet eller ungdommen det gjelder er klar for å gripe dagen, eller om de trenger en rolig start på dagen. Han fortalte at noen ganger får informant 1 beskjed om å ta med seg en elev ut for å jobbe med matematikk, men så forstår han at det er noe annet underliggende her som gjør at eleven ikke har kapasitet til å jobbe med matte. Det barnet trenger er kanskje et kvarters gåtur eller å prate med noen for å få klarnet hodet. Selv om skolen er en arena for læring, som informant 1 sa tidligere, så er det ikke sikkert eleven har energien til å ta imot kunnskap, derfor må læreren vurdere elevene fra time til time.

Barn som opplever at de blir sett av den voksne for den de er, og at bagasjen de har med seg blir tatt på alvor vil etterhvert la seg motivere av den læreren som bryr seg om dem. Med andre ord viser funnene i denne studien at lærere som danner en god relasjon til risikoutsatte barn kan bruke tilliten barnet har til dem til å bygge opp deres selvoppfatning, og øke deres evner til å være med selvregulerte. Dette kan til sammen utgjøre en forskjell for barnets motivasjon og ønske om å prestere bedre.

7.3.2 Resiliens i lys av Bronfenbrenners teori

Det er flere arenaer i et barns liv som former og påvirker dem, for eksempel skolen, hjemmet, nabolaget osv. I likhet med positiv psykologi og resilienstenkning, er Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell positiv til at mennesker har mulighet til å utvikle seg gjennom hele livet. Dette forutsetter at mennesker utvikler seg i et gjensidig samspill med omgivelsene. Bronfenbrenners modell er relevant for resiliensutvikling fordi den forklarer hvordan arenaer som et barn direkte og indirekte ferdes i kan ha påvirkning på livet deres. I resiliensfremmende arbeid er kommunikasjon mellom de ulike instansene i systemene til Bronfenbrenner essensielt. Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet kan bidra til å utvikle resiliente ferdigheter hos barn.

Barnet befinner seg i den innerste sirkelen som er presentert på figur 1 i kapittel 3, i mikrosystemet ser vi ulike arenaer som barnet direkte ferdes i som har stor betydning for deres utvikling. En arena er hjemmet, der barnet er sammen med familien. En annen arena er skolen. Ettersom mange risikoutsatte barn kan komme fra hjem som er preget av risiko er skolen et av de arenaene som har størst betydning på barnets positive utvikling. For at barnet skal få best mulig tilrettelegging er det nødvendig med et godt samarbeid mellom arenaene i mikrosystemet, dette er hva Bronfenbrenner kaller mesosystemet. Resultatene i denne studien viser at det er overensstemmelse med Bronfenbrenners teori om at det beste samarbeidet, er det som foregår mellom de som er nærmest barnet, det vil si skolen og hjemmet. Dette er også den mest effektive måten å gi et barn en best mulig utvikling. For at skolen skal oppleves som et trygt sted for barnet bør det være en god relasjon mellom barnet som er i kjernen av modellen, og læreren som er i mikrosystemet. I tillegg til at en god relasjon mellom læreren og eleven kan være resiliensfremmende, er samarbeidet mellom andre instanser i Bronfenbrenners system av betydning for barnets utvikling. Blant annet er samarbeidet mellom skolen og eksterne instanser som blant annet PPT betydningsfull for barnets utvikling. Selv om barnet ikke nødvendigvis er i direkte kontakt med PPT, har samarbeidet mellom skolen og PPT påvirkning på barnets utvikling. Olsen og Traavik (2010, s. 198) skriver at tydelig og positiv kontakt mellom viktige mennesker i barnets liv (samarbeidet på mesosystemet) skaper trygghet og opplevelse av at ting henger sammen. Her kan vi trekke paralleller til teorien om Sense of Coherence (SoC). Antonovsky (1987) understreker viktigheten av at når barn opplever at det er positiv kontakt mellom de voksne menneskene i deres liv, gir det en sterk følelse av mening og sammenheng som er knyttet til menneskets psykiske helse.

Funnene i denne studien har, som forklart hittil, vist at en lærer som har et godt forhold til sine elever, kan bidra til å øke motivasjonen deres til å mestre gitte oppgaver og/eller situasjoner i livet. Læreren kan bidra til å styrke barnets selvoppfatning og hjelpe dem til å bli mer selvregulerte og ta ansvar for eget liv. Et moment som informantene ikke pekte på som resiliensfremmende, men som ble presentert i langtidsstudie på Kauai var at barn og unge som hadde tilhørighet i en religiøs menighet ble ansett som mer robuste (Werner, 2005). Tilhørighet blir også nevnt i intervjuene, der informant 1 forteller om at barn som har tilhørighet i en fritidsklubb har flere venner og kontakter, som igjen kan bidra til å gjøre barnet mer robust. I tillegg til at barn får flere kontakter, bidrar det også til å øke mestringstro

og motivasjon når barn driver med ting de liker, for eksempel fotball.

7.4 Sammenheng mellom resiliens og god psykisk helse

Resiliens kan ses på som en forsvarsmekanisme som gjør at mennesker kan bli mer motstandsdyktige og overkomme belastende situasjoner. Dermed kan resiliens være en viktig faktor i forebygging av psykiske lidelser, og en prosess som fører mennesker fra patagonse til salutogenese. I dette delkapittelet vil oppgaven rette oppmerksomhet mot hvordan salutogenese og SoC kan bidra til å fremme resiliens og bygge opp robusthet hos barn. I det følgende blir salutogenese og SoC drøftet i tråd med resiliensfremmende arbeid, og på hvilken måte det kan være utfordrende for lærere å jobbe med dette.

7.4.1 Salutogenese og Sense of Coherence som resiliensfremmende tilnærming

Ved å ha et salutogenetisk utgangspunkt, det vil si ved å legge vekt på hva som opprettholder og videreutvikler god helse, fremfor å se på sykdom, blir et individ tvunget til å fokusere på de egenskapene som fører til mestring. I både resilient tenkning og salutogenese er dette en av prosessene som styrer mennesket mot friskhet og velvære (Antonovsky, 1987). I arbeidet mot friskhet og velvære er læreres rolle i elevens liv viktig. Lærere kan gjennom sitt arbeid være en beskyttelsesfaktor mot det Antonovsky kaller stressorer. Med stressorer mener han de krav som er stilt til en person som ikke har forutsetning for å håndtere de (Antonovsky, 1987). Gjennom gode lærer-elev relasjoner kan lærere fokusere på å motivere barn til å bli mer selvregulerte, og på denne måten tilrettelegge for mestring, som videre kan lede til en mer positiv selvoppfatning hos barnet. Det kan bidra til å øke barns tillit til seg selv. Dette kan styrke barns opplevelse av sammenheng i tilværelsen, som Antonovsky mener er veldig betydningsfull for å gi god psykisk helse.

Informantene trakk ved flere anledninger frem betydningen av å sette seg mål og arbeide mot målene for å skape mening i hverdagen til barna, i tillegg til de sosiale relasjonene i skolen som også oppleves som meningsfullt. Antonovsky trekker frem meningsfullhet som et av elementene som bidrar til at et individ opplever sammenheng i tilværelsen. For å finne ut hvilke faktorer som fører til det Antonovsky kaller ”sunnhet” og som fører til en resilient utvikling kan man se på beskyttelsesfaktorene som ble presentert i kapittel 2 i tråd med SoC. Blant annet ble de tidligere nevnte beskyttelsesfaktorene som at barn har aldersadekvat eller

bedre fungering på områder som dreier seg om språk, atferd, barnets tilpasningsferdigheter, venner og om barnet har tilgang til trygge voksenpersoner som ikke nødvendigvis er foreldrene til barnet. I denne oppgaven brukes signifikante andre som de voksenpersonene som barnet speiler seg i og som de opplever trygghet fra. Med andre ord er beskyttelsesfaktorene komprimert til å dreie seg om egenskaper i barnet, venner og signifikante andre.

Antonovskys teoretiske perspektiv om salutogenese og SoC innebærer tre elementer som bidrar til at individer opplever sammenheng i tilværelsen. Elementene består av meningsfullhet, forståelse og håndterbarhet. I følge empirien og litteraturen i denne oppgaven, peker funnene på å finne mening i å forsøke å håndtere en vanskelig situasjon. Som nevnt er meningsdimensjonen av stor betydning for oppgavens problemstilling som er hvordan kan lærere fremme resiliens hos risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse. Dermed vil i hvilken grad et individ føler at livet er meningsfullt, og om de målene man arbeider for er meningsfulle og tilfredsstillende være av betydning for utviklingen av resiliens.

7.4.2 Egenskaper i barnet

Egenskaper ved barnet og ferdighetene det har, er en av de fire beskyttelsesfaktorene Gunnestad (2017) vektlegger. Det at barn er aldersadekvat i sin utvikling- og atferd og har gode tilpasningsevner, er blant egenskapene som gjør at barn kan tilpasse seg andre mennesker i sosiale settinger. Dette er to av de fire beskyttelsesfaktorene. De resterende er relasjoner og nettverk, som ble ytterligere diskutert i forrige delkapittel. På motsatt side av tilpasningsdyktighet er det barn som av ulike årsaker har høy grad av temperament og som ikke klarer å finne sin plass i en gruppe mennesker, som for eksempel en klasse, et idrettslag eller et større samfunn. Informant 2 trakk frem skole og barnehage som en arena der barn får muligheten til å både oppleve gode ting sammen med andre, og at man får muligheten til å oppleve mestring sammen med andre mennesker. På en annen side, kan informant 2 sitt utsagn tyde på at barn som ikke opplever gode ting i et sosialt fellesskap, ha vanskeligheter med å bli resilient uten at det blir fremmet på andre måter. Eksempelvis kan andre måter å fremme resiliens på dersom relasjonsaspektet er vanskelig for barnet eller ungdommen, være ved å styrke andre egenskaper som motivasjon, selvregulering og ved å styrke deres selvoppfatning.

Kvvello (2015) og informantene i denne studien trekker frem at barn som i utgangspunktet er mer selvregulerte og autonome også har høyere grad av resiliens. Alle kriser i livet fører ikke til psykiske lidelser, som nevnt i kapittel 2. Det er situasjonens alvorlighetsgrad og/eller om situasjonen oppleves som truende for moralske verdier, identitet, liv, helse og grunnlag (Bugge, 2008, s. 20) som er avgjørende for om barnet takler situasjonen på en god måte eller om det avviker fra normalen.

Konsekvensene krisesituasjonen får for et barn er avhengig av barnets alder, og om barnet har et nettverk rundt seg som kan oppleves som støttende og trygg i etterkant av en krise. Dette fører oss videre i egenskaper ved barnet som kan være beskyttende faktorer mot eventuelle psykiske plager. Danielsen (2010) skriver at elever som involveres i læringsprosesser og blir støttet når de har behov for kompetanse og tilhørighet også vil være mer selvregulerte og engasjerte. Det betyr at disse barna vil få evnen til å være mer selvstendige når det gjelder å kunne sette seg mål, bruke hensiktsmessige arbeidsstrategier, regulere strategiene og evaluere eget arbeid etter at målet er nådd. En viktig del av å være selvregulert er å ha tillit til at en kan mestre ulike oppgaver. Dette er hva Bandura kaller self-efficacy. Troen på egne krefter (self-efficacy) har påvirkning på i hvor stor grad vi føler at vi har kontroll over hendelser som påvirker livet vårt og hvor meningsfullt livet er (Olsen og Traavik, 2010). Informant 1 forklarte at det som gjør at et barn klarer å være resilient er pågangsmotet til å fortsette å arbeide, selv om omgivelsene og livet byr på utfordringer. Han beskrev risikoutsatte barn som klarer seg på tross av belastningene de opplever som kapteiner. Selv om det er uvær og båten ikke går rett frem, har kapteinen et mål for øye i det fjerne og nærmer seg på tross av utfordringene. Denne metaforen som informant 1 brukte kan vise nødvendigheten av selvregulering i barnet. På en annen side er ikke selvregulering alene nok for at et barn skal anses for å være resilient.

Motivasjon for å ønske seg et bedre liv må også være til stede og jobbes aktivt med. Selv om barn og unge har kunnskap om hvordan de kan anvende en ferdighet og vet at det er lønnsomt å anvende den i gitte situasjoner, er det ikke dermed sagt at de anvender ferdigheten (Woolfolk, 2014). Informant 3 ga uttrykk for at det er vanskelig for lærere å kjempe mot de kreftene verden der ute kan tilby barn og unge. Han fortalte at det er mange forskjellige impulser som ungdommer er opptatt av, og som læreren og skolen må konkurrere med, blant annet nevner han festing, dop, Netflix og andre former for kortsiktig og raske gleder som barn

og unge kan synes er mer spennende. Derfor ønsker informant 3 fra sin side å motivere elevene til å gå i en bestemt retning. Grepperud og Skrøvset (2012) skriver at lyst har liten betydning for å gjennomføre en arbeidsoppgave, så lenge det er et motiv for å utføre oppgaven. Med andre ord er det helt nødvendig med motivasjon for å starte en prosess og gi krefter i en bestemt retning. Dette kan vi for eksempel se hos barn som har tatt foreldreansvaret overfor yngre søsken, fordi motivasjonen for å håndtere den belastende situasjonen har vært drivkraft nok. I forrige kapittel ble motivasjon presentert som en av faktorene som fremmer resiliente egenskaper hos barn. Dette kan legge forutsetninger til grunn for at barn som ikke er motiverte ikke er resiliente nok. I en skolehverdag der alle barn ikke er like motiverte kan det bli problematisk. Dette kan ses i sammenheng med informant 3 sitt utsagn om at det er vanskelig for skolen å konkurrere med krefter som gir umiddelbar glede. En måte lærere kan arbeide med dette på er ifølge informantene å arbeide med å endre grunnleggende holdninger, som barnets fremtidsplaner, og selvoppfatning til å tenke at de kan og fortjener et bedre liv enn de allerede har slik som informant 3 forklarer at han gjør.

Informant 3 fortalte at ved å hjelpe barn til å se deres personlige verdi som uavhengig av hva de fått til i livet og på skolen kan det styrke deres selvfølelse, som igjen vil styrke deres tillit til seg selv. Selvoppfatning kan illustreres som stammen til et tre, der greinene er selvtillit, selvverd og selvfølelse.

Etter bearbeidelse av datamaterialet i denne oppgaven viste positiv selvoppfatning seg som et av temaene informantene trakk frem som resiliensfremmende, dette på tross av at det ikke var noen spørsmål i intervjuguiden (appendix 1) som stilte direkte spørsmål ved sammenhengen mellom resiliens og selvoppfatning. Et positivt selvilde og selvtillit er i følge tidligere forskning på resiliens effektive egenskaper som kan vise seg å være beskyttende egenskaper for barn som blir utsatt for risiko (Kvillo, 2015). I arbeid med barn og unge har lærere mulighet til å jobbe med den pedagogiske dimensjonen av selvoppfatning som er selvtillit. På en annen side trekker informant 3 frem hvorfor det også er viktig at skolen jobber med den eksistensielle dimensjonen som er selvfølelse også, fordi lærere må vanne roten av treet (jobbe med barns selvoppfatning) og ikke greiene (selvtillit, selvfølelse og selvilde) separat. Med andre ord kan ikke den pedagogiske dimensjonen utelukke den eksistensielle dimensjonen.

Informantene forteller at lærere kan jobbe med selvtillit og motivasjon parallelt. Det kan gjøres ved at barn og unge som er risikoutsatt blir utfordret til å gjøre noe som er utenfor deres komfortsone, men som lærere vet at barnet kan håndtere. Ved å mestre en oppgave som i utgangspunktet oppleves som utfordrende, vil det kunne øke individets mestringstro. Teorien om self-efficacy (mestringstro) sier ifølge Bandura (1997) noe om hvorfor noen mennesker mestrer oppgaver og tar flere sjanser, mens andre lar være. Informantene forklarte som tidligere nevnt at de fleste risikoutsatte barn trenger forutsigbarhet i form av både stabile og forutsigbare relasjoner og en forutsigbar hverdag. Det er dermed ikke sagt at barn ikke skal utfordres innenfor trygge og gitte rammer. Denne forutsigbarheten informantene forteller om går hånd i hånd med Olsen og Traavik (2010) som forklarer at den graden av mestringstro et individ har sier noe om i hvilken grad individet føler at de har kontroll over hendelser som påvirker livet deres. Det vil si at mestringstro til å håndtere ulike situasjoner blir styrket i takt med at selvtilliten øker. Dermed kan en tenke seg at lærere som jobber med å fremme motivasjon hos barnet, samtidig som de bygger opp barnets selvtillit jobber aktivt med å fremme resiliente egenskaper. Dette er et tydelig eksempel på at resiliensfremmende arbeid er et sammensatt og komplekst arbeid som går ut på at flere faktorer skal passe sammen, og at det er en blanding av hva som skjer i et menneske og hvordan samfunnet rundt bidrar til å støtte de egenskapene.

7.4.3 Vennskap

Vennskap anses som en meningsskapende faktor hos risikoutsatte barn, og kan oppleves som en beskyttende faktor mot risikoer (Kvelling 2015). Dette er en beskyttelsesfaktor som både dreier seg om barnets miljø og barnets egenskaper. Med miljø menes det barnets omgivelser som tilrettelegger for at barnet kan få nære relasjoner med jevnaldrende, for eksempel gjennom et idrettslag eller på skolen. Med barnets egenskaper refereres det til barnets personlighet. Barn som har tilknytningsferdigheter har et lettere utgangspunkt for å danne vennskap og relasjoner med andre mennesker. Studier har vist at barn som har evnen til å danne relasjoner med andre har det bedre psykisk (Smith & Werner, 1982). I Kauai studiet som ble presentert i kapittel 2 viste det seg at resiliente barn blir godt likt på tross av at de kommer fra kaotiske hjem. Dette kan ha sammenheng med at de resiliente barna også fra tidlig alder viste seg å være lett medgjørliche, blide og viste en tryggere tilknytning til de voksne menneskene rundt seg (Smith & Werner, 1982). Utover dette trekker alle informantene

frem verdien av tilhørighet. Informant 2 sa at for å være motivert er det tre ting som er nødvendig, tilhørighet, autonomi og mestring. Vennskap går under kategorien tilhørighet og viser seg å være en svært betydningsfull faktor hos resiliente barn. Forskning viser at kvaliteten på vennskapet er mer viktig enn mengden venner. I kapittel 3 ble det presentert at det ikke er en merkbar forskjell mellom individer som har én venn kontra mange venner, men det er betydelig stor forskjell på de som har minst én venn i forhold til de som ikke har noen venner.

På en annen side er ikke alle vennskap bærekraftige. Borge (2018) skriver at vennskap kan bidra som en beskyttende faktor dersom en risikosituasjon oppstår, og redusere virkningene av vanskelige hendelser. Det Borge ikke nevner i sitt utsagn er de vennene som har uheldig påvirkning. Informantene antar at ”uheldige” vennskap som er usunne, og som fører barn og unge inn i flere risikosituasjoner ikke har en positiv effekt på barns utvikling. Dette kan vi for eksempel se i studiet til Smokowski, Reynolds og Bezruczko (1999), der informantgruppen som består av barn og unge, beskriver venners betydning med ambivalens. For selv om noen venner er trofaste og bidrar til å løfte hverandre opp, forklarer ungdommene at noen venner er negative rollemodeller. Informant 1 forklarte at en av grunnene til at venner kunne være dårlige rollemodeller er fordi når et barn eller en ungdom tar et valg kan de ikke alltid se hvordan det vil påvirke de i livet, mens en stabil voksenperson vil ”ane konsekvensene av valget” (informant 1).

I skolesammenheng har lærere en betydelig rolle i elevenes relasjonsbygging. De bidrar fra tidlig alder til å lage vennegrupper, lære barn å inkludere andre i lek og hvordan en skal oppføre seg mot andre barn. Det er lovfestet i opplæringslovens §9a-4 at skolen skal tilrettelegge for et godt psykososialt miljø. Det vil i praksis si at lærere skal passe på og sørge for at alle barn blir inkludert og at det er sunne og bærekraftige relasjoner i klassen. Med bærekraftige relasjoner i en klasse refereres det til aksepterende holdninger til hverandre, en gruppe som støtter og heier på hverandre fremfor å konkurrere seg imellom, og til slutt en gruppe der mobbing ikke forekommer ofte (Haugen, 2009). Dette kan gjennomføres ved at skolen for eksempel benytter seg av de strategiene om forsterket inspeksjon- og voksentetthet og organisert aktivitetstilbud (Eriksen & Lyng, 2015).

7.4.4 Signifikant annen

Signifikant annen og selvoppfatning går hånd i hånd. Ettersom signifikante andre er mennesker vi ser opp til og bryr oss om meningen til, er det naturlig at våre signifikantes oppfatning av oss bidrar til utviklingen av selvoppfattelsen vår. Signifikante andre kan anses som rollemodeller for risikoutsatte barn. Det som skiller rollemodeller fra signifikante andre, er at våre signifikante andre ofte har en mening om oss som er av betydning for oss, det vil si deres oppfatning er viktig for vår selvoppfatning. Meads speilingsteori kan være til nytte i resiliensfremmende arbeid ved at barn som er utsatt for risiko har noen stabile og trygge mennesker å speile seg i, og se opp til. Dette støttes av studien til Hass, Allen og Amoah (2014) som forsket på *vendepunkt og resiliens hos faglig vellykket fosterungdom*. Som presentert i kapittel 3 fikk livet til barn som hadde lærere de opplevde som signifikante andre en positiv vending, og disse barna hadde en resilient utvikling på tross av risikoene de hadde opplevd. Dette er i overensstemmelse med hva informantene trekker frem i studie. Informant 1 forklarte at barn og unge som har et så godt forhold til læreren sin at de ønsker å prestere bedre for lærerens skyld er et godt sted å starte, selv om det ikke er tilstrekkelig i lengden. Som vist i resultatene sa informant 1 at barn legger merke til når en voksen ser, hører og forstår barnet og viser at de bryr seg om barnet og ikke bare om fag og undervisning. Da kan det føre til at barnet begynner å jobbe for lærerens skyld, fordi de ønsker å unngå å skuffe den læreren som bryr seg om dem. Slik informant 1 forklarer det kan motivasjonen etter hvert flyttes fra ytre motivasjon til å vise barn og unge hvilke prestasjonsevner de har. Som igjen kan føre til at det som tidligere har blitt gjort på grunn av en ytre motivasjon (gjøre læreren tilfreds) nå kan gjøres fordi eleven har høyere mestringstro (self-efficacy).

Med denne kunnskapen i mente kan en tenke at signifikante andre har betydelige muligheter til å hjelpe barn og unge, ved å fremme motivasjon og å styrke deres mestringstro gir det økt selvtillit og bedre selvoppfatning. Dette kan over tid være resiliensfremmende og bidra til å utvikle barns psykiske helse i en positiv retning.

7.5 Forebyggende arbeid

Salutogen arbeid og resiliensfremmende arbeid skjer ofte etter at et individ er utsatt for risiko. I følge Antonovsky (1987) skal ikke støtteapparatet rundt barnet reparere problemet barnet står overfor, han sier følgende: ”Det er ikke nok å reparere asfalteringen over livets elv for å

sørge for at folk ikke faller (eller hopper) i vannet”. De må bli lært hvordan de skal svømme, slik at de kan håndtere livet i motgangstider og gjøre det beste ut av livet sitt (Antonovsky, 1987, egen oversettelse). Dermed blir læreres arbeid rundt hvordan de kan hjelpe elever med å bygge opp robuste egenskaper desto viktigere enn å forsøke å løse de utfordringene barnet står overfor. Informant 1 forklarte at på ungdomsskolen er man lærer for elevene i maks tre år, derfor må man i løpet av de årene gi barn og unge de redskapene som gjør at de kan håndtere vanskelige situasjoner selv. Det informant 1 forklarte er i overensstemmelse med Antonovskys teori om å gi barnet kunnskap fremfor løsninger. Med redskaper menes det kunnskap om seg selv og andre, selvtilliten til å ha mestringstro til egen prestasjon og selvregulering til å sette egne mål og arbeide strategisk mot målene og til slutt motivasjon til å arbeide for å nå målene som er satt.

Dette kan ses i sammenheng med forebyggende arbeid. Som nevnt i teoridelen arbeider de fleste lærere på et sekundært nivå der tiltak iverksettes i det et problem eller situasjon er aktivert, eller på et tertiærnivå som er etter at en situasjon er overstått. I skolen er det utfordrende for lærere å avdekke hvilke risikosituasjoner barn og unge opplever hjemme. Dermed kan de kun jobbe med de elevene de vet er eller har vært utsatt for risiko.

For å forebygge risikosituasjoner forklarte informantene at de bruker mye tid på å samtale rundt ulike temaer og å bygge gode relasjoner til elevene slik at de kan føle seg trygge på å komme til læreren sin med problemer. Informantene forklarte at de hadde en åpen dialog i klasserommet der de prater om ulike situasjoner på en overordnet måte, slik at elevene er rustet til å håndtere en eventuell risikosituasjon. Likevel ser vi at en samtale rundt en vanskelig situasjon ikke er det samme som å oppleve det. Derfor bør lærere ha kunnskap om hvordan de skal arbeide med en elev under- og i etterkant av en risikosituasjon. Haugen (2008) skriver at læreres påvirkning kan bidra i positiv eller negativ retning for et barn, ut i fra væremåten til læreren. Ved å rose og ved å verdsette alle elever etter individuell innsats kan læreres atferd bidra som en beskyttelsesmekanisme (Haugen, 2008). Utover væremåten kan læreres kompetanse med å håndtere elevens situasjon være av relevans. Med dette i mente vil læreres kompetanse innenfor resiliensfremmende arbeid bidra til at lærere arbeider på en bærekraftig måte med risikoutsatte barn.

7.6 utfordringer ved lærerprofesjonaliteten

I kapittel 2 ble det nevnt at en resilient utvikling kan kun oppstå dersom det har vært betydelig risiko til stede (Olsen & Traavik, 2010). Når barn har blitt utsatt for risiko kan man enten fokusere på beskyttelsesfaktorer, eller ved å eksponere barnet eller ungdommen for situasjoner som kan minne om den belastende situasjonen de opplevde (Amundsen, 2016, s. 37). Ettersom det sistnevnte kan anses som eksponeringsterapi, kan det kun utføres av mennesker med kompetanse innenfor psykiatrien og dermed ikke anses som etisk forsvarlig i pedagogisk sammenheng (Amundsen, 2016). Dermed vil læreres arbeid i hovedsak handle om å fremme egenskaper i og rundt barnet for å i større grad tilfredsstillende en pedagogisk funksjon. Informant 3 trakk frem utfordringene ved å bli testet på balansegangen mellom å ikke ha klinisk utdanning innenfor psykiatrien og det å hele tiden måtte stille opp som en ”terapeut” og arbeide med elever som de ikke har kompetansen til å hjelpe. I tillegg til at det er konflikter som går på bruk av tid eller verdivalg. I forrige kapittel forklarte informant 3 at et av utfordringene med å arbeide med barn og unge som har blitt utsatt for risiko, er å henvise barnet eller ungdommen videre til andre hjelpeinstanser, uten å bli informert om hva som skjer videre. Selv om informanten forklarte at han så verdien av å samarbeide med andre instanser som PPT og BUP når læreres kompetanse ikke er tilstrekkelig.

I slike tilfeller forstår jeg det som at informantene og skolen samarbeider med eksterne instanser. Likevel er det felles enighet mellom informantene om at, jeg siterer informant 2; *”den viktigste jobben som gjøres for å fremme resiliens blir gjort av de som er aller nærmest barnet, fordi de har størst innvirkning.”* Dette kan ses i tråd med Bronfenbrenners systemteori, om at de som er i barnets nærmeste krets er de som har størst påvirkningskraft på barnets utvikling.

En annen utfordring er dette med forutsigbarhet og håndterbarhet, i teorien om SoC er et element at barn må oppleve situasjoner som håndterbare, og funnene viser at lærere er veldig opptatt av å skape forutsigbarhet for elevene, blant annet gjøres dette ved å ha samme planer, dager og rutiner. Selv om det er mange fordeler med å ha forutsigbare dager for de elevene som ellers har det veldig kaotisk, er en utfordring informantene peker på at det er lite læring i hvordan det virkelige liv fungerer. Hverdagen er ikke forutsigbar og barn og unge må lære å takle det. Det er for mye tilrettelegging og for lite utfordring. Alle informantene ga uttrykk for at barn heller bør lære hvordan de skal skape mening i uforutsigbarhet og hvordan de skal

takle tilværelsen. Det kan for eksempel gjøres ved å styrke risikobarns resiliente egenskaper og utvikling slik de er forklart i denne oppgaven.

7.7 Oppsummering av diskusjon

I dette kapitlet har jeg drøftet læreres forståelse av resiliens og risikoutsatte barn.

Informantene i denne studien forstår resiliens som egenskaper ved barn og unge som gjør at de blir mer selvstendige og motstandsdyktige på tross av risikosituasjoner de har blitt utsatt for. Dette er i tråd med Borge (2018) sin teori om at resiliens er positiv utvikling sett i forhold til alvorligheten av risikosituasjoner barn har møtt tidligere. Informantenes svar på hvordan resiliens fremmes har to aspekter. Den ene er koblet til det kognitive hos barn. Her inngår motivasjon, mestringstro, evnen til å regulere egen læring- og atferd og selvoppfatning. Det andre aspektet er relasjoner. Arbeidet til en lærer består av mer enn bare undervisning, blant annet er det lærerens ansvar å danne og opprettholde en god relasjon til elever. Gjennom en god relasjon kan lærere bidra til å styrke de resiliente egenskapene hos et barns ved å være en trygg voksenperson i barnets liv. For eksempel kan lærere oppleves som en beskyttelsesfaktor dersom de er opptretter som en signifikant person i et barns liv. De kan bidra som en positiv rollemodell og motivere barn til å arbeide for å nå egne mål. Videre kan blant annet lærere bidra til å styrke barns selvoppfatning, slik at deres mestringstro øker. Relasjoner blir ansett som grunnmuren i resiliensfremmende arbeid (Lassen, 2017; Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Det er etter at et godt forhold er dannet mellom en lærer og en elev at læreren kan arbeide systematisk for å hjelpe barnet til å bli mer motstandsdyktig. Informantene har ulike måter å danne relasjoner med elever på. Det som er felles for alle informantene er at det å se og høre barn og unge, og møte de der de er i livet bidrar til å skape en trygghet for barnet. Relasjonen mellom skolen og hjemmet har betydning for samarbeidet rundt barnets utvikling. Uri Bronfenbrenner er opptatt av hvordan samarbeidet mellom ulike arenaer i barnets liv påvirker barnets utvikling. Både teorien til Bronfenbrenner og informantenes refleksjoner forteller at det viktigste samarbeidet foregår mellom de som er nærmest barnet. Til slutt i dette kapitlet er salutogenese og SoC blitt drøftet i tråd med beskyttelsesfaktorene for å forklare hva som kan anses som resiliensfremmende. Gjennom egenskaper i barnet, vennskap og trygge relasjoner til andre voksenpersoner utenom familien kan barn få motivasjon, høyere grad av selvregulering og styrket selvoppfatning, som videre kan lede til at barnet opplever en sammenheng i tilværelsen. Dette er noe Antonovsky (1987) mener er betydningsfull for å skape god psykisk helse. Antonovskys teori om SoC innebærer tre elementer som bidrar til at

individer opplever sammenheng i tilværelsen. Elementene består av meningsfullhet, forståelse og håndterbarhet. Denne oppgaven har sett på meningsdimensjonen som betydelig for oppgavens problemstilling. Et individs opplevelse av å ha meningsfulle mål som er tilfredsstillende, har i følge Antonovsky (1987) betydning for utviklingen deres av resiliens og god psykisk helse.

8. AVSLUTNING

Avslutningsvis skal jeg trekke frem relevante punkter som har blitt redegjort og diskutert, for å besvare problemstillingen: Hvordan kan lærere fremme resiliens hos risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse?

I denne oppgaven har jeg vist sammenheng mellom hvordan relasjoner, motivasjon selvregulering og god selvoppfatning kan fremme resiliens, samt redusere risikoen i belastende situasjoner. Risikoer skyldes individuelle faktorer eller faktorer i oppvekstmiljøet som kan føre til negativ utvikling hos barn (Knudsen, Schjeldrup-Mathiesen & Mykletun, 2010). Det som avgjør om et barn utvikler psykiske vansker er om risikoen barnet blir utsatt for er større enn individet har forutsetninger for å håndtere. Disse risikofaktorene kan motarbeides med beskyttelsesfaktorer. Dette er faktorer som kan dempe effekten av en risikofaktor og sannsynligheten for å utvikle psykiske lidelser.

Resiliens handler om å mestre livet på tross av risikofaktorene et individ har blitt utsatt for (Borge, 2018). Resiliente trekk kan vise seg under noen miljømessige faktorer, men ikke andre. Dermed kan en tenke seg at resiliens ikke er et personlighetstrekk, men noe som kan fremmes i spesifikke situasjoner, i ulik grad og i samspill med andre mennesker (Masten & Powell, 2003). Med denne kunnskapen kan lærere og andre voksne som jobber med barn og unge vektlegge forhold som er resiliensfremmende i hverdagen. Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i det mentale aspektet ved resiliens, og forsøkt å gi et svar på hvordan lærere kan jobbe kognitivt for å fremme resiliens. Med andre ord har oppgaven hatt et utviklingspsykologisk perspektiv som kan hjelpe spesialpedagoger i arbeidet med risikoutsatte barn, og beskrevet ulike grader av fungering hos barn, ikke om barnet er frisk eller syk. Dette er hovedfokuset i Aaron Antonovskys teori om salutogenese, som vektlegger hva som fører til friskhet (Antonovsky, 1987). Oppgaven har tatt utgangspunkt i at et fokus på mestring og velvære, fremfor sykdom kan bidra til å øke barn og unges resiliens. I tillegg til hans teori om Salutogenese, kan Antonovskys perspektiv om Sense of Coherence med sine tre elementer som er håndterbarhet, forståelse, samt å oppleve en situasjon som meningsfull. Dette er faktorer som kan bidra til at et individ som er utsatt for risiko opplever sammenheng i tilværelsen. Spesielt kan en tenke seg at meningsdimensjonen kan være av betydning for oppgavens problemstilling, i den grad den forteller oss hvor meningsfullt et individ synes livet er, og om de målene som individet har satt seg er tilfredsstillende.

For å forsøke å finne svar på problemstillingen og andre aktuelle spørsmål om resiliens, ble tre lærere intervjuet. Vi har sett at lærerne ikke var kjent med begrepet resiliens i forkant av studie. Når begrepet resiliens ble byttet med begreper som robusthet og motstandsdyktighet viste informantene en forståelse av begrepet som er tilnærmet det litteraturen definerer som resiliens. Spørsmålene jeg satt med i forkant av denne studien var, på hvilken måte jobber lærere med risikoutsatte barn for å styrke dem i en hverdag som kan være preget av kaos? Hvilke egenskaper lærere ser hos robuste barn, som mindre robuste barn ikke har, og hvilke egenskaper kan lærere fremme hos risikoutsatte barn for at de skal bli mer motstandsdyktige?

Motivasjon var et av de faktorene som informantene trakk frem som de merket seg tydelig hos resiliente barn og ungdommer. Informantene fortalte at barn og unge som har evnen til å sette seg mål og har tillit til at de kan mestre ulike arbeidsoppgaver generelt er mer motivert for å begi seg ut på utfordrende oppgaver. Dette gjenspeiles i litteraturen på fagfeltet. Albert Bandura (1997) forklarer at barn og unge som har tro på egen mestringsevne også vil få større glede av å forstå verdien av læringsprosessen som forklart i kapittel 2. På en annen side kan oppgaver som er utenfor individets mestringsrekkevidde oppleves som nederlag og redusere motivasjonen for å gjennomføre lignende oppgaver på et senere tidspunkt. I funnene ble det også presentert at den viktigste formen for motivasjon som lærere bør prøve å fremme er indre motivasjon. Ved å øke barn og unges motivasjon kan lærere hjelpe barn og unge til å bli mer resiliente i møte med utfordrende arbeidsoppgaver og situasjoner videre i livet.

Informantene og litteraturen trekker også frem selvregulering hos risikoutsatte barn som resiliensfremmende. Barn som har evnen til å styre sin egen læring, finne strategiske arbeidsmetoder og evaluere eget arbeid har en høyere grad av autonomi. Ved å ha motivasjon til å nå et mål, samt ha evnen til å arbeide for å nå målet kan det tenkes at barn som i utgangspunktet er i en sårbar posisjon får evnen til å utføre en oppgave og mestre den. Mestringstillit anses å være blant de faktorene som enten driver motivasjonen i riktig retning eller gjør at barnets motivasjon stagnerer (Bandura, 1997; Schunk, Meece, & Pintrich, 2014).

Utover mestringstillit har selvoppfattelse også vist seg å være av betydning. Informantene og litteraturen peker på selvoppfatning, selvtillit og selvfølelse som en viktig faktor som kan bidra til å utvikle resiliens. Barn som har vært utsatt for risiko og traumer kan ha

vanskeligheter med å skape mening av tilværelsen. En måte å hjelpe barn på kan eksempelvis være å hjelpe barn med å regulere og forstå egne reaksjoner i forbindelse med risikoen (Bugge, 2008), og styrke deres selvfølelse. Barn som anser læreren sin som en signifikante annen, kan være mer opptatt av lærerens mening om dem, og ønsker å speile seg i læreren. Gjennom en god relasjon kan lærere bidra til å påvirke barnets selvoppfatning i en positiv retning. Fellesnevneren for alle de ovennevnte faktorene er relasjoner. En god relasjon mellom en lærer og en elev kan være fundamentet i resiliensfremmende arbeid (Lassen, 2017; Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Ved at læreren kjenner barnet eller ungdommen godt og kjenner til deres historie kan læreren arbeide mer systematisk for å finne ut hvilke faktorer som fremmer resiliens best hos den enkelte eleven. I tillegg til at relasjonen mellom læreren og eleven er viktig, er forholdet og samarbeidet mellom de ulike systemene som er i barnets nærmeste krets viktige for barnets utvikling. Dette kan være samarbeid mellom skolen og hjemmet, samt skolen og andre instanser som jobber med barn og unge.

8.1 Implikasjoner for praksis

Det er gjort forskning på dette feltet tidligere, men det er vanskelig å gi et fasitsvar på hva som fremmer resiliens, da dette er individuelt. Graden av resiliens er varierende, for eksempel kan noen barn være veldig resiliente i en situasjon, og mindre i en annen. Hvilke av de overnevnte faktorene som lærere bør arbeide med å fremme er også individuelt og varierer fra elevers risikosituasjon og behov. En kan likevel tenke seg at på bakgrunn av tidligere forskning og min forskning på dette temaet, kan lærere fremme resiliens hos risikoutsatte barn ved å være én trygg voksenperson i barns liv. Denne oppgaven har vist at relasjonsarbeid anses som grunnleggende for at lærere skal kunne arbeide med å fremme motivasjon, hjelpe barn å utvikle evnen til å være selvregulerte og ved å styrke god selvoppfatning hos barn. Dette gir implikasjoner for lærerutdanningen og hvordan lærere tilegner seg kunnskap om relasjonsfremmende arbeid.

Forskning på dette feltet kan øke mulighetene for å arbeide forebyggende med barn og unge som har vært utsatt for risiko. På den måten kan en ha et salutogen utgangspunkt i arbeidet med risikoutsatte barn, for å hindre sykdom, ved å fokusere på de tiltakene som gjør barn friske. Utover dette kan kunnskap om at én og samme risikosituasjon, kan oppleves ulikt hos barn og unge, fordi sammenhengen i tilværelsen etter risikosituasjonen er med på å gjøre

situasjonen overkommelig eller utfordrende for barnet. Ved at lærere og spesialpedagoger får utvidet kompetanse om resiliens og resiliensfremmende arbeid kan de bidra til å skape mening i tilværelsen til barn som er utsatt for risiko.

9. LITTERATURLISTE

Amundsen, T. W. (2016). *Hva er resiliens, og hvordan kan skolen legge til rette for at risikoutsatte barn skal utvikle god psykisk helse?* Mastergradavhandling, Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk, Oslo.

Antonovsky, A. (1987). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy The exercise of Control*. New York: W.H Freeman and Company .

Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Latvia: Cappelen Damm As.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E.

Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2016). *Inkluderende læringsmiljø - faglig og sosialt* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Borge, A. H. (2018). *Resiliens - risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer En survey – studie av ungdoms (Doktogradsavhandling) Universitetet i Oslo. Norge.*

Bugge, R. G. (2008). *Når krisen rammer barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. T. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget .

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utgave . utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Collins, W., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E., & Bornstein, M. (2000, Februar). Contemporary Research on Parenting The Case for Nature and Nurture . *American Psychologis* , 55(2), ss. 218-232.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Danielsen, A. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(06), ss. 462-475.

Eriksen, I., & Lyng, S. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Oslo: NOVA.

Førde, S. (2014, 04 05). *Å klare seg mot alle odds*. Hentet: 12.27.2020 fra Psykologisk <https://psykologisk.no/2014/04/a-klare-seg-mot-alle-odds/>

Folkehelseinstituttet. (2011). *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Hentet 11.23.2020 fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>

Gass, K., Jenkins, J., & Dunn, J. (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2(48), ss. 167–175.

Grepperud, G., & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gunnestad, A. (2017). Resiliens - tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko. I E. J. Lyngseth, & B. Mørland (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hass, M., Allen, Q., & Amoah, M. (2014). Turning points and resilience of academically successful foster youth. *Children and Youth Services*, 2014(44), ss. 387-392.

Haugen, R. (2008). I R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. H. Rosenvinge, J.-H. Schultz, A. Vogt, & R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet.

Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasserompraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95, ss. 360-373.
- Klomsten, A., & Uthus, M. (2019, 08 02). Læreren er nøkkelen. *Psykologi*.
- Knudsen, A., Schjelderup-Mathiesen, K., & Mykletun, A. (2010, 06 05). Hvem får psykiske lidelser, og kan de forebygges? *Psykologi*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. (2. Utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. (Ø. Kvello, Red.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lassen, L. (2017). Inkludering ved å fokusere på elevers resiliens og "well-being". I S. (. Nilsen, *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (2. Utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lockwood, R., Gaylord, N., Kitzmann, K., & Cohen, R. (2002). Family Stress and Children's Rejection by Peers: Do Siblings Provide a Buffer? *Journal of Child and Family Studies*, 11(3), ss. 331–345.
- Luthar, S. (2003). *Resilience and Vulnerability Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press.
- Magner, T., & Wormnes, B. (2005). *Motivasjon og mestring - utvikling av egne og andres ressurser* (2. Utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Malt, U., & Aslaksen, P. (2019, oktober 10). *Psykiske lidelser*. Hentet 04.23.2020 fra Store Medisinske Leksikon: https://sml.snl.no/psykiske_lidelser
- Masten, A., & Powell, J. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. I S. Luthar, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge University Press.

Mead, G. (2001). *Mind, Self and Society*. I J. Margolis, & J. Catudal, *The Wuarrel Between Invariance and Flux: a guide for philosophers and other players*. USA: The Pennsylvania State University.

Melby, L., & Mandal, R. (2015). *Forebyggende og helsefremmende arbeid (folkehelsearbeid) blant sykepleiere i helse- og omsorgstjenesten Kompetanse, prioritering og rammebetingelser*. Avdeling Helse. Trondheim: SINTEF.

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Ogden, T. (2013). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Olsen, M. I., & Traavik, K. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova (1999/2000, § 5, § 9A-2, § 9A-4). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61 Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Parker, J., & Seal, J. (1996, Oktober). Forming, Losing, Renewing, and Replaeing Friendships: Applying Temporal Parameters to the Assessment of Children's Friendship Experiences. *Child Development*, 67(05).

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudiet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience – clinical implications. 54(4), ss. 474-487.

Ryan, R., & Deci, E. (2006, Desember). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(06), ss. 1557-1586.

Rye, J. (2013, 05 27). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *sosiologisk tidsskrift*, 21(2), ss. 169–189.

Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education Theory, Research and Applications* (Fourth Edition. utg.). Harlow: Pearson.

Scout, S., Wallander, J., & Cameron, L. (2015). Protective Mechanisms for Depression among Racial/Ethnic Minority Youth: Empirical Findings, Issues, and Recommendations. *Clinical Child and Family Psychology Review* (18), ss. 346–369.

Silvermann, D. (2019). *Interpreting Qualitative Data*. SAGE.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, R. S., & Werner, E. E. (1982). *Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood*. New York: McGraw-Hill.

Smokowski, P., Reynolds, A., & Bezruczko, N. (1999). Resilience and Protective Factors in Adolescence: An Autobiographical Perspective From Disadvantaged Youth. *Journal of School Psychology*, Vol. 37 (4), ss. 425-448.

Utdanningsdirektorater. (2020, April 22). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Werner, E. E. (2005). *Resilience and recovery: Findings from the Kauai longitudinal study. Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health Summer 2005*, Vol. 19 (1). Hentet 10 29, 2020 fra <https://www.pathwaysrtc.pdx.edu/pdf/fpS0504.pdf>

Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk Psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

APPENDIX 1/VEDLEGG 1

Intervjuguide

1. Har du hørt om begrepet resiliens, og hva legger du i begrepet?
 - Hvis ja, fortell hva du kan om begrepet.
 - Hvis nei, jeg forklarer hva jeg legger i begrepet.
2. Hva legger du i begrepet robusthet?
3. Har du vært i kontakt med et barn som du mener er i risikogruppe?
 - Hva var årsaken til at du tenkte at barnet var i risikogruppe?
 - Hvilken muligheter har du som lærer i hverdagen til å tilrettelegge for disse elevene?
 - Hvilken utfordringer opplever du når du skal tilrettelegge for disse elevene?
4. Hvilke egenskaper ser du hos robuste barn, som ikke alle barn har?
5. Hvordan arbeider du for å gjøre tilværelsen til elever i risikogruppe mest mulig:
 - a. Forståelig?
 - b. Meningsfull?
 - c. Håndterlig?
6. Hvordan forstår du begrepet psykisk helse?
7. Hva anser du som god psykisk helse?
8. Hvordan kan du i en hektisk lærerhverdag bidra til å fremme god psykisk helse?
9. Samarbeider du med noen andre for å få hjelp med barn i risikogrupper?
10. Har du noen spesifikke strategier du bruker for å bygge opp robusthet blant de utsatte barna?

APPENDIX 2/VEDLEGG 2

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Resiliens hos barn i risikogruppe”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om robusthet er en egenskap som kan læres, og hvis det er tilfelle, hvordan kan lærere fremme denne egenskapen blant barn som har opplevd motgang, slik at de oppnår god psykisk helse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteren er at informasjonen fra informantene i samarbeid med den respektive teorien kan gi lærere og andre som arbeider med barn en økt kompetanse i hvilke fenomener som fremmer resiliens (robusthet) og god psykisk helse. Gjennom allerede etablert teori som blant annet salutogenese og egen data skal jeg forsøke å gi et svar på følgende problemstilling: Hvordan kan lærere arbeide for å fremme resiliens hos risikoutsatte barn for å skape god psykisk helse? Opplysningene som innhentes skal brukes i mastergradsoppgaven min, som har et omfang på 100 sider.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får tilbud om å delta som informant til dette prosjektet på bakgrunn av ditt yrke som lærer og de arbeidsoppgaver som følger dette arbeidet. Denne oppgaven vil ha om lag 4-5 informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Gjennom et intervju på ca. 45 minutter vil jeg stille deg ca. 8 spørsmål knyttet til lærerens arbeid rundt resiliens og psykisk helse. Dersom du velger å delta i prosjektet vil jeg ta lydopptak av intervjuet. Dette lydopptaket vil bli slettet så fort all data er transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Opplysningene du oppgir vil være tilgjengelig for prosjektleder og veileder.
- For å beskytte deg som informant og opplysningene du deler vil all data bli oppbevart på en ekstern harddisk som er kryptert, passordbeskyttet og innlåst. Kodenøkkel oppbevares fysisk annet sted enn datamaterialet.
- Jeg vil erstatte navnet ditt med en kode både i intervjuet, transkripsjonen av intervjuet og i oppgaven. Navnene som kodes lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltakere i dette forskningsarbeidet vil ikke være mulig å gjenkjenne

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er

- Når prosjektet er avsluttet (ca. juni 2021) vil all data bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet - Storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Soma Rahman (Prosjektleder), tlf: 90249471, E-post: s303092@oslomet.no ved OsloMet – Storbyuniversitet. Eller Emilia Andersson-Bakken (veileder), tlf:48289866, E-post: emilia.andersson-bakken@oslomet.no ved OsloMet – Storbyuniversitet.
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, tlf: 67235534, E-post: personvernombud@oslomet.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Soma Rahman

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring .

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju
- Jeg samtykker at intervjuet kan bli tatt opp ved hjelp av en lydopptaker

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

APPENDIX 3/VEDLEGG 3

4.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Resiliens hos barn i risikogruppe

Referansenummer

411601

Registrert

06.08.2020 av Soma Rahman - s303092@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Emilia Andersson-Bakken, emilia.andersson-bakken@oslomet.no, tlf: 48289866

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Soma Rahman, s303092@oslomet.no, tlf: 90249471

Prosjektperiode

17.08.2020 - 31.08.2021

Status

07.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

07.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f2abd7c-29b7-4aff-a603-33aecc62a562>

1/3

dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2021.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

4.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)